

3 O processo ensino-aprendizagem

O conhecimento transdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apoia-se no próprio conhecimento disciplinar. Isso quer dizer que a pesquisa transdisciplinar pressupõe a pesquisa disciplinar, no entanto, deve ser enfocada a partir da articulação de referências diversas. Desse modo, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se antagonizam, mas se complementam. (Santos, 2008, p.75)

Dentre vários aspectos ligados aos processos de escolarização na Unidade Escolar Humaitá II, terá destaque nesta seção: o trabalho de Língua Portuguesa, os projetos transdisciplinares desenvolvidos em sala de aula e propostos como atividade extracurricular (Grupo Fazendo Arte), a Educação Musical, o trabalho de Informática, a observação de oito aulas do 9º ano, as normas de avaliação e as atividades de apoio e recuperação oferecidas aos alunos da Unidade.

Para análise das situações registradas, dialogamos principalmente com Bressoux (2003) e Teixeira Lopes (1997), com autores que pesquisaram o clima escolar e o efeito estabelecimento (Brunet, 1992; Cousin, 1993) e com autores que investigaram a sala de aula e/ou variáveis relacionadas ao clima escolar (Bonamino, 2004; Carvalho, 1999 e 2003; Rosenthal & Jacob, 1968; Sá Earp, 2007; Silva, 2005; Sirota, 1994 e Soares et al., 2002).

3.1 Alguns aspectos do currículo

Dos depoimentos dos professores e funcionários entrevistados emergiram categorias que traduziam características institucionais, que não haviam sido definidas a priori e que foram incorporadas ao estudo¹⁰⁶. Uma dessas características é o currículo escolar, que na percepção dos professores, juntamente com outros fatores, determina o caráter de excelência da instituição.

A grade curricular é considerada, pela coordenadora de Língua Portuguesa da Unidade, como diferenciada de uma boa parte dos outros colégios. Destaca a

¹⁰⁶ Desta forma não se efetuou apenas uma produção de material empírico, a entrevista fez parte “da construção sociológica do objeto de estudo” (Zago, 2003, p. 295).

carga horária de Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia e das Línguas Estrangeiras, como fatores determinantes “*para o sujeito se colocar no mundo*”.

Analisando o horário do 9º ano de 2007, verificamos que os alunos têm aula de 2ª a sábado, totalizando 35 tempos semanais que são distribuídos da seguinte forma: Língua Portuguesa e Matemática (cinco tempos cada), Geografia, História, Ciências e Desenho (quatro ou três tempos cada)¹⁰⁷, Francês, Inglês (três tempos cada) e Educação Física, Artes e Educação Musical com dois tempos semanais.

A professora de Matemática relata que no HII sempre se dá o conteúdo programado e como ela pega o 9º ano há algum tempo, assegura que, nesta série, sempre vai além, procurando fazer um leque maior. “*Os alunos têm bom desempenho e o Humaitá II pode ser comparado às melhores escolas*”.

Outro destaque é a presença da disciplina Música sempre fazendo parte do currículo, apesar de não ser obrigatória por lei¹⁰⁸. A coordenadora da disciplina analisa que esta posição do Colégio contribuiria para reverter uma determinada concepção que vige na sociedade de que Música é “*uma especiaria, uma firula, digamos assim, uma rendinha, (...) coisa de aristocrata*”.

Música Vocal, na verdade, já constava no primeiro regulamento do Colégio (1838) e possuía mais tempos na semana do que Ciências, Francês, Inglês e História Natural¹⁰⁹.

¹⁰⁷ As disciplinas dos dias ímpares (Geografia, História, Ciências e Desenho) revezam-se oferecendo duas a duas, quinzenalmente, quatro tempos na semana.

¹⁰⁸ Em 2007 foi para o Senado, o Projeto de Lei que institui a disciplina de Música em todos os níveis escolares.

¹⁰⁹ Constavam também no 1º regulamento (1837): Música, Latim, Matemática (incluindo Mecânica e Astronomia), Retórica, Filosofia, Grego, História, Geografia, Gramática Nacional, Desenho, Ciências Físicas, Francês, Inglês e História Natural (as disciplinas estão listadas em ordem decrescente da quantidade de tempos semanais). O Ministério do Império, ouvidos o Reitor e os professores, formava o catálogo de obras a serem adotadas nas aulas. Vale a pena precisar que no século XIX, as modificações feitas nos regulamentos do Colégio eram determinadas por decretos. Eram baixados decretos imperiais para nomear reitores e professores, alterar os estatutos do Colégio, determinar matérias que deveriam ser ensinadas, dar providência sobre o modo de colação de grau e até mesmo para dispor sobre o enxoval dos alunos.

3.2

O trabalho de Língua Portuguesa

Não há nada que possa substituir a leitura de Machado de Assis na escola,
que o diga o Colégio Pedro II!

(Professor Dr. Armando Gens da UFRJ, na mesa redonda
Desafios da formação do eleitor machadiano, em 10/10/2008)

Nesta seção serão expostas as estratégias e recursos utilizados pelo Departamento de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II, para estruturar as atividades referentes ao projeto de leitura que propôs e desenvolveu ao longo do ano letivo de 2008.

No segundo semestre de 2008, tive a oportunidade de observar a preparação e o desenvolvimento do Projeto de Leitura “Cem anos sem Machado de Assis”?, que foi coordenado por uma professora de Língua Portuguesa do HII, contando também com coordenadores nas 13 Unidades Escolares e envolvendo todos os professores de Língua Portuguesa do CPII, assim como todos os alunos do 6º do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, de todo o Colégio:

“No ano do centenário da morte de Machado de Assis, o Colégio Pedro II não poderia ficar à margem das homenagens feitas ao grande mestre da literatura brasileira. Os professores do Departamento de Português/Literaturas abraçaram, então, o desafio de iniciar nossos jovens leitores no universo da literatura machadiana. Elaboraram, para tal, um projeto de leitura voltado para toda a comunidade escolar, do 6º ano ao 3º ano do Ensino Médio. Foram meses de trabalho coletivo, criando atividades estimuladoras da leitura, estudando a fortuna crítica do escritor, selecionando textos, lendo e debatendo com os alunos”. (Site do CPII, 2008)

Após os meses de trabalho com os alunos, o projeto teve, no mês de outubro de 2008, dois momentos de culminância. O primeiro aconteceu em cada uma das 13 Unidades do Colégio e previa a apresentação de trabalhos dos alunos. O segundo momento se deu na semana seguinte, na Unidade Centro, onde foi programado um Seminário para os docentes e uma exposição dos melhores trabalhos desenvolvidos em cada uma das Unidades Escolares.

Participei dos dois momentos, sendo que anteriormente assisti a uma aula de Língua Portuguesa do 9º ano, no Laboratório de Informática do HII, que integrava as atividades do Projeto Machado de Assis. Relato a seqüência dessas atividades para exemplificar como a existência de uma relação de colaboração entre alguns

integrantes de um estabelecimento de ensino propicia o desenvolvimento de um clima escolar que qualifica o processo de ensino e aprendizagem.

Primeiramente a aula dada no Laboratório de Informática: a turma tinha 27 alunos e estava terminando de preparar uma apresentação de “*Esaú e Jacó*”, no PowerPoint¹¹⁰. Os estudantes se organizaram em duplas ou trios, por computador, . A professora alertou que aquele era o último dia em que eles se dedicariam à preparação daquele material. Os estudantes se concentraram na atividade, a professora caminhava pelo laboratório verificando os trabalhos, a turma não precisou de explicação geral e foram poucos os atendimento individuais.

A culminância do projeto na Unidade Humaitá II previa uma programação das 9 às 18 horas (anexo 2), com atividades que incluíam trabalhos elaborados por cada série, a partir da leitura de diversos textos de Machado de Assis: uma exposição na biblioteca, curtas, documentários, instalações, performances, trabalhos de informática (blogs), apresentação de peças teatrais e uma mesa redonda com ex-alunos da Unidade.

Ante a variada oferta de atividades, assisti a um documentário (anexo 3) do 9º ano – série enfocada na pesquisa. O vídeo mostrava os alunos visitando lugares do Rio de Janeiro, onde transitaram os personagens do romance “*Esaú e Jacó*”: Confeitaria Cavé, Confeitaria Colombo, Teatro João Caetano e Ilha Fiscal. Usaram vários elementos de humor nas falas dos apresentadores e nos intervalos que colocaram no vídeo.

Assisti também a apresentação de um esquete, alunos de diferentes turmas sentaram-se no pátio para ver a performance elaborada pelo 3º ano do EM, a partir da leitura do conto “*O Alienista*”. Os estudantes prontamente atenderam ao pedido de silêncio da coordenadora de Língua Portuguesa, inclusive estávamos num dos pátios do andar térreo, ou seja, como era uma área aberta, havia barulho externo. Os personagens discutiam questões sobre a arte, a loucura, a vida, etc. Ressalto a boa convivência entre as séries, na medida em que os 561 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio estavam liberados das aulas para

¹¹⁰ Esta tarefa integrava as atividades do Projeto Machado de Assis e seria apresentada no dia 3/10/2008, programado para a apresentação de todas as atividades do HII. A professora me esclareceu que os alunos aproveitariam as imagens das fotos que fizeram no passeio ao centro da cidade, onde conheceram o circuito do livro *Esaú e Jacó*. No ano de 2007 eu já havia ficado com boa impressão do comportamento das turmas do 9º ano, com esta passagem pelas turmas de 2008 e com a observação da aula na sala de Informática, ratifiquei a imagem de alunos comportados.

assistirem as apresentações que escolhessem e transitavam por toda a escola. Abaixo dois momentos da apresentação do esquete do 3º ano (no pátio e na sala):

Fotografia 1 - Performance a partir da leitura de *O Alienista*, 3º ano do Ensino Médio



Fonte: Arquivos da coordenação de Língua Portuguesa da Unidade Humaitá II, 3/10/2008.

Fotografia 2: Performance a partir da leitura de *O Alienista*, 3º ano do Ensino Médio



Fonte: Arquivos da coordenação de Língua Portuguesa da Unidade Humaitá II, 3/10/2008.

Todas as atividades desenvolvidas ao longo deste dia no HII apresentavam as alternativas encontradas para o estímulo à leitura e também demonstravam os resultados decorrentes do empenho coletivo para a formação do leitor, conforme previam os objetivos do projeto. Dentre os aspectos que chamaram a atenção, além das variadas atividades – instalações a partir de *Dom Casmurro* (2º ano), livro para computador a partir de *Idéias de Canário* (6º e 7º anos), o blog do Machado no Humaitá (8º ano) –, sobressaia-se o processo de apropriação/transformação dos espaços, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.

Quanto ao segundo momento de culminância (atividade para os docentes), o I Seminário de Estudos de Literatura e Leitura do Colégio Pedro II foi proposto com o objetivo de discutir os principais desafios da formação do leitor machadiano e abordar as perspectivas da crítica contemporânea em relação à produção de Machado de Assis. O Colégio recebeu, na Unidade Centro, professores de todas as Unidades do Colégio¹¹¹ para ouvirem e debaterem com destacados nomes da crítica machadiana, bem como renomados teóricos da leitura.

Pude presenciar o ‘coroamento’ (expressão utilizada pela coordenadora geral do evento) de um desafio lançado há um ano para todo o Departamento de Língua Portuguesa e Literatura do CPII: a implementação do projeto de formação do leitor machadiano. Aceitando a empreitada, 74 professores de LP concretizaram a proposta de fazer com que alunos de todo o Colégio, lessem Machado de Assis, ou seja, 7680 estudantes envolveram-se nas atividades propostas em cada uma das Unidades Escolares do CPII. Nas palavras da coordenadora: *“Sabem que este projeto é de cada um e por isso ele é de todos. (...) A participação de todos é fundamental para coroar a realização desse trabalho que é um prêmio para todo o Colégio, pois aluno que lê é cidadão que participa”*.

O relato da programação deste evento (anexo 4) comprova que, enquanto contexto organizacional, a escola é local de desenvolvimento pessoal e social, não apenas para os alunos, mas também para os profissionais que a constituem (Paiva 2006). Conforme lembrou o Chefe do Departamento de Língua Portuguesa e

¹¹¹Neste dia, os docentes que quiseram participar, foram liberados das suas aulas.

Literatura: além da apresentação de parte do produto de todo o trabalho desenvolvido em cada Unidade, aquele era também um momento de capacitação dos docentes da escola, através das mesas redondas com os estudiosos sobre o autor. Por meio da liderança de uma professora de Língua Portuguesa do Humaitá II, todo o Departamento de sua disciplina encampou e concretizou um projeto ambicioso para lembrar os cem anos da morte de Machado de Assis.

Na abertura do Seminário tivemos discursos da Diretora Geral, do Chefe de Departamento de Língua Portuguesa e da Coordenadora do projeto. A Diretora pontuou que a Unidade Centro do Colégio Pedro II voltava a ser a casa de Machado de Assis, como fora desde a criação da Academia Brasileira de Letras, até que a Academia tivesse sua própria sede.

Em seguida, os coordenadores de cada Unidade Escolar apresentaram relatórios sumários do desenvolvimento do projeto nas respectivas Unidades. Durante a explicação das atividades desenvolvidas, foi demarcado que normalmente o estudo das obras de Machado de Assis acontece nos 2º e 3º anos do Ensino Médio porque se convencionou nessas séries o trabalho do realismo. Uma particularidade, no entanto, que foi avaliada ao final do evento, foi a participação intensa dos alunos do 6º ano¹¹², alguns chegando à escola em 2008 e já tendo contato com os textos deste autor, em geral considerados tão complexos. O relato das atividades desenvolvidas ressaltou a especificidade das Unidades Escolares, onde cada uma das séries trabalhou a partir de uma das obras do autor, montando exposições, peças teatrais, instalações, performances, recriações de texto, trabalhos de informática (blogs), documentários, curtas, jornais (anexo 5)¹¹³, etc.

¹¹² Havia exatamente dois alunos do 6º ano caracterizados de Machado de Assis e Carolina, que recebiam os participantes do seminário na entrada do Salão Nobre. Estes alunos prepararam uma performance que foi apresentada em alguns momentos, ao longo do dia.

¹¹³ Após o relato do desenvolvimento do trabalho nas Unidades tivemos a seguinte programação: café da manhã, mesa redonda com o tema – “*Desafios da formação do eleitor machadiano*”, almoço, visitação aos trabalhos expostos, outra mesa redonda com o tema – “*Machado de Assis narrador e poeta*” e lançamento de livros seguido de chá da tarde. Antes do chá colonial, deu-se a inauguração da placa comemorativa que marca a Unidade Centro do CPEI como sede durante algum tempo da Academia Brasileira de Letras, local onde Machado de Assis presidiu algumas sessões solenes no período de 1897 a 1904. Durante o chá assistimos a apresentação dos alunos do 6º ano, representando Machado e Carolina e um duo pianístico com a Secretária de Ensino e uma professora aposentada. Após este momento tivemos a conferência de encerramento com o tema - “*Machado de Assis afro-descendente*” e por fim a premiação dos trabalhos. Soubemos também que duas alunas do 3º ano da Unidade Tijuca foram premiadas no concurso de Literatura da PUC.

Vários destaques poderiam ser feitos sobre os acontecimentos presenciados neste dia ¹¹⁴. Abordando especificamente os processos de escolarização. Pontuamos que, durante o lançamento de livros, ao lado dos escritores Sérgio Paulo Rouanet (catedrático da ABL) e Eduardo de Assis (professor da UFMG), alunos da Unidade Engenho Novo autografavam a edição de uma coletânea de dez reescritas do conto “A *Cartomante*”. As novas versões eram de autoria de alunos da 1ª série do Ensino Médio.

Salientamos também a dedicação dos alunos da Unidade Centro ao esquete em que representavam o autor e sua amada. Sem dúvida, a atuação do aluno do 6º ano, na sua representação de Machado de Assis, foi surpreendente. Totalmente à vontade e feliz no personagem, vestido a caráter, ao final do chá, ainda nos brindou com palavras de agradecimento ao Colégio e ao apoio recebido pelos professores. Interessante que, recém-chegado à escola, já percebíamos nas suas palavras e atos, a deferência por participar daquele evento. Estava tomado da grandeza da instituição, frisava que era novo, demonstrando compreensão da importância do tempo na história do Colégio. Total facilidade de expressão, escolha acertada das palavras, movia-se com desinibição no pomposo Salão de Leitura: “*Sou um exemplo da resistência do homem brasileiro. Todo brasileiro é um vencedor só pelo fato de estar vivo*”. O aluno, com certeza, era uma dessas jóias que sempre se incorporam ao Colégio Pedro II e que a instituição, sabiamente, lapida.

A iniciativa do Departamento de Língua Portuguesa e Literatura do CPII foi, sem dúvida, uma empreitada relevante, principalmente pela inclusão de pré-adolescentes de 11, 12 anos, que iniciaram por Machado o seu percurso no 2º segmento do Ensino Fundamental. Abaixo temos comentários de alunos da Unidade Humaitá II - do 9º ano (alunos 1 e 2) e do Ensino Médio (aluno 3) - sobre o escritor:

Aluno 1: *Ele [Machado de Assis] para e fala: - “Esse personagem, ele é muito legal, mas ele não é muito legal, mas ele é legal porque eu escrevi ele”. Aí depois ele [o escritor] vai e faz um capítulo: - “Eu não precisava fazer esse capítulo, mas eu fiz porque eu estava a fim de fazer”.*

¹¹⁴ Voltaremos ao Seminário no capítulo final.

Aluno 2: *Ele [o escritor] para no meio da história e começa outra história. – “Gente [inaudível], eu gosto de escrever. Mas e o personagem”? Ah, que se dane o personagem!*

Aluno 3: *Eu tive que ler o Machado de Assis, só que eu li o Brás Cubas. Eu pessoalmente não gostei do Machado de Assis, eu achei com um tom muito, sei lá, metido.*

[inaudível - Todos falam ao mesmo tempo]

Aluno 3: *Eu acho que ele é irônico (...) Eu não consigo gostar do que ele fala porque parece sempre que ele está tentando ficar por cima da carne seca.*

Não estávamos conversando sobre Machado de Assis, eu havia indagado se eles achavam que a escola dava uma boa formação cultural e os preparava para o futuro. Por iniciativa própria, referiram-se ao escritor e teceram suas críticas. Para leitores, especialistas e interessados em geral, as diversas opiniões que os alunos do Colégio podem tecer sobre este autor são, sem dúvida, um manancial. Elas vão ao encontro do objetivo central do seminário, que era enfrentar os desafios da formação do leitor machadiano.

O empenho dos agentes escolares desta instituição, para envolver mais de 7000 alunos na leitura de contos, crônicas e romances do fundador da Academia Brasileira de Letras, atesta a existência de um clima escolar capaz de mobilizar a instituição em torno de projetos pedagógicos¹¹⁵. Este clima reflete a cultura desta escola que se compõe de traços característicos de sua presença na sociedade e influi no comportamento de todos os integrantes da instituição.

A área de Língua Portuguesa é talvez a mais importante e forte do Colégio, devido ao trabalho que desenvolve e a atuação dos professores. Sendo assim, concorre para fazer do Colégio Pedro II uma experiência peculiar para todos os seus integrantes, ao planejar e desenvolver práticas de ensino de qualidade, que para além da relação professor/aluno, age sobre o estabelecimento conferindo uma identidade específica¹¹⁶. Acrescento a esta avaliação algumas anotações do diário de campo sobre o trabalho de Língua Portuguesa, coletadas em entrevista com

¹¹⁵ Na seção sobre o perfil discente, foi relatado um projeto interdisciplinar – coordenado pelo Departamento de História - que envolveu a comunidade escolar e as turmas da 8ª série/2006 de todas as Unidades Escolares. Seu objetivo foi estudar a educação no Brasil e no Colégio Pedro II, relacionando-a ao Rio de Janeiro.

¹¹⁶ Nos dois últimos processos de eleição para a Direção Geral, em 2003 e 2008, os candidatos de oposição foram os chefes do Departamento de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio.

funcionária, em conversas informais com alunos (1, 2, e 3 são alunos do 9º ano) e em observação de reunião de responsáveis do 9º ano:

É porque a galera daqui é muito boa. A equipe de Português a gente sabe que é muito boa. O Colégio todo. É uma das equipes de mais prestígio. Português certamente é uma das equipes mais combativas. Não dão nada mole, lutam por espaço. (funcionária do SESOP)

Conversando com os alunos:

Pesquisadora: *O que vocês mais gostam na escola?*

Aluno 1: *O recreio.*

Aluno 2: *A saída.*

Aluno 3: *Como assim, o que a gente mais gosta?*

Pesquisadora: *Qualquer coisa, pode pensar nos setores, pode pensar em aula, nos espaços. O que vocês mais gostam?*

Aluno 1: *Do grêmio.*

Aluno 3: *Minha aula favorita é a aula de Português.*

Aluno 1: *Grêmio e os amigos.*

E quando indagados sobre o que achavam das aulas em geral:

Pesquisadora: *Mas a maioria das aulas vocês diriam o quê? São interessantes, chatas, participativas, dinâmicas? Da maioria das aulas vocês acham o quê?*

Aluno 3: *Depende. Por exemplo, tinha um professor ano passado que ele passava teatrinho durante a aula.*

[todos se entusiasmam e falam ao mesmo tempo]

Aluno 3: *Todo mundo se divertia.*

Pesquisadora: *Na aula de quê?*

Alunos: *De História.*

Aluno 3: *Os professores de Português, eles passam uns trabalhos legais de filmagem, teatro.*

Aluno 1: *Documentário.*

Devemos atentar para o fato da aula de Língua Portuguesa ter sido citada em dois momentos da conversa com os alunos, quando indagados do que mais

gostavam na escola¹¹⁷ e o que achavam das aulas em geral, com referências positivas em ambas as respostas. Reportando-nos à pesquisa de Teixeira Lopes (1997), realizada em quatro estabelecimentos de ensino secundário do Porto, onde se detectou que os estudantes preferem os tempos não letivos como os intervalos, quando então ficam à vontade, avaliamos, a partir das respostas desses alunos, aliadas às outras evidências que serão relatadas, que as aulas no Humaitá II não são consideradas pelos estudantes como o tempo escolar de que menos se gosta.

Numa reunião com os responsáveis de alunos do 9º ano, a coordenadora de Língua Portuguesa pôs em prática mais uma das estratégias do Departamento para reforçar as disposições valorizadas pela disciplina: ter os pais como aliados no processo de formação de leitores críticos.

Iniciou sua fala transmitindo um verdadeiro prazer em estar com os responsáveis, agradeceu a presença de todos, disse que estava ali para tentar tirar as dúvidas. Disponha-se também para uma outra oportunidade, “*estava à disposição em qualquer outro momento porque sabia das mil tarefas de todos*”. Esclareceu que coordenava todos os professores de Língua Portuguesa da Unidade e que tinha turmas de 3º ano¹¹⁸.

Em seguida situou o trabalho da sua disciplina, explicou que havia um projeto de Língua Portuguesa para todas as séries, com a finalidade de desenvolver quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar.

Não tem tanto foco na nomenclatura gramatical, o que interessa é desenvolver habilidades que façam do aluno um leitor crítico. A gramática perpassa tudo isso, mas não é um fim em si mesma. Interessa mais o aluno que saiba escrever.

¹¹⁷Também foram citadas as aulas de Educação Física e Artes. A partir de um *survey* com 2650 alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, Pacheco (2008) descreveu e analisou o clima escolar de seis escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, de alto e baixo prestígio. Na pergunta aberta sobre o que os alunos mais gostavam na escola, admitindo-se duas respostas, chamou a atenção da pesquisadora o destaque dado à Educação Física por cinco escolas. Na escola onde não houve destaque para a disciplina, não havia espaço físico adequado para a atividade.

¹¹⁸A presença da coordenadora de Língua Portuguesa fora solicitada pela coordenadora do 9º ano e pela orientadora desta mesma série (responsáveis pela reunião), para tirar possíveis dúvidas dos pais dos alunos que não tiveram bom resultado no 2º trimestre de 2008.

Começa a falar do Projeto de Leitura *Cem anos sem Machado de Assis?*. “*Trabalha-se de tal modo com o acompanhamento em sala de aula para fortalecer o que o aluno faz fora. (...) Vai encontrar dificuldades com o texto do Assis, mas temos que exigir mais*”.

Convida os pais para comparecerem à Unidade para a mostra de todos os trabalhos sobre o autor. “*O processo de ensino aprendizagem deve ser ousado. A cobrança de Língua Portuguesa no Ensino Médio é bem forte*”. Neste momento alguns pais começaram a fazer perguntas, as quais a coordenadora foi respondendo com muita presteza e calma, conforme se verifica em parte do diálogo aqui reproduzido:

Pai 1: *O que fazer para que nossos filhos caiam dentro da leitura?*

Coordenadora: *A expectativa é que com o projeto isso suscite interesse.*

Mãe 2: *Longe de mim fazer uma crítica.*

Coordenadora: *Mas deve fazer.*

Mãe 2: *Eu não consegui ler Machado de Assis, eu vim a conhecer e gostar agora.* [Esta mãe está vendo com o filho o que aconteceu consigo, não conseguiu gostar do escritor quando era mais nova. Diz que o filho acha chato ler Machado de Assis].

Coordenadora: *Não se escolheu qualquer livro para qualquer série. Esaú e Jacó tem uma ponte muito clara com o que eles estão estudando em História.*

Mãe 2: *E na hora de avaliar, está se levando em conta o nível do aluno?*

Coordenadora: *Eu fico agradecida pela colocação. Uma das partes do projeto é avaliação. O projeto é uma experimentação, todo ano fazemos as experimentações.*

Ainda questionando as escolhas da escola, uma mãe diz que a leitura é pessoal: “*Eu adoro Clarice Lispector, mas tenho uma amiga que não gosta. Eles [os alunos] poderiam escolher*”. A orientadora da série responde que eles [os alunos] escolhem o tempo todo e que vão querer ler sempre o que for mais possível. “*A escola tem que fazer seu papel. O apelo hoje em dia é tudo visual e auditivo*”. Sua reflexão é completada pela coordenadora de Língua Portuguesa que explica que há reuniões semanais da equipe e tudo é combinado em grupo. Acrescenta que fica difícil para os responsáveis acompanharem porque pegam um exercício ou uma prova fora do contexto da sala de aula e qualquer um pode não acertar. “*É importante que confie na escola. Os professores que estão há mais*

tempo se beneficiam do trabalho de equipe”. Pede que passem na sala dos professores para ver a programação do 9º ano no dia da Mostra Machado de Assis.

Em seguida, a orientadora da série projeta na tela a previsão de estratégias da escola com os alunos que tiveram dificuldade no trimestre que findava, assim como sugestões do que a família poderia fazer para ajudar na superação dessas dificuldades. Dentre as sugestões constava “*criar hábitos de leitura*”.

Considere o tom da reunião “verdadeiro”, no sentido de que não foi um encontro planejado para constar. A dinâmica pressupunha esclarecimentos de questões postas pelos alunos ou pelos próprios pais, pressupunha também uma combinação entre as partes em benefício do aluno.

A coordenadora de Língua Portuguesa se mostrou, o tempo todo, atenta e receptiva à fala dos pais, que se sentiram à vontade para questionar as escolhas da escola (tipo de leitura, avaliação, etc.). Abordou a proposta da sua disciplina para a escola, a formação do leitor crítico, a escolha dos livros de literatura e a ousadia do processo ensino-aprendizagem. Os pais colocaram questões como: a importância do interesse pela leitura, a dificuldade com o texto de Machado de Assis, o que a escola leva em conta ao avaliar o aluno e o que é a leitura. Observei que, sem abrir mão do que é considerado prerrogativa da escola (escolha do método, do material, do conteúdo...), abriu-se espaço nesta reunião para a discussão de temas muito interessantes, além dos que foram exemplificados aqui.

No início da reunião contei 31 responsáveis, o que representava 19% dos alunos do 9º ano. Não vi nenhum responsável muito bem vestido, a maioria parecia simples. Enquanto uns traziam questões sobre leitura, outros queriam saber como deveriam fazer para ajudar os filhos e até netos nas tarefas escolares. Na reunião não se responsabilizou as famílias e/ou os alunos pelo baixo desempenho do grupo, no trimestre que findara, algumas limitações da escola foram partilhadas com o grupo.

Destaco, no momento, o investimento na participação dos pais¹¹⁹ no apoio ao trabalho desenvolvido em Língua Portuguesa, incluindo-os no processo de construção da qualidade de ensino no Humaitá II¹²⁰.

O projeto de Língua Portuguesa da Unidade Humaitá II para todas as séries, com a finalidade de desenvolver quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar, “habilidades que façam do aluno um leitor crítico”, encontra respaldo na indicação do SAEB/2003 para a reversão da qualidade de leitura no Brasil. O SAEB propõe a mudança no eixo do ensino da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, criando o hábito e gosto pela leitura, desde a mais tenra idade. Isso demanda voltar-se para o objetivo de construir a competência linguística entre os estudantes, que “se adquire no desenvolvimento das habilidades de leitura, produção escrita e fala” (Araújo & Luzio, 2005). Uma escola confessional investigada pelo SOCED, colégio católico tradicional, que também dá relevância ao saber acadêmico, oferece quatro tempos semanais em Língua Portuguesa, o Colégio Pedro II oferece cinco tempos.

Coincidindo com o esclarecimento da coordenadora da disciplina, “*a gramática perpassa tudo isso, mas não é um fim em si mesma*”, também a Avaliação da Educação Básica propõe deixar em segundo plano “a preocupação, até então dominante no ensino do Português, com a decoreba da gramática, com suas infundáveis regras, muitas vezes distantes da realidade dos falantes cultos da língua” (Araújo & Luzio, 2005).

¹¹⁹*A coordenadora de Geografia usa o termo transdisciplinar para a atividade que integra quatro disciplinas do 9º ano e a coordenadora de Língua Portuguesa denomina de interdisciplinar a atividade extracurricular do Grupo Fazendo Arte que trabalha com Literatura, Música, Artes Visuais, Filosofia, etc.

Na seção em que é abordada mais diretamente a relação família x escola, esta e outras reuniões estão analisadas mais minuciosamente, o objetivo de citá-la neste momento, foi exemplificar a predisposição da escola em partilhar com os pais questões da disciplina de Língua Portuguesa, assim como o projeto de leitura de Machado de Assis.

¹²⁰ Devido à observação do desenvolvimento do trabalho da disciplina Língua Portuguesa, não causa surpresa a segurança demonstrada pela coordenadora da disciplina na reunião com os pais. Cabe também o registro de que ela exerce esta função desde o ano de 2004, estando no seu quarto mandato, sempre eleita por seus pares.

3.3 Os projetos inter/transdisciplinares*

Identificou-se no contexto institucional da escola investigada, uma mobilização por parte de alguns integrantes, que propicia o desenvolvimento de variados projetos. Durante a pesquisa, tivemos a oportunidade de presenciar a realização de alguns projetos transdisciplinares (aulas integradas com as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Música e História e o Projeto Fazendo Arte) e o Projeto de Leitura “*Cem anos sem Machado de Assis?*”. Outros nos foram narrados pelos integrantes da escola: apresentações de Música, passeios culturais, projetos de Informática, atividades do grêmio, “Mini-empresa” (ligado ao SESOP), Iniciação Científica no Museu Nacional, Convênio com a Fiocruz, alguns outros projetos de DE dos professores¹²¹, rodas de leitura e debates, o Jovens Leitores de Machado que deu origem ao projeto de Machado de Assis, etc.

O Grupo Fazendo Arte

Começando pelo grupo Fazendo Arte, da Unidade Humaitá II, que, reunindo professores, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, ex-alunos e responsáveis por alunos e ex-alunos, desenvolve, desde 1992, um projeto baseado na crença de que a arte – especialmente a arte da palavra – “*pode ser um dos mais fecundos caminhos de luta em prol de uma Educação libertadora, porque voltada para a possibilidade de transformação social*” (Bayama, 2005). Nas palavras da coordenadora de Língua Portuguesa da Unidade Humaitá, a experiência do grupo tem confirmado que a fragmentação do saber dificulta para o aluno a construção ativa de seu conhecimento, o que os leva a considerar as desvantagens de se trabalharem as disciplinas sem se atentar para suas relações interdisciplinares. Neste sentido, o grupo desenvolve um trabalho interdisciplinar (trabalha diretamente com Literatura e Música, mas engloba

¹²¹ Como o de Literatura e Artes Visuais, dependendo do ano, mostram aos alunos obras e textos em diálogo, contextualizam épocas, fazem atividades práticas como oficinas de escultura e visitam exposições. Trata-se de projeto de DE (regime de Dedicção Exclusiva) elaborado por duas professoras e se chama Inter-agindo Artes.

também Artes Visuais, História, Filosofia, Educação Física...) ¹²². O poder da palavra falada/cantada é a tônica deste trabalho, que procura sensibilizar não apenas os alunos, mas também o público para a arte, conscientizando a ambos acerca de realidades que a nós se apresentam. Trabalham a força da palavra através de um espetáculo-jogral ou peça-reescritura de texto clássico, sempre realizados anualmente e sempre montados pela totalidade do grupo, num trabalho de construção coletiva ¹²³.

A idealização, coordenação e execução do projeto são, desde seu início, um trabalho conjunto basicamente de duas professoras do Humaitá II, integrantes do Departamento de Língua Portuguesa e Literaturas.

Meu primeiro contato com o grupo se deu na festa junina da Unidade (2007), quando organizou uma das barracas ¹²⁴ da festa. Encontrei responsáveis (uma mãe de ex-aluno), alunos, ex-alunos e alguns professores (uma professora aposentada de Língua Portuguesa) ajudando na atividade. O clima era de alegria, os que trabalhavam naquele espaço tinham uma ligação direta ou indireta com o Projeto Fazendo Arte. Havia vários cartazes espalhados pela sala onde líamos: “*Garra, vida, força, sonho, luta, ternura, amor, prazer, corpos, trabalho, fé e sedução*”.

Presenciei as apresentações do grupo em 2007 e em 2008, que sempre acontecem no auditório da Unidade, vários funcionários (orientadoras,

¹²² Buscando recuperar a importância do lúdico em Educação, o grupo intitula-se *Fazendo Arte*. Neste projeto, procuram realizar coletivamente o trabalho nos seus mais diversos níveis. A começar pela construção conjunta do conhecimento, pela construção coletiva de algumas noções que constituem pré-requisitos para o trabalho, “como a noção de que Cultura e Arte, bem como todas as demais formas de saber, são fenômenos interdependentes” (Bayama, 2005). Reafirmam que, apesar de seu caráter de discurso hegemônico, as ideologias dominantes constituem não mais que pontos de vista sobre o mundo e, “tal qual a própria História oficial, podem ser postas em xeque” (idem). Sustentam a noção de que, a despeito de suas evidentes especificidades, “a Literatura não é um objeto estético isolado, mas um discurso verdadeiramente polifônico, privilegiado, portanto, por trazer em seu bojo a multiplicidade de vozes da sociedade que a ajuda a engendrar” (Id. Ibid.).

¹²³ Tem como premissa uma prática de construção conjunta, porque pressupõe a escolha democrática de um tema, a pesquisa individual e em grupo sobre o tema definido, a seleção de textos pertinentes e a costura entre eles – a criação final de um roteiro. Concluídas tais etapas, passam à parte teatral, onde a partir da divisão das “falas” de cada elemento do grupo que opta por atuar no palco, montam um sentido visual para o que dizem e cantam, através da construção de uma espécie de “fio condutor ou narrativo, coreografias, figurino e cenário. Há funções, as mais variadas, a serem desenvolvidas no palco, na iluminação, na música, no roteiro, na produção, na direção, no trabalho com o corpo, com a voz... Após isso tudo, vêm os ensaios” (Coordenadora de LP da Unidade).

¹²⁴ Todas as outras barracas da festa eram organizadas somente por alunos e esta era a única com estilo de bazar e estava montada numa sala. Vendiam bijuterias, óculos, bolsas, sapatos, roupas diversas e objetos de decoração. Os preços estavam em conta, comprei uns óculos escuros por cinco reais.

coordenadores, inspetores) e a diretora se envolvem na disciplina e organização das turmas, antes, durante e ao final do espetáculo.

Antes das apresentações, as professoras que idealizaram o projeto (a atual Coordenadora de Língua Portuguesa e uma professora aposentada) conversam com os alunos e o público em geral, que, invariavelmente, ouve bastante atento.

Em 2008, a Coordenadora de Língua Portuguesa relembrou que “*o grupo quer efetivamente estar fazendo algo digno do Colégio e que, para isso, conta com a energia que vem da plateia*”. A professora fala pausadamente, demonstrando muito entusiasmo, emociona-se quando acusa a presença de uma professora aposentada que trabalhara durante 15 anos neste projeto e que ainda continua ajudando. Explica como o grupo se prepara ao longo do ano e pede que a plateia pense nas questões trazidas pelo texto feito pelo grupo, que está repleto de metáforas e símbolos. Ratifica que participar do Fazendo Arte não é obrigatório (é convite) e acrescenta que alguns ex-alunos continuam trabalhando com o grupo. Pede respeito ao trabalho “*que em última instância é feito pra vocês. (...) Quem sabe o pessoal do Pedrinho, que hoje assiste, não poderá estar um dia no Fazendo Arte*”?¹²⁵

Nos dois anos (2007 e 2008) em que assisti as apresentações, foi feita uma releitura do clássico *Alice no país das maravilhas*. Na montagem do grupo havia três Alices e o texto remetia a várias questões: preservação da natureza, respeito ao outro, morte de criança por desleixo dos pais, autoritarismo, questões filosóficas, etc. O título escolhido pelo grupo para a sua releitura foi *As maravilhas no país das Alices*. Nos dois espetáculos a plateia ficou muito atenta¹²⁶. Os participantes atuavam muito bem, eram desenvoltos. Os figurinos eram bonitos e a história muito bem encadeada. No palco havia alunos tocando piano e guitarra. A seguir, três fotos da apresentação de 2008:

¹²⁵ Um professor da Unidade Humaitá I (‘Pedrinho’) trouxera uma turma do 5º ano para assistir à apresentação. Observei que quando chegou com as crianças, fora saudado entusiasticamente pelos alunos do Ensino Médio que estavam nos corredores e até pelos que estavam em sala de aula.

¹²⁶Na saída encontrei a coordenadora de Língua Portuguesa e comentei que havia falado com alguns alunos e ex-alunos que eu tinha me emocionado durante a apresentação. Ela disse que foi ótimo eu ter comentado isso com eles porque se dedicam muito.

Apresentação do grupo *Fazendo Arte*



Fonte: Arquivos da coordenação de Língua Portuguesa da Unidade Humaitá II, 17/10/2008.

Apresentação do grupo *Fazendo Arte*



Fonte: Arquivos da coordenação de Língua Portuguesa da Unidade Humaitá II, 17/10/2008.

Apresentação do grupo *Fazendo Arte*



Fonte: Arquivos da coordenação de Língua Portuguesa da Unidade Humaitá II, 17/10/2008.

Percebe-se que se trata de um momento especial para a Unidade, principalmente para os alunos no palco e na plateia. As palavras da coordenadora antecedendo a apresentação, a receptividade do público (com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, professores e funcionários) e a reação dos alunos maiores ao verem um ex-professor, do tempo em que frequentavam o ‘Pedrinho’, não foram os únicos momentos em que afloraram as boas relações interpessoais e a identificação com o que a escola representa. Ao final da apresentação, os alunos que participaram do espetáculo puxaram a *tabuada*¹²⁷ do Colégio, no que foram acompanhados pelo público presente, fato muito interessante porque estavam acabando de apresentar um trabalho, fruto do seu empenho (horas após as aulas, ensaios em finais de semana, etc.) e tiveram a iniciativa de enaltecer o Colégio e não somente o projeto que já se tornou uma referência nesta Unidade¹²⁸.

A coordenadora de Língua Portuguesa pontua que os responsáveis costumam assistir aos espetáculos, geralmente, à noite, quando o grupo faz uma apresentação para contemplá-los. Considera este momento muito interessante porque os pais se surpreendem – *“e chegam a exprimir isso abertamente, quando falam com a gente, agradecendo, emocionados”*. Destaca que muitos não compreendem bem o que seus filhos tanto fazem até tarde no Colégio e reclamam, *“já teve até quem proibisse o filho”*. Eles não imaginam, de um modo geral, que os filhos sejam os responsáveis por todas as etapas necessárias para a preparação do espetáculo e ficam orgulhosíssimos.

Observamos que se caracteriza como um trabalho de resistência e aglutinação forte, visto contar anualmente com ex-alunos que participam efetivamente do grupo. Pode ser destacado como um dos aspectos singulares desta Unidade. Presenciando o envolvimento dos alunos nos ensaios e a participação de toda a escola nas apresentações, constatamos que o grupo acerta ao eleger como alvo a alegada alienação e desinteresse dos jovens de hoje pela escola. A reação do público, que lota o auditório da Unidade nas apresentações anuais, também

¹²⁷ O grito de guerra dos alunos e ex-alunos do Colégio que diz o seguinte: Ao Pedro II, tudo ou nada? Tudo! Então como é que é? Tabuada! Três vezes nove: vinte e sete / Três vezes sete: vinte e um / Menos doze: fica nove / Menos nove: fica um / Zum, zum, zum! Paratibum! Pedro Segundôooooooooooooô!

¹²⁸ Gritaram também os nomes de três professoras (coordenadora de LP, de uma professora de Matemática do Ensino Médio e de uma professora aposentada) que atuaram mais diretamente com eles. Alguns alunos se aproximam para abraçar os participantes e todos saem com calma.

corroborar a aposta do projeto “*na arte como um caminho contrário à tendência à desumanização crescente do mundo atual e como uma forma de luta contra a falta de reflexão crítica do sujeito*” (Bayama, 2005).

Acrescentando mais uma informação sobre a repercussão deste projeto no Humaitá II, lembro que no dia da segunda apresentação que assisti do Fazendo Arte, presenciei uma conversa veemente na sala dos professores. Três professores, sendo dois do 9º ano, estavam justamente elogiando o evento. Uma professora de Educação Musical dizia que tinha resolvido dedicar-se à Música devido a um festival que aconteceu na escola em que estudara. Os professores citavam também os esportes e atividades como a do Grupo Fazendo Arte como vetores para a formação dos alunos. (Anexo 6: Jogral do Grupo Fazendo Arte).

As atividades transdisciplinares do 9º ano

Relatos feitos por professores de Língua Portuguesa do 9º ano em conversas informais, na sala dos professores, comprovam que a mobilização docente também se dá nas atividades regulares de sala de aula. Numa dessas conversas tomei conhecimento de atividades realizadas em 2007; no 1º trimestre os alunos trabalharam com “*O auto da compadecida*” e representaram cenas que só foram assistidas por suas turmas. No 2º trimestre, trabalharam com “*Capitães de Areia*” e montaram peças teatrais que foram assistidas por outras turmas. E, naquele momento, as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Música e História desenvolviam uma atividade transdisciplinar. Os alunos estavam trabalhando com o livro e com o filme “*Morte e Vida Severina*”, subtítulo Auto de Natal Pernambucano, que relata a difícil trajetória de um migrante nordestino na luta por uma vida melhor no litoral, de autoria de João Cabral de Melo Neto. As turmas foram divididas em grupos e cada grupo escolheu uma música da época da ditadura para trabalhar. Na sequência, os alunos apresentaram o resultado dos seus trabalhos, que envolveu interpretação do texto da música, análise da forma, análise do contexto em que foi escrita, investigação da sua repercussão, vida dos artistas, etc.

Assisti a duas dessas apresentações, que foram realizadas fora das salas de aula, na sala de audiovisual¹²⁹. Em cada uma delas, havia três atentas professoras, e antes do início dos trabalhos, uma delas teceu várias recomendações sobre o comportamento¹³⁰ da turma, que por sinal estava bem silenciosa. Cada grupo era responsável por uma ou duas letras de música, e utilizavam papel pardo ou retroprojetor para expô-las, alguns distribuíram as letras digitadas para a turma enquanto cantavam as canções¹³¹ ou as reproduziam no aparelho de som.

Cada membro dos grupos tinha sua tarefa na hora da apresentação: faziam análise literária da música (as figuras de linguagem), falavam de toda a metrificacão do texto (redondilhas, decassílabo, versos, estrofes, quadras, rimas emparelhadas, etc.), relacionavam as canções com os livros lidos, expunham a biografia do cantor e contextualizavam as obras. Esta contextualização envolveu: a conjuntura do governo Sarney, a Constituição de 1988 (pena de morte, tortura, racismo), as migrações para o Sudeste (porteiros e empregadas domésticas que são nordestinos), as migrações para o Norte devido ao ciclo da borracha, as favelas (alto custo de vida, baixos salários), a vida do sertanejo que enriqueceu a nação (povo guerreiro que sonha com uma vida melhor, as penúrias, o enfrentamento de outras culturas, a preservação da vida cultural), etc.

¹²⁹ É uma sala ampla, com cadeiras grandes, de braço, que ficam posicionadas de costas para a entrada. Há bastante espaço, além do ocupado pelas cadeiras. Possui quatro aparelhos de ar condicionado, janelões azuis com cortinas pretas, TV 29", caixa de som e uma mesa, com luminária, para o professor, a ser usada no caso da sala precisar ficar escura.

¹³⁰ Nada de piadinhas ou comentários para desestruturar quem estivesse na frente, e quem achasse que iria conversar, deveria mudar de lugar.

¹³¹ *Pra não dizer que não falei de flores* e *Disparada* (Geraldo Vandré), *Alegria Alegria* (Caetano Veloso), *Angélica* (Chico Buarque), *Mais uma vez, Fábrica* e *Perfeição* (Renato Russo), etc.

Durante as apresentações, percebeu-se que, realmente, eram produto de um trabalho de pesquisa, sustentado por várias fontes relacionadas à Língua Portuguesa, Geografia, Música e História. A autonomia e o trabalho em equipe foram habilidades desenvolvidas pelos alunos para levarem a tarefa a bom termo. Pontuam que estavam mobilizados e mantiveram comportamento excelente. As conversas eram baixas, enquanto os grupos se organizavam para cada apresentação, não havia dispersão, nem mesmo quando a imagem projetada ficou ruim, e aplaudiam para incentivar os tímidos e inseguros. Não houve necessidade de chamar a atenção da turma toda¹³².

Na entrevista com a coordenadora de Geografia, indaguei sobre estas duas atividades que assistira nas turmas 901 e 903, e ela esclareceu que no primeiro ano, 2005, a proposta envolvia História e Geografia¹³³ e que nomeia estas atividades de transdisciplinares. Repetiram no ano seguinte, 2006, incluindo Língua Portuguesa. Em 2007, continuaram com as três disciplinas anteriores e ainda tiveram a adesão dos professores de Música¹³⁴. Explicou que esta atividade se inicia, de certa forma, por uma identificação dos professores com determinada proposta de trabalho: *“Na verdade, basicamente os projetos partem da iniciativa dos professores e não de um estímulo ou orientação de um coordenador do Colégio”*³⁰.

No primeiro ano que eu fiz, cheguei a me emocionar com o resultado. Como os alunos conseguiram se envolver com o trabalho e com a música, com a realidade brasileira e o contexto histórico. Foi muito legal. (coordenadora de Geografia e professora do 9º ano)

Avalia que o resultado é muito bom, por que:

¹³²Os meninos pareciam mais quietos, seis meninas, numa roda, conversavam baixinho sobre coisas distintas do que acontecia na sala. Uma mexia no cabelo da outra, uma escrevia no caderno. Após a 1ª apresentação, a professora de Geografia foi até o grupo e chamou atenção das meninas. Durante a 2ª apresentação, outra professora fez ‘psiu’ para o mesmo grupo.

¹³³Também utilizaram a música popular brasileira do período da ditadura pra tentar trabalhar, além do conteúdo de História, a realidade brasileira no período estudado. Abordavam a reforma agrária, a luta pela posse da terra, a questão do desenvolvimentismo e os grandes projetos que existiam em termos de construção do território brasileiro no período da ditadura.

¹³⁴A coordenadora de Música, que também coordenava o 9º ano de 2007, destacou este trabalho, na sua entrevista, como um dos pontos altos do ano de 2007: *“Houve uma convergência da Tropicália como um tema transversal que pegou História, Geografia, Língua Portuguesa e Educação Musical”*.

Os alunos conseguem perceber que a realidade não é dividida. Não é que eles cheguem a perceber, porque aí seria fantástico, imagina? Eles começam a caminhar numa percepção de que a arte expressa uma realidade em termos históricos, em termos geográficos¹³⁵.

O planejamento coletivo do trabalho relatado, numa perspectiva de experimentação e avaliação, é indicado como uma condição necessária para uma educação de qualidade. Esta indicação foi feita consensualmente, após debate sobre educação escolar, ocorrido no MEC, em 1998,, a fim de compor os referenciais para a formação de professores (Pedrosa, 2007).

Franco e Bonamino (2005) apontam que a responsabilidade coletiva dos docentes pelo aprendizado dos alunos é um fator relevante para a eficácia de um estabelecimento de ensino. Os autores citam estudos nacionais (Espósito, Davis e Nunes, 2000 e Lee, Franco e Albernaz, 2004) que detectaram a contribuição positiva desta estratégia e esclarecem que esses resultados estão em sintonia com os resultados de pesquisas internacionais.

A leitura das práticas inclui, também, o acesso a material produzido pelas escolas (organogramas, calendários diversos, grade curricular, avisos, atas, murais, etc.). Para ilustrar os relatos sobre as atividades transdisciplinares e as atividades de Língua Portuguesa, descreverei dois avisos que copiei de murais do Humaitá II, em outubro de 2007. O primeiro referia-se ao anúncio de que uma aluna da turma 802 que havia sido a vencedora do concurso do jornal “O GLOBO” para participar da redação de blogs e que escreveria, toda 4ª feira, no site www.oglobo.com.br/bloguinho. Encontrei este aviso perto do único elevador da Unidade, numa parede que dá para o pátio externo por onde todos passam para subirem para as salas de aula, na porta da sala dos professores e num dos murais desta mesma sala.

O segundo aviso, que também estava afixado ao lado do elevador, era a divulgação dos finalistas de um concurso promovido pela União Latina, cuja proposta era terminar um conto do escritor Luis Fernando Veríssimo. Eram 210 inscritos, destes foram escolhidos 38; dos 38 selecionados, 31 eram do Colégio

¹³⁵ A coordenadora de Geografia nomeia o projeto que envolve quatro das 11 disciplinas do 9º ano de transdisciplinar. Concordei com sua denominação porque, nas atividades desenvolvidas, os saberes se reorganizavam em torno de problemas essenciais, afastando-se da lógica clássica (disciplinar). A proposta concebia o conhecimento como uma rede de conexões, “o que leva à multidimensionalidade do conhecimento e à distinção de vários níveis da realidade” (Santos, p.75, 2008).

Pedro II. Dentre estes 31, havia sete alunos do Humaitá II. E, por fim, dentre os sete finalistas do concurso, cinco eram do CPII: um do Humaitá II, dois da Unidade Centro, um do Engenho Novo II e um da Tijuca II.

Segundo Sarmiento (2003), estes são documentos performativos, onde se consagra simultaneamente a ação e a interpretação da ação, seriam a imagem do que de si próprio se quis. O destaque dado às mensagens destes avisos, expressa valores do contexto institucional, vinculados à crença no poder da palavra escrita/ falada/ cantada, na medida em que a escola possibilita aos seus alunos a vivência de textos, levando-os a desenvolver sua criatividade, expressividade e, conseqüentemente, autoconfiança¹³⁶.

3.4 A Educação Musical

O trabalho de Educação Musical também é ancorado na autonomia dos professores. Os projetos não partem do Colegiado de Música, que reúne os professores de todo o Colégio. Nesta instância não há uma concordância completa entre os docentes, aprova-se uma diretriz para a disciplina, que é modificada a cada reunião.

Abordei uma das professoras de Música do 9º ano e, quando começamos a conversar, ela partilhou comigo seu entusiasmo pelo fato de estar indo para o Senado, o Projeto de Lei que instituía a disciplina de Música em todos os níveis escolares. Pela legislação vigente, o que consta no currículo é Educação Artística e as escolas escolhem entre Artes, Teatro e Música. No começo deste capítulo, reportamo-nos ao currículo e informamos que, no caso do Colégio Pedro II, a disciplina Educação Musical sempre esteve presente na grade curricular, embora ainda não seja obrigatória: *“Não existe perfeição, mas para quem já trabalhou no*

¹³⁶ Reportagem veiculada na Revista Megazine do jornal O GLOBO, em 2008, divulgava os nomes de dez estudantes do Ensino Médio, que formariam o Júri Jovem do Festival Internacional de Curtas (o *Curta Cinema*), que exibiu 323 filmes em cinco salas do Rio de Janeiro. Dentre os dez alunos escolhidos, quatro eram do Colégio Pedro II, dois eram da Unidade São Cristóvão III e os outros dois não tinham sua Unidade especificada. Apesar de não sabermos se havia algum aluno da Unidade Humaitá II, este registro é válido porque, além do CPII compor 40% do Júri Jovem do Festival Internacional de Curtas, os outros seis alunos escolhidos eram oriundos da rede particular de ensino. Ademais, tudo o que se relaciona a qualquer uma das 13 Unidades Escolares do Colégio é, imediatamente, incorporado por todas, a distância geográfica entre as Unidades jamais foi obstáculo para que fatos como esse reforcem a confiança e imagem de distinção incorporada pelos integrantes da escola.

mundo e trabalha no Pedro II, é o único colégio público que tem Música, tem esse diferencial na área”.

Em momento posterior a este encontro, durante a entrevista que esta professora me concedeu, relatou que os alunos do Humaitá II chegam à Sala de Música querendo se soltar e encarando as propostas como atividades lúdicas, por isso, é preciso deixar uns dez minutos livres no início das aulas, para depois começar com as atividades propriamente. Acentuou que defende que não deve se dar apenas História da Música brasileira no 9º ano, pois a matéria começa no Império e nem sempre dá para chegar até os dias de hoje. Desta forma, os professores enfatizam a bossa nova e a jovem guarda; tem uns pontos modais e os alunos curtem bastante quando começam as aulas de música POP.

Foi conseguido, também, junto à coordenação da disciplina, que se colocasse a prática de conjunto com esta série, onde os alunos têm alguns instrumentos disponíveis e podem trazer qualquer instrumento para as aulas (percussão, violão, etc.). A professora afirma que, apesar de estarem em níveis distintos, eles gostam.

Tive oportunidade de observar uma aula desta professora, nos 3º e 4º tempos do turno da tarde (14h30min às 16h00min), no dia 29/10/2007. Transcrevo o relato do meu caderno de campo, a descrição é fiel à aula, mantive, inclusive, os comentários que redigi na época, retirando, apenas, dois parágrafos do início que descreviam os murais da sala:

Sentei ao final da sala e contei 27 alunos. O quadro de giz está em bom estado, as paredes são pintadas de amarelo claro e a porta é azul. É uma sala bem iluminada, há seis conjuntos de lâmpadas fluorescentes. Conto cinco ventiladores no teto. (...)

A professora foi pedindo silêncio, “*entrou, sentou*”. Avisou que a aula começaria ali e que depois eles desceriam para a Sala de Música. Lembrou que voltariam a falar de música de protesto, inserida nos festivais, no movimento de contracultura.

Começou a falar da canção *Caminhando*, escreveu o nome correto no quadro (“*Pra não dizer que não falei de flores*”) e o nome do autor. Um aluno perguntou se tinha sido Geraldo Vandré que tinha quebrado o violão. “*Não, aquele que quebrou o violão foi o Sérgio Ricardo*”. Explica que Vandré integrava o movimento oposicionista ao governo militar, era um artista engajado e foi preso.

Falou também do AI-5, dos decretos-lei e disse que o governo militar foi uma anomalia dentro da República, sendo a classe artística uma opositora, principalmente através da música. Lembra do certificado da censura que tinha que aparecer antes da exibição de filmes no cinema e de qualquer programa de TV.

Comentário: Neste momento um aluno tocava flauta e a professora não falou nada, de repente ele parou.

A disposição das carteiras é a mesma da outra sala, seis fileiras com mesas e cadeiras. Na fila que fica na parede da janela, há cinco alunas meio que conversando entre si e dois alunos um pouco apáticos. Na segunda fila, o primeiro aluno está quase deitado em cima da mesa. O resto da turma está acompanhando a aula, sendo que, na fila da parede, três meninos arrumaram as carteiras em trio.

A professora pediu que os alunos pegassem a apostila, onde havia um texto sobre música de protesto e algumas perguntas. Poderiam fazer a atividade em dupla. Alguns alunos foram se organizando em duplas, cinco meninas ficaram claramente ociosas, sem fazer nada. Levou um tempo e, de alguma forma, todos foram se organizando em torno da apostila. Formaram nove grupos ao todo, eram duplas, trios, quartetos e até quintetos. Quatro grupos não eram mistos.

O exercício era sobre canções de protesto, a professora explicou a importância da letra da música “*Sabiá*”, pois representava uma pessoa que havia saído da sua pátria. Colocou os nomes dos autores no quadro. Era uma alusão ao poema “*Sabiá*”, de Gonçalves Dias. Lembrou que esta canção tirou o primeiro lugar em determinado festival, sob protestos do público. Minha impressão é que, neste momento, só uns quatro alunos ouviram este relato.

Em seguida, um aluno faz uma pergunta sobre a alienação dos jovens. Entra um aluno atrasado e fica sem fazer nada. Um trio sentado no final da fila da parede (duas meninas e um menino) também parecia não estar fazendo o exercício, apesar de a apostila estar aberta em cima da mesa. A professora começou a caminhar na sala e perguntou, justamente a este trio, o que eles estavam fazendo.

Durante a feitura do exercício, a professora foi solicitada umas três vezes. Observando os nove grupos, deu-me a impressão que poucos se dedicavam à tarefa que tinha sido passada, já que, enquanto isso, uma aluna mexia no celular, um menino tocava flauta e a professora não se manifestava.

Começando a correção, a professora se dirige ao grupo do [nome do aluno]: “*Primeira pergunta. Em que parte da letra de Caminhando o autor fala da alienação dos jovens?*”? Duas meninas estão falando muito alto. Por duas vezes a professora exclama: “*Pessoal, alô!*”. As explicações giram em torno do conteúdo das duas estrofes da música e do significado do refrão.

Um aluno faz uma pergunta, dois grupos prestam muita atenção. Chegam à pergunta 3: “*Alô, galera, silêncio, por favor, silêncio!*”

Comentário: A professora fez uma excelente preleção sobre a música “*Sabiá*”, explicou sua forma velada e metafórica, falou de exílio, etc. Parecia que ninguém prestava atenção nela, um aluno voltou a tocar flauta.

No entanto, na correção das perguntas (4, 5 e 6) em sequência, a professora se dirigiu a algumas duplas e vários alunos que pareciam dispersos fizeram questão de dar suas respostas.

Conforme havia sido avisado no início da aula, chegara a hora de a turma ir para a Sala de Música. Temos que descer dois andares porque as salas do 9º ano ficam no 4º andar e a Sala de Música, no 2º. Descemos todos pela rampa, sem qualquer confusão. Aproveito para conversar um pouco com a professora, enquanto nos locomovemos, comento dos alunos que observei conversando durante a maior parte da aula, mas que responderam às perguntas que ela fez.

Ela me conta que no começo ficava desesperada, achando que eles não estavam entendendo, mas agora vê que eles sabem.

A Sala de Música é grande e arejada, nela encontramos cadeiras de braço arrumadas numa grande roda, um armário de ferro de duas portas, dois armários de madeira bem antigos, outro armário de ferro com instrumentos musicais, uma TV, um aparelho de DVD e um piano.

Há um quadro de giz na parede que fica atrás da mesa do professor. Vemos um mural no chão (sem uso) e um cartaz com uma flauta e umas notas musicais. No teto há cinco ventiladores (três estão ligados) e dez pares de lâmpadas fluorescentes grandes. O chão é de cimento liso amarelo, as janelas ficam na parede à esquerda do professor, são altas com grandes cortinas azuis.

A professora colocou a letra da canção (*Caminhando*) no quadro, enquanto isso cada aluno pegou um instrumento musical no armário e começou a tocar. Eu vi cinco flautas, um violão, duas pandeiras, dois pares de claves, um tantã, várias castanholas, vários ovinhos de madeira, um chocalho, um chocalho feito de garrafa PET e um pandeiro. Um aluno que estava disperso na sala de aula foi quem pegou o violão.

Acabando de colocar a música no quadro, a professora pediu que todos parassem de tocar os instrumentos, o aluno [nome do aluno], que tocava o tantã, não parou. A professora pegou o cavaquinho e avisou que começariam com as flautas, mas o tantã, ainda assim, não parou: “*Dá um tempo, [nome do aluno]!*”! A professora fala um pouco mais alto. Ele levanta a mão numa espécie de pedido de desculpas. “*Puxa, temos que ser duras com vocês!*”!

Chega perto dos alunos que estão com o tantã e com o pandeiro e toca seu cavaquinho para eles ouvirem. Explica a levada do tantã, “*a gente tem um compasso terciário*”. Explica também para o menino do violão: “*Sol, lá menor, sol, lá menor*”. Para os chocalhos: “*Um, dois, três*”. Há uma menina que não pegou nenhum instrumento e está ouvindo MP3.

Cinco alunos estão sentados juntos e tocam as flautas, eles leem a partitura que está na apostila. Tenho a impressão que na sala de aula eles também estavam próximos. “*Atenção, parou!*”! A professora pede que as flautas parem e dá uma explicação para o grupo, fala as notas. Um dos alunos deste grupo pergunta se alguém tem uma apostila porque ali só há uma para três alunos. Enquanto a professora se acerta com o grupo da flauta, o resto da turma fica incrivelmente quieto, as conversas são em tom baixo.

Observei que umas cinco meninas que na sala de aula ficaram meio ociosas, sentaram-se novamente juntas: uma com claves, outra com pandeira e três sem instrumento. Uma das meninas que não pegou instrumento estava com o braço machucado.

“*Atenção, pessoal! Percussão, início. Depois a gente canta o refrão*”. As flautas não se entendem novamente, a professora volta a dar uma explicação, com muita paciência.

E o tantã fica tocando. “*Atenção. Alô, pessoal!*”! Os alunos que pegaram os ovinhos de madeira estão um pouco apáticos. Uma aluna fica chamando: “*Professooooôra. Pode cantar a música toda?*”! Agora os alunos estão mais ou menos separados em meninas e meninos. A professora continua acertando a execução com os flautistas.

Comentário: Percebo que nesta aula é importante que todos os alunos que estão com as flautas se entendam e toquem com relativa harmonia. Hoje eles estão meio que conduzindo toda a turma quando a professora pede que todos cantem e toquem os instrumentos.

É dado um aviso de que para a 3ª certificação é bom olhar a partitura para ver compassos e notas. Em cima deles terá várias perguntas.

Finalmente, depois de vários ajustes, a turma canta a música toda por duas vezes, todos que estão com instrumentos musicais participam. Bate o sinal, os alunos guardam os instrumentos no armário de ferro e saem para o recreio. Converso um pouco com a professora, ela explica que fez um trabalho paulatino com o menino do tantã e o menino do pandeiro. Dá, justamente, estes instrumentos nas mãos deles, para que participem. Há aulas que saem melhores, depende da música e da turma. Há turmas com alunos que tocam bem piano ou cavaquinho. Naquela turma havia um aluno que tocava bem o piano, mas preferiu ficar na flauta para aprender.

Fim da 3ª observação de aula

A aula relatada teve dois momentos distintos e, devido às características do segundo momento, toda a turma teve que se transferir para outra sala, descendo dois andares do prédio. O que poderia ser obstáculo para alguns professores, na medida em que a movimentação dos alunos pode trazer dispersão, não se revelou como um problema para esta professora, que organizou bem a duração das atividades propostas. Na sala de aula fez uma pequena exposição oral, retomando o tema (música de protesto da época dos festivais) em estudo, contextualizou a canção em foco na história do país e forneceu dados da biografia do autor. Em seguida, com o apoio de uma apostila, os alunos fizeram, em grupos, a interpretação de duas canções. O exercício foi corrigido e todos seguiram para a Sala de Música.

Durante a mudança de ambiente, a professora me revela que no começo se desesperava porque achava que os alunos não estavam entendendo, mas agora afirma que eles sabem. Confirmando esta avaliação porque em alguns momentos, na sala de aula, eu tive a sensação de que a maior parte da turma não acompanhava a atividade. No entanto, quando a professora se dirigiu a algumas duplas, vários alunos que pareciam dispersos fizeram questão de dar suas respostas.

Neste momento, colocou-se para mim a mesma questão formulada por pesquisadores do SOCED, no início da investigação sobre as escolas de prestígio do município do Rio de Janeiro. Buscando entendimento para o que chamaram de conexão/desconexão dos alunos em salas de aula de turmas de 8ª série, o grupo aventou a hipótese de estarmos diante de “prováveis modificações dos padrões de cognição entre os jovens” (Brandão, 2005^a, p.6), quando reportados aos padrões experimentados pelos professores e gerações anteriores. O grupo de pesquisa registrou, mais de uma vez, dispersão dos alunos em aulas bem estruturadas e sua aparente dificuldade em prestar atenção pelo tempo necessário para acompanhar

um segmento da explicação dos professores. Estes continuavam com as atividades “em meio à zona, que rotineiramente entremeava as práticas didáticas, fossem elas aulas expositivas, exercícios, trabalhos em grupos ou leituras de textos propostos para o tema da aula” (idem, p.5). Observaram, também¹³⁷, respostas surpreendentemente ajustadas ao contexto das aulas, onde os alunos estavam aparentemente desligados, conforme presenciado durante a primeira parte da aula de Música no HII.

Momentos como esses se repetiram durante a observação de outras aulas do Humaitá II. Colaborando também para o entendimento destas situações, a pesquisa desenvolvida por Lelis (2005), com objetivo de revelar o sentido da experiência escolar para jovens de camadas médias, apurou que atualmente o aluno precisa dar conta, ao mesmo tempo, de duas lógicas: a lógica escolar e a lógica midiática. Na investigação de como os adolescentes se relacionavam com as práticas escolares e com as tarefas cotidianas, foi detectada a "dispersão" como traço distintivo dos comportamentos diante das práticas escolares.

Dispensão que parece indicar “uma outra forma de se relacionar com o saber e a aprendizagem escolar, para além dos métodos pedagógicos e estilos de ensinar dos professores”¹³⁸.

Na chegada e acomodação da turma na Sala de Música, já se pode constatar o investimento na organização e disciplina, visto não ter havido nenhuma correria pelo trajeto e nenhuma disputa por qualquer instrumento musical. Da mesma forma, quando bateu o sinal do recreio, os instrumentos foram guardados ordenadamente no armário de ferro e os alunos saíram da sala. Em diversos momentos ao longo da aula, percebi que eram claras as regras de conduta necessárias para o bom andamento da atividade, diante de qualquer atitude que não favorecesse o ambiente de trabalho, a professora não precisava fazer preleções, bastava uma pequena chamada: “*Atenção. Alô, pessoal!*”

¹³⁷ Mais informações sobre a entrada no campo da equipe do Soced em BRANDÃO, Zaia. Desatenção ou novos estilos de cognição? *Boletim Soced*, nº1, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input>.

¹³⁸ Artigo publicado na Revista Digital, do jornal O GLOBO, relata os resultados de um estudo da universidade de Melbourne, na Austrália, que averiguou que navegar na internet, por lazer, no trabalho, aprimora a concentração dos empregados. Pessoas que utilizam a internet num limite de menos de 20% do tempo de trabalho são mais produtivas, rendem cerca de 10% a mais do que as pessoas que não têm contato algum com a internet durante o expediente. Seria mais um exemplo da “lógica midiática, marcada pelo imediatismo, pela instantaneidade, pela rapidez” (Lelis, op.cit.), atuando também em ambientes de trabalho sem obstaculizar a produção exigida.

Outro indício de que a turma tinha introjetado a organização e disciplina necessárias para um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem, foi a própria dinâmica da aula. Todas as vezes que a turma tocava junta, “seguia” os cinco alunos que estavam com as flautas, e, por isso, a professora acertava constantemente a harmonia deste grupo com o cavaquinho que tocava. Dividia-se entre os flautistas e todos os outros alunos, dando atenção também aos que estavam com outros instrumentos. Esta condução não era questionada pelos outros alunos que se mantinham incrivelmente quietos, conversando em tom baixo, enquanto a professora se acertava com o grupo de flautistas.

Chiarelli & Barreto (2005) nos esclarecem que a prática musical se relaciona a elementos como som, ritmo, melodia e harmonia, e cada um desses elementos possui seus atributos correspondentes, que devem ser trabalhados, como, por exemplo, os atributos do som: a altura (agudo, médio, grave), a intensidade (forte, fraco), a duração (longo, curto) e o timbre (diferencia as vozes e os instrumentos). Os autores mostram que, apesar de existirem diversas definições para Música, de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas. Constatase, portanto, que diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática da musicalização.

A dinâmica utilizada na condução da aula observada comprova o prazer de ensinar e o compromisso e interesse da professora com o desempenho dos alunos, pois reiniciava a execução da música (“*Atenção, pessoal! Percussão, início. Depois a gente canta o refrão*”), mesmo diante de insistências (“*Professooooôdra! Pode cantar a música toda*?”), até que o compasso ficasse acertado. Ademais, durante toda a orientação da prática de conjunto, dirigia-se a turma usando o vocabulário específico da disciplina (“*A gente tem um compasso terciário. (...) Sol, lá menor, sol, lá menor*”), numa demonstração clara de que os alunos tinham domínio deste conteúdo e correspondiam à expectativa da professora.

Na conversa que tivemos semanas antes da observação desta aula, a professora esclarecera que havia conseguido, junto à coordenação da disciplina, que se colocasse a prática de conjunto com o 9º ano. Esta não era, portanto, uma exigência, a priori, da Unidade. Sua iniciativa denota que assume a responsabilidade em melhorar o aprendizado dos alunos. Comprovou-se, também,

a informação que eu obtivera com as próprias professoras de Música: “*Fazemos aulas práticas, com instrumentos, para todo mundo*”. Na aula observada, a professora lidava com uma turma que utilizava dez instrumentos musicais diferentes.

As boas relações interpessoais se evidenciavam na firmeza e afetividade que acompanhavam as interpelações feitas pela professora: um aluno levanta a mão numa espécie de pedido de desculpas e a professora complementa: “*Puxa, temos que ser duras com vocês!*”! O menino que se desculpara fora o que escolhera o tantã, ele tinha certa dificuldade de aguardar o momento da execução em conjunto. Intei-rei-me após a aula, de que fora feito um trabalho paulatino com ele e com o menino do pandeiro, que não se integravam muito às atividades. Quando foram incentivados a lidar com estes instrumentos, melhoraram sua participação.

A professora diz que há sempre um grupo mais disperso, acha que os alunos são bagunceiros, mas são unidos porque vêm juntos há muito tempo, e considera que se entende muito bem com eles. Há aulas que saem melhores, depende da música e da turma. A condução variava de turma para turma, diante do interesse de quatro alunos (que liam bem as partituras) pelas flautas, este grupo acabou “conduzindo” a prática do dia.

Ratificou-se o entusiasmo e dedicação da professora, quando revelou querer tornar uma tradição na Unidade ter um show no final do ano, poder criar um arranjo, fazer uma integração entre as séries. Nenhum aluno foi reprovado no 9º ano, em Educação Musical.

Em 2007, houve uma apresentação no final do ano (14/11/07), e a professora entrevistada revelou que para alguns alunos foi o dia mais feliz da vida deles. Felicidade que se desdobra em investimento concreto, porque muitos alunos do 1º ano fazem um horário extra para a prática de conjunto e trabalham um repertório iniciado no 9º ano¹³⁹.

¹³⁹Quando atentamos para a formação acadêmica desta professora e para a sua experiência anterior ao Colégio, confirma-se mais ainda a impressão de que se sente realizada com o trabalho no CPII. Fora professora numa escola da Ilha do Governador e reclamara muito das condições de trabalho no município do Rio. Atuou 10 anos como jornalista, fez mestrado em indústria cultural, na UNIRIO e fez, também, doutorado. Começou no PII, em 2005, como substituta e assim ficou durante dois anos no HII. Em 2006, fez quatro concursos: a) para o PII passou em 4º lugar, havia oito vagas; b) para a UFES passou em 2º lugar, havia uma vaga; c) para a UFF (área de produção cultural) passou em 3º lugar e havia duas vagas e d) passou também para a UERJ (aula de folclore no curso de artes). Acabou escolhendo o CPII.

Em sua entrevista, a coordenadora de Música, e também professora do 9º ano, igualmente demonstrou estar mobilizada com o trabalho da equipe e com o fato de o Colégio sempre manter esta disciplina na sua grade curricular, “*valendo nota*”.

A coordenadora relatou também a luta da geração de professores que entraram no Colégio na mesma época que ela (1981), para vencer barreiras e implementar aulas onde o aluno pudesse escolher o instrumento:

Então fazê-los ler uma partitura. Não é música apenas clássica, é música moderna, a que está tocando na novela, que tá tocando por aí e eles adoram. Eles gostam, então com a nossa persistência, isso foi uma coisa muito grata a mim. (...) Porque é desde a época que o Colégio era um seminário de padres. A música é indissociável do aprendizado de um padre. Assim como ele aprende Latim, Teologia, a Retórica, a Dialética, ele aprende Música. Ele tem que aprender (...) É de fato uma honra para nós. Acho que não existe instituição brasileira que tenha tido ao longo dos anos. O governo tira, coloca Música, não mantém e tal. Mas aqui sempre teve Música. (...) Eu falo disso e fico até emocionada, porque essa parte do Pedro II é uma coisa que me gratificou muito.

A guisa de ilustração, cabe precisar o quanto a Educação Musical esteve presente nos primórdios do Colégio. A verdadeira origem do Colégio Pedro II é o Seminário de Órfãos de São Pedro¹⁴⁰, criado em 8 de junho de 1739, pelo bispo D. Frei Antonio de Guadalupe, nascido em Portugal, quarto bispo do Rio de Janeiro e professor da ordem franciscana. Na mudança para a atual Rua Camerino, os órfãos de São Pedro passaram a ser chamados de Seminaristas de São Joaquim¹⁴¹. O estabelecimento possuía alunos contribuintes, mas a instituição progredia com doações e devido aos serviços que os alunos prestavam como coristas e cantochanistas em muitas igrejas e conventos. Os seminaristas recebiam também gratificação em dinheiro para acompanhar os enterros de pessoas importantes e devotas. Ostentavam seus hábitos brancos, o que, segundo Joaquim Manuel de Macedo¹⁴², valia-lhes a alcunha de “carneiros”, e tinham no peito grandes cruzes

¹⁴⁰ Ao lermos a provisão de criação deste Seminário, constatamos que havia grande preocupação com os órfãos da cidade; este estabelecimento, sujeito ao regulamento do Colégio dos Órfãos do Porto, ficou conhecido como Seminário de São Pedro e os alunos como Órfãos de São Pedro.

¹⁴¹ O Seminário de Órfãos de São Pedro funcionava num sobradinho na Rua de São Pedro, nas costas da Igreja do Príncipe dos Apóstolos. Além de se localizar no centro da cidade, era insuficiente por falta de acomodações. Quase 30 anos após a sua fundação, o Seminário mudou-se para a Capela São Joaquim, localizada no começo da Rua do Vallongo, depois Imperatriz, hoje Camerino. Os órfãos de São Pedro tomaram, então, o título de órfãos de São Joaquim e, mais tarde, Seminaristas de São Joaquim.

¹⁴² Macedo apud Anuário do Collégio Pedro II, Volume I, 1914.

vermelhas. Tinham a incumbência de cantar o *Miserere*, durante o saimento fúnebre, e, nas igrejas, de entoar o *Libera-me* durante a encomendação do corpo.

“Assim, quando o príncipe regente D. João veio para o Brasil e quis celebrar com pompa régia a Semana Santa, mandou buscar no Seminário São Joaquim alguns educandos peritos em canto-chão que vieram servir o corpo da Capella Real” (Lisboa, 1937)¹⁴³.

Os atuais alunos da Unidade Escolar Humaitá II desconhecem esta particularidade na área musical dos seminaristas da instituição, que deu origem ao Colégio, mas, possuem suas próprias particularidades que detectamos em nossa conversa sobre a aparência e espaços da escola:

Pesquisadora: *Pra vocês, qual o melhor espaço da escola? Onde vocês gostam mais de estar?*

Aluno 1: *Sala de música.*

Aluno 2: *Portão da frente.*

Aluno3: *Ah, acho legal, assim, biblioteca, audiovisual, quadra, arquibancada.*

Pesquisadora: *Por que a biblioteca é um bom espaço?*

Aluno3: *Porque você fica lá com os amigos estudando, às vezes conversando.*

Aluno 2: *Eu fico escutando heavy metal e lendo o recreio inteiro.*

Pesquisadora: *E a sala de música, por que é um lugar bom?*

Aluno 2: *Porque a gente faz barulho lá.*

Aluno 1: *É, porque é legal, porque tem práticas conjuntas.*

Aluno 3: *Na aula de música da nossa série, a gente tem uma prática, a gente toca o instrumento que quer.*

Aluno 1: *É, é mais livre.*

Aluno 2: *É, é livre até demais.*

Pesquisadora: *Quem tem violão pode trazer?*

Aluno 1: *É, eu trago o violão porque o Colégio, além da aula de Música, tem a prática de conjunto. Tipo, você é bom num instrumento, aí chega e fala, ‘Você não quer tocar com a gente, sabe’?! Aí é bom porque desenvolve essa parte musical, essa parte mais criativa.*

¹⁴³T. 6, p. 358, Annaes de Baltazar Lisboa (apud Anuario n.º1 do Colégio Pedro II, 1914).

Aluno 3: *Essas coisas que eu acho legal no Colégio, essas coisas tipo coral, festa junina daqui, que organiza as equipes. Assim, uma coisa pra você se entrosar no Colégio, fazer amigos.*

Analisando a conversa com os alunos, percebemos que eles incorporam a sala de música e a biblioteca aos tempos/espços escolares de convivialidade (Teixeira Lopes, 1997) e ludicidade, como são a quadra de esportes e sua arquibancada e o momento do recreio.

Numa concepção do espaço escolar como *lugar internamente regionalizado*, a Sala de Música pode ser classificada como uma região de *fachada* porque exige um comportamento mais apropriado e se revela como um lugar de controle social mais cuidadoso. A quadra de esportes e o pátio do recreio seriam regiões de *bastidores* que permitem um desligamento face à fachada, seriam locais onde se relaxam as exigências e regras. Contudo, tanto o desvendamento quanto a ocultação podem se fazer presentes nos dois cenários, mas não dilui a especificidade de cada região – namorar numa região *frontal* é diferente de namorar numa região de *retaguarda* (idem, 1997).

Os alunos citados relacionam a prática de conjunto das aulas de Música com a criatividade e como “*coisa legal no Colégio, (...) tipo coral, festa junina. (...) Assim uma coisa pra você se entrosar no Colégio, fazer amigos*”. Nossa pesquisa indica que independentemente de estarem ou não em maior vigilância, tendo que adequar ou não seu comportamento, suas posturas corporais e linguagem, o que conta para esses alunos é a possibilidade de convívio intenso e prazeroso que encontram no espaço escolar, não apenas nos momentos não letivos. Diferentemente dos estudantes secundaristas descritos por Teixeira Lopes (1997), que valorizam o pavilhão gimnodesportivo, o campo de jogos e os espaços externos à escola (o café/pastelaria/rua) – num “movimento muito mais profundo de *recusa da escola*” (idem, p.119)- os alunos do HII demonstram - como já havíamos constatado nas suas respostas sobre as aulas de Língua Portuguesa - gosto pelo espaço escolar, aceitação da escola¹⁴⁴ e a incorporação de um forte sentimento de pertencimento à instituição.

¹⁴⁴ Nas respostas dos alunos do HII foram citados também o grêmio e os amigos. Quando tratarmos especificamente das relações, analisaremos o quanto todo o contexto escolar é valorizado pelos discentes como um espaço de convívio e de constituição de amigos.

Quanto aos estudantes presentes à aula observada, estavam, sem dúvida, num ambiente intelectualmente desafiador¹⁴⁵ e lúdico. Chiarelli & Barreto (2005) demarcam o papel da Música na educação, não apenas como experiência estética, mas também como facilitadora do processo de aprendizagem e como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, como deve ser para esses alunos que destacaram a prática de conjunto que acontece no 9º ano do HII. De acordo com a perspectiva das autoras, a música é concebida como um universo que “conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive”.

3.5

O trabalho de informática

Como já relatei anteriormente, assisti a uma aula de Língua Portuguesa no Laboratório de Informática, onde os alunos do 9º ano terminavam uma tarefa que integrava às atividades do Projeto Machado de Assis. A turma estava organizada em duplas para cada computador e demonstrava bastante familiaridade com o seu uso. O Laboratório de Informática possui duas salas: uma bastante ampla e outra menor. Na sala maior há 33 computadores e, segundo a coordenadora da série, ainda chegariam mais sete. O chão das salas é todo coberto com piso de borracha, contei na sala maior quatro aparelhos de ar condicionado. O setor conta com um técnico terceirizado que me explicou que as janelas são vedadas. Na aula que assisti, além da professora da turma e do técnico de informática, estava presente a coordenadora do 9º ano. É usual que ela esteja presente durante as aulas na sala de Informática porque é uma das responsáveis por esse setor.

Entrevistei uma funcionária que conheci na primeira reunião com os pais (novembro de 2007), ela estava dando o suporte material (power point) para o encontro que estava sendo dirigido pelas orientadoras. Aceitou prontamente o meu pedido de conceder-me a entrevista, pareceu-me que se entusiasmara por ver

¹⁴⁵ É um indicador de altas expectativas e uma das características de escolas bem sucedidas (Bonamino 2005),

uma possibilidade de divulgar o trabalho que realizara no Colégio (na Unidade São Cristóvão) e que desenvolvia no Humaitá II¹⁴⁶.

Explicou que planeja as atividades que acontecem no setor e recebe turmas dos três turnos da Unidade, neste mesmo espaço. Está no Humaitá II há cinco anos, mas chegou ao CPII em 1987. Assim, participou dos primeiros programas de Informática na Educação do Colégio, que se iniciaram na Unidade São Cristóvão. Falou muito do seu trabalho, demonstrando entusiasmo com sua função. Seu olhar seria, por assim dizer, mais setorizado, voltado especificamente para as suas atividades. Não vê distinção em relação ao seu trabalho e o trabalho dos docentes, pareceu não ter problemas de relacionamento com os professores, conforme demonstrou a outra funcionária entrevistada e que trabalhava no Sesop. Quando foi transferida para o CPII, já era pós-graduada em Análise de Sistemas e trabalhara em empresas, desenvolvendo programas e dando capacitação para a otimização desses programas, especialmente com banco de dados.

Argumentou que o Colégio Pedro II sempre foi a vitrine do MEC: “*Todas as primeiras experiências aconteciam aqui*”. Lembra que vivenciou o pioneirismo da instituição, quando foram designadas algumas pessoas para fazerem um curso de capacitação em Informática Educativa nas escolas. No ano seguinte, em março de 1987¹⁴⁷, foi aberta a primeira turma do curso técnico profissionalizante de processamento de dados.

Em 2004, quando já estava no Humaitá II, a Unesco resolveu fazer um concurso formado por três pilares chamados de *diálogo, intercâmbio e diálogo intercultural*. O primeiro pilar é o concurso entre escolas que dura dois anos, eles começam no meio do ano, e são mais de duas mil e quinhentas crianças inscritas, com 126 escolas:

Na primeira versão, nós fomos o único Colégio da América do Sul classificado para essa final, lá em Barcelona. E aí eu fui com um dos meninos, que era o embaixador do grupo”. (...) A dupla do Pedro II era a Bielorrússia. (...) Nós fomos muito felizes com esse parceiro, (...) os nossos meninos tiveram uma afinidade

¹⁴⁶A funcionária forma com a coordenadora do 9º ano uma das equipes do setor. O Laboratório do HII tem duas equipes, uma dos dias pares e outra dos dias ímpares.

¹⁴⁷O CPII iniciou-se na Informática em 1982, através do Projeto Educon, da Secretaria Especial de Informática da Presidência da República (SEI), foi privilegiado com a única vaga destinada a uma instituição de ensino federal (Almanaque Histórico, 2007). A funcionária declarou que o CPII, “*era a única escola que estava começando a ter computadores. (...) As escolas estaduais não tinham absolutamente qualquer trabalho porque não tinham computadores. Nenhum outro tipo de escola pública tinha isso. E o Colégio Pedro II abriu esse centro com cinco computadores, dos quais três eram em comodato. Era praticamente sucata de outros lugares*”.

norme. (...) Porque a gente recebe um guia do bom diálogo dos organizadores, um guia de atividades de como é que a gente pode fazer para que surjam determinadas questões que possam aproximar as pessoas. Que eles possam refletir sobre a paz no mundo, o que é preciso para a paz no mundo, a questão de ética, os valores, como são diferentes no lugar do outro, culturalmente, como é que a gente vai conviver com pessoas dessa cultura tão diferente.

O projeto da Unesco já está na 3ª versão, o Setor de Informática tem por norma escolher alunos que estão no 9º ano e na 1ª série do EM, fazendo uma mistura de várias turmas. Os professores indicam a quantidade que eles quiserem, a entrevistada observa que é muito interessante porque “dá uma misturadinha de faixa etária diferente, com hábitos diferentes, com coisas diferentes”. As atividades do projeto são fora do horário da aula, é uma atividade extra. Os pais são avisados através de uma carta-convite, é uma opção dos alunos quererem ficar ou não. Acentua que eles ficam e à medida que vão fazendo a dinâmica, vão se entusiasmando:

E o que mais empolga é quando eles percebem que o que eles aprenderam aqui, dentre outras coisas, de língua estrangeira, é imediatamente aplicável. (...) Os meninos ficam empolgadíssimos quando começam, na inscrição, a entrar em contato com meninos do mundo todo, meninos da Croácia, meninos do Egito.

A funcionária esclareceu o trabalho de inclusão que o setor se empenha em realizar com os que não possuem computador em casa ou que subutilizam os equipamentos, usando basicamente para troca de comunicação simultânea e jogos. “Se a gente pedir uma outra coisa diferente disso, eles não sabem fazer”: mandar um anexo de trabalho, fazer provas, fazer inscrição do Enem, inscrição do vestibular, usar Word, Excel, PowerPoint... O setor incentiva que o aluno faça seu trabalho de casa no laboratório, ensina que ele tem que colocar fonte, “que sem fonte aquilo é uma cópia, o professor não tem que aceitar”. Ensina a desenvolver pesquisa, formular um projetinho. Enfatizou também o fato dela e da outra responsável pelo laboratório, que trabalham três dias na semana, ficarem de olho para perceber aqueles meninos carentes que não têm computador em casa. Estimulam que frequentem o laboratório, o máximo possível, nos horários que eles não estão em aula:

A gente arranja sempre um cantinho, um burquinho para encaixar. E a gente sabe que nós temos alunos de classe média, classe média alta, mas a gente tem alunos também carentes. E aí, pra que eles não fiquem diferentes dos outros, a gente faz uma vista grossa, sim, com relação ao uso de correio eletrônico, para ver blog, para que ele fique igual aos outros, (...) se não ele fica um peixe fora d'água.

Apesar da administração da rede do Colégio reclamar “*que só usam para ficar navegando em You Tube, em páginas de Orkut, Orkut é até bloqueado*”, ressalta que “*têm que arrumar um espaço para que esses meninos possam ver o que é*”. Preocupa-se com a possibilidade de um grupo de alunos estar falando sobre uma coisa que está no You Tube e aquele que não tem ficar à margem. “*Então a gente faz muita questão de ficar de olho, de olho mesmo*”.

Percebemos na preocupação desta funcionária, em colocar recursos à disposição de alunos para que eles supram a falta de conhecimento e informações específicos, que são valorizados pela escola, pela rede social que ela mantém, uma clara intenção de colaborar com seu desempenho educacional. Para Pierre Bourdieu (1998), a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares será mais facilitada para aqueles alunos que detêm (porque herdaram através da dinâmica familiar) os conhecimentos e referências culturais apropriados, isto é, uma cultura familiar próxima do arbitrário cultural identificado pela escola como cultura legítima. Podemos dizer que o incentivo para que os alunos que não têm acesso à Informática usem o laboratório, disponibilizando-o, sempre que possível, caracteriza-se como uma ação que contribui para a democratização do ensino, na medida em que facilita aqueles desprovidos de determinado capital cultural, a posse de conhecimentos e informações específicas, sem os quais, poderiam limitar sua escolaridade.

E, conforme atesta Bressoux (2003), quando discorre sobre a expansão das pesquisas sobre o efeito-escola: a escola não somente revela as desigualdades sociais do sucesso escolar, em função de seu peso específico pode “melhorar as aquisições de um grande número de alunos, em particular daqueles originários das classes sociais desfavorecidas” (p.20).

Paralelo a estas atividades com os estudantes, há “*um trabalho de formiguinha*”, de capacitação de professores, para que utilizem cada vez mais o computador em suas aulas. Fazem um trabalho de sensibilização, mostrando para eles, efetivamente, como é que funciona, para tirar o medo deles. “*E a gente conseguiu levar professores que já estão na casa há mais de trinta anos, que nunca tinham pisado no laboratório. Quem procura bastante, são as equipes de Língua Estrangeira e de Música*”.

Alunos no Laboratório de Informática da Unidade Humaitá II



Fonte: Arquivos da coordenação de Língua Portuguesa da Unidade Humaitá II, outubro de 2008.

Quando comento que achei o Laboratório bem grande e com muitos computadores, ela explica que há razoável doação de equipamentos, por parte dos professores e dos pais. Mas não crê que o bom trabalho do setor advinha do número de computadores, mas do trabalho de sensibilização que é feito junto aos professores.

Apesar dessa disponibilidade para a capacitação dos professores, relatada pela funcionária, um dos professores entrevistado, que está no magistério desde 1962, não vê possibilidade de incorporar a Informática nas suas aulas.

Eu tenho uma deficiência. Eu não domino a informática. (...) A Internet hoje tem informações fabulosas. Mas, talvez por causa da idade... Os professores, hoje, mais novos, podem entrar. Eles entram com informações sobre a Internet que eu acho que uma determinada categoria de aluno gosta. Mas não sei... é uma deficiência que eu tenho. Se tivesse que começar hoje o magistério, eu poderia avançar. Eu sinto falta da informática, eu não domino¹⁴⁸.

Uma outra professora entrevistada declarou ser da geração dos que ficam tentando aprender a usar, “a instrumentalizar a Informática na aula”. Mas fez uma crítica: “O Colégio ainda não está facilitando muito esse aprendizado. Ainda está vindo muito do próprio professor. (...) Há um tempo atrás, teria havido um

¹⁴⁸ Mesmo quando argumentei que percebera uma disponibilidade muito grande do Setor (*mostrar o caminho das pedras*) para com os professores que quisessem utilizar o Laboratório, ele fez questão de frisar seus limites: “Veja bem, essa é uma insuficiência minha, eu não domino a Informática. E vejo colegas o tempo todo trabalhando com Informática. (...) Eu vejo, hoje em dia, umas técnicas de data show, coisa e tal. Eu não domino nada disso”. Por fim, acabou argumentando que qualquer coisa que se tentar avançar de novo nas escolas brasileiras, se fará aquilo sozinho. Apesar de ter aprendido que didática é aumentar sua produtividade de trabalho, ali [no Humaitá II] é aumentar o seu trabalho. “Então essa novidade pode ser teoricamente poupadora de trabalho, mas na prática não é”.

movimento para que o professor aprendesse, mas que não cresceu". Esclarece que tece críticas porque tem que *"modernizar muito e tem que democratizar mais esse acesso. Nós precisamos ainda de mais preparo"*.

Segundo os depoimentos dos parágrafos anteriores, apesar de sensibilizados, os professores estão carecendo de apoio para dominarem os recursos da Informática. De qualquer forma, destaca-se o trabalho de inclusão digital realizado com os alunos no Laboratório do HII. A entrevistada diz que não tem como achar todas as agulhas no palheiro, mas dá exemplos de meninos que não estão mais na escola e que tiveram a oportunidade de começar ali. Temos, abaixo, um relato deste trabalho, que traduz o compromisso enfatizado pela funcionária entrevistada:

Tinha uma menina, que veio de uma escola pública, do estado, passou na quinta série, ficou aqui na escola. A gente descobriu que morava na Rocinha, uma família paupérrima. A família voltou para o Nordeste. A menina continuou pedindo, pelo amor de Deus, para os pais, para continuar aqui na escola. Ela já estava nos dois últimos anos, passava a tarde toda e estudava à noite, ficava a tarde toda conosco lá. Ela aprendeu editor de texto, aprendeu PowerPoint. (...) Ela se esmerou tanto, caprichou tanto, que hoje ela trabalha com produção de vídeo, de som. Ela começou fazendo, começou a trabalhar com isso antes de entrar na PUC, pois, agora, ela está na PUC, através do ProUni. Ela está fazendo Comunicação.

3.6 **A sala de aula**

Escreve aí, não há, no Rio de Janeiro, melhor Colégio que o Pedro II.
(08/11/2007 – Aluna do 9º ano durante a observação da aula de Geografia da sua turma)

Na observação de aulas do 9º ano, procurou-se abranger o maior número possível de disciplinas em diferentes turmas. O 9º ano da Unidade Humaitá II possuía, em 2007, 174 alunos organizados em seis turmas (três turmas em cada turno) e uma grade curricular com 11 disciplinas. Foram observadas oito aulas de seis disciplinas diferentes¹⁴⁹ em cinco turmas. Nosso foco era o clima escolar e certamente não se pretendeu dar conta da multiplicidade dos aspectos presentes no cotidiano das salas de aula.

¹⁴⁹ Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Música e Inglês.

Em sua síntese sobre as pesquisas referentes ao efeito-escola e ao efeito-professor, com referências principalmente anglo-saxãs, Bressoux (2003) postulou a detecção de fatores que pudessem explicar as variações das aquisições dos alunos em função da escola ou da sala de aula em que são escolarizados. O autor considerou que havia trabalhos suficientes colocando em relação os comportamentos dos professores com as aquisições dos alunos para a aceitação da idéia de que “o efeito sala de aula advém em grande parte do efeito-professor” (p.27).

Atentei na observação das aulas, para as características de clima, indicadas pela literatura, como favoráveis ao sucesso escolar¹⁵⁰, foram observados e anotados aspectos relativos à organização e disciplina na sala de aula, ao interesse dos professores (expectativas e objetivos) pelo trabalho dos alunos e à qualidade das interações entre os alunos e entre os professores e a turma. Sem perder de vista que as salas de aula não são vistas como uma identidade isolada, mas como uma parte do sistema que as engloba. Assim, o funcionamento da sala é afetado pelo funcionamento da escola que é vista como uma unidade (idem, 2003).

As aulas assistidas tiveram a duração de uma hora e meia, o que corresponde a dois tempos de aula na organização do horário da Unidade Humaitá II. Foi necessária a negociação de cada observação com os professores, pessoal e individualmente. Paulatinamente, a cada dia que chegava a Unidade, durante o período exploratório, procurava ir conhecendo os espaços coletivos do HII (pátio central, entrada e saída dos alunos, pátios menores, corredores, etc.) e investia na aproximação com professores, coordenadores e funcionários, presenciando e mantendo conversas informais.

Dois meses após minha chegada à Unidade, assisti à primeira aula do 9º ano. Nesse ínterim, procurava também conhecer outros agentes escolares¹⁵¹. Sei que essas apresentações e conhecimentos se constituem em uma etapa que dura

¹⁵⁰ Vários autores (alguns citados por Bressoux, Brunet e Cunha) se reportam às características do clima favoráveis ao sucesso escolar. Para fim de observação nas salas de aula, destacamos: **a harmonia nas relações interpessoais** (Comer, 1980; Eller & Walberg, 1979; Gamoran et al. 2000; Phi Delta Kappan, 1980 e Purkey & Smith, 1983), **prazer de ensinar** (Commer, 1980 e Weber 1971), **uma boa comunicação** (Silverman, 1970), **objetivos bem definidos e expectativas dos professores** (Aguerre, 2004; Eller & Walberg, 1979; Gomes, 2005; Good, 1987; Lee & Burkam, 2003; Phi Delta Kappan, 1980; Purkey & Smith, 1983; Teddlie et al, 1989 e Weber, 1971) e **organização e disciplina** (Edmonds, 1979; Hallinger & Murphy, 1986; Purkey & Smith, 1983; Rutter et al. 1979 e Teddlie et al. 1989).

¹⁵¹ A coordenadora do 9º ano, os 11 coordenadores de disciplina que atuavam com esta série, os inspetores, o pessoal dos recursos humanos, o pessoal da secretaria, setor de informática, pessoal da limpeza, guardas terceirizados, chefes da disciplina do 1º turno, bibliotecária do 1º turno, outros assessores e adjuntos que trabalhavam próximos a direção, etc.

todo o tempo da pesquisa, minha preocupação maior era que pessoas que começassem a me ver duas ou três vezes por semana, soubessem o que eu fazia na escola.

Durante este período, percebi que, numa escala de participação na investigação, numa escolha entre minha presença em sala de aula e conceder-me uma entrevista, seria mais tranquila a aceitação por parte dos professores do 9º ano, de uma observação de aula em suas salas. E, de fato, todos os professores que foram abordados aceitaram prontamente a presença do pesquisador em suas turmas. Um deles, inclusive, deixou bem claro: *“É a primeira vez que deixo isso acontecer”!*

Trata-se de uma peculiaridade deste corpo docente, que divergiu da experiência relatada por Carvalho (1999) sobre a pesquisa empírica que realizou numa escola primária: “A sala de aula parece ser um recesso quase inviolável para a maioria dos professores, constituindo-se um espaço considerado particular que eles não desejam partilhar com outros adultos” (p.100). A pronta aquiescência dos professores do 9º ano do HII, em relação à pesquisa, representa uma singularidade do grupo, principalmente porque não houve interferência/ajuda da direção da Unidade ou da coordenação. Dois professores aceitaram, inclusive, que eu entrasse nas suas turmas no mesmo dia em que fiz a solicitação. Isto demonstra, pelo menos, certo nível de segurança e desprendimento, porque estes professores não empreenderam nenhuma preparação especial no seu planejamento, nem junto aos seus alunos, apesar da presença de um pesquisador nas suas salas. Além disso, quatro dos oito professores, cujas aulas observei, quiseram imediatamente saber a minha opinião. Tal atitude desprevenida se confirmou diante do posterior convite feito e aceito por esses professores, para concederem uma entrevista.

Apresentarei um sucinto esboço dos professores que aceitaram minha presença nas suas salas, no 2º semestre de 2007. Assisti a oito aulas, sendo que duas dessas aulas eram atividades transdisciplinares (quatro disciplinas envolvidas: História, Geografia, Língua Portuguesa e Música). Foi feito contato com nove professores - sete mulheres e dois homens. Tratava-se de um grupo experiente, sete tinham 50 anos ou mais e dois tinham entre 30 e 36 anos. Seis eram professores efetivos do Colégio, dois, aprovados em concurso, estavam em estágio probatório e um era professor com contrato temporário. Cinco possuíam o mestrado como a mais alta titulação e um tinha especialização.

As salas de aula do HII são de tamanho regular, suas turmas do 9º não têm mais que 30 alunos. Para ser mais precisa, em 2007, possuíam 25, 26, 27, 28, 29 e 30 alunos¹⁵², respectivamente. Esta série fica bem acomodada, mas em cada sala há apenas o mobiliário básico: mesas e cadeiras de madeira com estrutura de ferro. A arrumação de todas as salas é em fileiras. Não encontramos estantes ou armários, o quadro ainda é o de giz. Os murais não são muito sedutores, não podemos dizer que o ambiente seja preparado de forma que atraia os alunos e incentive a aprendizagem. Há lâmpadas fluorescentes e ventiladores no teto e, como deve ser toda sala de aula, é arejada e com ótima luminosidade. Quem passa pelos corredores pode visualizar o professor e parte das turmas porque todas as portas das salas de aula possuem um retângulo com vidro na parte superior, uma espécie de janelinha¹⁵³. As salas do 9º ano e do 1º ano do Ensino Médio se localizam, propositalmente, no mesmo corredor para facilitar uma convivência dos mais novos com os mais velhos.

Dinâmica das aulas

Conforme explicitado no início desta seção, o objetivo primordial do procedimento era investigar nas salas de aula as características do clima favoráveis ao sucesso escolar. Deste modo, foram observados e anotados aspectos relativos à organização e disciplina das salas de aula, às expectativas e ao interesse dos professores pelo trabalho dos alunos e à qualidade das interações entre professores e a turma.

Antes da abordagem desses itens, será feita uma contextualização da dinâmica das aulas¹⁵⁴; das oito aulas assistidas, apenas quatro se passaram totalmente em salas de aula: Inglês, Matemática, História e Geografia. Na aula de

¹⁵²No CPII, as turmas do 1º turno recebem numeração ímpar e as do 2º turno têm numeração par. No HII temos seis turmas do 9º ano, as da manhã são 901, 903 e 905 e as da tarde, 902, 904 e 906.

¹⁵³O 4º reitor do Colégio Pedro II, Barão de Pacheco, que dirigiu o Colégio de 1855 a 1872, ordenou que se fechassem as aberturas, espécies de óculos com placas metálicas crivadas existentes nas portas das salas de aula e dormitórios onde os alunos podiam ser vistos, sem o perceberem. Suprimiu também os castigos corporais, entre eles, a palmatória (Leão de Aquino em esboço biográfico sobre Dr. Manoel Pacheco da Silva escrito especialmente para o Anuário n.º 9 do Colégio Pedro II).

¹⁵⁴ Ao tomar a sala de aula como foco de pesquisa, com o objetivo de compreender o seu funcionamento cotidiano, estamos constituindo o cotidiano como fato social, e, segundo Sirota (1994), “constituir o cotidiano em fato social é atribuir ao detalhe de cada instante, à banalidade, à repetitividade de todos os dias, o sentido e a força dos grandes eventos que cristalizam os pontos de inflexão dos itinerários sociais” (p.10).

Inglês, após a correção de exercícios, os alunos trabalharam com o livro, primeiramente em duplas, fazendo orações com pronomes relativos e, como terceira atividade do dia, fizeram a interpretação de uma poesia, também do livro. O tempo da aula de Matemática foi todo dedicado à correção de dez exercícios de geometria plana - áreas de regiões poligonais. Na aula de História, os alunos, organizados em grupos, trabalharam com jogos que eles próprios tinham construído com o tema África – Colonização até os dias atuais. Apenas a aula de Geografia foi dada através de uma exposição oral sobre o México.

Ao longo dessas quatro aulas, os professores não sentaram em nenhum momento, dois deles se movimentavam constantemente entre as carteiras. Os recursos utilizados foram folhas digitadas de exercício, apostilas, livro, jogos e mapas geográficos, os alunos não copiaram tarefas do quadro de giz. A dinâmica dessas aulas nos remete a um estudo patrocinado pela Unesco, em 2003, comparando escolas do Chile, Cuba e Brasil, que indicou diferenças significativas nas salas de aula dos três países. Uma dessas diferenças apontou que os estudantes brasileiros gastam um tempo expressivamente maior do que os chilenos copiando instruções, já que poucas escolas brasileiras usavam atividades preparadas, recurso muito comum no Chile e em Cuba (Sá Earp, 2007). As aulas observadas contrariaram os resultados do estudo, no que tange à diferença relatada.

Registraram-se atrasos de alunos no início de duas aulas: a aula de História iniciava às 13h, e, na turma que possuía 28 alunos, às 13h08min só havia 8 alunos presentes, às 13h15min chegaram mais cinco alunas. Também na aula de Geografia, após o recreio e última do dia, os alunos foram chegando aos poucos. Iniciava-se às 16h, mas às 16h36min havia nove alunos na sala. O professor ficou na porta esperando, às 16h40min já havia 20 alunos (a turma tinha 29 alunos) e a aula começou com muito barulho no corredor.

Este tipo de interferência de acontecimentos externos às turmas, como barulho no corredor, ocorreu em três aulas: Geografia, Matemática e Inglês¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Em duas delas tratava-se de aulas nos dois últimos tempos da tarde. No caso de Geografia, o barulho se deu na volta do recreio, e no caso de Matemática, o barulho começou dez minutos antes de bater o sinal da saída, devido a alunos de outras turmas liberados antes do horário. A aula de Inglês, por ocupar, nas quartas-feiras, o segundo e terceiro tempos da manhã, expunha a turma à movimentação que acontecia ao final do segundo tempo. Trata-se de uma exceção, pois o horário do 9º ano é organizado com as disciplinas ocupando dois tempos seguidos, e como cada dia tem seis tempos de aula, há uma espécie de intervalo quando termina a segunda aula do dia, quando é tocado o sinal de 8h30min, avisando que o 2º tempo terminou, começando um pouco de barulho no corredor.

Quanto às aulas que aconteceram em outros espaços, tivemos a aula de Música, a aula de Língua Portuguesa que foi dada no Laboratório de Informática e as duas aulas transdisciplinares, onde os alunos apresentaram trabalho em grupos¹⁵⁶, realizaram-se na Sala de Audiovisual.

Alguns aspectos dessas atividades – aula no laboratório de Informática, aulas transdisciplinares e aula de Música - foram analisados nas seções anteriores¹⁵⁷. Conforme acontecera nas salas de aula, os professores também não sentaram durante todas as atividades, exceto nas aulas transdisciplinares, onde os grupos de alunos apresentaram seus trabalhos e as professoras ficaram nas últimas cadeiras da sala.

Comparativamente com as quatro aulas que aconteceram nas próprias salas de aula, estas não tiveram nenhuma espécie de interrupção, talvez porque não ficassem próximas aos corredores onde se localizam as salas de aula.

Estudantes atrasados no horário da entrada e na volta do recreio, juntamente com anúncios da direção ou outro setor da escola, são fatores que interferem diretamente sobre o trabalho docente, embora o professor não tenha autonomia para administrá-los (Pedrosa, 2007)¹⁵⁸. Não houve interrupção das aulas devido a avisos da direção/ coordenação ou solicitações de outros discentes. Como os casos de atrasos e barulho no corredor aconteceram apenas em três aulas das oito observadas, não consideramos que sejam problemas típicos do cotidiano escolar que interfiram no andamento das aulas que apresentaram um bom clima acadêmico¹⁵⁹.

As salas do HII, utilizadas para as últimas atividades relatadas, eram espaçosas, bem conservadas e equipadas para os fins a que se destinavam. Nas diversas atividades escolares observadas: aula de Informática, apresentações do

¹⁵⁶Os alunos estavam trabalhando com o livro e com o filme “*Morte e Vida Severina*” (ver subitem 1.2.2).

¹⁵⁷Nos subitens 3.2, 3.3 e 3.4.

¹⁵⁸Em sua pesquisa, Pedrosa supunha que a escola possui um bom clima acadêmico se, apesar dos problemas típicos do cotidiano escolar, conseguir ter como prioridade a qualidade dos serviços escolares e, mais especificamente, a ênfase no ensino e aprendizagem. Deste modo, o clima acadêmico da escola e da sala de aula, “pode ser entendido como a prevalência do ensino sobre os demais objetivos que a escola possui” (p.18).

¹⁵⁹O clima acadêmico é um conceito utilizado em avaliação de sistemas escolares e se relaciona ao caráter mais específico do processo ensino-aprendizagem. Na pesquisa de Pedrosa (2007) são apresentadas cinco dimensões do clima acadêmico: colaboração docente, uso do tempo, clima disciplinar, recursos didáticos e expectativas do professor em relação ao aluno.

Seminário Machado de Assis, atividades do Grupo Fazendo Arte, aula de Música, aula de Geografia e aulas transdisciplinares, constatamos o uso de recursos pedagógicos e didáticos. Nestas últimas, para interpretar e analisar a forma e contexto das canções, os grupos utilizaram cartazes com as letras das músicas, folhas ofício com essas mesmas letras digitadas, retro projetor, CDs e aparelho de som. Percebia-se que os estudantes estavam habituados a trabalhar nestes ambientes (Sala de Música, Laboratório de Informática e Sala de Áudio-visual) porque se mostraram familiarizados com os computadores, recursos de mídia audiovisual e com os instrumentos musicais.

Apesar de o espaço físico ser pouco citado nos estudos sobre clima escolar¹⁶⁰, entendemos que não apenas o espaço físico, mas os recursos escolares em geral (infraestrutura, adequação do espaço físico, recursos financeiros e pedagógicos) são aspectos que devem ser levados em conta nos processos de constituição das identidades institucionais. Sem esquecermos, obviamente, que apenas a existência dos recursos escolares não representa uma condição suficiente para que eles façam a diferença.

Se as condições das redes de ensino dos países desenvolvidos asseguram que os recursos escolares não são fatores determinantes para a análise do desempenho dos alunos, para as pesquisas nacionais¹⁶¹ importam as referências à questão da infraestrutura das escolas (Soares et al., 2002). Segundo Franco & Bonamino (2004), a literatura nacional recente sobre as características das escolas eficazes¹⁶² demarca que no Brasil os equipamentos (conservados e usados de modo coerente) e o prédio escolar importam na análise da eficácia e equidade escolar.

¹⁶⁰ Tagiuri (cuja taxinomia foi adotada por Anderson, 1982) define o clima como um conceito que reúne o conjunto das características do ambiente de uma organização e cita a “ecologia” como uma das dimensões de um ambiente. A ecologia se refere aos aspectos materiais da escola: tamanho, equipamentos, decoração dos locais, limpeza, manutenção e número de alunos por sala. Bressoux (2003) se coloca contrário à adoção desta dimensão porque considera que é o sistema social de relações entre indivíduos e a cultura da escola que se tenta definir pela noção de clima.

¹⁶¹ Ver também Albernaz, A., Ferreira, F. e Franco, C. (2002), em investigação da contribuição de diferentes variáveis escolares, onde foi apontado que as diferenças na quantidade e qualidade dos insumos escolares ainda respondem por uma parcela significativa da diferença de desempenho entre as escolas brasileiras.

¹⁶² Espósito, Davis e Nunes, 2000; Franco, Albernaz e Ortigão, 2002; Franco, Sztajn e Ortigão, 2004; Lee, Franco e Albernaz, 2004; Soares, Mambrini, Pereira e Alves, 2001.

Organização e disciplina nas salas de aula¹⁶³

Começamos pela organização e disciplina porque foi o aspecto que mais se sobressaiu durante as observações das aulas. Bressoux (2003) assinala que “os fatores associados ao desempenho das escolas são, em parte, aqueles associados ao desempenho das salas de aula” (p.50).

Tendo conhecido o dia a dia das séries finais do Ensino Fundamental apenas como aluna, esperava, devido a alguns relatos de professores, encontrar, em classes do 9º ano, alunos muito agitados e um tanto indisciplinados. Encontrei turmas calmas, regidas por professores que, cada um a seu jeito, mantinham o domínio das classes. Observei que os alunos se distribuíam pelas carteiras de acordo com suas preferências, suas escolhas não eram limitadas pelos professores, de modo que, dentre as seis fileiras de carteiras, algumas ficavam com cinco alunos e outras com apenas um. Havia grupos dispersos que não conseguiam ficar o tempo todo ligados nas atividades, mas não tinham atitudes desafiadoras nem impediam o andamento das aulas. Reproduzo anotações do meu caderno de campo para caracterizar alguns destaques no modo de proceder dos docentes para manterem a disciplina¹⁶⁴:

O professor (A) dava aula para as seis turmas do 9º ano e sabia o nome de todos os alunos. Não se sentava, andava um pouco pela classe, jamais levantava a voz, não falava muito, arregalava os olhos e fazia algumas intervenções certeiras - sem *stress*. Suas intervenções sempre traziam o resultado esperado, que era a finalização da brincadeira, conversa ou desatenção:

Começa a correção, um aluno está virado para trás, conversando com uma menina (Celina). O professor pede a uma aluna que leia a primeira frase que escreveu e a coloca no quadro, faz o mesmo com uma frase de outro aluno: *Pera aí que a Celina está atrapalhando a gente e nem sabe que eu estou falando com ela.* Celina começa a prestar atenção.

O professor continua de pé, observando a turma trabalhar. Duas meninas conversam, ele pergunta o que elas fizeram. Fernanda jura que fez a primeira questão. Repentinamente ele se volta para um conversador que só fica virado para trás: *Não é, Ronaldo?* Nesta hora o aluno abre o livro.

¹⁶³Na síntese desenvolvida por Bressoux (op.cit.), são citados alguns autores que elegem o clima disciplinar como um dos fatores associados aos melhores desempenhos (Edmonds, 1979; Hallinger et Murphy, 1986; Teddlie et al. 1989; Rutter et al., 1979 e Purkey et Smith, 1983).

¹⁶⁴ Alguns professores receberam identificação alfabética e os alunos envolvidos nas situações receberam nomes fictícios.

Enquanto escrevia no quadro as frases que alguns alunos iam falando: *Repete que o Fábio não está permitindo que eu escute*. E, dirigindo-se ao aluno, pergunta *se é um ectoplasma que está presente*. O aluno sorri.

Terminada a correção, o professor avisa que farão um trabalho em duplas, manda abrir o livro em determinada página e fazer cinco orações usando o pronome relativo. A turma se organiza em duplas sem nenhum tumulto, eles escolhem as duplas com que trabalharão, só fizeram quatro duplas mistas.

O professor caminha pela sala tirando dúvidas. A turma trabalha muito bem, as conversas nas duplas são em tom baixo. Parecem nem terem dado conta da minha presença, só uns três me olharam furtivamente e sorriram com os olhos.

O professor continua caminhando pela sala, verificando as frases que os alunos estão fazendo. Como o barulho do corredor aumenta, ele vai até a porta da sala e fala algo com os inspetores que estão na mesa do corredor.

Discorrendo sobre os fatores explicativos dos efeitos sala de aula e efeito-professor, Bressoux (2003) explicita que o professor deve olhar de perto o trabalho dos alunos, circulando pela sala e dando explicações rápidas àqueles que precisarem. Ao circular pela sala, enquanto a turma realizava o exercício pedido¹⁶⁵, o professor (A) mantinha os alunos envolvidos na tarefa. Ademais, os alunos sabiam exatamente o que fazer durante o exercício e havia certa rotina instalada na sala (por exemplo, maneira de solicitar o professor). Enfim, apenas após a correção desta tarefa, o professor passou para a terceira e última atividade da aula, que era um exercício de compreensão de uma poesia do livro.

Contrariamente ao professor anterior, a professora (B) é muito agitada e não para de falar um só instante, numa só “tacada” reclama da paralisação prevista para a semana seguinte¹⁶⁶ (avisa que dará aula normalmente), pergunta quem faltou, pede para pegarem a folhinha e o caderno para corrigirem os exercícios e manda prestar atenção. A cada exercício corrigido, pergunta, reiteradamente, se alguém está com dúvida. *“Todo mundo está entendendo?”* A turma sempre dizendo: *“Hum, hum”*.

O quadro de giz vai ficando cheio com a correção, nada escapa a professora. Um aluno fala para outro: *“Para de comer, cara!”* E a professora, que não deixa passar nada: *“Deixa ele comer, eu quero que preste atenção, comer é*

¹⁶⁵ Fazer cinco orações usando o pronome relativo, sendo que uma delas deveria ter um pronome relativo que pudesse ser omitido.

¹⁶⁶ Conforme aviso colocado num dos murais da sala dos professores, haveria uma marcha a Brasília na semana seguinte, no dia 24/10/07 (4^{af}). A assembleia dirigida pelo Sindscope (Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II) deliberara por paralisação de três dias: 23, 24 e 25/10/07.

outro departamento”. Em seguida, começa a desenhar no quadro, um aluno ri alto, ela retruca imediatamente: “*Conta pra gente, pra gente rir também*”. E num outro momento: “*Olha só! Para! Para!*”! A conversa cessa. Só dois alunos ficam conversando e ela vê: “*Olha, não vou mandar mais calar a boca!*”! Os dois param imediatamente. Ao longo da aula, continua a reclamar da paralisação e um aluno pergunta:

- *Só você que vai dar aula?*
- *Não, outros vão dar aula. Segunda-feira eu vou dar [nome do conteúdo], quarta-feira eu vou dar [nome do conteúdo]. Não tem sentido isto, o pessoal quer ir a Brasília, vai. Tá no final do ano, chegando as provas.*
- *Dá aula o dia todo!*

E, quase no final da aula, alguém pergunta:

- *Quanto tempo falta para bater o sinal?*
 - *Dez minutos.*
 - *Viu? Dez minutos e a gente não consegue dar aula. Absurdo! Fico imaginando o que a inspetora [nome da inspetora] está fazendo que não para com o barulho do corredor – exclama a professora.*
- Vai até a porta e manda os alunos que estavam no corredor conversarem em outro lugar.

Chegou a bater com o apagador na mesa e, em outro momento: “*Não vou mandar ninguém prestar atenção, vou mandar sair da sala*”. Não registrei nenhuma ocasião de silêncio total, a metade da turma chegava a ficar dispersa, principalmente, quando ela dava explicações individuais ou para pequenos grupos. Presenciei duas cenas que passaram despercebidas à professora. Dois alunos, sentados no final da sala, trocaram de tênis, um outro ficou atiçando (em voz baixa) colegas que estavam sentados a alguns metros e, por um momento, presenciei certa troca de improperios. O mentor das desavenças chamou um para a briga, que respondeu, tenso: “*Lá fora*”. Fiquei temerosa pelo que poderia acontecer, mas logo depois o “desafiado” se pôs a rir e fiquei imaginando que era apenas uma espécie de jogo entre eles.

Teixeira Lopes (1997) argumenta que os afetos e vivências territorializam o espaço, que se transforma num campo semântico aberto a várias leituras e linguagens que são relacionadas com a ação social dos agentes. Para estudar “as representações através das quais os discentes urbanos leem, organizam e

reproduzem/transformam o espaço escolar”¹⁶⁷(p.102), utiliza a terminologia de *regiões frontais* (salas de aula, corredores, pátios, cantina, refeitório, etc.) e *regiões de retaguarda* (lugares menos visíveis e expostos ao controle social permitindo comportamentos tidos como inadequados para as *regiões frontais* – recantos, áreas mais afastadas dos locais de circulação, etc.). Na aula relatada, observamos, tal como aconteceu na investigação do autor, o fenômeno de fragmentação interna de uma região. Por um momento curto, criou-se na aula uma micro *região de retaguarda* dentro de uma *região frontal*. Nesse instante, alunos trocaram seus tênis e outros simularam ou contornaram o início de uma briga.

O fato é que no meio dessa relativa agitação, a professora (B) corrigiu dez exercícios, fez várias perguntas sobre o conteúdo para toda a turma, e, algumas vezes, repetia a mesma questão. Só passava para a correção do exercício seguinte depois de assegurar-se de que não havia dúvidas: “*Todo mundo está entendendo*”? “*Você está copiando*”? “*Quero saber se alguém tem alguma dúvida*”? E, exceto por uma pergunta que foi respondida apenas por um aluno, para todas as outras havia sempre um grupo respondendo e acertando, quando não, metade da turma (ou mais) o fazia.

Ensinar em pequenas etapas, certificando-se se o conteúdo foi bem compreendido pelos alunos, insistir sobre alguns pontos da matéria, não hesitar em recorrer a uma certa redundância de informações quando julgar necessário são iniciativas observadas durante a aula da professora (B) e que também são demarcadas como características dos professores eficazes (Bressoux 2003). Contudo, esta mesma professora entremeou, nas explicações que deu durante a correção dos exercícios, comentários que poderiam perturbar o ritmo da aula¹⁶⁸, referiu-se três vezes à paralisação das aulas na semana seguinte, contou um caso particular para um grupo (sobre seus sapatos) e fez o comentário abaixo, quando um aluno inquiriu por que estudar determinado conteúdo:

¹⁶⁷Na seção sobre o cotidiano escolar em sua dimensão espacial, reportamo-nos a Teixeira Lopes que ao investigar o espaço escolar cruzando a perspectiva interacionista de Goffman com as reflexões teóricas de Giddens, recomenda apurado cuidado da definição do que numa escola urbana, constitui “*fachada*” ou “*bastidor*”. Cita Giddens que não concorda com a simplificação presente na associação que Goffman realiza entre “*fachada/ocultação*” e “*bastidores/desocultação*”. Para flexibilizar e complexificar o que denomina de rígidas fronteiras impostas por Goffman, o autor trabalha com *regiões frontais* e *regiões de retaguarda*.

¹⁶⁸“Deve-se evitar as digressões, que perturbam o ritmo da lição e incitam o aluno a focalizar a sua atenção em pontos que não são essenciais” (Bressoux, 2003).

Aqui nessa escola tudo é possível e, graças a Deus, estou indo embora¹⁶⁹. (...) Decisão dos coordenadores, por isso que eu não sou mais nada, porque minha língua não cabe dentro da boca. E eu era faladeira.

Similar a este, foi outro comentário, feito por ela mesma, na sala dos professores, onde lembrava que, até o início da década de 90, os alunos levantavam para o professor entrar. Esta professora começou a lecionar no Colégio em 1982, passou por três direções no HII e lembra com saudades de um determinado chefe de disciplina. Acha que hoje os alunos não estudam: “*Já tivemos filhos de deputados, tivemos quatro alunos aprovados para a UNICAMP e para o IME*”. E citava os nomes dos alunos aprovados. Nesta fala, acrescentando-se ao que disse em sala: “*graças a Deus, estou indo embora*”, encontramos aspectos descritos por Huberman (1992) sobre o momento do ciclo de vida anterior ao desinvestimento, denominado de “conservadorismo e lamentações”. Evidencia-se sua nostalgia do passado, certa rigidez e queixas em relação à evolução negativa dos alunos, considera-os mais indisciplinados, menos bem preparados, etc. Eu tinha ficado com uma ótima impressão dos seus alunos, mas ela afirmou que era a sua pior turma.

Enfim, apesar de algumas falas intimidatórias por parte da professora e a despeito dos alunos obedecerem quando ela se exaltava, não percebi temor por parte deles, que chegavam a rir das suas “tiradas”. Um aluno chegou a sugerir que ela desse aula o dia todo e não foi rechaçado pela turma, cujo comportamento foi similar ao da turma do professor (A).

Esses dois exemplos seriam os extremos das dinâmicas referentes à disciplina implementadas pelos professores observados. Alguns detectavam mais as distrações e faziam mais intervenções que outros. As turmas apresentaram participação e comportamento melhor nas aulas dadas fora das suas salas, com exceção para a aula de História, que aconteceu na sala de aula, mas teve uma proposta diferente¹⁷⁰. Denomino de comportamento melhor uma boa concentração nas tarefas, com poucas conversas. Contudo, deve-se frisar que, mesmo nas salas de aula, apesar de os alunos se dispersarem em alguns momentos, a maior parte

¹⁶⁹ Depois vim a saber que a professora estaria se aposentando no final de 2007.

¹⁷⁰ Cada grupo deveria decidir se o jogo do outro grupo era viável. Enquanto a professora explicava a dinâmica da aula, os grupos foram se ajeitando: havia um menino sentado sozinho, próximo à janela uma dupla sem fazer nada, um aluno ouvindo música, cinco meninos de pé, etc. A professora chama atenção, a turma demorou um pouco a chegar e a se organizar, mas, durante a atividade, o comportamento foi excelente.

das turmas desenvolvia os trabalhos propostos, mesmo que equivalassem à forma escolar mais tradicional. Não houve momentos sérios de indisciplina, desrespeito ou rebeldia, que demandassem de algum professor esforço maior para resolver a situação. O que não significa que o Colégio não enfrente estes problemas. Tomei ciência de alguns deles, numa conversa informal com a coordenadora do 9º ano de 2008¹⁷¹.

Em 2004, 17 professores da 8ª série da Unidade Humaitá responderam ao questionário do *survey/SOCED*. Comparativamente com as outras oito escolas que participaram da pesquisa, o HII foi a segunda escola (após uma das escolas alternativas) onde os professores consideraram os alunos mais agitados. Em contrapartida, foi a escola com o menor percentual de professores (18%) que considerava seus alunos arrogantes. De fato, também em 2007, não presenciei nenhuma atitude arrogante por parte dos alunos, mas também não os achei muito agitados.

Expectativas e objetivos dos professores assentados no prazer de ensinar

O clássico trabalho de Rosenthal e Jacob (1968) sobre o efeito Pigmalão¹⁷² ensejou diversas pesquisas sobre as expectativas dos professores em relação às competências de seus alunos. As investigações que tentaram repetir a pesquisa, induzindo as expectativas particulares nos professores, geralmente, não confirmaram os resultados. Já os trabalhos que se propuseram a estudar as expectativas construídas pelos professores no cotidiano, embora tenham tido resultados por vezes contraditórios, deram por certa a influência das expectativas dos professores sobre as aquisições de seus alunos (Bressoux, 2003).

As expectativas dos integrantes do HII em relação aos alunos foram expressas em diversos momentos: conversas informais, entrevistas, discursos na

¹⁷¹ A conversa com a coordenadora do 9º ano ocorreu durante a aula no Laboratório de Informática e foi reveladora porque ela citou alguns casos de indisciplina que considerava muito sérios. Como, por exemplo, atos de vandalismo na sala de Informática, onde um computador queimara porque tiraram o fio de força (chegaram a descobrir o aluno que fez isso), ou de uma aluna do 9º ano que jogara uma bala na professora e que fora entregue pelos colegas porque algo ia ser feito com a turma toda. Citou também o caso de uma turma que queimara um ventilador e de um menino que roubava.

¹⁷² Para os autores, as expectativas funcionariam como uma profecia autorrealizadora (*self fulfilling prophecy*) – expressão de Merton.

formatura, reuniões de pais, etc. Nesta seção, trataremos apenas das expectativas dos professores manifestadas em situações de sala de aula.

Nos próximos exemplos vemos, respectivamente, o uso de elogio logo em seguida a uma resposta exata e o uso do elogio relacionado com um sucesso anterior da aluna:

O professor explica as expressões de cada estrofe, outro aluno acerta o significado de uma e é elogiado, o professor diz que este aluno “*desde o primeiro dia de aula usa técnica de leitura*”.

Na sua caminhada pela sala, elogia as respostas de uma menina e diz que ela já tirou 10, ela vibra e bate com a mão espalmada na mão dele como se fossem camaradas, ele faz de conta que doeu e ela adora.

O primeiro elogio não foi uma simples aquiescência, como “bom” ou “correto”, e o segundo não foi relacionado à qualidade de outros alunos da classe ou a outros fatores externos. O entusiasmo da aluna talvez se deva ao fato do elogio ter ido ao encontro das suas capacidades pessoais, para Bressoux (2003), estes são fatores da eficácia dos elogios¹⁷³.

Para a aula da professora (C), a partir do tema África – Colonização até os dias atuais, os alunos, organizados em grupos, confeccionaram jogos (jogo da memória, tabuleiro, guerra fria, um dado gigante...). Cada grupo estava jogando aquele que havia elaborado e, na sequência, brincava também com todos os outros jogos feitos pelos outros grupos, pois os jogos já supervisionados pela professora iam passando por cada grupo, que deveria avaliá-los.

No início da aula foi necessária uma explicação sobre a atividade, e, com bastante paciência, a professora explanava os critérios de avaliação que os grupos usariam: apresentação do trabalho (a professora chama jogo de trabalho), conteúdos e dinâmica do jogo. Assim, cada grupo deveria decidir a viabilidade de cada jogo.

A turma teve que pesquisar o tema e parecia motivada com o produto do seu trabalho, que envolveu a transformação do assunto pesquisado em perguntas com sentido e respostas coerentes, a escrita correta das mesmas e a elaboração de

¹⁷³ Bressoux (2003) esclarece que a eficácia dos elogios (um dos tipos de *feedback*), enquanto reforço, depende de três fatores: sua ocorrência (só têm efeito positivo se acontecem após a uma resposta exata ou após a um comportamento desejável), sua frequência (não devem ser muito frequentes) e sua qualidade (os alunos devem atribuí-los aos seus próprios esforços e capacidades pessoais).

um jogo onde se utilizasse as perguntas. Identificamos, nesta atividade, uma mobilização por parte da professora para melhorar a aula e altas expectativas em relação aos alunos, visto tratar-se de uma proposta criativa¹⁷⁴ e desafiadora.

O professor (D) lembrou o que tinha sido visto na aula passada e anunciou o conteúdo do dia: México. A aula foi dada através de uma exposição oral sobre a situação do país, enfocando as imensas favelas, a população carente, a exploração indígena e a organização dos índios (propriedade coletiva). Falou também sobre o fim da colonização da África negra. Não sentou em nenhum momento, pendurou dois mapas (mapa político e mapa físico da América do Norte) no quadro de giz e passou os dois tempos discorrendo sobre a matéria. Seus comentários suscitavam interesse, principalmente porque ele os entremeava com perguntas feitas para toda a turma. Tem uma maneira tradicional de lecionar, já afirmara na sala dos professores que não é muito afeito às modernidades, mas observei que consegue manter a turma interessada.

A maior parte dos alunos não conseguia acertar inteiramente as respostas, o que não me espantava, porque estavam diante de um tema novo, mas não se desmotivavam. Pareceu-me que recorriam a conhecimentos anteriores para responder às perguntas, pois não respondiam qualquer coisa. Considero que o professor estava usando o esquema de perguntas e respostas para incentivar o raciocínio. Os erros constituíam-se em uma maneira de progredir porque levavam a um reequilíbrio. Podemos avaliar que esta dinâmica expressa uma expectativa do professor, porque ele ia dando uma espécie de *feedback*¹⁷⁵ para os alunos e os levando à melhores aquisições. De forma geral, os estudos demonstram que muitas perguntas feitas pelos professores, motivam os alunos a buscarem a resposta certa.

Este professor correspondia aos dois elementos enfocados por Bressoux (2003) para que as correções sejam eficazes. Fazia correções neutras, distinguindo entre os alunos e suas respostas, não fazia da pessoa do aluno o objeto do *feedback*, mas somente a validade da sua resposta. Além disso, dava um tempo

¹⁷⁴ A pesquisa qualitativa empreendida pelo laboratório Latino-Americano para Avaliação da Qualidade da Educação, realizada com escolas que apresentavam resultados expressivos em sete países, destacou a relevância da brincadeira como meio de fazer da escola um lugar prazeroso (Gomes 2005).

¹⁷⁵ Bressoux (idem) argumenta que o *feedback* é um elemento fundamental do processo ensino e aprendizagem e pontua dois tipos de *feedback*. O primeiro está relacionado aos elogios e às críticas, cuja eficácia depende dos fatores explicitados na nota 69: ocorrência, frequência e qualidade. O segundo tipo são as correções feitas aos alunos.

suficientemente longo para que os alunos reformulassem as suas respostas, após a sinalização do erro.

Tivemos na condução da aula de Música um exemplo de expectativas elevadas por parte da professora, que orientou o canto e a execução de uma canção em uma turma com 29 alunos, todos com instrumentos musicais, utilizando o vocabulário específico da disciplina e reiniciando a execução por diversas vezes, até que o grupo acertasse o compasso e o tom¹⁷⁶:

“Atenção, pessoal! Percussão, início. Depois a gente canta o refrão”. As flautas não se entendem novamente, a professora volta a dar-lhes uma explicação com muita paciência. Finalmente, depois de vários ajustes, a turma canta a música toda por duas vezes, todos que estão com instrumentos musicais participam.

Nas aulas transdisciplinares, após as apresentações dos grupos, demonstrando a clareza dos objetivos da atividade proposta, as professoras deram o *feedback* para as turmas abordando diversos aspectos das apresentações: o trabalho em equipe, a linguagem utilizada pelo grupo, a apresentação do trabalho pesquisado (cartaz apenas com tópicos, tamanho da letra, etc.), a necessidade de aprofundar as temáticas, a importância das músicas no contexto em que cada autor viveu, a importância dos grupos ensaiarem, etc. Este retorno, dado logo ao final das aulas, valorizou os resultados acadêmicos e foi uma expressão das expectativas positivas das professoras interessadas em acompanhar o desempenho dos alunos, que foram avaliados pela apresentação, além do texto. As trocas e a vocalização das expectativas são um dos desdobramentos das altas expectativas docentes e integram o trabalho de síntese sobre escolas eficazes, realizado por Sammons, Hilman e Mortimore (1995). Os autores se basearam em estudos de vários países e identificaram características que melhor descrevem escolas bem sucedidas (Bonamoni, 2004).

Avaliamos que na aula de Música e nas atividades transdisciplinares se sobressai a exigência docente pela postura dos professores, cuidando da disciplina da turma para o bom andamento da aula, pontuando com os alunos a importância da participação e esclarecendo as expectativas em relação à execução das tarefas.

¹⁷⁶ Esta professora estava entre os seis docentes escolhidos pelos alunos para serem homenageados na cerimônia de formatura do 9º ano de 2007. Quando subiu ao palco para ocupar seu lugar à mesa, ao lado dos outros professores, os alunos presentes, de forma absolutamente espontânea, cantaram dois versos da canção de Geraldo Vandré, “*Pra não dizer que não falei de flores*”.

Diante do *feedback* das professoras, os alunos sabem que seu desempenho está sendo supervisionado e se sentem motivados para resolver os desafios da proposta.

A exigência docente é outro indicador relacionado ao clima acadêmico e apontado pela literatura como fator associado ao aumento do aprendizado. Uma das suas características é que requer responsabilidades dos alunos nas suas tarefas, controlando suas atividades e “permitindo que desenvolvam certa autonomia para atenderem às solicitações escolares” (Pedrosa, 2007, p.32)¹⁷⁷.

Qualidade das interações entre professores e alunos na sala de aula

Em pesquisa que investigou as causas da evasão escolar, num estudo voltado para os fatores internos à escola, Lee e Burkam (2003) evidenciaram uma menor tendência à evasão em escolas onde a relação entre professores e alunos era concebida, por estes, como positivas (Cunha, 2007).

Fato bastante flagrante na aula do professor (A) foi a reincidência de desatenção de alguns alunos, principalmente meninos que estavam, em sua maioria, à direita do professor, nas filas próximas às janelas. Ele dava, frontalmente, mais atenção às meninas, dirigia-se amiúde a elas, incitava-as a dar respostas e fazia graça dos seus comentários. Após elogiar uma aluna, corresponde ao seu gesto, batendo com a mão espalmada na mão dela e fazendo de conta que doeu. A reação da aluna foi de alegria dupla, pelo elogio recebido e pela camaradagem expressa no gesto dos dois. Na verdade, houve momentos em que não olhava para as filas que ficavam à sua direita, o que propiciava a dispersão dos meninos.

Na correção da segunda atividade do dia:

Agora é uma dupla que estava virada para trás, conversando com o aluno perturbador, e o professor não interfere, não dá para saber se não percebe o papo. “*Quem mais tem uma frase com o pronome relativo*”? Uma aluna se oferece para ler, sua frase também vai para o quadro. Neste momento, 50% da turma conversa informalmente e em tom bem baixo. “*Das três últimas frases, em qual delas o pronome pode ser omitido?*” Pergunta diretamente a duas meninas.

¹⁷⁷A autora relaciona alguns autores que enfatizam o efeito positivo do interesse e do nível de exigência dos professores: Sammons, Hill e Mortimore (1995), Machado Soares (2004), Albernaz, Franco e Ortigão (2004) e Raczynski e Muñoz (2004).

Durante a terceira atividade:

Um dos alunos que estava virado para trás, conversando com o perturbador e sua dupla, continua com o papo. Chega a tampar o rosto com o caderno e fala alguma coisa, de repente bate com o caderno na mesa. O professor olha para ele com os olhos arregalados e não fala nada, a conversa continua disfarçadamente.

Em princípio, estaríamos presenciando, na dinâmica desta aula, um efeito denominado por Sá Earp (2007) de metáfora “centro-periferia”, para explicar a organização das salas de aula - a partir de formas relacionais entre alunos e professor - nas escolas pesquisadas¹⁷⁸. Segundo sua hipótese, alguns alunos são incluídos na relação de ensino do professor na sala de aula – os alunos do “centro” (grifo da autora), a quem o professor se dirigiria - e outros não – os da “periferia”, “que não se interessam”, “que não prestam atenção”, “que não querem aprender”. Os modos de assistir à aula, os modos de perguntar do professor aos alunos, os modos de responder dos alunos, definem os dois grupos.

Quando analisei os dados sobre o desempenho acadêmico do 9º ano de 2007, deduzi que a estrutura proposta por este estudo não explicava a relação estabelecida nesta sala de aula. Nesta turma houve apenas uma reprovação e, para a autora, são os alunos reprovados e com condições sociais menos privilegiadas que estão na periferia da sala de aula. Os alunos que estavam na periferia da sala de aula do Professor (A) não eram vistos como incapazes de aprender e nem parecia que o professor não se sentisse à vontade no relacionamento com eles, já que nas poucas vezes em que se dirigiu aos mesmos, também usou de gracejos.

Seguem outros exemplos das interações professor-aluno, registrados durante a observação da aula do professor (A):

Enquanto caminhava pela sala, verifica que uma aluna copiou a resposta da outra e comenta: “*Catarina, você acredita que você e Matilde fizeram a mesma frase*”? Três meninas que estão sentadas no fundo riem alto.

Olhando o exercício de um aluno diz: “*Pelo menos nada está perdido, uma pessoa entendeu imediatamente o que é para fazer*”.

¹⁷⁸ A investigação focou os professores de duas escolas da rede pública do Rio de Janeiro, localizadas na zona sul, uma estadual e outra municipal e consideradas “boas escolas” (grifo da autora). A estrutura “centro-periferia” pode ser entendida como uma espécie de *topologia* da sala de aula; “é uma estrutura hierárquica denominada pela maneira de agir do professor”, onde uns alunos aprendem mais do que os outros porque são mais ensinados. Esta relação estabelecida na sala de aula deve ser entendida como uma “cultura”, por isso não representa uma acusação ao professor, que está inserido numa estrutura mais forte que ele.

Uma aluna que está do lado de fora, chega à janelinha da porta e faz sinal pedindo para entrar e o professor deixa. Ela entrega um papel a uma colega, fala algo no ouvido do professor e sai.

Ao final da aula, todos se levantam, o aluno conversador se aproxima do professor e brinca de tirar energia com as mãos da cabeça dele, aproximam-se também o “perturbador” e o aluno que havia sido convidado para sair da sala. Os três conversam animadamente com o professor.

Nos dois primeiros exemplos, o professor (A) fez críticas de forma menos severa, que certamente não desencadearão efeitos negativos, como costuma acontecer em turmas onde os professores com muita frequência censuram, desapropriam, criticam e, até mesmo, recorrem a sarcasmos (Bressoux, 2003). Além disso, os alunos curtiam seu jeito de falar, seus gracejos, e correspondiam as suas intervenções. Todos os alunos demonstraram ter certa intimidade com o professor, a aluna de outra turma (que também devia ser aluna dele, já que ele lecionava para todas as turmas do 9º ano) que cochicha ao seu ouvido, os que foram repreendidos e se aproximam no final da aula para conversar e outros. Intimidade que não se traduzia em desrespeito.

Na aula da professora (B):

“Ah, esse sapatinho tá matando meu pé” [se inclina e mexe nos pés]. Nesse momento, a professora começa a contar para os alunos que estão sentados nas carteiras da frente, um problema que tivera, antes da aula, com os calçados. Leva mais ou menos dois minutos relatando o fato. O resto da turma, que não está ouvindo o relato não conversa muito, mas, *“Vão ‘bora’ gente”!* Os alunos fazem silêncio imediatamente. *“Para de rezar, depois a nota é que fala. Aí não tem oração que dê jeito”!* Alguns alunos riem.

Na fileira que fica encostada na parede, há três alunos que estão conversando e não acompanham a aula. A professora logo inquiriu um deles:

-Você está copiando?

- Estou.

-Porque você é o rei da preguiça!

- Eu sei.

Não havia desrespeito no tom do aluno. Pareceu-me que era uma tentativa de manter a paz com a professora. Ele é o último da fila e continua sem corrigir os problemas. De vez em quando os outros dois conversam com ele.

- Já é meio-dia, está todo mundo cheio e eu também.

- Que isso professora?

- Quem fala a verdade não merece castigo.

No item sobre organização e disciplina, comentamos que a professora (B) pedia várias vezes durante a aula que se fizesse silêncio, que as conversas cessassem e às vezes nem havia tanta conversa. Talvez fosse uma estratégia para

manter a turma sob pressão, de forma que não se abrissem espaços para bagunças. De qualquer forma, o clima na sala de aula não ficou pesado ou opressor em nenhum momento. A “pressão” era amenizada porque ela também protagonizava momentos engraçados, demonstrando abertamente seus sentimentos, bradando seu inconformismo com a paralisação das aulas e com quem teve essa ideia, questionando a inspetora do corredor, questionando o coordenador (diz que mandaram dar determinado conteúdo), reclamando dos seus sapatos, etc. Mostrava preocupação extrema com os conteúdos da sua disciplina, mas falava também de outras coisas, até mesmo do prazer com o final da aula - “*Já é meio-dia, está todo mundo cheio e eu também*”. Apesar de um tanto rígida, claramente tinha iniciativas que relaxavam o ambiente e acabava por relacionar-se facilmente com os alunos.

Como já comentei nesta seção, esta professora estava dando as suas últimas aulas na Unidade Humaitá II porque iria se aposentar no final de 2007, o fato de ter sido escolhida pelo 9º ano para ser homenageada comprova a boa recepção que as turmas davam à sua maneira de conduzir as aulas. O que uma das alunas oradoras fez questão de salientar no discurso de formatura:

Em meio a tanta alegria há também uma tristeza, a de termos que nos despedir de uma das melhores professoras que esse Colégio já conheceu, professora [nome da professora] (...) ora materna, ora carinhosa, ora brava (incompreensível) o prazer de estar em suas aulas. O cuidado com que preparava nossas apostilas repletas de exercícios, nossas aulas com suas inúmeras histórias de peripécias tentando aliviar nosso medo das fórmulas arrepiantes e das equações. Professora, você está no fundo de nossos corações, curta muito a sua aposentadoria e continue sendo o que sempre foi. Enfim, só resta dizer muito obrigado.

Outros exemplos das interações nas aulas observadas:

Até então, a professora (B) dirigira as perguntas para toda a turma, agora, pela primeira vez, faz uma pergunta diretamente para um aluno, e justamente um dos conversadores. Ele responde corretamente. Uma parte da turma aplaude, a professora diz que é por isso que ele tira boa nota na prova.

Na atividade transdisciplinar os grupos tinham que apresentar, de alguma maneira, a música ou músicas de sua responsabilidade (cantando ou pondo a música para tocar). Três meninos de um grupo cantam, afinadíssimos, a primeira música. A turma, em total silêncio, aplaude no final. Eles dão algumas explicações e cantam razoavelmente a outra música, dois estão com cadernos na mão, um pouco envergonhados. Um grupo aplaude entusiasticamente.

Um outro grupo se apresenta. Um menino lê baixinho e a professora manda falar mais alto, ele não consegue. A turma aplaude.

Outra menina vai ler e também fica um pouco nervosa e se perde na leitura, seu grupo não ajuda. Ela consegue achar a continuação no texto que lê, recebe aplausos, mas não fica satisfeita com o resultado.

Nestas anotações do caderno de campo, encontramos exemplos de solidariedade entre os alunos, que claramente se incentivam mutuamente. Podemos dizer que as oito aulas observadas – em cinco das seis turmas do 9º ano - tinham um clima alegre, onde vigoravam relações de camaradagem que comprovavam o envolvimento afetivo entre professores e alunos.

Um estudo realizado a partir dos resultados da Prova Brasil/2005, com a parceria do Ministério da Educação, Inep e UNICEF, que investigou 33 escolas¹⁷⁹ com notas acima da média nacional (alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas), identificou os aspectos, ou conjunto de aspectos, – que podem ter contribuído para o bom desempenho dos alunos. Em 32 escolas, o êxito na Prova Brasil foi atribuído aos professores. “Diferentes atores referiram-se à paciência, à calma, a formas divertidas de ensinar, à capacidade de dialogar e à disposição de manter a disciplina a partir de regras acordadas entre todos” (p. 25). Reconhecem também os aspectos afetivos da relação com o professor.

Os alunos e a preocupação com a aprendizagem

Tivemos conversas informais com dois grupos de alunos em dias diferentes, fiz perguntas relacionadas aos tópicos que enfoquei nas aulas observadas. Os alunos se mostraram bastante críticos¹⁸⁰ com eles mesmos, no que tange aos momentos em que não colaboram com o andamento da aula. Quando perguntei se eles achavam que os professores queriam que os alunos melhorassem, se tiravam as dúvidas e explicavam para todo mundo entender, disseram que *“tem horas que satura o*

¹⁷⁹ As escolas estudadas foram selecionadas pelo Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - e UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, segundo o desempenho de seus alunos na Prova Brasil, mas também levando em consideração o perfil socioeconômico dos alunos e do município onde estão inseridas. Então, não são exatamente as melhores escolas, mas aquelas com o mais alto ‘efeito escola’. Isto é, em municípios ou bairros onde moram crianças de famílias de baixa renda, sem livros infantis em casa e com a maioria dos pais com baixa escolaridade. São escolas onde há maior número de crianças com maior vulnerabilidade para a exclusão social, mas onde há também aprendizado (ver nota 33, página 41).

¹⁸⁰ No *survey* encaminhado pelo Soced, em 2004, 82,4% dos professores da Unidade Humaitá II afirmaram considerar os alunos críticos.

professor”. Acontece de o professor querer “*passar um trabalho legal*” e o pessoal confundir “*dinamicidade com brincadeira*”.

Deram alguns exemplos de propostas boas dos professores, que não vingaram porque os estudantes “*exigem esses direitos e não cumprem os deveres*”.

Diante de uma pergunta sobre relacionamento com os professores, afirmam que é “*relativamente bom, com a maior parte dos professores é bom*”, mas ratificaram que tem “*aquela hora que o professor já tá de saco cheio, já fica com raiva da turma por geral*”. Comentaram sobre uma professora que, na opinião deles, “*não tem pulso*”, “*não se impõe*”, “*o pessoal fica gritando na aula dela, fica latindo*”. Não se referiram a outra aula do 9º ano, onde acontecesse algo parecido.

Quando indaguei sobre as expectativas dos professores, os alunos compararam duas professoras da mesma disciplina: ...“*e as duas são um contraste*”. Uma seria do tipo que anda rápido: ...“*tudo que você pede pra ela dar ela sabe fazer*”. A outra já seria lenta. “*Ela tem mais tempo que a outra e o tempo da outra rende muito mais. Muito chata a aula dela*”!

Houve discordância em relação à aula de determinada disciplina. Apesar de ter sido pedido um posicionamento geral sobre a preocupação por parte dos professores com a aprendizagem dos alunos, eles falaram bastante de uma professora em especial, evidenciou-se que se tratava de uma questão daquele ano. A professora seria “*muito boa, ela é capacitada*”, no entanto, “*a aula dela quase nunca é dinâmica*” e por isso “*os alunos não prestam atenção*”. A professora parecia não fazer muitas concessões para esses alunos: “*Perdeu o começo, você não entende o meio e muito menos o fim. (...) e quando a professora fizer uma pergunta e você pegar e botar uma coisa que não tem nada a ver, ela não vai explicar, ela realmente não explica*”.

Mas teria o hábito de dar explicações fora do horário das aulas: “*Ela explica mesmo. Você pergunta depois que a aula acaba e ela te explica, nem que seja no recreio*”. Além disso, eles concordaram que “*todo mundo reclama da aula de [nome da disciplina], mas ninguém lê a apostila, ninguém faz dever*”. Por fim contaram que a professora “*dá aula extra*”, “*vem pro Colégio nove horas da manhã, passa um filme que tem boa parte da matéria*” e que seria “*interessada, mas as pessoas não demonstram interesse nenhum na matéria dela*”.

Em contrapartida, comentaram sobre um professor, que “*apesar da aula dele não ter aquela dinamicidade, de toda hora fazendo alguma coisa (...) você nem sente, acaba aprendendo tudo na conversa*”. Frisaram que “*ele dá a matéria*”, “*escreve no caderno*” e que “*quem estudar, vai bem*”.

Recordaram de um professor do ano anterior que “*passava teatrinho durante a aula*”. Queria que eles aprendessem se divertindo, achando legal. “*Não era aquilo, vou dar matéria*”. Chegava à sala brincando: “*Você, eu não gosto de você. Venha para frente*”.

Ainda sobre as expectativas dos professores e suas opiniões sobre os alunos, citaram uma professora que quando percebe que os alunos gostam de fazer exercício, “*vai passando desafio*”, “*vai passando mais exercícios*”. E com os que não tinham muita facilidade com [nome da disciplina], ela senta e ajuda, “*fica do lado da pessoa ajudando*”. Uma menina fez referência a outra professora que perguntava, a toda hora, se ela sabia o assunto, se estava entendendo e acrescentava: “*Se você precisar de ajuda nisso, eu estou à sua disposição, você sabe disso*”.

Uma outra não tinha muita paciência, mas “*era muito boa professora*”, porque explicava “*direitinho a matéria*”, não deixava de perguntar aos alunos porque eles já sabiam e “*às vezes ela deixa de cobrar coisas na prova*” porque tinha gente que não sabia.

Quanto ao relato do parágrafo anterior, identificamos a preocupação por parte da professora em cobrar dos alunos aquilo que eles tiveram oportunidade de aprender, aumentando, assim, suas chances de se saírem bem na prova. Para Bressoux (2003), este é um fator essencial para apreciar a eficácia do professor, ou seja, verificar se o que ele ensinou “corresponde às aquisições que são avaliadas em seus alunos e qual o tempo de aprendizagem que foi dedicado ao ensino” (p. 27). Já a professora que “*vai passando desafio*” para os que gostam e fica ao lado dos que precisam de ajuda, está atenta ao desenvolvimento da turma, porque eleva as expectativas com os que se mostram capazes e procura solucionar as dificuldades dos que precisam. A capacidade de leitura dos problemas dos alunos e sua possibilidade de encontrar-lhes solução é um dos fatores que, segundo Cousin (1998), mais influenciam a construção de políticas institucionais de sucesso.

Destaco ainda a importância de preocupar-se com os alunos que apresentam facilidade na aprendizagem em comparação com os colegas, porque esta facilidade pode tornar-se um problema se esses alunos ficarem desmotivados com a aula.

Observamos que os discentes afirmaram agradecer-se de dois professores com características diferentes, no que se refere à dinâmica das aulas: com o primeiro eles nem sentiam e acabavam aprendendo “*tudo na conversa*” e com o outro, aprendiam se divertindo. Nas palavras dos alunos, é um destaque feito em função da “*dinamicidade*” dos docentes.

Quanto à professora que dominou um pouco os comentários, parece haver certo rigor da sua parte no espaço da classe e uma flexibilização com momentos fora desse espaço, fazendo com que os alunos se sintam divididos diante da sua “*capacidade*” x método em sala de aula.

Quando insisti “*que tentassem pensar de maneira geral no Colégio*”, concordaram “*que todos os professores são bem capacitados e a maioria deles está interessada em que você pergunte*”. Os alunos ainda se mostraram atentos a questões macro estruturais:

O professor, se ele tá aqui dando aula, é por boa vontade, porque a meu ver, os profissionais de educação e de base são mal remunerados. O cara tem que se virar, tem que arranjar o seu próprio material pra dar aula.

Meu professor uma vez falou que dá aula em três colégios, ele tem que usar o fim de semana dele pra fazer uma apostila! (...)

Importante registrar que as críticas e elogios feitos pelos alunos aos professores não se centraram em torno de sua capacidade de serem amigos ou não, ou questões outras de relacionamento, o que não quer dizer que não deem importância a esses aspectos. Na verdade, quando inquiridos sobre o que gostariam que não mudasse nunca no Colégio, referem-se ao ambiente familiar, ao entrosamento e a outras questões de convivialidade, como veremos mais à frente. Contudo, diante de perguntas específicas sobre as aulas, enfocaram suas possibilidades acadêmicas, remetendo-se à questões como: “*tempo que não rende*”, “*aula quase nunca dinâmica*”, “*professores bem capacitados*”, “*dar a matéria*”. Estão preocupados com a aprendizagem, mas não descreveram um modelo de professor, porque de fato convivem com uma diversidade de práticas pedagógicas:

(...) porque tem certos professores que têm certo método de ensino, não importa se é falando ou escrevendo, mas ele ensina de uma maneira que dá para a turma toda entender e ainda dá para a gente estudar em casa.

Professores homenageados

Embora o clima de envolvimento afetivo não tenha sido frisado pelos alunos, foi um dos aspectos em destaque na observação das aulas, juntamente com as expectativas dos professores e os expedientes por eles utilizados para manter a ordem nas salas. Expedientes que não provocavam comportamentos de retraimento, desinteresse ou manifestações de indisciplina individual ou coletiva. Como explicitarei no começo desta seção, o grupo de professores apresentava, em 2007, homogeneidade quanto à formação, à idade e ao vínculo com o Colégio. A caracterização deste grupo está relacionada às suas práticas pedagógicas e formas de relacionamento com as turmas; os modos de ser e agir dos professores observados são produzidos através das influências dos condicionantes oriundos da cultura estruturada e estruturante da instituição em que desenvolvem sua carreira docente¹⁸¹. Analisando o tempo de trabalho do grupo Na instituição, constatamos que mais da metade produziu seu *habitus* no exercício profissional no Colégio Pedro II, produção que depende também da qualidade teórica e cultural da formação de todos.

Cabe registrar nesta seção sobre a sala de aula, a surpresa que me reservou a cerimônia de formatura do 9º ano de 2007. Cinco dos seis professores homenageados pelos alunos tinham feito parte da pesquisa, eu tinha observado suas aulas e feito entrevistas com eles. Dois foram paraninfos das turmas. Foi realmente uma grande coincidência, pois o 9º ano de 2007 da Unidade Humaitá II tinha 21 professores lecionando 11 disciplinas. Procurei observar o maior número possível de disciplinas em diferentes turmas e minha escolha dos professores foi totalmente aleatória.

A cerimônia de formatura daqueles alunos que eu tinha acompanhado em parte do 2º semestre de 2007 se revelou como uma oportunidade profícua para se ver o mito formador em ação, isto é, pude presenciar a atualização do carisma do

¹⁸¹ Silva (2005) explica que a natureza e a característica dos componentes curriculares também definem a estética do *habitus*, de forma que o *habitus* professoral possui características específicas em cada nível de ensino e entre os grupos de professores no âmbito desses níveis.

Colégio. Segundo Teixeira Lopes (2008), é necessário estudar os rituais porque eles colocam o mito em ação e atualizam os carismas e as crenças. Todavia, a identidade fortemente carismática do Colégio também teve sua expressão nas aulas observadas. Nestas ocasiões, exceto pelos olhares curiosos e sorrisos furtivos, os alunos pareciam não dar-se conta da minha presença. Em apenas dois momentos distintos, duas alunas de turmas diferentes se aproximaram e perguntaram o que eu estava fazendo, contentaram-se com uma rápida explicação da pesquisa. Mas, uma delas disse:

“Escreve aí, não há, no Rio de Janeiro, melhor Colégio que o Pedro II”.

3.7 Avaliação / provas / recuperação

O termo ‘exame’ deriva do latim *examen* e era aplicado para referir-se a ‘enxame de abelhas’ e, por extensão, ‘multidão’ e, ao mesmo tempo, remete à ação de ‘pesar’, ‘examinar’. Parece que o Colégio Pedro II incorporou essa dispersão de significados em torno do termo, “que comporta a complexidade de um campo semântico difícil de unificar em torno de uma idéia central” (Castello & Mársico, 2007, p.111). Tal afirmação deriva do conhecimento que possuo sobre os processos de avaliação propostos para as suas séries iniciais do Ensino Fundamental¹⁸² e deriva também do conhecimento que adquiri ao longo da pesquisa, sobre este mesmo processo nas séries finais desta etapa de ensino.

Para melhor compreensão da lógica oficial que regula o processo de avaliação dos alunos da Unidade Humaitá II, analisei as duas últimas portarias¹⁸³ baixadas pela Direção Geral do Colégio, versando sobre este item. Sarmiento (2003) considera os regulamentos, planos de aula, projetos da escola, etc. como *textos projetivos de ação* porque constituem a expressão “oficial” das lógicas dominantes e são de interesse para a investigação das lógicas de ação.

O ano letivo no Colégio Pedro II é organizado em trimestres e possui três certificações, onde os alunos recebem um grau de 0 a 10. Nas 1ª e 2ª certificações,

¹⁸² De 1984 a 2007 foram expedidos 17 documentos na forma de diretrizes e portarias, regulamentando o processo de avaliação/ensino-aprendizagem nas séries atendidas pelas Unidades I. Para detalhamento das implicações desse processo nos percursos escolares dos alunos que cursam as séries iniciais do Ensino Fundamental, ver Galvão (2007).

¹⁸³ Portaria 389 de 12/04/2006 e Portaria 323 de 22/02/2007.

70% da pontuação, no mínimo, deverá obrigatoriamente ser resultado de prova(s) formal(is) individual(is) e até 30% ficam a critério do professor. Na 3ª certificação, os 70% da pontuação deverá ser também, obrigatoriamente, resultado de uma prova (Prova Institucional – PI), mas, segundo a portaria, deverá ser *escrita, individual e única* para todas as turmas de uma mesma série e turno de cada Unidade Escolar. Esta PI tem que ser aplicada no mesmo período em todas as Unidades Escolares, em datas coincidentes.

Os alunos que obtêm, nas certificações, resultado inferior a 5,0 pontos (não ponderados), são encaminhados a uma Prova de Recuperação.

Para terem aprovação direta no final do ano e serem dispensados da Prova Final de Verificação, os alunos têm que obter um mínimo de 7,0 pontos na Média Anual.

Os alunos encaminhados para a Prova Final de Verificação serão promovidos para a série seguinte, se obtiverem Média Parcial (MP) igual ou superior a 5,0 pontos. É aplicada uma fórmula que dá peso 3 à Média Anual e peso 2 à Prova de Verificação Final.

As normativas de avaliação e recuperação para os alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Colégio Pedro II sofreram mudanças em 2005, 2006 e 2007¹⁸⁴. Não tenho informações sobre modificações em anos anteriores a 2005, mas suponho que tenham acontecido. O ex-Diretor Geral – que teve uma gestão de 12 anos e meio, de 1995 a janeiro/2008 - costumava introduzir muitas mudanças nas diretrizes de avaliação deste segmento¹⁸⁵. Modificações que eram feitas sem consultas aos agentes escolares envolvidos, de fato, nos processos ensino-aprendizagem, impedindo, inclusive, que propostas em vigor tivessem tempo hábil de aplicação para que fossem avaliadas.

¹⁸⁴ O processo de ensino-aprendizagem do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio Regular e Integrado do CPII é previsto em portaria baixada pelo ex Diretor Geral do Colégio. Esta portaria contém as diretrizes sobre avaliação (instrumentos, certificações, recuperação, aprovação), conselho de classe e outras disposições.

¹⁸⁵ Para as séries iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, houve a expedição, entre 1984 a 2005, de 11 documentos normatizando o processo de avaliação nas Unidades Escolares I, o que fez com que, num período de 21 anos, houvesse sete mudanças na forma de se calcular a média anual (MA) e média final (MF) dos alunos, entre outras modificações (recuperação, provas únicas, etc.). Essas oscilações no cálculo das médias facultaram desfechos opostos para trajetórias escolares de crianças com o mesmo rendimento.

De acordo com a análise que fiz das duas últimas portarias baixadas (2006 e 2007) para regular o processo ensino-aprendizagem dos alunos das Unidades II e Unidades III, ambas com 41 artigos, constatei 21 mudanças de um ano para outro. Algumas modificações se deram apenas em nomenclaturas, como a Prova de Apoio Pedagógico que passou a chamar-se Prova de Recuperação; outras modificações foram mais contundentes, como, por exemplo, a mudança de 50% para 70% na porcentagem das certificações que devem resultar de provas formais.

O Departamento de Língua Portuguesa e Literatura tentou, no início deste ano (e não foi a primeira vez), durante a visita da Secretária de Ensino e da Diretora Geral ao Colegiado, reivindicar pelo menos que se retornasse de 70% para 50% o peso da 3ª certificação. A reivindicação não foi atendida.

Numa das aulas observadas, a professora fez várias referências à prova que se aproximava, colocando-a como motivo principal para os alunos frequentarem as aulas e estudarem:

Tá no final do ano, chegando as provas.

Para de rezar, depois a nota é que fala. Aí não tem oração que dê jeito!

Surge uma dúvida sobre o enunciado de um exercício, a professora afirma: *Na prova pode ter certeza que vem tudo especificado.*

A existência das provas se constituía no mote principal para que todos prestassem atenção nesta aula. Não observei, em nenhum momento, referência à importância ou magia da disciplina ministrada, como argumento para que os alunos se empenhassem.

Presenciei uma conversa na sala dos professores, uma professora dizia: “*Meus testes são difíceis*”. Lembrava que na 3ª certificação só é possível fazer uma prova que vale 7,0, e que é única para toda a Unidade, além do teste do professor que vale 3,0. Começaram comentários sobre testes, dois professores contaram que tinham repetido avaliações e que os alunos tinham se dado mal do mesmo jeito, e continuaram relatando outras situações. A diretora também contou que, ao entrar numa turma, antes que pudesse falar qualquer coisa, um aluno dera bom-dia e perguntara o que era *solubidade*, comprovando que eles estavam excitados com as avaliações. A funcionária do SESOP declarou na sua entrevista:

Essa quantidade de prova que a gente faz no ano inteiro, a gente acaba não tendo tempo de elaborar essas análises de série. (...) Botar as provas na praça, fazer envelopes. (...) Eles acham que somos trabalhadores braçais, a gente tem que ser pau pra toda obra. E a gente perde de vista a vocação da gente, o aspecto humano, o que a gente poderia contribuir com a parte de educação mesmo.

Evidencia-se uma preocupação institucional muito grande com a aferição, e mesmo que os professores encarem a avaliação como uma forma de acompanhamento para fazerem um diagnóstico e planejarem as intervenções adequadas nas suas turmas, eles acabam sendo envolvidos pelo peso dado às provas (porcentagens, dinâmica de aplicação, etc.) nas portarias baixadas pela direção do Colégio.

Para a funcionária do SESOP houve um retrocesso com as portarias de 2005 pra cá, e afirma que “*dentro do Colégio poucas pessoas têm essa noção*”. Avalia que as notas baixaram e que a repetência aumentou, disse que antigamente as reprovações aconteciam mais na oitava série e no segundo ano. Agora tem repetência em todas as séries:

Você já pensou, o aluno adolescente de catorze anos, fazer trinta e cinco trabalhos por trimestre, fora uma prova que vale cinco pontos? Esse ano, os alunos que passam são geniais. Porque o aluno não pode ter vida própria. (...) Se você analisar as provas, as provas são imensas. As provas são difíceis, né? Os alunos levam, às vezes, duas horas fazendo uma prova. (...) Se o aluno passar de ano direto, ele é um super-herói.

Em outro momento, afirmou informalmente:

Tem que ver como tem professor que gosta de reprovar. No COC do 2º ano tinha professor falando: - Esse aluno vai ser reprovado. Esse aluno vai ser jubilado, pode avisar ao responsável.

Podemos nos perguntar se, num sistema que atribui 70% do peso das suas avaliações às provas, os alunos veem os resultados da sua aprendizagem apenas reduzidos a graus. O mais preocupante é que os que estavam no 9º ano, em 2007, foram regidos por normas de avaliação diferentes em cada ano, desde que ingressaram no Colégio (para os que se matricularam na antiga 5ª série)¹⁸⁶.

¹⁸⁶ Conforme informei no início desta seção, as normativas de avaliação e recuperação para os alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Colégio Pedro II sofreram mudanças em 2005, 2006 e 2007. Portanto, quem ingressou em 2004, na 5ª série, esteve submetido, a cada ano cursado, a uma portaria diferente de avaliação.

Almeida (2000) investigou um colégio privado da zona leste de São Paulo que se destaca preparando eficazmente jovens oriundos de “grupos possuidores de credenciais escolares relativamente baixas” (p.83) para as carreiras mais seletivas da USP. A escola em questão atende ao Ensino Médio e apresenta algumas divergências¹⁸⁷ em relação à Unidade Humaitá II. A semelhança entre os dois estabelecimentos de ensino está na supervalorização da prova enquanto instrumento de avaliação; a escola investigada por Almeida, apoia-se exclusivamente em um instrumento de avaliação – as provas únicas. E o Colégio Pedro II, atualmente, exige que 70% da pontuação – no mínimo, deve obrigatoriamente ser resultado de provas.

A questão é que a ênfase nas provas como instrumento prioritário de avaliação, presente no colégio de São Paulo, combina-se com sua proposta pedagógica; uma proposta rígida que monitora as competências acadêmicas visando exclusivamente a aprovação no vestibular. No Colégio Pedro II, conseqüentemente na Unidade Humaitá II, este objetivo não aparece como prioritário. Numa das reuniões de pais, uma coordenadora afirmou – “*O vestibular não é nossa prioridade, passar no vestibular é uma consequência*”. Já uma outra disse - “*A gente quer que o aluno do Pedro II, vá para uma prova da UFRJ e diga que foi fácil*”. Parece não existir um consenso em torno das expectativas em relação ao vestibular.

¹⁸⁷Processo de seleção de novos alunos, normas disciplinares rígidas, currículo com destaque para as disciplinas das áreas exatas, etc.

Essas questões provavelmente se agravam em função de o Colégio utilizar o expediente da jubilação. Não sendo a avaliação o foco da minha investigação, não costumava abordar diretamente este item nas conversas que encetava com os diversos atores escolares, apenas uma coordenadora/professora se manifestou sobre o expediente de jubilação – exclusão consentida e naturalizada - presente nas normativas do Colégio¹⁸⁸. Ela considera que, ao recorrer à jubilação, além de oferecer ensino integral do 1º ao 5º ano, a escola deveria dar oportunidade (um ensino melhor) para os que têm dificuldade de aprendizagem¹⁸⁹.

Em conversas informais com os alunos, percebi que estavam mais mobilizados para outras questões, como, por exemplo, relações interpessoais e regras da escola, mas fizeram alguns comentários que envolviam dificuldades com a avaliação:

(...) eu acho que a nota para você passar poderia ser cinco, e não sete ou oito. Tinha uma professora que ainda queria botar oito! Eu nem estou conseguindo tirar sete, quanto mais oito!

Ano passado, pra você ter noção, só três pessoas da minha turma passaram direto. Três.

Ano passado também, só quatro pessoas da minha turma passaram direto e esse ano essas quatro pessoas são as únicas que fazem uma prova e saem da prova com o primeiro sinal, achando que a prova foi fácil.

Dentre esses que conseguiram aprovação direta, reconheciam que havia os inteligentes e os que prestavam atenção na aula, estudavam “*por fora*” e se garantiam. Por outro lado, quando indaguei se as provas eram difíceis, responderam que eram fáceis “*porque não puxa muito*”, além de acharem que depende da matéria e da aptidão do aluno. A maioria - exceto um aluno - assegurou que o “*maior esforço é entrar no Colégio*”, manter-se nele seria fácil.

¹⁸⁸ Através deste processo, é vedada a renovação de matrícula ao aluno que é reprovado mais de uma vez na mesma série, ou seja, os alunos que repetem duas vezes a mesma série são expulsos, isto é, jubilados do colégio. A partir de 2005, passaram a ser jubilados somente os estudantes matriculados da 3ª série do ensino fundamental (atual 4º ano) em diante.

¹⁸⁹ Na outra escola pública (P1) investigada pelo Soced também existe o processo de jubilação de alunos. A instituição não disponibilizou informações sobre este aspecto para a pesquisadora. Medeiros (2007) concluiu que o assunto é delicado por tratar-se de tema controverso para o grupo de professores, tal como acontece no Colégio Pedro II. Em ambos os estabelecimentos, os agentes escolares que não concordam com este expediente não se mobilizam sequer para pô-lo em discussão. Exceção para os docentes do Departamento do 1º segmento do Ensino Fundamental do Colégio, onde apesar de não haver unanimidade na posição contrária à jubilação, contou com mobilização suficiente para que os 1º, 2º e 3º anos desta etapa de ensino deixassem de ser afetados por esta normativa.

O problema estaria no comportamento dos estudantes, que relaxam à medida que os anos vão passando, “*tendo nota pior na prova*”:

É exatamente isso. Quando a gente passa para o Pedro II, a gente estuda pra caramba, pra caramba mesmo. E aí, o que acontece? A gente passando aqui, a gente vai vendo que a matéria é fácil, aí a gente vai relaxando, relaxando, até uma hora que a gente está chorando porque vai repetir o ano. E para uma pessoa que passou para um lugar bom, e a gente repetir, é uma derrota.

Perguntei se eles achavam que se um aluno do Colégio estivesse a fim de estudar, se ele iria longe. Eles disseram que sim porque quem tem dúvida “*tem direito a um horário de atendimento*” semanal. Mas, “*só pra quem estuda mesmo e tem que levar exercício, sabe*”? Citaram também o convênio com o CEFET, aulas de habilidades específicas, orientação vocacional e os “*horários de aprofundamento*” para o “*peçoal que estava fazendo vestibular*”. Só que “*começa a ir pouca gente (...) e aí vai minguando, vai minguando.*” Por fim reconhecem que não precisariam ficar “*com a corda no pescoço*” porque “*a gente tem base para isso, a gente tem base, se esforçando a gente consegue*”.

Duas professoras se reportaram às aulas de apoio e recuperação, durante as entrevistas, apesar de não terem sido feitas perguntas em relação a estas atividades. Quando indaguei a uma das coordenadoras, e também professora do 9º ano, sobre o que, além do corpo docente, que ela já havia destacado como um diferencial dentro do HII, ajudaria a constituir e manter a sua imagem de excelência, ela pontuou o acompanhamento que é dado ao aluno ao longo do ano. Assegurou que o horário disponibilizado em turnos opostos é uma “*oportunidade de recuperação das dificuldades*”. A Unidade Humaitá II seria muito séria nesta questão, mas, às vezes, os professores ficavam esperando e não aparecia nenhum aluno para o atendimento: “*O próprio aluno não procura (...) e só quando vem a nota muito baixa, alguns pais aparecem e se tocam de que há necessidade*”.

Outra professora/coordenadora do 9º ano, também entrevistada, reforçou este problema:

Os pais assinam um termo se comprometendo, sabendo que o aluno pode, eventualmente, frequentar atividades em turno trocado, mas o aluno não vem. A gente não tem nenhum mecanismo que obrigue esses alunos a virem. (...) Eu ofereci algumas aulas e só vieram a todas, um aluno. De oitenta, de setenta e cinco alunos, só um aluno.

A professora se referia a um *“apoio aberto não só para os alunos que ficaram com média abaixo de cinco, qualquer aluno pode frequentar”*. O menino que frequentou, tinha dificuldade na disciplina mesmo, *“e teve resultados pra ele, ele passou”*.

Ponderou que numa *“organização pedagógica em que você não tem nenhum mecanismo que cobre a presença desses alunos, não tem como planejar adequadamente, garantir uma recuperação”*. Relatou também o caso de outra menina, que frequentou duas aulas antes da prova e tirou uma boa nota. *“Então teve um efeito para ela de recuperação efetiva”*¹⁹⁰.

Todas as áreas fazem aulas de apoio e, em sua opinião, *“esse processo de recuperação dos alunos com deficiência de aprendizagem passa por um compromisso dos pais de se submeterem às regras que a própria escola impõe”*. Os alunos teriam várias atividades e as aulas de apoio seriam mais uma atividade dentro da carga deles. Como não são obrigados, *“não tem nota, eles se sentem descomprometidos em relação a isso”*.

Em conversa informal na sala dos professores, assuntei com uma professora do Ensino Médio sobre a recuperação do segundo trimestre/2008, ela disse que *“a recuperação foi meio chulé”*. Na mesma ocasião ouvi outro professor, do 9º ano, comentando que já daria um ponto para quem comparecesse ao apoio e acrescentou que eles quase não frequentam.

Para a funcionária do SESOP, a não frequência dos alunos ao apoio precisa ser investigada porque o Colégio desconheceria as suas causas: desinteresse, descrédito, cansaço ou outras atividades que os alunos tenham no mesmo horário da recuperação.

¹⁹⁰ Os alunos falam em atendimento semanal, porque alguns professores oferecem estes encontros durante todo o ano, caso seja possível encaixar em seu horário. Outros, com a carga horária mais apertada, oferecem apenas no período entre o conselho e as provas de recuperação, em torno de dez dias (duas semanas), em turno alternado ao que os alunos estudam e com provas na sequência. Nestes encontros, é dado um atendimento aos alunos para tirarem dúvidas, não necessariamente com o professor regente. Cada série tem, em média, dois encontros.

3.8

Algumas considerações sobre o processo ensino-aprendizagem da Unidade Escolar Humaitá II

Finalizando esta seção, que se reportou a alguns aspectos do processo ensino-aprendizagem desenvolvido na instituição investigada, podemos argumentar que se trata de um estabelecimento que planeja e desenvolve atividades nos espaços-tempo escolares, que parecem ir ao encontro das aspirações dos alunos, conforme os relatos desta seção, aqui ratificados: (a) O interesse demonstrado pela turma do 9º ano na atividade de Língua Portuguesa (apresentação em Power Point sobre o romance *Esau e Jacó*) desenvolvida no laboratório de Informática; (b) a utilização das salas de aula, auditório, pátios e outros espaços da escola para a culminância do Projeto de Leitura “*Cem anos sem Machado de Assis*”, assim como as atividades apresentadas; (c) o empenho dos alunos nas apresentações em grupo, nas aulas transdisciplinares; (d) o trabalho de resistência e aglutinação do Grupo Fazendo Arte que congrega alunos, ex-alunos, pais de alunos e de ex-alunos, professores ativos e aposentados; (e) a prática de conjunto, fazendo com que alunos do 9º ano identifiquem a Sala de Música como o melhor espaço da escola e (f) a correspondência dos alunos às atividades propostas nas aulas observadas.

O planejamento e o desenvolvimento das atividades descritas supõem a existência de uma relação de colaboração entre alguns integrantes da escola, de troca de ideias e consultas mútuas sobre questões relativas ao cotidiano escolar.

Teixeira Lopes (1997), ao pesquisar a utilização cotidiana que os alunos fazem do espaço escolar e as representações através das quais os discentes urbanos leem este espaço, detectou, dentre outros aspectos, uma tendência que aponta claramente para uma desvalorização dos cenários de interação. O espaço físico “aparece como distante, constrangedor, exterior e de certa forma impossível de ser transformado” (p.104). Para além dos constrangimentos de índole física, “que estão na base da própria morfologia do espaço escolar urbano” (p.98), o autor identificou, também, um fortíssimo desinteresse por parte dos alunos frente à produção cultural organizada neste espaço. As iniciativas não corresponderiam aos interesses/aspirações dos estudantes e não ofereciam nada de novo. Os discentes demonstraram falta de gosto pelo espaço escolar, clara preferência pelos

intervalos entre as aulas (porque ficavam à vontade) e intensa alegria ao sair do espaço escolar intramuros.

Em sentido contrário a esta investigação, que detectou um movimento profundo de recusa da escola, a observação das atividades escolares envolvendo os alunos do Humaitá II nos leva a identificar uma lógica institucional que viabiliza a iniciativa de grupos que buscam ampliar as propostas pedagógicas restritas aos currículos, promovendo a interdisciplinariedade e o diálogo entre diferentes disciplinas e metodologias. Este movimento aglutina parte dos segmentos escolares em torno da criação cultural estudantil, possibilitando a apropriação e reconstrução dos espaços-tempos escolares, onde a escola deixa de ser vista como um território de passagem e passa a ser vivenciada como um território de investimentos culturais, simbólicos e afetivos.

Analisando as estratégias e recursos regularmente utilizados pela Unidade Humaitá II na estruturação das atividades dos estudantes, refletimos o quanto a realidade deste estabelecimento se distancia da realidade de diversas escolas que são lugares de sofrimento para alunos e professores, “onde prevalece a falta de diálogo e a convivência se torna difícil, tensa”... (Ortega e Del Rey, 2002, p. 18).

Trata-se de uma situação reveladora da potencialidade da instituição, na qual a escola investigada se insere, que com mais de 11000 alunos não apresenta os difíceis problemas relacionados a uma questão complexa e premente, que é a violência nas escolas¹⁹¹ e na sociedade em geral.

Em reportagem intitulada “*Medo também se aprende na escola*”, veiculada pelo jornal O GLOBO, em 28 de abril de 2009, Fischberg e Soares exemplificam como a violência praticada dentro dos colégios vem modificando a rotina das instituições de ensino e “a vida dos que passam por ela”. Dados da pesquisa do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) demonstram que o intervalo das aulas e o horário do recreio se tornaram, para muitos jovens, momentos de pânico devido à violência, intimidação e *bullying*. Os professores também são atingidos e, segundo o presidente do Sindicato de

¹⁹¹No prefácio da obra de Ortega e Del Rey (2002), Abramovay cita a pesquisa “Violência nas escolas”, onde a percepção de que uma escola é violenta é manifestada nos discursos de alunos, professores, diretores e pais. “Os alunos expõem, muito claramente, sua insatisfação em relação à infraestrutura dos prédios, reclamam da falta de vínculo entre o conteúdo das disciplinas e suas necessidades existenciais e profissionais e dizem que não gostam de seus professores” (p.10). Os docentes também reclamam dos alunos, que consideram indisciplinados e desinteressados.

Professores do Rio (Sinpro-Rio), a violência não se resume à agressão física, sendo, muitas vezes, simbólica: brincadeiras, cinismos, xingamento...¹⁹².

Ao pesquisar estudantes da 7ª e 8ª séries da rede municipal do Rio de Janeiro, Costa (2006) trabalha com a hipótese de que há um esvaziamento significativo do espaço escolar para uma parcela da população, exposta “à forte redução na mobilidade social em nosso passado recente, por força do estancamento do desenvolvimento econômico” (p.133). E, apesar de também não ter, como foco, a violência, pondera que boa parte da literatura sobre juventude e escola se debruça sobre essa temática e expõe que o problema pode ter uma dimensão maior: “A violência referida à escola pode ser considerada resultante de uma certa deterioração nas relações e erosão das regras que regulam e definem o espaço escolar” (p.134)¹⁹³.

Ferreira (2003)¹⁹⁴ pontua que, por motivos diversos, seja como vítima ou sendo indiciado, cada vez mais jovens têm protagonizado sua participação nas estatísticas criminais, e considera que a ausência de valores que norteiam a formação do indivíduo como ser social de um processo que exige contrapartida entre direitos e deveres, um dos motivos primordiais para a situação em que se encontram os jovens na sociedade contemporânea. As instituições socializadoras estariam se ausentando do cumprimento do seu papel de fornecer condições plenas para o desenvolvimento do indivíduo enquanto membro da sociedade.

Acreditando no papel transformador da educação, a autora propõe medidas socioeducativas junto aos jovens e adolescentes no sentido de torná-los menos suscetíveis às situações de risco e práticas criminais. Propõe que estas ações se

¹⁹² A reportagem reúne inúmeros casos de violência na escola, vividos por alunos e professores. Refere-se também a um estudo publicado pela Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI), que aponta que 83% dos docentes das regiões Sudeste e Sul aprovam medidas mais rigorosas para punir os alunos em casos de conflitos no ambiente escolar. Para a colaboradora da pesquisa, Maria Malta Campos, pesquisadora da Fundação Getúlio Vargas, este estudo serve de alerta porque demonstra, entre outras questões, que há a sensação por parte dos docentes, de que a situação está fugindo do controle.

¹⁹³ Abramovay (2002) alerta que ao invés de ser um lugar seguro e de integração social, de socialização e de resguardo, a escola se tornou um cenário de ocorrências violentas. Alunos, professores e funcionários têm passado grande parte de suas vidas em ambientes onde as diversas formas de violência se apresentam intensamente. Para a autora, isso se deve, em parte, ao fato de que os estabelecimentos de ensino refletem tensões e problemas que se dão do lado de fora de seus muros e que produzem interferências negativas na vida escolar.

¹⁹⁴ O projeto de que participa criou um banco de dados com as estatísticas criminais nos anos de 2001 e 2002, na cidade de Marília (SP). Suas análises parciais sobre a criminalidade nesta cidade indicam que a faixa etária que mais se destaca nas ocorrências é aquela que compreende dos 15 aos 19 anos, denunciando, assim, a predisposição dos jovens em expor-se e envolver-se em situações de risco e práticas de crime.

deem na escola, onde o adolescente passa a maior parte do seu tempo, mas, devido a quase falência da escola formal e dos mecanismos burocráticos de construção e transmissão do conhecimento e o pouco interesse do jovem pela escola, as ações devem ser implementadas através da prática da Arte-educação¹⁹⁵. Exemplifica como as estratégias artísticoeducativas atuam no resgate da autoestima de crianças e jovens, no fortalecimento dos laços que os unem às suas comunidades e na consequente prevenção de diversos aspectos da violência na sociedade.

Diante destas ponderações, sobressai-se o processo ensino e aprendizagem desenvolvido no HII, no que tange as atividades descritas nesta seção. Excetuando-se o Projeto Fazendo Arte, que é uma atividade extracurricular com carga horária oficial, as outras atividades descritas (o Seminário de Leitura de Machado de Assis, as atividades transdisciplinares¹⁹⁶ e as aulas de Música) fazem parte da grade curricular e viabilizam experiências mais flexíveis, menos opressoras e mais atrativas para os alunos, que se inserem, assim, num clima propício a aprendizagem. Identifica-se no fazer pedagógico da escola investigada, a proposta de enfatizar conhecimentos, habilidades e competências, e também abordar valores que orientam a formação dos alunos enquanto seres sociais responsáveis e participantes. Assim o fazem, conforme as palavras da coordenadora de Língua Portuguesa, propondo trabalhos coletivos, incentivando a construção conjunta do conhecimento, apostando na reflexão crítica do sujeito e, sobretudo, indo na contramão da tendência à desumanização crescente em nosso mundo atual. Com uma dinâmica escolar que viabiliza, como já foi demarcado, a sensação de se sentir parte da escola, a Unidade Humaitá II age preventivamente, visto que a construção de um senso de pertencimento à comunidade é um aspecto fundamental para reverter um quadro de violência (Abromovay, 2002).

¹⁹⁵ Reporta-se ao êxito de pesquisas e projetos desenvolvidos com o apoio do governo do estado de São Paulo, onde, trabalhando com propostas artísticoeducativas, em quatro escolas públicas de Marília (SP), previnem a violência entre crianças e adolescentes, afastando os jovens de algumas situações de risco eminentes.

¹⁹⁶ Os princípios transdisciplinares aplicados ao processo ensino aprendizagem tornam o aprender uma atividade prazerosa porque resgatam o sentido do conhecimento - perdido em razão da sua fragmentação e descontextualização (Santos, 2008).

Durante o trabalho de campo, não observei problemas comuns a outros estabelecimentos, como: depredação do prédio, pichação, violência física contra os integrantes da escola, etc. Portanto, sem abdicar da potencialidade da educação formal e lutando contra a propalada alienação e desinteresse dos jovens de hoje pela escola, na Unidade Humaitá II o currículo é posto em ação, investindo no fortalecimento da autoestima dos discentes e oportunizando o exercício das suas capacidades expressivas e intelectivas. Segundo Ortega e Del Rey, 2002: “Deve haver um mínimo de autoestima para poder perceber que o benefício do estudo, sempre em longo prazo, será algo que redundará numa melhoria da própria identidade pessoal”.

Podemos indicar que há na cultura da escola uma forma de lidar com seu ambiente interno e externo que se traduz num clima favorável ao ensino e em estratégias de aprendizagem, com efeitos bem sucedidos sobre a socialização escolar, conforme identificamos no depoimento abaixo:

... de modo geral, eu sinto um prazer muito grande de trabalhar aqui no Pedro II. Na verdade, foi o aluno do Pedro II que me cativou pro magistério. Foi o tipo de aluno que a gente tinha aqui, o amor que eles têm à escola, o respeito que o aluno do Pedro II tem ao professor, que me cativou. E que me fez rever meus projetos de vida. Eu sempre trabalhei com pesquisa, mas colocava o projeto do magistério como algo temporário. E hoje eu coloco o projeto do magistério como projeto de vida. Eu já tive a oportunidade de sair, de participar de concurso público pra dar aula em faculdade e não quis abrir mão. (...) Foi um processo de identificação com o Colégio, de identificação de alunos, por ter sido cativada pelo carinho e pelo respeito que os alunos têm pelos professores. (Coordenadora de Geografia e professora do 9º ano)