

2

De professora a pesquisadora – Que lugar? Que olhar?

“Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração.” (ZAGO, 2003, pp.307-308)

Entrar num campo de pesquisa é, sempre, tarefa complexa. Colocar-se como observador, como “intruso” numa realidade diferente e que caminha a despeito de suas intenções como pesquisador, desafiador. O que dizer, então, da entrada num campo conhecido, pisado, vivido por mais de vinte anos? A sala de aula tem sido meu lócus de ação e formação como pessoa, como professora e agora, também, como pesquisadora. A profissão docente, meu espaço de atuação. Definitivamente, não saio dessa pesquisa do mesmo jeito que entrei...

Este capítulo tem a intenção, então, de lançar luz sobre o processo através do qual a investigação foi realizada e, ainda, apresentar o lócus em que foi construída. Num primeiro momento, empreendo uma narrativa sobre minha inserção no campo, procurando discutir a metodologia e os instrumentos utilizados para a aferição de dados, tendo como referência a literatura especializada sobre o assunto. A seguir, apresento o contexto da pesquisa: dados sobre a escola, seu entorno, seu público-alvo, seu corpo docente.

2.1 A pesquisa no campo – a experiência

“...como será possível observar tranquila e friamente (...) um certo panorama humano, se não nos relacionarmos intensamente com ele? Mas como é possível manter essa neutralidade ideal, que teoricamente nos permitiria ‘ver’ todas as situações de todos os ângulos, se estamos tratando de fatos e de pessoas que acabam por nos envolver nos seus dramas, projetos e fantasias?” (DA MATTA, 1987, p.153)

Os dados utilizados para a construção das reflexões apresentadas neste relatório foram aferidos a partir de instrumentos variados: questionários, observações e, especialmente, entrevistas baseadas no método das histórias de vida. Mais que isso, são produto de um esforço de objetivação marcado pelo olhar de quem, nas palavras de Da Matta (1987, p.157), aceitou o desafio de aprender a “(a) *transformar o exótico em familiar e/ou* (b) *transformar o familiar em exótico*”.

Conforme já assinalado, tomar a escola e a profissão docente como objetos de análise não é tarefa fácil para quem tem sua experiência de vida marcada pelo chão da escola. Contudo, assumir tal provocação me fez lançar novos olhares sobre essa instituição e, de forma especial, sobre a profissão à qual tenho me dedicado há vinte anos.

Ao discutir a necessidade de tornar exótico o que nos é familiar a fim de emprendermos uma pesquisa, Da Matta (*op. cit.*) deixa claro que familiaridade não é sinônimo de intimidade. Diferentemente do que o termo pode nos fazer supor, uma imagem que nos é familiar por fazer parte de nosso dia a dia – o jornaleiro da esquina em sua atividade cotidiana, as crianças que brincam no *play* – não nos é, necessariamente, conhecida, no sentido estrito do termo. É tarefa do pesquisador questionar o que lhe parece comum, familiar e lançar o olhar sobre tais aspectos tomando certa distância, a fim de situá-los no campo do exótico. É seu papel, ainda, aproximar-se do que lhe parece exótico, distante, para que encontre ali, talvez, algo de familiar. Nesse jogo entre familiaridade e estranhamento, distância e proximidade é que a ação do outro toma sentido e o desconhecido se torna conhecido.

Na construção da pesquisa, o olhar do investigador é, constantemente, o de quem “vê de dentro” e, ao mesmo tempo, o de quem “vendo de fora”, problematiza, procura os sentidos, busca os não ditos, observa com estranheza o comum. Nesse sentido, ele deve ter clara a sua função e, ainda, levar em conta que sua relação de proximidade e inserção no campo provoca interferências nesse grupo e em suas próprias observações. Tura (2003, p.186) afirma que

em vez de o pesquisador iludir-se em procurar eliminar os efeitos de sua presença no campo de investigação, o importante é buscar entendê-los. Ou seja, atentar para o fato de que, se desenvolvemos uma explicação do comportamento humano, esta deve também abranger nossas atividades como pesquisadores e a busca de estratégias de investigação.

De acordo com Carvalho (2003, p.208), objetivar a presença do pesquisador na escola, a reação do outro diante de sua presença e tomar a influência que ela causa também como dado da pesquisa pode levar a um caminho proveitoso no sentido de melhor compreender o material empírico produzido. É imprescindível, assim, perceber que, subjetivamente, o pesquisador faz parte do objeto científico que está sendo construído (LAPLANTINE, 2007, p.173).

Através dessa pesquisa, procurei conhecer, de fato, os professores que atuam na Escola da Ladeira, não abrindo mão de minhas próprias ideias e percepções sobre a profissão docente, mas buscando compreender que semelhanças e diferenças existiam entre nossas visões de mundo e, ainda, que sentidos a trajetória e a prática daquele corpo docente assumia para cada um dos sujeitos que o compunham. Na tentativa de resistir a uma suposta neutralidade, aspecto já tão abordado nas discussões sobre pesquisa em Educação, coloquei-me no espaço da escola como um sujeito em processo de aprendizagem. Lá permaneci de abril a outubro de 2010, e várias vezes fui inquirida sobre meu papel ali, sobre minhas intenções. Quanto mais o tempo passava, quanto mais me tornava conhecida, mais as perguntas apareciam. Sempre que me via questionada, apresentava-me como aluna – como um sujeito que se coloca na posição de aprendiz. O sentido de minha tarefa naquele espaço era conhecer os professores que ali atuavam, suas práticas, seus anseios.

Meu primeiro contato com o campo deu-se numa tarde chuvosa de abril. Acompanhada pela Prof^a. Isabel Lélis, minha orientadora e coordenadora do

GEPPE, cheguei à Escola da Ladeira experimentando um misto de ansiedade e alegria. Fui apresentada à diretora, com quem conversamos por alguns minutos em seu gabinete, e à **Flora**¹¹, que nos levou para conhecermos os espaços da escola e nos apresentou às professoras que trabalhavam no turno vespertino. Naquele momento eu não sabia, mas Flora seria, durante todo o trabalho de campo, minha ajudadora e informante, me recebendo todos os dias em que lá estive e, ainda, me pondo em contato com cada integrante do corpo docente da escola.

Naquele mesmo dia, entregamos às professoras que encontramos o questionário¹² elaborado pelo GEPPE. Construído a partir de adaptação feita no questionário já utilizado pelo SOCED (Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação) em sua pesquisa em escolas de prestígio na cidade do Rio de Janeiro, tal instrumento tinha o intuito de traçar um perfil inicial dos professores das instituições que compõem esse momento da pesquisa, investigando aspectos relativos ao perfil sóciodemográfico do corpo docente, sua formação, sua experiência profissional, seu trabalho naquela instituição, além de percepções acerca dos alunos e do papel da escola. Esse questionário foi também utilizado nas outras escolas participantes da pesquisa, o que possibilitaria um olhar mais amplo acerca do trabalho dos professores que atuam em escolas privadas que atendem à baixa classe média nas diferentes zonas do município do Rio de Janeiro. Para este trabalho, contudo, serão utilizados apenas os dados aferidos a partir das respostas oferecidas pelo corpo docente da Escola da Ladeira, lócus da pesquisa.

Recebemos onze questionários respondidos, do total de treze professores¹³ ali atuantes. Trabalhamos, então, com a quase totalidade do grupo. Alguns deles devolveram os questionários diretamente a mim, em minhas visitas posteriores; outros o deixaram com Flora.

¹¹ Nome fictício aqui utilizado para indicar a assistente de direção, responsável por cuidar de todo o movimento da escola durante o dia, nos dois turnos, desde dar atendimento aos pais, alunos e professores quando solicitada, até cuidar da documentação entregue ao contador, por exemplo, além de ser responsável pelo trânsito de alunos pela escola, por apoiar os professores no que tange à disciplina em sala de aula e providenciar o lanche dos alunos, vendido na escola durante o recreio.

¹² Em anexo (8.2).

¹³ Dos 11 respondentes ao questionário, apenas um declarou-se como do sexo masculino. Por isso, utilizaremos daqui em diante, neste trabalho, de forma genérica, a denominação “professora” e o gênero feminino, referindo-nos a todo o corpo docente. Quando necessário, utilizaremos o gênero masculino para indicar especificamente o professor participante da pesquisa.

Minhas visitas à escola passaram a ser frequentes. Com a concordância das professoras, fiz observações em todas as turmas do Ensino Fundamental 1 (EF1) e, ainda, participei de ensaios e preparações para apresentações e festas. Além de conhecer o dia a dia das salas de aula, perceber como flui a cultura escolar e investigar aspectos relativos ao trabalho docente na instituição, tive a possibilidade de me aproximar das professoras e, assim, apresentar-lhes a pesquisa, convidando-as para que participassem das entrevistas. Meu intuito, de fato, era tornar-me familiar aquele ambiente. De acordo com Tura (2003, p.185), a observação, enquanto técnica de pesquisa, pode proporcionar uma maior aproximação entre “o acontecer da vida social e a análise do *ponto de vista* dos atores”. Ela possibilita a imersão do pesquisador no campo e a compreensão do significado dado às suas ações pelos próprios sujeitos.

Durante minha permanência no campo, vivi momentos de abertura e outros de resistência. Abertura por parte de professoras que reconheciam o papel da pesquisa e resistência por parte de outras que, embora não verbalizassem, se sentiam vigiadas.

Em minha segunda visita à escola, num dia de ensaio para a festa que se realizaria em homenagem ao Dia das Mães, assim registrei em meu diário de campo, referindo-me ao mal-estar provocado pela ausência de uma das turmas do EF1:

Não pude ouvir o que as professoras comentavam – aliás, percebi que elas procuravam disfarçar para que eu não percebesse ou ouvisse nada – mas todas estavam incomodadas com a situação.

Minha presença, inicialmente, era visivelmente incômoda para a maior parte delas, que às vezes pediam desculpas por determinadas palavras ou atitudes, ou tentavam, constantemente, me explicar o porquê de suas ações.

Meu primeiro dia de observação em sala de aula atesta, também, tal embaraço. Duas professoras me sugeriram iniciar a pesquisa por outro grupo, apresentando justificativas distintas para que eu não permanecesse, naquele dia, em suas salas de aula. Após essa primeira incursão, contudo, minha presença foi sendo, aos poucos, aceita e, ao mesmo tempo, compreendida na escola. Gradualmente fui assumindo um lugar naquele espaço, que inicialmente era o de estagiária (assim eu era apresentada aos alunos pelas professoras), transitou pelo

de professora (especialmente para os alunos, que passaram a me tratar desse modo), até chegar ao de pesquisadora para as professoras, que passaram a me apresentar, constantemente, questões acerca da pesquisa.

De “novidade” passei a ser tratada como “conhecida”. Tanto alunos como professoras cumprimentavam-me pelos corredores e, ainda, questionavam-me quando me ausentava por qualquer motivo. Em nenhum momento, contudo, tive a ilusão de fazer parte do grupo. Ao contrário, percebia como minha presença sempre causava, se não desconforto, mudanças. Isso chegou a ser verbalizado por uma das professoras, numa de minhas últimas visitas para observação, ao me relatar que havia alterado seu planejamento pois sabia que eu estaria ali naquele dia, e queria que os alunos se mantivessem mais tranquilos. Tornar o familiar estranho, então, possibilitou-me perceber tais nuances e, também, ter em mente como minha presença alterava comportamentos. Fez-me compreender, contudo, que tais mudanças não permaneciam todo o tempo: num processo de observação, seria impossível manter práticas e comportamentos não naturais constantemente.

O roteiro¹⁴ utilizado para as entrevistas nasceu, exatamente, da análise dos questionários e das observações realizadas na escola por mim e por mais dois colegas¹⁵ integrantes do GEPPE. A partir das constantes discussões proporcionadas pelo material que trazíamos do campo para as reuniões do grupo de pesquisa, novas questões foram surgindo e, assim, o roteiro foi sendo construído, sempre apoiado sobre a ideia inicial dessa investigação, a saber, compreender como se constitui a profissionalização de professores que atuam em escolas privadas que atendem setores populares a partir de suas histórias de vida para, então, compreender também como se desenvolve sua atuação pedagógica, marcada por seu contexto de ação e formação. O roteiro tinha o intuito de orientar as narrativas, mas sempre objetivando apreender o máximo de informações e provocar a fala dos entrevistados.

A utilização das histórias de vida como metodologia de pesquisa abre espaço para diferentes reflexões e possibilidades no que diz respeito à compreensão da profissionalização docente. Canário (2005, p.70) afirma que

¹⁴ Em anexo (8.4).

¹⁵ Refiro-me aos colegas Phillipi Assis da Silva e Thaysa Galeno do Vale, graduandos de Pedagogia na PUC-Rio e bolsistas CNPq, atuando no GEPPE, que realizaram, durante o mesmo período, observações nas turmas do EF2 da Escola da Ladeira.

a aprendizagem coincide com o ciclo vital. O Homem é, quando nasce, um ser dependente cuja sobrevivência e construção como pessoa humana supõe uma aprendizagem. Neste sentido, o Homem, enquanto ser inacabado, está condenado a aprender e a aprendizagem, que corresponde a um processo de hominização, representa algo de tão vital e natural como respirar.

Assim, seria possível assegurar que a aprendizagem profissional também se dá nesse ciclo de aprendizagem constante. A utilização das histórias de vida como metodologia de pesquisa possibilita reunir o *eu* pessoal e o *eu* profissional (NÓVOA, 2007, p.15), indicando que não há separação entre essas dimensões do sujeito e, conseqüentemente, entre seu processo formativo e sua vida cotidiana. “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, *op. cit.*, p.17).

Bueno (2002) destaca o papel da subjetividade nos estudos com histórias de vida como a principal motivação para seu uso em diferentes áreas, com especial ênfase à formação de professores e às análises relativas à profissão docente. De acordo com a pesquisadora (BUENO, *op. cit.*, p.13),

Este é o aspecto que aos olhos dos pesquisadores se mostrou esquecido ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores, e que por isso passou a se mostrar promissor para realimentar novos desenvolvimentos teóricos nessa área, que se encontrava quase paralisada diante do acúmulo de problemas e do desgaste causado pela ineficácia dos instrumentos de que dispunha até então. A subjetividade passa a se constituir, assim, na ideia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem.

Tomando a subjetividade como objeto de investigação, o método biográfico faz a mediação entre a história individual e a história social. Josso (2006) nos mostra como o projeto profissional de um sujeito é um dentre tantos outros projetos de sua vida, tais como o familiar e o existencial. Por isso, é necessário que ele seja conhecido no conjunto desses projetos. Enquanto método biográfico, as histórias de vida colocam o pesquisador em contato com as individualidades e, ao mesmo tempo, com o contexto que cerca esse sujeito. Impregnado por sua cultura, por seu modo de viver, por suas experiências – ao mesmo tempo pessoais e coletivas – ele narra sua própria vida, dando-lhe sentido e coerência e, ao mesmo tempo, narra a história do meio em que vive, de seu contexto social, de seus grupos de contato, descortinando, assim, o contexto de suas escolhas e opções, de seus valores e modos de ver o mundo. Interessam-nos,

nessa abordagem, menos os fatos em si, e mais os significados dados a esses fatos pelos sujeitos que os narram (LÉLIS e NASCIMENTO, 2010, p. 258).

Estudo realizado por Bueno, Chamilan, Sousa e Catani (2006) mostra como o uso das histórias de vida, bem como dos estudos autobiográficos, cresceu no Brasil a partir da década de 90. Focando especialmente sua aplicação às investigações empreendidas nas áreas da formação de professores e da profissão docente, o estudo aponta como tal uso serviu para renovar as pesquisas acerca dos professores, embora muitos apresentassem, de acordo com as pesquisadoras, certa fragilidade pela ausência de diálogo com as produções da área e imprecisão conceitual, por exemplo. O método prioriza o papel do sujeito na apropriação de seu próprio percurso de vida, e delinea não apenas as zonas de intersecção entre as histórias individuais, mas também as diferenças entre elas.

Da mesma forma, Goodson (2007) entende que o trabalho com histórias de vida em educação traz os professores para o centro do debate ao expor suas trajetórias individuais e lançar luz sobre seus projetos e anseios, realizações e frustrações. De acordo com ele, ainda, “as decisões relativas ao local onde exercemos a profissão e à direção que damos à nossa carreira só podem ser entendidas através de uma compreensão detalhada das vidas das pessoas” (GOODSON, *op. cit.*, p.74). E, nesse sentido, a utilização das histórias de vida como método privilegiado nessa pesquisa poderia nos ajudar e dar pistas acerca do processo de profissionalização dos professores que atuam em escolas privadas de setores populares pois nos possibilitaria acessar as motivações para as escolhas profissionais feitas — ou não feitas... — e a compreender tal processo permeado por esse contexto específico.

Inicialmente, empreendemos uma entrevista exploratória¹⁶ com uma professora que atua em outro contexto, a fim de aprimorar o instrumento construído. A partir daí, as entrevistas com as professoras da Escola da Ladeira passaram a ser agendadas por mim, diretamente, ou com a intermediação de Flora. Elas foram realizadas, todas, no espaço da escola em horários alternativos disponibilizados pelas próprias professoras. Isso nos apontou, inicialmente, como

¹⁶ Tal entrevista exploratória teve como objetivo aprimorar o roteiro de entrevista que, embora não tivesse a intenção de ser rígido e fechado, pretendia proporcionar um diálogo aberto e produtivo com as professoras. Assim, foi realizada uma entrevista com uma professora da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, buscando perceber como ela reagia às questões e que diálogos se abriam a partir das mesmas.

esse corpo docente estabeleceu uma ligação entre a pesquisa e a instituição em que trabalham. Todas alegaram pouco tempo e, por vezes, pareciam avessas à participação. Invariavelmente, porém, ao final das entrevistas – às vezes realizadas em dois encontros – as professoras mostravam-se satisfeitas com sua própria fala. Em vários momentos, durante as narrativas, fomos interrompidas pelo choro ou pelo riso diante de fatos contados e, de certa forma, revisitados por elas. Algumas iniciavam o encontro determinando o tempo para o término, alegando outros compromissos, e acabavam permanecendo mais que o previsto ou marcando um novo encontro. A riqueza do método, que valoriza a subjetividade e permite buscar sentidos para experiências vividas, abriu espaço para diálogos ricos e delicados, geralmente passeando pelo roteiro previamente elaborado de forma aleatória: nenhuma das entrevistas seguiu a mesma ordem que outra; nenhuma pode ser comparada a outra.

Exatamente por esse motivo, sua análise foi feita a partir de percepções que emergiram do próprio contato com o campo. A intenção é compreender os sentidos dados por esse corpo docente a suas experiências, buscando estabelecer entre elas semelhanças e diferenças, rupturas e permanências. Não há, aqui, o objetivo de generalizar informações ou de desenhar um quadro fixo de análise que se transporte para outras realidades. Há, ao contrário, a intenção de perceber como esse grupo, especificamente, se organiza, se compreende e se desenvolve profissionalmente nesse espaço institucional, marcado, ao mesmo tempo, pelo atendimento a classes menos privilegiadas e pelo espaço privado de atuação.

Cabe aqui destacar que, atentando aos alertas expostos por Bourdieu (1996), não se pretende compreender a história de vida dos sujeitos como um conjunto de acontecimentos que formam um todo coerente e cronologicamente organizado. Conforme preconiza esse autor, pressupor que é possível compreender as histórias individuais desconsiderando os campos¹⁷ nos quais elas se constituem, bem como as mudanças que se operam nesses campos e a relação dos sujeitos com os outros agentes sociais, constitui uma *ilusão biográfica*, da qual deve fugir qualquer análise. Conforme afirma Lélis (2008, p.55) “nenhuma história de vida é apenas uma simples trajetória isolada”. Nesse sentido, pretende-

¹⁷ O conceito de campo em Bourdieu remete a um espaço social – espaço de lutas concorrenciais e disputas por posições – relativamente autônomo, com capitais específicos mobilizados pelos agentes para nele permanecer e atuar, e que obedece a regras e princípios reguladores próprios (BOURDIEU, 2009).

se tomar como referência exatamente os diferentes campos de atuação dos sujeitos, buscando compreender as trajetórias individuais marcadas por tais contextos.

Segundo preconiza Josso (2006, p.36), referindo-se aos relatos de histórias de vida,

esses relatos não são, aliás, em sua forma como em suas temáticas, histórias nem inteiramente verdadeiras, nem inteiramente fictícias. Dito de outro modo, esses relatos são, paradoxalmente, inteiramente autênticos e singulares ainda que escritos segundo os padrões sócio-culturais do relato de si.

Se os momentos de entrevista foram ricos e instigantes, a retomada das mesmas através das transcrições e do áudio foi ainda mais elucidativo. Com o intuito de manter não apenas o contexto, mas os matizes impostos à comunicação pelo sujeito que narra – gestos, pausas, silêncios, risos, sussurros... - a análise dos dados foi feita, sempre, recorrendo ao áudio das entrevistas. Dessa forma, procurou-se manter cada fala em seu lugar, dando às mesmas a intenção e o significado com que foram pronunciadas. A utilização das histórias de vida como método pretende favorecer o acesso, para fins dessa investigação, às lógicas que regem as práticas pedagógicas e aos sentidos imprimidos à docência pelas professoras da Escola da Ladeira, tendo em vista suas trajetórias individuais e seu contexto de atuação.

2.2

O campo da pesquisa – o contexto

“Se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo.” (BOURDIEU, 2009, p.31)

A pesquisa apresentada neste relato incidiu sobre uma escola privada da Zona Sul do Rio de Janeiro, que atende aos setores populares da sociedade, aqui denominada Escola da Ladeira. De acordo com a pesquisa empreendida pelo

GEPPE, e com base em dados aferidos através de contato¹⁸ com o Sinpro-Rio (Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro), a maior incidência desse tipo de escolas ocorre nas zonas Norte e Oeste do Município do Rio de Janeiro. Contudo, também na Zona Sul, área considerada nobre na cidade, sua existência é sentida, convivendo com outras, também privadas, de renome, de médio e grande porte, e consideradas escolas de elite por atenderem, especialmente, aos alunos oriundos das elites econômicas do local, além daquelas mantidas pela rede pública, tanto municipal quanto estadual.

Fundada em 1961 por três professoras para atender aos seus próprios filhos no então Jardim de Infância e Pré-Primário, a Escola da Ladeira localiza-se num ponto privilegiado do bairro, considerado de classe média¹⁹. Em que pese a dificuldade trazida pela pequena ladeira que se precisa subir para acessá-la, possui relativa proximidade com uma estação do metrô e fácil acesso às principais linhas de ônibus que por ali passam. Seu entorno é preenchido por casas e prédios, principalmente, com poucos pontos comerciais por perto.

Instalada num bairro tradicional do Rio de Janeiro, a escola funciona num prédio histórico, cuja fachada foi recentemente reformada. Se não fosse a placa indicando a entrada, não seria possível identificar, naquele local, o funcionamento de uma instituição escolar. Trata-se, na verdade, de uma casa antiga, de arquitetura que remete ao período colonial, adaptada internamente para esse fim.

Duas entradas distintas dão acesso ao local: a porta principal, com abertura para um grande *hall* cuja escada de madeira, antiga, leva ao segundo andar onde estão instaladas a sala da direção da escola e, ainda, a casa em que habita a mãe da atual diretora, já idosa, uma das fundadoras do colégio. A segunda porta, sempre aberta por Flora quando tocada a campainha, dá acesso a um pequeno corredor que leva a um *hall* menor que o anterior, nos fundos do primeiro andar, dando acesso à pequena sala de informática, a duas salas de aula, a um corredor que leva a outras duas salas de aula, à sala em que trabalha Flora, a uma pequena cozinha e, ainda, à escada dos fundos que, surpreendentemente, dá acesso a uma pequena quadra e a um segundo prédio. Assim relatei, em meu diário de campo, a impressão que tive do local em minha primeira visita à escola:

¹⁸ Entrevista concedida ao GEPPE pelo presidente do Sinpro-Rio, Prof. Wanderley Quêdo, em 16/11/10.

¹⁹ Dados disponíveis em <<http://www.oriodejaneiro.net/.htm>>, acessado em 29/11/10.

Passando pela cozinha, começamos a descer uma escadaria que nos levaria a um outro prédio, construído em nível inferior no terreno. Aliás, os diferentes níveis da construção fazem com que a escola tenha várias escadas. Fiquei muito surpresa com o espaço interno da escola. Há uma pequena quadra onde os alunos, de acordo com Flora, têm aula de Educação Física e, penso eu, podem brincar nos momentos de lazer. O segundo prédio fica ainda num nível abaixo ao da quadra. Lá encontrei as turmas de 3º e 4º anos, que lanchavam nas salas. As três salas que compõem esse prédio anexo parecem ser mais espaçosas, embora as turmas continuem pequenas. (...) Percebi um grande cuidado com a limpeza do espaço da escola. Pátios, banheiros e salas de aula pareciam asseados. Cheguei a perguntar se o prédio anexo era novo, e soube que não. O aspecto de cuidado dá essa impressão.

As salas de aula são pequenas, com exceção daquelas destinadas ao 1º ano e à Educação Infantil, que compõem uma única turma. Estas têm espaço mais amplo e comunicam-se por uma parede de madeira que se abre, como uma grande porta. São as únicas, ainda, que têm janelas voltadas para a rua. Assim, é possível ouvir as aulas e ver, da rua, o movimento dos alunos.

Atendendo da Educação Infantil (EI) ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF), em horário parcial ou integral e, ainda, oferecendo ensino supletivo à distância para alunos de Ensino Fundamental e Médio, a escola se mantém com um corpo discente de cerca de 130 alunos, com turmas que variam em quantidade, sendo mais numerosas aquelas dedicadas ao EF2.

A mensalidade na Escola da Ladeira varia entre R\$260,00 e R\$470,00 para os alunos de horário parcial – a grande maioria dos atendidos pela instituição. De acordo com a atual diretora e proprietária da escola, há um preço de tabela, mas há também abertura para negociações com famílias de renda mais baixa. Por isso, não há um valor fixo para todos.

Segundo **Sandra**²⁰, professora na instituição há cerca de vinte anos que já atuou, também, na parte administrativa, auxiliando a direção da escola:

...a escola sempre teve a preocupação de fazer uma pesquisa com os colégios da redondeza e botar um preço acessível, até por ser (no) alto! Tem que competir com as escolas que estão embaixo! Então teve sempre essa preocupação, não deixando de colocar o preço que é justo pra administrar uma escola! ... não pode ser nem muito barato, nem muito caro... tanto que tem colégio até... aqui na

²⁰ Respeitando o sigilo de identidade das professoras entrevistadas, as mesmas serão tratadas, aqui, por nomes fictícios, escolhidos dentre aqueles que designaram professoras e professores de minha própria trajetória escolar. Sem qualquer intenção de aproximar práticas ou personalidades, os nomes foram sendo outorgados na medida em que, na análise dos dados e na escrita deste texto, a memória me aproximava de minhas lembranças como aluna na Educação Básica.

redondeza, que é mais barato que o nosso! Mas a qualidade... peca pela qualidade... (Sandra)

Inicialmente, a instituição mantinha convênios com a LBA²¹ (Legião Brasileira de Assistência) e atendia a famílias carentes, dependendo quase que exclusivamente desse financiamento para se manter. Aos poucos, contudo, segundo relatos da atual diretora, o convênio foi sendo abandonado devido à dificuldade de tratar com o governo, e a escola voltou a depender estritamente das mensalidades pagas pelas famílias. A prática de cessão de bolsas de estudo, contudo, se mantém, segundo ela, atendendo ao espírito pelo qual sua mãe e as amigas fundaram a escola.

Durante a entrevista concedida, a diretora da instituição sinalizou sua preocupação constante com a situação financeira da escola. De acordo com ela, a dependência que tem em relação às mensalidades pagas pelas famílias e o alto índice de inadimplência (cerca de 35%) trazem questões sérias para a manutenção da instituição, principalmente para o pagamento dos salários das professoras, e ainda para a aquisição de recursos pedagógicos.

Com mais de quarenta anos de funcionamento, o público-alvo da Escola da Ladeira, hoje, é composto, exatamente, pelos moradores do entorno, e caracterizado tanto pela diretora da escola quanto por suas professoras como de classe média baixa. De acordo com a atual diretora da escola, filha de uma das fundadoras, há poucos alunos, na escola, advindos da classe média alta.

...a gente aqui tem (...) filhos de executivos, mas também tem filho de porteiro, enfim... a gente tenta trabalhar com... nós trabalhamos com uma diversidade grande, né, social, econômica, cultural, mas isso funciona bem... (Ilma)

O quadro a seguir mostra a renda mensal líquida das famílias respondentes ao questionário²² elaborado pelo GEPPE e aplicado aos pais dos alunos do 6º, 7º e 8º anos, reafirmando o indicado pelas falas das entrevistadas:

²¹ Criada em 1942, a LBA tornou-se uma das maiores agências de serviço social do país, oferecendo, dentre outras coisas, bolsas de estudo, em escolas privadas, para alunos de famílias consideradas carentes, obedecendo a um eixo de ação voltado para o apoio ao cidadão e à família. O órgão foi extinto em 1995, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (<<http://www.capemi.com.br/>>, acessado em 06/12/10.).

²² Em anexo (8.3). O questionário foi enviado às famílias dos alunos que cursavam o 6º, o 7º e o 8º anos na Escola da Ladeira em 2010. Obtivemos o retorno de 39 questionários respondidos, de um total de 78 enviados.

Tabela 1: Rendimento líquido mensal da família (todos que moram na casa)							
Sem renda	Até R\$ 465,00	De R\$ 466,00 a R\$ 930,00	De R\$ 931,00 a R\$ 1860,00	De R\$ 1861,00 a R\$ 4650,00	Acima de R\$ 4651,00	Em branco	Total
0%	2,6%	20,5%	51,3%	10,3%	5,1%	10,3%	100,0%
0	1	8	20	4	2	4	39

Fonte: Questionário dos Pais - GEPPE

Os dados mostram como as famílias que matriculam seus filhos na Escola da Ladeira se enquadram na *baixa classe média*, conforme modelo proposto por Quadros (2010, p.4), com rendimentos oscilando entre R\$700,00 e R\$1.750,00.

Cerca de 60% dos respondentes afirmam gastar entre R\$201,00 e R\$465,00 mensais com a escolaridade dos filhos, incluindo mensalidade, cursos, livros e outros materiais escolares. Outros 10,3% afirmam gastar menos de R\$200,00. Dentre os respondentes, 35,7% afirmam receber bolsa de estudos, e outros 10,3% recebem descontos na mensalidade, com valores não especificados. Tais dados reafirmam o fato de que essa instituição atende a camadas mais populares da sociedade.

Através dos questionários respondidos pelas famílias, foi possível averiguar que as mesmas procuram por essa instituição de ensino especialmente por sua residência ficar próxima a mesma (76,9%) e, ainda, porque o valor da mensalidade cabe em seu orçamento (84,6%). Além disso, os responsáveis indicam como motivos para essa escolha o fato de a escola proporcionar o contato com boas companhias para seus filhos, promover um ensino de qualidade, exigir muito do aluno, cultivar a disciplina e o bom comportamento, além de estar aberta ao diálogo com os pais. Tais aspectos, valorizados pelas famílias, apontam para a importância dada pela baixa classe média à escolaridade dos filhos, mesmo que determinada por seu poder aquisitivo. Souza e Lamounier (2010), em recente estudo publicado sobre a nova classe média brasileira, afirmam que seus dados apontam para a crescente importância dada por essa classe social ao investimento no que chamam de “capital humano”, entendido como educação e acúmulo de capital social.

Vale destacar que neste bairro há duas escolas municipais que atendem ao Ensino Fundamental. Dados da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, através da

SME²³ (Secretaria Municipal de Educação) indicam que cerca de 500 alunos são atendidos por elas no EF. Estas escolas atingiram, em 2009, IDEB²⁴ igual a 5,1 e 6,3²⁵. Tendo como base a média alcançada pelas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro no mesmo ano – 5,1 – seria possível afirmar que essas escolas estão dentro da média de qualidade apresentada pelo conjunto das escolas do município. Embora não sendo estes os índices desejados, eles indicam um caminho de crescimento trilhado por essas instituições. Contudo, mesmo diante disso e das dificuldades financeiras expressas pela inadimplência denunciada pela diretora da Escola da Ladeira, e pela negociação solicitada pelas famílias no momento de “combinar” o valor da mensalidade a ser paga, várias famílias têm procurado por escolas privadas para matricular seu filho. Vale questionar, então, que sentido tem, para essas famílias, a manutenção de seus filhos numa escola privada? E, ainda, o que é “qualidade de ensino” para esse grupo, já que é esse, conforme sinalizamos anteriormente, um dos aspectos principais que trazem alunos para essa instituição? Em que medida o corpo docente dessa escola partilha dessas impressões, e como age para manter essa tal “qualidade”?

A instituição possui um corpo docente composto por onze professoras – uma delas sendo a proprietária e diretora da instituição – e dois professores, todos contratados por regime de trabalho celetista²⁶, alguns com carga horária dobrada, atuando no EF1 e no EF2, concomitantemente, em turnos alternados. Vale sinalizar que quatro professoras desse total, incluindo a atual diretora, trabalham na Escola da Ladeira há mais de 10 anos, e três há menos de um ano, e que sua faixa etária varia entre 30 e 55 anos. De acordo com a diretora da escola, não há rodízio de professores na instituição. Mesmo assim, durante a realização da pesquisa – março a outubro de 2010 – duas professoras foram substituídas por terem deixado a escola.

²³ Disponível em <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>>, acessado em 01/12/10.

²⁴ O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. (Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>, acessado em 06/12/10.)

²⁵ Dados disponíveis em <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 29/11/10.

²⁶ Termo utilizado para designar o indivíduo que trabalha com registro na carteira de trabalho, de acordo com as normas da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), principal norma legislativa brasileira referente ao Direito do Trabalho, criada através do Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943 (<<http://www.mte.gov.br/>>, acessado em 06/12/10).

Dados aferidos a partir do questionário aplicado ao corpo docente da Escola da Ladeira indicam que cinco dos onze respondentes trabalham apenas nessa instituição de ensino, e outros seis trabalham em duas ou mais escolas; desses, cinco trabalham também em instituições públicas estaduais. Isso mostra que tais professoras passaram por concurso e atuam credenciadas por tal processo. Os dados indicam, ainda, que sete professoras da instituição possuem Pós-graduação (uma a nível de Mestrado e seis a nível de Especialização), outras duas concluíram o Ensino Superior e duas professoras possuem apenas o Curso Normal em nível médio. Tal processo de formação desses profissionais será discutido posteriormente, no capítulo 3 deste trabalho.

No que tange à renda dessas professoras, seis delas afirmam aferir, mensalmente, um salário bruto superior a R\$1.500,00. As demais afirmam receber menos que isso; duas professoras, inclusive, asseveram que sua renda não alcança a faixa de R\$500,00 mensais. Esse dado aponta para a baixa remuneração desse corpo docente; seria possível afirmar que aquelas que possuem uma renda melhor são exatamente as que trabalham em mais de uma instituição de ensino, superando as 30 horas de trabalho semanais dedicadas à docência.

Antes da aplicação do questionário, tínhamos como hipótese que as professoras dessa instituição moravam em locais próximos à escola. Dessa forma, tal ocupação serviria como complemento para o salário mensal de cada uma. Surpreendeu-nos, contudo, os dados aferidos: seis dessas professoras moram na Zona Norte, em bairros afastados daquele em que se localiza a escola. Tais docentes usam, em geral, transporte público para chegar ao trabalho; apenas uma delas declarou deslocar-se de carro. Do total, apenas duas professoras residem no mesmo bairro em que se localiza a escola. Mesmo assim, uma delas declarou usar transporte escolar para chegar ao trabalho. Tais dados nos levaram a questionar os motivos que levam tais professoras a permanecer atuando nessa escola, já que, durante as entrevistas, apenas duas das professoras declararam que não continuariam atuando ali, se tivessem oportunidade. Que aspectos desse trabalho as prendem a essa instituição? Que práticas e impressões aí construídas fazem desse um local desejável para a atuação profissional dessas professoras? E mais: que nuances da vida pessoal de cada uma as leva a aderir a esse trabalho considerado de qualidade pelo corpo docente?