

## 4

### O cotidiano escolar em sua dimensão social

*...de modo geral, eu sinto um prazer muito grande de trabalhar aqui no Pedro II. Na verdade, foi o aluno do Pedro II que me cativou para o magistério. Foi o tipo de aluno que a gente tinha aqui, o amor que eles têm à escola, o respeito que o aluno do Pedro II tem ao professor, que me cativou.*  
(Professora e Coordenadora de Geografia)

Na instituição escolar convivem adultos, jovens e crianças que, com suas disposições - maneiras de ver, sentir e reagir -, compõem a socialidade deste contexto específico. O conceito de campo de Pierre Bourdieu (1983) possibilita que concebamos a escola como um espaço com posições sociais marcado por relações (jogos) de concorrência entre seus agentes. O senso do jogo e os interesses conformam o caráter das interações sociais no espaço escolar e instituem o clima da escola, como verificamos na análise das relações constituídas na Unidade Humaitá II.

#### 4.1

##### Relações famílias e escola

Bressoux (2003) avalia que as relações entre as escolas e os responsáveis produziram resultados muito opostos de um estudo para outro. Consequentemente não temos noção da forma que deve tomar as relações dos pais com a escola para melhorar o sucesso dos alunos, mesmo que, *a priori*, pareça desejável que a família seja envolvida neste sucesso.

A análise das relações família-escola foi feita a partir da observação de duas reuniões com os responsáveis, e por opiniões de funcionários e professores entrevistados.

Assisti às reuniões citadas em novembro de 2007 e em setembro de 2008. Foram convocados os pais cujos filhos - alunos do 9º ano - estavam com problemas de rendimento. Os dois momentos se revelaram como espaços privilegiados para a observação do comprometimento da escola com os alunos que apresentavam problemas com o percurso escolar e para observação das relações e interações decorrentes de estratégias visando uma aproximação com as famílias desses alunos.

No primeiro encontro foram convocados pais de alunos repetentes – dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio - que haviam participado de um projeto elaborado pelas orientadoras educacionais. O SESOP havia elaborado e posto em prática a proposta de ter encontros semanais com os repetentes das séries citadas, o objetivo da reunião era passar para os pais os resultados desta proposta - denominada Projeto Refazer - que fora desenvolvida de maio a novembro de 2007 e que chegara ao seu termo com o último encontro com os grupos de alunos<sup>197</sup>.

Vários aspectos se destacaram ao longo deste encontro: inicialmente a dinâmica<sup>198</sup> e o entrosamento da equipe que o dirigia, o cuidado com a preparação do material (data show) utilizado na apresentação, a qualidade do trabalho realizado nos encontros com os alunos e a participação reduzida dos alunos repetentes nesta proposta.

A seguir, uma síntese da dinâmica da reunião: (a) Apresentação da equipe; (b) Início dos trabalhos abordando personagens da história da humanidade que teriam “aberto caminhos” ou se referido a caminhos nas suas obras: Dante, Drummond, Tom Jobim, Cristóvão Colombo e Marco Pólo; (c) Apresentação do perfil das séries e dos grupos que participaram do projeto; (d) Relato dos objetivos e das dinâmicas dos 13 encontros semanais que aconteceram com os alunos; (e) Apresentação da avaliação do projeto feita pelos estudantes; (f) Apresentação da avaliação do projeto feita pelas orientadoras e análise dos resultados escolares dos alunos que participaram dos encontros e (g) Momento para os pais exporem suas opiniões.

Foi frisado que o trabalho não chegou pronto, foi montado passo a passo pela equipe. As dinâmicas propostas aos alunos eram interessantes e com

---

<sup>197</sup> A reunião começou um pouco atrasada por conta de ajustes nos aparelhos utilizados para o data show e foi realizada numa sala denominada de Sala Rosa. Esta sala possui mesas e cadeiras de plástico resistente, dois ventiladores, uma TV 29", quadro de giz e janelas grandes com persianas. Juntamente com a Sala Branca, localiza-se num dos pátios internos da Unidade, no andar térreo. Estavam presentes duas funcionárias da Informática, três funcionárias do SESOP (a orientadora responsável por todo o 1º ano do Ensino Médio, a responsável pelos 8º e 9º anos da manhã e a responsável pelos 8º e 9º anos da tarde) e 14 responsáveis. Um pouco antes da metade do encontro, chegaram a chefe do SESOP do Humaitá II e a chefe geral do SESOP do Colégio Pedro II.

<sup>198</sup> Cada orientadora educacional havia realizado encontros semanais com seu grupo de alunos. Elas se revezaram na exposição, todas utilizando o data show com imagens, frases e músicas. A sequência da apresentação foi montada a partir de um livro da Ana Maria Machado - *Abrindo Caminho*, do qual as orientadoras usaram imagens e personagens para abordar tópicos que selecionaram para expor aos pais.

objetivos bem claros, tais como: elaborar metas para o sucesso acadêmico, trabalhar a autoconfiança para as novas situações, refletir em dupla ou individualmente sobre escolhas, justificando-as argumentativamente, refletir sobre o desempenho na 1ª certificação, avaliando este desempenho e elaborando possibilidades de mudança, visualizar a imagem que têm da escola, refletindo sobre o “real” e o “ideal”, vivenciar dificuldades e desafios de uma disciplina, praticar e refletir sobre a importância da leitura atenta, refletir sobre suas características pessoais e avaliar sua rotina, estabelecer relações entre a discussão do grupo, sua vida acadêmica e suas escolhas, projetar sua vida para os próximos seis anos e avaliar sua participação no projeto.

Dentre as atividades desenvolvidas pelos alunos, destaco os trabalhos feitos na dinâmica *A escola que temos e a escola que queremos*. Usando técnica de recorte e colagem, eles buscaram soluções de encontro entre o “ideal” e o “real” dentro das possibilidades oferecidas pela escola. O 9º ano apresentou uma solução intermediária entre a seriedade do Ensino Médio (pensando na profissionalização) e a ludicidade do 8º ano, que queria na escola um grande parque de diversão com piscina, TV e cinema. O 9º ano queria mais computadores, mais possibilidades de ensino de línguas e, ao mesmo tempo, lanche como o do Mc Donald na cantina.

Outro momento interessante da reunião foi a projeção do material produzido pelos estudantes ao término do projeto, pois foram expostas suas mensagens em forma de postais e explicadas as cartas que fizeram para outras escolas, sugerindo que estas fizessem esse trabalho.

A exposição das avaliações feitas pelos alunos, com a permissão dos mesmos, comprovou a importância da iniciativa da escola, que, ao entender a reprovação como algo que extrapola os aspectos cognitivos, pôs em prática uma proposta para trabalhar outras circunstâncias que envolvem esta situação, propiciando um lugar para que os alunos falassem e refletissem sobre a sua condição de repetentes. As orientadoras destacaram que os alunos que participaram do projeto tiveram melhoria no rendimento escolar.

Os pais agradeceram muito pelo trabalho, pois apesar de os filhos contarem o que acontecia, só naquele momento tiveram a visão do que era, de fato, a proposta da equipe. Uma mãe expôs que seu filho comparecera com febre aos encontros e outra disse que aquele momento semanal era o único dia em que o

filho conversava com alguém que o entendia. Agradeceram pela parceria importante e fundamental com a escola<sup>199</sup>. Havia 14 responsáveis presentes, apenas três pais se manifestaram, as poucas intervenções foram emocionantes. Ao final da reunião, alguns ficaram conversando com as orientadoras.

A partir dos dados expostos na reunião, preparei a seguinte tabela:

**Tabela 14 - Alunos da Unidade Humaitá II participantes do Projeto Refazer / 2007**

Série/ano	Repetentes na série	Participantes do Projeto Refazer
8º	34	5
9º	21	4
1º e 2º	28	6
<b>Total</b>	<b>83</b>	<b>15 – 18%</b>

*Fonte: SESOP (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica) da Unidade Humaitá II*

Constata-se que apenas 18% dos repetentes do 8º ao 2º ano tinham participado das dinâmicas, as orientadoras gostaram de saber este percentual porque não tinham feito esta conta. Quanto ao 9º ano, soube que no 1º semestre havia 10 alunos participando e no 2º, apenas quatro. Segundo a orientadora, embora tenha havido um núcleo que participou de todos os encontros, o problema desta série foi a queda da frequência e a frequência irregular, pois como ela não era obrigatória, sua diminuição perpassou os três grupos. Ter arrumado uma namorada e o envolvimento com trabalhos da escola foram alguns motivos alegados pelos alunos para não frequentarem. Quem ficou participou com muito interesse e parece que esta motivação se refletiu nos responsáveis, já que, comparando sua presença na reunião com o total de alunos participantes do projeto, verifica-se que apenas um responsável não compareceu.

No item sobre avaliação, provas e apoio, também verificamos uma frequência bem pequena de alunos nas aulas de recuperação, que são oferecidas por alguns professores durante todo o ano, e por outros, apenas no período entre o conselho e as provas de recuperação, em torno de dez dias (duas semanas).

Obviamente que se trata de um desafio para a Unidade, conforme opinado por uma técnica de assuntos educacionais que trabalha no SESOP, investigar as

<sup>199</sup> Numa das propostas da dinâmica do momento de avaliação realizada pelos alunos, eles refizeram o percurso de cada dinâmica, montando individualmente uma árvore. As orientadoras acentuaram o significado dos troncos das árvores para os alunos, pois representava como eles se sentiram sustentados pela família e pela escola.

causas do desinteresse por parte da maioria dos alunos nas atividades de recuperação, como no projeto com os repetentes, desenvolvido pelas orientadoras.

A segunda observação de interação entre os pais e a escola ocorreu durante uma reunião com os responsáveis de alunos do 9º ano que não tinham apresentado bom resultado no 2º trimestre de 2008<sup>200</sup>. Este encontro foi organizado pela coordenadora do 9º ano e pela orientadora da série, mas contou com a presença da coordenadora de Língua Portuguesa para tirar possíveis dúvidas dos pais dos alunos referentes ao conteúdo, aulas, avaliação e professores da disciplina<sup>201</sup>.

Na seção sobre o trabalho de Língua Portuguesa ficou explicitada minha avaliação da participação positiva da coordenadora da disciplina nesta reunião, ela propiciou a discussão de temas muito interessantes com os pais - a proposta de Língua Portuguesa da escola, a formação do leitor crítico, a escolha dos livros de literatura, a ousadia do processo ensino-aprendizagem, etc., sem abrir mão do que é considerado prerrogativa da escola (escolha do método, do material, do conteúdo...). Por parte da coordenadora e da orientadora, ambas do 9º ano, a atitude foi a mesma, como veremos a seguir.

No início da reunião, contei 31 responsáveis, o que representava 19% dos alunos do 9º ano. Este encontro também foi marcado pelo entrosamento da equipe que o dirigia e pelo cuidado com a preparação do material (data show) utilizado na apresentação. A reflexão fundamental do encontro era *O que a gente pode fazer para melhorar a situação dos meninos?* - e teve a seguinte pauta: (a) reflexão; (b) objetivos; (c) perfil das turmas (pontos positivos e dificuldades); (d) estratégias e (e) dinâmica dos atendimentos nas disciplinas em que os alunos apresentavam dificuldades.

Para o primeiro momento - o momento da reflexão - foram projetados slides com imagens que davam a sensação de estarem se mexendo ou que poderiam ser vistas de várias formas. A intenção era discutir que um mesmo fato era passível de vários olhares, a escola e a família precisavam, portanto, fazer uma parceria para que tudo corresse bem. O final do 2º trimestre e o início do 3º eram

---

<sup>200</sup> Estes alunos obtiveram, nas certificações do 2º trimestre, resultado inferior a 5,0 pontos (não ponderados) e foram encaminhados a uma Prova de Recuperação.

<sup>201</sup> No capítulo sobre o processo ensino-aprendizagem, esta reunião foi relatada como exemplo de uma das estratégias do Departamento de Língua Portuguesa para reforçar, junto aos responsáveis, disposições valorizadas pela disciplina.

cruciais, não poderiam desfocar, *“vamos juntos olhar numa mesma direção”* (orientadora do 9º ano).

Em seguida, foram projetadas as dificuldades detectadas pela escola: não realização dos deveres de casa, empenho por parte dos alunos apenas para alcançar o mínimo exigido pela escola, alunos com falta de material, sem hábito de leitura, com atrasos e faltas (principalmente no 1º tempo de aula aos sábados) e o trimestre cortado pelas férias.

Entendendo a escola como um lugar de confrontação de modos de socialização divergentes, sendo o modo de socialização escolar, considerado hegemônico, Thin (2003) considera que as tensões e contradições entre as lógicas da escola e as lógicas de suas famílias são a fonte das dificuldades escolares de filhos de camadas populares.

A observação desta reunião nos faz aventar a hipótese de que esta confrontação de práticas socializadoras, mesmo que com consequências outras, acontece também com alunos/famílias de outras camadas da sociedade<sup>202</sup>, que não sejam as populares. Percebi confrontação entre as lógicas escolares e as lógicas de alguns pais presentes à reunião, também não necessariamente conflituosas, como o próprio autor afirma poder acontecer.

Na apresentação das dificuldades do trimestre e discussão de formas para superá-las, os pais estavam muito à vontade para fazer todos os tipos de questionamento, um responsável perguntou, inclusive, como era feito o levantamento das dificuldades apresentadas pelas coordenadoras.

Na continuidade da reunião, duas mães questionaram o conteúdo e a elaboração das questões da prova de História, levantando a hipótese de que o aluno poderia até ler e entender o que estava sendo pedido, mas não teria maturidade para responder:

*“... não basta o aluno ler e entender, exige certa maturidade. Como um menino de 14 anos vai falar da era JK”?*

*“E na hora da avaliação, está se levando em conta o nível do aluno”?*

---

<sup>202</sup> A simples observação dos 31 responsáveis presentes à reunião não permitia conclusões precisas sobre sua situação socioeconômica. Havia responsáveis mais arrumados (sem ostentação de riqueza) e responsáveis com indumentárias mais simples (sem demonstrar pobreza), alguns se colocavam com desenvoltura e outros se mantinham calados. Podemos deduzir que havia diversidade de origem socioeconômica no público presente, até em função desta ser uma característica do alunado da Unidade, como vimos no capítulo sobre os agentes escolares.

Referindo-se, ainda, às questões das provas de História (decoreba x discursivas), os pais se mostraram contrários às questões de decoreba, mas apontaram a dificuldade de certas questões discursivas: “*Meu filho sabe a matéria, é o tipo de pergunta*”.

Além destes questionamentos, por iniciativa da coordenadora de Língua Portuguesa, debateu-se o que é a leitura, a importância do interesse pela leitura e a dificuldade com o texto de Machado de Assis.

Num ambiente de tranquilidade, a coordenadora do 9º ano deu explicações sobre as cinco disciplinas citadas pelos alunos na avaliação do trimestre<sup>203</sup>. Em seguida foram dadas sugestões para as famílias atuarem na superação das dificuldades<sup>204</sup> e explicadas as estratégias<sup>205</sup> da escola junto aos alunos.

Foram feitos esclarecimentos sobre as decisões em relação à série que cursariam no ano seguinte: o 1º ano do Ensino Médio<sup>206</sup>.

Reitero que a equipe (coordenadora do 9º ano, orientadora do 9º ano e coordenadora de Língua Portuguesa) não teve dificuldades em ouvir as reclamações e/ou ponderações trazidas pelos responsáveis, discutindo, inclusive, atuação de professores contratados e comprometendo toda a escola no acompanhamento do trabalho dos docentes. Decerto, por estar menos sujeita “às forças de mercado e mais à normas, decretos e leis” (Lacerda & Carvalho, 2007) governamentais, a Unidade Humaitá II poderia prescindir do debate com as famílias sobre o processo de escolarização dos alunos. Observou-se, no entanto,

---

<sup>203</sup> (a) Música – conversaram com a professora e constataram que não havia só decoreba na prova, como os alunos tinham apontado, havia pequenas questões discursivas; (b) Inglês – o da escola é o instrumental, não é o inglês de cursinhos; (c) Francês – não tiveram aula de revisão antes da prova, o professor viajou, foi fazer um curso. Os ajustes serão feitos para o 3º trimestre; (d) Português – dificuldade de leitura do livro *Esau e Jacó*.

<sup>204</sup> Pontualidade e assiduidade, trazer para a escola o material solicitado, realizar as tarefas propostas, elaborar um horário de estudo diário, criar hábitos de leitura, frequentar os atendimentos (aulas de recuperação no período anterior às provas) para sanar as dúvidas e compreender a importância da rotina acadêmica.

<sup>205</sup> Devolução à turma das observações compartilhadas no 2º COC, continuidade na comunicação com as famílias no que diz respeito ao não cumprimento das tarefas escolares, continuidade do acompanhamento do trabalho dos professores pelo SESOP, coordenação de série e coordenação de disciplina e atendimento individual com responsáveis de alunos que apresentarem baixo rendimento.

<sup>206</sup> A escolha de uma língua que tem que ser feita para se estudar até o final do Ensino Médio, a decisão ou não por dois cursos técnicos (Informática e Meio ambiente), que são oferecidos em São Cristóvão e no Engenho Novo (quem optar por esses cursos tem que mudar de Unidade). O Convênio com o CEFET (os alunos que forem aprovados estudam nos dois estabelecimentos simultaneamente), com a PUC – Iniciação à Engenharia, etc.

que a equipe partilhou com os pais vários assuntos debatidos no conselho de classe e respondeu com segurança a todas as questões, não se esquivando dos pontos polêmicos. A relação família-escola expressa neste encontro supõe um nível de interação caracterizado por uma postura de profissionais atuando como servidores públicos encarregados do cumprimento de um dever do Estado, que é proporcionar a igualdade de condições de acesso e permanência na escola<sup>207</sup>.

E, apesar das coordenadoras terem feito algumas recomendações como trazer para a escola o material solicitado, realizar as tarefas propostas, criar hábitos de leitura, etc., não se avaliou que fosse a mesma postura observada na equipe que dirigiu a reunião de pais que aconteceu na confessional 2, outra instituição do grupo de escolas investigada pelo SOCED. Nesta reunião, o grupo de pesquisa teve a impressão de que os profissionais “ensinavam” aos pais como educar seus filhos; abordou-se, por exemplo, a necessidade dos alunos dormirem determinadas horas, o que supunha “o controle pelos pais sobre os filhos no uso do computador e na televisão” (Mandelert, p.111, 2005).

Para o conjunto das nove escolas que participaram do *survey* do Soced, o oferecimento de *boa formação cultural* foi a razão mais decisiva (90%) na escolha da escola dos filhos. Para os pais do Humaitá II, em primeiro lugar, apresenta-se o fato de ser uma escola de prestígio (93,4)<sup>208</sup>. Esta diferença em relação às demais escolas participantes do *survey* pode ser interpretada pela expressão que o Colégio Pedro II possui no campo escolar, reconhecido como um estabelecimento detentor de um poder simbólico notabilizado por sua história e tradição. As famílias buscariam esta característica escolar que distingue os alunos do Colégio Pedro II. Para Bourdieu (1999), mais importante que passar pela instituição escolar, é passar por instituições escolares de prestígio (capital simbólico).

Nas duas reuniões analisadas neste texto, ratificamos que não havia uma busca de culpados para o baixo rendimento dos alunos, antes se investiu numa

---

<sup>207</sup> Os pais podem ser enfocados como consumidores (Ballion, 1982), como parceiros (Epstein, 1991), como educadores (Meighan, 1986), como clientes (Munn, 1993), como gestores (Munn, 1993) ou ainda como consumidores-cidadãos (Woods, 1992), dependendo da posição teórica assumida (Silva 2003). Para outros níveis de interação entre famílias e escolas verificados nas outras escolas investigadas pelo SOCED, ver Lacerda e Carvalho (2007).

<sup>208</sup> As outras opções de resposta para a questão de razões de escolha da escola eram: estudou na escola, métodos de ensino, fica perto de casa, é uma escola de prestígio, oferece boa formação cultural, pelas relações sociais, boa aprovação no vestibular, garante o aprendizado de outra língua, parceira na educação do filho, recomendação de amigos e orientação religiosa. Para cada opção o responsável respondente deveria marcar *sim* ou *não*.

parceria escola e família para que os estudantes pudessem recuperar-se. Esta relação de parceria com os pais foi detectada no *survey* / SOCED; ela está presente “em uma forma de lidar com as atividades e exigências escolares adequada à construção da autonomia dos estudantes” (Lacerda e Carvalho, p.8, 2007). Também as opiniões de funcionários e professores entrevistados, sobre as relações família-escola, coincidiram com outras questões surgidas nas análises do material empírico do SOCED.

Dos 12 entrevistados, apenas quatro se manifestaram sobre a relação com os pais<sup>209</sup>, e as opiniões foram um tanto divergentes, esta relação foi qualificada desde inexistente, tensa, complicada, positiva até necessária, como veremos a seguir.

Uma coordenadora analisa que no 6º ano há uma presença mais forte dos pais, no entanto, quanto mais o aluno vai avançando nas séries, esta presença vai diminuindo incrivelmente. No Ensino Médio, principalmente, procuram pouco a escola, nas reuniões do início do ano participa um grupo pequeno, ao longo do ano “*quando procuram é para fazer uma reclamação do professor. Dificilmente eles querem estabelecer o diálogo no sentido de acompanhar mesmo seu filho e ver como estão as coisas*”. Foi procurada poucas vezes e sempre pelo final do ano, porque o aluno estava com ‘a corda no pescoço’.

Na opinião do inspetor de alunos, também falta um pouco de empenho das famílias no acompanhamento dos filhos na escola. Os responsáveis são convocados para reuniões e não podem comparecer. Ele argumenta que alguns alunos relaxam nos estudos e chegam a ser jubilados, mais à frente se arrependem muitíssimo. Para Viana (2005), a noção de “mobilização escolar” por parte da família tem sido compreendida “como atitudes e intervenções práticas voltadas para o rendimento escolar dos filhos, comportamentos e atitudes que mostram ser mais característicos das camadas médias”<sup>210</sup> (p.108, 2005).

---

<sup>209</sup> O roteiro das entrevistas foi elaborado a partir da matriz inicial de observação - que incluía as relações estabelecidas na escola, as percepções dos agentes sobre o ambiente institucional e as características do corpo docente. Quando questionava os entrevistados sobre as relações estabelecidas na escola, exemplificava com variadas possibilidades (relações com os alunos, docentes, técnicos, direção, equipe pedagógica e pais) e eles se manifestavam à vontade.

<sup>210</sup> Vianna propõe a hipótese de que no interior dos processos de socialização familiar podemos encontrar pistas para o reconhecimento de formas específicas de presença das famílias populares na escolarização dos filhos (não necessariamente mobilização escolar *stricto sensu*).

Em outras duas entrevistas, as professoras – uma delas também coordenadora - passaram a impressão de que a relação com os pais de certa forma as ameaçava. A primeira afirmou que o professor precisa de proteção, haveria complicações que se dão, justamente, por conta da maior entrada que os responsáveis têm tido no Colégio. Entrada que, na sua opinião, tem sido respaldada pelo judiciário, que desconheceria, de maneira absoluta, o que significa uma escola e uma relação professor-aluno e tenta gerir e intervir sobre decisões adotadas. A segunda demarcou que os pais cobram trabalho de casa, cobram os valores de testes, opinam sobre o material didático, opinam sobre o conteúdo, etc. Discorda destas cobranças dos responsáveis, nem sempre justas, serem respaldadas pela equipe escolar<sup>211</sup>.

Em oposição ao entendimento anterior, uma outra coordenadora/professora acrescentou que, de modo geral, o Colégio é muito aberto e aponta como positiva a entrada das APAS (Associação de Pais)<sup>212</sup>, porque “*o professor era o todo poderoso*”. Isso teria dado mais ponderação e possibilitado olhar o aluno como um todo:

*Ver aquela menina que, digamos, com treze, catorze anos, mas que toma conta de dois, três irmãos menores também. (...) O aluno que, de repente, temporariamente, o pai está desempregado ou a mãe desempregada ou os pais estão se separando.*

Da parte da direção da Unidade, apareceu uma quarta avaliação do relacionamento da escola com os pais. As afirmações foram feitas em função de indisciplinas cometidas pelos estudantes. Ouvi o adjunto da noite comentar que a escola tem uma gradação dentro das suas sanções e que no caso de se dar, por exemplo, uma suspensão para um aluno, a família lamentavelmente não encara da mesma forma, não vê como a escola, que tenha havido uma falta grave. Não

---

<sup>211</sup> Relatou o episódio de um teste que planejara e que fora questionado pelos responsáveis: “Falaram com a Direção, que falou com o Sesop, que falou com a Direção, que falou com a Coordenação”, que ligou para a casa dela e conversou com ela durante 2h30min. Quando chegou no dia do teste, a coordenadora a abordou, ela reclamou, disse que era pressão. A coordenadora confirmou, mas disse que pediram para ela fazer esta pressão. A turma, por sua vez, disse que ela não daria o teste e ela deu. Em outra ocasião, foi questionada por um trabalho que passara. Recebera um e-mail da coordenadora de série chamando para a reunião de pais, depois a orientadora da série a aconselhara a não ir. Foi e era a única professora presente, foi questionada pelo resultado e ainda não havia corrigido o trabalho.

<sup>212</sup> Connell et al. (1995) chamam atenção para o que denominam de ignorância mútua – o que as famílias e as escolas pensam umas a respeito das outras. Declaram que, exceto pelos responsáveis que são ativos na escola por exercerem cargos em Associações de Pais e Mestres, os pais têm poucas oportunidades de saber o que acontece nas salas de aula, salas dos professores e nos pátios do recreio.

haveria concordância em relação à gravidade das atitudes dos alunos, teria *“que ter uma consonância de entendimento do que é uma falta grave”*, o pai não considera a iniciativa da escola e a desqualifica.

Em outro momento, a diretora me relatou resposta dada por um responsável (de aluno do 6º ano), quando atendeu a telefonema da escola e tomou consciência de problema grave envolvendo seu filho. A mãe pediu: *“Ele não está falando comigo, fale com ele, por favor”*. Na sua avaliação, os pais estavam se eximindo das suas responsabilidades e passando-as para a escola.

As reclamações sobre a delegação da educação dos filhos às escolas foi uma das observações mais frequentes dos agentes escolares em todas as nove instituições investigadas pelo SOCED.

Retorno ao clima positivo de relações entre estas duas instâncias de socialização – família e escola - presente nas reuniões do Humaitá II. Devido à posição de hegemonia ocupada pela escola e autoridade pedagógica atribuída aos seus profissionais, as famílias presentes poderiam sentir-se pouco à vontade no contato com o estabelecimento escolar (Rocha & Perosa, 2008). Não foi, no entanto, o que aconteceu na escola pesquisada. Não estando descartada a possibilidade de constrangimentos de ambas as partes, frisamos que há atualmente um relativo acordo entre os autores de que os valores e objetivos da família e da escola estabelecem uma complexidade e, por vezes, uma assimetria na sua relação e não podemos considerá-las apartadas de suas condições históricas e socioculturais.

## 4.2 Relações alunos e escola<sup>213</sup>

Nas conversas informais com os alunos, foram registradas reclamações dos funcionários, envolvendo impaciência e intransigência por parte dos mesmos:

*Tipo, outro dia, estava calor. Eu cheguei no corredor e fui abrir a janela, que fica em frente à outra porta, que aí, circula o ar. A inspetora que estava na mesa dela, virou e falou assim: 'Caraca, essa garota quer me provocar'. Eu só estava abrindo uma janela no corredor, tinha voltado do recreio. Ela começou a gritar, todo dia é a mesma coisa! Começou a gritar do nada, sabe?*

*Tem funcionário aqui que é insuportável.  
[risos]*

*A questão é que chegou um novo inspetor dizendo que as meninas não podem abraçar os meninos, ele fala que é regra do Colégio. Eu juro que já li a listinha de regras do Colégio e não tinha que as meninas não podem abraçar os meninos... Mesmo assim ele sempre está querendo fazer a coisa certa, mas ele não sabe, assim, que no nosso Colégio, os tempos já mudaram, não é que nem antigamente.*

E houve também demonstração de satisfação com a afabilidade de outro:

*Na 5ª série tinha o [nome do inspetor], ele até já saiu daqui e foi pra outra Unidade. Só que, tipo assim, o [nome do inspetor] era aquela pessoa que você passava o recreio conversando. Ele tirava advertência, sabe?! Quando ele sabia que era 'advertência coisinha', ele chegava e falava: - 'Essa vai pro arquivo'. Botava na gaveta.*

O inspetor entrevistado, que já trabalha na Unidade há 17 anos, teve experiência com alunos de várias séries e estava com o 9º e o 1º ano do Ensino Médio há três anos, fala do relacionamento com os alunos. Reconhece que, às vezes, extrapola, mas “*é pro bem do aluno entendeu*”? Diz que às vezes altera o tom de voz e que já pediu desculpas a aluno.

*Eu, quando estou aqui, sou mais odiado do que amado. Porque eu sou do tipo que quer o bem deles, então eu trabalho jogo duro com eles. (...) Jogo duro, mas no fundo o coração partido. Aí, quando eles saem daqui, eles me abraçam. Fazem a maior festa quando estou na festa junina. Eu acho isso maravilhoso, chego até a me emocionar, às vezes quase choro com eles no dia.*

---

<sup>213</sup> Serão abordadas aqui as relações dos alunos com professores, funcionários, direção e com os próprios colegas. Na seção em que foram analisadas as oito aulas observadas, já iniciamos a análise sobre a qualidade das relações entre professores e os alunos.

Fala de um que estudou há muitos anos e que todo ano traz a caderneta para lhe mostrar a única advertência que tomou da 5ª série até o 3º ano, e que foi ele quem deu. “*Já está homem formado*”, abraça e levanta o inspetor e diz: “*Mas eu aprendi com isso, desse dia em diante eu senti a força do Colégio Pedro II*”.

Quanto ao relacionamento com a diretora, as opiniões dos alunos não foram consensuais, uns se ressentiam das exigências, para outro parecia que ela não tinha iniciativa e para um terceiro ela colabora com o Colégio.

*A diretora me odeia. Às vezes reclama que estou sem emblema, sem caderneta. Essas coisas normais.*

*Um exemplo: terça e quinta não estava tendo merenda porque a merendeira estava doente, toda vez que a gente vai reclamar ela fala a mesma coisa que a gente já sabe de cor, há muito tempo, coisa de três, quatro meses.*

*Ela sempre fala a mesma coisa.*

*Parece que ela não faz nada. Se ela [a merendeira] está doente, sei lá, liga pra Secretaria de Educação! [inaudível]*

*Ela é exigente, mas se você, por exemplo, eu tenho reunião com ela: - “Ah professora, a gente tá querendo colocar um bicicletário no Colégio”. Ela: - “Ah, legal. Fala com tal pessoa, ele vai te ajudar”. Se você parar e conversar com ela sobre alguma coisa de interesse do Colégio ela é legal.*

Neste último exemplo, creio que pelo fato de o aluno fazer parte do grêmio, teve oportunidade de relacionar-se com a direção em outro patamar. Em relação à adjunta, parece que a proximidade afetiva que mantinha com os alunos fazia com que as exigências não incomodassem tanto:

*A [nome de uma diretora adjunta], ela é legal.*

*Porque ela entende você, ela não vai olhar teu histórico. Ela vai te olhar pelo que você realmente é. Ela não vai te bloquear, ela vai te atender.*

*Ela é aquela pessoa que ri pra você. Se você fizer alguma coisa errada, ela vai brigar.*

Essa opinião se estende por outras séries. Ao final de 2007, vi alunas do 3º ano cobrando desta adjunta o seu não comparecimento à colação de grau, diziam que tinha havido referência ao seu nome durante a cerimônia<sup>214</sup>.

No tocante as relações no ambiente escolar como um todo, foi feita uma crítica aos professores, incluindo também a diretora e outros profissionais. Os alunos se sentem censurados:

*Eu acho que a gente poderia falar o que a gente acha dos professores, assim, sem temer tomar uma advertência...*

*Ou deles marcarem a sua cara...*

*Deles se sentirem...*

*Ou de ficarem ofendidos por qualquer coisa, diminuir a nota, não dar os dois décimos para passar de ano no final. Sabe, podia chegar pra ele e falar, olha... Poder falar com o professor ou com o diretor e a pessoa não ficar triste, e nem...*

*Eles se ofendem com o nosso tom de voz, isso é incrível!*

*As pessoas têm que lidar com a verdade, entendeu? Porque se você não levar como ofensa e levar como uma crítica construtiva, a gente pode mudar o Colégio. Mas os professores não veem assim, os professores veem como ofensa.*

*Então, se você dá a sua opinião e se expressa com uma coisa que você sabe que pode melhorar e você é censurado, eu acho que isso é uma coisa que pode prejudicar muito. Porque a gente está aqui e a gente é a escola, se não tivesse a gente aqui, não teria escola. Então, as coisas têm que ficar, mais ou menos, de um modo que dê pra gente... A gente podia dar a nossa opinião sem ser censurado, entendeu?*

Quando perguntei se tinham oportunidade de falar essas coisas com alguém, de serem ouvidos, citaram a orientadora educacional do 9º ano:

*A [nome da orientadora], ela é... Ela sempre vai na turma, pergunta...*

*É. Ela chega para saber como estamos nos sentindo, como foi a avaliação, o que foi mais difícil. Ela pega os representantes, bota para fazer uma lista, se oferece para conversar com todo mundo. Mas também, foi só nesse ano, porque nos outros anos, não chegava nem perto da gente.*

---

<sup>214</sup> Segundo Bressoux (2003), o papel dos diretores adjuntos seria importante, mas pouco estudado. Os alunos apresentariam um comportamento pior e menos progresso nas escolas onde eles são ausentes, em contrapartida, se o diretor divide com ele certos poderes e solicita que tome parte nas decisões, isto favorece o progresso dos alunos.

Nos dois semestres (em 2007 e 2008) em que estive pesquisando na escola, vi que a orientadora citada trabalhou apenas com o 9º ano, talvez por esse motivo não tivesse estado com esses alunos anteriormente. Quando a aluna fala que a orientadora “*pega os representantes de turma, bota para fazer uma lista*”, está se referindo aos encontros que ela promove com estes alunos para preparar sua participação no COC. Mas, antes disso, ela passa nas salas para auxiliar as turmas na discussão sobre as questões do período que está findando<sup>215</sup>.

A funcionária do SESOP refere-se ao conselho de classe (COC) como o grande momento pedagógico da escola:

*(...) é o lugar mais democrático dentro do Pedro II, do ponto de vista pedagógico, onde todo mundo se encontra (...) os representantes de turma, os professores. É um lugar em que a gente sabe que tem um cano estourado não sei onde, que os alunos odeiam a cantina, que o aluno quer votar, que o aluno está indo mal não sei onde (...)*

Quando pergunto como as pessoas recebem as falas dos alunos, a entrevistada reflete que acha até audaciosa essa participação, porque “*tem aluno que vai de igual pra igual com o professor, em qualquer série*”. Uma coisa que na sua época de estudante jamais seria possível, “*a gente encarar o professor na frente de todo mundo*”. Esclarece que os estudantes são diretos, querem que melhore a aula, discutem, consideram o espaço como deles, cobram: “*Eles [os professores] têm que ajudar a gente, têm que fazer um bom trabalho*”.

Já foi dado destaque à relação que o SESOP mantém com os alunos. Observei que seus funcionários eram constantemente procurados pelos alunos para tratar de uma variedade de questões relativas a rendimento, comportamento, problemas com professores, formatura, convênios do Colégio, etc<sup>216</sup>. Este setor atende a alunos, pais e professores. Alguns dos seus funcionários são ligados à parte técnico-burocrática do processo de ensino e avaliação (por exemplo, organização do calendário de provas) e outros, como a funcionária citada pelos alunos, são os orientadores educacionais.

---

<sup>215</sup> No COC, os representantes de cada turma falam sobre o trimestre que está terminando, explicam como está a turma, do que mais gostaram e do que menos gostaram.

<sup>216</sup> Avisos que constavam num dos murais do Sesop: (a) sobre os vestibulares da PUC, UERJ, IBMEC e FGV; (b) resultado do simulado do 3º ano; (c) calendário escolar; (d) horário de aprofundamento e atendimento do 3º ano; (e) 2ª chamada da 2ª certificação e (f) um cartaz da ‘Univercidade’ informando que os alunos do CPII têm acesso direto aos seus cursos.

Ratificando o que já foi manifestado no início deste trabalho, percebe-se que o setor é uma referência para os alunos, que por lá transitam com toda a liberdade. Nele trabalham 12 pessoas, depois do Setor de Disciplina, que possui 16 funcionários, é o segundo setor com o maior quantitativo de funcionários da Unidade.

O depoimento de uma aluna que participou da reunião promovida pelo SOCED<sup>217</sup>, na Unidade, coaduna-se com a fala dos alunos que citaram a orientadora educacional do 9º ano:

*A orientação educacional aqui é forte. A [cita o nome de uma orientadora] nos ajuda a não repetir. Dá sempre um toque. (...) Por mais que o professor seja atento, ele não consegue dar conta de todo mundo.*

Em 2007, participei do lanche promovido pelo SESOP para alunos repetentes - dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio - que haviam integrado o Projeto Refazer<sup>218</sup>. O encontro teve um clima de cumplicidade, os estudantes (não passavam de 15) e as orientadoras estavam muito à vontade e entrosados, como de praxe acontece em grupos de convívio prazeroso<sup>219</sup>.

No Humaitá II, além da colaboração entre professores, constatamos a colaboração entre as orientadoras educacionais que, compromissadas com os vários aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, mobilizam-se para desenvolverem a sua prática a partir de uma relação de troca. O planejamento coletivo do trabalho, numa perspectiva de experimentação e avaliação, é um fator consensualmente considerado necessário para uma educação de qualidade (Pedrosa, 2007), cujas repercussões aparecem nas conversas com os alunos do 9º ano quando se referem à orientadora educacional da série.

---

<sup>217</sup> Assim como foi feito em dois outros estabelecimentos investigados pelo Soced, parte da equipe do grupo de pesquisa esteve na Unidade Humaitá, em 20/2/2008, e realizou uma reunião com os professores para passar os resultados do *survey* de 2004. três alunos participaram, à convite de seus professores.

<sup>218</sup> Projeto analisado no início deste capítulo. De maio a novembro de 2007, tinham acontecido 13 encontros semanais com os repetentes das séries citadas, o lanche, preparado com esmero pelas orientadoras, finalizava as atividades com o grupo: dois quiches, frutas (melancia, melão, uva e tangerina), salgado tipo cachorro-quente, hamburquinho, bolo de brigadeiro, sorvete de chocolate e vários refrigerantes. As frutas foram doadas pela Cobal do Humaitá, a orientadora é freguesa de lá.

<sup>219</sup> O lanche estava exposto (não era exatamente um almoço) e cada um se servia.

#### 4.2.1 As regras e a conformação das relações

Todavia, esses mesmos alunos apontaram problemas em relação às regras da escola, com flagrantes consequências na relação com alguns agentes escolares. As regras são claras, mas não são para todos: “*Se é pra um deve ser pra todos!*” Os alunos demonstram um mal estar com esta questão, falam ao mesmo tempo, ficam inquietos.

Na relação com os funcionários, reclamam que acontece de um funcionário “*cismar com a pessoa*” e aplicar as regras para essa pessoa em especial. “*Eles marcam a cara da gente e às vezes é até implicância, aqui no Colégio têm muitos funcionários que têm implicância, entendeu?*”

Nas exigências quanto ao uniforme estariam as maiores instabilidades de aplicação das regras. “*O tênis que eu posso entrar na aula de Educação Física, eu sempre entrei na aula de Educação Física e depois descubro que não posso entrar no Colégio porque tem uma coelhinha azul*”. Na opinião de alguns alunos, a escola “*vai pelo bonitinho. O uniforme é mais importante do que estudar*”. (...) “*Querem que só entre de tênis preto*”, mas alguns andariam com o tênis todo branco todo dia e não acontecia nada. “*Outro pode vir com um tênis da cor do arco-íris*”, alguns passam “*com um tênis roxo*”! Outro poderia “*ser barrado*” por um detalhe branco:

*Um dia me pararam porque o meu tênis tinha um trocinho colado, vermelho, no meu tênis preto: ‘Não, não pode entrar não’. E eu: ‘Ah, isso é sujeira’. Aí ele: ‘Ah tá, pode.*

Eles mandam a gente para casa, a gente perde um dia letivo, a gente perde matéria, por causa do uniformezinho que não está direitinho, sem o embleminha, que não está com o alfinetinho, isso é ridículo!

Acontecia também do aluno ser mais educado, falar bom dia e eles darem “*uma aliviada*”<sup>220</sup>. Outro exemplo de regra mal cumprida diz respeito à grade do corredor das salas de aula: “*começou o recreio eles fecham*”, mas se o aluno quiser entrar, entra. Basta argumentar com o inspetor e “*se eu chegasse na sala, visse um celular em cima da mesa, pegasse o celular e fosse embora, acabou, não iam fazer nada*”. Referiram-se a roubos de celular e de ipod: “*O Colégio não é organizado, sabe*”?!

Com os professores também havia conflitos, no tocante à aplicação das regras:

*Eu acho que eles têm que cobrar mais as regras e de uma maneira como um todo. Chega um dia que alguém joga um giz num professor, aí leva advertência, chega outro dia alguém faz a mesma coisa e não acontece nada. Tem que impor as regras direito.*

Reclamaram de precisarem descer até o corredor, devido à falta de água no bebedouro, “*mas tem professor que não quer deixar você beber água, reclama com você por que não tem água naquele andar, olha que coisa*”! Assim como tem professor que quando o aluno pede para ir ao banheiro, pergunta: “*Tá apertado*”?

Acontece da “*turma inteira estar fazendo zona*” e o professor pegar alguém para mostrar para turma. Citaram uma professora que dava quatro advertências por aula, era a “*Furacão Al Jack, igual um furacão mesmo*”. Para os alunos era um *hobby* que os prejudicava. “*Compreenda, três advertências é uma suspensão*”. Agravado pelo fato da pessoa que toma muita advertência, “*ficar meio tachada*”. Haveria um conceito formado por rotulação a partir do que os outros falam.

---

<sup>220</sup> Pude presenciar esta instabilidade na aplicação das regras relativas ao uniforme. Estando na Unidade num dia bem tranquilo, pois após a 3ª certificação não tem mais aulas, apenas vista de prova e aula de apoio, encontrei a responsável pela direção (a diretora estava com o 9º ano no passeio a Paraty), tomando conta do uniforme de alguns alunos que estavam chegando para o 2º turno. A coordenadora comentou que havia alunas de chinelinho de dedo e com blusa diferente, e que acabara de mandar uma aluna do Ensino Médio, que morava perto da escola, ir se trocar. Justamente o que a coordenadora estava tentando controlar, tinha chamado minha atenção naquele dia, no 1º turno: vira uma aluna em sala de aula, de chinelinho. Tinha escapado da vigilância, não sei se havia outros, mas coincidiu com o comentário que os alunos fizeram sobre regras, “*elas não se aplicam a todos*”.

Relatarei dois episódios de indisciplina envolvendo os alunos mais velhos, porque no seu desfecho ficou evidenciada a maturidade por parte destes (no primeiro episódio). Observei, também nestes acontecimentos, um pouco de inoperância por parte dos adultos da instituição frente a um problema de mais difícil controle (no segundo episódio) e um processo de escuta dos agentes escolares por parte da direção da Unidade para encaminhar desdobramentos que se fizeram necessários.

Percebi que o clima do 3º ano do Ensino Médio se caracteriza por emoções e anseios que eles extravasam ao longo do ano, paralelamente aos sentimentos gerados pela evidência de que há uma fase da vida se fechando e o início de um momento mais voltado para responsabilidades que incluem, entre outras coisas, o concurso do vestibular, há a certeza de que seu tempo no Colégio está prestes a terminar. A excitação domina o ano letivo, a maneira que encontraram para lidar com este momento inclui alguns rituais de passagem<sup>221</sup>.

Na Unidade Humaitá II, eles costumam promover uma guerra de água que se inicia nas salas de aula e se desdobra nos pátios do andar térreo. No ano de 2007, acompanhei de longe o acontecido com o 3º ano do 2º turno: os alunos tinham alagado várias dependências da escola, um vidro e os óculos de um aluno haviam sido quebrados, a cantina ficara sem funcionar e os alunos do 3º turno ficaram prejudicados.

Isto aconteceu no dia 5 de setembro de 2007, no dia 20 do mesmo mês vi uma carta dos alunos do 3º ano da tarde (anexo 5) no mural da sala dos professores. A maturidade da carta é tocante, os alunos pedem desculpas à direção, ao corpo docente, ao corpo escolar e aos funcionários pelo ocorrido, mostram-se cientes da sua responsabilidade e prometem ressarcir o Colégio por todos os danos materiais. Quanto aos *“morais, muito mais difíceis de serem ressarcidos”*, ajudarão no que for possível. Afirmam que não tinham a intenção de praticar atos de vandalismo, era uma espécie de festa entre eles mesmos, a ideia era de uma simples brincadeira que tomou proporções imprevisíveis e assim eles se manifestaram:

---

<sup>221</sup> Na Unidade São Cristóvão III, a piscina costuma ser liberada um dia, ao final do ano, para o 3º ano fazer um churrasco de despedida e, invariavelmente, muitos mergulham de roupa. Ao longo do ano, permite-se que todo o grupo da série use uma camisa de malha branca no lugar da tradicional blusa do uniforme, a camisa é a mesma para todos, mas possui dizeres e desenhos inventados por eles.

*Queremos através desta carta pedir desculpas à Direção da Unidade e dizer que em nenhum momento nós desejamos desrespeitá-los (...) Durante o tempo que estudamos aqui, sempre tivemos uma relação boa e de confiança (...) Não queremos ficar marcados negativamente pelos funcionários deste Colégio (...) Ao deixarmos o Colégio ao final deste ano de 2007, não queremos que se lembrem de nós por esse ocorrido, e sim pelas boas coisas que fizemos e pelos ótimos alunos e pessoas que somos, da mesma maneira como sairemos daqui, em nossa maioria, com ótimas recordações e histórias, além de uma excelente formação. Mais uma vez, pedimos desculpas pela dimensão que tomou a nossa brincadeira. O que fizemos não será esquecido rapidamente, mas a história não termina aqui e nós pedimos que não nos marquem por isso.*

Esta carta representa a maturidade dos alunos, que ao invés de apostarem no esquecimento, já que deixariam a escola dali a dois meses e vários outros grupos os sucederiam, preferiram enumerar seus atos, assumir publicamente os ônus decorrentes e desculpar-se com todos.

Entendo esta reação como um produto do processo de socialização que vivenciaram na Unidade. Suas ações têm seu ponto de referência na visão de mundo do seu grupo de pertencimento. O processo de interiorização de ideias passa por um elo afetivo que cria laços entre os indivíduos e a comunidade a qual estão integrados (Ewald & Soares, 2007). Na carta desses alunos, além do desejo de serem desculpados, emite-se claramente o desejo de não ficarem “*marcados negativamente pelos funcionários*” do Colégio. Talvez por terem vivenciado na Unidade Humaitá II o sentido da perpetuação e da reverência ao passado, já que não estariam instituindo o presente da escola porque se tornariam ex-alunos, queriam estar à altura deste passado que passariam a constituir, sendo lembrados “*pelos coisas boas*” que fizeram.

Um mês depois, estes alunos participavam efusivamente da quadrilha de despedida na festa junina da Unidade (em 20/10/07). Prova de que se chegou a um bom termo<sup>222</sup>. Mas este episódio não impediu que o 2º ano do Ensino Médio de 2007 (3º em 2008) protagonizasse seu ritual no ano seguinte, o qual acompanhei de perto.

Apresento de maneira resumida o que anotei no meu caderno de campo:

---

<sup>222</sup> Mesmo desfecho não teve caso semelhante ocorrido, também em 2007, no CAP-UFRJ, conforme noticiado na coluna de Anselmo Góes, do jornal O GLOBO, em 14/12/2007. Em nota intitulada “*Juventude rebelde*”, o articulista relata que este estabelecimento escolar havia cancelado a colação de grau da 3ª série do ensino médio porque, no último dia de aula, os alunos fizeram muita bagunça, colando, inclusive, saliência nas salas de aula.

A diretora não se encontrava na escola. Quando alguém avisou o que estava acontecendo, eu estava na sala das adjuntas, a pessoa que se levantou, imediatamente, afirmou que não sabia o que fazer, mas foi de encontro ao problema. Acompanhei de longe o desenrolar dos fatos. Alunos, provavelmente do 6º ou 7º ano, corriam, com medo de serem molhados. Outros pareciam deslumbrados com as cantorias e gritos de guerra do 3º ano que estava isolado, no meio do pátio coberto. Havia uma rodinha com uns 25 alunos molhados. Apareceram sacos de farinha de trigo, a farinha foi jogada para o alto. Uma pessoa recolheu um saco com um resto de farinha. Um saco repleto de bexigas cheias de água, de garrafas pet vazias e de máscaras do “Pânico” foi arrastado por um adulto para a sala da direção.

De repente, todo o 3º ano foi caminhando pelo pátio interno da Unidade, em direção ao portão de saída<sup>223</sup>. O grupo se dirigiu para o pátio externo sem maiores problemas. Começaram a cantar, dizendo que queriam suas mochilas, percebi que receberam ordens para ficar entre o portão da rua e a grade que dá acesso ao pátio interno. A guarda ficou em pé, segurando o portão de acesso para o interior da Unidade, não demonstrava exaltação, apenas preocupação, mas estava com a função de impedir que retornassem. Outro portão do pátio interno foi fechado com cadeado, mesmo que os alunos retornassem, não teriam acesso a todos os espaços da escola.

Alunos de outra série que estavam com as mochilas e não deveriam ter mais aulas, reclamavam e diziam que deveriam fazer um protesto porque eles não podiam sair da escola por causa do 3º ano. Não sei se receberam mesmo ordem de não sair ou se deduziram que o 3º ano parado no pátio externo se tornara um obstáculo. Fica evidente que quanto mais novos os alunos, mais impressionados ficam com a bagunça do grupo de maiores.

Alguém comentou que haviam jogado um galão de água do segundo andar em cima de uma aluna do 6º ano, mas não a atingira. E parece que dessa vez não se quebrou nada, mas o pátio estava sujo e molhado, não sei as salas de aula.

Os homens da limpeza – que obviamente não são responsáveis pela disciplina – ficaram olhando de longe, esperando meio que alguma ordem, depois se dirigiram para a sala da direção, carregando sacos de lixo com as mochilas do 3º ano, que foram recolhidas das salas.

Enquanto ainda havia várias providências a serem tomadas, e uma delas era organizar a saída do 3º ano (o que uma pessoa fez sozinha) que estava vindo em grupos pegar as mochilas que tinham sido guardadas na sala da direção, um grupo de adultos estava justamente neste espaço, conversando, por vezes de maneira exaltada, bastante indignados com o acontecido. Ficou um falatório intenso, dava para escutar uma parte do que estavam falando, falavam alto.

Havia indignação por nenhum funcionário ter visto aluno entrar com um galão de 3 litros de água, que não cabe na mochila: “*Funcionário tem que funcionar, não funcionou vai para Realengo. (...) É assim que eu faço no condomínio lá do prédio*”.

Uma pessoa achava que, em episódios assim, tinha que chamar a polícia, sem concordância por parte dos outros.

Uma funcionária afirmava o tempo todo “*que só foi lá por causa da [nome da adjunta]. E meu estado emocional, onde que fica? Não tenho mais idade para isso não, só fui por causa da [nome da adjunta]. E o pior é ter que proteger os outros, ter que proteger os pequenos*”.

---

<sup>223</sup> Reconheço uma aluna que atuou ativamente no processo de eleição para Diretor Geral, ela está absolutamente molhada. Vem à frente de um grupo, parece uma liderança. Quando me vê, também me reconhece e pergunta se quero um abraço, e, antes que eu responda, aproxima-se e me abraça.

Soube nesse mesmo dia que uma das adjuntas tinha o costume de promover várias atividades com o 3º ano - festinha, recreio estendido, etc. - e que não havia necessidade deles se comportarem assim, mas o fato é que eles reincidem. Ficou a impressão de que a Unidade não estava preparada para um problema que, pelo visto, não é raro acontecer (a guerra de água do 3º ano), como se ainda não houvesse reflexão acumulada sobre como agir diante deste tipo de indisciplina.

O que me chamou atenção foi o fato de poucos adultos se envolverem na resolução do problema, isto é, irem para o pátio agir com os alunos. Na verdade, vi apenas três pessoas atuando diretamente na confusão. Algumas pessoas ficaram olhando de longe, poderiam ser funcionários da secretaria e do setor de recursos humanos, ninguém se aproximou para falar com os alunos ou oferecer ajuda. Também não vi nenhum professor ir para o pátio para colaborar, a guerra de água começara justamente no início do recreio.

Uma semana depois, uma das pessoas que tinham agido na hora da confusão, parece ter tido uma avaliação próxima da minha, pois comentou: *“Nós professores temos que participar da solução, do que fazer. Há falta de limites, acham que podem tudo [os alunos], a direção está preocupada, eles são suspensos e aí nada acontece”*.

A direção da Unidade levou a discussão para os COCs do 3º ano (manhã e tarde), sua posição era de que não houvesse formatura, por fim decidiu-se manter a cerimônia, mas de modo absolutamente formal, sem o direito de se fazer o de costume: gravações, várias falas, mestres de cerimônia, diversos oradores, etc. O que, para os alunos, imagino que tenha sido uma tristeza, visto prezarem muito esses rituais de despedida do Colégio.

Há uma concordância entre os pesquisadores sobre a importância de a escola funcionar como uma unidade coerente, com normas e regras claras, aceitas pelo pessoal e também pelos alunos<sup>224</sup>, para se ter bons resultados formativos e cognitivos: delinquência menos frequente e melhores resultados nos exames (Bressoux, 2003). Parece que na Unidade investigada não há uma coesão em torno da aplicação das regras e por isso algumas parecem inconsistentes para os alunos.

---

<sup>224</sup> Na escola confessional onde o SOCED também realizou trabalho de campo, os agentes escolares pareciam sintonizados na promoção do cumprimento das normas estabelecidas pela escola. Em situações do cotidiano escolar, assumiam atitudes que consideravam adequadas, mesmo quando as questões não lhe diziam respeito diretamente (Carvalho & Canedo, 2009).

Apesar de não ter presenciado, nas aulas observadas, dissensão em relação às regras que devem vigorar naquele espaço, os alunos reclamaram deste problema com os funcionários.

Provavelmente, os alunos do Humaitá II – pelo menos os do 9º ano - não teriam problemas com procedimentos institucionais que contribuíssem para um bom clima disciplinar, pois escolheram para homenagear na sua cerimônia de formatura, justamente uma professora que trabalhava com regras bem “rígidas” nas suas aulas<sup>225</sup>. No seu discurso, na cerimônia de formatura, a professora demonstrou que se surpreendera em ser escolhida:

*Uma surpresa muito grande, tal a quantidade de regras que eu estabeleço logo nos primeiros dias de aula. (...) Não pode vir sem material, não pode conversar, não pode dormir, não pode fazer bagunça, não pode pegar o celular e muito menos ele tocar e é impensável o aluno atender (...) Passado esse primeiro impacto, que é certamente negativo, que eles têm ao meu respeito, a gente começa a construir uma relação de companheirismo e a minha maior preocupação é desenvolver um respeito mútuo, tanto da minha parte como da deles. E por isso eu me submeto às mesmas regras que estabeleço para eles.*

#### 4.2.2

#### **Escola: um lugar para se estudar / um lugar para se fazer amigos / um lugar para não se esquecer**

*“A gente tem oportunidade que os outros não têm.  
Nós somos privilegiados, essa é a palavra”.*  
(Aluno do 9º ano)

*“Todo o resto sabe, eu adoro essa escola, não sairia daqui por nada”.*  
(Aluna do 9º ano)

Quando perguntei aos alunos como se relacionavam com os colegas, se tinham amigos, afirmaram conhecer tanto o pessoal das suas salas, quanto o pessoal de outras salas, “quanto o pessoal do terceiro ano e do turno da manhã”:

<sup>225</sup> Eu havia entrevistado essa professora e quando comentara durante a entrevista que achara os alunos disciplinados e respeitosos, ela revelou um pouco do seu manejo de classe. “Então não pode chegar atrasado. Se chegar depois que eu cheguei e fechei a porta, ele não entra. No início eles reclamam muito. Eles vão reclamar de mim para [nome da diretora]. Eles tentam criar um tumulto. Só que esse é um aspecto importante. Quem define a dinâmica da sala de aula é o professor. Então, nesse aspecto, a direção sempre me deu apoio. Então, eu sei que em outras escolas eu não poderia tomar uma atitude desse tipo. Mas aqui eu tomo e sou respeitada”.

*Eu sou amigo de todo mundo. (...) O legal nesse Colégio é que eu não conheço ninguém que deteste muito alguém. Todo mundo se suporta, é legal com o outro, fala.*

E quando inquiridos sobre o que gostariam que não mudasse nunca no Colégio, respondem sem titubear: “*o ambiente familiar e o entrosamento*”.

Destacam os eventos que são feitos pra entrosar o pessoal do Colégio: “*campeonato, essas coisas de equipe, grêmio, coral*”... Dessa forma, o colégio não fica “*aquela coisa*”. Afirmam não ir para o Colégio porque seus pais os obrigam. Vão para o Colégio porque vão estudar, “*porque é para o meu bem*”.

*Tem hora que eu apareço aqui não pra estudar, mas pra ficar conversando.*

*A gente passa uma boa parte da nossa vida aqui (...) eu gosto muito, eu gosto muito mesmo de estar no Pedro II. (...) Assim, eu fico vendo as atitudes das outras pessoas que estudam em outro colégio e é muito diferente, fora o nível de ensino, é claro, porque a escola, com certeza, contribui com a pessoa, entendeu, com o caráter da pessoa e eu acho que a gente é muito, realmente, privilegiado de estar aqui. Até dos defeitos eu aprendi a me acostumar.*

Além das amizades, têm consciência da formação que o Colégio lhes proporciona:

*O aluno que estuda aqui realmente é mais mobilizado para vários tipos de assuntos, sabe? A gente está querendo discutir sobre a política, sobre várias coisas aqui, acho que o Pedro II é um grande caminho de quem consegue.*

*O Colégio contribuiu muito com o que a gente é, eu acho isso, eu sempre vejo assim”.*

*O que eu não mudaria seria o método de ensino do Pedro II, que é muito bom, eu acho que todos os professores, a Pedagogia está passando por uma fase em que está muito difícil conseguir um professor bom. Então, eu acho que o Pedro II é ótimo.*

As palavras dos alunos falam por si, são depoimentos - tal qual dos alunos da primeira metade do século XIX - eloquentes porque traduzem a sensação de identificação com o que a escola representa e o orgulho de se sentir parte de algo. O senso de pertencimento é considerado uma característica do clima favorável ao sucesso escolar e, no caso da Unidade Humaitá II, não planejado, mas forjado – entre outras coisas - nas amizades, nos relacionamentos sustentadores que lá nascem e se perpetuam, por isso não querem que mude “*o ambiente familiar e o entrosamento*” e não sairiam dali “*por nada*”.

Teixeira Lopes (1997) demarca que estudos demonstraram a importância dos cenários de interação escolares na formação de grupos de amigos. A escola é “o contexto onde se conhecem os amigos e se desenvolvem os rituais correspondentes” (idem, p.127). Cartazes<sup>226</sup> próximos ao elevador, feitos por alunos e dirigidos aos alunos, são evidências de que, na Unidade Humaitá II, estudo e convívio encontram associação.

O primeiro cartaz continha uma pergunta: “*Você acha natural que um negro não goste de brancos? Vote aqui*”. Não sei quais seriam os desdobramentos da enquete, mas era interessante por colocar em evidência um aspecto identitário. Um segundo cartaz avisava que o Cineclube convidava os alunos para assistirem ao filme “*Notícias de uma guerra particular*”. Seria passado em duas sessões (12h e 18h15min). Este cartaz chamou atenção pelo conteúdo e pela forma<sup>227</sup> (anexo 7).

O filme era um documentário realizado em 1998/99 e, como está no cartaz feito pelos alunos, “é um amplo e contundente retrato da violência no Rio de Janeiro (...) tornando patente o absurdo de uma guerra sem fim e sem vencedores possíveis”. Era uma iniciativa que se ajustava à percepção que eu possuía do Grêmio do Humaitá, os alunos se organizarem para a projeção deste filme com um tema polêmico e atual. Em outra oportunidade, observei um cartaz avisando que estavam abertas as inscrições para o Festival da Canção do Colégio (anexo 8). Esses convites, concretizados nos cartazes postos na escola, são exemplos de estruturação de uma “ética de convivialidade” (Teixeira Lopes, p. 128, 2003), comprovando que a instituição investigada é um local para se estudar e para fazer amigos.

Neste contexto, destaca-se a atuação do grêmio estudantil da Unidade Humaitá II, que recebe o nome de Marco Nonato da Fonseca, em homenagem a um estudante da Unidade que morreu durante a ditadura militar, representando os ideais de luta sempre presentes nesta agremiação (Almanaque Histórico, 2007). Grêmios de outras Unidades Escolares do Colégio já sofreram intervenções das respectivas direções, sendo monitorados de toda a forma possível e por vezes impedidos de

---

<sup>226</sup> Cartazes, murais, jornais escolares, etc. são documentos performativos porque consagram simultaneamente a ação e a interpretação da ação, seriam a imagem do que de si próprio se quis (Sarmiento, 2003).

<sup>227</sup> Tratava-se de um cartaz simples, mas muito bem feito: logo abaixo do nome do filme vinham informações sobre o gênero, origem, ano, duração e direção. Com letras um pouco maiores, uma sinopse do mesmo, acrescentando que fora eleito um dos melhores filmes brasileiros contemporâneos pela Revista de Cinema e vencedor da competição nacional de documentários do festival É TUDO VERDADE.

funcionarem. Experiência desconhecida para os alunos do Humaitá II<sup>228</sup>, o que demonstra que a Unidade não retira as dimensões juvenis do estudante. Uma coordenadora avalia que o aluno do Humaitá “*tem um pouquinho mais de liberdade, digamos assim, talvez um pouquinho mais de voz do que nas outras Unidades, certa possibilidade de atuar dentro dos grêmios, de ir à sala de aula, etc.*”.

Teixeira Lopes (2008) critica a sobre-escolarização que aliena o jovem, que vê o estudante como aluno e não como jovem, fazendo uma restrição da sua vida e dos seus mundos.

### 4.2.3 O protagonismo discente na trama escolar

Eu fico muito orgulhosa de fazer parte dessa plêiade de professores  
que ensinam para todas as classes sociais.  
(Professora e Coordenadora de Música)

“Muitos deles são muito apegados à escola. Eu adorava minha escola,  
mas essa paixão que esses meninos têm é inexplicável”.  
(Professora do Ensino Médio)

Os depoimentos expostos nesta seção nos levam a aventar a hipótese de que as características do aluno do Colégio Pedro II e a sua identificação com o que a escola representa, conformam – provavelmente também em outras Unidades do Colégio -, as expectativas dos agentes e são determinantes para compor um ambiente de pró-aprendizagem.

Nas entrevistas efetuadas, as declarações que denotavam mais entusiasmo se referiam às particularidades na relação com os alunos.

A Diretora Geral demarca uma mudança grande do tempo em que foi aluna para os dias atuais<sup>229</sup>, que diz respeito à proximidade na convivência do aluno

---

<sup>228</sup> Excetuando-se o período entre 1964 e 1979, Hauer (2008) investigando os efeitos das diversas ações repressivas e controladoras no Colégio Pedro II durante a ditadura militar, registrou que a partir do Ato Institucional n.º 5 (AI-5) os grêmios foram fechados, os jornais foram proibidos de circular e mais de cem alunos foram impedidos de prosseguir seus estudos no Colégio, devido às atividades políticas nos anos anteriores. Para a repressão, o Colégio era um dos focos de subversivos. Em documentos do DOPS constatava-se que o Colégio Pedro II preocupava os Serviços de Informações, pelo fato de ter no seu quadro discente “lideranças estudantis que, em muitos momentos, capitaneavam o movimento secundarista no Rio de Janeiro” (op.cit., p. 280, 2008).

<sup>229</sup> Cursou o antigo ginásio na Unidade Escolar Engenho Novo (de 1961 a 1964) e o antigo científico na Unidade Centro (de 1965 a 1967).

com o professor e com a direção. Outros professores ressaltaram que a relação com os estudantes é permeada pelo amor e identificação que estes possuem com o Colégio e acaba sendo beneficiada por esses sentimentos:

*É uma coisa inigualável, não conheço nenhuma escola que tenha esse senso de identidade, esse senso de pertencimento tão grande. Ela é amada e isso acaba acontecendo também de certa forma pelo corpo docente e tal.*

Na percepção dos professores, a diversidade do corpo docente e a identificação que possuem com a escola são um dos aspectos que determinam o caráter de excelência da instituição<sup>230</sup>:

*A gente pode partir de uma questão que, a meu ver, é bastante positiva no Colégio Pedro II como um todo, e no Humaitá em especial, que é a ideia da diversidade. Eu digo assim no corpo docente! Você tem, no caso do Humaitá, um grupo bastante representativo de pessoas de classe média e até de classe alta que vem através do concurso, tiveram possibilidade de estudar em melhores colégios e tudo o mais. E convivem com pessoas de outras classes que entraram ou por concurso ou que vieram desde o Pedrinho, entraram por sorteio. E você consegue ter dentro de sala de aula um convívio muito amplo entre diferentes classes e de alguma forma, de diferentes experiências culturais. Acho isso muito rico, bastante enriquecedor para todos os lados! O professor acaba, de alguma maneira, sendo beneficiado. Eu vejo dessa forma, na medida em que, ao trabalhar os textos, suas propostas, ele pode ter ali um microcosmo de alguma forma da sociedade. (Coordenadora/Professora de Língua Portuguesa)*

Uma professora afirmou que as vagas, sendo preenchidas por sorteio e por concurso, “dão um clima ao Colégio, um diferencial dos outros colégios de qualidade”:

*Uma das coisas que eu fico até arrepiada e me emociona. Eu sempre falo isso com amigos, com colegas, e uma das coisas que me gratifica como professora, (...) de ver filhos de porteiros, de faxineiros, pessoas muito humildes, fazendo esse percurso lado a lado com o filho do advogado, do dentista, do artista, entendeu? Do pequeno comerciante como do grande comerciante. Porque eles mandam seus filhos para cá porque eles estudaram aqui. Então o que nós vemos é um convívio muito bonito, muito legal, em que eu fico, assim, fascinada. Eu não vejo dentro das turmas separação por causa de classe social. Eu não vejo. (Coordenadora/Professora de Música)*

---

<sup>230</sup> A experiência e a excelente formação dos professores, o currículo escolar, a direção e as condições do Humaitá II foram os outros fatores que, na opinião dos professores, determinam o caráter de excelência da instituição.

A Diretora Geral analisa que na Unidade Centro, o ingresso de alunos se dava marcadamente por concurso<sup>231</sup>, e por isso os professores acharam que a “*escola foi ficando quase sem diferença das escolas particulares*”. O perfil do Colégio “*foi ficando muito de garoto da escola particular e trazendo alguns dos problemas, inclusive disciplinares*”, como falta de educação e certo desrespeito pelo professor. O Colégio estaria tomando um rumo elitizado, “*não intelectualmente, elitizando, vamos dizer, pelo poder econômico*”. Em 1984, o Colégio passou a ministrar aulas para o 1º segmento do Ensino Fundamental, e, para este nível de ensino, os alunos passaram a ingressar por sorteio<sup>232</sup>.

Uma das entrevistadas reportou-se ao que presenciou no início do Pedrinho da Unidade Engenho Novo (1986), quando viu as primeiras levas entrarem na quinta série antiga, e expõe que se reclamava muito dos alunos que vinham da Unidade I, formavam-se turmas separadas e eles eram mais indisciplinados. Mas acrescenta que os professores percebiam “*que os alunos que vinham de concursos, muitas vezes, eram treinados. Eram muito treinados para concurso. (...) Não necessariamente tinham uma desenvoltura da inteligência*”. Hoje esta questão estaria mais diluída, principalmente nas Unidades onde as turmas são misturadas (alunos de sorteio e alunos de concurso).

Na avaliação da Diretora Geral, o perfil economicamente elitizado do Colégio se modificou a partir dos anos 2000. Lembra que, a partir de 2004, 50% das vagas dos concursos de admissão ao 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio passaram a ser destinadas para alunos oriundos de escolas públicas, o que trouxe mais diversidade ao alunado<sup>233</sup>.

---

<sup>231</sup> A Diretora Geral trabalhara de 1973 a 2002, na Unidade Centro.

<sup>232</sup> O Colégio Pedro II teve suas oscilações ao longo da história, oscilações estas ligadas às mudanças na forma de ingresso dos alunos e às mudanças dos níveis de ensino oferecidos, conforme exemplo dado pela Diretora Geral. Como desdobramento da Reforma de Ensino da Lei 5692 de 1971, que exigia que as escolas tivessem o 1º grau (atual Ensino Fundamental) contínuo, a direção do CPII da época optou por fechar este segmento porque achava que o Colégio não tinha perfil para o novo nível de ensino, conseqüentemente os concursos pararam para não se descumprir a lei. Durante uns três anos foi ministrado apenas o Ensino Médio. “*Isso foi a pior coisa que poderia ter acontecido. O Colégio esvaziou de uma forma que foi assim, pois só para fazer o 2º Grau, as pessoas não se interessavam*”. Em 1980, o 2º segmento do 1º grau voltou e os alunos eram admitidos através de um convênio com a Secretaria Municipal de Educação (que encaminhava os alunos com conceitos B e A para ingressarem na 5ª série). Em 1981 começou a haver problemas na indicação desses alunos que estavam chegando com dificuldades e no ano seguinte voltou a ter o concurso, evoluindo-se depois na idéia de criação dos ‘Pedrinhos’, onde o ingresso se dá por sorteio.

<sup>233</sup> Medida tomada inicialmente para o Ensino Médio ministrado em Realengo e depois se expandindo para os concursos de acesso ao 6º e 1º ano do EM de todas as Unidades Escolares.

Asseverou que sua facilidade de comunicação e seu respeito pelas pessoas, independentemente de sua origem social, advém da sua criação, mas enfatiza que o fato de ter convivido, desde menina, no CPII, com “*pessoas de todas as camadas sociais, de todos os bairros*”, foi a marca principal que o Colégio teria lhe deixado:

*Na minha turma tinha essa menina que morava em Bangu, que o pai era açougueiro, tinha outra que o pai era sapateiro. (...) Tinha a menina que ia pro Colégio de carro com o motorista e o grosso que ia no bonde mesmo. Tinha filho de professor, de pesquisador, como tinha gente de classe média, pobre<sup>234</sup>. A amizade que se forjou ali, a gente se encontra até hoje (...).*

José Roberto, ex-aluno e atualmente professor do Colégio, ao ser entrevistado por alunos do Colégio, justifica porque gostava do Pedro II:

*Gostava por causa da heterogeneidade dos alunos. Tinha gente de todo lugar e de todas as classes sociais. (...) Eu vinha de São João de Meriti (...) tinha gente de todo o tipo, mas não havia discriminação. A gente aproveitava os tempos vagos para ficar batendo papo”(...). (Almanaque Histórico, 2007)*

Uma ex-aluna respondendo ao mesmo grupo que entrevistou o professor José Roberto, comentou sobre seu tempo (1985 – 1991) no Colégio:

*Um Colégio onde pessoas de diferentes classes sociais conviviam, aprendendo a administrar diferenças e também a respeitar essas diferenças. Fazia-se graça de tudo, mas ao mesmo tempo procurava-se agir seriamente quando era preciso.. (Erica R. P. Macedo, Almanaque Histórico, p.157, 2007).*

O ex-Diretor Geral, também ex-aluno, dizia: “*O Pedro II é como um corte da sociedade brasileira. Aqui convivem crianças e jovens de todas as classes sociais*” (Almanaque Histórico, 2007, p.60).

Tive oportunidade de testemunhar a heterogeneidade de origem social na composição do corpo discente da Unidade Humaitá II, em diversos momentos. Um deles se deu ao final da cerimônia de formatura do 9º ano, em dezembro de 2007. Estas cerimônias de formatura do CPII costumam ser feitas no Auditório Mário Lago, que fica no Complexo Escolar de São Cristóvão. Ao final do evento, a saída ocorreu lentamente porque o auditório de 800 lugares estava quase tomado. Numerosas famílias se dirigiam para os seus carros e combinavam idas

---

<sup>234</sup> Lembremos que no período em que a Diretora Geral esteve no Colégio como estudante (1961 a 1967) não havia sorteio de vagas ou cota para escola pública, como expediente de ingresso de alunos

para restaurantes como o *Outback*, por exemplo. Outras, no entanto, saíram a pé pela calçada do Campo de São Cristóvão, como vi mãe e filha, sozinhas, indo para o ponto de ônibus.

A positividade da diversidade do corpo discente é citada tanto nos depoimentos recentes como nos mais remotos. Observamos que a dessemelhança na origem do alunado e a integração que existe entre eles, aparecem no testemunho de cinco professores, como um fator determinante para a formação dos estudantes e para a qualidade de ensino. Cabe lembrar que, além do Colégio passar a admitir, em 1984, a entrada de alunos para o atual 1º ano do Ensino Fundamental, através de sorteio, teve também, na década de 1980, a entrada de alunos (para o atual 6º ano) através de indicações da Secretaria Municipal de Educação. E mais, de 1982 a 1989, segundo informação da Diretora Geral, houve reserva de vagas para alunos carentes nos concursos de admissão para a antiga 5ª série e 1º ano do EM. Bastava comprovar que a família tinha renda de até três salários mínimos e não tirar menos que cinco nas provas. Registra-se, portanto, que na Educação Básica, o Colégio Pedro II foi precursor na iniciativa de política de cotas, inicialmente para alunos de baixa renda<sup>235</sup> e, em seguida, para alunos oriundos de escolas públicas.

Estas iniciativas potencializaram a diversidade que já era uma característica da instituição desde o século XVIII<sup>236</sup>, podendo, assim, ser relacionada como uma das singularidades da Unidade Humaitá II e do próprio Colégio, como vemos relatada na crônica *Os meninos do Pedro II*, de Gastão Penalva, publicada no Jornal do Brasil em 1 de dezembro de 1937:

---

<sup>235</sup> As cotas para alunos carentes vigiram até 1989, quando morreu o Diretor Geral (Professor Tito) que as implantara no Colégio. A entrada do novo Diretor Geral (Professor Chediak) ocorreu logo após a promulgação da Constituição de 1988 que, no seu entendimento, impedia este tipo e iniciativa.

<sup>236</sup> Auferindo mais informações que sustentem a afirmação de que a diversidade na composição do alunado é uma singularidade encontrada no Colégio há muito tempo, remontamo-nos ao século XVIII. O Colégio Pedro II originou-se do Seminário de Órfãos de São Pedro, criado em 8 de junho de 1739, transferido em 1766 para capela de São Joaquim. Depois da transferência para São Joaquim encontramos três classes de alunos internos: os pensionistas, pagando 60\$ anuais; os meio-pensionistas, 30\$ e os gratuitos. Não foi possível saber o número de alunos do Seminário São Joaquim, apenas se conhece a determinação do Bispo D. José Joaquim Justiniano Castello Branco de 20/07/1777, marcando em 26 o número máximo de gratuitos (Galvão, 2003).

“Foram muitos. Inúmeros. Aos milheiros. Ondas humanas. Carneiradas imbeles que embatiam todos os anos, numa sizigia pontual e farta, contra aqueles paredões vetustos do velho templo de S. Joaquim. (...) Ágeis, lestos, infantis nas palavras e nos gestos, céleres e rumorosos pelas escadarias carcomidas, humildes uns, outros ao peso de genealogias sonoras” (...). (Anuário do Colégio Pedro II, vol. X, 1944)

Os professores declaram que não encontram esta característica em outra instituição. Nos colégios da “classe A”, seriam raríssimos os alunos que não pertencem a esta camada social, e nas outras escolas públicas, “*que foram relegadas a décimo plano pelos governos, que é a escola do filho do trabalhador*”, não encontraríamos alunos mais abastados. Por isso, a afirmação de que esta mistura “*não existe em colégio nenhum do Rio de Janeiro*” e é determinante para a identidade do Colégio Pedro II:

*É que estou querendo continuar contribuindo e fico muito feliz com essa democratização da cultura, da música principalmente. Eu fico muito orgulhosa de fazer parte dessa plêiade de professores que ensinam para todas as classes sociais. Para alunos do Santa Marta, do Chapéu Mangueira. Tem aluno aqui do Tavares Bastos, da Rocinha, como alunos de classe média altíssima do Leblon, etc. e tal. (...) Então, com isso, para mim, eu tenho muito orgulho de dizer que eu sou professora do Pedro II.*

Acrescentam que seus alunos conseguem ingressar nas Universidades Públicas e que têm uma base muito boa, “*que não é tecnicista*”. Uma professora analisa que os alunos que têm pais com um nível socioeconômico elevado, ou de classe média, têm melhores condições de acompanhar o processo de aprendizagem do que outros, mas defende que o Colégio oportuniza a ascensão social:

*Então eu fico emocionada com alunos que tenho no nono ano, que têm nível de excelência, que são filhos de porteiro, de empregada doméstica. Eu acho que isso é precioso. Que o colégio dá uma oportunidade de mudança de vida a essas crianças, de ascensão social efetiva; aqueles que agarram a oportunidade que receberam com unhas e dentes e conseguem.*

A diversidade na origem social, ao ser considerada pelos professores como um dos aspectos que constituem a reconhecida excelência do Colégio, coaduna-se com os resultados de uma pesquisa com alunos, pais e professores de dois estados brasileiros, que considerou a escola de qualidade como aquela em que os alunos gostam de aprender e onde são bem tratados, não importando sua cor ou origem social. O gosto de encontrar amigos e colegas, o desejo de aprender e os

professores que ensinavam bem são relacionados pelos alunos com o prazer de ir à escola (Gomes, 2005).

A funcionária do laboratório de Informática, também entrevistada, considera que o Colégio tem um perfil bem diferente das outras escolas públicas porque possui uma clientela de várias camadas sociais. Acha também que o uniforme dilui essa diferença, disse já terem verificado isso com os alunos e que eles acham importante o uso do uniforme pra diluir essa diferença social. *“E por conta disso, claro, entre outras coisas, isso também faz com que os meninos sintam menos essas diferenças, já que eles convivem no mesmo espaço, tendo o mesmo tipo de formação”*. Esta característica do Colégio facilitaria o trabalho que o Laboratório faz com alunos de culturas diferentes, de outros países, porque os alunos do CPEI já vivenciam isto no dia a dia.

Uma professora identifica como grande o esforço que o aluno concursado faz pra entrar no colégio, o que, no seu modo de ver, traz características específicas para uma parte dos discentes matriculados: *“uma elite esforçada, que é treinada pra fazer uma prova e aí a gente consegue pegar alunos excelentes”*<sup>237</sup>. Esse esforço faria com que este aluno desse valor ao Colégio. Quanto ao aluno que ingressa por sorteio no 1º ano do Ensino Fundamental, não teria feito o mesmo esforço, mas o amor, o prazer e o orgulho de estar estudando num Colégio como o Pedro II seria o mesmo.

Uma professora conclui que, por caminhos diferentes, o Colégio oportuniza a construção de uma identificação com a instituição:

*A maneira como os alunos são apaixonados pelo Colégio. E aí, tanto faz quem vem do Pedrinho, quanto quem faz o concurso, eu não vejo muita diferença. (...) Esse é um sentimento que eu nunca percebi em nenhum outro lugar que dei aula. Nunca percebi e eu vejo como isso é fundamental pra você extrair dos alunos aquilo que eles podem dar.*

*Eles se emocionam quando falam do Colégio. Tem situações da gente se encontrar com pessoas em lugares completamente diferentes. Quando ele sabe*

---

<sup>237</sup>Não inquiri em que sentido a professora usou o termo elite, mas conforme esclarecido anteriormente, a partir de 2004, 50% das vagas dos concursos de admissão dos discentes passaram a ser dirigidas para alunos oriundos de escolas públicas. Não sei se podemos caracterizar os alunos oriundos das escolas municipais e/ou estaduais, que conseguem sua admissão no 6º ou 1º ano do EM, através dessa política de cotas, como parte de uma elite esforçada. Esforçados sim, mas, certamente, não parte de uma elite econômica. Em 2005, matricularam-se os primeiros alunos concursados que se beneficiaram da cota de 50% destinada para os oriundos de escolas públicas, eles estão ingressando, neste ano (2009), no Ensino Médio. Segundo a Diretora Geral, seu rendimento foi acompanhado pela Secretaria de Ensino e a repetência e evasão deste grupo são menores do que a do grupo que não ingressou na cota da escola pública e ratifica: *“O nível do Colégio não baixou”*.

*que sou professora do Pedro II, ele se emociona falando do Colégio. Isso é uma coisa que não existe mais. Esse amor, esse carinho, essa identificação com a escola. Não existe mais em nenhum outro colégio que eu conheça. Eu não vejo isso.*

As turmas do Humaitá II fazem uma avaliação ao final de cada trimestre e elaboram seu perfil para apresentar nos COCs. “*Grande família, muito agitada*” e “*Sinto orgulho de dizer que eu conheço essas pessoas*”, são duas frases dos perfis de turmas do 9º ano de 2008. São manifestações, entre muitas outras, que evidenciam que este corpo discente não se inclui naquele que tende a ser “cada vez mais, encarado pelos professores como o problema principal da escola” (Canário, p.71, 2005), porque não corresponde aos casos exemplificados pelo autor quando procura compreender os processos de mutação da escola.

#### **4.2.4 Ser parte de um lugar**

Os lugares e os espaços aos quais pertencemos são os que nos pertencem por nossa capacidade de apreciá-los e de nos sentirmos afluentes das suas memórias. Quem sente essa condição pode mudar sem se exilar. O segredo da estética do pertencimento está na mobilidade do sentido de pertencer. O espaço de pertencimento não é um lugar acabado. Ele é âncora, cais, zona de manobra, onde nos formamos e formamos nossos mundos, descolados do ambiente imediato.

Quando aprendemos a cultivá-la, abrem-se janelas, porteiras e links cibernéticos de grande satisfação em nossas vidas

(Paiva, 2008)

No Colégio Pedro II e na Unidade Humaitá II, detectamos a presença de um sentimento de pertencimento, claramente definido e percebido por todos, que, na opinião dos professores, potencializa o rendimento dos alunos (Bonamino, 2004; Bressoux, 2003; Costa, 2007; Cousin, 1998; Soares, 2002, etc.).

A Diretora Geral discorre sobre algumas marcas de identidade do aluno do Colégio Pedro II, pontua que eles se destacam nos debates que participam, nos projetos de convênios com outras instituições, justamente por terem essa capacidade de argumentação. Conta que a ABE – Associação Brasileira de Educação - pediu que a direção indicasse alguns alunos para participarem de um

debate sobre o vestibular, com alunos de várias escolas. Depois recebeu um telefonema de elogios, dizendo que a argumentação dos alunos do Pedro II tinha sido assim destaque.

Isso também aconteceu na Fundação Getúlio Vargas, onde começaram a convidar alunos do Ensino Médio para os cursos de graduação que estavam criando:

*Ficaram encantados, aluno do Pedro II não fica nada a dever a alunos do São Bento. Isso eu ouvi, aliás, de muitos colegas, professores que trabalhavam nos dois, no Pedro II e no São Bento. A única diferença é que em um se paga uma mensalidade cara e no outro não paga mensalidade.*

Podemos especular que o senso de pertencimento adquirido pelos alunos ao longo da sua trajetória no Colégio aliado à imagem positivada que os professores possuem da característica de dissimilitude na origem social dos estudantes, conformam expectativas valorosas por parte dos docentes e que possivelmente exercem efeitos sobre as aquisições dos alunos.

PEDRO ~~SEGUNDO~~

Etudo nada tudo  
 como + que e

3+9=27      3+7=10

- 12

Lucas 9 - 8 bica 1

Zum Zum Zum  
 parati! Zum pedra II

agenda  
 que  
 você é  
 acion  
 turmeira  
 que ficou  
 para



O desenho da folha anterior foi feito por uma aluna no começo do seu 2º ano na Unidade Humaitá I, estava, portanto, em processo de alfabetização. A criança estava desenhando livremente e sem que ninguém sugerisse, escreveu o nome do Colégio no começo da folha “Pedro Segundo”; isto quer dizer que no seu segundo ano no Colégio já subtendera que o Humaitá I era Pedro II. Depois escreve a “*tabuada*”, está bem inteligível – *Então (emtam) como é que é? Tabuada: 3 x 9, 27, 3 x 7, 21, - 12, ficam 9, - 8 fica 1. Zum, zum, zum! Paratibum, Pedro III!* Ao final do desenho escreve agenda, desenha uma amiga e escreve algumas coisas para a menina. Uma criança pequena que está se iniciando na escrita, tendo oportunidade de escolha, certamente escreverá o que tem significado para ela.

Similar ao entusiasmo pelo que o Colégio representa, demonstrado pelos alunos (de qualquer idade) das Unidades Humaitá I e II, somente o entusiasmo dos ex-alunos do Colégio, como, por exemplo, o prazer da Diretora Geral em relatar os episódios do seu tempo de estudante do Pedro II. Chamou atenção o fato de lembrar dos nomes completos de colegas e professores, com os quais conviveu há mais de 45 anos. Devo frisar também que no dia seguinte a Diretora Geral me ligou para complementar suas reflexões sobre as marcas do Colégio, pois havia lembrado que os professores do CPII influenciam positivamente seus alunos para eles serem professores também<sup>238</sup>. Citou vários exemplos e eu também lembrei de ter visto alguns ex-alunos, graduandos de licenciatura, na sala dos professores, para conversar, e estes diziam, bastante orgulhosos, que estavam conversando com um futuro colega<sup>239</sup>.

Mesmo não tendo seguido a carreira do magistério, ex-alunos são presenças constantes na Unidade: na festa junina, colaborando com o Grupo Fazendo Arte e com outros eventos como o Projeto de Leitura Cem anos sem Machado de Assis<sup>240</sup>. Neste último, inclusive, constou da programação uma mesa

---

<sup>238</sup> Era o caso da professora que se aposentou ao final de 2007 e que declara na entrevista: “*Quando eu cheguei aqui no Humaitá encontrei minha ex-professora de Geografia. (...) Foi uma emoção muito grande. E a emoção maior porque ela me conheceu*”.

<sup>239</sup> Um deles estava no 2º período de História e tinha participado de uma apresentação do Grupo Fazendo Arte. Estava cercado pelos professores e uma lhe dizia: “[Nome do ex-aluno],  *você não sai dessa escola! Volta, você pode voltar*”. Esta mesma professora comenta que quando pergunta aos seus alunos do 3º ano o que eles farão na universidade e ouve que farão História ou Filosofia, costuma falar: “*Oi, colega*”.

<sup>240</sup> As atividades do Grupo Fazendo Arte e O Projeto de Leitura Cem anos sem Machado de Assis foram abordados no capítulo sobre o ensino-aprendizagem.

redonda com ex-alunos da Unidade intitulada *Memórias Póstumas - Ex-alunos voltam ao Cp2 para falar de suas leituras de Machado*. Contou com a participação de cinco ex-alunos<sup>241</sup>.

O inspetor entrevistado, e que foi citado ainda neste capítulo, quando indagado sobre a presença de ex-alunos nos eventos do Colégio, disse que chegava a se emocionar quando encontrava esses ex-alunos nas festas juninas, muitos alunos já homens feitos vinham abraçá-lo e, às vezes, agradecer pelas reprimendas que ele havia lhes dado.

Vários autores<sup>242</sup> da área de educação se reportam ao senso de pertencimento como um fator que confere diferenciação de qualidade aos estabelecimentos de ensino. Fazendo uma incursão pela literatura para investigar os efeitos deste sentimento de pertencer e da potencialidade de se sentir parte de algo, descobrimos que sua importância se espalha por um espectro de estudos que abrange empresas, memória, consumo, cidadania, prevenção da violência e até o sentido estético da ideia de pertencimento.

Crônica publicada no jornal O Globo em abril deste ano, referindo-se ao jogador de futebol Adriano, destaca: “Imperador em Milão, Adriano abdicou de seu lugar no *giardino dei Finzi-Contini* do futebol italiano pela sensação de pertencimento que só seu bairro natal poderia lhe oferecer”.

Clarice Lispector, na crônica “*Pertencer*”, afirma que pertencer não vem apenas do fato de ser fraca e precisar se unir a alguém mais forte:

(...) “eu quero pertencer para que minha força não seja inútil (...) A vida me fez de vez em quando pertencer, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então eu soube: pertencer é viver”.

Estudos têm demonstrado que crianças que têm a rua como ambiente principal de socialização desenvolvem a capacidade de aproveitar as experiências de afeto e proteção vivenciadas dentro de seus grupos. São situações onde o senso de pertencimento a grupos específicos funciona como fator de proteção à agressão, exclusão e marginalização imposta pela vida na rua (Alves et al., 2002).

---

<sup>241</sup> Um ex-aluno participou da reunião que o SOCED promoveu na Unidade para expor os resultados do *survey*.

<sup>242</sup> Bonamino (2004), Brandão (2008), Costa (2007), Cousin (1998), Bressoux (2003), Soares (2002), etc.

Mesmo sendo comprovada a importância do senso de pertencimento, muitos alunos das escolas públicas não têm oportunidade de vivenciá-lo no ambiente escolar, porque não usufruem de atividades – culturais, esportivas, de informática, de apoio - onde possam trabalhar em equipe, desenvolvendo o pensamento crítico, o senso estético-artístico-cultural e fortalecer a autoestima.

O que os alunos vivenciam no Colégio, que os faz ficarem apaixonados, certamente inclui o processo de escolarização. Temos, então, uma escola que forma jovens com competência social, capacidade de empatia e senso de pertinência ao grupo. Alunos que parecem entusiasmar, também, quem não faz parte do Colégio:

“Uma das mágoas que eu tenho é não ter sido, na minha infância ou juventude, aluno do Colégio Pedro II. (...) A rigor não são os professores que me interessam no Pedro II. Nem os seus problemas de ensino. O que me deslumbra no aluno do Pedro II não é o estudante, mas o tipo humano. Ele deve ser um mau aluno (tomara que seja), mas que natureza cálida, que apetite vital, que ferocidade dionisíaca! Olhem para as nossas ruas. Em cada canto, há alguém conspirando contra a vida. Não é o aluno do Pedro II. Há quem diga, e eu concordo, que ele é a única sanidade mental do Brasil. (...) Os outros brasileiros deveriam aprender a rir com os alunos do Pedro II.” (Nelson Rodrigues)

### 4.3

#### Relações interpares qualificando o ambiente de trabalho

“Eu acho que é difícil falar do Pedro II e não vestir a camisa. Eu sou muito apaixonada pelo Pedro II e eu aprendi muito aqui. (...) Eu, como profissional, assim, de um lugar, de uma instituição pública. (...) Então é como se eu tivesse dentro da minha casa. Eu fico mais tempo aqui do que na minha própria casa”. (Técnica em assuntos educacionais)

“Quando eu entro aqui, eu me transformo, eu visto a camisa do Colégio Pedro II.”  
(Inspetor do 9º e 1º ano do Ensino Médio)

O ser humano age continuamente conforme o seu ambiente, construindo uma base que lhe possibilita equilibrar seus comportamentos (Brunet, 1995). Nos estabelecimentos de ensino, o clima escolar influencia as atitudes dos envolvidos e contribui para a compreensão das relações que se estabelecem neste contexto.

### ***O espaço e as relações configuram o clima escolar***

Sem um planejamento prévio, a sala dos professores e o seu entorno foram se configurando como os espaços prioritários de observação do convívio dos agentes escolares. Por sala dos professores e seu entorno se deve compreender o portão de acesso ao pátio interno da Unidade, o próprio pátio interno, o vestíbulo da secretaria e da sala da direção, as escadas que levam ao segundo andar do prédio onde se localizam os setores técnico-pedagógicos da escola, o corredor do segundo andar deste prédio, a sala do SESOP, a sala dos professores e o auditório da Unidade.

Veremos nesta seção como os espaços observados compõem ambientes de sociabilidade que permitem o envolvimento afetivo dos agentes escolares.

Podemos dizer que o clima da sala dos professores do Humaitá II é muito acolhedor porque serve bem a sua função, que é a de propiciar momentos calmos aos docentes nos intervalos das aulas ou na entrada e saída dos turnos. Nestas ocasiões, além de relaxarem, os professores preparam as suas aulas e corrigem os seus exercícios e provas. Possui ar condicionado e mesmo na hora do recreio não é alcançada pelo barulho, fica um pouco distante do burburinho. Por ser espaçosa, possibilita que as pessoas fiquem sozinhas ou conversando em grupos.

Além dos professores regentes, os coordenadores e a direção da Unidade também usufruem desse espaço.

A sala dos professores também é utilizada para a socialização de informações: algumas discussões referentes ao cotidiano escolar (avisos sobre festas, calendário de provas, avisos da direção geral e da direção da Unidade), informes das entidades de classe<sup>243</sup> do Colégio, lanches em função de alguma data festiva (dia do professor, páscoa, etc.), comemoração de alguns aniversários (o da diretora principalmente) e obviamente para conversas descompromissadas sobre toda a sorte de assuntos.

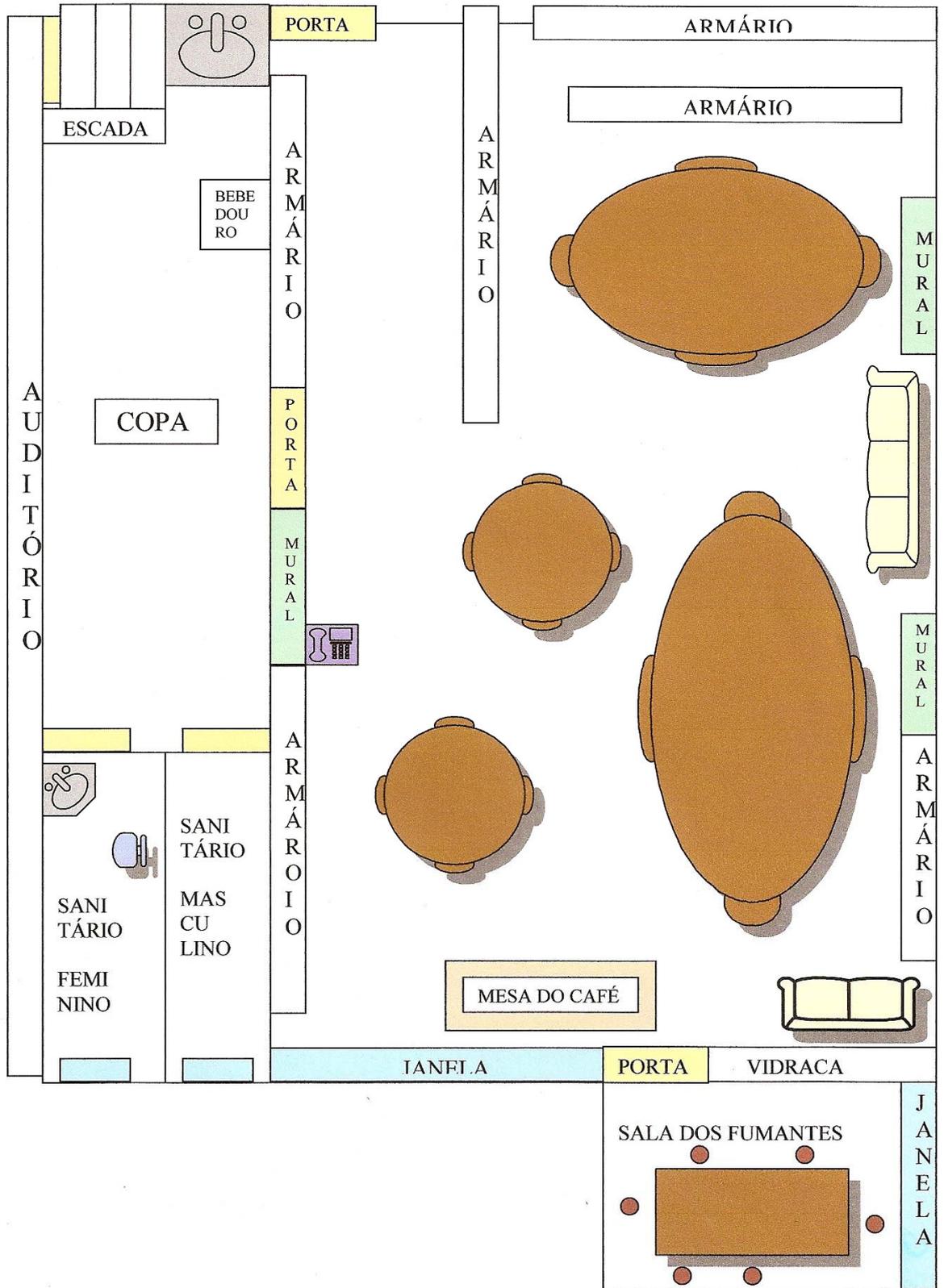
Possui três mesas redondas e duas mesas ovais, bem grandes: nelas se pode apoiar diversos materiais para executar tarefas ou ler um jornal. Há uma mesa retangular localizada junto à janela, onde Maria (funcionária terceirizada da turma da limpeza) coloca o lanche de cada recreio. Parece haver armários para todos que precisam.

---

<sup>243</sup> ADCPII – Associação de Docentes do Colégio Pedro II e Sindscope – Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II.

Planta 2:

**Sala dos Professores e Copa**



A sala dos professores dá acesso a um cômodo contíguo, uma espécie de copa, que possui uma pia, um bebedouro e dois banheiros. O banheiro feminino possui um espelho para nos vermos de corpo inteiro, mas é um pouco ‘acanhado’ porque é estreito, imagino que o mesmo problema se dê com o banheiro masculino. A copa se comunica com o palco do auditório da Unidade<sup>244</sup>.

Há ainda uma salinha ao fundo, com uma mesa de oito lugares e um sofá, que era destacada para os fumantes. Esta sala me pareceu mais que um simples refúgio para se fumar, ou então, o grupo que a frequenta desenvolveu, por força do hábito, uma forte afinidade. Constituíam uma espécie de confraria irmanada pela prática do tabagismo, pelo menos nos dias ímpares (3<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup>) esse grupo costumava ficar a parte durante todo o recreio<sup>245</sup>. Como é um cômodo envidraçado, conseguíamos ver os que lá estavam, mas não ouvíamos suas conversas. No mural deste espaço há, inclusive, sete caricaturas de professores da Unidade.

Na sala dos professores aconteceu parte das entrevistas (anexo 10 – transcrição de uma entrevista com docente) com os docentes e funcionários, e durante as entrevistas eles eram instados a se reportarem às relações, em geral, sem especificações<sup>246</sup>. Apesar de terem sido identificadas diferenças nos significados atribuídos às interações que ocorrem no Humaitá II, a maioria se manifestou positivamente sobre o ambiente de trabalho.

As relações sociais e afetivas são intrínsecas ao trabalho do professor, “a teia de relações tecida no dia a dia da escola é um poderoso instrumento de facilitação do trabalho docente” (Cardoso, p.247, 2001). A partir da análise das entrevistas feitas com docentes e funcionários, verificou-se que o envolvimento

---

<sup>244</sup>Quando o auditório é utilizado para as apresentações do Grupo Fazendo, a copa dos professores se transforma em um agitado camarim para os participantes, ajudantes, admiradores, etc. do grupo.

<sup>245</sup>Num dos dias em que me apresentei para os professores na hora do recreio, tive que fazê-lo por duas vezes, para o grupo que estava na sala dos professores propriamente dita e para o grupo dos fumantes.

<sup>246</sup> Recomenda-se que o entrevistador não introduza um número excessivo de perguntas por que pode provocar respostas rápidas e superficiais (Zago 2003). Conforme o entrevistado, introduzia, também, questões advindas das observações feitas no campo. Tive o cuidado em não elaborar um roteiro (anexo 11) com muitas questões, incorporei as categorias da matriz inicial de observação - que incluía as relações estabelecidas na escola, as percepções dos agentes sobre o ambiente institucional e as características do corpo docente.

dos agentes escolares com o trabalho desenvolvido na Unidade Humaitá II se assenta numa rede que valoriza aspectos relacionais e afetivos<sup>247</sup>.

*Olha, eu acho que o ambiente de trabalho aqui é muito gostoso, é muito agradável a relação com os professores. Sempre tem um ou outro problema, mas aí é uma questão de diferença de personalidade das pessoas, mas não é nada assim que comprometa. (...) São pessoas que em sua maioria gostam do que fazem, gostam do Colégio.*

Um professor argumentou que o ambiente na Unidade é até caseiro porque mais da metade dos professores do Colégio são filhos de professores. “*É quase uma casta*”!

As duas professoras que estão no Colégio apenas há três anos percebem uma diferença de tratamento entre quem é novo, quem é contratado e quem já é antigo, pois “*se sente um pouco a distância, parece que tem que passar pela instância de consagração*”. Uma delas acha que “*tem muita hierarquia, poucos se expõem e falam das suas dificuldades*”.

Visão oposta a da professora que estava se aposentando naquele final de ano e que declarou:

*É uma beleza, graças a Deus! Os colegas de terça e quinta que hoje estão de folga estão passando ali. Você está vendo que eu estou cumprimentando todo mundo. Existe essa comunhão entre os professores. É muito bom. Todos nos conhecemos. Porque nós temos exatamente isso, temos esse almoço, temos a festa junina, certos momentos. (...) Nos passeios que nós fazemos com os alunos, também nos encontramos. Todo ano tem passeio. Então temos aquela integração entre os professores dos dias pares e dos dias ímpares.*

Para a funcionária do SESOP, “*o ambiente de trabalho é muito bom, apesar de todas as dificuldades*”, e afirma haver “*amizade aqui*”. O relacionamento com os professores é também muito bom porque o setor os secretaria, seria até maternal demais, “*poderia ser mais profissional, mais formal, mas não é não*”. Acrescenta que é “*muito passar a mão na cabeça do professor*” que entrega, por exemplo, a prova toda troncha, e o setor o procura: “*Professor, tá faltando não sei o quê*”. “*A gente tem meio que fazer uma espécie de coordenação informal*”, olhar a prova

---

<sup>247</sup>Foi um acerto ter investido na obtenção da confiança dos entrevistados, conforme explicitado na seção sobre os procedimentos metodológicos, pois houve um período exploratório que se estendeu por dois meses, seguidos da observação de aulas. Isto fez com que a primeira entrevista fosse realizada apenas dois meses após ter chegado ao campo. Pontuo que a interação que conseguimos firmar foi importante para o material coletado.

para ver se está com algum problema (se a cópia está boa, se há algum erro). E se o professor não vem, ligam para ele e avisam que tem prova. Entram para fiscalizar se o professor falta. Na opinião da funcionária é uma coisa que atrapalha o rendimento no geral, devido ao tempo que perdem “*correndo atrás de furos dos professores*”. Avalia que seu setor poderia estar fazendo alguma coisa mais profunda, “*assim, do ponto de vista pedagógico, pela escola mesmo. A gente não tem tempo a perder. Mas as forças dentro do Colégio fazem com que seja assim. Poderia ser de outro jeito*”. Entende que a equipe de funcionários qualificados muda um pouco a ‘cara’ do Colégio e têm mais a contribuir.

De forma que se ressentem por trabalhar, geralmente, com coisas técnicas e administrativas. Desejaria trabalhar com análises pedagógicas e acompanhamento de séries. Teriam tentado fazer isso várias vezes e não conseguiram, são sempre empurrados para fazer trabalho de nível médio, trabalhar com papel, atendimento ao público, atender telefone, atender, às vezes, alunos, atender pais.

“*A gente não tem um perfil técnico definido, nunca tivemos*”. São técnicos em assuntos educacionais, mas fazem de tudo um pouco. Conta que tentara fazer um trabalho sobre repetência, com uma professora de Francês, que estava como readaptada no setor. Repetência é um assunto que a interessa, “*acontece em todas as séries, mas no segundo grau isso é mais dramático. Então eu sempre me interessei por isso, estudar e tudo*”. Tentaram conciliar a parte técnica da repetência (a análise estatística) com a parte psicológica. Trabalharam mais ou menos um ano e meio, mas não conseguiram levar esse processo a cabo, fizeram até um trabalho escrito.

Quando inquirida sobre a coordenação de série<sup>248</sup>, implantada no 2º segmento do Ensino Fundamental do Colégio, em 2004, informa que nem todo coordenador vem trabalhar junto com eles, apesar do seu setor fazer uma coordenação informal para todo mundo. “*A gente encontra grandes dificuldades de trabalhar com os coordenadores de série*”, o coordenador de série lida diretamente com professor, diretamente com aluno:

---

<sup>248</sup> No organograma da Unidade temos a direção, três diretores adjuntos, duas assessoras, sete coordenadores de séries e dezessete coordenadores de área (Artes, História, Ciências, Matemática, Desenho, Música, Física, Química, Filosofia, Sociologia, Física, Sociedade e Cidadania, Francês, Português, Geografia, Espanhol e Inglês).

*Acham que, de repente, o problema da série passa muito por essa coisa de controlar o trabalho do professor para ver qual o problema que tem com o aluno, uma coisa muito pessoal. Acho que o olhar que tem aqui no Colégio é muito assim, o problema de cada um individualmente. Não se pensa em todos.*

Haveria uma preocupação com o detalhe, mas a preocupação com todos, com “a parte pedagógica, o conteúdo, uma coisa maior, a gente não vê aparecer”. Enfatiza que o trabalho da coordenação de série não é dividido com o setor, acha que eles poderiam ter essa informação também, “não ia comprometer nada”.

Percebe que no Colégio as pessoas defendem seus territórios, ficam melindrados de dividir o que está acontecendo. “Mas isso aparece no conselho. Esses furos aparecem no conselho”. Considera o Colégio Pedro II muito amplo e complexo, com muitos níveis de atuação, mas poderia ser mais afinado. “Até para o rendimento do aluno ser melhor”.

Em relação aos alunos, demarca que não podem ter vida própria, “têm que fazer trinta e cinco trabalhos, fora mais doze provas” e as provas são imensas e difíceis. “Os alunos levam, às vezes, duas horas fazendo uma prova. Tem alunos que têm dois tipos de Matemática, dois tipos de Física, uma loucura. Se o aluno passar de ano direto, ele é um super-herói”.

Quanto aos COCs, por exemplo, durante um tempo seu setor foi responsável por sua condução. Avalia que, atualmente, cresceram de importância, mas lembra que antes, o setor [SESOP, onde trabalha] tinha tempo de preparar algum tipo de análise mais técnica sobre o rendimento dos alunos e os professores se interessavam. Faziam tudo braçalmente, calculavam em calculadora, desenhavam mapa, coloriam mapa: “Não sei se você conhece esse trabalho, a gente expunha no corredor. Agora com a quantidade de coisas para fazer e com equipe pequena e tudo, a gente não tem tempo de fazer nada”. Atualmente o setor [não os funcionários do SOE, mas sim os que exercem a função de técnicos em assuntos educacionais] elabora as atas, ajuda no trabalho de papelada e às vezes ajuda ao SOE e à Direção, mas considera que estão “numa posição já secundária em relação aos COCs antigos”.

Evidencia-se que esta funcionária avalia que seu potencial não é aproveitado no Colégio. No entanto, apesar de se mostrar um pouco desmotivada com o trabalho que o Colégio demanda, atesta existir respeito entre os profissionais.

Revela que o Pedro II lhe ensinou muita coisa e que leva muita coisa que aprendeu ali para o Estado, onde leciona História para o Ensino Médio.

*Então, assim, eu acho que é difícil falar do Pedro II e não vestir a camisa. Eu sou muito apaixonada pelo Pedro II e eu aprendi muito aqui. (...) Eu, como profissional, assim, de um lugar, de uma instituição pública. (...) Então é como se eu tivesse dentro da minha casa. Eu fico mais tempo aqui do que na minha própria casa. Eu estou aqui todo dia. (...) Quem fica aqui muito tempo acaba se identificando com essas lutas, quer dizer, tem cunho político também; aquela coisa de lutar por escola pública, gratuita e de qualidade.*

O inspetor do 9º e 1º ano do Ensino Médio deu um depoimento quase que totalmente marcado pela emoção, contando episódios envolvendo ex-alunos que sempre que retornam à Unidade fazem questão de conversar com ele. Assim como os outros entrevistados, quando inquirido sobre a Unidade Humaitá II, referiu-se ao *Colégio*, sua identificação com o trabalho extrapola a única Unidade Escolar em que trabalhou desde que foi admitido na instituição (há 17 anos).

Acha que o que os alunos mais gostam de fazer no Colégio é jogar futebol e jogar cartas. Ao ser indagado se gostava de trabalhar no Humaitá II, disse: *“Quando eu entro aqui, eu me transformo, eu visto a camisa do Colégio Pedro II”*

A fala deste inspetor revela que as ligações dos alunos com o Colégio passam por vários atores. Ele, enquanto inspetor, sente emoção ao ver o reconhecimento do seu trabalho por parte de alunos que já saíram do Colégio. Sua afirmação de que *‘veste a camisa do Colégio’* quando vai trabalhar, expressão usada também pela funcionária do Sesop, comprova o senso de pertencimento à instituição.

### ***A direção da Unidade na teia de relações***

Alguns entrevistados incluíram a relação com a direção da Unidade na sua avaliação das interações interpares. A importância do diretor na construção do sistema social que é a escola, fazendo-a funcionar como um todo coerente e constituindo um clima favorável ao sucesso dos alunos, é acordada entre os pesquisadores que se interessam pelo seu papel (Bressoux, 2003).

Alguns professores destacaram a seriedade, justeza e honestidade da direção da Unidade, *“leva tudo assim com muito rigor”*, não chama a atenção pra si mesma, não é falante, mas é presença constante na sala dos professores,

conversando informalmente. “*Você quer falar com ela, ela te recebe a qualquer momento. Não tem esse problema, graças a Deus*”. Uma professora asseverou que alguns diretores de outras Unidades “*se achavam o máximo, poderosos*”, mas a diretora do Humaitá II não teria essa atitude, gosta da posição que ocupa, mas não tem uma atitude de “*o poder aqui sou eu*”.

Eu havia registrado, em algumas conversas informais com outros integrantes da escola, comentários sobre o temperamento da diretora, os mesmos professores citados no parágrafo anterior evidenciaram esta questão. Mas deixam claro que esta característica pessoal não é motivo para que se sintam pressionados e não impede que haja um diálogo e “*comunhão entre os professores*”:

*Ela é meio seca, mas ela é justa. Eu vejo que, às vezes, ela tem diferença, não é obrigada a gostar de todo mundo, mas ela respeita o trabalho, respeita a seriedade da pessoa. Age-se corretamente, se faz o seu trabalho, se é um bom profissional, ela ressalta isso. (...) Então eu acho que ela é muito justa, muito honesta e neutra. Não mistura o pessoal com o profissional. Coisa que muita autoridade, muita pessoa que tem cargo de posição faz.*

*É muito séria, a nossa diretora é muito séria. Não é a pessoa mais simpática que eu falo na cara. (...) Ela é toda fechada, mas tem uma seriedade muito grande. E ela sabe muito bem quem trabalha e quem não é muito de trabalho. Ela é uma pessoa que, a gente percebe, ela é justa. Está muito presente na escola, (...) Ela está muito atenta a todos. Ela sabe o nome dos alunos. Ela vai aos passeios.*

Uma das orientadoras concorda com as opiniões anteriores e acrescenta que gosta do trabalho dela porque “*é presente. Só para na sua sala quando vai receber alguém*”.

No início deste capítulo, ao tratarmos das relações dos alunos com as várias instâncias da escola, constatamos que, por parte deles, não havia consenso sobre o relacionamento com a diretora: na visão do aluno que participava do grêmio, ela era acessível para tratar de assuntos de interesse do Colégio, já outra aluna se sentia odiada. Os comentários dos alunos coincidiam na referência a uma certa instabilidade por parte da diretora no trato cotidiano, “*depende da pessoa*”.

Pelos depoimentos dos adultos, percebemos que desenvolveram uma forma de lidar com o humor da direção, considerando a aprovação que faziam do seu trabalho<sup>249</sup>.

As observações do trabalho de campo confirmam as avaliações de que a diretora é uma “*pessoa presente*”, sempre a encontrava nos recreios (na sala dos professores) e na condução das atividades extraclasse (Seminário de Leitura e Apresentações de Artes). Apesar de defender a impossibilidade de se traçar o perfil de “bom” diretor, Bressoux (2003) destaca alguns traços distintos nos diretores eficazes, um deles é o fato de se manterem “visíveis”, circulando pela escola, mostrando dinamismo e fazendo alunos e professores sentirem sua presença.

Em nosso estudo, não fica margem de dúvida para a importância que os agentes escolares dão para a presença do diretor no local de trabalho: “*é uma diretora que está todos os dias aqui na escola*”. Observamos uma transmutação da característica de humor da direção nos momentos de celebração dos laços de solidariedade do grupo. Quando a ritualização fazia sobressair “as dimensões culturais historicamente institucionalizadas” (Torres, 2005), a faceta de simpatia instalava-se com vigor. Nunca tivera a oportunidade de vê-la tão feliz e descontraída como estava na festa junina da Unidade, inteiramente à vontade, no seu *métier*, carregando um *walk talk* e sorrindo<sup>250</sup>.

Mesmo comportamento presenciei no almoço do fim do ano letivo de 2007, quando a própria diretora, com algumas ajudantes, estava dando os retoques finais na arrumação dos pratos. Depois, mantendo-se de pé, caminhava por entre

---

<sup>249</sup> Como pessoa “estranha à Unidade”, registro compreensão total dos sentimentos da aluna, porque tinha a sensação de estar incomodando. Estive na Unidade em fevereiro de 2008, antes do início das aulas, para tratar de encaminhamentos da pesquisa. Tive o cuidado de telefonar antes. No entanto, apareci na sua antessala, nos cumprimentamos e ela não fez nenhuma menção de que lembrasse do meu telefonema. Depois de muito esperar, e creio que ela soubesse que estava sendo esperada, ouço o seguinte: “*Eu não vou nem poder falar com você hoje, estamos arrumando turmas*”. Com um certo jogo de cintura, consegui acordar o que queria, utilizando inclusive o computador da direção para mandar um e-mail para os professores. Enquanto digitava o texto, a diretora começou a conversar comigo sobre os problemas de montagem de horário, tinha que ficar fazendo vários contatos com os professores, nem parecia a pessoa reticente que não queria me atender. Vivenciei outras situações parecidas com essa. Na verdade, mostrava-se sempre um pouco refratária quando eu a abordava para fazer negociações sobre o desdobramento da pesquisa. Com o passar do tempo, fui intuindo que sua alternância entre simpatia, antipatia tinha a ver com o grau de interrupção ou aborrecimento que na sua visão as atividades de pesquisa trariam para a rotina escolar.

<sup>250</sup> A festa do Humaitá II ocupava toda a extensão da Unidade e estava bem concorrida; apesar da venda prévia de ingressos eu supunha que não havia somente funcionários, alunos e seus familiares. Todo o movimento deste dia que pode gerar certa apreensão, parecia deixar a diretora muito feliz. Entendo este comportamento como uma qualidade da direção, realmente não daria para se conduzir uma festa junina de um colégio com cerca de 1200 alunos, ficando mais apreensiva que satisfeita.

as mesas, enquanto todos comiam e, finalmente, arrumando uma outra mesa grande com sobremesas deliciosas. Neste momento, juntamente com as assessoras, serviu a cada um que se aproximava, demonstrando genuíno bem estar com a ocasião<sup>251</sup>.

E, finalmente, na cerimônia de formatura do 9º ano de 2007, quando também demonstrou muito mais alegria que o usual, e discursou: “*O segredo dessas conquistas e o sentimento do dever cumprido estão em jamais esquecer que é um trabalho de equipe*”.

As reiteradas referências por parte da direção da Unidade à importância do trabalho em equipe, aliadas ao testemunho, ao longo do trabalho de campo, da concretização de iniciativas de alguns docentes para envolver os agentes escolares na garantia de realização de aprendizagem para todos os alunos, evidenciam que na Unidade investigada há um estilo de gestão que aponta para o compartilhamento de responsabilidades.

Trata-se de uma lógica institucional e gestária que incentiva a autonomia docente, e, como constatamos no trabalho do 9º ano, há um conteúdo definido, porém os professores têm bastante liberdade no encaminhamento desses conteúdos, podendo ter propostas de trabalho diferentes.

Tendo trabalhado muitos anos na Direção Geral, podendo ter uma noção do todo do Colégio, uma professora exprime que o que se sobressaía na Unidade Humaitá, e também na Unidade Centro, era a eficiência organizacional. Seriam Unidades onde os diretores eram mais presentes e “*os professores mais ativos, com mais espaço*”.

Acrescenta que a característica que se destaca na gestão do Humaitá II é o fato de nada ser abortado. Exemplificou com as reivindicações dos alunos (“*queremos fazer um luau*”), que são orientadas de como devem acontecer, em qual data, com quais regras, tudo sendo acordado com o grupo. “*Nada aqui é abortado. Às vezes é controlado para que não se perca a medida do que pode na escola e do que não pode*”.

---

<sup>251</sup> Para se ter uma idéia do efeito destes momentos, quando fui despedir-me a diretora fez questão de resgatar um contato que tivéramos no dia anterior, pediu desculpas e disse que não tinha me respondido bem quando fui indagar sobre o almoço. Como eu nem me lembrava do que ela havia falado e não tinha registrado nada de diferente sobre aquele momento, disse que não havia nenhum problema.

Identifica-se, por parte da direção da Unidade, estratégias para a construção de um clima propício a aprendizagem, são iniciativas que respaldam a mobilização dos integrantes da escola, viabilizando o desenvolvimento de projetos envolvendo docentes e/ou funcionários.

Apesar de se mudar muito os professores das séries e, conseqüentemente, não se conseguir dar continuidade a projetos de um ano para outro, basicamente os projetos partem da iniciativa dos professores e eles têm apoio para desenvolvê-los. Na avaliação da coordenadora de Geografia, o aluno é enriquecido com essa diversidade: *“Ele tem que aprender a lidar com pessoas diferentes também. Porque no mundo ele vai ter que lidar com pessoas diferentes”*.

Apesar de avaliar que a gestão do Humaitá II facilita e viabiliza o desenvolvimento de projetos, devemos registrar a dedicação e persistência de alguns agentes escolares para pôr em prática suas propostas que intentam dar mais significado às aprendizagens. Como, por exemplo, as diversas dificuldades enfrentadas pela equipe que coordena o Projeto Fazendo Arte, até ele ser reconhecido como disciplina eletiva (em 2003) e, no ano seguinte, como atividade extracurricular<sup>252</sup>.

Todavia, não passa despercebido que a mobilização dos agentes em torno de determinados projetos se constitui em mais uma singularidade institucional que propicia a excelência do ensino: *“vai criando um clima assim na escola, muito vivo. Eu acho que o Humaitá tem um pouco isso, (...) dá uma vivacidade a despeito deste desânimo que às vezes vem por questões políticas dentro da escola”*.

Em relação aos aspectos que conferem qualidade ao Colégio Pedro II, transparece nas falas uma valorização dos agentes escolares – alunos, docentes e funcionários. Podemos intuir a existência de uma *fidelidade institucional*, isto é, valores de distinção são incorporados, como consequência da condição de integrarem o universo de uma instituição secular e de tradição na sociedade brasileira. As representações incorporadas pela condição histórica do Colégio interagem com a experiência de convivência e sociabilidade num estabelecimento

---

<sup>252</sup> A coordenadora de Língua Portuguesa esclarece que projeto Fazendo Arte existiu durante alguns anos (1992 a 1996) com muitas dificuldades, por conta de conciliar horário. O Colégio não o reconhecia a ponto de colocar na sua grade, era uma espécie de currículo oculto, contando com a disponibilidade “extra-oficial” das professoras, fora de seu horário de trabalho (nos fins de semana e “tempos vagos” dos alunos). A equipe acabou desistindo devido à falta de apoio de uma forma geral. Por isso ficou um tempo adormecido e só recomeçou em 2001, depois que a Coordenadora terminou o seu Mestrado.

que continua a perseguir uma qualidade de ensino e ligam os agentes escolares “a um quadro contínuo de referências, constituído pela interseção de sua história individual com a do grupo onde vive (Borges, 2003).

### ***A relação com a Direção Geral do Colégio Pedro II: quase sempre um embate***

Investigar a identidade institucional de uma escola pública de prestígio, que integra uma rede de 13 Unidades Escolares, compondo uma instituição com marca distintiva tão forte como o Colégio Pedro II, impossibilita-nos ignorar as manifestações que se relacionam a esta configuração. Como se evidenciou ao longo da investigação, a identidade da Unidade Escolar Humaitá II está precipuamente referida ao reconhecimento social detido pela instituição na qual se insere.

Recentemente, o Colégio ampliou a sua rede de Unidades, primeiramente para um bairro da zona oeste do Rio de Janeiro - Realengo<sup>253</sup> (em 2004), depois para outros dois municípios do estado do Rio de Janeiro (Niterói em 2006 e Caxias em 2008), o que significa também aumento da sua complexidade. Pode ser considerado como uma rede de ensino com algumas diferenças para administrar.

Esta configuração singular nos remete às perspectivas do sistema e do ator, para que possamos abordar os constrangimentos sistêmicos e os comportamentos estratégicos (Canário, 1996) dos agentes da escola investigada.

Uma professora considerou que há problemas sérios de gestão, questões difíceis de se transpor, porque tem algo que vem de cima pra baixo. Há uma Direção Geral que impetra portarias (com diretrizes de avaliação e regulando o processo ensino-aprendizagem dos alunos) sem discussão nenhuma com a comunidade e o professor fica como mero executor de regras que não foram pensadas por ele. Essa relação com a Direção Geral seria o problema maior, é classificada como dura, ruim e prejudicial, porque acaba refletindo em sala de aula, na relação entre professor e aluno. “*O professor é obrigado a colocar em prática alguma coisa de que ele discorda, como determinadas diretrizes de ensino ou sistemas de avaliação, e isso acaba trazendo problemas*”.

---

<sup>253</sup> A referida Unidade Escolar Realengo obteve expressivo resultado no vestibular da UERJ - 2009: três alunos obtiveram conceito A, vinte e três, conceito B e sessenta e um, conceito C. O destaque foi o aluno Carlos Alberto de Souza Moreira que se classificou em 1º lugar. O Colégio pôs um link na sua página eletrônica destacando a competência da equipe e do alunado. “*Respeito e admiração da família Pedro II e de quem sabe a importância da educação para o progresso e o desenvolvimento do país*”.

Pesquisa recente, empreendida por professora que trabalha na instituição há 25 anos, avalia que o modelo de gestão do ex-Diretor Geral<sup>254</sup> - estruturado de forma centralizadora e pouco democrática, principalmente no tocante ao trabalho em conjunto com os órgãos deliberativos e consultivos, previstos no Regimento Interno do Colégio<sup>255</sup> - não se coaduna com as demandas de uma grande escola pública.

“Assim, as principais decisões – editais, portarias, regras de aprovação dos alunos, normas eleitorais para cargos de Diretores de Unidade, Chefes de Departamento e Coordenadores Pedagógicos, cobranças de taxas, criação de setores, licitações, etc. – são tomadas apenas pela direção geral da escola, sem a devida aprovação dos órgãos colegiados e/ou da comunidade escolar” (Azevedo, 2005, p.99).

A escolha do Diretor Geral do Colégio Pedro II é competência do Ministro da Educação, mas, por luta das entidades, a comunidade escolar pôde escolher o Diretor Geral por duas vezes nos últimos 13 anos. O último Diretor Geral ficou no cargo por 13 anos seguidos. Como não há regras claras, há diretores de Unidade que permanecem no cargo há dezesseis anos. Durante o ano de 2007, as entidades representativas dos alunos e servidores (exceto as associações de pais) empreenderam campanha acirrada para que a comunidade pudesse eleger o próximo Diretor Geral. Esta mobilização chegou à Câmara dos Deputados, que enviou um documento (assinado por 16 deputados) ao Ministro da Educação Fernando Haddad, endossando o pedido de eleição para Diretor Geral, de parte dos representantes da comunidade escolar do Colégio<sup>256</sup>.

---

<sup>254</sup> O ex-Diretor Geral esteve à frente da direção do Colégio de 1995 a 2008. Em julho do ano passado, assumiu a nova Diretora Geral.

<sup>255</sup> A Congregação (órgão máximo deliberativo da instituição), por exemplo, não exerceu suas funções na gestão (1995 – 2008) do último Diretor Geral. Reunia-se apenas para aprovar a concessão de títulos honoríficos e referendar as Portarias emitidas pelo próprio Diretor. Segundo Azevedo (2005), nos últimos 20 anos, este órgão não discutiu e muito menos aprovou a proposta orçamentária ou o plano de trabalho do Colégio. Temos ainda o Conselho de Curadores que deveria, entre outras atribuições, “exercer fiscalização sobre os serviços de contabilidade e tesouraria” e não é sequer formalizado. Além disso, conforme constatou Azevedo (op.cit.), o Conselho Pedagógico (órgão de aconselhamento e consultoria pedagógica da Direção Geral), foi muitas vezes ignorado, até mesmo em momentos de mudanças de diretores para o ensino e aprendizagem dos alunos.

<sup>256</sup> Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais já contam com o Decreto Presidencial nº. 4.877, de 13/11/2003, normatizando o processo eleitoral para a escolha dos Diretores-Gerais dessas Instituições Federais de Ensino (IFE). Esse Decreto estabelece que o mandato de Diretor-Geral é de quatro anos, sendo permitido apenas dois mandatos consecutivos (site da ADCPII). Ao longo de 2007, todas as IFES contempladas pelo referido Decreto realizaram suas eleições para Diretor-Geral. Como o CPII não está “coberto” por este decreto, de quatro em quatro anos a comunidade precisa, minimamente, se organizar para poder eleger seu diretor.

Cabe o registro de mais uma idiossincrasia concernente ao Colégio Pedro II, a comunidade escolar conseguiu o comprometimento do Ministério da Educação para a realização do pleito. Após iniciado o processo eleitoral, o deputado Chico Alencar, em conversa com alguns representantes da ADCPII, comentou que o Ministro da Educação estando na Câmara, em Brasília, dirigiu-se a ele, um tanto ansioso, perguntando se estava tudo bem no Colégio Pedro II, “*se estava tudo correndo direitinho*”. O deputado respondera que o processo eleitoral no CPII estava em andamento, mas que ele queria conversar sobre o Hospital Universitário da UFRJ, que estava passando por problemas sérios nas suas instalações. E o ministro ainda insistindo, “*mas está tudo certinho lá*”? O deputado o tranquilizou. Vemos que uma escolha de diretor, que já acontece normalmente nas outras instituições federais, torna-se caso de preocupação ministerial<sup>257</sup>, e depois que se consegue eleger o Diretor Geral, inicia-se a luta para poder escolher os diretores de Unidade, etc, etc. Tudo isso exigiria análises consistentes que fogem ao fôlego deste trabalho, nos restringiremos ao que foi apontado pelos sujeitos da pesquisa.

Por conta da estrutura do Colégio, as informações que afetam diretamente à comunidade escolar, por vezes se perdem ou chegam truncadas<sup>258</sup>. Os Conselheiros da Associação de Docentes têm que se desdobrar nas respectivas Unidades para dar conta do fluxo de acontecimentos e demandas. A Unidade Humaitá II costuma ficar minimamente atualizada porque possui professores que se dispõem a ser conselheiros e que mantêm esse fluxo de informações entre os professores da Unidade e a Associação de Docentes, entre os professores da Unidade e a Direção Geral e entre os professores da Unidade e Brasília.

---

<sup>257</sup>Nestes momentos, surpreendemo-nos com as muitas questões que nos remetem ao passado deste estabelecimento, como esta situação do atual Ministro da Educação. O Governo Imperial participava com tal minúcia da vida do Colégio, que nos despachos semanais, presididos pelo Imperador, em São Cristóvão ou no Paço da Cidade, o Ministro do Império era obrigado a estar ciente de tudo o que acontecia no Colégio, para responder por ele diante de D. Pedro II (Escragolle Doria, 1944).

<sup>258</sup>O ano de 2007 e metade de 2008 exigiram dos professores envolvidos com essas reivindicações, acumulação do trabalho em sala de aula com as demandas do movimento docente. Para os que não se envolvem diretamente com estas questões, a situação também se agrava, porque o Colégio possui duas representações de funcionários: a ADCPII representando os docentes, fundada em 1984, e o Sindscope representando docentes e técnicos, fundado em 1995. A maioria dos docentes é filiada às duas entidades, isto faz com que o montante de informações que precisam adquirir para ficarem atualizados seja um pouco extenso (boletins, jornais, sites, cartazes, etc.). Há ainda informações das entidades nacionais (SINASEFE, ANDES, FASUBRA, CONLUTAS e CNESF).

Relatarei um aviso dado por esses conselheiros num dos recreios para elucidar um dos não raros constrangimentos sistêmicos a que se submeteram os professores do Colégio.

Foi apresentada uma carta elaborada pelos professores do Departamento de Sociologia (anexo 10) com a proposta que fosse endossada pelos outros Departamentos Pedagógicos. Dirigia-se a toda comunidade escolar do Colégio Pedro II e continha críticas aos encaminhamentos dados pelo Diretor Geral às seguintes questões: (a) ao processo de expansão do Colégio<sup>259</sup>; (b) a revisão do Projeto Político Pedagógico - PPP<sup>260</sup> e (c) ao concurso para a admissão de docentes / 2007<sup>261</sup>.

A carta dos professores do Departamento de Sociologia começa identificando o Colégio como instituição de referência histórica para a educação pública de qualidade, sendo respeitado como um estabelecimento de construção de uma educação humanística e propedêutica. Reporta-se também ao perfil de formação acadêmica de excelência do seu corpo docente. Entendem que esta capacidade reconhecida dos professores pode ser utilizada para construir o Colégio Pedro II dos próximos 170 anos e reiteram que o descompromisso com a gestão democrática aponta para um modelo de escola distante da vontade da comunidade escolar, além de ser construído apenas a partir de algumas mentes “iluminadas”. Os professores apostam no coletivo para encaminhamento de questões relevantes.

Uma depoente, quando indagada diretamente sobre algumas iniciativas assim não tão democráticas, vindas por parte da Direção Geral, pondera que isso “*pode ser lá em cima*”, que no Humaitá II existe o direito de questionar, colocando-se contra ou a favor, porque existe um diálogo. “*A gente tem aqui uma democracia mesmo. A diretora abre o espaço, é lógico que ela não deixa extrapolar*”.

---

<sup>259</sup> O movimento de crescimento do Colégio (novas Unidades Escolares, Ensino Médio integrado, Projeja, etc.) estaria sendo feito de modo desordenado e determinando mudanças no modelo de escola vigente sem prévia discussão com a comunidade. Segundo os mentores da carta, a ausência de informação e debate com os professores, e com outros segmentos da instituição, traria inúmeras dificuldades pedagógicas e limitaria o alcance dos objetivos planejados

<sup>260</sup> A DG teria dado a incumbência aos Departamentos Pedagógicos de procederem à revisão do PPP como se fosse mera (re)adequação de conteúdos. Além de dar um prazo exíguo para a realização dos trabalhos, a filosofia da escola e o modelo de avaliação não foram colocados em debate.

<sup>261</sup> Os critérios para a definição de vagas não teriam sido objetivos, primando pela falta de transparência e desconsiderando dados da realidade concreta da carência de professores.

O fato é que apenas uma professora – já citada - e uma funcionária<sup>262</sup> destacaram explicitamente algumas iniciativas não democráticas por parte da Direção Geral do Colégio, que, segundo sua opinião, acabam sendo reproduzidas pelas direções de Unidades, em maior ou menor escala. Porém, asseguram existir no Humaitá II alguma possibilidade de diálogo, de negociação, inclusive por parte dos alunos com os professores e com a Direção:

*Então são relações muitas vezes paradoxais: ao mesmo tempo em que você tem coisas muito legais, que você tem abertura em algumas situações, em alguns momentos você tem total fechamento. Então, eu acho as relações um pouco difíceis.*

Outras entrevistadas se reportaram a problemas que existiriam no Colégio, sem precisar, no entanto, o seu teor:

*Qualidade indiscutível. Apesar de todos os defeitos. Tem defeitos? Tem. É um Colégio que você... Até muito grande. É grande, assim, são vários Pedros Segundos, não adianta.*

*Apesar de todas as mazelas, ainda é um Colégio muito bom, muito bom porque a gente percebe que os nossos alunos... (...) E apesar de tudo, você vê, nossos alunos conseguem passar para as faculdades públicas, quer dizer, eles são equiparados aos melhores colégios aí.*

Poderia especular que estava detectando a metáfora da “sinfonia”, em sua análise da “micropolítica da escola” (destaque do autor), Silva (2004) observou uma tendência por parte da maioria dos entrevistados em tentar dissimular as práticas conflituais, mesmo em momentos mais informais. O autor especula se a maioria dos atores escolares, quando questionados sobre as práticas da sua escola, teria sedução pela metáfora da “sinfonia” ao invés da metáfora da “arena política”.

As hipóteses para esta especulação são variadas e também fogem ao âmbito deste estudo, apenas podemos registrar que, quando inquiridos sobre as relações estabelecidas na escola, poucos entrevistados se reportaram a problemas advindos da administração geral que pudessem intervir nas relações interpessoais. O que não significa que não sejam afetados por essa administração, afinal, concebendo o espaço-escola como construção cultural e histórica, podemos encará-lo como palco de embates, por vezes silenciosos (Ferreira, 2007).

---

<sup>262</sup> Foram as únicas, em 12 entrevistadas, que fizeram alguma referência à problemas consequentes da condução administrativa do Colégio.