Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Maria da Conceição da Silva Barros de Souza

A formação do sujeito cooperativo no Colégio Pedro II: o longo caminho do documento ao investimento

Rio de Janeiro
2012

Maria da Conceição da Silva Barros de Souza

A formação do sujeito cooperativo no Colégio Pedro II: o longo caminho do documento ao investimento

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S728 Souza, Maria da Conceição da Silva Barros de.
A formação do sujeito cooperativo no Colégio Pedro II : o longo caminho do documento ao investimento / Maria da Conceição da Silva Barros de Souza. - 2012.
213 f

Orientador: Luiz Antonio Saléh Amado.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1.Ensino secundário – Rio de Janeiro - Teses. 2. Educação moral e cívica (Segundo grau) –Rio de Janeiro - Teses. I. Amado, Luiz Antonio Saléh. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.035

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

_____ _____
Assinatura Data

Maria da Conceição da Silva Barros de Souza

A formação do sujeito cooperativo no Colégio Pedro II:

o longo caminho do documento ao investimento

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em: 2 de outubro de 2012

Banca examinadora:

_____

Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado (Orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ

_____

Profª Dra Marisa Lopes da Rocha
Instituto de Psicologia da UERJ

_____

Profª Dra Katia Faria de Aguiar
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Esse trabalho é dedicado...

...à minha mãe, aonde quer que ela esteja, por ter me ensinado a cooperar, cooperando incansavelmente.

...ao meu pai, a pessoa mais generosa que eu já conheci.

...ao meu marido, Herval, por me fazer lembrar, todos os dias, da importância da cooperação em nossas vidas.

...e ao meu filho, Artur, minha inspiração, meu desejo de um mundo melhor, por atualizar em mim a leveza da infância e a inquietude da juventude.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de todas as minhas experiências, na vida e em diferentes ambientes escolares - como aluna, professora, secretária de escola, psicopedagoga, coordenadora de turno e mãe de aluno - desde os seis anos de idade. Mais especificamente, é fruto da minha convivência de dezoito anos, no Colégio Pedro II. Ele foi construído no cotidiano desta escola, na relação com os colegas, com os responsáveis e com os alunos, entre sorrisos e muita tensão. Por isso, em primeiro lugar, preciso agradecer a todos que durante tantos anos contribuíram para a minha formação.

Porém, o trabalho não seria possível sem alguém que me reapresentasse, de forma singular, neste momento da minha vida, às ideias de Marx, Foucault, Guattari e outros analistas institucionais. Por isso, um agradecimento aos professores do mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana e das comissões examinadoras, que me acolheram e me mostraram caminhos.

Um desses professores fez de suas aulas e encontros de orientação, espaços de cooperação, no qual compartilhei dúvidas, ansiedade, responsabilidades, conhecimentos e inspiração, com os colegas do mestrado. Obrigada, Saléh, pela orientação, sem condução; por sua presença constante, generosa e coerente.

Outro professor já havia marcado minha trajetória, quando compartilhou suas ideias a respeito da cooperação e dos Jogos Cooperativos. Obrigada, Fábio Brotto, por ter contribuído para produzir em mim o desejo de mudar o mundo com as próprias mãos.

Agradeço aos colegas da Unidade São Cristóvão I, que aceitaram o convite e se dispuseram a pensar, conversar, jogar, sorrir, falar, junto comigo, a respeito da Cooperação possível no Colégio Pedro II, participando das oficinas de Jogos Cooperativos, fora de seu horário de trabalho, bem como dos encontros nos quais registrava, incansavelmente, suas falas**.** E a todos aqueles que estão torcendo, perguntando pelo final do trabalho, estimulando quando o cansaço é muito grande, discutindo meu tema, entre um recreio e outro, pelos corredores.

Agradeço à equipe do NUDOM do Colégio Pedro II, pela gentileza de me receber, sugerir, contribuindo com o seu conhecimento e sua paixão pela memória do Colégio, e às forças do Universo que conspiraram para que eu estivesse no lugar certo, na hora certa e, com isso, tenha sido agraciada com uma licença de um ano, para estudos.

Por fim, agradeço a toda minha família e à Rizo, que me sustentaram nos momentos de pânico e souberam entender minhas ausências nos churrascos de domingo.

A todos, um agradecimento sincero!

RESUMO

SOUZA, Maria da Conceição da Silva Barros de. *A formação do sujeito cooperativo no Colégio Pedro II :* o longo caminho do documento ao investimento. 2012. 213f. Dissertação (Mestrado em Política Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

A formação de sujeitos cooperativos é uma demanda da sociedade contemporânea, que o Colégio Pedro II assumiu como compromisso em seu Projeto Político-Pedagógico, ao afirmar o aluno que pretende formar: "cidadãos críticos, orientados para a cooperação igualitária, ética, mais fraterna e solidária." O modo como se investe na formação do sujeito cooperativo, nas práticas cotidianas do Colégio Pedro II, é o objeto deste estudo. O objetivo é analisar a formação do cidadão cooperativo, como um processo de produção de subjetividades, que tem início nas lógicas que circulam em nossa sociedade. O objetivo específico é investigar o lugar que a formação do sujeito cooperativo ocupa nas práticas de docentes e gestores do Colégio Pedro II, e em que medida elas são direcionadas pelas políticas públicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, e pelo Projeto Político Pedagógico, do Colégio. A pesquisa se concentrou no Pedrinho, na Unidade São Cristóvão I, no período posterior à elaboração e publicação do atual Projeto Político Pedagógico, embora não seja possível descartar a história do Colégio, na busca de elementos que expliquem a realidade atual. A construção do campo de investigação se deu a partir da análise de documentos do Colégio, dos registros de oficinas de Jogos Cooperativos, reuniões pedagógicas e administrativas, bem como entrevistas com docentes que representaram a Unidade São Cristóvão I, na Congregação do CP II. Ao final, foi possível perceber que são múltiplos os caminhos, entre o documento e o investimento na formação do sujeito cooperativo, entre outros motivos porque são muitos os sentidos dados ao termo cooperação. Alem disso, há pelo menos, dois movimentos. Um que busca a orientação da conduta, a governamentalidade, pela atualização dos mecanismos disciplinares e de controle, utilizados desde a fundação do Imperial Colégio de Pedro II. Outro movimento busca produzir uma linha de fuga, uma alternativa, no Pedrinho, às relações competitivas e individualistas produzidas pela lógica capitalista, em nossa sociedade, e estabelecidas há quase três séculos no Colégio Pedro II. As políticas públicas de currículo produziram práticas pedagógicas, discursivas e não discursivas, no cotidiano escolar, e algumas dessas práticas podem contribuir para a produção de subjetividades cooperativas, mesmo que este não seja o foco da ação docente. Mas, sem dúvida, alguns docentes e gestores estão investindo na formação de cidadãos cooperativos, seja pensando em alunos e trabalhadores virtuosos ou apenas em pessoas mais felizes. Ainda há espaço para a produção de singularidades, na microfísica do cotidiano.

Palavras-chave: Cooperação. Sujeito. Produção de Subjetividades. Singularidade.

ABSTRACT

The formation of cooperative subjects is a demand of contemporary society, which Colégio Pedro II (CP II) assumed as commitment to its Political-Pedagogical Project, affirming the student it intends to form: 'critical citizens, focused on equal cooperation, ethics, more fraternal and supportive". The way one invests in the education of the cooperative subject, in the daily practices of the Colégio Pedro II, is the object of this study. The purpose is to analyze the formation of cooperative citizen, as a process of subjectivities production, which begins in the logical that circulate in our society. The specific objective is to investigate the place that the formation of the cooperative subject occupies in the practices of teachers and administrators of the Colégio Pedro II, and to what extent they are driven by public policy, such as the National Curriculum, and the Political Pedagogical Project, of the school. The research focused on Pedrinho, in Unit São Cristóvão I, in the period subsequent to the preparation and publication of the Current Political Pedagogical Project, although it's impossible to rule out the history of the school, to find elements that explain the current reality. The construction of the research field was made based on an analysis of documents from the school, records of workshops of Cooperative Games, pedagogical and administrative meetings, as well as interviews with teachers who represented Unit São Cristóvão I, in the Congregation of CP II. At the end, it was revealed that there are multiple paths between the document and the investment in the training of cooperative subject, among other reasons because there are many meanings given to the term cooperation. Furthermore, there are at least two lines: one who seeks the guidance of conduct, governmentality, by the updating of disciplinary and control mechanisms, used since the foundation of the Imperial Colégio de Pedro II. Another group seeks the production of a line of flight, an alternative, in Pedrinho, to competitive and individualistic relations produced by the capitalist logic, in our society, and established almost three centuries ago in the Colégio Pedro II. Curriculum public policies have produced pedagogical practices, discursive and non-discursive, at school daily-life, and some of these practices may contribute to the production of cooperatives subjectivities, even if this is not the focus of the teaching action. But, undoubtedly, some teachers and administrators are investing in the training of cooperative citizens, either by thinking of virtuous students and workers or just happier people. There is still room for the production of singularities in the microphysics of daily life.

Keywords: Cooperation. Subject. Production of subjectivities. Singularity.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	8
1	**COOPERAÇÃO: UMA PALAVRA, MUITOS SENTIDOS**	13
1.1	**A cooperação na economia**	14
1.1.1	As disciplinas e o processo de produção de subjetividade capitalística	19
1.1.2	A expansão do capitalismo e as experiências alternativas	25
1.1.3	Os anos 90 redescobrem e premiam a cooperação na economia	30
1.2	**A cooperação na educação**	33
1.2.1	As teorias educacionais	35
1.2.1.1	A economia atravessa a educação	41
1.2.2	As políticas públicas de educação – os Parâmetros Curriculares Nacionais	44
1.2.2.1	Os Temas Transversais, a experiência de si e a governamentalidade	51
1.3	**A Cooperação na Pedagogia da Cooperação**	56
1.3.1	A perspectiva pedagogizante da Pedagogia da Cooperação	59
1.3.2	Pausa para analisar minhas implicações	61
2	**O COLÉGIO PEDRO II: UMA MÁQUINA DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES**	65
2.1	**Os processos de produção de subjetividade**	70
2.1.1	A Produção da Máquina	71
2.1.1.1	Os Estatutos e as disciplinas	81
2.1.1.2	Prêmios e castigos	85
2.1.1.3	A tradição se alimenta da renovação	93
2.2	**Os soldados da ciência**	98
3	**A FORMAÇÃO DO SUJEITO COOPERATIVO NO COLÉGIO PEDRO II**	113
3.1	**A dinâmica instituído-instituinte no Colégio Pedro II**	114
3.2	**O Pedrinho – o filho mais novo do Imperador Colégio de Pedro II**	122
3.2.1	Espaços de discussão coletiva ou espaços de decisão compartilhada?	127
3.2.2	O Projeto Político Pedagógico	141
3.2.3	As práticas de formação dos soldados da ciência do século XXI	154
4	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	183
	REFERÊNCIAS	189
	APÊNDICE A – Roteiro das oficinas de jogos cooperativos	199
	APÊNDICE B – Filipetas: convite e marcação da oficina	200
	ANEXOS – Fichas de avaliação do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, da Unidade São Cristóvão I – Núcleo Comum e Atividades	201

INTRODUÇÃO

A escassez de recursos do planeta bate às nossas portas, de forma veemente. A velocidade das transformações sociais e do avanço científico e tecnológico, não são capazes de reduzir as diferenças. Pelo contrário, em um contexto de globalização, as diferenças se tornam mais nítidas, gerando novos padrões de relacionamento, bem como a eclosão de novas ordens de conflitos. Neste cenário, vemos ressurgir na sociedade a discussão sobre as questões éticas, sobre a natureza do ser humano e seus valores.

A formação de sujeitos cooperativos é, cada vez mais, uma exigência da sociedade atual. O estímulo ao voluntariado, a propaganda do banco que chama para fazer grandes empreendimentos, junto, as exigências do processo seletivo nas grandes empresas, valorizando a capacidade de trabalhar em equipe, são exemplos. A Escola, como organização que sempre esteve a serviço das demandas sociais, inseriu em seus currículos, nas últimas décadas, objetivos e conteúdos, competências e descritores de desempenho relativos à formação de cidadãos cooperativos.

No Colégio Pedro II (CP II), instituição secular de ensino do Estado do Rio de Janeiro, não foi diferente. Especialmente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no ano de 1997, a revisão dos documentos que servem de base ao planejamento das Unidades Escolares foi pautada pelo cuidado em incluir a cooperação, como tema transversal, competência atitudinal ou transdisciplinar a ser desenvolvida. E seu Projeto Político-Pedagógico traz um compromisso ao afirmar o aluno que pretende formar: “cidadãos críticos, orientados para a cooperação igualitária, ética, mais fraterna e solidária.”

Porém, se entre o documento proposto e a ação que o concretiza existe uma série de regulamentos, estratégias e dispositivos, que tentam garantir a execução do currículo estabelecido, também existe uma intrincada rede de relações, de ditos e não ditos, na qual os sujeitos envolvidos no processo pedagógico se constituem e fazem suas escolhas.

O modo como se investe na formação do sujeito cooperativo, nas práticas cotidianas do Colégio Pedro II, é o objeto deste estudo.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a formação do cidadão cooperativo, como um processo de constituição de sujeitos, um processo de produção de subjetividades, que pode se dar em diferentes espaços e níveis de uma organização escolar, mas que tem início nas lógicas que circulam em nossa sociedade.

O objetivo específico é investigar o lugar que a formação do sujeito cooperativo ocupa nas práticas pedagogizantes de docentes e gestores do Colégio Pedro II, e em que medida elas são direcionadas pelas políticas públicas de currículo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, e pelo Projeto Político Pedagógico, do Colégio.

Na tentativa de atingir os objetivos propostos, foi possível pensar em algumas questões iniciais para orientar a pesquisa:

Inserir a cooperação como tema transversal ou conteúdo no currículo escolar, é suficiente para garantir um trabalho pedagógico voltado para sua construção?

Os profissionais da educação têm o foco na formação do sujeito cooperativo quando escolhem as ações, estratégias e atividades com as quais vão trabalhar?

Os dispositivos de participação dos membros da comunidade escolar, instituídos pelo Colégio Pedro II, contribuem para a formação dos sujeitos cooperativos entre seus profissionais?

A Pedagogia da Cooperação pode ser uma prática subjetivante que atua tanto na formação dos alunos, como dos profissionais de educação?

Considero que a relevância do tema está na análise das práticas pedagógicas que, mais do que informar pessoas ou transmitir conhecimentos, produzem subjetividades. Além disso, está na própria atualidade do tema, porque entender que cooperação é essa que está sendo valorizada em nossa sociedade é importante para que nós, educadores, tenhamos mais elementos que contribuam para uma necessária análise de nossas implicações e de nossas práticas.

A justificativa está em minha trajetória profissional. Durante os quase trinta anos de trabalho, em Escolas Públicas da cidade do Rio de Janeiro, tive a oportunidade de trabalhar em diferentes setores, além da sala de aula: a orientação educacional, a secretaria escolar, um setor ligado à Educação Especial e, mais recentemente, a coordenação de turnos. Em todos estes espaços escolares, minha atuação, profundamente marcada pela formação em Psicologia e Psicopedagogia Institucional, sempre esteve, muito além da transmissão do conhecimento ou da informação, focada na formação do sujeito.

Ao mesmo tempo, presenciei desde a segunda metade da década de 90, como professora da Unidade São Cristóvão I do Colégio Pedro II, o aumento da demanda pelo trabalho com os temas transversais e da escolha de atividades que favoreciam o exercício da cooperação. Impulsionada por esta demanda, que vinha de diferentes unidades de primeiro segmento, este período também correspondeu ao meu contato mais direto com a proposta dos Jogos Cooperativos e com a Pedagogia da Cooperação, que apresentei aos profissionais do

Pedrinho de São Cristóvão e de outras unidades. No entanto, só uma análise mais apurada do cotidiano escolar pode revelar as práticas e os sentidos que foram produzidos desde então, isto é, o que constituiu esse anseio pela formação do cidadão cooperativo e de que modo ele se traduz.

Assim, a escolha do tema se justifica ainda pelo interesse em identificar os efeitos da proposta expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio, no processo de escolha das estratégias, procedimentos e metodologia, por parte dos profissionais de educação. E isso não se dá apenas no âmbito da sala de aula, mas também no nível dos mecanismos criados pela instituição federal de ensino que é o CP II, pois entendo que assumir a cooperação como valor ou atitude a serem formados nos alunos implica a criação e o investimento em mecanismos, dispositivos, espaços de discussão e reflexão que contribuam para a construção e execução cooperativa do projeto pedagógico.

A pesquisa se concentrou no período posterior à elaboração (1999-2000) e publicação (2002) do atual Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II, embora não seja possível descartar a história de Colégio, na busca de elementos que expliquem a realidade atual. O campo de investigação foi a Unidade São Cristóvão I (UESC I), a mais antiga de primeiro segmento do Ensino Fundamental, e instâncias administrativas da Direção Geral do Colégio, das quais os docentes de São Cristóvão participam.

O referencial teórico da Análise Institucional foi considerado o mais adequado, permitindo uma necessária análise das minhas implicações e uma análise crítica das práticas cotidianas, em parceria com os agentes da instituição. Permitiu ainda uma discussão sobre os processos de institucionalização, no Colégio, e a problematização da dimensão produtiva do cotidiano escolar. O referencial foucaultiano foi fundamental para analisar o conceito de sujeito, o poder das práticas subjetivantes, as formas de assujeitamento, os movimentos de resistência e o modo de funcionamento do Colégio Pedro II. Para refletir sobre os processos de singularização, no cotidiano escolar, e sobre a cooperação como linha de fuga, apoiei-me no pensamento de Guattari acerca da produção social de subjetividades, no Capitalismo Mundial Integrado.

A primeira etapa do trabalho foi a construção do campo de investigação, a partir da leitura e análise de documentos como o Decreto de Fundação do Colégio Pedro II, as diferentes formas que o Plano de Ensino assumiu ao longo dos anos, o Projeto Político Pedagógico atual, fichas de avaliação e outros, na busca de elementos que caracterizassem o CP II não apenas como um estabelecimento de ensino, mas como uma instituição, um modelo a seguir. Da mesma forma, buscava entender como seu modo de funcionamento atual foi

construído historicamente, e ainda traçar o perfil do aluno que, oficialmente, se desejou formar, desde a sua fundação até os dias de hoje, para analisar os elementos que contribuíram para a emergência da proposta de formação de sujeitos cooperativos.

Uma etapa posterior foi dedicada à preparação e realização de oficinas de Jogos Cooperativos com docentes, registros de reuniões pedagógicas e administrativas, como planejamentos e Conselhos de Classe, bem como entrevistas com professores que já participaram da Congregação do Colégio, sempre na Unidade São Cristóvão I. Pelo fato de ser professora da Unidade, tive a oportunidade de participar de outras reuniões, como o Conselho Pedagógico Administrativo Setorial, as Reuniões Gerais de Planejamento, as reuniões de Colegiado do Departamento de 1º segmento, e utilizei essa experiência, na pesquisa.

Para situar as propostas de formação de sujeitos cooperativos como resultado de um processo histórico e socialmente constituído, fiz um levantamento de alguns sentidos dados ao termo cooperação, produzidos e valorizados por campos de conhecimentos variados, destacando as produções advindas da economia e das teorias educacionais mais influentes no contexto dos últimos anos do século XX.

Por fim, foi feita a análise crítica das políticas públicas de currículo, dos documentos e dos registros obtidos, numa tentativa de fazer convergências que contribuíssem para estabelecer as relações possíveis entre os dispositivos instituídos, os movimentos instituintes, as práticas pedagogizantes e a formação dos sujeitos cooperativos, entendida como um processo que é resultado do atravessamento destes sujeitos, pelas múltiplas instituições que coexistem no cotidiano escolar.

Na distribuição dos capítulos, dediquei o capítulo 1 aos diferentes sentidos dados ao termo cooperação, considerando que não basta apresentar uma definição etimológica ou dicionarizada, porque é pelas/nas práticas, discursivas e não discursivas, que os sentidos da cooperação são produzidos. Apresentei a Pedagogia da Cooperação, um conjunto de orientações e procedimentos com os quais tenho trabalhado dentro do Colégio Pedro II, e tentei fazer uma análise das minhas múltiplas implicações.

No capítulo 2, apresento o Colégio Pedro II como uma máquina de produção de subjetividades. Partindo dos documentos oficiais, analiso as técnicas disciplinares, os dispositivos de controle e regulação que contribuíram e ainda contribuem para produzir a imagem de colégio padrão do Brasil, dando destaque aos alunos do colégio, os soldados da ciência, que vêm sendo forjados, produzidos, moldados para manter a tradição do Imperial Colégio de Pedro II.

No capítulo 3 lanço sobre alguns acontecimentos o olhar do referencial institucionalista, que permite buscar na história das instituições uma dinâmica própria, caracterizada por um constante movimento de renovação, em nome da tradição. Neste sentido, trago a fundação do Pedrinho, como são conhecidas as Unidades de 1º segmento do ensino fundamental no Pedro II, como um movimento instituinte, não pela forma como foram criados, mas pelo modo como têm funcionado, alterando as relações instituídas no Colégio, através das práticas docentes. E é nesse território, também constituído por diferentes linhas de força, que analiso os espaços coletivos de discussão, o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico e as práticas docentes que investem na formação de cidadãos voltados para a cooperação, discutindo as constantes tentativas de captura e retorno ao instituído, bem como a contrapartida de alguns movimentos de resistência.

Ao final deste trabalho, espero contribuir com uma análise crítica sobre a dimensão produtiva do cotidiano escolar, que gera formas de existência e subjetividades, pelas relações que nele se estabelecem; descobrir os sentidos produzidos, neste espaço, pela ideia de "cidadão voltado para a cooperação"; mapear tanto alguns caminhos trilhados pelos agentes do processo educacional, enquanto colocam em movimento as instituições, quanto as relações que os constituem, enquanto produzem e transformam a realidade, com suas práticas; cooperar para o processo de autoanálise e de autogestão do conjunto dos profissionais de educação do Colégio Pedro II, do qual faço parte.

1 COOPERAÇÃO: UMA PALAVRA, MUITOS SENTIDOS

Minha premissa a respeito da cooperação tem sido que frequentemente não entendemos o que se passa nos corações e mentes de pessoas com as quais temos de trabalhar. Entretanto, assim como Montaigne continuava brincando com seu enigmático gato, assim também a falta de entendimento recíproco não nos deve impedir de nos relacionar com os outros; queremos que algo seja feito em conjunto. [...] O século XX perverteu a cooperação em nome da solidariedade. Os regimes que falavam em nome da unidade não eram apenas tiranias; a própria vontade de solidariedade induz ao comando e à manipulação de cima para baixo. [...] A solidariedade tem sido a resposta tradicional da esquerda aos males do capitalismo. Em si mesma, a cooperação não tem aparecido muito nas estratégias de resistência. [...] Como animais sociais, somos capazes de cooperar mais profundamente do que imagina a atual ordem social, pois trazemos em nós o simbólico e enigmático gato de Montaigne.

Richard Sennett

Cooperação é uma palavra que suscita muitas ideias. Solidariedade, ajuda, participação, colaboração, cooperativismo, voluntariado, grupo, coletivo e até a expressão "compra coletiva" são algumas delas. É comum também que algumas dessas palavras sejam usadas mesmo como sinônimos de cooperação, como é o caso de solidariedade e colaboração.

Outro aspecto a destacar é que, dependendo do contexto e do momento histórico no qual se fala de cooperação, este conceito, se é que podemos chamar assim, pode assumir diferentes sentidos ou servir a diferentes interesses. Por isso é possível que a cooperação esteja presente em campos de conhecimento tão distintos como as teorias biológicas, as teorias educacionais, as teorias econômicas e as relações internacionais, só para citar alguns exemplos.

Neste capítulo, trarei algumas ideias a respeito da cooperação na contemporaneidade, isto é, no âmbito da sociedade capitalista que, por sua vez, tem o estímulo à competição como uma de suas características mais marcantes. Ao final, apresentarei a ideia de cooperação com a qual tenho trabalhado, nos últimos dez anos. O objetivo não é estabelecer comparações, propor ou definir a melhor e a pior, mas analisar, posteriormente, de que forma elas se atualizam no cotidiano da Unidade São Cristóvão I, do Colégio Pedro II.

1.1 **A Cooperação na economia**

Sem a pretensão de detalhar as categorias marxianas, e a despeito deste trabalho se assentar sobre outro referencial teórico, considero importante falar da cooperação em Marx, porque o autor influenciou teorias políticas e econômicas e, sem dúvida, continua influenciando-as até os dias de hoje.

Marx dedicou um capítulo de sua obra *O Capital* à cooperação, descrevendo-a como um dos modos de organização da produção capitalista. Para ele, a cooperação simples, que antecedeu o período da manufatura e da maquinaria, corresponderia ao primeiro momento do processo de formação do capital industrial, no contexto europeu.

A primeira mudança teria ocorrido quando um mesmo empregador adquiriu as condições materiais para reunir em um mesmo lugar, vários trabalhadores, artesãos antes isolados, utilizando ao mesmo tempo, os meios de produção disponíveis – o espaço físico de uma oficina, a matéria prima, os instrumentos de trabalho, etc. Em consequência, esses meios de produção adquiriram um caráter social, mesmo no período inicial, em que os trabalhadores ainda não estavam, necessariamente, colaborando entre si. Eles dividiam o local de trabalho, mas o método de trabalho continuava o mesmo (MARX, [entre 1964 e 1979], p.373-374).

Porém não bastava ao anseio capitalista a economia decorrente da mera utilização compartilhada dos meios de produção, porque ela nem sempre tinha o impacto desejado sobre a produtividade do trabalhador. Era preciso aumentar a força produtiva do trabalho, o que levaria, entre outras coisas, ao aumento da produção de mercadorias, dentro dos limites de uma jornada de trabalho já existente. Na medida em que se percebeu que um grupo de pessoas é capaz de produzir mais e em menos tempo do que um trabalhador isolado, o próximo passo foi a **cooperação simples**.

Marx define a cooperação, como “a forma de produção em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes mas conexos” (MARX, [entre 1964 e 1979], p.374). Neste modo de produção, a mudança vai além das condições de trabalho, porque existe uma relação de complementaridade entre os trabalhadores.

Marx parece concordar com outros autores que apontam o “simples contato social”, como um fator responsável pelo aumento do rendimento individual, em muitas formas de “trabalhos produtivos”. Porém acrescenta que os efeitos da cooperação iriam além. Ele fala de situações em que as operações só podem ser realizadas por uma ação conjunta, nas quais a

cooperação não só ampliaria a “força produtiva individual”, mas criaria outro tipo de “força produtiva” - uma “força coletiva”, descrita como “a nova potência que surge da fusão de muitas forças numa força comum”. É o caso do levantamento de uma carga muito pesada, por exemplo, que só seria possível pela união do esforço de muitas pessoas (MARX, [entre 1964 e 1979], p.375).

Porém ele também apresenta outras situações em que o trabalho de cada indivíduo seria apenas uma parte do processo total de produção, e nestas condições seria possível perceber a redução do tempo gasto para percorrer todas as etapas necessárias. É importante lembrar que, neste momento da cooperação simples, Marx não está falando da divisão do trabalho, mas de um **trabalho combinado**, com trabalhadores exercendo, ao mesmo tempo, a mesma ação ou ação semelhante, para garantir a execução de uma tarefa, chamada por Marx de **produto global**. É como a cena de um canteiro de obras, no qual se forma uma fila de operários para levar tijolos de um ponto a outro da construção, por exemplo (MARX, [entre 1964 e 1979], p.375).

Marx ([entre 1964 e 1979], p.376) ressalta muitos outros “efeitos úteis” deste modo de produção cooperativo, que levaria o trabalhador isolado a ultrapassar seus limites. Entre eles a criação de um “trabalhador coletivo”, pela combinação de muitas jornadas de trabalho, e o surgimento de uma “força produtiva do trabalho social” (p.378), em função da **união** de muitas forças de trabalho.

Se para cooperar era fundamental que os trabalhadores estivessem juntos, em um mesmo local, para que trabalhadores assalariados cooperassem isso não bastava. Era preciso que alguém **comprasse** sua força de trabalho, isto é, pagasse seus salários, além de disponibilizar os meios de produção. Assim, mais capital concentrado nas mãos de um mesmo capitalista, passa a ser condição para a cooperação de trabalhadores assalariados e a conseqüente manutenção do “processo de trabalho social, combinado”. (MARX, [entre 1964 e 1979], p.378-379).

Para Marx, se é o capital que os mantém unidos, também é ele que medeia as relações e direciona o trabalho cooperativo, de acordo com seus interesses, de início por intermédio do próprio capitalista supervisor de produção, posteriormente através de figuras como gerentes, inspetores e outros trabalhadores assalariados que assumem a função de direção. (MARX, [entre 1964 e 1979], p.380-381). Na verdade, Marx considera que o aumento do número de trabalhadores assalariados, atuando em regime de cooperação, fez crescer a resistência e a necessidade de dominá-la, bem como de controlar a utilização dos meios de produção que,

naquele momento, precisavam ser disponibilizados em maior proporção. Em outras palavras, era preciso evitar os roubos.

Essa versão capitalista da cooperação, segundo o próprio Marx ([entre 1964 e 1979], p.383), difere da cooperação que esteve presente no próprio processo de trabalho, em outros momentos da história da humanidade e na organização de alguns povos primitivos, fundamentalmente porque não há mais a propriedade comum dos meios de produção, e porque os trabalhadores, agora assalariados, são "livres" para vender sua força de trabalho ao capital, ao contrário dos escravos, por exemplo.

Marx ([entre 1964 e 1979], p.385) também reconhece na cooperação simples, uma força poderosa, que não perderia seu valor e, mais tarde, passaria a coexistir com outras formas de trabalho cooperativo, "nos ramos de produção em que o capital opera em grande escala, sem que a divisão do trabalho ou a maquinaria desempenhe papel importante." Porém a cooperação capitalista, onde a força produtiva se desenvolve a partir de condições criadas e estabelecidas pelo capital, deixaria a impressão de que essa força é do capital, e não dos trabalhadores coletivos (MARX, [entre 1964 e 1979], p.382).

> A transformação que torna cooperativo o processo de trabalho é a primeira que esse processo experimenta realmente ao subordinar-se ao capital. [...] Seu pressuposto, emprego simultâneo de numerosos assalariados no mesmo processo de trabalho, constitui o ponto de partida da produção capitalista. [...] A cooperação é a forma fundamental do modo de produção capitalista. Na sua feição simples constitui o germe de espécies mais desenvolvidas de cooperação, e continua a existir ao lado delas. (MARX, [entre 1964 e 1979], p.384-385).

A cooperação simples foi modificada na manufatura, período que teve início em meados do século XVI e se estendeu até a segunda metade do século XVII. Foi quando a cooperação tomou a forma de divisão do trabalho e ampliou ainda mais as possibilidades da produção, embora a cooperação simples reapareça em diferentes momentos. Marx ([entre 1964 e 1979], p.389) afirma que "a divisão manufatureira do trabalho é uma espécie particular de cooperação, e muitas de suas vantagens decorrem, não dessa forma particular, mas da natureza geral da cooperação."

O processo de produção artesanal de uma mercadoria foi fragmentado em etapas, nas quais os trabalhadores realizavam, ao mesmo tempo, "ofícios diversos e independentes", nos quais se especializavam, ou subdivisões de um mesmo ofício. Marx ([entre 1964 e 1979], p.387-388) cita o exemplo dos vários trabalhadores que atuavam juntos para a confecção de carruagens: carpinteiros, estofadores, serralheiros, vidraceiros etc. Ou ainda trabalhadores da manufatura de agulhas que subdividiam o processo em mais de vinte operações.

Quando os ofícios são combinados, ou quando são decompostos, assumem o caráter de "função exclusiva de um trabalhador", e o artesão é, agora, um "trabalhador parcial", perdendo, aos poucos a capacidade de exercer seu antigo ofício, em sua totalidade. A divisão do trabalho transforma o trabalhador especializado, segundo Marx, em "órgão" do mecanismo de produção, corpo treinado pela repetição da mesma ação, que aumenta a força produtiva e reduz o tempo necessário para a finalização das operações.

Com o aumento da produtividade, aumenta mais uma vez a necessidade de matéria-prima (que não pertence ao artesão) e de capital, nas mãos dos capitalistas individuais, bem como de controle dos gastos, dos desperdícios e dos trabalhadores. A fórmula já vista no período da cooperação simples, se repete, na manufatura.

Para Marx, a manufatura revoluciona o modo de trabalho do indivíduo com a divisão do trabalho, criando uma relação de dependência entre os trabalhadores, pois para dar continuidade à produção, um precisa do resultado do trabalho parcial do outro, seja na cooperação direta, quando todos estão na mesma oficina, seja no caso de trabalhadores que exercem seu ofício em casa. Além disso, para atender às exigências de todo o processo produtivo, "o trabalhador coletivo, constituído de muitos trabalhadores parciais", precisa desenvolver muitas habilidades, que são encontradas em diferentes graus, em diferentes indivíduos. Por isso, a manufatura cria ainda uma hierarquia entre os trabalhadores, que são "separados, classificados e agrupados segundo suas qualidades dominantes" (MARX, [entre 1964 e 1979], p.400), e com salários diferenciados.

Marx ([entre 1964 e 1979], p.417) ressalta que, "a divisão manufatureira [...] produz novas condições de domínio do capital sobre o trabalho", já que a força de trabalho que o indivíduo vende ao capital, só funciona se estiver em conexão com outras forças. Assim, o artesão perde a autonomia, e a cooperação deixa de ser apenas base do processo de produção de mercadorias, para ser também consequência da divisão de trabalho.

Porém a produtividade do trabalhador, na manufatura, está baseada também, de acordo com Marx, na diferenciação e especialização de suas ferramentas que se alteraram na medida da necessidade de cada nova função, surgida a partir da divisão do trabalho. Algumas oficinas passam, então, a se dedicar à fabricação dos novos instrumentos de trabalho. Este é o ponto de partida de um processo que ganhará nova dimensão, na maquinaria.

A cooperação foi base para a organização da produção capitalista, segundo Marx, mas também inaugurou algumas formas de relação, pela formação de grupos de trabalhadores em um mesmo local de trabalho ou pela interdependência e hierarquização das funções. E o que os capitalistas da época perceberam e registraram, segundo os estudos de Marx, é que se o

homem no social produz mais, também resiste mais, a ponto de precisar ser parcialmente substituído pelas máquinas. Se este não foi o motivo principal para o avanço das máquinas no mundo do trabalho, certamente foi um deles.

No período que se segue, da maquinaria, a organização em torno da cooperação não desapareceu por completo, mas a força de trabalho deixa de ser o elemento fundamental do modo de produção capitalista, para dar lugar à utilização das máquinas. Aparentemente, quando as ferramentas manuais dos trabalhadores da manufatura são incorporadas à máquina com motor, sua força não depende mais da força e das habilidades humanas, e a cooperação que interessa ao capitalismo, para Marx, deixa de ser a que acontece entre os operários, para ser a que acontece entre as máquinas. A diferença é que não é mais preciso considerar os operários e fazer ajustes a eles, como na manufatura, porque, afinal, tudo na maquinaria é objetivo, favorecendo a continuidade do processo e o mínimo de interferência humana.

Marx fala, então, da cooperação simples, quando várias máquinas do mesmo tipo, operam ao mesmo tempo, em uma mesma fábrica ou oficina. Depois apresenta o **sistema de máquinas**, no qual acontece a cooperação característica da manufatura – a divisão do trabalho – quando um conjunto de máquinas de diferentes espécies se completam, executando processos parciais, como fases do longo percurso que o produto deve percorrer.

Na verdade, não era possível prescindir totalmente do trabalhador, pois as máquinas precisavam dele para executar determinados movimentos. E mesmo quando as máquinas se aperfeiçoaram, atingindo o automatismo, eles eram responsáveis por exercer as funções de vigilância e alimentação das máquinas com a matéria-prima, assim como de manutenção e reparos. Mas o trabalhador é considerado um coadjuvante na maquinaria porque, diga-se de passagem, é bom para o capitalista que ele se sinta assim, para que sua condição seja sempre de instabilidade. E quando a maquinaria se organiza como divisão do trabalho, não é mais o ofício que é dividido, mas sim o operário, que é distribuído pelas máquinas especializadas ou sessões da fábrica. Ele já não tem mais conexão com seu ofício, sua função ou o grupo com o qual cooperava, mas com a máquina parcial a qual passou a servir.

Se quisermos tentar uma definição do trabalhador cooperativo, talvez possamos dizer que ele seria, no contexto da cooperação simples, aquele que colocava sua força de trabalho a venda para que, em conjunto com outras, pudesse ser útil a si mesmo e aos objetivos do capital. Já no período da manufatura, é aquele que, capturado pelo capital, perde sua força produtiva individual, para contribuir com a força produtiva social. No entanto, esse trabalhador cooperativo, não deixou de existir na maquinaria. Ao contrário do que possa parecer, conforme aumenta a importância das máquinas, aumenta também a importância do

trabalhador e a necessidade de forjar um tipo de homem que garanta, não só a manutenção do instrumento de trabalho, mas a sustentação da lógica capitalista. Um trabalhador que coopere com os novos processos de produção, porque se sente parte deles, e não submisso a eles.

1.1.1 As disciplinas e o processo de produção de subjetividade capitalística

Para que os homens, mulheres e crianças que ocupam as fábricas como trabalhadores passem a atuar, serem reconhecidos e se reconhecer como "apenas órgãos conscientes, coordenados com órgãos inconscientes e juntamente com eles subordinados à força motriz central" (MARX, [entre 1964 e 1979], p.480), surge também todo um aparato de técnicas minuciosas que tanto foram responsáveis pelo controle, quanto pela fabricação do trabalhador fabril – as disciplinas.

> O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, 2009, p.133).

Essas técnicas, descritas por Foucault (2004) como o resultado de uma "multiplicidade de processos", têm diferentes origens e foram instituídas, aos poucos, em diferentes espaços sociais. Elas são "arranjos", modos de organização do espaço e do tempo e de distribuição cuidadosa das pessoas pelo espaço e tempo, bem como de funcionamento dos locais que concentram um grande número de indivíduos. Nas fábricas do século XVIII, vão modelando o corpo e a vida dos trabalhadores, bem como estabelecendo relações e modos de existir. O objetivo é manter o controle sobre a força de trabalho e as atividades, extrair o máximo de produtividade, proteger a matéria-prima e as máquinas, através da imposição de um ritmo de trabalho e de determinada ordem, que normalmente obedecia às etapas da produção da mercadoria. Foucault (2009, p.137-138) descreve exemplos da presença das disciplinas, desde o período da manufatura e destaca, citando Marx, "a composição das forças", como uma expressão dessas técnicas, que permitiu a invenção de uma "maquinaria", mais eficiente do que a simples união das forças de trabalho.

> Surge assim uma exigência nova a que a disciplina tem que atender: construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente. (FOUCAULT, 2009, p.158).

Portanto, quando Foucault fala de "maquinaria", não se refere ao modo de organização da produção descrito por Marx, mas ao modo de organização dos homens, para dar vida ao modo de produção. Um modo de organização no qual "o corpo singular" é um elemento que se articula com outros, o tempo de cada um precisa se ajustar ao tempo dos demais, e toda essa combinação da força de trabalho é sustentada por um sistema de comando simples, muitas vezes baseado em sinais, que garantam o "comportamento desejado" (FOUCAULT, 2009, 156-160). Bastante útil, inclusive, no ambiente barulhento das grandes fábricas e indústrias, onde as conversas não são bem vistas. Assim, com a noção de disciplina, Foucault trouxe um novo ingrediente para a compreensão dos efeitos da cooperação que está na origem da "força social do trabalho", da qual fala Marx.

Por fim, é possível afirmar que a cooperação, para Marx, é um modelo de organização do trabalho que pode ser encontrado em outros momentos da história da humanidade e em diferentes povos, mas que serviu de base para o modo de produção capitalista e continuou a reaparecer, sob diversas formas, desde então. Fica claro, contudo, ao longo da leitura de *O Capital*, que pela análise marxiana, corroborada agora pela contribuição de Foucault, o objetivo dessa cooperação nunca foi a redução da jornada de trabalho, que se traduziria em benefícios para o trabalhador, mas sim, em última análise, a redução do tempo gasto na produção de determinada quantidade de mercadoria e dos custos envolvidos nesta produção.

Nos termos de Marx ([entre 1964 e 1979], p.380), o trabalhador cooperativo seria aquele que, ao vender sua força de trabalho, auxilia o desenvolvimento do processo de produção capitalista, no que diz respeito a seus objetivos de expandir o capital, aumentar a mais valia e a exploração da força de trabalho. Contraditoriamente, embora continue a combinar as forças de trabalho em torno das grandes máquinas, no seio da maquinaria se estabeleceram relações cada vez mais competitivas, em função da diminuição do número de postos de trabalho e do grau de especialização exigido do trabalhador, que o submete à ameaça constante de demissão. Nos termos de Foucault, talvez se possa dizer, sobre esse mesmo trabalhador, que ele seja aquele fabricado, no contexto da cooperação, com a ajuda das disciplinas, mas essa tentativa de definição não parece se aplicar apenas aos séculos de implantação do modo de produção capitalista.

Guattari (2010) fala em um processo de produção de subjetividade capitalística, que modelaria comportamentos, percepção do mundo, desejos, relações sociais e sexuais, através do trabalho na produção industrial, mas também da linguagem, da família, da escola e outros mecanismos de controle social. E alerta:

> Aquilo que chamei de produção de subjetividade do CMI [capitalismo mundial integrado] não consiste unicamente numa produção de poder para controlar as relações sociais e as relações de produção. *A produção de subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção.* (GUATTARI, 2010, p.35-36, grifo do autor).

Por isso, o autor afirma que o CMI estendeu sua força tanto no "plano econômico e social", quanto no plano da produção de uma "subjetividade industrializada", que passou a servir de "*base na formação da força coletiva de trabalho e da força de controle social coletivo*" (Guattari, 2010, p.48, grifo do autor). Assim, a cada período histórico, correspondeu um perfil de trabalhador, exigido para dar mais eficiência ao sistema produtivo, mas que, consequentemente, passou a ser um modelo de eficiência. E esse trabalhador eficiente, "qualificado", passou a ser modelo, de "ser humano eficiente", "ser humano qualificado", ao qual todos deveriam se igualar e, por conseguinte, se assujeitar, para que tivessem seu valor reconhecido.

No capitalismo, da origem até os nossos dias, ao mesmo tempo em que o trabalhador produz, ele é produzido; subjetivado, enquanto é formado, capacitado, qualificado, enquadrado. E o processo é tão forte, que os sujeitos só reconhecem seu próprio valor, quando correspondem a este padrão.

> Os indivíduos são reduzidos a nada mais do que engrenagens concentradas sobre o valor que responde ao mercado capitalista e seus equivalentes gerais. São espécies de robôs, solitários e angustiados, absorvendo cada vez mais as drogas que o poder lhes proporciona, deixando-se fascinar cada vez mais pela promoção. E cada degrau de promoção lhes proporciona um certo tipo de moradia, um certo tipo de relação social e de prestígio. (GUATTARI, 2010, p.48).

Sobre isso, analisando a crise econômica e a reestruturação produtiva da década de 70, do século XX, Lopes e Amado (2009) afirmam que o "processo de precarização e desproteção" ao qual foram submetidos os trabalhadores, em função da "flexibilização dos processos de trabalho", caminhava lado a lado com uma valorização do "saber do trabalhador e o estímulo" ao seu crescimento, sua autonomia e sua criatividade. Afinal, alguém precisava reinventar um sistema produtivo que estava em crise, e ninguém melhor do que um trabalhador envolvido, motivado, participativo e que se sentisse responsável.

> [...] Um sujeito criativo e autônomo, que não se limite a exercer tarefas pré-estabelecidas, que saiba lidar não só com os imprevistos rotineiros do trabalho, mas que possa refletir, produzir e transformar processos e produtos garantindo sempre vantagens competitivas para as empresas. (LOPES, AMADO, 2009, p.65).

Mais uma vez, o objetivo não é atender ao interesse do trabalhador e nem mesmo beneficiá-lo, mas atender às necessidades das empresas de se manterem produtivas. E embora possa parecer que há um novo investimento na cooperação, como modo de organização do trabalho, na medida em que há todo um movimento no sentido de valorizar o trabalho em equipe, a troca entre trabalhadores, os espaços de produção coletiva, Lopes e Amado (2005, p.66-67) nos advertem que continua a haver um estímulo ao isolamento e à competição, que não transforma as relações de trabalho e reproduz a lógica capitalista. Esta lógica, que impõe um ritmo acelerado ao cotidiano, já que é preciso produzir cada vez mais, em menos tempo e com menor custo, continua a exigir dos trabalhadores mais do que trabalho. Exige um sobretrabalho e uma sobreimplicação.

Marx ([entre 1964 e 1979], p.242) usa o termo "trabalho excedente", para se referir à parcela do trabalho que vai além do necessário para garantir a subsistência do trabalhador, mas que é fundamental para produzir a mais valia que encanta o capitalista. Este termo é substituído em algumas traduções de *O Capital*, e por alguns teóricos, como sobretrabalho. Com a intenção de obtê-lo, os empregadores tentam prolongar ao máximo a jornada de trabalho, para dela extrair mais vantagens, embora o valor pago pela força de trabalho continue a corresponder, na verdade, apenas a uma parte do dia do trabalhador. Prolongar a jornada de trabalho pode significar a velha fórmula de produzir mais no mesmo tempo, ou a dedicação de mais tempo ao trabalho. Mancebo e Lopes *apud* Mancebo (2007)[1] alertam que essa dedicação, atualmente, pode se intensificar e estender para além dos limites físicos das empresas, escolas, escritórios, por exemplo, com a ajuda das novas tecnologias, afinal, é possível trabalhar em casa, no feriado, à noite, já que a internet nos alcança em todos os lugares. E talvez possa ser bem representada pelo nome de um dos atuais regimes de trabalho do funcionalismo público federal – dedicação exclusiva. Como se o trabalhador precisasse produzir, ou estar a serviço da produção, vinte e quatro horas por dia.

No campo teórico da Análise Institucional, Lourau compreendeu sobretrabalho como "algo diverso daquilo que seria simplesmente o dever do cidadão perante o Estado, o qual consiste, para os cristãos, no exercício correto de um ofício" (LOURAU, 2004, p.189).

---

[1] O endereço eletrônico é: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100010>.

Porém, mais do que para o sobretrabalho, que seria a exploração da força de trabalho, Lourau chama nossa atenção para a sobreimplicação, que seria uma espécie de exploração da subjetividade do trabalhador, daquela subjetividade produzida pela lógica capitalista, uma "subjetividade-mercadoria".

Pois não basta à continuidade do capitalismo, que o trabalhador se dedique. É importante que ele concorde com essa exigência, que **deseje**[2] se dedicar; que acredite que tem condições de participar e que sua contribuição será valorizada; que se identifique com o local de trabalho a ponto de ter o sentimento de pertencer a uma equipe profissional e a convicção que deve se responsabilizar pela produtividade do grupo. Mas o que é trabalhar em equipe? Pode ser colocar à disposição do coletivo, da empresa, suas ideias, sua força de trabalho, seu tempo, suas ferramentas de trabalho. E pode ser mais. Pode ser que se queira um nível extra de comprometimento e dedicação, compatível com as exigências de aumento constante de produtividade. E isso, parece não ter fim.

Por isso, Lourau (2004, p.192) afirma que a sobreimplicação é a crença no sobretrabalho, "é composta de virtudes exigidas dos empregados" e funciona como "a ideologia normativa do sobretrabalho, gestora da necessidade do 'implicar-se'" (LOURAU, 2004, p.190). No entanto, o "implicar-se" ao qual ele se refere, da forma como tem sido usado no senso comum e por áreas tão variadas quanto a mídia, a política e o meio empresarial, com o sentido de compromisso e participação, é uma apropriação mais recente e utilitarista que o Capitalismo Mundial Integrado[3] faz do conceito de implicação, criado por Lourau na década de 70. Ele reconhece "influências cristãs, existencialistas, fenomenológicas, psicologistas" que acabaram por constituir novos modos de agir e pensar para os trabalhadores. Ser cooperativo, agora, é implicar-se, e isso envolve

> [...] juízos de valor sobre nós mesmos e sobre os demais, destinados a medir o grau de ativismo, de identificação com a tarefa ou instituição, a quantidade de tempo/dinheiro que lhe dedicamos (estando lá, estando presentes), bem como a carga afetiva investida na cooperação. (LOURAU, 2004, p.187).

Originalmente, o conceito proposto de Lourau pretendia fazer frente à ideia de neutralidade nas ciências, apregoada pelos teóricos positivistas, apontando a existência da "implicação", como uma rede de relações sempre presente, composta por "vínculos afetivos, profissionais e políticos dos analistas, com as instituições em análise" (MANCEBO, 2007,

---

[2] Guattari (2010) fala sobre essa produção do desejo, no capitalismo.
[3] Expressão utilizada por Guattari.

p.79)[4], e de todos nós, com as instituições em geral. Como não é possível se desvencilhar desta rede de relações, Lourau defende a necessidade de empreender uma "análise de implicação", e essa foi considerada a ferramenta mais importante para os pesquisadores que se dispusessem a trabalhar com a Análise Institucional. Porém, esta ferramenta não tem menor importância para os outros trabalhadores, se pensarmos que analisar os vínculos que ligam cada profissional à sua atuação ou ao que dele se espera na sociedade, por exemplo, pode ser interessante para minimizar os efeitos da produção de subjetividade capitalística.

Portanto, ao desvio de sentido no conceito de implicação, Lourau chamou de sobreimplicação, alertando para o fato de que ela naturaliza o sobretrabalho, porque pode dificultar a análise das implicações e das condições em que ele se dá. Coimbra e Nascimento (2004)[5] destacam o "acúmulo de tarefas" e a "produção de urgências" como dispositivos que podem contribuir para modelar o trabalhador, no sentido das "práticas de sobreimplicação", no modo de produção capitalista, atual. Ela explica que, pressionado pela necessidade de oferecer "respostas rápidas e tecnicamente competentes", o trabalhador "sobreimplicado responde naturalmente a essa demanda instituída, ocupando o lugar que lhe está sendo designado".

O primeiro dispositivo, que diz respeito ao acúmulo de tarefas, demandaria um perfil de perito, e uma necessidade crescente de especialização, que impele o trabalhador a demonstrar sua competência e seu valor. Somente assumindo a responsabilidade por sua formação, treinamento, capacitação e atualização constante, assim como a culpa quando não atende a todas as exigências do mercado, o profissional poderia se manter competitivo.

> Um dos processos que se intensifica nas pessoas é o da carência, da falta permanente, muitas vezes atribuída à ausência de informações, de uma formação competente. Esta sempre estará preocupada e priorizando as técnicas: o que se faz, como se faz e nunca para que se faz. (COIMBRA, NASCIMENTO, 2004, p.5)[6].

Em outras palavras, o trabalhador está cooperando com o mercado, sem tempo para fazer a análise de suas condições de trabalho e sempre com a sensação de que não corresponde às expectativas – sobreimplicado.

---

[4] O endereço eletrônico é: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100010>.
[5] O endereço eletrônico é: <http://www.slab.uff.br/exibetexto2.php?link=.%2Ftextos%2Ftexto22.htm&codtexto=22&cod=22&nome_autor=&tp=>.
[6] *Idem*.

O segundo dispositivo, da produção de urgências, diz respeito ao elemento constante na fórmula do sistema capitalista de produção – o tempo. A máxima "tempo é dinheiro" traduz essa ênfase na urgência, que produz "um novo tipo de sujeito, flexível, apressado, colado às exigências do instante", e faz com que as relações e os encontros entre as pessoas aconteçam de modo superficial e apressado, esvaziando os espaços de discussões coletivas e diminuindo a possibilidade de mudança nas relações estabelecidas (COIMBRA, NASCIMENTO, 2004, p.6-7)[7].

A sobreimplicação é construída historicamente. É resultado da produção de subjetividade capitalística e tem estreita relação com esse perfil de trabalhador que algumas empresas dizem buscar, quando colocam em seus processos de seleção e treinamento, dinâmicas e outras atividades para auxiliar na escolha e formação de profissionais e equipes mais cooperativos. Nessas situações, por exemplo, considero que o trabalhador cooperativo, ao qual se referem os discursos do mundo do trabalho, na atualidade, corresponde ao trabalhador sobreimplicado, do qual fala Lourau.

1.1.2 A expansão do capitalismo e as experiências alternativas

O que é certo é que, após a introdução da maquinaria descrita por Marx, o modo de produção capitalista desenvolveu uma enorme capacidade de expansão e renovação, para garantir sua manutenção. Taylorismo, fordismo, toyotismo, keysianismo, neoliberalismo, terceirização, flexibilização das relações de trabalho foram alguns momentos e algumas formas assumidas desde então. A cada reestruturação produtiva, novas relações se estabeleciam entre os trabalhadores ou entre sua força de trabalho e as exigências do capital, convocando-os a "uma ativa adaptação espaço-temporal", que afeta seu ritmo de vida, enquanto coloca sua subjetividade cada vez mais no "centro dos processos de trabalho" (MANCEBO, 2007, p.75-76)[8]. Para fugir à relação de exploração pelo capital, os trabalhadores buscaram novos modos de organização, dos quais gostaria de destacar o Cooperativismo e a Economia Solidária.

---

[7] O endereço eletrônico é: <http://www.slab.uff.br/exibetexto2.php?link=.%2Ftextos%2Ftexto22.htm&codtexto=22&cod=22&nome_autor=&tp=>.

[8] O endereço eletrônico é: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100010>.

O cooperativismo pode ser considerado uma reação às condições desumanas de trabalho impostas pelos proprietários dos meios de produção, ao desemprego e à miséria econômica que assolou os trabalhadores europeus, após a revolução industrial. A origem é atribuída à iniciativa dos Pioneiros de Rochdale que, em 1844, fundaram, na Inglaterra, uma associação de vinte e oito tecelões (vinte e sete homens e uma mulher), que cresceu a ponto de abrirem uma loja, construírem casas para seus sócios, fábricas para dar trabalho aos desempregados, sendo reconhecidos por formularam os princípios deste movimento social. Desde o início, seus membros adotaram princípios de autogestão e divisão de lucros, e essa foi a grande novidade (Rique, [entre 1998 e 2012])[9].

Por falar em novidade, talvez o movimento dos Pioneiros de Rochdale, assim como outras experiências de formação de sociedades cooperativas da mesma época, sejam reconhecidos até hoje por seu caráter instituinte[10]. Se como vimos, o CMI vem produzindo mais do que modelos de organização do processo produtivo, forjando valores e formas de relação, da mesma forma, o movimento cooperativista se contrapõe ao modelo capitalista, buscando um modelo alternativo de produção e de sociedade.

Houve períodos de crescimento e declínio desta alternativa ao modo de produção capitalista e, embora os princípios sejam semelhantes, na atualidade, os objetivos já não são os mesmos. Se, em seu início, as cooperativas eram um facilitador das transações comerciais, a oportunidade de comprar matéria prima em grande quantidade, para produzir uma mercadoria mais barata e vender mais, atualmente, o cooperativismo assume a função de um "sistema", que serve de "opção econômica à economia mercantil", buscando conquistar espaço na economia de mercado, e interferindo em sua regulação, quando participa da concorrência de preços.

A experiência de Mondragón, por exemplo, é considerada um sucesso que dura mais de cinquenta anos. Durante esse período, a primeira cooperativa se transformou em um conglomerado de cooperativas de trabalho associado que, em 2009, ocupava o lugar de 1º grupo empresarial do País Basco e 7º da Espanha. Curiosamente, alguns textos que se referem a esta iniciativa, destacam a combinação perfeita entre autogestão, inovação tecnológica, cooperativismo e competitividade. Difícil combinação... Porém, pode retratar a dificuldade de nos livrarmos dos efeitos do processo de subjetivação decorrente da lógica capitalista, que acaba por emergir na linguagem, porque modula comportamentos e orienta mentalidades.

---

[9] O endereço eletrônico é: <http://www.cooperativismopopular.ufrj.br/breve_hist_leia.php>.

[10] Segundo o referencial institucionalista, caracterizam-se como instituintes as forças inovadoras que produzem alternativas às relações e às práticas instituídas, as quais se caracterizam, por sua vez, pela rigidez frente às transformações.

É o mesmo que se observa na declaração do senador Waldemir Moka (PMDB-MS), sobre a importância das cooperativas: "Mais de 40% de toda exportação de alimentos passa por cooperativas agropecuárias, que também são essenciais para tornar os pequenos produtores mais fortes e competitivos" [11]. Não podemos acreditar que é por acaso que força e competitividade são facilmente associadas em nossos discursos. Achar que essa associação é natural, é resultado de um longo processo de produção de subjetividade.

No Brasil, as cooperativas se propagaram na década de 80 do século XX, para solucionar os problemas sócio-econômicos, decorrentes da crise que assolava o país, e o cooperativismo ganhou status de política pública, reconhecida já na Constituição de 88. Mas se a existência de uma legislação reguladora pode ser entendida como garantia de melhor estrutura e segurança para os cooperativados, também pode representar uma tentativa de interferir no princípio de "autonomia e independência" das cooperativas, significando um maior controle do Estado, sobre as escolhas e práticas dos agentes sociais, bem como contribuindo para o processo de institucionalização do que foi um movimento instituinte.

A mesma linha de raciocínio pode ser utilizada para analisar o fato do ano de 2012 ter sido declarado como "Ano Internacional das Cooperativas", pela Organização das Nações Unidas (ONU), iniciativa seguida pelo governo gaúcho, que criou o Ano Estadual das Cooperativas. Pode ser um reconhecimento pelos milhares "postos de trabalho em todo o mundo" e "uma oportunidade de fortalecer o setor", como afirmou o secretário executivo do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, José Carlos Vaz, em entrevista.[12] Mas inspira cuidados, quando reunimos essa notícia com a que afirma que os "projetos que tratam de questões relativas ao cooperativismo [...] serão destaque na agenda do Senado"[13], neste ano. A legislação, ou seja, a tentativa de legalizar e regulamentar, por vias jurídicas, as cooperativas, pode ser como o canto da sereia. É um dos mais eficientes mecanismos de controle, pois captura quando promove o instituinte ao status de instituído.

Por definição, uma cooperativa é uma associação de pessoas que têm os mesmos interesses, os mesmos problemas a resolver e objetivos comuns. Porém, como pretendem ser uma alternativa no campo econômico, também precisaram se preocupar com a produtividade.

---

[11] JORNAL DO SENADO. Cooperativismo terá destaque, diz Moka. *Correio do Estado*. Brasil, 05 fev. 2012, Política. O endereço eletrônico é: <http://www.correiodoestado.com.br/noticias/cooperativismo-tera-destaque-diz-moka_140520/>.

[12] REDAÇÃO PANTANAL NEWS/MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. Cooperativismo é destaque no Fórum Temático. *Pantanal News*, Aquidauana, MS 24 jan. 2012, Agronegócios. Disponível em: <http://www.pantanalnews.com.br/contents.php?CID=80384>.

[13] JORNAL DO SENADO. Cooperativismo terá destaque, diz Moka. *Correio do Estado*. Brasil, 05 fev. 2012. Disponível em: <http://www.correiodoestado.com.br/noticias/cooperativismo-tera-destaque-diz-moka_140520/>.

Assim, no Brasil, elas se organizaram por ramos, de acordo com sua atividade e objetivo: agropecuário, consumo, crédito, educacional, especial (voltada para atender "dificuldades gerais e individuais das pessoas em desvantagens"), habitacional, infra-estrutura, mineral, produção de bens e mercadorias, saúde, turismo e lazer, e outro "composto pelas cooperativas que não se enquadrarem nos ramos" anteriores (EGEWARTH, 2000).

É possível afirmar que a cooperação na qual se apóia o cooperativismo não corresponde à cooperação capitalista, porque além dos trabalhadores se agruparem por **vontade própria**, e não por iniciativa de um empregador - o princípio da adesão voluntária - os meios de produção deixam de ser propriedade de um capitalista, que apenas permitia seu uso coletivo, e passam a pertencer a todos os membros da cooperativa – são uma **propriedade coletiva**. Esta diferença é fundamental para que as relações de trabalho se alterem, reunindo condições para que se tornem menos hierarquizadas e menos competitivas.

Da mesma forma, a **contribuição** inicial é **igualitária**, e o princípio da **distribuição dos excedentes ou sobras econômicas**, que algumas empresas capitalistas até oferecem aos seus trabalhadores, com o nome de "participação nos lucros" e baseada na decisão de um empresário, nas cooperativas é decidida em assembleias, por **decisão compartilhada** dos sócios. Com os prejuízos acontece o mesmo.

Além disso, por princípio, a **gestão** deve ser **democrática,** baseada nas decisões compartilhadas e no rodízio para ocupação dos cargos de direção, por exemplo, para que nenhum associado fique por muito tempo nesta função. É a autogestão, "regime produtivo em que os trabalhadores são donos de seus próprios meios e responsáveis pela administração da própria organização econômica" (ARROYO, 2008).[14]

Alguns autores consideram a Economia Solidária como uma expressão do cooperativismo, mas na verdade ela agrega uma variedade de organizações econômicas que têm em comum a autogestão dos empreendimentos, o que pode incluir cooperativas, associações, grupos informais, bancos comunitários etc, desde que tenham consolidado as "relações cooperativas" entre seus membros, indo além da relação matemática de um sócio/um voto. A Economia Solidária tenta garantir a "inserção social por meio do trabalho", aliando valores como democracia, responsabilidade, solidariedade, cooperação, igualdade, domínio do know-how produtivo, desenvolvimento local de forma auto-sustentável,

[14] O endereço eletrônico é: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802008000100007>.

resistência à globalização capitalista, que ganharam significado nos movimentos sociais (CRUZ, 2006, p.228)[15].

Para excluir as iniciativas nas quais ainda predominam elementos do modelo capitalista, como a presença de trabalhadores assalariados, por exemplo, Cruz (2006) define a Economia Solidária como:

> O conjunto das iniciativas econômicas associativas nas quais (a) o trabalho, (b) a propriedade de seus meios de operação (de produção, de consumo, de crédito etc.), (c) os resultados econômicos do empreendimento, (d) os conhecimentos acerca de seu funcionamento e (e) o poder de decisão sobre as questões a ele referentes são compartilhados por todos aqueles que dele participam diretamente**, buscando-se relações de igualdade e de solidariedade entre seus partícipes.** (CRUZ, 2006, p.69, grifo meu)[16].

É importante perceber que apesar dos princípios estabelecidos pelo cooperativismo, e das inovações que se conseguiu propor ao modelo capitalista, através das experiências de produção alternativas e de mecanismos de gestão com base na cooperação ou na solidariedade, a busca pelas relações de igualdade continua, como se houvesse uma corrupção das intenções iniciais. Aliás, o autor acaba por afirmar que, enquanto estiverem submetidas à lógica do mercado, o que estas iniciativas têm em comum é "a dinâmica negação-superação-conservação das relações sociais de produção capitalista" (CRUZ, 2006, p.90)[17].

O fato é que a luta por relações menos hierarquizadas tem sido um desafio constante, porque estas iniciativas ainda são parte da economia capitalista, e as forças que cunharam as relações de trabalho que sustentam o capital, também fabricaram um trabalhador mercadoria, assujeitado à subjetividade capitalística e continuam a atuar no sentido contrário à transformação. Isso não seria possível se nós, agentes, não tivéssemos afetados pelo cansaço da luta, pelo medo da mudança e pelo desejo de nos deixar capturar pelo mesmo, que nos impede de perceber e criar novas possibilidades de existência.

> Na atualidade, as máquinas capitalistas fabricam e corrompem a subjetividade, ou melhor, elas geram e esfacelam as configurações subjetivas. Poderíamos dizer ainda que elas criam territórios existenciais de referência, nos oferecendo materiais de expressão padronizados, ao mesmo tempo que destroem os territórios que criamos ou operam esfacelando nossa potência desejante de criação de territórios existentes de resistência. (MACHADO, 2004, p.166).

---

[15] O endereço é: < http://antares.ucpel.tche.br/nesic/teseantoniocruz.pdf>.
[16] *Idem.*
[17] *Idem.*

A Economia Solidária parece ser mais um desses territórios de resistência, não no sentido de um lugar onde as práticas acontecem, mas no sentido de uma linha de força que produz novas relações, nas entranhas do capitalismo.

Por fim, de tudo o que foi dito, posso afirmar que a cooperação, no cooperativismo e na economia solidária, é um valor que fundamenta as relações de trabalho, e que pode vir a produzir, mais do que uma nova forma de organização rentável, uma nova subjetividade. Porque assim como entendemos que o CMI vem produzindo subjetividades que têm efeito em toda sociedade, concordo com Lopes e Amado (2009, p.71) que é preciso entender as práticas produtivas alternativas "como processos sociais mais amplos e não apenas como meios de subsistência das populações excluídas", conectando suas práticas "a ensaios de novas formas de relação, de novos sistemas culturais, de novas instituições sociais, enfim, de novos processos de subjetivação".

1.1.3 Os anos 90 redescobrem e premiam a cooperação na economia

O processo de produção de subjetividade, no capitalismo, se dá por muitas vias. Da mesma forma que nos anos iniciais da revolução industrial as disciplinas foram importantes para extrair o máximo de eficiência dos corpos dos operários, nas grandes fábricas e indústrias, vivemos hoje em uma sociedade dominada pela rapidez da circulação das informações. Neste sentido, a televisão, o cinema, as propagandas, a internet, as redes sociais, e as mídias em geral, têm servido à divulgação da lógica capitalista, bem como de valores e práticas que a sustentam. Porém, isso não impede que técnicas como as premiações, presentes segundo Foucault, desde as sociedades disciplinares, continuem sendo utilizadas para reforçar os comportamentos e valores desejáveis[18].

Talvez por isso, confirmando uma tendência, em nossa sociedade, de valorização da cooperação (qualquer que seja o sentido dado ao termo), nos últimos dezoito anos, quatro prêmios Nobel foram entregues a trabalhos e teorias, que tinham por base a cooperação, considerada como condição para a resolução de conflitos.

---

[18] Em Vigiar e Punir, Foucault (2004) afirma que, na disciplina, existe um "sistema duplo: gratificação-sanção". Se as disciplinas funcionam estabelecendo uma norma, esse mecanismo permitiria "a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos", e a classificação dos indivíduos em "bons" e "maus", para que possam ser castigados ou recompensados, isto é, premiados (FOUCAULT, 2004. p.173-174).

Em 1994, John Nash, com sua Teoria do equilíbrio dos Jogos. Para Nash, a estratégia adotada por um jogador só pode ser avaliada como a melhor, se considerar e for combinada com a estratégia adotada pelos outros. Além disso, qualquer alteração realizada por um dos jogadores tem que ser seguida pelos demais, para que os resultados continuem a ser benéficos, ou seja, só pela interação dos jogadores pode haver, mais do que o aumento dos ganhos, o equilíbrio.

A teoria do Equilíbrio de Nash é associada à introdução da cooperação, na Teoria dos Jogos. Cada jogador continua buscando o melhor ganho possível para si mesmo, mas precisa considerar que cooperar com o outro pode trazer vantagem. A cooperação parece estar na interdependência das ações. Saber que ela é um fato é o que pauta a escolha das estratégias e pode manter o equilíbrio dos benefícios e dos ganhos. Porque existem objetivos comuns, se estabelece uma situação de negociação. Mas também fica claro que a cooperação para manter o equilíbrio, não tem o objetivo de distribuir os ganhos de forma igualitária, mas apenas não permitir que outro jogador ganhe mais do que eu, ou seja, é para manter o equilíbrio das forças.

A teoria de Nash serviu de base para a economia moderna e há registros de que foi usada para análise de situações reais, em casos de telecomunicações e leis antitruste, assim como influenciou o comércio mundial e as relações trabalhistas.

Em 2005, a justificativa da Academia sueca que concede o prêmio, foi que os economistas agraciados, Aumann e Shelling, "ajudaram a ampliar a compreensão dos processos de cooperação e conflito" (BUENO, 2010)[19], e seu trabalho poderia ser utilizado em "políticas de segurança e desarmamento, formação de preços e negociações econômicas e políticas" (ALMEIDA, 2005).

Em 2009, "ainda sob efeito da crise global", foram dois cientistas sociais americanos: Elinor Ostrom e Oliver Williamson. Seus estudos se reportavam ao papel das organizações sociais, ressaltando princípios presentes no cooperativismo. O primeiro apontava as vantagens da gestão comunitária de recursos naturais, comparada às regras impostas pelas políticas públicas de Estado. O segundo destaca a importância das decisões tomadas dentro das empresas, em comparação às decisões tomadas, externamente, pelo mercado, pois esta organização poderia acarretar o maior envolvimento dos trabalhadores (JARDIM, 2009)[20].

---

[19] O endereço é: <http://profwagnerbueno.wordpress.com/2010/03/28/teoria-dos-jogos-rende-nobel-de-economia/>.

[20] O endereço é: <http://www.facilinformatica.com.br/Geral/Noticias.aspx/780>. Acesso em 18/10/2011.

A figura do mediador e a Teoria dos Jogos vêm sendo utilizada também no campo do Direito, em métodos alternativos de solução de conflito (negociação, mediação e arbitragem), para diminuir o tempo de resposta do sistema judiciário e para chegar mais rapidamente ao consenso (LIMA, COITINHO, [entre 2008 e 2012])[21]. O ganho secundário, mas não menos importante, é a economia dos custos. Mais uma vez a fórmula do modo de produção capitalista: maior produtividade, com redução de tempo e dos gastos.

É possível afirmar que todas essas premiações refletem uma tendência do mercado, que também aparece em algumas empresas, que fazem questão de colocar a cooperação entre os princípios orientadores de sua ação, mesmo quando estão longe de possuir características que lhe permitam fazer parte das experiências associativas de produção. É o que denota a declaração de Norberto Odebrecht (2005), quando era presidente de honra da Construtora Odebrecht e criador da Fundação de mesmo nome. "Ao longo de minha vida empresarial, aprendi que é um grande erro estimular a competitividade entre Empresas e Organizações de todo gênero". Esse é um jogo do tipo "perde-ganha" (ODEBRECHT, 2005)[22].

Para ele, cooperação é "um jogo do tipo ganha-ganha" e para respaldar suas colocações, também cita um ganhador do Nobel de economia, de 1998, Amartya Sem, como exemplo de uma tendência crescente na economia, em "valorizar comportamentos e situações capazes de beneficiar a todos e não simplesmente a uns em detrimento de outros" (ODEBRECHT, 2005)[23]. Porém Odebrecht estava falando da cooperação entre as empresas, curiosamente um dos princípios do Cooperativismo, e não parece preocupado com relações mais cooperativas dentro da sua empresa, "com" ou "entre" os funcionários. Mesmo imaginando que a cooperação entre empresas pode trazer benefícios aos funcionários, o objetivo não é compartilhar os lucros, mas sim garantir o espaço dos empresários no mercado.

Afinal, parece que a cooperação circula pelos meios econômicos, desde os primórdios do capitalismo. Porém, mesmo dentro de um único campo teórico, ela adquire muitos sentidos. Para Marx, a cooperação é modo de organização, para a teoria dos jogos e seus derivados é estratégia de solução de conflitos. Para as experiências alternativas de produção é um misto de modo de organização e princípio. Vejamos, então, o que encontraremos quando passamos para ao campo da educação.

---

[21] O endereço é: <http://www.nepe.ufsc.br/controle/artigos/artigo54.pdf>. Acesso em: 15/05/2012.
[22] O endereço é: < http://www.odebrechtonline.com.br/fundacao/40anos/pt/materia.php?ID=233>.
[23] *Idem*.

1.2 **A Cooperação na educação**

Na perspectiva do Institucionalismo, a sociedade é uma rede de instituições, cuja função é regular a vida humana. Sob este ponto de vista, o conceito de instituição é muito diferente do sentido mais comum que lhe é dado, de estabelecimento. Para Baremblitt (2002), as instituições podem assumir diferentes formas e graus de formalização, mas são códigos de conduta, lógicas, hábitos que regulam o comportamento, as atividades e as relações, muitas vezes apenas pelo fato de serem reconhecidos como verdades naturais. Não precisam estar registradas, como as leis, escritas ou circunscritas a um lugar, porque são "entidades abstratas", transmitidas pelas práticas sociais.

Por suas características, não há acordo entre os autores, nem entre as correntes institucionalistas sobre quais são as instituições. No entanto, algumas são reconhecidas por muitos, segundo Baremblitt: a instituição linguagem, as instituições de regulamentação do parentesco, as instituições da divisão do trabalho humano, da religião, da justiça e da educação, entre outras.

As instituições da educação são descritas por Baremblitt como "aquelas leis, normas e pautas que prescrevem como se deve socializar, instruir um aspirante a membro de nossa comunidade para que ele possa integrar-se à mesma com suas características efetivas" (BAREMBLITT, 2002, p.27). Pela definição fica claro que não se referem a estabelecimentos de ensino e que se articulam com outras instituições, pois quando pensamos em socialização, podemos imaginar que ela envolve a linguagem que produz mensagens e discursos sobre o que pode e o que não pode ser feito em cada sociedade, assim como é afetada pelas relações familiares e religiosas, ou por relações de poder que se constituem pela divisão do trabalho, por exemplo, no caso das sociedades capitalistas.

Mas Baremblitt também lembra que, se por um lado a formalização não é determinante para as instituições, é verdade que elas se "materializam" para conseguir exercer suas funções, e elas o fazem através das organizações. Estas podem ser "grandes complexos organizacionais", como os Ministérios, ou um conjunto de pequenos estabelecimentos, mas que, qualquer que seja a forma, dialeticamente, dão vida às instituições que lhes dão um sentido. Por sua vez, os estabelecimentos possuem equipamentos que são operados pelos agentes, os seres humanos que, em última análise, são os responsáveis por colocar em movimento as instituições e transformar a realidade com suas práticas.

Neste item darei ênfase às organizações e estabelecimentos de ensino, cujo trabalho é, mais do que transmitir o conhecimento socialmente acumulado, dar materialidade às instituições da educação. Em especial, falarei sobre dois fatores que têm orientado a prática pedagógica nas escolas brasileiras de Educação Básica, nas últimas décadas: algumas teorias que, servindo de suporte para o trabalho, têm contribuído para produzir um perfil de homem, na sociedade capitalista, ocidental, e algumas políticas públicas de educação.

A educação formal sempre serviu às sociedades de diferentes maneiras. Com base nos discursos teóricos sobre a educação e nos discursos dos próprios educadores sobre o seu papel social, podemos citar alguns usos ou objetivos: transmitir conhecimentos e sonegar informações, formar intelectuais e capacitar mão de obra disciplinada, conscientizar e alienar, garantir homens cultos ou apenas eleitores alfabetizados, reproduzir e produzir as relações sociais. A cada período histórico correspondia um projeto de sociedade, e por traz dele, para sustentá-lo, um projeto de educação para os homens, assim como um modelo de homem. Desde o homem político, no contexto greco-romano, até o cidadão, a partir do século XIX, passando pelo religioso, da Idade Média, o cortesão, no Renascimento e o culto, no século XVIII (FERREIRA, 1993).

O Brasil se tornou um herdeiro das ideias liberais de cidadania europeia e, desde então, "educar o homem para a cidadania continua sendo [...] um problema central, que traz para a arena das discussões a questão dos valores subjacentes a essa formação" (FERREIRA, 1993, p.3), aliada à escolha e transmissão dos conhecimentos considerados fundamentais e à maneira como, na prática educacional, conhecimentos e valores se articulam.

No Brasil do final do século XX e início do século XXI, as escolas de Educação Básica foram convocadas, entre outras funções, a socializar, desenvolver e conscientizar os educandos; transmitir ou construir o conhecimento; desenvolver as competências; educar de modo integral e dar formação integrada; ensinar a conhecer, a fazer, a ser e a conviver; formar e informar. E a escolarização ainda aparece, no cenário nacional e internacional, como "solução para tudo", capaz de favorecer coisas tão distintas como permitir o aceso dos homens à condição de cidadãos livres ou controlar sua liberdade, pela imposição de limites.

Para atender a tantas demandas, as escolas e seus profissionais contaram com o apoio de diferentes campos de conhecimento e suas propostas teóricas. Contribuições da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem se mesclaram à Pedagogia, à Biologia, à Sociologia, à Psicanálise e às teorias críticas. Quem, há trinta anos, vive o cotidiano de escolas do Ensino Fundamental, como eu, certamente já viu suas práticas serem varridas, envolvidas, orientadas, atravessadas por diversas ondas teóricas, que quando tentam explicar como as crianças

aprendem, ou como os professores devem ensinar, também estabelecem padrões de comportamento a serem seguidos, porque passam a ser entendidas como padrões de normalidade.

1.2.1 As teorias educacionais

Algumas das teorias que tiveram mais influência sobre a prática dos educadores, nas últimas décadas, apresentaram a cooperação como elemento fundamental à formação do aluno, seja como condição para o desenvolvimento, objetivo a ser atingido ou técnica pedagógica a ser utilizada. Foi assim com Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Freinet, por exemplo.

Piaget, o construtivista, estimulou os professores, a trabalhar com "relações de cooperação", para desenvolver o respeito mútuo e formar alunos autônomos. Embora tenha privilegiado a relação entre crianças, em seus Ecrits Sociologiques, Piaget definiu a cooperação como "toda relação entre dois ou *n* indivíduos iguais ou que se acreditem como tais" (PIAGET *apud* ARAÚJO, 1996, p.107), considerando que ela influenciaria todo o desenvolvimento social, moral, cognitivo e da personalidade do indivíduo, por envolver a construção das regras, sua compreensão e sua observância, bem como a noção de justiça e reciprocidade.

Mas se a cooperação é um tipo de relação, para Piaget, também é um tipo de moral a ser construída, que tem como base as relações de respeito mútuo e reciprocidade. Ele explica a construção do juízo moral, afirmando que "existe entre as crianças, senão no geral, duas 'morais', isto é, duas maneiras de sentir e de se conduzir que resultam da pressão no espírito da criança de dois tipos fundamentais de relações interindividuais" (PIAGET, 1996, p.3-4) – as relações de coação e as relações de cooperação.

Portanto, cooperação é condição para o desenvolvimento, quando é uma relação que serve de base para a construção do respeito mútuo e da autonomia, e é objetivo da educação moral. É procedimento a ser adotado e é processo a ser percorrido, construído. Favorece o desenvolvimento das crianças e, ao mesmo tempo, a passagem de uma "moral da coação ou da heteronomia", caracterizada pelo respeito unilateral, presente nas relações nas quais existe uma "desigualdade entre quem respeita e quem é respeitado" (porque um exerce autoridade

sobre o outro, como nas relações entre pais e filhos, professores e alunos, por exemplo), para uma "moral da cooperação ou da autonomia" (PIAGET, 1994, p.156).

> A moral da cooperação [...], é um produto relativamente recente da diferenciação social e do individualismo que resulta do tipo "civilizado" de solidariedade. Em **nossas sociedades**, consequentemente, o próprio conteúdo da moral é, em síntese, o da cooperação. Dito de outro modo, as regras prescritivas, mesmo que na forma de deveres categóricos e de imperativos de motivos religiosos, não contém, a título de "matéria", mais que o ideal de justiça e de reciprocidade próprios à moral do respeito mútuo. (PIAGET, 1996, p.9, grifo meu).

Então, também há um aspecto regulador na cooperação, da qual fala Piaget, que é o que permite a socialização e o "sentimento" de estar decidindo em nome do "bem" [24] comum, da moral de "**nossas sociedades**", como o autor afirma, com autonomia. Talvez por isso, ele tenha apontado a escola como o ambiente ideal para o desenvolvimento destas relações de cooperação, afirmando que lá as crianças poderiam começar a experimentar, ativamente, o viver em grupo, que implicaria "ajuda recíproca", "respeito nas discussões", "colaboração no trabalho" em sala de aula (PIAGET, 1996, p.20-21). Também sugeriu, aos professores, técnicas e procedimentos de construção desta moral de cooperação, que vão desde os métodos ativos como a experimentação, até o trabalho em grupo, a construção coletiva de regras, o uso de jogos, para falar de alguns.

Na verdade, ele considerava que o objetivo principal da educação deveria ser "constituir personalidades autônomas e aptas a cooperação" (PIAGET, 1996, p.9), mas ressalva que não por imposição externa ou mera obediência, e sim de forma voluntária, pelo desejo de cooperar.

Esse é um exemplo do processo de produção de subjetividades, ao qual me referi no item da cooperação na economia. A internalização de regras, para um agir voluntário, mas em consonância com a moral da sociedade, sem que haja necessidade de um adulto dizendo o que é preciso fazer. É certo que Piaget e outros autores que o seguiram ressaltam a importância da reflexão e da crítica sobre o porquê das regras e leis, ou sobre sua adequação a diferentes situações. Esta seria uma característica das relações de cooperação e condição para a construção da autonomia. Menin é um desses autores e insiste em afirmar que:

> Relações de cooperação, com predomínio do respeito mútuo, possibilitam a descoberta das regras e leis como **construções humanas e não sagradas e**

[24] No livro "O Juízo Moral da Criança", por exemplo, Piaget se refere a esse "sentimento do bem", como algo que se opõe ao sentimento de "dever", característico da heteronomia, e fala da moral do respeito mútuo como a moral do "bem" (PIAGET, 1994, p.243).

> **imutáveis**, que se justificam racional e socialmente, e que devem perdurar enquanto essas razões se mostrarem relevantes. (MENIN, 1996, p.90, grifo meu).

No entanto, fica cada vez mais claro que, trabalhar na educação formal é trabalhar no campo da produção social de subjetividades. Seja quando atuamos[25] com um objetivo definido de desenvolver determinados aspectos da moral ou da cognição ou da personalidade, em detrimentos de outros, seja quando sequer temos uma intencionalidade ou uma clareza sobre o sentido de nossas práticas. Estamos trabalhando, para integrar novos membros à comunidade, como ressaltou a citação de Baremblitt, não apenas pela transmissão de conhecimentos, mas por colocar em ação mecanismos que naturalizam as relações sociais existentes.

Porque a escolarização é uma prática subjetivante, que pode funcionar como um mecanismo de controle, um direcionamento, um processo de produção do homem que será útil a cada sociedade, em cada período histórico ou que somos levados a acreditar que será. Mas, felizmente, também pode resultar na transformação das relações de poder instituídas, a partir da criação de linhas de fuga. Para Guattari e Deleuze, as linhas de fuga são alternativas, saídas dos territórios de existência pelos quais nos movemos; são novos arranjos para as linhas de força que constituem os sujeitos e os grupos; é a desterritorialização. Elas são a tentativa de produzir modos de subjetivação, singulares, que caracterizam os movimentos sociais.

Além disso, o cotidiano escolar está repleto de práticas subjetivantes, mas nenhuma delas é, por si só, libertadora ou opressiva. Gore (2010) nos adverte, orientada por Foucault, que não há efeitos garantidos. Então, sabendo que o processo de escolha de técnicas que possibilitem as relações de cooperação, ou qualquer outro tipo de relação, dentro das escolas, também é resultado de um processo de subjetivação que atravessa, igualmente, educadores e educandos, e que nós, educadores, trabalhadores sociais que somos, estamos sempre produzindo subjetividades, é importante analisarmos, frequentemente, nossas implicações.

Se Piaget dá ênfase ao processo interno de desenvolvimento, Vygotsky é reconhecido no meio educacional por ser um sócio-interacionista, dedicado a explicar como os indivíduos constroem seu conhecimento, de forma partilhada, lado a lado com o processo de apropriação da cultura. Sua abordagem considera que a linguagem e o pensamento têm uma origem social, o que equivale a dizer que é o contexto histórico, bem como o grupo social ao qual um indivíduo pertence que lhe fornece meios para compreender e organizar a realidade.

---

[25] Quando falo da prática escolar e utilizo os verbos na primeira pessoa do plural, é porque me incluo como professora, reconhecendo o quanto tenho exercitado essas mesmas práticas.

Com seus estudos sobre a importância da interação social, Vygotsky resgatou o professor do papel de mero estimulador do desenvolvimento, elevando-o à condição de mediador. O profissional de educação deveria atuar sobre o nível de desenvolvimento potencial da criança, para criar a zona de desenvolvimento proximal.

> Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p.97).

A mediação, para o autor, era a ação de interferir de forma intencional, pela troca de ideias, discussão, questionamentos e proposição de desafios. Interferir, especialmente por meio da linguagem, para garantir o aprendizado, porque este iria promover a apropriação do conhecimento historicamente construído e contribuir para o desenvolvimento do aluno.

> Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1984, p.102).

Desta forma, o professor é ainda o responsável por favorecer essa interação entre os alunos, e a cooperação se daria justamente na influência mútua, na ação de atuar junto, no mundo físico, e mediar o conhecimento da realidade através da linguagem, pois isso permitiria a reestruturação cognitiva e o desenvolvimento. Portanto, para Vygotsky a criança estabelece relações com o objeto de conhecimento através de outras pessoas, e assim constrói seu modo de inserção no mundo e na cultura.

Assim, a cooperação, para Vygotsky, é colaboração, interação, troca, ação partilhada e mediação por meio da linguagem, e ele chama a atenção para a importância da qualidade das interações sociais, através das quais se estabelecem relações cognitivas e afetivas. Trabalhar a partir de Vygotsky, no contexto escolar, era acreditar na cooperação como condição para garantir a aprendizagem, ou seja, a apropriação e a produção de conhecimento. Porém, também era trabalhar a partir de um aluno real, que não existe à priori, considerando suas condições materiais de existência, para formar alunos capazes de ir construindo os significados e novas aprendizagens, pela participação ativa.

No entanto, Vygotsky acredita que a escola é “o lugar da produção social de signos” (FREITAS, 1994, p.93), e a relação do homem com o mundo é uma relação mediada por signos. Como a linguagem também é um sistema simbólico de representação da realidade, que organiza o pensamento e a comunicação, também produz comportamento, relações e pensamentos, é possível entender o papel da escola, como estabelecimento que ajuda a produzir a linguagem que vai mediar a inserção deste homem no mundo, ajudando-o a pensar sua realidade e a pensar-se.

Vygotsky fala de desenvolvimento e educação a partir da psicologia. Paulo Freire traz o ponto de vista do educador alfabetizador, para o qual a aquisição da leitura só tem sentido se vier acompanhada da leitura do mundo, e o papel da escola é conscientizar. A educação problematizadora, da qual fala Paulo Freire, funda-se na relação dialógico-dialética entre educadores e educandos: eles aprendem juntos, refletindo crítica e coletivamente sobre as próprias escolhas e a conduta, bem como sobre os mitos e valores que sustentam a ordem social vigente. Seu trabalho se dirigiu, inicialmente, à educação de adultos, mas suas ideias foram amplamente reconhecidas e adotadas em toda educação básica e além.

Trabalhar, pautado pelos princípios de Paulo Freire, nas escolas, era estabelecer uma relação dialógica, entre professores e estudantes, a partir da qual até mesmo o currículo era organizado em torno dos temas geradores, definidos coletivamente, por regiões. Estes eram escolhidos após vários momentos de discussão, considerando a linguagem e o interesse dos alunos, bem como suas necessidades e as necessidades da comunidade e da região na qual as escolas estavam inseridas.

O objetivo maior era desvelar as relações de dominação existentes na sociedade e potencializar alunos e educadores. Para atingir estes objetivos, Freire sinalizou a importância de uma relação horizontal, na qual eram imprescindíveis o diálogo crítico, a fala, a convivência e o respeito, pois para ele “quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens” (FREIRE, 1980, p.33).

Assim, a cooperação estava presente no diálogo constante, nas relações mais horizontais que respeitavam o saber dos alunos e das classes populares, visando à aquisição de novos saberes e a reflexão sobre a realidade, como parte do processo de formação de alunos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

Se Freire pretendia a conscientização, Freinet, por sua vez, queria preparar para a autonomia e o trabalho livre. Como pedagogo, Freinet ofereceu um conjunto de técnicas, práticas, atividades coletivas, que ganharam espaço nas escolas de ensino fundamental. Sua Pedagogia propunha uma prática baseada em métodos ativos e na cooperação entre alunos e

professores. Destes últimos, era esperado que organizassem cooperativamente o trabalho, estimulando as crianças a fazer experimentações, na tentativa de encontrar respostas para suas necessidades e curiosidades. O ambiente escolar deveria ser um espaço de trabalho, onde se desenvolveriam atividades como o jornal de classe, aulas-passeio, correspondência entre escolas, o livro da vida e a cooperativa escolar.

A cooperativa era é uma forma de organizar o trabalho das turmas a partir da definição de objetivos, princípios, meios e metas combinados pelo grupo – professor e alunos. Seus membros se reuniam regularmente para avaliar o trabalho, discutir os problemas, reorganizar o trabalho e estabelecer novas metas. Porém, a proposta de Freinet foi responsável também pela organização de uma das primeiras cooperativas de educadores.

A cooperação era, assim, um dos quatro eixos sobre os quais se assentava a Pedagogia Freinet. Dizia respeito ao trabalho coletivo, pois o pedagogo considerava que o trabalho era mais importante que o jogo, para as crianças e, por isso, sua proposta também ficou conhecida como Pedagogia do Trabalho. O objetivo final da educação seria formar cidadãos para o trabalho livre, criativo e emancipador, capaz de refletir e produzir individual e coletivamente, respeitando o ritmo dos demais (TORNAGHI, 1995).[26]

Como acreditava que todo conhecimento é produzido socialmente, por experimentação, Freinet dava importância à formação do aluno autônomo na busca do conhecimento, responsável, cooperativo e sociável, capaz de dominar e transformar o meio. No entanto, apesar de apontar para o caráter emancipatório do trabalho livre, percebo, hoje, a transposição para o contexto escolar, de muitos elementos do modelo trabalhista, como que antecipando para as crianças, a preparação para o trabalho e o desenvolvimento das características que poderiam atender a um mercado mais exigente, para o qual já não bastava que o trabalhador fosse um mero executor de tarefas. As ideias de Freinet se assemelham, de certa forma, ao que chamamos hoje de currículo por competências e que tem sido muito criticado por dar uma outra roupagem a esta mesma tendência.

Vimos até aqui, como os profissionais de educação têm sido respaldados, mas também estimulados e impelidos a trabalhar com a cooperação, na medida em que entram em contato com as teorias que pensam a infância, a aprendizagem, o desenvolvimento e as práticas pedagógicas. Na verdade, pensar a relação pedagógica, a partir de um ponto de vista teórico, é também ser subjetivado. Esse processo de subjetivação, que faz com que pensemos o aluno, o

[26] O endereço eletrônico é: < http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0028a.html>.

papel do professor, a função da escola de uma forma e não de outra, não está desarticulado de uma realidade, que é social e historicamente constituída.

Por isso, se estamos sob a égide do CMI, é prudente pensar que sua lógica também atravesse a formação profissional dos educadores, desde as universidades e cursos de formação de professores, até os cursos de capacitação e formação continuada, oferecidos pelas redes de ensino, pública ou privada. Até porque, todos esses, pelo viés institucionalista, são estabelecimentos ou mecanismos que integram as instituições de educação. Dito de outra forma, nós professores somos atravessados pelos dispositivos pedagógicos (e suas práticas discursivas e não discursivas), antes de estarmos prontos para instrumentalizarmos esses mesmos dispositivos na formação de nossos alunos.

1.2.1.1 A economia atravessa a educação

Paremos, então, para pensar o que há de comum entre estas propostas teóricas citadas, além da presença da cooperação, entendida primordialmente como forma de relação ou de organização do trabalho pedagógico. Já sobre esse aspecto é interessante perceber que guarda semelhança com o modo de organização da produção, nos primórdios do capitalismo e, da mesma forma, podemos inferir que produz relações e sujeitos. Mas a aproximação entre educação e economia não acaba aí.

Também chama a atenção o fato de ressaltarem as relações mais horizontais, que podemos entender como menos autoritárias, dialógicas e mais participativas, bem como a importância dada à formação do aluno autônomo. Na verdade, todos estes aspectos podem ser entendidos como herança da lógica capitalista e do mundo econômico. Esta lógica que orienta a escolarização como preparação para o mundo do trabalho, também produz o discurso educacional e o modo de pensar a formação dos sujeitos. Por isso, a educação tem sido afirmada como *um investimento* para o futuro dos indivíduos, dos países e do planeta, os alunos e professores precisam ter seu *crescimento*, *rendimento* ou *desempenho avaliado* com base em *metas* estabelecidas e, só desta forma, consideramos que os países poderão atingir níveis internacionais de *competitividade* industrial e comercial. Assim como falamos da competitividade das cooperativas, medimos o *resultado* de nosso *investimento* pelo *rendimento* dos nossos alunos, mesmo quando criticamos a educação *bancária*.

Peters (2010) fala sobre uma “cultura de empresa”, própria dos anos 90 e do neoliberalismo, baseada em uma “visão de futuro”, na qual o papel da educação é produzido como fundamental. A “cultura de empresa” é sustentada por “uma linguagem de ‘excelência’, ‘inovação, melhoria e modernização’”, entre outras “palavras-código” (p.222). Essa cultura seria a responsável por “remodelar as instituições de acordo com critérios comerciais e encorajar a aquisição e uso de qualidades empresariais e empreeendedoras” (p.223). A educação é uma dessas instituições, e a escola é uma parte dela sobre a qual o mercado tem estendido sua lógica subjetivante e individualista.

Quem é o empreendedor senão o sujeito autônomo, que tem iniciativa, que participa, que tem *habilidades*, *competências* e que não depende de um estado que pretende ser mínimo? Aliás, empreendedor pode ser entendido como um substantivo, um adjetivo e um direito, atualmente. E o que significava ser autônomo ou livre, em um período de ascensão do neoliberalismo? É certo que essas teorias educacionais ganharam espaço em um Brasil que saía do período militar, e estávamos todos ansiosos por romper com as amarras da ditadura e do autoritarismo. Um terreno fértil para *fomentar* o desejo de autonomia e liberdade. Porém, formar alunos autônomos não poderia ser, também, naquele momento, uma etapa da produção de trabalhadores autônomos, capazes de resolver as crises e imprevistos, nas empresas, ou lidar com o desemprego e a ausência da proteção do Estado, por exemplo? E não há um certo paradoxo em trabalhar com relações de cooperação para formar alunos autônomos?

Da mesma forma, a hierarquia das relações é própria do mundo empresarial, mas desejar relações menos hierarquizadas é também desejar assumir responsabilidades e os riscos de participar do mercado, de maneira independente. E produzir desejos é uma arte do CMI. Mas qual é a medida da responsabilidade e da participação da qual falam as teorias educacionais? Decisões verdadeiramente importantes são compartilhadas, nas escolas, ou a regra só vale para decidir quem desenha e quem escreve, nos trabalhos de grupo, em uma organização tão semelhante à divisão do trabalho fabril?

Não estou dizendo que não concordo com a ideia de trabalhar para a construção de relações de cooperação nas escolas, relações menos hierarquizadas, baseadas no diálogo e na participação, buscando a autonomia dos alunos. Aliás, acredito que trabalhei toda a minha vida como educadora, com esse objetivo. No entanto, hoje questiono: Assim como a palavra cooperação assume diferentes sentidos e influencia diversas práticas, o mesmo não acontece com conceitos como participação e autonomia? De que cooperação nós estamos falando? E de que participação? E de que autonomia?

Por que achamos natural nos referirmos à educação com termos da economia? Se o trabalho do educador é um investimento, o aluno é um produto? Será que a cooperação assume um sentido diferente na educação, ou continua sendo modo de organização e estratégia para aumentar a produtividade? Que indivíduos estamos formando com nossas práticas? Aparentemente, os dispositivos educacionais (e as teorias são elementos desse dispositivo) caminham no mesmo sentido dos dispositivos do mundo do trabalho.

Foucault, quando aborda o nascimento da biopolítica, nos alerta para a armadilha que a busca da liberdade pode significar, quando permitimos, por exemplo, que uma série de mecanismos sejam criados para garantir esse ideal. Mecanismos que impõem limites à liberdade e direcionam as ações são aceitos, em nome da segurança da população. Nas escolas, a armadilha pode dizer respeito à formação dos sujeitos. Que mecanismos colocamos em circulação, acionamos, quando desejamos formar alunos cooperativos, autônomos e livres? A ideia de governamentalidade, de Foucault, como "estruturação do campo possível da ação de outras pessoas" (PETERS, 2010, p.215), pode explicar o modo como a escolaridade tem funcionado como um dispositivo de poder, através de suas práticas discursivas e não discursivas, produzindo modos de ser sujeitos (professores e alunos) que interessam ao mercado.

É possível, sim, associar o discurso econômico e neoliberal a estas e outras teorias educacionais que postulam o trabalho com a cooperação, como forma de relação e organização do trabalho escolar. É possível imaginar que tal semelhança termine por produzir modos de viver, valores e habilidades que contribuam para a adequação dos sujeitos ao modelo de produção capitalista. No entanto, sempre existe a possibilidade de ser diferente.

A proposta da Pedagogia da Cooperação tem marcado presença nos cotidianos escolares, a partir dos anos 2000, correspondendo a um conjunto de metodologias para a aprendizagem cooperativa. Assis e Padilha (2004)[27] fazem uma análise da proposta apresentada por Frank Vianna Carvalho e difundida nas redes de ensino adventistas, comparando-a a uma cartilha Toyotista para a educação. Concordo com sua análise. Porém, não há apenas uma proposta com este nome.

Sem a pretensão de ser uma teoria ou se voltar especificamente para a educação formal, existe uma Pedagogia da Cooperação que vem sendo pensada e construída por muitos, mas que tem sido divulgada principalmente por Fábio Brotto. Apesar de incluir princípios, procedimentos, processos e práticas para "estimular e cultivar a Cooperação", é descrita

[27] O Endereço é: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1221/1035>.

"como um mapa de uma viagem que se renova constantemente". É Brotto (2009)[28] quem afirma que "não há garantias de que [a cooperação] aconteça... pelo menos do jeito que a gente pensa poder acontecer", já que o objetivo não é controlar "as ações, relações ou os efeitos", mas promover a experiência da cooperação em diferentes ambientes, grupos e situações. O sentido que a cooperação assume, nesta proposta, será abordado no item 1.2.3.

1.2.2 As políticas públicas de educação – os Parâmetros Curriculares Nacionais

O segundo elemento a destacar são as políticas educacionais que chegam às escolas, de tempos em tempos, afetando os profissionais, na medida em que põem em circulação, novos modos de pensar a educação formal. Desta forma, produzem novas práticas e, nas últimas décadas, trazem a ideia da cooperação em uma nova embalagem. Quero referir-me, em especial, às políticas de reformulação de currículo e, particularmente, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Em 1997, o governo brasileiro publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental. As razões alegadas foram a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, a tentativa de "articular os esforços de reformulação curricular [...] desenvolvidos nos diferentes estados e municípios", e o atendimento à determinação do artigo 210 da constituição de 1988, de fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental (MOREIRA, 1996, 2010, p.119).

Não por acaso, o artigo constitucional é parte do Título VIII – Da Ordem Social – que afirma como base o "primado do trabalho", objetivando o "bem-estar e a justiça sociais". A intenção explícita no texto é "assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988).[29] Talvez esse seja um bom exemplo dos efeitos produtivos de uma legislação que, como prática discursiva, coloca em movimento outras práticas e relações. Da forma como os elementos foram articulados, se produziu a necessidade da formação comum, como um dos fatores para assegurar a ordem social, que está associada ainda ao trabalho e ao respeito por valores culturais e artísticos. Não que essa produção seja recente, pois a forma como os elementos foram articulados já é

---

[28] O endereço é: <http://www.projetocooperacao.com.br/2009/04/14/a-pedagogia-da-cooperao-construindo-um-mundo-onde-todos-podem-venser/>.
[29] O endereço é: <http://www.cfess.org.br/pdf/legislacao_constituicao_federal.pdf.>.

resultado de um longo processo histórico. Nem é verdade que a força da lei possa garantir, sozinha, essa articulação. Porém, trata-se de mais um dos elementos do dispositivo responsável pela instituição de determinados modos de fazer funcionar a educação.

Aliás, a publicação dos PCN, no Brasil, aconteceu na sequência da implantação de currículos nacionais em outros países, na década de 80 e, uma das críticas que teve grande repercussão, na época, foi sua associação à visão neoliberal de educação. O próprio documento fala da participação do país na Conferência Mundial de Educação para Todos, "**convocada** pela UNESCO, UNICEF, PNUD[30] e Banco Mundial", em 1990, e de "**compromissos** assumidos internacionalmente" no sentido de universalizar a educação fundamental e "recuperar" a qualidade da escola (BRASIL, 1997a, p.14).[31] Com os mesmos objetivos, aqueles "compromissos" já teriam determinado a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), que ainda trazia como proposta, a "constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento", e deixando mais clara a intenção de controle – do trabalho pedagógico, dos professores, dos alunos e, por extensão, das famílias e da população.

A ideia de currículo escolar como mecanismo de controle social não é nova. Moreira faz um bom apanhado das tendências predominantes entre os estudiosos, que associam o currículo escolar à ideia de controle social. Em linhas gerais, cita autores americanos, que localizam na passagem do século XIX, para o século XX, como consequência "dos processos de industrialização e urbanização da sociedade americana", o surgimento da necessidade de olhar para a escola como um lugar de "aculturação" e "adaptação ao sistema econômico". A partir daí teve início a definição do currículo como "campo de estudos" e se tornou mais enfática a proposta de "utilizá-lo como instrumento de controle social, atribuindo-se-lhe a tarefa de criar um elevado grau de consenso normativo e cognitivo entre os membros da sociedade" (MOREIRA, 1992, 2010, p.79-80).

A concepção de controle social nos estudos curriculares guardaria relação com a concepção de processo de socialização, advindo da sociologia, e que não cabe apenas às escolas. O objetivo é o ajustamento dos sujeitos à sociedade e a garantia da ordem social, por meio de treinamento, durante o qual os sujeitos "absorvem o sistema de símbolos de sua sociedade", aprendem a se comunicar e se comportar de acordo com "normas e valores desejáveis" e são punidos pelos comportamentos desviantes (MOREIRA, 1992, 2010. p.81).

---

[30] A sigla se refere ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
[31] O endereço é: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf.>.

Nas escolas, o controle social explícito tem sido associado a uma tendência curricular tecnicista e conservadora, mas ainda presente no discurso contemporâneo. A intenção seria a "formação de cidadãos socializados segundo as normas, valores e padrões culturais dominantes" (MOREIRA, 1992, 2010, p.84), através de mecanismos de coerção que atuam "externamente ao indivíduo."

Porém Moreira destaca também uma segunda teoria, de controle social implícito, associada à tendência curricular progressivista, cuja preocupação diz respeito aos "modos indiretos e internos de controle". Nas palavras de Dewey *apud* Moreira:

> O primeiro passo consiste em estabelecer condições que estimulem certos modos patentes e tangíveis de proceder; e o passo complementar é tornar de tal modo o indivíduo participante ou companheiro na **atividade comum**, que ele se sinta, como seus próprios, os triunfos e os maus êxitos da mesma. (DEWEY *apud* MOREIRA, 1992, 2010, p.85, grifo meu).

Considero que a afirmação de Dewey ilustra a relação da educação com a produção social de subjetividades. Além dessa observação, chama a atenção, para esta análise, o caminho escolhido para obter os resultados desejados – a participação na atividade comum – e a semelhança com a proposta dos Temas Transversais, nos PCN.

Moreira acrescenta o contexto histórico no qual esta concepção de currículo se propagou. Apesar de se dizer progressivista, seu compromisso era com a instalação da "nova ordem", no início do século XX – a modernização da sociedade americana, no sentido de se tornar mais "corporativa, industrial, democrática", mas preservando "os valores das comunidades rurais, próprios da classe média" (MOREIRA, 1992, 2010, p.87). Os limites eram da "ordem capitalista neoliberal", e o objetivo era formar cidadãos capazes de "cooperar com seus pares no esforço comum", voltado para a conservação e o aperfeiçoamento desta sociedade. Não poderíamos encontrar pontos em comum entre esse contexto e aquele da elaboração dos PCN, no final do século XX? Acredito que sim.

Por último, Moreira apresenta a teoria curricular crítica, segundo a qual o controle social seria exercido com o intuito de fornecer conhecimentos e habilidades necessárias para que o estudante se constitua "cidadão crítico, autônomo, participante, ativo" (MOREIRA, 1992, 2010, p.90), capaz de contribuir para a melhoria das condições de vida de todos, para o acesso à cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa. Em outras palavras, comprometido com a transformação da sociedade capitalista. Porém, quais seriam esses conhecimentos? Quem decide sobre eles?

Moreira afirma, entre outras preocupações, que uma análise crítica sobre o controle social nos currículos, deve passar pela discussão a respeito da relação professor-aluno, para que não reproduza as relações sociais de classe, bem como das disciplinas – as que são valorizadas, as que não são e o que elas valorizam. Para ele, o saber sistematizado tem dado ênfase à cultura dominante, em detrimento da cultura das classes populares (MOREIRA, 1992, 2010, p.89), fazendo do currículo um território de poder. No entanto, análises menos dicotômicas são possíveis.

Foucault contribui para a compreensão das relações entre currículo e poder, quando afirma que somos governados por mecanismos muito sutis, e que nos tornamos sujeitos como resultado de um processo de produção cultural e social. Para ele não existe **o** poder, centrado no Estado, por exemplo, mas sim relações de poder que se estabelecem em toda a sociedade, que podem ser exercidas por todos e que só existem em mútua dependência com o saber, porque dele se utilizam e por ele se expressam. O saber é parte do poder. Desta forma, é possível entender o currículo como um dispositivo que não só reproduz, representa ou sustenta as relações sociais, mas produz saberes, verdades, sujeitos e práticas que se desdobram em relações de poder.

Orientado por Foucault, Popkewitz afirma:

> Vejo o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e "ver" o mundo e o "eu". (POPKEWITZ, 2010, p.174).

Em outras palavras, o currículo tal como o conhecemos, é uma criação da modernidade e da sociedade ocidental, que tem a função de regular e disciplinar, pelo processo de escolarização, a maneira como as pessoas conhecem e interpretam o mundo e a si mesmas, bem como seus modos de ser e agir, neste mundo. Segundo Popkewitz, isso se daria em dois níveis: pela imposição do que deve ser conhecido – os conteúdos - e pela incorporação de estratégias e tecnologias de aprendizagem – as práticas escolares. O primeiro nível define o conhecimento que é considerado válido, "verdadeiro", enquanto o segundo ensina maneiras de conhecer, e ambos mudam ao longo do tempo, na história da educação formal. Daí a importância de analisar as condições que permitem a produção de determinados discursos curriculares, determinadas práticas da escolarização e subjetividades, em

determinado momento histórico, isto é, as relações de poder que envolvem o processo de escolarização e um currículo.

Com base na perspectiva pós-estruturalista, Silva (2009) compreende as teorias do currículo como discursos que têm o efeito de constituir aquilo que aparentemente descrevem. Por isso, considera importante analisar quais são as questões centrais para cada discurso curricular, e afirma que antes mesmo deles se preocuparem com a seleção do que deve ser ensinado, questionam o que as pessoas que serão submetidas àquele currículo devem se tornar. “Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas” (SILVA, 2009, p.15), ou seja, tem um caráter formativo.

Neste sentido, não há neutralidade quando se pensa o currículo, porque os diferentes discursos curriculares ou “teorias” envolvem questões de subjetividade e de poder, quando a partir da definição de objetivos para a educação escolarizada, apresentam um modelo de currículo, privilegiam “um tipo de conhecimento” e destacam, “entre muitas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal” (SILVA, 2009, p.16). E, por tudo isso, Silva aponta a necessidade de questionar, entre outros aspectos, a concepção de “sujeito – autônomo, racional, centrado, unitário – na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular”, pois ela seria o “resultado de uma construção histórica muito particular” (SILVA, 2009, p.124).

É importante trazer mais um elemento a esta análise do currículo como espaço de poder e dispositivo de regulação. Noguera-Ramírez (2011) lembra que o processo de “mundialização da educação”, que deu um “caráter multinacional” às discussões e resultou em “um discurso mais ou menos homogêneo”, expresso no conceito de currículo, por exemplo, foi consequência de uma “crise mundial da educação”, proclamada “em meados do século XX”. O autor atribui o início do processo à fundação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cujo objetivo era contribuir para a paz e a segurança mundial, aproximando os países por intermédio da cooperação técnica nas áreas de educação, ciência e cultura. Mas afirma que ele se intensificou com a “globalização neoliberal nas últimas décadas do século XX” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.181-182).

Considero que este modo de funcionamento que, partindo da ideia de crise e em nome da segurança, tem o efeito de direcionar e produzir ações no sentido da unificação de interesses, é o mesmo que Foucault (1979) descreveu ao abordar o liberalismo como uma forma de governamentalidade que consome a liberdade e, por isso, precisa produzi-la. Porque ele também afirmou que, para que a liberdade e os interesses de um indivíduo ou grupo de indivíduos não se tornem um perigo à liberdade dos demais, é preciso, paradoxalmente, que

"se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças, etc" (FOUCAULT, 1979, p.87). Então, para fazer funcionar a arte liberal de governar é necessário fabricar a liberdade, estabelecer estratégias de segurança e, para manipular os interesses, introduzir o medo do perigo. "Não há liberalismo sem cultura do perigo", diz Foucault (1979, p.91).

É possível pensar que a organização de um currículo nacional é facilmente aceita pelo argumento da melhoria da qualidade da educação, e o medo de uma crise da educação nacional é justificativa para controlar, pela adoção do PCN, a liberdade de ter uma diversidade de propostas. Da mesma forma, no âmbito internacional, a unificação de procedimentos em diferentes países, como reflete a construção de currículos nacionais, na década de 90, e a homogeneização dos discursos, da qual fala Noguera-Ramírez, pode ser entendida como medida de segurança da governamentalidade neoliberal, alimentada pela enunciada crise mundial da educação.

E a presença de uma organização como a UNESCO, com a intenção explícita de contribuir para a segurança mundial, através da educação, pode reforçar as condições necessárias para garantir a liberdade e o direito dos indivíduos serem submetidos a uma educação de qualidade. Não por acaso, em 1993 foi assinado o primeiro plano de trabalho da UNESCO com o MEC, para auxiliar na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos[32] e acompanhar a execução do compromisso firmado. Era a manutenção da escola, como estabelecimento onde a instituição educação continua a ser instrumentalizada como mecanismo de controle, que estava em jogo quando os países assumiram o compromisso com a implantação de um currículo nacional, que na verdade era internacional.

Os compromissos do governo eram internacionais, assim como era internacional o consultor, César Coll, um dos responsáveis pelo processo de reforma do currículo espanhol, que teve grande influência nas discussões e na estrutura dos PCN. Porém, justamente para ressaltar o caráter flexível da proposta, o PCN foi apresentado como parâmetro, e não como modelo curricular, resultado de um amplo processo de dois anos de discussão coletiva de uma versão preliminar, do qual participaram diferentes tipos de especialistas em educação, reconhecidos em âmbito nacional, bem como professores, técnicos e representantes de conselhos, sindicatos e outras entidades "ligadas ao magistério", reunidos em encontros regionais (BRASIL, 1997a, p.15)[33].

---

[32] Dados do site da Representação da UNESCO no Brasil. O endereço é: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/>.
[33] O endereço é: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf.>.

No entanto, a função que lhe foi atribuída não é pouco, nem menos modelar do que um currículo, e aparece em vários pontos do documento: referência para o trabalho do professor, referencial "para renovação e reelaboração da proposta curricular", "referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo país", referencial de organização para o "sistema educacional do país". Isso para não falar de toda uma definição detalhada, desde a versão preliminar, das áreas, recomendações sobre objetivos, conteúdos, procedimentos, critérios de avaliação, orientações didáticas e os temas transversais.

É nesse ponto, das orientações didáticas, que reaparece a cooperação, como procedimento, "forma de convívio escolar e social" a ser valorizado e objetivo. "Um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa" (BRASIL, 1997a, p.63)[34]. Ela é combinada, como nas teorias citadas acima, com as ideias de interação, respeito e participação de todos, "regras e normas de funcionamento e de comportamento", bem como produtividade.

Tudo isso é reforçado na indicação dos objetivos gerais do ensino fundamental que, de acordo com o volume destinado à introdução, pautam todas as definições conceituais e a estrutura organizacional dos PCN. O primeiro dos objetivos traz a cooperação como uma atitude esperada, direcionando a prática pedagógica para a formação de alunos que:

> Sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, **atitudes de solidariedade, cooperação** e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1997a, p.69, grifo meu)[35].

A questão é justamente o direcionamento da prática e o tipo de sujeito que os parâmetros desejam formar – professores e alunos, inicialmente. É necessário lembrar que, em algumas redes escolares, como o Município do Rio de Janeiro, por exemplo, TODOS os professores e outros profissionais de educação lotados nas escolas que tinham as quatro primeiras séries da Educação Fundamental[36] receberam uma coleção completa do documento, com os dez volumes. Foi um grande investimento do Ministério da Educação e Desporto, que pretendia fazer chegar o documento a TODOS os professores do país e, até o ministro da Educação e do desporto, na época Paulo Renato Souza, fez uma declaração em cadeia nacional, a esse respeito.

---

[34] O endereço é: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf.>.
[35] O endereço é: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf.>.
[36] A lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acabara de ser promulgada, em dezembro de 1996 e a Educação Fundamental correspondia aos oito anos do antigo 1º Grau, hoje chamado de Ensino Fundamental.

A própria maneira como os profissionais foram envolvidos na discussão, dando a impressão de uma grande construção coletiva, não pode nos fazer esquecer que a participação pode ser utilizada como um mecanismo de responsabilização e comprometimento dos sujeitos. E embora nós professores saibamos que, a prática pedagógica ganha forma no dia a dia e tudo pareça depender de nossas escolhas sobre o que fazer e como fazer, não é possível esquecermos que nossas escolhas são produzidas pelos inúmeros agenciamentos e equipamentos presentes num dado momento histórico, como afirmava Guattari. Somos subjetivados por toda esta produção, e não é possível negarmos a influência que as políticas de educação exercem sobre a prática pedagógica. Principalmente quando os profissionais passam a ser avaliados por ela[37]. Elas instituem parâmetros a serem seguidos, conteúdos a serem contemplados, metas a serem alcançadas, perfis a serem construídos...

Ainda quanto ao tipo de sujeito que se desejava formar, é possível dizer mais. Os três últimos volumes dos PCN são dedicados aos Temas Transversais, que corresponderiam "a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana" (BRASIL, 1997b, p.15). Anteriormente, no documento introdutório, foram definidos como "questões sociais relevantes", integradas ao currículo com o objetivo de reafirmar "a necessidade de [sua] problematização e análise", nas escolas, através de um tratamento transversal, isto é, que não os caracterizasse como disciplina ou área, mas que permitisse sua abordagem por todas elas. Os temas selecionados foram: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural.

1.2.2.1 Os Temas Transversais, a experiência de si e a governamentalidade

No volume oito, de Apresentação dos Temas Transversais e Ética, o texto de apresentação, assinado pela Secretaria de Educação Fundamental, menciona que o documento relativo a cada tema é composto das questões envolvidas por cada um, além de objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas, para subsidiar o trabalho do professor "na criação de um planejamento de trabalho eficiente para o desenvolvimento de uma prática educativa coerente com seus objetivos mais amplos" (BRASIL, 1997b, p.15). Eficiente para que? Objetivo de quem? Os temas transversais são conhecimentos

[37] Atualmente, as escolas da rede Estadual do Rio de Janeiro são avaliadas até mesmo pelo número de alunas que ficam grávidas durante o ano letivo.

selecionados, da mesma forma que as áreas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte, educação física e língua estrangeira, com o objetivo de produzir um determinado tipo de sujeito, em um dado momento histórico, no qual predomina um tipo de governamentalidade.

Uma introdução se refere aos objetivos fundamentais da República e aos fundamentos do Estado Democrático de Direito previstos na Constituição de 1988, entre eles os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, para destacar os princípios que deveriam orientar a educação escolar, "comprometida com a cidadania", a partir dos PCN: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social.

Logo após, uma breve justificativa expressa o compromisso do documento com valores, práticas sociais, perspectivas e decisões que os favoreçam, para conclamar a escola a desenvolver um projeto pedagógico orientado para o posicionamento frente às questões sociais, intervenção na realidade e inclusão dos valores "no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento".

O próximo item é o que realmente apresenta os temas - ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais - explicando os critérios adotados para a sua eleição: a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e o fato de favorecerem a compreensão de realidade e a participação social, por parte dos alunos, isto é, sua "interferência na vida coletiva", de forma responsável (BRASIL, 1997b, p.30-31). O critério da "urgência social" indica que os temas propostos eram "questões graves" e "obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania", segundo o documento, mas podem indicar, se pensarmos na perspectiva de Foucault e Guattari, a presença de resistências, linhas de fuga que precisavam ser quebradas, controladas ou condutas que precisavam ser incitadas, produzidas, naquele momento, em nossa sociedade globalizada.

Não era novidade, nos documentos e teorias educacionais, fossem eles leis, diretrizes, estatutos, portarias, currículos, planejamentos ou outros, uma referência ao aluno que se queria formar e até uma divisão entre instrução (acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade) e formação (aquisição de valores e princípios considerados necessários à participação na vida social e ao exercício da cidadania). Noguera-Ramírez (2011) cita diferentes termos, presentes nas "tradições pedagógicas modernas" ou em suas bases, para estabelecer uma relação de diferenciação e complementaridade entre estes dois aspectos da educação: *eruditio e educatio,* instrução ou cultura e disciplina, currículo e formação ou *bildung,* didática e pedagogia, para falar de alguns. Porém, considero que o PCN

e seus Temas Transversais inauguraram uma forma explícita e minuciosa de tratar a questão da educação moral.

Quando separa as áreas de conhecimento dos temas transversais, dizendo que o objetivo é articulá-los, a proposta está defendendo, claramente, uma orientação da conduta. Está dizendo que é preciso se posicionar diante dos problemas sociais, mas está direcionando esse posicionamento, quando escolhe alguns problemas como fundamentais, deixando outros de fora, quando relaciona os objetivos e conteúdos, "procedimentos, atitudes e valores a serem ensinados e aprendidos" (BRASIL, 1997b, p.55) em cada tema, assim como quando propõe sua avaliação.

Porque mesmo reconhecendo a existência de diferentes fatores que interferem na formação de atitudes e valores, e que estes nem sempre se expressam no comportamento de forma coerente, o texto insiste:

> A aprendizagem de valores e atitudes é pouco explorada do ponto de vista pedagógico. [...] Incluir explicitamente o ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes no trabalho escolar não significa, portanto, tomar como alvo, como instrumento e como medida da ação pedagógica o controle de comportamento dos alunos, mas sim intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento de atitudes. Apesar de ser um trabalho complexo, é necessário acompanhar de forma cuidadosa o processo dos alunos para compreender seus comportamentos no contexto amplo do desenvolvimento moral e social. (BRASIL, 1997b, p.44-46).

Em outras palavras, a avaliação era do trabalho, para permitir sua continuidade, já que valores e atitudes são construídos gradativamente, mas o termômetro era o processo do aluno e sua capacidade de agir, se comportar do modo esperado. A pergunta que o documento orientava os professores a se fazer é a mesma que faço agora: "O que está sendo produzido com essa intervenção?" (BRASIL, 1997b, p.57).

Foucault *apud* Gore (2010) também analisa o poder pelas formas de "governo", conforme já foi dito. Esta palavra, no século XVI

> Se referia não apenas às estruturas políticas ou à administração dos estados; designava, em vez disso, a forma pela qual a conduta dos indivíduos ou grupos podia ser dirigida; o governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes... Governar, nesse sentido, é estruturar o campo possível de ação de outros. (FOUCAULT *apud* GORE, 2010, p.12).

E "governo", neste sentido, se relaciona ao "autogoverno", capacidade do sujeito se governar que, por sua vez, está ligado à "produção de subjetividade". Para tal, no processo pedagógico, a educação formal põe em movimento um conjunto de mecanismos disciplinares,

semelhantes aos que eram utilizados pelas fábricas, mas também se desdobra em mecanismos de produção da experiência de si.

Larrossa afirma que este era o interesse de Foucault: estudar a experiência de si, porque é isto que torna possível as ideias e os comportamentos dos sujeitos.

> A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (LARROSSA, 2010, p.43).

Larrossa acrescenta que as práticas pedagógicas, assim como as terapêuticas, não são espaços nos quais se dispõe recursos para o desenvolvimento, mediação ou recuperação dos indivíduos ou da "verdadeira natureza humana", como é comum pensarmos a educação formal. Ele e Foucault rejeitam essa ideia e qualquer tipo de essencialismo do sujeito, entendendo essas práticas como espaços de produção de pessoas. Não podem ser consideradas "como [meros] espaço de possibilidades, entorno organizado ou oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia ou da autodeterminação, mas como mecanismos de produção da experiência de si" (LARROSSA, 2010, p.44).

É importante continuar com a perspectiva de Larrossa mais um pouco. Porque ele discorre sobre a experiência de si como algo que corresponde à ideia que fazemos do que é ser uma pessoa, em geral, ou do que é sermos nós mesmos, afirmando que ela é "histórica e culturalmente contingente", ou seja, é parte de cada momento histórico e de cada cultura. Por ser assim, ela é algo que precisa ser transmitido e aprendido pelos novos membros, através de dispositivos culturais de formação dos sujeitos - de assujeitamento. É neste ponto que entra a educação: "Em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência 'objetiva' do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como 'sujeitos'" (LARROSSA, 2010, p.45).

É isto que se busca produzir com o PCN e os temas transversais, assim como com outras políticas de currículo – a experiência de si e modos de ser sujeito. E na esteira da chegada dos Temas Transversais, desembarcou também nas escolas um conjunto de técnicas com a finalidade de ensinar valores e atitudes. As orientações didáticas davam ênfase ao exercício da participação, a clareza na colocação das regras e normas de conduta, bem como o esclarecimento de sua função e a possibilidade de sua reformulação. Sugeriam também a organização dos conteúdos em torno de projetos.

Afinal era preciso empreender "uma série de ações de forma ordenada e não aleatória" (BRASIL, 1997b, p.49), para garantir a aprendizagem. Porque a proposta se ancorava na certeza de que "uma tomada de posição implica necessariamente eleger **valores**, aceitar ou questionar **normas**, adotar uma ou outra **atitude** – e essas capacidades podem ser desenvolvidas por meio da aprendizagem" (BRASIL, 1997b, p.43, grifo meu), objetivando a participação, o exercício das atitudes e a mobilização dos conhecimentos adquiridos.

Partindo deste princípio, era possível ensinar e aprender ética. Para começar a falar da Ética, o volume oito listava os objetivos gerais do trabalho com o tema e, entre eles estava a orientação para que o trabalho se organizasse "de forma a possibilitar que os alunos sejam capazes de [...] adotar, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações" (BRASIL, 1997b, p.97). Agora a cooperação se confirma como uma atitude e estava inserida em um manual de educação moral.

O objetivo específico do trabalho com a Ética era "propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas" (BRASIL, 1997b, p.69), numa clara semelhança com o que Larrossa chamou de tecnologias do eu, em especial as práticas de autoconhecimento e auto-avaliação em educação moral[38]. Embora sejam momentos em que não se ensina nada, diretamente, muito se aprende, de acordo com Larrossa, pois o objetivo das práticas é fazer com que as crianças reflitam sobre seu jeito de ser e falem sobre isso, a partir de um discurso pedagógico que é, ao mesmo tempo, "interrogativo e regulativo", no sentido de direcionar e, por conseguinte, controlar o discurso dos alunos (LARROSSA, 2010, p.46).

Assim, as orientações didáticas, também no trabalho de ética, envolvem a reflexão dos alunos, sobre as experiências vividas, como traduz a afirmação: "A formação moral constrói-se a partir das experiências de vida" (BRASIL, 1997b, p.119). A "aprendizagem das diversas áreas e temas" e o "convívio escolar" são os "momentos de experiência escolar", apontados como ideais.

Priorizando o convívio escolar, foram definidos quatro conteúdos de ética, segundo a proposta: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade (BRASIL, 1997b, p.102). No último, o incentivo a ajuda mútua entre os alunos, como caminho para melhorar a aprendizagem, e a orientação aos professores para não estabelecer a competição ou a comparação entre seus diferentes níveis de desempenho, corrobora a ênfase nas relações de cooperação, baseadas no respeito mútuo e como condição para chegar à autonomia e ao

[38] No texto *Tecnologias do eu e educação*, Larrossa analisa vários exemplos extraídos de suas pesquisas.

convívio democrático. É uma clara demonstração de que, apesar do embasamento teórico amplo, é nítida a influência piagetiana.

Em resumo, a ideia de cooperação está muito presente nos PCN, como atitude, modo de relação, procedimento, orientação didática e, curiosamente, como modo de organização do espaço escolar, mais uma vez, como nos primórdios do capitalismo. Poderíamos pensar sobre o contexto que permitiu ou produziu esse retorno. Mas não é esse o propósito deste trabalho, e outros autores têm se dedicado a essa tarefa, como por exemplo, Noguera-Ramírez (2011), Popkewitz (2010), Peters (2010), aqui citados.

Os organizadores dos PCN fizeram suas escolhas e esperavam que os profissionais de educação as aceitassem, mesmo que também acrescentassem outras, na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos que deveriam dar continuidade ao processo de consolidação dos parâmetros. Até porque havia a aura da construção coletiva envolvendo o documento. É importante dizer que o processo de produção de subjetividade não afeta apenas os profissionais que receberam os PCN, nem apenas os alunos que seriam trabalhados a partir deles, mas também os organizadores eram sujeitos deste processo, afetados pelas lógicas circulantes.

É verdade que as propostas de organização e reorganização curricular, no Brasil, denotam a força de nossa herança positivista, hierarquizando conhecimentos e disciplinas, com base no seu caráter mais ou menos científico. Porém, o que é científico, também é produto de um momento histórico e social ao qual continuamos submetidos. Então, se currículo é espaço de poder, e para Foucault não há poder sem resistência, currículo também é espaço de disputa e resistência. Desta forma, o cotidiano escolar pode ser um espaço de reprodução, mas também de produção de novas práticas e leituras que se faça dos documentos orientadores.

1.3 **A Cooperação na Pedagogia da Cooperação**

Em 1997, ano de publicação do PCN, eu já era professora do Colégio Pedro II, trabalhando no Setor de Orientação Educacional (SOE), da Unidade São Cristóvão I, e preocupada com questões como: dificuldade de aprendizagem e problemas de relacionamento, tanto entre alunos, quanto entre alunos e professores. As atribuições do setor iam do

acompanhamento das turmas, em termos do rendimento e das relações, ao atendimento dos familiares ou responsáveis, passando pela participação em reuniões com os professores.

Nos Conselhos de Classe (COC), reunião bimestral para discutir o aproveitamento dos alunos o perfil das turmas e avaliar o trabalho, era comum vir à baila a questão da indisciplina e da dificuldade de relacionamento, associada à necessidade de promover trabalhos que envolvessem uma educação de valores. Por isso, o PCN já vinha sendo discutido na Unidade, antes mesmo de sua publicação, a partir da versão preliminar e foi muito bem aceito, especialmente em função dos Temas Transversais. A proposta veio ao encontro dos anseios de um grupo de professores da Unidade, no qual me incluo, principalmente porque, apesar da ênfase na teoria Piagetiana, vinha citando um conjunto muito variado de teóricos. Era possível contemplar os que preferiam as ideias de Piaget, mas também aqueles que se orientavam por Vygotsky, Paulo Freire, Freinet, Marx, Arendt e outros. No entanto, foi buscando alternativas para o trabalho com valores, na escola, dando materialidade aos Temas Transversais, que conheci, no ano de 2000, a proposta dos Jogos Cooperativos e, posteriormente, a Pedagogia da Cooperação, com as quais tenho trabalhado.

Segundo Fábio Brotto, "os Jogos Cooperativos surgiram da preocupação com a excessiva valorização dada ao individualismo e à competição exacerbada, na sociedade moderna, mais especificamente, na cultura ocidental" (BROTTO, 2002, p.45). A proposta chegou ao Brasil na década de 80, através de algumas ações e publicações de autores canadenses, como Terry Orlick (1989) e Jim Deacove (1974), bem como do venezuelano Guillermo Brown (1994). Desde então, tem sido divulgada de muitos modos, entre eles um curso de pós-graduação, em nível de especialização, que teve início em março de 2000, na cidade de Santos, São Paulo.

Na proposta dos Jogos Cooperativos, a cooperação é compreendida, a partir de estudos da psicologia social, como "um processo [social] onde os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os resultados são benéficos para todos" (BROTTO, 2002, p.27). Brotto chama a atenção para o fato de que é um processo distinto, mas não distante, da competição, entendida por ele, também como um processo social, mas no qual "os objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são individualistas e somente alguns se beneficiam dos resultados" (BROTTO, 2002, p.27). Embora pela descrição dada pareçam ser opostos, ambos coexistiriam em uma "dinâmica Cooperação-Competição", como elementos de um espectro mais amplo, no qual as fronteiras seriam tênues e permeáveis.

Os Jogos Cooperativos foram criados para promover a experiência da cooperação, têm sido utilizados nos esportes, nas escolas, nas empresas e em comunidades e estão entre os

processos destacados na Pedagogia da Cooperação, da qual fala Brotto. Esta não é uma proposta pensada para a educação formal, não é uma teoria de aprendizagem ou de desenvolvimento infantil. Mas é, sim, um conjunto de orientações para promover a experiência da cooperação em diferentes ambientes, grupos e situações. Não são regras, mas ideias vêm sendo organizadas a partir da experiência de quem trabalha com a cooperação e seus processos, e foi descrita como "um conjunto de sinais, indicadores, pistas e toques"[39] para orientar o trabalho com a cooperação.

Neste conjunto de orientações, a cooperação também é um princípio a ser exercitado, que tem relação com a habilidade de resolver problemas, em conjunto. Embora possa ser confundida com a solidariedade, é diferente, porque: "Cooperamos **com** outras pessoas e não **para** outras pessoas, como na solidariedade. [...] O foco da ação está no objetivo comum" (MEDEIROS, 2000, grifo meu). E mais, a solidariedade pode ser praticada de forma unilateral, ao passo que a cooperação só tem sentido se for desenvolvida em conjunto.

Meu primeiro contato foi, portanto, com os Jogos Cooperativos e os adotei como instrumento de trabalho com valores, divulgando-os inicialmente entre os professores de Educação Física e utilizando-os com os demais professores e as turmas, sempre que era solicitada ou percebia uma oportunidade. São jogos com uma estrutura cooperativa, nos quais se "joga com os outros e não contra os outros [...], para superar desafios ou obstáculos e não para vencer os outros" (BROWN, 1994, p.25). Desta forma os participantes são parceiros e não adversários. As metas são coletivas e não individuais ou mutuamente exclusivas, buscando a criação, a contribuição, o diálogo e a participação de todos. "As regras são flexíveis e os participantes podem contribuir para mudar o jogo" (BROWN, 1994, p.24).

Entendi que a vivência dos Jogos permitia o exercício da cooperação, além de mobilizar outros valores que eram considerados, por um grupo expressivo de profissionais do Colégio, como importantes para "melhorar" a necessária convivência escolar. Os Jogos envolviam ludicidade, aceitação, criatividade, percepção de si e do outro, confiança, possibilidade de todos contribuirem, comunicação, decisões compartilhadas, contato, mudança de ponto de vista, inclusão; sua vivência envolvia a possibilidade de criar uma brecha, um espaço-tempo, dentro do cotidiano escolar, onde todos pudessem "vencer", juntos; onde houvesse lugar para todos, independente de suas habilidades ou dificuldades. Neste sentido, a cooperação era, para mim, um processo social a ser experimentado, e um valor a ser

[39] O endereço é: <http://www.projetocooperacao.com.br/2009/04/14/a-pedagogia-da-cooperao-construindo-um-mundo-onde-todos-podem-venser/>.

promovido, e os Jogos Cooperativos foram a minha leitura do trabalho com a Ética como Tema Transversal.

Mas então, o que diferencia os Jogos Cooperativos e a Pedagogia da Cooperação das demais teorias educacionais e dos discursos curriculares? Não pretendem também direcionar a prática para a formação de determinado tipo de sujeitos? Vejamos.

1.3.1 A perspectiva pedagogizante da Pedagogia da Cooperação

Apoiada pela análise de Larrossa sobre as práticas pedagógicas, preciso reconhecer que a Pedagogia da Cooperação não é apenas uma metodologia para **promover** uma experiência, mas um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que **produz** a experiência da cooperação e valores a ela associados. Na verdade, por isso ela me encantou e, apesar disso, continua me encantando, e a escolha deste verbo é proposital, mesmo correndo o risco de um aparente romantismo. Talvez seja...

Porém, a ideia de "promover a experiência da cooperação" ainda me parece inovadora; instituinte mesmo, no sentido de ser um poderoso instrumento de intervenção nas relações competitivas e hierarquizadas de nossa sociedade, na qual a competição é valorizada como o mecanismo que tanto torna as pessoas mais fortes, quanto melhora a qualidade dos produtos e regula o equilíbrio dos preços no mercado. Inovador porque questiona o mito da natureza competitiva do ser humano, tão propagada pela lógica capitalista neoliberal, quando um dos autores afirma:

> Do meu ponto de vista, parece não existir uma 'natureza competitiva' ou cooperativa que determine o comportamento humano. Imagino que nossa natureza seja **uma natureza de possibilidades.** (BROTTO, 2002, p. 29-30, grifo do autor).

Instituinte porque, mesmo não acreditando que vai eliminar a competição, acredita na experiência da cooperação como um contraponto. "Não. Não vamos eliminá-la, mas esse fato não tira a possibilidade de analisá-la e propor alternativas" (BROWN, 1994, p.40). Ainda neste sentido, Brotto (1999) afirmou que "temos sido **CONDICIONADOS** para competir" (p.59, grifo do autor), e este condicionamento:

> É fruto de um processo de aprendizagem, inserido num contexto cultural mais amplo. Fomos 'treinados' – via família, mídia e por tantos outros meios – para

> acreditar que não temos escolhas e para aceitar a competição como a opção 'natural' para nosso crescimento e realização. (BROTTO, 1999, p.60).

Nos termos de Foucault, poderia dizer que há todo um processo de produção social de subjetividade, que direciona ideias e comportamentos para a competição, naturalizando-a. Neste processo, que é cultural, mas também historicamente datado, as práticas pedagogizantes são mobilizadas por diferentes agentes e organizações sociais, entre as quais estão as escolas.

Para interferir nesta lógica, a Pedagogia da Cooperação propõe, sim, a partir de seus princípios, procedimentos, processos e práticas, uma alternativa às relações competitivas e à naturalização da competição, considerada algo inerente à essência humana, portanto, imutável e obrigatório para quem deseja "sobreviver", "evoluir" ou "se dar bem". Os Jogos Cooperativos, por sua vez, abrem uma porta através da qual é possível experimentar e perceber possibilidades diversas de escolhas e de encontro entre pessoas. Questionam a lógica instituída e colocam em circulação os efeitos de um outro olhar, de um outro jeito de jogar, quando rompe com a dicotomia ganhadores-perdedores. Afinal, "o importante é [só] competir"? Devemos, então, nos conformar com a participação, mesmo que não ganhemos nunca? Por que, se é possível que todos ganhem? Mesmo assim, não é um julgamento de valor entre competição e cooperação que está em questão, e outros aspectos são importantes quando se pretende uma análise mais crítica.

Em primeiro lugar, alguns aspectos se tornaram relevantes para pensar a Pedagogia da Cooperação. O que eu não entendia, quando comecei a trabalhar com os Jogos Cooperativos, era que: tudo o que foi dito até agora, neste trabalho, sobre as teorias psicológicas e educacionais, nas quais a cooperação tem espaço como modo de organização, relação e valor, poderia ser dito com respeito à Pedagogia da Cooperação. A não ser pelo fato de que ela não foi enunciada como teoria, mas como mapa, caminho, possibilidade, seu discurso também institui verdades, seleciona valores e direciona a prática. Não há uma preocupação explícita com um sujeito cooperativo, mas há uma perspectiva pedagogizante, quando se pretende transformadora. E os Jogos Cooperativos podem produzir sujeitos adequados ao mercado de trabalho, que cooperam com os mecanismos de controle porque evitam o conflito, buscam alternativas criativas, sabem trabalhar em equipe? Podem. Seria ingenuidade achar que algum dispositivo estaria imune às capturas ou desvios de seus objetivos originais.

Consequentemente, não se deve prescindir de questionar a maneira como os Jogos Cooperativos e a cooperação estão sendo capturados pela lógica capitalista. A que interesses atendem? O que significa o fato dos Jogos terem chegado ao Brasil nos anos 80, os mesmos

nos quais se percebe uma valorização da cooperação como estratégia de negociação e mediação, na economia e no direito, nacional e internacional?

Como estão funcionando, na educação? Como experiência da cooperação? Como dispositivos que favorecem a produção de que formas de subjetivação, de que tipo de sujeitos? Como prática disciplinar?

Em que ambiente estão ganhando espaço e por quê? Para facilitar a troca, as relações e a aprendizagem, nas escolas, ou para manter as relações hierarquizadas e garantir a existência de um modelo de aluno ideal? Melhorar o relacionamento entre pessoas ou aumentar o rendimento e a sobreimplicação das equipes de trabalhadores, nas empresas e nos esportes?

No entanto, algo não está escrito nos livros, mas tem sido dito em muitos momentos, como oficinas e cursos de Jogos Cooperativos, por exemplo. É que naquele espaço os participantes terão a oportunidade de ver, ouvir e experimentar muitas coisas, mas nem todas terão relação com eles. Podem lhes servir ou pode-se deixar passar. Entendo isso da mesma forma que entendo a referência que Foucault fez ao uso das teorias, como caixa de ferramentas. Só devemos nos aproximar para usar aquela que nos serve, em determinado momento. E é assim que tem sido.

Continuei a fazer uso dos Jogos Cooperativos e acompanhei o aumento da demanda por sua utilização, na Unidade São Cristóvão I do Colégio Pedro II e em outras Unidades. Porém, a alegria inicial foi substituída, aos poucos, pela inquietude de perceber que havia diferentes motivações para o seu uso e para o trabalho com a cooperação. A curiosidade de conhecer estas motivações e seus efeitos me levou a este trabalho de pesquisa. O que eu não sabia é que precisaria pensar a respeito das minhas motivações, fazendo uma análise da rede de relações que me levou a esta escolha. Portanto, em segundo lugar, uma análise das minhas implicações se faz necessária.

1.3.2 Pausa para analisar minhas implicações

Costumo dizer que entrei na escola aos seis anos de idade e não saí mais. Fazia referência ao fato de ter iniciado meus estudos aos seis anos, quando ingressei no Jardim de Infância, e só ter saído após a Universidade, quando já era professora em escolas do Município e Estado do Rio de Janeiro. Digo ainda, que apesar de ter feito um bom curso de formação de professores, considero que a minha formação aconteceu no período de 12 anos

em que trabalhava na rede Municipal, onde muitos momentos de capacitação profissional eram oferecidos. Hoje, esta afirmação tem um outro sentido: minha vida foi atravessada pela lógica da escolarização, com todos os dispositivos, práticas pedagógicas e relações de poder que a compõem. Não me formei. Fui formada, produzida, em série, junto com tantos outros sujeitos que se reconhecem profissionais da educação, porque têm uma prática em acordo com o que se espera de um trabalhador da educação pública brasileira. Reafirmo que não estou fazendo um julgamento de valor, mas apenas percebendo em mim, a partir da perspectiva foucaultiana, o modo de funcionamento e os efeitos da produção social de subjetividade.

Na verdade, creio que minha maior implicação é com a minha identificação "com a professora da rede pública": que se sente responsável pela execução das políticas públicas educacionais, que acredita que a escola é uma organização que deve formar as pessoas; que corrobora com a ideia de que os valores também são conteúdos a serem transmitidos, que alguns valores são melhores do que outros, para promover o desenvolvimento das pessoas, e que nós, professores, sabemos o que deve ser ensinado e, por isso, podemos decidir. Ao escolher os Jogos Cooperativos, eu quis, sim, dar conta do objetivo específico dos PCN, que era "propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas" (BRASIL, 1997, p.69), atendendo às orientações didáticas que diziam que "a formação moral constrói-se a partir das experiências de vida" (BRASIL, 1997, p.119), e trazendo o jogo como momento do "convívio escolar". Aceitei facilmente a tarefa, como se estivesse atendendo a uma demanda.

Além disso, eu ocupava o lugar de especialista da educação, quando trouxe a ideia dos Jogos Cooperativos para o Colégio. Exercia a função de psicóloga e psicopedagoga no SOE e, a maneira como era vista pelos professores, técnicos, alunos e familiares, assim como minha prática, produzia verdades, e estabelecia uma relação de poder, em função de um saber que me era conferido pela formação diferenciada. Aquilo que fosse proposto pelos profissionais do SOE era para ser considerado, tinha peso, e eu propus, assumindo esse lugar de saber/poder que contribuía para a produção de subjetividades e referendava a adesão aos PCN e aos Temas Transversais. Com certeza este é o momento para pensar sobre a pergunta de Gallo:

> Mas o problema é: queremos opor resistência? Não estamos, educadores em geral, embarcando muito facilmente nos discursos macropolíticos, nos mecanismos da educação maior, que alardeiam a todos os ventos os tempos da avaliação permanente e da formação continuada? Não temos sido, nós mesmos, os vetores da consolidação

> das sociedades de controle no âmbito da educação? (GALLO *apud* ROCHA, 2008, p.477).

Por outro lado, passei 12 anos sendo professora de Jardim de Infância, uma das etapas da Educação Infantil, no período de vigência da Lei 5692/71, na qual a avaliação dos alunos, ao final do ano, não tinha como objetivo a aprovação ou reprovação, mas a continuidade do trabalho. Só ao ingressar no Colégio Pedro II me deparei com a lógica excludente do 1º segmento organizado de forma seriada, no qual, desde a série destinada à alfabetização, as crianças são avaliadas para serem promovidas à série seguinte ou não. Gosto de pensar que meu compromisso com a educação para todos, é minha motivação para investir na construção de um ambiente escolar mais cooperativo, porque, atravessada mais uma vez pela educação, como professora, acredito que isso é melhor para garantir a aprendizagem e a inclusão.

Não é simples, contudo, falar da rede de relações que me liga ao Jogo Cooperativo. E por esse motivo continuo a usar a palavra encantamento. Talvez ainda precise ampliar meu coeficiente de transversalidade para compreender minha escolha. Talvez tenha me encantado com os Jogos Cooperativos porque fui formada pelo conjunto das teorias que analisei anteriormente e acredite que o objetivo da escola é trabalhar com e para a cooperação; e porque, talvez as lógicas capitalista e neoliberal tenham provocado em mim, contrariamente ao que produzem, o desejo de trabalhar com a cooperação, como modo de reagir às relações competitivas e hierarquizadas da sociedade; e ainda porque, atravessada por estas mesmas lógicas, eu esteja servindo ao modo de funcionamento do capitalismo, assumindo o papel de trabalhadora autônoma e empreendedora, que pretende mudar o mundo, habilitando outras pessoas para fazer o mesmo.

Hoje, a exemplo do que Rodrigues e Souza afirmam sobre os institucionalistas, considero que os que utilizam a Pedagogia da Cooperação e os Jogos Cooperativos "também instrumentam instituições (produzindo-as, reproduzindo-as, transformando-as e/ou subvertendo-as)" (RODRIGUES, SOUZA *apud* SAIDON, KAMKHAGI, 1987, p.32-33). Sem dúvida, isto só aumenta a relevância da análise de nossas implicações. Porém se os efeitos dessa instrumentalização são múltiplos, também é possível que, ao utilizar estes dispositivos, nós estejamos contribuindo para evidenciar e problematizar os conflitos, as contradições e as relações instituídas, nas organizações e na sociedade em geral. É desta forma que tento me articular com tais práticas, porém, sabendo que os movimentos instituintes estarão sempre sujeitos à captura, vou continuar a me perguntar: O que estes dispositivos estão produzindo em mim? A que interesses estou servindo? O que tenho colocado em funcionamento?

Em síntese, se como trabalhadora da educação entendo que estou sempre no campo da produção de subjetividade, considero que não posso abrir mão de fazer escolhas. No entanto, compreendo que é importante que elas sejam acompanhadas da necessária análise de implicações, isto é, da análise sobre as instituições que me atravessam e, além disso, é fundamental analisar as instituições que estou colocando em ação, com minhas escolhas, ou seja, os efeitos das práticas. Estas podem produzir uma intervenção ou a reprodução.

> Temos como desafio colocar coletivos em atenção-tensão-discussão no que tange às suas implicações com o engendramento de acontecimentos na vida educacional, pois, quando a direção das lutas está na perpetuação de estruturas, o que se perde é o movimento e o sentido das práticas [...]. (ROCHA, 2008, p.483).

Questionar sempre, em cooperação com outros profissionais da educação, mesmo quando considerarmos que estamos inovando, resistindo, é o desafio que se apresenta.

Por fim, não apresento, neste item, a Pedagogia da Cooperação como proposta a ser seguida, mas como uma alternativa com a qual tenho trabalhado, como referência do sentido que tenho dado à cooperação, em minha prática, e como ponto de partida desta pesquisa. É da experiência da cooperação como processo social, que estarei falando quando me referir à cooperação; da experiência do coletivo não normativo, que não exige o consenso porque é um espaço de objetivos, ações, decisões e recursos compartilhados, constituído de singularidades. Neste momento, não sei se estou resistindo ou sendo capturada pela lógica capitalista. Mas gosto de acreditar que estou resistindo, e que somos mais fortes, a ponto de criar novas possibilidades de existência, quando pensamos e agimos juntos.

2 O COLÉGIO PEDRO II: UMA MÁQUINA DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Uma das mágoas que eu tenho na vida é a de não ter sido, na minha infância ou juventude, aluno do Pedro II. Andei por colégios mais lúgubres do que a casa do Agra. Mas há, em mim, até hoje, a nostalgia de não ter estudado ou fingido que estudava lá. A rigor, não são os professores que me interessam no Pedro II. Nem os seus problemas de ensino. O que me deslumbra no aluno do Pedro II não é o estudante, mas o tipo humano. Ele deve ser um mau aluno (tomara que seja), mas que natureza cálida, que apetite vital, que ferocidade dionisíaca.

Olhem para as nossas ruas. Em cada canto, há alguém conspirando contra a vida. Não o aluno do Pedro II. Há quem diga, e eu concordo, que ele é a única sanidade mental do Brasil. E, realmente, não há por lá os soturnos, os merencórios, os augustos dos anjos. Os outros brasileiros deveriam aprender a rir com os alunos do Pedro II.

Nelson Rodrigues – Diário Carioca, 29/9/1963

O texto de Nelson Rodrigues revela pelo menos dois aspectos importantes em uma análise que se pretenda fazer do Colégio Pedro II (CPII). O primeiro, não será exagero dizer, o fascínio que esta instituição de ensino, secular, situada na cidade do Rio de Janeiro, exerce sobre a população da antiga capital do Império. O segundo, uma das impressões que se tem sobre os alunos do Colégio. Este capítulo é uma tentativa de compreender o processo que levou à produção destas duas imagens. O objetivo é construir um campo de análise e organizar alguns conceitos em torno da ideia de que o Colégio Pedro II funciona como uma máquina de produção de subjetividades.

Assim como Nelson Rodrigues, muitas outras pessoas sonham, ou sonharam, em estudar ou ter seus filhos estudando no Colégio Pedro II. A prova mais recente disso talvez seja o número espantoso de inscritos para o sorteio público e o concurso para ingresso no Ensino Fundamental, Ensino Médio e PROEJA, no ano de 2010: aproximadamente 30.000, entre crianças, jovens e adultos, de acordo com o discurso da atual Diretora Geral, na Cerimônia Solene da Congregação do colégio, em 02 de dezembro de 2010[40].

[40] O endereço eletrônico é: <http://www.cp2.g12.br/comunicados/2010/19-11-10/discurso_DG_2dez2010.pdf>.

Se tomarmos como referência apenas o sorteio para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental, estes números já chamam a atenção. Foram 6.922 candidatos concorrendo as 488 vagas, distribuídas pelas cinco Unidades do Colégio, nas quais existem turmas do 1º segmento. Porém se nos aproximarmos ainda um pouco mais, voltando o olhar para a maior e mais antiga de todas as Unidades de 1º segmento do Ensino Fundamental, a Unidade São Cristóvão I (UESCI), é possível encontrar alguns elementos que nos ajudem a analisar este fenômeno social.

No ano de 2004, os responsáveis pelos alunos matriculados na então denominada Série Inicial, atual 1º ano do Ensino Fundamental, eram convidados a preencher uma ficha com dados pessoais da criança e algumas outras perguntas. Entre estas, havia duas em particular:

"Por que você colocou seu filho no Colégio Pedro II?"

"O que você espera desta escola?"

Naquela época, a maioria das respostas se concentrava em motivos como o fato de ser uma escola pública que ainda conservava a qualidade do ensino e a seriedade no trabalho. A isto se aliava o prestígio do Colégio, dificuldades de ordem financeira, o desejo de "dar o melhor" para os filhos e o fato dos pais serem ex-alunos ou não serem, por não o terem conseguido.

A expectativa era de preparação para "um futuro melhor" - que se traduzia em dignidade, prosperidade, condições de "viver bem em sociedade" - e para o acesso ao ensino superior. A maneira de atingir esse objetivo seria pelo "desenvolvimento emocional, cultural, pedagógico" e pela formação de cidadãos honestos, críticos, pensantes, conscientes e capacitados. Alguns responsáveis esperavam ainda companheirismo e afeto, para seus filhos.

Pouca coisa mudou, desde então. De volta a 2010, uma rápida enquete realizada no dia do sorteio, na Unidade São Cristóvão, pode dar a dimensão do lugar que este Colégio, que comemorou seus 173 anos de fundação, ainda ocupa nos corações e mentes dos cariocas e moradores da cidade do Rio de Janeiro. São as falas de pais, mães, avós que expressam um desejo – ter suas crianças estudando no Pedro II.

Eles e elas se referem à tradição, credibilidade, "excelência do ensino" e ao fato de ser "um colégio forte", no qual a criança fica mais tempo, diariamente, do que em outras escolas. Falam do fato do Colégio ser "conceituado", pertencer à esfera federal, ter todos os níveis da Educação Básica e preparar para o acesso ao Ensino Superior.

> O Pedro II tem um nome, um peso; eu acho que tem uma história de ser forte... Daí a minha vontade. (JAQUELINE, 2010)[41].

Também fazem uma comparação com os altos preços das escolas particulares e as dificuldades vividas pela rede municipal de ensino. Por último, há uma série de motivos que se relacionam à responsabilidade, que os pais supostamente devem ter, de procurarem "o melhor" para seus filhos, tentando dar a oportunidade que não tiveram e "um futuro". Uma das falas é bem representativa desta relação entre a escola e o acesso a melhores condições de vida:

> Que ele tenha uma educação melhor do que a que eu tive que ele possa, futuramente, ter sucesso na vida, não só como pessoa, mas também na sua futura profissão. (ANTONIO, 2010)[42].

Como podemos verificar, os argumentos não são muito diferentes daqueles que foram registrados em 2004 e, embora o intervalo de poucos anos possa ser considerado insuficiente para uma mudança no pensamento circulante, é possível encontrar depoimentos semelhantes, em diferentes momentos da história do Colégio.

Cunha Junior relata um pedido de matrícula, de março de 1838, localizado pelo autor no Arquivo Nacional, no qual a mãe solicita a admissão do filho, como aluno interno-gratuito, alegando dificuldade de ordem econômica:

> [...] Por isso vêm implorar de V.M.I. a esmola de mandar admitir, na qualidade de aluno interno-gratuito, no Collegio de Pedro Segundo a um d'élles de nome Reginaldo, que a Supp. dezeja ver progredir na carreira dos estudos, p.a o que tem elle decedida vocação, e se perderá se a Mão Benefica de V.M.I. o não amparar. (JUNIOR, 2008, p.53).

Em outras palavras, o argumento é o desejo de um futuro melhor, pelo progresso nos estudos e a realização de sua vocação. Dória recorda uma comunicação entre o Ministro Bernardo Vasconcellos e o vice-reitor do Colégio, a respeito do requerimento do pai de um aluno externo, que pretendia passar a interno.

> [...] Apesar de parecer de conduta sossegada ele pouco desenvolvimento apresentou nos exames gerais; e por isso ficou esperando para fevereiro; e esta é a causa que move o pai do dito aluno para solicitar o ingresso de seu filho para ver se o obriga a estudar, ainda que seja à custa de meios coercitivos [...]. (DÓRIA, 2009, p.42).

---

[41] Responsável por crianças inscritas no sorteio de acesso ao 1º ano do 1º segmento do Ensino Fundamental, em entrevista feita na Unidade São Cristóvão I, no dia 10/12/2010, antes do início do sorteio.
[42] *Ibidem.*

Aqui, o que move o responsável é o tempo que o aluno fica no Colégio, ou é obrigado a se dedicar aos estudos, e o aspecto disciplinar, que também aparece nas falas contemporâneas. E isso nos leva a pensar a respeito. Como esta imagem do Colégio Pedro II foi construída? E como se mantém?

Segundo as falas daqueles que aguardavam ansiosamente pelo início do sorteio, a principal fonte de informações sobre o Colégio são as pessoas que já estudaram, conhecem quem estudou ou têm filhos no Colégio. Muitos estavam ali, por indicações de outras pessoas:

> De tanto a gente ouvir falar, das pessoas, e por ser um colégio antigo, ter as normas do Colégio; é um colégio que cobra uniforme, não é essa bagunça toda que estão esses Colégios, hoje em dia. (PATRÍCIA, 2010)[43].

Pesquisas e exames nacionais interferem.

> Eu venho acompanhando muito as pesquisas aí, do ENEM, esses exames que existem anualmente e eu vejo que é uma das instituições de ensino que está entre as melhores do Rio de Janeiro. Não é pelo fato de ser gratuito, não é isso. Eu estou prezando mesmo pela qualidade do ensino. (ANTONIO, 2010)[44].

A internet, jornais e a opinião de especialistas, também ajudam.

> Meu marido é professor, aí por meio de pesquisa, esse aqui é o melhor. Ele pesquisou mais do que eu, [...] no meio que ele vive esse aqui é o sonho de qualquer pai, isso aqui é como se fosse ganhar na loteria, ser sorteado para [...] seu filho estudar aqui. E na internet também. E às vezes também, [...] tem um memorando, um jornal que ele lê e diz que aqui é o melhor, em matéria de ensino, aqui é o melhor, o melhor lugar. (IOLANDA, 2010)[45].

Mas também se baseiam, como Nelson Rodrigues, no perfil dos alunos do Pedro II.

> Crianças bem espertas, bem inteligentes. (PATRÍCIA, 2010)[46].

> A maioria das pessoas que estudam no Pedro II, ela tem uma capacidade, ela tem uma banca para prestar um concurso público, sem precisar enfrentar um cursinho. É um colégio que ele puxa mais, ele transmite mais conhecimentos. (RICARDO, 2010)[47].

---

[43] Responsável por crianças inscritas no sorteio de acesso ao 1º ano do 1º segmento do Ensino Fundamental, em entrevista feita na Unidade São Cristóvão I, no dia 10/12/2010, antes do início do sorteio.
[44] *Ibidem.*
[45] *Ibidem.*
[46] *Ibidem.*
[47] *Ibidem.*

Se pudéssemos buscar respostas às mesmas perguntas, em outros anos, provavelmente continuaríamos a encontrar falas que são indícios da forma como a importância do Colégio afeta as pessoas. É que cada uma delas foi produzida por um longo processo de subjetivação. Um processo que produziu uma "identidade" para o Colégio Pedro II, seus trabalhadores (especialmente seus professores) e seus alunos (incluindo suas famílias), ao mesmo tempo em que os aprisiona. Isto se dá porque, na medida em que eles fazem parte do Pedro II e contribuem para a criação de modelos, precisam existir como tal e, desta forma, continuar a produzi-los.

Sair deste modo de funcionamento, criar novos modos de existência, pode significar uma certa marginalidade, que na prática assume as mais diversas feições. Do ponto de vista do estabelecimento de ensino e sua relação com a esfera governamental, responsável pelas as políticas públicas educacionais, pode representar o ostracismo e a redução de verbas. Do ponto de vista dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e seu vínculo com o cotidiano, pode significar a exclusão. São as lógicas que engendram estas relações de poder, às quais os sujeitos estão submetidos, que precisam ser investigadas para que se compreenda o lugar do Colégio Pedro II na sociedade atual.

Outro aspecto que chama a atenção nas falas dos responsáveis é que algumas têm um tom de "magia", como se bastasse ser aluno do Colégio Pedro II para que todas as portas se abrissem, e um futuro brilhante se desvelasse. Aqueles que vivem o seu cotidiano sabem que não é bem assim. E provavelmente nunca foi, mas ainda é esta a impressão que se tem, no sentido mesmo do que está impresso nas pessoas, quase tatuado.

Na verdade, existe um aluno real que, muito frequentemente, precisa lutar para permanecer nas fileiras desta instituição, correspondendo às expectativas dos professores, funcionários e dirigentes do colégio, expressas nas falas, provas, fichas ou portarias de avaliação, bem como no Código de Ética Discente, que aponta os comportamentos esperados, através das punições previstas. Também deve provar à família e à sociedade em geral, que é merecedor de ser considerado um "soldado da ciência" [48], mas não há quem informe que nem todos estarão na relação de alunos eminentes, ou terão profissões de destaque, ou serão aprovados para qualquer curso universitário que desejem, ou mesmo chegarão ao final do ensino médio, neste colégio.

Afinal, como acontecem estes processos de subjetivação, no Colégio Pedro II? E de que modo nele se instrumentalizam instituições, práticas que constituem sujeitos?

---

[48] Forma como os alunos do CP II são chamados, no Hino dos Alunos.

Para analisar é necessário olhar para dentro deste universo, para a dimensão micropolítica da instituição escolar, e para além dele, para a micropolítica da sociedade. Porque a resposta certamente está na história, mas não apenas na história do Colégio. Está em um processo histórico de produção de subjetividades. O mesmo que leva as pessoas a pensar que o que é tradicional é bom, que cuidar do futuro dos filhos é responsabilidade dos pais, que as escolas federais são obrigatoriamente melhores, que a disciplina é que garante a qualidade do ensino e a aprendizagem... E mais do que pensar de determinada forma, os sujeitos agem a partir do que acreditam ser "natural".

2.1 **Os processos de produção de subjetividade**

Para Guattari (2005), o conceito de subjetividade não pode ser associado ao indivíduo, como a psicologia costuma fazer. É um processo de produção histórica, social e política. De acordo com ele, mesmo "os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado" (p.40). E "a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social" (p.40), por uma "multiplicidade de agenciamentos coletivos de enunciação." São discursos e lógicas diversos que não estão só nos indivíduos ou só nas entidades sociais, mas circulam no espaço social, construindo e desconstruindo novos referenciais e desejos, articulando "as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo" (GUATTARI, 2005, p.35).

Para ele, os indivíduos são, na verdade, "modos de individuação da subjetividade", formas particulares que os agenciamentos coletivos de subjetivação assumem, em determinadas circunstâncias e contextos sociais. E eles estão no cruzamento de "determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia e tantas outras" (GUATTARI, 2005, p.43).

Para o processo de produção de subjetividades, no contexto do capitalismo de hoje, contribuem a linguagem, a família, a mídia, instituições como a Escola e os chamados "trabalhadores sociais", para falar de alguns. Estes últimos, segundo Guattari (2005, p.37), são "jornalistas, psicólogos de todo tipo, assistentes sociais, educadores, animadores, gente que desenvolve qualquer tipo de trabalho pedagógico ou cultural em comunidades de periferia, em conjuntos habitacionais, etc".

Trabalhadores sociais ou não, todos podemos utilizar nossa prática tanto para reproduzir modelos, quanto para revelar a subjetividade dominante e produzir tensão, entre o que está posto e a criação de possíveis. Não deixa de ser produção de subjetividade, porém nossas ações podem estar a serviço do que Guattari (2005) chama de "processos de singularização". Estes processos se dão no plano micropolítico e são constituídos pela "invenção de modos de referência, de modos de práxis. Invenção que permita elucidar um campo de subjetivação e, ao mesmo tempo, intervir efetivamente nesse campo, tanto em seu interior como em suas relações com o exterior" (GUATTARI, 2005, p.38).

E de que forma as ideias de Guattari se relacionam ao Pedro II? Elas compõem o terreno no qual caminhamos, quando tentamos revelar os modos de subjetivação que produziram, sustentam e perpetuam esta "máquina de produção de subjetividades". No entanto, para compreender melhor seu funcionamento atual é importante dar um passo atrás, no tempo, e resgatar alguns elementos que contribuíram para a construção desta máquina.

2.1.1 A Produção da Máquina

O Colégio foi criado para ser um modelo, e os modelos são produzidos por dispositivos e neles ancorados. O site da Unidade Centro, a primeira a existir, não deixa dúvidas:

> O Colégio de Pedro II foi o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, caracterizando-se como importante elemento de construção do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação da nação brasileira. Como agência oficial de educação e cultura, co-criadora das elites condutoras do país, o Imperial Colégio foi criado para ser modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias, das aulas avulsas e dos estabelecimentos particulares existentes. (COLÉGIO PEDRO II – Unidade Centro)[49].

Xavier *apud* O COLÉGIO..., ([entre 2002 e 2010], p.84)[50] lembra que o Colégio foi fundado em um momento em que o governo da época, buscava a organização das cidades e a centralização do serviço público de ensino, tendência que se manteve durante o segundo império. Além disso, desde o final da década anterior "a complexidade do aparelho político-

[49] O endereço eletrônico é: <www.cp2centro.net>.
[50] O endereço eletrônico é: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212109_04_cap_03.pdf>.

administrativo exigia a qualificação de mão de obra" e a criação de cursos jurídicos transformara o bacharelado em "uma forma de ascensão social ambicionada pelos jovens da burguesia".

A aula inaugural proferida pelo próprio Ministro do Império, Bernardo Vasconcelos, deixa claro seus princípios e os objetivos do governo da época.

> Nenhum cálculo de interesse pecuniário, nenhum motivo menos nobre e menos patriótico, que o desejo de boa educação da mocidade e do estabelecimento de proveitosos estudos, influiu na deliberação do Governo. Revela, pois, ser fiel a este princípio: manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono de felizes resultados; prescrever e fazer abortar todas as espertezas de especuladores astutos, que ilaqueam a credulidade dos pais de família com promessas de fáceis, e rápidos processos na educação de seus filhos; e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios e métodos que a razão desconhece, e, muitas vezes, assustada, reprova. Que importa que a severidade de nossa disciplina, que a prudência e a salutar lenteza com que procedemos nas reformas, afastem do Colégio muitos alunos? O tempo, que é sempre o condutor da verdade e o destruidor da impostura, fará conhecer o seu erro. O Governo só fita a mais perfeita educação da mocidade: ele deixa (com não pequeno pesar) as novidades e a celebridade aos especuladores, que fazem do ensino da mocidade um tráfico mercantil, e que nada interessam na moral e na felicidade de seus alunos. Ao Governo só cabe semear para colher no futuro. (COLÉGIO PEDRO II – Unidade Centro)[51].

Neste discurso, se anuncia também o apego à tradição e à disciplina, ao qual se recorre até hoje, para manter a marca da "excelência" e característica da sociedade disciplinar, da qual fala Foucault (2009). Para ele, disciplinarização não é apenas fazer com que os indivíduos se tornem mais obedientes ou tenham um comportamento uniformizado. As "disciplinas" são "métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade" (FOUCAULT, 2009, p.133). São técnicas que pretendem "organizar o múltiplo", atuando sobre os corpos, pela ordenação do espaço e do tempo. E são modos de subjetivação que capturam os seres humanos em uma rede de relações de poder, transformando-os em sujeitos (FOUCAULT, 1984)[52].

Rocha (2008) caracteriza a própria escola como um mecanismo de disciplinamento que serializa e conforma personalidades, através de práticas de sansões, recompensa e exames. Enfatiza que

> [...] quando a ênfase do funcionamento educacional recai no controle, no disciplinamento e na produção de regras que buscam evitar (dis)torções no padrão,

[51] O endereço eletrônico é: <www.cp2centro.net>.
[52] O endereço eletrônico é: <jornalista.tripod.com/teoriapolitica>.

> as experimentações do pensamento não se constituem em motor da dinâmica escolar e as diferenças intensivas, ou seja, o que faz diferença, o que produz densidade no cotidiano, perde consistência para a manutenção da ordem vigente. (ROCHA, 2008, p.479).

Se não bastasse ser nomeado em homenagem ao Imperador ainda menino, o Colégio foi por ele acompanhado a ponto de participar da seleção de professores, dos exames dos alunos e, frequentemente, da vistoria de suas instalações físicas. A proximidade com a família imperial certamente ajudou a construir a imagem do colégio modelo.

O quadro de professores foi formado por ilustres intelectuais da época e, ao longo dos anos a lista de alunos que se tornaram "famosos" só aumentou a projeção do Colégio e o consolidou como referência. Até os dias de hoje, é comum encontrar, nos muitos sites e blogs criados para falar do CPII, uma relação de ex-alunos "eminentes", que vai de presidentes da república a atores e locutores "globais", passando por escritores, músicos e um dos netos do próprio Imperador Pedro II.

O contexto da fundação do Colégio, em 02 de dezembro de 1837, por decreto do Ministro Bernardo Vasconcelos, está ligado ao Seminário de São Joaquim, educandário religioso no qual havia sido implantada a habilitação para o trabalho, e que o Imperial Collegio de Pedro Segundo veio a substituir. Porém, Gabaglia (2009) no primeiro Anuário do Colégio, aponta como sua verdadeira origem o Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739, pelo Bispo D. Frei Antonio de Guadalupe. O autor será o meu principal guia.

O documento de Provisão, reproduzido por Gabaglia (2009) falava de um colégio religioso que recebesse "meninos órfãos de pais pobres e desamparados de criação" que "se perdiam" por não terem quem os instruísse "nos bons costumes e nas artes". O objetivo era "instruí-los na doutrina cristã, ler, escrever, [contar] e na língua latina, música e instrumentos, como também nas funções eclesiásticas" (p.1), de modo que pudessem seguir a vida religiosa, se tivessem vocação. Para isso, era esperado que os órfãos ajudassem no coro da igreja de São Pedro, rezassem com os capelães e a disciplina era rigorosa como a que era imposta aos monges. Desta forma, no entendimento dos fundadores, a Igreja estaria suprindo a falta dos pais.

No entanto, não era um Colégio para qualquer tipo de aluno. Os meninos precisavam ter pouca idade, ser cristãos velhos, "brancos de geração e de nem uma sorte mulatos" (p.2), condição para que tivessem, posteriormente, a oportunidade de serem aproveitados na vida religiosa. A pouca idade lembra as atuais Unidades de 1º segmento, do Colégio Pedro II, que foram as últimas a serem criadas, mas tinha clara relação com a possibilidade de **direcionar**

aqueles meninos, desde muito cedo, para a vida religiosa, já que os demais requisitos excluíam uma boa parcela dos "órfãos de pais pobres", em função do aluno que se queria formar. Fica óbvia ainda a intenção de intervir nos rumos de uma sociedade em construção, a partir da "salvação" dos órfãos, pela educação cristã, ideia difundida desde os jesuítas.

Os Estatutos do Colégio dos Órfãos de São Pedro, publicados em 1739, revelam a preocupação com "a boa criação" dos jovens e sua relação com as "virtudes" e a religião cristã. Sua finalidade, expressa no documento, era que os órfãos conseguissem "todo o argumento, todo o fruto e toda a felicidade, que no serviço de Deus e utilidade do próximo, se pode esperar e desejar" (GABAGLIA, 2009, p.10). Para tal, deveriam ser "não só instruídos nas artes", mas também "educados nos bons costumes e virtudes" (p.11). Nota-se aí uma primeira separação entre instrução e educação. A primeira referia-se às "aulas ou lições", e a segunda ficava a cargo de um sacerdote, "de boa vida e costumes", que estaria com os meninos nos outros momentos de convivência.

Os órfãos eram sustentados pela esmola dos fiéis, embora houvesse alguns contribuintes, e os reitores eram os encarregados de aumentar o patrimônio do Colégio, "a sua custa ou por donativos obtidos" (GABAGLIA, 2009, p.12). Para tanto, o canto dos órfãos nas missas e cerimônias religiosas servia de divulgação do trabalho realizado no Seminário, e o incentivo à caridade cristã facilitava o processo. E foi a doação de um terreno e algumas construções, aos órfãos de São Pedro, que permitiu, em 1766, a mudança do colégio para a atual Rua Camerino, no centro do Rio de Janeiro, onde pôde ser ampliado. Por estar no terreno da Capela de São Joaquim, os órfãos passaram a ser conhecidos como Órfãos de São Joaquim e, mais tarde, Seminaristas de São Joaquim.

A verba para manutenção do Seminário de São Joaquim era constituída pelos rendimentos com os prédios de seu patrimônio e pelas doações. Porém os alunos, que a esta altura podiam ser internos ou externos, tinham um papel importante, já que cantavam nas igrejas e conventos da cidade, nas muitas festas religiosas da época, ou acompanhavam os enterros de pessoas famosas e recebiam por seus serviços prestados. Também havia as esmolas pedidas pelos órfãos, suspeita-se que talvez houvesse a venda dos artefatos produzidos pelos alunos nas oficinas do seminário, e com certeza existiam os pagamentos dos alunos contribuintes – chamados de pensionistas, ou meio pensionistas, conforme o tempo em que permaneciam no Colégio.

A ideia de divulgar o colégio pelo desempenho de seus seminaristas parece ter sido uma constante, desde o Seminário de São Pedro. A necessidade de prover recursos a partir da iniciativa dos dirigentes do colégio, também. Ambas foram atualizadas, mais tarde, no

funcionamento do Colégio Pedro II, especialmente pelo culto aos alunos eminentes e pelo incentivo à realização de festas e mostras pedagógicas, nas Unidades Escolares, que servem tanto à divulgação do trabalho, quanto à arrecadação de verba para as despesas que não são totalmente cobertas pelo orçamento da União.

A rotina dos alunos incluía, além das aulas, momentos destinados às rezas, às refeições "em comunidade" e ao recolhimento – "cada um para o seu cubículo" (GABAGLIA, 2009, p.23). Um exemplo perfeito da ocupação do tempo na sua totalidade e da divisão do espaço coletivo em pequenos espaços limitados aos corpos individualizados, como era comum ao modelo de disciplina religiosa e militar, da época, mas particularmente às "disciplinas", descritas por Foucault (2009). Estas seriam "fórmulas gerais de dominação", dos corpos e dos sujeitos, que extrapolaram os modelos citados para ganhar mais e mais espaço nas sociedades, no decorrer dos séculos XVII e XVIII. Durante um período havia ainda a diferença entre os uniformes dos alunos contribuintes e dos gratuitos, configurando uma diferenciação dos sujeitos de acordo com sua situação econômica, mas posteriormente isto foi abolido, dando lugar a outras formas de classificação.

Além do reitor e do vice-reitor, responsáveis pela administração e economia do Colégio, o quadro de funcionários era composto pelos professores de latim, cantochão e música, pelo cirurgião e pelo barbeiro. Porém, segundo Gabaglia (2009, p.25), uma administração desastrosa, sob suspeita de desvio de verba e que diminuiu o número de vagas para os alunos gratuitos, fez com que o Seminário ficasse desmoralizado diante da população, por ter perdido "a ordem e a disciplina", elementos fundamentais para um colégio ser considerado de qualidade, em uma sociedade disciplinar. Este fato teria precipitado ou servido de justificativa à decisão de D. João VI, que o extinguiu por decreto, em 1818, passando a usar suas instalações como quartel para as tropas que chegavam de Portugal, o que nos faz pensar no tipo de arquitetura que podia abrigar tanto uma instituição religiosa e um colégio, quanto um quartel.

Os professores e alguns alunos foram transferidos para o Seminário de São José, também no centro do Rio, enquanto outros foram admitidos como aprendizes de "ofícios mecânicos", do "corpo de artífices-engenheiros", que chegara à corte, vindo de Portugal, junto com as tropas. Por fim, o patrimônio foi convenientemente desapropriado e incorporado aos bens da coroa, bem como ao Seminário de São José.

No entanto, o ato de D. João VI não agradou à população da cidade do Rio de Janeiro, e, segundo Dória (1997), os motivos iam da superstição, em função de alguns acidentes ocorridos, ao prestígio do Seminário e dos órfãos. E a voz do povo foi ouvida pelo Príncipe

Regente. Três anos depois, em uma decisão eminentemente política, D. Pedro I revogou o decreto do pai, restabelecendo o Seminário e reincorporando seu patrimônio. O decreto fala da intenção do Príncipe e a justifica:

> [...] Promover e auxiliar, quanto for possível, a *educação da mocidade*, principalmente da classe daqueles que, privados pela orfandade do abrigo e cuidado paterno, ou por indigência, lhes faltam o meio de adquirirem a instrução precisa para que, chegando à maioridade, *possam ser úteis a si, à igreja e ao Estado*, cuja prosperidade em grande parte depende da moral, costumes e instrução pública e particular de cada um de seus membros. (GABAGLIA, 2009, p.28, grifo meu).

A preocupação com a "educação da mocidade" voltará a aparecer em outros decretos e documentos do Pedro II, assim como a relação entre ela e sua utilidade para o Estado. E é Foucault (2009) que mais uma vez chama a atenção para este aspecto que é próprio das táticas disciplinares e, consequentemente, dos processos de formação da sociedade disciplinar: facilitar e ampliar o exercício do poder sobre as "multiplicidades humanas", aqui representadas pela "mocidade", de modo a "fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e **a utilidade de todos os elementos do sistema"** (FOUCAULT, 2009, p.206, grifo meu), entre os quais estão incluídos os "aparelhos pedagógicos". Em outras palavras, as disciplinas produzem os homens e as instituições que os produzem de forma a serem, ambos, úteis à sociedade e ao Estado. Controlando o tipo de mocidade a ser formado, as instituições educacionais estariam exercendo sua função de servir ao bom funcionamento social.

Apesar da intenção e da destinação de alguma verba, não havia uma proposta nova, e só dez anos depois, quando D. Pedro abdicou do trono, o Colégio de S. Joaquim passou por uma verdadeira reforma, aprovada por Decreto da Regência, em 12 de dezembro de 1831, e apresentada pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, na época Lino Coutinho (Gabaglia, 2009, p.31). A abdicação lançou o país em um período político conturbado, de transformação da estrutura administrativa e social existente. Neste cenário, em que o Partido de tendência liberal assumiu o poder, os Estatutos do Seminário de São Joaquim sofreram mudanças que atingiram sua estrutura, a forma de admissão e o currículo.

A justificativa passava pelo afastamento dos objetivos iniciais do Colégio, de atender aos meninos de pouca idade, mas as mudanças falavam mais. O Ministro voltou sua atenção para a "Instrução Pública", influenciado pelas ideias de Progresso e Civilização, advindas do modelo europeu, e que circulavam pela corte em função do aumento do poder aquisitivo da burguesia nacional, que queria viver como a elite européia.

Por outro lado, havia o anseio de uma classe média que via nas atividades intelectuais e políticas as únicas possibilidades de ascensão social. Desta forma, a ideia de que a educação, por si só, mudaria o mundo, difundida na época e que serviu de base a vários projetos no Brasil, seria o caminho para restaurar o equilíbrio político, econômico e social que fora perdido, na verdade, desde a Independência. Porém é preciso reconhecer que a reforma, em certa medida, ia ao encontro do que previa a carta Magna, outorgada por D. Pedro I em 1824, quanto à instalação de escolas nas cidades e vilas mais populosas, para garantir a instrução primária gratuita e estimular a autonomia das províncias.

O ingresso no seminário dependeria agora de "despacho favorável da Câmara Municipal", para que apenas os "pobres e desvalidos" tivessem direito à admissão, embora o decreto admitisse a entrada de pensionistas. Os meninos precisavam ter idade entre sete e doze anos, e o número de vagas dependia do orçamento (GABAGLIA, 2009, p.33).

O currículo passou a possuir o curso de desenho e uma cadeira de "geometria e mecânica aplicada às artes", terceira parte do curso de matemáticas, ministrado em três anos e composto ainda por aritmética, álgebra, geometria e trigonometria. Além disso, já contava com as aulas de latim, francês, lógica e um professor público para as aulas de primeiras letras. Este deveria ensinar a ler e escrever pelo método inglês "lancastriano" (GABAGLIA, 2009, p.33), e aqui cabe um destaque. O método, se não bastasse sua origem européia, permitia que as classes fossem numerosas, porque um único professor dividiria sua tarefa com alunos "ajudantes". A ele, Foucault se refere, quando fala de um modo de funcionamento apoiado na composição das forças e na ocupação do tempo, que vigorou no ensino primário, no período entre o século XVII e o início do século XIX.

> O mecanismo complexo da escola mútua se construirá uma engrenagem depois da outra: confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino; e então no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. (FOUCAULT, 2009, p.159).

O método Lancaster é citado como o marco final deste período, quando os alunos tinham uma tarefa, também como forma de controle. Por esta metodologia era dado aos "melhores" alunos, os mais adiantados, a tarefa de ensinar a outros 10. A cada grupo se dava o nome de decúria e decurião era o aluno responsável, em uma transposição da estrutura do exército romano para a educação.

Na restauração do Seminário havia também a pretensão de um ensino profissionalizante com sugestão de oficinas de "torneiro, entalhador, litógrafo, abridor, ou

qualquer outra de misteres [serviços] adequados às nossas precisões e estado de civilização do país" (GABAGLIA, 2009, p.34). Seria a educação se voltando para inserir os órfãos no mercado de trabalho que estava se estruturando? Ou uma pseudo formação profissional para cidadãos de segunda linha, com poucas perspectivas de chegar ao mercado, já que o objetivo maior ainda era a vida eclesiástica? Na visão de Gabaglia (2009, p.35), a reforma sequer previu meios para desenvolver esta modalidade de ensino, transformando o seminário em mera "casa de artesãos". E mesmo os chamados mestres destas oficinas, nada recebiam pelo trabalho de ensinar o ofício, o que denota o prestígio reduzido destes profissionais.

A aprendizagem do "**jogo de armas e o exercício e manejo das Guardas Nacionais**" (GABAGLIA, 2009, p.34, grifo do autor) eram reservados aos alunos do último ano e sua presença entre as aulas refletia, na avaliação de Gabaglia, a preocupação de uma época marcada por "levantes de soldados e rebeliões populares", com o intuito de defesa e habilitação para servir à pátria. Mas certamente era também indício da proximidade entre a educação e a disciplina militar.

Se lembrarmos da relação que Foucault estabelece entre o modelo militar e a formação de corpos dóceis, talvez fique mais simples perceber de que forma este tipo de aprendizagem pode ser disciplinar, na medida em que torna os corpos obedientes e úteis, pela articulação corpo-objeto (FOUCAULT, 2009, p.155). Ele demonstra que aprender a manipular uma arma podia ser um exercício minucioso de adaptação dos movimentos precisos e decompostos do corpo, ao posicionamento de cada parte da arma. Ao final da "manobra", como era chamada pelos teóricos militares do século XVIII, sujeito e arma deviam ser um só, de forma que já não era possível saber quem estava manipulando e quem era manipulado. Que efeito poderia ter sobre jovens seminaristas um treinamento que prescreve tamanha obediência? Possivelmente, o retorno "à ordem e à disciplina" que a população da corte julgava perdidas, naquele estabelecimento.

Um dos capítulos dos Estatutos expedidos pelo Ministro Lino Coutinho para o Seminário de São Joaquim, no mesmo Decreto de 1831 *apud* Gabaglia (2009), tinha o sugestivo nome de "Da Polícia e Disciplina Interna do Seminário", previa um porteiro, "homem sisudo e de madura idade" (p.34), e a divisão dos alunos em três seções, de acordo com a idade. Cada grupo deveria ser liderado **"por um de seus membros mais sisudos e circunspectos"** (p.34, grifo do autor), que zelaria pela obediência das muitas regras. Como não poderia faltar, havia uma lista de "culpas e castigos" (p.35), isto é, sanções correspondentes aos comportamentos indesejados, como a gula e a preguiça, mas também

trazia o primeiro indício de decisão coletiva quando orientava que a organização dos horários, fosse feita pelo reitor, “de acordo com os Professores” (*apud* GABAGLIA, 2009, p.35).

O capítulo descrevia também, **em minúcias**, as regras de higiene, os alimentos de cada refeição (almoço, jantar, sobremesa, ceia), o toque da sineta que chamaria os seminaristas e os jogos que eles poderiam fazer nos momentos de “liberdade”, sob a vigilância do reitor e vice-reitor. Todo um detalhamento para garantir a qualidade, pela imposição de um ritmo e o rigor de uma programação, que se assemelha ao que Foucault (2009) chama de tempo disciplinar - um conjunto de procedimentos que mantém o controle, ordenando as atividades pela imposição de normas para a utilização, seriação e segmentação do tempo.

Porém a importância do decreto vai muito além e está, a meu ver, na afirmação da educação como “obrigação dos governantes”, ao mesmo tempo em que associa ensino e cuidado, como uma espécie de investimento que traria como “lucro” para a nação os “bons costumes e trabalho” (*apud* GABAGLIA, 2009, p.31). Essa obrigação, “independente dos sentimentos de humanidade” como afirmava o Ministro do Império, não era o reconhecimento de um direito, como poderia parecer. Pelo contrário, afirmava o estabelecimento de uma relação de controle e de dependência, de poder e de assujeitamento, que justificava a autoridade de uns sobre os outros e que é semelhante à perspectiva de formação, hierarquizada, que ainda encontramos nos dias de hoje e que perpassam as políticas públicas de educação.

Mas o fato é que os novos estatutos colocaram o Seminário de São Joaquim sob a proteção do governo, promovendo uma ruptura com a ordem vigente, quando o definiram como “um estabelecimento de caridade pública, destinado a recolher os meninos orphãos, pobres e desvalidos, a fim de serem nelle educados **convenientemente,** e habilitados ao exercício de misteres honestos e proveitosos” (*apud* Gabaglia, 2009, p.32, grifo meu). Apesar disso, para Dória (1997), a decadência do ensino foi o verdadeiro motivo para a Regência entregar o seminário à Câmara Municipal. O Partido Liberal, com a intenção anunciada de fortalecer as províncias, promoveu o que poderíamos chamar de uma primeira municipalização da educação primária.

A Câmara Municipal passou a ser responsável pela administração financeira e patrimonial, bem como pelo acompanhamento da conduta dos empregados e do rendimento dos órfãos, e deveria informar ao Governo, através do Ministro do Império. Continuava a existir a figura do reitor, mas em termos financeiros ele apenas administrava uma verba mensal que recebia para as despesas da casa, o pagamento dos funcionários e as obras. Foi um dos primeiros passos para que o Estado se apossasse da educação pública, assumindo seu

controle financeiro, e era a sua conveniência que os meninos do seminário de São Joaquim deveriam ser educados.

Apesar de toda a reforma, aparentemente o ensino no Seminário de São Joaquim não se recuperou, ou não atendeu às exigências políticas e econômicas da época e do governo da Regência. Na avaliação de Gabaglia (2009, p.36), foi a necessidade urgente "de um grande estabelecimento nacional de Instrução Secundária", que fez surgir, no lugar do Seminário, um colégio "onde a mocidade se preparasse de modo completo nos estudos das humanidades" – o Colégio de Pedro II. Porém, há outras versões.

As "rebeliões populares" às quais se refere Gabaglia (2009), nos registros oficiais da história do Colégio, não foram as únicas responsáveis pelas mudanças no cenário político brasileiro, mas também os conflitos surgidos no seio da própria elite, entre grupos que defendiam caminhos diferentes, para garantir seus interesses e princípios comuns: "concentração de terra, manutenção da mão de obra escrava e incentivo ao modelo agrário-exportador". Em outras palavras, as formas de exploração e dominação da época. A solução encontrada na corte, no período das Regências, para acalmar as revoltas populares que aconteciam nas províncias e a divisão dos grupos políticos da elite, foi um grande acordo com medidas descentralizadoras, que ampliaram o poder das províncias, e outras mais conservadoras, como a manutenção da vitalicidade do Senado.

Cunha Júnior afirma que os resultados não foram os esperados e logo foram necessárias novas medidas. Os três grupos políticos da elite, Exaltados, Restauradores e Moderados, se reorganizaram em dois partidos: Progressista e Regressista. Os integrantes deste último, também conhecidos como Saquaremas, defendiam o retorno de D. Pedro I e assumiram o controle do Estado, quando Pedro de Araújo Lima passou a ser o Regente e Bernardo de Vasconcelos, se dizendo um ex-liberal, passou a Ministro do Império e Justiça. Seu discurso de posse se comprometia com a "salvação" da sociedade e chamava a atenção, de forma mistificadora, para a ameaça que a sociedade brasileira corria, naquele momento, caso "a desorganização" (autonomia das províncias) e "a anarquia" (as revoltas) rompessem "a integridade do Império do Brasil, o domínio da elite e seus princípios" (CUNHA JUNIOR, 2008, p.21).

Mais do que o regresso do Imperador, o que os Regressistas queriam era o retorno "às condições políticas e institucionais anteriores às medidas descentralizadoras do Ato Adicional de 1834, resgatando os princípios conservadores [da] centralização, ordem e civilização" (CUNHA JUNIOR, 2008, p.22-23). Para restabelecê-los, foi dado o "Golpe da Maioridade", que levou Pedro II ao trono, no auge de seus 14 anos. Para assegurá-los entram em campo as

instituições, e sob o título de educação e instrução, a instituição da educação poderia controlar o homem comum e o homem da elite, produzindo aqueles que ocupariam os quadros políticos destinados aos Saquaremas, na sociedade imperial, e separando-os dos demais. A educação faria a diferença.

Na corte, o ensino secundário também sofria da descentralização. Não estava sob o controle do Estado e acontecia em Seminários religiosos ou no formato de aulas públicas avulsas, que eram procuradas por quem queria ingressar nos cursos de nível superior. A solução veio da transformação do Seminário de São Joaquim no Imperial Colégio de Pedro II, pois, "era preciso criar uma instituição[53] [...] que fornecesse uma formação secundária abrangente e distintiva, própria aos filhos da elite, jovens que, no futuro, após passarem pelas Academias Superiores, poderiam ocupar o mundo do governo" (CUNHA JÚNIOR, 2008, p.23). Assim, reverter os efeitos da descentralização do sistema público de ensino, que fizera com que o ensino secundário fosse diferente em cada província, e dar continuidade ao processo de organização das aulas avulsas, que neste período estavam se concentrando nos liceus, parece ter sido a motivação política. Em outras palavras, era necessário que o Estado retomasse o controle sobre a educação, um movimento que não acontecia apenas no Brasil.

2.1.1.1 Os Estatutos e as disciplinas

No Decreto de 2 de dezembro de 1837, aniversário do Imperador D. Pedro II, o Ministro Bernardo Vasconcellos propôs uma série de mudanças e instituiu um colégio baseado na estrutura dos liceus franceses, ou seja, com um ensino "gradual (seriado) e regular (por oposição às aulas avulsas preparatórias para o ingresso no ensino superior) [que] visava a formação clássica e integral" (O COLÉGIO..., [entre 2002 e 2010], p.85)[54]. Aliás, os "paradigmas europeus de civilização", certamente foram um dos elementos que ajudaram a produzir o tipo de subjetividade característica àquela época. A justificativa viria no discurso que o Ministro pronunciou na aula inaugural, dirigindo-se ao reitor do novo Colégio, e referindo-se ao regulamento no qual apresentou os Estatutos:

---

[53] O sentido dado ao termo instituição, por Cunha Junior, é o de estabelecimento de ensino.
[54] O endereço eletrônico é: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212109_04_cap_03.pdf>.

> Devo, porém, advertir a V. Excia. que as regras consagradas nesse Regulamento não são teorias inexpertas; elas foram importadas de países esclarecidos, têm o cunho da observação, têm abono da prática e deram o resultado de transcendente utilidade. Não nos assuste, pois, a sua literal observância: a mocidade Brasileira não é menos talentosa, nem menos capaz de morigerar-se que a desses países onde elas têm muito aproveitado. (VASCONCELOS, 1838, 1953, p.106).

Na busca pelo significado da expressão "morigerar-se", fui remetida a uma fonte digital[55], na qual o sentido é claramente ligado à educação moral, e diz respeito a instruir-se ou adquirir bons costumes, tornar-se ordeiro e prudente. Esta ideia torna mais compreensível outro trecho do discurso, quando insiste na importância do cumprimento das regras.

> Só assim deixarão receios infundados de tomar a natureza de dificuldades reais; só assim se evitará o escândalo de estilos arbitrários e por ventura opostos às providências e às intenções do Governo; e a mocidade de par com as doutrinas, que hão de formar o seu coração e aperfeiçoar a sua inteligência, aprenderá a respeitar as leis e as instituições, e conhecerá as vantagens da subordinação e da obediência. (VASCONCELLOS, 1838, 1953, p.106).

O Colégio de Pedro II era um instrumento do Estado, criado para servir de modelo para a educação secundária, idealizado para dar uma formação diferenciada aos filhos da elite, mas também para formar sujeitos subordinados e obedientes.

Inicialmente, os alunos tinham que pagar uma anuidade, podiam escolher entre o regime de internato ou externato, saíam do Colégio com o Grau de Bacharel em Letras e eram preparados para o ingresso direto aos cursos superiores.

O Colégio foi fundado dentro de uma tradição humanista, com um currículo clássico, segundo algumas fontes baseado especificamente na experiência do Collège Henri IV, de Paris (COLÉGIO PEDRO II, 2002). O Decreto de fundação *apud* Gabaglia (2009) já previa que para as aulas de latim, grego, francês, filosofia e retórica, poderiam ser chamados professores públicos, que eram os contratados pelo Governo para ministrar as aulas avulsas destas disciplinas, no ensino público secundário, do Município da Corte. Porém também seriam ensinados os princípios de geografia, história, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia, sem que fosse esquecida a "instrução religiosa". Na verdade, o Colégio foi pioneiro no ensino de disciplinas como História e Filosofia e, mais tarde, ficaria clara a ênfase na língua latina, na retórica e nas matemáticas, pelo número de aulas semanais e pelos prêmios oferecidos aos alunos.

Para se encarregar do ensino, da direção e da "vigia dos alunos", além dos professores, substitutos e inspetores de alunos, haveria reitor, vice-reitor, tesoureiro e serventes, capelão e

---

[55] O endereço eletrônico é: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=morigera%C3%A7%C3%A3o>.

médicos. Os direitos e obrigações destes funcionários, bem como as regras as quais estariam submetidos os alunos, internos ou externos, desde sua admissão, passando pelas "ordens de estudo", prêmios, castigos, férias e outras "disposições relativas à administração, disciplina e ensino", deveriam estar previstos nos Estatutos. Para tantas minúcias, eles foram aprovados em Decreto de janeiro de 1838, no Regulamento N 8 (COLÉGIO PEDRO II, 1953, p.110) e precisaram de 232 artigos para normatizar a vida do Colégio[56].

Os artigos dos Estatutos demonstravam a preocupação com a escolha dos livros a serem adotados e a presença de material pedagógico, que facilitasse o ensino, assim como com a organização de salas especiais como biblioteca, laboratórios, etc. A receita do Colégio seria formada pelo rendimento relativo ao patrimônio, pela verba que vinha do Poder legislativo e do Governo, das doações e contribuições dos alunos, internos e externos. Porém cabem outros destaques.

O primeiro deles se refere às funções de alguns profissionais. Além de ensinar "as Letras e as Ciências", os professores, que até 1847 eram livremente nomeados pelo Governo do Império, deveriam lembrar os alunos de "seus deveres para com Deus, para com seus pais, pátria e governo" (COLÉGIO PEDRO II, 1953, p.111), e fazer um "mapa" semanal do procedimento e trabalho dos estudantes.

Os inspetores, por sua vez, conviviam com os alunos nas turmas, durante as refeições e ainda dormiam em aposentos que se comunicavam com os seus dormitórios. (Note-se que não são mais chamados de cubículos, nem são individuais.) Tinham a obrigação de "tomar as lições, [...] examinar os trabalhos escritos" e registrar suas observações para encaminhar aos professores. Cada inspetor era responsável por uma classe e deveria reparti-la em "tantas subdivisões, quantas [julgasse] necessárias" (COLÉGIO PEDRO II, 1953, p.112), contando com a ajuda de um aluno de sua confiança, para dirigir cada grupo e ajudar a cuidar do comportamento. A velha estratégia de dividir para governar.

O segundo destaque, diz respeito justamente aos alunos. Para serem admitidos, os meninos deveriam atender a várias exigências: ter idade entre 8 e 12 anos, "saber ler, escrever e as quatro primeiras operações", apresentar "atestado de bom procedimento" trazido das escolas anteriores e o correspondente a um atestado de saúde. Depois de tudo isso, ainda dependiam de um "despacho de admissão dado pelo Reitor", que podia negar a admissão (COLÉGIO PEDRO II, 1953, p.114).

---

[56] O Regulamento N 8 também pode ser encontrado online. O endereço eletrônico é: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_011.html>.

Na verdade, cabe esclarecer que o termo educação secundária, na época, se referia à continuação do nível elementar de ensino ou primário, o qual só ensinava leitura, escrita e utilização das quatro operações básicas. Por isso, os meninos poderiam ser tão jovens ao ingressar no Pedro II (CUNHA JUNIOR, 2008, p.48). Na prática, em 1838, a maior parte dos alunos "estava concentrada na faixa entre onze e quinze anos" (p.50), mas a faixa etária estabelecida pelo regulamento talvez seja um indício da vontade de tomar sob sua responsabilidade a formação dos meninos, desde muito cedo. Uma "organização das gêneses", como afirma Foucault (2009) que pudesse dar orientação ao percurso de cada um, através de técnicas das disciplinas que, aumentando gradualmente a complexidade das tarefas e exercícios, garantisse o aprendizado de conteúdos e comportamentos, desde a mais tenra idade (p.155). Produzir homens úteis, pela "educação da mocidade", era produzir o assujeitamento em crianças e jovens.

A divisão dos alunos é, literalmente, um capítulo à parte dos Estatutos (COLÉGIO PEDRO II, 1953, p.114). Além de divididos pelo estudo em oito "Aulas" (que equivalia a uma divisão por nível de conhecimento, como as séries atuais), estas podiam ser divididas em duas seções, quando o número de alunos excedesse de 60, mas recomendava-se o cuidado de que fossem "igualmente repartidos" os alunos mais hábeis e menos hábeis. Seriam ainda alocados em classes, com 35 alunos, no máximo, que teriam mesas separadas no refeitório, bem como salas de estudo e, se possível, dormitórios distintos. Nas aulas, os alunos internos deviam ser mantidos separados dos externos, que por sua vez seriam agrupados de acordo com os estabelecimentos particulares de educação aos quais pertencessem. Por último, foi instituído um "Banco de honra", um "assento distinto", um lugar especial em cada aula, que seria ocupado pelos 6 primeiros alunos, escolhidos mensalmente por um concurso (COLÉGIO PEDRO II, 1953, p.118). Até a distância mínima entre as camas era descrita no documento e devia ser de quatro palmos.

Estamos diante do que Foucault (2009) chamou de "a arte das distribuições" dos indivíduos no espaço, um dos primeiros procedimentos da disciplina. Se não bastasse a permanência do modelo de internato, espaço fechado que separa os sujeitos do resto do mundo, eles ainda são definidos pelo lugar que ocupam em uma classificação, e isso, aliado à distância que os separam dos outros, estabelece uma rede de relações hierarquizadas. Estar na 8ª aula, ser um aluno interno e ocupar o Banco de Honra, por exemplo, certamente vinha acompanhado de um status.

Essa distribuição é funcional, porque permite a vigilância e o controle, mas também porque cria um espaço útil, segundo Foucault. E ao mesmo tempo em que fixa o indivíduo,

permite sua circulação pelo espaço, na medida em que ele pode mudar o lugar que ocupa. É neste sentido que o autor ainda destaca a eficiência da ordenação por fileiras, utilizada a partir do século XVIII e tão presente no cotidiano dos estabelecimentos de ensino em geral, e no Pedro II em particular, como forma de organizar um espaço serial e distribuir os indivíduos.

> E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. (FOUCAULT, 2009, p.143).

A movimentação dos alunos era cuidadosamente descrita, a semelhança do que acontecia com o Seminário de São Joaquim. Havia uma relação dos horários e das atividades a serem cumpridas antes do meio dia, depois do meio dia, em dias específicos da semana, quando saíssem do Colégio e quando voltassem, nos feriados, no verão e no inverno, nas férias. O ano letivo terminaria a 2 de dezembro, mas os alunos internos podiam ficar no colégio, e seu tempo era ocupado com duas horas de aula, quatro de estudo e passeios educativos. Como no Seminário, todo o tempo era útil.

2.1.1.2 Prêmios e castigos

Se o objetivo era o controle, não podia faltar, nos Estatutos do Colégio de Pedro II, a rigorosa disciplina, que previa “castigos” proporcionais à gravidade das faltas. Variavam da perda parcial do recreio a moderados castigos corporais e a exclusão, passando pela obrigatoriedade de “vestir as roupas às avessas” (COLÉGIO PEDRO II, 1953, p.117), durante as aulas. Mas incluía a recomendação para que se evitasse a retirada dos alunos das salas de aula. No entanto, Cunha Junior (2008), afirma que eram dois os espaços do colégio que sempre apareciam nas memórias de ex-alunos e professores: o salão nobre e a cafua.

A cafua, assim chamada por alunos e pelos reitores, e denominada pelos inspetores, era o lugar das punições, como pode ser constatado pelos registros do “*Livro em que se acham lançados os castigos que sofreram os alunos do internato do imperial Colégio de Pedro Segundo no corrente ano de 1872*” (CUNHA JÚNIOR, 2008, grifo do autor). Um quarto onde os alunos que cometessem faltas graves deveriam ficar “reclusos”, para a realização de trabalhos extraordinários. Em 1846, já havia sido considerada imprópria pelo Ministro do

Império e pelo Imperador, em função da "falta de luz e de circulação do ar e pela prejudicial proximidade do lugar dos despejos do Colégio" (DÓRIA, 1997, p.60). Note-se que não pela punição em si, mas por sua estrutura e localização, o que, provavelmente, a tornava pouco útil para manter os alunos ocupados com suas tarefas, em função da escuridão e sujeira.

Em 1857, quando o sistema de punições foi alterado, a cafua aparece com o nome de "célula", lugar onde seria cumprida a "prisão com tarefa de trabalho", mas suas condições não se alteraram, havendo inclusive relatos de ratos e baratas (CUNHA JUNIOR, 2008, p.88). Continuava a ser o retorno às "celas", da disciplina monástica, onde se deveria encontrar a solidão para pensar nas atitudes, e às "celas" das prisões, onde se deveria viver a desonra. De uma forma ou de outra serviria de exemplo, evitando comportamentos indesejáveis, mas também produzindo, como afirmou Foucault (2009), os comportamentos desejados por aqueles que dirigiam o Colégio, os quais, por sua vez, eram impregnados pelas ideias inquestionáveis de civilidade que circulavam na época e tinham a aceitação da elite brasileira. Produziria sujeitos adestrados que garantissem o bom funcionamento social.

Este era o contexto, tão bem descrito por Dória: "Qualquer sociedade humana baseia manutenção no prêmio e no castigo, ideias derivadas de princípios eternos, o bem e o mal. Para premiar dispunha o reitor de meios, de outros para castigar" (DÓRIA, 1997, p.84). E a cafua afetou a vida do CP II de tal forma, que até hoje, na Unidade São Cristóvão I, ainda é possível ouvir menções a ela, embora a existência da cafua moderna esteja ligada a outros usos. Assim é chamado o espaço, que algumas salas do andar térreo do prédio possuem, ao fundo, e que é usado para guardar materiais pedagógicos e trabalhos dos alunos. Por isso mesmo, são espaços com pouca circulação de ar, mau cheiro e constantemente visitados por insetos e pequenos roedores que, atualmente, só assustam às professoras e aos profissionais responsáveis pela limpeza e dedetização.

O salão nobre era e continua sendo lembrado por ser o lugar das recompensas, mas para chegar até lá era preciso passar pelos exames. Além dos trabalhos escritos que deveriam apresentar mensalmente para o concurso de lugares – o Banco de honra – havia um exame opcional no 5º mês do ano letivo e, ao final do ano eram prestados os exames obrigatórios, em cada "Aula", para que os alunos fossem promovidos à "Aula" seguinte ou reprovados.

O artigo 121 dos Estatutos deixava claro, desde o primeiro momento: "O aluno que for reprovado, repetirá a Aula, em que não aproveitar; e, sendo segunda vez reprovado, será excluído do Colégio" (COLÉGIO PEDRO II, 1953, p.120). Estava criada a jubilação, instrumento que ameaça os alunos até os dias de hoje, nas Unidades de segundo segmento do Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Só nas Unidades de primeiro segmento, criadas a

partir de 1984, a jubilação foi extinta, em função da iniciativa e pressão do corpo docente, por ocasião da elaboração do Projeto Político Pedagógico, no ano de 2000.

Os Estatutos iniciais definiram um "Tribunal de Exames", constituído pelos professores do Colégio, na presença, sempre que possível do reitor, do vice-reitor e de um comissário indicado pelo Ministério do Império. Com o passar dos anos, foram acrescentados os exames trimestrais, foi determinado por decreto o conteúdo dos Exames Gerais de cada matéria, foi instituído o "Tribunal de Julgamento" que diferia do anterior por ter a presença de apenas dois professores: um de Ciências e outro de Letras. Um tribunal não se reúne para ouvir acusados que precisam dar provas de sua inocência para que não sejam punidos?

A meu ver esta nomenclatura é a expressão de relações que comumente ainda são estabelecidas entre professores e alunos, adultos e crianças, nos estabelecimentos de ensino e formação, e não parece diferente no CP II – uma relação de desconfiança, de fiscalização, em que o momento da avaliação serve apenas para julgar o aluno, quando deveria incluir os professores, o trabalho, a proposta pedagógica, as políticas educacionais. Certamente é um mecanismo comum ao sistema penal. E os tribunais têm o poder da sanção normalizadora das disciplinas, da qual fala Foucault (2009), porque eles podem reconduzir os desviantes à normalidade das regras; em outras palavras, podem reconduzir os sujeitos ao eixo, pela punição que suas próprias leis impõem – neste caso, a reprovação ou exclusão.

Os exames são, ainda hoje, mais que um julgamento, um ritual, descrito detalhadamente nas portarias de avaliação do CP II, e sobre a utilização dos exames Foucault (2009, p.177) afirma que "nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder". Ouso discordar da escolha que Foucault faz do adjetivo. Não é possível falar em delicadeza nessa técnica. Os exames são sempre cruéis, especialmente nas escolas, porque classificam, qualificam e desqualificam, atribuem um valor aos sujeitos, dividindo-os entre os que sabem mais, os que sabem menos e os que não sabem, os que têm competências ou não, comparando-os e estabelecendo relações hierarquizadas entre os que examinam e os que são examinados. Porque examinar é sempre analisar os sujeitos de acordo com os critérios estabelecidos por alguns, como padrão de normalidade.

O poder disciplinar se estabelece quando os exames dão visibilidade aos sujeitos, permitindo sua vigilância, e quando os individualiza por uma série de descrições de suas aptidões e, em última instância, de sua utilidade. É Foucault (2009, p.181) quem adverte a respeito do exame, afirmando que ele "coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam", transformando pessoas em "casos". Um dos

primeiros exemplos parece ser os "Annaes do Collégio Pedro II", solicitado pelo Ministro Vasconcellos em dezembro de 1838, segundo Gabaglia (2009), para registrar os acontecimentos de cada ano; a galeria de fotos de alunos eminentes, existente na Unidade Centro, expõe tanto os que foram imortalizados, quanto os que não foram incluídos; os arquivos do antigo Setor de Orientação Educacional (SOE), atual SESOP[57], guardam as histórias de vida, os laudos dos especialistas e os muitos relatórios, que são subsídios para os "estudos de casos" e justificativas para o rendimento; as fichas de avaliação e boletins produzidos pelos professores, **sobre** os alunos, acima dos alunos, guardados nas secretarias das Unidades Escolares, junto com as fichas de matrícula, e que definem o lugar de cada um e as relações de saber e poder às quais estão submetidos.

Dando continuidade ao sistema de méritos, há um capítulo dos primeiros Estatutos que se destina a tratar dos prêmios e das cerimônias em que estes seriam entregues aos alunos que os merecessem: os melhores dos Exames Gerais e o que tivesse obtido o primeiro lugar no concurso do Banco de Honra, mais vezes, em cada Aula. Aos que fizessem as melhores "dissertações filosóficas em língua nacional", na 1ª Aula, caberia um prêmio e uma menção honrosa, assim como aos que fizessem os melhores "discursos latinos", na 2ª Aula (COLÉGIO PEDRO II, 1953, p.120).

A cerimônia, não por acaso, era uma "reunião pública", e a distribuição dos prêmios se daria na presença dos dirigentes do Colégio, professores, inspetores e alunos, "ante o Ministro do Império ou um seu comissário, havendo um discurso sobre a História do Colégio, recitado pelo Professor de Retórica" (GABAGLIA, 2009, p.42). Após a leitura dos nomes dos alunos agraciados e da entrega de prêmios, que eram livros ou coroas de flores e ramos de café, os alunos **premiados** eram convidados pelo Reitor a tomar parte de um banquete, junto com as autoridades presentes. O Imperador esteve presente desde a primeira cerimônia. Com o passar do tempo, a Imperatriz e outros membros da casa real também.

A primeira solenidade foi notícia na imprensa da época, pelo esplendor do espetáculo.

> Verificou-se hontem a distribuição dos prêmios do collegio de Pedro II. [...] A distribuição dos prêmios he sempre, e em todos os paizes, a solemnidade principal destas instituições, o dia do triumpho para os alumnos premiados, a ocasião das mais vivas alegrias para seus Paes. Quanta consolação não suscita nesses jovens corações, ainda extremes de outros sentimentos menos cândidos, o premio que lhes He conferido diante de hum concurso numeroso de espectadores! Que poderoso incentivo para redobrar de esforços nos estudos a que se dedicão! (Jornal do Commercio *apud* Cunha Júnior, 2008, p.94).

[57] Seção de Supervisão e Orientação Pedagógica.

Se o Jornal ressalta o efeito sobre os alunos premiados, Dória (1997, p.56) complementa com um relato que apontava a intenção de afetar os demais. “A solenidade da primeira distribuição de prêmios do Colégio tivera novidade e importância alvoroçando alunos, incitando colegas a merecerem recompensas idênticas entre alegrias de família”. Produzir nos invisíveis o desejo de se tornarem visíveis é uma forma potente de controle.

Anos depois, já na República, o Regimento de 1890 *apud* Gabaglia (2009, p.104), criou o **Pantheon**, uma “Sala de Honra” no Externato e outra no Internato destinada a receber os retratos dos três melhores alunos, entre aqueles “aprovados com distinção em todos os exames do ano”, mas também descritos como os “que se houverem tornado credores desta alta e excepcional distinção pelo talento, amor ao trabalho, procedimento exemplar e mais virtudes”. Pelo menos aqui se considera algo além do resultado dos exames, muito embora as tais virtudes não fiquem claras e não deixem de estar atreladas a um comportamento que, se servia de exemplo, também seguia exemplos.

Como foi dito anteriormente, o aluno que completasse todo o curso fazia jus ao diploma de Bacharel em Letras, dando possibilidade de acesso às Academias, sem a necessidade de realização dos exames preparatórios. O modo de conferir o título foi regulamentado a partir de 1843, quando a primeira turma, com oito alunos, se formou. Segundo Gabaglia seria prestado um juramento, em que cada aluno, de joelhos e com a mão sobre a Bíblia, deveria proferir as seguintes palavras: “**Juro respeitar e defender constantemente as instituições pátrias; concorrer quanto me for possível para a prosperidade do Império e satisfazer com lealdade, as obrigações que forem incumbidas”** (GABAGLIA, 2009, p.50, grifo do autor).

O compromisso do bacharel era com o Império. Os poucos que aí chegavam tinham sido preparados para defender as instituições, o Estado que precisava manter-se governável. E faz sentido quando pensamos que muitos alunos eminentes foram assim chamados por seu destaque no meio jurídico e na política, que para Foucault (2009, p.162) “foi concebida como a continuação [...] do modelo militar como meio fundamental para prevenir o distúrbio civil [...], como técnica da paz e da ordem internas”.

Vai ao encontro também da argumentação de Cunha Junior (2008) de que o Colégio foi idealizado e teve papel fundamental, pelo menos durante um período do Império, “no projeto de formação e recrutamento da elite imperial brasileira”, em especial de um grupo de dirigentes conhecidos como Saquaremas. Ele teria servido de plataforma para o acesso aos cargos políticos do governo, produzindo e reproduzindo sujeitos, a partir de uma formação abrangente e do ingresso facilitado ao ensino superior.

Ao se aproximar do Ministro do Império para receber o "**barrete da Faculdade de Letras"**, o formando ouvia as seguintes palavras: **"Dou-vos o grau de bacharel em letras, que espero honreis sempre tanto, como haveis sabido merecer"** (GABAGLIA, 2009, p.51, grifo do autor). Era a reafirmação da expectativa de toda uma sociedade.

A colação de grau foi incorporada à cerimônia anual de premiação. Sobre a primeira, em 21 de dezembro de 1843, Dória (1997, p.55-56) destacou a presença do Imperador, o discurso do professor de retórica, o salão repleto, o cortejo dos alunos e o impacto do discurso de agradecimento e despedida do bacharel Busch Varella, sobre os presentes, "tanto pelo garbo e entusiasmo com que foi recitado, como pelas flores de retórica de que se achava adornado." Eis o resultado das muitas aulas de retórica e uma das competências para a carreira política, que este bacharel parece não ter seguido.

Após alguns anos, o acesso direto aos cursos superiores deixou de existir. Mas o título de Bacharel em Letras, apesar de ter sofrido alterações e ter deixado de ser conferido, por um período, como consequência das diferentes reformas educacionais, foi resgatado durante a República como Bacharel em Ciências e Letras e continua sendo dado aos formando do Ensino Médio. A solenidade não é mais a mesma, porém os rituais não deixaram de ter lugar no salão nobre, da atual Unidade Centro.

Anos mais tarde, entre os anos 30 e 40 do século XX, foi criada a cerimônia de entrega da Pena de Ouro, na qual o Grêmio Científico e Literário homenageava os alunos que se destacavam na realização de trabalhos literários, com uma cópia fiel da pena com a qual a princesa Isabel assinou a Lei Áurea. Esta cerimônia também se perdeu por alguns anos, mas sobrevive até hoje, depois que, em 1998, o molde da pena de ouro original foi devolvido ao Diretor Geral, professor Wilson Choeri, que fora presidente do Grêmio, quando aluno. Atualmente, "celebra os feitos acadêmicos do melhor aluno do Ensino Médio de cada Unidade Escolar" (informação verbal)[58], e tem o caráter de sessão solene da Congregação[59] do Colégio.

Em 2010, tive a oportunidade de comparecer à cerimônia, aberta a todos os funcionários do Colégio e convidados, e fiz o seguinte registro: "Muitos flashes, burburinho. Familiares, alunos e ex-alunos, professores e ex-professores, ex-chefes de departamento... Ansiedade, sorrisos, poses para fotografias. Uma ode à tradição. Encontros, reencontros.

---

[58] Discurso do cerimonial, na solenidade de entrega da Pena de Ouro, em 02/12/2010.

[59] Órgão máximo de deliberação, no qual têm assento os membros da Direção Geral do Colégio, Secretaria de Ensino, Chefes dos Departamentos, Diretores das Unidades e representantes dos professores.

Muitos broches nas lapelas” [60]. A disposição dos convidados à mesa chamou minha atenção: à frente a Diretora Geral, a Secretária de Ensino, o presidente da associação de Ex-alunos; os ex-dirigentes à esquerda, os atuais dirigentes à direita, os alunos eminentes e os respectivos diretores de unidade, em um espaço reservado ao centro, entre a tradição e a suposta modernidade.

Dória (1997) descreveu a seguinte disposição dos assentos, na cerimônia de distribuição de prêmios e colação de grau de 24 de dezembro de 1858, em que o trono era colocado um nível acima dos demais lugares, retratando a hierarquia entre os indivíduos e a hierarquização das relações:

> A Sala Nobre do Colégio, muito comprida, tinha numa das extremidades uns quartinhos onde se alojava a música. Na ponta oposta erguia-se o trono, com duas cadeiras douradas, para o Imperador e a Imperatriz. Não longe dos sólios, alçados os estrados, havia extensa mesa coberta com pano verde. Sentavam-se à mesa o Ministro do Império, os reitores do Externato e do Internato e os professores. (DÓRIA, 1997, p.92).

Aos alunos premiados era reservado lugar de destaque, para que fossem vistos por todos. Em 2010, à entrada do Pelotão da Bandeira, composto por seis alunas da Unidade Tijuca, todas com os cabelos em coque, uniforme impecável, em marcha prussiana, olhar vazio no horizonte, seguiu-se sua colocação, em posição de sentido, à frente do auditório, durante mais de uma hora. Os alunos que seriam premiados foram conduzidos, então, por seus diretores, ao som do hino “Fibra de Herói”[61].

Em 1858, “dois trechos musicais soavam, infalíveis na cerimônia: - O Hino da Independência e um trecho da ‘Stabat Mater’ rossiano[62]. Acolhia o Imperador e a Imperatriz o Hino nacional executado à porta do Colégio pela banda de música da guarda de honra” (Dória, 1997, p.92).

No século XXI, o Hino Nacional, o cerimonial e a fala de cada um dos 8 diretores sobre seu aluno eminente teve lugar no Salão Nobre. O discurso da atual Diretora Geral sobre as realizações do Colégio, no ano de 2010, antecedeu o Hino dos Alunos, a saída do Pelotão e a Tabuada[63], que encerrou a cerimônia. Os presentes foram, então, convidados para um coquetel, no pátio interno da Unidade. Ao sair, encontrei com as alunas do Pelotão, chorando, com câimbras, no banheiro feminino. Os corpos dóceis sentem dor.

---

[60] Uma referência aos broches de ex-alunos, entregues a todos os alunos do Ensino Médio, nas cerimônias de formatura.
[61] Hino cantado pelos militares do Exército Brasileiro.
[62] Composição de Rossini, com temática religiosa.
[63] Grito de guerra dos alunos do CP II, que encerra todas as solenidades.

Por último, um fragmento do discurso da Diretora, para que seja comparado ao que previam os Estatutos de 1838, quanto às palavras do Ministro (citadas acima), ao entregar o barrete e o diploma aos bacharéis: **"Faço sinceros votos para que seja esta a primeira de uma longa série de vitórias e que vocês saibam usar o dom da inteligência que Deus lhes deu, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna"** [64]**.**

São muitas as semelhanças. Não há o professor de retórica, mas há o discurso que exalta o Colégio e busca o compromisso do aluno; não há o Imperador, mas às vezes há representantes do MEC; a música não é ao vivo, mas ainda é marcial; o banquete agora se chama coquetel e inclui a todos. Faltou o eloqüente discurso dos alunos. A cerimônia já não mobiliza toda a cidade, como antes, com o deslocamento da família imperial de São Cristóvão até a Rua Larga, no centro do Rio, e com a ida e a volta dos alunos, que moravam em diferentes pontos da corte.

> Segundo a praxe, o bacharelando devia ir de casa ao Pedro Segundo de *coupé*, puxado por parelha de cavalos brancos e cujo aluguel por horas custava muito caro, pelo menos cem mil réis, despesa fabulosa no tempo. Daí alguns bacharelandos repartirem gastos, dois no mesmo carro. [...] Os novos bacharéis dirigiam-se para casa, no famoso coupé de cavalos brancos, não sem se demorar alguns na entrada do Colégio para serem melhor contemplados. O Imperador e a Imperatriz rumo de São Cristóvão, afastava-se a guarda de honra ao som de dobrada de sua banda de música. Voltava a Rua Larga de São Joaquim ao sossego, da cerimônia restando na via pública folhas de mangueira e canela [...]. Cada qual no seu bairro, eram os bacharéis esperados pela vizinhança, aglomerada às portas e janelas para observar a chegada do recente triunfador. Vinham visitas cumprimentá-lo, enchia-se a casa de amigos e parentes, e não raro opíparo jantar ou animado baile acabavam dia inolvidável. (DÓRIA, 1997, p.92-93).

Compartilho com a opinião de Cunha Junior (2008) de que, no Colégio de Pedro II, estas cerimônias contribuíram para dar visibilidade não apenas aos alunos, mas também aos professores e dirigentes, ao Colégio e ao governo que o instituiu. Acima de tudo, acredito que elas alimentaram, e continuam a alimentar, a imagem do Colégio como objeto de desejo da população do Rio de Janeiro, e "seu lugar no âmbito [não só] da instrução pública secundária brasileira" (p.94), mas da educação pública de qualidade.

> O Colégio Pedro II projetou-se como personagem da História da Educação no Brasil através de seus professores-catedráticos de notório saber, dos livros didáticos de utilização nacional e dos ex-alunos ilustres, formando grande parte dos agentes históricos do poder constituído, grupo considerável de homens públicos formados pelos paradigmas europeus de civilização e progresso. (Site do Colégio Pedro II – Unidade Centro)[65].

---

[64] O endereço eletrônico é: <http://www.cp2.g12.br/comunicados/2010/19-11-10/discurso_DG_2dez2010.pdf>.
[65] O endereço eletrônico é: <www.cp2centro.net>.

No entanto, se houve um momento em que as autoridades e os catedráticos emprestavam seu prestígio ao estabelecimento, ninguém o fez mais do que os alunos. E quem são os alunos do Pedro II? Com certeza, para os que não ultrapassam os muros e grades do CP II, cotidianamente, são aqueles que, na visão de Cunha Junior (2009, p.96), o Colégio "exibia ao público presente [nas cerimônias de premiação, como] seu produto final, os Bacharéis". Eles são as peças que compõem a máquina, que sofreram com a pressão das disciplinas e que não se afastaram do eixo.

2.1.1.3 A tradição se alimenta da renovação

Voltando ao histórico do Colégio, é preciso dizer que os Estatutos de 1838 foram modificados inúmeras vezes, normalmente para se adequar à legislação educacional ou para se impor como modelo de legislação. Desde o início, o Colégio esteve vinculado às instâncias governamentais responsáveis pela elaboração das políticas públicas voltadas para a educação. Como consequência, o Governo Central sempre manteve o controle sobre o Colégio, e ele atravessou várias reformas educacionais, durante o Império e a República, obrigado a implementar as propostas e, em determinados períodos, ameaçado pela estadualização ou municipalização, lutando para se manter na esfera federal. Isto foi alcançado por ocasião da promulgação da Constituição de 1988, quando o Colégio se tornou a única escola do país citada na Carta Magna.

Alguns autores *apud* O Colégio... ([entre 2002 e 2010], p.85-87, 100-102, 111-113),[66] relatam dez reformas, durante o Império, dezesseis na República Velha e doze na Nova República, até o ano de 1961, que de alguma forma afetaram o CP II. Vechia e Lorenz (1998, p.vii-viii) reuniram os programas propostos para o ensino público, no Brasil, de 1850 a 1951 e afirmam que "quinze [entre dezoito] foram elaborados para o Colégio Pedro II" e os outros três foram "elaborados pela Congregação do Colégio [...] e aprovados pelo Ministério da Educação e Saúde, para a utilização [...] em todos os estabelecimentos de ensino secundário público". Além disso, os autores ressaltam que "em pouco mais de cem anos de existência o currículo desse estabelecimento escolar foi alterado pelo menos vinte e uma vezes".

[66] O endereço eletrônico é: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212109_04_cap_03.pdf>.

Outras mudanças foram sentidas na idade e na forma de admissão dos alunos, no uniforme, no número de professores e demais funcionários, bem como na sua contratação, no formato dos exames e na duração do curso, nos critérios de gratuidade e de avaliação, para dar alguns exemplos. Entre as grandes mudanças, nestes tempos iniciais, é importante citar a divisão, do Imperial Colégio de Pedro II, no ano de 1857, em dois estabelecimentos: o Externato que se manteria no centro da cidade, e o Internato que foi transferido para o Largo da Segunda Feira, no bairro do Engenho velho, atual bairro da Tijuca. A criação do Internato trouxe muitas modificações, mas o objetivo, segundo Dória, não era apenas atender à reforma educacional propostas pelo Marquês de Olinda, à frente do Ministério do Império, acabando com as aulas avulsas que existiam sem qualquer fiscalização, mas "descongestionar" o externato para "melhorar a disciplina da Casa" (DÓRIA, 1997, p.86).

Cunha Junior (2008, p.77-78) conta que o número de alunos havia aumentado e o prédio já não oferecia condições adequadas, segundo a avaliação do governo Imperial, para acomodar os alunos internos, especialmente pela falta de espaço para o dormitório, o recreio e os exercício ginásticos. Havia ainda uma preocupação com a higiene do local e com a localização do colégio no centro da cidade, considerado insalubre e mais sujeito às epidemias, pela maior aglomeração e a chegada constante de estrangeiros. Uma preocupação com a saúde, influenciada pelas ideias dos médicos higienistas, e com a moral, certamente influenciada pelos princípios da Igreja, afinal, o Pedro II era um colégio apenas de homens.

Até o nome do Colégio foi alterado, e cada mudança carregava uma série de expectativas e produzia outras. O colégio **do** Imperador (Collegio de Pedro II) e do Império (Imperial Collegio de Pedro II) deu lugar ao Instituto Nacional de Instrução Secundária, em 1889, logo após a instauração da República, e Gymnasio Nacional, em 1890. Só em 1911 voltou a ser conhecido como Collegio Pedro II, mais tarde, Colégio Pedro II, por atualização ortográfica, e CP II, para alunos e funcionários. Perdeu o status de colégio padrão mais de uma vez, recuperou-o outras tantas, de diferentes formas, mas sempre teve um lugar de destaque no cenário nacional.

No entanto, mais do que as mudanças, é preciso lançar um olhar sobre o que permaneceu. Se compararmos o que apresentamos até aqui sobre o modo de funcionamento do Pedro II com os Seminários de São Pedro e de São Joaquim, encontraremos muitos pontos em comum. Até os órfãos e pobres continuaram a ter lugar entre os alunos do Colégio Imperial, desde que reconhecidamente com talentos. Sempre houve um "sistema de cotas" para estes alunos, segundo Cunha Junior (2008, p.54) por exigência dos deputados, em defesa do patrimônio do Seminário de São Joaquim que por extensão era dos órfãos. Afinal, ele fora

constituído a partir das doações feitas pela população do Rio de Janeiro e das contribuições dos seminaristas, mas passara às mãos do governo imperial, na fundação do Pedro II. Mesmo assim, a ordem de Bernardo Vasconcelos sobre a pretensão à matrícula de quatro ex-alunos do Seminário de São Joaquim, não deixa dúvida:

> Ordenava porém o Ministro que se os mandassem examinar a ver, se em condições de admissão a seguir Letras ou se, por falta de talento e aplicação, conviria antes preferível destiná-los para as Artes. Nada de pesos mortos no corpo discente, frequentasse o Colégio quem merecesse e aproveitasse. (DÓRIA, 1997, p.34).

O grande fio condutor, até os dias de hoje, é o talento e a aplicação dos alunos. É isso que mantém a máquina em funcionamento, que alimenta a máquina e a produção de subjetividades. O "notório saber" dos professores também é muito exaltado e ganhou uma outra roupagem nos discursos atuais, quando o que é destacado é o número de mestres e doutores que compõem o quadro de docentes. Mas nada se compara aos alunos.

A exposição dos alunos, desde os Seminaristas de São Pedro e São Joaquim nas festas da corte, até os agraciados com a Pena de Ouro dos nossos dias, consolidaram a imagem de excelência e brilho, mas certamente muitos foram os alunos que "choraram de dor nos banheiros". E eles só se esconderam para chorar, porque eram disciplinados, no sentido de serem submetidos às relações de poder existentes, assujeitados a ponto de considerarem aquele funcionamento natural. Só não foi possível ouvir o seu choro silencioso por que a máquina estava ajustada pelas disciplinas.

Para garantir esses elementos, o que permaneceu foi a estrutura da máquina, a engrenagem, o modo de funcionamento, e sempre que ele foi afetado em uma maior medida, encontramos nos relatos históricos uma referência às crises. É como se relembra o ano de 1856, marcado por um grande número de reprovações nos exames finais, nomeado pelo então professor de latim como *dies irae*[67]: "O ano de 1856, malaventurado na disciplina, encerrou-se com sombrios vaticínios para os alunos. [...] Houve rigores e injustiças [...]. Deu bom resultado o dies irae de 1856 [...]. Trouxe calma e regularidade ao ano letivo de 1857" (DÓRIA,1997, p.86). Foi assim quando, para atender aos ideais da República, o plano de estudos precisou privilegiar as matérias ligadas ao pensamento positivista, em detrimento daquelas de tradição clássica e humanista, e foi abolido o privilégio de ingresso nos cursos

[67] Dia da ira. Título de um hino do século XIII, em latim, que fala dos horrores do dia do Juízo Final, previsto pela Bíblia. Também foi incorporado por Mozart e a tradução de seu refrão é: "Como é grande o terror que haverá, quando o juiz deve vir para julgar todas as coisas de perto." O endereço eletrônico é: <http://www.musicaeadoracao.com.br/obras/requiem_traducao.htm>.

superiores aos portadores do diploma e do título de bacharel, dado pelo Colégio (GABAGLIA, 2008, p.136). Foi assim também, quando a lei 5692/70, acabou com a possibilidade dos exames de admissão, retirando dos dirigentes do CP II um de seus mais eficientes mecanismos de controle.

A máquina CP II é semelhante a máquina da qual fala Foucault e suas táticas, mecanismos, processos, envolveram a todos, para atender às exigências da sociedade brasileira, em diferentes momentos.

> O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII; mas há também um sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral, mas à docilidade automática. (FOUCAULT, 2009, p.162).

Podemos encontrar em seu modo de funcionamento muitos dos elementos das sociedades disciplinares, que se valem dos dispositivos para garantir o controle sobre os sujeitos através das instituições, e que foram analisados por Foucault (2009): a tentativa de formar corpos dóceis, pela "coerção sem folga", individual ou coletiva, através de procedimentos como o esquadrinhamento do espaço, do tempo e dos movimentos; a distribuição das atividades e dos indivíduos a partir de princípios como a clausura do internato, a localização imediata e funcional em espaços reais (salas, fileiras, mesas, dormitórios) e ideais (como as ordens classificatórias que definem agrupamentos possíveis, para individualizar, os melhores e os piores, os premiados e os não premiados); e o controle meticuloso dos horários, das atividades, da utilização do tempo que, na verdade, nunca é livre.

Estes dispositivos de poder tornaram possível a constituição de um "quadro vivo" do Colégio Pedro II, definido por Foucault (2009, p 143) como "a primeira das grandes operações da disciplina [...] que transformam as multidões confusas, inúteis e perigosas em multiplicidades organizadas". É este "quadro vivo" que, em minha opinião, a população do Rio de Janeiro continua a ver, quando volta seu olhar para o Colégio. Um quadro que, mesmo em momentos de greve, movimento tão temido pelos responsáveis, continua a atraí-los, na busca de informações sobre as inscrições para o próximo concurso ou sorteio de acesso.

A ideia de que é possível aprimorar os indivíduos e suas aptidões, pelo exercício de um programa de estudos, organizado em Aulas, anos, séries, com conteúdos e atividades em ordem crescente de dificuldade, não é privilégio do Pedro II, pois faz parte da prática pedagógica que vigora de forma predominante em nossas redes de ensino. Porém denota a

tentativa de “organização das gêneses” (FOUCAULT, 2009, p.150), de modelar o adulto, desde a infância, de dar uma direção ao comportamento, de forma que ele seja útil à sociedade, e estava presente de modo explícito, desde a fundação do Seminário de São Pedro.

No entanto, a “composição das forças” de modo a melhorar a produtividade, me parece ser o grande fundamento da construção e manutenção da máquina. Sobre este movimento, que migrou do modelo militar, para as fábricas, Foucault afirma:

> Surge uma exigência nova a que a disciplina tem que atender: construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente. (FOUCAULT, 2009, p.158).

O CP II é uma máquina que produz suas próprias peças: alunos e servidores, com certeza, alguns responsáveis pelos alunos, também. Todos são corpos, que devem se articular, tomar o seu lugar, fazer a sua parte, ajustar seu tempo aos demais, sempre aos mais hábeis, sob um sistema de comando simples e claro, onde devem bastar alguns códigos ou sinais estabelecidos previamente, para que todos saibam como se comportar para que a máquina continue a funcionar com excelência. Não era assim com os muitos regulamentos, pelos quais zelavam os reitores, professores, inspetores e bedéis? Ainda é assim com o código de ética discente, pelo qual zelam os atuais professores e técnicos administrativos. Não tem sido assim também com as portarias de avaliação que se sucedem? Nem é preciso pensar ou discutir as leis. Basta adaptar o comportamento, juntar forças para compor a máquina e pô-la em funcionamento.

Apesar disso, segundo Foucault (2009), é necessário separar, analisar, isolar e diferenciar os indivíduos. “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (p.164). Ela molda os sujeitos e os coloca a seu serviço. Aposta no individualismo, o mesmo apregoado pelo liberalismo, que em nome da defesa dos direitos individuais, coloca uns contra os outros. Como uma sociedade disciplinar, o Colégio Pedro II, ao longo dos anos, vem lançando mão dos mesmos recursos que garantiram o sucesso do poder disciplinar, no entendimento de Foucault: a “vigilância hierárquica” permanente, as “sanções normalizadoras”, que só têm sentido quando acompanhadas das “gratificações”, e os exames.

Todo um exército de profissionais e alguns alunos escolhidos se dedicavam à vigilância, ao cumprimento rigoroso dos regulamentos, como vimos, sempre para garantir a qualidade dos resultados. Sua tarefa foi facilitada pela arquitetura do prédio do Externato, que

é semelhante, até hoje, em várias Unidades Escolares do CP II, e que permitia a visão de grande parte do espaço, ao mesmo tempo. Uma estrutura em que, salvo algumas variações, as salas de aula abrem portas ou janelas para longos corredores ou varandas, às vezes dispostos ao redor de um pátio central, outras vezes contornando apenas um lado. Atualmente já é possível encontrar câmeras, especialmente na entrada de algumas unidades, ou funcionários encarregados da segurança, munidos de rádios transmissores, para dar mais rapidez à comunicação.

Com certeza a vigilância e a punição recaíam e recaem sobre os alunos e os profissionais da casa. Todos sofriam e sofrem seus efeitos, mas o alvo principal sempre foi os alunos, e a leitura dos Estatutos, e não só dos primeiros, não deixa dúvidas. Mostram que os alunos deveriam ser observados, inspecionados, preparados, vigiados, instruídos, ensinados, acompanhados, repartidos em classes, punidos, premiados, examinados e avaliados.

Portanto, o Pedro II conjuga, na tradição do detalhe, os vestígios da educação cristã dos Seminários de São Pedro e São Joaquim, com a pedagogia escolar e a disciplina militar. Nos regulamentos minuciosos, adjetivo usado repetidas vezes nas descrições que fiz até aqui, nas inspeções rigorosas, no controle da vida e do corpo de cada indivíduo, em busca de uma aparente homogeneidade. Para manter a imagem de padrão (mesmo que apenas ideal), e de excelência, foi necessário lançar mão do modelo religioso, do modelo militar e do modelo disciplinar. Foram as disciplinas que permitiram a construção da máquina CP II, na medida em que produziam os sujeitos que por ali passaram, para atuarem como as peças que a compõem.

2.2 **Os soldados da ciência**

O Pedro II foi um colégio criado para servir de “exemplo ou norma” aos demais, estabelecimentos de ensino da Capital do Império, como afirmava o discurso do Ministro do Império, na aula inaugural (VASCONCELOS, 1838, 1953). Mas também foi fundado para atender à uma formação ampliada dos filhos da elite nacional, funcionando como porta de acesso ao ensino superior e projetando-os no cenário político e cultural da época; para produzir e difundir valores considerados importantes para o projeto civilizatório do Estado, bem como sujeitos que pudessem dar sustentação a ele (O COLÉGIO, [entre 2002 e 2010],

p.87)[68]; para sistematizar e escolarizar os saberes que poderiam consolidar a cultura brasileira, em construção; um colégio cuja organização do plano de estudos seria referência ainda para os estabelecimentos da República que quisessem dar aos alunos aprovados em seus exames, o mesmo privilégio de ingressar no ensino superior; e que oscilou entre as exigências de uma sociedade que ora desejava um "curso que proporcionasse [...] a aquisição de [...] um conjunto de saberes que os distinguisse de outros grupos sociais", ora estudos "voltados para a vida utilitária" e pragmática (CUNHA JUNIOR, 2008, p.104).

Corresponder a tantas expectativas, dos governos e da sociedade brasileira, em diferentes períodos de nossa história, com demandas as mais variadas, certamente exigiu malabarismos do CP II. Mas o maior deles, a meu ver, foi manter a condição e a imagem de "colégio padrão do Brasil", ao longo de tantos anos. Seja esta uma condição real ou apenas ideal, o fato é que muitas adaptações às reformas educacionais e muitas concessões aos governos foram feitas, assim como muitas produções foram necessárias. Gostaria de me deter naquela que considero uma das mais significativas: o aluno do Colégio Pedro II.

Se o Colégio foi criado para ser um exemplo, é natural pensar que seus "empregados" e alunos deveriam ser exemplares. É neste ponto, em que temos uma ideia sobre o que o Estado e os responsáveis esperavam e esperam do Colégio Pedro II, para seus filhos, que seria conveniente perguntar também: O que o CP II espera de seus alunos? Que aluno se deseja formar no cotidiano, nas salas, corredores e quadras do Colégio Pedro II?

De volta ao discurso da aula inaugural, é possível encontrar pistas do que significava o objetivo expresso pelo Governo, da "mais **perfeita** educação da mocidade" (VASCONCELOS, 1838, 1953, p.107, grifo meu). Quando se refere ao rigor das penas impostas pelos Estatutos, o Ministro afirma que é conveniente desenvolver nos alunos o pudor, a honra e a dignidade, assim como o horror ao crime e à preguiça, o cuidado com o cumprimento dos deveres e os hábitos de mandar e obedecer. Valores morais, além dos "proveitosos estudos" ou justamente para garanti-los.

> Em vez de temer que elas [as penas] possam diminuir, e menos extinguir os sentimentos do pejo e de honra, e da própria dignidade, que convém nutrir, respeitar e fazer desenvolver na mocidade, desvanece-se o Governo que elas arraigaram desde cedo no coração dos alunos o horror ao crime, aversão à indolência, o cuidado dos deveres, e o necessário hábito de mandar sem despotismo e de obedecer sem servilismo. (VASCONCELOS, 1838, 1953, p.106).

[68] O endereço eletrônico é: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212109_04_cap_03.pdf>.

Professores, inspetores e reitores deveriam zelar pela própria disciplina, sendo espelhos de distinção, virtude, caráter e energia para que os alunos aprendessem “o valor da ciência, a pureza da moral e o respeito da Religião” (p.107). Desta forma eles eram os responsáveis pelos ensinamentos morais, junto com a instrução religiosa. Esta era dada como uma cadeira escolar e pelos rituais católicos (missas, orações, confissões, comunhão), como herança da educação jesuíta e da própria história do Colégio, desde os Seminários de São Pedro e São Joaquim.

No conjunto, a Instrução Religiosa era um prática cotidiana, visando a produção do **aluno virtuoso** e dominado pela fé católica. Só perdeu força a partir de 1870 (CUNHA JUNIOR, 2008, p.113), quando começou a ser confrontada pelo pensamento positivista, culminando com a mudança do juramento feito pelos alunos, na colação de grau de Bacharel em Letras, para aqueles que não fossem católicos, e com a abolição do ensino religioso, em 1892, por Benjamin Constant, Ministro da Instrução. A educação da República seria laica.

O plano de estudos do Colégio Imperial, pela análise de Cunha Junior, reuniu um conjunto de “saberes das chamadas humanidades clássicas e das humanidades modernas”, privilegiando a educação literária, já que o domínio das Letras era importante para as carreiras que se apresentavam aos jovens da elite brasileira (direito e medicina), bem como para “o consumo de bens culturais” como a literatura e o teatro. O aluno que se queria formar era, portanto, o “*Homem de Lettras*” (grifo do autor) que, ao final de seu curso, não só apreciasse a boa literatura, mas também escrevesse bons textos e discursos, os quais fosse capaz de proferir com eloqüência, como resultado do exercício da retórica (CUNHA JUNIOR, 2008, p.105-111).

Ainda no Império, Cunha Junior aponta um deslocamento no sentido de uma formação mais cientificista, impulsionada pelo avanço industrial europeu, que teria provocado mudança semelhante na educação secundária dos países daquele continente e pelas ideias positivistas. Na década de 80, o plano de estudos ampliou o espaço dedicado aos conhecimentos científicos, considerados mais úteis à “evolução do país”. A diferença foi sentida na carga horária de matemática, que já era maior do que a do latim, durante o curso, no tratamento mais prático dado ao ensino da gramática nacional e na reformulação do programa de filosofia, que enfatizou a Lógica, com a intenção de que este conhecimento prático sobre as “leis e as regras do raciocínio” pudesse ser aplicado às diferentes áreas das ciências (p.121). Como consequência, a partir de 1890, os aprovados nos exames finais do Ginásio Nacional, agora chamados de exame de madureza, receberiam o título de Bacharel em Ciências e Letras,

que denotava o aluno que se queria formar – parafraseando a expressão anterior, o Homem das Ciências e Letras.

Porém, sempre houve espaço, no plano de estudos do CPII, para as Artes, como a música, o desenho e a ginástica, mais um aspecto da cultura geral que se pretendia oferecer a seus alunos. O termo ginástica se referia à práticas corporais variadas, como esgrima, dança, jogos e exercícios ginásticos, de acordo com Cunha Junior (2008, p.125). E se o intelecto e os valores eram uma preocupação, o corpo também era, como vimos anteriormente com a ajuda de Foucault. Por influência de argumentos médicos e militares, o Pedro II "foi um dos poucos colégios brasileiros que ao longo do século XIX ofereceu regularmente a *gymnastica* aos seus alunos [e] talvez tenha sido a primeira instituição de ensino oficial" (CUNHA JUNIOR, 2008, p.129-130). Os benefícios esperados pela sociedade da época, eram a saúde física, mental e moral, pois exaurir o corpo, manteria afastado o vício da masturbação, aprimoraria a força e a resistência corporal.

No caso do Pedro II, a justificativa do Reitor Joaquim Caetano, em 1841, ao concordar com a introdução da ginástica, se remetia ao "conforto" dos alunos, mas certamente ela cumpria a função de manter os meninos ocupados, já que as aulas aconteciam diariamente e até nos intervalos do recreio e nos feriados. Curiosamente, ela não tinha o mesmo status das outras cadeiras, não havia exames finais, e seu professor sequer era chamado assim, pois eram todos de formação militar, conhecidos na hierarquia do Colégio como mestres. Paiva *apud* Cunha Junior (2008), sintetiza da seguinte forma a análise que faz dos argumentos para a presença tão envolvente da ginástica, na vida dos alunos do CP II:

> O exercício físico, se bem orientado, traria benefícios ao trabalho intelectual – preenchendo os intervalos entre as lições teóricas e de recreio, descansando a mente com a ocupação produtiva do corpo, os exercícios físicos eram considerados como coadjuvantes da educação escolar. (PAIVA *apud* CUNHA JUNIOR, 2008, p.128).

Nos finais de semana, pelo menos uma vez por mês, os alunos internos faziam passeios no campo, sempre acompanhados, e os jogos permitidos durante este dia "completamente destinado à educação física", assim como aqueles que fosse "conveniente divulgar", eram listados nos regulamentos (BRASIL, 1894). Nos anos de 1890 e 1894, eles constavam do título – Da Disciplina Escolar - e eram: "a barra, a amarela, o futebol, a peteca, o jogo da bola, o críquete, o crocket, o lawntenis, corridas, saltos, etc" (Gabaglia, 2009, p.107), e o objetivo expresso era o desenvolvimento de habilidades como força e destreza.

Caso chovesse ficariam no próprio Internato se "divertindo" com "exercício de tiro ao alvo, de besta[69], tiro de flecha, salto, jogo de volante, etc" (p.106).

Diante de tudo isso, apesar do revestimento de ludicidade, a meu ver, em última análise, a ginástica estava voltada para a formação do aluno disciplinado e fisicamente apto, afinal, estas características eram muito úteis à Pátria. Além disso, continuavam a alimentar nossa cultura com elementos europeus, como os jogos de origem inglesa. Com o futebol deu muito certo.

A ginástica tinha estreita relação com o regime militar e este com a formação pretendida para os alunos. O Decreto 1652 de janeiro de 1894, que aprovava o Regulamento para o Internato do Ginásio Nacional, instituiu um regime disciplinar idêntico ao dos estabelecimentos militares, deixando bem clara sua intenção de educar para desenvolver o patriotismo e garantir o desempenho do que consideravam um dever – a defesa da pátria.

> Art.19. [...] o corpo de alunos do internato constituirá um batalhão, ao qual se dará o nome de "Batalhão Escolar", cuja educação militar ficará a cargo de instrutores, capitães ou oficiais subalternos do Exército. Art. 20. Será o mesmo corpo de alunos distribuído em quatro divisões correspondentes às quatro companhias do batalhão, atendendo-se, quanto possível ao seu desenvolvimento físico e intelectual e aos anos do curso em que estiverem matriculados. Cada uma destas divisões estará a cargo de dois inspetores que se alternarão no serviço. Art. 21. No batalhão a que se refere o art.19, os alunos serão graduados por merecimento nos diversos postos desde o de cabo de esquadra até ao de comandante, usando dos competentes distintivos. Art. 22. As denominações destes postos, para os alunos oficiais, serão: *aluno-comandante, aluno- major, aluno- ajudante, aluno-capitão, aluno-tenente, aluno-alferes*, e, para os alunos inferiores e cabos, as mesmas do Exército, precedendo sempre a palavra *aluno*. Art. 23 Os alunos, assim graduados, assumirão as funções de seus postos nos exercícios gerais em que os respectivos instrutores o determinarem, e nas formaturas solenes do batalhão escolar, mas sempre sob a direção dos instrutores. (BRASIL, 1894).

Distribuições, divisões, classificações, graduações, distintivos, denominações, exercícios são, mais uma vez, técnicas, elementos e práticas que serviam para caracterizar e produzir o aluno-militar que se queria formar – o soldado.

O Colégio não abandonou sua vocação humanista, mas incorporou a demanda republicana de fazer da educação secundária, não apenas um preparatório para o ensino superior, mas uma preparação "dos indivíduos para a luta pela vida" (GABAGLIA, 2009, p.139). Este princípio marcou a legislação educacional do século XX, e podia significar a preparação intelectual, profissional, técnica, tecnológica, dependendo do momento. O Colégio atravessou o século, entre crises nacionais e institucionais e, num salto temporal, encontramos no Plano Geral de Ensino (PGE) para 1981, as palavras do Diretor Geral, professor Tito

[69] Não encontrei descrição do que seriam estes jogos.

Urbano da Silveira, sobre suas metas administrativas. Elas expunham o eterno movimento de adaptação que foi feito ao longo dos anos: “ajustar a tradição centenária do Colégio Pedro II, densa de cultura e humanismo, aos tempos novos e ao mundo em processo de mudança, em síntese, criar [e recriar] ‘O novo velho Colégio Pedro II” (COLÉGIO PEDRO II, 1981, p.1).

Para sustentá-lo, a descrição dos “ideais” do Colégio, para aquele ano, permite vislumbrar um aluno que soubesse aproveitar a “educação de caráter geral” e a “preparação dentro da politecnicidade dos conhecimentos”, para corresponder “às exigências modernas do progresso social e científico”, compreender o “progresso técnico” e “aprender a vir a ser”. Esta última habilidade, descrita como uma forma de inserção do aluno no mundo em constante mudança, valorizava a conquista da autonomia nos planos intelectual, sócio-afetivo e da realização pessoal. Ressaltava ainda o preparo para as relações interpessoais baseadas na cooperação, interdependência, comunicação e solidariedade. Por último, explicitava o resultado ideal de seu trabalho: “Criar futuros **cidadãos** dimensionados e modulados em matrizes brasileiras, despidos de estereótipos, pré-noções e capazes de raciocínio lógico, claro e objetivo, portadores de visão panorâmica da realidade e dos objetivos nacionais” (COLÉGIO PEDRO II, 1981, p.5, grifo meu).

A essa época, o Colégio estava dividido em 1º e 2º graus, para atender à Lei 5692/71 de Diretrizes e Bases da Educação e o currículo, nos termos dos dirigentes do estabelecimento, precisava ser, mais do que organizado, “ajustado” para “modelar” os alunos, de forma a alcançar a instrução, a formação cultural, moral e cívica, o desenvolvimento de habilidades, a orientação vocacional e a iniciação para o trabalho, para falar apenas das quatro últimas séries do 1º grau. O ensino de 2º grau precisaria oferecer formação integral ao adolescente, desenvolvimento de habilidades para o relacionamento social e qualificação profissional. A distribuição da carga horária dava ênfase, em ambos os níveis, à Língua Portuguesa e à Matemática. O Ensino Supletivo era uma meta, naquela ocasião.

Tantas expectativas faziam parte da tentativa de resgate da imagem e dos rumos do Colégio, em meio a mais uma situação de crise provocada, entre outros motivos, pela perda da função de elaborar parâmetros curriculares para o todo o território nacional, que agora era tarefa do Estado desenvolvimentista e preocupado com a segurança nacional, assim como pela extinção dos exames de admissão, a partir da Lei 5692/71.

Internamente, havia a preocupação de diminuir a autonomia das Unidades Escolares, quanto ao trabalho realizado, no que dizia respeito aos objetivos gerais do colégio, à grade curricular, ao programa das disciplinas e às diretrizes de avaliação (OLIVEIRA, LOPES, 2008). Por isso mesmo, o PGE de 1981 foi o primeiro de uma série que visava o retorno à

ordem. E quem melhor do que um aluno tão completo para recuperar os dias de glória do Pedro II? Além disso, a ideia de formar o **cidadão autônomo**, ganhava força pelos movimentos em prol da redemocratização nacional e pela Abertura política iniciada pelo governo militar.

O ano de 1984 foi marcado pela inauguração do primeiro segmento do 1º grau – o Pedrinho. Fazia parte dos objetivos educacionais propostos, no PGE, para este segmento: proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de "indivíduos capazes de criar e transformar a realidade em comunhão com seus semelhantes" (COLÉGIO PEDRO II, 1984). Apesar da ideia de indivíduo, o aluno deveria demonstrar preocupação com o coletivo social.

O PGE de 1985, quando já estava em funcionamento a terceira série do primeiro segmento do 1º grau, trazia nas palavras do mesmo diretor Tito o resultado do esforço empreendido para a recuperação do Colégio. "Hoje o CPII voltou a liderar de fato e de direito o universo educacional brasileiro. Suas portas estão sendo quase arrombadas por jovens alunos e seus responsáveis, no desejo de assegurar matrícula em nossas Unidades" (COLÉGIO PEDRO II, 1985).

Em relação ao ano anterior, havia uma diferença nos objetivos gerais estabelecidos para o 1º segmento, pois passaram a falar de um aluno capaz de perceber aspectos positivos e negativos de sua realidade, para criticá-la e transformá-la, através de seu potencial crítico e criativo, autonomia, solidariedade, desenvolvimento intelectual e capacidade de "estabelecer relações sócio-afetivas com os membros da comunidade escolar, reconhecendo-se como parte dela" (COLÉGIO PEDRO II, 1985). Aqui, o aluno que se espera é **autônomo, crítico, criativo e solidário**.

No PGE para os anos de 1996 – 1997, encontramos os efeitos da globalização e da proximidade do novo milênio na preocupação "com a formação de um alunado **produtivo**, consciente, crítico e criativo, portanto, apto para enfrentar uma vida com base em uma economia agora globalizada" (COLÉGIO PEDRO II, 1996).

Em 2002, foi publicado o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II (PPP), após um processo de elaboração que teve início em 1998 com reuniões da comunidade escolar. Este assunto será tratado no capítulo 3, porém importa abordar três aspectos deste documento que está em vigor até hoje, no CPII. O primeiro, é o fato de ter reunido toda a proposta curricular, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Os PGEs eram organizados em separado, para cada segmento do 1º grau e para o 2º grau, para cada disciplina, e desta forma eram entregues aos professores. Cada um recebia o que era referente à sua lotação ou ao seu Departamento.

O segundo aspecto é que, ao lado dos alunos e professores ilustres, foram lembrados os "tantos outros nossos ex-alunos, cidadãos comuns, que construíram sua história de vida a partir da formação educacional proporcionada pelo Colégio" (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.30). Se não foi a primeira vez em que isso aconteceu em um documento oficial que ressaltava a história do Colégio, com certeza foi uma das poucas.

O terceiro aspecto é a caracterização dos alunos que o CP II quer e se compromete, por princípio, a formar, agora em todos os níveis de ensino, segundo os organizadores do documento: "**cidadãos críticos, orientados para a cooperação igualitária, ética, mais fraterna e solidária**, e que saibam buscar ou encontrar soluções para os seus problemas, os que afetam a nossa sociedade e, numa perspectiva mais ampla, o mundo em que vivemos" (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.67, grifo meu). E justifica: "Não sendo a sociedade homogênea, nem previsível, devemos nos preocupar em formar **jovens ativos e criativos, autônomos e autores**, **providos de competências e de valores éticos** – ou seja, mais responsáveis, atuantes e transformadores" (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.67, grifo meu).

Por que começar a falar sobre o aluno a partir dos planos de estudo e do currículo? Porque estes documentos podem ser entendidos como discursos e, como tal, não apenas representam a realidade, mas a constituem (ROCHA, AGUIAR, 2003, p.65). Por isso, quando se lê nos documentos oficiais do Colégio, como o Projeto Político Pedagógico, o que é dito sobre "o aluno que se deseja formar", há muito mais por trás deste compromisso do que princípios e a proposta metodológica que possa garanti-los. Há todo um conjunto de ações que cercam seus alunos, no cotidiano escolar, para dirigi-los "ao esplendor"[70], para dar-lhes um sentido, um direcionamento.

A necessidade de garantir a excelência e se manter como modelo, se configurou nos decretos, regulamentos, portarias e currículos que se sucederam durante anos, propostos pelo Colégio ou aos quais ele precisava se adequar, e o obrigou a estabelecer muito claramente as características do aluno que queria formar. Os Planos de Estudo, os PGEs e o PPP, que foram feitos para "nortear as atividades didático-pedagógicas" desenvolvidas nas várias Unidades Escolares, orientavam e orientam a produção dos sujeitos, alunos em especial, mas professores, técnicos e familiares também, quando afirmam o aluno que se quer formar, desde o Império, e pelas relações que são estabelecidas a partir daí. É das relações de poder e dos modos de assujeitamento dos indivíduos que voltamos a falar. E estas produzem subjetividades, dentro e fora do Colégio.

---

[70] Referência ao verso do Hino dos Alunos: "Não deixemos fugir o esplendor".

Por quais processos de assujeitamento passaram e ainda passam aqueles que integraram, integram ou desejam integrar o corpo discente desta casa, para assegurar que ela continue a ser "um paradigma de escola pública brasileira" de excelência?

De acordo com Foucault (1984)[71], são dois os sentidos possíveis para a palavra "sujeito": "[...] sujeito submetido a outro pelo controle e a dependência e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos a palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete".

É preciso deixar claro que, para Foucault (1984)[72] não existe "o poder" ou "um poder". "Ele" não está em uma ou outra instituição, nem no Estado ou nas mãos de alguns indivíduos. Só existe o poder que uns exercem sobre os outros em termos das relações que se estabelecem**.** São as relações de poder que existem em toda a rede social. E elas são

> [...] um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele [o poder] opera sobre o campo de possibilidades aonde se vêm inscrever o comportamento dos sujeitos atuantes: ele incita, ele induz, ele contorna, ele facilita ou torna mais difícil, ele alarga ou limita, ele torna mais ou menos provável; no limite ele constrange ou impede completamente; mas ele é sempre uma maneira de agir sobre um ou sobre sujeitos atuantes, enquanto eles agem ou são susceptíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1984, p.11).

O Colégio Pedro II foi fundado no século XIX, atravessou o século XX e já passou por mais de dez anos do século XXI, até agora, e certamente reproduziu com seus alunos, famílias, professores e técnicos as relações de poder que predominantemente se exercia na sociedade de cada época. Aos mecanismos, técnicas e tecnologias de poder disciplinar, sempre muito minuciosos e centrados no corpo individualizado, se articularam mecanismos regulamentadores da vida, que visam o controle da sociedade "pelo equilíbrio global", isto é, voltados para os "fenômenos de população", buscando "a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos" – o biopoder do qual fala Foucault (2002, p.297).

Passetti (2003) afirma que Deleuze, ampliando as ideias de Foucault, descreve uma nova forma de sociedade, onde o trabalho intelectual é priorizado, a participação democrática é estimulada e o acelerado fluxo de informações e a mídia são os dispositivos centrais de poder – a sociedade de controle. Esses conjuntos de mecanismos não se excluem, mas se associam, na sociedade atual, capitalista, ocidental.

Por ser uma instituição tradicional, e pelas formas como as relações vêm sendo constituídas desde sua fundação, o Pedro II apresenta muitas características das sociedades senhoriais, disciplinares, mas não só. Funciona também pelo exercício do biopoder, quando

---

[71] O endereço eletrônico é: <jornalista.tripod.com/teoriapolitica>.
[72] *Idem*

uma série de editais e portarias tentam controlar o que foge ao padrão de normalidade, por exemplo: crianças que chegam por sorteio ao 2º ano, sem estarem alfabetizadas, ou que são reprovadas por mais de duas vezes na mesma série e, consequentemente, são jubiladas, ou ainda o incentivo à ginástica para promover a saúde dos corpos. Acima de tudo, o que o CP II estabelece com seus alunos são relações de subjetivação. Nos termos de Foucault (2009), uma forma de exercer o poder que sujeita, "classifica os indivíduos em categorias, [...] impõe-lhes uma lei de verdade que é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles".

Os alunos, e ex-alunos, do Colégio Pedro II são estimulados e, para repetir Foucault, incitados, induzidos e até constrangidos a serem "os soldados da ciência" dos quais fala o Hino. Não é possível deixar de mencionar o Hino dos Alunos do Colégio Pedro II, encomendado para a comemoração do centenário do Colégio. Ele é mais um elemento do dispositivo responsável por produzir um determinado tipo de aluno. Seu refrão fala do que se espera do aluno:

Vivemos para o estudo,
Soldados da ciência
O livro é nosso escudo
E arma a inteligência.

Por isso, sem temer
Foi sempre o nosso lema
Buscarmos no saber
A perfeição suprema!

Esta declaração tem se repetido, de muitas formas, ao longo dos anos. Tanto em discursos oficiais, quanto em modernas instâncias de produção de verdades, como blogs, sites, páginas virtuais. Todos sabemos o que é um soldado. Mas pensando, na metáfora dos soldados da ciência, volto a recorrer a Foucault e sua descrição da "figura ideal do soldado", no início do século XVII.

> O soldado é, antes de tudo, alguém que se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho: seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia: e se é verdade que deve aprender aos poucos o ofício da armas – essencialmente lutando – as manobras como a marcha, as atitudes como o porte da cabeça se originam, em boa parte, de uma retórica corporal da honra. (FOUCAULT, 2009, p.131).

O aluno do Pedro II era este soldado que podia ser reconhecido de longe por seu uniforme, marca do seu orgulho, do Império até hoje. Os Estatutos de 1838 previam que ele não poderia tirá-lo, nem quando fosse à rua, e são muitos os relatos do garbo com que os meninos desfilavam pelas ruas do centro da cidade, exibindo os trajes. Mais recentemente,

encontramos poemas feitos por ex-alunos, para falar de seu emblema e sua experiência quando eram parte do corpo discente. Até o "ofício das armas", as marchas "em ordem e silêncio, debaixo da direção dos respectivos Inspetores", foi prevista nos Estatutos (COLÉGIO PEDRO II, 1953) e fez parte da sua rotina militarizada.

Mas Foucault continua:

> Segunda metade do século XVIII: o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas: lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos [...]. (FOUCAULT, 2009, p.131).

Fabricado pelas disciplinas e por dispositivos específicos, o aluno do Pedro II também era esse soldado, que podia chegar ao colégio muito jovem, para ser formado, de acordo com os interesses da sociedade, até que já não fosse mais necessário mantê-lo no interior de seus muros, porque ele assume uma subjetividade que orienta sua ação, ele sabe o que tem que fazer, isoladamente, para continuar a ser reconhecido como parte do conjunto – viver para o estudo, defender a ciência, seguir exemplos, estar sempre disponível, ser perfeito.

Nada menos do que a perfeição suprema! De uma forma ou de outra é isso que as famílias desejam para seus filhos e filhas, quando os inscrevem no sorteio ou no concurso e é isso que o Colégio Pedro II quer de seus alunos. Foucault (2009) descreve a transposição do tema da perfeição, da religião para a educação. A ideia de uma

> [...] direção à qual o mestre exemplar conduz, torna-se [...] um aperfeiçoamento autoritário dos alunos pelo professor: os exercícios cada vez mais rigorosos propostos pela vida ascética tornam-se tarefas de complexidade crescente que marcam a aquisição progressiva do saber e do bom comportamento; o esforço de toda a comunidade para a salvação torna-se o concurso coletivo e permanente dos indivíduos que se classificam uns em relação aos outros. (FOUCAUL, 2009, p.155).

Técnicas de aperfeiçoamento, métodos para a aquisição progressiva do saber e do bom comportamento, a competição entre os sujeitos são procedimentos vistos como naturais na busca da perfeição, porque foram apresentados, desde o início da história do Pedro II, como se assim o fosse e produzem a subjetividade de seus alunos.

Ser sorteado ou aprovado no concurso para o Pedro II é quase um "casamento". E os votos são compulsoriamente renovados a cada Cerimônia do Hino, realizada semanalmente nas Unidades Escolares de 1º segmento. Andrade (1999) descreve muito bem seus efeitos.

> A sensibilidade auditiva preserva na memória individual e coletiva os compassos melódicos que reproduzem em conjunto o compromisso com o passado e o futuro da instituição _ o projeto civilizatório de construção da Nação pelo saber, o poder do cientificismo que preconiza a ciência como guia e propulsora do progresso e a retomada da educação como um instrumento do Estado para a formação do cidadão. (ANDRADE, 1999, p.107-108).

Porém o Hino afeta de muitas outras maneiras. A culpabilização dos sujeitos que não correspondem ao padrão é uma das que merece destaque. É Guattari (2005) quem afirma que "a culpabilização é uma função da subjetividade capitalística", que propõe imagens de referência aos sujeitos, induzindo-os a assumi-las de forma individualizada. E individualizado é diferente de singular, para Guattari. Não depende só do indivíduo, assumir a própria posição. Isso "implica sempre um agenciamento coletivo", mas os "sistemas de modelização, de formação de subjetividade", produzem a certeza de que tudo depende das competências de cada um.

Não é verdade que só os alunos e suas famílias "levem nas mãos o futuro de uma grande e brilhante nação", conforme afirma a primeira estrofe do Hino. Mas eles são facilmente levados a pensar assim, pelo "constrangimento" de sair da sala de aula para ser encaminhado às aulas de apoio, recuperação ou do Laboratório de Aprendizagem[73], a se considerarem como pertencentes a um grupo de menor valor. Alguns responsáveis quase pedem desculpas pelo "trabalho" que seus filhos dão à escola, quando têm problemas de rendimento.

Para não falar da intervenção crescente da medicina e um exército de outros especialistas requisitados para levar os alunos ao caminho da normalização e que tanto se empenham em dar a eles uma categorização.

> Alentemos, ardentes,
> a esperança de lutar,
> de alcançar, de manter,
> no Brasil a maior confiança,
> que só pode a ciência trazer[74].

Tudo isso, obviamente, ocorre depois que as famílias são chamadas para dar explicações e serem orientadas sobre sua estrutura, sua rotina e seus métodos de criação dos filhos e organização dos estudos. Afinal, as escolas e seus especialistas, de maneira geral, têm

---

[73] Espaço destinado à investigação e experimentações de práticas pedagógicas que possam atender às necessidades das crianças com dificuldades de aprendizagem, existente nas Unidades de 1° segmento do CPII.
[74] Estrofe do Hino dos Alunos do CPII.

um “saber-poder” que lhes dá o “direito” de mediar essas relações, infantilizando a todos, tal qual o Estado na “economia subjetiva capitalista”, da qual fala Guattari (2005).

O fato de a escola estabelecer uma relação quase totalitária com seus alunos é outro aspecto, visto pela maioria como natural. Ouvi literalmente de um pai, certa vez: “O Pedro II seqüestra nossos filhos.” Ele se referia ao fato da criança ter a maior parte do seu dia tomada pelas atividades do Colégio (aulas, trabalhos de casa, aulas de recuperação, professores particulares, fonoaudióloga, psicóloga) ou de preparação para ir ao Colégio (algumas crianças moram até em outros municípios e têm que sair de casa muito cedo, para chegar às aulas, ou chegam muito tarde à casa). Tudo isso para seguir o exemplo dos “brasileiros de enorme e subido valor” [75] que ali estudaram.

Rocha (2008, p.480) faz considerações a respeito das escolas conteudistas, como o Pedro II. Elas trazem “o desafio da performance, e a inclusão do que se apresenta como diverso se faz pela ‘normalidade’ dos padrões que constituem as expectativas circunscritas a modelos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem”. No CP II, o desafio da performance diz respeito ao aluno e ao colégio, porque existe um perfil idealizado de ambos, que circula no cotidiano escolar e afeta toda a comunidade, estabelecendo parâmetros, especialmente para o aluno real.

Para garantir que os bons resultados continuem a existir é imperioso que se crie mais e mais dispositivos de poder, controle e regulamentação, que vão se engendrando como práticas educacionais. O retorno da cerimônia de premiação da Pena de Ouro (homenagem aos alunos com melhor desempenho acadêmico, no Ensino Médio, a cada ano), o Laboratório de Aprendizagem as fichas de avaliação diferenciadas para alunos com necessidades especiais, a portaria que instituiu prova única para o 4º e o 5º anos, a revisão do Código de Ética Discente[76] são alguns destes mecanismos que têm efeitos na produção de subjetividades, enquanto buscam o desejável equilíbrio do cotidiano escolar.

Como afirma Rocha,

> A grade de estabilização do cotidiano educacional se alimenta das relações de tutela com os educadores e educandos, mantendo-os à margem do processo decisório no que tange à dimensão política, pedagógica e institucional; alimenta-se também da competitividade, constituída nos dualismos que isola seus membros, define os bem-sucedidos e distribui os códigos de acesso; alimenta-se, finalmente, da produtividade, que cada vez mais estabelece aceleradores de tempo e de automatização do processo com vistas à otimização dos recursos. (ROCHA, 2008, p.479).

---

[75] Referência que o Hino dos Alunos faz aos ex-alunos eminentes do Colégio.

[76] A versão atual do capítulo “Dos Castigos”, existente no Regulamento nº 8, de 1838, onde constam os Direitos e Deveres do Corpo Discente.

É importante deixar claro que não se trata de julgar como boas ou más as iniciativas que querem dar conta de garantir o processo ennsino-aprendizagem. Afinal, estamos falando de uma instituição escolar e alguns destes dispositivos podem até favorecer a construção do que Rocha chamou "de outros modos de funcionamento institucional, ou seja, de uma outra estética para a existência da própria escola", dependendo da forma como forem utilizados.

Trata-se, no entanto, de entender o modo de funcionamento do Colégio, pela maneira como é dado aos seus alunos se reconhecerem como tal ou, aos ex-alunos do Pedro II, se reconhecerem como incompetentes para tal, se pensarmos no caso dos jubilados, por exemplo. A afirmação de que o aluno pode sair da escola, mas a escola nem sempre sai do aluno, parece se aplicar muito bem a esta situação. A impressão que se tem é que um aluno do Pedro II nunca deixa de ser aluno do Pedro II, mesmo que seja ex-aluno.

Esta é a "máquina de produção de subjetividade" que é o Colégio Pedro II. A expressão é de Pelbart (2002) ao se referir ao Império contemporâneo, o capitalismo. Vou ousar tomá-la emprestada, guardando as devidas proporções, pela semelhança com o modo de funcionamento que ele descreve:

> [...] Como conseguiria ele mobilizar tanta gente caso não plugasse o sonho das multidões à sua megamáquina produtiva e midiática planetária? Como se expandiria se não vendesse a todos a promessa de um modo de vida invejável, suscitando em todos o desejo de uma vida similar? (PELBART, 2002, p. 252).

Não é isso que o Pedro II faz, como parte da engrenagem da máquina de produção de subjetividade capitalística, quando "captura o desejo" de tantas pessoas?

> Nós sentimos no peito
> O desejo de crescer,
> De lutar, de subir,
> Nós trazemos no olhar o lampejo
> De um risonho e pungente porvir[77].

No entanto, sempre há possibilidade de produzir o novo. Apesar da disciplina, da regulamentação, do controle, das relações de poder, na microfísica da escola novos sentidos são produzidos, bem como novos modos de existência. Guattari (2005) fala de "processos de diferenciação", aos quais ele chama de "revolução molecular". É a descoberta de novas lógicas, a construção de novas relações, a ruptura com os modelos, as resistências.

[77] Estrofe do Hino dos Alunos do CPII.

> O modo pelo qual os indivíduos vivem esta subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (GUATTARI, 2005, p.42).

Foucault (1984) concorda que "não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem retorno eventual". Relação de poder e resistência coexistem e se constituem como limite uma para a outra, gerando tensão e movimento social. Os pais que denunciam o seqüestro de seus filhos, pelo Colégio, estão resistindo e impondo limites. Os professores que exigem maior participação real nos processos decisórios da instituição, e alunos que se insurgem contra as muitas tentativas de controle, também.

Da mesma forma, é importante estarmos atentos para perceber as brechas que permitam a construção e reconstrução coletiva de um projeto educacional, menos disciplinar, mais inclusivo, ou seja, novas possibilidades de existência para o Novo Velho Pedro II[78].

[78] Expressão criada pelo professor Tito da Silveira, ex-diretor geral do Colégio, inserida no PGE de 1981 e amplamente utilizada pelo professor Wilson Choeri, diretor geral até o ano de 2007.

3 A FORMAÇÃO DO SUJEITO COOPERATIVO NO COLÉGIO PEDRO II

Ajustar a tradição centenária do Colégio Pedro II, densa de cultura e humanismo, aos tempos novos e ao mundo em processo de mudança, em síntese, criar "O novo velho Colégio Pedro II".

Tito Urbano da Silveira (1981)[79]

*O **slogan** que serviu de azimute de nossa administração – O Novo Velho Colégio Pedro II – tornou-se real. Nossa sesquicentenária casa tornou a expandir-se. Mantendo-se voltada para o futuro, experimentando modelos educacionais consagrados pela Pedagogia moderna, mas sem desligar-se de suas raízes humanísticas que, no passado, edificaram e sublimaram o sonho dos grandes educadores e intelectuais que exortavam a nossa Congregação.*

Tito Urbano da Silveira (1985)

Ao contrário do que o professor Tito Urbano afirmou na publicação do Plano Geral de Ensino (PGE), de 1985, a expressão "Novo Velho Pedro II", que passou a aparecer em documentos oficiais e celebrações a partir de 1981, não foi apenas um "**slogan** que serviu de azimute" da sua administração. Ela retratava as constantes tentativas de adaptação do Colégio às mudanças sociais, educacionais e políticas do país, naqueles quase cento e cinquenta anos da fundação. Certamente, também serviu de orientação, desde então, a um processo de renovação que não abre mão da tradição; um movimento que busca manter o Colégio a cada crise estrutural, econômica e política, aparecendo como preocupação, até hoje, nas falas dos seus trabalhadores. Porém, mais do que isso, ela evidencia um modo de funcionamento, um movimento, uma dinâmica na qual instituído e instituinte se sucedem.

Neste capítulo, pretendo apresentar alguns aspectos do processo de institucionalização do Imperial Colégio de Pedro II, pela ótica do referencial teórico do movimento

[79] O professor Tito foi Diretor Geral do Colégio Pedro II, de 1979 a 1988. Neste período, no ano de 1985, fundou o Pedrinho com a ajuda do então Secretário de Ensino professor Wilson Choeri.

institucionalista, para caracterizar a Unidade São Cristóvão I como um instituinte e destacar alguns analisadores que permitam pensar a formação do sujeito cooperativo, no Colégio.

3.1 **A dinâmica instituído-instituinte no Colégio Pedro II**

O institucionalismo é o movimento para o qual, segundo Baremblitt (2002), o passado interessa por estar vivo, e atuando no presente, de forma a produzir o futuro. Entre as correntes institucionalistas, escolhi como referencial teórico a Análise Institucional.

Em sua vertente francesa, a Análise Institucional é representada, entre outros autores, por Lourau, para o qual o termo instituição, assim como para Baremblitt, também "não designa coisas passíveis de serem vistas, sólidas, concretas" (UERJ, 1993). É um conceito que diz respeito a um "sistema de relações", produzido e reproduzido historicamente nas sociedades, que define a realidade e os comportamentos humanos, classificando-os e dividindo-os em adequados ou não; e é um "artifício" que serve para compreender o que se passa nos estabelecimentos, porque se constitui de valores, tradições e práticas que orientam o cotidiano destes espaços e devem ser analisados para que deixem de ser considerados como naturais, universais e eternos.

Porque as instituições não são imutáveis. Ao contrário, nelas é possível distinguir "um movimento de transformação constante que tende a modificar, a operar mutações nas suas características" (BAREMBLITT, 1992, p.29), ou a produzir novas lógicas sociais. Estas forças inovadoras são chamadas de instituintes e se relacionam de forma dialética com o resultado do que produzem, isto é, com o instituído.

> O instituído cumpre um papel histórico importante, porque as leis criadas, as normas constituídas ou os hábitos, padrões, vigoram para regular as atividades sociais, essenciais à vida da sociedade. Mas acontece que essa vida é um processo essencialmente cambiante, mutante; então, para que os instituídos sejam funcionais na vida social, eles têm de estar acompanhando a transformação da vida social mesma para produzir cada vez mais novos instituídos que sejam apropriados aos novos estados sociais. (BAREMBLITT, 1992, p.30).

É a esta dinâmica de produção e reprodução de lógicas, inovação e conservação, que os analistas institucionais se referem quando falam da dinâmica instituído-instituinte. E ao processo posterior de consolidação das forças instituintes em novos instituídos, a análise institucional chama de institucionalização.

As instituições ganham vida nas organizações e nos estabelecimentos, aspecto ao qual fiz referência no início do item 1.2, quando destacava as instituições de educação. No âmbito das organizações, o mesmo processo tem o nome de organização, as "atividades" críticas e produtoras de transformação são os organizantes, e o que está "cristalizado" e procurando se manter é o organizado.

De acordo com Baremblitt (2002), para que a dinâmica social possa funcionar, é necessário que as instituições e organizações que a regulam tenham relações "permanentemente permeáveis, fluidas, elásticas" entre as forças do instituinte e do instituído, bem como entre o organizante e o organizado, ou seja, é fundamental que a vida social seja compreendida como uma transformação constante. Neste movimento, cada um dos elementos das instituições possui uma função e um funcionamento.

Para o autor, a **função** dos instituídos e dos organizados seria naturalizar, no sentido de disfarçar, os processos de **exploração** dos homens pelos homens, de **dominação** pela imposição e desrespeito à vontade alheia e coletiva, e de **mistificação**, isto é, deformação "do que se considera saber e verdade histórica", em cada grupo social. Desta forma, tudo se mantém como está e as relações sociais apenas se reproduzem. Já o **funcionamento** é o nome dado às forças do instituinte e do organizante, que estão a serviço da utopia, da produção do novo.

É comum ouvir referências ao Colégio Pedro II, como uma instituição de ensino, como se isso fosse sinônimo de um estabelecimento de educação formal. No entanto, de acordo com a descrição acima, ele seria um estabelecimento, que faz parte de uma grande organização, o Ministério de Educação e Cultura, que é uma das organizações que torna possível concretizar a instituição da educação, no Brasil. Como um estabelecimento, o Pedro II dispõe de uma série de equipamentos, que são as instalações de suas 14 Unidades Escolares, seus setores, arquivos e portarias, seu Projeto Político Pedagógico, o conjunto de materiais didáticos, salas especiais e tudo mais que seus agentes - dirigentes, professores, técnicos, alunos e responsáveis - podem mobilizar em sua prática, pedagogizante ou pedagogizada.

Se considerarmos o CP II como um estabelecimento, temos que falar da dinâmica organizante – organizado. Porém, o Pedro II dá margens a outro tipo de análise, amparada pelo próprio Baremblitt (2002), quando fala do tecido do qual é feita a rede social, cujos fios, todos os instituintes-instituídos e todos os organizantes-organizados, se entrelaçam de forma que: "cada um deles atua no outro, pelo outro, para o outro, desde o outro" (p.33). Esta trama se constitui assim, tanto no nível da função, quanto no nível do funcionamento das

instituições, organizações, estabelecimentos, agentes e práticas. Ao primeiro nível, os institucionalistas chamam de atravessamento, e ao segundo, chamam transversalidade.

O fundamental destas ideias é que, se a função de um estabelecimento de ensino, que realiza a instituição da educação, é atravessada por várias organizações que contribuem para a reprodução social, também é verdade que seu funcionamento é fortalecido pelos instituintes e organizantes de outras instituições e organizações, e seus agentes e suas práticas também são afetados por toda esta trama (BAREMBLITT, 2002, p.34).

Pela forma como foi fundado, por decreto do Ministro do Império, o Colégio não foi resultado de um grande movimento social, mas com certeza foi o resultado dos interesses de um grupo e tinha uma função – a mesma que foi descrita acima, a partir das ideias dos institucionalistas, para os instituídos e organizados – a reprodução social. Sobre a função do Colégio, no Império, Nunes *apud* Chamarelli (2011), menciona:

> O Colégio Pedro II foi a ferramenta pela qual o Estado instituiu e guiou uma deliberada política pública para a educação, nos diversos segmentos da sociedade brasileira, pautada na não intervenção direta, mas pelo exemplo de conduta, sempre focada na democracia de decisões, estas discutidas nas Câmaras e no Senado, tendo por marco a doutrina liberal que pregava um estado enxuto. (NUNES *apud* CHAMARELLI, 2011, p.24).

Sem intervir diretamente, o estado lança mão do CP II como exemplo de estabelecimento de instrução pública. É Cunha Junior (2008) quem esclarece o papel da "instrução pública" durante o Império, quando as circunstâncias, no período que sucedeu à Independência, exigiam a consolidação de uma nação autônoma. Afirma que "não bastava instruir, ou seja, ensinar a ler, contar e escrever. Com vistas à construção e ao desenvolvimento da Nação, era preciso educar, difundir princípios éticos e morais considerados como fundamentais à convivência social" (p.20), ou seja, produzir sujeitos. E o tipo de sujeito necessário era o que pudesse contribuir com a consolidação da nação em construção, assumindo cargos no governo. Eram os filhos da elite, que para isso, deveriam ter uma formação distinta, em um colégio especialmente fundado para eles.

Controlar o presente, para produzir um futuro que seja a reprodução do passado, pois não havia interesse, por parte da elite fundadora do Colégio, em alterar as relações sociais existentes, mas sim na sua manutenção. Neste ponto, é possível entender o CP II como um instituído, por ter sido proposto como modelo, como padrão a ser copiado pelos outros estabelecimentos secundários e, acima de tudo, por ter a função de impedir as transformações na estrutura social.

No entanto, apesar da estratégia do poder central, ele não conseguiu, de imediato, uma reformulação do modelo educacional. Em um movimento de aparente resistência, a maioria dos estabelecimentos secundários limitava seus currículos às disciplinas exigidas para a realização dos exames preparatórios, que dariam acesso aos cursos superiores, porque a população considerava que os conhecimentos e atividades oferecidos pelo Colégio Imperial, tornavam seu curso muito extenso.

Só alguns anos mais tarde, quando o governo da Corte determinou que fossem reconhecidos os títulos conferidos pelos liceus das províncias, que adotassem o mesmo plano de estudos do Pedro II, permitindo assim a matrícula nas Academias Superiores, ele se tornou realmente uma referência. A construção do Pedro II como um colégio que seria reconhecido como padrão do Brasil, estava apenas começando.

Porém, o Colégio Pedro II também foi, em certa medida, o instituinte, o novo, a invenção, em um momento da história da educação nacional que precisava mudar de rumo, no sentido da ruptura com a hegemonia da Igreja. Foi um rompimento gradual, já que os primeiros reitores ou vice-reitores do novo Colégio continuaram a ser religiosos, mas o objetivo deixou de ser a formação de quadros para a Igreja e passou a ser a formação de quadros para a política.

Com isso, o currículo de base eclesiástica e humanista, comum ao quadro educacional brasileiro e que reforçavam os valores do período Colonial, sofreu uma ampliação, influenciada pelas ideias liberais e democráticas advindas de um modelo iluminista europeu. Foi o pioneiro no ensino de história, filosofia e outras disciplinas mais apropriadas à formação de uma elite culta.

A função ainda era de salvação, como no Seminário de São Joaquim, mas se antes era o controle sobre os órfãos, “pobres e desvalidos” que não tinham orientação adequada, para que suas almas fossem salvas e, consequentemente, a sociedade pudesse “lucrar” com os “bons costumes e o trabalho” (Gabaglia, 2008), agora era o controle sobre os que seriam os orientadores, os dirigentes, ou teriam a oportunidade de estar entre aqueles que produziriam as leis, os códigos sociais, os parâmetros de normalidade do Estado brasileiro em formação. Vale lembrar que um dos motivos para se cursar um colégio de instrução secundária ou as aulas avulsas, era chegar aos cursos de Direito que estavam em expansão na época, e que até hoje, quando os nomes de seus alunos ilustres são citados, são os que seguiram a carreira política e a magistratura que inauguram a lista, seguidos pelos poetas e escritores.

Ainda para falar de seu caráter instituinte, na educação da sociedade brasileira, não é possível deixar de destacar que o Imperial Colégio de Pedro II “foi o primeiro colégio de

instrução secundária oficial do Brasil" (site do Colégio Pedro II – Unidade Centro)[80], inaugurando a ideia da "educação de qualidade", sob a responsabilidade do Estado, mesmo que neste momento isso não significasse uma democratização do ensino. Antes dele, a instrução secundária se dava pelas aulas avulsas ou em estabelecimentos particulares. E continuou assim por muito tempo ainda, pois ele foi "a única instituição de cultura geral, criada desde a Independência até a República" (Azevedo *apud* Marteleto, 1992).

É certo que não basta promover mudanças para que um processo seja entendido como instituinte, e nem toda transformação pode ser considerada positiva. Lopes e Amado (2009) chamam a atenção para o fato de que a inovação "deve carregar no seu bojo, fundamentalmente, o questionamento das relações e das práticas instituídas". Mas ao pensar no momento histórico de sua fundação, coincidindo com um período de consolidação da Nação brasileira, talvez possamos imaginar que organizar a educação nacional, mesmo que nos moldes da cultura européia e dirigindo-se apenas às elites, podia significar uma tentativa de legitimação do Estado brasileiro, através da instituição educação e do poder que se acreditava, e ainda se acredita, que o saber pode conferir a um povo.

É certo que não havia um questionamento da estrutura social ou das relações e práticas instituídas internamente, entre os membros dos diferentes segmentos de nossa sociedade, mas talvez daquelas que regiam nossos vínculos com os colonizadores e que poderiam provocar transformações no país em construção, pela formação de quadros para a administração e a política, de modo a alçar os brasileiros da época, à condição de "protagonistas de seus problemas, necessidades, interesses, desejos e demandas", bem como da construção dos recursos de que precisavam "para a manutenção e o melhoramento de sua vida como população de um país independente e que se queria moderno".

Bernardo Vasconcelos, em seu discurso de inauguração das aulas, se dirigiu ao reitor com as seguintes palavras:

> Devo, porém, advertir a V.Excia. que as regras consagradas nesse Regulamento não são teorias inexpertas; elas foram importadas de países esclarecidos, têm o cunho da observação, têm o abono da prática e deram o resultado de transcendente utilidade. Não nos assuste, pois, a sua literal observância: a mocidade Brasileira não é menos talentosa, nem menos capaz de morigerar-se que a desses países onde elas têm muito aproveitado. (VASCONCELOS, 1838, 1953, p.106).

E concluiu:

[80] O endereço eletrônico é: <www.cp2centro.net>.

> O Regente Interino se congratula com os Pais de família, pelos bons estudos, que dirigidos por V. Excia. mediante as luzes de tão distintos Professores, vão abrir a seus filhos uma carreira de glória, e fazê-los entrar no santuário do verdadeiro saber. O saber é força: e é V.Excia que vai ser o modelador desta força irresistível, desta condição vital da sociedade moderna. (VASCONCELOS, 1838, 1953, p.106).

Instituído ou instituinte? Instituído e instituinte.

É Baremblitt (2002) que, mais uma vez esclarece esta aparente dualidade. Na verdade, o que há é uma dinâmica de atualização na qual, "para que os instituídos sejam funcionais na vida social, eles têm de estar acompanhando a transformação da vida social mesma para produzir cada vez mais novos instituídos que sejam apropriados aos novos estados sociais" (p.30). E por isso, alternando períodos gloriosos e de crises profundas, o CP II está prestes a completar 175 anos de existência. Porque ele permaneceu útil para a vida social, porque ele acompanhou suas transformações e é quase um camaleão.

Para atender às necessidades da sociedade brasileira, na corte imperial, o CP II na sua fundação, como um estabelecimento das organizações de ensino, foi uma atualização da instituição da educação. Analisando por um lado ele funcionou como instituinte e, por outro, como instituído. Mas se o governo do Império fundou uma tradição, o que vemos desde então, e até os dias de hoje, é que para continuar a atender às variações de demanda da sociedade brasileira e às circunstâncias políticas, em diferentes momentos, para se manter como "colégio padrão do Brasil", "colégio de excelência", esta organização precisou, em nome da tradição, se reinventar. E quando olhamos para a história do Pedro II, é possível perceber muitos momentos de produção, recriação e ruptura.

Só para citar alguns desses momentos: a criação do grêmio estudantil, em um Colégio cujas relações sempre foram pautadas pelas disciplinas e hierarquização; a implementação dos Conselhos de Classe e COPAS[81], na década de 90 do século XX, espaços de discussão e decisão coletiva, em uma escola cujos Estatutos, Regulamentos, Portarias e Decretos foram muitas e muitas vezes assinados em pequenos gabinetes; o ingresso dos alunos portadores de deficiência visual e, posteriormente, com outras necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem, culminando com a criação do Setor de Educação Especial, em um estabelecimento de ensino que cultua a meritocracia; o fim da jubilação no 1º segmento do ensino fundamental, conhecido como Pedrinho, apesar de persistir no 2º segmento e no Ensino Médio; a presença física do sindicato dos servidores do Colégio e os movimentos grevistas, que depois de longos anos, voltaram a paralisar o gigante, nas décadas de 80 e 90.

---

[81] A sigla para o Conselho Pedagógico Administrativo Setorial constituído por representantes de professores, técnicos e dirigentes das Unidades Escolares, que se reúne regularmente, em cada unidade, para discutir e decidir sobre questões administrativas e pedagógicas.

No cotidiano escolar, é fácil perceber a tentativa de incorporação de alguns destes elementos, que poderiam ser tratados como analisadores, em uma perspectiva da análise institucional. O grêmio e o sindicato ocupam salas das unidades escolares, que da mesma forma como foram concedidas, já foram retomadas pelas Direções, em diferentes momentos e sob as mais diferentes alegações. Os Conselhos de Classe e COPAS, nem sempre funcionam como Conselhos, resumindo-se a reuniões nas quais as notas ou decisões de outra ordem são informadas. As crianças com necessidades especiais, ainda têm sua avaliação registrada em duas fichas: um modelo "especial" e outro igual a que avalia os alunos ditos "normais", sob a alegação de que é necessário que as famílias saibam qual é o rendimento de seus filhos, em relação ao que se esperava para a turma, em relação ao padrão de normalidade.

Instituído ou instituinte? Organizado ou organizante? O que importa é o processo que prolonga a existência das instituições e das organizações, garantindo o funcionamento da sociedade, mas que também as oxigena. Visto desta forma, talvez possa dizer que o Imperial Colégio de Pedro II era uma instituição, emanando normas, valores, padrões de comportamento a serem produzidos. Até os dias de hoje, nele é possível reconhecer a escola descrita por Baremblitt (2002), com um lado instituído e movimentos instituintes que se combinam e se alternam, enquanto sua função é atravessada e seu funcionamento é transversalizado por outras organizações sociais. É isso que faz do Pedro II e de outras tantas escolas, um espaço de aparentes contradições, que na verdade evidenciam o movimento constante de produção e reprodução que se dá no cotidiano escolar, e na sociedade como um todo, e que cria dispositivos para consolidar as "estruturas oficiais", mas também para fugir delas, em um movimento de singularização.

Então, se é verdade que o Colégio Pedro II não deixou de ser fiel à sua função, de reprodução social, também é possível afirmar que, em seu funcionamento sempre esteve aberto ao instituinte, aos processos revolucionários, ao diferente e a pluralidade, mesmo que fosse para incorporá-los ao instituído. Merecem destaque como grandes instituintes, no seio deste instituído, os alunos do Colégio e a inauguração do Pedrinho, em 1984.

Os alunos que hoje circulam pelos corredores das 14 unidades do Colégio, não são mais os filhos da elite. Apesar do concurso de seleção que se mantém para ingresso no 6º ano e no Ensino Médio, a maioria dos alunos pertence às camadas mais populares e à classe média. Seu perfil politizado e ativista é ressaltado até mesmo nos documentos oficiais. Sua resistência às tentativas de disciplinar o comportamento é cada vez mais evidente. Apesar de todo processo de assujeitamento que os envolvem, continuam se singularizando, e impondo novas relações cotidianas.

Talvez a primeira grande mudança tenha ocorrido quando o internato passou a funcionar em prédio separado, na Tijuca, tornando mais evidente a divisão entre alunos internos e externos. A segunda ocorreu com o ingresso de estudantes do sexo feminino, 90 anos após a fundação, quando a primeira aluna se formou. E só em 1931, formou-se a primeira turma mista, conseguida por mandato de segurança. Sobre este fato, o que há de mais significativo, é a ausência de informações nos sites oficiais.

O terceiro momento a destacar, que provocou mudanças na caracterização do aluno do Colégio, bem como nas relações ali estabelecidas, foi o período de grande crise pelo qual passou o Colégio nos anos 70 do século passado. A crise foi consequência da combinação de fatores como o esvaziamento do ensino público em geral e do CP II, em particular (pela queda na qualidade do ensino, ausência de um projeto pedagógico e descrédito da população), e a massificação do ensino que levou à migração da classe média para as escolas particulares. Em 1987, a situação descrita pelo Coordenador de História, em entrevista, ainda era a seguinte:

> Socialmente [o nosso aluno], é o aluno de classe média baixa, e mesmo de classe média operária, proletária. Aqui no Colégio se adotam dois sistemas, sistemas paralelos, para a admissão do aluno. Um é do aluno que entra pelo mérito das provas [...] e outro do aluno que entra por carência. Mas seja lá como for, as provas são tão fáceis que sempre dá a impressão que o aluno que entrou, entrou por carência [...]. (AZEVEDO *apud* MARTELETO, 1992, p.126).

Que relação podia ser estabelecida, se o olhar do docente recaía apenas sobre as carências dos alunos? Que sujeitos seriam produzidos, partindo do pressuposto de seu não saber, se pelo discurso que circula nas organizações de educação saber e poder andam lado a lado? A meu ver, apenas relações cada vez mais hierarquizadas. Nem a meritocracia, critério presente até os dias de hoje, para classificar os alunos, entre os que sabem mais, os que sabem menos e os que não sabem, podia “salvar” os alunos daquele período? A fala do coordenador lembra o tédio ao qual se refere Rocha (2000), como “a sensação de descompasso, de inércia, de anacronismo que surge no cotidiano, como sensação de impotência de criar, de fazer face a uma realidade, que não está sob controle” (p.191).

Mas a própria autora ressalta a dimensão produtiva do tédio, que pode levar à transformação. E a grande transformação, a meu ver, foi a criação do Pedrinho, como é conhecido o primeiro segmento do ensino fundamental, no CP II. Na verdade, ele foi o quarto elemento, neste processo de mutação do aluno do Pedro II, pois trouxe um novo ingrediente: o acesso mediante sorteio público.

3.2 **O Pedrinho - o filho mais novo do Imperial Colégio de Pedro II**

A história do 1º segmento do Ensino Fundamental (Pedrinho) começou quando a promulgação da Lei 5692/71 extinguiu os exames de admissão, impedindo o CP II de fazer provas para selecionar e receber alunos no antigo curso ginasial (atualmente chamado de segundo segmento do ensino fundamental), e fazendo com que a Direção Geral fechasse turmas, ano após ano. A crise da década de 70 teve outros elementos, conforme apontei anteriormente, mas o esvaziamento do Colégio foi a consequência maior. De acordo com dados colhidos por Chamarelli (2011), através de entrevista para sua dissertação de mestrado, o professor Tito Urbano da Silveira assumiu a direção do Colégio Pedro II, em 1979, com a tarefa de recuperá-lo.

A primeira providência foi o convênio com a rede municipal, para oferecer a continuidade dos estudos aos alunos que terminassem a 4ª série com as melhores notas. Em segundo lugar, com ajuda do Professor Wilson Choeri, Secretário de Ensino na época, restabeleceu o ingresso à 5ª série, através de artifício no qual avaliava os alunos, caso houvesse um número maior do que as vagas, contudo sem mencionar a palavra prova ou exame. Por último, decidiu criar, na Unidade São Cristóvão, o Pedrinho: "Uma Unidade Escolar específica, incumbida de ministrar o ensino das quatro primeiras séries do 1º Grau" (COLÉGIO PEDRO II, 1985).

Quanto à decisão sobre a criação do Pedrinho, há diferentes versões. O próprio diretor geral, Tito Urbano, no Plano Geral de Ensino (PGE), do ano de 1984, cita a intenção de colaborar para a ampliação da "rede de ensino básico" a partir de uma sugestão:

> O Colégio Pedro II, integrante do sistema federal, participa assim, supletivamente, como os poderes locais e a iniciativa privada. E o faz por aceitar uma sugestão da SEPS/MEC, só tornada realidade porque é ele, hoje como ontem, perfeito campo de experiências didático-pedagógicas. (COLÉGIO PEDRO II, 1984).

Em entrevista concedida a Chamarelli (2011, p.199), o professor Choeri, secretário de ensino durante a direção do professor Tito, garante que não houve sugestão da secretaria do MEC: "Secretaria do MEC não sugeriu nada. Nós fomos obrigados a fazer o Pedrinho porque a lei proibia o exame de admissão. Entendeu?" Em outro ponto da entrevista, ele já havia afirmado: "Foi o Professor Tito que deu a iniciativa e proibiu que a minha secretaria de ensino se envolvesse. Por quê? Porque eu estava enquadrando todo mundo" (p.194).

Outras entrevistadas reforçam a impressão de uma iniciativa pessoal do diretor geral, em atendimento a demandas internas ou externas, mas de modo geral destacando a forte ligação entre o Pedrinho e seu fundador.

> Quando nós entramos, nós tínhamos um acesso direto com o diretor geral, professor Tito, né? Que era a pessoa que estava ali à frente da criação do primeiro segmento, ele via aquilo como cria dele, então ele estava sempre ali, andando pelos corredores da escola, conversando com os professores, falando em reunião, então ele mesmo contou como é que aquilo surgiu, né? (CHAMARELLI, 2011, p.209).

Qualquer que tenha sido a origem, considero que a fundação do Pedrinho, na Unidade São Cristóvão, há apenas 28 anos, foi um elemento que alterou as relações instituídas no Colégio, contribuindo para a reinvenção do CP II, e por este motivo escolhi São Cristóvão I como campo de investigação. Além disso, o modo como o professor Tito cercou o novo segmento, isolando-o, de certa forma, das práticas instituídas nas outras unidades, por um lado retrata "um modo de fazer" dos dirigentes do colégio, pautado em decisões não compartilhadas, mas por outro constituiu, a meu ver, uma singularidade para o filho mais novo do Imperial Colégio de Pedro II. Se o colégio pode ser considerado uma instituição, o Pedrinho foi instituído para evitar sua extinção, renovando-o apenas para manter a tradição. Porém, tem funcionado como instituinte, na medida em que novos discursos e novas práticas são construídos em seu cotidiano e dele irradiam, produzindo mudanças no percurso traçado para o Futuro Velho Colégio Pedro II[82].

É preciso dizer que no Pedrinho também acontecem processos de institucionalização, sobre os quais ainda falarei. Porém, especialmente nos primeiros anos, o seu funcionamento instituinte era muito evidente quando visto em relação ao Pedrão. A inovação do ingresso através de sorteio público tem sido apontada como responsável pelo "amorenamento dos pátios", expressão associada à ideia de democratização do acesso e usada com orgulho pelo professor Wilson Choeri, mas que também carrega a relação entre a cor da pele e a pobreza. Mais do que isso, esta forma de ingresso rompe com a lógica da elitização, que ainda é produzida e sustentada pelos concursos de acesso ao segundo segmento do ensino fundamental e ao ensino médio.

O ingresso de crianças de sete a nove anos de idade, em um estabelecimento que há décadas era destinado apenas a adolescentes, pode ser visto como um retorno às origens do Colégio dos Órfãos de São Pedro e ao Seminário de São Joaquim, e uma tentativa de governo

[82] Slogan criado pelo ex-diretor geral, Wilson Choeri, no período em que foi secretário de ensino do CP II, na gestão do professor Tito Urbano, alterando o slogan anterior, Novo Velho Colégio Pedro II, cerca de dez anos depois.

da infância e de produção dos alunos adequados ao segundo segmento do ensino fundamental; aqueles com um perfil que atendesse às expectativas dos profissionais do Colégio, e aos níveis de rendimento dignos de um colégio modelo, quando não era possível realizar os exames de admissão.

No entanto, também produziu novas necessidades e a convivência com novas metodologias, mais coerentes com o trabalho voltado para os novos alunos, por exemplo. E, acima de tudo, acabou com a zona de conforto dos profissionais que atuavam nas unidades de segundo segmento, quando nossos alunos começaram a chegar à 5ª série e, ainda hoje, ao 6º ano, misturando-se aos alunos oriundos do concurso. Os efeitos dessa chegada foram registrados no texto do Projeto Político Pedagógico do colégio, em 2002.

> A composição de um corpo discente bastante diversificado é ampliada pela duplicidade de formas de acesso ao colégio a partir da 5ª série. Tal *heterogeneidade do corpo discente é percebida pela comunidade escolar como uma das grandes potencialidades de nosso colégio*, visto que possibilita a aprendizagem do diálogo com a alteridade e a convivência democrática com a diferença. (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.68. Grifo do autor).

Na verdade, muitas rodadas de discussão e tentativas de aproximação do trabalho pedagógico foram empreendidas, desde o início, evidenciando discordâncias e preconceitos em relação aos alunos e ao trabalho dos profissionais do Pedrinho.

O perfil das professoras, predominantemente jovens, com formação generalista correspondente ao antigo 2º grau e que, diferentemente dos "catedráticos de notório saber", ingressaram por concurso público ao invés de serem convidadas, como acontecia com seus antecessores no século XIX, era outra novidade. E o desconforto provocado por sua chegada e a convivência inevitável, foi disfarçado pela forma "carinhosa" como passaram a ser chamadas: "as meninas do Pedrinho", as "Pedrocas, as "Pedretes", as "Pedritas".

No seu trabalho de reconstituição da memória do Pedrinho, Chamarelli (2011) traz vários exemplos que demonstram como as novas professoras e os docentes e técnicos do Pedrão se sentiam a respeito. Uma professora afirma sobre o relacionamento, que "era muito preconceituoso, 'as meninas do Pedrinho' era como nós éramos chamadas, né?" (p.34) Outra professora: "E a gente, chamavam a gente até de Pedroca. Umas coisas assim [...] e tinha alguma coisa um pouco assim, vamos dizer assim, pejorativa, naquele início" (p.206). Uma funcionária técnico-administrativa se refere às professoras do Pedrinho: "eram... assim... (ri) a pior coisa que tinha entrado dentro daquela escola, né?" (p.236) E associa ao nome do

Pedrinho: "... vocês eram as Pedretes, (risos) é, as Pedretes. [...] Mas isso era uma forma pejorativa, para as professoras era uma forma pejorativa" (p.240).

Apesar da desconfiança por parte dos professores do Pedrão e alguns dirigentes, o professor Tito insistiu para que todo o projeto pedagógico do novo segmento fosse construído pelas novas professoras contratadas. O plano de estudos do Pedrinho e sua proposta metodológica foram construídos, desde o início, pelo conjunto de professores, e este procedimento se estendeu para os outros segmentos, culminando na elaboração do Plano Geral de Ensino, de modo completamente diferente dos decretos minuciosos e regulamentos que marcaram a fundação do CP II.

França *apud* Chamarelli (2011) atribui, ainda, algumas transformações ocorridas no CP II, à estruturação do Departamento do primeiro segmento, atualmente o maior do colégio, pelo grande número de professores.

> Foi então, dentro desse departamento, com a adesão de seu Colegiado, que a proposta pedagógica dos "Pedrinhos" foi cunhada, adotando concepções teórico-metodológicas baseadas na teoria psicogenética que, enfatizando o processo de construção do conhecimento pelo aprendiz, e o conseqüente desenvolvimento de suas funções cognitivas, a partir de sua própria atividade reflexiva e cooperativa, divergia das concepções e práticas pedagógicas tradicionais, de ênfase na transmissão e na acumulação de conteúdos, desenvolvidas, até então, no Colégio. Evidentemente, essa divergência trouxe algumas tensões entre as novas e antigas unidades, que motivaram diversas iniciativas institucionais no sentido no sentido de buscar a aproximação e o diálogo entre suas propostas pedagógicas, como reuniões entre Chefes de Departamento, Cooordenadores Pedagógicos e professores dos dois segmentos do Ensino Fundamental, e o surgimento de algumas vozes apontando a necessidade de definição de uma proposta político pedagógica única para todo o Colégio. (FRANÇA *apud* CHAMARELLI, 2001, p.40).

O momento apropriado para a definição desta proposta única foi criado pela necessidade de elaboração do Projeto Político Pedagógico, do Colégio, no final dos anos 90.

Estes são alguns dos ingredientes que fazem com que o Pedrinho funcione, desde 1984, como um movimento instituinte, um organizante, que até hoje resiste às constantes tentativas de incorporação. Provavelmente porque as relações institucionais ainda estão impregnadas da ideia de que o Pedrinho é um complemento do Colégio Pedro II, às vezes, quase um apêndice, são muitas as tentativas de unificação dos procedimentos e regulamentos, muitas as portarias que desconsideram as decisões e especificidades das cinco Unidades de 1º segmento, assim como de seus agentes. Porém também são muitas resistências e as rotas de fuga encontradas e construídas cotidianamente, pelas pessoas que dele fazem parte.

No entanto, se o Pedrinho pode ser considerado um movimento instituinte, no seio do Colégio Pedro II, é preciso ter cautela com a tentativa de captura, mas também para não nos

oferecermos a ela. Uma análise permanente sobre nossas práticas é fundamental para percebermos nosso próprio processo de institucionalização. Nossa dificuldade em lidar com o fato de sermos diferentes, nossa própria busca pelo reconhecimento e pela aceitação, nossas próprias tensões internas. É assim, por exemplo, quando discutimos há mais de dez anos, se o trabalho de Núcleo Comum, nas turmas do atual 5º ano, deve ser divididas em bloquinho (com quatro professores, um para cada área – língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais) ou blocão (com dois professores, cada um com duas áreas – normalmente língua portuguesa/ estudos sociais e matemática/ciências)[83]. A estrutura, bem semelhante à do Pedrão, acabou criando a figura do professor especialista, no Pedrinho.

É assim também, quando afirmamos que o CP II tem educação inclusiva, mas discutimos em um conselho de classe, se determinado aluno atendido pela educação especial, e que tem recebido todo um acompanhamento diferenciado desde que ingressou no Pedrinho, deve cursar pela terceira vez o 5º ano, ser aprovado para o Pedrão ou ser orientado a buscar outra escola. Depois de lutarmos com ele e por ele, para que não fosse jubilado, fosse avaliado por ficha até o 5º ano e reconhecermos seu enorme crescimento, ainda temos dúvidas se o Pedro II é um colégio para ele, apenas porque ele é diferente, ele foge ao padrão Petrosecundense, ele não corresponde à imagem de excelência do Colégio e talvez seja a hora de encaminhá-lo para um curso profissionalizante. Sei que a questão é muito complexa, mas ela, acima de tudo, nos permite pensar: Somos diferentes ou pensamos do mesmo modo que dizemos que pensam os professores do Pedrão? São eles que não vão dar conta do aluno, ou somos nós que achamos que o aluno não vai dar conta do Pedrão? Nosso medo é pelo aluno ou porque ele pode colocar em risco nosso reconhecimento como parte do CP II?

Por fim, é assim quando reclamamos das provas únicas e dos mecanismos de controle, votamos em peso, em uma reunião de colegiado que queremos as fichas como instrumento de avaliação para todas as séries do primeiro segmento, mas nos submetemos ao uso das provas e notas, no 4º e 5º anos e, em alguns momentos, nos apegamos a elas, seja para aprovar, seja para reprovar alunos por décimos, nos COCs finais, esquecendo de todo o processo pelo qual eles passaram.

"O Pedrinho já nasce com a marca da diversidade e da heterogeneidade", diz Chamarelli (2011, p.36), referindo-se à constituição do corpo discente. Concordo e a esta

[83] Considerando apenas o período em que trabalho no Colégio, a primeira vez que participei desta discussão foi em 1996, quando um grupo de estudos foi formado para empreender uma pesquisa, com grupo controle e grupo experimental, para saber se havia diferença no rendimento dos alunos do 4º ano, na época, caso a série fosse tivesse o trabalho de Núcleo Comum dividido entre dois ou quatro professores, numa estrutura bastante semelhante à grade do Pedrão.

afirmação eu acrescentaria a marca da cooperação, pela construção coletiva de um projeto. Resta entender de que modo essa cooperação funciona, e como seus agentes são afetados. Para tal, escolhi três analisadores: o processo de elaboração do PPP, os muitos espaços de discussão coletiva que existem no Colégio e o modo como os profissionais de ensino têm utilizado a cooperação, e os instrumentos pedagógicos orientados pela cooperação, em sua prática cotidiana.

Cabe esclarecer que um analisador é um "conceito-ferramenta" desenvolvido pelos institucionalistas franceses. Os analisadores são indicadores dos modos de funcionamento das organizações, do seu cotidiano, das suas tensões. Podem ser acontecimentos, situações, fenômenos, lugares de atrito, "que funcionam como catalizadores de sentido, desnaturalizando o existente e suas condições e realizando a análise" (ROCHA, AGUIAR, 2003). Também podem ser agentes, práticas, dispositivos que, por suas ações ou funcionamento, permitem a análise da dinâmica instituído-instituinte.

3.2.1 Espaços de discussão coletiva ou espaços de decisão compartilhada?

As instâncias coletivas ganham relevância para quem, como eu, entende a cooperação como um processo social, que envolve objetivos comuns, ações coletivas, decisões e recursos compartilhados – para cooperar é fundamental que as pessoas de aproximem, se encontrem. Sennett, analisando as forças que desabilitam[84] a cooperação, em nossa sociedade, nos dias de hoje, chama a atenção para o fato de que as inúmeras mudanças no mundo do trabalho têm afetado nosso desejo e nossa capacidade de cooperar.

> Em princípio, toda organização moderna é favorável à cooperação; na prática, esta é inibida pela estrutura das organizações modernas – o que é reconhecido nas discussões gerenciais sobre o "efeito do silo", o isolamento de indivíduos e departamentos em diferentes unidades, pessoas e grupos que pouco compartilham e na verdade retêm informações valiosas para outros. [...] O trabalho moderno tem cada vez mais um caráter de curto prazo, à medida que os empregos de curto prazo ou temporários substituem carreiras longas em uma mesma instituição. (SENNETT, 2012, p.18).

[84] O termo desabilitar, para Sennett, diz respeito à perda das habilidades de cooperação, que ele considera necessárias "para o funcionamento de uma sociedade complexa." (SENNETT, 2012, p.20).

A despeito disto, o discurso de posse de um dos diretores de unidades, eleitos no último processo eleitoral ocorrido no Colégio Pedro II, em final de 2009, elencou os diversos espaços de discussão coletiva existentes no colégio e concluiu: “Quanta democracia!” A premissa é verdadeira, mas a conclusão, não. No Pedro II, sempre houve espaços de discussão coletiva, porém, a existência destes múltiplos espaços não garante as discussões, nem as decisões compartilhadas ou o respeito a elas. Em outras palavras, olhar para a forma não é suficiente para entender o modo de funcionamento.

Se nos comprometemos a formar “cidadãos críticos voltados para a cooperação”, não precisamos também experimentar a cooperação? Será que o Colégio Pedro II, como organização, está investindo na formação de profissionais críticos voltados para a cooperação?

Algumas instâncias de discussão são permanentes, no Colégio: a Congregação, o Conselho Departamental, as reuniões de Departamento, o Conselho Pedagógico Administrativo Setorial (COPAS), os encontros de planejamento, as Reuniões de Planejamento Geral (RPG), os Conselhos de Classe (COC). Outras instâncias são temporárias, isto é, foram criadas para discussões específicas, como o 1º e o 2º Encontro Pedagógico dos Professores do Colégio Pedro II, na década de 80, do século XX, a construção do primeiro Plano Geral de Ensino (PGE) do Pedrinho, o regimento interno, a elaboração do Projeto Político Pedagógico, as comissões para discutir e implementar os processos eleitorais para escolha de diretores gerais e de unidades, as assembleias e outras reuniões por unidades, nos momentos de preparação ou deflagração de greves.

Há ainda o SINDISCOPE, sindicato que reúne docentes e técnicos, a Associação de Docentes (ADCP II), os grêmio estudantis, e já houve as associações de pais de alunos (APA), que no momento estão em processo de reestruturação. Só as assembleias do sindicato são abertas à participação de todos os segmentos da comunidade escolar, embora só docentes e técnicos tenham direito a voto. A maior parte das instâncias é voltada para a participação de apenas um segmento da comunidade, e em algumas, como a Congregação, a participação se dá por representação.

Não pretendo falar sobre o modo de funcionamento de todos esses espaços, no CP II, mas apenas destacar alguns: a Congregação, a instância deliberativa mais antiga do Colégio, as reuniões de Departamento, que reúnem docentes de todas as unidades de Pedrinho, e algumas reuniões que, apesar de existirem em todas as unidades, acontecem de modo diverso na Unidade São Cristóvão I, como o COPAS, as RPGs e os encontros de planejamento das séries, assim como os COCs.

Em 1838, o artigo 2º dos Estatutos do Imperial Colégio de Pedro II determinava: "O Reitor, na primeira segunda-feira de cada mês, congregará, em Conselho Colegial , o Vice-Reitor, Capelão e Professores para com eles se ocupar de tudo o que interessar ao Colégio, tomando nota das observações que ocorrerem" (COLÉGIO PEDRO II, 1953, p.110). Este Conselho Colegial foi convertido em Congregação, pelo Decreto nº 8227, de 24 de agosto de 1881, que estabelecia os casos em que os Professores e Substitutos do Colégio deveriam se reunir, "a convite do Inspector Geral de Instrucção primaria e secundaria do município da Corte, e sob sua presidência" (BRASIL, 1882, p.985).

Desde então, houve mudança na sua constituição, nas atribuições e na relação dos membros efetivos da Congregação, mas ela foi descrita como um lugar de debates, nos últimos anos do século XIX: "Os professores e catedráticos do Colégio reuniam-se em Congregação para debater, votar e aprovar as modificações e reformas que deveriam ser depois difundidas e praticadas em todas as salas de aula do país" (TAVARES, 2002, p.8)[85].

Atualmente, os debates são de outra natureza, visto que não compete mais ao Colégio propor reformas educacionais. As reuniões também já não têm uma periodicidade definida, e houve mesmo um período, já no final do século XX e início do século XXI, em que ela praticamente não era convocada e as reuniões da Congregação se resumiam à cerimônia de entrega da Pena de Ouro, ao final de cada ano. Apesar disso, no cotidiano escolar, ela é conhecida como "a instância máxima".

No site o Colégio ela é apresentada como "órgão deliberativo, com as funções de Conselho Superior, de acordo com o Regimento Interno do Colégio Pedro II" [86]. Pelo mesmo Regimento, de 1987[87], ela deve ser presidida pelo Diretor Geral que é a quem cabe convocá-la. Além dele, é constituída, pelos diretores de unidades escolares, secretário de ensino, um representante dos professores de cada unidade (eleito por seus pares, com mandato de dois anos, mas que, muitas vezes, são os adjuntos das unidades)[88] e os chefes de departamento. Os técnicos não têm assento na Congregação. Sua representação é, em tese, através da direção de unidade, considerando que esta foi eleita por toda a comunidade escolar.

Entre as atribuições da Congregação está a aprovação da proposta orçamentária e do plano de trabalho do Colégio, e a elaboração do regimento interno. Os outros verbos que

---

[85] O endereço eletrônico é: <http://www.pucsp.br/pos/edmat/ma/dissertacao/jane_tavares.pdf>.
[86] O endereço eletrônico é: <http://cp2.g12.br/component/content/article/99comunicacaonoticias/noticias2012/265-processo-de-consulta-para-escolha-do-diretor-geral.html>.
[87] O endereço eletrônico é: <http://cp2.g12.br/images/pdf/cpii/regimento.pdf>.
[88] Apesar do Regimento prever a possibilidade de uma recondução, uma das professoras entrevistadas afirmou que isto não é aceito.

definem suas competências são: regulamentar, deliberar, resolver, designar, homologar, manifestar-se, decidir, opinar. Para entender seu funcionamento, conversei com três professoras da Unidade São Cristóvão I, que já participaram ou ainda participam da Congregação, como representante docente ou em função dos cargos que assumiram, e as experiências são diferentes. O que elas têm em comum, é que todas, de uma forma ou outra, estiveram em reuniões no período da gestão atual, da professora Vera Maria Rodrigues, que assumiu a direção em 2009. Seus nomes foram alterados para garantir o sigilo.

Cabe esclarecer que prefiro chamar de conversa, os encontros que tive com as professoras, porque, apesar de ter elaborado um roteiro de perguntas, comecei pedindo que cada uma falasse da sua experiência na Congregação. Assim, cada encontro foi tomando um rumo diferente. O roteiro que organizei, pretendia saber sobre o período em que elas eram representantes da Unidade São Cristóvão I, na Congregação, quem marcava as reuniões, que tipo de questões eram discutidas e como funcionavam as discussões. Por fim, indagava sobre a frequência das reuniões, se elas se lembravam de alguma discussão importante e se consideravam que a Congregação fosse um espaço de decisões compartilhadas.

Luana participou da Congregação, no período anterior a 2008[89], quando ainda era diretor geral o professor Wilson Choeri, e lembra que foram poucas as reuniões: para uma solenidade com o Ministro da Educação e para a aprovação, ou não, da lista apresentada pelo diretor geral, com nomes dos ex-alunos indicados para receber uma medalha.

> No período em que eu participei, não teve muitas decisões, efetivamente, que a gente tenha se reunido para decidir coisas. Foi mais pra isso: pra **decisões** assim, coisas **mais**... **banais**. E as solenidades. Da entrega das medalhas e a solenidade, essa que teve com o Ministro. Então a participação, assim, foi muito pequena. (LUANA, 2012, conversa 1, grifo meu).

Luana afirma que, a maior parte das vezes, as questões discutidas são relativas ao Colégio como um todo, e não às unidades em particular, mas participou de discussões sobre a expansão do Colégio, por ocasião da criação de novas Unidades, assim como sobre a criação do ensino médio integrado de música, e sobre a portaria nº 140, que permitia a passagem dos professores do Pedrinho para o Pedrão, sem a necessidade de novo concurso público. Em nossa conversa, ela só se recordou de ter precisado reunir os professores que ela representava, para conversar sobre questões trazidas da Congregação, uma vez, em todo o seu mandato de dois anos. Lembra ainda que houve um período em que São Cristóvão I não teve

[89] A professora não recorda, exatamente, o período do mandato.

representante docente na Congregação, porque nenhum professor quis se candidatar, e a direção indicou uma das adjuntas, como representante dos docentes.

Foi em um momento como esse, em que ninguém queria se candidatar a representante da Unidade São Cristóvão I, que Elvira resolveu ocupar esse lugar e se candidatar. Ela participou das reuniões da Congregação, até o final do primeiro semestre de 2012, quando o Colégio entrou em um período de greve, foi transformado em Instituição Federal de Ensino e não houve mais convocações. No seu mandato, discutiu um projeto de lei que estava sendo encaminhado ao Congresso e dizia respeito ao Colégio, um relatório de prestação de contas, e toda a organização do processo eleitoral que teve início em 2012.

Elvira confessa que se surpreendeu com o número de convocações, que foram cerca de seis, só no primeiro semestre, deste ano, porque destoava das histórias que ouvia a respeito da Congregação e do que ocorreu desde que veio trabalhar em SC I. A professora conta o que viu: "a direção da unidade, reunir o grupo de professores, para informar sobre as decisões da Congregação. Mas isso aconteceu, assim, umas duas ou três vezes, no máximo, ao longo de, sei lá, uns quatro ou cinco anos, não me lembro, mas assim, foi muito pouco" (ELVIRA, 2012, conversa 2).

Porém é na dinâmica das reuniões que parece ter havido a maior mudança, nos últimos anos, conforme os três relatos. Luana conta como acontecia:

> Normalmente ela [a direção geral] leva uma proposta já alinhavada, agora, as pessoas ali têm o direito de se **manifestar**, de se colocar em relação aquela proposta. O que acontece é que na maioria das vezes elas são **aprovadas** como são levadas. Há poucas vozes que discordam do que é levado. (LUANA, 2012, conversa 1, grifo meu).

Já Elvira destaca duas discussões, nas quais podemos perceber outra dinâmica. Sobre o relatório de prestação de contas, ela afirma que, não foi apenas apresentado para aprovação. Embora tenha vindo pronto, houve uma grande discussão.

> Foi apresentado, item por item, numa reunião longa, cansativa, mas, assim, que tem essa função. Não tem também como fingir: Ah, não! Aprova logo e... Então é apresentado cada aspecto, cada setor fala, apresenta sua parte: setor financeiro, setor de pessoal, enfim, setor administrativo. Cada um apresenta sua parte, e os membros da Congregação, eles podem fazer perguntas a respeito, suas dúvidas a respeito dessa apresentação de orçamento... Orçamento não, prestação de contas. E a pessoa se explica ou coloca as questões que envolvem, ali, cada dado daquele apresentado. Então, eu achei interessante, eu não sabia que era assim. É um espaço possível de se levantar ou se protestar quanto a algum tipo de questão. (ELVIRA, 2012, conversa 2).

A única ressalva que ela fez foi ao fato desse relatório ter sido apresentado na reunião da Congregação, sem que houvesse tempo anterior para uma leitura que permitisse o levantamento de questões mais fundamentadas. E o mesmo aconteceu com outros documentos, sempre encaminhados pouco tempo antes das reuniões. No caso da discussão sobre o processo eleitoral, sabendo que teria que votar, ela tentou ouvir os docentes da unidade, antes da reunião, com a ajuda da diretora.

> Era um voto por muitas pessoas. Então, mesmo assim com o pouco tempo que houve, a gente até tentou, assim, coletar da melhor forma possível, eu acho que não foi a forma ideal, porque a gente não teve tempo. Sempre no horário do recreio, [...] Foi, mal feito, mas foi o possível, dentro das circunstâncias. Então era tentar saber da escola, o que eles gostariam que fosse votado lá, que desse conta dessa representatividade. (ELVIRA, 2012, conversa 2).

Por fim, cita o fato de ter participado de reuniões históricas, com longa duração, sem interrupção, com discussões tensas e acaloradas, que mudaram sua maneira de ver a Congregação.

> Eu vi, eu presenciei reuniões que, segundo lá os colegas mais antigos, disseram que são reuniões históricas, dentro do Pedro II. E eu achei, assim, muito legal, da Congregação votar e abrir, na hora, pra participação de outras comunidades da escola - alunos, grupos de alunos, tinha pai representante, tinha membros do SINDISCOPE, membros da ADCP II - se pronunciarem com voz, sem o voto, mas com voz, o que já era uma coisa difícil, porque até então não era permitido, né? Com voz e, assim, e com respeito, sabe, com espaço garantido de fala, de réplica, de trépica, entendeu? E eu achei isso bacana, porque se, se acusava tanto a Congregação de ser um grupo assim, muito ditador, e sem espaço de diálogo, o que eu vi, nessas reuniões todas que eu participei desde janeiro até agora, foi só diálogo. É lógico que, nem sempre, na hora de votar, os votos, numericamente, atendem aos desejos dos grupos que se manifestaram, mas isso é pros dois lados também. Então eu achei que foi muito interessante, porque o que eu sempre ouvia é que era um espaço que não tinha discussão. (ELVIRA, 2012, conversa 2).

O depoimento de Elvira é enfático no sentido de marcar a diferença entre a sua experiência e o que ela esperava encontrar como dinâmica na Congregação, caracterizando-a como um importante espaço de discussão, no qual os membros não se reúnem apenas para validar as propostas da direção geral, mas têm a oportunidade de se colocar, representando seus grupos. “Várias vezes o que a direção geral propôs, não foi aceito. A direção, eu via que havia ali, meio que uma queda de braço, meio puxando para algum aspecto, mas a Congregação votava em outro sentido” (ELVIRA, 2012, conversa 2).

Como acreditava que uma próxima Congregação teria um perfil ainda mais diferente, e que o aumento da frequência de reuniões da Congregação mostra que a escola está mudando, Elvira pretendia falar sobre sua experiência, para que outros docentes se

candidatassem a ocupar este lugar, pois atribui a dificuldade para conseguir representantes da Unidade São Cristóvão I, a uma falsa impressão. Quando eu digo "candidatassem" é porque a transformação do Colégio em Instituição Federal de Ensino (IFE), em julho de 2012, é uma variável que atinge a estrutura do Colégio e a Congregação, e não temos clareza de quais processos serão desencadeados ou como.

Mas será que o aumento da frequência de reuniões da Congregação, por si só, é um indício de que a escola está mudando, como afirmou Elvira em um momento de nossa conversa? De certa forma, as três professoras confirmam que há uma mudança na dinâmica da Congregação, na atual gestão. Luana também havia citado a discussão de temas relevantes, neste período mais recente, destacando o amplo debate em torno da proposta do MEC para que o Colégio viabilizasse um convênio com o Instituto Benjamim Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e as reuniões para tratar do processo eleitoral, nas quais foi permitida a participação de um representante da ADCP II e outro do sindicato, com direito à voz, mas não a voto. No entanto, também lembrou que foi por iniciativa própria que, em São Cristóvão I, a direção teve o cuidado de reunir até os técnicos para ouvir suas questões, antes de ir para a reunião da Congregação, levar uma posição da unidade, e depois para informar a respeito das discussões sobre o processo eleitoral. Mas nem sempre isso foi possível, e a conversa com Alicia apresentou outros elementos para pensar o aumento do número de convocações[90].

A terceira professora, Alicia, chegou à Congregação em um período posterior ao de Luana e anterior ao de Elvira, e relata que o que mais a impactou nas primeiras reuniões das quais participou, ainda no início da gestão atual, foi a forma como a votação era realizada. A direção geral apresentava um tema para ser votado, acompanhado de uma proposta que era lida, formalmente. Para a votação, a orientação era a seguinte: "Quem concorda, fique como está". Normalmente, não havia discordância. Ninguém falava, mesmo quando não concordava, e nem a própria Alicia, porque se sentia intimidada pela forma da votação e pela pompa da sala da Congregação (informação verbal)[91].

A sala tem púlpito, tablado e cadeiras altas, dispostas de modo que todos possam se olhar e, pela descrição de Alicia, é semelhante ao salão nobre da Unidade Centro[92]. Para falar, era preciso ir ao microfone, e ficar de pé, à vista de todos. Elvira também havia se referido,

---

[90] O registro gravado da conversa com Alicia foi perdido. Por isso, não haverá citações de sua fala, que será tratada como informação verbal. A conversa aconteceu também no dia 09/07/2012.
[91] Conversa com Alicia, Rio de Janeiro, em 09/07/2012.
[92] A pompa das cerimônias realizadas no salão nobre foi descrita nas páginas 90 e 91.

mesmo que rapidamente, a todo um rigor na postura dos membros efetivos, durante as reuniões da Congregação.

Havia muita formalidade e ainda há, mas a votação não é mais assim, e Alicia passou a participar. Deste período, lembrou que um tema que gerou grande discussão, foi a criação de cargos, logo após a mudança das direções de unidades, para acolher, especialmente, os ex diretores que não foram eleitos ou não puderam se candidatar. A discussão durou muito tempo, e os cargos foram criados, mas o aumento na duração das reuniões foi o primeiro sinal da mudança que ela percebeu, porque se deu em função da discussão a respeito do que era trazido; agora, as pessoas se colocavam e só depois havia votação.

Alicia atribui a diferença na dinâmica das reuniões, não só ao amadurecimento da Direção Geral, mas também à pressão dos representantes que lá estão e têm coisas a dizer. Afirma que a primeira reunião para discussão do processo eleitoral para a direção geral foi longa e não acabou, porque algumas pessoas disseram que não tinham condição de responder a determinadas questões e precisariam conversar com seus representados. E da mesma forma que Luana, a professora citou a discussão a respeito do convênio com o IBC e o INES como um momento importante. Enquanto a proposta do Governo queria que o Pedro II assumisse o trabalho com os alunos portadores de deficiência, essa possibilidade foi amplamente debatida e rejeitada, em função da discordância da maioria dos membros da Congregação, em relação à maneira como o Governo estava encaminhando a questão, e alegando falta de recursos e de formação especializada, dos profissionais.

Independente da forma da reunião, Alicia relatou que, desde o início, sempre que a pauta era divulgada com um mínimo de antecedência, costumava conversar com as pessoas de São Cristóvão I, para levar uma posição que não fosse só dela, porque entende que é uma representante da unidade. Este também foi o posicionamento de Luana, sempre que possível, e de Elvira, preocupada em contemplar as diferentes opiniões existentes na Unidade, nos momentos de votação.

> Não tô ali pra representar instituição nenhuma, grupos, representar grupos da escola. Eu estou pra representar uma coisa mais coletiva. [...] Eu vejo que tem um peso de falas diferentes. Então, como é que você vai ponderar pra representar um grupo que tem um peso, mas tem um outro grupo que não fala, mas esse não falar também tem um peso. É. E aí, como é que você junta isso tudo e transforma num voto? Não é complicado? [...] Mas de alguma maneira, o que a gente tentou fazer foi pensar, [...] tentar ponderar, assim, o bom senso. Pra na hora de votar, votar pelo bom senso e votar por aquilo que a gente tem ouvido dos colegas, né? Então mesmo aquelas pessoas que não se manifestam muito no coletivo, elas expressam opiniões, então, foi isso que a gente tentou fazer, mas não foi uma coisa assim de discussão, como na RPG, quando a gente tem oportunidade de estar todo mundo e ouvir, tem um tempo

> pra formar grupos, debater, trazer posicionamentos... Não é assim. Eu acho que assim é que deveria ter sido. (ELVIRA, 2012, conversa 2).

Quando perguntei se Alicia considerava que a Congregação era um espaço de decisões compartilhadas, apesar de dizer que agora sim, porque as reuniões acontecem em outros moldes, e com maior frequência (seis ou sete, só no primeiro semestre deste ano, enquanto que no ano passado inteiro talvez não tenha chegado a isso), a professora apresentou uma análise diferente de Elvira. Para Alicia, o número de reuniões aumentou, não necessariamente, ou apenas, porque haja temas que a direção queira colocar em discussão com toda comunidade escolar, mas também porque algumas coisas eram previstas em regimento e só poderiam ser definidas pela Congregação, como é o caso da eleição para direção geral.

Além disso, ressaltou o fato das relações ainda serem muito hierarquizadas, e nem sempre as questões serem discutidas com os outros membros da comunidade escolar, seja porque não se criam as condições, seja porque não há essa preocupação por parte de todos os participantes da Congregação. Mais um indicativo do tipo de relação existente é o fato do lugar da diretora de Unidade ser cativo, no sentido de que pertence à pessoa e não à Unidade. Se ela não puder comparecer à convocação, pode mandar uma das diretoras adjuntas como representante, mas a adjunta não tem direito a voto. Assim, embora tenha percebido mudanças importantes na dinâmica das reuniões, Alicia finalizou nossa conversa, dizendo que não acha que a Congregação seja, “exatamente”, um espaço de decisões compartilhadas.

É preciso dizer que, concordo com ela. Por esses relatos, considero que a Congregação tem se configurado, como um espaço de discussão, mas ainda não é um espaço de decisões compartilhadas do Colégio Pedro II. O investimento, ali, não é na cooperação, mas apenas na participação de alguns membros que, em tese representam todo o coletivo, mas que, por um processo histórico, ganharam o direito de pensar as questões coletivas, por todos, em função dos cargos que ocupam ou do voto de seus pares, reproduzindo as relações de poder e as práticas existentes no Colégio. Se em alguns momentos funciona como um investimento na construção coletiva de um projeto de escola, que contemple a diferença, a singularidade de seus agentes, nem sempre é assim, pois a consulta aos outros membros da comunidade escolar, a escuta, não é uma prática, ela é apenas uma possibilidade, que depende da ação individualizada dos sujeitos.

Sá (2010), abordando a questão da participação dos pais, por exemplo, em escolas, destaca vários tipos e níveis de participação, e chama a atenção para o “caráter retórico e potencialmente manipulativo de certas ofertas participativas”, cuja função não é mais do que legitimar os “quadros socioorganizacionais marcados pela assimetria de poderes” (p.74), e

tenta desconstruir os discursos que relacionam presença e participação como se fossem equivalentes.

Não basta reunir as pessoas. É fundamental analisar as relações que se estabeleceram entre os participantes, e o lugar que ocupam no jogo de forças do cotidiano escolar. Aliás, jogo parece uma palavra muito apropriada, pois a participação oferecida em alguns períodos e espaços do CP II se assemelha à cooperação, muito bem calculada, da Teoria dos Jogos.

Só para falar dos primeiros anos do século XXI, este coletivo que é a Congregação parece estar saindo de um período de inércia, no qual só servia à legitimação das decisões e propostas da Direção Geral, funcionando ainda como dispositivo de propaganda do Colégio, através de suas solenidades, para um movimento de resgate, por seus membros, do espaço de debates, que talvez tenha existido no final do século XIX. Não é um retorno ao que havia antes, mas uma nova configuração. Especialmente na gestão atual, mas não apenas por concessão da gestora atual ou por demérito do antigo gestor, mas também pela atuação de seus membros, por um novo arranjo das linhas de força que constituem as relações de poder aí instituídas. Há cada período de dois anos, uma renovação das pessoas, dos agentes que lá estão, e novas singularidades, novas práticas, novas relações de poder e novos possíveis são produzidos. E apesar de considerar que o investimento não é na cooperação, percebo que novos ventos começaram a soprar, na Congregação.

Com a mudança da condição do Colégio para Instituto Federal de Ensino, sua estrutura deverá ser modificada, mais uma vez, e a Congregação será extinta, dando lugar ao Conselho Superior, que vai incluir alunos, técnicos e pais. Ainda não se sabia qual seria a orientação do MEC para o período de transição, quando conversei com as professoras, mas fomos surpreendidos, em agosto, pela suspensão do processo eleitoral para a direção geral e a nomeação da diretora Vera Maria Rodrigues, que havia se desencompatibilizado do cargo, para concorrer à reeleição, como reitora *pro tempore*. Cabe a ela compor o Conselho Superior e elaborar com a comunidade escolar, no prazo de 180 dias, o Estatuto do Colégio Pedro II. Um novo coletivo, um novo Estatuto, mais uma interrupção na construção coletiva do processo eleitoral.

O depoimento das três professoras, já anuncia uma diferença no modo de funcionamento do primeiro segmento, em geral, e de São Cristóvão I, em particular, dentro da Congregação, quando apontam a preocupação em buscar espaços, mesmo que na hora dos recreios, para conversar com os docentes e técnicos da Unidade. Pensando nos espaços de discussão do Pedrinho, as reuniões do Departamento merecem destaque, pelo menos por dois motivos. Em primeiro lugar, se antes, todos os docentes de primeiro segmento eram

convidados a participar, agora, em função da falta de tempo e do aumento de questões a discutir, muitas reuniões são organizadas por pequenos grupos. E o segundo motivo é que, apesar de sermos o maior Departamento em quantidade de pessoas, dentro do Pedro II, nem sempre nossas decisões foram respeitadas.

Frequento as reuniões de Departamento desde 1995, já que minha posse foi em 26 de dezembro de 1994. Sempre houve reuniões apenas para as coordenadoras, orientadoras pedagógicas e chefias de SOE e STEA, quando existiam os setores, mas eram para retirar propostas que seriam discutidas por todo o Colegiado ou em reuniões de planejamento e avaliação. O que se viu, nos anos 2000, foi o aumento das reuniões "por unidades", "por série", "por turno", ou seja, a opção por reuniões nas quais o Departamento não se encontra e, por conseguinte, os docentes nunca têm tempo para discutir, juntos, questões que são de todos. Pode ser o "efeito de silo", do qual fala Sennett, mas também guarda vestígios da classificação, seriação, do esquadrinhamento do espaço, distribuição dos corpos, numa atualização das técnicas disciplinares, das quais falou Foucault.

Ao argumento da falta de tempo, para atender a necessidade de maior número de reuniões conjuntas (e desta forma realmente se tem um maior número de reuniões por ano), se somou o argumento da redução do número de professores presentes, apesar de só estarem dispensados da convocação os docentes com regime de trabalho de 40 horas e os contratados, quando têm outro vínculo empregatício, naquele horário. Assim, assuntos de grande importância têm sido debatidos, separadamente, pelos professores do Departamento, como as questões que norteiam o uso e o melhor aproveitamento do tempo da Dedicação Exclusiva, os projetos do Departamento, a construção das fichas de avaliação do 1º, 2º e 3º anos, as formas de inclusão dos alunos ligados ao setor de educação especial e a própria revisão do Projeto Político Pedagógico, para dar alguns exemplos. Sobre a aceleração dos ritmos de trabalho, já fiz referência à análise de Coimbra (2004) do dispositivo da "produção de urgências" [93], e ela também se aplica aqui.

A meu ver, no entanto, o afastamento dos docentes, também usado como justificativa, só pode ser entendido como o resultado de um processo que produziu o esvaziamento deste espaço coletivo, em função do segundo aspecto que quero apontar: as práticas que desrespeitam as decisões tomadas de modo compartilhado. É verdade que não conseguimos eliminar as votações, ao final das discussões do colegiado. Havia vencedores e vencidos, mas saíamos da reunião com o que era possível, naquele momento.

[93] No capítulo 1, páginas 25.

Só para citar um exemplo, a reunião para discutir se as fichas de avaliação que já eram o instrumento oficial do Pedrinho na alfabetização, 1ª e 2ª séries, seriam estendidas ao 3º ano e 4º anos, durou um dia inteiro de debates. Ao final da tarde, por votação, decidimos que sim. Era um mês de dezembro. Em fevereiro do ano seguinte, ao voltar do período de férias, fomos surpreendidos por uma Portaria da Direção Geral, que instituía a nota para essas séries e o retorno da prova única, ao final do ano letivo, também no Pedrinho. Alguns outros exemplos poderiam ser dados, de Portarias que eram articuladas nos meses de janeiro ou nos gabinetes do prédio da Direção Geral, como a criação do Fundo de Assistência a Melhoria do Ensino (FAME), a transformação de SOE e STEA em SESOP, a saída de professores do Departamento para outros departamentos do Pedrão, sem nenhuma consulta ao conjunto dos docentes.

O fato é que, apesar de tantos espaços de discussão, ainda carecemos da democracia, e mesmo quando conseguimos avançar em alguns aspectos, esbarramos no muro da tradição, no medo de abalar a segurança e na necessidade de manter o padrão do Imperial Colégio de Pedro II. Mas outros modos de existir são possíveis, dentro do CP II, e a Unidade São Cristóvão I, vem construindo novos caminhos e, entre eles, novos espaços coletivos. Ela também não está livre de diferentes movimentos, tensões e da existência de muitas linhas de força, mas é possível reconhecer um movimento no sentido da inclusão dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

É o caso das RPGs e COPAS. Em São Cristóvão, os técnicos participam das RPGs, que são reuniões pedagógicas de planejamento, nas quais, normalmente, apenas os docentes discutem o que farão ao longo do ano. No início, havia desconfiança e silêncio da parte dos técnicos, da mesma forma que Alicia descreveu sua participação nas primeiras reuniões da Congregação. Houve momentos em que parecia mera presença, sem envolvimento com as discussões. Aos poucos as sugestões, colocações e críticas começaram a ganhar espaço. É verdade que a maioria ainda senta no fundo do auditório, mas estão lá contribuindo para pensar o trabalho pedagógico e não apenas para dar suporte a ele, decidindo, junto com os docentes e a direção da unidade, as propostas para o ano letivo e sua avaliação.

Para discutir as questões administrativas, os técnicos têm uma reunião só deles, assim como os docentes têm um horário de planejamento. Quando necessário, se reúne todo o grupo de técnicos, normalmente no início de cada semestre, mas quinzenalmente ou uma vez por mês, a reunião a acontece “por turno”. Mas com os docentes não é diferente.

O COPAS é um órgão com caráter consultivo, que se reúne pelo menos uma vez por mês, para tratar das questões pedagógicas e administrativas da Unidade. Dele participam a

diretora e diretoras adjuntas, os coordenadores de área, as orientadoras pedagógicas, um representante do SESOP, outro da coordenação de turno e outro dos técnicos. Desde a sua criação, em São Cristóvão I houve momentos em que ele era apenas consultivo, ou seja, as discussões serviam para subsidiar as decisões que seriam tomadas, posteriormente, pela direção. Porém, em outros períodos, e atualmente, ele funcionou e funciona, predominantemente, como um espaço de decisões compartilhadas. Os assuntos são debatidos e o encaminhamento é dado a partir do que é combinado, mesmo que os acordos estejam sujeitos a reavaliação. Também há tensões e divergências, mas isso não impede o encontro e a troca de ideias. Assim, considero que o COPAS, em São Cristóvão, tem funcionado como espaço de construção coletiva de uma proposta pedagógica e de gestão.

Por último, quero falar dos Conselhos de Classe e das reuniões de planejamento docente, no Pedrinho de São Cristóvão. Nos COCs, mesmo nas séries em que os alunos são avaliados por notas, existe uma discussão a respeito das turmas, dos alunos e das estratégias para a melhoria do trabalho e do rendimento dos alunos, ou seja, do processo ensino-aprendizagem. Em 2011, houve uma tentativa da Direção Geral de reduzir os dias destinados aos COCs, aproximando do formato do Pedrão, porque em São Cristóvão I, uma Unidade com quarenta turmas e quase mil alunos, ele é feito em cinco dias.[94] No entanto, a direção da unidade, o COPAS e os docentes argumentaram que se não fosse deste modo, não seria possível reunir todos os professores da série, o que era fundamental para a realização do Conselho. Conseguimos manter os cinco dias, depois de muitas explicações.

O que se queria manter era o espaço de discussão e decisão compartilhada, porque se durante o ano não temos o tempo necessário para conversar sobre os alunos, em função dos docentes estarem divididos em diferentes equipes, com diferentes horários de planejamento, como acontece no Pedrão, pelo menos durante o COC queremos garantir que essa discussão aconteça com tranquilidade, para que a avaliação dos alunos não seja apenas dos alunos, mas também do trabalho docente, e não se baseie apenas em uma nota ou um conceito, mas em um conjunto de opiniões. Nos COCs de 5º ano, existe ainda a participação, mesmo que por um pequeno período de tempo, dos alunos representantes. A direção atual está tentando incluir os técnicos, também, mas ainda não foi possível. O COC tem funcionado, em São Cristóvão I, como um espaço de decisões compartilhadas. Assim como os planejamentos docentes são espaços de construção coletiva do trabalho pedagógico.

---

[94] Enquanto nas Unidades São Cristóvão II e III, também com muitas turmas ele é feito em apenas dois dias, com suspensão de aula para todos os alunos, no Pedrinho de São Cristóvão a suspensão é apenas das aulas da série em discussão.

Em função da tradição do Pedrinho e da estrutura curricular pautada pelas disciplinas, e a qual o primeiro segmento também está submetido, os encontros de planejamento têm espaço definido na grade semanal do professor, acontecem com a equipe da área, no caso das atividades, ou da série, no caso do núcleo comum, porém assumem diferentes formas em São Cristóvão I. Pelo fato de ser a maior das unidades e por demanda do quadro de professores, além das coordenadoras de área (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências) temos as orientadoras pedagógicas, uma para cada ano, e o comando dos encontros semanais se alterna entre elas. Ainda há uma reunião de planejamento geral, no início de cada trimestre ou semestre, dependendo das características do ano letivo, com a participação de todas as professoras, as coordenações, a orientadora do ano, uma representante do SESOP e outra da direção da Unidade.

Nestes encontros, coordenadores, orientadores e docentes, de cada ano, apresentam propostas e escutam sugestões. Constroem, de forma conjunta, instrumentos de trabalho e de avaliação, tentando atender às singularidades de cada turma; discutem as dificuldades encontradas durante o trabalho e trocam experiências. A ênfase ainda é nos conteúdos? Sim, e nas estratégias para desenvolver competências. Talvez por isso alguns docentes, como Vanda, ainda sintam falta de mais encontros.

> Temos sempre necessidade de mais encontros. Temos tentado fazer a escola funcionar, hoje, da mesma forma como tentávamos quando tinha quatro tempos de planejamento. Quando a gente se encontra tem tanta coisa para discutir, mas a gente acaba acelerando, por conta dos conteúdos. Sinto falta de aprofundar algumas conversas e a gente vai virando páginas. É o projeto, e é o preenchimento da ficha... É engraçado que a intenção é que, um esteja a serviço do outro. (Informação verbal)[95].

É curioso que em um Colégio com tantos espaços de discussão coletiva, ainda não se tenha tempo suficiente para “aprofundar as conversas”. Os quatro tempos de planejamento, aos quais a professora se refere, eram para reunir os professores de cada série e a coordenadora de cada área, e faziam parte apenas da carga horária dos professores com regime de trabalho de dedicação exclusiva. Atualmente são apenas dois tempos e, como aumentou muito o número de professores contratados, alguns docentes não participam do planejamento e se encontram, separadamente, com os coordenadores.

Em síntese, entendo que a cooperação passa por decisões compartilhadas, acordos antecedidos pelo encontro, pela conversa, pela escuta do outro, o que em uma escola pode ser

[95] Planejamento do 2º semestre, do 3º ano do ensino fundamental, comentário da professora Vanda, no dia 12/08/2011, Rio de Janeiro.

observado na construção coletiva de um projeto de trabalho, na apresentação, aceitação ou recusa das propostas, nos espaços de discussão e decisões compartilhadas. No entanto, na prática, no CP II, alguns destes espaços são apenas consultivos, ou seja, sem o compromisso com a implementação das decisões, e servindo muito mais como dispositivos de controle, que põem os sujeitos a falar, se manifestar, tornando-se visíveis. Enquanto outros encontros podem ser meras formalidades, porque as decisões são tomadas por pequenos grupos, em outros espaços.

Sem constituírem uma experiência cooperativa, acabam produzindo um afastamento dos participantes e, consequentemente, o esvaziamento e o enfraquecimento das instâncias coletivas de decisão, embora também possam produzir alternativas a esse modo de funcionamento. É o caso dos momentos em que emergem fóruns não previstos, como aquele formado por professores e técnicos dos Pedrinhos, durante a greve de 2011, numa tentativa de discutir as questões que afetavam especificamente os servidores daquelas Unidades. As reuniões aconteciam na Unidade São Cristóvão I, as discussões eram complementadas em grupos criados na internet, e voltaram a acontecer ou se intensificar, na greve de 2012. São chances reais de cooperação; ações que têm uma potência e que ultrapassam as fronteiras do instituído.

Se os profissionais do CP II devem investir em práticas que contribuam para a formação de cidadãos voltados para a cooperação, talvez seja preciso investir na mudança das relações instituídas, construindo alternativas às práticas existentes. É bom que se diga que isso não depende apenas de quem está nos cargos de direção, nem das portarias dos muitos janeiros que estão por vir, mas das novas experiências e outras formas de relação que formos capazes de produzir, juntos, no cotidiano escolar.

3.2.2 O Projeto Político Pedagógico

O Colégio Pedro II, como tentei demonstrar, sempre esteve envolvido nas/pelas várias reformas educacionais do Governo do Império e da República, elaborando-as ou sendo afetado por elas. Só no passado mais recente, entre os anos 60 e 70 do século XX, quando o Estado assumiu a tarefa de elaborar as diretrizes curriculares nacionais, o colégio perdeu definitivamente a função de elaborar currículos que servissem de parâmetro às escolas brasileiras. Porém, desde então, esteve obrigado, não só a incorporar e implementar, mas a

mostrar concordância e dar legitimidade às propostas e às políticas públicas de educação, pois, mesmo que de uma outra forma, ainda funcionava como um modelo, chegando mesmo a ser considerado como um laboratório de técnicas e métodos pedagógicos. Oliveira e Lopes (2008) avaliam que essa expectativa é o que justifica, até hoje, sua manutenção na esfera federal, dando exemplos de que "esperava-se que o Colégio Pedro II seguisse e apontasse para o restante do sistema escolar, em uma espécie de 'laboratório curricular', a possibilidade de implementação do que estava sendo proposto" (OLIVEIRA, LOPES, 2008, p.37). Não seria diferente, portanto, no momento de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A partir da promulgação da Lei nº 9394/96 de Diretrizes a Bases da Educação Nacional (LDB), todos os estabelecimentos de ensino estavam obrigados a construir seu PPP, caracterizando a escola, fundamentando o projeto pedagógico e explicitando a proposta curricular e seus componentes estruturais, bem como seu processo de avaliação do desempenho escolar. Gestores, professores, funcionários, alunos e pais deveriam participar da construção deste documento.

No Pedro II, o processo foi pautado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como por orientações da LDB, de 1996, e do Conselho Nacional de Educação, mas não só. O texto do PPP, no item dedicado aos fundamentos legais, cita ainda outros documentos que normatizavam a educação brasileira, na época, e cujo estudo antecedeu a elaboração do Projeto. Foi assim com o "embrião da proposta de reformulação curricular do ensino médio, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), mais tarde apresentada sob a forma do Aviso Ministerial nº 307, de 7/97, da Semtec/MEC", além das Diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental e do ensino médio, das Matrizes curriculares de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica (Saeb). Havia muito a legitimar e, com tantas orientações a seguir, cabe o primeiro questionamento: Que espaço restava para a tão propagada autonomia das escolas, na elaboração de seus projetos político-pedagógicos?

No caso do Pedro II, em especial, Oliveira e Lopes (2008) fazem referência, ainda, ao depoimento do Secretário de Ensino do Colégio, no período de 1994 a 2004, que teria feito alusão a uma ordem do então Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC, para que o PPP fosse elaborado. Não era a primeira vez que o Colégio recebia uma encomenda do governo federal, nem seria a última. A exemplo do que parece ter acontecido com o Pedrinho, foi assim também com o mais recente movimento de expansão do Colégio, que culminou com a criação das unidades de Niterói, Caxias e Realengo, bem como no caso criação da Educação

Infantil, que teve início em 2012, e do Mestrado Profissional que acaba de ter o projeto aceito pela CAPES.

Porém, como tive a oportunidade de vivenciar esse cotidiano escolar, desde a metade dos anos 90, considero que havia outro aspecto muito evidente. Indo ao encontro daquela expectativa do governo de ver suas propostas legitimadas e suas sugestões acatadas, havia o antigo esforço, por parte dos dirigentes e demais profissionais, para que o Colégio continuasse no âmbito federal, o que garantiria melhores salários e condições de trabalho aos docentes e técnicos, em comparação com as escolas das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, mas, naquele momento, também garantiria verbas públicas, em um período de escassez.

Estávamos em um período de ampliação da "cooperação internacional" coordenada pelo Banco Mundial:

> A cooperação do Banco à educação ultrapassa as atividades de financiamento. O Banco presta assistência técnica, conduz análises políticas e pesquisas; divulga informações; discute os negócios políticos com os governos; mobiliza e coordena a ajuda exterior à educação. (BIRD *apud* FONSECA, 2010, p.15).

Aqui, a cooperação tem o claro sentido de interferência, mediada pelo "apoio" financeiro. O Banco estendia seus tentáculos, acenando com a entrada de recursos externos e "cooperação técnica" para a melhoria do sistema de ensino, mas exigia a "vinculação dos objetivos educacionais à [sua] política de ajuste econômico", definindo "estratégias de diminuição de custos e oportunidades no sistema educacional público". Entre elas, duas merecem destaque: a primeira, diz respeito à oferta educacional, pois "apenas o ensino inicial (quatro primeiras séries do ensino básico) seria universalizado sob a responsabilidade do governo"; e a segunda, a "utilização de estratégias administrativas descentralizantes, capazes de imprimir maior autonomia às instituições escolares, inclusive para a captação de recursos próprios, via cobrança de taxas escolares e colaboração da comunidade nas despesas escolares" (FONSECA, 2010, p.18-19).

Assim, da mesma forma que as autoridades brasileiras precisavam compartilhar as políticas educacionais com o Banco Mundial, para manter a cooperação internacional (e o currículo nacional era uma dessas políticas), os dirigentes do Pedro II precisavam acolher as políticas públicas de educação, para que o colégio fosse digno de receber as parcas verbas federais, pois àquela altura, eram obrigados a voltar toda sua criatividade e "autonomia" para a "captação dos recursos próprios" e o equilíbrio financeiro, condizente com uma escola padrão. A escassez de recursos foi marcante, durante todo o governo Fernando Henrique, mas

a postura de aceitação das propostas do governo federal, por parte dos dirigentes do Colégio, permanece até hoje.

Dois aspectos chamam minha atenção na análise do PPP. O primeiro é o processo de elaboração do Projeto, no CP II, o segundo é o conteúdo, no que diz respeito ao aluno que se deseja formar.

No CP II, o processo de elaboração do PPP teve início em 1998 com uma série de reuniões para cada segmento da comunidade escolar: docentes, técnicos administrativos, alunos (no caso do 2º segmento do ensino fundamental e do ensino médio) e responsáveis por alunos (no caso do Pedrinho). Em todo o Colégio, os docentes se reuniram, ainda, de acordo com o Departamento ao qual estavam vinculados, e em outros momentos, conforme a Unidade de trabalho na qual estavam lotados. No Pedrinho de São Cristóvão, estas reuniões foram seguidas por outras, com a participação de docentes e técnicos da Unidade Escolar. O texto final traz a proposta de um currículo por competências, que não abriu mão da divisão em disciplinas, e foi apresentado a toda comunidade escolar no ano de 2002, na forma de uma publicação com 400 páginas. Na ocasião, todos os docentes receberam um exemplar, para consulta. Atualmente, o documento se encontra no site do Colégio, à disposição de todos.

As propostas feitas por cada segmento, em suas reuniões, não foram analisadas pelos demais. Foram encaminhadas a uma comissão de três professoras, encarregadas de finalizar o texto. Apesar disso, a introdução do documento, datada de outubro de 2000, ressalta o processo de elaboração como um processo coletivo.

> Os textos que formam este documento foram elaborados após terem sido ouvidas as vozes de todos os segmentos da comunidade do Colégio Pedro II presente às reuniões para discussão de seu *Projeto Político Pedagógico*. Desta forma, os textos representam o reflexo das opiniões de todos aqueles que se dispuseram a contribuir e a participar em um processo coletivo de construção. [...] Este documento é, portanto, expressão de um processo democrático de discussão e elaboração de um projeto político-pedagógico para cuja implementação ainda há muito que caminhar. (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.25).

E para dar conta da implementação do PPP, que estava por vir, o texto busca o comprometimento de todos que participaram de sua elaboração, complementando:

> Entretanto, percebemos que tal fato não causa esmorecimento. Com certeza, isso move toda a comunidade envolvida a empenhar-se, cada vez mais, com vistas a oferecer o melhor a nossos alunos, como sempre se caracterizou o trabalho desenvolvido no Colégio Pedro II. (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.25).

Esse é um dos efeitos produzidos pelos processos coletivos de elaboração. Aqueles que deles participam são convocados a executar o que deles advém, como se estivessem irremediavelmente presos ao produto da discussão – assujeitados. No caso específico do Pedro II, os sujeitos estavam aprisionados, ainda, ao "passado de glórias".

Se o processo coletivo de elaboração do PPP pode ser entendido como um exercício de cooperação, um "fazer com", uma tentativa de ouvir as vozes "de todos os segmentos da comunidade" escolar, também pode funcionar como um dispositivo de unificação dessas vozes, de homogeneização, de produção de um pseudo consenso e de um determinado modo de ser docente, funcionário, aluno ou responsável por alunos, em um colégio que ainda é considerado modelo de escola pública. Além deste modo de funcionamento dos processos coletivos de discussão, é possível se observar também as tentativas de controle de ideias, comportamentos ou movimentos que ameacem o funcionamento tradicional e as iniciativas de instauração de relações de poder e regimes de verdade, a partir do discurso curricular; um modo de produzir **sujeitos**, **comprometidos** com determinado projeto de escola e que, por acreditarem na força de uma construção coletiva, coloquem sobre seus ombros a responsabilidade e a culpa pela sua execução, passando a empreender esforços, fiscalizar, controlar sua efetivação, em uma relação de sobreimplicação[96]. Pensando bem, talvez tenha sido essa a minha intenção, ao propor esse projeto de pesquisa: controlar a materialização do investimento na formação do aluno cooperativo, no CP II.

Já foi mencionado, no capítulo 1, o alerta de Lourau (2004) a respeito dos perigos da associação do próprio termo implicação com a ideia de participação, engajamento, investimento, numa tentativa utilitarista de medir o "grau de identificação a uma tarefa ou a uma instituição", e de "investimento na cooperação" [97]. Não é este o sentido dado por Lourau ao conceito de implicação, mas é ao que o texto de abertura do PPP parece conclamar. E, analisando um pouco mais minhas implicações, na perspectiva proposta pela análise institucional de pensar sobre as instituições que me atravessam, das lógicas que orientam meu comportamento e das condições da minha pesquisa, percebo o quanto tenho sido afetada por esta versão de participação, a ponto de, para garantir a efetivação de um aspecto do PPP que atende aos meus interesses (sobre os quais pergunto: em que medida são meus?), empreender um trabalho de mestrado. E o quanto "me empenhei", desde as discussões do PPP, para que ele se efetivasse, movida pelo sentimento de pertencer à comunidade escolar de um colégio reconhecido por sua eficiência? E o quanto me movi, pela certeza de que os princípios

[96] A definição de Lourau para o conceito de sobreimplicação está no capítulo 1, página 23.
[97] A definição de implicação, para Lourau, está no capítulo 1, na página 23.

filosóficos e metodológicos definidos por esta comunidade escolar eram “o melhor” para todos os nossos alunos?

Sá (2010), com base em Lima (1994) adverte que, o caráter ambíguo e a despolitização que cercam o termo **participação** facilitam sua utilização como “tecnologia social subordinada à obsessão pelo controle” (técnica de gestão) e “estratégia de legitimação da ordem instituída” (fator de coesão e consenso). A meu ver, além de cumprir o que determinava a LDB com relação ao processo de elaboração dos projetos de cada escola, como era esperado pelo governo federal, no Colégio Pedro II, este modo de organização aparentemente cooperativo, que solicitava a participação de todos, era claramente um dispositivo de controle e legitimação, que já vinha sendo utilizado desde a elaboração do primeiro Plano Geral de Ensino (PGE), resultado do “1º Encontro Pedagógico do Colégio Pedro II”, em 1979.

Naquela ocasião, só os docentes participaram do encontro, que produziu um “texto curricular oficial para todas as Unidades Escolares” do colégio; um currículo único para substituir a autonomia dos catedráticos e dar uma unidade ao trabalho (OLIVEIRA, LOPES, 2008). Afinal, a atuação dos catedráticos desagradava à direção geral e é apontada, em vários depoimentos, como um dos fatores que produziram a crise da década de 70. Além disso, a Lei 5540/68, da Reforma Universitária já havia extinguido as cátedras e, no CP II, cada disciplina passou a corresponder a um Departamento.

> O PGE 1981 é trabalho de equipe, fruto da cooperação entre Departamentos, a Divisão de Educação e Ensino e o Corpo Docente. É trabalho preliminar a ser melhorado e ampliado com o correr dos meses. Será nossa bússola em busca da eficiência e da produtividade no processo educacional do Colégio. (COLÉGIO PEDRO II, 1981).

A busca da eficiência e da produtividade passava pela construção da unidade do trabalho, que é uma preocupação constante no colégio, e configura toda uma luta entre a flexibilidade dada aos docentes para a escolha dos conteúdos e o controle da prática. A instituição das Provas Únicas para todas as Unidades, como sistema de avaliação, em muitos momentos da existência do Colégio, é um exemplo. Houve períodos em que as provas das unidades de Pedrão[98] eram confeccionadas pelos Departamentos e, só depois, distribuídas aos professores, para sua aplicação.

Mesmo nas Unidades de primeiro segmento, que resistiram desde o início e por muito tempo a este mecanismo, alegando toda a especificidade de sua metodologia e as

[98] Nome genérico dado às Unidades de segundo segmento do ensino fundamental e de ensino médio.

características de seus alunos, a prova única foi instituída, desde 1984, em diferentes momentos, por portaria da Direção Geral do Colégio. Mais recentemente, foi retomada para os anos finais (4º e 5º anos), em mais uma nítida tentativa de aproximação com o Pedrão, captura do Pedrinho e controle de qualidade. É chamada de prova institucional. Atualmente, a prova é única, apenas dentro da mesma Unidade Escolar, entre as turmas de um mesmo ano. Embora a portaria diga que a tarefa de elaboração das provas é das Coordenações de área, em São Cristóvão I esta tarefa é compartilhada com os docentes de cada ano.

Nos anos iniciais (1º, 2º e 3º), como a avaliação é feita por fichas com descritores de desempenho, a ficha do último trimestre, aquela que define a aprovação ou reprovação dos alunos, também é única para todas as unidades de Pedrinho, porém definida pela equipe de coordenação, em reuniões do departamento, a partir de discussão anterior com os docentes. Ela tem validade por três anos, quando novo processo de discussão deve ser realizado. As alterações nas determinações das portarias de avaliação e os períodos em que o Pedrinho conseguiu funcionar sem a prova única foram conquistas dos docentes do Pedrinho, após muitas discussões e alguns embates.

Portanto, apesar da aparente novidade, com a inclusão de outros segmentos da comunidade escolar, no seu processo coletivo de elaboração, o PPP é apenas uma outra roupagem para a ideia de currículo único, do PGE e dos PCN. E, no Pedro II, continua sendo uma tentativa de controlar as práticas, discursivas e não discursivas, de modo a garantir a aplicação das orientações oficiais, mas também as marcas da tradição humanista do Colégio. Por esse motivo, o resultado foi um Projeto híbrido, no qual não se abriu mão das disciplinas, por exemplo, mas se aderiu à ideia de competências, disciplinares e transdisciplinares, sendo as últimas uma referência à proposta de transversalidade, dos PCN.

Na Unidade São Cristóvão I, tive a oportunidade de participar das reuniões, como docente do Departamento do Primeiro Segmento do Ensino fundamental, que atuava no Setor de Orientação Educacional da Unidade. Quando faço referência a um pseudo consenso, é porque, assim como não existem teorias do desenvolvimento ou da aprendizagem que deem conta de explicar todas as maneiras pelas quais os seres humanos se desenvolvem ou aprendem, não existe um documento que represente toda a comunidade do Pedro II. Após a divulgação do PPP, era comum ouvir referências a ele, especialmente por parte dos professores, como um Frankenstein – um monstro formado por partes de diferentes corpos, retalhos de diferentes tecidos. Foi a forma encontrada pela comissão para que todos se vissem representados, apesar das enormes discrepâncias e da tensão existente entre o trabalho, as metodologias e os princípios das unidades do primeiro e do segundo segmento, por exemplo.

Aliás, sobre a comissão, recai o segundo questionamento: Por que era formada apenas por professoras, sendo todas do Pedrão? Será que essas professoras eram consideradas mais capazes de articular "as vozes de todos os segmentos"? Acredito que sim, e os motivos podem ser vários. O primeiro que me ocorre é o fato desta composição denotar e reforçar as relações de poder que estão estabelecidas entre os diversos grupos. Para dar a palavra final sobre as questões pedagógicas, os docentes têm privilégio. Para garantir as características do Velho Colégio Pedro II, os docentes do Pedrão são os mais indicados. Era da manutenção da hierarquia das relações que se tratava.

O próprio levantamento de dados para o diagnóstico escolar, que consta do PPP, apontou como nós críticos a não participação de alunos e pais no estudo, planejamento e avaliação do currículo. Os técnicos não foram sequer citados neste item de "Organização do currículo/planejamento", e a avaliação sobre a pouca contribuição dos alunos foi destaque:

> Apesar das divergências entre as UEs I e UEs II e III, houve concordância na menor média (nó crítico). Os três segmentos destacaram que o aluno apenas operacionaliza o que lhe passam, sem a oportunidade de opinar, quando possível, sobre o que gostaria de receber, que conteúdos gostaria que fossem mais enfatizados, de acordo com sua área de interesse. (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.54).

Considero que outro motivo era o receio, por parte dos dirigentes, de perder o controle sobre a produção de um "discurso", no qual fosse possível reconhecer o Velho Colégio, na redação final do documento. Afinal, era preciso dar conta de muitas expectativas e ainda das "tensões que opunham, na escola, aqueles que dão centralidade aos conteúdos e aqueles que já acumulavam discussões no sentido de alterações dessa tendência", como apontam Oliveira e Lopes (2008). Uma tensão que já existia entre os docentes do Pedrinho e os das outras unidades, e começava a surgir no seio do segundo segmento e do ensino médio. A tentativa era de institucionalização de um movimento instituinte.

Estas autoras avaliam que, neste sentido, "os PCN se tornaram elemento legitimador dos grupos questionadores do caráter conteudista dos planos de ensino", quando permitiram "o deslocamento do eixo dos conteúdos para os objetivos" (p.44). Apesar das críticas aos PCN como documento oficial e sua associação com o currículo por competências e com a formação voltada para o mercado de trabalho, grupos de professores, incluindo os que estavam lotados nas unidades de Pedrinho, viram neles a possibilidade de inovar. E neste sentido os PCN foram utilizados como um dispositivo que poderia produzir mudança nas práticas.

Porém esta política de currículo, já naquele momento, produziu mais. Na Unidade São Cristóvão I, os Temas Transversais influenciaram docentes e técnicos, que se reuniram para discutir os valores e as atitudes que deveriam estar "presentes no espaço de convivência escolar, na prática social de seus agentes", dando relevo a ideia de um colégio organizado e estruturado não apenas como *espaço de conhecimento*, mas também como *espaço de relações* (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.67). Foram longas reuniões que, à primeira vista, dão a impressão de maior qualidade ou profundidade nas discussões, e que tinham o objetivo de fazer com que a cara do trabalho do Pedrinho ganhasse um lugar no primeiro documento que pretendia conjugar todas as facetas do Pedro II. Era uma questão política de demarcação dos espaços e afirmação da diferença.

E a diferença no modo como os PCN afetaram os profissionais do Pedrinho pôde ser sentida na definição dos princípios filosóficos e metodológicos. Enquanto no segundo segmento o item faz referência aos princípios gerais do PPP e às competências transdisciplinares, e no ensino médio o item não existe, no primeiro segmento, além de relacionar as competências transdisciplinares e os princípios que norteariam a "ação didática", os "professores elegeram", após reflexão coletiva, "parâmetros atitudinais" que deveriam ser demonstrados em sua "prática pedagógica cotidiana", indicando "o seu comprometimento com os princípios" norteadores (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.74). Estes parâmetros falam da postura que os professores devem assumir diante do conhecimento e dos alunos, assim como das competências que devem ter e do que devem valorizar, numa clara correspondência com as "orientações didáticas" dos PCN, para o trabalho com os temas transversais: eleger valores, adotar atitudes...

Correndo o risco de ter minha análise velada por minhas implicações e sobreimplicações[99], avalio que aquilo que conseguimos produzir durante a elaboração do PPP é diferente no Pedrinho e no Pedrão, pela própria diferença da origem. O discurso recorrente no Colégio, a respeito da "autonomia" dada pelo professor Tito, na fundação, aos professores do Pedrinho, foi responsável pelo "ciúme" dos demais professores, mas impregnou definitivamente a prática dos docentes da Unidade São Cristóvão I, a ponto de sermos conhecidos como a unidade "xiita"[100], aquela que sempre discutia as determinações da direção geral e nunca as acatava sem um bom questionamento. Os professores do Pedrinho estavam acostumados à elaboração conjunta de um projeto pedagógico; a experiência da cooperação

[99] A definição de Lourau para o conceito de sobreimplicação está no capítulo 1, página 23.
[100] A palavra xiita era utilizada por membros da Direção geral e Secretaria de Ensino do Colégio, no sentido pejorativo, para ressaltar não as características revolucionárias dos professores da unidade São Cristóvão I, mas sim para caracterizá-los como radicais e extremistas.

foi constitutiva no primeiro segmento e, em especial, na Unidade São Cristóvão I, deixando uma espécie de marca de nascença.

> Eles fizeram um projeto, apresentaram ao MEC e eu me lembro, eu me lembro que era muito nas bases do... do ensino do município. [...] Mas na verdade, quando a gente entrou, a gente reescreveu aquilo tudo – o famoso PGE de 84, né? [...] Primeiro a de São Cristóvão, não tinha nada, Marta, tinha as salas só e as cadeiras, mas a escola em termos de estrutura de escola, de carga horária, de que horas é o recreio? Vai ter aula de quê? Não tinha nada, a gente que inventou tudo, entendeu? [...] Imagina o Tito chegar a gente tá sentado no chão, discutindo a escola (risos). Sério, em almofadas, era um delírio, mas funcionava, cara, tudo funcionava... (CHAMARELLI, 2011, p.218, 223, 224).

Aqueles professores de São Cristóvão, em 1984, trabalharam juntos, compartilhando suas experiências e inexperiências, exercitando a cooperação, com o objetivo de construir algo, que era novo, naquele momento, naquele colégio. Essa experiência se repetiu na criação das Unidades Escolares do Humaitá, do Engenho Novo e da Tijuca. Talvez por isso, no Pedrinho, o processo de discussão do PPP tenha chegado a esse nível de detalhamento. A prática da cooperação estava na origem do Pedrinho e na formação daquele grupo de pessoas, fortalecendo-as.

No entanto, considero que o fato de nós, professores do Pedrinho, termos visto nos PCN uma possibilidade de oxigenar as práticas, no CP II, e produzir mudanças, não permitiu que percebêssemos o quanto o discurso detalhado do PPP poderia servir ao controle de nossas próprias práticas e à produção de novos regimes de verdade sobre o perfil dos professores do primeiro segmento do Colégio Pedro II – um governo de si. Imaginando que estávamos construindo um discurso para afetar os profissionais do Pedrão e produzir novas subjetividades e novas práticas, não vimos que também havia a possibilidade de sermos capturadas pelo discurso oficial dos PCN.

Assim, os PCN produziram a necessidade de definir, no PPP, um modo de ser professor do primeiro segmento, no Colégio Pedro II – um modelo para apresentar à comissão. Por outro lado, os profissionais do Pedrinho produziram, com seu discurso curricular, algo diferente do que era produzido: um outro modo de ser professor do Pedro II, com preocupações que iam além dos especialismos de cada área ou disciplina, ampliando o olhar que antes era direcionado apenas para a formação do aluno e os conteúdos, também para os profissionais do colégio. Não quero dizer que todos os profissionais do primeiro segmento passaram a ter as mesmas características ou preocupações. Nem que os profissionais do Pedrão também não as tivessem. Porém, elas não estavam descritas anteriormente. Isso pode ser entendido como efeito de um processo de subjetivação, que produz a responsabilização

individualizada dos profissionais de educação, assim como a divisão da culpa pela falhas na execução do Projeto, e que, no caso específico do Colégio Pedro II, mas também de muitos outros estabelecimentos de ensino, era destinada apenas aos alunos e familiares.

Mais um aspecto pode ser destacado. A determinação legal de que o PPP fosse elaborado por todos os segmentos da comunidade escolar, trouxe um novo possível para os guias curriculares do CP II: um documento que inaugurou um discurso no qual, pela primeira vez, Pedrinho e Pedrão aparecem juntos, evidenciando suas diferenças. Não são iguais, mas coexistem. Considero que o Pedrinho passou a existir como uma parte do Colégio Pedro II e não um complemento do Pedrão, a partir do PPP. Consequentemente, as tentativas de submetê-lo à mesma rede de relações, que já era constante, se intensifica, como pode exemplificar o retorno das provas únicas, em 2005, por portaria da Direção geral.

É certo que a comissão também fez uma seleção de tudo o que chegou até ela, privilegiando alguns aspectos das discussões. Não acho que poderia ser de outra forma.

> Na escola, os *princípios consensuais*, que alicerçam as relações entre os diversos segmentos (direção, professores, técnicos, alunos e seus responsáveis) para a discussão e a definição de intenções e ações, sempre com vistas à atividade-fim – ensino-aprendizagem -, se consubstanciam no *projeto político-pedagógico* como *expressão* (da identidade, das possibilidades e dos limites) *da comunidade escolar*. (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.66, grifo do autor).

Coube à comissão a função de produzir o discurso do consenso, mascarando as tensões e as relações de poder. E mesmo quando as singularidades surgiram na análise do diagnóstico escolar, apesar do discurso que exaltava a importância da contribuição de "todos os que se dispuseram a participar", as respostas que fugiram ao padrão, aquelas que eram diferentes do esperado, foram tratadas como algo isolado e com menor valor, fruto do humor dos participantes.

> A variabilidade de julgamentos se deu conforme o "estado de humor" de quem estava julgando [professores e técnicos], dando origem a respostas que se poderiam chamar de incoerentes, mas que tiveram o seu grau de importância, quando comparadas a outras, no cômputo geral. (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.60).

Portanto, o PPP pode ter sido uma tentativa de produzir a unificação, a unidade do trabalho, da mesma forma que foi o PGE, em 1981. O PPP era o discurso do consenso, o instituído, legitimado pela cooperação como modo de organização do trabalho. Uma cooperação semelhante à divisão do trabalho capitalista, pois em seu processo de elaboração houve a divisão de tarefas, sem divisão de recursos e com as decisões centralizadas nas mãos

de um grupo dirigente. Neste processo de elaboração, foi possível viver o jogo de forças do processo de institucionalização, presente no Colégio Pedro II, a dinâmica instituído-instituinte. Um processo que, ao institucionalizar, busca absorver, capturar, submeter o diferente às leis e normas das "formas sociais estabelecidas", tentando torná-lo equivalente, pela sua aceitação e reconhecimento. É o efeito Muhlmann, que foi descrito por Lourau *apud* Hess (2007). Porém, o resultado do trabalho da comissão não conseguiu eliminar as diferenças, deixando evidente a disputa política travada no processo de elaboração do PPP.

E este processo pode ser entendido como investimento na formação do sujeito cooperativo, no Colégio Pedro II? Pensando no processo como um todo, eu diria que sim. Houve uma utilização da cooperação como modo de organização do trabalho, para obedecer à legislação, disfarçar as tensões, manter as relações de poder instituídas e o controle, em nome da segurança da comunidade e da instituição Pedro II. Porém, neste sentido, o investimento é na formação de pessoas assujeitadas às instituições que atravessam a organização Pedro II; sujeitos conformados, ou seja, ajustados à forma, ao jeito de ser do Colégio.

Pensando no processo ocorrido em São Cristóvão I[101], com docentes e técnicos, eu também diria que sim. Porém o sentido me parece ser outro. Porque assim como em 1984, aquelas pessoas que discutiram o PPP em 1998 estavam reunidas para pensar suas práticas e produzir algo novo. E de forma semelhante suas colocações e argumentos foram encarados como contribuições. As reuniões foram oportunidades de encontros, de pessoas e ideias, como os que caracterizaram, desde o início, as práticas do Pedrinho e, pela valorização que lhe foi dada, chegaram a produzir a inveja dos professores do Pedrão, segundo a professora entrevistada por Chamarelli.

> Mayara - É, porque eu me lembro também que a gente trabalhava, de fato/ esse negócio de/ dos encontros também passou a ser novidade, porque eles não tinham esses encontros que nós tínhamos, né, com coordenação, presença na escola, né, então isso aí ele [o professor Tito Urbano) até pra valorizar esses encontros/ que eu me lembro/ que isso foi uma coisa muito comentada né? A importância que se dava à + o reconhecimento que se deu a esse encontro na escola, que aí começava a se falar: "ah, porque no Pedrão, professor não se encontra, não sei o quê, não sei que lá", né, então, isso aí começou/ muitas coisas começaram a irradiar lá no Pedrão também. (CHAMARELLI, 2011, p.211).

Não significa que havia consenso absoluto entre os profissionais, nem 1984, nem em 1998, mas foram estabelecidos acordos possíveis e temporários, isto é, sujeitos à reavaliação

[101] O fato de só fazer referência a São Cristóvão I não significa que nas outras unidades não tenha acontecido algo semelhante. Apenas que este trabalho de pesquisa não se estendeu às demais unidades do Colégio e que eu só tive a oportunidade de participar do processo, em São Cristóvão I.

constante. E mesmo a presença das coordenadoras que pode ser consequência das relações de poder e da preocupação com o controle, garantidas pela estrutura administrativa do Colégio, em São Cristóvão I vem funcionando como a presença de mais uma pessoa do grupo. O investimento era na oportunidade de discutir coletivamente, na troca de ideias para produzir pontos em comum e não o consenso, na construção conjunta de um projeto, a partir da vivência conjunta das experiências anteriores.

Por fim, sei que a intenção não garante os efeitos, qualquer que seja ela, mas o que tento fazer é a descrição de um modo de funcionamento. Assim, considero que o processo de elaboração do PPP produziu a experiência da cooperação como prática que amplia a potência de um grupo, possibilitando a construção de rotas de fuga, mas que também pode servir como dispositivo de controle das práticas docentes e manutenção das relações de poder.

Desde 2008, já prevendo a mudança da legislação que regulamenta o Colégio e, mais uma vez buscando a adequação às orientações oficiais, a Diretoria de Ensino do Colégio está promovendo a atualização do PPP. Ele faz parte do conjunto de documentos que normatizam a vida do Colégio, junto com o Estatuto e o Regimento. Segundo a chefia de Departamento do 1º segmento[102], a demanda veio do fato do documento de 2000 não contemplar o que acontece, hoje, no Pedro II, em termos da estrutura (alguns setores foram extintos, criados ou modificados) e, em alguns casos, em termos do trabalho pedagógico. O processo está acontecendo em todos os Departamentos do Colégio.

No Pedrinho, essa revisão está recomeçando, e prioriza a análise das competências disciplinares e dos conteúdos. Primeiro, as discussões aconteceram apenas em reuniões de coordenadores e orientadores pedagógicos, com a chefia dos departamentos, em 2008, originando uma versão preliminar, que não foi encaminhada à Direção Geral porque não foi solicitada. Depois de um período de interrupção, já em 2011, o processo foi retomado através de uma série de questionários dirigidos aos docentes, encaminhados por email e distribuídos nas Unidades, a respeito da atuação do SESOP, da transição 5º/6º anos, da seção de educação especial, dos critérios de avaliação e do PROEJA. O objetivo é fazer um levantamento do que o corpo docente acha que precisa ser discutido, a partir das discussões trazidas pelos chefes de departamento e pelos diretores das Unidades.

A dinâmica foi muito questionada e criticada pelos professores, em função de eliminar a discussão coletiva de questões consideradas muito importantes para o trabalho. A orientação era para o preenchimento individual ou em pequenos grupos, dos questionários, mas isso

[102] Conversamos após a reunião sobre o PPP, com docentes do 1º e 2º anos, no Pedrinho de São Cristóvão, em 30/05/2012.

ficaria a critério dos professores ou de suas possibilidades. Depois seriam enviados para o Departamento, através de recolhimento na Unidade ou do próprio email. Um calendário de discussões está previsto para acontecer em todo o Colégio, após o levantamento, nos questionários devolvidos, dos itens citados pelos docentes.

Talvez pela pressão das críticas, em 2012 tiveram início as reuniões com os docentes, "por grupos de séries": 1º e 2º anos, 3º ano, 4º e 5º anos. As duas últimas não aconteceram em função da deflagração de um processo de greve, no mês de junho. Na sequência, segundo a chefia do Departamento, as questões discutidas ou apontadas para a discussão, em cada reunião, seriam encaminhadas ao Colegiado, para serem referendadas. Porém o Colegiado de agosto foi suspenso, em função do processo de greve. Resta um Colegiado previsto para o final de 2012.

Além disso, mais uma vez, pelo menos por enquanto, os técnicos estão de fora, já que a atualização está sendo encaminhada pelos Departamentos Pedagógicos. Parece que há uma previsão da participação dos pais, mas o processo ainda não está definido. A chefe do Departamento de 1º segmento percebe, nas reuniões do Conselho Departamental, que o movimento é no sentido de cada departamento fazer a sua discussão e "alguém" passar um alinhavo. Um processo semelhante ao da comissão formada em 2000.

Portanto, o processo de revisão do PPP vem se caracterizando como um processo de discussão muito mais fragmentado do que o de 2000, corroborando o que descrevi como aumento das práticas que investem nas divisões e subdivisões dos grupos de discussão e até na substituição da discussão pela tabulação de questionários. E mais, deixando na mão dos docentes a responsabilidade pela manutenção dos coletivos, pela participação ou não. Neste momento, deve ser interessante ter um corpo docente formado por sujeitos cooperativos e sobreimplicados, que tentarão encontrar solução para a execução da tarefa, apesar das dificuldades. Vejamos, agora, como o PPP vem afetando a formação dos alunos.

3.2.3 As práticas de formação dos soldados da ciência do século XXI

O segundo aspecto a destacar no PPP é o conteúdo em si, que dá origem a práticas que visam à produção de sujeitos a partir do discurso curricular. Pois é preciso lembrar que, apesar do que se possa pensar, um projeto político pedagógico, assim como outros guias curriculares, não apenas representa ou projeta uma realidade, mas contribui para produzi-la. E o PPP,

quando apresenta o Pedro II como espaço de memória, caracteriza a escola como espaço de diferenças, faz uma análise do que chamou de realidade e suas contradições, apresentando perfis dos docentes, dos alunos e das unidades escolares e propõe metas, fundamentos, uma organização curricular e os componentes de cada disciplina, está propondo modos de atuação, modos de ser profissional de educação no CP II. E se produz um modo de ser docente e técnico, no CP II, também é bem explícito a respeito do tipo de aluno que se deseja formar no Colégio:

> Assumimos, portanto, como princípio e como compromisso a formação de cidadãos críticos, orientados para a cooperação igualitária, ética, mais fraterna e solidária, e que saibam buscar ou encontrar soluções para os seus problemas, os que afetam a nossa sociedade e, numa perspectiva mais ampla, o mundo em que vivemos. (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.67).

Analisemos, em primeiro lugar, a ideia de formação do cidadão. Nos termos de Foucault, formação é o processo de produção de sujeitos, ou seja, de produção de subjetividades e da experiência de si. As práticas educativas como as de educação moral, propostas nos PCN, são dispositivos pedagógicos que produzem e regulam a experiência de si. Segundo esta perspectiva, portanto, a formação de "cidadãos orientados para a cooperação" é uma proposta de produção de um determinado tipo de sujeito, para este momento histórico e social, e as práticas pedagógicas que pretendem produzi-lo, são dispositivos de mediação e produção a experiência de si.

O que eu não enfatizei, no capítulo anterior, quando me referi aos diferentes alunos que o Pedro II se comprometeu a formar, ao longo de sua história, é que aqueles eram os cidadãos desejados pela sociedade na qual o Colégio se inseria. E o cidadão que a sociedade capitalista, ocidental deseja, é o sujeito, do qual fala Foucault. Alguém adequado aos padrões sociais e que possa ter sua conduta dirigida, isto é, ser governado, porque a ordem social precisa ser mantida. A formação dos soldados da ciência está a serviço da segurança interna do Colégio Pedro II e da preservação das demais instituições sociais.

A cada momento histórico, um modelo de homem: o virtuoso e o homem das letras, no Império; o bacharel das ciências e letras, bem como o disciplinado, fisicamente apto e o patriota, dos primeiros tempos da República; mais recentemente, o cidadão, preparado para compreender o progresso técnico, portador de visão panorâmica da realidade e dos objetivos nacionais, autônomo, capaz de criar e transformar a realidade em comunhão com seus semelhantes, com potencial crítico, criativo e solidário, produtivo, consciente e responsável; e para o século XXI, o cidadão pleno, dotado de competências, entre as quais a cooperação foi

eleita. Para orientar este empreendimento, os regulamentos, estatutos, planos de estudo, entre outras práticas.

Desde o início, é possível perceber nos planos de estudo do Colégio Pedro II, uma distinção entre a instrução e a formação, mesmo que estas fossem designadas por termos variados. Mas seus guias curriculares sempre foram estruturados como uma relação de aulas, matérias, disciplinas ou conteúdos a serem ensinados, por vezes associados a um conjunto de regras, punições e recompensas, responsáveis pela constituição de virtudes, condutas, valores, atitudes, comportamentos. Podemos encontras alguns exemplos.

O discurso de Bernardo de Vasconcelos, por ocasião da inauguração do Colégio, já apresentava como motivo para a deliberação do Governo, "o desejo de boa **educação** da mocidade, e do estabelecimento de proveitosos **estudos**". Apontava ainda o caminho para formação de sujeitos: "a mocidade de par com as doutrinas, que hão de formar o seu coração e aperfeiçoar a sua inteligência, aprenderá a respeitar as leis e as instituições, e conhecerá as vantagens da subordinação e da obediência" (VASCONCELOS, 1838, 1953, p.106). O coração precisava ser formado, a inteligência aperfeiçoada, e a aprendizagem do respeito era a consequência do processo.

Portanto, mais do que a lista de aulas que aparecia nos Estatutos do Colégio, e a qual os **estudos** se referiam, a **educação** que se pretendia dizia respeito ainda a uma formação moral, uma formação do caráter que envolvia a subordinação e a obediência. Os responsáveis por todo esse ensinamento eram os professores, inspetores e reitores, através das aulas de religião e do próprio comportamento[103], mas também através de um conjunto de técnicas disciplinares, e posteriormente associadas a mecanismos de regulamentação e controle, bem como das relações de poder instituídas, conforme fiz referência no capítulo 2.

Outros planos de estudos se seguiram ao primeiro, contido nos Estatutos de 1838, sempre priorizando uma listagem de disciplinas, carga horária e regras ou "meios disciplinares". No Regulamento para o Internato do Gymnasio Nacional, publicado em 1894, a separação reaparece:

> O internato do Gymnasio Nacional tem por fim proporcionar à mocidade brasileira a **instrução** secundária e fundamental necessária e suficiente tanto para a matrícula nos cursos superiores da República, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social. Ele ministra **educação** e **instrução**, gratuitamente, aos filhos órfãos de pais pobres, bem como aos filhos dos professores públicos e em geral dos cidadãos que tiverem bem servido à Pátria; e mediante contribuição pecuniária, a educandos procedentes de outras classes sociais. (BRASIL, 1894, grifo meu).

[103] A questão foi abordada no capítulo 2, nas páginas 83, 100 e 108.

O termo instrução tem clara relação com a aquisição de conhecimentos que permitissem a continuidade dos estudos, mas também o exercício da cidadania, no que dizia respeito aos deveres sociais. Mais uma vez, porém, tenho a impressão de que o termo educação, aqui, vai além da instrução, e parecem faltar alguns elementos nesta equação.

Noguera-Ramírez (2011, p.194-197) expondo o pensamento pedagógico de Herbart, fala de uma relação inseparável entre educação e instrução ou ensino. Para Herbart, a educação se dá através da instrução, porque esta organiza, sistematiza as experiências e o convívio social dos indivíduos, assim como os conhecimentos legitimados como científicos, dando a tudo uma ordenação que tem como objetivo final a formação do caráter.

Ao falar, portanto, de educação, também se está no âmbito da moralidade, aquele conjunto de valores e princípios, leis e normas, que regulamentam a vida social, e aos quais os membros de uma dada sociedade, em um dado momento histórico, precisam estar assujeitados, para não estar à margem. Em certa medida, é a isso que se refere o discurso do "bom desempenho dos deveres", para o qual a instrução também deveria contribuir, no Gymnasio Nacional, orientando o julgamento e as escolhas dos sujeitos sobre o bom e o mau, bem como governando sua ação, seu comportamento, sua obediência ao que deveria fazer um cidadão.

Na sequência de guias curriculares chamados de PGE, a separação ganha outra feição, e é possível perceber a influência da psicologia, no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e capacidades, mas também a preocupação com a educação, como etapa da preparação para o trabalho. No PGE de 1981, o currículo de 1º e 2º graus traça os caminhos que o Colégio deve percorrer, para "criar futuros cidadãos". Na busca da formação integrada e integral de seus alunos, eles passam pela **instrução**, pela **formação** cultural, pelo **desenvolvimento** de habilidades, pela **formação** moral e cívica, pela **orientação** vocacional e pela **iniciação** para o trabalho, no 1º grau. Enquanto no 2º grau, transita entre o **desenvolvimento** de capacidades e a **qualificação** para o trabalho.

No PGE para os anos de 1996 e 1997, quando o Pedrinho já existia há 12 anos, o texto assinado pelo Secretário de Ensino, que faz menção à "formação de um alunado **produtivo",** afirma que "o Colégio Pedro II continuará a se dedicar à nobre tarefa de **educar** e **ensinar** a juventude" (COLÉGIO PEDRO II, 1996, p.v). Para tanto, enquanto o 1º segmento do ensino fundamental estabelece princípios para o currículo, o 2º segmento e o ensino médio mantêm o mesmo percurso do PGE de 1981: **instrução, formação** cultural, **desenvolvimento** de habilidades, **formação** moral e cívica, **orientação** vocacional, **iniciação** para o trabalho.

No PPP, a meta é “o desenvolvimento e a formação integral do indivíduo, transformando-o em cidadão pleno” e, para isso o discurso afirma o colégio como espaço de conhecimento e de relações, mas também de cultura e relações de poder – de toda forma, instrução e educação. A distinção permanece ainda na forma de competências disciplinares e transdisciplinares, resultado da associação dos PCN com a Pedagogia das Competências.

Em todos estes guias curriculares, o lugar da instrução, do ensino, do conhecimento sempre esteve preservado e em destaque, enquanto aos aspectos ditos formativos era reservado um espaço secundário, nos textos introdutórios, nos objetivos gerais ou na lista de comportamentos considerados adequados ou passíveis de punição. Talvez isso tenha contribuído para reforçar e naturalizar a separação entre conteúdo e a formação dos alunos, produzindo um discurso docente que aponta para a dificuldade de trabalhar com ambos os aspectos, em uma escola conteudista. E como se não aprendêssemos com os conteúdos, todo um jeito de ver o mundo e a nós mesmos.

O PCN reforça essa ideia da separação, pelos temas transversais, mas apesar da divisão em competências disciplinares e transdisciplinares, no PPP é a primeira vez que os valores, as atitudes, as competências relacionais aparecem não apenas como objetivo ou compromisso geral do Colégio ou de uma área específica, mas como competência ou habilidade a ser desenvolvida por todas as disciplinas do 1º segmento:

> Valorizar a troca de experiências em diferentes gurpos como forma de aprendizagem:
> - cooperando para resolver uma situação-problema e chegar-se a um consenso;
> -discutindo suas dúvidas;
> - incorporando soluções alternativas; e
> - tentando compreender o pensamento do outro e respeitando-o, mesmo quando divergente;
> Reconhecer a necessidade de estabelecer regras de convivência, demonstrando cooperação, solidariedade e respeito mútuo. (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.77).

Para formar o cidadão voltado para a cooperação, pensando a partir da perspectiva de Foucault, é preciso produzir uma subjetividade cooperativa, e isto significa, considerando o que indica o discurso do PPP, praticar a cooperação, até que os sujeitos valorizem e reconheçam sua necessidade, em situações cotidianas. Em outras palavras, dirigir a conduta dos sujeitos, até que eles sejam capazes de governar a si mesmos.

O modo como se dá a emergência da cooperação é um claro efeito da influência direta do PCN, mas também de todo um contexto social no qual se produziu nos sujeitos profissionais de educação, a mesma valorização e o reconhecimento da necessidade, que se pretende que eles produzam nos alunos. Não posso deixar de chamar atenção ainda, para o

fato de que a cooperação continua associada à obtenção do consenso e ao estabelecimento de regras, como convém à subjetividade capitalística e à sociedade de controle.

A julgar ainda por outra parte do texto, a cooperação, nesta fórmula, é um valor ou uma atitude, entre outros a serem constituídos no espaço escolar:

> Da mesma maneira, entendemos que a construção das *relações sociais* do indivíduo passa pela **constituição de valores e atitudes** que conduzem à convivência social, à percepção e à relação com o outro e a sua inserção no grupo, **como cooperação**, solidariedade, tolerância, respeito às diferenças individuais, sociais e culturais inerentes à condição humana, ética e senso de justiça e tantos outros, que precisam estar presentes no espaço de convivência escolar, na prática social de seus agentes. (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.67).

O PPP não foi o primeiro momento em que se fez referência à cooperação, nos planos de estudo do Pedro II, mas se antes ela aparecia em pequenas citações, agora ela adquire o lugar de norte na formação do cidadão. Para falar apenas da era dos PGEs[104], ela aparece como base das relações interpessoais consideradas importantes para a aprendizagem da habilidade de "vir a ser", em 1981[105], e nos primeiros planos de estudo do Pedrinho: como algo a ser "estimulado" pela atividade de teatro e artes plásticas, para a 1ª e 2ª séries, em 1984; nas palavras do diretor, junto com o respeito mútuo, como "climas" que deveriam vigorar nas situações de aprendizagem criadas, bem como nos objetivos gerais do 1º segmento e das atividades de artes plásticas e literatura, como forma de trabalho e finalidade do trabalho pedagógico, respectivamente, em 1985; nos objetivos gerais do 1º segmento, novamente como forma de trabalho capaz de criar o sentimento de solidariedade, em 1986. No PGE para os anos de 1996 e 1997, o que antecedeu o PPP, não há referência à cooperação.

A mim parece, portanto, que a ênfase dada à formação de "cidadãos voltados para a cooperação", foi decorrência daquele momento histórico no qual, a demanda pela formação de sujeitos cooperativos era consequência da descoberta do valor econômico da cooperação: como estratégia de atuação e negociação no jogo de interesses internacionais, como mediação de conflitos na justiça, como modo de organização do trabalho nas empresas; a cooperação para minimizar ou disfarçar os conflitos em diferentes organizações, para produzir sujeitos dóceis e disciplinados, para diminuir custos e aumentar o rendimento; a cooperação como investimento, do qual se espera um retorno; uma perspectiva e uma apropriação, até certo ponto utilitarista da ideia de cooperação.

---

[104] Os Planos Gerais de Ensino, PGEs foram o guia curricular do Pedro II, de 1981 a 1997.
[105] A expressão e o plano de 1981 já foram citados no capítulo 2, página 103.

Nas escolas, a cooperação tem sido utilizada com todos esses objetivos e, ainda, para produzir cidadãos adequados à demanda social e econômica. É a lógica do mercado, mais uma vez atravessando e direcionando a produção de subjetividades na educação; a cooperação como mecanismo de controle social, de governamentalidade. Mas também tem sido utilizada para produzir singularidades; a cooperação como movimento de resistência às relações de poder instituídas na microfísica do cotidiano escolar e em escala planetária.

Não é objetivo desde trabalho empreender uma análise do discurso, porém chama minha atenção a quantidade de adjetivos que, no compromisso do PPP do Pedro II, acompanham o termo cooperação: igualitária, ética, mais fraterna e solidária. Seria o reconhecimento que a cooperação nem sempre é aquilo que parece óbvio? Que na prática há vários sentidos para a cooperação? Ou que no Pedro II é preciso definir muito bem as ideias, para controlar os resultados? Acho que a resposta é afirmativa para as três questões.

O PPP é uma prática discursiva que reúne conhecimentos, princípios e valores selecionados para enunciar um tipo de sujeito a ser formado. Mas é nas práticas educacionais cotidianas que conhecimentos, princípios e valores se articulam, ganham sentidos, de modo a produzir os sujeitos.

Para buscar os efeitos que o discurso do PPP produziu sobre as práticas dos docentes, na Unidade São Cristóvão I do Pedro II, e entender de que modo eles investem na formação de alunos voltados para a cooperação, recolhi depoimentos ou falas dos próprios docentes, em dois tipos de situação: as reuniões pedagógicas de planejamento ou avaliação, como os Conselhos de Classe, por exemplo, especialmente no segundo semestre de 2011, e duas oficinas de Jogos Cooperativos que realizei, na Unidade, em novembro do mesmo ano. Também participei da primeira reunião de revisão do PPP, com docentes do 1º e 2º anos, em maio de 2012, e busquei as fichas de avaliação utilizadas pelos docentes do 1º ao 3º anos da referida unidade[106].

Mas antes de falar sobre os encontros, é preciso esclarecer que, atualmente, os docentes lotados na Unidade São Cristóvão I, bem como nas demais unidades de Pedrinho, pertencem a diferentes Departamentos e têm diferentes situações funcionais. Além das professoras do Departamento de primeiro segmento, responsáveis pelas aulas de Núcleo Comum e Literatura, há professores dos Departamentos de Artes, Educação Musical, Informática, Educação Física, responsáveis por estas aulas, que são chamadas, no Pedrinho,

[106] Cabe lembrar que no 4º e o 5º anos não existem estas fichas, porque a avaliação se dá por notas de provas e trabalhos.

de atividades, embora alguns docentes do primeiro segmento também deem aulas de Artes e Informática.

Quanto à situação funcional, muitos desses docentes, são efetivos, mas o número de professores admitidos por contrato temporário vem crescendo ano a ano, como resultado da política de governo que, quando abre concurso público para o provimento dos cargos, nunca o faz para um número suficiente de vagas. Além disso, a política de contratos acentuou as diferenças funcionais e estabeleceu um novo tipo de hierarquia, pois os salários são diferenciados, assim como os direitos, e os contratados estão sob a espada da avaliação constante, para que posam ficar, no máximo, por dois anos. Para culminar, como a carga horária dos contratados é de 40 horas, nem sempre eles têm disponibilidade para comparecer aos encontros de planejamento, a menos que eles aconteçam dentro do turno em que dão aulas.

Sobre os encontros de planejamento, já os descrevi anteriormente, mas importa saber que os escolhi por funcionarem como espaços de repasse dos planos de cada área, mas também de discussão destes planos, de especificidades e questões da série, bem como de compartilhamento de estratégias e práticas docentes que povoam o dia a dia das salas de aula.

Quanto às oficinas de Jogos Cooperativos, cujo roteiro está descrito no apêndice A (p.199) aconteceram em 2011, nos dias 16 de novembro (oficina 1) e 18 de novembro (oficina 2) e foram oferecidas aos docentes e técnicos em assuntos educacionais que atuam no SESOP da Unidade São Cristóvão I. O objetivo da sua realização foi oferecer um espaço de discussão sobre as práticas docentes voltadas para a cooperação, tendo como ponto de partida o compromisso expresso no PPP de 2002, a respeito da formação dos alunos, e uma das práticas que circula entre os docentes de São Cristóvão, pelo menos desde o ano de 2000 – os Jogos Cooperativos.

Conforme relatei no capítulo 1, tenho trabalhado com os Jogos Cooperativos no CP II, desde aquele ano 2000, realizando oficinas para docentes e técnicos, ou apenas utilizando-os com as turmas com as quais trabalhei, enquanto estava no antigo SOE e quando voltei a atuar como professora de núcleo comum. Por isso, não pude me furtar a reservar uma parte deste encontro para caracterizar esse tipo de jogo, pois conhecer sua estrutura era a expectativa de alguns dos participantes. Assim, guardando alguma semelhança com a proposta de um grupo focal, no que diz respeito à discussão de um tema proposto, o que eu pretendia, também, era produzir a experiência da cooperação, através do jogo.

No processo de preparação, estive nos encontros de planejamento de cada ano, falando sobre a realização das oficinas e convidando os professores a participarem. Além disso,

entreguei uma filipeta (apêndice B, p.200) a cada um dos docentes, pedindo que devolvessem, caso tivessem o interesse ou a intenção de participar, indicando, entre as quatro opções apresentadas, o melhor dia e horário para que isso acontecesse, bem como sugerindo algum aspecto que quisessem ver contemplado na oficina. Caso não pudessem participar, mas tivessem interesse no assunto, também poderiam devolver com alguma questão ou sugestão.

Das noventa e sete filipetas entregues, trinta e cinco foram devolvidas. A partir delas, marquei as duas oficinas, de modo a atender a preferência da maioria – vinte e sete pessoas. Então, em um segundo momento, entreguei a todos esses uma nova filipeta (apêndice B, p.200), confirmando as datas e os horários de cada um, desculpando-me com os que não pude atender e, mesmo assim, convidando-os a comparecerem, caso fosse possível.

Treze docentes participaram das duas oficinas: quatro professores da equipe de educação musical, quatro professoras de núcleo comum, duas professoras da equipe de educação física, uma professora da equipe de literatura, a orientadora pedagógica do 2º ano e uma professora que estava atuando como orientadora, no SESOP. Nenhum deles era contratado; todos professores efetivos, e os nomes aqui citados serão alterados, para garantir o sigilo dos participantes. Uma professora precisou se ausentar, durante a oficina 1, para acompanhar, no gabinete médico do Colégio, uma colega de equipe que se acidentou.

Entre os motivos alegados para as ausências, nos dias que antecederam ou sucederam os encontros, estavam: a falta de tempo pela grande quantidade de atividades que as pessoas estavam executando, a proximidade com o final do ano letivo após um período de greve, a dificuldade para estar no Colégio no horário marcado, imprevistos e problemas pessoais.

Para pensar sobre as práticas docentes, na Unidade São Cristóvão I, pretendo orientar minha análise pelas questões que propus durante as oficinas de Jogos Cooperativos, aproximando-as das falas espontâneas que registrei nos encontros de planejamento e nos conselhos de classe. Após a transcrição da discussão, foi possível identificar alguns sentidos dados à palavra cooperação, motivos apontados para o trabalho com a cooperação nas escolas, além de práticas voltadas para a formação do sujeito cooperativo e de uma avaliação sobre o lugar que elas ocupam no conjunto das práticas docentes.

A leitura do compromisso expresso no PPP e a referência às fichas de avaliação do 1º ao 3º anos foram o ponto de partida para contextualizar a discussão, nas oficinas de Jogo Cooperativo. Aliás, as fichas de avaliação merecem uma breve descrição, por também serem uma prática decorrente do PPP.

Fruto de um PPP híbrido, que afirma um currículo por competências, mas não consegue se desvincular da centralidade do conteúdo, e da fragmentação das disciplinas

escolares, as fichas de avaliação do Pedrinho (anexo, p.201) são uma lista de descritores de desempenho que tenta mapear as competências transdisciplinares e disciplinares adquiridas. Para cada ano ou série, há fichas para avaliação do desempenho nas aulas de Núcleo Comum e de Atividades. A avaliação do aluno é expressa pelos conceitos: A (O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência), AR (O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência) e NA (O aluno não apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência).

Nas fichas do primeiro, segundo e terceiro trimestres de 2011, a cooperação surge entre os descritores de desempenho que dizem respeito às atitudes, e que são os mesmos para os três períodos. Na verdade, isso já acontecia também nos anos letivos anteriores. Nas fichas de Núcleo Comum, de Educação Musical e de Artes Visuais o descritor diz respeito às formas de relacionamento: **Relaciona-se com respeito e cooperação**. Na ficha de Educação Física também, mas aparece como: **Estabelece relações de cooperação em situações diversas**. Apenas na ficha de Literatura é que o termo cooperação não aparece, e o descritor mais próximo se refere à participação do aluno e tem relação direta com o conteúdo da área: **Participa das discussões coletivas suscitadas pela leitura do texto**.

Foi considerando também estas fichas de avaliação, que levei para a discussão, na oficina de Jogos Cooperativos o seguinte questionamento: O fato de estar presente na ficha de avaliação significa, em todas as áreas, que houve um investimento ou um trabalho para que aquele desempenho viesse a acontecer? Como as fichas são discutidas com os professores de cada equipe e de cada série, é possível supor que um investimento vem sendo feito, nos últimos anos, pelo menos nas séries iniciais do primeiro segmento. Se for assim, que lugar a formação do aluno voltado para a cooperação ocupa em nossas práticas?

Começando pelos sentidos dados ao termo cooperação, percebemos a mesma variedade da qual falamos no capítulo 1, com influência do discurso econômico e das teorias educacionais. O que é cooperação para você? Foi a primeira questão sobre a qual os participantes conversaram, demonstrando que a cooperação é entendida como uma **relação**: de “troca de necessidades e ideias, na busca de soluções”, de “interação”, de “ajuda”, de “participação”, de “solidariedade”. E como uma **situação social** que envolve a “união” de pessoas com diferentes habilidades e diferentes pontos de vista, para a realização de tarefas, bem como a decisão e a resolução compartilhada de problemas, além da construção coletiva de objetivos e a preocupação com a facilitação para os outros. E ainda como um **modo de organização**: “Trabalhar junto para atingir o objetivo do grupo”. As falas reproduzem o discurso da economia, das teorias educacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do

Projeto Político Pedagógico do Colégio. Com certeza, é o resultado de um processo de produção de subjetividade, que torna os discursos muito homogêneos, mas talvez, também, porque tudo isso seja possível no espectro da cooperação, do qual falava Brotto[107]. Uma das participantes se refere a esse aspecto:

> Nos jogos competitivos também, pra dar certo, precisa de cooperação. Apesar de ser uma competição, uma equipe, de handebol, de futebol, pra jogar, se eles não trabalharem unidos, não se respeitarem e olhar pro outro, não se comunicar, não cumprir a regra... (CLARISSE, 2011, oficina 2).

Prestando um pouco mais de atenção a algumas falas, o que parece ser igual, não é.

> Eu acho que, sobretudo, cooperar é saber ajudar, realmente, é tentar resolver os problemas, né, com o próximo. Sempre que possível com uma relação de respeito. (MÔNICA, 2011, oficina 1).
>
> Cooperar é quando você consegue pensar não só em si, mas em todo mundo, pra atingir o objetivo junto, maior do que um objetivo que é seu; um objetivo que é do grupo. (CLARISSE, 2011, oficina 2).
>
> É você perceber, assim, onde há necessidade [...] de cooperar com o grupo, quer dizer, onde você é necessário, onde está faltando alguma coisa, que você realmente seja útil, que você se sinta confortável de ajudar, de participar, que você, ou seja, tenha uma participação, uma cooperação efetiva. (SÉRGIO, 2011, oficina 1).

Embora a referência seja à iniciativa de ajudar outras pessoas ou participar, na primeira fala o foco está na ação conjunta, na segunda fala, está na ação voltada para o objetivo do grupo, e na terceira fala, está na iniciativa do sujeito. Nesta há uma expectativa de que a pessoa perceba onde será útil para o grupo, quase uma preocupação em não desperdiçar a ação, numa perspectiva mais individualista, unilateral, empreendedora ou autônoma, bem adequada à lógica capitalista.

Um dos sentidos dado ao termo cooperação parece ter sido influenciado pela própria experiência do Jogo Cooperativo e pela oportunidade de discutir coletivamente, pois o professor preferiu responder à pergunta inicial, no fim da oficina.

> Então a cooperação pra mim, agora, depois de ouvir excelentes [...] pontos de vista, tá muito ligada a coisa da estética, da forma, da arte, do que [...] não precisa ser falado de cara, não precisa ser verbalizado. Tá no movimento, tá [...] no humor da pessoa [...]Tem uma questão estética aí, que é o que não é dito, que é o que não tá explícito. Eu acho que independente do objetivo, vamos chegar, de alguma forma, ou não, mas o que importa é o que a gente decidiu aqui, o que a gente fez, o que a gente combinou. **É o processo, mesmo.** (JOAQUIM, 2011, oficina 1, grifo meu).

---

[107] A referência foi feita no capítulo 1, página 57.

Ainda no âmbito do que os docentes de São Cristóvão I entendem por cooperação, foi possível perceber alguns aspectos relacionados a ela, seja de forma inerente, como respeito, reciprocidade, aceitação, seja de forma decorrente, tais como responsabilidade e inclusão. Também algumas condições pessoais para que a cooperação aconteça, como aquelas apontadas por Kelly (2011, oficina 1): “Eu acho que pra gente cooperar, a gente precisa ter uma escuta do outro, a gente precisa olhar para o outro, a gente precisa estender a mão pro outro”. Ou condições mais circunstanciais, como afirma Mônica (oficina 1): “Tudo passa pelo grupo. Saber aceitar a opinião de todos”. Ou Iara (2011, oficina 2): “A cooperação busca a comunicação”.

Mas para que a cooperação na escola? Diante desta questão, nenhum dos participantes manifestou contrariedade em relação ao compromisso assumido no PPP, mas as respostas foram diversas e curtas. A última característica talvez em função da própria dinâmica do jogo proposto (Jogo dos Autógrafos). Algumas muito genéricas careceriam de um complemento, que eu não soube esclarecer logo após a fala, por falta de habilidade ou receio de interferir demais: “Para melhorar”. “Para ajudar”. “Para colaborar”. “Diferenciar”. Outras diziam respeito ao que poderíamos chamar de qualidade de vida: “Viver melhor”. “Para ser feliz”. “Alegria”. E houve as que eram mais específicas em relação ao espaço escolar: “Melhorar a formação e formar melhor o cidadão”. “Respeitar e melhorar a disciplina”. “Relacionamento”. “Cooperar para unir”.

Aos poucos, durante a discussão, as falas ficaram mais claras e um dos motivos apontados foi a possibilidade de fazer frente à lógica individualista da sociedade atual.

> Diferenciar. Pensando nisso, dos estímulos que ‘tão’ fora da escola. Em todo lugar, os estímulos são só pra ser individualista e comprar. (NELI, 2011, oficina 2).

> O mundo que a gente vive hoje, [...] a gente é cercado de diversos equipamentos que levam para a individualização. Eu acho que não só da criança, mas também do adulto, de qualquer pessoa. [...] Então, você tem cada vez mais possibilidade e estrutura de fazer tudo sozinho, sem contato com ninguém, sem a necessidade de cooperação [...]. Isso tem um lado bom, [...] de ter a pessoa consigo mesma, mas tem essa perda, que é a perda do contato com o outro, [...] de se ter a consciência da necessidade do outro e de ter que resolver alguma coisa com esse outro. Então eu acho que a escola tá sendo um reduto, talvez o último, dessa possibilidade de trabalhar junto. (JOAQUIM, 2011, oficina 1).

Mas surgiu também a preocupação em atender às demandas do mercado, preparando os alunos para o ingresso no mundo do trabalho, pelo “desenvolvimento de habilidades” consideradas importantes, por alguns profissionais da escola, para as relações humanas e a inserção dos alunos na sociedade.

> Apesar de você, depois quando é lançado no mercado de trabalho, precisar disso, porque muitos locais exigem que a pessoa trabalhe junto com outras pessoas [...] E isso passa a ser um pré-requisito, às vezes, até para aquela vaga. Ele observa você numa dinâmica de grupo, como você lida com o outro, e isso é um requisito para você ser eliminado ou pra você continuar. (KELLY, 2011, oficina 1).

> Primeiro trabalham você para você ser bem competitivo, pra você querer derrubar todo mundo. Depois quando você chega lá, você tem que ir pra uma dinâmica e mostrar o quão cooperativo você é capaz de ser, pra que as coisas andem bem. Porque as empresas também descobriram que não é bem assim que a banda toca, né? Você senta no seu box, e faz sozinho, mas tem um conjunto. Ou o cara veste a camisa e a empresa vai pra frente... Determinados tipos de trabalho, principalmente. Ou a gente mesmo em escola. Escola ou a gente veste a camisa e vai todo mundo junto, ou então não adianta. Você senta lá na sua sala, você dá sua aula, ele dá a dele, eu dou a minha e não tem nada em comum? O aluno é o mesmo. Não rola, gente, a gente tá careca de ver isso. (MARLENE, 2011, oficina 1).

> Eu acho que dá sim, dá pra passar pra eles, essa coisa toda. Eu sempre converso com eles sobre vida profissional. Eu acho essencial, você falar que, hoje, no mundo moderno, você tem que estar preparado pra isso. [Cooperar] Não adianta, se você é muito inteligente, você pode até, de repente, se dar bem num concurso. [...] Mas se você vai trabalhar numa iniciativa privada, nas empresas, [...] não vai ter concurso pra você entrar lá, não. Você vai ter que mostrar competência, mas vai ter que mostrar cooperação, também. (SÉRGIO, 2011, oficina 1).

As falas acima parecem corroborar o que propõe a LDB, o PCN e o PPP do Colégio, como finalidade da educação – a formação, em última instância, para o trabalho. Podem ser indicativo da influência destas práticas discursivas, sobre a linguagem docente e o modo de ver o trabalho pedagógico. No entanto, é importante lembrar que, assim como a demanda do mercado de trabalho é produzida e é diferente em cada momento histórico, os fins da educação e a ideia de habilidades a serem desenvolvidas, tão presente no discurso das teorias da aprendizagem, também são resultado do mesmo processo de produção de subjetividade capitalística, que produziu a ideia de indivíduo, da qual fala Guattari, portador de habilidades, níveis de desenvolvimento, competências etc.

Porém, das três falas, a de Marlene também chama a atenção para a contradição nos processos de seleção de pessoal, que produzem a competição entre os concorrentes, ao mesmo tempo em que exige que os sujeitos sejam cooperativos; estimulam o individualismo, a autonomia, isolando os sujeitos, mas querem os benefícios do trabalho de equipe e da cooperação. Ela narra a descoberta, por parte das empresas, da utilidade da cooperação, do seu valor econômico e de seu impacto no rendimento do trabalhador. Uma descoberta que vem mudando as exigências e as características consideradas importantes, diferenciais mesmo, para uma "mão de obra preparada": "Que saibam trabalhar em equipe, sejam dedicados, com iniciativa e capacidade de superar dificuldades; muita vontade de realizar"

(informação verbal)[108]. Cooperação, sobreimplicação, autonomia e empreendedorismo – a fórmula do sucesso.

Esta não seria uma contradição nas práticas presentes do CP II, também? Até que ponto, não produzimos a competitividade entre nossos alunos, quando escolhemos os melhores trabalhos para os murais, colocamos uma turma para jogar contra a outra no futebol ou no jogo de queimado, damos uma nota para cada aluno ao final de cada trimestre, promovemos a olimpíada de matemática nas/entre as turmas, comparamos os alunos que vieram do Pedrinho com aqueles que passaram no concurso para o Pedrão, escolhemos os melhores alunos para o Pelotão[109] e premiamos os melhores, ao final do ensino médio, com a Pena de Ouro? E da mesma forma exigimos sua cooperação, quando queremos silêncio ou atenção para as aulas, quando queremos o pátio mais limpo após o recreio, quando queremos que eles trabalhem em grupo, quando reclamamos o cuidado com os brinquedos de todos, quando gostaríamos que não acusassem uns aos outros por seus "erros" e soubessem aceitar a opinião de todos, e quando constatamos, nas fichas de avaliação quem "relaciona-se com respeito e cooperação", ou não.

E a tentativa de captura da cooperação pela lógica capitalista foi destacada por outro participante, que apontou como este tipo de característica ou situação passou a ser percebido como uma nova fonte de renda.

> Eu acho que isso, isso é uma estratégia. Uma estratégia de você transformar o que era uma coisa comum, de rotina, uma coisa da nossa convivência, de uma humanidade e transformar em serviço. Porque quando você implementa lá a competitividade, é toda uma sistematização pro cara ser competitivo. Não, agora a gente tem que ter um outro sistema pra fazer os caras serem sociais. Então se transforma, uma coisa que estava entre nós, se tira da gente e transforma em serviço, transforma em produção de capital. (JOAQUIM, 2011, oficina 1).

Neste sentido, trabalhar, com a formação de alunos pela e para a cooperação, seria um investimento na **formação de sujeitos adequados ao mercado de trabalho**, e colocaria a escola e o trabalho docente a serviço da produção de capital.

Outras colocações ressaltaram a importância da cooperação para a melhoria do relacionamento dentro da própria escola, de modo a "favorecer o desenvolvimento de

---

[108] Reportagem do Jornal Nacional, em 14/08/2012, sobre processos de seleção para o mercado de trabalho.

[109] Nas Unidades de 2º segmento e de ensino médio, os alunos com o melhor rendimento escolar ainda são escolhidos para o Pelotão, quando há cerimônias como a de entrega da Pena de Ouro, por exemplo. No Pedrinho, há um rodízio de alunos, de todas as turmas de 5º ano, ao longo do ano, nas cerimônias do Hino, que acontecem semanalmente. Todos podem participar e, quem quiser, só precisa chegar um pouco mais cedo, no dia da sua turma, usando o uniforme completo.

habilidades" e a formação do grupo-turma, facilitar o trabalho docente e melhorar os resultados.

> Eu acho que é uma coisa essencial daqui pra frente, na escola, que é a questão da relação... Está tudo aí, batendo na gente, a gente querendo ensinar, querendo... Ensinar não, fazer com que eles aprendam, e aí tá difícil. [...] Eu acho que dentro de um grupo musical, fazer um musical em conjunto, como a gente faz aqui, tem que ter cooperação. Aliás sem cooperação não acontece. Você vai fazer um coro, se todo mundo não cantar a sua frase musical... (JOAQUIM, 2011, oficina 1).

> Eu sempre tive um pouco até dessa preocupação. [...] Esse ano, com essa minha turma, essa é uma preocupação central, porque a maior dificuldade que eu tenho, com esse grupo que eu trabalho é no campo das relações e no campo da cooperação. (MARLENE, 2011, oficina 1).

De modo muito semelhante às empresas, que investem na formação de equipes, o trabalho pedagógico, nos anos iniciais do ensino fundamental, do Pedro II, têm como objetivo a "formação da turma", como um coletivo de pessoas que convivem diariamente, durante um ano letivo e, frequentemente, durante os cinco anos do primeiro segmento. No entanto, muitas vezes, a cooperação só é lembrada quando a dificuldade de relacionamento entre os membros da turma já se instalou e isso afeta o desempenho dos alunos ou o trabalho dos docentes. É o caso de uma turma discutida no 2º conselho de classe do 2º ano, e definida por uma das professoras como "um caldeirão". As estratégias acordadas, ao final da discussão foram sintetizadas assim: "Fazer um trabalho com a turma, pensando na cooperação e no respeito às diferenças. Está presente no trabalho com a África, mas é preciso ser mais específico" (informação verbal)[110]. Também houve sugestão de orientar as atividades para pequenos projetos e atividades em grupo, solicitar a contribuição e participação dos alunos, iniciar um trabalho com o SESOP[111].

No 3º Conselho, o trabalho do SESOP foi relatado: "Entrou todas as semanas até a última. Conseguiram participar melhor. Quem está errado conseguiu se perceber" (informação oral)[112]. A professora de música afirmou, sobre uma apresentação que os alunos ensaiaram e fizeram para a professora de núcleo comum, que foi um trabalho feito em conjunto e um dos mais tranquilos. A dissolução da turma, para o ano seguinte, que vinha sendo discutida, foi

---

[110] 2º Conselho de Classe, do 2º ano, em 08/11/2011.

[111] Curiosamente, a professora de artes, da turma, atividade que é reconhecida por ter uma metodologia que privilegia o trabalho em grupo, relatou que havia parado de trabalhar na sala de artes, para trabalhar na sala de Núcleo Comum, investindo no trabalho individual, em jogos competitivos e nas recompensas para os alunos vencedores, como forma de produzir a organização da turma e ter condições de trabalhar no coletivo. Mas logo depois as estratégias já não funcionavam mais, o que ela exemplificou com o baixo rendimento dos alunos, nas atividades propostas.

[112] Conselho de Classe final, do 2º ano, em 21/12/12.

descartada, e como estratégias, além da retirada de algumas crianças que solicitaram a mudança de turno, a continuidade do trabalho com "projetos, trabalhos de grupo, atividades cooperativas e de respeito às diferenças" (informação verbal)[113]. Neste caso, os professores de diferentes áreas se envolveram, e não apenas o SESOP, porque a dinâmica da turma incomodava a todos, atrapalhava as aulas e a qualidade da produção de alguns alunos.

Situação semelhante foi relatada com outras duas turmas, que iniciaram o ano com a mesma dinâmica. Em uma delas, ao final do 1º trimestre o SESOP foi solicitado a fazer Jogos Cooperativos com a turma, depois que foram constatadas situações de desrespeito, e a conversa com os pais "não foi suficiente" (informação verbal)[114]. O primeiro movimento, portanto, foi devolver para as famílias, a responsabilidade sobre a educação moral. Na outra turma, a solução foi a realização de assembleias, para o estabelecimento de regras, que deveriam ser seguidas em todas as aulas, mas quem realizava as assembleias não era a professora, e sim a orientadora pedagógica, denotando, mais uma vez, a dificuldade dos professores associarem o investimento nas competências disciplinares e transdisciplinares.

Mas esse desenvolvimento de capacidades para se relacionar é entendido também, por alguns docentes participantes das oficinas, como parte da preparação para a vida. A parte que as áreas e disciplinas ministradas pelo Colégio, não têm sido eficientes, para contemplar, como justificava o documento dos temas transversais, nos PCN.

> E isso faz falta na vida da criança, no futuro. Faz falta porque eu acho que se a gente quer que o cidadão se torne uma pessoa mais compromissada, com as questões sociais, ser solidário, a gente tem que investir mais nessa formação. (KELLY, 2011, oficina 1).

> Eles são brilhantes, são alunos Petrosecundenses, porque sabem tudo. [...] Agora, os problemas de relação são milhões, competição corre, corre solta, coisas que eu já, já não tinha mais, assim, já não via há tanto tempo, assim, com frequência aqui [...], entendeu? De humilhar o colega, de ter prazer quando o outro erra, sabe? É muita coisa, e é uma coisa que tem me desgastado muito nessa turma e que tem me tirado o prazer de trabalhar com eles inclusive. E eu coloco isso pra eles o tempo todo, que eles são ótimos, que eles são brilhantes, mas que isso só não vai resolver, que há momentos na vida em que eles vão precisar de outras qualidades e de outras características que eles não conseguem, quer dizer, eles não conseguem, que eles não têm desenvolvidas. Por isso eu até comecei a fazer os jogos cooperativos, independente do trabalho que o SESOP está fazendo. (MARLENE, 2011, oficina 1).

No entanto, apesar de ninguém discordar da importância do tema, a fala anterior e outras sobre o lugar que a formação do aluno cooperativo ocupa nas práticas docentes, trazem a constatação de que, o trabalho, ou o investimento, não é feito com regularidade, de forma

---

[113] *Idem.*
[114] Conselho de Classe final, do 2º ano, em 21/12/12.

transversal como propunha o PCN, mas apenas em situações muito específicas. Na verdade, os professores reconhecem algumas possibilidades e muitas dificuldades.

Uma possibilidade de trabalhar para a formação de "alunos voltados para a cooperação", é quando ela é inerente ao trabalho da área, como uma estratégia de preparação e organização do trabalho. É o caso das aulas de atividades, especialmente Artes e Literatura, nas quais os alunos trabalham, frequentemente, em grupo e até a arrumação das salas é diferente, porém o foco não está na atividade cooperativa, mas sim no conteúdo. O objetivo é facilitar o trabalho das áreas e, nestes casos, o investimento na cooperação, como modo de organização do trabalho, depende da metodologia da área, quase depende da linguagem artística, já que só é percebida nas aulas das atividades. É o que afirma a professora de núcleo comum:

> A escola oferece poucas oportunidades, mesmo o Pedro II. Existe uma coisa assim do trabalho, que faz parte da preparação daquele trabalho. Acho que em artes tem isso, entendeu, tem um preparatório que, muitas vezes, envolve o grupo, mas no dia a dia a gente não prioriza isso. (KELLY, 2011, oficina 1).

Nas aulas de música, os alunos não se sentam em grupo, mas grande parte das atividades é feita em conjunto. No entanto, apesar de ser a atividade que possui em sua ficha de avaliação um descritor específico para a cooperação, alguns professores consideram que o investimento não é feito. A opinião de Joaquim, que faz parte da equipe, vai ao encontro da anterior:

> As áreas de artes, em geral, a literatura, música... Tem sempre [a rodinha], a gente tem essa possibilidade em função da metodologia etc, mas a maior parte do tempo, que as crianças ficam, é no Núcleo Comum. E pior, ela fica a maior parte do tempo fora da escola, pelo menos por enquanto. Então, ainda tem isso. No final das contas, o momento, a oportunidade que ela tem de ter o trabalho cooperativo, talvez uma ou duas vezes por semana e tem aulas que a gente não trabalha. Não trabalha mesmo, porque tem lá uma questão mesmo de linguagem etc, de estruturação, enfim... Então no final das contas, eu acho que a oportunidade das crianças terem esse trabalho cooperativo é muito pouca. [...] Em relação, agora, à minha prática, ao lugar da cooperação, não tem lugar não. Na minha prática, eu não trabalho com cooperação, não sei trabalhar com cooperação. Eu tive algumas experiências, em 2009, 2010, não, 2010 e 2011, que foi uma experiência muitíssimo interessante, que veio à tona muita coisa do que a Marlene[115] levantou, a questão das relações, na prática de criação musical. (JOAQUIM, 2011, oficina 1).

Vários docentes citaram, como Joaquim, atividades nas quais a cooperação está presente, como a rodinha, os jogos coletivos, o trabalho com a flauta, a construção de textos

[115] O nome citado foi alterado, para preservar a identidade da participante.

coletivos, os trabalhos de grupo, a monitoria[116], os projetos das séries, como o lanche saudável, ou da Unidade[117], os Jogos Cooperativos, mas alguns pareciam estar descobrindo, durante a oficina, que de alguma forma a atividade proposta pode produzir a experiência da cooperação, sem que haja uma preocupação com isso, sem que isso entre no planejamento, como um objetivo a ser trabalhado. Fica, então, uma questão: Se a formação do aluno voltado para a cooperação não está entre as preocupações do docente, posso dizer que ele está trabalhando para isso? E mais. Se o aluno e o professor não sabem que é uma situação cooperativa que está sendo vivenciada, essa prática pode ser chamada de pedagogizante, no sentido de produzir mudanças de comportamento? Alguns acreditam que não, e que não basta uma forma cooperativa de organização do trabalho para que haja um resultado.

> Então, eu fico pensando, poxa, os caras estão aqui, estão numa prática de flauta, estão numa cooperação, porque estão tocando, controlando a respiração, ta tudo muito bonito, mas... Qual é o sentido da cooperação, se eles não estão... se a situação é uma coisa mecânica? Não está sendo uma coisa assim: Eu tô aqui, eu faço parte do Beethoven, dessa música que está aqui nesse momento, faço parte, estou tocando, faço parte... Não! Assim, pelo menos em parte das minhas turmas: Toquei. Acabou de tocar tanto faz! Não conclua, que... eu não vejo na resposta deles, que foi um trabalho prazeroso, que pode entender como uma prática de cooperação. Então, eu fico muito com o pé atrás com essa questão. Parece, claro, pô, se você for observar rapidamente... Existe uma organização que dependendo da turma a gente consegue um resultado que é muito rápido, né, turma boa... Que legal! Mas eu fico de pé atrás. Soa como cooperação, mas se é cooperação, aí eu não sei. (JOAQUIM, 2001, oficina 1).

Outros acreditam que sim:

> Desculpa, mas naquela hora ali que a coisa acontece, que eu já vi eles se apresentarem aqui, já vi lá embaixo, e tal, eu acho que naquele momento é cooperação. Eu acho que, eu acho que é um acidente. Aquilo que você diz: depois o cara vai voltar lá pra vivência dele, você não sabe. Porque esse trabalho da gente, eu acho que é só semeadura. A gente não colhe nada. A gente colhe muito pouco, do que planta. A gente só vai ver o fruto disso muito lá longe e, a gente, em geral, não vai ver. A gente vê com os filhos da gente e um ou outro que você encontra no facebook, depois de burro velho, e te procura no facebook, entendeu? Mas eu, eu não sei, eu acho que de um jeito ou de outro, o trabalho de vocês, em alguns momentos ele implica em cooperação, tá implícito. (MARLENE, 2011, oficina 1).

Talvez a palavra não seja “implícito”, mas para Larrossa (2010), na perspectiva dos dispositivos pedagógicos, a resposta também é afirmativa.

---

[116] Curiosamente, no meio escolar, a monitoria é difundida, tanto como modo de manter todos os alunos ocupados e evitar os problemas disciplinares, quanto como estratégia de aprendizagem cooperativa.

[117] Projeto de Ética, em final dos anos 90, Projeto Gentileza Gera Gentileza, em 2010, Projeto Convivência, em 2011.

> Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica da educação moral, uma assembléia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, **sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação** da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas. (LARROSSA, 2010, p.57, grifo meu).

Embora a ressalva, "sempre que esteja orientado à", na citação anterior, faça parecer que tudo depende de uma intencionalidade, Larrossa já havia destacado, em nota, sobre os dispositivos que cada cultura dispõe para a "formação de seus membros como sujeitos", que:

> Aprender a participar em uma prática social qualquer (um jogo de futebol, uma assembléia, um ritual religioso, etc.) é, ao mesmo tempo, aprender o que significa ser um participante. Aprendendo as regras e o significado do jogo, a pessoa aprende ao mesmo tempo a ser um jogador e o que ser um jogador significa. (LARROSSA, 2010, p.45).

Então, creio que o mesmo pode ser dito com relação à participação em uma prática social onde é possível experimentar a cooperação, como é o caso do trabalho com o coral, quando é preciso modular a voz, com a flauta, que busca o som da turma, com o teatro, onde é preciso esperar a deixa, com a rodinha, onde se exercita o falar e o ouvir o colega... Só para me referir a alguns dos exemplos citados.

Neste sentido, a própria oficina de Jogos Cooperativos, que utilizei como metodologia, também pode ser entendida como um dispositivo pedagógico, na medida em que o objetivo era conversar sobre o trabalho docente, o que implica em reflexão sobre o modo de ser professor. Aliás, os Jogos Cooperativos aparecem como um investimento na cooperação, tanto da equipe de educação física, que já os havia citado nas reuniões de planejamento do início do semestre, para todas as séries, quanto entre professores de núcleo comum e do SESOP.

Outra forma de investimento na cooperação, apontada pelos participantes, tem relação com a atitude do professor, que pode agir no sentido de não estimular a competição, servir de exemplo, criar situações que envolvam a experiência da cooperação.

> Eu acho que quando você acredita, você prioriza isso na sua prática. Então se você acredita nisso, você vai ensejar, dar oportunidade para que isso aconteça. Ou através de jogos ou através de outras práticas que busquem a cooperação, mas você tem que acreditar. (KELLY, 2011, oficina 1).

> Eu não faço nenhuma brincadeira que o aluno saia. [...] Porque eu sofri isso na pele. Eu sempre gostei e sempre tive habilidade, mas nunca me foi dada a oportunidade. E

> eu não quis ver acontecer isso com nenhum aluno meu. [...] E invisto nisso sempre, mesmo quando eu dou a competição. (IARA, 2011, oficina 2).

> Eu acho que quando a gente não estimula a competição, que é uma coisa que a gente pode fazer, até sem querer, mas que ... É uma coisa que, às vezes é muito constitutivo de algumas pessoas, né? A gente tem colegas, mesmo, que você observa que as pessoas são competitivas. Então, é natural que elas, na prática delas, elas vão ter mais dificuldade de não estimular a competição. Então, eu acho que eu tenho essa preocupação desde sempre, de colocar isso pra eles: que a gente não tá... Que a gente tem 25 vagas numa 3ª série, 25 numa 4ª, que a gente não precisa deixar ninguém pelo caminho, que isso não é vestibular. E tenho procurado trazer pra eles até, não sei se isso funciona, mas como termo de comparação eu tenho contado coisas da minha infância na escola. Até a propósito do negócio do Pelotão, eu contei que eu fui pro Pelotão, mas que no meu tempo o Pelotão era só pros melhores alunos. É uma forma de estimular a competição. E que a gente não trabalha assim, que aqui no Pedro II, aqui no Pedrinho, todo mundo vai lá, todo mundo passa, todas as turmas passam o Pelotão, e que a escola mudou muito. [...] Pra ver se ... se eles estão entendendo que a escola está tentando dizer outras coisas pra eles. E que eles ficam, talvez até não só pela pressão individual da própria competição, mas a pressão familiar: Você é o melhor! Você é bom! Você não é bom! As pessoas têm necessidade de classificar, não é? Então, acho que quando a gente classifica menos [...] (MARLENE, 2011, oficina 1).

> Um exemplo ensina mais do que não sei quantas regras. [...].Eu acho que a cooperação é uma coisa aprendida, observada. Aqui nós somos os espelhos. E se o aluno vê alguém agindo de forma contrária ao interesse da cooperação, ao interesse comum, ele vai fazer o que o professor ta fazendo. (CECÍLIA, 2011, oficina 2).

> Eu acho que o exemplo é tudo, como a Cecília falou. Eu acho que o professor tem que se conscientizar disso, e ele consegue trabalhar melhor essa cooperação na turma Agora, se ele não tiver essa consciência, nem com ele, não tem como. (MARIANA, 2011, oficina 2).

É possível que estas falas sejam o produto de um processo de subjetivação que resulta na formação de um certo tipo de professor, trabalhador sobreimplicado e assujeitado ao discurso dos PCN que, por sua vez, foi reproduzido nos “parâmetros atitudinais”, descritos no PPP, para a prática pedagógica docente. Um tipo de profissional que se sente responsável pela execução de uma política de educação e coopera com a formação de novos sujeitos cooperativos. Mas também considero que pode ser um modo singular de agir, em um Colégio marcado pela competição desde o ingresso, por sorteio ou por concurso público, ambos disputadíssimos. Um colégio no qual os alunos são classificados em “os melhores” e “os não tão bons assim”, para dizer o mínimo, até serem agraciados, ou não, pela Pena de Ouro, ao final do Ensino Médio. Pode ser uma produção singular, um contraponto, uma tentativa de interferir nas relações hierarquizadas, ainda presentes no Pedrinho, e nas quais cabe aos alunos fazer o que os professores dizem e não questionar o que eles fazem.

Há ainda o investimento na cooperação, a partir da análise das situações surgidas nas turmas, discutindo aspectos do relacionamento ou orientando o comportamento.

> Se nesse momento aí que todo mundo tá gritando, não tá dando pra trabalhar, no momento em que eles conseguem fazer silêncio [pergunto]: - O que vocês acham desse momento? Tá sendo bom? E tal ... Então, se o silêncio é mais agradável, o que que a gente vai fazer? Se o colega tá do teu lado você precisa gritar com ele, por quê? Então, é uma coisa assim, como eu trabalho. Dá trabalho, mas [...] no final você tem, né? (CECÍLIA, 2011, oficina 2).

> Na própria atividade que a gente dá, de, vamos dizer, de competição. No final: Por que que não foi bom? Por que foi bom? Essa discussão, também... Porque a nossa prática, lá, [na Educação Física] é assim: a gente faz a aula, pelo menos a minha, eu faço a aula, eu não dou uma volta à calma. Minha volta à calma é essa conversa, entendeu? A gente senta conversa, discute a aula e depois eu dou um tempo livre, se sobrar. Se não sobrar... E eles saem satisfeitos mesmo quando não sobra, entende? Porque aí a gente conversou, eles colocaram pra fora, nesse sentido. (IARA, 2011, oficina 2).

> Eu trabalho mais na verbalização, com as crianças de 1º ano. De ele verbalizar o que ele sente, o que ele pensa, o que lhe incomoda, dele denunciar, dele falar com o outro, de dizer não pro outro, entendeu? Dele ter um outro olhar pra aquele que, de repente, não é tão bom quanto ele. Então o trabalho que eu faço, no 1º ano, que venho fazendo, é esse. É toda semana, nós temos um encontro e a gente conversa. [...] Eles trazem a situação de vida mesmo, da escola, da relação deles. E a gente vai conversar sobre isso, mas eu não tenho proposta, assim, uma dinâmica. (KELLY, 2011, oficina 1).

Apesar de não haver uma proposta, o objetivo é semelhante às tecnologias do eu, descritas por Larrossa[118], no sentido de controlar o discurso, a partir da reflexão coletiva sobre o comportamento. É a proposta dos PCN para o trabalho com o tema transversal da ética. A tentativa é sempre de mudar a conduta, direcionando-a para o que é considerado mais adequado. Mas também pode ser no sentido de construir espaços de discussão e estabelecer acordos temporários, que podem ser revistos na medida da necessidade do grupo turma, como sugere as duas últimas falas, quando apontam a regularidade dos encontros. Este é o caso também da realização de assembleias e de avaliações diárias, das aulas.

> A própria assembleia que é feita em sala de aula, quando você discute problemas, por exemplo, uma situação, mas que mexeu com todos, ali você está trabalhando cooperação, eles tão refletindo sobre aquele assunto, buscando [...] a solução do problema, junto, né? Então isso também, e isso [...] acho que a maioria da escola faz. Você sentada: Olha, isso não foi legal. Porque que não foi legal? Vamos saber. O que você acha? E se fosse melhor? Dá oportunidade de cada um ouvir, ser ouvido, falar. Eu acho que isso é cooperação. (IARA, 2011, oficina 2).

> Essa avaliação diária, né? Antigamente, eu fazia isso nas minhas aulas. Todo final de aula fazia avaliação. Depois de um tempo parei de fazer, mas eu acho que isso é importante. (NELI, 2011, oficina 2).

No planejamento do 1º ano, algumas atividades tinham sido chamadas pela coordenadora de "escrita de si: Do que é que você gosta?" A sugestão era partir de livros

[118] Faço referência ao tema, no capítulo 1, na página 55.

infantis que dessem margem a este tipo de escrita, para, em um momento posterior, conversar com os colegas. O objetivo é "encontrar parceiros, se sentir filiado a uma rede de pessoas que gostam da mesma coisa. Alguém ressalta alguma coisa que várias pessoas gostam e compartilham" (informação verbal)[119]. Mas atividades deste tipo caracterizam a dimensão ótica dos dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si, descritos por Larrossa (2010, p.58).

Ainda na linha das tecnologias do eu, o trabalho do SESOP foi lembrado como possibilidade de formação de alunos voltados para a cooperação.

> Lá no SESOP a gente tem entrado nesse movimento da convivência[120], da cooperação, entrado em várias turmas, tem desenvolvido atividades que propiciem o desenvolvimento dessa conduta assim mais cooperativa. Mas, muitas vezes, [...] há uma expectativa de que a gente vá resolver aquele problema, o problema da turma, que é uma coisa que vem, as pessoas trazem com elas, o seu legado, não é? Que elas vivem em outros espaços também, e que, não é uma entrada de 15 em 15 dias que vai mudar aquele processo[121]. Às vezes a gente faz um investimento agora, não só o SESOP, todo mundo tá fazendo, e a gente não vai ver resultado daquele investimento agora, e nem por isso a gente precisa deixar de investir. (VÂNIA, 2011, oficina 2).

Vânia aponta dificuldades e um ponto de tensão entre professores, profissionais do SESOP e família, no que diz respeito ao trabalho da educação moral: O que cabe a cada um?

Partir da experiência anterior do aluno, com a competição, é uma das alternativas para iniciar o trabalho com os Jogos Cooperativos, que são utilizados pela equipe de Educação Física, para criar situações nas quais os alunos precisem encontrar soluções cooperativas.

> Às vezes eu começo com o jogo competitivo e vou mudando a regra do jogo, aos poucos. Quando eles vêem, eles estão jogando o Jogo Cooperativo: Quem ganhou? Eles nem sabem. Que as regras vão mudando e eles vão se adaptando às regras. Aí, quando eles vêem, já tão no cooperativo e nem perceberam. (IARA, 2011, oficina 2).

Outra possibilidade reconhecida pelos participantes envolve a construção do trabalho pedagógico e o investimento na cooperação entre os profissionais.

> Este ano, por exemplo, que eu estou trabalhando fora de turma, e uma coisa que a gente tenta é socializar as decisões. Então, tem um material pra ser elaborado, a gente coloca na rede, já que não tem tempo, e aí as pessoas podem interferir nesse

---

[119] Reunião de planejamento do 1º ano, 08/08/2011.

[120] Referência ao Projeto Convivência, escolhido como tema de trabalho para todas as áreas, em 2011.

[121] Em função da estrutura do horário, organizado em tempos de aula com 45 minutos e dividido pelas muitas atividades, normalmente o SESOP, mesmo quando solicitado pelos docentes, só consegue entrar nas turmas, desta forma.

> material. Algumas pessoas interferem, outras não, mas é uma tentativa de conseguir participação, né? E nos momentos que a gente tem de discussão, a gente chama as pessoas a participarem, né? Eu acho que é ... Essa é uma tentativa de conseguir colaboração e cooperação. (NELI, 2011, oficina 2).

Esta fala levanta a questão das dificuldades para que o investimento na formação de alunos cooperativos aconteça. O primeiro aspecto é o tempo destinado aos encontros pedagógicos. Apesar de ser uma marca do Pedrinho, os encontros nunca parecem ser suficientes, em função da estrutura do Colégio e do tamanho da Unidade São Cristóvão I, que é o dobro das demais.

> Acho que a gente tem que ter mais tempo pra discutir. Acho que quanto mais a gente discutir, seja no nosso pequeno grupo, o que que a gente pode fazer, porque apesar de já fazer, a gente ta sempre achando [...] que a gente tem muita coisa pra buscar e pra correr atrás... O que que a gente pode fazer de melhor? E acho que realmente, quanto mais momentos a gente tiver pra ter essa troca, melhor, né?. E a gente tem tentado discutir, [...] Sempre quer mais [...] Agora, o que eu sinto, [...] de vários colegas, na escola, desta vez, é que existe esse movimento, e isso já é uma coisa muito boa. [...] A gente pouco se encontra, mas num Conselho de Classe, por uma fala, uma postura, às vezes a gente conversa com algum professor... Não, talvez não coloque o nome cooperação, mas existe esse movimento de tentar fazer uma coisa maior, nesse ponto assim, de sentimentos, de valores, de unir, de pensar junto, de pensar maior. (CLARISSE, 2011, oficina 2).
>
> E eu acho que a rotina que a gente tem nessa escola, essa organização em tempos, em áreas, é um dificultador pra cooperação. Eu vejo assim: que a gente tem vários setores, muitas pessoas, e a gente quer fazer uma coisa pra resolver uma questão com uma turma, e não consegue juntar todas as pessoas que podem trabalhar junto, porque as pessoas têm horários diferentes, possibilidades diferentes, e a gente acaba não conseguindo. Eu acho que esse é um dificultador. (NELI, 2011, oficina 2).
>
> A gente não tem tempo. Às vezes nem com a própria equipe. A gente tem um planejamento, 2 tempos e tem que sair pra dar aula. Então, essa comunicação a gente tem que achar um jeito de melhorar. Porque senão, nem entre a gente, nem com os alunos. (IARA, 2011, oficina 2).
>
> Eu fico pensando também no tamanho da unidade. Eu acho que o problema de São Cristóvão é o tamanho da unidade. É muita gente. [...] E as notícias que a gente tem é que São Cristóvão, assim, em termos de coletivo... É a primeira, porque essa coisa de planejar coletivamente, eu acho que é só aqui, gente. Eu acho que sim. É só aqui. (JULIANA, 2011, oficina 2).

O conteúdo extenso a ser trabalhado em cada área ou ano, já havia aparecido muitas vezes como algo que dificulta o trabalho com a cooperação, refletindo a dualidade entre conteúdo e formação. Se os planos, a partir do 2º ano, são citados como um dos elementos que limitam o trabalho das áreas e dificultam a integração entre as áreas, pelo aumento do conteúdo (informação verbal)[122], não seria diferente com a cooperação. Afinal, a cooperação não faz parte da proposta curricular, a não ser da área de Estudos Sociais, no 1º e 2º anos,

[122] Reunião de planejamento de 1º ano, 08/08/2011.

como competência/habilidade. Para as outras áreas ela é uma competência transdisciplinar, e como tal, a proposta é que seja trabalhada por todos, mas a separação do conteúdo, segundo os docentes, faz com que não haja espaço para o investimento na cooperação, pelo menos não de forma planejada. Talvez seja por isso, e também em função da estrutura menos pautada pelas disciplinas escolares, que os professores reconhecem que algumas práticas cotidianas têm mais espaço nos anos iniciais do primeiro segmento, atribuindo a dificuldade de investir na cooperação, nos anos finais, ao aumento do conteúdo.

> Mas assim, agora, respondendo a sua pergunta, eu acho assim: o lugar tá muito complicado. A gente tá oprimido pelo conteúdo. É uma escola conteudista, a gente arca com tudo isso. Eu acho louvável que a Marlene[123], realmente... Tem hora que tem que fazer isso, tem que parar, mas tem que parar pra fazer, porque senão não faz, senão não vai, não consegue. Não vai dar. (SÉRGIO, 2011, 0ficina 1).

> E também porque a turma é muito boa, porque se eu estivesse com uma turma lá atrás, depois de 50 dias de greve, 40, eu também estaria correndo muito atrás do prejuízo. Como a turma rende que é uma beleza, então você dá folharada, folharada, folharada... E eles agora já ficam: Vai ter Jogo Cooperativo hoje? Vai ter Jogo Cooperativo hoje? (MARLENE , 2011, oficina 1).

> Precisa do NC ver o que que pode ser feito. [...] Por isso eu escolho sempre o 1º ano, porque eu tenho, dentro do 1º ano, uma grade que me possibilita que eu ofereça algumas coisas, que nas séries seguintes ficam mais difíceis. (KELLY, 2011, oficina 1).

Esta ilusão de separação conteúdo/formação, reforçada pela organização curricular do PPP, não começou recentemente. É uma produção histórica, não só no Pedro II, mas é apenas uma ilusão, porque os conteúdos selecionados e a metodologia também produzem subjetividades. Porém, além de naturalizar a ideia de que não há tempo e de que as práticas cotidianas não contribuem para a formação dos alunos, ou para a produção de subjetividades, ainda podem produzir a culpabilização nos profissionais que não sabem o que fazer para dar conta de tudo que lhes é solicitado.

A professora Marlene, em agosto de 2011, durante o planejamento do 3º ano, havia se referido à dificuldade de trabalhar tudo o que considerava importante: “Senti que tem conteúdo demais e a gente não consegue aprofundar e trabalhar as coisas como gostaria; determinadas coisas das relações” (informação verbal)[124]. Já em novembro, depois de abrir espaço para o SESOP e começar a trabalhar com Jogos Cooperativos, ela conseguiu produzir o desejo, nos alunos, pela participação nos Jogos.

---

[123] O nome citado foi alterado, para preservar a identidade da participante.
[124] A reunião de planejamento do 3º ano aconteceu em 12/08/2011.

A preocupação com o conteúdo a ser trabalhado e a ideia de cooperação como um acessório ao trabalho docente, pode explicar a tensão pelos resultados imediatos, pela mudança de comportamento ou atitude, assim como acontece nas empresas, deixando o investimento na formação do aluno cooperativo em um segundo plano. Seu lugar parece depender do desempenho da turma, em relação às expectativas do trabalho da série. E essa preocupação com o conteúdo tem sido a justificativa para os docentes insistirem em ampliar a participação dos profissionais do SESOP, neste investimento, também.

Na verdade, este é um outro efeito da separação conteúdo/formação. A cooperação entre docentes e outros profissionais do Colégio, assume a forma de divisão de tarefas: professores se responsabilizam pelo conteúdo e o SESOP pelas dificuldades da relação e disciplina. Aliás, essa questão já havia surgido no planejamento do 3º ano, quando o Projeto Convivência, escolhido em reunião geral da unidade, para ser trabalhado por todas as séries, só foi lembrado, no momento de avaliação do primeiro semestre, pela profissional do SESOP. Ela informou aos professores que o setor estava se propondo a ajudar, com a realização de Jogos Cooperativos nas turmas, desde que fossem chamadas, sinalizando que a solicitação não havia sido feita.

No planejamento do 1º ano, o mesmo projeto coletivo foi citado pela professora do SESOP, afirmando que percebia os desdobramentos da ida do SESOP às turmas, no sentido da melhoria da convivência. Os demais professores se pronunciaram para concordar com a sugestão da coordenadora de ciências, que propôs uma atividade, para acontecer do 1º ao 5º anos, que abordasse o cuidado no uso do banheiro, como parte do exercício da convivência. Na verdade, o objetivo era "dar solução à sujeira e ao mau cheiro", que é uma questão crônica, na Unidade, pelo caminho do conteúdo: o uso correto, a limpeza dos banheiros, em função dos perigos da contaminação, criando "os vigilantes da torneira", para evitar o desperdício de recursos. Um bom exemplo da formação, através da instrução, e mais ainda se considerarmos que, pelo menos naquele momento, a ideia de cooperação com os colegas que também usam o banheiro, ou com os funcionários da limpeza, que têm que ficam sobrecarregados pelo retrabalho, por exemplo, não foi citada[125]. Porém neste encontro, alguns

[125] O fato de não ter sido citado naquele momento, também não significa que não tenha ocorrido. No encontro com a orientadora pedagógica, em 27/10/2011, a professora Marlene, do 3º ano, relatou uma atividade de entrevista dos alunos, com um dos responsáveis pela limpeza dos banheiros. Nas suas palavras, as crianças "descobriram coisas que não sabiam. O objetivo é dar voz aos responsáveis da limpeza". O objetivo também era dar conta do conteúdo da série, e a professora transcreveu a entrevista e discutiu, com os alunos, a diferença entre fala e escrita, mas conhecer as pessoas e o trabalho dos funcionários da limpeza, conhecer os diferentes, pode aproximar segmentos da comunidade escolar e contribuir para afetar as relações, minimizando os efeitos da desigualdade social e das relações hierarquizadas, ainda tão marcantes, no Colégio. "As desigualdades

professores trocaram sugestões sobre atividades que poderiam ser parte do Projeto Convivência, demonstrando que não estavam esperando apenas a atuação do SESOP.

No entanto, no encontro do 5º ano, no mesmo setor, uma forte cobrança foi dirigida à orientadora responsável pela série, por duas professoras, embora nada tenha sido dito a respeito do que elas estavam tentando para melhorar as questões de relacionamento da turma.

> Professora 1 - O trabalho que está sendo feito com a turma, não estou vendo resultado.
> Orientadora – O SESOP não faz milagre.
> Professora 1 – A questão é muito maior. Ainda bem que o ano está acabando.
> Professora 2 – Não está salvando ninguém (informação verbal)[126].

Com o cuidado de não estabelecer um juízo de valor, as situações relatadas, também permitem observar diferenças na dinâmica das séries. Enquanto no 3º ano, algumas professoras solicitam a ida do SESOP e também buscam abrir espaço em suas aulas para atividades "formativas", como a professora Marlene citou na oficina 1, no 1º ano o SESOP atua, mas os professores também trocam sugestões, e no 5º ano a atuação do SESOP não traz o resultado esperado, mas é como se não houvesse alternativa.

Talvez este seja o momento ideal para retomar a questão das fichas de avaliação, do 1º 2º e 3º anos. Considerando que as práticas de avaliação são práticas de controle, o que elas buscam controlar, no que se refere às competências transdisciplinares? De tudo o que ouvi, sobre as dificuldades apresentadas pelos docentes para dar lugar à formação dos alunos voltados para a cooperação, em suas práticas, pude entender que nem todos trabalham com o foco neste aspecto da formação. Apesar disso não significar que suas práticas não estejam contribuindo para os processos de produção de subjetividade, posso supor que, algumas vezes, o conceito (A, AR ou NA) atribuído ao desempenho cada aluno, é uma mera constatação da existência, ou não, da competência individual, não correspondendo ao resultado de um processo, planejado, de investimento. Embora tenhamos a tendência a justificar que, o conceito é para o desempenho e não para o aluno (como se um não estivesse ligado ao outro), não deixa de ser uma nova versão das técnicas disciplinares de exame, descritas por Foucault.

No entanto, também me ocorre que, se é o comportamento do aluno que está sendo avaliado, e não o trabalho realizado, para que serve a ficha? Se não é, neste aspecto, para dar novos rumos ao trabalho, considero que os docentes estão avaliando, indiretamente, as

---

econômicas se traduzem na experiência cotidiana em termos de distância social; [...] o pensamento nós-contra-eles são, nesse caso, uma consequência racional (SENNETT, 2012, p. 18).

[126] Encontro no SESOP, 20/10/2011.

famílias, quando incluem nas fichas de avaliação, e mesmo nas notas, descritores de desempenho, comportamentos ou atitudes. Seja para informá-las do que ainda têm por fazer com seus filhos e do caminho a seguir, seja para devolver-lhes a responsabilidade pela educação moral, que consideram importante, mas que não tem espaço nem tempo para ser trabalhada, em uma escola conteudista como o Pedro II.

O trabalho pedagógico está sendo discutido nos Colegiados de 1º segmento, no bojo do processo de atualização do PPP, mas também por pressão do conjunto de professores, pois a discussão havia sido iniciada pelas fichas de avaliação, em 2010/2011, mas os docentes consideraram que a ordem deveria ser invertida.

No entanto, não há lugar, no momento, para a discussão da formação do aluno, já que o foco está na revisão dos conteúdos. Nas palavras da Chefe de Departamento do 1º segmento, isso deve ficar para a discussão do texto introdutório, e ela pretende que aconteça, no Pedrinho, no último Colegiado da sua gestão, em fevereiro de 2013, mas vem apontando esta necessidade e outras, nas reuniões do Conselho Departamental.

> Quando é que a gente vai conversar sobre o texto introdutório? Quando é que a gente vai discutir a missão do Colégio Pedro II? Como é que a gente vai discutir que a gente tem sorteio no 1º ano e concurso no 6º ano? Quando é que a gente vai discutir para quem é essa escola e a terminalidade, por exemplo, dos alunos de educação especial? Quando é que a gente vai discutir quem trabalha com a disciplina dos alunos? A gente tem levantado essas questões, mas isso não está planejado. (JORGE, 2012, conversa 4)[127].

Há muito que conversar. Ela não está sozinha, mas cita apenas outros dois chefes de departamentos cujos docentes também sentem a necessidade dessas discussões.

No processo de revisão e atualização do PPP, uma versão preliminar para os anos iniciais do ensino fundamental, com data de 2008, está em discussão. Nela, os PCN ainda são o documento de referência, junto com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que são mais gerais e não os substituem. Mas os componentes curriculares para os anos iniciais estão distribuídos em grandes áreas curriculares, semelhantes àquelas que estruturam as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Educação Artística, Educação Musical e Educação Física), Ciências na Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática e Ciências), Ciências Humanas e Filosofia (Estudos Sociais). O Pedrinho foi colocado na fôrma do Ensino Médio. Nota-se,

[127] Preferi chamar de conversa, pelo fato de ter pedido apenas que ela falasse sobre o atual processo de revisão do PPP: seu início, quem convocou e os próximos passos.

ainda, o retorno do detalhamento dos conteúdos, ao lado das competências disciplinares e das habilidades relativas a cada componente curricular. Que outras práticas serão produzidas?

O texto de apresentação reafirma: “Todos os componentes curriculares trabalharão em prol do desenvolvimento das competências transdisciplinares, balizadoras de toda ação pedagógica dentro do Colégio Pedro II” (COLÉGIO PEDRO II, 2008). Estas competências não estão em discussão, até o momento e, de acordo com a declaração da Chefe de Departamento do 1º segmento[128], não há previsão para serem revistas, e nem o texto sobre os fundamentos do projeto. Isto significa que o compromisso com a formação do cidadão voltado para a cooperação se mantém.

Na reunião com os docentes do 1º e 2º anos, de São Cristóvão I, em 15 de maio de 2012, a questão da educação moral e da formação de valores veio à tona na apresentação do plano de Estudos Sociais, quando se discutia o trabalho com as regras de convivência. Afinal, o que é de Estudos Sociais e o que é de todos?

Entre as falas, algumas insistiam que as competências e os conteúdos de Estudos Sociais são diferentes do investimento na formação (instrução e educação), porém, uma delas pode sintetizar a discussão sobre os efeitos do trabalho pedagógico na formação dos alunos: “Tem algumas questões que estão num lugar que é de todo mundo e não é de ninguém. Que hora vamos discutir isso? Que [o aluno] chegue no 1º ano com algumas questões, é normal. Mas no final do 5º ano?” (Informação verbal)[129].

O que se espera é que as práticas pedagógicas produzam mudança no comportamento dos alunos, mas não qualquer mudança. Mudança na formação, na subjetividade e, consequentemente, no jeito do sujeito fazer, aprender, conviver e ser. Isso é educar o cidadão, mas para construir o sentido que vamos dar a esta formação, é preciso conquistar espaços de discussão compartilhada.

Em síntese, apesar de todas as formas que, segundo os participantes das oficinas, assume a prática docente no trabalho de formação do aluno voltado para a cooperação, seja pela utilização da cooperação, seja pela utilização de instrumentos orientados por ela, o objetivo final parece ser, sempre, a mudança de comportamento pela produção de novas subjetividades. Porém percebo, pelo menos, dois movimentos. Um que busca a orientação da conduta, a governamentalidade, para dar conta de dificuldades de relação e mediar ou minimizar conflitos; para favorecer a formação das equipes, com o intuito de organizar o

---

[128] Conversamos após a reunião de revisão do PPP, com os docentes de 1º e 2º anos da Unidade São Cristóvão I, em 30/05/2012.

[129] Reunião de revisão do PPP, com professores do 1º e 2º anos, comentário da professora Riane, Rio de Janeiro, em 30/05/2012.

trabalho ou melhorar o resultado do processo ensino-aprendizagem; para produzir sujeitos adequados à demanda do mercado de trabalho e corpos dóceis, que cooperem para manter o padrão do Colégio de excelência, pela disciplina e rendimento de seus alunos e funcionários. Ainda queremos corpos dóceis, e o que parece é que há uma atualização dos mecanismos disciplinares e de controle, utilizados desde a fundação do Imperial Colégio de Pedro II, mesmo no Pedrinho.

Outro movimento coexiste, buscando produzir uma linha de fuga, no sentido dado a esta expressão por Guattari e Deleuze[130]. Novos territórios, novas práticas, novas subjetividades e uma alternativa, no Pedrinho, às relações competitivas e individualistas valorizadas e produzidas pela lógica capitalista, em nossa sociedade, e estabelecidas há quase três séculos no Colégio Pedro II. Como afirmou Marlene, na oficina 1 "a escola [o Pedrinho] está tentando dizer outras coisas pra eles": que existem outros possíveis.

Se os PCN tiveram efeito na elaboração do PPP, e este tem efeito nas práticas docentes, não garantiram apenas a reprodução ou impediram a produção de singularidades, na microfísica do cotidiano. "Ser feliz" é um objetivo do trabalho com a cooperação, apontado por alguns professores, e que não estava previsto no PPP ou nos PCN. É efeito de outras forças. Ainda há espaço para o novo, a criação, o trabalho voltado para a produção e emergência de novas subjetividades. Ainda há a possibilidade, e eu diria que há muitas possibilidades, de viver a experiência da cooperação; mesmo que tenhamos que conviver com as relações hierarquizadas das sociedades disciplinares e de controle, podemos construir novas relações, não de aceitação ou tolerância, mas cooperativas, baseadas em acordos temporários e na responsabilidade política sobre os efeitos de nossas práticas, como afirma Rocha (2006).

[130] A referência a este conceito está no capítulo 1, p. 37.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Haveria muito ainda a dizer, mas é preciso acenar com um final e tentar responder a algumas questões que orientaram esta pesquisa.

Assim como o termo cooperação assume muitas formas na sociedade atual, são muitos os sentidos que a ideia de cooperação assume no Colégio Pedro II. E é importante ressaltar que não se trata de um julgamento de valor. Não há os que cooperam para o bem e os que cooperam para o mal, e sim uma diversidade de modos de cooperar. Mas que cooperação, nós, docentes da Unidade São Cristóvão I do Colégio Pedro II, queremos?

Pelas falas dos docentes, que participaram das oficinas que promovi e dos encontros que pude registrar, são muitas. Queremos a cooperação que é modo de organização da produção, em sua forma simples ou da divisão de trabalho, quando sugerimos o trabalho de grupo para os alunos, seja nas aulas de núcleo comum, seja nas aulas de atividades, como artes e literatura, promovendo a distribuição dos corpos no espaço e no tempo; e a cooperação participação, envolvimento, em diferentes graus, como na construção de textos coletivos, no planejamento pedagógico ou na elaboração do PPP, bem como nas aulas de flauta, nas quais o sujeito não apenas toque a flauta, mas efetivamente goste de Beethoven.

Também queremos a cooperação do cooperativismo, na qual os mais “fortes” podem apoiar os mais “fracos”, para atingir o objetivo comum da aprendizagem e da aprovação e resolver os problemas surgidos durante o processo de aprendizagem, de modo que a turma seja um território alternativo às relações competitivas produzidas pelo próprio Pedro II; e a cooperação dos matemáticos e economistas agraciados pelo Nobel, seja quando se constitui um fórum de discussão como a Congregação, apenas para controlar o desejo de participação e as estratégias dos diferentes “jogadores”, seja no momento em que propomos os Jogos Cooperativos e outras tecnologias do eu para a mediação de conflitos entre os alunos e outros membros da comunidade escolar.

Apoiados pelas teorias educacionais, queremos as relações de cooperação das quais fala Piaget e Freinet, quando insistimos em associar cooperação e o trabalho com as regras, porque ele ajuda a regular o comportamento e o desenvolvimento moral das crianças, enquanto produzem alunos e trabalhadores mais autônomos e responsáveis; mas também queremos a cooperação de Vygotsky e Freire, quando valorizamos as trocas, entre os alunos, na rodinha, ou entre os servidores, nos encontros de planejamento e nas RPGs, em São

Cristóvão I, ou seja, relações mais horizontais e dialógicas entre os membros da comunidade escolar.

Por fim, ainda queremos a cooperação da Pedagogia da Cooperação, quando tentamos usar os Jogos Cooperativos apenas para produzir a experiência da cooperação, para produzir felicidade, para sair do paradigma dos jogos competitivos e apresentar uma possibilidade de inclusão, nas aulas de Educação Física e outras aulas, que não passe pelas habilidades individuais ou a meritocracia. Queremos tudo isso, porque somos sujeitos, atravessados por muitas instituições e movidos por uma grande rede de relações. E queremos formar cidadãos voltados para a cooperação, tanto para transformar a lógica competitiva e consumista da sociedade capitalista e do cotidiano do Pedro II, quanto para produzir corpos dóceis e disciplinados, que correspondam ao aluno exemplar, cooperem para as condições ideais de ensino-aprendizagem, reproduzam as relações de poder existentes e mantenham a tradição no Colégio. E queremos que experimentem a cooperação, mas também que desejem cooperar.

Por tudo isso, o caminho que leva a formação do sujeito cooperativo não é apenas longo, no Pedro II; ele é múltiplo. São muitos os caminhos entre os documentos que registram a proposta, o projeto, o compromisso com a formação de cidadãos críticos voltados para a cooperação, e o investimento por parte dos docentes e gestores. Caminhos permeados de técnicas, práticas, dispositivos, tecnologias que objetivam produzir um determinado tipo de sujeito, que corresponda ao perfil do aluno do Pedro II, um soldado da ciência, um cidadão educado. Mas também caminhos nos quais brotam as singularidades e os movimentos de resistência, que buscam transformar este perfil e que subvertem a ordem instituída.

Os múltiplos caminhos foram e são construídos pelos agentes que habitaram e habitam esse estabelecimento de ensino, ao longo de sua história de quase dois séculos. Desde os padres e órfãos do Colégio dos Órfãos de São Pedro e do Seminário de São Joaquim, até os docentes, técnicos, alunos e responsáveis por alunos, dos nossos dias. São eles que dão vida aos Bancos de Honra, às cerimônias de entrega da Pena de Ouro e ao Pelotão que inclui a todos, no Pedrinho. E há ainda aqueles que são habitados por esse Colégio, que é uma instituição, e mesmo sem ter participado de seu cotidiano contribuem para alimentar sua imagem de Colégio padrão do Brasil, pela qual as práticas também são orientadas. São eles que fazem uma leitura das políticas educacionais, dos currículos, dos projetos pedagógicos e dão materialidade ao discurso, mas também são governados, dirigidos, por estas práticas discursivas.

Entretanto, os caminhos traçados no cotidiano escolar, são historicamente produzidos, e é possível perceber o quanto as práticas educacionais são atravessadas, não apenas pelas

teorias psicológicas e educacionais, com seus modelos de desenvolvimento humano, aprendizagem e currículo, mas também pela linguagem e pelas necessidades que a economia, o mundo do trabalho e o Capitalismo Mundial Integrado produzem. Assim, é preciso olhar para fora do Colégio Pedro II, para as lógicas circulantes em nossa sociedade capitalista e ocidental, para entender o que se produz no cotidiano escolar. E mais uma vez olhar para a sociedade, para ver o que as práticas pedagógicas estão contribuindo para produzir. Que efeitos estamos sofrendo, nas escolas? E de que modo estamos afetando a sociedade? Como somos subjetivados e como estamos contribuindo para o processo de produção de subjetividade? Que subjetividades queremos produzir?

Se é possível encontrar diferentes sentidos para o termo cooperação, no CP II, e o reconhecimento da necessidade de trabalhar com ela, para formar o cidadão desejado, também é possível perceber que, em alguns momentos, estamos apenas atualizando velhas práticas. Se não podemos ignorar as diferenças e os ritmos de aprendizagem dos alunos, mas queremos manter todos ocupados, para que fiquem quietos, lançamos mão da monitoria. Se não podemos ignorar todos os segmentos da comunidade escolar, criamos vários espaços de discussão e os esvaziamos de sentido, para que os sujeitos não queiram mais frequentá-los. Se não temos aula de religião, a ginástica dos militares ou “o rigor das penas” para dar conta da indisciplina e do comportamento inadequado dos alunos ou das turmas, podemos ensinar virtudes e valores, ou desenvolver competências, pelos projetos e pelos Jogos Cooperativos. Se não classificamos os alunos por notas, classificamos por conceitos, nas fichas de avaliação, e não apenas considerando o que aprenderam, mas também suas atitudes.

Além disso, a ilusão da separação entre instrução e formação, conteúdo e valores, educação geral e educação moral, disciplinas e temas transversais, competências disciplinares e transdisciplinares, presente no sistema de ensino nacional, em geral, e no Pedro II, em particular, foi intensificada pelos PCN, uma política pública de currículo que incorporou temas que já eram tratados pelos docentes, mas apenas na medida da necessidade. Agora, existe um modelo a ser seguido e uma obrigatoriedade, que contribuem, em uma escola conteudista como o CP II, para que seja naturalizada a falta de tempo para lidar com os aspectos formativos da educação. Isso produz a culpabilização nos profissionais, que se julgam por não cumprir todas as suas atribuições, enquanto disfarça o fato de que continuamos a produzir subjetividades através da escolha dos conteúdos, das metodologias e das práticas em geral. Conhecimentos e valores se articulam, no cotidiano escolar, produzindo subjetividades, sempre.

Os próprios docentes falam que não há lugar para o trabalho com a cooperação, no cotidiano da Unidade São Cristóvão I, e a fala de uma das professoras, na reunião de revisão do PPP, quando se discutia as competências relativas à cooperação entre os membros de um grupo, e ao estabelecimento de normas e regras de convivência nos grupos sociais, é a tradução do efeito dessa naturalização: "O plano [de Estudos Sociais] fala que temos que trabalhar [com as regras e as relações], mas o fato de estar ali não garante que lembremos de trabalhar" (informação verbal)[131]. Ela também chama a atenção pela articulação entre a cooperação, como um valor, e o trabalho com as regras, e por estar inserida em uma discussão que queria dar conta das dificuldades de relação entre os alunos, a partir do conteúdo de Estudos Sociais. O objetivo é controlar as tensões surgidas na convivência entre os diferentes. Por último, ela responde a uma das questões que elenquei no início deste trabalho: inserir a cooperação como tema transversal ou conteúdo no currículo escolar, **não é** suficiente para garantir um trabalho pedagógico voltado para sua construção, e ainda pode dificultá-lo.

Por outro lado, ficou claro por outros relatos que os profissionais da educação nem sempre têm o foco na formação do sujeito cooperativo quando escolhem as ações, estratégias e atividades com as quais vão trabalhar. Embora isso possa significar que não há o investimento intencional, não determina que os alunos e docentes não sejam afetados pelas práticas pedagogizantes.

Assim, apesar do compromisso expresso no PPP e do relato de alguns de seus docentes, não posso afirmar que o Colégio Pedro II, como um todo, tem investido na formação do sujeito cooperativo; são muitas as práticas que se apóiam na competitividade e buscam manter as relações de poder instituídas. Porém é possível afirmar que algumas políticas públicas, forjadas pelo saber/poder dos especialistas em educação, produziram práticas pedagógicas, discursivas e não discursivas, utilizadas por seus docentes e por seus gestores, no cotidiano escolar; e algumas dessas práticas podem contribuir para a produção de subjetividades cooperativas, mesmo que este não seja o foco da ação docente ou as intenções e os sentidos sejam variados. Mas, sem dúvida, alguns docentes e gestores estão investindo na formação de cidadãos cooperativos, seja pensando em alunos e trabalhadores virtuosos ou apenas em pessoas mais felizes.

Em síntese, nós, trabalhadores da educação, somos, por excelência, trabalhadores sociais e contribuímos para o processo de subjetivação, ou seja, para a formação de sujeitos, cotidianamente. Não importa se apoiamos nossa prática em Piaget, Vygotsky, Freinet, Paulo

[131] Reunião de revisão do PPP, com professores do 1º e 2º anos, comentário da professora Cristiane, Rio de Janeiro, no dia 30/05/2012.

Freire, Brotto, ou mesmo em Foucault e Guattari. O que importa é que podemos e precisamos estar atentos, analisando nossas implicações, ou seja, as instituições que nos atravessam e nos movem, bem como nos responsabilizando, politicamente, pelos efeitos de nossas práticas.

As políticas públicas de educação, como os PCN e seus Temas Transversais, são dispositivos de controle e governamentalidade que, ao definirem os conhecimentos, valores e as questões importantes e urgentes da vida cotidiana, assim como orientações didáticas para trabalhá-las, buscam produzir modos de ser educadores e educandos, aprisionando-os em modelos, mas buscam também produzir modos de ser cidadão. E ser cidadão, na sociedade atual, é ser sujeito: alguém submetido às normas e aos padrões de comportamento.

O mesmo acontece com o PPP, no Pedro II e em outras escolas, porém sempre haverá possibilidade de produzir o novo, de criar e, por isso, os caminhos encontrados, no cotidiano escolar, são múltiplos. No entanto, justamente porque os caminhos são múltiplos, é numa tentativa de controlar essa multiplicidade que o Colégio Pedro II, através de alguns de seus agentes lançam mão de uma série de mecanismos disciplinares e regulatórios, seja para garantir a unidade do trabalho pedagógico, seja para melhorar as condições de trabalho e convivência, seja porque acreditam que é possível ser mais feliz, assim.

A despeito de todas as possibilidades de estar servindo aos interesses econômicos e da falta de garantia de que nossas práticas produzam aquilo que intencionamos, continuo a acreditar na cooperação e nas práticas orientadas por ela, como modo de construir um ambiente escolar mais cooperativo. Um ambiente que se constitui no encontro das pessoas reais, e não idealizadas por padrões, na conversa, na troca, nas decisões compartilhadas, nos objetivos comuns, nos acordos temporários; no qual se busca e enfrenta o desafio da convivência com o outro, aproveitando a diferença para a construção do novo; onde se potencializa as possibilidades de existência e de ação, das pessoas; no qual se coloca mais ênfase nos processos do que nos resultados. Especialmente no Colégio Pedro II, onde as relações competitivas estão por toda parte, alimentadas por práticas de classificação como os concursos de ingresso, o Banco de Honra, a jubilação e a Pena de Ouro, e alimentando as relações de poder entre alunos, professores, técnicos, familiares e entre todos esses, a cooperação pode ser um contraponto.

No mesmo sentido, entendo que a cooperação e as práticas orientadas por/para ela, não produzem, necessariamente, o sujeito cooperativo sobreimplicado, dócil ou conformado. Elas podem produzir o sujeito cooperativo que também se contrapõe às relações competitivas e hierárquicas; aquele que resiste, porque busca o sentido da ação, das práticas, dos atravessamentos, analisando as próprias implicações. No entanto, a meu ver, novas formas de

subjetividade e novas relações exigem novas práticas. Não apenas uma nova roupagem, uma nova forma, para as mesmas práticas e os mesmos processos. Então, se os profissionais e gestores do Colégio Pedro II quiserem formar cidadãos voltados para a cooperação terão que continuar a construir brechas, linhas de fuga, movimentos de resistência e novos territórios – a revolução molecular de Guattari.

E acredito que a Pedagogia da Cooperação e os Jogos Cooperativos são práticas subjetivantes, isto é, que atuam tanto na formação dos alunos, quanto dos profissionais de educação, podendo contribuir para a formação de novas subjetividades e novas relações, mesmo que não sejam as únicas práticas, nem as mais verdadeiras, nem ofereçam garantias. São apenas possibilidades de contágio e de experimentação. Um caminho entre tantos outros.

Acredito também que nada disso pode ser feito isoladamente, mas não basta a existência de espaços de participação, que funcionem como dispositivos de controle, como muitos no Colégio Pedro II[132]. Para formar o sujeito cooperativo entre seus profissionais, acredito que é importante investir, no Colégio Pedro II e em outras escolas, na organização de espaços coletivos de discussão e decisões compartilhadas, nos quais possamos exercitar realmente a cooperação em sua versão mais básica: o diálogo e a ação conjunta.

O Colégio Pedro II é um espaço de contradições, porque é um território por onde se movem diferentes linhas de força. Nele coexistem as diferentes instituições sociais, em constante tensionamento, e este jogo de forças pode produzir da obediência à resistência, da competição à cooperação, da individualidade à coletividade, da passividade ao ativismo, do assujeitamento à singularidade; não como pares opostos, mas como espectros muito amplos. E é essa dinâmica, esse movimento constante, que pode permitir que a escola, qualquer que seja ela, apesar de ser um espaço de formação, produza sujeitos que, ao invés de ficarem restritos ao determinismo de suas formas, possam transbordá-las.

> A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e excepto naqueles em que ocorreram efetivamente. (SANTOS, 2002, p.36).

---

[132] Enquanto escrevia este capítulo, a reitora *pro tempore* indicou cinco pessoas (1 pró-reitor, 1 diretor-geral, 1 chefe de departamento, 1 representante dos docentes e 1 técnico administrativo) para compor um grupo de trabalho que deverá escrever uma proposta de Estatuto, em reuniões diárias, de 03 a 10 de setembro, das 15h às 18h. O sindicato, a associação de docentes e os grêmios não enviaram representantes e estão se mobilizando para questionar e ampliar o processo. Pais/responsáveis não são considerados parte da Comunidade Acadêmica e, por isso, não foram convidados. (Comunicado da Reitoria, de 03/09/2012) O endereço eletrônico é: <http://cp2.g12.br/images/comunicacao/2012/set/Comunicado_Reitoria%201_v04092012-1.pdf>.

REFERÊNCIAS

ALICIA. Conversa com Maria da Conceição da Silva Barros de Souza. Rio de Janeiro, 09 jul. 2012.

ALMEIDA, Cássia. Americano e israelense ganham Nobel de Economia. **Jornal o Globo**, Rio de Janeiro, 11 out. 2005. Economia, p.26.

ALTOÉ, Sonia (org). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004. p.186-198.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. **Colégio Pedro II**: Um Lugar de Memória. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado) em História. Rio de Janeiro, 1999. 157 p.

ANTONIO. Entrevista concedida à Maria da Conceição da Silva Barros de Souza. Rio de Janeiro, 10 dez. 2010.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, Lino de (Org.) **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. Cap. 3, p.105-135.

ARROYO, João Claudio Tupinanbá. Cooperação Econômica versus Competitividade Social. Em **Katálysis**, Florianópolis, v.11, n.1, p.73-83. jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802008000100007>. Acesso em: 02/05/2012.

ASSIS, Marta Maria da Silva; PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Pedagogia da Cooperação**: a cartilha *Toyotista* na educação. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1221/1035 >. Acesso em: 20/05/2010.

AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura *apud* MARTELETO, Regina Maria. **Cultura, educação e campo social**: discursos e práticas de informação. 1992. 389 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

BAREMBLITT, Gregorio. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5. ed. Belo Horizonte, MG, Instituto Félix Guattari, 2002.

BIRD. **The dividends of learning**. Washington: BIRD, 1990 *apud* FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político- pedagógico**: novos desafios para a escola. 8. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p.13-44.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/pdf/legislacao_constituicao_federal.pdf.> Acesso em: 20/05/2012.

BRASIL. Decreto de 12 de dezembro de 1831 *apud* GABAGLIA, Eugênio de Barros Raja. **1914:** Primeiro Anuário Colégio Pedro II. Reedição comemorativa dos 170 anos da Fundação do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Unigraf, 2009.

_____. **_____.** Dá estatutos ao Seminário de S. Joaquim, creado nesta Corte para sustentação e ensino dos meninos orphãos e desvalidos. **Collecção das leis do Império do Brazil de 1831,** Rio de Janeiro, 1875. Typographia Nacional, primeira parte, p.300-309.

_____. Decreto de 2 de dezembro de 1837 *apud* GABAGLIA, Eugênio de Barros Raja. **1914:** Primeiro Anuário Colégio Pedro II. Reedição comemorativa dos 170 anos da Fundação do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Unigraf, 2009.

BRASIL. **Decreto 8227**, de 24 de agosto de 1881. Estabelece os casos em que os Professores e Substitutos do Imperial Collegio de Pedro II se devem reunir em Congregação. **Collecção das Leis do Império do Brazil de 1881**. Rio de Janeiro, 1882, Vol. II, p.985.

_____. **Decreto nº 1652**, de 15 de janeiro de 1894. Aprova o regulamento para o Internato do Gymnasio Nacional. **Decretos da República,** Rio de Janeiro. Actos do poder executivo, p.33.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a. v.1, 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf.> Acesso em: 20/05/2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: **apresentação dos temas transversais, ética.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b. v.8, 146 p.

BROTTO, Fábio Otuzi. **A Pedagogia da Cooperação**: Construindo um Mundo onde Todos podem venSer! Florianópolis, SC. 2009. Disponível em: <http://www.projetocooperacao.com.br/2009/04/14/a-pedagogia-da-cooperao-construindo-um-mundo-onde-todos-podem-venser/>. Acesso em: 25/05/2012.

_____. **Jogos Cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar! Ed. Re-Novada. Santos, SP: Projeto Cooperação, 1999.

_____. **Jogos Cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2002. 161 p.

BROWN, Guillermo. **Jogos Cooperativos**: teoria e prática. São Leopoldo, RS: Sinodal, 1994.

BUENO, Wagner. '**Teoria dos jogos' rende Nobel de Economia**. Prof. Wagner Bueno Blog. Dedicado a Administração, educação e informação. 28 mar. 2010. Disponível em: <http://profwagnerbueno.wordpress.com/2010/03/28/teoria-dos-jogos-rende-nobel-de-economia/>. Acesso em 18/10/2011.

CECÍLIA. Depoimento dado na oficina 2 de Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro, 18 nov. 2011.

CHAMARELLI, Marta Alarcon. **E ao Pedrinho: tudo ou nada? Construindo uma memória possível**. 2011. 267 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CLARISSE. Depoimento dado na oficina 2 de Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro, 18 nov. 2011.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Livia. **Sobreimplicação**: práticas de esvaziamento político? 2004. Disponível em: <http://www.slab.uff.br/exibetexto2.php?link=.%2Ftextos%2Ftexto22.htm&codtexto=22&cod=22&nome_autor=&tp=> .Acesso em: 30/04/2012.

COLÉGIO PEDRO II. **Colégio Pedro II:** projeto político-pedagógico**.** Brasília, Inep, 2002.

_____. **Comunicado da Reitoria**, de 03/09/2012. Disponível em: <http://cp2.g12.br/images/comunicacao/2012/set/Comunicado_Reitoria%201_v04092012-1.pdf>. Acesso em: 07/09/2012.

_____. **Internato**. Órgão dos antigos e atuais alunos do internato do Colégio Pedro II. Ano III, jan. 1953, n.3.

_____. **Plano Geral de Ensino**. Rio de Janeiro, 1981, mimeo.

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

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

_____. **Plano Geral de Ensino.** Rio de Janeiro, 1986, mimeo.

_____. **Plano Geral de Ensino**. Rio de Janeiro, 1987 *apud* MARTELETO, Regina Maria. **Cultura, educação e campo social**: discursos e práticas de informação. 1992. 389 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

_____. **Plano Geral de Ensino**: 1996 – 1997. Rio de Janeiro, 1996, mimeo.

_____. **Regimento Interno**:1987. Disponível em: <http://cp2.g12.br/component/content/article/99comunicacaonoticias/noticias2012/265-processo-de-consulta-para-escolha-do-diretor-geral.html> Acesso em: 28/08/2012.

_____. **Regulamento N.8**, de 31 de janeiro de 1838. Contém os estatutos para o Colégio de Pedro II. In: COLÉGIO PEDRO II. **Internato**. Órgão dos antigos e atuais alunos do internato do Colégio Pedro II. Ano III, jan. 1953, n.3. p.109-128).

_____. Apresenta informações sobre o Colégio. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br>. Acesso em: agosto e setembro de 2011.

_____. Apresenta informações gerais sobre a história do Colégio e a Unidade Centro. Disponível em: <www.cp2centro.net>. Acesso em: 05 agosto 2011.

CRISTIANE. Comentário feito na Reunião de revisão do PPP, com professores do 1º e 2º anos. Rio de Janeiro, 30 maio. 2012.

CRUZ, Antônio Carlos Martins da. **A diferença da igualdade**: a dinâmica da economia solidária em quatro cidades do MERCOSUL. Universidade Estadual de Campinas. Tese (Doutorado) em Economia Aplicada. Campinas, SP, 2006. 325 p. Disponível em: <http://antares.ucpel.tche.br/nesic/teseantoniocruz.pdf>. Acesso em: 02/05/2012.

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

DEACOVE, Jim. **Co-op games manual**. Perth: Family Pastimes, 1974.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971 *apud* MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e controle social, 1992. In: _____. **Antonio Flavio Barbosa, pesquisador em currículo.** Belo Horizonte: Autência, 2010. Parte 1, p.79-93.

DÓRIA, Escragnole. **Memória histórica do Colégio de Pedro II.** Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional, 1997.

EGEWARTH, Helmut. **Ramos do cooperativismo brasileiro**. OCB/Sescoop, 2000.

ELVIRA. Conversa com Maria da Conceição da Silva Barros de Souza. Rio de Janeiro, 09 jul. 2012.

FERREIRA, Nilda Tevês. **Cidadania:** uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.) **As dimensões do projeto político- pedagógico**: novos desafios para a escola. 8. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p.13-44.

FOUCAULT, Michel. AULA DE 17 DE MARÇO DE 1976**.** In: FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. AULA DE 24 DE JANEIRO DE 1979. In: FOUCAULT, Michel, **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. 1984. Consulta online. Disponível em: <jornalista.tripod.com/teoriapolitica> Acesso em: 06/12/ 2010.

_____. **Posfácio:** The subject and Power. In: H.L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.). **Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics**. 2.ed. Chicago, University of Chicago Press, 1983 *apud* GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Cap. 1, p.9-20.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da Prisão. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANÇA, Márcia Maria Granja. **Idas e vindas do processo de implementação de um programa de avaliação formativa no Colégio Pedro II.** 2008. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008 *apud* CHAMARELLI, Marta Alarcon. **E ao Pedrinho: tudo ou nada? Construindo uma memória possível**. 2011. 267 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GABAGLIA, Eugênio de Barros Raja. **1914:** Primeiro Anuário Colégio Pedro II. Reedição comemorativa dos 170 anos da Fundação do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Unigraf, 2009.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 *apud* ROCHA, Marisa Lopes da. Inclusão ou Exclusão? Produção de Subjetividades nas Práticas de Formação. Em **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n 3, p.477-484, jul/set, 2008.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Cap. 1, p.9-20.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. 7. ed. Rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, Cap. II.

_____._____. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, Cap.II.

HESS, Remi. Do efeito Muhlmann ao princípio de falsificação: instituinte, instituído, institucionalização. **Mnemosine**, v. 3, n. 2, p.148-163. 2007.

IARA. Depoimento dado na oficina 2 de Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro, 18 nov. 2011.

IOLANDA. Entrevista concedida à Maria da Conceição da Silva Barros de Souza. Rio de Janeiro, 10 dez. 2010.

JAQUELINE. Entrevista concedida à Maria da Conceição da Silva Barros de Souza. Rio de Janeiro, 10 dez. 2010.

JARDIM, Arnaldo. **Nobel da Cooperação**. Fácil Informática, Belo Horizonte, 01 out. 2009. Notícias. Disponível em: <http://www.facilinformatica.com.br/Geral/Noticias.aspx/780>. Acessado em 18/10/2011.

JOAQUIM. Depoimento dado na oficina 1 de Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro, 16 nov. 2011.

JORGE, Ana Paula de Barros. Conversa com Maria da Conceição da Silva Barros de Souza. Rio de Janeiro, 30 mai. 2012.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 14 de dez. 1838. In: CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. **O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro, Apicuri, 2008.

JULIANA. Depoimento dado na oficina 2 de Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro, 18 nov. 2011.

KELLY. Depoimento dado na oficina 1 de Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro, 16 nov. 2011.

LARROSSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Cap. 3, p.35-86.

LIMA, L.C. Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. Análise Social, n.14, 1994, p.119-139 *apud* SÁ, Vírginio. A (não) participação dos pais na escola: a eloqüência das ausências. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 8. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p.69-103.

LIMA, Leal Lizana; COITINHO, Viviane Teixeira Dotto. **Meios alternativos de solução de conflitos:** considerações acerca da teoria dos Jogos. [entre 2008 e 2012]. Disponível em: <http://www.nepe.ufsc.br/controle/artigos/artigo54.pdf>. Acesso em: 15/05/2012.

LOPES, Márcia Cavalcanti Raposo; AMADO, Luiz Antonio Saléh. **Processos Produtivos Contemporâneos e Transformação Social:** Algumas Considerações. In: PEREIRA, Isabel Brasil; RIBEIRO, Claudio Gomes. (orgs.) **Estudos de Politecnia e Saúde**: Volume 3. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. p.56-74.

LOURAU, René. **Analyse institutionelle et question politique**. [s.l.] 1973 *apud* HESS, Remi. Do efeito Muhlmann ao princípio de falsificação: instituinte, instituído, institucionalização. **Mnemosine**, v. 3, n. 2, p.148-163. 2007.

_____. Implicação e sobreimplicação. In: ALTOÉ, Sonia (org). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004. p.186-198.

LUANA. Conversa com Maria da Conceição da Silva Barros de Souza. Rio de Janeiro, 05 jul. 2012.

MACEDO, Lino de (Org.) **Cinco Estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACHADO, Leila Domingues. Capitalismo e configurações subjetivas. In: ABDALLA, Maurício; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **Mundo e sujeito**: aspectos subjetivos da globalização. São Paulo: Paulus, 2004. Art. 9, p.164-172.

MANCEBO, Deise; LOPES, Márcia Cavalcanti Raposo. Trabalho Docente: Compressão temporal, flexibilidade e lazer. **Revista de Educação Pública**, v.13, n.24, pp138-152, 2004 *apud* MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. Em **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n.1. pp 74-80, Porto Alegre. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100010>. Acesso em: 22/04/2012.

_____. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. Em **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n.1. pp 74-80, Porto Alegre. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100010>. Acesso em: 22/04/2012.

MARIANA. Depoimento dado na oficina 2 de Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro, 18 nov. 2011.

MARLENE. Comentário feito na reunião de planejamento do 3º ano. Rio de Janeiro, 12 ago. 2011.

MARLENE. Depoimento dado na oficina 1 de Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro, 16 nov. 2011.

MARTELETO, Regina Maria. **Cultura, educação e campo social**: discursos e práticas de informação. 1992. 389 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política.** Livro Primeiro – O processo de produção capitalista. v. 1. Trad. Reginaldo Sant'Anna, do original alemão da quarta edição, 1890. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [entre 1964 e 1979]. 579 p. (Coleção Perspectivas do Homem, v.38, Série Economia).

MEDEIROS, Marta Regina. **Cooperativismo no Brasil**. São Paulo: Cooperando. 2000.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento Moral. In: MACEDO, Lino de (Org.) **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. Cap. 2, p.37-104.

MÔNICA. Depoimento dado na oficina 1 de Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro, 16 nov. 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Antonio Flavio Barbosa, pesquisador em currículo.** Belo Horizonte: Autência, 2010.

_____. Currículo e controle social. (1992). In: _____. **Antonio Flavio Barbosa, pesquisador em currículo.** Belo Horizonte: Autência, 2010. Parte 1, p.79-93.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. (1996). In: _____. **Antonio Flavio Barbosa, pesquisador em currículo.** Belo Horizonte: Autência, 2010. Parte 2, p.119-132.

NELI. Depoimento dado na oficina 2 de Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro, 18 nov. 2011.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NUNES, Sátiro. **Colégio Pedro II:** A gênese de uma escola excelente. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro *apud* CHAMARELLI, Marta Alarcon. **E ao Pedrinho: tudo ou nada? Construindo uma memória possível**. 2011. 267 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

O COLÉGIO Pedro II - História e Identidade. PUC Rio Certificação Digital Nº 0212129/CA. Consulta online. Disponível em: < http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212109_04_cap_03.pdf > Acesso em: 12/12/2010.

ODEBREHT, Norberto. **A família é o fio condutor da História.** Odebrecht Informa. Especial Fundação Odebrecht. Divulga a participação da Fundação Odebrecht em projetos de desenvolvimento sustentável. 2005. Entrevista. Disponível em: <http://www.odebrechtonline.com.br/fundacao/40anos/pt/materia.php?ID=233>. Acesso em: 18/10/2011.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. O contexto da prática nas políticas de currículo. In: Lopes, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. (orgs) **Políticas de currículo no Brasil e em Portugal.** [S.l.] Profedições, 2008.

ORLICK, Terry. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. **Relatório de pesquisa apresentado para exame de qualificação.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001ª. 153 p (mimeo).

PASSETTI, Edson. **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez, 2003.

PATRÍCIA. Entrevista concedida à Maria da Conceição da Silva Barros de Souza. Rio de Janeiro, 10 dez. 2010.

PELBART, Peter Pàl. Biopolítica e Biopotência no Coração do Império. In: LINS, D. e GADELHA, S. (Orgs) **Nietzsche e Deleuze**: Que pode o corpo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p.251-260.

PETERS, Michel. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Cap. 10, p.211-224.

PIAGET, Jean. Ecrits Sociologiques. In: Études Sociologiques, 2 ed. Genebra, Droz, 1978 *apud* ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, Lino de (Org.) **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. Cap. 3, p.105-135.

_____. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summos, 1994.

_____. Os procedimentos da educação moral. (1930). In: MACEDO, Lino de (Org.) **Cinco Estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. Cap. 1, p.1-36.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Cap. 9, p.173-210.

RIANE. Comentário feito na reunião de revisão do PPP, com professores do 1º e 2º anos. Rio de Janeiro, 30 maio. 2012.

RICARDO. Entrevista concedida à Maria da Conceição da Silva Barros de Souza. Rio de Janeiro, 10 dez. 2010.

RIQUE, Mônica. **Os Pioneiros de Roshdale e os Princípios do Cooperativismo**. Portal do Cooperativismo Popular. [entre 1998 e 2012]. Disponível em: <http://www.cooperativismopopular.ufrj.br/breve_hist_leia.php>. Acesso em: 30/04/2012.

ROCHA, Marisa Lopes da. Educação em Tempos de Tédio: um Desafio à Micropolítica. In: TANAMACHI, Elenita de Rício e alli. **Psicologia e Educação – desafios teórico-práticos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, p.185-207, 2000.

ROCHA, Marisa Lopes da. Inclusão ou Exclusão? Produção de Subjetividades nas Práticas de Formação. Em **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n 3, p.477-484, jul/set, 2008.

_____. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v.37, n.2, p.169-174, mai/ago. 2006.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. Em **Psicologia Ciência e Profissão**, n.4, p.64-73, ano 23, 2003.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; SOUZA, Vera Lúcia Batista de. A análise institucional e a profissionalização do psicólogo. In: SAIDON, Osvaldo; KAMKHAGI, Vida Rachel. (Org.) **Análise institucional no Brasil:** favela, hospício, escola, FUNABEM. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

SÁ, Vírginio. A (não) participação dos pais na escola: a eloqüência das ausências. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 8. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p.69-103.

SAIDON, Osvaldo; KAMKHAGI, Vida Rachel. (Org.) **Análise institucional no Brasil:** favela, hospício, escola, FUNABEM. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEÇÃO SOLENE DA CONGREGAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II EM COMEMORAÇÃO AO ANIVERSÁRIO DA INSTITUIÇÃO. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/comunicados/2010/19-11-10/discurso_DG_2dez2010.pdf>. Acesso em: 06 set 2011.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012. 377 p.

SÉRGIO. Depoimento dado na oficina 1 de Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro, 16 nov. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156 p.

_____ (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAVARES, Jane Cardote. **A Congregação do Colégio Pedro II e os debates sobre o ensino de matemática**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado) Em Educação Matemática. São Paulo, 2002. 172 p. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/edmat/ma/dissertacao/jane_tavares.pdf>. Acesso em 28/08/12.

TORNAGHI, Alberto José da Costa. **Educação Pelo Trabalho de Célestin Freinet**. Educação Pública, RJ, 1995. Biblioteca. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0028a.html>. Acesso em: 20//05/2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **René Lourau na UERJ – 1993 – Análise Institucional e Prática de Pesquisa**. RJ. [1993 ?]. 118 p.

VANDA. Comentário feito na reunião de planejamento do 2º semestre, do 3º ano do Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 12 ago. 2011.

VÂNIA. Depoimento dado na oficina 2 de Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro, 18 nov. 2011.

VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. O discurso de Bernardo Pereira de Vasconcelos (1838). In: COLÉGIO PEDRO II. **Internato**. Órgão dos antigos e atuais alunos do internato do Colégio Pedro II. Ano III, jan. 1953, n.3.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (orgs). **Programa de ensino da escola secundária brasileira:** 1850-1951**.** Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político- pedagógico**: novos desafios para a escola. 8. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes,1984.

XAVIER, Maria Elizabeth S. P. **Poder Político e Educação de Elite**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1980. Disponível em: <http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/tesesabertas/0212109_04_cap_03.pdf>. Acesso em: 06/06/2010.

APÊNDICE A – Roteiro das oficinas de jogos cooperativos

13h - Minha apresentação – 10 min.

- Agradecimento
- A pesquisa sobre as práticas docentes voltadas para a formação de alunos cooperativos. A escolha de partir do JC, porque é uma das práticas existentes no Colégio.
- Objetivo do encontro:
    - Pretendo discutir o modo como investimos na formação dos alunos voltados para a cooperação.

    - Questões: O que é cooperação? Para que cooperação, na escola? Como estamos investindo e quando? Que lugar a formação do aluno voltado para a cooperação ocupa em nossas práticas?

13h10 - Apresentação - Teia de barbante, respondendo à questão: O que é cooperação para você? (Material: barbante) – 10 min.
13h20 - Jogo – Caneta na tampa ou na garrafa (Material: caneta e garrafa) – 5 min.
13h25 - Jogo – Escravos de Jó (Material: caixas de fósforo) – 15 min.

13h40 - Partilha: Características do Jogo Cooperativo? 10 min.

13h50 - Jogo – Jogo dos autógrafos transformado. Escrever: Para que investir em cooperação, na escola? (Material: canetas, papel ofício, papel 40 kg) – 15 a 20 min.

14h10 - Partilha: Considerando o que foi escrito no jogo anterior, discutir: Que lugar a formação do aluno voltado para a cooperação ocupa em nossas práticas? Como estamos investindo na formação do aluno cooperativo? 35 min.
14h45 - Jogo – Travessia – 10 min.
14h55 – Fechamento: agradecimentos

- Solicitações:

1 - Que escrevam, ao final da oficina ou em casa, “Com que questões saem da oficina?”

2 - Que se perceberem em seu cotidiano uma prática que considerem que seja um investimento na formação de alunos cooperativos e quiserem compartilhar comigo, eu agradeço.

- “Cada um fala o que quer”.

APÊNDICE B – Filipetas: convite e marcação da oficina

_____

Estou convidando você a participar de uma oficina de Jogos Cooperativos, que fará parte da minha pesquisa de mestrado.

Por ter um caráter específico, a oficina deve acontecer **fora do horário de trabalho**. Pensando na disponibilidade de um espaço, aqui mesmo em SCI, e na menor interferência possível nos horários da Unidade, acredito que poderei oferecer a oficina em dois dias. Porém, antes de definir, gostaria de saber a sua preferência:

- Quarta-feira? Manhã ou tarde? _____
- Sexta-feira? Manhã ou tarde? _____

Caso você se interesse, depois confirmaremos o dia e o horário, mas deve acontecer em novembro.

Se você tiver alguma sugestão ou alguma questão em relação à cooperação e aos jogos cooperativos, que queira ver contemplada nesta oficina, pode escrever abaixo.

_____

_____

_____

E desde já, agradeço sua cooperação!

Conceição

Colegas,

Em primeiro lugar, quero agradecer pela forma como se dispuseram a colaborar com minha pesquisa, respondendo ao meu convite. Sei que no final de um ano como este, isso não é fácil.

Depois de saber das possibilidades de todos e do calendário da Unidade, resolvi formar 2 grupos para a oficina:

- Dia 16 de novembro, quarta-feira, de 13h às 15h.
- Dia 18 de novembro, sexta-feira, de 9h45min. às 11h45min.

Baseada na sua preferência, espero por você, no dia ..... Venha com uma roupa e um calçado que não atrapalhe seus movimentos e prepare-se para se divertir bastante!

Como a oficina fará parte da minha pesquisa de mestrado, gostaria de gravá-la e filmá-la, para não perde nenhum detalhe. Porém, garanto que nada será divulgado. Caso haja algum problema para você, por favor, me avise.

Um grande abraço,

Conceição

ANEXOS – Fichas de avaliação do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, da Unidade São Cristóvão I – Núcleo Comum e Atividades

COLÉGIO PEDRO II
Unidade Escolar São Cristóvão I

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – 1º Período Letivo

1º ANO – 2011

Nome do Aluno: _____

Turma: _____ Professor: _____

L E G E N D A	
A	O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
AR	O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
NA	O aluno não apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
-	Não avaliado

DESCRITORES DE DESEMPENHO	DESEMPENHO DO ALUNO
• Participa das atividades (ouve, expressa-se, realiza).	
• Relaciona-se com respeito e cooperação.	
• Age com autonomia(independência,organização e responsabilidade)	
• **Na leitura:**	
Utiliza diferentes estratégias de leitura, inclusive estabelecendo relação entre letras e sons na busca de sentido.	
• **Na escrita:**	
a) utiliza as letras do alfabeto para formar palavras.	
b) apresenta no mínimo a hipótese silábica (qualitativa).	
• Determina a quantidade de elementos de uma coleção	
• Recita a sequência numérica, no mínimo, até 20.	
• Lê e escreve numerais, com algarismos, no mínimo, até 20.	
• Compara e ordena numerais, no mínimo, até 20.	
• Identifica relações topológicas: dentro/fora; perto/longe; em cima/embaixo; entre; na frente/atrás; acima; abaixo; ao lado.	
• Compara o próprio corpo com o de outras pessoas apontando semelhanças e diferenças quanto ao aspecto físico.	
• Explora o espaço físico a partir de observações.	
• Identifica aspectos que o caracterizam.	
• Observa semelhanças e diferenças entre os alunos que compõem a sua turma.	
• Respeita a organização estabelecida pelo grupo.	
• Identifica o calendário como forma de registro do tempo.	
• Identifica o mês corrente.	

COLÉGIO PEDRO II
Unidade Escolar São Cristóvão I

FICHA INDIVIDUÁL DE AVALIAÇÃO – 2º Período Letivo
1º ANO - 2011

Nome do Aluno : _____

Turma : _____ Prof. : _____

	L E G E N D A
A	O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
AR	O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
NA	O aluno não apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
-	Não avaliado

DESCRITORES DE DESEMPENHO	DESEMPENHO DO ALUNO
• Participa das atividades (ouve, expressa -se, realiza).	
• Relaciona-se com respeito e cooperação.	
• Age com autonomia (independência, organização e responsabilidade).	
• Expressa -se com clareza, relatando acontecimentos.	
• Demonstra compreender o que ouve.	
• Utiliza estratégias de leitura.	
Atribui sentido:	
- a textos não-verbais.	
- a textos verbais.	
Leitura:	
- Lê com autonomia.	
Escreve:	
- estabelecendo relação entre letra e som, ainda que seja a partir de hipótese silábico-alfabética.	
- com coerência.	
• Recita a sequência numérica, no mínimo, até 60.	
• Lê e escreve numerais com algarismos, no mínimo, até 60.	
• Compara e ordena quantidades, no mínimo, até 60.	
• Completa sequências numéricas ascendentes de um em um.	
• Resolve situações-problema diversificadas, através de estratégias pessoais.	
• Resolve situações-problema que envolvem as ações de juntar e acrescentar utilizando a escrita matemática.	
• Resolve adições em sentenças matemáticas.	
• Reconhece as cédulas que circulam no país.	
• Interpreta informações em tabelas simples e gráficos de barra.	
• Identifica o corpo como sendo constituído por partes com funções diversas.	
• Compara o próprio corpo com o de outras pessoas apontando semelhanças e diferenças.	

COLÉGIO PEDRO II
Diretoria de Ensino
Unidade Escolar .....
Departamento de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – 3º PERÍODO LETIVO
1º ANO - 2011

Nome do(a) Aluno(a) : _____

Turma : _____ Prof(a) : _____

LEGENDA	
A	O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
AR	O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
NA	O aluno não apresenta ainda os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
-	Não avaliado.

	DESCRITORES DE DESEMPENHO DO ALUNO	Desempenho do aluno
1	Participa das atividades (ouve, expressa-se, realiza).	
2	Relaciona-se com respeito e cooperação.	
3	Age com autonomia (responsabilidade, independência e organização).	
4	Interpreta informações.	
5	Comunica-se oralmente, de maneira eficaz, em diferentes situações.	
6	Lê sozinho, atribuindo sentido a textos verbais de maneira convencional.	
7	Produz textos com escrita alfabética.	
8	Produz textos com coerência.	
9	Lê e representa com algarismos números até 99.	
10	Compara e ordena números até 99.	
11	Resolve situações-problema envolvendo as ideias da adição: juntar e acrescentar, por meio de estratégias pessoais.	
12	Resolve situações-problema envolvendo a ideia de retirar, por meio de estratégias pessoais.	
13	Utiliza os símbolos matemáticos para representar a resolução de situações-problema que envolvem as ideias de juntar, acrescentar e retirar.	
14	Realiza adições com o total até 10.	
15	Realiza subtrações com o minuendo até 10.	
16	Realiza trocas entre cédulas em função de seus valores.	
17	Identifica semelhanças e diferenças dos diversos grupos sociais, quanto às características físicas.	
18	Reconhece semelhanças e diferenças dos diversos grupos sociais quanto ao modo de ser e de viver.	
19	Registra de diferentes formas as semelhanças e diferenças dos diversos grupos sociais.	
20	Ordena fatos e acontecimentos numa sucessão, estabelecendo relações temporais de duração, anterioridade e posterioridade, simultaneidade e recorrência .	

COLÉGIO PEDRO II - Unidade Escolar São Cristóvão I
FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – 1º Período Letivo
2º ANO - 2011

Nome do Aluno : _____

Turma : _____ Profª : _____

LEGENDA	
A	**Apresenta** (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência já foram evidenciados)
AR	**Apresenta com restrições** (o desempenho do aluno demonstra que ainda há aspectos a serem evidenciados para o desenvolvimento da competência)
NA	**Não apresenta** (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência ainda não foram evidenciados)
-	Não avaliado

DESCRITORES DE DESEMPENHO	DESEMPENHO DO ALUNO
• Participa das atividades (ouve, expressa-se, realiza)	
• Relaciona-se com respeito e cooperação.	
• Age com autonomia (independência, organização e responsabilidade).	
• Interpreta informações.	
• Comunica-se oralmente, de maneira eficaz, em diferentes situações.	
• **Na leitura:**	
• Lê com autonomia;	
• Lê com fluência;	
• Localiza informações;	
• Relaciona informações, ainda que com mediação;	
• Realiza inferências, ainda que com mediação.	
• **Na escrita:**	
• Utiliza a ortografia trabalhada;	
• Escreve com as marcas de segmentação (espaço entre as palavras/ ponto final no final do texto);	
• Utiliza mecanismos de coesão;	
• Escreve com coerência;	
• Realiza ordenação alfabética (1ª letra).	
• Lê e escreve numerais com três ordens.	
• Compara e ordena numerais com duas ordens.	
• Compõe e decompõe numerais de até duas ordens.	
• Completa sequências numéricas seguindo um critério.	
• Resolve situações que envolvam as ações de juntar e acrescentar.	
• Resolve situações que envolvam a ação de retirar.	
• Resolve adições em sentenças matemáticas.	
• Resolve subtrações em sentenças matemáticas.	
• Realiza trocas entre as cédulas e moedas que circulam no país, em função de seus valores.	

COLÉGIO PEDRO II - Unidade Escolar São Cristóvão I

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – 2º Período Letivo

2º ANO - 2011

Nome do Aluno : _____

Turma : _____ Profª : _____

LEGENDA	
A	**Apresenta** (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência já foram evidenciados)
AR	**Apresenta com restrições** (o desempenho do aluno demonstra que ainda há aspectos a serem evidenciados para o desenvolvimento da competência)
NA	**Não apresenta** (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência ainda não foram evidenciados)
-	Não avaliado

DESCRITORES DE DESEMPENHO			DESEMPENHO DO ALUNO
• Participa das atividades (ouve, expressa-se, realiza)			
• Relaciona-se com respeito e cooperação.			
• Age com autonomia (independência, organização e responsabilidade).			
• Interpreta informações.			
• Comunica-se oralmente, de maneira eficaz, em diferentes situações.			
Leitura	• Realiza leitura oral com fluência.		
	• Localiza informações.		
	• Relaciona informações do texto.		
	• Realiza inferência.		
Escrita	• Utiliza a ortografia trabalhada;		
	• Utiliza marcas de segmentação :	• espaço entre as palavras;	
		• parágrafo inicial.	
	• Utiliza sinais de pontuação.		
	• Utiliza mecanismos de coesão.		
	• Escreve com coerência.		
Análise Linguística	• Usa a letra maiúscula em nomes próprios e no início de frases.		
• Lê e escreve numerais com três ordens.			
• Compara e ordena numerais com três ordens.			
• Completa sequências numéricas ascendentes e descendentes, seguindo um critério.			
• Compõe e decompõe numerais com duas ordens.			
• Resolve situações que envolvam as ações de juntar e acrescentar.			
• Resolve situações que envolvam a ação de retirar.			
• Resolve situações que envolvam a ação de completar.			
• Resolve adições em sentenças matemáticas.			
• Resolve subtrações em sentenças matemáticas.			
• Realiza composições de valores utilizando as cédulas e moedas que circulam no país.			
• Interpreta informações apresentadas em listas, tabelas e gráficos.			
• Observa e compara dois ou mais ambientes, identificando semelhanças e diferenças.			
• Reconhece a importância de cuidar do ambiente para o desenvolvimento dos vegetais da horta.			

COLÉGIO PEDRO II
Diretoria de Ensino
Unidade Escolar .....
Departamento de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – 3º PERÍODO LETIVO
2º ANO - 2011

Nome do(a) Aluno(a) : _____

Turma : _____ Prof(a) : _____

LEGENDA	
A	O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
AR	O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
NA	O aluno não apresenta ainda os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
-	Não avaliado

	DESCRITORES DE DESEMPENHO DO ALUNO	Desempenho do aluno
1	Participa das atividades (ouve, expressa-se, realiza).	
2	Relaciona-se com respeito e cooperação.	
3	Age com autonomia (responsabilidade, independência e organização).	
4	Interpreta informações.	
5	Comunica-se oralmente, de maneira eficaz, em diferentes situações.	
6	Lê e interpreta diferentes tipos de texto, localizando informações.	
7	Lê e interpreta diferentes tipos de texto, estabelecendo relações.	
8	Produz textos com coerência.	
9	Produz textos utilizando recursos básicos de coesão.	
10	Produz textos de acordo com a ortografia trabalhada.	
11	Produz textos com marcas de segmentação (espaço entre as palavras e parágrafo).	
12	Reconhece e utiliza recursos básicos de pontuação.	
13	Lê e representa com algarismos números até 999.	
14	Compõe e decompõe números até 999.	
15	Compara e ordena números até 999 e completa sequências numéricas.	
16	Resolve situações-problema que envolvem as ideias de juntar e acrescentar.	
17	Resolve situações-problema que envolvem as ideia de retirar.	
18	Resolve situações-problema que envolvem a ideia aditiva da subtração.	
19	Resolve situações-problema que envolvem a multiplicação como adição de parcelas iguais.	
20	Realiza adições utilizando a técnica convencional.	
21	Realiza subtrações utilizando estratégias pessoais ou a técnica convencional.	
22	Realiza trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores.	
23	Interpreta listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada e gráficos de barra.	

COLÉGIO PEDRO II
Unidade Escolar São Cristóvão I

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – 1º Período Letivo
3º ANO – 2010

Nome do Aluno : _____

Turma : 30__ Prof. : _____

	L E G E N D A
A	O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
AR	O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
NA	O aluno não apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
-	Não avaliado

DESCRITORES DE DESEMPENHO		**DESEMPENHO DO ALUNO**
• Participa das atividades (ouve, expressa-se, realiza).		
• Relaciona-se com respeito e cooperação.		
• Age com autonomia (independência, organização e responsabilidade)		
• **Na leitura:**		
• Realiza leitura oral com fluência;		
• Localiza informações no texto;		
• Estabelece relação entre partes de um texto;		
• Realiza inferências.		
• **Na escrita:**		
• Utiliza a ortografia trabalhada;		
Escreve com as marcas de segmentação:	• Espaço entre as palavras;	
	• Pontuação na frase;	
	• Parágrafo inicial;	
Observa as características e finalidades dos gêneros trabalhados;		
Utiliza mecanismos trabalhados de coesão;		
• Escreve com coerência.		
• Utiliza letras maiúsculas e minúsculas adequadamente;		
• Lê e escreve numerais com 4 ordens.		
• Compara e ordena numerais, no mínimo, até 999.		
• Completa sequências numéricas, seguindo um critério.		
• Compõe e decompõe numerais de até três ordens.		
• Resolve situações que envolvem as ações de juntar e acrescentar.		
• Resolve situações que envolvem as ações de retirar.		
• Resolve situações que envolvem a ação de completar.		
• Resolve situações que envolvem a ideia da multiplicação, como adição de parcelas iguais.		
• Utiliza o algoritmo da adição.		
• Utiliza o algoritmo da subtração sem recurso.		
• Utiliza o algoritmo da subtração com recurso.		

COLÉGIO PEDRO II
Unidade Escolar São Cristóvão I

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – 2º Período Letivo
3º ANO – 2011

Nome do Aluno : _____

Turma : 30__ Prof. : _____

L E G E N D A	
A	O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
AR	O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
NA	O aluno não apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
-	Não avaliado

DESCRITORES DE DESEMPENHO		DESEMPENHO DO ALUNO
• Participa das atividades (ouve, expressa-se, realiza).		
• Relaciona-se com respeito e cooperação.		
• Age com autonomia (independência, organização e responsabilidade)		
• **Na leitura:**		
• Realiza leitura oral com fluência;		
• Localiza informações no texto;		
• Estabelece relação entre partes de um texto;		
• Realiza inferências.		
• **Na escrita:**		
• Utiliza a ortografia trabalhada;		
Escreve com as marcas de segmentação:	• Espaço entre as palavras;	
	• Pontuação na frase;	
	• Marcação do diálogo;	
	• Parágrafação;	
*Utiliza mecanismos trabalhados de coesão;		
• Escreve com coerência;		
• Observa as características e funções dos gêneros trabalhados;		
• Utiliza letras maiúsculas e minúsculas adequadamente;		
• Lê e escreve numerais com 4 ordens.		
• Compara e ordena numerais com 4 ordens.		
• Compõe e decompõe numerais de até 4 ordens.		
• Completa sequências numéricas, ascendentes e descendentes, seguindo um critério.		
• Classifica os numerais em par/ímpar.		
• Resolve situações que envolvem as ações de juntar, acrescentar e retirar.		
• Resolve situações que envolvem a ação de completar.		
• Resolve situações que envolvem a ação de comparar.		
• Resolve situações que envolvem a ideia da multiplicação (adição de parcelas iguais).		

COLÉGIO PEDRO II
Diretoria de Ensino
Unidade Escolar .....
Departamento de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – 3º PERÍODO LETIVO
3º ANO - 2010

Nome do(a) Aluno(a) : _____

Turma : _____ Prof(a) : _____

L E G E N D A	
A	O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
AR	O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
NA	O aluno não apresenta ainda os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
-	Não avaliado

	DESCRITORES DE DESEMPENHO DO ALUNO	Desempenho do aluno
1	Participa das atividades (ouve, expressa-se, realiza).	
2	Relaciona-se com respeito e cooperação.	
3	Age com autonomia (responsabilidade, independência e organização).	
4	Interpreta informações.	
5	Comunica-se oralmente, de maneira eficaz, em diferentes situações.	
6	Lê e interpreta diferentes tipos de texto, localizando informações.	
7	Lê e interpreta diferentes tipos de texto, estabelecendo relações.	
8	Lê e interpreta diferentes tipos de texto, realizando referências.	
9	Produz textos com coerência.	
10	Produz textos utilizando recursos básicos de coesão.	
11	Produz textos de acordo com a ortografia trabalhada.	
12	Produz textos com a pontuação adequada.	
13	Produz textos organizando-os em parágrafos.	
14	Lê e representa com algarismos números até 9 999.	
15	Compõe e decompõe números até 9 999	
16	Compara e ordena números até 9 999 e completa sequências numéricas.	
17	Resolve situações-problema envolvendo ideias de: juntar, acrescentar e retirar.	
18	Resolve situações-problema envolvendo a ideia de completar.	
19	Resolve situações-problema envolvendo a ideia de comparar.	
20	Resolve situações-problema envolvendo as ideias de multiplicação: adição de parcelas iguais e configuração retangular.	
21	Resolve situações-problema envolvendo a ideia de repartir.	
22	Realiza multiplicações e divisões utilizando estratégias pessoais.	
23	Realiza adições utilizando a técnica convencional.	
24	Realiza subtrações utilizando a técnica convencional.	
25	Realiza multiplicações com multiplicador até 9, utilizando a técnica convencional.	
26	Lê horas em relógios digitais e de ponteiros.	
27	Realiza trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores.	
28	Identifica semelhanças e diferenças entre figuras planas e figuras espaciais.	

COLÉGIO PEDRO II
Diretoria de Ensino
Unidade Escolar _____ [redacted]

(1)

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO
ARTES VISUAIS (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) - 2011

Nome do(a) Aluno(a) : _____

Turma : _____ Prof(a) : _____

LEGENDA	
A	O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
AR	O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
NA	O aluno não apresenta ainda os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
-	Não avaliado

DESCRITORES DE DESEMPENHO DO ALUNO	PERÍODOS 1º	2º	3º
Atitudinais			
• Participa das atividades (ouve, expressa-se, realiza)	A	A	A
• Relaciona-se com respeito e cooperação	A	A	A
• Age com autonomia (independência, organização e responsabilidade)	A	A	A
Linguagem plástica			
• Compreende as atividades plásticas propostas	A	A	A
• Realiza as propostas plásticas, evidenciando as competências desenvolvidas no período	A	AR	A

Observações:

1° Período: _____

2° Período: _____

3° Período: Alex teve um bom desempenho nas aulas de Artes Visuais este ano! Demonstrou interesse e participação nas aulas e nas produções.

Nº de faltas no período		
1°	2°	3°
/	02	02

Rubrica	1° período	2° período	3° período
Professor(a) de Artes Visuais	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Responsável pelo(a) aluno(a)		[illegible]	

COLÉGIO PEDRO II
Diretoria de Ensino
Unidade Escolar SCI

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO
EDUCAÇÃO FÍSICA (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental) - 2011

Nome do(a) Aluno(a) : _____ Nº 1

Turma : _____ P [redacted]

LEGENDA	
A	O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
AR	O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
NA	O aluno não apresenta ainda os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
-	Não avaliado

		DESCRITORES DE DESEMPENHO DO ALUNO	PERÍODOS 1º	2º	3º
1	C	• Participa das atividades demonstrando compreensão das solicitações propostas	A	A	A
2	C	• Orienta-se no espaço e se ajusta a diferentes percursos	A	A	A
3	A	• Estabelece relações de cooperação em situações diversas.	A	A	A
4	A	• Relaciona-se respeitosamente com os colegas e professores	A	A	A
5	A	• Cumpre as regras apresentadas (pela escola, professor ou grupo)	A	A	A
6	P	• Executa as habilidades motoras de EQUILÍBRIO de acordo com o desenvolvimento motor da faixa etária	A	A	A
7	P	• Executa as habilidades motoras de LOCOMOÇÃO de acordo com o desenvolvimento motor da faixa etária.	A	A	A
8	P	• Executa as habilidades motoras MANIPULATIVAS de acordo com o desenvolvimento motor da faixa etária	A	A	A

Observações:

1° Período: _____

2° Período: A ALUNA ESTÁ BEM, PARTICIPA E É INTERESSADA

3° Período: _____

Nº de faltas no período		
1º	2º	3º
02	02	03

Rubrica	1° período	2° período	3° período
Professor(a) de Ed. Física			
Responsável pelo(a) aluno(a)			

COLÉGIO PEDRO II
Diretoria de Ensino
Unidade Escolar _____ [redacted]

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO
EDUCAÇÃO MUSICAL (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) - 2011

Nome do(a) Aluno(a) : _____

Turma : [redacted] Prof(a) : _____

LEGENDA	
A	O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
AR	O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
NA	O aluno não apresenta ainda os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
-	Não avaliado

DESCRITORES DE DESEMPENHO DO ALUNO	PERÍODOS 1º	2º	3º
• Participa das atividades (ouve, expressa-se, realiza).	A	A	A
• Relaciona-se com respeito e cooperação.	AR	AR	AR
• Age com autonomia (independência, organização e responsabilidade).	A	A	A
• Explora e identifica os materiais sonoros e/ou musicais.	A	A	A
• Toca instrumentos sonoros e/ou canta com fluência musical.	A	A	A
• Improvisa e/ou compõe com sonoridades e idéias musicais.	–	–	A
• Compreende os eventos musicais no contexto em que se manifestam.	A	A	A
• Participa da execução musical em interação com o grupo.	A	A	A
• Realiza atividades musicais identificando o ritmo real, o acento e o pulso.	A	A	A

Observações:

1° Período: André é muito musical, porém gosta de aparecer não se importando se positivamente ou negativamente. Tudo serve para falar demais ou provocar confusões na sala sem muitos limites. Canta e dramatiza muito bem.

2° Período: O aluno manteve seu perfil do primeiro trimestre.

3° Período: André teve uma piora no seu comportamento. Se repreendido tapa os ouvidos e sai cantando e se não aquenta a situação provocada, chora, fala alto ...

Nº de faltas no período		
1°	2°	3°
2		Dez 3

Rubrica	1° período	2° período	3° período
Professor(a) de Ed. Musical	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Responsável pelo(a) aluno(a)	[illegible]		

13

COLÉGIO PEDRO II
Diretoria de Ensino
Unidade Escolar SC I

[redacted]

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO
Literatura (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) - 2011

Nome do(a) Aluno(a) : —

Turma : — Prof(a) : —

LEGENDA	
A	O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
AR	O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
NA	O aluno não apresenta ainda os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
-	Não avaliado

DESCRITORES DE DESEMPENHO DO ALUNO	PERÍODOS 1º	2º	3º
• Age com autonomia (independência, organização e responsabilidade)	-A-	-A-	-A-
• Manifesta interesse pelo texto literário apresentado	-A-	-A-	-A-
• Participa das discussões coletivas suscitadas pela leitura do texto	-A-	-A-	-A-
• Participa das atividades, produzindo de acordo com a proposta apresentada	-A-	-A-	-A-

Observações:

1° Período: Maria Clara vem revelando um bom potencial nas aulas de Literatura.

2° Período: —

3° Período: Maria Clara apresentou um ótimo desempenho nas aulas durante todo o ano.

Nº de faltas no período		
1º	2º	3º
—	—	—

Rubrica	1° período	2° período	3° período
Professor(a) de Literatura	[signature]	[signature]	[signature]
Responsável pelo(a) aluno(a)	[signature]	—	