



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

ALESSANDRA PIO

**TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DO COLÉGIO PEDRO II:
HISTÓRIA, IDENTIDADE E LIMITES DE ATUAÇÃO**

Rio de Janeiro

2012

ALESSANDRA PIO

**TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DO COLÉGIO PEDRO II:
HISTÓRIA, IDENTIDADE E LIMITES DE ATUAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Sonia Maria de Castro Lopes

Rio de Janeiro

2012

Pio, Alessandra.

Técnicos em assuntos educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação / Alessandra Pio. Rio de Janeiro: UFRJ/FE/PPGE, 2012.

xii, 166 f.: il., 30cm.

Orientadora: Sonia de Castro Lopes.

Dissertação (mestrado) – UFRJ/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Referências Bibliográficas/Fontes: f. 141-154.

1. Colégio Pedro II. 2. Técnicos em assuntos educacionais. 3. Identidade profissional. 4. História das instituições educacionais. I. Pio, Alessandra. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação. III. *Técnicos em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação*.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Técnicos em assuntos educacionais do Colégio Pedro II: História, identidade e limites de atuação”

Mestrando: Alessandra Pio Silva

Orientado pelo (a): Prof^a. Dr^a. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes

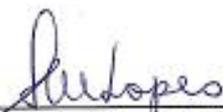
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 28 de março de 2012

Banca Examinadora:

Presidente:


Prof. Dr^a. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes


Prof. Dr. Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha


Prof. Dr^a. Angela Maria de Souza Martins

Aos meus ancestrais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Olorun, Jeová, Buda, Alah ou qualquer outro nome que queiram dar, pela força para superar os obstáculos que me foram impostos.

A minha mãe, D. Clementina, pela paciência e pelo colo em meus momentos de total impaciência. Ao meu pai, “Seu Marcos”, pelas dezenas de ovinhos fritos. A minha Dan, onde estiver, por ter pedido para eu continuar. Aos meus avós paternos, aos maternos e aos de coração e criação pelo cuidado com minha família e pelas possibilidades que me foram proporcionadas.

A minha orientadora incentivadora, Sonia Lopes, pela confiança além da paciência, por me buscar inúmeras vezes na Lua para continuar a dissertar. Seu conhecimento e sua habilidade possibilitaram essa produção. Muito obrigada!

Aos professores que compuseram esta banca, pela paciência... Especialmente ao professor Luiz Antônio Cunha, pelo rigor metodológico das aulas agregados a uma dedicação contagiante ao conhecimento da Educação Brasileira.

A minha prima, Dr^a Helena, pelos conselhos e pela companhia, além dos ouvidos atentos às lamúrias dessa mestranda indisciplinada.

Aos companheiros do “café de quinta”: Alex, Andréa, Thaís, Fernanda, Simone, Ana Lúcia e alguns agregados importantíssimos. Seres de luz, companheiros de jornada: sem vocês seria bem mais difícil e menos prazeroso.

À equipe de trabalho do Colégio Pedro II: a luta continua, companheiras! O meu muito obrigada pela paciência em responder tantas questões, em tantos momentos.

À rede municipal de Duque de Caxias, por uma licença remunerada de dois anos, sem a qual seria impossível dedicar-me a este trabalho.

Ao Colégio Pedro II, pelos três meses de licença no início do mestrado.

À CAPES, pela bolsa que custeou a compra de inúmeros livros e a participação em congressos que mudaram meu ponto de vista.

À Solange, secretária do programa, sempre atenta, sempre, solícita: sem você, o que seria destes alunos perdidos?

A todos os depoentes que me auxiliaram e que, sem os quais, não seria viável a pesquisa.

A todos os amigos, colegas e conhecidos que conseguiram suportar minhas crises existenciais. Obrigada até aos que duvidaram que tal superação fosse possível. O que seria de nós sem os obstáculos?

Obrigada a todos!

“

Contar é muito, muito difícil. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem nos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora, acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado. (...) Eu queria decifrar as coisas que são importantes. (...) O que muito lhe agradeço é a sua fineza de atenção”.

*João Guimarães Rosa.
Grande Sertão: Veredas.*

RESUMO

PIO, Alessandra. *Técnicos em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Um colégio federal considerado de excelência na cidade do Rio de Janeiro, cuja identidade institucional é fortemente marcada pela tradição de mais de cento e setenta anos de história, influencia de maneira marcante a identidade profissional de seus servidores. De outra maneira, um curso superior cuja identidade pode ser considerada frágil, forma sujeitos que transitam entre a docência, a coordenação, a supervisão, e a orientação pedagógica e educacional sem, de fato, gozar de reconhecimento profissional. Este trabalho, inserido no campo de estudos da História da Educação, mais especificamente no âmbito das instituições educacionais, tem por objetivo investigar o trabalho não docente do Colégio Pedro II (CPII) focando a identidade profissional do agente técnico em assuntos educacionais (TAE), que exerce o papel de pedagogo/orientador educacional no Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP). A relação entre este agente e o profissional de pedagogia demarca o recorte temporal da pesquisa, que tem início em 1946 quando da entrada dos primeiros orientadores educacionais no Colégio; atravessa a reforma funcional de 1970, que transforma esses orientadores educacionais em técnicos de nível superior; e chega aos anos 2000 com a implantação do SESOP, lócus privilegiado de trabalho dos novos TAEs concursados do Colégio, que passam a ter como exigência de formação a pedagogia e não mais qualquer licenciatura, como ocorre em outras instituições federais de ensino. O trabalho aborda a identidade profissional a partir de referenciais centrais de análise utilizados por Claude Dubar (2005) para evidenciar como se dá o processo de socialização no trabalho relacionando a “identidade para si” e a “identidade para o outro”, que nos possibilita transitar por conflitos internos, como aqueles que envolvem o “reconhecimento” e o “não-reconhecimento” pelo trabalho desempenhado. Vidal (2005) e Pollak (1989) surgem como referenciais auxiliares, compondo a paisagem de fundo na qual cultura e memória se imbricam na construção de crenças e políticas internas do Colégio, que se faz peculiar por permanecer dentre as escolas públicas de excelência do país. São utilizados documentos diversos como fontes primárias e, em contraponto, questionários e entrevistas que pretenderam confrontar a realidade desejada com as vivências relatadas, “desmonumentalizando” tais registros. As questões elencadas no texto procuram evidenciar que a existência de um setor de supervisão constituído por técnicos no Colégio Pedro II é: contraditória, já que se prioriza e valoriza a orientação educacional de tal sorte a considerar os TAEs como orientadores; insustentável, pois atinge o núcleo da representação mais cristalizada da instituição – a excelência de seus profissionais docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Colégio Pedro II – Técnico em assuntos educacionais – Identidade profissional – História das instituições educacionais.

ABSTRACT

PIO, Alessandra. *The Technicians in Educational Issues of Pedro II School: History, identity and acting restrictions*. Dissertation (Masters on Education). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

A Federal School in Rio de Janeiro considered as a school of excellence, whose institutional identity has been strongly marked by its tradition along more than one hundred and seventy years of history, influences conspicuously the professional identity of its staff. Otherwise, a high school course whose identity can be thought as fragile, enables individuals to play roles in teaching, as much as coordination, supervision and also as pedagogical and educational adviser, nevertheless without this professional being appropriately recognized. The aim of this work, in the History of Education as a field of Study, and more specifically, in the scope of educational institutions, is to investigate in the Pedro II School (CPPI) the activities other than teaching, with a focus on the professional identity of the Technician in Educational Issues (TEI), who plays a role as pedagogue/educational adviser in the Supervision and Pedagogical Advisory Section (SPAS) of that School. The connection between that professional and the pedagogue states the time frame of the present research, which begins in 1946, when the first group of educational advisers assumed its function in the School; goes through the function reform of 1970, when all educational advisers became graduated technicians; and arrives in the 2000's, when the SPAS was implemented, and whose place is a privileged locus of work to the new TEIs. The new approved in the public examination need to have a degree in pedagogy and no longer any other degree, differently from what happens in other federal institutions. This work approaches the professional identity based on the main references to analysis used by Claude Dubar (2005) in order to clear how the process of the socialization in the job place is, by viewing both the "identity to himself" and the "identity to the other", because in this way is possible to come and go through disagreements among the staff as that one related to the "recognition" and the "non-recognition" of a carried out activity. As subsidiary references are Vidal (2005) and Pollak (1989) setting a scenario where culture and recollection overlaps in both the belief and internal politics formations of the School, and even having this particular point, the School still is maintained among the Brazilian schools of excellence. Several documents were used as primary sources and, in parallel, questionnaires and interviews were also applied with the purpose of comparing the wished reality for the staff to that in fact experienced by them, and so, the monumental value that some time ago was imputed to those documents is now mitigated. The issues quoted in the text evidences that the existence of a Supervision Section constituted by technicians at Pedro II School reveals: a contradiction, seeing that TEIs has been considered as advisers, inasmuch as this School places value and gives priority to educational guidance; a Section lacking in getting quite effect of its activities on the School, since it affects the very delicate representative corn of the institution: the excellence of its teaching staff.

PALAVRAS-CHAVE: Pedro II School – Technicians in Educational Issues – Professional Identity – History of Educational Institutions.

Lista de Figuras e Quadros Explicativos

Gráfico 1 e 2. Técnicos e Docentes por Titulação.....	68
Quadro 1. Comparativo de Editais de Seleção do Colégio Pedro II.....	70
Esquema 1. Organograma da Diretoria de Ensino	79
Quadro 2. Alunos Abaixo da Média – 1º Semestre de 2005	115
Quadro 3. Alunos Abaixo da Média na Disciplina “D” – 1º Semestre de 2005.....	117
Quadro 4. Alunos Abaixo da Média na Disciplina “I” – 1º Semestre de 2005	118
Quadro 5. Alunos Abaixo da Média na Disciplina “C” – 1º Semestre de 2005.....	119
Figura 1. Relatório de Acompanhamento de Turmas / Alunos	121

Lista de Siglas e Abreviaturas

ADCPII – Associação de Docentes do Colégio Pedro II

ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores

CEPE – Conselho de Estudos Pedagógicos

COPAS – Conselho Pedagógico-Administrativo Setorial

CPII – Colégio Pedro II

DE – Dedicção Exclusiva

DGP – Direção de Gestão de Pessoas

FAHUPE – Faculdade de Humanidades Pedro II

FEBEM – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

MEC – Ministério da Educação

NUDOM – Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II

PABAEE – Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar

PCCTAE – Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação

PGE – Plano Geral de Ensino

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SESOP – Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica

SOPE – Setor de Orientação Pedagógica

STEA – Seção/Setor Técnico de Ensino e Avaliação

UE – Unidade Escolar

UESC – Unidade Escolar São Cristóvão

UESCI – Unidade Escolar São Cristóvão I

UESCII – Unidade Escolar São Cristóvão II

UESCIII – Unidade Escolar São Cristóvão III

UFF – Universidade Federal Fluminense

Sumário

INTRODUÇÃO	14
1. O COLÉGIO PEDRO II, OUTRA VEZ? - Delimitando referenciais teóricos e metodológicos.....	26
1.1. Identidades: o que dizem os teóricos?	28
1.2. Identidade pela formação: o pedagogo e o curso de pedagogia	33
1.3. Identidade da instituição: a força que opera sobre os agentes	39
1.3.1. Cultura escolar: o campo empírico e suas peculiaridades	43
1.3.2. “Memória, esquecimento, silêncio”	44
1.4. Percursos metodológicos	47
2. SETORES TÉCNICO-PEDAGÓGICOS: HISTÓRIAS ESCRITAS	51
2.1. De Orientador a TAE: retornar, para seguir adiante (1946 – 1970)	52
2.2. As décadas de 1970 a 1980: tecnicismo e democratização	57
2.3. O TAE dos anos 2000: um pedagogo no CPII?.....	67
3. A FUNÇÃO SEGUNDO QUEM PRATICA E OBSERVA.....	75
3.1. O Colégio Pedro II – Como administrar um gigante?	76
3.2. A Unidade Escolar São Cristóvão I – O “Pequeno Pedro”	82
3.3. Unidade Escolar São Cristóvão III – O “Pedrão”	90
3.4. Unidade Escolar São Cristóvão II – “Pedro”, o adolescente rebelde	99
4. "AS MENINAS" - A supervisão possível	104
4.1. A chegada: primeiros embates	106
4.2. Da observação à ação.....	114
4.3. SESOP: identidades outorgadas	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS – Possibilidades de uma nova história?	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS/FONTES	141
ANEXO 1.	155
ANEXO 2.	156
ANEXO 3.	160
ANEXO 4.	163

INTRODUÇÃO

Posso afirmar que minha experiência profissional inicia-se com uma greve na Universidade Federal Fluminense, em 1999. Técnica em administração por uma escola da Baixada Fluminense – e totalmente alheia, até o momento, às necessidades da educação pública – ingressei na UFF no ano anterior e, diante de uma paralisação de professores, decidi acompanhar meus mestres até a Cinelândia, no centro da cidade do Rio de Janeiro, para compreender o movimento grevista.

Naquele momento me senti educadora, mais que aluna. Aos gritos pedíamos ao governo que cedesse aos nossos apelos por uma educação pública, gratuita e de qualidade, pelo ajuste dos salários dos professores e por infraestrutura em nossas universidades. Passei a compreender melhor os principais problemas que atingiam a educação no país antes mesmo de frequentar às aulas de política educacional e percebi que se havia mais questões a serem estudadas a respeito, a Faculdade de Educação seria o melhor lugar para engendrar a busca por tal conhecimento.

Concluí o curso de pedagogia em 2004, após outras três greves, muitos debates, congressos, decepções acerca do que representava o profissional de educação e muitas dúvidas. Para minha maior decepção, o pedagogo não era um membro muito bem tolerado nessa comunidade. Pelo contrário. Ainda na graduação presenciei debates acalorados sobre este enigmático personagem, que nascera para supervisionar, adequar e controlar, mas que se compreendia na atualidade como um agente indispensável para a gestão democrática da qual tanto se ouvia falar no meio acadêmico.

Percebi também, a partir de algumas experiências como profissional, que ser pedagogo e ser professor são coisas iguais e ao mesmo tempo diferentes. Iguais – segundo alguns teóricos – em condições de gerir uma escola e lecionar para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Diferentes, de acordo com a função desempenhada na escola. Como isso é possível? Como o mesmo profissional pode ter tantos nomes e tantas ocupações diferentes e não conseguir se definir em nenhuma delas?

Os debates iniciados na década de 1980, liderados pela ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Professores), demonstraram que as opiniões sobre o destino profissional dos pedagogos não tinha consenso. De um lado aqueles que acreditavam na docência como a base da formação de todo educador – tese defendida pela entidade –;

outro, os que defendiam a formação de especialistas da educação, que teriam embasamento em conhecimentos que possibilitassem a orientação educacional e pedagógica, além da docência nas séries iniciais – tese defendida por uma minoria, indo contra o ideário da associação.

Uma breve passagem pelos currículos de algumas universidades cariocas evidenciou o quanto este profissional pode ser fragmentado. Algumas instituições, agindo em conformidade com o parecer da ANFOPE, formam especificamente docentes nas faculdades de pedagogia; outras, mesclando os dois posicionamentos, afirmam voltar seus currículos à formação de um pedagogo-docente, que pode desempenhar todas as tarefas específicas além de lecionar; por último, aquelas que fragmentaram os posicionamentos, formando orientadores educacionais, ou supervisores educacionais, ou orientadores pedagógicos, ou docentes. No caso da UFF, a formação teve como concepção curricular o pedagogo especialista e docente das séries iniciais e das disciplinas pedagógicas do ensino médio.

De posse desse diploma passei a prestar concursos para pedagoga e professora das séries iniciais. Um cargo chamou-me a atenção e foi minha escolha em lugar à vaga oferecida para orientador educacional: técnico em assuntos educacionais. Como tarefas a desempenhar, as mesmas que um pedagogo teria; como exigência de formação, qualquer licenciatura.

Obtive aprovação no concurso e em 2004 iniciei o trabalho na Unidade Escolar São Cristóvão II, do Colégio Pedro II – a que se ocupa do segundo segmento do Ensino Fundamental, que vai do 6º ao 9º ano. Para minha surpresa, a função seria obrigatoriamente de orientadora educacional, a despeito da distinção evidenciada no edital de seleção.

Meu primeiro momento no CPII foi, então, uma discussão acalorada com a chefe, que eu acabara de conhecer, sobre o “desvio de função” ao qual estavam me submetendo. Aprendi a primeira lição sobre o Colégio indo para a UESCII, no Setor de Orientação Educacional desenvolver minha função orientadora.

A estrutura da escola foi sendo desvelada ao passo que as tarefas eram desempenhadas, pois o Colégio carrega em si uma cultura muito peculiar que evidencia de imediato qual o *lugar*¹ de cada um dentro de sua estrutura hierárquica, fosse ela administrativa ou social. Surgiu uma primeira pergunta: o que definia o lugar de cada um naquela instituição? Não me bastasse a dificuldade de compreender a mim mesma enquanto profissional de pedagogia diante de tantas nomenclaturas e opções, ainda precisava me ocupar

¹ Certeau (1994, p.201) trata da diferença entre “espaço” e “lugar”. Este é “a ordem [...] segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...] uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade”. Utilizei a palavra nesse sentido.

da experiência de ser um profissional sem definição, sem lugar e sem “rosto” naquele espaço de relações há tanto estabelecidas.

No mesmo ano de meu ingresso na escola uma portaria² regulamentou a criação do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica, dentre outros cinco setores. Era a reestruturação da Secretaria de Ensino, o órgão máximo da estrutura pedagógica do CPII. Para o SESOP ficava designada a função de “supervisionar a execução do Projeto Político Pedagógico e o sistema de avaliação discente”, segundo o documento.

Este setor era uma fusão entre o antigo Setor de Orientação Educacional e o Setor Técnico de Ensino e Avaliação. Resumidamente, o primeiro destinava-se ao trato com os alunos e o segundo, ao trato com professores e coordenadores pedagógicos. Certamente por essa divisão de “clientela”, o STEA era conhecido por desempenhar “determinada supervisão” e era chefiado por professores.

Como uma espécie de herança, a norma que criou o SESOP determinava que sua chefia ficaria “a cargo de Professor especializado ou de Técnico em Assuntos Educacionais com formação e experiência em supervisão e orientação pedagógica”. Dessa forma subentende-se que a chefia deveria ser dada a um professor especializado no “assunto”, mesmo sem experiência. Mas, caso um técnico decidisse pleitear o cargo, o número de exigências seria bem maior.

Ainda assim, a criação do setor pareceu extremamente positiva para a instituição – ao menos pela proposta que apresentava. Mas, em contrapartida, era uma conquista parcial, pois a preocupação com sua materialização persistia: se, a partir da criação do SESOP haveria uma supervisão, como ela seria desempenhada por agentes que não tinham, em sua maioria³, a formação ou a experiência em tal função? Um técnico em assuntos educacionais e um pedagogo representavam a mesma coisa para o CPII?

Comecei a questionar qual pedagogo aquele Colégio necessitava e percebi que minha compreensão acerca das possibilidades de trabalho do pedagogo era muito abrangente. Mas levava em conta apenas as possibilidades geradas pela formação ignorando a indefinição do curso, diante das mudanças político-normativas que recebeu desde sua criação, e o cerceamento social imposto à profissão, pelos estigmas tecnicistas das décadas de 1960/70 e a consequente oposição a partir da década de 1980. Ainda assim, eu associava a “tradição em

² Portaria nº 422, de 26 de março de 2004.

³ O concurso recente havia selecionado apenas quatro técnicas, mas havia a questão da formação dos agentes que já trabalhavam na escola. Estes deveriam suprir a necessidade de TAEs para todas as treze Unidades, desempenhando o papel de orientadores educacionais e, com a criação do SESOP, também de supervisores.

excelência” do Colégio ao trabalho dedicado de todos os profissionais a ele vinculados. Entretanto, essa ideia ia de encontro ao que a prática cotidiana evidenciava. Começaram os descontentamentos e, por consequência, diversos incômodos.

Afirmar que a pesquisa se inicia com um incômodo, um questionamento ou um estranhamento é lugar comum. Difícil é saber separar destas questões a paixão que o envolve diariamente quando você mesmo é um dos agentes da pesquisa. Este trabalho se impôs como um desafio e aqui estou eu, tentando.

No início de 2005, engendrei uma pesquisa exploratória para verificar quais os trabalhos vinham sendo desempenhados pelo segmento técnico do Colégio ao longo dos anos. Aos poucos, em conversas informais pelos corredores da escola, pude compreender que desvio de função – tal como utilizávamos para afirmar que não éramos orientadoras educacionais – era um termo perigoso⁴. Havia diversos agentes técnicos desempenhando funções que não condiziam com suas formações e, dentre eles, os técnicos em assuntos educacionais. Um bom exemplo era um professor de história, também TAE, que servia como um adjunto da direção, ainda que “extra-oficialmente”. Segundo seus relatos, ele era “o faz-tudo da escola”: desde os sermões mais sérios aos alunos advertidos, até a fiscalização de provas quando, em pleno sábado, um professor faltava.

O problema em ser um “coringa”, como ele mesmo se intitulava, era ter de aparecer e desaparecer quando assim a ocasião lhe solicitasse. O reconhecimento pelas suas atividades bem cumpridas, de certo, desapareceria com sua imagem intrigante deixando a direção cumprir o papel social com as autoridades competentes em visita. Este personagem emblemático era como um diário esquecido: se tornava um problema quando paginado, um volume de rancor quando não valorizado e uma impertinência, por teimar em dizer o que faziam questão de esquecer. Ele me sinalizou, sem saber, onde estava o conflito que teimava em se esconder, mas que muito me afligia: no silêncio. Era no emudecimento que as questões mais conflitantes se evidenciavam.

Pouco tempo depois, em agosto de 2005, foi deflagrada uma greve dos servidores do Colégio. Lá estava eu, diante de uma assembleia, relatando a emoção de novamente manifestar a intenção de lutar pela educação; e, dessa vez, como profissional, não mais como aluna. Foi um momento ímpar, pois houve embates muito esclarecedores. Lembro de ter aproveitado a ocasião para conclamar os presentes à unidade educadora e questionei a

⁴ Era comum, nessas conversas, eu receber alertas e orientações para “não falar o que não devia”. Mais adiante tratarei de abordar o que chamo de “respeito ao silêncio”, como forma de manutenção da ordem estabelecida.

existência de dois banheiros: um para docentes e outro para servidoras, o mesmo ocorria no caso dos banheiros masculinos. Foi então que algo interessante ocorreu: uma manifestação intensa por parte de alguns presentes, enquanto outros se calaram e balançaram a cabeça, negativamente.

Havia uma separação entre docentes e técnicos na escola, era fato. Uma técnica da unidade Tijuca veio ao meu encontro, no final da assembleia, para contar que lá havia elevadores separados, como o velho debate sobre os elevadores – o social e o de serviço. Falar sobre isso durante uma greve foi chocante, já que era um momento de discursar sobre uma classe única, que se fortalece para reivindicar seus direitos. Mas, em contrapartida, havia ressentimentos de ambas as partes: professores acusavam técnicos por terem desistido da greve anterior quando conseguiram que suas reivindicações fossem atendidas. Já os técnicos revidavam, pontuando outros momentos em que os docentes fizeram o mesmo. A questão da divisão de profissionais em blocos distintos começava a tomar corpo.

Em outro momento, diante da minha indignação frente ao comentário de uma professora – que, verificando a bela construção semântica de um relatório, duvidou que a produção tivesse sido elaborada por técnicos, como assim constava –, houve uma preocupação apaziguadora dos presentes à reunião. A mesma docente me procurou para explicar que o comentário “não era por mal”. Mas, como o texto estava muito bem escrito, ela havia pensado na possibilidade de os técnicos – que, segundo ela, sempre foram manipulados pelos gestores da escola – terem cedido a oportunidade de elaborar o documento à direção. Tratava-se de um parecer sobre o Projeto Político Pedagógico que deveria ser reavaliado naquele ano. Desta vez, a equipe técnica contava com o apoio de quatro pedagogas, recém-concursadas, para a construção de tal análise.

Falo do momento de greve como uma oportunidade ímpar porque só neste período ficou claro que docentes não são servidores ou funcionários, são trabalhadores intelectuais, o que não ocorre com os técnicos. Os cartazes espalhados pelo pátio da escola conclamavam a presença de servidores e docentes para as assembleias. Ou seja: duas classes distintas, uma excluindo a outra.

Esta é uma instituição tão bem dividida que não basta um sindicato agindo pelo grupo de servidores; é preciso uma Associação de Docentes, que aja como sindicato docente (ainda que não seja um sindicato), que fale a linguagem adequada, que lute por questões político-pedagógicas que um sindicato de funcionários não saberia abordar.

A investigação apontava, até aquele momento, para uma classe técnico-administrativa passiva, silenciosa e sem expressão política. Até que ponto? A pesquisa exploratória iniciada em 2005, como afirmei anteriormente, revelou que eu não poderia contar com fontes secundárias para tentar responder a esse questionamento.

Após algum tempo observando e vivenciando as relações profissionais na/da escola, essas questões foram ganhando contornos epistemológicos essenciais à seleção do tema: a identidade profissional⁵ dos técnicos em assuntos educacionais. No caso específico deste trabalho interessa-me investigar como a cultura desta escola interfere no processo identitário destes agentes. Sustento, portanto, que as especificidades do Colégio Pedro II – sua organização administrativa, sua relevância social, o status de excelência – se constituíram como elementos importantes na configuração de sua cultura. Particularmente busco compreender como as relações entre os grupos identitários de profissionais se estabelecem e como essa organização interfere na forma de cada profissional *ver a si e ao outro*.

Dessa forma, inseri meu projeto no campo da História da Educação, vinculando-o à linha de pesquisa “Políticas e Instituições Educacionais”, tendo como foco a identidade profissional do pedagogo através da análise das possibilidades de atuação dos técnicos em assuntos educacionais na cultura escolar específica do Colégio Pedro II – mais singularmente, dos agentes locados nos chamados “setores pedagógicos” das Unidades Escolares de São Cristóvão, na cidade do Rio de Janeiro.

Tal inserção possibilitou-me investigar esta instituição escolar como um coletivo de trabalho, como um sistema de relações onde os agentes interagem segundo normas hierárquicas, classificatórias e também burocráticas de agrupamento e relacionamento (MENDONÇA e XAVIER, 2009, p.11). Essa definição foi central para evidenciar a importância de tais relações para a compreensão do Colégio enquanto uma organização complexa, constituída de servidores que respeitam um código rígido, embora tácito, de hierarquia e poder.

Minha escolha se justifica não só pela escassez de pesquisas que abordem o trabalho não docente das instituições escolares⁶, mas também pela necessidade de voltar ao debate

⁵ Cabe salientar que após a primeira edição de seu livro, “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”, Dubar (1991) passou a utilizar o termo “forma identitária” em lugar de identidade. O autor acredita que as “formas identitárias” seriam a busca pela “elucidação das formas de identificação socialmente pertinentes em uma esfera de ação determinada” (Idem, 2005, p.XX).

⁶ Na verdade, durante a pesquisa bibliográfica, verifiquei que esta questão é específica do CPEI, já que há inúmeros trabalhos sobre a atuação do pedagogo em diversas escolas pelo país – segundo os dados encontrados no site da Capes – além de abordagens sobre agentes técnicos e de apoio (como merendeiras e inspetores).

sobre a formação do educador para atuação na escola pública de hoje, com todas as suas complexidades.

Para prosseguir na pesquisa teria de me ocupar de uma pequena porção de tudo aquilo que eu, como todo mestrando megalomaniáco, havia vislumbrado. Para meu desencanto, não haveria como pesquisar os técnicos de quatorze unidades escolares do CPII, observá-los, entrevistá-los, percorrer a rotina de cada unidade, compreender suas relações profissionais e tanto mais que minhas indagações solicitassem.

Delimitei a população investigada aos agentes técnicos em assuntos educacionais que, como eu, desempenhavam suas funções no Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica. Com esses agentes – que lidavam diariamente com docentes, coordenadores de disciplina e de série, além da direção da unidade – residia a possibilidade de perceber conflitos muito peculiares aos pedagogos que, historicamente, enfrentam dificuldades quando tentam desempenhar o papel de supervisores e coordenadores pedagógicos. Se o TAE exerce esse papel, investigar sua prática poderia indicar algum caminho na busca pela compreensão de como o pedagogo se forma cotidianamente. Mas, de acordo com os dados colhidos por questionários e entrevistas, a ser evidenciados em momento oportuno, não são todos os SESOPs que desempenham essa função.

Ainda tratando da população da pesquisa, contei com o depoimento das chefias do SESOP e dos diretores de cada unidade. Queria extrair das chefias o que houvesse de mais importante na rotina de trabalho e confrontar estes depoimentos com as respostas dos TAEs aos questionários. É interessante verificar como a direção e a chefia de SESOP percebe o setor que, para ambos, é importante por “cuidar” dos alunos e das famílias, de acordo com a maioria. Ou seja, a importância do setor de supervisão, contraditoriamente, é a orientação educacional. Os conflitos ficaram mais evidentes na UESCII, onde trabalho, por ser a unidade investigada a exercer a supervisão de forma mais persistente, às vezes impertinente, ainda que tímida.

Apliquei um questionário para os TAEs contendo perguntas objetivas ou não, abertas e fechadas. Compreendi que as questões relacionadas à identidade profissional eram primordiais à pesquisa e eu precisaria deixá-los livres para responder. Acreditei que minha presença poderia contribuir negativamente, inibindo o depoente, que teve a oportunidade de manter o sigilo sobre sua identidade. Dessa forma tentei ao máximo favorecer o preenchimento dos questionários.

Quanto à pesquisa documental, busquei primeiro o Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II, onde encontrei poucos planos de trabalho do Setor de Orientação Educacional de alguns anos das décadas de 1970/80 e pude verificar o índice de teses e dissertações sobre a escola.

Foi desanimador perceber que, em meio a centenas de documentos, fotos e registros de toda espécie o CPEI não havia considerado a história de seus agentes técnicos. Por outro lado, ficou mais evidente que o nível de qualificação do corpo docente da escola é muito bom e se ocupa de manter a tradição da escola investigando a própria prática docente – que se aprimora através de tais inserções –, além da história das disciplinas e da instituição.

Por conta dessa lacuna o sítio oficial do banco de teses e dissertações da Capes¹⁷ foi uma grande referência. Não encontrei resultados para a busca sobre “técnico em assuntos educacionais”, mas foram muitos os resultados para “identidade” relacionada à “pedagogia”. Intentei, ao cruzar os dados de busca, excluir resultados que surgiam ao procurar apenas por identidade, que é um tema muito amplo.

Nessa busca os resultados foram predominantemente de professores que, formados em pedagogia, tentavam compreender o processo identitário deste profissional principalmente através da história do curso. Quanto aos pedagogos pesquisadores, a preocupação maior era com seu lugar na escola, sua função social para a educação, sua identidade. Destas incursões escolhi alguns referenciais brasileiros, como Libâneo e Pimenta (1999) e Carmem Silva (2006), que tomei como base para o debate sobre identidade profissional a partir dos embates dentro do campo educacional. A pesquisa bibliográfica revelou a melhor forma de contribuir sobre a identidade do pedagogo no Brasil: verificando possibilidades de contar sua história a partir de trajetórias, buscando a melhor forma de compreender como ele se constroi na prática cotidiana.

Os escassos resultados sobre o TAE foram obtidos através de fontes documentais⁸. Analisando portarias, regimentos, memorandos, decretos e leis tive acesso a dados que me permitiram relacionar este agente ao pedagogo, ao menos no que tange às funções desempenhadas – fato ilustrado principalmente através de editais divulgados a partir de 2004 – onde são solicitados TAEs para a função de orientadores educacionais. Também elaborei, a partir destas fontes, um histórico sobre estes agentes na instituição.

⁷ [<http://www.capes.gov.br>] – Primeiro acesso em: Outubro/2005.

⁸ Grande parte deste acervo encontra-se disponível pela internet, através dos sítios oficiais do Estado: [<http://www2.camara.gov.br/>], [<http://www.senado.gov.br/>] e [<http://www2.planalto.gov.br/>].

De posse de tais informações pude delimitar o tempo a ser investigado, que parte da criação de dois cargos de orientador educacional para o Colégio, em 1946, e conta com pequenas digressões ao ano de criação do curso de pedagogia, em 1939. Desta fase até os dias atuais são feitos alguns destaques, como a criação do cargo de técnico em assuntos educacionais, em 1970, e a conseqüente reorganização funcional de pedagogos no serviço público federal; a fase de expansão e democratização do CPII na década de 1980, e a entrada de novos agentes no contexto funcional do CPII, desde o início dos anos 2000.

Ainda no âmbito da história do agente a ser investigado e percebendo a riqueza das fontes documentais, contei com os textos de Faria Filho (2008) e Marcus de Oliveira (2008), que se basearam nos estudos de Edward Thompson⁹ para destacar a tensa relação entre imperativos legais e imperativos da prática pedagógica. Dessa relação obtive indícios que me responderam, por exemplo, o motivo que leva algumas normas e legislações internas a serem “ignoradas” enquanto outras são seguidas, até mesmo, com certa rigidez.

Diante dessa questão, em particular, Faria Filho (op. cit., p.113) compreende a legislação como lugar de expressão, construção de conflitos e lutas sociais. O autor destaca dois momentos fundamentais nessa análise: o momento de produção – onde se deve observar o contexto existente entre os legisladores (quem cria) e a comunidade (quem recebe); e o momento de realização, quando a lei se aplica – onde a receptividade, ou não, e as reações sociais nos dão informações profícuas a respeito de tal contexto.

No mesmo sentido, percebendo os documentos (escolares) como resultado de disputas entre os agentes sociais das instituições, Vidal (2007, p.61) indica esses registros documentais como “lugar de constante conflito entre a imposição de modelos e as subversões, ainda que sutis, instaladas cotidianamente”. Imbuída de tais influências, analisei a documentação encontrada a ponto de dialogar com elas, escutando seus apelos e indagando de suas proposições.

A contribuição de dois agentes aposentados da UESCII deve-se ao desejo de confrontar os documentos escritos com estes “documentos ditos”, que se movimentaram pelas cenas que busquei evidenciar. O primeiro agente, citado em parágrafos anteriores, é um TAE que ocupava cargo de confiança da direção da UESCII no ano de meu ingresso; o segundo, é uma ex-diretora adjunta da mesma unidade que também exerceu a função de coordenadora de disciplina (história) e de série até o ano de 2008.

⁹ Os artigos citados somam-se a outros que abordam a utilização da legislação, principalmente, como fonte de análise das culturas escolares, dentre outras: Faria Filho (1998). Ademais, há as obras do próprio autor: Thompson (1992, 2005).

Estas passagens tratam da história do técnico em assuntos educacionais. Mas, como alardeei no título deste trabalho, pretendo abarcar ainda sua identidade e os limites impostos a sua prática.

Quanto à identidade focalizei o aspecto das relações entre os profissionais, como proposto anteriormente. Tomei os estudos de Claude Dubar (2005) para discutir as formas pelas quais a identidade profissional se estabelece e delas saliento a importância de reconhecer no CPII os grupos identitários, no caso desta pesquisa os docentes e técnicos, como um dos aspectos mais reveladores da estrutura da identidade da instituição. Mas também foram abordados conceitos de identidade a partir dos estudos de teóricos da psicologia social, que me auxiliaram a escolher a profissão como o aspecto mais relevante para investigação desta instituição educacional. Afinal, é preciso conceber como este lugar de formação atua sobre seus agentes através do trabalho que desempenham.

Argumento, após anos de observação e trabalho neste Colégio, que é em pequenas ações cotidianas que firmamos, ao menos na UESCII, o “estilo SESOP de operar a pedagogia do CPII”. Ocupamos hoje, finalmente, um espaço, pois utilizamos nosso lugar de conhecimento na escola marcando um território e ajudando a construir nossa identidade profissional. Para melhor dialogar com o universo de tais relações, utilizei Deschamps e Moliner (2009), psicólogos sociais que somados a Claude Dubar (Op. cit.), apontam aspectos de reconhecimento de si mesmo e do outro, a partir da identificação, ou não, de similitude ou de repulsa, como primordiais à formação do indivíduo.

Ainda no mesmo tema, Pollak (1989, 1992) contribuiu de forma contundente através de seus estudos sobre a memória e a relação desta com a identidade, individual e coletiva. Também são do autor minhas referências sobre a manipulação da memória através dos usos do silêncio e do não-dito, que me possibilitaram afirmar que o silêncio dos técnico-administrativos faz parte de um “trabalho de enquadramento de uma memória de grupo”, destinadas à manutenção da história da instituição, ou, como diria uma historiadora: “o Pedro II inventa a tradição que produz culturalmente” tais representações passam a ser percebidas “como naturais e, desse modo, passam a contribuir para a conservação simbólica das relações de forças vigentes” (LOBO, 2009, p. 87-88).

Referindo-me aos limites de atuação, analisei os dados colhidos através de entrevistas e questionários dos agentes lotados nas unidades I, II e III, além de suas chefias e direções. Almejei pontuar as peculiaridades de cada unidade e a forma pela qual a caracterização de um

grupo único de técnicos fica inviabilizada por tais peculiaridades de trabalho que contribuem para um tipo de fragmentação identitária entre a própria classe.

Além disso, abordei mais detidamente as funções desempenhadas na UESCII, utilizando meu caderno de campo, escrito entre agosto de 2004 e dezembro de 2009, que contém anotações das observações descritas no período informado. Através destas observações pude, em consonância com as teorias nas quais busquei me ancorar e os depoimentos que me foram concedidos, encontrar as respostas para as questões que moveram este trabalho. Os limites de atuação ajudam a moldar a personalidade atuante, a identidade profissional de quem tenta ultrapassá-los ou se confina entre suas linhas, demarcadas através do tempo da escola, de sua forte identidade institucional, de sua cultura própria.

As questões apresentadas foram organizadas em quatro capítulos. “O Colégio Pedro II, outra vez? – Delimitando referenciais teóricos e metodológicos” – **Capítulo 1** – cerca-se de referenciais teóricos sobre a identidade abordando tanto as questões subjetivas dos agentes, quanto as questões relativas ao Colégio Pedro II. Tal abordagem exigiu categorias auxiliares que efetivassem a conexão entre a memória dos agentes técnico-pedagógicos, a memória da instituição, sua cultura específica e a identidade de ambos. Também são expostas as escolhas metodológicas eleitas para que os objetivos pudessem ser alcançados.

“Setores técnico-pedagógicos – Histórias escritas” – **Capítulo 2** – situa o TAE historicamente e expõe a relação existente entre suas práticas e as políticas internas e externas ao Colégio. Foram utilizados documentos, relatórios internos, produções acadêmicas e resultados de buscas virtuais. Nessa etapa é possível reconhecer quais as características profissionais o Colégio valoriza neste profissional.

“A função segundo quem pratica e observa” – **Capítulo 3** – utiliza-se de depoimentos e um longo período de observação para um delinear das identidades profissionais dos agentes do SESOP de cada Unidade Escolar investigada. Retomando as teorias elencadas anteriormente procurei estabelecer sentido entre estes estudiosos e a empiria, evidenciando que a interferência do Colégio no processo identitário dos TAEs é ainda maior que as exigências engendradas pela legislação interna e externa fazendo com que, a despeito de estarem em um setor de supervisão, os TAEs se coloquem como orientadores educacionais.

“Meninas do SESOP” – A supervisão possível” – **Capítulo 4** é voltado para a evidência de uma exceção, a UESCII, onde as agentes optaram em persistir no desenvolvimento das funções pretendidas para o setor de supervisão. São relatadas experiências que evidenciam os limites de atuação da ação supervisora no Colégio, durante

sete anos Tal atitude desencadeou diversos embates que, de acordo com os teóricos da psicologia social, constituem uma relação de competitividade, mas também, de dependência entre as partes envolvidas. Mas, também, forçou o Colégio a optar por novas finalidades para o setor.

Como considerações finais retomo o objetivo inicial – de compreender o processo identitário-profissional dos técnicos em assuntos educacionais do Colégio Pedro II – colocando-o diante das análises elaboradas ao longo do trabalho, reconhecendo as dificuldades e limites estabelecidos e apresentando conclusões provisórias e novos questionamentos que surgiram no decorrer da investigação, demandando novos estudos.

CAPÍTULO 1

O COLÉGIO PEDRO II, OUTRA VEZ?

Delimitando Referenciais Teóricos e Metodológicos

Parece difícil acreditar que, em meio a inúmeros debates acerca da mercantilização da educação e do enquadramento da escola como organização empresarial por alguns segmentos econômicos, o Colégio Pedro II (CPII¹⁰) ainda não tenha sido pesquisado tendo como foco específico sua organização pedagógica.

Por outro lado, se verificamos a história da pedagogia no país, obteremos diversos resultados, mas ela estará relacionada à fiscalização, à supervisão e à adequação dos profissionais da escola ao regime que se pretendia impor a cada mudança política. Como deixarei evidente, esse não é o caso do CPII: não havia, até 2004, na história de sua organização, a inserção de pedagogos da própria escola para a manutenção deste currículo “imposto”, tampouco encontrei dados que indicassem uma supervisão educacional desempenhada por pedagogos da instituição preocupados, por exemplo, com a igualdade de condições de avaliação para todos os alunos, em todas as unidades.

O fim da pedagogia como lócus de formação do pedagogo especialista é uma das discussões mais antigas da Faculdade de Educação brasileira e o supervisor educacional sempre esteve no cerne desse embate. Buscando orientar os alunos ao estudo de um extenso currículo, constatei que para essa escola tradicional, a orientação educacional é o segmento relevante da pedagogia. Essa foi a forma que encontrei de trazer à tona, mais uma vez, o debate sobre a formação da identidade do pedagogo pelo trabalho.

Preocupações como essa circundam a área da formação dos profissionais de educação, minha principal preocupação desde a graduação em pedagogia. Para quê nos formamos? O que a escola quer de nós? Se essas questões já são dignas de uma sessão de terapia, o que dizer de um agente que só existe na esfera federal e não tem um “rosto” definido, porque suas “feições” variam de acordo com o espaço que ocupa?

¹⁰ Como algumas siglas e abreviações surgirão ao longo do texto, disponibilizei uma listagem no início do trabalho (p.10) no intuito de facilitar a leitura.

O ineditismo pode parecer simpático, mas não foi uma opção vaidosa. Como na grande maioria das pesquisas encontradas sobre o CPII, também eu estou no lugar de pesquisadora e agente da pesquisa. Isso pode ferir os sentimentos dos positivistas mais sensíveis. Mas, como afirmei no início deste trabalho, esse é meu desafio: manter a coesão metodológica buscando dar *status* científico ao estudo, ainda que de forma apaixonada, com os olhos de quem está mergulhado no objeto há quase dez anos.

Revelar esse envolvimento com o objeto de pesquisa pode desdobrar-se em descrédito, em julgamentos de parcialidade, de construções de verdade e “tomadas de partido”. Quanto a isso, tenho a dizer que não busco uma realidade única sobre o que investigo, busco evidenciar o que encontro – e seja lá o que isso for. O olhar de quem está dentro do objeto pode ser mais desconcertante que o daqueles que, de longe, observam sem ver as imperfeições do objeto, já trincado pelo tempo. Como afirma Veiga-Neto (2002, p.53):

[...] qualquer tentativa de acessar diretamente a realidade, ou seja, pensá-la antes e por fora, não passaria de especulação improdutiva, pois não há como nos desprendermos dos discursos que, desde sempre, estão, eles mesmos, implicados com a realidade. [...] não temos um ponto privilegiado, externo aos discursos, a partir do qual possamos pensar sobre o “mundo real”, tudo o que pensamos (e dizemos) ser esse mundo real está desde sempre comprometido, entrelaçado com ele.

Trago ao cenário o Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) do Colégio Pedro II, a fim de discutir como a estrutura organizacional e cultural desse Colégio refuta a crítica à atuação do pedagogo escolar, ao mesmo tempo em que, após requisitar seus serviços, limita sua atuação. Essa afirmação parte do princípio de que a escola, a partir de 2004, selecionou pedagogas para o trabalho no recém-criado Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) e foi, aos poucos, a partir de outros concursos, restringindo, cada vez mais, o cargo aos candidatos formados em pedagogia ou especialistas em orientação e/ou supervisão educacional. Observações como essas mostram a necessidade dessa escola buscar profissionais de pedagogia para o trabalho a ser desempenhado pelos TAEs, mas, em contrapartida, se verificamos o trabalho destes agentes, percebemos que há algum empecilho ao desenvolvimento de suas atividades tal como os editais propuseram. O que seria?

Proponho que sigamos esta leitura com o propósito de compreender como um profissional de “identidade frágil”, como nos fala Carmen Silva (2006, p.2) sobre o curso que o forma, vivencia sua profissão em uma instituição que vem historicamente desconsiderando-o como agente profissional, como parte desse organismo.

Como anunciado anteriormente, estão dispostas as teorias que investigam a identidade como um fator que agrupa e distingue, seleciona e repele os indivíduos na sociedade. Foi preciso fragmentar essa primeira sequência de estudos em três partes, de acordo com os trabalhos encontrados. Na primeira, elenco as teorias da identidade escolhidas para nortear o estudo, o que já evidencia que tantas outras teorias foram descartadas por não estabelecerem o mesmo contato com a presente proposta; na segunda, discorro sobre pesquisas que relacionam a identidade do pedagogo à identidade do curso de pedagogia e sua história; na última, abordo os aspectos da identidade institucional do Colégio evidenciados nas pesquisas encontradas.

A forma pela qual essa última análise interfere na formação identitária dos agentes da pesquisa solicitou outras incursões. Fiquei mais atenta aos dados tratados como “clima” ou “atmosfera” escolar, dentre os trabalhos publicados, encontrando no conceito de *cultura escolar* o suporte mais estável e abrangente que pude perceber. A utilização cultural da memória para a manutenção de suas tradições também emergiu das leituras, revelando-se parceria inseparável dessa identidade calcada dentro da cultura escolar do Pedro II.

1.1. Identidades: o que dizem os teóricos?

O debate sobre a identidade¹¹ se torna urgente diante de questões como os conflitos separatistas e o esforço pelo reconhecimento de diferenças religiosas, culturais e étnicas que ocupam desde redes sociais até os mais antigos tabloides do mundo nas últimas décadas; as transformações geradas nos processos de subjetivação contemporâneos, que também promovem a dissolução das identidades culturais e sociais, muitas vezes responsáveis pela estabilidade das sociedades; e as mudanças nas relações de produção, que interferem nos processos de identificação do sujeito com o trabalho.

Segundo Simone de Souza (2009)¹², a contribuição para mostrar que o outro é uma construção cultural, efeito das relações sociais e, portanto, passível de ressignificação, cabe ao pesquisador. A pesquisadora afirma que, “utilizados de forma essencializada, ao invés de

¹¹ Apesar de não ter relevância central neste trabalho, vale a leitura sobre os diversos momentos históricos da identidade. Hall (2006), por exemplo, parte do humanismo renascentista do século XVI e do Iluminismo do século XVIII, discorrendo sobre o indivíduo autônomo e soberano que fomenta a ideia de identidade, após longo percurso de transformações históricas e sociais advindas após o fim da Idade Média.

¹² O trabalho faz análises sobre textos apresentados nas reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) entre os anos 2004 e 2008, que abordaram conceitos de cultura, identidade e diferença no Grupo de Trabalho Gênero, sexualidade educação.

contribuírem para construirmos uma sociedade não discriminatória, as reflexões acabam reforçando essas práticas” (Ibidem, p.15).

No âmbito dos estudos culturais, Woodward (2000, p.15) classifica os conceitos citados em duas vertentes: a essencialista e a não essencialista. Segundo esse autor, o “essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia”. Pesquisadores que demonstram a preocupação em escrever o contexto cultural e social em que as identidades e diferenças são produzidas demonstram uma utilização de conceitos não essencialistas.

Trazendo essa abordagem ao estudo desenvolvido, fica exposta a lacuna sobre qual contexto de relações sociais, ocorridas dentro da escola, ajudou a construir as identidades que percebemos hoje. É preciso, mais uma vez, salientar que se trata da identidade de servidores e da instituição, pois uma se relaciona com outra.

Santos (2005, p.135) afirma que “o contexto organizacional é uma arena para a operacionalização [do processo dessa identidade] e do processo de construção de perfis identitários”. Como o espaço social em questão é uma organização escolar¹³, busquei alguns conceitos que tratassem especificamente da identidade no trabalho.

Segundo Sainsaulieu (1995, apud MACHADO, 2003, p.57), a socialização dos indivíduos no trabalho decorre da experiência e das relações de poder capazes de gerar normas coletivas de comportamento, possibilitando a construção de uma identidade no trabalho, que ele compreende como: “a maneira de elaborar um sentido para si na multiplicidade de papéis sociais, e de fazê-las ser reconhecida por seus companheiros de trabalho” (Ibidem, p.217; ibidem, p.58). Dessa forma, a construção do “eu profissional” se dá pelas atividades realizadas e pelas relações com as pessoas com as quais mantém contato no trabalho, que auxiliam na construção da identidade pessoal e atuam como fator motivacional.

Essa questão implica observar com maior atenção os índices de qualificação e aperfeiçoamento dos dois grupos de servidores. Reconhecimento é um fator motivacional importantíssimo e, pelo que percebemos na estrutura organizacional federal, houve poucas mudanças nesse sentido. O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE)¹⁴, instituído em 2005, fez com que este segmento começasse a se

¹³ Apesar da resistência da comunidade acadêmica da área de educação resistir ao conceito, ele se fez necessário para referir-se à questão administrativa da escola. Vitor Paro atribui diferenças entre a Administração Escolar e a Administração Empresarial. Segundo ele, a primeira “precisa buscar na natureza da própria escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade” (PARO, 2010, p.205).

¹⁴ Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

preocupar mais com a qualificação e a capacitação. Ainda assim veremos, no último capítulo, a disparidade entre os níveis de aperfeiçoamento entre a categoria docente e a técnica, fato que, de acordo com as teorias abordadas, reforça o critério de não reconhecimento através da diferença.

Claude Dubar (2005, p.XXV), partindo do pressuposto que a identidade é, antes de tudo, um “produto de sucessivas socializações”, propõe, em sua obra que trata da constituição das identidades sociais e profissionais, uma sistematização de grandes teorias em quatro grupos divididos do ponto de vista da socialização.

O primeiro seria o da socialização da criança na psicologia piagetiana, definida como “um processo de adaptação descontínua a formas mentais e sociais cada vez mais complexas.” (Ibidem, p.5). O segundo refere-se à socialização na antropologia cultural e no funcionalismo que, segundo esse autor, relaciona-se à descrição da “formação de personalidades individuais como uma incorporação progressiva da cultura e de sua sociedade de pertencimento” (Ibidem, p.45).

Após diversos estudos e contrapontos, o sociólogo percebeu o quanto a primeira abordagem é restritiva, essencialmente por minimizar os aspectos histórico-sociais que configuram, segundo ele, processos distintos de socialização. Quanto à segunda abordagem, afirma que elas tendem a fazer da socialização “o mecanismo explicativo de numerosas condutas individuais e a concebê-las como uma modelagem das personalidades conforme os traços mais estruturantes das culturas tidas como essenciais ao funcionalismo social” (Ibidem, p. 72), apesar de reconhecer novas possibilidades heurísticas trazidas para a compreensão das sociedades atuais por uma análise cultural-funcionalista.

O terceiro grupo trata da socialização como incorporação do *habitus*, um conceito central na teoria bourdieusiana. Para Dubar, a importância desse conceito se deve ao fato de que:

[...] um conjunto coerente de disposições subjetivas, capazes, ao mesmo tempo, de estruturar representações e de gerar práticas, pode ser pensado e analisado como produto de uma história, ou seja, de uma sequência necessariamente heterogênea de condições objetivas, sequência essa que define a trajetória dos indivíduos como um movimento único pelos campos sociais, tais como a família de origem, o sistema escolar ou o universo profissional. (Ibidem, p.89)

A subjetividade dos agentes é o ponto-chave para a investigação do processo identitário daqueles que “operam diretamente com a pedagogia” no CPEI. Dubar é um dos referenciais mais citados quando se trata do processo identitário no trabalho, principalmente

por relacionar em suas análises a construção das identidades profissionais aos processos de socialização, em um movimento de “construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator” (Ibidem, p. XXVI).

Para o autor, as identidades sociais e profissionais são resultantes de uma dualidade: a relação entre o processo relacional e o processo biográfico – atos de atribuição e de pertencimento, respectivamente – e, portanto, devem ser consideradas em processos históricos e contextos simbólicos específicos. Daí parte sua afirmação de que “a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, op. cit., p. 135). Assim, a redução da distância entre as “identidades para si” e as “identidades para o outro” estaria no cerne do processo da construção das identidades sociais/profissionais.

Essa abordagem envolve a maneira pela qual determinados profissionais identificam-se, uns com os outros, construindo, ao mesmo tempo em que forjam uma imagem do outro, uma imagem de si – na tensão de processos relacionais e biográficos. Isso equivale dizer, neste estudo, que o agente em foco só pode ser compreendido a partir da investigação de sua relação com os profissionais da instituição e das diferenças entre um e outro, a partir da tensão gerada entre o que ele é e as expectativas do que ele gostaria de ser, e assim por diante. Há conceitos mais específicos tratados pelo sociólogo que serão explorados no decorrer do texto.

Da psicologia social despontam autores como Deschamps e Moliner (2009), que tomam o agente e seus aspectos mais subjetivos como ponto de partida para a compreensão do todo. Seus estudos apresentam os processos subjacentes à constituição identitária e destacam a noção de representação como uma forma de auxiliar o conhecimento sobre si e sobre os outros, o que pode vir a interferir no sentimento de identidade.

É importante explicar a divisão que estes autores elaboraram para explicitar cada processo. Os *processos sociocentrados* referem-se ao tratamento relativo aos grupos sociais, de onde surgem as categorizações e os estereótipos sociais que permitem aos indivíduos organizar e elaborar o conhecimento sobre tais grupos; os *processos intermediários* estariam exatamente onde o nome sugere, referindo-se à informação relativa aos indivíduos, mas levando em consideração o sentimento de pertença que eles possuem em relação aos diferentes grupos sociais; os *processos egocentrados* referem-se ao tratamento das informações relativas aos indivíduos, gerando o sentimento de comparação entre si e o outro.

Merece atenção, por sua aplicabilidade ao estudo, o conceito de *categorização*. Ainda segundo os mesmos autores, o processo de categorização permite “a decupagem do entorno, reagrupando os objetos que são ou que parecem ser semelhantes uns aos outros em certas dimensões (ainda que, em outras dimensões, poderiam existir grandes diferenças entre esses objetos)” (Ibidem, p.29).

O processo de elaboração das categorias interessa particularmente a este estudo por auxiliar na compreensão de como se formam os grupos identitários da escola, ou seja: “os efeitos mais importantes da categorização, ligados à simplificação que ela opera sobre a percepção dos objetos, são a percepção do aumento das diferenças intercategoriais (efeito de contraste ou de diferenciação cognitiva) e das semelhanças intracategoriais (efeito de assimilação ou de estereotipia cognitiva)” (DESCHAMPS; MOLINER, op. cit., p.29).

Cabe observar a definição do sentimento de “ameaça à identidade”, decorrente da inferioridade de um agente social em uma determinada situação. Essa definição sugere que poderíamos buscar argumentos para sustentar que a rigidez hierárquica fomentou “ataques de defesa” da identidade daqueles que ocupam posições hierárquicas inferiores. Ou seja: “os agentes sociais que tomam a iniciativa da diferenciação, da inovação, seriam aqueles que são negados por aqueles que lhes são superiores, aqueles que ocupam uma posição irremediavelmente inferior” (Ibidem, p.43).

Tal ilustração possibilita melhor compreensão do processo de diferenciação, pelo qual os agentes tentam “desmarcar-se” daqueles aos quais se comparam, criando novos critérios de comparação em função dos quais são diferentes e, desse modo, escapam da inferioridade, tornando-se incomparáveis. Outra forma de ilustrar essa questão é a política de “certificação”, pela qual os agentes são comparados, e comparam-se, a partir das qualificações que possuem.

Há dois conceitos distintos de identidade que, também, se complementam. Segundo os psicólogos sociais supracitados, a “identidade social refere-se a um sentimento de semelhança com (alguns) outros, enquanto a identidade pessoal refere-se a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros” (Ibidem, p.14), a diferenciação entre esses dois pólos que fazem oscilar sem cessar os comportamentos. A identidade pessoal refere-se ao que sentimos de diferença em relação aos outros.

Para este trabalho interessa situar a *identidade social*, pois ela evidenciará os “semelhantes” e os “diferentes” dentro do grupo identitário do Colégio Pedro II. Mas, como não posso dizer que esses sentimentos, que aproximam ou repelem os grupos entre si, são simples reflexos do mundo ou de realidades subjetivas, foi preciso buscar auxílio na noção de

representação identitária, que “permite trazer respostas a esta questão sugerindo a existência de estruturas cognitivas relativamente estáveis, subjacentes ao sentimento de identidade, ao mesmo tempo em que elas o cristalizam” (Ibidem, p.15).

Partindo da premissa que as identidades sociais são partilhadas por agentes que ocupam posições semelhantes, mas que esse sentimento de pertença só é possível em relação a outros grupos (ou categorias, como veremos) de não pertença, pude identificar dois grandes grupos identitários no CPII, a saber: docentes e técnico-administrativos. É importante essa definição para que possamos compreender, de forma exemplificada, os processos identitários dos agentes da pesquisa.

Este pequeno recorte indica como estão entrelaçados, para o CPII, seu currículo e sua identidade institucional. Além disso, evidencia como essa identidade é preponderante na formação da identidade de seus agentes. Passo, então, a discorrer sobre outro fator que influencia na formação dessa identidade: o curso de pedagogia.

1.2. Identidade pela formação: o pedagogo e o curso de pedagogia

Em relação ao segundo eixo - a identidade da pedagogia e dos pedagogos -, o acesso ao banco de teses da Capes, entre agosto e outubro de 2010, revelou 402 dissertações e 129 teses que responderam à palavra-chave “identidade profissional”. De tal resultado, descartei todas as produções que não correspondiam ao interesse dessa proposta, ou seja, pesquisas das áreas biomédicas, tecnológicas e específicas de outras áreas de conhecimento que não a educação.

Um número ainda considerável permaneceu, 209 pesquisas falavam sobre identidade profissional tendo como foco: a formação docente e/ou continuada desses profissionais e sua identidade; o curso de pedagogia e a formação docente, o pedagogo (representado, na maioria das vezes, por suas habilitações não-docentes) e suas identidades. Após um último recorte permaneci com 30 pesquisas de mestrado e quatro de doutorado que voltavam seus olhares ao pedagogo administrador, supervisor, orientador educacional e pedagógico, mas também ao pedagogo professor. Neste último caso, também analisei apenas o docente enquanto Coordenador Pedagógico ou Supervisor, por acreditar que, nesse caso, eles estariam desempenhando as mesmas funções do pedagogo escolar. Diante desses recortes restaram poucas observações a fazer.

Dentre as pesquisas que abordaram o papel do pedagogo orientador pedagógico, Rita Duarte (2007) aponta que ambas as partes, professores e professores coordenadores pedagógicos, apresentam descontentamento em relação à atuação destes últimos, que são considerados “profissionais frágeis, burocráticos e sem uma identidade profissional com seus pares e para si próprio”; Franco (2006) reflete que a dificuldade em se definir a identidade profissional do pedagogo pode ser resultante da história desse profissional no sistema de ensino (oscilações entre docência e especialização, valorização e desvalorização) e, por fim, Souza (2008) trata especificamente do Assistente Técnico-Pedagógico de São Paulo – que possui características semelhantes ao orientador pedagógico –, concluindo que “diferentemente do que se presumia no início da pesquisa, a função [dos assistentes] está mais voltada às ações pedagógicas do que às atividades burocráticas”.

Firmino (2005) evidencia a modalidade de pesquisa-ação, tentando identificar as relações entre a concepção expressa pelo currículo do curso de pedagogia (PUC-Goiás) e a prática formativa dos professores do Departamento de Educação da Faculdade de Educação. O pesquisador conclui que o Projeto Político-Pedagógico da faculdade assume a docência como base para a formação dos pedagogos, mas não os apresenta de forma clara, “assumindo um discurso mais moderado”, segundo ele.

Ainda sobre as pesquisas que buscaram verificar como se dá “a construção da identidade profissional do pedagogo”, há algumas considerações que indicam que o currículo do curso de pedagogia influencia e implica, sim, na construção da identidade profissional do pedagogo. Lobo (2003) depara-se com currículos fragmentados, o que, segundo ele, tem relação causal com o “ocultamento” de posições políticas importantes que se refletem na construção de uma identidade profissional do pedagogo cuja característica principal é a desvalorização. Já Massias (2007) aponta, em suas conclusões, que a discussão sobre o currículo voltado ora para o bacharelado, ora para a licenciatura, repercute na identidade profissional do pedagogo (ora especialista, ora professor). Com isso concorda Lídia Oliveira (2004), ao afirmar que o curso de pedagogia vinha enfrentando uma de suas maiores crises à época de sua dissertação.

Quanto aos referenciais utilizados, um que marcou fortemente as investigações foi Carmem Silva (2006), pelo trabalho minucioso de pesquisa sobre a formação da identidade do pedagogo através da história do curso de pedagogia. Essa autora afirma que:

[...] a história do curso de pedagogia no Brasil corresponde, essencialmente, à história da questão de sua identidade. Não se quer levar a entender, com tal afirmação, que esse curso não possua uma identidade. Ainda que frágil e

abalada em vários momentos de sua história, uma vez que o curso existe, ele a tem. [...] A expressão *questão de identidade* está sendo entendida, neste estudo, como a referente às constantes interrogações e questionamentos verificados na história do referido curso quanto à pertinência das funções que lhe têm sido atribuído, bem como a referente aos contínuos conflitos surgidos quando das tentativas de re-equacionamento das suas funções (Ibidem, p. 2).

O caminho escolhido pela autora inicia com a denominação de “As três regulações do curso de pedagogia no Brasil”, onde ela apresenta análises dos documentos legais que regulamentaram o curso desde sua criação em 1939, passando pela reformulação ocorrida em 1962 e chegando à segunda reformulação em 1969.

A segunda parte, intitulada “A questão da identidade do curso de pedagogia no Brasil”, é dividido em quatro períodos que, de acordo com a autora, foram estabelecidos a partir do critério de “concentração de características”. São eles: o *Período das regulamentações*, de 1939 a 1972; o *Período das indicações*, de 1973 a 1978; o *Período das propostas*, de 1979 a 1998; e o último, o *Período dos decretos*, que seria de 1999 até os dias atuais.

A referida autora busca concluir seus estudos ao mesmo tempo em que avança no tempo, já que a primeira edição de seu livro foi em 1999 e ela, inteirada nos acontecimentos posteriores, atualiza com novos dados a edição de 2002. Nessa oportunidade, a respeito das análises dos decretos presidenciais de 1999 e 2000 – que “tomam” a docência do curso para, em seguida, devolvê-la de forma secundarizada –, a pesquisadora chega à conclusão que “[...] os responsáveis por tais determinações pretendem resolver a questão da identidade do curso por meio da sujeição dos interessados no assunto à força legal da autoridade constituída” (SILVA, op. cit., p.97).

Tais reflexões possibilitam ao menos três hipóteses sobre as concepções daqueles que seriam responsáveis pela atual situação do curso de pedagogia no Brasil:

a) por não conceberem a pedagogia enquanto campo específico de conhecimento, desenvolvem um projeto de extinção gradativa do curso de pedagogia no Brasil; b) ignoram a complexidade de que se reveste o campo do conhecimento pedagógico e, por isso, não se dão conta de que estão amputando suas possibilidades de florescimento no Brasil; c) optaram por um modelo de formação de profissionais da educação no qual a formação de profissionais para o ensino implica um distanciamento da formação de profissionais para as atividades pedagógicas, ou seja, na polarização entre ensino e pedagogia (Ibidem, p.97).

Foi possível perceber o posicionamento dos pesquisadores a partir da escolha de seus referenciais teóricos e isso se torna mais evidente a partir da análise de Vieira (2007)¹⁵, que percebeu uma divisão de concepções sobre a formação do pedagogo, e nos auxilia da seguinte forma:

Se a posição dominante – defendida por Iria Brzezinski, Ildeu Coelho, Helena de Freitas, Leda Scheibe, Márcia Aguiar – era a de atribuir ao Curso de Pedagogia a tarefa da formação docente, [...] outras também se faziam presente. Autores como Pimenta e Libâneo possuíam posição contrária à formação de professores no curso de Pedagogia [...]. (VIEIRA, op. cit., p.27)

Küenzer e Rodrigues (2007) ponderam sobre duas questões muito importantes envolvidas na redução da pedagogia à docência, tratando das Diretrizes Curriculares. A primeira diz respeito à equivalência dos Cursos Normais Superiores aos Cursos de Pedagogia, onde os profissionais estão habilitados à docência, mas no primeiro caso não há o compromisso com a pesquisa, formando profissionais de diferentes níveis de qualidade com a mesma certificação. Por consequência, o mercado agindo conforme seus interesses faria a seleção, o que fragilizaria a profissão docente. A segunda questão parte de uma concepção que, segundo as autoras, já constava dos pareceres de Valnir Chagas¹⁶:

Esta compreensão, que determina que os estudos em educação se iniciem, necessariamente, pela formação e prática na docência da educação básica, no nosso entendimento, ao engessar a formação dos profissionais da educação, contradiz as novas demandas do mundo do trabalho, que abrem inúmeras possibilidades de atuação nos processos ampla e especificamente pedagógicos de formação humana na perspectiva da emancipação [...] (Ibidem, p. 47).

Em relação ao estigma tecnicista da Supervisão Educacional, Isabel Alarcão (2001, p.11) aponta:

Em nome da eficiência e da eficácia, defendidas por abordagens de influência taylorista que subjazem a filosofias tecnocráticas – as quais valorizam a racionalidade –, o supervisor é considerado o instrumento de

¹⁵ A autora toma como base de análise textos que evidenciam duas posições: a dominante, na qual se inserem teóricos como Aguiar (2005), Aguiar e Brzezinski (2006), Freitas (1999), Scheibe e Aguiar (1999) e Scheibe (2000); e a contrária, da qual Libâneo e Pimenta (1999) despontaram como referenciais.

¹⁶ O conselheiro Valnir Chagas pertenceu ao Conselho Federal de Educação por dezoito anos, “período em que quase escreveu a legislação vigente até o final de 1996, quando da aprovação da nova LDB” (SILVA, 2006, p.57). Para uma análise mais elaborada sobre o conselheiro e seus pareceres, indico a obra citada, que trata da identidade do curso de Pedagogia no Brasil através de sua história. Küenzer; Rodrigues (2007, p.43), na citação, referem-se ao título “VALNIR CHAGAS VINTE ANOS DEPOIS: FINALMENTE, A REDUÇÃO DA PEDAGOGIA AO CURSO NORMAL SUPERIOR”.

execução das políticas públicas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas eram efetivamente seguidas.

O modelo de educação americano formava, nas décadas de 1950/60, grupos de supervisores que adentraram as escolas de ensino primário com a prática pautada em pressupostos de uma “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2008a, p. 9-13) – que se apoiava na neutralidade científica e se inspirava nos princípios da racionalidade, eficácia e produtividade do sistema.

Tal modelo era fornecido e implantado pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar – PABAAE¹⁷, que teve maior expansão entre 1957 e 1963. Utilizando-se desse programa, a ação norte-americana encontra o caminho necessário para disseminar a ideologia capitalista “promovendo cursos, encontros, produzindo vários tipos de material didático, difundindo obras da literatura americana, concedendo bolsas de estudos e custeando excursões para bolsistas aos Estados Unidos” (LIMA, 2001, p.73).

A educação pós-64 torna-se assunto de interesse econômico e de segurança nacional, tendo na supervisão uma parceria que soma esforços na finalidade controladora. Não por acaso, o Supervisor Educacional passa a ter sua formação em cursos de graduação fundamentados em pressupostos tecnicistas de neutralidade e eficiência.

Esses especialistas serviam, dentro dessa perspectiva, ao desenvolvimento de uma concepção “funcionalista”, que enfatizava a importância de papéis – compreendidos como cristalizações de relações de forças - a serem desempenhados. O tipo de formação baseada nessa concepção possui também indicadores como: “a ênfase no processo de como fazer, ou seja, nos meios, sem a percepção dos fins, de quem está a serviço e no controle da ação pedagógica do docente, como meio de garantir a qualidade do ensino” (MEDEIROS, 1985, p. 25).

Segundo Lima (op. cit., p.77), começamos a conceber o Supervisor Educacional como um especialista capaz de fazer uso de suas técnicas sem utilizar-se de tecnicismo. Trata-se, “[...] de uma função que, contextualizada, insere-se nos fundamentos e nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores”.

Silva Jr. (1997) considera alguns pontos que precisam ser esclarecidos e repensados na pretensão de reordenar a práxis do supervisor, pois eles poderão influenciar na reelaboração

¹⁷ Maiores detalhes sobre o processo de “cooperação técnica” e outras ideologias pregadas pelo programa, consultar: Paiva; Paixão, 2002.

do processo de formação e de atuação desse profissional. O autor destaca dois pontos: um é a consciência da necessidade de desburocratizar a prática pedagógica, ou seja, fugir da concepção taylorista de trabalho que percebemos nos parágrafos anteriores. Outro é a necessidade de: “[...] construir novas referências teóricas que decorram da análise da prática do supervisor e, ao mesmo tempo, observem a natureza peculiar do trabalho pedagógico como princípio orientador do trabalho a ser desenvolvido” (Ibidem, p.104).

Tomando Libâneo e Pimenta, sua orientadora, como principais referenciais, Pinto (2006a)¹⁸ foca sua tese no pedagogo escolar. Segundo o autor, esse profissional estaria articulado a quatro áreas de atuação vinculadas ao projeto político pedagógico da escola: a coordenação do trabalho pedagógico, a direção escolar, a coordenação dos programas de desenvolvimento profissional dos educadores e a articulação da escola com a comunidade local.

Pinto (2006b, p.189) continua suas proposições, advogando que o pedagogo tenha, sim, a formação docente “para o caso” de assumir tal função. O autor ainda tenta adequar o mote da docência como base da identidade profissional do educador, para “a docência constituir a base de formação do especialista de ensino”. Essa mudança, segundo ele, dá margem à compreensão do que advoga: a “formação para”, mas não, a “obrigatoriedade de” o pedagogo ser um docente. É clara a unicidade quanto à necessidade de continuar formando pedagogos, mas, como vimos, os posicionamentos acabam sendo mais complexos que dois lados.

Há um único artigo¹⁹ abordando claramente a prática dos agentes técnico-pedagógicos da esfera federal – Gonçalves; Abensur; Queiroz (2009), Técnicos em assuntos educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo –, e ele traz considerações que preciso destacar, por irem de encontro ao que argumento:

A inclusão dos especialistas em educação [...] na carreira dos técnico-administrativos provoca a volta a um passado que trouxe sérios problemas à educação, por tratar os problemas educacionais como meros problemas metodológicos e burocráticos, além de alimentar desavenças entre docentes e especialistas, o que traz prejuízo para uma educação de qualidade. A dicotomia do trabalho pedagógico [...], quando incluídos os cargos de Pedagogo e TAE, faz-nos refletir sobre a verdadeira concepção que há na esfera federal em relação à educação profissional, que nesta perspectiva é a

¹⁸ O texto não constava no banco da Capes no período da pesquisa bibliográfica, mas resultou de mecanismos de busca da internet, na página virtual Google: [http://scholar.google.com.br]. Últimos acessos entre setembro/2010 e janeiro/2011.

¹⁹ Idem.

de treinamento, mecânico e sem reflexão, esquecendo-se, portanto, da formação total do ser humano. (Ibidem, p.14)

Observei com atenção os argumentos elencados no texto de sete páginas e o que encontrei de mais relevante, em meio à citação de diversas leis (13) e poucos textos (3), foi a formação dos autores, que se divide em três licenciaturas – matemática, também com doutorado na disciplina, letras e pedagogia – o que ratifica a questão da dificuldade de identificar esses técnicos como um grupo, pela heterogeneidade que lhes é peculiar.

Considerei significativa a crítica dos autores que também são TAEs, mas demonstram ainda forte identificação com a classe docente. Isso aponta para uma importância maior do reconhecimento das diferenças entre grupos – aqui, TAEs por formação ainda se reconhecem como docentes –, além da importância das interações que se dão na esfera do trabalho e que implicam na mobilização da personalidade individual e na identidade social dos agentes em questão. Esse ponto nos leva a outra referência: o lugar de trabalho. Espaço onde se travam conflitos e relações que, segundo os teóricos utilizados até então, fazem parte do processo identitário dos agentes nele inseridos.

1.3. Identidade da instituição: a força que opera sobre os agentes

O exame do banco de teses da Capes, que em seu sítio oficial²⁰ disponibiliza teses e dissertações elaboradas desde 1987 até o ano 2009, revelou um total de 77 dissertações e 16 teses que responderam à palavra-chave “Colégio Pedro II”. Isso equivale dizer que, ao entrarmos em contato com essas pesquisas, perceberemos o CPEI através de uma perspectiva majoritariamente docente. Nesse universo de realidades plurais faltam-nos, também, então, formas múltiplas de investigar essa instituição escolar que possibilitem novos diálogos sobre esse Colégio.

Pólon (2004) verifica as Políticas Públicas para o Ensino Médio na década de 1990, abrindo caminho para outras pesquisas que abordem as políticas internas da escola; Azevedo (2005) fala sobre financiamento, verbas, neoliberalismo e clientelismo no Colégio Pedro II, abordando questões internas como a dos servidores não-concursados e desvios de função;

²⁰ [<http://www.capes.gov.br>] – Primeiro acesso em: Outubro/2005.

Ferreira (2005) destaca a visão de tradição curricular e das relações de poder estabelecidas dentro do Colégio quanto à hierarquização do currículo.

A autora também contribui para a compreensão da formação hierárquica entre servidores da escola, pois colheu depoimentos de professores e funcionários²¹ antigos. Um desses depoimentos é comentado por ela e nos auxilia a compreender o *ethos* da escola:

O prestígio e o poder institucional desses profissionais [professores catedráticos] era tão grande que, segundo depoimentos de uma das entrevistadas, os demais professores “não tinham acesso direto a eles. Nós conversávamos e tudo, mas eles pareciam *deuses*” (depoimento da professora A). Para ela, essa distância “era uma tônica do colégio. Quando os professores passavam, os funcionários ficavam de pé, em posição de *soldadinho*. Assim também eram os professores em relação aos catedráticos. (Depoimento da professora A)”. (FERREIRA, op. cit., p.127)

França (2008), que traz contribuições importantes a essa proposta, pondera que uma das limitações na construção do projeto político-pedagógico da escola foi o fato de sua coordenação ter sido desempenhada pela Secretaria de Ensino, o que, segundo ela, poderia dificultar a manifestação de alguns agentes envolvidos “pela questão de poder que [seus membros] costumam representar, de fato ou no imaginário do grupo” (Ibidem, p.89). A autora discorre sobre a elaboração, de uma parte significativa do projeto, pela comunidade escolar que não foi indexada à edição final:

Todavia, as duas partes finais da Proposta Curricular não foram transcritas para o PPP. Uma refere-se justamente ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem, que abordaremos por último. A outra, corresponde a um aspecto apontado naquela proposta como fundamental para sua implementação, mas que, nem por isso, como dissemos, passou a integrar o texto do PPP, que nada fala sobre o tema, é a proposta organizacional a ela adequada. (Ibidem, p.117)

O Projeto Político-Pedagógico do Colégio – PPP²² – possui quatrocentas páginas, onde: o “espaço de conhecimento” (CPII, 2002, p. 73-357) ocupa quase trezentas, que

²¹ A reprodução desses termos utilizados para diferenciar os servidores da escola merece uma observação. Um dicionário da língua portuguesa (HOUAISS, 2001), define funcionário como “aquele que exerce, desempenha funções; aquele que tem ocupação permanente e retribuída; empregado”. Já professor, é “aquele que professa uma crença, uma religião; aquele cuja profissão é dar aulas em escola, colégio ou universidade; docente, mestre; aquele que dá aulas sobre algum assunto”. Ambos são servidores: “aquele que é diligente, prestativo, prestimoso; que ou aquele que cumpre com precisão o que tem a fazer; diz-se de todo aquele que exerce atividade pública ou particular, de ordem material, técnica ou intelectual, mediante emprego, cargo ou locação”. Sustento a hipótese de que o segmento docente possui um sentimento de *pertença* tão característico que se sobrepõe ao “ser servidor”. O professor não é “empregado”, ele é “aquele cuja profissão é dar aulas”. De uma forma ou de outra, toda a comunidade escolar reconhece e reproduz essa fala.

discorrem sobre o currículo de cada modalidade de ensino, passando por todas as disciplinas. A “análise da realidade” (Ibidem, p. 43-62) somada aos “fundamentos do projeto” (Ibidem, p. 65-78) não chega a quarenta páginas. Não há definição da filosofia de trabalho dos setores pedagógicos, tampouco da organização da escola. Pelas páginas destinadas aos nomes de chefias de diversos departamentos é possível compreender sua importância e o quanto essa organização é fragmentada.

Há uma referência à contribuição do Setor Técnico de Ensino e Avaliação, que levantou dados estatísticos sobre a realidade escolar, mas não há descrição, mesmo que breve, sobre sua função, filosofia e atuação na escola. O trecho do “PPP” intitulado “Equipe Técnica, Administrativa e Pedagógica do Colégio Pedro II” (CPII, op. cit., p. 389-400) não traz nenhum integrante desses setores e, sim, chefes dos respectivos departamentos.

Ilma Passos de Alencastro Veiga (2003, p.269) aponta quando um projeto está pautado em “mudanças” que continuam revelando o mesmo entrave de décadas atrás, numa “relação regulatória”. Seria uma continuidade da vigilância, da normatização e inspeção dos trâmites educacionais por um órgão instituidor que se utiliza, nesse caso, da centralidade curricular para refrear as estratégias da comunidade escolar que objetiva uma democratização real.

Percebendo os diversos aspectos a observar, ao pesquisar o ambiente escolar, Lucia Helena Teixeira (2003, p.179) toma a cultura escolar

[...] como algo que se constrói no interior da unidade escolar, como resultado das relações entre os fatores endógenos e exógenos à escola. Ela constitui uma variável dependente das condições que entram em jogo na organização e funcionamento internos da escola²³, e é influenciada pelo seu contexto social, econômico, político e cultural²⁴.

A autora afirma, ainda, que os problemas ocorrem quando os altos escalões burocráticos, não levando em conta as “concepções básicas que cimentam a prática escolar” (Ibidem, p.181), impõem regras que fogem à realidade daqueles que deveriam executá-las.

Ana de Oliveira, professora de História na Unidade Escolar São Cristóvão II, à época das investigações exploratórias desta pesquisa, concluiu o resumo de sua dissertação sobre as reinterpretções dadas à disciplina História levando essa relação em consideração, ao apontar que:

²² O documento também pode ser acessado através do sítio oficial do Colégio: [http://www.cp2.g12.br/alunos/legislacao.html].

²³ Nota da autora: Sarmiento (1991).

²⁴ Nota da autora: Torres (1997).

[...] mesmo que o MEC tenha se mostrado fortemente inclinado a considerar o Colégio Pedro II como o laboratório de suas propostas, a micropolítica da escola forneceu muitos de seus sentidos, da mesma forma que procedeu a uma multiplicidade de leituras que ora refletiram ora refutaram as concepções que essas propostas pretendiam tornar hegemônicas (OLIVEIRA, 2006, p. 7).

Na tese intitulada “Colégio Pedro II: um lugar de memória”, Andrade (1999) engendra a interpretação dessa escola como um elo entre o passado e o presente, o que, segundo a historiadora, possibilitou a resistência ao esquecimento do passado de glórias.

Contribuindo particularmente para a compreensão do *ethos* dessa escola, Galvão (2009), na tese intitulada “Nós somos a história da educação”, exalta o sentimento de pertencimento de alunos e professores à instituição, verificando que essas são condições subsidiárias da excelência no ensino que a escola proporciona.

Pode-se depreender, ainda, do mesmo trabalho, que há um consenso entre os funcionários do SESOP em tratarem apenas da Orientação Educacional, como mostra a passagem:

Percebia-se que o setor se constituía numa referência para os alunos, os do 9º ano procuravam as orientadoras e participavam de algumas reuniões até mesmo na hora do recreio. Em conversa informal com uma das orientadoras do 9º ano, ela declarou que “vê seu trabalho como um elemento de ligação entre família, escola e professor. Se o aluno está com problema tem que ver como ele está com a família. Se a turma está com problema com o professor tem que conversar com o professor, com a coordenação” (GALVÃO, op. cit., p. 40).

Por mais que evidenciem uma consciência política centrada na busca por um espaço mais democrático, observamos que o ambiente institucional ainda não se libertou de determinadas práticas que reproduzem hierarquias e burocratizações nas relações cotidianas – independentemente se estas são estabelecidas em níveis hierárquicos superiores ou não. Trata-se de uma manutenção de costumes, hábitos, uma cultura de cristalização das posições sociais dos agentes dentro da escola, dependendo do grupo ao qual pertencem. Essa percepção inferiu a busca por uma categoria auxiliar que desse suporte teórico ao que alguns pesquisadores optaram chamar de *campo*, dentro de uma perspectiva bourdieusiana.

Persistindo na argumentação de que os conflitos desse Colégio ainda precisam ser compreendidos e, posteriormente, evidenciados, optei pelo conceito de cultura escolar, visto que essa instituição educacional possui peculiaridades que a tornam única, seja pelo fato de ser uma das raras instituições federais a oferecer a educação básica (incluindo aí as séries

inicias do ensino fundamental) ou pelo fato de seguir como referência em educação de excelência. O conceito de cultura escolar possibilita compreender aspectos que, no presente estudo, são primordiais para avaliar a força exercida pela identidade institucional nos agentes que nela operam.

1.3.1. Cultura escolar: o campo empírico e suas peculiaridades

Mafra (2003), fazendo um balanço de estudos e pesquisas no campo de uma Sociologia dos Estabelecimentos Escolares, analisa alguns dos resultados mais significativos, os limites e possibilidades de cada proposta e dá maior destaque às abordagens etnográficas e socioculturais, por perceber nelas formas mais abrangentes de compreender e apreender o lugar ocupado pelos estabelecimentos de ensino.

A autora, detendo-se sobre a abordagem sociocultural, afirma que tais pesquisas tendem a priorizar pelo menos uma das três dimensões culturais, a saber: a cultura na escola, a cultura da escola e a cultura escolar (MAFRA, op. cit., p.125).

A primeira dimensão cultural procura, no corpo discente e docente, características socioculturais, manifestações específicas e a diversidade étnico-cultural marcante entre eles. A segunda trata da identidade ou marca cultural da instituição, o “ethos cultural de um estabelecimento” (Ibidem, p.126). A última possui três elementos essenciais: o espaço escolar específico, os cursos graduados em níveis, seus artefatos e o corpo profissional. É central a forma que se dão as relações pessoais e profissionais vividas por seus atores, dentre outras questões decorrentes. Por essas abordagens percebi que o termo cultura escolar poderia ser utilizado viabilizando uma historiografia das práticas (dos agentes escolares do CPII).

Dominique Julia (2001, p.10), a partir de uma perspectiva histórica, salienta a importância “de que a análise recaia sobre as práticas escolares, o que lhe permite distinguir entre uma cultura escolar primária e uma secundária”. Para o autor, cultura escolar seria:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades (religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) que podem variar segundo as épocas. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens [...].

Para Forquin, a cultura escolar constitui o objeto de transmissão deliberada no contexto escolar e, portanto, é preciso cautela para não confundir o conceito de cultura da escola com o conceito de cultura escolar, e argumenta: “[...] a escola constitui um ‘mundo social’, que tem características próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.” (FORQUIN, 1993, p.167; *apud* MAFRA, 2003, p.124).

Mas é Viñao Frago (2001, p.33) quem nos faz pensar sobre a pluralidade do conceito ao afirmar:

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

Esse espaço de pluralidades ainda não explorado é cultivado pelo imaginário de alunos e ex-alunos, servidores ativos e aposentados, além da comunidade educacional como um todo, que reconhece nessa escola secular um diferencial. Tal reconhecimento, pode-se dizer, parte da memória coletiva que, apesar das dificuldades enfrentadas pelo Colégio, percebe suas conquistas como algo inusitado na esfera da educação pública. Diante de tal questão, tornou-se indissociável a tradição da escola – fator preponderante de sua identidade – da memória que a mantém, que a exalta, que lhe confere prestígio. Passarei, então, a tratar dos usos da memória que se imbricam a essa questão central.

1.3.2. “Memória, esquecimento, silêncio”²⁵

É Jacques Le Goff (2003, p.422) quem afirma:

Tornarem-se senhores do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

²⁵ Título do texto de Pollack (1989) utilizado para relativizar os três conceitos e trazido ao trabalho para enfatizar a tônica.

A identidade é um conceito que mantém estreita relação com a memória quando nos referimos ao sentimento que os indivíduos possuem sobre si e sobre o outro e, como mostrei anteriormente, essa relação sofre imbricações constantes do coletivo. A esse respeito, Pollak (1992) exemplifica lembranças de conflitos entre pessoas que realmente viveram o fato ou “vivenciaram por tabela”. Alguns fatos marcantes ocorridos com o grupo passam, nesse caso, a serem lembrados pelos indivíduos como ocorridos pessoalmente. Considerando esse apontamento, poderíamos inferir que, diante de uma greve em que apenas alguns servidores tiveram seus pontos cortados, o fato passa a ser contado como se toda a classe tivesse sofrido tal penalidade.

Mas é preciso salientar que isso ocorre porque soubemos do fato. Não há como esquecer o que não sabemos. Todorov (2000, p.25) fala sobre a crueldade de permanecer forçando alguém a recordar, continuamente ou com persistência, de um fato que lhe foi doloroso, e pondera: “[...] também existe o direito ao esquecimento... Cada qual tem direito a decidir”. Apesar de trabalhar com a hipótese de que o silêncio que paira sobre os agentes técnicos do Colégio é intencional, construído, também é preciso admitir que não haja o que lembrar ou, ainda, que seja tão destoante da história que precisam ratificar, como forma de manter sua identidade institucional polida, que tenham esquecido pela vergonha, ou pela dor de não conseguirem fazer uma história diferente.

Contribuindo à compreensão dessa “cultura do silêncio”, Michel Pollack trata da memória como um mecanismo de manipulação social e, no caso desta pesquisa, ilustra o que trato anteriormente como “aquilo que não interessa à posteridade”. A memória, segundo o autor, não é isenta de intencionalidade e constitui parte de um processo de construção entre o que se pode ou não dizer, confessar ou não: “[...] uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem de uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor” (POLLAK, 1989, p.8).

Nessas memórias individuais silenciadas, “zelosamente guardadas em estruturas de comunicação informais, [que] passam despercebidas pela sociedade englobante”, prossegue o autor, está em jogo “o sentido da identidade individual e do grupo” (Ibidem, p.10).

Em outra obra, esse autor também esclarece que: “memória e identidade podem ser perfeitamente negociadas e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo” (Idem, 1992, p. 5). E conclui que:

[...] se é possível o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos. (Ibidem, p.5)

Além disso, o autor nos leva a compreender como ocorreu na história a “manipulação da memória” em favorecimento de uma identidade de nação e, ainda, das utilizações do “não-dito” que interferem na memória coletiva, mas também na individual, e alerta:

A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também suas oposições irreduzíveis. [...] Ela [a instituição] não pode mudar de direção ou de imagem brutalmente, a não ser sob risco de tensões difíceis de dominar, de cisões e até mesmo de seu desaparecimento, se os aderentes não puderem mais se reconhecer na nova imagem, nas novas interpretações de seu passado individual e no de sua organização. O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e de grupo. (Idem, 1989, p.9-10)

A importância dessa longa citação se fez para evidenciar um risco diante da impertinência em mostrar o que não querem enxergar, ou persistir em uma mudança tão drástica para a instituição, que seus agentes percam o referencial e passem a não agir como antes, uma vez que permanecem ancorados em outras representações de seu local de trabalho e, com ele, sua história.

O Colégio Pedro II possui uma tradição que se impõe aos seus agentes de forma muito efetiva, decisiva, eu diria. É possível perceber nos depoentes, mais adiante, um orgulho por pertencer ao quadro de servidores da instituição e, portanto, sua importância individual não é menosprezada, pelo contrário: basta pertencer ao Colégio, para usufruir de sua grandeza. Desde o início do trabalho persisto em evidenciar a peculiaridade dessa instituição, e sua memória é a maior delas.

Para que este trabalho de investigação não cometa deslizes e se transforme em uma história indesejável, pois perturbadora, é preciso perceber os meandros, as oscilações, os esquecimentos e os não conhecimentos dos fatos. Nesse intento, tratarei de descrever os passos dados nesse sentido.

1.4. Percursos metodológicos

Em relação à metodologia utilizada, observo que a pesquisa pretende dedicar-se à investigação do desenvolvimento do trabalho dos Técnicos em Assuntos Educacionais lotados nos Setores de Supervisão e Orientação Pedagógica das Unidades Escolares do Colégio Pedro II depreendendo, para tanto, questões subjetivas de relacionamento profissional entre as categorias de trabalho da escola. Com esse objetivo busquei desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, acreditando que uma abordagem predominantemente histórica para a análise dos dados encontrados seria ideal por dialogar com aspectos sociológicos e políticos arraigados na ação laboral de tais agentes.

Iniciei a pesquisa acreditando que seria possível uma incursão por todos os setores pedagógicos do Pedro II. Mas, diante das limitações de tempo e locomoção – tais unidades localizam-se em extremos opostos do Estado do Rio de Janeiro, como Niterói e Realengo, por exemplo –, fixei todo o desenvolvimento investigativo em São Cristóvão, nas unidades I, II e III.

O objeto de pesquisa se divide no Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) das unidades, como mencionei. Mas, em se tratando de segmentos diferentes, cabe evidenciar o caminho escolhido, que objetivou investigar os mesmos aspectos em todas, para, a partir dos dados, perceber se havia ou não diferenças, quais eram e o que isso demandava de seus agentes.

Aróstegui (2006, p.497) subsidiou-me a operar, fundamentalmente, com fontes culturais, a saber: anais, cronologias, fontes orais (intencionais/testemunhais); documentação jurídica, administração estatal (não intencionais/não testemunhais). Segundo o historiador, fontes culturais são praticamente “todas as existentes que não são fontes arqueológicas, todas aquelas escritas, faladas, simbólicas ou audiovisuais que transmitem uma mensagem em linguagem mais ou menos formalizada” (Ibidem, p.500).

Como evidenciei anteriormente, essas possibilidades foram exploradas, mas cabe esclarecer um pouco mais sobre o que o autor chama de fontes orais, e eu chamo de história oral, entendida como uma corrente historiográfica que enfatiza “[...] fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais” (LOZANO, 1996, p.16).

Utilizei a história oral como elo interdisciplinar de contato para “[...] através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais” contando, para

isso, “com métodos e técnicas precisas [...] considerando o âmbito subjetivo da experiência humana como parte central do trabalho desse método de pesquisa histórica” (Ibidem, p.16).

O mesmo autor nos alerta a reconhecer as limitações desse método historiográfico por conta da natureza e da origem de tais fontes: “a oralidade vertida em depoimentos e tradições, relatos e histórias de vida, narrações, recordações, memória e esquecimentos, etc., todos esses rotulados como elementos subjetivos de difícil manejo científico” (Ibidem, p.18). Com o objetivo de transformá-la em uma metodologia segura para analisar, interpretar e situar historicamente os depoimentos e as evidências orais, tal história será complementada com outras fontes documentais, valendo-se de técnicas como a entrevista e o questionário.

Tal instrumento foi dividido a partir da organização da unidade investigada. Todas as unidades possuem uma direção e uma chefia de SESOP, e, para estes agentes, escolhi a entrevista por ser um método dinâmico pelo qual eu poderia perceber até onde iria, por exemplo, a interação entre as duas partes. Além dessas, há uma chefia geral do SESOP e três agentes técnicos aposentados, trazidos à pesquisa para fomentar a memória da qual os agentes atuais não compartilharam. Somaram-se então, nove entrevistas executadas a partir de um roteiro²⁶ base, semi-estruturado.

A UESCI (Unidade Escolar São Cristóvão I) atende ao primeiro segmento do ensino fundamental, e a UESCII, ao segundo. O ensino médio fica a cargo da UESCIII. Isso evidencia que não só os alunos, mas as famílias, o conteúdo, os projetos, tudo se transforma de uma unidade para outra, fazendo com que seus agentes também precisem de adequação. Não existe, como alguns leitores podem ter inferido, um Colégio único, por maior que seja o esforço da instituição nesse sentido. Temos, atualmente, quatorze “Colégios Pedro II”: cada um com sua vizinhança, sua comunidade, sua clientela, seus agentes. O objetivo, este sim, é ratificado sempre: uma escola pública, gratuita e de qualidade, tornando necessária a realização de novas pesquisas que deem conta de tamanha pluralidade.

Em cada SESOP há Técnicos em Assuntos Educacionais responsáveis, quase que especificamente, pela orientação educacional. Na UESCI são quatro; seis na UESCII e dez na UESCIII. Totalizariam vinte questionários, mas somente alguns retornaram, mesmo com minha insistência. O objetivo do questionário foi exatamente não impor o gravador, que, segundo pesquisas anteriores²⁷, intimidaria os técnicos. Também parti da premissa que, possibilitando o anonimato, seria mais fácil conseguir adeptos.

²⁶ Anexo I. Roteiro Base de Entrevistas.

²⁷ Cf. Galvão(2009, p.62).

Outra fonte de dados primária utilizada foi o meu caderno de campo, elaborado entre 2004 e 2009, a partir da vivência cotidiana no SESOP da UESCII, no qual desempenhei a função de TAE, como já foi relatado. A partir do direcionamento teórico inicial, mantive a proposta de enriquecer o trabalho com o cruzamento de fontes, como orienta Faria Filho (1998, p.123-124), que acredita que somente a legislação não constitui uma base de dados suficiente.

Faria Filho (2008) e Marcus de Oliveira (2008), percebendo a riqueza das fontes documentais, basearam-se nos estudos de Edward Thompson (1987) para destacar a tensa relação entre imperativos legais e imperativos da prática pedagógica. Dessa relação logrei obter indícios que nos respondessem, por exemplo, o motivo que leva algumas normas e legislações internas a serem “ignoradas” pelos agentes e outras, tácitas, funcionarem tão bem.

Diante dessa questão, em particular, Faria Filho (op. cit., p.113) compreende a legislação como lugar de expressão, construção de conflitos e lutas sociais. O autor destaca dois momentos fundamentais nessa análise: o momento de produção, onde se deve observar o contexto existente entre os legisladores (quem cria) e a comunidade (quem recebe); e o momento de realização, quando a lei se aplica – onde a receptividade, ou não, e as reações sociais nos dão informações profícuas a respeito de tal contexto.

No mesmo sentido, percebendo os documentos (escolares) como resultado de disputas entre os agentes sociais das instituições, Vidal (2007, p.61) indica esses registros documentais como “lugar de constante conflito entre a imposição de modelos e as subversões, ainda que sutis, instaladas cotidianamente”.

Tomo como apelo metodológico as palavras de Le Goff (2003, p.538):

O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer papel de ingênuo.

Sustento que, dentro da dinâmica cultural cristalizada no Colégio Pedro II, é improvável que um grupo identitário “frágil”, como o dos técnico-administrativos, consiga manter a difícil tarefa de supervisionar o grupo docente, cuja categorização profissional dentro da instituição é mantida por um grupo de notado reconhecimento social.

Tal improbabilidade também se dá pela dificuldade dos técnicos em assuntos educacionais assumirem uma postura de grupo, pois dentro do próprio segmento há

profissionais de diversas formações, inclusive das licenciaturas que, no processo de categorização, preferem aproximar-se do segmento docente, por proximidade identitária.

Essa mesma dinâmica opera nos processos de memória, selecionando, excluindo ou ratificando o que deve permanecer e formar a identidade institucional.

Para comprovar ou refutar tais hipóteses, iniciarei a segunda etapa deste trabalho, que começa por dar lugar à história dos TAEs no CPII, através de um discurso oficial, como dito anteriormente, mas, em seguida, contando com depoimentos (questionários e entrevistas) e relatórios de experiências que contribuiram para o contraponto indicado acima.

CAPÍTULO 2

SETORES TÉCNICO-PEDAGÓGICOS: HISTÓRIAS ESCRITAS

Como anunciado anteriormente, este capítulo traz algumas contribuições possíveis a partir da pesquisa histórico-documental sobre a participação dos técnico-administrativos no Colégio Pedro II. É preciso informar, aos que necessitam aprofundar-se sobre a história do Colégio para além das salas de aula, que poucos dados são fornecidos pela própria instituição. Os documentos ora citados foram encontrados essencialmente em sítios virtuais oficiais, como o da Câmara dos Deputados²⁸ e do Planalto²⁹. Por ser uma autarquia federal, o Colégio Pedro II possui determinadas normas que, para serem consideradas, são publicadas oficialmente pelo governo federal, por isso a busca em sítios oficiais.

Ainda assim, para a maioria dos pesquisadores, o Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), criado em 1995 por Portaria³⁰ interna e instalado na Unidade Escolar Centro em 1998, é uma fonte riquíssima de dados sobre a instituição. Não há, por enquanto, um número oficial que quantifique o arquivo, mas são inúmeras coleções, dissertações, teses, livros de assinaturas etc., que auxiliam pesquisadores de todo o país.

Sobre o acervo, o Portal Puc-Rio Digital³¹ já exaltava em 2008: “os lugares têm memória” – lembrando a tese da professora Vera Lúcia Cabana de Andrade (1999), intitulada “Pedro II – Lugar de Memória”, que motivou a criação do projeto do qual se tornou coordenadora. “Queria expandir o conceito de documentação. Também pretendia formar um centro de pesquisa, um acervo. Daí surgiu o Núcleo”, explicou na ocasião. No caso deste trabalho, a ausência de dados foi muito mais esclarecedora.

Pode-se afirmar, então, que este capítulo inicia um exercício de reobservação crítica de histórias que já foram contadas, ditas e escritas sobre o Colégio, na tentativa de encontrar dados sobre os técnico-administrativos nessa estrutura: seu lugar, sua postura, sua dinâmica de trabalho, sua identidade. Cabe pontuar, mais uma vez, que o agente escolhido dentre os diversos técnicos da escola foi o Técnico em Assuntos Educacionais, e destes serão

²⁸ <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>

²⁹ <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>

³⁰ Portaria nº 1019, de 22 de agosto de 1995.

³¹ <http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=1874&sid=55>. Acesso em: 18/12/2009.

considerados apenas os que possuem estreita ligação com os aspectos pedagógicos do Colégio – geralmente alocados no Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica.

O espaço temporal da pesquisa inicia-se, de fato, em 1971, quando surgem os TAEs. Mas, para melhor compreensão da inserção deste agente na escola, foi feita uma pequena digressão. Por essa razão, o capítulo está dividido em três tempos nos quais tentamos observar a situação/atuação dos TAEs, a saber: dos momentos anteriores à criação do cargo em voga, que vai de 1946 até 1970; do conturbado período da década de 1970, passando pela questionada democratização do CPEI na década de 1980, até o início dos anos 2000; e, por fim, os TAEs do século XXI e as modificações ocorridas nesse curto espaço de tempo.

A pretensão é evidenciar como a situação social e política, seja externa ou interna à escola, ajudaram a determinar a cultura do Colégio e, por consequência, como esta influencia, e por vezes determina, as características do agente investigado.

2.1. De Orientador a TAE: retornar, para seguir adiante (1946 - 1970)

Antes de falarmos do TAE de hoje no CPEI, é preciso um pequeno retorno. Desde o início deste trabalho, questionamos o papel de pedagogo exercido por este técnico nessa escola, nos últimos anos. Essa aparente confusão foi sendo estabelecida, dentre outros fatores, por leis e normas que criaram e modificaram o curso de pedagogia e a estrutura do funcionalismo público federal, mas também pela cultura escolar do Colégio que, buscando alinhar-se às exigências do Estado, interfere direta e indiretamente no modo de operar desses agentes.

Essa afirmação ancora-se no que dizem os teóricos das culturas escolares, que atribuem a cada escola, colégio e universidade uma singularidade (VIDAL, 2005, p.35), o que possibilita ampliar as possibilidades de estudos no campo da história das instituições. Ainda equivale dizer que um orientador educacional do CPEI não atua da mesma forma que outros, por tais singularidades do meio em que atua. Cabe lembrar que neste capítulo nos deteremos às leis e normas acreditando que as leis também estabelecem e marcam identidades.

O ano de 1946 marca a entrada oficial de pedagogos no CPEI³². Nessa data são criados dois cargos de Orientador Educacional para o quadro permanente do Colégio (Internato e

³² Digo “entrada oficial”, pois feita por decreto (Decreto-Lei nº 8.558, de 4 de janeiro de 1946). Houve, anteriormente, a “passagem” de outro profissional não docente no contexto pedagógico do Colégio, chamado de

Externato). O provimento dos cargos seria feito por “Técnicos de Educação”³³ indicados pelo Diretor.

O técnico de educação era um personagem com diferenças marcantes, se comparado ao pedagogo dos dias atuais. Se hoje o curso de pedagogia é procurado, em grande parte, por mulheres de renda média a baixa, cujos pais possuem, em sua maioria, até o ensino fundamental completo (BRAÚNA, 2009); em 1939, quando foi criado o curso de pedagogia no Brasil, as mulheres que conseguiam frequentar um curso universitário provavelmente possuíam um perfil social distinto. Além de suas famílias possuírem, certamente, maior acesso à informação para superar questões como o forte sexismo da época³⁴; também precisariam de certo poder aquisitivo, pois, com os filhos estudando, estes não poderiam trabalhar para ajudar a família.

Ainda que se pudesse falar em certo *status* dos egressos de pedagogia, se mal comparados aos dias de hoje, o debate sobre a manutenção ou não do curso e sobre seu conteúdo permaneceu desde sua criação. Quando instituído pelo Decreto-lei nº 1.190/39,

[...] o curso de pedagogia já apresentava aquele que seria seu problema fundamental: o da identificação do profissional a ser formado como bacharel. [...] A não ser para a ocupação dos cargos de técnicos de educação no Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia não era uma exigência do mercado, e, mesmo ao licenciado em pedagogia, a situação do mercado não se encontrava claramente definida. (SILVA, 2006, p.50).

Em 1962, através do parecer nº 251, o conselheiro Valnir Chagas descarta a ideia de extinguir o curso e indica o profissional a ser formado por ele: o técnico de educação. Essas

Inspetor. A função foi regulamentada pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, exigindo que esse profissional fosse aprovado em concurso do Ministério da Educação e Saúde Pública, na época, para, após, ser nomeado pelo Diretor. Teria de ser brasileiro-nato ou naturalizado, ter entre 22 e 35 anos, apresentar atestado de idoneidade moral e sanidade, além de Certificado de Aprovação entre todas as disciplinas do Curso Secundário. O Serviço de Inspeção estava subordinado diretamente ao “Departamento Nacional de Ensino”, uma espécie de órgão regulador. Os Inspectores agiam dentro das instituições de ensino secundário, já os Inspectores Gerais agiam supervisionando distritos, de acordo com a determinação do mesmo Ministério. O Decreto também deixava clara a pretensão de, posteriormente, passar a exigir Certificado Especial de Estudos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

³³ Na visão de Saviani (2008b), o Decreto nº 1.190, de 1939, que dá organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia, “instituiu um currículo pleno e fechado para o curso de Pedagogia [...] não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. [...] supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor.” (p. 37-41).

³⁴ Em meio às atribuições do campo educacional, havia o campo político, onde a mulher ocupava uma posição desprivilegiada. Trata-se do Código Eleitoral Provisório, instituído pelo Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, que permitia que as mulheres votassem (apenas as casadas, com autorização do marido; viúvas e solteiras com renda). O voto feminino passou a ser obrigatório apenas em 1946.

alterações não foram suficientes para regulamentar o mercado de trabalho e a função desse técnico.

Em 1969, outro parecer do mesmo conselheiro, de nº 252, sanava uma questão: a da identidade. O curso passava a formar licenciados em pedagogia, visando à formação de professores do ensino normal e os especialistas. Mas, por outro lado, provocou uma inversão:

Se a partir de 1962 o pedagogo era identificado como um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de educação – o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 1969 consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista em educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta (SILVA, op. cit., p.54).

Esse parecer, segundo a autora, foi o mais “fértil” em suas potencialidades quanto à definição do mercado de trabalho, mas não obteve o mesmo êxito oferecendo condições para que esse mercado fosse ocupado.

Acredito que podemos trazer algumas contribuições para esse debate. Uma delas advém do fato de que no mesmo ano da inclusão dos dois orientadores educacionais no quadro efetivo da escola, foi determinado³⁵ que seus vencimentos e vantagens fossem equiparados aos dos Professores Catedráticos (cargo de alta importância na escola); outra se refere à candidatura à chefia do Gabinete de Educação do Colégio que, à época, ficou restrita a esses novos agentes.

Não encontramos dados que pudessem revelar se essas decisões foram tomadas para suprir necessidades da escola ou se partiram das esferas hierárquicas superiores que tentavam, a exemplo do que Valnir Chagas passa a fazer nas décadas posteriores, dar alguma relevância ao papel do recém-criado técnico de educação.

Podemos afirmar apenas que a primeira participação do pedagogo no CPII não foi muito amistosa. Equiparar-se aos catedráticos, ainda que em apenas um aspecto, feriu as normas sociais da escola. O *status quo* de professor catedrático inferia determinada distância de outros profissionais, até mesmo de outros docentes, como mostrou um depoimento utilizado por Ferreira (2005), no capítulo anterior, sobre a supremacia dos professores catedráticos.

³⁵ Decreto nº 8.893, de 24 de janeiro de 1946.

Fato é que o Regimento foi alterado,³⁶ incluindo, como opção à Chefia do Gabinete de Educação, os Professores Catedráticos. O debate chegou ao Diário Oficial da União, quando o diretor do Internato questionou o direito de férias do Chefe de Gabinete de Educação, que pleiteava o mesmo período de férias dos professores catedráticos, alegando a equiparação estabelecida pelo decreto citado anteriormente. Em resposta, o relator da “Divisão de Pessoal” (D.P.)³⁷ apontou que as vantagens advindas com a equiparação seriam apenas para fins pecuniários, não restando dúvidas que as vantagens dos professores não teriam equiparações. Para concluir o “desmerecimento da causa” ele utilizou a própria forma do Colégio de legislar³⁸ sobre os não-docentes, afirmando:

[...] finalmente, o próprio Regimento do Colégio Pedro II, que apenas se limitou a especificar, de maneira mais minuciosa, as finalidades da orientação educacional, não contém qualquer disposição que autorize a considerar a função do orientador educacional sujeita ao regime funcional peculiar ao corpo docente. Ao contrário, **o citado Regimento daquele estabelecimento a exclui, taxativamente, das atividades gerais do ensino: caracteriza-a como um serviço complementar do colégio**, conforme se depreende do seu artigo 317 [...]. (D.O.U, 26/02/1955 – p.3098) (Grifo meu).

O que mais chama a atenção é que o relator ignorou o Título VI do Regimento Interno, que trata do corpo docente. É possível encontrar no Artigo 225:

O corpo docente é formado pelos professores de carreira mencionadas no art. anterior e mais: a) os docentes livres; b) os atuais professores dirigentes, professores, padrão N e professores do ensino secundário e professores extranumerários ref. 29; c) os professores contratados; d) **os orientadores educacionais com suas atribuições específicas;** e) os preparadores com suas atribuições específicas. (Decreto nº34.742, de 2 de dezembro de 1953) (Grifos meus).

Ainda assim, não há mais registros de solicitação de esclarecimentos ou recursos ao parecer da “Divisão de Pessoal”. É intrigante que o debate, aparentemente encerrado com uma justificativa tão questionável, não tenha fomentado o interesse de registro no Colégio. Por outro lado, esse silêncio nos evidencia o desconforto causado pela situação: um novo agente,

³⁶ Decreto nº 39.037, de 18 de abril de 1956.

³⁷ A Divisão de Pessoal era o órgão que, na esfera federal, determinava as questões relativas aos servidores, incluindo contratações, demissões, advertências, afastamentos etc.

³⁸ O referido artigo consta do Decreto nº 34.742, de 2 de dezembro de 1953, que normatiza: “A orientação educacional é um serviço complementar do Colégio, não se confundindo com as atividades gerais do ensino, com as quais, no entanto, deverá manter a mais estreita e constante ligação, para o que funcionará sempre em consonância com a Congregação”.

de nível superior, deveria ser integrado ao corpo de servidores da escola, para cumprir função específica que gerava discordâncias até no próprio Ministério da Educação.

Os orientadores educacionais continuaram seu trabalho apesar das adversidades, lidando com a dinâmica discente e com as famílias dos alunos. Esse, inclusive, é hoje o trabalho técnico-pedagógico possível no CPII, que considera o serviço de orientação importante para a “manutenção do bom funcionamento da escola”, conservando os mesmos princípios de organização dos tempos de sua fundação³⁹. Retomaremos esse ponto específico no capítulo posterior, ao tratar da identidade profissional desse agente.

Se consultarmos a norma citada, mais uma vez, relacionando-a a rotina de trabalho atual, verificaremos que os objetivos primordiais da função orientadora do CPII praticamente não se alteraram com o tempo:

[...] acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, o amor e a veneração pelos grandes feitos da história pátria bem como pelas ideias e interesses na Nação Brasileira. [...] A função do orientador educacional no Colégio é de guia, conselheiro e confiante e confidente dos alunos; de coordenador das atividades da educação social de todo o Colégio; de colaborador leal e diligente dos professores e da administração do estabelecimento (Decreto nº 34.742, de 2 de dezembro de 1953).

Com o passar do tempo, o CPII multiplicou suas unidades escolares, seu quadro de alunos, professores e técnicos, conseguindo manter considerável padrão de qualidade de ensino. Para isso não contou com supervisores educacionais, tampouco com pedagogos coordenadores. Sua coordenação pedagógica foi, e ainda é, desempenhada pelos próprios professores. Uma espécie de supervisão é exercida por chefes de departamento de disciplinas, que também são professores escolhidos pelos docentes; a direção de ensino nunca foi ocupada por um técnico e poucas direções de unidade são dirigidas por agentes deste segmento⁴⁰.

Essa pode ser uma herança das mudanças ocorridas ainda no regimento escolar de 1968⁴¹, quando foi instituído o cargo de vice-diretor de unidade escolar, limitando a essas vagas apenas professores catedráticos. Também surgiu nesse regimento o Setor de Orientação Pedagógica (SOPE) para os professores coordenadores que, escolhidos pelos colegas de disciplina, desempenhariam a função de coordenar e supervisionar seu próprio trabalho. Além disso, cabe observar que se mantém o “nível” hierárquico: professores não estão diretamente

³⁹ Refiro-me às funções do inspetor de alunos dos tempos imperiais, que deveria zelar pelas tarefas do aluno, inspecionar seus livros, tomar lições e manter sua conduta dentro das normas do Colégio – Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838.

⁴⁰ Apenas a Unidade Escolar da Tijuca teve, e ainda tem, como diretora um agente técnico-administrativo.

⁴¹ Decreto nº 63.071, de 5 de agosto de 1968.

subordinados às direções de unidade e, portanto, esse setor estaria ligado diretamente à direção de ensino⁴².

A princípio, podemos inferir que, sendo a supervisão exercida ora como um fator exógeno (sempre mantida por agentes externos sobre os agentes da instituição, a exemplo dos Inspetores do “Departamento Nacional de Ensino”, de 1931), ora como uma intimidação interna (das autoridades da instituição sobre os professores), não haveria motivos relevantes para que se consolidasse uma supervisão na estrutura organizacional da escola. Ao menos se essa ideia partisse das bases docentes. É possível acreditar, pois, que na tentativa de superar essa imposição, a própria classe docente tenha se organizado para supervisionar – até mesmo porque não há outra classe nas altas hierarquias da escola e, como veremos, as relações de grupos identitários cercam-se de proteção para não perderem seu *status*.

A supervisão em si não nasce na escola, mas na fábrica. Surge no período da Revolução Industrial⁴³, quando o supervisor é aquele que observa a ação de todos os operários para que produzam o máximo utilizando o mínimo de tempo e de recursos. Se a produção não está satisfatória a responsabilidade é dos operários, que precisam de uma supervisão mais ativa, mais próxima, que “aponte os erros”.

Fato é que, com ou sem pedagogos, essas concepções da supervisão tecnicista foram impregnadas no CPEI e exercidas por uma minoria dominante.

2.2. As décadas de 1970 a 1980: tecnicismo e democratização

Pelo que estamos verificando através das passagens examinadas, o CPEI incorporou algumas táticas supervisoras sem assim utilizar-se da mão de obra do especialista pedagogo e, provavelmente, a resistência do corpo docente foi aceitar uma supervisão que fosse estabelecida por eles mesmos.

Percebemos, entretanto, que era a formação desse profissional que gerava os debates mais acalorados entre os teóricos do campo, por isso trataremos de alguns episódios que nos situam como o pensamento docente da ANFOPE, essencialmente, levou diversos pedagogos a compreenderem sua identidade profissional “baseada na docência”. Essa percepção interfere

⁴² Para compreender melhor a atual estrutura organizacional do Colégio é preciso acessar, no sítio oficial da instituição, os organogramas das seis diretorias administrativas instituídas, como relato no próximo capítulo.

⁴³ Sobre o cenário da Revolução Industrial e suas relações com a educação, consultar Manacorda (1996, p.271).

diretamente no trabalho desempenhado na escola e, de forma peculiar, no trabalho técnico-pedagógico do CPII.

A década de 1970 é apontada por alguns teóricos como um momento prodigioso, quando os ideais de progresso engendrados na década anterior tomaram forma no Brasil. Esse período compreende, também, uma etapa muito significativa para o curso de pedagogia, pois é quando culmina o “processo de atuação do professor Valnir Chagas”, que irá influir na forma pela qual o curso é concebido até os dias de hoje.

Através da revisão de literatura foi possível perceber que muitos autores buscaram evidenciar, como explicou Saviani (2008b, p.110), “que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante [...]”. Dessa forma, ficava claro como o processo educativo contribuía para as relações de exploração. Esse momento para a educação era de resistência e, por conseguinte, de intenso debate sobre o capitalismo e a utilização do espaço escolar para a disseminação de seus princípios.

Como exemplo de autores preocupados com tais questões, encontramos Libâneo(2006a), que analisa as argumentações que culminaram na conclusão de que o pedagogo é o agente da divisão técnica do trabalho na escola (o que teóricos em oposição persistem em manter como justificativa) onde: de um lado estariam o diretor e os especialistas, de outro o professor, numa relação de desigualdade e desqualificação de seu trabalho docente. Questiona:

E como se elimina essa fragmentação? Eliminando a divisão de tarefas que está na base da fragmentação do trabalho pedagógico e transformando todos os profissionais da escola em professores. Foi natural, daí, chegar-se à tese da docência como base do currículo de formação dos educadores, pela qual o curso de pedagogia passa a ter como formação essencial a formação de docentes. (Ibidem, p. 854-855)

Ainda de acordo com o autor, as décadas de 1970/80 exigiram um posicionamento dos educadores em prol de uma educação de qualidade sem a concepção produtivista (taylorista-fordista) invadindo a escola. Mas definiu como “postura militante” a impertinência de seus contra-argumentadores que não dialogavam com análises específicas sobre o trabalho na escolar, permanecendo com as mesmas justificativas de décadas anteriores (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.251).

Em artigo sobre a reforma do Ensino Superior, Freitas (1999) argumenta que o posicionamento dos autores acima se distanciou do que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) defendia:

Ao contrário do que afirmam alguns autores (Libâneo e Pimenta, 1999), a Anfope tem assumido historicamente uma posição contrária a qualquer proposta que vise criar centros específicos de formação de professores, separados dos centros e dos cursos que formam outros profissionais da educação e pretendam separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação ou do ensino, ou dos especialistas. (FREITAS, op. cit., p.22)

Trava-se um embate ideológico, pois Libâneo segue com o mesmo posicionamento afirmando, por exemplo, que o cerne de todas as questões problemáticas da resolução do CNE “é o tema da divisão do trabalho pedagógico, que irá incidir na redução do curso de pedagogia à docência e na eliminação das habilitações [...]” (LIBÂNEO, 2006a, p.853).

Segundo o educador, essa crença equivocada surtiu efeito junto aos intelectuais de educação coincidindo com o movimento político que se instaurava em 1980 – quando foi criado o comitê cuja tese seria a bandeira da ANFOPE: “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (Encontro Nacional, 1983)”. Ele analisa as argumentações e afirma que eles não se apoiam na teoria pedagógica, mas na sociologia. E explica:

A organização da escola sob o capitalismo implicaria uma degradação do trabalho profissional do professor. A formação no curso de pedagogia seria fragmentada, pois formaria, de um lado, pedagogos, que planejam e pensam, e de outro os professores, que executam [...] A divisão social do trabalho, expressão das relações capitalistas de produção, e que se manifesta na organização do processo de trabalho e reproduz-se em todas as instâncias da sociedade, inclusive nas escolas, onde haveria dois segmentos de trabalhadores opostos entre si, os especialistas (diretor, coordenador pedagógico) e os professores, instaurando a desigualdade e promovendo a desqualificação do trabalho dos professores. E como se elimina essa fragmentação? [...] Eliminando a divisão de tarefas que está na base da fragmentação do trabalho pedagógico e transformando todos os profissionais da escola em professores. Foi natural, daí, chegar-se à tese da docência como base do currículo de formação dos educadores, pela qual o curso de pedagogia passa a ter como formação essencial a formação de docentes. (Ibidem, p.854)

O autor não acredita que uma só licenciatura seja capaz de abarcar todas as disciplinas necessárias à formação do bacharelado, unindo as disciplinas necessárias à formação do docente alfabetizador de adultos, de crianças especiais e de toda uma gama de necessidades de

formação que não caberiam em uma única licenciatura, tal como é feito hoje (LIBÂNEO, 2008, p. 60-63).

Concordam com ele Selma Garrido Pimenta e Amélia Maria Santoro Franco. Em artigo sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p.85) ratificam seu posicionamento ao afirmar que é preciso integrar as três dimensões do curso de pedagogia⁴⁴ para tentar tirá-lo do “limbo profissional e identitário em que se encontra e de sua falsa e inconsistente identificação como professor.”

Tais debates estavam acirrados alguns anos depois de, sem despertar a atenção dos estudiosos, a União reestruturar o funcionalismo. Em 1970⁴⁵, divide os cargos dos servidores federais em grupos, onde mais tarde, em 1973⁴⁶, em “Outras Atividades de Nível Superior”, serão classificados os técnicos em assuntos educacionais. Tal classificação é feita segundo a observação de sete níveis hierárquicos, da categoria funcional e de critérios seletivos, como tempo de trabalho na função que desejava pleitear e habilitação para desempenhar tal função.

É interessante pensar no que se deve esperar de um agente cuja técnica é “assunto educacional”, notando que os pedagogos formam apenas um dos grupos de profissionais que compunham este novo cargo. Retomamos o problema da abrangência e da generalização, que nada definem.

Mas, ainda há outra questão: este cargo, existente apenas na esfera federal, está presente em instituições que, apesar de possuírem objetivos educacionais, não possuem a especificidade de uma escola. Isto é, um museu possui como um de seus objetivos fazer com que seus visitantes consigam pensar historicamente, conhecendo determinados pontos de sua cultura e história, para isso conta com bacharéis em história, arquivistas, bibliotecários, etc. Depois do referido enquadramento, esses profissionais, caso fossem para uma instituição de ensino, passariam a desenvolver as funções de um técnico em assuntos educacionais. Voltamos, então, ao debate das décadas anteriores: a formação em pedagogia faz alguma diferença?

Esse problema ainda pode ser contextualizado com mais uma contribuição. Na gestão do presidente Collor de Mello foi desencadeada uma prática comum aos mandatos seguintes: a ação neoliberal de privatizar e extinguir órgãos públicos. A extinção de diversos órgãos fez com que seus servidores fossem transferidos para o CPEI, ocasionando um “inchaço” no

⁴⁴ Essas três dimensões seriam, de acordo com os autores supracitados: os pedagogos especialistas ou cientistas, o pedagogo escolar e o pedagogo docente.

⁴⁵ Lei 5.645, de 10 de dezembro de 1970.

⁴⁶ Decreto nº 72.493, de 19 de julho de 1973.

quadro técnico-administrativo da escola. Esse “inchaço”, como definiu Denise Azevedo (2005), proporcionou grande quantitativo de servidores com uma qualidade de trabalho questionável.

Em uma das passagens de seu trabalho, a autora transcreve a entrevista da diretora da Unidade Escolar Engenho Novo I, que dizia ter pessoal suficiente, mas que algumas pessoas não sabiam desempenhar as tarefas, e também que “tinha gente que não queria fazer nada porque era filho de alguém, porque era primo de alguém, porque era... enfim, aquela coisa um pouco do emprego não concursado no serviço público” (AZEVEDO, op. cit., p.85).

Também podemos trazer à discussão outro problema, além das transferências, uma prática clientelista comum na escola: a autora refere-se aos diversos servidores contratados antes da Constituição de 1988. Como nesse período não era obrigatório concurso para a admissão ao serviço público, “praticamente todos os servidores técnico-administrativos ingressaram no Colégio, até aquela data, por meio de indicações pessoais ou políticas” (AZEVEDO, op. cit., p.86); e conclui com um depoimento que parte de suas observações como servidora da instituição: “[...] ‘trem da alegria’. Muitos dos que ingressaram desse modo continuam a trabalhar no Colégio, o que contribui, em parte, para a manutenção do poder e da política de favores presentes na instituição” (Ibidem, p.87).

Persiste a crença de que são técnicos os não-concursados, mas há uma parcela significativa de professores na mesma situação. Alguns deles, inclusive, estavam em desvio de função, trabalhando em setores técnicos como orientadores educacionais, por exemplo. Isso gerou um desconforto entre a classe, que questionava o motivo de alguns professores não estarem em sala de aula, se havia defasagem de profissionais para lecionar⁴⁷.

Pouco tempo depois deste enquadramento e das mudanças decorrentes⁴⁸, no fim da década de 1970, o Colégio se ressentia da falta de recursos federais, ao mesmo tempo em que assistia ao enfraquecimento do seu corpo discente, uma vez que ao longo daquela década

⁴⁷ Este é um tema que gera tensão na escola. Como exemplo, cito o intenso debate ocorrido acerca da Portaria nº 140/2006, que “transferia” docentes de primeiro para o segundo segmento do Ensino Fundamental sem que, para isso, ocorresse provas ou consulta à comunidade docente. Fonte: [<http://www.adcpil.com.br/docs/boletins/impressos/122006/assembleiasportaria140.pdf>]; acesso em: 23/12/2009.

⁴⁸ Há diversos decretos onde são descritas as mudanças de setor e as reclassificações de cargos e salários, por conta da formação ou da determinação da direção da escola, que podem ser acessados pelos sítios oficiais já informados.

esteve impedido de abrir concursos de seleção ao ginásio, em decorrência das mudanças produzidas pela Lei n/ 5692/1971⁴⁹.

A partir de então, são elencadas estratégias para tentar recuperar o prestígio, juntamente com as matrículas e os recursos perdidos até então. Em 1979, com esse objetivo, foi elaborado um Plano Diretor:

[...] inspirado no modelo de organização das universidades norte americanas que consistia na delegação de atribuições de ordem financeira e de representação ao Diretor Geral do colégio, bem como a aprovação ou o veto das decisões emanadas da recém-criada Secretaria de Ensino, com função executivo-pedagógica. Desse Plano constava uma série de ações no sentido de trazer para o Colégio mais alunos através da assinatura de convênios com a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro. A medida fez com que reaparecessem as turmas de 5ª série, aumentando o quantitativo de alunos, mas foi considerada por muitos professores como negativa na medida que trazia para o colégio alunos mais fracos do que aqueles que passavam por um exame de admissão (Wilson Choeri, depoimento; in OLIVEIRA, 2006, p70).

Trazendo, mais uma vez, a educação como resposta às novas demandas sociais, o final da década de 1970 apontava que este serviço poderia, e deveria, contribuir decisivamente para o aumento da produção. O progresso do país dependia da prontidão dos cidadãos para trabalhar nas recém-criadas indústrias, e também por esse motivo não eram raras as aproximações do contexto escolar ao contexto da fábrica, ou da empresa. Cabe retomar o debate anterior, sobre a supervisão educacional, que demonstrou que essa aproximação gerou resistências dos profissionais da escola contra toda e qualquer teoria que pudesse ser comparada ao meio de produção e possibilitasse, segundo eles, a mercantilização da educação.

A década de 1980 é, para o CPEI em especial, um momento difícil de transição. Uma das dificuldades residia em buscar elementos capazes de substituir a representação significativa do poder exercido pelas cátedras desde os primeiros tempos do Colégio, que foram extintas durante o regime militar, mas que ainda mantinham relações estreitas com determinados segmentos da escola. O Plano Geral de Ensino de 1981 (PGE) mencionava a necessidade da “formação de uma nova elite intelectual”. Essa nova elite surgiria a partir da elaboração de um novo programa curricular que seguisse, como em momentos anteriores, as diretrizes do Estado.

⁴⁹ Em razão da referida Lei, os antigos cursos, primário e ginásial, passaram a constituir o que passou a se denominar *ensino de primeiro grau* – um continuum de oito anos sem a barreira de admissão ao ginásio, que havia antes.

Desse PGE surge a iniciativa de organizar o 1º Encontro Pedagógico, que buscava, dentre outras questões, “minimizar as diferenças representadas pelos grupos liderados pelos professores catedráticos” (OLIVEIRA, op. cit., p.72). Esse encontro, ocorrido entre 30 de julho e 4 de agosto de 1979, coube à Divisão de Educação e Ensino que, ainda segundo a autora, era um órgão estratégico para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e, durante a década de 1980, transformou-se na Secretaria de Ensino – que nos anos 2000 se torna a Direção de Ensino tal como é hoje.

Diante desse quadro, pergunta-se: por onde andavam os TAEs do Colégio? Se a situação, neste debate para a elaboração de novas diretrizes de avaliação e currículo do CPII, não era de liberdade para os docentes – historicamente advindos de uma atuação política –, para os técnicos não teríamos muito a acrescentar. O que há de significativo é pontuar que, em meio a essa onda de mudanças e discussões acerca dos novos rumos do poder hegemônico da escola, surge um setor de “controle pedagógico”, que utilizará preceitos da supervisão das décadas de 1960 a 1980.

Chamado inicialmente de Seção Técnica de Ensino e Avaliação (STEA), esse setor, criado oficialmente em 1981, resultava de algumas experiências anteriores do trabalho de orientação pedagógica “encabeçadas por professores que haviam participado do curso de especialização, promovido pelo CEPE/RJ, em convênio com o Ministério da Educação, beneficiando o Colégio Pedro II” (CPII, 1990c, p.1) somados aos novos anseios para “o novo velho Colégio Pedro II”, como tratava o lema do PGE daquele ano.

A experiência de trabalho das STEAs foi riquíssima no sentido de contribuir para experiências de trabalho pedagógico não docente na escola. Ainda que sua chefia fosse limitada a professores com especialização em supervisão educacional e houvesse um número significativo de docentes desempenhando suas tarefas no setor:

A STEA, no período de sua implantação, foi ignorada pelos alunos e também por representantes do corpo docente. Não faltou, ainda, quem a visse com desconfiança e má vontade e resistisse a qualquer tipo de solicitação ou orientação, temendo ser alvo de ação “fiscalizadora” ou de “cobranças” e até uma ação “controladora”, que teriam como ponto de partida a Secretaria de Ensino (CPII, 1996, p.XXIII).

Como trataremos no capítulo que segue, uma das características marcantes para um grupo é o “sentimento de pertença”. Assim, quando um professor está fora da sala de aula, ele automaticamente deixa de pertencer ao grupo de professores, pois a representação de

professor está *ancorada*⁵⁰ nas aulas que ministram. O ato de lecionar é que confere ao professor sua identidade profissional. Aos docentes desviados de função, as desconfianças: por que, para quê, e por intermédio de quem, esses docentes que “não trabalham” estariam naquela situação? Assim podemos compreender melhor as motivações que levaram à elaboração dos boletins e dos questionamentos da ADCPII sobre a questão, como abordamos anteriormente, mas também nos indica algumas razões para que esse setor não tenha conseguido lograr seus objetivos.

O momento, de reestruturação e renovação iniciado com o Plano Diretor para a década de 1990, exigia que determinadas arestas fossem aparadas. Por esse motivo, o termo supervisor surge, ainda que timidamente, dentro dos objetivos do setor. Ainda na mesma proposta, é possível compreender que se fala em um “supervisor integrador” que seria capaz de “controlar”, verificar e integrar o novo currículo que se pretendia. Mas, aos poucos, percebe-se que a pretensão era acomodar os pilares de um setor de supervisão educacional, quando esclareciam que a supervisão educacional “se efetiva na razão direta em que seu papel é integralmente definido e seu valor devidamente internalizado por toda a equipe escolar” (CPII, 1990c, p.6).

Nesse contexto de mudanças e disputas, a supervisão é peça-chave. Um olhar mais atento irá perceber que os debates em torno da pedagogia e da atuação deste profissional não se ocupavam de forma geral da orientação educacional, mas da supervisão e da coordenação pedagógica, bem como da administração e de outras formas de gerir uma escola. A orientação educacional, além de ser “melhor aceita”, possui uma regulamentação mais clara, desde 1968⁵¹.

A proposta de trabalho do STEA ainda contém diversos princípios de supervisão evidenciados essencialmente pelos papéis a que ela se propõe na escola: o papel integrador, o cooperativo, o estimulador e o crítico. Além disso, dentre suas atribuições, fica clara a de supervisionar diretamente o que chama de produtividade: “Acompanhar e avaliar o desempenho escolar das turmas, diagnosticando dificuldades e falhas e sugerindo medidas para sua retificação; avaliar a produtividade do ensino, no nível da UE [Unidade de Ensino], em termos de desempenho de docentes e discentes [...]” (Ibidem, p.13).

⁵⁰ O termo “ancoragem” é fundamental para a compreensão da teoria das representações sociais, pois define o que há de mais importante na representação do que se pretende investigar – no caso citado, dos professores, o núcleo da representação social desta profissão seria o ato de lecionar. Cf. Moscovici (2009).

⁵¹ A profissão de orientador educacional foi regulamentada pela Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, e modificada pelo Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973.

Esse setor, ou essa seção, foi uma das tentativas mais concretas de implantar uma supervisão educacional sistematizada na escola, passando desde as técnicas de supervisão adotadas na época até a busca por pessoal qualificado, representado aqui pelos docentes com especialização. Para que tais mudanças se concretizassem, era preciso moldar os profissionais que pretendiam transformar em supervisores:

Com vista ao delineamento do perfil desse novo profissional, é imperativo que se faça uma correção dos rumos que nortearam, até agora, o estilo de atuação do Setor, repensando-se princípios, técnicas e métodos utilizados. Expandir-se-á seu campo de ação, propiciando maior dimensão e criando condições para maior identificação com os pressupostos da Supervisão Educacional (Ibidem, p.6).

Apesar de não haver destaques à supervisão em outros documentos da escola, ela sempre esteve presente através do controle exercido sobre o currículo. Tal controle, ora nas mãos dos catedráticos, ora nas mãos da Secretaria de Ensino, precisa ser constantemente verificado, medido, avaliado, dimensionado e contido.

A STEA, naquele momento de novas disputas, de divisões de poder sobre uma nova proposta de organização curricular, seria o olhar da Secretaria de Ensino sobre o currículo e, portanto, sobre o rendimento docente e discente. Como resume Isabel Alarcão (2001, p.11): “o supervisor é considerado o instrumento de execução das políticas públicas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas eram efetivamente seguidas”.

Por mais que fossem seus pares os professores, os agentes da pretensa supervisão tinham o propósito de desempenhar e conduzir o controle idealizado pela Secretaria de Ensino, ou seja, eram o instrumento das políticas públicas centralmente decididas. Cabe lembrar que os TAEs não exerciam o papel de supervisores educacionais, já que apenas executavam as determinações advindas das camadas superiores e da chefia imediata – sempre um docente, nem sempre com especialização⁵².

De forma bem diferente veio atuando o Serviço de Orientação Educacional. Como tornamos claro anteriormente, esse trabalho é mais antigo no Colégio: os primeiros orientadores efetivos datam de 1946. Mas, como também procuramos evidenciar, a forma

⁵² No caso específico da Unidade Escolar São Cristóvão II (UESCII), a STEA era chefiada por uma professora de francês que não possuía especialização em supervisão – lembrando que a equipe da STEA deveria ser subdividida em duas, a saber: uma de supervisores – um chefe e seu substituto eventual, com formação em magistério e habilitação em supervisão escolar ou com formação específica em área de educação – e uma equipe administrativa – designada conforme critérios dos recursos humanos da escola (CPII, 1996, p.XXIII).

mais comum de trabalho não-docente no CPII é a orientação dos discentes para os estudos, atividade desempenhada desde os primeiros inspetores de alunos, nos tempos imperiais⁵³, e ratificada com frequência.

Apesar de encontrarmos na literatura atual sobre a orientação educacional indicações para um trabalho preventivo a partir de projetos, por exemplo, o CPII concebeu, e ainda concebe, sua orientação “com um enfoque emergencial, atuando em situações já estabelecidas e que estejam comprometendo o processo ensino-aprendizagem” (CPII, 1996, p.XXV) - Grifo no original. Embora considere uma atuação preventiva em seu plano de trabalho, o SOE, pelo que encontramos nos relatórios arquivados no NUDOM⁵⁴, trabalhava efetivamente atendendo os casos emergenciais. Pelas atividades do setor elencadas no plano acima citado, percebemos a ratificação da antiga concepção do trabalho centrado na inspeção de alunos, ação da qual dependia “essencialmente sua boa educação⁵⁵”.

Apesar de muito antigo, o setor parecia não suprir as demandas da escola, reflexo da tendência “psicologizante” da década de 1980/90. No PGE de 1990 há a descrição sobre o Setor Psico-Sóciopedagógico que tinha, dentre outros objetivos, o de “assistir ao educando, individualmente ou em grupo [...] ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas” (CPII, 1990b, p.39).

Falamos em novas demandas a partir da abertura da escola na década de 1980, quando o Colégio começou a atuar no primeiro segmento do Ensino Fundamental.⁵⁶ Com o ingresso por sorteio para essas novas turmas houve grande diversificação no alunado que partia de diversas localidades do Rio de Janeiro e pertencia a distintas classes sociais. Apesar dos concursos serem mantidos para as turmas de 6º ano e para a 1ª série do Ensino Médio, as

⁵³ Verificando a documentação oficial da escola, a fim de encontrar mais dados sobre o trabalho não-docente, foi possível concluir que a preocupação com a produção discente sempre existiu e demandou pessoal para fiscalizá-la.

⁵⁴ O Serviço de Orientação Educacional tinha como uma de suas responsabilidades, durante as décadas de 1970 e 1980, enviar relatórios de suas atividades de atendimento a alunos e responsáveis. Os alunos que apresentavam baixo rendimento escolar eram os mais atendidos, por solicitação dos conselhos de classe, ou a pedido da direção da unidade, mas os repetentes e os aprovados com restrições (aqueles que não atingiam a média para aprovação, mas eram aprovados pelo conselho) recebiam recuperação paralela, o que era, e ainda é, chamado de “projeto”. Até hoje se utiliza a mesma metodologia de trabalho.

⁵⁵ Trecho extraído do Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1.838, artigo 25, onde é ressaltado que “das atividades do inspetor depende a boa educação dos alunos”.

⁵⁶ Unidade Escolar I é a que trata desse segmento. Foram instaladas: São Cristóvão, em 1984; Humaitá, em 1985; Engenho Novo, em 1986; e Tijuca, em 1987 (FRANÇA, 2008).

crianças originadas do “Pedrinho”⁵⁷ diferiam muito do perfil com o qual o Colégio estava acostumado a lidar.

Buscando soluções para os embates que aconteciam, o orientador educacional passou a ser muito solicitado para uma conversa milagrosa com os alunos indisciplinados e/ou os que não aprendiam. Para os alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo de estudos do Colégio não se pensava em uma revisão ou uma reestruturação do currículo, salvo alguns casos de professores muito preocupados com a extensão do currículo, mas na patologização do aluno. Por isso fala-se tanto na responsabilidade do setor em “encaminhar os casos necessários [...] objetivando a rápida e eficaz solução da dificuldade surgida” (CPII, 1996, p.XXVI-XXVII). Assim, os problemas que surgirem precisam ser resolvidos fora, por profissionais competentes (fonoaudiólogos, psicólogos, neurologistas). O SOE também era muito requisitado para “conversar com as turmas”, acalmando-as e preparando-as para assistir as aulas adequadamente.

Os técnicos que trabalhavam no SOE eram muito solicitados, mas também criticados pela “falta de resultados” apresentados. Alguns professores acreditavam que “passavam a mão na cabeça dos alunos”, como disse um coordenador em uma das primeiras reuniões que presenciei no Colégio. A experiência da Unidade São Cristóvão II é que, depois de muito cansaço pelas exigências que nunca poderiam ser supridas, pois impossíveis, a direção extinguiu o setor em meados de 2004.

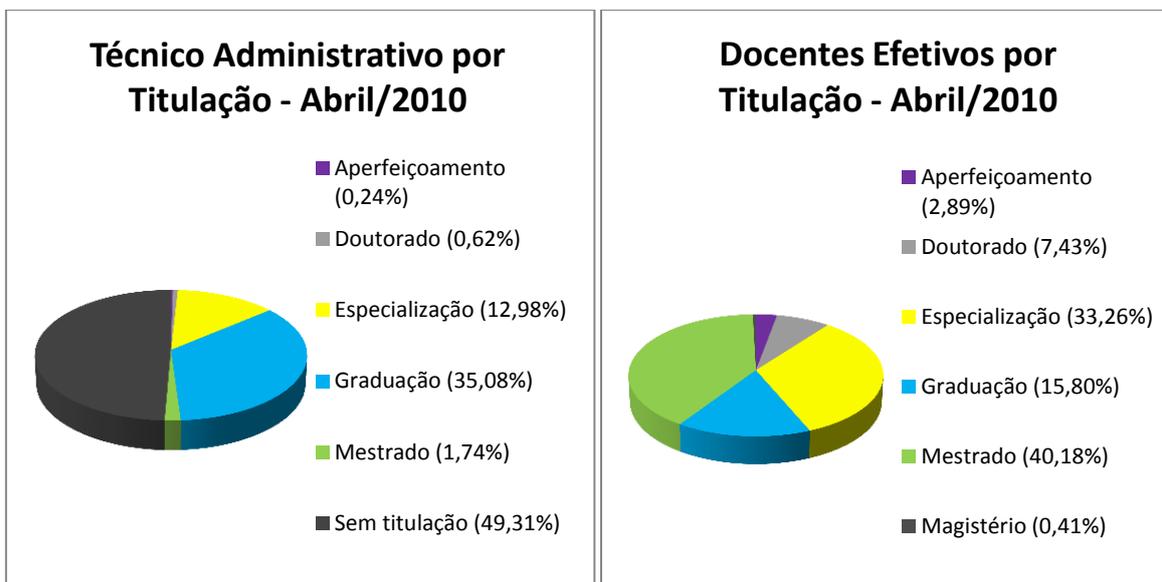
2.3. O TAE dos anos 2000: um pedagogo no CPII?

É possível afirmar que o século XXI inicia, no CPII, com a chegada de novos servidores a partir dos concursos de 2004. Tratava-se de pessoas que não estavam mais ligadas às práticas clientelistas e tampouco pertenciam a órgãos extintos, como relatou Azevedo (2005) e, portanto, não deviam favores a nenhuma autoridade dentro da escola. Também havia o fator formação: para cada segmento que se pretendia ocupar, um cargo ou uma formação distinta. Também a intrigavam os motivos que levaram a escola a buscar tantos assistentes em administração e tão poucos pedagogos, além disso, considerou a quantidade final de técnicos em assuntos educacionais razoável, o que colocava em questão quais seriam os motivos de docentes saírem de sala para cumprirem esse papel.

⁵⁷ Codinome pelo qual as Unidades Escolares I geralmente são tratadas.

O CPII possui muitos técnicos, é bem verdade, mas a qualificação dos mesmos é muito contestada, como mencionei algumas vezes. Uma rápida comparação esclarece esse aspecto:

Gráfico 1 e 2. Servidores Técnicos e Docentes por Titulação



FONTE: Colégio Pedro II [<http://www.cp2.g12.br>] Acesso em Abril/2010.

Os gráficos procuram evidenciar a diferença do nível de formação entre os dois grupos. Percebemos, por exemplo, que praticamente a metade dos técnico-administrativos não possui especialização, enquanto mais de 40% do grupo docente possui mestrado. É preciso, no entanto, ressaltar que essa é uma comparação que não cabe para fins estatísticos, já que o quadro técnico não é composto apenas por TAEs, ou seja, há muitos cargos que exigem nível médio, enquanto para o cargo docente é exigido atualmente nível superior, no mínimo. Esse tipo de ilustração serve apenas para representar como podemos falar de um “corpo” no caso dos professores do CPII. Isso os possibilita a ideia de pertencimento a um grupo de iguais interesses pedagógicos, por exemplo, o que não ocorre no caso dos técnicos, subdivididos em diversas formações, funções e cargos.

A prova para TAE e o trabalho no Colégio suscitou alguns comentários. O primeiro deles refere-se ao debate sobre a especificidade do trabalho pedagógico da escola. Este concurso é um marco no referencial sobre o que o Colégio exige de um técnico em assuntos educacionais e de um pedagogo – o que, no serviço público federal, difere em pontos específicos – como exemplificamos no caso dos museus.

O que nos importa, neste momento, é verificar o que era exigido para ingresso no cargo. Se compararmos o “Pedagogo/Orientador Educacional” e o “Técnico em Assuntos Educacionais” saberemos que o primeiro é um pedagogo especialista em orientação, enquanto o técnico é um licenciado em qualquer área da educação. Mas, por outro lado, se buscamos diferenci-los pela síntese de tarefas descritas começamos a perceber, no mínimo, dois equívocos e uma crença.

O primeiro equívoco refere-se à questão do orientador “executar trabalhos de administração, orientação e supervisão educacional”. É um equívoco a partir do momento em que se pede especialização em uma área de conhecimento pedagógico que não é comum a todos os pedagogos. Como pudemos acompanhar em alguns momentos da história do curso de pedagogia, o foco era a formação docente. Isso persiste em algumas Faculdades de Educação do estado do Rio de Janeiro, como a UERJ e a UFRJ. Podemos citar o curso da UFF, como exemplo de faculdade que forma para as cinco habilitações de pedagogia.

O segundo equívoco parte do pressuposto de que ambos os candidatos teriam o mesmo conhecimento e, portanto, seriam avaliados da mesma forma. A prova para os dois cargos foi absolutamente igual, inclusive – e nisso houve coerência, já que as provas não teriam diferença alguma – a indicação bibliográfica era a mesma. Essa indicação supunha grande conhecimento pedagógico-administrativo e de supervisão e coordenação pedagógica, contando com nomes como Naura Syria, Libâneo, Sofia Lerche, entre outros. Notadamente, essas são leituras que não compõem o currículo comum das licenciaturas.

A crença reside no fato de continuar percebendo o professor como o supervisor de sua própria ação para “coordenar e/ou participar das atividades de ensino, planejando e *orientação* (sic.), supervisionando e avaliando estas atividades para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo” (CPII, Edital nº3/2004).

Libâneo endossa a tendência em optar pela especificidade do trabalho pedagógico quando diz:

Obviamente, todo docente pode ser um bom administrador escolar, um bom supervisor de ensino, desde que tenha o domínio de conhecimentos especializados nessa área. Tanto a administração escolar como a supervisão e outros campos de trabalho contém peculiaridades teóricas e práticas que requerem conhecimentos e habilidades específicas. As teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, do currículo, do processo de conhecimento, da linguagem, a didática, implicam níveis de aprofundamento teórico que uma licenciatura não comporta. (LIBÂNEO, 2008, p.62)

Podem-se inferir outras questões na busca pela identidade profissional desses indivíduos dentro do colégio, principalmente se comparamos os perfis que foram sendo traçados desde 2004, pelos editais de seleção expostos no quadro a seguir.

Quadro 1. Comparativo de Editais de Seleção do Colégio Pedro II

Edital / Ano	Características do Cargo	Vagas	Vagas Especiais (Portador de Deficiência)	Síntese das Tarefas	Requisitos Básicos
003/2004	Pedagogo / Orientador Educacional	01		Acompanhar e avaliar as normas e os procedimentos constitutivos do processo educativo; executar trabalhos de administração, orientação e supervisão educacional.	Graduação em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional ou Graduação em Pedagogia com Especialização em Orientação Educacional com Registro em Órgão de Classe competente.
	Técnico em Assuntos Educacionais	04	01	Coordenar e/ou participar das atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo.	Graduação na área de Educação e registro no Órgão de Classe competente.
14/2007	Técnico em Assuntos Educacionais	04		Coordenar e/ou participar das atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, orientação educacional e supervisão pedagógica.	Curso Superior em Pedagogia ou Licenciaturas
06/2010	Técnico em Assuntos Educacionais	06	01	Coordenar e/ou participar das atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, orientação educacional e supervisão pedagógica.	Curso Superior em Pedagogia ou Licenciatura Plena com especialização em Orientação Educacional e/ou Supervisão Educacional ou Pedagógica e/ou Psicopedagogia.

FONTE: Editais de Seleção do Colégio Pedro II (2004, 2007, 2010).

A primeira diz respeito ao nível de conhecimento da literatura pedagógica, apontada na bibliografia do concurso. Das quatorze recomendações, seis se voltaram para os estudos sobre currículo – evidenciando a principal preocupação da escola que, conforme citado anteriormente, marcou história como o “colégio padrão do Brasil”. Somente duas, das oito

indicações restantes, se ocupam da gestão educacional, ou seja, da Orientação Educacional e Pedagógica, da Supervisão e da Administração Educacional e temas como a gestão democrática e participativa na escola. A segunda questão reside na prática desses profissionais.

Não há indícios suficientes nesse material que nos permitam aproximar a literatura indicada da filosofia de trabalho do colégio. Ainda assim, o documento evidencia certa desinformação institucional sobre a diversidade do trabalho pedagógico, depositando sobre o TAE a responsabilidade de resolver todas as questões – envolvendo discentes, docentes e responsáveis – que “extrapolem” a sala de aula, ainda que sua autonomia seja questionável.

Dois cargos com formações distintas, embora as tarefas sejam semelhantes, receberam a mesma indicação bibliográfica e prestaram a mesma prova. Mas os resultados do concurso ratificam a hipótese de que as licenciaturas não conseguem abordar tantos conhecimentos pedagógicos, tamanha a carga de disciplinas específicas à docência, pois as cinco vagas disponíveis para TAE foram ocupadas por pedagogas.

Quatro destas cinco profissionais foram designadas à função de Orientadoras Educacionais – cabe ressaltar que esta não foi uma opção – e lotadas na Unidade São Cristóvão II, substituindo a equipe anterior do Setor de Orientação Educacional (SOE).

Em 2004, com a reestruturação da Secretaria de Ensino através da Portaria nº 422, foi criado o Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica que, apesar de ser uma inovação na organização pedagógica do Colégio, indicava apenas as atribuições do setor e a indicação da formação de sua chefia, como explicita o parágrafo a seguir:

A chefia do SESOP ficará a cargo de Professor especializado ou de Técnico em Assuntos Educacionais com formação e experiência em supervisão e orientação pedagógica.

Em seu Artigo 5º, o mesmo documento define o que compete a este setor:

I- supervisionar a execução do Projeto Político-pedagógico e o sistema de avaliação docente;

II- reformular a sistemática de atuação dos SOEs e STEAs relativamente à orientação acadêmica.

Essa reestruturação da Secretaria de Ensino exigiu outras mudanças, normatizadas pela já mencionada Portaria nº 423, que criou, no âmbito das Unidades Escolares II e III, as

Coordenações Pedagógicas por séries, considerando diversos aspectos, como se pode perceber no enunciado da norma:

Considerando que se impõe reestruturar em novos parâmetros a Coordenação Pedagógica, desdobrando-a em Coordenação por série e Coordenação por disciplina [grifo no original];

Considerando que a abolição, mesmo experimentalmente, da Coordenação Pedagógica por disciplina pode inviabilizar a comunicação entre docentes e a troca de experiências metodológicas; [...]

Considerando que os Colegiados dos COPAS⁵⁸ e dos COC⁵⁹ podem vir a se ressentir e ter suas decisões descaracterizadas em não sendo mantida a Coordenação Pedagógica por disciplina; [...]

Considerando que a comunidade docente, através de seus representantes (Chefias de Departamentos Pedagógicos e Diretores de Unidades Escolares) trouxe considerações e achegas para que melhor se encontrasse forma consensual para a ação pedagógica e metodológica [...].

Houve uma Proposta de Formação Continuada para os servidores técnico-administrativos do SESOP, em março de 2005. Partia da necessidade de pensar a formação numa abordagem que fosse além da “aprendizagem do fazer”, tomando como perspectiva uma formação para além das técnicas e conteúdos do curso, propondo uma reflexão crítica “durante e sobre a ação”. Pretendiam seus idealizadores formar uma equipe técnico-pedagógica⁶⁰ capaz de concretizar a proposta de supervisão educacional e pedagógica do Colégio. Em tempo: um dos objetivos do curso era elaborar tal proposta. Pelo documento ficou evidente que:

[...] a identidade profissional daqueles que exercem a função técnica e pedagógica no Colégio Pedro II não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa, mas se constrói a partir de inúmeras referências [grifos no original]. De um lado a significação social da profissão, as relações com as instituições escolares e com outros profissionais, dentre eles os docentes. De outro lado está o significado que cada técnico/a confere ao seu trabalho o que inclui desde sua história familiar, sua trajetória escolar e profissional, até seus valores, interesses e sentimentos, suas representações e saberes, enfim,

⁵⁸ O Conselho Pedagógico-Administrativo Setorial, “criado pela Portaria nº 1.020, de 22 de agosto de 1995, tinha a função de assessorar o Diretor ou Coordenador Setorial da respectiva Unidade em suas decisões sobre assuntos de caráter didático-pedagógico que não transcendessem a esfera das decisões da Secretaria de Ensino e dos Departamentos Pedagógicos” (FRANÇA, 2008, p. 82).

⁵⁹ Conselho de Classe.

⁶⁰ Esta nomenclatura não existe administrativamente na organização da escola, mas tomarei o termo usado neste curso para referir-me aos agentes técnico-administrativos lotados no SESOP e responsáveis pelas atividades de supervisão e orientação pedagógica.

o sentido que tem em sua vida fazer parte da equipe técnica e pedagógica no (do) Colégio Pedro II [grifos no original] (CPII, 2005, p.2).

As mesmas preocupações sobre como desempenhar a tarefa de orientação pedagógica e/ou supervisão é demonstrada na Proposta de Atuação do STEA⁶¹ para o ano 1990/2000:

A STEA, no período de sua implantação, foi ignorada pelos alunos e também por representantes do corpo docente. Não faltou, ainda, quem a visse com desconfiança e má vontade e resistisse a qualquer tipo de solicitação ou orientação, temendo ser alvo de ação “fiscalizadora” ou de “cobranças” e até uma ação “controladora”, que teriam como ponto de partida a Secretaria de Ensino. Após uma fase de grande inércia e deteriorização do trabalho pedagógico que antes notabilizara o Colégio Pedro II, parecia muito mais cômodo permanecer numa atitude de imobilismo e alienação às questões educacionais. (CPII, 1990c, p.2)

A proposta acima se integra ao Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado do Colégio Pedro II para os anos de 1990/2000 (CPII, 1990a) e fala em supervisão de uma forma mais clara, dando quatro papéis fundamentais à equipe do STEA: o papel integrador, cooperativo, estimulador e crítico. A supervisão surge em todos os papéis, inclusive é tomada como “o sempre alerta do processo pedagógico” [grifo no original].

O Regimento vigente, divulgado pela Portaria nº 503, de 28 de setembro de 1987, não traz maiores modificações para nossas análises, mas há uma proposta da comunidade escolar tramitando no Colégio⁶². Uma de suas reivindicações é a criação de um Conselho Superior e sua inserção no núcleo decisório da escola. Essa proposta também firma novas funções aos representantes da comunidade, inclusive. É a primeira vez que um Regimento trará, caso aceito, a inclusão de técnico-administrativos nesta representação que, anteriormente, mantinha ex-alunos e responsáveis, mas não técnicos. Há, também, a preocupação em inserir “técnicos com formação na área de educação” no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, percebendo a integração desses agentes, antes sem representatividade.

Em relação à seleção de novos TAEs, cabe dizer que, em 2007,⁶³ um novo edital reconsiderou a formação exigida, passando a cobrar o “Curso Superior em Pedagogia ou Licenciaturas” e, como contraponto, reformulou as antigas atribuições do Orientador Educacional e do TAE, unindo-as: “coordenar atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do

⁶¹ Ainda chamada de Seção Técnica, em lugar de Setor Técnico, à época da proposta encontrada.

⁶² Proposta de novo regimento, disponível no site da ADCPII: [http://www.adcpai.com.br/docs/proposta_de_regimento_interno_cpII_finalidades.pdf]. Acesso em: 23/02/2011.

⁶³ COLÉGIO PEDRO II. Edital nº14, de 13 de setembro de 2007. Torna público e normatiza o processo de seleção de pessoal técnico-administrativo.

desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, orientação educacional e supervisão pedagógica”. A dúvida, agora, repousa na questão: assessorar a quem, se eles mesmos são os executores da ação?

Outra mudança, na forma de acesso ao cargo de TAE, ocorre em 2010⁶⁴, quando passam a exigir “Curso Superior em Pedagogia ou Licenciatura Plena com especialização em Orientação Educacional e/ou Supervisão Educacional e/ou Psicopedagógica”. As atribuições permaneceram as mesmas.

Desde 2004,⁶⁵ quando se deu o primeiro concurso para agentes técnico-administrativos da escola, o CPEI foi aproximando o TAE do pedagogo através de seus editais. Essa afirmação parte de uma análise breve, mas significativa: neste ano, de 2004, foi exigida a “graduação na área de Educação” sem nenhuma outra exigência; em 2007, o Curso de Pedagogia ou Licenciaturas; já em 2010, solicitam pedagogos ou, no caso dos egressos das Licenciaturas, a Especialização em “Orientação Educacional, Supervisão Educacional ou Pedagógica e/ou Psicopedagogia”. Ao que indicam as mudanças quanto à exigência na formação do TAE, o Colégio demonstrou a necessidade de, primeiro, passar a incluir os pedagogos, depois exigir somente pedagogos ou especialistas.

Isso também possibilita outros questionamentos. O curso de formação continuada que relatei ter ocorrido em 2005 não foi capaz de mudar concepções ou abrir novos nichos de atuação para que tal situação fosse desempenhada como a proposta sugeria.

Acredito que a procura crescente pelos especialistas, evidenciada pelos editais de seleção, confere aos novos TAEs um status de pedagogo da escola. Trataremos, no próximo capítulo, de investigar a atuação de tais agentes na instituição, buscando compreender como se forma a identidade desses profissionais por meio do exame das ações por eles desempenhadas.

⁶⁴ COLÉGIO PEDRO II. Edital nº006, de 12 de abril de 2010. Torna público e normatiza o processo de seleção de pessoal técnico-administrativo

⁶⁵ COLÉGIO PEDRO II. Edital nº 3, de 2 de março de 2004. Trata-se do “primeiro” concurso, já que os técnico-administrativos lotados na escola não foram concursados para a mesma, mas advém de outros órgãos, extintos ou não, e do Ministério da Educação, como esclarece Azevedo (2005, p.89-90).

CAPÍTULO 3

A FUNÇÃO SEGUNDO QUEM PRÁTICA E OBSERVA

Afirmar que o Colégio Pedro II é um espaço de disputas é lugar comum, ao menos segundo o que ouvimos diariamente pelos corredores da escola. O poder é sempre assunto. O que parece uma tarefa árdua é evidenciar como se dão tais embates, pois o silêncio, em determinadas ocasiões, manifesta-se como a maneira mais eficaz de mascará-los. Entretanto, se por um lado o silêncio é uma máscara, por outro é a maior evidência de que o conflito existe.

Sustento que nesse espaço escolar, especificamente na classe técnico-administrativa, o silêncio evidencia um desconforto salientando que há algo destoante da história que se pretende escrever. Mas, a despeito do desconforto, o silêncio também é responsável pela acomodação interna do que é observado, para uma futura assimilação que, por sua vez, equilibra e estabiliza. Pollak (1989, p.4) demonstrava inquietação quanto à predileção dos pesquisadores pelos conflitos em detrimento à continuidade e à estabilidade. Segundo o autor é diante da incerteza, ou do desconforto em dizer algo, que se travam verdadeiras batalhas da memória.

Presenciei algumas delas, por assim dizer, quando entrei em contato com agentes técnicos para definir datas para as entrevistas que haviam sido previamente estabelecidas com os mesmos. Alguns, que antes demonstraram intensa vontade de participar concedendo o depoimento, de certo entusiasmados com a possibilidade de evidenciar sua participação na construção de uma escola excelente, declinaram. Outros, ainda disponíveis, solicitaram que eu enviasse o roteiro de entrevista por e-mail, para que pudessem responder “com calma”. O método delineou-se em conformidade com a disponibilidade dos depoentes, para que as fontes não fossem perdidas. Mas, de certa forma, impuseram o caminho de investigação pela estabilidade.

Este capítulo trata da incursão às Unidades Escolares de São Cristóvão para conhecer os profissionais dos SESOPs das três unidades e as tarefas comumente desenvolvidas pelos mesmos – a fim de verificar, através das teorias elencadas anteriormente, como suas identidades se apropriaram das tarefas desempenhadas para serem construídas.

Para tanto, lancei mão de dezesseis dos 21 depoimentos coletados, de servidores das três unidades. Foram feitas entrevistas temáticas⁶⁶ com as três direções e a chefia geral do SESOP. Para as três chefias imediatas do setor a entrevista foi semi-estruturada e aos dez TAEs, foi solicitado que respondessem a um questionário também semi-estruturado⁶⁷ contendo questões mistas (abertas e fechadas, diretas e indiretas) possibilitando análises futuras sobre a “visão sobre si”. Optei por relatar o perfil dos depoentes à parte⁶⁸, facilitando a consulta. Não posso ocultar que a pesquisadora também se colocou como depoente a partir do momento em que seu caderno de campo, contendo anotações de quatro anos de experiências e observações, mescla-se aos dados obtidos e aos revelados pelos demais agentes.

Início o capítulo expondo pontos da organização hierárquica do Colégio que são essenciais à compreensão de conflitos e das diferenças entre os dois grupos identitários percebidos, docentes e técnicos. Tais passagens fornecem indicativos de que os agentes técnicos do Colégio representam o que se busca superar: a tecnocracia, a segmentação e a burocratização do trabalho escolar, apesar de grande parte não se perceber de tal maneira.

Exponho, ainda de maneira sucinta, as características dos espaços físicos ocupados por tais agentes, em particular, dos SESOPs de tais unidades. Logrei, a partir da reunião desses dados, construir um referencial das práticas, mesmo que idealizadas, objetivando compor uma unidade de ação que ainda não existia a respeito do trabalho desenvolvido pelos TAEs do Colégio. Somente assim será possível, mais adiante, falar sobre os limites de tal atuação e a dificuldade de identificar-se como profissional através dela.

3.1. O Colégio Pedro II – Como administrar um gigante?

Como já mencionado anteriormente, o Colégio Pedro II possui quatorze Unidades Escolares e uma Unidade Administrativa, onde se localiza a Direção Geral. Cada Unidade

⁶⁶ Verena Alberti (2005) configura como temáticas aquelas mais adequadas “para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos” (p.38). Tomei este recurso para entrevistar não só os Diretores de Unidade e a chefia geral dos SESOPs, como os antigos técnicos que desempenhavam funções pedagógicas na escola e, a partir de tais dados, compreender o processo de construção identitário-profissional de cada período ou função desempenhada.

⁶⁷ Anexo II – Questionário para TAEs.

⁶⁸ Anexo III – Perfil dos Depoentes.

Escolar (UE) possui um diretor próprio, subordinado diretamente a esta, e escolhido por meio de um processo de consulta⁶⁹ à comunidade Escolar.

O Ensino Fundamental é ministrado em nove anos, divididos em dois segmentos: o primeiro, que vai do 1º ao 5º ano, é ministrado em cinco Unidades Escolares⁷⁰; o segundo, do 6º ao 9º ano, em outras seis unidades⁷¹. Há mais oito Unidades⁷², onde se oferece o Ensino Médio. O Colégio também possui a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional⁷³ e, ainda, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)⁷⁴.

As formas de acesso são duas: para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, o sorteio; para todos os demais, provas de seleção. As provas exigem conhecimento de Português e Matemática, com exceção dos cursos do Ensino Médio Integrado, que exigem, além destas disciplinas, Raciocínio Lógico (Informática) e Conhecimentos Gerais (Meio Ambiente).

O ingresso é feito no primeiro ano do segmento, considerando o 6º ano como o primeiro ano do segundo segmento do Ensino Fundamental. Mas, por haver vagas ociosas, houve concurso e sorteio para turmas do 2º, 3º e do 7º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, desde 2009. Embora o edital, divulgado pelo sítio do Colégio, ostente a informação de que isso não seja possível⁷⁵.

É interessante perceber que das oito unidades onde se ministra o Ensino Médio, somente São Cristóvão possui uma Unidade III. Isso significa, na prática, que ao contrário das unidades Centro, Engenho Novo II, Humaitá II, Realengo II e Tijuca, as direções da Unidade II e III são distintas. O mesmo se aplica aos setores técnicos como o SESOP.

⁶⁹ O Regimento Interno, promulgado pela portaria nº 503, de 28 de setembro de 1987, em seu parágrafo único, Art. 18, dizia que os Diretores de Unidade seriam designados pelo Diretor-Geral. Mas, através de manifestações intensas iniciadas em 1985 pela Associação de Docentes do Colégio (ADCPII) – segundo a representante da Associação, em assembleia do comando de greve de 2005 – a Direção-Geral aceita a indicação da comunidade Escolar, embora tenha ocorrido um veto a tal indicação, na Unidade Tijuca II, em relação a atual Diretora da UESCII.

⁷⁰ Engenho Novo I, Humaitá I, Realengo I, São Cristóvão I e Tijuca I.

⁷¹ Centro, Engenho Novo II, Humaitá II, Realengo II, São Cristóvão II e Tijuca II.

⁷² Centro, Duque de Caxias, Engenho Novo II, Humaitá II, Niterói, Realengo II, São Cristóvão III e Tijuca II.

⁷³ Técnico em Informática, oferecido nas unidades: Engenho Novo II, São Cristóvão III e Tijuca II; Técnico em Meio Ambiente, oferecido unicamente na Unidade Escolar São Cristóvão III. Foi iniciada, em 2012, a primeira turma de Técnico em Instrumento Musical, oferecido apenas na Unidade Escolar Realengo II.

⁷⁴ Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, oferecido nas unidades Engenho Novo II, Realengo II e Tijuca II; Técnico em Administração: Centro e Realengo II; Técnico em Manutenção Automotiva, oferecido exclusivamente na Unidade Escolar Tijuca II, em convênio com o CEFET-RJ.

⁷⁵ Trata-se da observação acrescida ao item “2.2” da página que tenta sanar as “Dúvidas Frequentes” dos candidatos: “Não há sorteio ou processo de seleção para as séries intermediárias”. Em: [http://www.cp2.g12.br/faq/faq.htm], acesso em 08/08/2011.

Desde 2010 os departamentos da Unidade Administrativa passaram a utilizar a denominação de direção⁷⁶, são seis no total: Diretoria de Administração e Planejamento, Diretoria de Desenvolvimento Institucional, Diretoria de Ensino, Diretoria de Extensão e Cultura, Diretoria de Gestão de Pessoas, Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação. É pertinente observar que, com exceção de duas, cada direção administrativa possui um organograma expondo sua hierarquia, ainda que a função objetiva de cada instância não fique clara.

É possível afirmar, a partir dos dados obtidos no sítio oficial do Colégio, que hierarquia é muito importante, informação, nem tanto. São muitos departamentos, diversos setores, tantas divisões que é impossível, sem uma demanda enorme de tempo, precisar quais as tarefas desempenhadas por cada um deles, quanto tempo de trabalho é dedicado pelos servidores lotados em cada um desses locais e qual justificativa para que a mesma atividade seja desempenhada por setores distintos, demandando tempo e pessoal sem necessidade.

Esses dados, além de ratificar os desconcertantes boatos sobre a má distribuição de funcionários e a baixa qualificação dos mesmos, também fomentam questões controversas sobre a organização do Colégio, algumas já discutidas por Azevedo (2005). Após relatar o caso de uma docente, que seria lotada em uma Unidade Escolar na qual só aparecia para a eleição de diretor, a autora concluiu que:

Esse exemplo [da professora] serve para ilustrar como, no interior de uma escola, se estabelecem relações pessoais intimamente relacionadas com o poder, e de que modo essas relações interferem, tanto no desenvolvimento do fazer pedagógico [...], quanto na manutenção desse poder. Essas relações, como nos lembra Weber (1991), também são estabelecidas pelo que pode agradar ou desagradar, expressando-se ora pela superproteção a uns, ora pela intolerância a outros. [...] Todas essas informações têm o propósito de demonstrar que, com uma estrutura administrativa e pedagógica equivalente a de muitas universidades públicas, o Colégio Pedro II possui um aparato burocrático incapaz de dar conta de problemas atuais. Aliás, parte desses problemas se deve exatamente ao fato dele ter uma máquina administrativa inchada em alguns setores e deficitária em outros. (AZEVEDO, op. cit. p.79-82)

O longo trecho acima está se referindo a uma das características que se tornaram parte da cultura dessa escola. Diante das inúmeras transferências de funcionários de órgãos extintos para o CPII, como mencionei anteriormente, a relação entre os técnicos e o clientelismo na escola é quase inevitável. Considero que o fato das atividades do grupo técnico-pedagógico

⁷⁶ Esta afirmação parte da comparação da nomenclatura utilizada nos Relatórios de Gestão de 2009 e 2010: enquanto um refere-se à Secretaria de Ensino, o segundo já utiliza a expressão direção para todas as seções antes denominadas secretarias ou departamentos. Mas, tal organização já foi percebida desde as mudanças ocorridas na re-estruturação de 2004, no mesmo momento da criação do SESOP.

não constarem claramente no PPP e tampouco no Regimento Interno do CPII, faz com que eles fiquem à mercê do que cada direção acreditar pertinente. Observando com cautela não percebi onde as Direções de Unidade se inserem no organograma do Colégio. Isso posto, é coerente afirmar que os docentes lotados nas Unidades Escolares não estão subordinados a elas, mas sim às respectivas chefias de departamento. Essa é uma afirmação perigosa, pois fere o “organograma tácito” das unidades, do qual se infere que sua direção é a instância máxima e, passada sua abrangência de poder, poder-se-ia recorrer, aí sim, ao Chefe de Departamento e, após, à Diretoria de Ensino.

Cada Unidade possui uma organização própria, mas são unânimes em centralizar o poder decisório nas mãos da sua Direção. É ela que toma as decisões administrativas e pedagógicas do local, com base, quase sempre, em dados percebidos através das ações dos setores auxiliares – técnicos, como a secretaria, o departamento de pessoal, a coordenação de turno, o SESOP, o departamento médico, a biblioteca e a portaria.

A despeito de quão seja interessante detalhar cada organograma para evidenciar a segmentação do trabalho burocrático na escola, irei me deter mais demoradamente no caso da Diretoria de Ensino, pela ligação direta com o setor investigado. Abaixo está o organograma disponibilizado pela escola em seu sítio oficial.

Esquema 1. Organograma da Diretoria de Ensino



FONTE: Colégio Pedro II [www.cp2.g12.br] Acesso em: 04/2011.

Pelo que podemos observar, existem três níveis hierárquicos nessa direção. Ocupam o mesmo nível as Diretorias Adjuntas de Ensino Fundamental e Médio e os Departamentos Pedagógicos, para ratificar a impressão inicial de que não há Direção de Unidade que se sobreponha ao poder decisório de um chefe de departamento.

Os Departamentos Pedagógicos são chefiados por um professor que exerce o papel de elo entre a Diretoria de Ensino e os Coordenadores Pedagógicos de Disciplina. Hoje são ao todo dezesseis departamentos⁷⁷. A chefia de departamento no CPII funciona como nas universidades, ratificando o que Denise Azevedo considerou sete anos atrás. São essas chefias que definem em colegiado de disciplina o programa anual, cabendo à Direção de Ensino concordar ou não.

Voltando ao organograma, perceberemos que a Seção de Supervisão e Orientação Pedagógica, que é a chefia geral dos quatorze SESOPs, está subordinada aos Departamentos Pedagógicos e às Diretorias Adjuntas de Ensino Fundamental e Médio. Ao contrário do que se poderia inferir, pelo nome, as Direções de Unidade não estão ligadas às direções adjuntas, mas à Diretoria de Ensino, diretamente. Essa confusão é tanto teórica quanto prática, principalmente no caso dessa direção⁷⁸.

Todo esse discurso serve para chegar a um ponto importante e caro à pesquisa: não há como um setor subordinado supervisionar a um superior. No CPII não há instância maior que as Chefias de Departamento, excetuando-se as da Direção Geral e de Ensino. Caso existisse supervisão educacional no CPII, só poderia ser desempenhada pela Diretoria de Ensino que, pelo que sabemos até então, delegou tal tarefa ao SESOP. Esse é o dado objetivo, prático, palpável que se soma à questão cultural que envolve os técnico-administrativos, determinando uma das causas da dificuldade em operar a supervisão nesta escola. Esse limite de atuação se constitui, como argumento no decorrer do texto e, principalmente, nos momentos que seguem, em característica fundamental à tipificação⁷⁹ profissional do TAE.

Tais questões não são esclarecidas pelo Projeto Político-Pedagógico do Colégio e, ainda que o Relatório de Gestão de 2009 (CPII, 2009) afirme que tal documento está sendo reavaliado desde aquele ano, não houve nenhuma alteração divulgada até o momento. Como

⁷⁷ São eles: Biologia e Ciências, Ciência da Computação, Desenho e Artes Visuais, Educação Física e Folclore, Educação Musical, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Literaturas, Línguas Anglo-germânicas (inglês e alemão), Línguas Neolatinas Estrangeiras (espanhol e francês), Matemática, Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, Química e Sociologia.

⁷⁸ A título de curiosidade, vale um passeio virtual pelo sítio oficial do Colégio, onde, verificando os referidos organogramas, percebemos que as direções que disponibilizam tais dados se preocupam em explicar o que cada divisão tem como atribuição. O que não ocorre com a Diretoria de Ensino.

⁷⁹ Conforme Dubar (2005).

tratei brevemente em momento anterior, o PPP do CPEI é de um volume muito significativo, tratando substancialmente do que a instituição possui de mais valioso: o currículo, deixando escapar uma boa oportunidade de caracterizar seus serviços técnico-pedagógicos.

Ainda na tentativa de esclarecer alguns pontos do “nó pedagógico-administrativo” do Colégio cabe pontuar, ainda que superficialmente, algumas atividades dos Coordenadores Pedagógicos de Disciplina e de Série.

Entre outras atribuições⁸⁰ o Coordenador Pedagógico por Série seria responsável pela supervisão das turmas a ele atribuídas e pela integração dos professores de diversas disciplinas da série; já o Coordenador Pedagógico de Disciplina estaria mais próximo aos professores da matéria percebendo as questões que pudessem dificultar o processo ensino-aprendizagem, elaborando reuniões semanais para a busca de soluções e facilitando a comunicação entre os pares e a Chefia de Departamento. Enquanto um seria escolhido a convite da Direção de Unidade, o outro seria escolhido por seus colegas de disciplina. Esse diferencial indica um dos motivos pelo qual este último possui maior aceitabilidade entre os membros da comunidade docente do Colégio e, em contrapartida, nos sugere que a coordenação de equipes docentes é possível a partir do momento em que o grupo a ser coordenado tem a possibilidade de escolher seu coordenador. Encontramos aí um problema de legitimidade para o SESOP e seus integrantes.

O conteúdo das identidades sociais, construídas no interior de um grupo social, define as diversas dimensões das comparações sociais, que reforçam o sentido de tal identidade. Assim, as identidades sociais são marcadas pelas semelhanças entre si. As normas típicas do grupo, como a escolha de um coordenador, como atitudes e comportamentos reconhecidos como valores coletivos, também são formas relevantes de expressão da identidade de seus membros. Ou seja, nossas identidades se configuram no nosso sentimento de “pertença” a determinados grupos levando-nos a agir prioritariamente em termos dos interesses coletivos. Meu compromisso com determinado grupo será maior, qual seja o meu nível de inteiração em seu contexto.

Isso ocorre porque, segundo Dubar (2005, p.120), a identidade possui simultaneamente uma dimensão individual – as ideias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos – e uma dimensão coletiva – os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo do qual pertencemos (familiar, profissional, escolar,

⁸⁰ Tais atribuições foram relacionadas na Portaria nº 423, de 26 de março de 2004 – que desdobrou a Coordenação Pedagógica em Coordenação por Série e por Disciplina.

religioso, etc.). Concorrem, pois, para a construção da identidade, dois processos distintos: um processo autobiográfico (a identidade do eu) e um processo relacional (a identidade para o outro).

Os agentes mais inseridos no contexto de grupo e mais comprometidos com esse contexto, assimilando normas, atitudes e comportamentos do grupo, estão sujeitos a uma maior consolidação da identidade pessoal e social. Daí cabe afirmar que, entre as duas categorias profissionais que estamos tratando neste trabalho, a fragilidade identitária maior cabe aos agentes técnicos, pois diante da dificuldade em fazer parte de um grupo unívoco⁸¹, eles tendem a agir de acordo com interesses voltados ao particular, em detrimento do coletivo.

Tal ideia pode ser somada à investigação de Azevedo (op. cit.), pois nos daria explicações para a facilidade com que alguns servidores são convencidos a ceder ao clientelismo, aqui compreendido como uma troca de favorecimentos.

Tratarei de abordar cada SESOP a partir da especificidade de cada Unidade Escolar, dando uma ideia breve de como se ela organiza e gera, segundo as teorias elencadas, a construção de um perfil idealizado para cada segmento de ensino.

3.2. A Unidade Escolar São Cristóvão I – O “Pequeno Pedro”

Chamada carinhosamente de “Pedrinho” em alusão à clientela pequenina, a primeira unidade de primeiro segmento do Ensino Fundamental foi criada em São Cristóvão, no ano de 1984. Como já havia a Unidade Escolar São Cristóvão I, responsável até então pelo segundo segmento e o Ensino Médio, a mais nova unidade foi chamada de São Cristóvão II. Em 1992, devido a uma Reforma Administrativa, houve a inversão dos números fazendo-os corresponder à sequência pedagógica dos segmentos (AZEVEDO, 2005, p. 81).

Ainda segundo a pesquisadora, as instalações da UESCI foram montadas em um prédio já construído e adaptado, nos anos de 1970, para funcionar como o espaço do ensino profissionalizante que não foi efetivado. A unidade possui dois andares de longos corredores, cujas janelas se voltam para fora, melhor dizendo: para a pequena quadra, que fica entre os dois prédios, o da UESCI e da UESCII. No 2º andar estão localizadas as dezenove salas de

⁸¹ Como explicitarei anteriormente, o segmento técnico-administrativo do Colégio possui distintas formações, de diferentes níveis e especializações. Não caberia dizer, como aos docentes, que todos formam um bloco coeso, de interesses comuns.

aula e no térreo os Laboratórios, os banheiros e as salas da Direção, de Música, de Artes, da Coordenação, da Secretaria e do SESOP, dentre alguns outros espaços.

Avançando o corredor térreo, em busca de atendimento, já encontramos paredes que denunciam: aquele é um ambiente voltado ao público infantil. Interessantíssimo notar que o mural destinado à comunicação com os responsáveis segue essa ótica. Desde desenhos até palavras utilizando o diminutivo no trato com os adultos, interlocutores de tais comunicados. Também percebi mensagens religiosas, fato que não ocorreu nos murais das outras unidades. Ainda notei mensagens ratificando a importância do acompanhamento das crianças na escola, destinadas aos responsáveis.

O “Pedrinho” possui, visivelmente, uma perspectiva diferente de trabalho. Durante as greves, seus docentes foram, diversas vezes, rechaçados por outros colegas que não admitem “professores sem postura política” – segundo um manifestante exaltado em assembleia em 2011. A Diretora da Unidade foi muito receptiva à entrevista. Após a greve, ocorrida entre agosto e outubro de 2011, o calendário do Colégio ficou muito intenso⁸² e poucas vezes eu pude reagendar nossos encontros, antes que sua unidade, que não participou da greve (em grande parte), entrasse em férias. Consegui, ainda assim, entrevistá-la, e também a chefe imediata do SESOP. Entreguei, por intermédio desta, quatro questionários para as TAEs do setor e recebi um preenchido.

Para a gestora, a administração da unidade se dá, sobretudo, pelo diálogo. Mas, diz: “Todos os setores têm autonomia, porém, seguindo nossos princípios” (Diretora “A”)⁸³. A professora que está há dois anos no cargo elogia muito as adjuntas, às quais intitula uma equipe diretora. Foi difícil, nas entrevistas com as direções, conseguir respostas sobre a organização pedagógica sem citar a coordenação pedagógica ou o SESOP. Ou seja, “o pedagógico” continua a ser um elemento, uma entidade institucional:

Nós tentamos não deixar a direção ser somente administrativa, às vezes não conseguimos, pois acabamos sendo engolidos pelo cotidiano, mas temos o firme propósito de estarmos envolvidos com o pedagógico, com projetos voltados para a ética, eu e as adjuntas nos intitulamos uma equipe de direção. Partilhamos as tarefas e as responsabilidades então somos uma equipe. Procuramos estar sempre com essa parte do pedagógico e, dentro

⁸² É de praxe falar-se em “reposição de greve”, mas o que se pode observar nos calendários ao retorno da greve é que os alunos não recebem o quantitativo de dias de volta. Ocorre uma reposição tomando em conta a determinação da Lei 9394/96 que obriga os estabelecimentos de ensino a oferecerem 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. Assim sendo, após uma greve de 51 dias, houve uma reposição de 37 dias. Os calendários podem ser comparados através do sítio oficial do Colégio [<http://www.cp2.g12.br/UAs/se/calendario.htm>], acesso em: 16/11/2011.

⁸³ Diretora “A” – concedeu entrevista à autora em 09/01/2012.

desse nosso propósito de gestão, eu acho que é a parte mais falha porque a gente não consegue chegar como se deveria. Mas conseguimos chegar mais do que as gestões passadas. Trabalhos com o sistema de parceria. (Diretora “A”)

A Diretora “A” se manifestou, por diversas vezes, com orgulho por conduzir sua unidade de forma menos burocrática que as outras. “Eu gosto muito do trabalho do SESOP do “Pedrinho”, eu prefiro o nosso aos outros SESOPs pelo que eu conheço, mesmo porque eu não tenho tanto conhecimento do trabalho do SESOP do ‘Pedro’ e do ‘Pedrão’.”, afirma. O desconhecimento alegado é característica do isolamento construído culturalmente pelas unidades.

É uma luta constante, mas ao mesmo tempo não há um movimento efetivo para sua solução. No PPP (MEC/CPII, 2002, p.61), por exemplo, no quadro intitulado “Entraves e Propostas⁸⁴”, surge o problema da “dicotomia entre UEsI e UEsII e III enquanto prática e delineamento filosófico-pedagógico”. Mas, como proposta a tal entrave é indicada a “criação de uma biblioteca atualizada para o professor”, como se a leitura conseguisse, por si só, modificar a cultura de isolamento entre as unidades.

Em contrapartida, essa foi a única unidade em que a diretora se manifestou favorável e, ao mesmo tempo, mobilizada para enfrentar esse problema interno, evidenciado no mesmo quadro descrito acima que anunciava, há doze anos, o problema que citei no início deste trabalho sobre a segmentação e departamentalização excessiva do Colégio, onde não se tem o conhecimento real da utilidade e da necessidade de cada um deles.

Tal burocratização do trabalho, como sugere, também parte de certo desconhecimento da prática dos SESOPs de tais unidades. De acordo com esta professora, que trabalhou por diversos anos na educação infantil por preferir este público, a atuação de cada um é verificada por reuniões que tornam o trabalho mais coerente, pois todos estão engajados, segundo ela, em um único objetivo. Relata:

Buscamos ter uma unidade e isso demanda mais tempo de reunião; sempre que possível, uma vez por semana, eu e as adjuntas utilizamos também o

⁸⁴ Tal quadro se insere no contexto “Análise da Realidade: escola – espaço de contradições”, onde são elencados diversos gráficos sobre o perfil docente e discente, para tratar da realidade social da escola. Segundo o enunciado do item analisado não se propôs analisar os entraves de cada unidade, mas da instituição como um todo (p.60). O relatório completo de tal análise, ainda segundo o que anuncia o item, está disponível à comunidade escolar, mas não foi dito onde.

Copas⁸⁵ e a reunião de setores, uma vez a cada trimestre. Mas, nem sempre conseguimos e acaba sendo uma vez por semestre. (Diretora “A”)

Quanto ao trabalho do SESOP da UESCI é notável a especificidade da orientação educacional e da assistência discente. É nessa unidade que a Seção de Educação Especial (SEE)⁸⁶ possui maior destaque, já que recebe os alunos com necessidades especiais e os acompanha de tal modo a conhecê-los por todo o percurso escolar. A professora responsável pelo setor é muito experiente nesta linha de conhecimento e mantém uma proximidade muito grande com os alunos. Tal proximidade, muitas vezes, é questionada, sobre a linha tênue que separa o paternalismo do auxílio possível à escola, enquanto órgão público responsável pela educação formal de diversas crianças.

A deficiência do CPII não consiste, no caso dos alunos com necessidades especiais, em diagnosticá-los. Essa tarefa é desempenhada pelos SESOPs que se encarregam de solicitar às famílias laudos descritivos dos alunos que demonstram comportamento típico⁸⁷ e/ou baixo rendimento escolar. A deficiência surge no momento em que tal laudo descritivo solicita medidas específicas da escola para atender às necessidades do aluno. O mais comum é que o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) seja tratado com maior dedicação em sala de aula, já que seu poder de concentração é mínimo. Uma medida como essa é difícil de ser alcançada, em uma sala de aula com vinte ou trinta alunos. Daí ser tão difícil saber até onde conseguimos uma verdadeira inclusão para os alunos com necessidades educacionais mais específicas.

Um estudo relativamente recente⁸⁸ apontou para a necessidade de a UESCI ser mais acessível, inclusive porque há alunos cadeirantes e o acesso às salas é feito apenas por escadas. Além disso, a rua estreita que dá acesso à entrada da unidade, que é comum à entrada dos alunos do Ensino Médio, onde param inúmeros carros no horário de entrada e saída de

⁸⁵ O Conselho Pedagógico-Administrativo Setorial, cuja finalidade evidenciei em nota anterior.

⁸⁶ A Seção de Educação Especial é responsável por: fazer o levantamento da legislação pertinente à matéria e sua aplicação na Instituição; mapear os trabalhos desenvolvidos pela Instituição no campo da Educação Especial; realizar o acompanhamento pedagógico dos alunos portadores de necessidades especiais, incluindo-os nas demais atividades do Colégio Pedro II; propor, elaborar e rever os convênios com entidades públicas e/ou privadas, especializadas nessa forma de educação, de modo a subsidiar o trabalho dos profissionais da escola. Disponível em: [<http://www.cp2.g12.br/UAs/se/index.htm>], acesso em: 16/12/2011.

⁸⁷ A partir de informações passadas por professores ao setor, os responsáveis são chamados para conversar sobre a situação do aluno, verificar como é sua convivência familiar, se há problemas diversos que possam ser avaliados por profissionais de psicologia, neurologia etc. Chamamos de comportamento típico, atitudes que são observadas em determinado aluno e que, geralmente, fogem ao habitual para a faixa etária. Tais comportamentos podem decorrer de alguma situação familiar ou, em casos extremos, de algum distúrbio ou transtorno.

⁸⁸ Costa, 2009.

alunos, é de paralelepípedos, dificultando ainda mais o trajeto para aqueles que se utilizam da cadeira de rodas.

É importante salientar esses dados, já que fazem parte da rotina de sala de aula, mas são considerados responsabilidade do SESOP, para fins de atendimento às famílias e ao alunado. Costa (2009) relata que o setor é responsável pelo levantamento de dados que são encaminhados à SEE, que também participa dos atendimentos às famílias e se incumbem de relatar os casos à Diretoria de Ensino, solicitando providências nos casos que assim necessitarem. Cabe dizer que tais dados são apurados a partir de atendimento individualizado ao alunado e seus responsáveis.

Percebendo meandros identitários, tal como me propus desde o início, ressalto um dado que pode ter passado despercebido nestes últimos parágrafos. Em momento anterior, tratando do PPP da escola, alertei sobre a inexistência da apresentação dos setores técnico-pedagógicos e administrativos, constando suas finalidades, objetivos e filosofia de trabalho. Foi descrito no documento apenas a informação de que o antigo STEA foi responsável pela coleta de dados dos alunos, para a elaboração da situação sócio-econômica também citada. Aos poucos remontamos uma prática: os técnicos de nível superior são subaproveitados, servindo de digitadores, coletores de dados que, muitas vezes, nem são profundamente analisados. A informação sobre os alunos e as famílias, entretanto, é o que aproxima o SESOP dos demais departamentos da escola.

Quanto ao trabalho de acompanhamento que se espera de um setor de orientação educacional, o setor de supervisão realiza a contento, segundo o relato da diretora:

Aqui no Pedrinho eu gosto muito desse trabalho de acompanhamento, de orientação educacional que as meninas fazem. A gente procura dividir as turmas... o trabalho é uma unidade, mais cada um tem a sua individualidade. Na nossa unidade o SESOP trabalha junto aos pais, conversa sobre as questões relativas ao aluno. É uma triagem, pois quando há alguma dúvida ou reclamação eles são direcionados ao setor, o que acaba sendo uma grande referência. Cada orientadora tem um número X de turmas e elas são responsáveis, cuidam dessa turma. Nos casos de problemas de relacionamento elas intervêm com projetos e são referência para essas crianças. É diferente da Unidade II, em função da própria faixa etária. As crianças pequenas precisam dessa referência e as maiores não, por isso que eu sou contra a unificação dos papéis de SESOPs, acho que cada SESOP tem que ter a sua cara mesmo. Cada segmento possui a sua cara. (Diretora "A")

Uma identidade específica para cada segmento, conforme a prática exigida por cada um deles. A diretora refere-se ao cuidado com a turma como um zelo que ela não percebe na Unidade II, acreditando que as crianças maiores não precisam do mesmo. Ao mesmo tempo

fica claro que essa opinião parte de uma ideia construída a respeito da outra unidade, dada a distância entre ambas – refiro-me à distância cultural, já que estão a poucos metros uma da outra. A ideia é imbuída de teorias já debatidas sobre a formação do professor⁸⁹, e está imbricada na prática dos TAEs do SESOP. Cada unidade com sua imagem idealizada de profissional.

Dubar (2005, p.183) refere-se aos estudos que apontam para uma “instalação na dualidade”, que é exatamente esse mecanismo que nos coloca diante de um modelo ideal de profissão, que caracteriza sua marca, sua valorização simbólica; e o “modelo prático”, que nos revela o cotidiano, o “trabalho duro” e efetivo. Segundo o sociólogo: “A constituição de um ‘grupo de referência’ no interior da profissão, representando a um só tempo uma antecipação das posições desejáveis e uma instância de legitimação de suas capacidades, constitui um mecanismo essencial de gestão dessa dualidade”. Há, ainda segundo o autor, uma série de escolhas necessárias à proximidade com tarefas nobres que possam elevar sua valorização simbólica.

De acordo com os dados trabalhados no capítulo anterior, a orientação educacional foi, desde a criação do Colégio, uma prioridade, ainda que os profissionais encarregados de cuidar dos alunos tenham sido os mais diversos, em momentos distintos, de formações e nomenclaturas diferentes. Possivelmente essa função seja a que eleva os técnicos da escola ao mais próximo que sua valorização simbólica possa estabelecer, como evidencia a Técnica “J”⁹⁰, ao afirmar que acredita que seu trabalho contribui para a qualidade oferecida pelo Colégio:

Com toda certeza contribui, porque a aprendizagem não se efetiva apenas pela aquisição de conteúdos. Há uma série de questões que envolvem o aprendizado e conseqüentemente a qualidade do ensino. E o setor trabalha junto ao aluno e suas famílias no sentido de eliminar, ou pelo menos minimizar, os processos que porventura possam travar essa aprendizagem.

A identidade, nesse caso específico, constitui-se a partir do alinhamento com as expectativas do grupo da unidade. Assim, o fato de compor uma equipe de supervisão e orientação pedagógica não é tão relevante quanto a orientação educacional, já que esta quando bem realizada, possibilita o prazer do trabalho recompensado pelo reconhecimento.

⁸⁹ A vocação, considerada por Paulo Freire (1996, p. 161) como força misteriosa “que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. (...) mas cumpre, como pode, o seu dever”, influencia o imaginário escolar e, de sobremaneira, o caso da educação das crianças menores. Haja vista o nome carinhoso pelo qual a unidade é chamada e os cartazes que buscam evidenciar carinho e proximidade.

⁹⁰ Técnica “J” – devolveu questionário respondido em 20/12/2011.

Apesar do nome, o setor não executa as funções de supervisão e nem de orientação pedagógica. O que realmente fazemos é um trabalho minucioso de acompanhamento escolar do aluno, a sua relação com a escola e também com as famílias, auxiliando-as na relação com a escola. Algumas vezes, até na própria relação do aluno com a família. (Técnica “J”)

O trabalho técnico ganha relevância e, diante de seu histórico no CPIO, ser relevante é ser importante. Até o início dos anos 2000 não era positivo para um professor ser locado no SOE, ou no STEA. A própria chefe geral do setor lembra que em 2004, ano em que ingressei no Colégio, o SOE/UESCII estava desativado, pois os servidores estavam um pouco desgastados. Ainda assim, mantinha suas características melhor demarcadas que o STEA.

Você [referindo-se a mim], quando chegou, pegou um setor “zero quilômetro”. O SOE da sua Unidade havia sido fechado. A Diretora não tinha mais condições de mantê-lo. Um dia ela ligou e disse: “Estou fechando a sala do SOE. Fechando mesmo! Literalmente, passando a chave e não tem ninguém lá dentro”. Isso se deu porque o setor chegou a um ponto que as pessoas já não se adaptavam, começaram a sair, a faltar, enfim, não se identificavam mais com aquilo que estava acontecendo. Por outro lado, ao criarmos o SESOP observamos que o SOE, ao longo dos anos, foi criando uma identidade em relação ao trabalho pedagógico de acompanhamento da vida escolar do estudante, e o STEA foi se descaracterizando pois não atendia às necessidades do trabalho de supervisão e orientação pedagógica junto aos Coordenadores [Pedagógicos de Disciplina]. (Chefia “F”⁹¹)

Há professores no SESOP da UESCI, e em número considerável. São quatro TAEs e quatro professoras que, segundo a chefia geral dos SESOPs, possuem pedagogia. O mesmo não ocorre na UESCII, onde há uma psicóloga e os demais são TAEs, e na UESCIII há uma psicóloga e uma assistente social, mas os demais também são TAEs.

A Diretora “A” relatou que não vê problemas nessa interseção, quando professores atuam no SESOP, e diz:

[...] a gente vai tirando o professor e inserindo os TAEs quando necessário. Agora... não que seja necessário o professor lá, mas aqui na nossa unidade isso é feito em função de número. E essa troca, da visão do professor e da visão do orientador formado pela faculdade de educação, eu acho fantástica, só tem a contribuir essa troca. Não sou favor da questão pura e simplesmente TAE, ou pura e simplesmente professor. Eu gosto dessa mistura, essas visões diferentes só tem a acrescentar. A presença de professores no Pedrinho se deve não pela questão do perfil se deve mais pela questão administrativa mesmo, por não ter código de vaga para TAEs. Daí se escolhe os professores que possuem o perfil de orientador e formação. No nosso caso temos uma que possui formação e a outra que possui o perfil. Elas vão ficar até o momento que vier TAE, para haver as substituições.

⁹¹ Chefia “F” – concedeu entrevista à autora em 06/09/2011.

Quando ocupam a mesma função, de orientadores educacionais no SESOP, técnicos e professores somam conhecimento, integram-se. Mas, a relação docente/técnico não é de igualdade. A Chefia “G”⁹² relatou que: “Infelizmente há docentes que apresentam muita dificuldade na relação com os técnicos, como se estes últimos fossem cargos inferiores. Mas percebo que esta relação já está melhorando, pois com a vinda de novos docentes e técnicos está havendo uma oxigenação da instituição”.

A chefe do setor é TAE, mas também é professora em uma rede municipal do Estado do Rio de Janeiro. Ser professor é uma característica que favorece a aproximação entre os técnicos e os docentes no CPII, pois ameniza uma possível “ameaça à identidade”, como nos evidenciam os teóricos da psicologia social (DESCHAMPS E MOLINER, 2009, p.43). A diretora da UESCI contribui para essa constatação, ao dizer que o fato de a chefe do SESOP ser professora “só tem a acrescentar”.

Ainda foi possível perceber que o SESOP/UESCI faz diversos atendimentos aos responsáveis e professores e, segundo a chefe do setor, os atendimentos são agendados “na medida do possível”, mas também há casos de urgência, além dos atendimentos aos professores que também trazem questões sobre os alunos. Essa dinâmica evidencia que o setor mudou de nome, após a fusão entre o SOE e o STEA, como expliquei anteriormente, e isso fez com que os agentes técnicos do novo setor, o SESOP, perdessem um pouco seu referencial de orientação educacional.

Em contrapartida, o STEA não possuía uma característica marcante, já que suas tarefas não eram de supervisão, tampouco de coordenação pedagógica. Era, sim, de auxílio técnico-burocrático aos professores. A Diretora “A” lembrou de alguns dados do setor, que funcionava antes de sua eleição:

O STEA era um setor que trabalhava exclusivamente a questão da recuperação, das notas, das médias da parte pedagógica burocrática. Eles que organizavam os grupos de recuperação, os grupos de apoio e o SOE tinha a tarefa de trabalhar com os “porquês”: por que o aluno vai mal? Então se chamava os pais, para orientar, fazer encaminhamento quando necessário. Era assim a divisão.

O projeto de transformar a fusão, entre um setor de orientadores educacionais e outro puramente burocrático, em um setor unificado de supervisão foi muito audacioso e, por isso mesmo, é muito admirável. O que este estudo pretende, entretanto, é evidenciar que ignorando as identidades constituídas em um processo de socialização tão específico como ocorre no

⁹² Chefia “G” – depoimento concedido à autora em 24/01/2012.

CPII é fadar qualquer projeto ao fracasso. Não houve, em nenhum dos depoimentos a mim concedidos pelos membros da UESCI, sequer um servidor que se opusesse às atividades que lhe foram propostas. Pelo contrário, todos são seguros de que estão fazendo o melhor trabalho possível, contribuindo para um bem comum, um bem maior: a qualidade do ensino oferecido pelo Colégio.

Posso afirmar, então, que a identidade profissional dos trabalhadores técnicos da UESCI são mais estáveis que as demais, pois a consciência coletiva está voltada a um objetivo central, comum à docentes e técnicos: o atendimento aos alunos, crianças entre seis e doze anos de idade, e seus familiares.

Ainda que não seja foco deste trabalho os técnico-administrativos que não desempenham funções técnico-pedagógicas no SESOP, vale apontar a diferença de postura, ou perfil, dos inspetores de alunos do “Pedrinho” em comparação aos mesmos profissionais do “Pedro” e do “Pedrão”. Enquanto o primeiro é um “cuidador”, os outros são vigilantes, observam e se apressam em punir aqueles que não seguem as normas disciplinares da escola. É comum os responsáveis pelos alunos procurarem o SESOP da UESCII para reclamar sobre as punições que seus filhos, recém chegados do “Pedrinho” receberam. Entretanto, também não há como afirmar que as tarefas dos mesmos inspetores, locados nas Unidades II e III, tenham como meta as mesmas obrigações, diante da diferença etária do alunado.

A necessidade de diferenciação, como expressei no início do primeiro capítulo, é a tônica das relações profissionais nesta instituição de ensino, por isso afirmo que é muito importante compreender a identidade coletiva, que se relaciona com as semelhanças, para depreender o que nos resta, ou seja, os grupos que não pertencem ou não se identificam com as características do coletivo são, provavelmente, aqueles que exibem uma identidade mais instável na instituição. Isso veremos de forma mais clara ao tratar da UESCII que, por ser tão peculiar dentro desse universo de peculiaridades, será tratada no próximo bloco, depois da UESCIII.

3.3. Unidade Escolar São Cristóvão III – O “Pedrão”

Pode-se dizer que o Ensino Médio é a “menina dos olhos” do Colégio Pedro II. Do Projeto Político Pedagógico, dividido em sete capítulos que totalizam 400 páginas, como já mencionei, 129 páginas são destinadas à proposta curricular deste segmento. Quando os pais

se referem à importância do filho permanecer na escola, se referem com frequência à oportunidade de acesso às universidades federais e estaduais nas quais os estudantes do CPII demonstram obter bons resultados. São os alunos do Ensino Médio que se dão conta de que suas vidas foram construídas naquele espaço escolar e, desde o início do segmento, começam a se despedir, saudosistas. O Grêmio do CPII é composto, majoritariamente, por alunos deste segmento. Enfim: é lá que as coisas acontecem, como bem observou uma antiga inspetora.

São Cristóvão é o único local que possui Ensino Médio e segundo segmento de Ensino Fundamental separados, ou seja, é a única Unidade III⁹³, como mencionei ao iniciar este capítulo. O espaço da unidade fora utilizado pela antiga Faculdade de Humanidades Pedro II, a FAHUPE, da qual pouco se ouve falar oficialmente, por motivos óbvios que ferem a ratificação de excelência que se pretende conservar.

Sobre esse período difícil para o CPII, Cunha (2009) observa que houve toda uma manobra de esvaziamento do Colégio. Relata o seguinte sobre a situação:

Seu diretor, também empresário do ensino superior, assinou convênio com a Secretaria Municipal de Educação, determinando o encaminhamento para a 5ª série do 1º grau, naquele colégio, dos alunos que concluíssem a 4ª série em escola da rede municipal com as melhores notas. Assim, alunos de renda mais baixa (considerando as quatro primeiras séries do 1º grau de todas as escolas) vieram a constituir a clientela exclusiva das cinco unidades do Colégio Pedro II, até então avidamente disputado pela classe média carioca. Esta foi, portanto, canalizada para escolas particulares, sem que isso resultasse em aumento efetivo de oportunidades de escolarização de alto nível para crianças e adolescentes de baixa renda: o Colégio Pedro II teve seu efetivo reduzido a um terço de sua capacidade, cedendo-se as instalações “ociosas” a um estabelecimento privado de ensino superior (de propriedade do próprio diretor do estabelecimento) ao mesmo tempo em que a qualidade do ensino decaía, devido à rotinização administrativa e à perseguição político-ideológica movida aos professores (CUNHA, op. cit., p.338).

É no mínimo curioso o desinteresse por tais assuntos, digamos, menos jubilosos. Pude notar que dentre as diversas teses e dissertações que consultei, quando da revisão de literatura

⁹³ Duas entrevistadas comentaram sobre a criação do cargo de Direção para a Unidade III, mas pediram, em seguida que eu não publicasse. Consta, no DOU de 13/10/2003 (p. 125-128), o processo TC-002.644/2001-5 que dispõe sobre a dilapidação do patrimônio do CPII no período em que existiu a Faculdade de Humanidades Pedro II (FAHUPE), da qual o professor de Latim, Vandick Londres da Nóbrega foi diretor no momento de sua criação, em 1969. A faculdade foi mantida com recursos do CPII até 1974, quando o Ministério da Educação interviu impossibilitando o pagamento dos professores da faculdade com tais recursos; em 1975 foi criada a SEPE (Sociedade Educadora Pedro II) que, segundo os processos, há indícios de receber recursos da escola e repassar para a faculdade; tal situação segue até 1989, quando é criada a Cooperativa Educacional dos Docentes da Faculdade de Humanidades Pedro II – COOPFAHUPE, também com o intuito de custear a faculdade com recursos do Colégio, por isso, o MEC faz novas intervenções, acusando a cooperativa de desvio de verbas federais. O encerramento total das atividades se dá em 1998. O diretor da faculdade também foi diretor do Internato Pedro II por duas vezes: no período entre 1948 e 1958, e de 1964 a 1967.

sobre o Colégio, todas que optaram por relatar um histórico sobre a instituição passaram, ainda que de forma breve, pelo período decadente das décadas de 1970 e 1980 sem mencionar a “manobra política” acima. Inocência, desconhecimento ou acomodação em um silêncio que beneficia a história de superação repetida à exaustão, até que dela não mais se esqueça?

Fato é que a UESCIII serviu ao propósito da pesquisa de verificar se, funcionando separadamente, o SESOP do Ensino Médio possui peculiaridades tão aparentes que possam ser consideradas critérios de formação identitária de seus agentes.

Um nome peculiar salta aos olhos dos alunos concursados que entram na unidade pela primeira vez: o “corredor da morte” relembra um período anterior aos tempos ditatoriais. Com salas construídas com um pé direito bem alto, azulejadas de amarelo até o teto e uma única entrada de luz próxima, a porta – já que os basculantes são localizados no alto da parede – este espaço é recoberto de lendas sobre “assombrações imperiais”. Este é um dos mitos difundidos pelos alunos que frequentam os dois últimos andares das Unidades II e III. Já “do outro lado” as janelas são amplas e a vista é do pequeno pátio do “Pedrinho” e, logo adiante é possível ver seus alunos em sala de aula.

O Diretor “D”⁹⁴ elenca os dados sobre as instalações de sua unidade

São 25 salas de aula para 36 alunos cada, três para 20 alunos cada, três anfiteatros para 150 alunos cada e salas de atividades: duas de Música, Artes e Desenho; uma Área Verde; Laboratório de Física, Química, Biologia e dois de Informática; duas salas de audiovisual e salas específicas para todas as equipes.

Há o espaço do Grêmio Estudantil e da Cooperativa de Servidores do Colégio, que também utilizam salas da unidade. Não é difícil perceber o motivo pelo qual os alunos gostam tanto do pátio, comum aos discentes das UESCs II e III: a amplitude, já que suas salas são todas localizadas em corredores.

A Área Verde à qual o diretor se refere pertence à unidade, pois é utilizada como um laboratório de botânica onde a proposta é que o espaço seja de experimentação. De acordo com as informações do sítio oficial da escola⁹⁵, o local se constitui, fundamentalmente:

[...] como espaço de experimentação pedagógica real e ativa, onde o uso de técnicas e cuidados na preservação da biodiversidade é uma realidade, e que se oferece, naturalmente, aos estudos e à prática de investigações científicas nas áreas de botânica, ecologia do solo e outras afins. Neste espaço também

⁹⁴ Diretor “D” – depoimento concedido à autora em 12/01/2012.

⁹⁵ [http://www.cp2.g12.br/UAs/se/setores/sepec/ini_prog_proj.htm] Acesso em: 10/01/2012.

se desenvolve, com caráter estritamente pedagógico, a produção de vinagres aromáticos, pimentas em conservas, velas e peças de cerâmica.

Também é conhecido como Horto Botânico, este espaço de 9.000 m² situado na parte mais alta do terreno – onde, para se chegar, é preciso subir uma escadaria considerável –, confere a assessoria da área arbustiva ao paisagista Burle Marx e possui mais de 435 espécimes de plantas nativas da Mata Atlântica, catalogadas e classificadas. Também podem ser encontrados lagos povoados de peixes exóticos no local. Todo esse material fica à disposição de que haja, efetivamente, professores ou pessoal habilitado para prosseguir com projetos. Fato é que as plantas medicinais são muito úteis aos servidores da escola e bem conhecidas pelo assistente de serviços gerais⁹⁶ que sempre está pelo local, limpando, zelando pelas “plantinhas”.

As “salas para todas as equipes”, como apontou o diretor, são espaços onde cada equipe de professores de uma determinada disciplina fazem suas reuniões, conversam, lancham etc. Com o passar do tempo a sala de professores foi sendo esvaziada. Isso ainda não ocorre na UESCII, pois ainda há uma dinâmica de troca considerável entre as equipes, ao menos no que tange ao relacionamento interpessoal. Entretanto, foram criadas as Mídiatecas: espaços onde são disponibilizados materiais em CD-rom, dicionários e outras fontes didáticas e lúdicas para difundir a língua entre os alunos. Estas salas de mídia e linguagem são resultado de Projetos de Dedicção Exclusiva⁹⁷ de docentes efetivos da instituição e são eles que instituem os horários de seu funcionamento. Também são criados outros projetos de dedicação exclusiva, mas não há divulgação dos mesmos pelo sítio do Colégio ou em outro veículo de informação à comunidade escolar.

Como mencionei no caso da UESCI, também há uma demanda de alunos com necessidades especiais. A UESCII possui 18 alunos cegos provenientes do convênio firmado entre o Colégio e o Instituto Benjamin Constant, conforme informações divulgadas pela SEE no sítio oficial da escola. A menção a esses alunos partiu do diretor da unidade, sem que o caso fosse observado com maior atenção ou preocupação pelos demais depoentes.

⁹⁶ Fui ao local para conferir como funciona a dinâmica de trabalho, diante de tantas informações disponibilizadas pelo sítio do Colégio. Um bom chá para minhas crises renais foi tudo o que consegui. Uma das queixas na escola é que os laboratórios, frequentemente, não são utilizados pela falta de professores presentes para auxiliar as pesquisas dos alunos, também não há concursos para esse tipo de especialista.

⁹⁷ A Portaria nº 340 de 3/03/2008 regulamenta o regime de dedicação exclusiva: O Plano de Trabalho Docente para Concessão de DE constitui projeto individual de atuação docente em atividades complementares de ensino, pesquisa e/ou extensão no âmbito do Colégio Pedro II, devendo se apresentar adequado às áreas de estudo e linhas de pesquisa e de trabalho definidas e estabelecidas de acordo com os objetivos e interesses político-pedagógicos e institucionais do Colégio Pedro II”.

Elencar a grandiosidade da unidade é importante para que se tenha ideia da falta de recurso humano para o trabalho com tantas possibilidades. O exemplo mais caro é o do Horto da escola que, com 9.000 m², possui um único funcionário que atua como jardineiro e auxiliar de botânica ao mesmo tempo.

Adentrando a unidade pelas escadas, pois também há um elevador⁹⁸ recém-instalado, é possível contar aos poucos os inspetores que encontramos em suas habituais cadeiras, pelos corredores. No entanto, no horário do intervalo, é difícil encontrá-los no pátio. Há muito tempo gozamos de uma tranquilidade ímpar na escola, mas já presenciamos brigas e disputas por espaço, dignas dos mais nobres leões. É comum ouvirmos os responsáveis devolverem à escola a responsabilidade por seus filhos terem saído de casa de uniforme, terem entrado na escola, mas não terem assistido às aulas. Segundo eles, “não tem ninguém para ficar olhando as crianças soltas no pátio”, que é enorme.

Seria muito proveitosa uma pesquisa que conseguisse dar conta de investigar todos os servidores técnicos, desde os que estão afinados com o poder, alocados no prédio da Direção Geral, até os assistentes de alunos e inspetores. Estes são lembrados quando é preciso encontrar algum aluno nos andares, em sala de aula, no pátio. Ainda que sua presença seja solicitada nos conselhos de classe, muitos nunca apareceram. Falta-lhes, tomando como exemplo o caso dos técnicos do SESOP, uma missão comum reconhecidamente relevante à comunidade Pedro II.

Chegando então ao SESOP da UESCIII fui surpreendida por um espaço amplo e reformado, mobiliário novo e iluminado. Segundo depoimento da Chefia “F”⁹⁹, a unidade conta com 8 TAEs, 1 psicólogo, 1 assistente em administração e 1 assistente social, além do chefe imediato, que também é TAE.

Se na UESCI o cuidado com os alunos pequeninos dá a tônica do trabalho técnico-pedagógico, o que dizer da unidade que lida com os mais adolescentes e, em alguns casos, maiores de 18 anos? O Diretor “D” dá algumas pistas sobre a visão do que o SESOP poderia ser, ao relatar:

⁹⁸ Há sete anos, quando precisei utilizar o elevador para conduzir um aluno com o pé quebrado à sala de aula, notei que um deles (havia dois) ainda mantinha a placa “docentes”. Percebi que havia o resquício de uma placa quebrada na outra porta e, indagando aos colegas mais antigos, descobri que o uso do elevador, inicialmente, era somente para docentes e, depois de algum tempo, com o total “desrespeito à norma” separaram um elevador para cada segmento. Os alunos ignoravam tal sinalização e, quando precisavam, utilizavam o elevador que estivesse disponível. Hoje não há mais placas.

⁹⁹ Chefia “F” – concedeu entrevista à autora em 06/09/2011.

Quando assumi a Direção Adjunta de SCIII, o SOE e o STEA já haviam sido fundidos no SESOP. Sinto falta da estrutura do STEA, pois o SESOP na realidade trabalha muito mais dentro das funções que antes eram do SOE. Mas a nossa Secretaria é excelente e temos uma assessoria junto à Direção que trabalha muito bem. Em suma, acredito que o trabalho vem sendo bem desenvolvido e atende às minhas expectativas.

O trabalho da secretaria das unidades é subentendido. Não há, como em diversos outros setores, a divulgação das atribuições deste setor. Alguns STEAs faziam o mesmo trabalho da secretaria, ou seja: informavam as notas dos alunos em formulários específicos do setor, embora tais notas viessem da própria secretaria, apenas em formulários diferentes. Possivelmente o perfil de SESOP que mais caberia à unidade, que aparentemente não valoriza, ou não concebe, a orientação educacional como as outras, seria o mesmo do antigo STEA.

O chefe do setor foi sucinto ao falar da importância do SESOP da UESCII. Segundo ele, o que é importante e faz a diferença para a unidade é “acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos, informando aos responsáveis e buscando estratégias para a superação das dificuldades enfrentadas” (Chefia “T”)¹⁰⁰. Entretanto, para isso, prossegue, é preciso “aumentar a integração do SESOP com as equipes de professores a fim de planejar melhor as estratégias para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos” (Idem).

A preocupação central, como é possível depreender através da preocupação demonstrada pelos responsáveis desde que matriculam seus alunos no “Pedrinho”, é o bom desempenho no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou nos vestibulares que ainda restam. Como relatei acima, as equipes desta unidade parecem estar ainda mais distantes fisicamente em comparação com aquelas que observo diariamente na UESCII ou seja, é bem mais difícil desempenhar a tarefa pretendida. Diante dessa realidade, o que é feito?

De certo modo, a divisão existente entre técnicos e docentes é mais reconhecida neste espaço que nos anteriores. A exemplo disso o Diretor “D” observa que tal segmentação não é generalizada. Entretanto afirma: “Alguns docentes não compreendem bem o trabalho dos técnicos. Mas, no geral, a colaboração e a compreensão são regra”. Aparentemente, prima-se pela boa convivência, mas essa “falta de compreensão” pode residir no fato de que não se percebe utilidade nesses agentes, o que ratifica a hipótese de que a orientação educacional é “um ato de amor” destinado aos alunos menores, mais frágeis e desorientados. Para os

¹⁰⁰ Chefia “T” – entregou questionário respondido em 2012/2011.

maiores, conteúdo. Nisso os técnicos não são úteis, pois “acompanhar o desenvolvimento acadêmico” de um adolescente não é tarefa fácil nem para seus responsáveis.

Diante de tais dificuldades, os TAEs da UESCIII apegam-se ao carinho e a dedicação em zelar pelos alunos. Como afirmou a Técnica “S”¹⁰¹: “O acompanhamento dos alunos pelos SESOPs se dá de forma ampla, não nos detemos apenas pelas notas, mas também na formação integral do aluno, aspectos emocionais, envolvimento com a família etc.”.

O envolvimento emocional com a única tarefa relevante em seu espaço de trabalho, emociona outra depoente: “Tive vários êxitos de recuperação de alunos, levando-me às lágrimas. Com um trabalho de amor e luta, com o objetivo EXATO DA VITÓRIA do alunado”, afirma a Técnica “R”¹⁰², enunciando a vitória em caixa alta.

A mesma servidora preencheu o quadro de questões objetivas do questionário muito positivamente, confirmando, ao marcar tal opção, que “se sente à vontade para desempenhar todas as tarefas destinadas ao seu cargo” (Idem). Curiosamente, a questão na qual deveria dizer se a afirmativa sobre ser tanto orientadora educacional quanto supervisora ficou em branco. Sua resposta, entretanto, foi clara na definição do setor: “somente orientação”. Percebo nestes depoimentos uma oportunidade de repensar a identidade do TAE no Colégio Pedro II.

Existe uma definição, balizada pelas análises da gênese do comportamento desviante de Howard Becker¹⁰³, que nos leva a compreender que: “é pela e na atividade com os outros, o que implica um sentido, um objetivo e/ou uma justificação, uma necessidade [...], que um indivíduo é levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros” (DUBAR, 2005, p.138). Ainda segundo os estudos de Becker, não é somente a transgressão, mas o processo de *rotulagem* que os outros impelem ao indivíduo, que constitui o desvio (Idem).

Tal processo não pode ser visto como único, é dividido em dois, heterogêneos:

O primeiro concerne à **atribuição** da identidade pelas instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos. Só pode ser analisado no interior dos **sistemas de ação** nos quais o indivíduo está implicado e resulta de “relações de força” entre todos os atores envolvidos e da legitimidade – sempre contingente – das categorias utilizadas. O segundo processo concerne à interiorização ativa, à **incorporação** da identidade pelos próprios indivíduos. Ela só pode ser analisada no interior das **trajetórias** sociais pelas e nas quais os indivíduos constroem “identidades para si” que nada mais são que “a história que eles contam sobre o que são” (Laing,

¹⁰¹ Técnica “S” – entregou questionário respondido em 17/01/2012.

¹⁰² Técnica “R” – entregou questionário respondido em 17/01/2012.

¹⁰³ BECKER, Howard (1963, p.36), apud. DUBAR (2005, p.138). A obra de Becker, *Outsiders*, pode ser encontrada na língua portuguesa pela Editora Zahar desde 2008.

p.114), e que Goffman denomina identidades sociais “reais” (DUBAR, op. cit., p.139)¹⁰⁴ [Grifos no original]

Relatei que, durante quase dois séculos, a preocupação do Colégio foi em zelar para que o aluno cumprisse suas metas, elevasse o nome da escola, desenvolvesse o esperado. Para que isso fosse logrado, muitos inspetores trabalharam ao lado de seus “pupilos”, outros assistentes os vigiavam atentamente para que seguissem as rígidas normas da escola e, finalmente, os orientadores educacionais aconselhavam para que o discente seguisse o caminho que, certamente, o levaria ao sucesso.

A mesma história conta que, desde sua criação, o Colégio possui em seus registros nomes de profissionais que já haviam se consagrado (notório saber) e, portanto, “mereciam” ser membros da instituição. Muitos outros docentes, pelos brilhantes resultados obtidos por seus alunos, foram lembrados por décadas – talvez até os dias de hoje. Também esses alunos, que se tornaram membros ilustres da sociedade brasileira, possuem uma marca inconfundível de ex-aluno do CPII.

Em meio a tantas identidades bem definidas na instituição, chegam ao Colégio funcionários novos advindos de extinções de outros órgãos federais como, por exemplo, da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM)¹⁰⁵. Como pontuado anteriormente, esses servidores possuíam uma outra tônica profissional, uma dinâmica diferenciada, outra rotina, outras amizades. Enfim: pode-se dizer que eram outros, pois em outro contexto.

É dado início ao processo de negociação interna, entre o que já estava assimilado, e as novas informações. Essas “estratégias identitárias” podem ser comparadas ao processo de equilíbrio, trabalhado por Piaget¹⁰⁶. Por mais que a identidade de assistente social de alunos

¹⁰⁴ O autor cita as seguintes obras: Laing (1961, p.114), apud. Dubar (2005, p.139) e Goffman (1963). Idem, ibidem.

¹⁰⁵ Pelo Decreto-Lei n.º 42 de 24/03/1975 a FEBEM passou a denominar-se Fundação Estadual de Educação do Menor - FEEM, resultante da fusão da FEBEM e da FLUBEM, quando os Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro fundiram-se num único Estado, o atual Estado do Rio de Janeiro, passando a ser, o novo órgão, vinculado à Secretaria de Estado de Educação. Nessa condição, a FEEM passou a gerenciar também o atendimento até então executado pela FLUBEM. No ano de 1983 passou a ser vinculada à Secretaria de Estado de Promoção Social e, posteriormente, em 1987, sua vinculação passou à Secretaria de Estado de Trabalho e Ação Social. A FEEM reporta-se, até então, aos princípios e diretrizes da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, formulada e implantada pela FUNABEM (<http://www.fia.rj.gov.br/historia.htm> Acesso em: 08/02/2011). Com sua extinção, diversos funcionários foram para a FAETEC, enquanto era federal, mas, quando esta passou à administração do estado do Rio de Janeiro, os mesmos servidores foram para o Colégio Pedro II. Logo a seguir, a Chefia “F” fala sobre a triagem de 250 funcionários advindos desse órgão.

¹⁰⁶ “Para Piaget o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre através de constantes desequilíbrios e equilíbrios. O aparecimento de uma nova possibilidade orgânica no indivíduo ou a mudança de alguma característica do meio ambiente, por mínima que seja, provoca a ruptura do estado de repouso – da harmonia entre o organismo e o meio – causando um desequilíbrio. Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de *assimilação*. Através dele o organismo – sem alterar

contraventores estivesse estabelecida, era necessário ocupar um espaço de reconhecimento profissional neste reinício, de tal sorte que foi preciso um período até que as novas ideias se acomodassem.

A Chefia “F” relatou um processo de seleção e lotação de alguns destes profissionais. Segundo ela:

O Colégio se preocupou porque iria receber 250 técnicos da antiga FAETEC, que era federal e havia se estadualizado [...]. Então fui convidada para realizar esse trabalho de seleção, entrevista, perfil profissiográfico. Estudei a Instituição, seu trabalho, seu organograma, suas necessidades de pessoal, o que havia de real e qual seria o ideal. Entrevistei e lotei os 250.

A passagem evidencia a dificuldade pelo olhar da escola, o quanto ela precisava de novos funcionários e o quanto recebeu de problemas. Quanto aos servidores, cabia negociar com tal situação. Muitos usufruíam de um “local” privilegiado, alcançado com trabalho ou, até mesmo, influência. Outros projetaram no Pedro II, um Colégio de importância reconhecida pela tradição conservada através do tempo, a possibilidade de uma nova trajetória profissional. Daí a importância do relato da Técnica “R”, que demonstra a *incorporação* da identidade de orientador educacional do Colégio Pedro II. Arrisco-me a dizer que tal incorporação só foi possível dada a impossibilidade de exercer neste *sistema de ação* a função supervisora da qual a Diretoria de Ensino lhe incumbiu desde 2004. Em outras palavras, a identidade profissional de orientador, neste sistema, atribui uma segurança maior e menos conflituosa, além de gerar expectativas positivas através do sucesso alcançado pelos alunos que ele ajuda a formar.

A UESCIII tem a responsabilidade de aprovar alunos para uma nova fase de suas vidas. O PPP evidenciou, como mostrei em passagem anterior, essa preocupação dando maior relevância aos dados do Ensino Médio, até mesmo porque as disciplinas aumentam significativamente em número e conteúdo. Uma depoente relacionou a tradição do colégio ao seu currículo “forte”.

Das cinco técnicas que responderam ao questionário, três relacionaram a identidade institucional à tradição, citando a qualidade de ensino. A tradição, inclusive, foi uma citação unânime, mas apenas uma servidora acredita que tem a ver com essa tradição, ao dizer que: “A história e a tradição do Colégio faz com que alunos, professores e servidores técnico-

suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado *acomodação*.” (DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma, 1994).

administrativos busquem manter a qualidade de ensino. Quem fez e faz a história e a tradição não é o Colégio em si, mas as pessoas que aqui estão” (Técnica “S”).

Em relação à identidade do SESOP, as TAEs, com uma única exceção, atribuíram a supervisão aos coordenadores pedagógicos de disciplina e série, ratificando a fala do diretor “D” que percebeu no SESOP as características do antigo SOE. Cabe observar que, mesmo em uma unidade que se percebe integrada como a UESCI, a supervisão educacional é um terreno muito delicado, no qual apenas os iguais podem intervir (ameaça à identidade).

Se até então trabalhei com o sentimento de pertença da maioria dos TAEs observados até agora, mesclados ao sentimento de utilidade, também aponte algumas “fagulhas” de rebeldia, principalmente dos mais novos na instituição. É por esse motivo que deixei a UESCII para o final, pelo temperamento destoante e pelas questões observadas durante um tempo maior, que revela outras peculiaridades do CPII.

3.4. Unidade Escolar São Cristóvão II - “Pedro”, o adolescente rebelde

A UESCII é a unidade do meio, a transição: é aonde chegam as crianças do “Pedrinho” e saem os jovens para o “Pedrão”. Ela parece diferente das outras tanto pelas questões políticas, que veremos mais adiante, quanto pelas administrativo-pedagógicas, que passo a destacar após breve apresentação do espaço físico da unidade.

A entrada para o “Pedro” é em frente ao Campo de São Cristóvão, diante do Centro de Tradições Nordestinas. Um muro, que divide a rua em frente à escola e a rua onde trafegam os ônibus, fica repleto de estudantes que chegam antes do horário para cumprir com suas atividades sociais e entram para a aula só depois do que deveriam. Após a pequena guarita um pátio pequeno, de onde os responsáveis geralmente ficam observando os jogos na quadra, que fica em frente. No corredor que antecede a rampa de acesso ao pátio maior, que mencionei ser comum às UESCs II e III, estão a Associação de Docentes do Colégio Pedro II (ADCPII), uma sala de Música onde os alunos ensaiam, a sala da Área Verde, da Junta Médica e banheiros.

Subindo a rampa temos acesso à dimensão da escola: adiante, as escadas que levam à UESCIII, à direita é possível avistar a entrada do “Pedrinho” após seu pequeno pátio, à esquerda um pequeno corredor nos conduz à UESCII.

No andar térreo se situa o espaço administrativo-pedagógico: direção, coordenação de turno, SESOP, secretaria, mecanografia, departamento de pessoal, banheiros e (por que não?) um “fumódromo”¹⁰⁷. O SESOP, inclusive, fica em frente a este local pitoresco, onde um pesquisador que se preze deve estar para observar os melhores acontecimentos.

O SESOP da UESCII é a evidência de uma junção física ocorrida em 2005: há duas salas amplas, com portas independentes, que foram interligadas inicialmente por uma porta intermediária. Havia dias em que a tal porta ficava aberta, unindo o SOE ao STEA, e em outros dias, fechada. No ano de 2005 houve uma grande modificação formal com a Portaria nº 422/2004 e foi decidido que a porta seria retirada. Em seu lugar, ficaria aberta a passagem que configuraria o setor único. Ao contrário do ocorrido na UESCIII, o SESOP da UESCII não sofreu reformas desde 2004. As salas do andar térreo eram, na década de 1980, salas de aula e o teto conta toda essa história através dos rabiscos dos alunos. As cadeiras trazem códigos de inventários de patrimônio do Banco do Brasil, pois foram doadas pela instituição ao Colégio e há menos de um ano conseguimos que fossem trocados os computadores da sala, pois já ficamos durante um conselho de classe sem acessar os dados dos alunos, diante dos problemas que as máquinas apresentaram.

Os três andares acima são de salas de aula; oito por andar, além da pequena sala do inspetor. No segundo andar se encontra o laboratório de informática, reformado, amplo, que conta com três TAEs para auxiliar o processo de interação entre os professores de informática, ou os que utilizam o espaço, e os alunos. Uma TAE pertenceu ao SESOP, mas precisou sair pela dificuldade de conciliar seus horários de estudo.¹⁰⁸

Em comparação à UESCIII, não há disponibilidade de salas para todas as equipes, mas, percebo que mesmo as equipes que possuem salas específicas, como a de Desenho, prefere compartilhar o espaço comum da sala dos professores, no andar térreo, ao lado da coordenação de turno e em frente ao SESOP. Essa proximidade, entre os professores entre si, e entre eles, a coordenação e o SESOP, também se deve, provavelmente à organização do espaço.

¹⁰⁷ Além das restrições federais contra o tabagismo, existe uma lei estadual (nº 3.621, de 23 de agosto de 2001) que proíbe “a prática do fumo no interior de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e técnico e estabelecimentos congêneres, inclusive cursos diversos, onde seja preponderante a presença de crianças e adolescentes”. Ainda assim, creio, seria muito mais difícil evitar que os diversos fumantes da unidade fossem até o estacionamento ou à rua para fumar. O espaço é um local com bancos, sofá, mesinha de centro e um arquivo/armário de ferro grande localizado em frente, para ocultar o ambiente daqueles que adentrarem a unidade.

¹⁰⁸ Por conta da orientação educacional que demanda horários determinados em função das turmas que auxilia, o SESOP possui peculiaridades de funcionamento, inclusive, dedicando mais sábados de trabalho que alguns setores.

Administrar todo esse espaço e as pessoas inseridas nele não é tarefa fácil, exige algum tipo de preparo, de conhecimento, que as escolas geralmente não oferecem. Ratificando essa afirmação, a Diretora “B”¹⁰⁹ relata que realmente não há apoio, treinamento ou orientação inicial:

Nós descobrimos fazendo. Eu tive a oportunidade de ser adjunta e ser uma superintendente administrativa, nessas duas funções foi que eu realmente aprendi muita coisa e que eu utilizei totalmente como diretora. Mas, em nível de direção geral, em oferecer um curso, um suporte, absolutamente nenhum.

Diante dessa escassez de orientação ou perfil que as escolas geralmente apresentam, fica a dúvida sobre o motivo que leva a crer que um professor teria, por estar em sala de aula durante tanto tempo, condições de administrar uma escola desse porte. Isso ajuda a compreender, ao menos em parte, o motivo que leva a pedagogia a ser uma atividade de suporte. Pelo relato da Diretora “A”, supracitado, podemos compreender que a formação em pedagogia agrega valor à administração da unidade. Quanto ao suporte, a Diretora “B”, afirma:

[...] a gente procura agregar tudo, mais eu concentro realmente a nossa grande capacidade pedagógica no trabalho do SESOP, tive também a sorte de ter e encontrar uma equipe totalmente de profissionais da área, que me auxiliaram e que aprendi muita coisa. Claro que eu conheço o pedagógico da escola, mas organizar, enfrentar algumas situações, eu aprendi com o SESOP inegavelmente.

A equipe à qual a diretora se refere é formada por sete TAEs das quais seis possuem formação em pedagogia e especialização na área da educação. Quatro delas foram as primeiras concursadas a chegar, as demais vieram depois dos concursos de 2007 e 2010. A chefe imediata do setor possui vasta experiência em supervisão educacional e, certamente por isso, a UESCII é a única a tentar, de forma persistente, agregar a supervisão para além do nome do setor, buscando responder a uma antiga demanda.

No Relatório de Gestão do ano de 2003 há uma densa análise da necessidade de o Colégio buscar profissionais dessa área:

Falta-nos supervisores escolares preparados para a função. A maioria do pessoal que compõe os STEAs é composta por professores, técnicos em assuntos educacionais e técnicos administrativos, que não possuem formação em Supervisão Escolar/Educacional, faltando-lhes, assim, o conhecimento

¹⁰⁹ Diretora “B” – concedeu entrevista à autora em 22/12/2011.

da meta primordial do Supervisor, que é tornar-se um agente de mudança. A Supervisão é uma ciência, e as pessoas que com ela trabalham, devem ter plena consciência dos seus princípios básicos. O diálogo é a principal estratégia do Supervisor junto ao professor, a fim de levá-lo a reavaliar a sua atuação. Realmente, isto não ocorre no Colégio Pedro II. Às vezes, nem mesmo o Chefe do Setor possui tal formação, que deveria ser exigida como pré-requisito básico ao exercício da função. (CPII, 2003, p.32)

Pelo exposto, parece que a única impossibilidade de atuação de um técnico para atuar na supervisão seria sua falta de formação; em contrapartida, temos trechos enunciados no capítulo anterior¹¹⁰ que relatam a dificuldade do STEA em desempenhar tarefas simples de orientação pedagógica. E, pelo que transcrevi, a maioria no setor era de docentes.

A idealização do profissional que o CPII buscava começou a ser produzida, então, depois da divulgação do seu Projeto Político-Pedagógico que, a despeito de tamanha expectativa, em nada ajuda em termos de direcionamento pedagógico da escola. Tal afirmação, sobre a construção do perfil profissional desejado, se deve ao parecer encontrado no relatório acima, mas também ao relato da chefia geral do setor:

[...] nós temos muitos docentes realizando funções técnicas, porque não temos técnicos. Mas, eu acho que agora a Instituição está enxergando isso. Antes, ela era até preconceituosa e eu entendo o preconceito porque o nível de técnicos só melhorou há muito pouco tempo, quando passamos a ter concursos para técnicos de nível médio e de nível superior e quando fizemos um grande trabalho interno de alocar os técnicos procurando cruzar o seu perfil profissional com o perfil e a necessidade do setor em todas as Unidades do Colégio. Até então os concursos eram somente para docentes. A maioria dos técnicos com nível superior, médio e de apoio (quando ainda existia esse cargo) vinha de outros órgãos, redistribuídos, muitas vezes com a formação condizente à do Órgão de origem e não a uma Instituição de Ensino em educação Básica. Por exemplo, o pessoal que veio da antiga Embratur era todo com formação vinculada ao Turismo. Isso faz tempo, a maioria ou se aposentou ou se qualificou, por exigência do próprio Governo. Agora, cada vez mais, temos profissionais com formação, qualidade e experiência. Mas ainda não é o ideal pois como uma Instituição de Ensino em Educação Básica a necessidade de pessoal é muito grande e os concursos não supriram a necessidade profissional para o SESOP, para as Bibliotecas, para a Informática, Laboratórios, para a disciplina. Nossa carência de Inspectores de Alunos, no momento, é nosso maior problema. (Chefia “F”)

Compor a “primeira turma” de TAEs concursados para o Colégio deixou uma marca difícil de apagar, além de uma missão complexa a cumprir. De um lado, as hierarquias da escola querendo exercer, através do SESOP, o controle sobre o processo de avaliação

¹¹⁰ Refiro-me ao trecho extraído de CPII, PGE (1996, p.XXIII).

proposto¹¹¹, o conteúdo aplicado e os resultados discentes; de outro, direções precisando de apoio administrativo-pedagógico (como: elaboração de conselhos de classe, intercâmbio de informações entre docentes e famílias, elaboração de escalas e horários etc.) e, por fim, os agentes solicitados e as expectativas geradas pela sua formação e por editais de convocação, que diferem do que a estrutura os possibilita desempenhar.

À luz da análise de teóricos da psicologia social como Deschamps e Moliner (2009), é possível perceber a proximidade e a interação que existe no conflito de interesses:

[...] as atitudes relativamente aos outros grupos e as imagens desses grupos são produtos das relações entre grupos e não sua causa. A rivalidade estaria à origem dos estereótipos negativos entre dois grupos e não o inverso (isto é, os estereótipos negativos entre dois grupos estariam à origem do conflito). Em outras palavras, se dois grupos estão numa relação de interdependência negativa [...], os estereótipos, as imagens, as representações mútuas serão desfavoráveis; se, ao contrário, dois grupos mantêm uma relação de interdependência positiva (é o caso de uma situação de cooperação), as representações mútuas serão positivas. [...] De acordo com esta perspectiva, a teoria do conflito de interesse estabelece um laço estreito entre certos aspectos da identidade e a natureza das relações sociais nas quais estão implicados os indivíduos e os grupos. (Ibidem, p.62-63)

Talvez estejamos a ponto de descobrir como, através de situações conflitantes e complementares, foram se caracterizando, se construindo, as identidades profissionais das TAEs que não admitiram a orientação educacional como única via de trabalho para o SESOP. A jovialidade de recém-concursadas cedeu lugar à rebeldia das “meninas do SESOP”, cujo trabalho passo a caracterizar para, enfim, apresentar o esboço encontrado sobre a identidade do técnico em assuntos educacionais do Colégio Pedro II.

¹¹¹ Maiores detalhes sobre o processo de implementação das portarias de avaliação podem ser obtidos na dissertação de França (2008).

CAPÍTULO 4

“MENINAS DO SESOP”

A supervisão possível

O capítulo anterior introduziu o tema da identidade no Colégio Pedro II a partir da visão que os TAEs possuem do trabalho que desempenham e da visão de seus superiores sobre este mesmo trabalho que, por sua vez, constitui a visão do trabalho do SESOP. A partir dessa análise foi possível notar uma divisão.

De um lado, aqueles que procuram alinhar sua conduta e imagem profissional às expectativas da escola, priorizando a necessidade histórica que o CPEI possui de “cuidadores” de alunos. Analisando as respostas dos TAEs¹¹² à luz dos estudos de Dubar (2005, p.139), poderemos inferir que os TAEs *legitimariam* a identidade orientadora atribuída a eles pela instituição, percebendo nisso a oportunidade de *pertencer* à excelência que, segundo seus depoimentos, se mantém essencialmente pelo currículo diferenciado e pela tradição. Sua contribuição, então, estaria vinculada ao cuidado “[...] de tudo que se refere aos alunos: do fracasso ao sucesso” (Técnica “U”); ao “êxito na recuperação [dos alunos]” (Técnica “R”); com “aspectos emocionais [e] o envolvimento [do aluno] com a família” (Técnica “S”).

De outro lado, agentes que aceitam a orientação educacional, demonstrando inclusive satisfação em realizá-la. Entretanto, evidenciam certo inconformismo pela impossibilidade de desempenhar as funções atribuídas ao setor. Os agentes mais novos na instituição¹¹³, contratados a partir do primeiro concurso há oito anos, formam um grupo que se diferencia pela observação crítica ao próprio trabalho, como evidencia a fala da Técnica “S”: “Não é feita a supervisão pelo SESOP [...]. Acabamos nos concentrando em apagar incêndios”.

Nos questionários respondidos pelas TAEs da UESCII foram encontrados os únicos sinais de desenvolvimento de uma tarefa supervisora dos SESOPs de São Cristóvão, ainda que elas reconheçam a limitação de tal atividade. A Técnica “N”¹¹⁴ afirma que ela, a tarefa

¹¹² O Anexo II – Questionário TAE – foi preenchido a partir das respostas dos TAEs que colaboraram com a pesquisa.

¹¹³ De acordo com o que a Chefia “F” vislumbrava para a UESCII, um setor com TAEs recém concursados teria uma “alma nova”, livre dos vícios do “Velho Pedro II”.

¹¹⁴ Técnica “N” – devolveu questionário respondido em 31/01/2012.

supervisora, se faz “dentro das possibilidades”; a Técnica “L”¹¹⁵ vai um pouco além, diagnosticando que “A atuação poderia melhorar e ampliar, com maior integração entre o corpo docente e os técnicos”. Já a Técnica “K”¹¹⁶ admite que a supervisão seja feita:

Em parte. O foco do setor está na orientação educacional. Os TAES exercem a função de orientadores educacionais e o trabalho está pautado no atendimento aos responsáveis e acompanhamento de alunos com baixo rendimento escolar – repetentes e aprovados pelo conselho de classe.

É visível, neste segundo grupo, certo desconforto em desempenhar uma atividade tendo consciência de que lhe faltam oportunidades ainda não alcançadas. Tomando os estudos de Goffman (1963 apud DUBAR, op. cit, p.140), é possível afirmar que: a identidade atribuída a eles (identidade social “virtual”) parece ter mais relevância que a identidade que eles mesmos acreditam possuir (identidade social “real”). Ou seja, há um desacordo entre o que é ser pedagogo e o que é ser o TAE que o CPII necessita.

Após o primeiro concurso para técnicos, o Colégio atribui ao TAE todas as tarefas que um pedagogo com múltiplas habilitações desempenharia: administração, orientação e supervisão educacional. Também é possível notar que as atribuições de um orientador educacional, vaga que é oferecida apenas em 2004, seguem a mesma lógica do pedagogo “único”. Descartando a hipótese de que esta seria apenas uma “confusão”, poderíamos inferir que o CPII estava ávido por pessoal qualificado em pedagogia e que tivessem a visão do todo, como explica o trecho transcrito:

Compreendida a escola como uma totalidade, que se relaciona dialeticamente com outra totalidade, a sociedade, não tem sentido ações fragmentadas: a ação isolada de cada professor, a ação isolada do supervisor, a ação isolada do orientador, a ação isolada do diretor, pensar cada um dos aspectos da prática pedagógica isoladamente: organização de turmas, escolhas do professor para cada turma, planejamento da grade curricular, seleção de conteúdos, critérios de avaliação, metodologias, técnicas pedagógicas, escolha de material didático, arrumação das salas de aula etc. (MAIA; GARCIA, 1995, p.54).

Retomando o debate inicial sobre as atividades desempenhadas pelos TAEs, argumento que o anúncio de tais tarefas gera o anseio de realizá-las, e este, quando cerceado, fomenta saídas alternativas. Dubar (2005, p.140), ao prosseguir em busca de uma teoria sociológica da identidade, afirma que dessa busca e de uma relação entre a identidade

¹¹⁵ Técnica “L” – devolveu questionário respondido em 19/01/2012.

¹¹⁶ Técnica “K” – devolveu questionário respondido em 19/11/2011.

“virtual” e a “real”, resultam *estratégias identitárias*, que surgem na intenção do sujeito minimizar a distância entre a identidade para si e a identidade que lhe é atribuída por outrem.

Essas estratégias podem surgir como uma transação “interna”, subjetiva, quando o indivíduo busca proteger uma parte daquelas identidades que foram sendo guardadas consigo em momentos anteriores (identidades herdadas) e o anseio de no futuro constituir outras (identidades visadas). Também podem resultar dessa interação uma transação “externa”, objetiva, quando o indivíduo tenta, utilizando o termo piagetiano, acomodar a identidade para si à identidade para o outro.

Acreditando na conclusão de Dubar sobre a importância dessas transações para a construção das identidades sociais, passarei a elencar algumas das atividades desempenhadas pelos TAEs do SESOP da UESCII, a fim de evidenciar as relações, conflituosas ou não, desencadeadas por elas.

4.1. A chegada: primeiros embates

Relatei no capítulo anterior como quatro pedagogas foram para a UESCII, desempenhar a tarefa de orientadoras educacionais em julho de 2004. Após conversas – que segundo a administração de pessoal da época, seria uma triagem para “traçar perfis psicológicos” – fomos¹¹⁷ encaminhadas à unidade para conhecer a diretora. Tudo parecia bem, até o mobiliário decadente da sala escurecida não nos causou tanta apreensão inicialmente.

Fomos alertadas de que não ficaríamos muito tempo sem chefia, pois viria uma pessoa habilitada em pedagogia, muito experiente em relação ao trabalho técnico-pedagógico, para nos orientar. Uma conversa breve com as colegas de trabalho me fez perceber que as expectativas sobre as atividades que desempenharíamos eram muito grandes. Todas tinham experiência em escolas de grande porte, sendo eu a única exceção, e boa formação pedagógica. Mas o Colégio Pedro II possui dimensões ainda maiores, quando se entra nele pela primeira vez, e isso exclui a possibilidade de “enquadrar” sua realidade em outras experiências. Estava posto, então, o novo, o desconhecido.

Ao contrário do que pensávamos, a primeira chefe era técnica administrativa, e não TAE como nós, além de evidenciar uma preocupação enorme em manter bem rígidos os

¹¹⁷ Passo a utilizar a primeira pessoa do plural, por estar incluída no contexto do SESOP da UESCII.

padrões hierárquicos dentro da própria sala do SOE. O primeiro embate ocorreu por conta da concepção do que seria uma orientação educacional: só atender aos alunos com problemas, coadunar a concepção de trabalho ao que a direção de unidade determinar e aguardar as próximas determinações superiores. Com a inviabilidade de conversar com a responsável pelo nosso setor, marcamos uma reunião, onde estabelecemos uma pauta solicitando esclarecimentos sobre o funcionamento do setor, sobre os projetos que tínhamos em vista e sobre a dificuldade de manter a rigidez à qual ela se propunha. A ideia não funcionou. Ainda tentamos outras formas de diálogo buscando, inclusive, saber de outros colegas de trabalho como era a conduta dos chefes em seus setores, o que nos deixou preocupadas, pois muitos não compreendiam o motivo da nossa “irritação por nada”.

Levamos o caso à direção da unidade, que havíamos conhecido há pouco mais de um mês, mas que ouviu atentamente a todas as reivindicações e angústias de três, das quatro membros da equipe. Os itens mais importantes do roteiro: solicitação de esclarecimentos sobre as atribuições da chefia do setor (procurávamos algo que explicasse o motivo de um chefe cobrar o trabalho aos sábados, mas não cumprir com tal exigência, dentre outras coisas); possibilidade de re-estruturação das atividades (as atividades eram delegadas individualmente, sobrecarregando a algumas); possibilidade de diálogo sobre o trabalho a ser desempenhado no setor (as propostas sugeridas por nós eram ignoradas).

A Diretora tomou a iniciativa de relatar toda a situação à chefia geral dos SESOPs. Mas, não satisfeita com a (não) atitude tomada, levou o caso à Direção Geral e, em seguida, destituiu a nossa chefia imediata do cargo.

Dentro da lógica operacional do Colégio havíamos quebrado um acordo tácito indissolúvel. Buscando soluções diante da negativa de um superior, quebrando a hierarquia, envergonhando a chefia. Só tomamos ciência de que havíamos desencadeado algo de grave, quando fomos interpeladas dias depois, em meio a um congresso, por uma chefia que nos repreendeu pela má atitude, dizendo em tom ameaçador: “[...] eu não quero ter de ir parar no DP com vocês em pleno estágio probatório”. Foi uma boa discussão que, além de reveladora, nos esclareceu sobre o funcionamento do lugar. De uma forma ou de outra, alguns colegas vislumbraram em nós uma força ainda não percebida entre os técnicos, enquanto outros perceberam uma ameaça à ordem instituída.

Permanecemos sem um chefe até a junção do SOE com o STEA, que originou o SESOP, em 02/02/2005. Nesta oportunidade, a diretora reorganizou o setor, que permaneceu com a chefe do STEA. Fomos agregadas a uma equipe de quatro pessoas que, segundo a nova

chefia, eram separadas pelo “perfil”: todos aqueles que “não tinham perfil ou formação” para atender responsáveis e alunos, faziam parte da equipe de supervisão; os demais seriam os orientadores.

Essa declaração ratificou uma antiga desconfiança: orientadores que prestam atendimento a alunos e responsáveis precisam ser “amáveis, pacientes, carinhosos” e possuir outras características femininas de cuidado e zelo. Quanto à supervisão, uma desconhecida, não era preciso ter outro conhecimento que não a burocracia: entrega de notas e boletins, elaboração de horários, reprodução de provas.

Imbuídas no entusiasmo do recomeço organizamos todos os armários da sala do antigo SOE e nos propusemos a repensar todos os formulários utilizados para atendimento. Foi um momento de grande envolvimento, pois nos reuníamos para estudar propostas de trabalho e projetos que pretendíamos engendrar no ano que acabava de começar. Diante do acompanhamento do último conselho de classe, ao final de 2004, tivemos a ideia de expor aos colegas de trabalho a nossa proposta de atuação em orientação educacional através de um texto elaborado por parte da equipe. Destaco o trecho a seguir, extraído do livro de Eny Maia:

[...] uma vez que os próprios orientadores admitem que sua função deva priorizar a adaptação de alunos com desajustamento, a prevenção de problemas de comportamento e a identificação de aptidões, interesses e traços de personalidade, concorrem para que a expectativa geral da escola seja a de que “chegou aquele que irá resolver todos os problemas”. Então, naturalmente, passa a se defrontar no cotidiano com fila de alunos retidos de sala para uma “conversinha redentora” com o orientador. E, conseqüentemente, sua função passa a ser avaliada em função dos “milagres” que alcança (MAIA; GARCIA, op. cit., p.36).

Acreditávamos que o texto deixaria evidente nossa proposta de atuação, mas não foi possível divulgá-lo na escola. A “conversa redentora” da qual fala o texto refere-se à expectativa de professores, direção e chefias de que do orientador, tal qual ocorria com o inspetor de alunos de cem anos atrás, dependia o bom desenvolvimento do aluno. Era comum alunos chegarem ao setor informando que o professor o havia encaminhado e, quando perguntados sobre o que eles haviam conversado, não havia mais nada a dizer, deixando evidente que os professores não buscavam manter seu poder dialógico em sala, transferindo-o ao SOE e, agora, ao SESOP.

Quanto à sala do antigo STEA, tudo estava muito organizado: cadeiras menos decadentes, armários com portas funcionando, melhor iluminação e até uma saleta com

televisão e sofá¹¹⁸. Uma característica muito interessante deste setor era a limitação à entrada, principalmente de alunos. Tal descrição nos remete às observações desenvolvidas por Denise Sayde (2005), descritas em momento anterior, sobre a administração dos recursos da escola. O caso do STEA era uma forma de demonstração de poder na unidade, agrupava aliados políticos, centralizava a divisão de horários docentes e dividia, ou disputava, os recursos humanos da unidade¹¹⁹. No Colégio Pedro II, parece que quanto mais pessoas disponíveis a seu serviço, maior o poder exercido. Isso explica um pouco do desconforto vivenciado pela equipe no período em que a chefe imediata candidatou-se à direção de unidade e, não conseguindo sequer se candidatar¹²⁰, formou oposição contra a diretora eleita.

O perfil da nossa segunda chefia era rígido, apesar de bastante competente. Enquanto a chefe do antigo SOE era uma técnica que, aparentemente, trazia todos os receios do segmento – como, por exemplo, a predisposição ao afastamento dos conflitos – a segunda era muito propensa ao enfrentamento. Isso mantinha a orientação educacional que gostaríamos de empreender ainda distante.

Em novas reuniões as determinações eram muito voltadas à departamentalização. De certa forma isso não era ruim por completo, pois percebíamos que todos os setores desempenhavam tarefas repetidamente¹²¹. Nesse sentido, tentamos organizar o encaminhamento de alunos¹²², para que conseguíssemos atender os casos mais importantes como alunos com necessidades especiais (que ainda estavam por ser descobertos, já que não havia levantamento de dados). Embora a iniciativa tenha ampliado o olhar sobre os atendimentos realizados pelo setor, a tentativa foi desastrosa no âmbito das relações interpessoais, pois houve um mal estar entre o SESOP e a coordenação de turno, que acreditava que essa era uma intromissão em seu trabalho.

¹¹⁸ A Técnica “O”, em entrevista concedida em 16/01/2012, relatou que o STEA servia de sala ambiente para os professores que se relacionavam bem com a chefe do setor. Além disso, ainda segundo ela, ali trabalhavam professores que haviam sido afastados da sala de aula pelos mais diversos motivos.

¹¹⁹ Como exemplo, o caso de uma servente - muito zelosa e subserviente que atendia aos caprichos da responsável pelo setor, como a organização do lanche da tarde etc. - que foi imediatamente trocada de setor quando a nova direção tomou posse no início do ano letivo de 2005. No novo setor esta funcionária terceirizada, que tem como função a limpeza da escola, ajuda na cozinha do setor ao qual foi transferida, lavando a louça, por exemplo. Mais uma vez, atendendo à chefe do setor, além da instituição.

¹²⁰ Pouco tempo antes das inscrições de candidatos à direção de unidade, o Diretor Geral instituiu que estes deveriam ter mais de dez anos de trabalho na instituição, e a chefe em voga precisaria de alguns meses para cumprir tal exigência. O caso gerou muitos debates e uma animosidade evidente entre a direção e nossa chefia.

¹²¹ O caso mais simples é a coordenação de turno, onde estão alocados os inspetores de alunos. Este setor, responsável pela disciplina na escola, recebe alunos retirados de sala que são enviados pelos professores para receber uma advertência formal. É um caso disciplinar simples, mas, em seguida, os mesmos alunos são encaminhados ao SESOP para “conversar”. Essa repetição demanda tempo de duas equipes, impedindo que outras atividades sejam realizadas.

¹²² Anexo IV – Atendimento/Encaminhamento de Alunos, Responsáveis e Funcionários da Unidade.

A coordenação de turno é responsável pela disciplina discente, como afirmei acima, mas também zela pela organização de horários de entrada e saída dos alunos e responsáveis que procuram a escola. É uma espécie de segunda portaria, que encaminha todos ao local necessário. Também é neste setor que é feito o registro da frequência discente, diariamente na caderneta para dar ciência aos responsáveis. Quando a coordenação não é ativa, os alunos não são encontrados para ao atendimento ser realizado, os pais ficam perdidos na unidade em busca do local apropriado para sanar suas dúvidas, os inspetores não auxiliam os professores mantendo um mínimo de organização nos andares, os alunos vagam pelo pátio sem ser incomodados, enfim, a comunicação se perde, junto com a organização e a qualidade das ações desempenhadas. Ocorre que os coordenadores acostumaram-se a passar todos os alunos ao SOE “para conversar”, indiscriminadamente, descaracterizando tanto o trabalho deles quanto da orientação educacional.

Percebemos, ainda, que o setor havia se tornado referência de informações, pois tentávamos, na medida do possível, encontrar solução para os problemas que nos eram apresentados. Estávamos aprendendo sobre a escola e, ao mesmo tempo, aprendendo a transformar o espaço naquele que gostaríamos de ter. A relação com os novos colegas, do antigo STEA se consolidou de tal sorte que era um dos poucos motivos que nos mantinha unidas na mesma unidade. O trabalho era desestimulante, não recebíamos retorno dos projetos que havíamos idealizado e, em contrapartida, surgiu um outro, enviado pela, então, Secretaria de Ensino, para as turmas de 5ª série (atual 6º ano).

Nesse momento começamos a perceber outros problemas na organização pedagógica da escola. O primeiro relacionava-se com o próprio “projeto” enviado ao setor para ser implantado sem que, para isso, o nosso projeto para a unidade fosse levado em conta. O outro é que este projeto trazia a concepção nítida de que o SESOP, entrando em turmas para fazer dinâmicas, resolveria os problemas de baixo rendimento (segundo eles, causado por desestímulo e desorganização) e indisciplina. Nossa equipe, diante dos problemas já discutidos em reuniões anteriores, havia elaborado um projeto¹²³ para a UESCII especificamente. Entretanto, ao saber da obstinação “das meninas” para implantar um projeto que integrasse a UESCI à UESCII, nos enviaram outro, pronto, onde as orientadoras teriam horário no quadro de aulas de todas as turmas de 5ª série.

¹²³ Projeto Integrando as Turmas – 5ª Série. Este trabalho tinha como objetivo central a integração dos alunos novos na Unidade à dinâmica de trabalho. Além disso, lográvamos integrar o currículo entre a UESCI e a UESCII, para que não houvesse tanta dificuldade de assimilação dos nossos próprios alunos, em comparação aos concursados. Os objetivos e parâmetros de avaliação das duas escolas diferem muito, dificultando o desempenho escolar dos alunos advindos do próprio espaço escolar Pedro II.

A primeira ação da direção da unidade foi alocar todos os nossos horários de entrada em turma aos sábados, liberando professores que trabalham na escola nos dias ímpares¹²⁴. O resultado foi mais um embate, envolvendo a direção da unidade e a chefia geral do SESOP: solicitamos um posicionamento, pois não iríamos mais atender a tais necessidades. O projeto foi encerrado dois meses depois.

Neste período, após alguns meses de convivência, a rigidez da nossa chefia imediata já causava transtornos maiores. Éramos observadas ostensivamente e, muitas vezes, precisávamos dar explicações que acreditávamos ser desnecessárias: sobre o que escrevíamos em cada relatório de alunos após o atendimento; sobre o atendimento a responsáveis; sobre uma saída de sala para irmos ao banheiro ou para, com um mínimo de privacidade, falar ao telefone. A direção da unidade também não se satisfez, pela postura competitiva da chefia, que foi deposta do cargo e colocada à disposição em junho do mesmo ano.

Com menos de um ano de trabalho já havíamos discutido com a chefia geral do setor no momento da posse, questionando a função para a qual nos estavam destinando; “perdêramos” duas chefias imediatas por conta de reclamações sobre a conduta das mesmas (no segundo caso, por outros detalhes alheios a nossa vontade); interferimos no funcionamento da Unidade; contestamos, e descartamos, um projeto enviado pela Secretaria de Ensino e, por fim, solicitamos algo inusitado: queríamos eleger nossa chefia imediata, uma de nós quatro, a mais experiente em supervisão educacional. A ideia de que poderiam nos impor uma nova chefia preocupada em manter a ordem e alheia ao trabalho pedagógico nos apavorava. Mesmo que o setor tivesse sido instituído sem parâmetros concretos de ação, sabíamos, ao menos, o que não deveria ser realizado por um setor que se pretendesse pedagógico.

A Diretora da Unidade entrou em reunião com a chefia geral do setor e a Secretaria de Ensino argumentando bastante a nosso favor, diante da negativa justificada pela impossibilidade de servidores em estágio probatório ocuparem postos de chefia, um cargo de confiança. A despeito dos argumentos em contrário, a chefia foi concedida e conseguimos estabelecer um vínculo ainda maior entre o grupo, formado por toda a equipe do STEA e uma TAE que solicitou retorno ao setor¹²⁵.

¹²⁴ Terças-feiras, quintas-feiras e sábados intercalados.

¹²⁵ Como relatei no capítulo anterior, o SOE de 2004 foi desfeito pela diretora de unidade da época, por inatividade, segundo a mesma. Entretanto, houve uma TAE que preferiu retornar e continuar com o trabalho de orientação, seguindo a nova dinâmica, em 2005. Essa servidora permaneceu conosco até sua aposentadoria, em 2009. A equipe do SESOP contava, em junho de 2005, após a saída da segunda chefia imediata, com dois assistentes administrativos, uma arquivista, cinco TAEs.

Essa “nova equipe” se organizava, em 2005, da seguinte forma: as quatro TAEs/pedagogas dividiam a orientação educacional das 42 turmas – 21 no turno da manhã e 20 no turno da tarde. Apenas a chefe recém escolhida atuava na supervisão educacional, operando sobre os dados que eram obtidos através do atendimento a responsáveis e alunos, além do acompanhamento de desempenho discente.

Contamos com bom apoio da atual direção de unidade. É possível perceber em seu depoimento, no capítulo anterior, que o desconhecimento do trabalho foi preponderante para que se estabelecesse uma parceria entre o SESOP e a Direção da Unidade. Segundo a chefe do setor:

O trabalho de Supervisão, mínimo que seja, realizado no nosso Sesop, só aconteceu pelo fato de a Diretora da Unidade ter interesse pelo aspecto pedagógico e ter querido aprender. Com isso, ela foi percebendo o quanto pode contribuir uma supervisão que trabalhe junto dos professores, no nosso caso, junto dos coordenadores pedagógicos de disciplina. Ela bancou isso. (Chefia “H¹²⁶”)

A “supervisão mínima”, à qual a Chefia “H” se refere, são ações pequenas, tímidas, mas capazes de evidenciar uma estrutura frágil, embora alicerçada em uma representação de excelência legitimada por toda uma comunidade escolar.

As ações que o SESOP da UESCII realiza são percebidas pelos seus agentes como integradoras – da supervisão, desempenhada quase exclusivamente pela chefia imediata do setor, à orientação educacional que, pelo exposto até então, descarta o confinamento do orientador às atividades de aconselhamento.

As descrições que integram esta etapa do trabalho tentaram evidenciar que a busca por uma identidade profissional neste Colégio pode ser relacionada às aspirações de realização profissional, aguçadas pelas descrições dos editais de seleção. Estas pareciam buscar profissionais capacitados à empreender uma mudança na escola cuja excelência começou a ser desvelada com a primeira pesquisa sobre a jubilação no Colégio¹²⁷. A própria autora questionava o motivo desta demora, já que a prática é executada desde os primórdios da instituição. Em outro trabalho sobre o mesmo tema, descreve:

Analisei a listagem dos primeiros 91 alunos do colégio, matriculados no ano de fundação [1837] e apenas 12 alcançaram o grau de bacharel em letras, apenas 12 chegaram até o final do curso. O que terá acontecido com os outros 79 alunos que ingressaram em 1838? Em quais matérias teriam ficado

¹²⁶ Chefia “H” – concedeu entrevista à autora em 20/01/2012 (Por e-mail).

¹²⁷ Galvão, 2003.

reprovados? Abandonaram o curso ou foram jubilados? [...] Dezesete anos após, [...] eram cerca de 30 alunos ingressando no colégio. Destes, só 3 seguiram o curso integral de 7 anos e chegaram ao seu termo, segundo o autor do artigo, a severidade dos exames desbastou o resto da turma. Temos neste segundo exemplo um índice de 90% de evasão e ou repetência e conseqüente jubilação. Quarenta e sete anos após: nas lembranças de Raul Pederneiras, que estudou no colégio no período de 1884 a 1891, sua turma que tinha inicialmente cem alunos, foi diminuindo de ano para ano e chegou ao sétimo ano com apenas 13 (GALVÃO, 2007, p.4-5).

A prática que exclui os alunos de classes sociais menos privilegiadas é mantida até os dias de hoje sem que nenhum outro estudo tenha procurado compreender como, em uma escola que se pensa excelente, podem ser adotados métodos para auxiliar esses discentes a superar tal situação. Esse, inclusive, é o papel de pedagogos escolares, sejam orientadores ou supervisores:

Reverter o quadro de fracasso escolar é, pois, função de uma escola que se pretenda democrática. A discussão coletiva sobre o fracasso escolar traz à tona todas as demais questões, sejam as específicas da escola, sejam as mais amplas que se referem à relação entre a escola e a sociedade. E, discutir as questões específicas da escola é assumir a responsabilidade da escola no fracasso escolar. É pensar de que forma a organização administrativa, a metodologia, a seleção de conteúdos e a relação que a escola estabelece com os alunos das maiorias populares, cumprindo um papel como instrumento de hegemonia das minorias dominantes. (MAIA; GARCIA, op. cit., p.58)

Galvão (op. cit., 2007) também alerta sobre o alto índice de reprovações e jubilações na antiga 5ª série, hoje 6º ano: 66,6% dos que ingressaram por sorteio em 1990 foram jubilados quando cursavam a 5ª série. Tal fato pode ser encarado como uma descontinuidade no trabalho desempenhado pelos “Pedrinhos”. Diante de questões assim é que ações que propiciem voz ao aluno são necessárias, bem como outras que tragam à tona os entraves que circundam a avaliação escolar do CPEI. Não é fácil, como a mesma professora constatou em sua pesquisa:

Ao buscar fontes que relatassem os primeiros processos de jubilação deste estabelecimento, fui transportada para um tempo em que uma escola pública vivia um grande esplendor. Eu queria descobrir os registros daqueles que não conseguiram trilhar com sucesso o ensino oferecido por esta escola. Mas todo aquele orgulhoso passado parecia querer lembrar o tempo todo [...] (Idem, p.3).

Lopes e Breglia (2006) reforçam o conceito trabalhado por Pollak (1992, p.6), de enquadramento da memória, abordado anteriormente, e que ajuda a lidar com a insurgência

desse “orgulhoso passado”, citado acima. As historiadoras afirmam que escapar da memória consagrada por um grupo implica

[...] em perceber que todos os projetos de memória selecionam os acontecimentos que devem ser lembrados, apagando outros. São os apelos do presente que nos explicam porque a memória retira do passado apenas alguns elementos que possam dar-lhe uma forma ordenada, isenta de contradições (LOPES; BREGLIA, p.1973).

Apesar da jubilação ser exercida desde os primeiros anos da instituição¹²⁸, não mereceu uma investigação até 2003, e, mesmo após este trabalho, os alunos ainda são o foco da avaliação na instituição. Ou seja: se o aluno está com baixo rendimento, ou é jubilado, passa a ser seu próprio algoz e, portanto, a instituição não teria de avaliar sua prática.

4.2. Da observação à ação

O segundo semestre de 2005 evidenciou as primeiras questões que deveriam ser trabalhadas por um setor de supervisão educacional. Através de atendimentos percebemos que um quantitativo considerável de responsáveis por alunos solicitavam encarecidamente a mudança de turma de seus pupilos, afirmavam banalidades, mas deixavam claro que o rendimento do discente em questão seria melhor em determinada turma. Apenas dois responsáveis, solicitando muito sigilo, relataram que, diante da dificuldade que seus filhos apresentavam em determinada disciplina, precisariam transferi-lo para outra turma na qual, segundo eles, “ninguém repetiria”. Alguns responsáveis elogiavam determinados professores, de anos anteriores, lamentando que não houvesse a continuidade do trabalho.

Após esses relatos observamos todos os lançamentos de notas do primeiro semestre e percebemos que não ocorria um único problema, mas alguns casos passíveis de melhor detalhamento. A análise partiu de informações iniciais¹²⁹ que seguem no Quadro.

A coluna “< 20” refere-se ao quantitativo de alunos cujo somatório de notas não alcançou o mínimo de 20 pontos, o que significa dizer que estes fizeram apoio – uma espécie de recuperação. A coluna “< 28”, àqueles cujas notas não atingiram a média exigida pelo Colégio, porém, o somatório não foi baixo o suficiente para que obtivessem o apoio. Os nomes das disciplinas foram ocultados e constam, em seu lugar, as letras que as representarão.

¹²⁸ A autora afirma não ter encontrado tais registros, mas evidências de que isso de fato ocorreu.

¹²⁹ Os dados que constam das análises que seguem foram extraídos dos relatórios de notas distribuídos aos professores nos primeiros conselhos de classe de 2005.

Nas tabelas seguintes, que se referem a disciplinas específicas, os professores também tiveram seus nomes ocultados, sendo representados pela letra que substituiu o nome da disciplina acrescido de um número escolhido aleatoriamente.

Quadro 2. Alunos abaixo da média – 1º Semestre de 2005

Disciplina	Série							
	5ª Série 427 Alunos		6ª Série 382 Alunos		7ª Série 291 Alunos		8ª Série 333 Alunos	
	< 28	< 20	< 28	< 20	< 28	< 20	< 28	< 20
" A "	42	6	9	0	5	0	31	5
" B "	31	6	83	14	Não se aplica		Não se aplica	
" C "	86	16	162	52	66	2	94	18
" D "	31	4	61	10	40	3	137	26
" E "	10	4	3	2	Não informado		Não informado	
" F "	28	1	7	2	32	5	11	3
" G "	11	2	43	5	62	7	161	65
" H "	95	16	75	10	27	2	75	7
" I "	19	0	71	13	56	5	67	8
" J "	88	18	50	5	41	1	63	3
" L "	161	55	176	82	119	36	150	57
" M "	103	20	135	26	97	11	139	28

FONTE: Colégio Pedro II - Relatório de notas para conselho de classe (2ª Certificação – 2005).

A verificação dos resultados acima acrescidos às informações levantadas pelos responsáveis, e pelos próprios alunos, chamou-nos a atenção para algumas questões importantes, abaixo relacionadas.

- Não houve maiores questionamentos quanto a Disciplina “A”, apenas tomamos o cuidado de verificar como estariam divididos os alunos com baixo rendimento, por turma.

- A Disciplina “B” foi analisada quanto ao aspecto da complexidade imposta aos alunos o que, apesar de estar contra a proposta da disciplina, estava de acordo com o parecer da Chefia de Departamento. Alguns responsáveis questionavam e, por isso, encaminhamos o caso ao coordenador pedagógico.

- Disciplina “C”: apresentou uma disparidade considerável na comparação entre a 6ª série e as demais.

- Disciplina “D”: o grande número de alunos com somatório abaixo de vinte e oito pontos na 8ª série levantou o questionamento sobre a necessidade de auxílio específico para a série.

- Disciplina “E”: o baixo índice de notas baixas na disciplina é histórico e compreensível, dada a peculiaridade da disciplina. O mesmo se aplica à Disciplina “F”.

- Disciplina “G”: o alto índice de alunos abaixo da média na 8ª série é alarmante tanto se comparado às outras séries da disciplina, ou a outras disciplinas na mesma série.

- Disciplina “H”: apesar do índice não ser alto, para os padrões da disciplina em comparação com o ano anterior, quando comparado ao das outras séries, mereceu novas análises.

- Disciplina “I”: os professores da matéria demonstravam grande preocupação e engajamento para apoiar os alunos com dificuldades na disciplina, antes mesmo dessa se tornar uma cobrança da escola. Essa postura fez com que o quantitativo de alunos abaixo da média surpreendesse, fomentando novas ponderações.

- Disciplina “J”: a exemplo de casos anteriores, o resultado fomentou o debate sobre a necessidade de um reforço específico para a 5ª série.

- Disciplina “L”: o fato de que a disciplina sozinha representava 16% do total de alunos da unidade gerou, além de desconforto, séria preocupação em desnaturalizar tal concepção.

- Disciplina “M”: possui um dos coordenadores mais atuantes e, portanto, as propostas de saídas para tal situação não tardaram a surgir.

A maior preocupação residia em checar a veracidade dos relatos de responsáveis e, portanto, precisávamos testar todas as possibilidades de encontrar as origens dos problemas – já que em conselho de classe não se discute esse tipo de estratégia de reorganização curricular. Acreditávamos que encontrando o cerne das questões poderíamos auxiliar na solução das mesmas e isso reduziria o quadro de diferenças evidenciado por Galvão (2007).

Por esse motivo, engendramos novas análises separando os resultados por turmas. Foi surpreendente perceber que, algumas vezes, um único professor tomava para si todo o percentual de baixo rendimento da disciplina. Porém, também notamos que seria necessário um trabalho específico para algumas turmas. Selecionei três análises para evidenciar tais questões.

Quadro 3. Alunos Abaixo da Média na Disciplina “D” – 1º Semestre de 2005

Disciplina	Professor	Turma	Alunos	Nota < 28	Nota < 20	Total Alunos	Total < 28	Total < 20
“ D ”	“ D1 ”	601	34	2		317	27	4
		603	35	2				
		605	35	3	1			
		602	35	7	1			
		604	35	8	2			
		610	35	1				
		704	37	1				
		706	36	1				
	708	35	2					
	“ D2 ”	801	40	20	4	333	137	26
		803	39	21	3			
		805	38	17	5			
		807	38	14	1			
		809	38	11	1			
		802	35	13	3			
		804	35	16	4			
		806	35	12	2			
	808	35	13	3				
	“ D3 ”	501	33	3		296	26	4
		503	33	2				
		505	33	2	1			
		507	33	3				
		509	33	2				
		511	32	4	1			
		510	33	2				
		512	33	1				
	514	33	7	2				
	“ D4 ”	607	35	7	2	305	43	6
		609	34	6	1			
		611	35	6				
		502	33	1				
		504	33					
		506	33					
508		32	4					
606		35	9					
608	35	10	3					
“ D5 ”	701	37	10	1	183	36	3	
	703	37	5					
	705	37	10	1				
	707	36	9	1				
	702	36	2					
Total da Disciplina						1434	269	43

FONTE: Colégio Pedro II - Relatório de notas para conselho de classe (2ª Certificação – 2005).

O caso da Disciplina “D” nos colocou diante de uma delicada situação, na qual o Professor “D2” deteve mais de 50% do índice de baixo rendimento alcançado pela matéria. Entretanto, esse dado levantava outro problema: diante da dificuldade em se montar um horário que suprisse a todas as necessidades docentes, um único professor geralmente fica responsável por uma série inteira, como ocorreu nesse caso. Não há como estabelecer comparações entre uma turma e outra da mesma série, por exemplo. Isso nos levou a sugerir que os professores dividissem um pouco mais as séries, para que pudessem ter com quem trocar experiências e informações. Verificando os mesmos dados do ano anterior, não percebemos o mesmo desvio na série.

Quadro 4. Alunos Abaixo da Média na Disciplina “I” – 1º Semestre de 2005

Disciplina	Professor	Turma	Alunos	Nota < 28	Nota < 20	Total Alunos	Total < 28	Total < 20
“ I ”	“I1”	801	40	4		253	24	0
		803	39	6				
		805	38	6				
		809	38	5				
		508	32	1				
		510	33	2				
		512	33					
	“I2”	605	35	7		175	32	4
		607	35	7				
		602	35	8	2			
		606	35	5				
		608	35	5	2			
	“I3”	601	35	7	2	208	39	9
		603	35	4	1			
		609	34	7	3			
		611	34	6				
		604	35	9	1			
		610	35	6	2			
	“I4”	501	33	1		230	14	0
		507	33	1				
		511	32	6				
		502	33	1				
		504	33	1				
		506	33					
		514	33	4				
	“I5”	705	37	16	3	251	78	12
		707	36	16	1			
		807	38	13	4			
		802	35	9	1			
		804	35	10				
		806	35	9	3			
		808	35	5				
	“I6”	701	37	3	1	218	24	1
		703	37	9				
		702	36	3				
		704	37	1				
706		36	6					
708		35	2					
“I7”	503	33			99	2	0	
	505	33	2					
	509	33						
Total da Disciplina						1434	213	26

FONTE: Colégio Pedro II - Relatório de notas para conselho de classe (2ª Certificação – 2005).

O caso da Disciplina “I”, evidenciou o problema ocorrido com a mudança de professor nas turmas. O Professor “I5”, no caso, foi uma vaga ocupada por dois docentes temporários.

Quadro 5. Alunos Abaixo da Média na Disciplina “C” – 1º Semestre de 2005

Disciplina	Professor	Turma	Alunos	Nota < 28	Nota < 20	Total Alunos	Total < 28	Total < 20
“C”	“C1”	505	33	5		98	25	3
		507	33	12	1			
		511	32	8	2			
	“C2”	803	39	12		214	22	0
		807	38	10				
		809	38					
		502	33					
		504	33					
		506	33					
	“C3”	501	33	5	1	99	20	3
		503	33	6				
		509	33	9	2			
	“C4”	601	35	15	5	206	75	21
		605	35	9	2			
		609	34	12	5			
		508	32	10	5			
		604	35	14	1			
		608	35	15	3			
	“C5”	510	33	8	1	99	31	5
		512	33	9	2			
		514	33	14	2			
	“C6”	701	37	16		256	79	15
		801	40	21	2			
		805	38	16	6			
		702	36	2				
		804	35	10	2			
		806	35	6	3			
		808	35	8	2			
	“C7”	603	35	10	4	244	108	39
		607	35	16	9			
		611	34	11	5			
		602	35	19	7			
		606	35	17	2			
		610	35	24	9			
		802	35	11	3			
	“C8”	703	37	14		218	48	2
		705	37	13				
		707	36	13	1			
		704	37	4	1			
		706	36	4				
		708	35					
	Total da Disciplina						1434	408

FONTE: Colégio Pedro II - Relatório de notas para conselho de classe (2ª Certificação – 2005).

Uma breve análise no quadro da Disciplina “C” evidenciou que as dificuldades se concentravam na 6ª série e, infelizmente, naquele ano, os professores que dividiam a série e poderiam trocar experiências eram temporários com pouco tempo de magistério. Essa é uma problemática que aflige a muitas escolas: não há como prescindir de professores, dando a eles

um tempo de experimentação, até que se soubesse qual seu perfil. Tão logo os professores chegam à escola, já lhe é entregue o cartão de horário, pois seu trabalho começa em seguida.

As análises acima evidenciam que o CPII possui problemas de ordem administrativo-pedagógicas que não se podem resolver com uma simples conversa. Até mesmo o trabalho de chamar alunos para mapear suas dificuldades auxiliando, assim, a estratégia didática dos professores é uma ação difícil, pois, sem um plano de trabalho tudo o que chega ao setor é emergencial e impede a ação que se pretende manter. Será necessária uma reformulação real do PPP, para que nele conste o princípio norteador das atividades escolares.

A chefe do setor entrou em reunião com os coordenadores, transmitindo as preocupações e relatando que alguns problemas pontuais haviam sido detectados. Mas, de acordo com as orientações, as análises foram encaminhadas diretamente à chefia geral do SESOP, para que, de lá, fosse encaminhada aos departamentos de disciplina. Não recebemos nenhum retorno oficial, mesmo assim iniciamos um trabalho de conscientização sobre a necessidade da auto-avaliação nos conselhos de classe, pois nele obteríamos o retorno de nosso trabalho.

As reuniões de coordenadores com o SESOP, representado pela chefia imediata, e a Direção da Unidade, é o momento de comunicação pedagógica na escola. Pelo alto número de docentes locados na unidade, fica inviável a conversa, que é extremamente necessária e habitualmente desempenhada em escolas menores com um pouco mais de facilidade. A dificuldade de comunicação é um dos maiores entraves no CPII e, na tentativa de superá-lo, acabamos burocratizando essa comunicação. O depoimento a seguir ilustra bem como os docentes se sentem em relação a isso:

A maioria das pessoas não aposta em um trabalho coletivo, não quer trabalhar junto com ninguém e com nada. Esse professor precisa saber da sua importância, que se ele não funcionar dentro de sala não temos escola, precisa saber que ele tem um setor para o auxiliar. Sem isso, não temos escola. Agora o SESOP, quando vem com aquele monte de papeis, para ele assinalar itens, sem nenhuma proposta de aproveitamento, aí na leitura do professor é *“ai que saco”*, *“lá vem eles com esse monte de papeis novamente”*, porque não tem aquele trabalho de conjunto, enquanto não tiver essa união, tudo vai ser inútil. (Direção “C”¹³⁰)

Elaboramos diversos formulários para facilitar a construção de perfis de turmas e alunos, pois havia um sem número de responsáveis buscando tais informações. Poderíamos utilizar as atas de conselho de classe, mas elas apresentavam problemas: o conteúdo era

¹³⁰ Direção “C” – concedeu entrevista à autora em 08/02/2012.

Com as informações sobre as turmas estabelecíamos contato com o grupo antes mesmo de surgirem os já mencionados “incêndios”. As questões individuais foram enumeradas a partir de relatos de professores entregues ao antigo SOE, nos primeiros meses de trabalho e também se repetem muito em atas de conselho de classe. A princípio, acreditamos que, caso tais opiniões já tivessem sido evidenciadas por todos os professores antes do conselho, este momento seria privilegiado para análise de nossa própria ação pedagógica, seria um momento diagnóstico, que possibilitaria repensar o currículo e as metodologias utilizadas. Isso não ocorreu.

Tentamos substituir um antigo relatório do SOE, no qual os professores passariam muito tempo descrevendo as características do corpo discente, aluno por aluno. Em lugar disso, nesta nova proposta, os docentes apenas marcariam o que considerassem importante elegendando com uma marcação simples as questões que mais se sobressaíssem.

Há, ao lado do quadro sobre as informações individualizadas, um espaço para observações, que alguns professores relatam dados positivos sobre os alunos, outros tecem considerações sobre o comportamento que muito nos auxiliam quando os profissionais, aos quais fazemos encaminhamentos, nos solicitam informações mais precisas para emitir pareceres sobre o estado psicológico da criança, por exemplo.

Infelizmente, não são todas as vezes que tais informações bastam e, mais uma vez, nos reportamos ao corpo docente para emitir pareceres mais específicos sobre o alunado. Quando recebemos os laudos e pareceres médicos, entregamos um comunicado ao corpo docente, para que o aluno receba a atenção da qual necessita.

Se, de certa forma, conseguimos nos assegurar que a família teria acesso ao acompanhamento pedagógico que seu filho estaria recebendo, o professor, em contrapartida, recebeu uma demanda maior de dados a oferecer, que se traduziu em formulários a preencher. Sem esses dados tínhamos uma rotina de agendar o atendimento de pais e professores com uma frequência muito maior, a ponto de não termos como marcar datas em um espaço de três meses. Também era uma situação vexatória, porque o responsável comparecia para saber em que poderia auxiliar nos estudos do aluno e, para sua surpresa (e do SESOP também), surgia uma infinidade de queixas contra o discente. Todo esse trabalho objetiva melhorar a qualidade de informações e ampliar as possibilidades de troca com as famílias e os alunos, talvez por isso não seja muito bem visto por alguns docentes.

Há duas questões envolvidas no problema do atendimento aos responsáveis: uma é o horário de trabalho docente, que pouco deixa uma “janela” para que tais atendimentos sejam

efetivados, outra é a burocratização dessa ação, sem que consigamos encontrar uma alternativa satisfatória. Ocorre que, quando o responsável solicita o atendimento ao SESOP, nós verificamos a agenda do professor para saber qual horário está disponível. Muitas vezes os responsáveis só podem em um horário incompatível com o docente.

Diversas vezes conseguimos verificar qual a real necessidade do atendimento e, munidas das informações que os próprios docentes nos passam, conseguimos atendê-los sem a necessidade do agendamento. Quando não conseguimos, tentamos verificar, ao menos, se não é um caso de correção de notas, ou algo que possa ser resolvido pela secretaria da escola. Para isso o responsável solicita a entrevista com o professor formalmente, firmando um compromisso, principalmente porque muitos marcavam e deixavam o professor esperando. Acreditávamos que, ao entregar a solicitação ao professor, este iria se informar sobre a questão indicada pelo responsável e o atendimento não tomaria tanto tempo. Mas isso não ocorreu e o formulário passou a ser encarado como mais uma burocracia do setor.

Com um intuito parecido, formalizamos as reclamações de alunos. Percebemos que, conforme o corpo discente tomou consciência da operacionalidade do setor, passaram a tomá-lo como o “setor da queixa”. Era inconcebível o número de alunos que adentrava o setor para fazer reclamações que nem mesmo o professor imaginava. Assim, resolvemos elaborar um instrumento que funcionasse como desafiador da verdade que os alunos traziam: oferecíamos a eles um termo, um relato de aluno, onde ele escreveria o que havia ocorrido, como o professor resolveu a situação e o que ele ainda tinha a reivindicar após todo o ocorrido. Depois dessa ação, os incidentes reduziram significativamente. Mas, por outro lado, algo incômodo ocorreu: os casos graves persistiam e, para ficar ainda mais incômoda a situação, ficava tudo registrado no setor. Muitos professores se manifestaram contra a atividade, alegando que o SESOP estaria incitando “a queixa” dos alunos. Mas prosseguimos. Havíamos, ainda sem tomar ciência das reais proporções de nossas atitudes, instaurado um “estilo de trabalho” que desencadeava ao mesmo tempo, admiração e descontentamento.

O trecho abaixo, extraído de um e-mail que recebi antes mesmo de retornar das férias em 2009, exemplifica o descontentamento muitas vezes verbalizado por professores e coordenadores pedagógicos de disciplina. Muito mais que um simples descontentamento, revela uma forte representação do pedagogo escolar.

[...] É bom termos as palavras ditas por este professor em mente [arquivo em anexo ao e-mail], para que não nos venham nesses COCs da vida com folhinhas de textos tirados de livros não sei quais, escritos por profissionais da educação e pedagogos que tem uma imagem distorcida do que é uma sala

de aula, principalmente se essa sala for do Município. Daí esses burrocratas (é com dois erres mesmo) do ensino (dito pedagogos), ficam lá, em suas salas com ar refrigerado, sem ter grandes coisas a fazer, sem entrar em uma sala de aula com 45 alunos (ou mais), com apenas um quadro e giz. Quero ver que solução esses burrocratas iriam inventar para conseguir a atenção e o interesse da classe. (Coordenadora pedagógica de disciplina, por e-mail. Em: 11/01/2009)

A professora acima reporta-se aos “conselhos de classe da vida”, com certo desprezo pelo momento. Como mencionei: por mais que se tente empregar ao conselho de classe do CPII uma abordagem diagnóstica, ele está sempre voltado para a constatação. Uma vitória muito comemorada entre a equipe é que hoje já conseguimos tratar de cada caso especificamente no conselho. Em nossa primeira participação observamos, atordoadas, alunos diferentes serem tratados como iguais: a grande maioria ignorava que para alguns, o sucesso estaria na pior nota da turma, enquanto, para outros, um dez não apresentava nenhuma superação.

“As folhinhas de textos tirados de livros não sei quais”, da qual a docente se refere, são textos que o SESOP persiste em levar para tentar estabelecer um diálogo entre a avaliação diagnóstica que pretendemos, sobre nossa prática pedagógica, e as situações enfrentadas no cotidiano da escola.

Pode parecer cruel, mas foi uma das poucas vezes que tivemos um retorno do nosso trabalho pelos coordenadores. Muitas das “queixas” são feitas para a direção da unidade ou para as chefias de departamento, sem que nós saibamos quais medidas tomar ou o que fazer sobre a questão, que nunca fica clara o suficiente para que possamos re-elaborar nossas ações. Sobre a dinâmica das “queixas”, a chefe do setor pondera:

[...] a gente não pode deixar de destacar as diversas oportunidades em que houve um desconforto com os Chefes de Departamento, em função das queixas dos seus professores. Detalhe: sempre estávamos com a razão, muito bem fundamentadas. Mas docente do Pedro II pode não estar com a razão? Cabe ainda ressaltar que os profissionais docentes mais sérios, competentes, têm o maior respeito por nós: [cita cinco coordenadores] e está difícil lembrar de outros. (Chefia “H”)

A chefe do setor lembra alguns embates interessantes, porque evidenciaram a fragilidade da estrutura pedagógica do Colégio.

Toda a avaliação é desenvolvida a partir de uma Portaria. É através deste documento que o Colégio tenta padronizar suas provas e demais instrumentos de avaliação. A maioria dos docentes, coordenadores ou não, não lê a norma e parte de crenças, que se misturam a

experiências anteriores, para justificar erros tolos. A reclamação constante é que tal norma “engessa” a avaliação da escola, mas isso não é uma verdade inquestionável. Apesar de definir que certo percentual da avaliação será por uma prova escrita, a norma de 2005 definia:

Art. 6º Quando se optar por desenvolver o processo de ensino-aprendizagem através de projeto ou outras situações de abrangência interdisciplinar, as atividades de avaliação deverão ser elaboradas em equipe pelos professores das disciplinas envolvidas, sob supervisão do Coordenador Pedagógico da Série em que a ação esteja se desenvolvendo (Portaria nº 048, de 1º de fevereiro de 2005).

O problema em “sair do gesso” é que dá muito trabalho, como evidencia o relato que segue:

[...] nós temos que aplaudir a Ana de Oliveira e Luisa Helena com o projeto em 2004 [...]. A Direção da Unidade comprou essa ideia, tanto que as salas que existem no colégio... a primeira sala de disciplina existiu por causa de História, por causa desse projeto da Ana e da Luisa e que precisava contar com o SOE sim, contar com STA, com o SESOP, com a Direção, com os pais... precisava envolver todo mundo (Direção “C”).

A depoente refere-se ao Projeto de Dedicção Exclusiva das duas professoras, que fizeram outra proposta de avaliação, oferecendo apoio paralelo. Este é um exemplo raro da utilização dos dados técnicos para a re-estruturação curricular. Afirmam:

Os resultados apresentados pela equipe técnica do colégio deixaram, no final do ano passado, a certeza de que não podemos deixar para o final do período letivo, a intervenção que se faz necessária no sentido de corrigir o que não foi positivo. Já sabemos, antes mesmo do fechamento das certificações, onde estão postos os problemas. Assim, voltamos a insistir, torna-se necessária uma ação imediata. Esta não precisa ser nova, pode ser buscada naquilo que já foi posto em prática e que deu certo (OLIVEIRA e FELIPE, 2004).

É interessante realizar uma comparação deste projeto de Dedicção Exclusiva e outros, citados anteriormente, principalmente em relação à utilidade que este projeto de recuperação paralela oferece. É importante, ainda, perceber que essa é uma prova de que o CPII não oferece este recurso aos seus alunos. As provas de recuperação consistem em uma nova avaliação, sem que, para isso as dificuldades do aluno tenham sido diagnosticadas e, diante disso, tenha ocorrido uma re-elaboração da proposta anterior.

Quanto ao conteúdo a ser avaliado, um outro embate. Na verdade, tem sido este um dos maiores entraves do setor. Os conteúdos são exigidos pela atual Direção de Ensino, ainda chamada Secretaria de Ensino em 2005, até hoje. É a forma encontrada para que se assegure

ao aluno o acesso ao currículo pretendido. Um dos problemas é que se torna cada vez mais difícil aplicar tanto conteúdo aos alunos do Colégio, que se diferencia exatamente por possuir um currículo mais extenso que outros da rede pública, e até alguns particulares.

Cada coordenador pedagógico de disciplina precisa entregar ao setor os conteúdos que serão avaliados a cada avaliação, elencando os mecanismos que serão utilizados em cada uma delas. Em períodos de recuperação, são solicitados os pontos nodais. Todas essas solicitações fazem sentido para o SESOP, como uma forma de orientação aos responsáveis e alunos. Alguns conteúdos são entregues às vésperas das avaliações, perdendo um pouco de seu sentido. Mas a maior dificuldade é com os pontos nodais, que, muitas vezes são considerados como toda a matéria do período. Para o período de avaliações ficar mais tenso, é procedido do conselho de classe.

O último conselho de classe de cada ano é muito exaustivo para a equipe do SESOP, pois são preparados com antecedência diversos materiais, no afã de que estes possam fomentar um debate mais enriquecido. As análises apresentadas anteriormente – quadro de desempenho discente e visão individualizada dos alunos – formam uma estrutura que conta também com: o mapa de notas de todas as turmas, para isso há uma data limite para que os docentes entreguem as notas, que serão lançadas pela secretaria em um sistema unificado que utilizamos para observar os percentuais de rendimento (e as notas que os alunos irão precisar nos próximos períodos de avaliação, no caso dos conselhos anteriores); o mapa da orientação educacional, onde estão registradas todas as passagens dos alunos e seus responsáveis pelo atendimento do setor, de professores e de coordenadores, além das necessidades especiais, quando existem, a idade, os possíveis encaminhamentos para profissionais externos (psicologia, fonoaudiologia, neurologia etc.) e os retornos destes (laudos, pareceres etc.); um “caródromo” com as fotos de todos os alunos; os relatórios elaborados a partir dos questionários preenchidos pelos professores.

A todo esse “arsenal” de informações, acrescentamos um texto, geralmente extraído de revistas cotidianas (Veja, Isto É, Época etc.) ou específicas da área (Educação, Nova Escola, Pátio etc.), a fim de fomentar o debate sobre a questão abordada no texto. Mas, infelizmente, esse momento dificilmente ocorre coletivamente.

Na UESCII o setor zela pelo alto volume de conteúdos para análise, principalmente pela condução da chefe imediata. Mas o “pré-COC” é uma aspiração antiga do Colégio, como evidencia o Relatório de Gestão de 2003 (p.33):

A grande diferença em relação aos COCs de 2003, ficou por conta dos pré-COCs, instituídos em 2001, pela Supervisão dos STEAs. Em 2002 inseriu-se como prática pedagógica, nas diferentes Unidades. Cada Unidade, a partir da idéia sugerida de colher as informações necessárias ao COC, antes da sua realização efetiva, idealizou formas diferentes de pré-COCs, cada uma dentro da sua realidade. Nas Unidades que conseguiram desenvolver os pré-COCs, os COCs tornaram-se muito mais interessantes, pois os professores argüidos previamente pelo STEA, recebem, durante os COCs, informações definidas, nas fichas e mapas de avaliação, sobre o desempenho dos alunos que realmente necessitam ser focalizados e discutidos, precisando de atenção especial por parte dos docentes, STEA e SOE; agilizando as ações, será possível propor estratégias definidas para sanar suas deficiências. Esperamos tornar o pré-COC uma prática rotineira, introduzida no contexto das novas atribuições do Setor, em 2004.

Durante quatro anos foi utilizado o espaço coletivo agrupando profissionais docentes e TAEs por série¹³², para debates sobre a dinâmica de trabalho, propostas, projetos e demais questões a serem estabelecidas pelo grupo. Foram significativas, apesar de pequenas, as conquistas desses momentos, que findaram por muitos acreditarem que o SESOP estivesse interrompendo “o momento político” no qual as abordagens se voltavam à Direção Geral e de Ensino em detrimento das questões imediatas, como a indisciplina e o baixo rendimento em determinado ano/série.

Embora suspeitássemos que o setor não conseguisse alcançar os objetivos propostos para os COCs, nos surpreendemos com a chefia geral solicitando nossos relatórios para serem utilizados como modelo em outros SESOPs. Também é importante para nossa continuidade o reconhecimento do nosso empenho por parte do grupo docente e técnico, que percebem algum progresso apesar das reclamações já elencadas.

É importante salientar que, apesar das limitações, conseguimos parcerias muito produtivas no aspecto profissional, e gratificantes, no aspecto interpessoal. São coordenadores pedagógicos e de série, além de professores, que buscam o setor para trocar informações sobre alunos, possibilidades de intervenções e também nos dar retorno do trabalho empenhado. Formamos, por fim, uma equipe de trabalho.

Provavelmente, no caso do SESOP da UESCII, pertencemos a um grupo de formas identitárias persistentes, que conseguirão em qualquer trabalho, desenvolver uma forma de obter o resultado que desejam. Nesse sentido, pode-se considerar que a *identidade virtual* está

¹³² As reuniões de série ocorreram, de início, em atenção à solicitação de um pequeno grupo de professores que, em 2005, sinalizaram a necessidade de comunicação entre os grupos disciplinares. Entretanto, na portaria de avaliação de 2007, foi definido que haveria três reuniões de planejamento, entre todos os professores da série, e seriam elaboradas pelos coordenadores, com o apoio do SESOP.

coadunada com a *identidade real*, a partir do momento que somos todos profissionais da educação, independente de TAEs ou pedagogas.

Porém, ainda contamos com aspectos normativos que desorientam nossos referenciais identitários. A pequena análise a seguir elenca algumas dessas interferências.

4.3. SESOP: identidades outorgadas

No ano de 2003, ainda com o STEA em funcionamento, foi destacada a necessidade deste trabalho no CPEI de uma forma bastante exaltada, ratificando que o Colégio não o possui por falta de pessoal qualificado:

Faltam-nos supervisores escolares preparados para a função. A maioria do pessoal que compõe os STEAs são professores, técnicos em assuntos educacionais e técnicos administrativos, que não possuem formação em Supervisão Escolar/Educacional, faltando-lhes, assim, o conhecimento da meta primordial do Supervisor, que é tornar-se um agente de mudança. A Supervisão é uma ciência, e as pessoas que com ela trabalham, devem ter plena consciência dos seus princípios básicos. O diálogo é a principal estratégia do Supervisor junto ao professor, a fim de levá-lo a reavaliar a sua atuação. Realmente, isto não ocorre no Colégio Pedro II. Às vezes, nem mesmo o Chefe do Setor possui tal formação, que deveria ser exigida como pré-requisito básico ao exercício da função.

Apesar de o PPP do Colégio não estabelecer nenhum contato com a proposta de atuação dos setores técnico-pedagógicos, o relatório cita o documento diversas vezes e, por fim, refere-se a um encontro dos STEAs, estabelecido para “acompanhar mudanças implementadas a partir do PPP”. O Relatório de Gestão de 2005 relata sobre o Curso de Formação Continuada, desenvolvido entre 10/03 e 05/12/2005:

Os temas que fizeram parte do Curso foram definidos a partir da necessidade apresentada pelos profissionais e abordaram desde questões específicas, como a criação de um novo setor dentro da Instituição e a busca de sua identidade, até questões mais abrangentes, como a relação entre sociedade, cultura e educação. Em linhas gerais, o Curso trabalhou os seguintes módulos programáticos:

- I – SESOP: a construção da identidade do espaço técnico-pedagógico;
- II – Escola: local de formação e múltiplos significados
- III – Sociedade, cultura e educação: trajetória histórica
- IV – Trajetórias de escolarização: relação sociedade, cultura e educação
- V – O processo de ensino-aprendizagem: em questão, o currículo, a didática e a avaliação
- VI – Educação e trabalho

VII – Educação e família
VIII – Juventude e educação
IX – Gestão educacional
X – Planejamento escolar (Relatório de Gestão, 2005, p.20).

Acessando o sítio oficial do Colégio em agosto de 2005, foi possível perceber um reforço das atividades supervisoras do setor, como segue:

[...] O setor tem por principais objetivos: a) supervisionar o processo de ensino-aprendizagem do Colégio Pedro II; b) supervisionar a prática pedagógica do Colégio Pedro II em suas diferentes dimensões institucional e pedagógica; c) contribuir para o desenvolvimento integral dos corpos discente e docente, através da reflexão sobre a prática pedagógica; d) contribuir para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, integrados a aspectos sócio-culturais, a fim de facilitar ao aluno o estabelecimento de vínculos adequados aos propósitos e a situações de aprendizagem. Também faz parte do trabalho do SESOP o acompanhamento e a supervisão das atividades dos Coordenadores Pedagógicos por série, função criada em 2004 para dar conta da almejada integração horizontal das diversas disciplinas de uma mesma série.

Uma visão totalmente diferente da chefia geral do setor:

É uma discussão enorme que envolve a identidade do nosso setor, porque lidamos com essas questões no dia a dia. Nem o professor lida tanto quanto nós. Acompanhamento e orientação educacional, é isso que a gente faz, isso é o que o TAE do Pedro II faz, o TAE que vem pra cá realiza essa tarefa. O que eu preciso para o nosso setor? Eu preciso de um pedagogo, de um orientador, ele pode ser um professor de física, química, mas ele precisa ter uma pós em alguma área da educação, para que desenvolva o trabalho sob outra ótica. Somente a licenciatura não dá isso. Nossos cursos de graduação estão muito aquém da realidade. (Chefia “F”)

De acordo com as portarias de avaliação de 2005 e 2007, esta válida até os dias de hoje, perceberemos o SESOP como o local onde os coordenadores entregam os programas e instrumentos de avaliação a ser utilizados e onde se elabora os horários de aplicação de provas e de apoio (recuperação) em conjunto com os coordenadores. Mas também:

Art. 34 O SESOP deverá manter encontros periódicos com os coordenadores pedagógicos de série e de disciplina para analisar o desempenho das turmas nas diversas disciplinas, visando a correção do planejamento (CPIL, 2005).

Tal recomendação se repete, inclusive no mesmo artigo, na portaria de 2007. Podemos concluir que o trabalho foi sendo elaborado a partir das nossas concepções do que deveria ser, das necessidades apontadas pela comunidade escolar à qual prestamos atendimento e de um pouco de cada um dos documentos elencados.

A pedagogia do Colégio Pedro II, se representada pela UESCII, não se percebe supervisora, como desabafa a chefia imediata do setor:

[...] não vejo o trabalho de Supervisão Pedagógica possível no CII. O que entendem por isso é muito restrito. Logo que entramos no CII, ouvi da Chefia Geral que eu era a única com a formação + experiência [em supervisão]. Como fazer valer a importância de um trabalho sem uma equipe que o coloque para frente? [...] Os chefes de Departamento comandam seus professores, intocáveis. Até hoje vários deles não souberam ler e entender uma Portaria de Avaliação. São muito bons em suas disciplinas, mas se acham plenos, perfeitos, e não têm o profissionalismo necessário para entender que podemos nos somar, cada um com seu campo de conhecimento, com sua experiência, para que, juntos, sem competição, sem a preocupação de quem é mais importante, possamos realizar um trabalho em equipe. Temos também de lembrar que as pessoas que estão na Direção do CII são docentes que não valorizam e não querem uma ação que "incomode" o brilhantismo dos docentes do CII (Chefia "C").

O relato é a voz de uma equipe que se estabeleceu forte em oito anos de trabalho. A identidade dessa equipe tem de se diferenciar, não há como estabelecer paralelos de ação entre os outros SESOPs e o da UESCII, diante de tantos embates que foram responsáveis pela superação de limites.

A despeito de todas as ações desempenhadas por este setor, é essencial ressaltar que elas decorrem de interpretações de documentos diversos por vezes contraditórios, como abordei anteriormente. Mas não é só: em apenas três, das quatorze unidades existentes, verifiquei dois processos identitários distintos e, se houvesse um conteúdo de análise maior na UESCI, esse número poderia aumentar. O trabalho técnico-pedagógico depende, tomando como base a UESCII: da aposta da direção da unidade no trabalho a ser realizado; das parcerias que se estabelecem na comunidade escolar; das normas que o disciplinam e, dentre outros fatores subjetivos, das expectativas externas e do próprio agente em relação ao trabalho.

Quanto a aposta da direção, recebemos em diversos momentos o apoio necessário à prática de uma supervisão educacional, ainda que tímida. Mas sofremos a cobrança da velha orientação educacional pautada no aconselhamento e, no caso do CII, uma orientação voltada ao assessoramento jurídico-educacional da escola.

Essa afirmação fundamenta-se em posturas que o Colégio mantém por crença, sem perceber que os alunos são resguardados pela lei. Um exemplo claro é o caso dos alunos com necessidades especiais. Há uma cobrança exacerbada de laudos, para que a escola "tome as devidas providências", mas essas não envolvem o currículo, como recomenda a Lei 9394/96

em seus artigos 58 e 59, especificamente. A adaptação do currículo e do tempo escolar ao aluno especial é a verdadeira forma de inclusão, mas percebemos que no CPE os alunos, sem exceção, precisam alcançar o Colégio, não o contrário.

Uma experiência enriquecedora para toda a unidade foi a presença de um aluno cego, aprovado em concurso. Tal fato ignorava a preparação de técnicos e docentes para a questão, exigindo uma solução rápida e eficaz. Após um ano de alguns entraves, percebemos que alguns docentes tomaram a causa e fizeram conteúdos inacreditáveis se tornarem palpáveis ao menino que, embevecido, conseguia acompanhar e dar o retorno suficiente para motivar toda equipe a continuar o trabalho.

Mas também há exemplos decepcionantes, como um aluno cadeirante que possuía uma doença degenerativa, que acabava com sua coordenação motora. A simples autorização para que ele utilizasse um laptop em sala de aula, acabaria com a dificuldade, momentaneamente. Mas professores se negaram a aceitar a situação e, com desentusiasmo e decepção, o aluno que era um dos melhores em uma unidade escolar, repetiu duas vezes por baixo rendimento em outra. Isso nos mostra que a descontinuidade do trabalho não é só docente, é técnico-pedagógica também.

Ainda assim, o Colégio busca cercar-se de relatórios e dados bastantes que, em caso de algum recurso ou processo, “tudo esteja bem fundamentado”. Entretanto, essa prática é reforçada pela atitude das famílias, já que atualmente nenhum aluno pode ser responsabilizado, sob risco do TAE que presta atendimento sofrer ofensas e agressões.

Como afirmei no início do capítulo, apostei na conclusão de Dubar (2005, p.140) que acredita que é na articulação entre a transação subjetiva e a objetiva que está a chave do processo de construção das identidades sociais e, como já abordado, a identidade profissional é uma das formas identitárias sociais.

Tentei evidenciar neste último segmento, a partir de uma descrição detalhada das ações, como elas dependem, ao mesmo tempo, da formação das agentes abordadas, e das relações que elas conseguiram estabelecer. A aparente “esquizofrenia” nesse processo em particular, refere-se ao repúdio inicial à orientação educacional exatamente por ela ocupar o lugar que deveria ser do TAE. Decerto essas pedagogas perceberam no técnico em questão um agente mais próximo da pedagoga que elas, a partir do edital de seleção, almejavam ser.

O processo de *negociação identitária* fracassa, nesse caso específico, porque não há uma aparente intenção de abdicar da *identidade herdada*, que foi concebida por experiência de formação em universidades públicas conceituadas, que substituem, a grosso modo, a

especificidade do curso. Ou seja: acredito que, no caso específico da UESCII, a identidade de orientador educacional (identidade social “virtual”, atribuída pela instituição) não seja aceita em sua plenitude pela força de suas identidades sociais “reais”, de pedagogas formadas por instituições de ensino que lhe atribuem um papel social importante, que não pode ser desprezado.

Isso ocorreria não só na UESCII, mas com todos os TAEs concursados após 2004, o que nos leva a crer que, em determinado momento, a grande maioria dos SESOPs estará enfrentando situações iguais ou muito semelhantes a que relatei neste estudo. Aos poucos vamos nos firmando como um referencial de trabalho técnico-pedagógico. Os erros cometidos precisam ser registrados para que, em um futuro próximo, novas propostas possam surgir a partir deles. Também os acertos devem ser tomados em conta e eles são motivadores de novas empreitadas. O que fizemos pelos nossos alunos? Tal pergunta pode ser cobrada, pois somos todos profissionais qualificados o bastante para encontrar soluções. Precisamos, entretanto, superar os limites de uma tradição que se basta, que se explica por si só¹³³.

Buscando concluir esta etapa, deparei-me com algo de interessante e revelador: o SESOP não terá mais a função de supervisionar, seja o que for, no Colégio Pedro II. Foram publicadas, em 12/01/2012, duas portarias. A primeira, nº70, “Define as atribuições da Seção/ do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica”. A segunda, nº71, “Redefine as atribuições dos Chefes de Departamentos Pedagógicos e dos Coordenadores Pedagógicos/ Responsáveis por Coordenação Pedagógica de Disciplina do Colégio Pedro II”.

A importância destes documentos reside no fato de marcaram a data do fim da atividade supervisora exercida pelo setor. Não obstante, tal atividade é concentrada nas mãos dos Chefes de Departamento, que recebem, dentre outras, as atribuições que elenco abaixo:

[...] selecionar, juntamente com os Coordenadores Pedagógicos/ Responsáveis por Coordenação Pedagógica, as estratégias adequadas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, bem como identificar as dificuldades do processo educacional, apresentando alternativas de solução; [...].acompanhar e supervisionar o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos/

¹³³ Como exemplo cito a seguinte análise do Tribunal de Contas da União sobre um evento produzido pelo CPII: “Dentre os processos licitatórios analisados, as principais falhas identificadas foram a contratação de empresa para fornecimento de Buffet, em comemoração ao Aniversário de 173 Anos do Colégio, no montante de R\$ 28.542,01 (vinte e oito mil e quinhentos e quarenta e dois reais e um centavo), sem relação com os objetivos e metas institucionais e sem amparo legal, conforme jurisprudência do TCU; a ausência de pesquisa de preços anexadas aos processos [...]. Em todas as situações, as causas estão relacionadas a entendimentos equivocados por parte da administração do CP II. No caso da contratação do Buffet e demais serviços para realização da festa em comemoração ao aniversário do Colégio, a Direção da UJ [Unidade Jurisdicionada] considerou que a importância da data justificaria a realização desse tipo de despesa com a festividade [...] (Relatório de Gestão de 2010, p.10).

Responsáveis por Coordenação Pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, inclusive no que se refere à elaboração dos instrumentos para este fim, verificando sua adequação e validando-os, quando previsto, e no encaminhamento de relatório ao Setor de Acompanhamento Pedagógico (SESOP) da Unidade Escolar, conforme previsto na(s) Diretriz(es) de Avaliação em vigor; [...] (Portaria nº 71, de 12 de janeiro de 2012).

Nesta nova norma é ratificada a atividade supervisora dos coordenadores pedagógicos, como observado em portaria anterior. Mas, ao que parece, a Direção de Ensino está sendo mais incisiva, observando alguns detalhes para que a atividade seja exercida. A eles cabe:

[...] zelar pelo cumprimento, em todas os/as anos/séries, dos princípios e programas estabelecidos pelo Colegiado; [...] supervisionar o trabalho didático-pedagógico dos docentes da equipe na Unidade Escolar; [...] identificar as dificuldades do processo educacional, apresentando alternativas de solução; [...] supervisionar a elaboração dos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos estudantes; [...] encaminhar ao SESOP da Unidade Escolar o conteúdo programático e os instrumentos e critérios de avaliação da disciplina; [...] supervisionar o desempenho das turmas; [...] selecionar, juntamente com o Coordenador de Série, o SESOP e a Seção de Educação Especial, estratégias que propiciem o desenvolvimento das competências/ habilidades dos estudantes; [...] participar do processo de distribuição dos docentes por série, procurando atender às peculiaridades da série e dos estudantes, sob a orientação da respectiva Chefia de Departamento [...] (Idem).

Quanto à Chefia Geral do SESOP, houve a preocupação de não citar mais a palavra supervisão, reformulando totalmente as propostas veiculadas pelo sítio oficial em 2005 e pelo Relatório de Gestão de 2003, citados acima. Ao contrário da Portaria nº422, de 26 de março de 2004, a presente norma está muito mais detalhada, e separa a instância da chefia geral, das chefias imediatas, nas unidades. No caso de 2004, era estabelecido ao setor a função de supervisionar a execução do PPP – o que se traduzia em supervisionar o currículo, já que não havia uma proposta filosófico-metodológica clara. A portaria recém-publicada deixa claro o papel do setor já em seu segundo artigo:

Art. 2º O SESOP tem como papel contribuir para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem junto às Direções e aos Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares, considerando os aspectos pedagógicos, sociológicos, psicológicos e culturais, **por meio do acompanhamento pedagógico da vida escolar do estudante e da orientação educacional** (Portaria nº70, de 12 de janeiro de 2012 – Grifos meus).

Finalmente, quanto aos SESOPs das Unidades Escolares, voltamos à fala da nossa primeira chefia imediata, que julgamos burocrata e simplista, mas que conhecia perfeitamente

sobre qual Colégio Pedro II estava se referindo. As atribuições do setor se resumem em assessorar, por isso sua postura inoperante, aguardando as instruções “superiores”. E, neste caso, o mais interessante é que se deve assessorar a Direção da Unidade, por exemplo, sobre a própria atuação e os objetivos do setor. Isto é, não se sabe ao certo que setor é esse, mas se alguém deve esclarecer a direção sobre suas atividades, que seja ele mesmo. Cabe ao SESOP ilustrar o SESOP. Também são atribuições do setor nas unidades:

[...] subsidiar as Direções das Unidades Escolares em relação ao perfil das equipes docentes, considerando as características de cada ano/ série; [...] sinalizar junto a Coordenadores Pedagógicos, docentes e representantes de turma a origem das dificuldades e do sucesso no processo ensino-aprendizagem; [...] acompanhar e avaliar, junto a Coordenadores Pedagógicos e representantes de turma, as estratégias para intervenção no processo ensino-aprendizagem; [...] criar condições, por meio de reflexões, para que os estudantes explicitem pensamentos e emoções, promovendo melhor entrosamento da turma e adequação às mudanças que ocorrem nas diferentes fases do desenvolvimento; [...] promover, organizar e dinamizar espaços de troca de experiências e informações sobre o desempenho do estudante em cada período avaliativo (Idem).

Percebendo as atribuições dos Chefes de Departamento com atenção, é possível encontrar as atividades desempenhadas pelo SESOP da UESCII, e que tanto incomodaram a alguns coordenadores de disciplina. O CPII nos deu um aviso formal, ratificando minha hipótese inicial sobre a impossibilidade de técnicos coordenarem o “pedagógico” da escola. Sobre isso questiona Maria Amélia Santoro Franco:

Nesta direção me pergunto: qual é o pedagógico que deve ser coordenado? Seguindo as argumentações feitas, coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. [...] Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos. [...] O pedagógico não existe em uma esfera de abstração. Ele toma corpo, adquire concretude apenas no coletivo esclarecido de um grupo. [...] O coordenador pedagógico poderá fazer um bom trabalho no acompanhamento, na liderança das negociações do projeto em ação. Antes disso, sem um projeto esclarecedor de metas e anseios, ele nada poderá fazer. (FRANCO, 2008, p.128).

Não há dúvidas quanto ao conhecimento que cada um desses profissionais possui em sua área. Entretanto, diante das questões evidenciadas neste trabalho é possível, no mínimo, questionar suas aptidões para uma coordenação pedagógica comprometida com a superação da responsabilização do aluno pelo seu baixo rendimento. Demonstrei que não se trata de

baixa titulação, pelo contrário, essa é uma das características da cultura de excelência do Colégio: títulos. Em contrapartida, é muito escasso o conhecimento pedagógico, as estratégias pautadas em diagnósticos ou reuniões que se comprometam a estudar casos complexos, que necessitem a atuação de toda a equipe.

Trazendo o debate sobre a atuação do setor em tempos mais recentes, posso alegar que os embates continuaram. Todavia, as alianças foram fortalecidas e alguns avanços também podem ser percebidos, como por exemplo, as análises sobre o desempenho discente continuaram a ser produzidas, todos esses anos, e distribuídas em conselhos de classe, que continuam a oferecer textos que, maneira ou outra, fomentam o debate.

A escola prima pelo silêncio, pelo equilíbrio, pela aparente harmonia. No SESOP da UESCII aprendemos que as contradições, os enfrentamentos, as tensões e as situações vivenciadas em grupo fortaleceram essa equipe que exerce o papel que a pedagogia lhe proporcionar, seja ele qual for. Este é o diferencial dessa equipe de TAEs: a socialização pelo conflito a tornou mais forte e consciente de seu papel profissional e social nesta instituição federal de ensino. Diante disso é compreensível, ainda que contraditoriamente, diante dos fatos relatados, que a maioria perceba que seu trabalho é reconhecido. O reconhecimento é, em parte, de si mesmos, pela inegável sensação de dever cumprido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possibilidades de uma nova história?

Tratar o Colégio Pedro II como espaço de socialização através do qual agentes técnico-pedagógicos constroem suas identidades profissionais através do trabalho desempenhado foi uma tarefa difícil, mas gratificante.

Difícil, pois a investigação partiu de um caminhar solitário, não havia algum referencial anterior na escola com o qual pudesse dialogar, como ocorre com dezenas de outras pesquisas sobre a instituição. Essa impossibilidade potencializou o número de limitações, tropeços que ficam evidentes ao decorrer do trabalho.

Também foi difícil enfrentar os obstáculos que se interpõem ao caminho de quem procura o que “não precisa” ser encontrado. Abordar os agentes técnicos no CPII é, constantemente, falar sobre: aborrecimentos sofridos com o atendimento das seções de pessoal ou administrativa; a descrença em mudanças, a falta de credibilidade, o descomprometimento e a desqualificação do trabalho; e, até mesmo, a subutilização de servidores em nome de uma hierarquia que precisa, ou deve, ser mantida. Por isso, também foi gratificante, pois foi possível encontrar “outras verdades” que se unem às anteriores, formando um quadro pouco mais favorecido.

Para responder a questionamentos sobre o processo identitário dos técnicos em assuntos educacionais do CPII essa proposta esteve, na maior parte do tempo, relacionando o TAE ao pedagogo escolar, por possuírem características semelhantes, além das atribuições: são agentes que não possuem uma marca característica. Um precisa adequar suas aspirações profissionais e transformar-se de acordo com os interesses da instituição, que outorga suas funções, suas atribuições e, portanto, sua forma identitária. Outro foi historicamente delineado por decretos, leis e pareceres que tinham como objetivo atender aos interesses de um Estado ora progressista e tecnicista, ora repressor, e possui uma identidade construída essencialmente pelo olhar externo e esse, por sua vez, partia daqueles que desmereciam seu trabalho.

Parti de pequenas observações, questionamentos que nasciam das inquietações dos meus pares, técnicos inseridos há muito tempo na cultura escolar Pedro II e que, aos poucos, se adaptaram às expectativas da instituição. Percebi que, diante de tal realidade, a chegada de

quatro “meninas” formadas em pedagogia, concursadas e, por isso, independentes de qualquer relação clientelista, como apontou Azevedo (2005), era mais que um auxílio técnico-pedagógico, era a conquista de um espaço, a possibilidade de uma outra história ser contada, uma que pudesse incluir os técnicos na representação de excelência do Colégio Pedro II.

As informações que se somavam eram nada publicáveis: utilização do espaço público em favorecimento de pessoas ligadas à instituição, contratação de parentes e amigos para ocupação de cargos públicos, recebimentos indevidos, perseguições de servidores por questões pessoais, utilização de servidores para serviços pessoais etc. Tudo o que ouvi, e que ninguém tem ainda como comprovar, serviu como uma liga entre o esquecimento histórico do segmento e a ratificação da história contada sobre o Colégio.

Os referenciais escolhidos surgiram como opção viável a um problema metodológico: ainda não poderia caracterizar as ações como táticas ou estratégias, antes que pudesse caracteriza os autores de tais ações. Também não era possível afirmar que embates ocorriam, pois ainda estavam por ser descobertos como tais embates eram travados silenciosamente. Outra questão importante era evidenciar como este Colégio se diferenciava de outras instituições educacionais, pois o pedagogo escolar já foi abordado em diversas situações, faltando outras que possibilitem pensar como é praticado o currículo oferecido e como um pedagogo inserido em um contexto de excelência pode contribuir para a educação.

A busca documental não era uma prioridade, mas reforçou uma antiga prática nacional: há leis “que pegam”, outras não. Muitas normas encontradas ratificaram essa máxima e demonstraram que o Colégio intentava, há algum tempo, instituir uma supervisão, ao menos algo que desse conta de observar o currículo proposto, de um mínimo de uniformidade entre as turmas da mesma série e entre as mesmas séries de unidades diferentes. Quanto a isso foram muito mais úteis os relatórios de trabalho encontrados no setor (SESOP/UESCII) que aqueles arquivados no NUDOM. Ainda assim, utilizei a falta de informação como um dado importante e relevante, pois só encontramos aquilo que, em determinado momento, “alguém” acreditou que seria importante lembrar.

A internet se revelou como um suporte importantíssimo. Através de seus mecanismos de busca encontrei diversas possibilidades de abordar a identidade profissional e ficou clara a lacuna sobre estudos que observassem como se dá a formação identitária, os processos relacionais que a caracterizam, as imbricações que a tipificam para, assim, podermos investigar os meios possíveis de interferir nesses processos. Também encontrei muitos processos judiciais sobre o Colégio: pedido de reconsideração sobre jubilação, desvio de

função, dilapidação do patrimônio público e até investigações do TCU sobre gastos indevidos, pela falta de licitação e pela inobservância de gastos exorbitantes com vale transporte. A gama infindável de temas a serem pesquisados sobre essa instituição leva a questionar o motivo pelo qual a variação de pesquisas disponibilizadas no NUDOM limite-se, praticamente, à história do Colégio e das disciplinas e ao currículo, suas histórias e práticas.

A “cultura escolar Pedro II” é única, como ponderou Viñao Frago (2001) sobre as culturas escolares peculiares a cada espaço: professores possuem *status* de excelência, são respeitados pela comunidade escolar, alunos assistem aulas aos sábados, possuem disciplinas como francês e ciências sociais desde o Ensino Fundamental, há material didático para todos os anos, são disponibilizados computadores para alunos e professores, como também máquinas para fotocopiar provas, testes e apostilas de auxílio metodológico, enfim, há uma gama de recursos e profissionais bem qualificados.

Qual seria o motivo, então, que impediria o CPEI de realizar reuniões para reelaboração de programas curriculares diante das necessidades especiais de alunos? Qual seria a razão deste Colégio privilegiar a orientação educacional como aconselhamento focando alunos com baixo rendimento e descuidando-se de alunos acima da média que, por vezes, apresentam problemas de relacionamento e auto-estima, entre outros? Qual o medo que essa instituição possui da supervisão educacional?

No primeiro capítulo, após recorrer aos teóricos da identidade, a relacionei à formação profissional através do currículo. O curso de pedagogia despontou, então, como uma das possibilidades que concernem ao pedagogo uma identidade multifacetada. Essa questão abriu outro debate: o pedagogo como docente ou especialista. Alguns teóricos, como Libâneo (1999) se posicionaram em favor da formação dos especialistas no curso de pedagogia, entendendo que a escola precisa de profissionais que saibam dar o suporte correto aos professores. A docência em si já traz uma gama de conhecimentos que não permitem, com um mínimo de qualidade, o acréscimo dos conhecimentos pedagógicos. Ainda assim, outros defendem que o professor deverá receber tais conhecimentos em sua formação, para que não haja sobreposições entre o fazer e o pensar.

Tomando esse debate à realidade do CPEI, foi intrigante perceber que a ausência de pedagogos na estrutura pedagógica do Colégio não fez com que essa sobreposição fosse extirpada. Pelo contrário, nas diversas pesquisas sobre currículo foi salientada a forma pela qual este é imposto e as transformações sugeridas, determinadas vezes, são encaradas como uma ameaça à ordem instituída, gerando disputas internas de poder. Essas disputas deixam

marcas na história da instituição através das decisões: diversas portarias de avaliação que definem e redefinem o papel das chefias de departamento, dos coordenadores pedagógicos, da Direção de Ensino e, ainda que em menor escala, dos setores técnico-pedagógicos.

O percurso das/dos STEAs, SOEs e SESOPs são marcados por interesses imbricados pela política econômica externa: ora se voltam à patologização e à psicologização dos alunos, quando o interesse é a saúde, a medicalização e a formação nessas áreas são valorizadas; ora se voltam ao controle da disciplina e ao aconselhamento, principalmente quando o país vivia um momento de adequação ditatorial; ora se voltam à busca de resultados, ao controle de notas e à eficácia das metodologias, em momentos progressistas onde a industrialização e a mercantilização alcançavam seu auge no país. Entretanto o CPII permaneceu focando o aluno como o cerne do processo: se ele estuda, se aplica e é observado constantemente, deve dar os resultados esperados. Caso não dê, o Colégio o retira do processo, através da jubilação. Tais aconselhamentos, da família e do educando, são a tônica do funcionamento dos setores técnico-pedagógicos. Ao menos era até 2004.

Uma nova história começou a ser contada com a chegada de profissionais voltados para a supervisão educacional, e isso ocorreu por exigência da própria escola, que se pronunciou através dos editais de seleção. As contradições começaram a surgir a partir do momento em que se solicita o profissional qualificado para, em seguida, detê-lo em suas ações. Relatei o ocorrido em 1946, quando os primeiros orientadores chegaram ao Colégio: tudo estava correndo bem, até que eles foram equiparados aos professores catedráticos. Esse fato ilustra a cultura da instituição, que demarca o lugar que cada um deve ocupar, sem que um interfira no outro, com um processo de diferenciação muito acentuada; ao ponto de coordenadores pedagógicos de série serem desconsiderados por alguns colegas docentes em uma atitude de “desmarcação”, como me referi no primeiro capítulo.

No segundo capítulo elenquei alguns momentos dos setores técnico-pedagógicos, com o objetivo de ilustrar a dificuldade de desempenhar as tarefas propostas. Tentei evidenciar que a Direção-Geral, considerando apenas os documentos que emite, entende que é necessário um diálogo entre as propostas e as realizações das mesmas, para um diagnóstico que propicie o aprimoramento do Colégio.

Por outro lado, revelando os embates enfrentados no início do trabalho da equipe do SESOP/UESCII, é possível afirmar que a dificuldade se concentrava nas atividades de supervisão, que historicamente traz um ranço tecnicista. Muitos professores não compreendem que o trabalho precisa ser encarado como o labor de uma equipe e sentem-se

ameaçados a cada equívoco cometido, a cada proposta de auto-avaliação, a cada texto que demonstra que, em outras realidades menos privilegiadas que o CPEI, os profissionais conseguem reverter o quadro de dificuldade dos alunos com trabalhos de equipe, a cada tentativa de mostrar o trabalho de outras equipes docentes da escola, que tomam para si o desafio de fazer diferente.

Por isso foi importante analisar as unidades separadamente, observando como os agentes, através da negociação entre a identidade visada e a real, adequaram-se ao perfil de orientadores educacionais e, portanto, sentem-se reconhecidos e interligados à representação de excelência da escola, o que ocorreu com ressalvas na equipe da UESCII.

Como esboço de identidade para os agentes técnicos em assuntos educacionais do Colégio Pedro II, aponto “inconclusões”: faltam-nos dados sobre todos os TAEs, que são de diferentes formações, diferentes concepções de trabalho pedagógico e, portanto, diferentes identidades visadas; também não foi possível fazer análises sobre o processo desde sua inserção no Colégio, tratando apenas do período em que o SESOP foi instituído até os dias de hoje, os dados de períodos anteriores foram retirados de documentos formais e, portanto, cercados de ideologias; também é preciso investigar a todos os personagens envolvidos na projeção identitária deste personagem, a saber: docentes, coordenadores, responsáveis e alunos, pois pertence a eles as expectativas que se pretende ou não atender.

Ainda assim, acredito que se pode falar em identidade pedagógica, tomando o “pedagógico” de que o Colégio tanto fala subjetivamente, pois é o que mais se adequam aos desejos e aspirações dos novos agentes do SESOP, orientadores ou não. A partir de então poderemos engendrar novas empreitadas a fim de dissecar essa “identidade técnico-pedagógica” do Colégio Pedro II e registrar que sim, o pedagogo escolar, representado pelo nome que seja, faz a diferença no processo educacional do país.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas.

BRASIL. Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931 (Reforma Francisco Campos). Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

BRASIL. Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL. Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932. Regula em todo o país o alistamento eleitoral e as eleições federais, estaduais e municipais. Disponível em: [<http://migre.me/825Pw>]. Acesso em: 10/09/2011.

BRASIL. Decreto nº 34.742, de 2 de dezembro de 1953. Aprova o Regimento Interno do Colégio Pedro II.

BRASIL. Decreto nº 39.037, de 18 de abril de 1956. Dá nova disposição ao dispositivo que indica.

BRASIL. Decreto nº 63.071, de 5 de agosto de 1968. Aprova o Regimento Interno do Colégio Pedro II.

BRASIL. Decreto nº 72.493, de 19 de julho de 1973. Dispõe sobre o Grupo Outras Atividades de Nível Superior e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 72.846, de 26 de Setembro de 1973. Regulamenta a Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional.

BRASIL. Decreto nº 8.558, de 4 de janeiro de 1946. Cria cargos isolados de provimento efetivo no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde e dá outras providências.

- BRASIL. Decreto-Lei nº 8.893, de 24 de janeiro de 1946. Equipara aos professores catedráticos do Colégio Pedro II, para efeito de vencimentos e vantagens, os cargos de Orientador Educacional.
- BRASIL. Departamento Administrativo do Serviço Público. Divisão de Pessoal. Processo 13.766-54. Consulta – Férias do Chefe do Gabinete de Educação / Orientador Educacional [Colégio Pedro II]. Diário Oficial, Capital Federal, DF, nº 47, 26/02/1955. Seção 1, p. 10-11. Disponível em: [<http://migre.me/825TV>]. Acesso em: 14/04/2011.
- BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 - Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.
- BRASIL. Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968. Dispõe sobre o exercício da profissão de orientador educacional.
- BRASIL. Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970 – Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838. Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo.
- BRASIL. Tribunal de Contas da União. Processo TC-002.644/2001-5. Denúncia – Dilapidação do patrimônio da entidade [Colégio Pedro II]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº198, 13/10/2003. Seção 1, p. 125-128. Disponível em: [<http://migre.me/825Vu>]. Acesso em: 14/04/2011.
- COLÉGIO PEDRO II. Edital nº14, de 13 de setembro de 2007. Torna pública a abertura das inscrições e estabelece as normas para o Concurso Público de Provas, destinado ao provimento de 40 vagas de cargos da carreira de Técnico-Administrativo.

- COLÉGIO PEDRO II. Edital nº3, de 2 de março de 2004. Torna pública a abertura das inscrições e estabelece as normas para o concurso público de provas destinado ao provimento de 52 (cinquenta e duas) vagas da carreira Técnico-Administrativo.
- COLÉGIO PEDRO II. Edital nº6, de 12 de abril de 2010. Torna público que estarão abertas as inscrições para concurso público de provas destinado ao provimento de 20 (vinte) cargos efetivos de Técnico-Administrativos em Educação
- COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 1.019, de 22 de agosto de 1995. Cria o Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II.
- COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 140, de 13 de março de 2006. Regulamenta a transferência de docentes do 1º para o 2º Segmento do Ensino Fundamental.
- COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 340, de 3 de março de 2008. Regulamenta as atividades docentes que dão cumprimento ao Regime de Trabalho de Dedicção Exclusiva (DE) no âmbito do Colégio Pedro II.
- COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 422, de 26 de março de 2004. Redefine a estrutura organizacional e as atribuições da Secretaria de Ensino e dá outras providências.
- COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 423, de 26 de março de 2004. Cria e organiza as Coordenações Pedagógicas por Série e Disciplina.
- COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 503, de 28 de setembro de 1987. Aprova o Regimento Interno do Colégio Pedro II. Regimento Interno do Colégio Pedro II.
- COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 70, de 12 DE JANEIRO DE 2012. Define as atribuições da Seção/ do Setor de Supervisão e Orientação
- COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 71, de 12 DE JANEIRO DE 2012. Redefine as atribuições dos Chefes de Departamentos Pedagógicos e dos Coordenadores Pedagógicos/ Responsáveis por Coordenação Pedagógica de Disciplina do Colégio Pedro II.
- COLÉGIO PEDRO II. Projeto Político-Pedagógico. Brasília: Inep/MEC, 2002.
- COLÉGIO PEDRO II. Relatório de Gestão Exercício 2003. Rio de Janeiro: CPII, 2003. Disponível em: [<http://migre.me/825XI>]. Acesso em: 26/04/2011.
- COLÉGIO PEDRO II. Relatório de Gestão Exercício 2009. Rio de Janeiro: CPII, 2009. Disponível em: [<http://migre.me/825YX>]. Acesso em: 26/04/2011.

- COLÉGIO PEDRO II. Relatório de Gestão Exercício 2010. Rio de Janeiro: CPII, 2010.
Disponível em: [<http://migre.me/82672>]. Acesso em: 26/04/2011.
- COLÉGIO PEDRO II. Seção Técnica de Ensino e Avaliação/STEA. Nova Proposta de Atuação – 1990/2000. Rio de Janeiro: CPII, 1990c. [mimeo]
- COLÉGIO PEDRO II. Secretaria de Ensino. Plano Diretor de Ensino: 1990/2000. Rio de Janeiro: CPII, 1990a.
- COLÉGIO PEDRO II. Secretaria de Ensino. Plano Geral de Ensino: 1990/91/92. Ensino Fundamental – 2º Segmento. Rio de Janeiro, CPII: 1990b.
- COLÉGIO PEDRO II. Secretaria de Ensino. Plano Geral de Ensino: 1996. Ensino Fundamental – 2º Segmento. Rio de Janeiro, CPII: 1996.
- COLÉGIO PEDRO II. Secretaria de Ensino. Plano Geral de Ensino: 1981. Ensino Fundamental – 2º Segmento. Rio de Janeiro, CPII: 1981.
- COLÉGIO PEDRO II. Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica/SESOP. Proposta de Formação Continuada. Rio de Janeiro: CPII, 2005. [mimeo]
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Decreto-Lei nº 42, de 24 de março de 1975. FEBEM passou a denominar-se a: Fundação Estadual de Educação do Menor; FEEM - resultante da fusão FEBEM/FLUBEM dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro que fundiram-se num único Estado. Disponível em: [<http://www.fia.rj.gov.br/historia.htm>]. Acesso em: 16/08/2011.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Lei nº 3.621, de 23 de agosto de 2001. Proíbe a prática do fumo em escolas públicas e particulares de educação infantil, ensino fundamental, ensino técnico e estabelecimentos congêneris. Disponível em: [<http://migre.me/8289D>]. Acesso em: 11/02/2005.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e Faculdades de Educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº 92, p. 959-982. Especial – Out. 2005. Disponível em: [<http://migre.me/827QG>]. Acesso em: 23/01/2010.
- AGUIAR; Márcia Ângela da Silva; BRZEZINSKI, Iria et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.27, nº 96. Especial, p. 819-842, out/2006. Disponível em: [<http://migre.me/827Pv>]. Acesso em: 19/01/2010.
- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério) – p. 11-56.
- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. *Colégio Pedro II: um lugar de memória*. 205f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.
- ARÓSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru, SP: Edusc, 2006. (Coleção História)
- AZEVEDO, Denise Sayde de. *As vicissitudes da escola pública devido ao neoliberalismo e ao clientelismo*. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: [<http://migre.me/826ik>]. Acesso em: 18/02/2008.
- BECKER, Howard. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. Free Press, 1963. Apud Dubar (2005, p.138).
- BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara. *A construção de identidades profissionais de estudantes de pedagogia*. In: 32ª RA, ANPED - Caxambu/MG, 2009. Disponível em: [<http://migre.me/827MT>] Acesso em: 20/01/2010.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer*. 7ª Edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

- COSTA, Mariana Cardoso Meirelles da. A Educação Inclusiva em uma Unidade do Colégio Pedro II – Um estudo de caso. Monografia – Pedagogia/Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.
- CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e democracia no Brasil. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: EdUFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v.17)
- DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DUARTE, Rita de Cássia. *O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: análises das condições de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico*. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.
- DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, D. G.; GONDRA, J. G.; FILHO, L. M. F.; DUARTE, R. H. (Org.). Educação, Modernidade e Civilização. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Fazer História da Educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.) *Pensadores Sociais e História da Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 247-264.
- FERREIRA, Márcia Serra. A história da disciplina escolar ciências no Colégio Pedro II (1960-1980). 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.
- FIRMINO, Luciano Júlio. O currículo do curso de pedagogia em movimento: como se formam pedagogos na UFCG? 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2005.

- FORQUIN, J.- C. Escola e cultura. As bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, apud Mafra (2003, p.124).
- FRANÇA, Márcia Maria Granja. Idas e vindas do processo de implementação de um programa de avaliação formativa no Colégio Pedro II. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: [<http://migre.me/826lqj>]. Acesso em: 23/10/2004.
- FRANCO, Denise Vieira. Coordenador pedagógico: identidade em questão. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº 130, p. 63-97, jan/abr. 2007.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 36ª Edição, 1996.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educ. Soc., 1999, vol.20, n.68, pp. 17-43. Disponível em: [<http://migre.me/827Gi>]. Acesso em: 02/03/2007.
- GALVÃO, Maria Cristina da Silva. “*Nós somos a história da educação*”: identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/RJ, 2009. Disponível em: [<http://migre.me/827xj>]. Acesso em: 14/02/2010.
- GALVÃO, Maria Cristina da Silva. *Quem são os alunos que vencem o Percurso Escolar numa Escola Pública de Prestígio? O Caso do Colégio Pedro II*. GT: Sociologia da Educação/n.14. ANPED, 2007.
- GALVÃO, Maria Cristina da Silva. *A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?* 2003, 190f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- GALVÃO, Maria Cristina da Silva. *A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?* In: *Boletim SOCED*. nº 2. Rio de Janeiro: 2005.

- GOFFMAN, Erving. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Prentice-Hall. 1963 Apud Dubar (2005, p.139).
- GONÇALVES, H. J. L.; ABENSUR, P. L. D.; QUEIROZ, S. M. Identidade de profissionais da educação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: os especialistas em educação. *Sinergia*, São Paulo, v.10, nº1, p. 9-15, jan/jun. 2009. Disponível em: [<http://migre.me/827uX>]. Acesso em: 13/01/2010.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, p. 9-44, 2001. Disponível: [<http://migre.me/827rl>]. Acesso em: 3/05/2010.
- KÜENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, 10(1), p. 35-62, 2007. Disponível em [<http://migre.me/826As>]. Acesso em: Outubro/2010.
- LAING, R.D. The Self and Others. London: Tavistock Publications, 1961. Apud Dubar (2005, p.139).
- LE GOFF, Jaques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. 5ª Ed. – Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 525-541.
- LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as Perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 2006b. pp. 59-97.
- LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.27, nº96. Especial, p. 843-876, Out/2006a. Disponível em: [<http://migre.me/826GP>]. Acesso em: 02/03/2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?* 8ª Edição. São Paulo: Cortez, 2005.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 10ª Ed. – São Paulo, Cortez, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68. p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: [<http://migre.me/826Jn>]. Acesso em: 02/03/2007.
- LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a Supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério) – p. 69-80.
- LOBO, José Tancredo. *O currículo de pedagogia e a identidade do pedagogo*. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2003.
- LÔBO, Yolanda Lima. A Escola Normal da Corte: tensões entre a realidade e o proclamado. In: CHAVES, Miriam Waidenfeld; LOPES, Sonia de Castro (Orgs.). *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)*. Rio de Janeiro: Mauad X - Faperj, 2009, p. 83-99.
- LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 15-25.
- LOPES, Sonia de Castro Nogueira; BREGLIA, Vera Lúcia Alves. A Trajetória dos Escritos: as relações entre acervos, história e memória. In: *VI COLUBHE*, abril/2006. Disponível em: [<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/principal.htm>]. Acesso em: 27/08/2010.
- MAIA, Eny Marisa; GARCIA, Regina Leite. *Uma Orientação Educacional Nova para uma Nova Escola*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1995.
- MAFRA, Leila de Alvarenga. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.) *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.109-136.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 5. ed. São Paulo : Cortez, 1996.

- MASSIAS, Simone Carvalho. *As propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para redefinição do curso de pedagogia no Brasil (1990-2006)*. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- MEDEIROS, Luciene. *Supervisão educacional: possibilidades e limites*. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libania. Para o estudo das instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro. In: CHAVES, Miriam Waidenfeld; LOPES, Sonia de Castro (Orgs.). *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)*. Rio de Janeiro: Mauad X - Faperj, 2009, p. 11-15.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Tradução: Pedrinho A. Guareschi)
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. (Pensadores & Educação, v.4)
- OLIVEIRA, Ana de. *A disciplina escolar história no Colégio Pedro II: reinterpretações curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI*. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: [<http://migre.me/826Qm>]. Acesso em: 28/02/2008.
- OLIVEIRA, Ana de; FELIPE, Lúcia Helena. *Projeto de Dedicção Exclusiva – Disciplina História*. 2004. [mimeo]
- OLIVEIRA, Lúcia Alves de. *A constituição da história de um curso de formação de educadoras no Amazonas: o curso de pedagogia*. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2004.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. de. O Pensamento de Edward Palmer Thompson como Programa para a Pesquisa Histórica em Educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 16, p. 147-170. Jan/abr 2008. Disponível em: [<http://migre.me/826Ms>]. Acesso em: 17/03/2011.
- PAIVA, Edil Vasconcellos; PAIXÃO, Lea Pinheiro. *PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar?* Niterói: EdUFF, 2002.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006b, p. 153-198.
- PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia e Pedagogos Escolares*. 184f. Tese (Doutorado em Educação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006a. Disponível em: [<http://migre.me/826RR>]. Acesso em: 02/05/2010.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.5, nº10, p. 200-212, 1992. Disponível em: [<http://migre.me/827jR>]. Acesso em: 3/04/2010.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2, nº3, p. 3-15, 1989. Disponível em: [<http://migre.me/827kZ>]. Acesso em: 3/04/2010.
- PÓLON, Thelma Lúcia Pinto. *Políticas públicas para o Ensino Médio nos anos 90: a trajetória do Colégio Pedro II/RJ*. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- SAINSAULIEU, Renaud. Sociologie de l'entreprise: organization, culture et développement. Paris: Press de Sciences PO et Dalloz, 1995. Apud MACHADO, Hilka Vier. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. *Rev. adm. contemp.* [online]. 2003, vol.7, n.spe, pp. 51-73. Disponível em: [<http://migre.me/8262r>]. Acesso em: 16/08/2011.
- SANTOS, Clara. A construção social do conceito de identidade profissional. *Interações – Sociedades e as Novas Modernidades*, nº8, p.123-144, Coimbra: Abril/2005. Disponível em: [<http://migre.me/826UT>]. Acesso em: 14/10/2010.
- SARMENTO, Manoel Jacinto. *A vez e a voz do professor*. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto, 1991, p.19; apud Teixeira (2003, p.179).
- SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção Memória da Educação)

- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção Educação Contemporânea) “Edição Comemorativa”.
- SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, nº 30, p. 43-62, jan/abr. 2007.
- SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: X ENDIPE, Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&M, 2000. p. 9-22.
- SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.68, n. especial, p. 220-238, dez/1999. Disponível em: [<http://migre.me/826YS>]. Acesso em: 14/04/2010.
- SILVA JR., Celestino Alves da. Organização do Trabalho na Escola Pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JR., Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.). *Nove Olhares Sobre a Supervisão*. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 91-110.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- SOUZA, Simone. et al. Os Conceitos de Cultura, Identidade e Diferença nos Estudos de Gênero, Sexualidade e Educação. In: *III Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes locais, educação e autonomia*. UCDB/Campo Grande – MS. Disponível em: [<http://migre.me/82751>]. Acesso em: 27/10/2011.
- SOUZA, Valéria de. *O perfil e a atuação do assistente técnico-pedagógico na rede de ensino público do Estado de São Paulo*. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- TEIXEIRA, Lucia Helena G. Políticas Públicas de Educação e Mudança nas Escolas – um estudo da cultura escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. 3.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 177-190.
- THOMPSON, E. P. A formação da classe trabalhadora inglesa. v3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- TODOROV, Tzvetan. *A memória do mal*. Correio da Unesco, Brasil, nº 2, p. 18-19, fev. 2000
- TORRES, Leonor L. *Cultura organizacional escolar*. Representação dos professores numa escola portuguesa. Oeiras: Celta, 1997, p. 89-90; apud Teixeira (2003, p.179).
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno CEDES*, Campinas, v.23, nº61, p. 267-281, dezembro/2003. Disponível em: [<http://migre.me/827gb>]. Acesso em: 22/06/2010.
- VEIGA-NETO, Alfredo. As Idades do Corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... in: GARCIA, Regina Leite (Org.). *O Corpo que Fala Dentro e Fora da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. pp. 35-64.
- VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação)
- VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma ampliação da noção de documento escolar. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al., (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. - (Coleção memória da educação) (p. 59-71)
- VIEIRA, Suzane da Rocha. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor? 151f*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- VIÑAO FRAGO, Antónío. Fracasan las reformas educativas? In: SBHE (Org.). *Educación no Brasil*. Campinas, Autores Associados, p. 21-52, 2001.
- WEBER, Silke. O público, o privado e a qualidade da educação pública. *Cadernos Cedes*, nº 25. Campinas: Papyrus, 1991. (Apud AZEVEDO, 2005.)
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72

PORTAIS DE CONSULTA

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
[<http://www.capes.gov.br/index.php>]

Portal da Câmara Federal dos Deputados – Legislação
[<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao>]

Senado Federal – Portal Atividade Legislativa
[<http://www.senado.gov.br/atividade/>]

Portal do Planalto – Legislação
[<http://www2.planalto.gov.br/presidencia/legislacao>]

Portal do Colégio Pedro II
[<http://www.cp2.g12.br/>]

Portal Google Acadêmico
[<http://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR&tab=ws>]

Portal Digital Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
[<http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/>]

Portal Associação de Docentes do Colégio Pedro II (ADCPII)
[<http://www.adcp2.com.br/>]

Portal Fundação para a Infância e Adolescência (FIA) – História
[<http://www.fia.rj.gov.br/historia.htm>]

Portal Scientific Electronic Library Online (SCIELO)
[<http://www.scielo.br/>]

ANEXO 1

ROTEIRO BASE DE ENTREVISTAS

Roteiro Base - Direção de Unidade

- 1) Fale-me sobre sua trajetória profissional.
- 2) Tempo de Direção de Unidade.
- 3) Referente ao trabalho na direção: o que só o diretor pode decidir?
- 4) Quanto às questões pedagógicas, o que é mais peculiar à Unidade, ou, o que a difere das outras?
- 5) Como é a comunicação entre os diversos setores da Unidade (encontros periódicos, comunicados, ofícios, reuniões ocasionais etc.)?
- 6) Qual o papel dos setores técnico-administrativos da Unidade?
- 7) Qual o papel do SESOP?
- 8) Quais as tarefas dos coordenadores pedagógicos de série e disciplina, se houver?
- 9) Você percebe alguma segmentação entre técnicos e docentes no Colégio Pedro II?
- 10) O que é indispensável a um TAE do Colégio?

Roteiro Base - Chefias de SESOP

- 1) Fale-me sobre sua trajetória profissional.
- 2) Qual o trabalho desempenhado pelo setor cotidianamente?
- 3) Qual a importância do setor para a escola?
- 4) Quais os momentos de tensão enfrentados durante um ano letivo?
- 5) Como são organizadas as tarefas cotidianas de supervisão e orientação educacional entre os TAEs do setor?
- 6) Como são organizados os conselhos de classe?
- 7) Como você percebe a relação entre técnicos e docentes no Colégio?
- 8) O que é indispensável a um TAE do Colégio?

ANEXO 2

Questionário para TAEs do SESOP

Prezados colegas de trabalho

O presente instrumento de investigação soma-se à pesquisa de mestrado intitulada “Técnicos em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação”. Para concluir tal feito, conto com sua colaboração, respondendo às questões que seguem e autorizando a publicação dos dados contidos no questionário – lembrando que a identificação não é necessária.

O objetivo central é encontrar subsídios que auxiliem a formação de uma identidade de trabalho dos profissionais técnicos do Colégio, possibilitando novas ações e uma nova concepção sobre o trabalho pedagógico não docente desenvolvido.

Agradeço desde já,

Alessandra Pio – TAE (SESOP/UESCII)

Autorização

Eu, _____, autorizo a utilização dos dados contidos neste questionário para servir de base à pesquisa acima descrita, conforme a orientação abaixo:

() **Aceito** a utilização de meu nome na pesquisa, estritamente ligado aos dados que informei neste questionário.

() **Não aceito** a utilização do meu nome na pesquisa, passando a me identificar como entrevistado número “X” (por extenso), quando for necessária alguma citação.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2011.

Colaborador(a)

Técnico em Assuntos Educacionais

Dados Pessoais

Idade

<input type="checkbox"/> até 30 anos	<input type="checkbox"/> até 35 anos	<input type="checkbox"/> até 40 anos
<input type="checkbox"/> até 45 anos	<input type="checkbox"/> até 45 anos	<input type="checkbox"/> acima de 50 anos

Formação

Grau	Curso
Graduação/Habilitação	
Especialização	
Mestrado	
Doutorado	

Origem

<input type="checkbox"/> Concurso de 2004	<input type="checkbox"/> Concurso de 2007	<input type="checkbox"/> Concurso de 2010
<input type="checkbox"/> Outros:		

Tempo de trabalho no CPEI

<input type="checkbox"/> até 8 anos	<input type="checkbox"/> até 15 anos	<input type="checkbox"/> mais de 20 anos
-------------------------------------	--------------------------------------	--

Sobre o CPEI

Identidade da Instituição

O que faz do Colégio Pedro II o que ele é? (Marque **apenas dois** itens e justifique sua escolha nas linhas abaixo.)

<input type="checkbox"/> Os alunos	<input type="checkbox"/> Os professores	<input type="checkbox"/> Os técnico-administrativos	<input type="checkbox"/> Os diretores	<input type="checkbox"/> As instalações
<input type="checkbox"/> O conteúdo curricular	<input type="checkbox"/> A história do colégio	<input type="checkbox"/> A tradição do colégio	<input type="checkbox"/> A vigilância sobre os alunos	<input type="checkbox"/> _____

Sobre o SESOP

Uma definição para o SESOP

Este setor de “Supervisão e Orientação Pedagógica” desempenha ambas as atividades?
Justifique, se quiser.

“Marca” do setor

Acredita que este setor contribui/contribuiu para a qualidade da educação oferecida pelo Colégio? Como?

() Sim	() Não	() Talvez	() Não sei
<hr/>			

Sobre os TAEs

Identidade Profissional

Afirmativa	Sempre	Com frequência	Raramente	Nunca
Acredito fazer um trabalho importante para a comunidade escolar como um todo.				
Acredito estar desempenhando um papel relevante na esfera profissional do CPII.				
Sinto-me recompensado pelo trabalho desenvolvido, pois há o retorno positivo da aplicabilidade das atividades que desempenho.				
Percebo que outros profissionais da escola reconhecem a importância do meu trabalho.				
Sou valorizado pelo meu trabalho.				
Tenho clareza do cargo que ocupo e das funções que devo desempenhar.				

Sinto-me parte da instituição ao ler sobre sua história.				
Percebo que na escola todos são tratados como iguais, seguindo os preceitos legais de equidade, pois todos têm a mesma importância.				
Tenho um grupo organizado, através do qual nós (TAEs e demais técnicos) manifestamos nossas percepções e ideias sobre os fatos ocorridos na escola.				
Os servidores do CPEI formam um bloco coeso no que tange às percepções e ideias sobre as questões pedagógicas da escola.				
Sinto-me tanto orientador educacional quanto supervisor e administrador educacional.				
Sinto-me à vontade para desempenhar todas as tarefas destinadas ao meu cargo.				

ANEXO 3

PERFIL DOS DEPOENTES

Direções

Direção "A" – Concedeu entrevista à autora em 09/01/2012.

É formada em Letras pela UFRJ. Trabalhou alfabetizando crianças em comunidades carentes do Rio de Janeiro antes de ingressar no Colégio, em 1996. Foi professora do 1º segmento do Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica de Língua Portuguesa antes de ser eleita Diretora de Unidade há dois anos.

Direção "B" – Concedeu entrevista à autora em 22/12/2011.

É formada em Biologia. Lecionou na Unidade Tijuca e São Cristóvão desde seu ingresso no CPII, em 1984, para quase todas as séries do Ensino Fundamental e Médio. Também atuou como adjunta de outras UEs até ser eleita Diretora de Unidade em 2005. Foi re-eleita em 2010.

Direção "C" – Concedeu entrevista à autora em 08/02/2012.

É formada em História pela FAHUPE, tendo lecionado no segundo segmento do Ensino fundamental desde seu ingresso no CPII em concurso para professor 20h, depois para 40h, em 1984. Transitou pelas funções de chefe do SOE e orientadora educacional e coordenadora pedagógica de disciplina e de série (7º ano), além de diretora adjunta de Unidade. Está aposentada desde 2008.

Direção "D" – Concedeu entrevista à autora em 12/01/2012. (Via e-mail)

É ex-aluno do Colégio, formado em Direito (UERJ, 1983) e História (UFRJ, 1991), com mestrado na área, cursando doutorado. Ingressou no CPII por concurso em 2003, e é Diretor Adjunto de Unidade desde 2010.

Chefias

Chefia "F" – Concedeu entrevista à autora em 06/09/2011.

Ingressou no CPII em 1990, redistribuída e enquadrada como TAE. Transitou entre as funções de: chefe do SOE, orientadora educacional e chefe do SESOP. (Alguns dados foram ocultados quando a depoente refez a entrevista transcrita para autorizar sua utilização.)

Chefia "G" – Concedeu entrevista à autora em 24/01/2012. (Via e-mail)

Ingressou no Colégio em 2007, através de concurso para TAE e passou a chefiar o setor há um ano. É pedagoga, especializada em orientação educacional e pedagógica. Também cursou o antigo Normal, sendo professora em um município do Estado do Rio de Janeiro.

Chefia "H" – Concedeu entrevista à autora em 20/01/2012.

É pedagoga especialista em supervisão educacional e professora aposentada do município e do estado do Rio de Janeiro. Ingressou no CPII em 2004, através de concurso para TAE.

Chefia "I" – Concedeu entrevista à autora em 20/12/2011. (Preencheu roteiro)

É técnico em assuntos educacionais, especialista. Ingressou no Colégio em 2007 e chefiou o setor há um ano.

Técnicos

Técnico "O" – Devolveu questionário preenchido em 16/01/2012.

É arquivista e professora de história. Chegou ao Colégio em 1999, redistribuída. Atuou como secretária do gabinete de Direção de Unidade, foi transferida para o SOE, STEA e SESOP. Mudou de Unidade desde 2010.

Técnico "P" – Devolveu questionário preenchido em 31/01/2012.

Assistente Social que trabalhou no gabinete da Direção de Unidade, depois, no SOE. Lá permaneceu de 2000, quando chegou ao Colégio redistribuída, até 2004.

Técnicos Em Assuntos Educacionais

Técnico "J" - Devolveu questionário preenchido em 19/01/2012.

Ingressou no Colégio em 2007, através de concurso para TAE. É pedagoga, especializada em orientação educacional e pedagógica. Também cursou o antigo Normal, sendo professora em um município do Estado do Rio de Janeiro.

Técnico "K" - Devolveu questionário preenchido em 19/11/2011.

É pedagoga, especialista em orientação educacional. Trabalhou como professora da rede municipal do Rio de Janeiro e atua como orientadora educacional em uma grande rede de ensino privado. Ingressou no Colégio em 2004, através de concurso para TAE.

Técnico "L" - Devolveu questionário preenchido em 19/01/2012.

É pedagoga, especialista em orientação educacional e psicopedagogia, além de Mestre em Educação. Ingressou no Colégio em 2004, através de concurso para TAE.

Técnico "M" - Devolveu questionário preenchido em 01/02/2012.

É pedagoga e especialista em orientação educacional. Ingressou no Colégio em 2007, através de concurso para TAE. Leciona na rede municipal do Rio de Janeiro.

Técnico "N" - Devolveu questionário preenchido em 30/01/2012.

É pedagoga especialista. Ingressou no Colégio em 2010, através de concurso para TAE.

Técnico "R" - Devolveu questionário preenchido em 17/01/2012.

É especialista formada em letras. Ingressou no Colégio em 1985, redistribuída.

Técnico "S" - Devolveu questionário preenchido em 17/01/2012.

É formada em pedagogia, com especialização em Educação e Saúde. Ingressou no Colégio em 2007, através de concurso para TAE.

Técnico "T" - Devolveu questionário preenchido em 12/01/2012.

É formada em pedagogia, com especialização em Administração e Supervisão Escolar. Ingressou no Colégio em 1980, redistribuída da extinta FUNABEM.

Técnico "U" - Devolveu questionário preenchido em 12/01/2012.

É formada em pedagogia, com especialização em Administração e Supervisão Escolar. Ingressou no Colégio em 1980, redistribuída da extinta FUNABEM.

ANEXO 4

ATENDIMENTO / ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS, RESPONSÁVEIS E FUNCIONÁRIOS DA UNIDADE



COLÉGIO PEDRO II – UESCII SETOR DE SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

ATENDIMENTOS / ENCAMINHAMENTOS ALUNOS, RESPONSÁVEIS E FUNCIONÁRIOS DA UNIDADE

1 – JUSTIFICATIVA

Com o objetivo de proporcionar um atendimento mais efetivo àqueles que buscam os serviços dos diversos setores do Colégio e, também, evitar ações repetitivas e, muitas vezes, contraditórias, foram definidos procedimentos a serem observados e adotados pelos diferentes profissionais da Unidade.

2 – ATENDIMENTO A ALUNOS

Todos os alunos encaminhados serão atendidos, ora pela Coordenação de Turno, ora pelo SESOP, conforme especificidade do caso.

2.1 – ENQUADRAMENTO DE SITUAÇÕES

2.1.1 – SITUAÇÕES DISCIPLINARES COTIDIANAS

Serão consideradas cotidianas as situações relacionadas à falta de material, uniforme inadequado e questões disciplinares leves envolvendo outros alunos. Estas situações serão sempre encaminhadas à Coordenação de Turno.

2.1.2 – SITUAÇÕES DISCIPLINARES GRAVES

Serão consideradas graves todas as situações disciplinares cotidianas que excederem a 2ª vez no mês e qualquer outra que, mesmo acontecendo pela 1ª vez, envolva atitudes desrespeitosas e/ou de agressão, destruição do patrimônio escolar ou quaisquer outras de caráter questionável. Estas situações serão encaminhadas ao SESOP pela Coordenação de Turno.

2.1.3 – SITUAÇÕES APRESENTADAS NOS CONSELHOS DE CLASSE

Dependendo da análise de cada caso e das decisões tomadas nos COCs, o SESOP atuará junto ao aluno, convocando, também, o responsável, quando se configurar uma situação mais preocupante, visando a uma ação conjunta Escola-Família.

2.1.4 – SITUAÇÕES EM QUE O PRÓPRIO ALUNO SOLICITA ATENDIMENTO

- Esclarecimento de dúvidas, reclamações e relato de informações relacionadas à rotina diária do Colégio → aluno deve dirigir-se à Coordenação de Turno.

- Esclarecimento de dúvidas sobre questões relacionadas à avaliação das atividades escolares → aluno procura o SESOP, apresentando o tipo de orientação de que necessita.

- Relato de problemas pessoais, familiares ou no Colégio, visando à obtenção de ajuda → aluno procura o SESOP, sendo encaminhado a um Orientador Educacional para atendimento. Caso o aluno procure outro setor do Colégio com esta finalidade, deve haver o seu encaminhamento ao SESOP.

2.1.5 – SITUAÇÕES RELACIONADAS A QUESTÕES QUE ENVOLVEM A TURMA COMO UM TODO

- Reuniões sistemáticas do SESOP com os alunos representantes de turma, visando à preparação para o COC, divulgação de atividades, avaliações diversas e demais necessidades que requeiram a participação de todos os alunos através de seus representantes.

- Atendimento individualizado aos alunos representantes de cada turma, por solicitação dos próprios alunos ou por convocação do SESOP, em função da existência de problema localizado.

2.2 – PROCEDIMENTOS DE ATENDIMENTO

2.2.1 – SITUAÇÕES DISCIPLINARES COTIDIANAS

1ª Etapa – Encaminhamento do aluno à Coordenação de Turno, pelos professores, inspetores e/ou demais funcionários (qualquer funcionário da escola poderá fazer este encaminhamento ao observar um aluno em situação disciplinar irregular).

2ª Etapa – Análise, pela Coordenação de Turno, do problema apresentado, considerando a gravidade e a reincidência no mês:

- na 1ª ocorrência, será feito um registro interno, para controle do setor;
- na 2ª ocorrência, o aluno levará uma notificação ao responsável, para ciência e assinatura;
- a partir da 3ª ocorrência, o aluno será encaminhado ao SESOP, com o registro da situação que já é considerada grave.

2.2.2 – SITUAÇÕES DISCIPLINARES GRAVES

- mesmo sendo a 1ª vez, os alunos serão encaminhados ao SESOP, pela Coordenação de Turno, para uma ação conjunta com a Direção, quando necessário;
- análise, pelo SESOP, do problema apresentado pelo aluno.

2.3 – PROVIDÊNCIAS

2.3.1 – SITUAÇÕES DISCIPLINARES COTIDIANAS

Quando houver reincidência → conversa com o aluno, comunicação e/ou convocação do responsável.

à direção
o SESOP

** A direção sempre chamará o SESOP, não ficamos sem salvar dos casos!*
(05/04/05)

2.3.2 – SITUAÇÕES DISCIPLINARES GRAVES

Ação conjunta com a Direção, envolvendo conversa com o aluno e convocação do responsável, podendo chegar à suspensão do aluno e/ou encaminhamento a serviços especializados para atendimento. Neste caso, haverá acompanhamento do aluno pelo SESOP, no decorrer do ano letivo.

3 – ATENDIMENTO A RESPONSÁVEIS

3.1 – RESPONSÁVEIS CONVOCADOS PELO COLÉGIO

Todas as situações em que se verifique a possibilidade de um aluno estar sendo prejudicado na formação de sua personalidade, tanto na questão acadêmica quanto nas que envolvem valores, saúde física ou mental, o responsável será convocado para tomar ciência, prestar informações e receber a orientação devida. Tal convocação poderá ser feita diretamente pela Coordenação de Turno, pelo SESOP ou pela Direção. Em qualquer caso, é fundamental que o SESOP seja informado, para registro e/ou definição de ação conjunta.

por sua própria iniciativa ou por solicitação do professor

3.2 – RESPONSÁVEIS QUE PROCURAM O COLÉGIO

Quando comparecerem ao Colégio por iniciativa própria, os responsáveis deverão dirigir-se à Coordenação de Turno, à Secretaria, ao SESOP ou à Direção:

- Coordenação de Turno: o responsável apresenta o motivo de seu comparecimento e a Coordenação poderá prestar o atendimento necessário, caso a situação seja do âmbito de sua ação, ou encaminhá-lo ao setor competente (Direção, SESOP, Secretaria, etc.).
- Secretaria: entrega ou solicitação de documentos e pedido de 2ª chamada. Caso o responsável faça a entrega de documentos que configurem a necessidade de uma ação especial junto ao aluno, o SESOP deve ser informado.
- SESOP: quando o responsável deseja fornecer ou receber informações sobre o aluno no que diz respeito ao trabalho pedagógico, ao rendimento escolar e/ou a problemas pessoais ou familiares, deve sinteticamente apresentar o seu objetivo ao profissional que faz o primeiro atendimento que, em função do caso, fará o encaminhamento devido. Caso o responsável deseje agendar reunião com um professor, da mesma forma, deve apresentar o motivo ao profissional do 1º atendimento, que irá verificar se há de fato tal necessidade ou se há outro procedimento mais adequado. Se houver o entendimento de que procede a solicitação de contato direto com o professor, o responsável deverá, então, preencher um formulário específico, sendo agendado o encontro, do qual participará, também, um profissional do SESOP, para acompanhamento.
- Direção: o responsável apresenta o assunto ao profissional da recepção do gabinete, que analisará a pertinência do atendimento, encaminhando-o ao Diretor, ao Adjunto ou ao setor competente.

4 – ATENDIMENTO A PROFESSOR E DEMAIS FUNCIONÁRIOS PELO SESOP

- 4.1 – Comunicação de observações relacionadas a comportamentos atípicos que geram preocupação, em qualquer horário ou local do Colégio → todas as situações observadas nos alunos, que caracterizem a existência de um problema de qualquer ordem, devem ser relatadas ao SESOP, para que haja a pesquisa do caso e a tomada de providências, se necessário.
- 4.2 – Entrega de relatório mensal de faltas e atrasos → a Coordenação de Turno deve entregar ao SESOP a listagem nominal dos alunos que apresentarem, a cada mês, 25% ou mais de faltas ou atrasos. Dependendo da análise de cada situação, o SESOP tomará as providências necessárias, fazendo também o encaminhamento à Direção dos casos que, legalmente, devem ser informados ao Conselho Tutelar.
- 4.3 – Entrega de relatório das turmas/alunos pelos professores → nos períodos letivos pré-definidos, os professores deverão entregar ao SESOP relatório que caracterize cada turma, envolvendo seus alunos individualmente, para que sejam agilizadas as ações que se fizerem necessárias e para servirem de referência/subsídios aos Conselhos de Classe.

5 – REGISTRO DE ATENDIMENTOS/ENCAMINHAMENTOS

Todos os atendimentos e/ou encaminhamentos realizados deverão ser devidamente registrados nos instrumentos próprios de cada setor. A seguir, são relacionados os que serão utilizados pelo SESOP.

23/03/2005