4

Metodologia

Introdução

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo a concepção e a construção do tipo de pesquisa, da geração de dados, do modelo de transcrição das entrevistas com os educadores e dos procedimentos analíticos utilizados.

Na seção 4.1 apresento o desenho da pesquisa. Na seção 4.2 reflito sobre a entrevista, como método de geração de dados e como um evento discurso durante o qual significados sobre as pessoas e o mundo social são co-construídos localmente (GUBRIUM & HOLSTEIN, 2003; MISHLER, 1989; SILVERMAN, 1993), considerando o entrevistador um co-construtor desses significados (BAKHTIN ([1929] 1999; MISHLER, 1989; GUBRIUM & HOLSTEIN, 2003) à luz da visão de voz, segundo a qual o falante é um ventríloquo da diferentes vozes, que são socialmente compartilhadas (BAKHTIN ([1929] 1999), e de uma orientação para a face (GOFFMAN, 1961), segundo a qual as pessoas em uma interação gerenciam suas ações buscando projetarem-se em consonância com os valores aprovados pela sociedade.

Dedico a seção 4.3 à apresentação do meio de geração de dados, dos participantes e do universo da pesquisa. Na seção 4.3.1, descrevo os participantes e a situação de entrevista. A seção 4.3.2 é dedicada à descrição dos contextos escolares que foram referência nesta pesquisa: a escola estadual Brasil e a escola Alfa, uma instituição particular de ensino. Na seção 4.3.3, apresento a estrutura e funcionamento das escolas particulares e públicas, aqui representadas pela escola Brasil e escola Alfa. Na seção 4.4 descrevo as etapas que envolvem a análise, isto é, a seleção dos segmentos de narrativas incluídas, as ações que a antecedem e sucedem e o mapeamento dos posicionamentos dos educadores em suas falas.

4.1

Desenho da pesquisa

Esta pesquisa é de base interpretativista, Segundo Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista focaliza os fenômenos sociais que são, por sua vez, inseparáveis das pessoas. Daí, a impossibilidade de se determinar como fixas ou universais suas interpretações. Diferentemente da pesquisa positivista, a perspectiva interpretativista não visa à generalização, mas é fundamento essencial de formulação ou validação de estudos conceitualmente mais abrangentes, no universo social mais completo. Seu objeto de estudo é a experiência das pessoas no mundo, que é singular e mutável. Conforme salienta van Manen (1991, p.22), “a tendência à generalização pode nos impedir de desenvolver compreensões que permaneçam focalizadas na singularidade da experiência humana”. Essa é uma perspectiva fundamental para os estudos do mundo social, de que trata da experiência humana. Em razão da sua complexidade e da impossibilidade de se controlar o contexto social, seu objeto de estudo precisa ser investigado a partir de cada contexto, socio-historicamente.

Tendo como base os efeitos dos discursos na sociedade e os sentidos construídos nas interações face-a-face, a pesquisa surge da análise de visões individuais de atores sociais, com funções educacionais e contextualiza o problema da violência humana no universo social. A reflexão desenvolvida leva em conta o ambiente específico da investigação, sem pretensão maior de generalização de modelos, que pudessem ser aplicados para explicar comportamentos de grupos sociais completos. A geração e análise contextual dos dados são subsídios primários à formulação de hipóteses como base de adequações de programas sociais, incluindo políticas voltadas à formação de professores, visando à consciência da responsabilidade social de profissionais de educação e da escola em relação ao problema da violência praticada contra crianças e jovens na nossa sociedade.

A proposta do estudo é produzir conhecimentos que favoreçam (i) um melhor entendimento das relações escola, família e sociedade no que diz respeito à questão da violência e do sofrimento de crianças e jovens na atualidade; ii) um questionamento sobre o papel da família, da escola e do Estado nesse contexto; e a promoção de ações de combate à negligência e omissão da sociedade em relação

à violência na família, ao tratamento dado à violência pela escola e à formação de professores, objetivando a transformação social.

4.2

A entrevista como método de geração de dados

A entrevista é, nesta pesquisa, um local de construção de sentido no qual os entrevistados e a entrevistadora agem discursivamente em processo contínuo de cooperação mútua, construindo versões de quem são e da vida social (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2003). As entrevistas realizadas têm um formato fluido e aberto, o que possibilitou que narrativas emergissem.

Entrevistas são atividades de fala, isto é, elas são discursos co-construídos entre entrevistado e entrevistador (MISHLER, 1986). No seu decorrer, perguntas e respostas são reformuladas, fazendo com que o significado seja co-construído na interação e, portanto, compartilhado entre ambos. Por essa razão, “as análises e interpretação de entrevistas são baseadas em uma teoria de discurso e significado” (MISHLER, 1986, p. 66).

Essa visão contribui para uma mudança de paradigma na prática de entrevistar. A tradição de pesquisa, como relatam Gubrium e Hosltein (2003) e Mishler (1986), baseia-se na crença de significados como sendo localizados nas pessoas. Desse ponto de vista, as entrevistas têm como única finalidade buscar respostas a questões previamente estabelecidas. Nesse modelo, os entrevistadores usam entrevistas estruturadas com alta dose de controle sobre a fala do entrevistado, para garantir que o falante se concentre no tópico previamente estabelecido. Essa visão decorre da crença de que há significados a serem descobertos, de propriedade do falante. O entrevistador é alguém que extrai o conhecimento, as opiniões e visões do falante, i.e., os sentimentos que residem nele. O entrevistado é um recipiente de informações às quais o entrevistador terá acesso se utilizar a técnica adequada. Para as pessoas que compartilham a opinião de que há uma verdade a ser revelada pelo entrevistado, o entrevistador deve ter em mente algumas condições ideais que permitem que relatos autênticos e corretos sejam produzidos pelo respondente. Assim sendo, conforme esta visão, o entrevistador deve coletar o que está lá, buscando não influenciar o respondente.

Ele deve evitar que o seu ‘*self*’ se manifeste e procurar manter uma posição de neutralidade e assumindo o papel de facilitador.

Porém, para os estudiosos do discurso como prática social o entrevistador é alguém que contribui para a construção da fala do entrevistado. Portanto, a entrevista não é um encontro assimétrico em que o entrevistado responde passivamente às perguntas que lhe são feitas. Ao contrário, um ponto de vista desenrola-se durante uma interação e ele pode ser continuamente modificado. Assim sendo, “o valor dos dados de uma entrevista reside nos seus significados e em como os significados são construídos” (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2003, p. 33) por todos os participantes e pelas posições que ocupam no processo.

Mishler (1986) afirma que a entrevista é uma realização interacional na qual os participantes não apenas perguntam ou respondem, mas se engajam em outras atividades de fala, ou seja, monitoram mutuamente as falas um do outro. Constroem significados conjuntamente independentemente das posições de assimetria que ocupam. De acordo com Mishler, entrevistadores e entrevistados constantemente reformulam as suas perguntas e respostas, com base em um entendimento recíproco dos significados que emergem durante a interação. Segundo ele, toda a contribuição do falante é plena de significado. Gestos, expressões faciais, entonação ou mesmo uma breve participação como aquela expressa em “*hm hm*”, por exemplo, indica que o falante está acompanhando o que sendo dito. Os participantes sinalizam um para o outro as trocas de turno, mantendo a interação em andamento.

Portanto, a visão de entrevista como um evento em que perguntas bem formuladas devem ser feitas para obter uma determinada resposta deixou de ser dominante. Os processos de mudança vividos nas últimas décadas possibilitaram novos comportamentos e modos de produzir conhecimento. A mudança de paradigma tem a ver com a visão dos significados como sendo construídos - uma visão não essencialista - e, por conseguinte, com a importância da participação das pessoas, tanto individualmente quanto coletivamente, na construção desses significados. Nesse contexto, a entrevista passa a ser utilizada como um instrumento de pesquisa fundamental para compreender as subjetividades e os contextos sociais que ela permite emergir (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2003). Ela nos dá acesso à observação dos outros e nos permite conhecer as experiências de alegria ou de tristeza das pessoas e a vida social. Nessa perspectiva, as pessoas

individualmente contribuem para tornar conhecido não apenas o que pensam sobre o mundo, mas ao fazer isso, elas constroem o mundo no qual se inserem.

Em razão da crescente necessidade de se conhecer a opinião das pessoas sobre os mais diversos assuntos que dizem respeito à vida social, há hoje uma indústria da entrevista tanto na mídia quanto na prática profissional. Gubrium e Holstein (2003, p. 26) sugerem que se nós “desejamos saber como é o mundo social, nós agora perguntamos aos seus habitantes individuais”. Isso porque, segundo eles, na contemporaneidade “a entrevista individual em uma escala pessoal e as pesquisas de opinião social servem como agentes de democratização, que contribuem para dar voz aos indivíduos e formular opinião pública” (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2003, p. 26), ou seja, para que as pessoas possam falar por si próprias, serem ouvidas em relação a suas opiniões, vontades, crenças etc. Diferentemente de serem representadas por um intermediador, *i.e.*, alguém considerado qualificado para falar por elas, elas podem entrar em cena e se fazer ouvir. Porém, nesse momento, não só as entrevistas individuais ocupam lugar de importância (SILVERMAN, 1993). As entrevistas em grupo são também frequentemente utilizadas com o objetivo, por exemplo, de conhecer as necessidades de um grupo de consumidores ou a opinião de expectadores sobre os finais de filmes, novelas etc. que poderiam satisfazê-los melhor. Por isso, Silverman (1993) utiliza a expressão “sociedade da entrevista” para designar este momento sócio-histórico que vivemos. Nele, o mundo social é construído pelas opiniões pessoais, que se tornaram centrais na construção de sentido de nossas vidas (SILVERMAN, 1993). As experiências pessoais são tornadas públicas e isso é feito por meio, especialmente, das entrevistas. Porém, para Silverman, a sociedade da entrevista pressupõe três condições. A primeira delas é a emergência do ‘*self*’ como um objeto de narração, uma vez que ela acredita que o indivíduo tem algo a dizer. A segunda é a necessidade de um aparato de coleta de informação que Silverman chama de ‘tecnologia do confessional’, *i.e.*, um meio prático de garantir o derivado comunicativo da “confissão”. Para Silverman (1993), as propriedades confessionais da entrevista não só constroem subjetividade individual, mas também permitem aprofundar a construção da subjetividade. A terceira e última condição para a sociedade da entrevista é que é preciso que haja nessa sociedade uma tecnologia de massa prontamente acessível: todos devem ser familiarizados com os objetivos e condução de uma entrevista.

Gubrium e Holstein (2003), por sua vez, concordam que a entrevista “é agora um aspecto constitutivo e integral da nossa vida cotidiana” (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2003, p. 29) e compartilham a opinião de que a entrevista não deve ser tratada como simplesmente um procedimento de pesquisa, pois ela não é simplesmente um meio de obter informações sobre quem e o que somos. Para eles, a compreensão de que a entrevista “é um local de construção de sentido” e de que nela “os participantes constroem versões da realidade interacionalmente ao invés de meramente fornecerem dados” (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2003, p. 32) reflete “a visão crescente do caráter constitutivo de interação social e do papel construtivo de sujeitos ativos no sentido de serem autores de suas experiências”. Nesse sentido, vale dizer que:

o ambiente social onde a entrevista acontece modifica não só o que a pessoa ousa dizer, mas até mesmo o que ela pensa que ela escolhe dizer. Essas variações não podem ser vistas como desvios da verdadeira opinião do falante, pois não há nenhuma situação neutra, não social e que não é passível de influência que possa servir de base (POOL 1957 *apud* GUBRIUM; HOLSTEIN 2003, p.32).

Assim, as entrevistas são instrumentos valiosos de pesquisa quando o objetivo é compreender a sociedade e suas práticas, por meio da visão dos atores sociais. Eles não só constroem significados sobre a vida social, mas também reproduzem, ratificam ou recusam sentidos que os regimes de verdade tentam fazer prevalecer, de acordo com os interesses de grupos sociais ou com as circunstâncias socio-históricas.

A entrevista é um evento discursivo situado no qual os participantes têm posições ativas. O entrevistador não é apenas um ouvinte, ele é um co-construtor do relato. A sua presença influencia as escolhas do falante em relação ao que vai dizer e como.

Muitas vezes, a entrevista é um enquadre interacional no qual o entrevistador ocupa supostamente uma posição superior. Entretanto, em uma situação de entrevista como essa, que tem como objetivo a análise da fala dos educadores para entender as suas percepções da violência intrafamiliar e do sofrimento dos alunos no contexto escolar, é preciso que o entrevistador aja de tal modo que ele permita que o entrevistado exerça também uma posição agentiva. Ou seja, os chamados ‘respondentes’ não são meros transmissores de informações depositadas no seu repertório. Ao contrário, constroem falas nas quais expressam

suas visões sobre a questão, relatam suas experiências de acordo com as escolhas que fazem sobre o quê e como narrar. O entrevistador inicia a interação estabelecendo o tópico, posicionando seus interlocutores como ‘respondente’, contudo, nesse caso, a entrevista precisa transcorrer de modo que a ‘voz’ do entrevistado esteja cada vez mais presente. Ou seja, segundo Mishler, cabe ao entrevistador criar condições para que o entrevistado relate sua experiência, expresse sua visão e conte suas histórias. Vale ressaltar, entretanto, que embora o entrevistador possa impedir que o entrevistado assuma uma posição mais agentiva, isso não significa que ele aja apenas como um respondente, subjugado à vontade do seu interlocutor. O entrevistado pode resistir a essa imposição e mudar o rumo da entrevista, conduzindo sua fala de acordo com seus propósitos. Assim, o entrevistador tem uma importância fundamental no sentido de criar condições para que o respondente possa elaborar sua fala.

As entrevistas nas quais os respondentes são convidados a narrar suas experiências são locais de produção de narrativas. O entrevistador, muitas vezes, elícita as narrativas, dizendo, por exemplo, “*e, aí, o que aconteceu?*”, isto é, sinaliza por meio de recursos verbais ou até mesmo pelo modo como se posiciona como entrevistador seu interesse em ouvir as histórias que o seu interlocutor tem a contar. Este, por sua vez, então, narra sua experiência, estruturada em forma de enredos, temas e formas de caracterização. Assim, o entrevistador deixa em aberto o caminho para que o respondente fale sobre suas experiências, nos seus próprios termos. Para Mishler (1989), o entrevistador deve dar condições ao respondente de falar a sua ‘própria voz’. Todavia, embora, conforme apontam Gubrium e Holstein (2003), o termo ‘própria voz’ utilizado por Mishler possa sugerir a ideia de que o respondente é um ‘recipiente passivo’ de respostas, que tem uma verdade a ser dita, que lhe pertence, podemos pensar que o que Mishler está propondo é que o entrevistador não se valha de sua posição assimétrica, *i.e.*, de uma posição de um certo poder sobre o respondente, permitindo que ambos, entrevistador e entrevistado, engajem-se no processo de colaboração e co-construção, característico de um evento discursivo. Essa é uma posição que contribui para que as relações de assimetria sejam mais atenuadas e também cambiáveis, visto que ambos, entrevistador e entrevistado, podem ser igualmente agentivos, o que não acontece em entrevistas que têm um formato tradicional. Nessas entrevistas, o

entrevistador pergunta e o respondente dá respostas sem direito a perguntar. Enquanto que, em entrevistas que têm por objetivo propiciar a co-construção de significados sobre o mundo social, a agenda do entrevistador não é conclusiva ou fechada. Há uma negociação constante e, ambos, entrevistador e respondente, têm como tarefa produzir significados de forma colaborativa.

A condução de uma entrevista seguirá diferentes cursos dependendo de como o entrevistado reage a ela. Os falantes podem utilizar diferentes vozes: a voz da instituição, da família, da igreja etc., agindo como ventríloquos (BAKHTIN, [1929] 1999) ao apropriarem-se dessas outras vozes. Assim, conforme argumentam Gubrium e Holstein (2003), não há um dono da história, uma vez que essa idéia de posse de uma história implicaria também a idéia de um falante-recipientes cujo relato traduziria seus verdadeiros sentimentos. Da mesma forma, uma pessoa não “tem disponível exclusivamente para si uma língua não compartilhada, privada [...]” (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2003, p. 42). Os eventos de fala são ‘formas de vida’ compartilhadas (WITTEGENSTEIN ([1953] 1996). Quando interagem com o outro, os falantes participam de “jogos de linguagem” (id *ibid*), porque possuem conhecimento de mundo compartilhado que os possibilita ‘jogar’, conforme os termos de Wittgenstein. Desse modo, em uma entrevista, por exemplo, os participantes agem colaborativamente com o intuito de atribuir significados às perguntas e respostas, em um processo durante o qual as respostas ou histórias podem ser múltiplas. Nesse sentido, ‘empoderar’ ou dar “voz” ao respondente não significa dar-lhe condições de contar sua história, uma vez que esse é um processo alcançado colaborativamente. Assim, o empoderamento do respondente “parece ser um aspecto em elaboração e não definitivo das atividades de fala” Gubrium e Holstein (2003, p. 42). Além disso, o potencial recalcitrante e indeterminado da linguagem dificulta o indivíduo falar sobre o que se passa na sua mente ou, ainda, ter claro significados uma vez que esses estão em constante processo de modificação. Portanto, falar por si próprio, contar sua própria história significa encenar um ato em que atores expressam suas impressões de mundo, de si próprios, com base nas suas experiências particulares, que, por sua vez, são compartilhadas com as pessoas, em sociedade.

É preciso também levar em conta que muitas vezes a pessoa, ao falar, está a serviço de interesses nas relações de poder. De acordo com Goffman (1961 *apud* GUBRIUM & HOLSTEIN, 2003, p. 43), “os indivíduos obtêm sentidos de quem

são à medida que se movem pelos vários ambientes morais que oferecem especificações para identidade”. Goffman diz ainda que, “esses ambientes não governam quem ou o quê essas pessoas são como indivíduos, mas esses indivíduos encenam quem são estrategicamente como agentes morais de uma determinada circunstância” (*id. ibid*, p. 43)

Temos, como indivíduos, um grande número de possibilidades disponíveis nas nossas práticas e afiliações que nos servem de parâmetros para escolhas que fazemos, ou seja, o quê e para quem podemos ser. Nossos interesses e inquietações reconfiguram as nossas identidades. Essas escolhas não são totalmente livres, uma vez que pautamo-nos no nosso universo social e nos discursos que nos constroem. São discursos sobre gênero, raça, etnia, profissão, família, marcados por relações de poder e por interdições (FOUCAULT, 1972). Nas nossas experiências, na interação com o outro, desempenhamos nossas identidades preferidas, porém, influenciados por esses discursos. Assumimos posicionamentos nas histórias que contamos, nas respostas que escolhemos dar sobre quem somos e o que pensamos, no modo como agimos na relação com o outro. Posicionamo-nos, incessantemente, em relação ao mundo. Em todas as nossas práticas assumimos posições com base nas nossas crenças. Assim é também quando, na posição de pesquisadores, fazemos uma opção por uma metodologia de pesquisa. Ao fazermos a nossa escolha, assumimos uma posição epistemológica, orientados pelas nossas posições e crenças. Nesta pesquisa, a posição diante do objeto a ser investigado baseia-se na visão de que o conhecimento não está em algum lugar para ser encontrado ou desvelado. A entrevista é, portanto, aqui utilizada como uma tentativa de produzir interacional e situacionalmente significados sobre as pessoas e os acontecimentos na vida em sociedade. Mais especificamente, nesta pesquisa a entrevista é um evento em que os participantes narram suas experiências de modo situado, tendo em visto o contexto narrativo e as suas localizações no mundo. Os participantes expressam suas crenças e visões, com base no modo como se posicionam em relação ao que contam, tendo em vista seus interlocutores imediatos e pressupostos.

Na interação, a entrevistadora, por sua vez, assume a posição de ouvinte interessada no que os entrevistados têm a dizer. Elicita histórias, surpreende-se com outras que surgem espontaneamente e com os pontos de vistas expressos pelos educadores. Participa e interage com base em conhecimento que

compartilha com seus interlocutores sobre o contexto escolar, algumas práticas no cotidiano de escolas públicas, entretanto, a interação com os seus interlocutores permite estar diante de novas visões sobre esses contextos, diferentes abordagens do problema em questão. Isso ratifica a ideia de que os significados são construídos localmente e não são replicáveis. Essas experiências compartilhadas são, portanto, re-significadas. Em relação às entrevistas, embora o tema seja o mesmo, os participantes sejam educadores, cada evento é construído de um modo. Em cada interação, a participação da entrevistadora é diferente. Isso porque as interações são processos dinâmicos, dialógicos. As pessoas influenciam-se, reciprocamente, o que faz com que elas se posicionem diferentemente em cada contexto interacional.

Embora haja posições convergentes sobre algumas questões, cada entrevistado enfatiza um aspecto do problema, avalia a questão da violência sob um determinado ponto de vista, tem seu modo particular de narrar, utiliza estratégias próprias, conduz a entrevista de modo próprio e posiciona-se de maneira também singular em relação à sua audiência, às instituições escolares, aos seus personagens e à sociedade de modo geral.

4.3

A geração de dados, os participantes e o universo da pesquisa

4.3.1

As entrevistas e os participantes

Os dados desta pesquisa foram gerados por meio de entrevistas gravadas em áudio. Foram realizadas quatro entrevistas das quais participaram cinco educadores de escolas públicas e privadas. Escolhi entrevistar educadores que ocupassem diferentes posições funcionais na escola. São eles: i) Lia e Ina, duas orientadoras de uma escola de ensino médio (Ina foi também professora de uma escola municipal de educação infantil na zona rural do Rio de Janeiro e era ainda professora da escola municipal de Santo Cristo, uma comunidade localizada na zona sul do Rio, na época da realização da entrevista); ii) Mara, professora de matemática de escola de pública de ensino médio, também professora de duas escolas particulares de renome da zona sul iii) Bia, a diretora de uma escola

pública de ensino médio, que atua também como professora da Escola Alfa, uma escola renomada particular da zona sul e, finalmente, iv) Leo, coordenador da escola Madre Tereza, na época da entrevista, e ex-coordenador da escola Alfa de onde saiu meses antes de assumir o cargo na escola Madre Tereza, uma escola particular também localizada na zona sul da cidade.

As entrevistas de Lia e Ina e também da diretora Bia e da professora Mara foram gravadas em áudio na escola Brasil. A entrevista com o coordenador Leo, foi gravada na escola Madre Tereza, embora se referisse a sua experiência na escola Alfa.

- **Lia e Ina**

Da primeira entrevista realizada participaram a orientadora Lia e a orientadora e professora Ina. Lia, a orientadora educacional da escola Brasil, trabalha há mais de quinze anos na escola. É nascida no Rio de Janeiro e tem entre 50 a 55 anos. É responsável por assistir os alunos que apresentam problemas de comportamento, adaptação, disciplina etc. Normalmente é aliada da direção e dos professores que encaminham-lhe as questões. Preside uma associação de pais, que foi criada para promover a integração da comunidade à escola e uma representatividade para os pais. Coordena também uma oficina de dança para os alunos. Recruta mães para atuarem como colaboradoras, costurando e montando cenário ou ajudando na organização de apresentações.

Ina atua na escola pública como professora e também, mais recentemente, como orientadora educacional. Tem entre 45 a 50 anos e trabalha na escola rede municipal de ensino há, aproximadamente, vinte anos. Na escola Brasil, trabalha há aproximadamente cinco anos. Antes de ocupar a posição de orientadora na escola Brasil era professora de educação infantil em uma escola municipal da zona oeste, uma zona rural do Rio. Hoje é também professora de educação infantil em uma escola do município, na comunidade de Santo Cristo, localizada na zona sul do Rio.

A diretora da escola Brasil, Bia, comenta que Ina foi convidada a ocupar o cargo de orientadora sob indicação da professora Mara, por sua experiência e

reconhecida habilidade em lidar com alunos e conduzir os problemas. Tem formação em psicologia e pedagogia. Atua na escola pública há mais de 15 anos.

Decidi começar a pesquisa na escola Brasil por ser conhecida e de fácil acesso uma vez que já tinha trabalhado lá, como professora, há mais de dez anos. Além disso, fui colega da diretora, Bia, na escola Alfa, onde éramos professora. Procurei Bia e contei-lhe sobre a minha pesquisa e o meu interesse em entrevistar professores da Escola Brasil. Ela, então, sugeriu que eu procurasse Lia, alegando que a orientadora era a pessoa que tinha contato direto com alunos e que, por isso, tinha, certamente, *“mais histórias para contar”*. Entrei em contato com Lia por telefone e expliquei o objetivo da pesquisa. Marcamos a entrevista. Ao chegar à escola, a orientadora veio ao meu encontro, acompanhada de sua colega, alegando tê-la convidado para participar da entrevista, pois a colega tinha assumido o cargo de orientadora assistente há poucos meses para auxiliá-la na escola. Argumentou também que ela poderia contribuir muito, porque tinha experiência como professora em outras escolas públicas.

Fomos a uma sala de aula. A escola estava em período de recesso e pudemos conversar tranquilamente. Quando iniciei a entrevista não imaginava que rumos iria tomar. Expliquei para as orientadoras novamente o objetivo da pesquisa e esclareci que suas identidades, referências às escolas e às pessoas seriam preservadas, por meio de nomes fictícios.

Liguei o gravador e refiz a pergunta de maneira sucinta, uma vez que já havíamos falado sobre o tema da nossa conversa¹⁵. A entrevista começou com Lia dominando o piso. Falou longa e vagamente sobre como procedia para inteirar-se sobre os problemas dos alunos. Enfatizou a importância de o aluno confiar na orientação pedagógica para que pudesse abrir-se sobre suas questões e ponderou que, quando estão enfrentando problemas, os alunos procuram a orientadora pedagógica (*nós somos orientadora educacional e já é uma coisa de pra:xe a criança procurar o orientador educacional*↓ – Lia, Anexo 1, linha 15). Segundo ela, os alunos falam sobre sua vida pessoal, conversar sobre os seus problemas, porque, normalmente, não têm condições de diálogo em casa. Lembra também sua atuação na escola como articuladora de uma oficina de danças e como responsável

15

gostaria que vocês me contassem a experiência de vocês com situações de violência na família, vividas por alunos, i.e., como isso é percebido e o que é feito

por uma associação de pais. Lia aumenta a sua participação à medida que a entrevista transcorre. Muitas vezes, age como ouvinte interessada nas histórias de sua colega, Ina; histórias essas que parecia desconhecer.

Ina logo se empenhou em contar sua experiência como algo relevante, ocupando assim uma posição de importância naquele evento discursivo. Sua participação contribuiu para provocar em Lia uma mudança de posição, tornando-se mais participativa e envolvida. De modo geral, Ina participa da entrevista com muita naturalidade. Suas intervenções acontecem quando tem algo relevante a dizer. Iniciou a entrevista causando a impressão de que ia fazer papel secundário. Sentou-se, calada, por algum tempo, deixando Lia dominar o piso. No entanto, foi bastante agentiva e colaboradora.

Embora as participantes estivessem a par do interesse específico da entrevistadora naquele evento discursivo, houve crescente envolvimento na sua participação. Elas não apenas respondiam às perguntas, como também mostravam se empenhadas em realizar suas *performances* no evento, seja contando histórias ou compartilhando experiências, embora de maneiras diferentes. A entrevistadora, por sua vez, influenciou o evento com sua demanda implícita (de ouvir histórias de violência) e explícita (perguntando e elicitando orientação). As participantes também tiveram influência recíproca sobre as falas de seus interlocutores, influenciando, também, seus posicionamentos ao longo da entrevista.

Em alguns momentos o enquadre interacional era de uma entrevista clássica, com a entrevistadora fazendo perguntas com o objetivo de a informação que desejava. Em outros, as respondentes tinham posições mais agentivas e influenciavam nos rumos da entrevista. Por duas vezes, Lia fez perguntas a Ina, mudando seu alinhamento naquele enquadre interacional (*“estupro... você... também tem?”* Lia, Anexo 1, linha 148). Os tópicos surgiam, ao longo da interação, ou seja, não havia um *script* planejado.

A entrevista durou uma hora e meia.

- **Mara**

Procurei a professora de matemática, Mara, porque foi-me dito que ela tinha vasta experiência dentro e fora de sala de aula, além de ser uma profissional

bastante qualificada. Mara tem entre 50 e 55 anos e é nascida no Rio. Graduou-se em matemática e sempre trabalhou como professora em escolas. Na escola pública, além de professora de matemática, desempenhou funções administrativas, ocupou cargo de direção. Trabalhou, concomitantemente, como professora, em duas escolas particulares da zona sul do Rio de Janeiro, durante oito a dez anos em cada uma delas. Na época da entrevista, além de dar aulas exclusivamente na escola Brasil, a professora fazia um curso de Direito. Tencionava com isso atuar em uma outra área profissional, depois de dedicar-se por mais de vinte anos à educação.

Mara iniciou sua participação na entrevista, traçando um panorama sobre sua atuação na escola pública desde 1974. Em 1991, foi trabalhar na área administrativa da prefeitura e em 1994 assumiu a direção de uma escola estadual, todas na zona sul do Rio. Ao terminar a descrição da sua trajetória, na linha 45, introduzi a pergunta, explicando o objetivo da minha pesquisa¹⁶. A professora justifica, então, que pela natureza do seu trabalho na escola pública, não tem muito a contribuir. Argumenta que a atividade administrativa não lhe permitia ver o que se passava com o aluno e que, na sala de aula, como professora de matemática, não é possível envolver-se com os problemas dos alunos, porque, segundo ela: *“você é titular de uma aula que você tem uma disciplina pra ministrar”* (linha 61). Inicialmente, parece reticente, pois alega reiteradas vezes que não tem muito a colaborar sobre o tema trazido pela entrevistadora. Entretanto, menciona aqui e ali alguns acontecimentos ou percepções sobre alguns problemas de alunos, como se tivesse procurando na sua memória alguns exemplos. Lembra-se com maior facilidade sobre alguns fatos ocorridos com alunos das escolas particulares onde trabalhou.

Embora parecesse inicialmente resistente, na sua entrevista, Mara traçou um panorama geral tanto sobre a sua experiência profissional como também sobre a

16

agora, eu, o trabalho que eu tô fazendo, essa pesquisa.. ela visa assim ver que histórias os profissionais, que histórias de familiares, os profissionais de educação lidam, histórias que de alguma forma trazem, como essas histórias são... como é que vocês têm acesso a essas questões familiares, porque o foco da minha pesquisa é tema de violência, a violência na família, então a minha.. as entrevistas que eu to fazendo são com professor, com pessoal de apoio, orientador e com direção, é ver como cada um tem acesso a essas histórias, quer dizer, não necessariamente só aqui na escola brasil, mas histórias que você na sua vida profissional já participou, enfim, que chegaram até você e como elas chegaram. e essa minha pesquisa é uma pesquisa pro doutorado que eu faço.

sua visão dos contextos escolares, dos alunos e das famílias. Dominou o piso conversacional durante a entrevista. Agiu no evento como uma professora segura da sua atuação, que tem uma visão ampla sobre o funcionamento da escola pública. A entrevista durou, aproximadamente, uma hora e meia.

- **Bia**

Bia nasceu no Rio de Janeiro. Estudou Letras e depois de casar-se fez concurso para escola estadual e tornou-se professora. Morava em uma pequena cidade do Estado do Rio. De volta à cidade, continuou trabalhando na escola pública como professora e trabalhou também em uma escola particular renomada. Em 1991 foi transferida para a escola Brasil onde trabalhava como professora de línguas. Em 2001, sua chapa, formada por três participantes, concorreu à eleição para direção da escola e venceu. A chapa é uma espécie de colegiado eleito pela comunidade escolar e pais. No final dos anos 90, tornou-se professora de línguas na escola Alfa, onde fomos colegas, no ensino médio e, posteriormente, no ensino fundamental II. Trabalha na escola até hoje. Em um dado momento da sua vida, Bia decidiu fazer curso de Direito em uma renomada universidade. Tencionava abandonar a carreira de professora e trabalhar nessa área, porém, após sua indicação para ocupar cargo de direção na escola, Bia abandonou o projeto. Aos 50 anos, identificou-se, finalmente, com a atividade administrativa e já tinha criado laços com a escola, conforme alega, e resolveu continuar exercendo a atividade de professora na escola Alfa, pois construiu uma relação sólida com a escola. Pela minha proximidade com Bia, perguntei-lhe se achava que seria possível poderia realizar entrevistas na escola Brasil. Ela me autorizou e sugeriu que procurasse a orientadora, Lia, que, na sua opinião, tinha maior contato com os alunos. Ainda não tinha a intenção de entrevistar a diretora. Somente depois da primeira entrevista, percebi que deveria entrevistar educadores que atuam em diferentes posições na escola. Decidi entrevistar a professora Mara e, em seguida, a própria diretora. Afinal, ela atuava na escola há muito tempo e tinha experiência de anos de ensino naquela instituição.

A entrevista foi realizada na sala da direção. Houve algumas interrupções porque, embora fosse período de férias escolares, a diretora teve que atender

brevemente duas mães que, aparentemente, haviam sido chamadas à escola para responder por que os filhos estavam faltando à escola. O telefone tocou uma vez e alguns funcionários passavam para se despedir.

Comecei a entrevista com a pergunta inicial¹⁷, resumindo os pontos que considerava importantes naquela conversa. Bia respondeu, já informando que não tinha contato direto com alunos, dizendo: “*eu não tenho caso. quem lida mais são lia e ina, porque essa parte de atendimento à família, a família vem me procurar pra pedir ajuda*” (Bia, Anexo 3, linhas 7-8), informando que não tem muito a contar porque exerce uma função mais administrativa. Dessa maneira esclarece que os contatos eram normalmente feitos com as orientadoras educacionais, justificando o não envolvimento da direção. Porém, em uma conversa sobre a estrutura das escolas públicas, depois da entrevista, a diretora contou que a secretaria de educação exige um controle bimestral de frequência dos alunos que têm bolsa escola. O percentual de presença exigido para que o aluno não perca o direito à bolsa é 85%. Entretanto, segundo ela, a secretaria não faz nenhuma exigência à escola de justificar as faltas dos alunos e, por essa razão, a direção, que apenas reporta os números e percentuais, não tem, normalmente, informação sobre os motivos dessas ausências.

Durante a interação, a entrevistadora tenta obter da diretora alguma informação sobre problemas de violência que os alunos sofrem nas suas famílias. Bia responde genericamente dizendo: “*a gente sabe de uma coisa ou outra, mas não tem acompanhamento a ponto de dar dados*” (Bia, Anexo 3, linha 19-20). Ela diz que, quando há algum problema, a escola chama a família, que comparece ou não. Descreve o perfil das famílias da escola pública onde trabalha e comenta de maneira sucinta, sua visão das famílias da escola particular, referindo-se à escola Alfa, onde trabalha como professora.

Na entrevista, a diretora permaneceu sentada à sua mesa de trabalho, enquanto a entrevistadora sentava-se do lado oposto, assim como acontece com os seus atendimentos nas situações de rotina. Essa posição de certo modo marca a

17

é o seguinte, eu tô agora fazendo essa pesquisa sobre histórias de violência em escola que toma conhecimento, sobre alunos que de algum modo vocês descobrem que vivem situações de violência em casa.. de qualquer natureza... ou situações conflituosas, que geram questões que a escola percebe como, quando a escola percebe, o que ela faz, que histórias são essas? se você tem algum caso, alguma história pra contar.

sua posição na escola e na entrevista. Centrou sua fala descrevendo sua rotina como diretora. Em alguns momentos, lembrou eventos que vivenciou como professora daquela escola e também da Escola Alfa. Sua fala foi bastante moldada pela posição que ocupa na escola. Muito provavelmente, diretora teria conduzido a entrevista de outra maneira se o contexto fosse outro. Entendo o fato de estarmos em sua sala, e ela sentada à sua mesa de trabalho, foi emblemático: Bia era a diretora que estava ali para defender sua posição e a posição da escola. Tinha uma visão panorâmica dos alunos e das famílias e marcava sua posição de conselheira, mas uma conselheira que exercia autoridade dentro da escola e sobre a sua 'clientela'. Desconhece, de modo geral, os problemas particulares dos alunos porque exerce uma função administrativa e delega para a orientadora a responsabilidade de cuidar dessas questões. Não há uma rotina em que haja uma troca de informações sobre elas.

A entrevista teve duração de aproximadamente uma hora.

- **Leo**

Além das educadoras fez também parte da pesquisa o professor e coordenador Leo. Decidi procurá-lo porque depois de ter realizado as entrevistas com as orientadoras Lia e Ina, a diretora Bia e a professora Mara da escola Brasil, percebi que tinha construído um caminho, sem ter planejado isso, em que já tinha o ponto de vista de duas profissionais com experiência exclusivamente na escola pública. Nas entrevistas de Mara e Bia, percebi que ambas tinham experiência nos dois contextos. Conhecia o coordenador Leo e resolvi procurá-lo para ouvi-lo, pela sua dupla atividade na escola: professor e coordenador. Além disso, sua posição como coordenador o colocava nas fronteiras entre professor / escola, família / escola e aluno / escola. Após ouvir a transcrição das entrevistas até então realizadas (Lia e Ina, Mara e Bia), percebi que tinha tido acesso a educadores que ocupavam diferentes posições na escola (orientadora/orientadora-professora/professora/diretora). A primeira entrevista teve o foco sobre a escola pública estadual e municipal. A segunda e terceira, contemplaram institucionais os dois contextos: público e privado, simultaneamente, embora, preponderantemente, a escola pública. A quarta, a entrevista com o coordenador Leo, teria o olhar e

foco de um professor/coordenador que tinha grande experiência na escola particular. Finalmente o ciclo foi fechado. Assim, a pesquisa não ficou restrita ao contexto de ensino público e essa decisão teve grande importância no sentido de evitar o risco de contribuir ainda mais para ratificar, muito difundida na sociedade, de que a violência é prática essencialmente associada às camadas mais pobres da população, que frequenta a escola pública.

Leo nasceu no Rio de Janeiro e tem entre 50 a 55 anos de idade. Atua na escola particular há mais vinte e cinco anos. Tem formação em biologia e experiência na área de coordenação pedagógica. Iniciou seu trabalho na escola Alfa como professor de biologia e, em seguida, assumiu a coordenação do terceiro ano do ensino médio e, depois, do ensino fundamental II, totalizando, aproximadamente, oito anos de trabalho na escola.

Conheci Leo na escola Alfa, quando ele assumiu a posição de coordenador do ensino fundamental II. Ele já era professor e coordenador do terceiro ano do ensino médio. Eu trabalhava na coordenação e na época dava aulas para turmas de oitavo e nono ano daquele segmento. Percebia o seu interesse pelos alunos, manifestado, muitas vezes, durante as reuniões de conselho de classe que presidia. Certa vez, durante uma discussão sobre o baixo desempenho de alunos, em um conselho de classe, ele disse para os professores: *“se vocês conhecerem as histórias desses meninos vocês choram”*. Naquele momento, não expôs quais eram as questões e ninguém perguntou. A reunião prosseguiu. Muitas vezes, o encontro era presidido por ele e pela psicopedagoga, que, por sua vez, tentava sensibilizar os professores em relação aos problemas dos alunos que apresentavam baixo rendimento escolar. Comentavam também sobre os encontros que tinham com as famílias, muitas vezes, sem citar nomes abertamente. Expunham a dificuldade de lidar com aqueles pais mais reativos, indiferentes, arrogantes e, por vezes, até mesmo agressivos. Chamavam atenção para a falta de estrutura de algumas famílias de alunos considerados ‘problema’. Para os professores, esses eram considerados, algumas vezes, casos perdidos. Reagiam com impaciência ou indignação em relação à conduta de alguns alunos, à posição de seus pais, que, muitas vezes, os responsabilizavam pelo insucesso dos filhos. Leo, então, tentava agir como mediador entre os dois lados. Como coordenador conhecia essa realidade de perto. Quando decidi procurar entrevistar o coordenador, ele já não

estava mais na escola. O motivo da sua saída não tinha sido divulgado. Consegui seu contato através de uma pessoa da escola Alfa, que me informou que ele estava trabalhando como coordenador na escola Madre Tereza, uma instituição de ensino de básico dirigida por freiras, localizada na zona sul da cidade. Liguei, explicando o meu interesse em gravar uma conversa com ele e marcamos a entrevista na escola Madre Tereza. Era uma tarde de sexta feira, um período de recesso escolar. Fomos a uma sala de aula ampla e vazia. Ocupamos duas cadeiras de alunos e lá iniciamos a entrevista, que durou, aproximadamente, uma hora e meia. Embora trabalhando noutra escola, na entrevista, Leo refere-se à sua experiência na escola Alfa. Alega que considera essa sua experiência mais marcante.

Início a entrevista. O coordenador parece ter tido a preocupação em responder a pergunta inicial¹⁸, formulada de maneira um tanto dispersa, envolvendo uma série de pontos. Leo começa explicando a posição do coordenador na escola, suas múltiplas tarefas e como tomava conhecimento dos problemas dos alunos e como lidava com eles. Falou sobre suas atribuições e enfatizou a importância de estabelecer parceria com professores, inspetores e, principalmente, com a psicopedagoga. Segundo ele, os professores mais atentos são fundamentais, porque lidam diretamente com os alunos no dia-a-dia. A parceria com a psicopedagoga também é fundamental, porque é muito difícil para o coordenador lidar sozinho com essas questões, uma vez que tem muitas atribuições.

No decorrer da entrevista o coordenador detalha algumas histórias, demonstrando preocupação em satisfazer o que supõe ser a expectativa da entrevistadora. Ele diz: “[...] não sei se eu estou sabendo...?” (Leo, Anexo 4, linha 440). Ou então, “[...] não sei se eu tô, se tô...” (Leo, Anexo 4, linha 449). A entrevistadora, por sua vez, mostra-se envolvida e interessada. Continua empenhando-se em passar por todos os temas que contribuem para construir uma visão das famílias que nomeia como sendo de “classe média, [...] alta, alta, com poder aquisitivo alto mesmo” (Leo, Anexo 4, linhas 431-433).

¹⁸a minha questão é saber como a escola percebe, ou de que forma as histórias de violência na família entram nas escolas, questões de violência e como a escola eh percebe ou de que forma as histórias de violência na família entram na escola e quando entram o que que acontece. quais são as histórias que na sua experiência você tivesse ouvido através da instituição ou porque um aluno confiou em você... falo de do ponto de vista de agressões físicas ou outros tipos de violência que possam ser praticadas, como descasos, negligências etc.

De modo geral, o tom da conversa foi bastante informal. Leo dominou o piso conversacional, parecendo empenhado em colaborar. Além disso, conhecia aquelas situações, pois as tinha vivido diretamente. Após ouvir a entrevista com o coordenador, percebi que o coordenador pode ter escolhido falar sobre sua experiência na escola Alfa não só pelo fato motivo alegado, mas também pelo fato de ter-se distanciado da escola. Esse distanciamento pode ter contribuído para reportar-se a ela mais livremente. Além disso, ocupava a posição de coordenador há apenas um ano, quando a entrevista foi realizada. Talvez ainda não tivesse tido tempo de conhecer aquele contexto escolar suficientemente.

A duração da entrevista foi de uma hora e meia.

4.3.2

O universo da pesquisa

Dedico esta seção à descrição dos contextos escolares que compõem o universo desta pesquisa. A escola Brasil e a escola Alfa são referências de contextos escolares público e privado que este estudo contempla. Vale ressaltar que nenhum contexto citado possa ser interpretado nos termos invocados pelos falantes como representativo daquela situação descrita, uma vez que a visão que expressam e os significados que constroem são situados, i.e., não são replicáveis ou universais. Embora a motivação inicial tenha sido procurar os educadores que atuam na escola Brasil e na escola Alfa, pela familiaridade da pesquisadora em relação a essas instituições de ensino, nas suas falas, os educadores extrapolam o limite espacial e temporal. Falam sobre suas escolas atuais e sobre aquelas onde trabalharam. Referem-se ao contexto rural da zona oeste, às comunidades do contexto urbano da zona sul e também ao ‘asfalto’ (“*muita gente de zona sul. asfalto, asfalto, asfalto... que a gente chama de asfalto.*” – Mara, Anexo 2, linhas 467-468). Reportam-se a suas experiências passadas e presentes. Ainda assim, tomo como referência contextual de ensino público e privado, as escolas Brasil e Alfa, respectivamente.

- **A escola Brasil**

A escola Brasil foi fundada em 1965. Atende alunos do ensino médio, a partir de 14 anos de idade. Funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite.

Segundo relata a professora de matemática, Mara, há uma clara distinção de desempenho escolar nos três turnos: manhã, tarde e noite. O turno da manhã é freqüentado por alunos do 2º. e 3º. ano do ensino médio enquanto o turno da tarde atende alunos matriculados no 1º. ano do ensino médio, que vêm de outras escolas públicas de ensino fundamental II. Segundo a professora, o ensino fundamental da escola estadual pratica o sistema de promoção automática e, por essa razão, há um alto índice de reprovação no primeiro ano do ensino médio, quando a aprovação deixa de ser automática. Ambas, a professora Mara e a diretora Bia, afirmam que os alunos do turno da manhã têm melhor desempenho acadêmico. Já o turno da noite é o que apresenta pior rendimento, pois, os alunos são, na sua maioria, adultos que trabalham durante o dia. De acordo com Mara, eles são, normalmente, desmotivados, desinteressados e menos dedicados. Em conversa com a diretora, Bia, ela comentou que a maioria desses alunos matricula-se na escola, com o intuito de beneficiar-se do programa de transporte gratuito. Assim, tão logo eles conseguem o acesso ao programa, deixam a escola. Por essa razão, a taxa de abandono é de 50%. Em contrapartida, alunos que têm interesse em continuar os estudos podem, segundo a diretora, Bia, beneficiar-se do programa de incentivo de acesso à universidade, o Pró-Uni. A maior parte desses jovens, ao concluir o ensino médio, busca faculdades particulares de menor reputação acadêmica.

A escola Brasil tem hoje aproximadamente 2300 alunos oriundos de famílias de classe trabalhadora, geralmente, residentes nas favelas da zona sul. Segundo a professora Mara, a maior parte dos alunos da escola reside nas comunidades próximas, i.e., nas favelas. Porém, ela diz que há pessoas da classe média, ‘gente do asfalto’, vindo para a escola. Segundo diz, o ingresso de alunos de classe média tem sido crescente.

Conforme o relato da professora Mara, a escola Brasil é uma das poucas que tem um profissional atuando na área de orientação e, ainda assim, precariamente. Segundo ela, a escola tem dois profissionais terceirizados, que fazem o papel de inspetores, o que não é comum nas escolas de modo geral. É bem possível que a

escola Brasil possa contar com uma estrutura um pouco maior por ser uma escola que tem tradição. É situada no coração da zona sul da cidade, uma localidade bastante valorizada, e vem sendo procurada por alunos provenientes da classe média, que, normalmente, têm maior poder de influenciar e provocar mudanças do que os alunos dos segmentos sociais mais periféricos. Além disso, tem uma equipe de funcionários exercendo cargos administrativos que permanece na escola há muitos anos, que demonstra dedicação e envolvimento com a escola. Há também certa estabilidade no quadro de professores. Visitando o site da escola¹⁹, pude observar que ela procura ampliar sua atuação, oferecendo aos alunos espaço para debates e outras iniciativas culturais.

- **A escola Alfa**

A Alfa é uma escola particular de classe média alta da zona sul do Rio de Janeiro. Fundada há 39 anos, tem hoje 1500 alunos, sendo 482 alunos do ensino fundamental II e de alunos no ensino médio 278. Abrange todos os segmentos da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e ensino Médio. É conhecida pela sua proposta pedagógica inovadora.

A escola conta com um grande número de pessoal de apoio: um coordenador geral para cada segmento e, em média, dois assistentes de coordenação, além de pelo menos uma psicopedagoga para cada ciclo, que são responsáveis por atender alunos, família, trabalhando juntamente com os coordenadores. A seleção de profissionais tem sido cada vez mais criteriosa. A escola privilegia profissionais com experiência e intelectualmente diversificados.

A formação da equipe favorece o diálogo freqüente com as famílias e alunos e constante revisão da sua ação pedagógica. Assim, sempre que os professores ou demais profissionais detectam algum problema, as pessoas responsáveis por dar suporte ao aluno são informadas. Geralmente, o encaminhamento das questões fica restrito ao grupo encarregado de atender o aluno e a família. Sendo assim, algumas questões não são compartilhadas com a equipe de professores ou assistente, para manter preservada a sua privacidade.

¹⁹ <http://colegioestadualandremaurois.blogspot.com/>, acessado em 10/03/2011

No ensino fundamental I, os alunos têm semanalmente encontro com a coordenação e psicopedagoga para discutirem questões-problemas. Durante os encontros eles apresentam as suas opiniões sobre as questões, fazem reivindicações ou dialogam sobre problemas ocorridos. Os alunos são incentivados a procurar a coordenação, a psicopedagoga e os seus assistentes para fazerem reclamações ou reivindicações. Nos outros segmentos, ensino fundamental II e ensino médio, os alunos são encorajados a exercer sua autonomia e procurar os profissionais de apoio (coordenadores, psicopedagogas, inspetores) ou os seus professores e expressarem as suas questões.

A escola promove palestras com profissionais de diversas áreas para as quais os pais são convidados. São realizadas também reuniões pedagógicas com os pais para informá-los sobre os seus projetos e a sua filosofia de ensino. As reuniões contam com a presença dos coordenadores, seus assistentes e professores. A escola tem também profissionais especialistas das áreas de artes, música, esportes, tecnologia e línguas.

Há um grupo de pessoal de apoio que são os inspetores e também pessoas encarregadas de dar assistência aos professores em relação à produção de material e ao serviço de tecnologia utilizada como ferramenta de ensino.

A escola promove atividades que visam fazer conexões entre as diversas áreas de conhecimento. Há projetos apresentados semestralmente, sobre temas ambientais e culturais, para os quais os pais são convidados. Promove a integração com a comunidade mais carente, envolvendo alunos e professores. Além disso, faz parte do seu projeto pedagógico a visita a museus, centros históricos etc. Preocupa-se em ser referência de ensino na cidade do Rio de Janeiro, objetivando ocupar as melhores posições no *ranking* das escolas.

4.3.3

A escola pública e particular

Os contextos escolares investigados nesta pesquisa são o público e privado do Rio de Janeiro. Há, na sua maioria, uma visível distinção entre as duas instituições do ponto de vista do público que as freqüentam, da sua estrutura e funcionamento e também dos objetivos que propõem alcançar. Acrescenta-se a isso, o processo de seleção de professores e profissionais de apoio pedagógico ou

psicopedagógico. Enquanto na escola pública os profissionais são selecionados por meio de concursos, nas particulares, a seleção é feita por indicações, exame de currículo, entrevista prévia com profissional especializado e aula prática. Na instituição pública, o profissional, normalmente, não tem o reconhecimento salarial que têm em muitas escolas particulares, principalmente as localizadas na zona sul da cidade. Em contrapartida, a garantia de vínculo empregatício oferecida pelas instituições pública e também uma certa autonomia no trabalho tornam as escolas públicas atraentes para os professores. O empregador é o estado, um ‘patrão’ invisível. Além disso, todas as pessoas que trabalham na escola passaram pelo mesmo processo de seleção. Há, portanto, há uma suposta simetria entre os profissionais da escola. No que diz respeito à estrutura e funcionamento, as escolas particulares e públicas têm, muitas vezes, diferenças consideráveis. Na escola particular, a hierarquia tem no seu topo a figura do diretor ou proprietário, que define sua orientação pedagógica, filosófica e financeira. Assim, as assimetrias são mais salientes, e a força do ‘proprietário’, ‘dono’ ou ‘patrão’ se faz presente no cotidiano da escola. O poder é visível em diversas instâncias. No degrau abaixo estão o suporte administrativo e, paralelamente, a orientação pedagógica, representada pelos coordenadores, que são, muitas vezes, porta voz da instituição. São parceiros, mas também exercem poder sobre os professores. São responsáveis por colocar em prática o projeto pedagógico da escola, assistir os professores, avaliá-los e garantir que sejam constantemente informados sobre questões gerais da escola, promover reuniões de pais, atender as famílias e alunos. Assim, organização hierárquica funciona nessa ordem: diretores (administrativos e pedagógicos), coordenadores, psicopedagogas, professores e inspetores. Os professores são diariamente avaliados, tanto pela escola quanto pelos pais. Eles devem acompanhar o desenvolvimento dos alunos, garantir o cumprimento das normas, manter disciplina e assistir os alunos nas suas dificuldades. O maior objetivo da escola particular é preparar o aluno academicamente, com condições de entrar na competição para uma colocação na universidade e as escolas mais renomadas não medem esforços para atingir esse objetivo. Paralelamente, há a participação dos pais ou responsáveis, no trabalho executado pela escola. Cada vez mais, esses exigem um desempenho de excelência e interferem nas decisões tomadas. Opinam sobre os programas de ensino, avaliações, desempenho dos professores, inspetores, orientadores e filosofia da escola. Nas escolas públicas,

por sua vez, a interferência dos pais é muito pequena. Normalmente, recorrem à escola quando o comportamento dos filhos foge ao seu controle ou quando são chamados à escola, frequentemente, pela mesma razão: problemas de indisciplina dos filhos. Dificilmente fazem exigências quanto às decisões da escola e procuram interferir nos seus rumos.

Há também uma distinção perceptível no modo como os educadores dos contextos institucionais público e privado posicionam-se em relação aos pais e em relação à posição que ocupam. Esses profissionais agem, muitas vezes, como se desempenhassem um papel social. Talvez porque tenham consciência de que atendem o segmento mais excluído da sociedade. Além disso, sua vinculação empregatícia é com o Estado, o que caracteriza a função social de sua atividade. Talvez por isso o tom defensivo nas suas falas quando justificam o fato de não ser possível realizar um trabalho de qualidade, em face das enormes dificuldades com as quais se defrontam: poucos recursos materiais, falta de motivação dos alunos, baixo rendimento escolar, instalações, muitas vezes, precárias, dentre outras. Esse papel social dos professores das escolas públicas é lembrado nas discussões que são travadas nos círculos comprometidos com o ensino público. Há publicações e cartilhas sobre como agir em relação às possíveis ameaças à segurança física, emocional e psicológica das crianças e dos adolescentes, dentro e fora da escola, que lembram também o professor de que seu papel transcende a execução de um programa de ensino em sala de aula. Embora essas publicações tenham por objetivo orientar todas as instituições escolares, públicas e privadas, elas são mais amplamente difundidas entre as escolas estaduais. Entretanto, profissionais das escolas particulares, muitas vezes, não têm conhecimento sobre sua existência. Talvez porque essas instituições criam seus próprios mecanismos para lidarem com essas questões, seja elas próprias atendendo as famílias ou indicando profissionais.

Todavia, a eficácia desses projetos idealizados pelas secretarias ou ministério da educação é, de modo geral, questionável. Na prática, muitas vezes, esses instrumentos não têm utilidade, uma vez que as condições de realização de acompanhamento dos problemas não existem ou, quando existem, não dão conta da enorme demanda. Assim, eles permitem que os educadores apenas reconheçam a existência de problemas e sua responsabilidade. É, em grande parte, um programa de conscientização. Porém, na prática, não produzem ações.

A diferença dos professores da escola pública e da escola particular é enorme. Por um lado, embora os profissionais de escola particular tenham melhor remuneração e sejam mais reconhecidos e qualificados, eles sentem-se desvalorizados. Além disso, não desfrutam dos benefícios e privilégios dos professores da rede pública: melhor programa de aposentadoria, estabilidade no emprego e a ausência da figura ‘dono’ da escola, que é muitas vezes ameaçadora. Vale lembrar, entretanto, que os professores das escolas públicas federais de reconhecida qualidade de ensino precisam submeter-se a um rigoroso processo de seleção e, por isso, têm maior reconhecimento na sociedade.

Em relação à posição que ocupam e a própria posição da escola na sociedade, essa diferença é ainda mais nítida. Nas escolas particulares, é crescente a frustração em relação às cobranças das famílias e a convivência da escola com essas exigências desse segmento da sociedade, que, frequentemente, transfere para os educadores muitas das suas responsabilidades. Ao mesmo tempo, as familiares têm grande influência sobre a escola como um todo. Por serem ‘pagadores’ da educação que o filho recebe, querem, em troca influir e manter-se informados sobre a sua política educacional da escola, seu programa de ensino, suas metas etc. Muitas vezes, suas demandas levam as instituições a implementarem mudanças ou ajustes para satisfazerem suas expectativas. Opinam inclusive sobre o quadro de profissionais, avaliando-os, segundo seus diversos critérios, que abrangem desde o desempenho profissional dos professores a questões de ordem pessoal. Algumas escolas têm tentado conter essa crescente interferência da família que se impõe, de modo ostensivo, segundo opinião da maioria dos professores e coordenadores. Essa questão da falta de delimitação da fronteira entre família e escola tem sido explorada pela mídia e nos debates promovidos por especialistas (psicólogos, pedagogos e psicanalistas). A falta desses limites é muitas vezes assimilada pelos alunos, que apresentam, cada vez mais, problemas disciplinares, por essas e outras razões. Assim, frequentemente, escolas promovem palestras com especialistas com o objetivo de alertá-los sobre o problema da ausência de limites e regras na vida dos filhos. Nesse contexto de exigências, cada vez mais, os educadores que atuam nas escolas particulares precisam empenhar-se em satisfazer os pais e, ao mesmo tempo, devem mostrar-se hábeis em conter os abusos. Precisam ser firmes e flexíveis. Na rede particular de ensino, os coordenadores são incumbidos de lidar com alunos e pais e dar o

suporte necessário aos professores, ajudando-os a garantir resultados esperados. Devem ser bons orquestradores e, assim, demonstrar talento no enfrentamento de conflitos. Professores e coordenadores são constantemente avaliados e desafiados pelos pais e pela escola. Sua contratação é, geralmente, feita com base em uma indicação, respaldada por uma boa qualificação e atuação em outros contextos educacionais. Seu lugar é disputado e deve ser conquistado diariamente, e sua permanência na escola depende dos resultados que apresenta. É esperado que todos trabalhem para colocar em prática o projeto pedagógico idealizado pelos proprietários da escola, contribuindo para a eficiência e respeitabilidade da instituição.

Em relação à estrutura, a escola particular conta também com o apoio de uma psicopedagoga, que é bastante similar à posição da orientadora da escola pública; posição essa, normalmente, ocupada por mulheres. A psicopedagogia parece ocupar uma posição intermediária entre o atendimento psicológico e pedagógico. Entretanto, na prática esses profissionais se comportam de maneira muito semelhante ao esperado de um atendimento clínico. Isso faz com que, geralmente, evitem conversar sobre questões problemáticas dos alunos, por temer expô-los. Enquanto a posição da psicopedagoga é normalmente ocupada por uma mulher, na escola particular, há mais homens ocupando a posição de coordenador e também funções administrativas. A presença feminina é muito maior nos segmentos da educação infantil e ensino fundamental I. Nesses segmentos, muito raramente um homem ocupa a posição de coordenador, orientador ou professor, salvo as atividades consideradas extras: educação física, música, por exemplo.

Na escola pública, por sua vez, a estrutura obedece a seguinte hierarquia: diretores, vice-diretores, orientadores, professores, inspetores e alunos, embora nem todas as escolas possam contar com orientadores. Em alguns casos, os inspetores são pessoas contratadas de firmas terceirizadas. Os cargos de direção, orientação e administrativos são geralmente ocupados por mulheres. A orientadora tem como principal função oferecer atendimento aos alunos, contatando as famílias, quando eles apresentam grande incidência de faltas, comportamento inadequado e baixo rendimento. De modo geral, não existe uma coordenação pedagógica, nos moldes adotados na escola particular, e, portanto, os professores são responsáveis pelo trabalho pedagógico que desenvolve, respeitando o currículo nacional. Os profissionais da escola pública são nomeados

por meio de um concurso público. A direção é ocupada pela pessoa eleita por meio de votação na comunidade escolar, das quais pais e alunos participam. Os candidatos se apresentam em chapas formadas e há um período eleitoral, no qual essas chapas divulgam as suas metas. Os professores e orientadores são, após a seleção realizada por meio de provas, designados para as unidades, conforme a necessidade. Quando assumem seus cargos, passam a exercer sua função com bastante independência, tendo, entretanto, que seguir as determinações da secretaria da educação em relação ao conteúdo a ser ensinado, ao cumprimento de carga horária e de questões burocráticas. Não há nenhum mecanismo de avaliação de desempenho em relação aos professores ou os demais funcionários.

Embora tanto a escola pública quanto a escola particular sigam a determinação desse programa curricular nacional, a sua execução é feita de acordo com as condições, crenças e práticas educacionais de cada instituição. A prática de debater as questões pessoais dos alunos é comum nos conselhos de classe, quando se discute seu desempenho nas avaliações. Entretanto, ela não é tão aprofundada quanto na escola particular, onde os professores, orientadores e psicopedagogos são mais diretamente responsabilizados pelo insucesso dos alunos na escola. Observa-se, na escola pública, maior preocupação em cumprir as determinações burocráticas e administrativas da secretaria de educação. As reuniões de conselho são feitas com o objetivo principal de decidir aprovação e reprovação de alunos e problemas decorrentes de frequência.

Ao que parece o poder na escola pública é mais disseminado. Os professores têm segurança no emprego, e os responsáveis não são clientes pagantes. Ao contrário, são pessoas que provêm de famílias de baixa renda, de modo geral, assistidas pelo estado nesse âmbito da formação escolar. Assim sendo, seu poder de influência sobre a estrutura da escola é insignificante. Geralmente, esses pais ou responsáveis têm, ao que parece, uma posição mais passiva em relação à instituição escolar. Comparecem à escola quando são chamados, e muitas vezes nem mesmo assim. Fazem-no, voluntariamente quando têm uma dificuldade especial com os filhos, ainda assim é raro. Nesses casos, em geral procuram a direção da escola, que é a maior autoridade na escola. Quando isso acontece, a direção incumbe-se de dar conselhos aos pais ou de cobrar uma atitude dos pais. Dependendo da situação, pode, eventualmente, encaminhar para a orientadora. Porém, normalmente, as ações não são compartilhadas. Se os pais procuram a

diretora, ela se incumbiu de aconselhá-los. Se, por outro lado, procuram a orientadora, esta lida com a questão de acordo com seu estilo pessoal.

Essa descrição da estrutura e funcionamento tanto da escola pública quanto privada parte da minha própria experiência tanto na rede pública quanto privada e também da descrição dos educadores entrevistados, em relação aos diversos contextos em que trabalharam na cidade do Rio de Janeiro.

4.4

Etapas da análise

Durante a entrevista, os professores relatam suas experiências em relação à violência e conflitos familiar, vividos pelos alunos de seus contextos escolares públicos e privados de ensino. Expressam suas percepções sobre essa questão por meio de narrativas que emergem, espontaneamente ou não, durante a entrevista.

O primeiro procedimento realizado após a transcrição dos dados foi selecionar alguns fragmentos que contêm histórias de violência que os educadores ouviram ou observaram ou trechos de fala relevantes para o tema da pesquisa, i.e, segmentos que permitissem analisar as percepções dos educadores sobre a violência, os tipos de violência identificados e suas explicações para elas.

Relendo as transcrições e ouvindo as entrevistas repetidas vezes, verifiquei que algumas narrativas foram precedidas ou sucedidas por ações que também eram importantes para delimitar a sequência narrativa. Refiz, portanto, a primeira segmentação, ampliando as fronteiras e passei a organizar os seguimentos considerando o tipo de violência e as razões apontadas para a violência.

A segunda etapa foi a de identificar os posicionamentos dos entrevistados, fundamental para compreender suas identidades e os significados que estavam sendo construídos no discurso, de maneira situada, tendo em vista o contexto narrativo. Uma atenção especial foi dada às explicações/ justificativas e às avaliações, uma vez que foram mecanismos recorrentes em suas performances como entrevistados, indivíduos em relação ao mundo, e falantes orientados para uma audiência projetada.