

1

Questões preliminares

Quando, de forma convergente, nos referimos à “escola como objeto de estudo” não é seguro para mim que estejamos todos a falar da mesma coisa. De que falamos então?

*(...) a escola, enquanto objeto social, não corresponde a um **objecto de estudo** (...) mas sim a **múltiplos objectos de estudo**, consoante a multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo. Deste ponto de vista, a cada investigação concreta corresponde um específico objecto de estudo, construído com base num olhar teórico particular (entre vários possíveis) sobre um segmento da realidade, recortado de forma não arbitrária.*

(Rui Canário, 1996, p.127)

Escola pública, direito do cidadão, dever do Estado. A Constituição Federal determina que o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito para todos, seja considerado explicitamente direito público subjetivo. Os governantes podem ser responsabilizados juridicamente pelo seu não oferecimento ou por sua oferta irregular. O direito à educação abrange o acesso e a permanência no Ensino Fundamental, além da garantia do padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual deve se estruturar o ensino (Cury, 2002). Recentemente, a Educação Básica em nosso país vem sofrendo várias alterações, com grande enfoque no Ensino Fundamental¹.

Ao longo dos meus 32 anos de magistério no sistema público de ensino, atuando neste nível de ensino, nas redes municipal e federal, o tema “desempenho escolar na escola pública brasileira” sempre se colocou como questão central das minhas indagações. Para desenvolver este projeto, optei por aprofundar a investigação sobre as condições de produção do ensino considerado de qualidade em nosso sistema público, tendo como referência alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa sobre as condições de produção do ensino considerado de qualidade em nosso sistema público, tendo como referência os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental é o problema desta investigação.

¹ Como alterações legais mais recentes temos a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade e duração de 9 (nove) anos para esta modalidade de ensino.

Durante o curso de mestrado avaliei a experiência de democratização do acesso ao Colégio Pedro II (CPII), realizada por meio do sorteio de vagas para a classe de alfabetização². A partir do quadro fornecido por Pierre Bourdieu, de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social, investiguei trajetórias escolares dentro desta instituição pública, considerada de excelência. Dentre os vários recortes da pesquisa, acompanhei o percurso escolar de 178 alunos que foram sorteados em 1990 e constituíram, naquele ano, dez turmas da classe de alfabetização. Verifiquei que, passados 12 anos, por motivos diversos (jubilação, evasão, trancamento de matrícula e pedidos de transferência), 33% dos alunos deste grupo ou não concluíram sua escolaridade ou estavam fazendo isso fora do Colégio Pedro II.

Aliada a esta experiência do mestrado, o meu ingresso no SOCED (**Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação da PUC – Rio**), coordenado pela professora Zaia Brandão, e que vem há cerca de uma década desenvolvendo uma série de pesquisas sobre os processos de escolarização em escolas de prestígio da cidade do Rio de Janeiro, representou mais uma motivação para a construção e efetivação desta pesquisa. Como membro do SOCED desde o primeiro semestre de 2005, tenho vivenciado todas as etapas que compõem uma pesquisa com a perspectiva de articular as dimensões macro e micro sociais no campo da Sociologia da Educação. Tive oportunidade de me familiarizar com o acúmulo de material teórico e empírico, produzido por um grupo que é confrontado permanentemente com a necessidade de ampliação do campo das referências, de reformulação de hipóteses teóricas, de precisão de terminologias e conceitos e de desenvolvimento de novas interlocuções. Assinalo a importância que o SOCED tem conferido no seu boletim eletrônico à valorização do trabalho de construção do material empírico e ao caráter sempre provisório e, portanto, inacabado da pesquisa.

Nos anos de 2002 e 2004, o grupo produziu um material empírico, inicialmente a partir de respostas ao *survey*, composto de 1489 questionários, encaminhados para alunos, famílias e professores, que fora aplicado na 8ª série de

² Em janeiro de 2003, defendi no programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ a dissertação intitulada *A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?* Minha investigação foi desdobrada em algumas etapas, sendo que, em uma delas, pesquisei por meio de quais mecanismos escolares uma parcela dos alunos sorteados saía do Colégio antes de terminar a Educação Básica.

nove escolas³, dentre as quais estava a Unidade Escolar Humaitá II do Colégio Pedro II. No ano de 2005, o SOCED disponibilizou para as nove escolas, conforme o combinado na negociação do trabalho de pesquisa, os resultados do *survey*, cotejados com as características do conjunto das outras oito escolas e algumas análises feitas pela equipe. Este material foi apresentado em reunião e debatido com as instituições que apresentaram interesse nessa interlocução.

No ano de 2006, a equipe retornou a três dessas escolas para observar o cotidiano escolar (o ambiente institucional e algumas salas de aula), objetivando o aprofundamento da análise das singularidades institucionais e sua interação com os processos de escolarização. Foi organizado um *corpus* de pesquisa, com análise de algumas questões dos questionários e estudos monográficos derivados do trabalho de campo. Este estudo mais detalhado sobre o dia a dia das escolas incluiu, entre outros procedimentos, observação de aulas da 8ª série e entrevistas com profissionais da escola: professores desta série, membros da equipe pedagógica, funcionários e gestores⁴.

Incorporando esta proposta, decidimos por uma investigação mais detalhada no Colégio Pedro II, retornando, portanto, à Unidade Escolar Humaitá II para desenvolver uma análise institucional mais apurada.

Por que a escolha do Colégio Pedro II? Porque se trata da maior escola pública brasileira no atendimento ao Ensino Fundamental e Médio, com 11 707 estudantes (matriculados em 2009, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio), encontrando-se em processo de expansão, inclusive para outros municípios do nosso estado.

³ O recorte feito pelo grupo não pretendeu atestar que as escolas investigadas seriam realmente as melhores do Rio de Janeiro, mas sim que consolidaram a imagem de melhores, aparecendo anualmente nos *rankings* dos vestibulares das principais universidades. São, portanto, percebidas como *lôcus* de produção de *elites escolares*, na perspectiva do imaginário social. Procurou-se contemplar diferentes tipos de escolas (confessionais, públicas, alternativas e bilíngues), com o objetivo de abranger diferentes perfis de elites (culturais, profissionais, econômicas, artísticas...).

⁴ Foram feitas 41 entrevistas e efetuadas mais de 120 horas de observação. Atualmente o SOCED dá continuidade ao seu programa de pesquisa sobre os processos de produção de qualidade de ensino com base nas referências de desempenho das escolas divulgadas pelas avaliações nacionais (Prova Brasil e ENEM); procurando ampliar o peso do setor público em relação à amostra anterior (representado apenas por duas escolas federais,) incorporou escolas da rede municipal do ensino (mais abrangente, assim como mais representativa do sistema público de ensino fundamental).

Quadro 1- Colégio Pedro II – Quantitativo discente por modalidade de ensino e ano

Etapas de ensino		2007	2008	2009	
Ensino Fundamental	1º segmento	2744	2791	2456	
	2º segmento	4100	4185	3967	
Ensino Médio	Regular	4195	4142	4242	
	Integrado	Informática	256	383	341
		Meio Ambiente	73	124	132
	Proeja* ¹	598	486	569	
Subsequente* ²	210	-	-		
Total de alunos		12176	12111	11707	

Fonte: Secretaria de Ensino do Colégio Pedro II

* ¹ Cursos de técnico em montagem e manutenção de computadores e técnico em manutenção auto-motiva.

* ² Funcionou experimentalmente em 2007, jovens que já tinham o Ensino Médio concluído fizeram um ano de Informática.

O ingresso de alunos no Colégio Pedro II dá-se, anualmente, no 1º ano do Ensino Fundamental, no 6º ano e na 1ª série do Ensino Médio. Para ingressar no 1º ano os alunos participam de um sorteio. Este processo de acesso dá à clientela das classes iniciais do Ensino Fundamental uma caracterização socioeconômica cultural bem diversificada, já que são atendidos desde filhos de desempregados e pescadores a filhos de médicos e militares. No 6º ano e no 1º ano do Ensino Médio, o ingresso se dá por meio de concurso.

O reconhecimento social deste Colégio faz com que, anualmente, o número de candidatos inscritos para os sorteios ou concursos de admissão das treze Unidades Escolares ultrapasse em muitas vezes o número de vagas oferecidas. Em 2007, 1 123 professores atendiam a este corpo discente, que supera em número o total de alunos de várias redes municipais do país ⁵.

O retorno a este estabelecimento de ensino propiciou focar os processos de produção da qualidade de ensino ⁶ de uma das Unidades Escolares dessa escola pública, percebida como *lôcus* de produção de *elites escolares* ⁷, nos colocando na

⁵ Santa Rosa dos Purus (AC), Vila Pavão (ES), Areia de Baraúnas (PB), Cocal da Telha (PI), André da Rocha (RGS), Lavinia (SP) e Pugmil (TO) são exemplos de alguns municípios onde a soma das matrículas da Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos fica aquém do total de matrículas do CPII.

⁶ Na perspectiva do projeto do SOCED, qualidade de ensino refere-se às representações sociais que construíram o prestígio da instituição.

⁷ No Projeto do SOCED utiliza-se a expressão *elites escolares* porque os alunos das escolas que participam da pesquisa estão entre os mais bem preparados do ponto de vista escolar.

contramão dos dados estatísticos que demonstram a baixa efetividade do nosso sistema de ensino.

O Colégio Pedro II, tradicional instituição pública da rede federal de ensino, foi fundado em 1837. Durante o maior período de sua existência, atendeu às séries correspondentes ao antigo Ginásio e atual Ensino Médio. Foi o primeiro colégio público, laico, humanitário, propedêutico, formando no curso secundário bacharéis para o ingresso no ensino superior.

Atualmente, compreende um complexo educacional com 13 Unidades Escolares que funcionam em prédios próprios, localizados em seis bairros da cidade do Rio de Janeiro - Centro, Engenho Novo, Tijuca, Humaitá, São Cristóvão e Realengo - e nos municípios de Duque de Caxias e Niterói.

Quadro 2 - Colégio Pedro II / Unidades / Modalidades de Ensino / 2009

Unidades Escolares	Ano de Fundação	Modalidades de ensino		
		Fundamental		Médio
		1º ao 5º	6º ao 9º	
Centro	1837		x	x
S. Cristóvão II	1888		x	
Humaitá II	1952		x	x
E. Novo II	1952		x	x
Tijuca II	1957		x	x
S. Cristóvão I	1984	x		
Humaitá I	1985	x		
E. Novo I	1986	x		
Tijuca I	1987	x		
S. Cristóvão III	1999			x
Realengo	2004			x
Niterói	2006			x
D. de Caxias	2008			x

Fonte: Site do Colégio Pedro II (2009)
 Almanaque Histórico (2007)
 Azevedo (2005)

Apesar do Colégio ter 172 anos, o ensino do 1º ao 5º ano só foi iniciado há 25 anos. Em 1983, pelo edital, tomou-se conhecimento do concurso público para contratar professores para atuar nas primeiras séries do antigo 1º grau. Em 1984, foi criada, em São Cristóvão, a primeira Unidade Escolar I, que atenderia da

classe de alfabetização à 4ª série. Desde então, o ingresso para a classe de alfabetização (atual 1º ano) se dá por meio de sorteio. Essa experiência foi ampliada para as demais Unidades Escolares: Humaitá (1985), Engenho Novo (1986) e Tijuca (1987).

A pesquisa que desenvolvemos na Unidade Humaitá II continuou com o foco na 8ª série (atual 9º ano) porque esta, além de estar articulada com o programa de estudos do SOCED sobre a escolarização das elites (que possui, em relação à 8ª série, um elenco de nove instituições pesquisadas), tem como universo preferencial os alunos que estão há pelo menos quatro anos no estabelecimento de ensino, uma vez que interessa a este estudo captar as disposições escolares adquiridas naquela escola.

Além da justificativa acima, sabemos que um dos momentos fortes do percurso dos alunos, em que se medem os efeitos da escola, se dá no final de um determinado ciclo de ensino, ao se verificar a transição para um nível superior ou para o mercado de trabalho (Bosker & Schereerens, 1992).

Esclareço que leciono no Colégio Pedro II há 25 anos e argumento que, apesar de ser professora desta instituição, as situações pesquisadas são novas para mim, tendo em vista que sempre regi as séries iniciais do Ensino Fundamental na Unidade São Cristóvão I. Fazer parte do quadro de docentes do CPII, portanto, não me dava, *a priori*, o domínio de todos os aspectos do ensino que vem sendo desenvolvido em suas Unidades Escolares.

Esta pesquisa é credora do investimento em estudos, feito durante todo o curso de Doutorado. Leituras desenvolvidas durante quatro anos e meio de convívio acadêmico inviabilizam reconhecer o débito direto ou indireto para com vários autores. Muitos colaboraram na construção do arcabouço teórico-metodológico: Barroso, 1996; Bonamino, 2004; Bourdieu, 1983, 1989, 1997, 1998, 2003, 2007; Brandão, 2000, 2003, 2004, 2005, 2007 e 2009; Canário (1996); Forquin, 1995; Mafra, 2003); Tura, 2003, etc. Alguns foram fundamentais para a definição do recorte que permitiu mapear e interpretar as estratégias - responsáveis pela aquisição de *habitus* favoráveis aos bons desempenhos - produzidas e reproduzidas pela instituição investigada. Bressoux (2003), Brunet (1995), Cousin (1993), Nóvoa (1995), Sarmiento (2003) e Teixeira Lopes (1997), entretanto, foram os autores emblemáticos para a trajetória de delimitação e análise do objeto de estudo dessa pesquisa. Além deles, foram

importantes os artigos publicados na mídia sobre o Colégio e sobretudo as fontes de pesquisa da História do Colégio Pedro II, as quais recorri durante toda a análise do material empírico.

A densa exploração bibliográfica experienciada no SOCED, com destaque para o equipamento conceitual proposto por Bourdieu e a participação nas reuniões do GT Sociologia da Educação da ANPEd – propiciaram um importante fluxo de referências teórico-metodológicas, que deram-me segurança para operar com a abrangência e imprecisão do conceito de clima escolar - núcleo conceitual desta pesquisa.

Objetivando um maior conhecimento dos processos intraescolares que contribuem para a constituição e manutenção da imagem de excelência da Unidade Humaitá II, busquei destacar aspectos da sua **identidade**⁸ institucional, investigando as características do **clima escolar** que repercutiriam no desenvolvimento dos *habitus* (escolares) favoráveis ao bom desempenho que marcam a trajetória dessa tradicional instituição no cenário do Sistema Escolar Brasileiro.

A noção de clima escolar apresenta dificuldades de estabelecimento de parâmetros para o seu estudo, tendo por isso mesmo motivado intensos debates acadêmicos⁹. A bibliografia passa por vários termos que apresentam similaridade na sua significação: “clima institucional”, “atmosfera”, “*ethos* escolar”, “cultura escolar”, “cultura organizacional escolar”, “cultura institucional”, entre outros. Os estudos dos estabelecimentos escolares, os estudos das escolas eficazes, a sociologia das organizações, a psicologia social, são alguns dos recortes temáticos que recorrem a noção de clima, buscando um conceito que permita “juntar as características isoladas para integrá-las num conjunto que lhes confere sentido” (Bressoux, 2003, p.51).

Os pressupostos teóricos que balizam a noção de clima escolar sugerem extensa lista com observações empíricas para tornar o conceito operacionalizável. Bressoux (2003) a partir da revisão de diversas pesquisas¹⁰, assinala que o

⁸ Somente a partir de um conhecimento aprofundado dos processos de constituição da identidade do estabelecimento podemos colocar corretamente o problema de seu efeito. O estabelecimento dispõe de uma identidade que se apropria dos elementos que lhe são injetados do exterior, volta a trabalhá-los, reformula-os por uma espécie de metabolismo que ainda fica por definir (Forquin, 1995).

⁹ Na bibliografia final, o leitor encontra citados toda as referências consultadas sobre a questão.

¹⁰ Brookover et al. (1970), Cohen (1985), Grisay (1989), King (1983), Rowan et al. (1991), Tagiuri (1968) e Weick (1976, 1982).

conceito de clima é problemático porque, tratando-se de uma variável latente, é o resultado da interação de um conjunto de variáveis. Destaca ainda a possibilidade de existir não um único clima na escola, mas vários.

Em se tratando de um conceito bastante abrangente e impreciso, sabíamos da impossibilidade de investigar todas os possíveis indicadores do clima escolar. Para operar com o conceito de clima escolar, foram escolhidos, inicialmente, três aspectos¹¹ dentre os atributos apontados nos estudos sobre o tema:

- a percepção dos agentes sobre o ambiente institucional;
- as relações estabelecidas na escola;
- as características do corpo docente.

Durante o período exploratório de nossa pesquisa, a atenção foi dirigida para todas as possibilidades de entendimento e apreensão do lugar ocupado pela escola investigada na vida de seus agentes. A necessidade de tradução do que fora observado na Unidade Humaitá II, após dois meses de entrada no campo e após a realização de algumas entrevistas, me levou a ampliar a matriz inicial de observação. Somente o mergulho na empiria, concomitantemente com a revisão de literatura, permitiria eleger os fatores que melhor expressariam o cotidiano da escola investigada. Deste modo, foram enxertados alguns subitens aos aspectos iniciais, ampliando a matriz de observação da pesquisa com a incorporação de novas categorias.

A matriz de observação adotada com os novos aspectos inclusos:

- Relações estabelecidas na escola.
- Percepção dos agentes sobre o ambiente institucional.
- Características do corpo docente.
- Características do corpo discente
- O senso de pertencimento
- O universo identitário da Unidade.

¹¹ Estes aspectos constam nas investigações que remetem aos indicadores para o estudo dos estabelecimentos de ensino e do clima escolar, das características do clima favoráveis ao sucesso escolar e à eficácia. São citados pelos seguintes estudiosos: Forquin, 1995; Bressoux, 2003; Brunet, 1992; Nóvoa, 1992 e Cousin, 1993.

Inspiradas no mestre Bourdieu (2007), decidimos por remeter aos anexos as escolhas teórico-metodológicas (Anexo 1). Adotamos assim, uma ordem de exposição o mais próxima possível do andamento da pesquisa e apresentamos progressivamente, na *ordem em que foram efetuadas, as operações que permitiram extrair sentido* do material empírico recolhido ao longo da pesquisa (idem, p.461).

No capítulo seguinte iniciaremos o relato e a análise do trabalho de campo, efetuado ao longo de dois semestres não consecutivos¹². Foram ao todo 145 horas de observações na escola, entre as quais 10 horas e 40 minutos em salas de aula, 13 horas de entrevistas, 2 horas e 30 minutos de conversas informais com alunos e 17 horas de atividades em outras Unidades Escolares do Colégio¹³.

¹² Em virtude da dependência de concessão de licença para estudos à pesquisadora, possibilitando a realização do trabalho de campo.

¹³ Algumas observações aconteceram em outras duas Unidades Escolares do CPEI: Unidade Centro (Seminário de Estudos de Literatura e Leitura do Colégio Pedro II), Unidade São Cristóvão (formatura do 9º ano de 2007, entrevista com a Diretora Geral e idas à Secretaria de Ensino, Setor de Engenharia, Setor de Planejamento e Controle e SEPEC – Setor de Pesquisa, Extensão e Cultura).