

5 “Vila Kennedy é nós!”: notas sobre a comunidade, a rotina escolar e a rede municipal de ensino

Tudo que a favela me ensinou,
Tudo que lá dentro eu aprendi,
Vou levar comigo aonde eu for,
Vou na humildade procurando ser feliz

Mesmo com tanta dificuldade
Tantos preconceitos que eu já sofri
Só quero cantar a liberdade
Esse é o trabalho do MC

Levar a voz das comunidades
Aonde o nosso Funk atingir
Pois o favelado de verdade
Vai ser favelado mesmo se sair dali.
Por isso...

Sou favela
Eu fui
E sempre serei favela

(Pra Sempre Favela -
MC Júnior e MC Leonardo)

Neste capítulo, busco, sob um olhar crítico e reflexivo, apresentar o contexto e os/as participantes deste estudo, trazendo um pouco da história da comunidade onde se encontra a escola em que trabalho e que é o campo desta pesquisa, assim como informações sobre a própria escola, seus/suas funcionários/as e alunos/as. Também pretendo discutir um pouco sobre a rotina e a realidade escolar, trazendo dados institucionais, relatos e opiniões pessoais sobre a rede municipal de educação, extratos de meu diário de campo, reflexões e entrevistas de outros/as professores/as e profissionais envolvidos com educação, além de orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME) que influenciam a prática pedagógica, através das políticas públicas de educação adotadas pela gestão do atual governo.

A contextualização aqui, ainda que breve, traz tanto informações de ordem macro (por exemplo, em relação à SME e ao que se discute sobre educação de uma forma mais abrangente) quanto dados mais situados (sobre as especificidades da pesquisa de campo e do trabalho docente na escola em questão). A ideia é

trazer informações, opiniões e reflexões que sirvam de pano de fundo para as discussões subsequentes e que possam também dialogar, de modo mais dinâmico, com os entendimentos gerados ao longo da pesquisa.

É, portanto, um capítulo voltado às impressões, descrições, discussões e aprofundamentos críticos da parte etnográfica e autoetnográfica desta pesquisa.

5.1. Vila Kennedy, a escola e todos nós: um mundo feito de muitos mundos

Como em toda pesquisa em que o material de trabalho é o humano, a ética e o respeito ao outro são centrais na conduta dos pesquisadores e participantes. Assim, procurando manter o anonimato dos/as participantes dessa pesquisa, seus nomes verdadeiros foram omitidos. Somente para aqueles/as que assim desejaram e declararam seu desejo por escrito, os nomes reais foram mantidos, como expliquei no capítulo 4.

De modo também a preservar todos aqueles que de forma direta ou indireta contribuíram para essa pesquisa, o nome da escola também será omitido e sempre que precisar mencionar a escola, ela será denominada como Escola X.

5.1.1. “Eu moro na VK”: Vila Kennedy, sub-bairro de Bangu, na Zona Oeste pobre do Rio de Janeiro

A Escola X faz parte da 8ª CRE (Coordenadoria Regional de Ensino) e está situada em um sub-bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro, chamado Vila Kennedy.

A Vila Kennedy nasceu às margens da Avenida Brasil e oficialmente integra o bairro de Bangu. Atualmente, com cerca de 150 mil moradores, o bairro cresceu sobremaneira desde sua inauguração em 20 de janeiro de 1964 pelo então governador, Carlos Lacerda. Vila Kennedy recebeu este nome para homenagear o presidente americano criador do projeto que originou a comunidade, John Kennedy. O projeto chamava-se *Aliança para o Progresso* e foi criado no intuito de combater o avanço do comunismo na América Latina através de financiamento

de obras e projetos sociais em países que assinassem um acordo com os EUA para recebimento dos benefícios.

Nessa época, o estado do Rio de Janeiro ainda chamava-se Estado da Guanabara e era a capital federal do país. Carlos Lacerda resolveu utilizar os recursos recebidos pelo projeto americano na construção de bairros proletários e, desse modo, tentava extinguir e impedir o avanço da favelização de bairros próximos ao centro da cidade da capital federal.

De acordo com as informações do Jornal Tribuna Rio:

Existia uma área de grande extensão entre o Distrito Industrial de Bangu e a Zona Rural de Campo Grande, considerada a área ideal, pois estava bem distante dos holofotes da imprensa estrangeira e poderia tornar a Capital Federal livre das favelas. Seria ideal para o Governo “esconder” a população que a cada dia crescia mais, tornando mais populoso o Morro do Pasmado, que se localizava em Botafogo, da Favela de Ramos (favela Maria Angu) e da Favela do Esqueleto, que se localizava na área que hoje existe o Campus da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro). Objetivando, a idéia principal e o objetivo maior era retirar as favelas que cresciam de forma rápida do cenário Federal, então a “jogada de mestre” do governo foi tirar essas pessoas dos grandes centros urbanos da Capital e criar os bairros proletários bem distantes do centro, e esconder a sujeira da cidade para debaixo do tapete (Lima, 2011).

Assim, 5.054 moradias foram construídas, mas muitos cidadãos transferidos para a nova localidade não concordavam com as remoções por estarem muito afastados dos centros comerciais e terem que enfrentar as dificuldades de uma área ainda com características rurais, diferente dos lugares onde vivam anteriormente. Além disso, muitos parentes que antes viviam juntos ou próximos foram separados e alojados a quilômetros de distância uns dos outros durante a distribuição das unidades habitacionais. Isso sem mencionar o fato de que todas as casas possuíam a mesma fechadura, podendo ser abertas com a chave de qualquer uma das casas do local, fato que gerou uma série de confusões e inconvenientes (Lima, 2011).

De acordo com o site Portal da Vila Kennedy, o projeto original previa a construção de um centro de artesanato e serviços comunitários, e também incluía uma fábrica de costura, lavanderias, padaria, granja, escolas, creches, um cinema, um mercado comunitário, quadras de esporte e piscina. Toda esta infraestrutura deveria ser administrada pelos próprios moradores em um sistema de cooperativa. No entanto, no ano de 1966, técnicos norte-americanos encarregados de avaliar o

andamento do projeto foram até a Vila Kennedy para averiguar o desenvolvimento local e constataram que nenhuma das estruturas planejadas fora implementada (Belchior, 2013).

A Vila Kennedy cresceu de forma desordenada desde então. Com o surgimento de novas localidades e favelas, veio também o incremento do comércio e das atividades econômicas na região, que representam, hoje em dia, uma boa fonte de impostos para os cofres públicos. Por outro lado, problemas envolvendo saneamento básico, iluminação pública, pavimentação, moradia, acesso à saúde, entre outros que ainda surgem ou se agravam, fazem parte da rotina dos moradores.

A violência associada à criminalidade e ao tráfico de drogas parece ser o maior dos problemas enfrentados pelos moradores e por aqueles que trabalham ou visitam o local. Por toda Vila Kennedy ainda é fácil encontrar pontos de venda de drogas. Muitas reportagens apontaram o abandono e o descaso do governo sobre o assunto. De acordo com uma matéria do Jornal O Dia, o cotidiano dos moradores era diretamente afetado pela violência e muitos criminosos haviam escolhido aquela comunidade para atuar ilegalmente, antes da intervenção do estado na região:

Barricadas feitas com sofás e pneus, feira livre de drogas na Praça Miami e tiroteio intenso. Hoje o medo impera nas ruas de Vila Kennedy. A escalada da violência chegou ao seu auge. Moradores contam que o cenário violento atual começou a se moldar em 2005, quando um grupo ligado ao traficante Marcelo Cavalcanti, conhecido como Marcelo PQD, assumiu o tráfico da região.

Membro do Terceiro Comando, o ex-militar teria introduzido o armamento pesado e a ocupação de territórios, discreta até então. Em 2011, o Terceiro Comando e o Comando Vermelho entraram em guerra na região. O traficante Márcio José Sabino Pereira, conhecido como Matemático, morto em 2012, queria dominar o comércio de drogas local. [...]

Com a pacificação do Complexo do Alemão, de Manguinhos e do Lins, traficantes dessas regiões se refugiaram na Vila Kennedy. Agora, eles promovem bailes funk todos os fins de semana nas comunidades de Vila Progresso e da Metral.

Em 2011, o menino Marlyson Ribeiro Pereira, de 12 anos, morreu ao ser atingido por uma bala perdida quando dormia no sofá de casa. O governo chegou a dizer que faria uma UPP na região, mas não há data confirmada. A PM anunciou que criará uma Companhia Destacada para ajudar o trabalho do 14º BPM (Bangu), no local (O Dia, 2013)

Além disso, Vila Kennedy também carrega o estigma de ser vizinha do Complexo Penitenciário do Gericinó¹⁸, e o bairro se tornou local de passagem para aqueles que vão visitar os apenados (há pontos de vans que seguem da Praça da Vila Kennedy até os presídios e outra que sai da estação de trem de Bangu para o complexo prisional passando por várias localidades do bairro).

Em 2014, após semanas de intensos tiroteios, o que levou ao fechamento das escolas e do comércio das localidades da Vila Kennedy por vários dias, o governo do Estado decidiu, em março daquele ano, realizar uma ocupação emergencial da comunidade para subsequente implantação de uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) no local - apesar de haver um batalhão de polícia militar na comunidade (o 14º BPM, localizado em uma rua próxima à Escola X).

A ocupação foi feita pelo BOPE (Batalhão de Operações Especiais da PMRJ) e teve como apoio policiais do batalhão de polícia local e de outros batalhões. No início, esta intervenção do estado foi acompanhada por uma série de ações sociais e públicas, e, também, de uma série de visitas de políticos e pessoas públicas. Desde então, os tiroteios e maiores problemas diminuíram consideravelmente, e a polícia tem agido no sentido de capturar possíveis criminosos que ainda estejam no local e reprimir qualquer tipo de ação contrária ao que o governo estabelece como ordem pública (manifestações mais radicais de moradores, por exemplo).

Em geral, o que os moradores e alunos/as, em sua maioria, relatam é que com a ocupação as coisas estão melhores, não há mais tiroteios frequentes, a COMLURB tem feito a limpeza das vias com mais regularidade (ao menos as principais) e há muitas promessas de mais melhorias (até o momento as melhorias significativas - como a instalação de um posto de saúde cuja obra está abandonada há anos, a melhoria estrutural das escolas da região, as reformas de praças, entre outras, ainda não ocorreram). Contudo, os mesmos moradores e alunos/as declaram que o tráfico de drogas ainda continua ativo, porém de forma discreta e

¹⁸ O Complexo Penitenciário de Gericinó, antigo Complexo Penitenciário de Bangu, nasceu em 1987, quando o então governador do Rio de Janeiro, Moreira Franco decidiu criar ali na região agrícola de Bangu, o presídio de segurança máxima Bangu I. Hoje, o complexo se localiza no bairro do Gericinó, um fracionamento de Bangu criado por um decreto em 2004 para supostamente elevar a auto-estima dos moradores da parte central daquele bairro, que era conhecido como o bairro dos presídios.

que ainda há grupos de criminosos agindo na comunidade. Há também declarações de truculência por parte da polícia e de prisões arbitrárias.

A Base da UPP de Vila Kennedy foi implantada no dia 23 de maio de 2014. Todavia, a partir do segundo semestre de 2014, conflitos entre traficantes, criminosos e a PM voltaram a ocorrer de forma situada, e algumas das ocorrências de violência e tráfico de drogas passaram a ficar mais frequentes.

5.1.2. “O que que a escola tem?”: a Escola X descrita em palavras (e algumas imagens)

A Escola X, campo desta pesquisa, situa-se em uma das localidades da Vila Kennedy e era considerada como de difícil acesso pela SME (uma escola de difícil acesso é aquela que apresenta dificuldade de transporte ou acesso, periculosidade do meio físico ou social no qual está inserida, ou esteja situada em local sem infraestrutura adequada)¹⁹.

A Escola X foi inaugurada no ano de 1964, e até 2013, atendia do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, além do PEJA (Projeto de Educação de Jovens e Adultos). Ao final do ano letivo de 2013, as turmas do fundamental I (1º ao 5º ano) foram extintas e os/as alunos/as remanescentes delas ou que não passaram do 5º para o 6º ano foram encaminhados para outras unidades escolares em dezembro de 2013, após os resultados finais.

De acordo com uma descrição de 2011, encontrada em um blog produzido por professores/as que atuavam na escola à época, a Escola X seria uma “Escola do Amanhã²⁰” (o uniforme enviado aos alunos/as ainda contém a logo da Escola do Amanhã).

¹⁹ Em 2 de janeiro de 2015, a SME publicou em D.O., um decreto com uma nova lista de escolas que continuariam a ser consideradas como de difícil acesso. Esta nova lista não incluiu a Escola X nos critérios de difícil acesso, extinguindo, assim, o benefício financeiro pago aos professores desta escola.

²⁰ De acordo com a SME, “O Programa Escolas do Amanhã, criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tem como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do ensino fundamental – em torno de 15% da rede - localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade. Integram as estratégias do Programa cuidar do ambiente físico, acadêmico e social da escola e trabalhar para o desenvolvimento e promoção de uma cultura baseada em valores. O Programa desenvolve um conjunto de ações nas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Esporte, Arte e Cultura, e conta com educação em tempo integral, atividades de reforço escolar, oficinas pedagógicas e culturais no contraturno, metodologias inovadoras de ensino, além de salas de saúde, leitura e informática.” Em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2281500>> Acesso em 11 jan. 2014.

Como uma Escola do Amanhã, a Escola X traria, como diferencial em relação a outras escolas, oficinas de letramentos, aulas de grafite e de dança, uma horta, aulas de canto coral, entre outros programas integrados ao projeto, tais como Bairro Educador, reforço escolar, voluntários e saúde na escola. Entretanto, segundo o relato dos/as professores/as mais antigos, nada disso se configurou realmente. Algumas oficinas existiram como intervenções pontuais, mas como nunca houve continuidade dos projetos, estas atividades, que deveriam durar todo o ano, costumavam terminar no meio do ano letivo ou em poucos meses após iniciadas.

Também de acordo com o que foi relatado pelos/as professoras/as, a escola vinha sofrendo um processo de abandono, sem verbas adequadas à manutenção física e estrutural, sem funcionários de apoio como agentes de portaria, inspetores e outros da esfera administrativa, além da eventual falta de professores/as de algumas disciplinas. Sem funcionários de apoio suficientes, a direção era encarregada de praticamente todas as tarefas do cotidiano escolar, o que tornava impossível o controle adequado dos alunos, alunas e pessoas que circulavam dentro da escola. Desta forma, os/as alunos/as ficavam livres para sair e entrar na escola a qualquer momento e qualquer pessoa conseguia transitar na escola sem fazer parte da comunidade escolar.

Em frente à escola, ficava localizada uma boca de fumo (ponto de venda de drogas), assim, não é difícil imaginar o que isso acarretou dentro das circunstâncias naquele contexto (com a ocupação, a boca de fumo não existe mais naquele lugar, já que o posto que o BOPE implantou ficava a apenas 300 metros da escola). Diversos relatos dão conta de traficantes armados no portão da escola, da intervenção dos traficantes em problemas com alunos/as (muitas brigas e desentendimentos eram resolvidos “na boca”), entre outros problemas diretos da convivência com o tráfico de drogas. Tive a oportunidade de ainda presenciar pessoas ligadas ao tráfico no portão da escola ou em frente à entrada da escola, muitas vezes armadas.

Neste cenário, vários/as alunos/as não assistiam às aulas e muitos não compareciam à escola uniformizados (dificultando a identificação dos/as mesmos/as). Pessoas estranhas circulavam por toda escola, grupos de pessoas (alunos/as e outros não-alunos/as) invadiam as aulas em curso com o intuito de atrapalhar, chamar ou conversar com colegas que estavam assistindo às aulas. A

escola estava depredada e vandalizada, os/as professores/as eram constantemente hostilizados e, por isso, muitos pediram transferência. A direção pediu ajuda, mas esta não chegou de forma a trazer alguma mudança significativa, o que também levou à desistência e transferência de diretores que enfrentaram esse período mais difícil.

Toda essa situação culminou em dois casos graves: uma aluna foi abusada dentro do banheiro da escola por pessoas estranhas ao ambiente escolar e bandidos armados invadiram a escola para fugir da polícia, que também armada, os perseguiu dentro da unidade escolar. Isso sem mencionar os constantes tiroteios no entorno da escola, muito noticiados pela mídia, resultantes ora da guerra entre facções criminosas rivais, ora entre os criminosos e a polícia. Todos esses casos levaram alguns professores e professoras a denunciar o que estava acontecendo ao Ministério Público, e a pedir ajuda ao SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação) e a alguns políticos.

A mudança para Escola do Amanhã ocorreu durante essa fase, mas como os projetos não tiveram o apoio e a infraestrutura adequadas para a sua manutenção e continuidade, especialmente pela falta de envio de funcionários, de voluntários e de um plano específico para a situação, nada mudou.

Diante deste cenário, a escola entrou em intervenção oficial em 2012, e funcionários da CRE (Coordenadoria Regional de Ensino) foram encaminhados para vivenciar a realidade em que a Escola X se encontrava na tentativa de criar uma estratégia de mudanças que fosse efetiva. Neste sentido, uma nova direção e coordenação pedagógica assumiram, funcionários de apoio foram encaminhados para a escola e uma nova fase teve início.

É neste momento em que me insiro na escola. Tendo tomado posse em julho de 2013 e iniciado as aulas em agosto do mesmo ano, comecei minha vida no magistério público no meio deste processo de mudanças na Escola X.

A Escola X possui 18 salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de vídeo (com um DVD e uma TV antiga de 29 polegadas), uma sala de informática (com apenas 12 computadores, insuficientes para a quantidade de aluno/as por turma), uma sala de enfermagem (sem funcionamento por falta de profissionais), uma quadra de esportes coberta, um galpão (onde ficam abandonados boa parte do mobiliário quebrado da escola), um parque infantil (que seria uma área de lazer para o primeiro segmento, mas que ficou abandonado por anos e continua

inutilizado), refeitório e cozinha. Em relação às novas tecnologias, há projetores para data show instalados em quase todas salas de aula (alguns faltando a finalização da instalação) e outros projetores e *netbooks* disponíveis para os professores/as, além de 3 computadores (dos quais apenas um funciona) na sala dos/as professores/as para uso dos mesmos. No entanto, o sistema de *wi-fi* na escola não costuma funcionar adequadamente e, portanto, não podemos contar com o uso da internet em nossa rotina escolar.

Quando cheguei à escola, minha primeira impressão foi a de uma escola sucateada e abandonada pelo poder público. Esta impressão se intensificou durante a greve dos professores quando pude visitar outras escolas da localidade e de outras áreas e comparar a estrutura que tínhamos com estas outras.

Na Escola X, as salas de aulas estavam sem pintura, com muitas pichações, mesas, cadeiras e janelas quebradas. Não havia climatização, as salas possuíam apenas 2 ventiladores cada, o que em dias de calor, não dava vazão para turmas com uma média de 35 – 40 alunos/as. Os bebedouros dos alunos não ofereciam água gelada ou mesmo fresca (o bebedouro dos professores, na sala dos professores, também não resfriava a água) e a falta d'água é algo corriqueiro na região. Segundo os/as alunos/as, os banheiros também estavam em péssimas condições. Algumas salas de aula e todo o pátio interno alagavam em dias de chuva, as instalações elétricas de algumas salas de aula estavam expostas e muitas lâmpadas não funcionavam. A sala de vídeo (única sala além da sala dos computadores que oferecia climatização com ar condicionado funcionando aos alunos) possuía um cheiro muito forte de mofo, dentre muitos outros problemas de ordem estrutural.

Figura 5: Fotos da Escola X (salas de aula, mobiliário e pátio frontal antes da pintura)



Contudo, durante o período da greve de 2013, fomos informados que nossa escola passaria à condição de Escola Fênix, outro projeto da SME. O projeto Fênix, segundo o que informa o blog do SEPE Regional 3 e de acordo com um documento enviado por profissionais de educação ao sindicato, pretende “alterar drasticamente a trajetória acadêmica das escolas com contextos mais desafiadores por meio de ações intensivas, provocando uma transformação positiva e duradoura”.

Como não recebemos nenhuma informação oficial explicando sobre o projeto, o que trago aqui foi retirado de sites e *blogs* vinculados ao SEPE, e da própria página institucional da SME. Segundo um documento recebido pelo sindicato, os princípios e ações do Projeto Fênix (SEPE/Regional 3, 2013) focariam: carência zero (isto é, escola sem ausência de professores/as e funcionários/as); priorização no preenchimento do quadro de professores, voluntários, estagiários e demais profissionais; priorização para melhorias na infraestrutura geral e tecnológica para utilização da Educopédia; excelência acadêmica; metas, avaliações e reforço personalizados para cada aluno; reforço semanal; desenvolvimento profissional personalizado e de gestão para professores e gestores; clínica do 9º ano, correio do 6º ano, escolas de verão; tutores virtuais; individualização; diagnósticos e planos de ação contextualizados para cada

unidade; mobilização da comunidade local; apadrinhamento com escola de contexto semelhante; criação de espaços e tempos para planejamentos e produções colaborativas; ferramentas avançadas de gestão; gestão por indicadores; reconhecimento e prevenção de problemas; reconhecimento de oportunidades; elaboração e acompanhamento de plano detalhado; sistematização de boas práticas; educação holística; construção de projetos de vida; educação para a paz e em valores; habilidades sócio-emocionais; gestão de conflitos; e construção de projetos transdisciplinares.

No entanto, o Projeto Fênix foi encerrado durante o terceiro bimestre de 2014. Como em sua implantação, não fomos oficialmente informados sobre sua extinção e o que ocorreria a partir desta nova mudança, apenas nossa coordenadora nos passou a informação de seu término após a notificação que recebeu em uma das reuniões de rotina na CRE²¹.

Na prática, as mudanças que ocorreram desde a implementação do projeto em nossa escola em agosto de 2013 até o fim do ano letivo em 2014 foram: a pintura e reparos superficiais das salas de aula, de outras dependências e do exterior da escola; reforma nos banheiros dos alunos e alunas; climatização de todas as salas com instalação de aparelhos de ar condicionado; câmeras de segurança instaladas pelos principais corredores e pátios da escola; reorganização de algumas salas (mudança da sala de leitura para outra sala maior e da sala dos/as professores/as para outra mais ampla); compra de alguns móveis e dois novos bebedouros que resfriam a água para os/as alunos/as; além de algumas outras obras de melhorias.

Com estas mudanças estruturais, a escola melhorou o aspecto visual e organizacional em termos de estrutura, o que foi reconhecido por toda comunidade escolar e apontado como um dos aspectos positivos realizados sob a nova direção.

²¹ Fomos informados, no início de 2015, que após o término do Projeto Fênix, retornamos a condição de Escola do Amanhã.

5.1.3. “Depois de trabalhar na Escola X, você consegue dar aula até no Iraque”. Um inventário de nossas concessões diárias

Continuando a descrição da Escola X, até o final de 2014, havia 38 professores/as, mas ainda havia carência de professores/as de Língua Portuguesa e outras disciplinas para atender a todas as turmas. A maior parte dos/as professores/as da escola é relativamente nova naquela unidade escolar, há poucos que estão lá há mais de 5 anos. Duas professoras se aposentaram no ano de 2014 após vários anos na escola, porém, como já mencionei, muitos pediram transferência durante os anos anteriores.

As turmas estavam distribuídas da seguinte forma no início do ano letivo em 2014:

- Primeiro turno (manhã – 7:15 às 11:25): 5 turmas de 6º ano, 3 turmas de 7º ano, 2 turmas de 8º ano e 2 turmas de 9º ano.
- Segundo turno (tarde – 13:05 às 17:20): 4 turmas de 6º ano, 3 turmas de 7º ano, 3 turmas de 8º ano e 1 turma de 9º ano.
- Terceiro turno (noite – 18:00 às 22:00) – 6 turmas de PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos).

Porém, durante o período de greve, no segundo bimestre, a CRE decidiu extinguir algumas turmas, transferindo alunos/as de turma e turno, e ocasionando uma série de mudanças de horários e de turmas designadas aos professores/as após o retorno do recesso, em julho de 2014. Com esta reorganização orientada pela CRE, foram fechadas 1 turma de 6º ano (tarde), uma turma de 7º ano (tarde) e uma turma de nono ano (manhã). O fechamento das turmas, segundo a CRE, deu-se por pouca frequência de alunos/as em algumas turmas. Entretanto, os funcionários da CRE que estavam responsáveis pela fiscalização do número de alunos/as inscritos (e realmente frequentes de cada turma) compareceram à escola para fazer a contagem durante o período de greve. Neste período, praticamente metade dos/as professores/as da Escola X não aderiu à greve, porém, o índice de frequência dos/as alunos/as ficou bastante reduzido, devido ao número reduzido de professores/as e aulas por dia. Portanto, a frequência daquela fase não refletia a realidade da escola (embora tenhamos problemas em relação ao absenteísmo, como discutirei mais adiante).

O quadro de funcionários/as conta com a diretora, a diretora adjunta, a coordenadora pedagógica, nenhum agente de portaria (a prefeitura encerrou o contrato com a empresa que terceirizava esta posição durante a greve e, até o momento, não contratou nenhuma outra empresa ou funcionários para a função), 3 inspetoras, 4 (uma readaptada) funcionárias de secretaria, 4 cozinheiras, 4 funcionários/as da COMLURB e um caseiro. No entanto, em um total de cerca de 980 alunos e alunas, fica claro de que há carência de professores/as e funcionários/as.

Esta defasagem pode também ser ilustrada por minha experiência ao começar na escola, já que quando assumi as turmas, em agosto de 2013, em um total de 7 turmas que me foram ofertadas, 3 destas não haviam tido aulas regulares de Língua Portuguesa no primeiro semestre daquele ano, uma das quais sequer teve algum professor ou professora durante o período.

De acordo com os/as professores/as, a carência de profissionais na unidade se dá por uma série de motivos: falta de pessoal e professores/as concursados para aquela CRE (ou cedidos, permutados etc.) que possam ser encaminhados à escola; durante o processo de escolha da unidade escolar por parte do/a professor/a, as escolas em favelas são geralmente as últimas na lista de preferência; muitos profissionais desistem ou pedem transferência ainda no início do processo, logo depois que assumem; má gestão ou falta de interesse em encaminhar profissionais à escola; ou mesmo incompatibilidade entre os horários e dias oferecidos pelos profissionais e a necessidade da escola.

Logo após os primeiros contatos com a escola, alunos/as e colegas, percebi que estas dificuldades e problemas cotidianos nos impulsionavam a uma série de concessões e adaptações que precisávamos adotar em nossas rotinas para, muitas vezes, tornar o trabalho pedagógico possível. Resolvi, então, após a sugestão de um colega de doutorado, mapear aquilo que se tornava mais evidenciado nos discursos dos/as colegas professores/as em nossas conversas. Também incluí esta questão na entrevista escrita que entreguei aos professores/as que colaboram com esta pesquisa.

Esclareço, contudo, que muitos pontos que levanto aqui como problemas e dificuldades obtiveram melhoras consideráveis, as quais discutirei em outro capítulo. O propósito, neste momento, é apresentar aquilo que sobressaiu em nossas discussões sobre a Escola X (e que também encontrei em relatos de

outros/as professores/as da rede) e foram apontados como nossos maiores desafios.

Entre as dificuldades diárias que encontramos em nossa prática cotidiana, foram mencionadas uma série de questões que também emergiram em várias notas de meu diário de campo. A quantidade excessiva de alunos e alunas por turma, por exemplo, foi muito mencionada pelos/as professores/as. Em meu diário de campo, escrevendo sobre a primeira semana de trabalho como professora da rede, há a seguinte observação sobre esta questão:

Excerto 1: Anotação no diário de campo

Minha turma de 8º ano tem 48 alunos inscritos! 48! Como trabalhar com essa quantidade de alunos e justamente com a turma mais problemática da escola? Eles não vêm todos em peso, mas mesmo assim, é muito difícil conseguir falar. Isso sem contar no entra e sai, perguntas e comentários o tempo todo, alunos de outras turmas atrapalhando, o arrasta cadeira daqui e dali e os palavrões gritados entre eles. (Diário de campo, 06/08/13)

Estas primeiras anotações do diário contêm uma série de informações e descrições do contexto de minha pesquisa. Geralmente trazem histórias e também estruturas mais descritivas com avaliações e perguntas, como no excerto acima, onde enfatizo o número de alunos e alunas que constavam em minha pauta de chamada. O uso da exclamação parece funcionar como um recurso discursivo que enfatiza a declaração, cujo efeito de sentido pode ajudar a provocar a ideia de surpresa ou absurdo, também marcada pela repetição do numeral que indica a quantidade de alunos/as:

Minha turma de 8º ano tem **48** alunos inscritos! **48!**

Voltando ao ponto em discussão, em relação às turmas da escola, estas possuem geralmente mais de 30 alunos/as, número que deveria ser o limite máximo de alunos/as por turma determinado pela portaria n. 10 de 2012 da própria SME. Contudo, o problema é que a demanda de alunos/as é muito grande e a relação alunos/as-turmas acaba prejudicada durante a acomodação destes/as, extrapolando o limite definido por decreto. Todavia, a SME está ciente do excedente de discentes e, segundo o que governo veicula nas mídias, novas escolas estão sendo construídas para receber essa demanda crescente (Programa Fábrica de Escolas).

Na prática, por conseguinte, boa parte das turmas possui mais de 40 alunos/as (isto não se restringe apenas à realidade da Escola X) e este número elevado implica em uma série de questões para a prática pedagógica que envolvem desde a saúde do/a professor/a e problemas comportamentais dos/as alunos/as, até mais problemas estruturais e de (des)conforto que acarretam em mais dificuldades. Um exemplo dos problemas gerados é não podermos atender a todas as necessidades que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem, dificultando, portanto, a possibilidade de focarmos em alunos/as que precisam de mais atenção e impossibilitando aulas mais expositivas.

Um dos pontos que gera muito estresse para todos está associado à falta de tratamento acústico das salas de aula. Muitos alunos e alunas juntos em um espaço pequeno e sem a estrutura devida cria um barulho maior do que o tolerável. Na maioria dos casos, como profissionais de ensino em escolas públicas, precisamos, usar aparelhos amplificadores de voz para sermos ouvidos e pouparmos nossas cordas vocais. Todas as escolas da rede possuem aparelhos portáteis amplificadores de voz disponíveis para uso dos/as professores/as. Mesmo com seu uso, é difícil nos fazermos ouvir nas turmas lotadas. O estresse causado por isso se traduz em uma série de problemas físicos e psicológicos. É comum falarmos em tom de voz acima do normal com os/as alunos/as e muitas vezes nos percebemos gritando com as turmas. O comportamento de todos é afetado, pois em um ambiente onde ninguém consegue se escutar, todos acabam gritando. As turmas mais cheias são, portanto, as mais agitadas, pois produzem mais barulho. Como descrevi em meu diário, no excerto 1:

Isso sem contar no **entra e sai, perguntas e comentários** o tempo todo, **alunos de outras turmas atrapalhando**, o **arrasta cadeira daqui e dali** e os **palavrões gritados** entre eles.

Este fragmento traz uma descrição, como um relato, da rotina naquela turma, encadeando uma série de ações que exemplificam o comportamento dos alunos e alunas. Reagindo à estrutura do texto, a descrição construída em um único período, reforça esta ideia de confusão, de várias coisas acontecendo ao mesmo tempo, também enfatizado pelo uso de recursos que indicam movimentos opostos e simultâneos (*entra e sai, daqui e dali*).

A avaliação emerge com um marcador de intensidade destacando a opinião declarada:

é **muito** difícil conseguir falar

Assim, a pergunta que faço nestas anotações de meu diário de campo parece ecoar a voz de outros/as professores/as:

Como trabalhar com essa quantidade de alunos?

A falta de estrutura física e recursos adequados nas salas de aula (e na quadra de esportes para os/as professores/as de educação física), também é outro ponto que merece atenção nesta listagem.

Na entrevista escrita que entreguei a colegas da Escola X, a colega, também professora de LP, trouxe a seguinte constatação:

Excerto 2: Entrevista escrita

As salas de aula são pouco convidativas ao estudo. Elas deveriam ser mais bem equipadas com acesso fácil à internet e a livros de consulta mais frequentes. Não existem murais para expor os trabalhos dos alunos. (Taíza, professora de LP)

Além da falta de tratamento acústico apontada no item anterior, a temperatura na Zona Oeste do Rio de Janeiro ultrapassa, com facilidade, 40° C nos dias mais quentes. Mesmo com a climatização das nossas salas de aula (realizada pela direção atual durante o período da greve de 2014), a escola não possui estrutura adequada para os dias muito quentes. As aulas de educação física na quadra de esportes são praticamente inviáveis nestes dias, pois sua cobertura não possui tratamento térmico e não há outro espaço que possa abrigar uma turma inteira para prática de atividades físicas. Também não há banheiros com chuveiros para os/as alunos/as tomarem banhos depois das atividades físicas. Ademais, os bebedouros não conseguem refrescar a água suficientemente durante os dias de calor mais intenso.

Durante o verão, muitos/as alunos/as queixam-se de dor de cabeça e cansaço. Nestes dias, não impeço que os alunos e alunas saiam de sala para beber água ou comprar “geladinho” (um tipo de picolé vendido em saquinhos plásticos).

Além disso, temos consciência de que todas as atividades na escola ficam prejudicadas nos dias mais quentes.

Em relação ao mobiliário, este é desconfortável e bastante frágil. Muitas cadeiras e mesas ficam inutilizadas com frequência. É possível notar que os móveis adquiridos pela administração patrimonial não possui uma relação de utilidade e tempo de uso que seja adequada a nossa realidade.

Outros problemas estruturais se apresentam quando chove. Algumas salas de aula, a quadra de esportes e o pátio externo alagam e é necessário que várias pessoas se juntem para retirar a água que fica empoçada em lugares que são passagem para outras partes da escola ou que precisamos usar em nossa rotina de aulas.

A iluminação também é insuficiente e, muitas vezes quando necessitamos, há poucas lâmpadas em funcionamento nas salas. A fiação e cabos elétricos, especialmente aqueles dos projetores e computadores, é de fácil acesso, pois ficam expostas, o que facilita o vandalismo.

As salas que possuem projetores não estão adequadas para a exibição de vídeos, filmes ou outros recursos visuais, pois são claras demais em dias mais iluminados e não há um sistema para controlar a intensidade de luz desejada. A projeção é feita no quadro branco (que também reflete a luz e atrapalha a visão) ou na parede acima do quadro. Também não há caixas de som adequadas disponíveis para todos os/as professores/as usarem com os *netbooks*, dessa forma, é necessário revezar com os/as outros/as professores/as o uso das caixas de áudio quando precisamos. E, por conta do vandalismo, a direção preferiu retirar os projetores fixos da maioria das salas, especialmente, as que não podem ser efetivamente trancadas.

Há uma sala de informática, mas não há computadores suficientes para que todos os alunos/as de uma mesma turma possam usar em uma mesma aula, alguns estão com defeito e a rede *wi-fi* não funciona adequadamente (o que dificulta trabalhar com recursos *online*, por exemplo, as atividades da Educopédia e outros sites que a SME nos sugerem como recursos pedagógicos). Geralmente, esta sala é usada para os projetos extracurriculares ou por alunos e alunas para pesquisas (quando há alguém que possa acompanhá-los). Como comentou a professora no excerto 2:

Elas [salas de aula] deveriam ser mais bem equipadas com acesso fácil à internet e a livros de consulta mais frequentes.

E, como acrescenta a mesma professora:

As salas de aula são pouco **convidativas** ao estudo.

Ao ler a frase acima reagir sobre o que “convidativas” poderia evocar, compreendendo que além da estrutura física e tecnológica necessária para tornar a escola um espaço mais funcional, ela precisa também ser um espaço que abrigue, que acolha; um espaço que convide os alunos e alunas a participarem dele e, assim, se apoderarem do mesmo, no sentido de se sentirem pertencentes àquele lugar.

Outra questão que aparece como um de nossos maiores desafios na Escola X diz respeito ao comportamento dos alunos e alunas. No excerto de meu diário de campo, de novembro de 2013, trago um relato sobre minhas reações que remete a essa discussão:

Excerto 3: Anotação no diário de campo

Hoje eu percebi o quanto me tornei bipolar: ao mesmo tempo em que estou discutindo com um aluno por alguma coisa qualquer, viro para o lado para outro aluno e digo com carinho, “ah, sua letra tá linda, amor”. *Jekyll e Hide*. E mesmo com aquele aluno que brigo, brigo, brigo, termino o dia mandando beijo. Não dá pra levar pro pessoal, tem muita coisa por trás, né? Mesmo assim fico esgotada! Todo dia é um tal de “senta, fulano! Fica quieto, beltrano! Presta atenção, moça!”, que cansa! (Diário de campo, 07/11/13).

Uma de nossas dificuldades, que se relaciona diretamente à questão comportamental, refere-se ao fato de não conseguirmos que todos/as os/as alunos/as estejam presentes em sala quando iniciamos as aulas. Muitos/as estão habituados a entrar e sair de sala durante toda a aula, sem que tenham permissão dos/as professores/as para fazê-lo. Isto gera inúmeros desentendimentos com os alunos e alunas e ainda há muita resistência para a mudança neste sentido.

No início, percebia a situação como o estabelecimento de um caos oficializado pelos/as alunos/as como uma forma de resistência a qualquer tipo de poder institucionalizado. Ademais, os problemas de comportamento eram algo comum, parte do cotidiano para todos, era “assim que a escola funcionava”, como ouvi de muitas pessoas ao colocar minha frustração em relação a essa questão.

Assim, eram corriqueiras cenas como a de alunos e alunas de outras turmas invadirem as aulas ouvindo *funk* no volume máximo de seus celulares, dançando o “*passinho*” ou simplesmente querendo entrar para conversar com seus/suas colegas que estavam em aula.

O uso de celular em sala também é um problema. Muitos/as alunos/as trocam mensagens, usam as redes sociais, ouvem música e atendem a telefonemas. A SME nos orienta a reter os celulares daqueles/as que se recusarem a guardá-los ou usá-los somente em situações propícias. Os aparelhos ficam sob a responsabilidade da secretaria até os responsáveis irem buscá-los. No entanto, esta atitude também cria uma série de aborrecimentos e desentendimentos, tanto com os alunos e alunas quanto com alguns/as responsáveis que não gostam de ser chamados/as à escola ou discordam da atitude do/a professor/a.

Os problemas de agressão verbal e física também são constantes entre os/as alunos/as, e passamos boa parte do tempo de nossas aulas administrando questões de convivência, civilidade e relacionamento interpessoal. Os palavrões e xingamentos são parte da interação entre eles/as, tanto de forma jocosa nas brincadeiras, como para agredir o outro, e também são comumente usados nas interações conosco e com os/as outros/as funcionários. Isto já está tão naturalizado nas relações interpessoais que, muitas vezes quando chamamos a atenção para o uso dos palavrões, os mesmos sequer percebem que a forma como estão falando pode ser desrespeitosa ou agressiva naquele e em outros contextos. Esta agressividade, como mencionei, também se estende até nós, professores/as, e é psicologicamente desgastante lidar com as situações mais graves, especialmente com os/as alunos/as mais velhos/as.

O vandalismo e a depredação do espaço escolar é sintomática e também diz respeito a questões comportamentais. Mesmo após a pintura da escola e melhorias feitas pela direção, houve novas pichações, destruição parcial de mobiliário e de material de uso de todos (lixeiras, o bebedouro novo, ventiladores, portas etc.). Os livros, apostilas, material e uniforme escolar que são entregues gratuitamente aos alunos/as também costumam ser destruídos ou descartados nas lixeiras da escola e da comunidade. Esta depredação também se estende aos murais e trabalhos expostos pelos/as próprios/as alunos/as. Os cartazes e trabalhos expostos nas salas são geralmente arrancados, parcialmente rasgados ou totalmente destruídos em pouco tempo, muitos sequer duram até o dia seguinte a sua exposição.

Enfrentamos também diversos problemas relacionados a pequenos furtos, que ocasionam muitos desentendimentos e mais estresse. A situação faz parte da rotina escolar, a ponto dos/as alunos/as nunca deixarem seu material ou mochilas nas salas de aula quando se ausentam, a maioria costuma carregar tudo consigo até mesmo quando vão ao banheiro.

Quando se torna muito difícil lidar com os problemas comportamentais ou em casos de brigas mais intensas, somos orientados a encaminhar os/as alunos/as à secretaria. O ocorrido deve ser relatado em ata e o/a responsável do/a aluno/a é chamado à escola. No entanto, nem todos os/as responsáveis comparecerem quando chamados. Os alunos/as, em geral, respeitam as diretoras e se preocupam com as ações disciplinares que podem ser usadas após os casos mais graves, tais como: troca de turma ou de turno, e encaminhamento a outra unidade escolar (após esgotarem-se todos os recursos cabíveis). Muitos/as alunos/as também temem que seus/suas responsáveis sejam chamados.

Voltando às minhas anotações, no excerto 3 acima, me chama a atenção minha percepção, no final de 2013, de que os problemas que enfrentava com meus alunos e alunas em relação ao comportamento não eram direcionados a mim de forma pessoal:

Não dá pra levar pro pessoal, tem muita coisa por trás, né?

A constatação de que o assunto é mais complexo do que uma avaliação reducionista é construída na forma de uma pergunta retórica, marcada textualmente pelo “né”. O uso deste recurso retórico parece convocar o interlocutor a participar do debate e sugere pensar a reflexão apontada no enunciado (o fato de que os problemas não são pessoais) como partilhada por todos que também vivenciam aquelas experiências.

Nosso papel, no entanto, é compreendido como psicologicamente desgastante, já que em meu relato opto por um adjetivo relacionado a um transtorno mental (que é conhecido por contrastes de ações e sentimentos) para marcar minha percepção:

“Hoje eu percebi o quanto me tornei **bipolar**”.

Esta percepção também é enfatizada pelo uso de outros recursos discursivos que reforçam a noção de uma dualidade paradoxal de nossa prática (discussão x carinho; *Jerkill* x *Hide*; briga x beijo), como o indivíduo bipolar, que apresenta as contradições emocionais convivendo em uma mesma pessoa. A convocação do personagem literário da história de *O Médico e o Monstro* (*Jerkill & Hide*), intensifica a construção discursiva:

“[...] **ao mesmo tempo** em que estou **discutindo** com um aluno por alguma coisa qualquer, viro para o lado para outro aluno e digo com **carinho**, “ah, sua letra tá linda, amor”. *Jerkill e Hide*. E mesmo com aquele aluno que brigo, brigo, **brigo**, termino o dia mandando **beijo**”.

Há também uma avaliação erigida através da sinonímia entre palavras que expressam o cansaço:

Mesmo assim fico **esgotada!** Todo dia é um tal de “senta, fulano! Fica quieto, beltrano! Presta atenção, moça!”, que **cansa!**

Retomando as questões apontadas pelos/as professores/as, a falta de pessoal de apoio e o absenteísmo da família foram outros pontos também abordados.

A carência de inspetores/as, agentes de portaria e outros/as profissionais de apoio (assim como de professores/as para todas as turmas) dificulta o controle dos/as alunos/as que ficam fora de sala de aula e que transitam pela escola, assim como possibilita a entrada de pessoas estranhas ao espaço escolar e a saída dos/as alunos/as sem nossa autorização. Com isto, é costume termos nossas aulas interrompidas por alunos/as e outras pessoas não matriculadas na unidade que entram nas salas para falar com os colegas ou retirá-los de sala para conversar ou ficar no pátio. Muitas vezes, temos que sair de sala para buscar os/as alunos/as no pátio. A direção também assume este papel, encaminhando alunos/as que estão fora de sala as suas respectivas turmas. Essa carência também facilita a depredação e vandalismo do espaço escolar, tanto pelos alunos/as quanto por pessoas que entram na escola nos horários de pouco movimento ou durante a noite e fins de semana.

Em relação à participação familiar, há poucos responsáveis que acompanham a vida escolar. Muitos alunos e alunas sequer são criados pelos próprios pais. Temos vários/as alunos/as cujos parentes foram ou ainda estão

envolvidos diretamente com a criminalidade, outros se encontram presos ou foram assassinados. Assim, é comum casos de alunos/as que vivem com seus avós, com tios ou irmãos mais velhos e mesmo com vizinhos.

Uma grande parte dos/as responsáveis comparece às reuniões bimestrais apenas interessados em assinar o documento relativo ao bolsa-família (o comparecimento à reunião é obrigatório para a família que recebe este auxílio do governo), e sequer se interessa em participar ativamente. Alguns/as declaram isto abertamente e se aborrecem quando a reunião se estende além de suas expectativas (já que as assinaturas da ata e do documento do bolsa-família, que são obrigatórias, apenas ocorrem após o término da reunião). Procuramos, entretanto, conversar com os/as responsáveis presentes nas reuniões sobre as questões da escola, em geral, e falar sobre os casos mais específicos com aqueles/as que se dispõem a ouvir e participar.

Temos a percepção de que a maioria dos/as alunos/as mais bem sucedidos na escola são aqueles que possuem apoio e participação familiar na vida escolar (algumas responsáveis mais presentes também têm auxiliado no trabalho de inspeção escolar, ajudando a encaminhar os/as alunos/as para as salas no início das aulas e fazendo o papel de inspetoras e agentes de portaria). Por outro lado, vemos que o comportamento de certos/as alunos/as também pode ser um reflexo das relações familiares. Observamos responsáveis que reagem agressivamente em relação às funcionárias da secretaria quando não conseguem o que querem (por exemplo, um documento que exige alguma burocracia para se conseguir e eles/as acham que podem pegar no mesmo dia) ou quando são chamados à escola para conversar sobre algum problema relativo aos alunos/as. Já presenciei pais incentivando o comportamento agressivo de seus/suas filhos/as na escola; naturalizando as mentiras, colas e outras irresponsabilidades e desonestidades; estimulando a não continuar os estudos e irem trabalhar para comprar as coisas que querem, pois “estudo não dá dinheiro”; desestimulando sonhos e ambições dos/as filhos/as por considerarem difíceis ou incompatíveis com suas realidades ou expectativas.

Em meu diário de campo, descrevi uma situação que enfrentei em uma de minhas interações com a responsável de uma aluna que havia sido solicitada a comparecer à escola várias vezes, mas somente se fez presente ao final do ano letivo quando sua filha enfrentava a possibilidade de reprovação:

Excerto 4: Anotação do diário de campo

Hoje a mãe da aluna V. (1705) veio finalmente falar comigo. V. não fez o trabalho final e não compareceu à prova de produção textual. Sábado passado, essa mãe ligou para escola para falar comigo dizendo que a filha não iria entregar o trabalho na data combinada porque ela não teve tempo de fazer. Sobre as faltas da menina (ela tem faltando muito), a mãe me disse que a V. sai de casa para ir à escola e se ela não chega aqui, isso é problema nosso. Como assim problema nosso? Sei lá onde essa menina anda? Sou eu que tenho que saber? ... Enfim, a mãe chegou aqui com o trabalho da menina e me perguntou se eu iria aceitá-lo ou não, eu disse que não, porque todos os outros alunos entregaram no prazo e eu ainda havia dado mais uma aula de prazo para os que ainda não tinham entregue. Já havia mais de uma semana de atraso dela. E o que a mãe fez? Rasgou o trabalho na minha frente (e na frente da filha) dizendo que aquilo era uma palhaçada e saiu pela escola gritando: “professora cheia de marra, metida” e outras coisas que não escutei direito. A aluna? Ficou em recuperação porque não alcançou os pontos suficientes e está me odiando, claro (10/12/13).

Este extrato de meu diário de campo ilustra a relação que alguns responsáveis estabelecem com a escola, muitas vezes transferindo responsabilidades e esperando que a escola resolva todas as questões relacionadas a seus filhos e filhas. Neste caso, seria também responsabilidade da escola, segundo a mãe da aluna, o fato da mesma, após sair de casa, não se dirigir à escola:

Sobre as faltas da menina (ela tem faltando muito), a mãe me disse que a V. sai de casa para ir à escola e se ela não chega aqui, **isso é problema nosso**.

O texto se compõe estruturalmente com uma narrativa laboviana (*cf.* Cortez, 2011) e se diferencia de outras sequências narrativas breves com avaliações explícitas presentes em minhas anotações²². Logo ao início, trago o resumo da narrativa (Labov, 1972), indicando a razão para ser contada:

²² Para Labov (1972), as narrativas são formas de recapitular experiências passadas e, para que algo seja considerado uma narrativa, é necessário que exista uma sequência temporal de orações no passado (ao menos duas orações ordenadas temporalmente) e que tais orações sejam independentes. Além dessas condições, é importante que a narrativa possua um ponto, isto é, a razão para ela ser contada.

Os componentes estruturais da narrativa laboviana são: i) resumo → geralmente inicia a narrativa e possui uma ou duas orações que apresentam aquilo que será contado. O resumo também pode informar o assunto da narrativa, indicando seu ponto, isto é, a razão para ser contada; ii) orientação → contextualiza a narrativa, isto é, introduz o tempo, o local, as pessoas e a situação; iii) ação complicadora → refere-se à história em si, ao que se passou, consistindo em uma sequência temporal de enunciados, que remetem a eventos passados e é o único componente obrigatório na narrativa; iv) resolução → finaliza a série de eventos da ação complicadora; v) coda → sinaliza o fim da narrativa (a coda faz com que tanto o narrador quanto a audiência sejam trazidos de volta ao presente e pode também apresentar um conteúdo avaliativo); vi) avaliação → a forma que o

Hoje a mãe da aluna V. (1705) veio **finalmente** falar comigo.

Finalmente enfatiza, discursivamente, o ponto da narrativa, isto é, indica que a mãe já deveria ter comparecido à escola antes, mas que apenas surge naquele momento. Antes de continuar contando a história trago outra narrativa encadeada para explicitar detalhes da história a ser contada, contextualizando-a (esta narrativa encadeada funciona, portanto, como a orientação da narrativa canônica, introduzindo os personagens e a situação da história):

V. não fez o trabalho final e não compareceu à prova de produção textual. Sábado passado, essa mãe ligou para escola para falar comigo dizendo que a filha não iria entregar o trabalho na data combinada porque ela não teve tempo de fazer. Sobre as faltas da menina (ela tem faltando muito), a mãe me disse que a V. sai de casa para ir à escola e se ela não chega aqui, isso é problema nosso. Como assim problema nosso? Sei lá onde essa menina anda? Sou eu que tenho que saber?

A narrativa principal é retomada com o desenrolar das ações até seu desfecho:

Enfim, a mãe chegou aqui com o trabalho da menina e me perguntou [...]. A aluna? Ficou em recuperação porque não alcançou os pontos suficientes e está me odiando, claro

Infiro que ao trazer uma narrativa nos moldes canônicos transformo essa situação específica em um caso exemplar, que descreve a forma como muitas de nossas interações com responsáveis se dão (discutirei com mais profundidade as narrativas em meu diário de campo no próximo capítulo).

Partindo para as relações com a esfera institucional e normatizadora, as questões burocráticas e a meritocracia são dois outros pontos que trazem uma série de dificuldades para a prática pedagógica.

narrador “indica o ponto da narrativa” (pode acontecer em qualquer momento da narrativa).. Labov (1972) acrescenta que os dispositivos de avaliação indicam a conexão com o ponto da narrativa, contribuindo, se realizada de forma efetiva, para que a resolução tenha mais impacto. Há dois tipos de avaliação: a avaliação encaixada, interna à narrativa, e a externa, com a suspensão temporária da ação narrativa.

O único componente obrigatório da narrativa laboviana é a ação complicadora, entretanto, Labov (1972) indica a existência do que intitula narrativas mínimas – narrativas que não possuem todos os componentes estruturais. Essas narrativas são compostas por ao menos duas orações no passado, que correspondem a duas ações em uma sequência temporal.

Como aprofundarei mais adiante neste capítulo, as provas externas e projetos criados pela SME são geralmente impostos à comunidade escolar sem consulta aos professores/as sobre sua necessidade, aplicabilidade e/ou importância. Os projetos mascaram problemas mais sérios e não atendem às necessidades reais dos/as alunos/as, funcionam apenas como uma solução mais fácil para aprová-los rapidamente, reduzindo o índice de reprovações e notas abaixo das metas.

A meritocracia, traduzida em metas e índices que as escolas e professores/as devem alcançar, reflete o desrespeito em relação a nossa autonomia pedagógica e prejudica a qualidade do ensino, super-burocratizando o sistema. Os decretos, projetos, programas, sistemas etc. que a SME e a CRE nos impõem colocam-nos em muitas encruzilhadas pedagógicas onde quem sempre sai mais prejudicado é o/a aluno/a.

Avançando na discussão, entre os muitos pontos relacionados a questões socioculturais e econômicas, os problemas de saúde, a violência e a realidade socioeconômica da comunidade da Vila Kennedy nos afetam diretamente e são objeto de muitas conversas e reflexões em nossas interações.

Temos alunos e alunas que chegam à escola doentes, muitas vezes com problemas de saúde simples, e alguns/as sem atendimento médico. Nestes casos, precisamos chamar os/as responsáveis para que os/as encaminhem à Unidade de Pronto Atendimento (UPA) da região. Contudo, há alunos/as com problemas que afetam a aprendizagem, alguns/as já diagnosticados/as e outros/as encaminhados/as para iniciar exames para um diagnóstico mais preciso, porém, a rede de saúde local não possui profissionais regulares para o atendimento de todos e o tempo de espera para uma consulta mais específica pode levar muitos meses.

Da mesma forma, não há unidades escolares ou de atendimento ligadas à SME que possam atender a maior parte dos casos que precisem de uma orientação psicopedagógica ou aspectos particulares para a educação inclusiva. Além disso, boa parte dos programas de apoio escolar que já existem na rede, para onde deveríamos encaminhar alguns alunos/as, não foram implementados na escola ou em outras unidades escolares próximas ou mesmo na Zona Oeste (por exemplo, a escola X não possui sala de recursos, necessária a um atendimento mais específico para a educação inclusiva). Segundo o relato do professor Daniel Klimroth, houve casos de alunos/as portadores de deficiência auditiva e visual que deveriam

receber uma orientação diferenciada, mas, por falta de apoio e conhecimento pedagógico direcionado aos professores/as (não recebemos nenhuma preparação oficial a respeito de como lidar com necessidades especiais oferecida pela rede), estes/as alunos/as foram negligenciados.

Encontrei uma (entre várias) história que aborda esta questão em meu diário de campo:

Excerto 5: Anotação do diário de campo

Descobri que uma de minhas alunas do 6º é apenas copista. Como ela falta muito, não havia conseguido identificar isso antes da prova de redação da prefeitura. Sua redação era um texto ininteligível. Havia apenas um monte de letras escritas juntas que não formavam palavras reais. Mas o texto possuía paragrafação! Enfim, hoje a mãe dela veio conversar comigo e me disse que ela sofreu uma queda na infância que afetou seu desempenho cognitivo. Ela foi acompanhada por um neuro por um tempo, mas agora a mãe não consegue mais marcar as consultas, pois não há mais neuro na rede daqui e a menina está sem medicação há dois meses, o que, segundo a mãe é o que afeta a produção escrita. Além disso, ela tem gastrite, enxaqueca crônica e outros problemas psicológicos. Não tem gastro, nem psicólogo no posto também. A rede não oferece nada e nem encaminha a lugar algum. Resumo da ópera, sem o acompanhamento médico e psicológico adequados, a menina não consegue acompanhar as aulas. O que fazer? (Diário de campo, 28/10/13)

Em relação ao caso que cito acima, a menina já havia atingido a idade para ser encaminhada ao PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), oferecido no terceiro turno da escola, assim ela não seria reprovada mais uma vez e poderia terminar o ensino fundamental em um tempo menor. Contudo, sabemos que o papel da escola não será cumprido em sua vida, não da forma como desejamos, ou do modo como o Estado deveria proporcionar. Isto porque o objetivo é claro: não reprovar o/a aluno/a repetidas vezes, mas o que não significa que mesmo com a aprovação a aprendizagem tenha sido efetiva. Assim, mesmo que estes/as alunos/as saiam da escola e recebam seus diplomas de conclusão do ensino fundamental, as habilidades e competências voltadas aos letramentos escolares equivalentes a esta etapa de ensino formal não serão efetivamente assimilados de forma que eles/as empoderem-se desses conhecimentos para quando forem cobrados pela sociedade (em uma avaliação para emprego, por exemplo). A sensação é de que fingimos ensinar enquanto os/as alunos/as fingem que aprendem aquilo que a sociedade vai exigir deles/as mais adiante. Como relatou o professor Daniel Klimroth, em uma analogia com o sistema público de

saúde, “agimos como os médicos do SUS, apenas podemos escolher quem teremos que deixar morrer hoje”.

O extrato traz também uma breve narrativa explicitando um caso particular que reflete a realidade do funcionamento da rede e da saúde pública, especialmente quando, em meu texto, saio do caso específico para relatar os problemas macroestruturais:

Enfim, hoje a mãe dela veio conversar comigo e me disse que ela sofreu uma queda na infância que afetou seu desempenho cognitivo. Ela foi acompanhada por um neuro por um tempo, mas agora a mãe **não consegue mais marcar as consultas, pois não há mais neuro na rede daqui** e a menina está **sem medicação há dois meses**, o que, segundo a mãe é o que afeta a produção escrita. Além disso, ela tem gastrite, enxaqueca crônica e outros problemas psicológicos. **Não tem gastro, nem psicólogo no posto também. A rede não oferece nada e nem encaminha a lugar algum.**

O resultado, refletido em nossa prática cotidiana de sala de aula, é o total descompasso do que podemos realmente fazer com aquilo que seria necessário:

Resumo da ópera, sem o acompanhamento médico e psicológico adequados, **a menina não consegue acompanhar as aulas.**

Como em muitas narrativas e relatos de meu diário de campo, as frustrações e impotência ante ao que se apresenta está materializada discursivamente em uma pergunta ao final da narrativa, que funciona como o coda laboviano (Labov, 1972), fazendo com que tanto o narrador quanto a audiência sejam trazidos de volta ao presente:

“O que fazer?”.

Nos capítulo 2 e 3 encontrei nas reflexões de diferentes pensadores a concepção da escola como um microcosmo que está sempre em uma relação dinâmica com o mundo além de seus limites. Em nossa rotina, percebemos claramente que as práticas culturais, crenças e relações sociais estabelecidas fora dos muros da escola também estão refletidas no cotidiano escolar.

Em uma região com violência conflagrada (mesmo com a presença da UPP), o tráfico e as facções criminosas exercem um grande poder de sedução especialmente sobre os jovens. Muitos alunos e alunas adotam a variante

linguística usada pelos traficantes e criminosos (o que eles/as chamam “língua de bandido”, com seu vocabulário e discurso corporal específicos) nas relações com os/as colegas, os/as professores/as e funcionários da escola, e alguns chegam a declarar abertamente sua idolatria por determinadas facções ou grupos criminosos.

Avaliamos, em nossas discussões na escola, que muitos valores e crenças dos/as alunos/as estão associados a questões que permeiam diferentes formas de violência. Por exemplo, a agressividade física e verbal que demonstram em suas interações na escola parece ser uma forma de demonstrar coragem (como eles mesmo dizem, “na favela, não se pode demonstrar medo”) e um modo de enfatizar opiniões e de demarcar posições: vence quem é mais forte, ou quem ofende mais. A maior parte das discordâncias entre eles, por mínima que seja, termina em algum tipo de violência.

A violência doméstica é também algo corriqueiro. Temos muitos/as alunos/as que sofrem abusos físicos perpetrados pelos/as próprios/as responsáveis, pois “bater faz parte da educação”, como já ouvi alguns responsáveis relatarem. Em meu diário, descrevo uma de minhas suposições sobre violência doméstica:

Excerto 6: Anotação do diário de campo

Hoje foi um dos sábados de reposição, com atividades lúdicas para os alunos. Jogando *ping-pong* com as crianças, reparei que quando um de meus alunos do 6º ano, T., levantou a blusa, havia muitas marcas do que pareciam ser surras com algum tipo de fio ou cordão, também outras que pareciam queimaduras. Perguntei pra ele o que eram aquelas marcas e ele me disse que foi no futebol. T. é um menino agressivo, foi difícil conquistá-lo e não sei se conseguirei fazer com que ele me conte algo mais. (Diário de campo, 30/11/2013)

Esta narrativa, embora mais curta, também traz um caso específico como ilustração das dificuldades gerais que enfrentamos. Minha reação ao olhar para o texto buscando marcas discursivas é perceber como a caracterização da situação ao avaliar o aluno e minha relação com ele é marcada pela dúvida como resultado da impotência sobre questões que extrapolam o fazer pedagógico:

T. é um menino agressivo, foi **difícil conquistá-lo e não sei** se conseguirei fazer com que ele me conte algo mais.

Sobre o ocorrido, passei o caso à coordenação, mas o menino não se abriu e como não temos como provar nada, só nos resta continuar acompanhando o aluno,

na medida do possível. Porém, seu comportamento piorou bastante, interferindo em suas notas e na relação com os colegas.

A violência contra a mulher é naturalizada na comunidade e também faz parte dos relacionamentos afetivos entre os/as alunos/as. Agredir fisicamente sua parceira e xingá-la não é percebido como algo absurdo nos relacionamentos entre os casais de adolescentes, muito menos nas relações de amizades. As atitudes machistas e sexistas são corroboradas tanto pelos meninos quanto pelas meninas. Em outro texto do diário trago um entre os diversos casos de agressões que presenciei:

Excerto 7: Anotação do diário de campo

Mais uma briga em sala de aula hoje. W. (um menino) e E. (uma menina) trocaram socos e pontapés durante minha aula na 1805. Não consegui separar porque os dois são maiores que eu. Tudo começou com uma brincadeira do W. dizendo a E. que ela tinha que passar algo nas pernas por causa das marcas que ela tem. E. Depois de alguns xingamentos dos alunos e gritos meus pedindo para que parassem, E. voou no pescoço do garoto e bateu bastante nele. Ele também a machucou no rosto. Outros alunos ajudaram a separar a briga a pedido meu enquanto a direção não chegava. Depois, conversando com o W., falei que não se resolvem as coisas com violência e que é covardia bater em mulher, porque ele é mais forte e falei um pouco também da violência contra a mulher. Ele me respondeu o seguinte: “eu que não vou apanhar de mulher, nem deixar mulher nenhuma tirar onda com a minha cara. Se me xingar, meto a porrada mesmo, pode ser homem ou mulher”. Outros alunos e alunas também disseram concordar com a declaração de W.... Difícil, muito difícil desconstruir esses valores... (Diário de campo, 19/02/2014)

O que sobressai neste extrato, para mim, foi a opção naquele momento de reportar o discurso de W. trazendo a “voz do autor” através do discurso direto:

Ele me respondeu o seguinte: “**eu** que não vou apanhar de mulher, nem deixar mulher nenhuma tirar onda com a minha cara. Se me xingar, meto a porrada mesmo, pode ser homem ou mulher”.

Reconhecendo que como não se trata de uma transcrição (e mesmo a transcrição não pode ser encarada como uma reprodução fidedigna do evento ocorrido), as palavras ditas pelo menino não devem ter sido exatamente estas. No entanto, ao ler “a voz do autor do enunciado” a percepção de verossimilhança parece se intensificar. Entendo que o fato ocorreu, mas sei que o que reproduzi foi a forma *como eu* o vivenciei e percebi ao dar materialidade à situação vivida na narrativa, ao recriar nesta história um momento tão complexo. O discurso de W. se torna tão vívido que, entre tantas outras falas gritadas naquele dia durante toda

a confusão, esta foi a que mais me chamou a atenção e que exemplificaria toda uma forma de pensar dele e daquele grupo, apreendida por mim.

A narrativa, além de descrever as ações dos atores envolvidos diretamente na briga, também descreve minha maneira de lidar com o problema da violência explícita durante minhas aulas:

Não consegui separar porque os dois são maiores que eu. [...] Depois de alguns xingamentos dos alunos e **gritos meus** pedindo para que parassem, E. voou no pescoço do garoto e bateu bastante nele [...]. Depois, **conversando** com o W., falei que não se resolvem as coisas com violência e que é covardia bater em mulher, porque ele é mais forte e **falei** um pouco também da violência contra a mulher. [...] Difícil, muito difícil **desconstruir** esses valores...

Percebo dois momentos distintos: o primeiro de ação: tentar separar a briga e gritar com aqueles dois que estavam brigando, e o momento de reação reflexiva: conversar com os alunos e alunas sobre o que aconteceu na tentativa de desconstruir valores que eu considere equivocados. Depreendo que, naquele primeiro momento, minhas ações não se diferem tanto daquelas que critico em meus alunos/as: agi fisicamente e usei minha voz de forma autoritária ao gritar. O segundo momento também me parece uma imposição, pois minha argumentação trouxe os valores que eu acredito como adequados e, por fim, assumo a tentativa de desconstruir algo que é percebido de outra forma em sua cultura. Seria este o caminho correto?

Saindo do âmbito da violência explícita para a simbólica, alguns/as alunos/as vivem em condições muito precárias, sem acesso aos serviços básicos, o que afeta diretamente a aprendizagem, o rendimento escolar e as relações interpessoais. Por exemplo, um destes casos envolve duas irmãs cuja casa onde viviam sequer possuía banheiro. Fui informada que no lugar de um banheiro, usavam um buraco feito no quintal de terra nos fundos da casa como vaso sanitário e os banhos eram com o uso de um balde. Como essas meninas não eram bem asseadas e mal penteavam os cabelos, eram alvos constante de *bullying* no espaço escolar.

Também sabemos que há alunos e alunas que só recebem uma alimentação completa na escola. Alguns destes/as alunos/as fazem parte de algum projeto no contraturno, assim, passam o dia inteiro na escola e podem fazer refeições e

lanche (os alunos do projeto têm direito também a fazer um lanche que é preparado apenas para eles/as).

Em relação ao acesso a outras realidades socioculturais, é possível dizer que nossos/as alunos/as praticamente não saem da comunidade em que vivem. Neste sentido, muitos/as não conhecem outros lugares na própria cidade e desconhecem possibilidades, direitos, outras formas de viver e pensar, o que impossibilita o acesso a bens culturais que são valorizados pela sociedade e que de alguma forma serão cobrados deles/as em algum momento de suas vidas. Isso também se reflete na percepção das questões sociais, das discriminações e preconceitos, além de alienação e desconhecimento em relação ao que ocorre fora de seus mundos, mas que afeta diretamente suas vidas.

Em minhas anotações recentes, encontrei o seguinte:

Excerto 8: Anotação do diário de campo

Conversando com alguns alunos da 1805 sobre preconceito e discriminação, perguntei a eles se alguma vez se sentiram discriminados. Eles disseram veementemente que não, nunca foram discriminados. **Dei exemplos que já aconteceram comigo** em lojas na Zona Sul e outros lugares e eles disseram que nunca passaram por nada assim. Foi então que **eu percebi** que eles não saem da Vila Kennedy, estão sempre com suas galeras, não têm contato com outras classes e realidades sociais, por isso, nunca se sentiram excluídos ou discriminados. H. [um aluno] chegou a me falar que se alguém o discriminasse em um shopping, ele daria um soco na cara da pessoa. **Eu falei** que se ele fizesse isso com algum menino branco e rico da Zona Sul, por exemplo, ele seria provavelmente preso, principalmente por ser pobre, morador da Zona Oeste e negro. Antes que eu pudesse apresentar **minha argumentação** e falar focar novamente o assunto, outros alunos defenderam a atitude dele, dizendo que tem mesmo que bater porque não podem deixar ninguém esculachar eles. Não deu pra continuar porque ficou todo mundo exaltado, gritando, daí, mudei o rumo da aula. (Diário de campo, 24/03/14)

Reagindo a mais esta narrativa, observo em minha prática mais imposição de opiniões e valores a partir de minhas experiências pessoais construídas e avaliadas pelas práticas socioculturais de meu mundo e minhas realidades, como destacado no excerto acima. Meu discurso é marcado pela primeira pessoa: construo a argumentação a partir do que eu conheço sobre experiências que não são partilhadas pelos meninos e meninas ali presentes. O resultado foi mais um embate como forma de resistência e afirmação de seus valores e sua cultura:

H. [um aluno] chegou a me falar que **se alguém o discriminasse em um shopping, ele daria um soco na cara da pessoa**. [...]. Antes que eu pudesse

apresentar minha argumentação e falar focar novamente o assunto, **outros alunos defenderam a atitude dele**, dizendo que tem mesmo que bater porque não podem deixar ninguém esculachar eles. Não deu pra continuar porque **ficou todo mundo exaltado, gritando**, daí, mudei o rumo da aula.

A atitude de resistência do aluno é tratada por mim como um equívoco que levaria a uma consequência muito pior do que a de ser discriminado. O grupo, então, resiste junto, aderindo ao discurso de violência como atitude de defesa (“não podem deixar ninguém esculachar eles”). Percebo, também, ao focar a análise, que retorno a uma atitude autoritária ao não permitir a continuidade da discussão sobre o tema, mudando “o rumo da aula”.

Além das questões relativas ao nosso cotidiano escolar, já mencionei que há diversos problemas associados a políticas públicas de educação adotadas pela SME, o que procurarei aprofundar na subseção seguinte.

5.2. O discurso institucional x a prática cotidiana

De acordo com dados da SME, a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é a maior rede da América Latina e pode ser descrita pelos seguintes números²³:

1.004 Escolas
 247 Creches Públicas Municipais em horário integral
 98 Unidades Escolares que atendem na modalidade Creche
 166 Creches conveniadas
 190 Espaços de Desenvolvimento Infantil
 Alunos matriculados
 Total Geral: 674.312 alunos matriculados
 Educação Infantil
 Creche: 67.755 alunos, sendo 51.450 de creches municipais e 16.305 de creches conveniadas
 Pré - Escola: 71.461 alunos
 Total de alunos do Ensino Fundamental: 525.109
 Educação Especial
 Alunos em classes/escolas especiais: 5.110
 Alunos com deficiência incluídos em turmas regulares: 6.730
 Total de alunos com deficiência: 11.840
 Programa de Educação de Jovens e Adultos/EJA: 25.787 alunos
 Programa Projovem Urbano: 505 alunos
 Unidades de Extensão
 Clubes Escolares: 7
 Núcleo de Artes: 8

²³ Dados obtidos no site da SME, com última atualização em 1º de novembro de 2013: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> Acesso em 12 dez. 2013.

Pólos de Educação pelo Trabalho: 1

Atendidos por:

42.903 professores

- 18.418 professores I

- 21.632 professores II

- 2.853 professores de Educação Infantil

7.058 agentes auxiliares de creche

993 secretários escolares

9.269 funcionários de apoio administrativo

Com uma estrutura desta magnitude, é possível imaginar que muitas escolas sejam preteridas pela SME e CREs em detrimento daquelas que atraem mais olhares ou que servem como modelo para ilustrar os “sucessos” da rede. Assim, torna-se provável que boa parte da rede também enfrente problemas similares aos que temos na Escola X, especialmente aqueles relacionados às políticas públicas.

Em um artigo publicado no *blog* Capitalismo em Desencanto, Juliana Lessa, professora da rede, escreveu o seguinte relato:

No ano de 2009, ingressei na rede municipal de educação do Rio de Janeiro como professora de História e fui parar numa escola localizada num bairro pobre da Zona Norte, onde encontrei a seguinte situação: um prédio com incontáveis problemas estruturais (vazamentos, rede elétrica precária, falta d’água, entupimento nas saídas de esgoto, infestação de baratas, iluminação, climatização e acústica inadequadas, falta de filtro no bebedouro dos alunos), falta de funcionários (professores, inspetores, pessoal de secretaria, agentes de portaria etc.), salas de aulas lotadas (aplicar prova é um problema, mas eu desenvolvi a técnica “fila A X fila B”), alunos que apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem, uma total falta de planejamento pedagógico, falta de material (a escola me oferecia, apenas, um mimeógrafo; papel higiênico, nem sempre é garantido), falta de valorização profissional e total desestímulo à formação continuada dos educadores. O mais chocante foi constatar que a falta de estrutura na minha escola não era muito diferente da realidade vivida por colegas meus, que também tinham acabado de ingressar na rede (em diferentes regiões da cidade) (Lessa, 2013)

A experiência da professora, na Zona Norte do Rio, iniciada no ano de 2009, é muito similar ao que vivenciei nesse início de vida no magistério municipal, na favela de Vila Kennedy, anos depois de seu ingresso, e é também similar à experiência de tantos outros/as professores/as da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A escola precária, com estrutura degradada e inúmeros problemas parece ser muito mais comum do que eu supunha quando ingressei no magistério carioca.

Esta realidade é fruto de anos de poucos investimentos e de descaso com a escola pública. O governo atual já foi denunciado ao Ministério Público por não

investir os 25% do orçamento do município em educação, entre outras denúncias, e de desviar parte do dinheiro do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) para o fundo previdenciário, como explicou uma reportagem do jornal O Dia, em 15 de agosto de 2013²⁴:

Figura 6: Reportagem do Jornal O Dia sobre verba da educação

15/08/2013 00:06:26

R\$ 758 milhões da Educação vão para servidores inativos

Tribunal de Contas questiona o remanejamento para fundo previdenciário de verba destinada ao desenvolvimento do ensino

CAIO BARBOSA E CONSTANÇA REZENDE

Rio - A Prefeitura do Rio considerou como despesas com Educação R\$ 758 milhões gastos no ano passado para o pagamento de inativos da rede municipal de ensino. A conclusão consta de parecer prévio do Tribunal de Contas do Município relativo aos gastos municipais em 2012. No documento, datado de 12 de abril, o órgão afirma que a prefeitura incluiu os repasses para a chamada Contribuição Patronal Suplementar nas contas dos 25% de seus recursos próprios que devem ser investidos em Educação, como manda a Constituição Federal.

A inclusão de gastos com o fundo previdenciário nas contas do ensino é uma atitude recorrente do prefeito Eduardo Paes quando ele apresenta o que investiu em Educação, segundo os dados do TCM. Porém, um acordo feito com o tribunal estabeleceu que Paes deve mudar este arranjo

Ademais, a lógica da administração da gestão do governo de Eduardo Paes e de sua secretária de educação, Claudia Costin, substituída depois por Helena Bomeny (atual secretária), consistiu em focar na criação de escolas-modelo (os GECs – Ginásios Experimentais Cariocas, os Ginásios Olímpico e das Artes, o GENTE – Ginásio Experimental de Novas Tecnologias em Educação) e escolas que necessitaram de algum tipo de intervenção por conta de problemas ou tragédias que tiveram grande repercussão na mídia (como a Escola Tasso da Silveira, onde ocorreu o assassinato de vários alunos e alunas em 2011). Por isso, ao invés de se investir em todas as escolas da rede e naquelas com graves problemas em suas estruturas físicas, tecnológicas e carência de funcionários,

²⁴ <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2013-08-15/r-758-milhoes-da-educacao-vao-para->

poucas foram escolhidas para receber grandes investimentos estruturais e também outros benefícios como: tecnologia de ponta (computadores, *tablets*, data show, quadro interativo, rede *wi-fi* etc.), equipe de diversos profissionais que sequer existem na maioria das outras escolas (como psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, oficinairos, entre outros), bônus e gratificações extras para os/as professores/as e funcionários/as, entre outras coisas.

As escolas que receberam essas mudanças passaram para turno único e por uma série de implementações pedagógicas defendidas pela gestão governamental. Dentre as mudanças adotadas está, em especial, a criação do/a professor/a polivalente, muito criticado pelos/as professores/as da rede e por pesquisadores da área. Como explica a professora Juliana Lessa:

[...] a SME removeu à força os profissionais que não concordaram com a reestruturação dessas escolas, pois, para que isso fosse possível, era necessário que os professores com um regime de trabalho de 16 horas semanais aceitassem dobrar sua carga horária, fazendo horas extras. A proposta pedagógica dessas escolas se baseia na total falta de autonomia dos professores, que atuam como tutores polivalentes, utilizando os cadernos pedagógicos e as aulas da Educopedia. Além disso, a reestruturação dessas escolas foi mais uma brecha para que as instituições privadas passassem a lucrar com a educação pública, a partir do apoio logístico (com obras, fornecimento de equipamentos tecnológicos e pedagógicos) e/ou profissional (terceirizações, oficinairos etc). Com tantos cuidados, essas escolas, em geral, acabam atingindo as metas de produtividade determinadas pela SME, até porque, nessas escolas, a própria prática pedagógica se norteia para isso (Lessa, 2013)

No entanto, mesmo depois de todos os investimentos e alvoroço em torno dos ginásios experimentais, em 17 de julho de 2014, através do decreto municipal de nº 38.954, publicado no Diário Oficial da Cidade do Rio de Janeiro, os GECs foram extintos:

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e,
CONSIDERANDO que os fundamentos que respaldaram a criação dos Ginásios Experimentais Cariocas e dos Ginásios Experimentais Olímpicos e Paralímpicos já se encontram solidificados;
CONSIDERANDO a evolução dos resultados do IDEB a partir de 2009, nas unidades experimentais; e
CONSIDERANDO a necessidade de assegurar a igualdade de oportunidades educacionais aos alunos da rede municipal de ensino, respeitando suas diferenças,
DECRETA:

Art. 1º As unidades escolares que vinham sendo assistidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico passam a seguir o mesmo funcionamento das demais escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, respeitadas, entretanto, suas características.

Art. 2º Em face do contido no art. 1º deste Decreto, a Secretaria Municipal de Educação - SME regulamentará o funcionamento das unidades escolares que hoje atuam com foco nas artes, esportes e novas tecnologias.

Art. 3º A regulamentação de que trata o artigo anterior dependerá de prévia autorização do Chefe do Poder Executivo caso implique aumento de despesa.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, tendo seus efeitos financeiros retroativos a 01/01/2014 revogando os Decretos nº 32.672, de 18 de agosto de 2010, nº 33.164, de 03 de dezembro de 2010, nº 33.649, de 11 de abril de 2011, nº 35.260, de 19 de março de 2012, nº 35.261, de 20 de março de 2012 e nº 36.799, de 26 de fevereiro de 2013.

Rio de Janeiro, 17 de julho de 2014; 450º ano da fundação da Cidade.
EDUARDO PAES

De acordo com os relatos dos/as professores/as que trabalharam nos ginásios experimentais, a extinção deste modelo configurou-se em cortes de verbas e projetos específicos das unidades, corte do adicional no salário para os profissionais dos ginásios (estes/as professores/as recebiam um bônus por trabalharem nos GECs), término da maioria das atividades extra-classe que necessitavam deicineiros, além do desligamento de profissionais como psicólogos ou psicopedagogos ou remanejamento dos mesmos para outras funções.

Os GECs passaram então a funcionar como escolas de turno único, mas ainda não estava claro para os/as professores/as destas escolas ao final do ano letivo de 2014 se a polivalência prevaleceria ou se retornariam ao modelo anterior, onde cada professor/a atua especificamente em sua área de formação.

Todavia, a polivalência (ou o/a professor/a generalista) continuará sendo o modelo pedagógico utilizado nas escolas onde houver o 6º ano experimental (modalidade paralela aos dos GECs que, após a extinção dos ginásios experimentais, passou a ser o foco da gestão Bomeny). Segundo a secretária municipal de educação atualmente há 372 turmas com essa configuração, o que melhorou o desempenho destas turmas em comparação àquelas que ainda seguem o modelo anterior (corrente na maioria das escolas da rede). Nas palavras da secretária, em entrevista para o jornal Extra (versão online) (2014):

Quando está no 1º ao 5º ano, o aluno tem uma professora única, aquela a quem chama de tia. Ela conhece bem o estudante, sua família, porque fica com ele todos os dias. Quando vai para o 6º ano, o aluno tem 11 ou 12 anos e passa de uma

professora para oito. O garoto não tem maturidade e não consegue corresponder bem em todas as matérias. Por isso, há um nível de reprovação enorme. No 6º ano experimental, ele fica quatro dias da semana com a mesma professora e, no quinto dia, tem aulas de Educação Física, Artes, Língua Estrangeira e Sala de Leitura. Enquanto isso, aquela professora está fazendo um curso. É um rito de passagem. Em vez de ter uma passagem de um professor para oito, ele tem de quatro para oito (Bomeny, 2014)

Segundo a secretária, algumas escolas foram escolhidas para funcionarem com o sexto ano experimental, ampliando o número de turmas no ano de 2015. Assim, o destino de outras escolas da rede será abrigar apenas turmas de 7º ao 9º ano, em turno único. No entanto, não fomos informados que escolas em nossa CRE passarão a atuar assim ou se a Escola X passará a essa condição em breve.

Ainda sobre a questão da polivalência, que permanece um dos focos das discussões sobre as escolas com turmas experimentais, o governo esclarece que o/a professor/a polivalente é um/a professor/a tutor/a que ensina não apenas o conteúdo de disciplinas de sua formação principal, mas de outras disciplinas também. Sabemos que não há uma formação específica para a polivalência nos moldes propostos pela SME, no entanto, um/a professor/a de língua portuguesa, de acordo com a proposta para estas escolas, por exemplo, deverá ministrar aulas de história, geografia e outras disciplinas, sem ter se qualificado para isso, ou um/a professor/a de matemática deverá ensinar ciências ou alfabetizar um/a aluno/a.

Além disso, a SME decidiu extinguir oficialmente os cargos de Professor I (que atendem do 6º ao 9º ano, em suas áreas específicas, e.g. Professor I – Língua Portuguesa, Professor I - Ciências) e Professor II (que atendem do 1º ao 5º ano) e transformá-los em PEF (Professor de Ensino Fundamental), o que legitima, assim, a polivalência para o ensino, já que não há indicação de área ou segmentação de ensino nesta nova nomenclatura.

Em relação à remuneração e condições de trabalho, os/as professores/as I e II (a partir de 2014, PEFs) possuem as seguintes cargas-horárias semanais: 16h, 22,5h, 30h e 40h. Dentre estes, geralmente são os/as professores/as de 40h que são citados pelo governo quando precisam prestar contas à sociedade sobre as políticas públicas de educação para a cidade. Os/as professores/as de 40h representam apenas 7% da rede, no entanto, são estes que recebem o maior vencimento básico, atualmente o valor de R\$ 4.410,31.

Como seria natural, os/as outros/as professores/as com formação equivalente deveriam receber salários proporcionais ao do/a professor/a de 40h, de acordo com sua carga horária específica, por uma questão de equidade. Contudo, dependendo do edital do concurso para o qual prestaram, alguns/as professores/as recebem salários proporcionalmente inferiores ao mencionado, mesmo possuindo o mesmo nível de formação que aqueles/as de 40h. Isto obriga uma grande parte da categoria a fazer duplas e triplas (dobrar ou triplicar sua carga horária) para complementar seus rendimentos. Mas os vencimentos dessas duplas e triplas não são incorporados ao salário, pois, funcionam apenas como uma gratificação de hora-extra e sequer são computadas para o recebimento de 13º salários, férias etc. Segundo o prefeito, as distorções no vencimento básico dos/as professores/as com mesmo nível de formação serão corrigidas ao longo de 5 anos, pois como ele declarou, no momento não há como os cofres do governo arcarem com o que argumenta ser “um erro histórico provindo de gestões de governos passados”.

Enquanto isso, a SME vem incentivando a migração de professores/as para o regime de 40h e afirma que esta mudança de carga horária terá efeito legal para a aposentadoria. Houve, até o momento, dois processos de migração, com duração mínima para incorporação à aposentadoria diferentes (o primeiro processo exige a permanência mínima de 10 anos como PEF 40h para incorporação dos direitos e o mais recente, com exigência de pelo menos 5 anos como PEF 40h). Sabemos que há a possibilidade de que outra gestão municipal venha a revogar tal proposta, deixando desamparados legalmente os/as professores/as que optarem pela migração. No entanto, no que tange à administração financeira da rede, esta mudança é muito interessante para o governo atual que, apesar de declarar pagar um salário excelente para os professores em regime de 40h semanais, possuiria um custo final mais barato de que pagar as duplas e triplas. Ademais, possuir um/a professor/a com uma carga horária maior ajuda a completar os quadros para as escolas que já funcionam em turno integral e as outras que irão passar para esta modalidade, reduzindo a quantidade de professores/as necessários para cada escola e contribuindo para a adoção prática da polivalência.

Outra questão diz respeito ao cumprimento da Lei Federal 11.738/08, que regula o tempo que deve ser destinado ao planejamento de aulas para cada professor/a. A lei determina que as escolas reservem 1/3 da carga horária de cada professor/a sem interação com alunos/as. Assim, um/a professor/a que trabalhe em

regime de 40h cumpriria apenas 26 tempos em sala de aula com os/as discentes e não os 32 tempos atuais, reservando os restantes para planejamento de suas aulas. A lei está em vigor desde 2008 e até hoje não foi cumprida no município do Rio de Janeiro. Porém, no final de 2014, os coordenadores foram orientados a avisar aos professores/as de língua portuguesa e matemática, que atuem em regime de 40h semanais, que a carga horária destes será reduzida para 28 tempos semanais de interação com os/as alunos/as para o início do ano letivo de 2015, como parte da implementação paulatina da lei do 1/3. Tal informação tem causado uma série de protestos e ameaças de processos por parte dos outros/as professores/as da rede que não serão contemplados com a mudança. Nas redes sociais já se diz que na última reunião com os/as novos/as professores/as migrantes para o regime de 40h, houve a informação de que a redução contemplará todos os/as professores/as de 40h, independentemente das disciplinas que lecionem. Contudo, ainda não estariam incluídos os/as outros/as professores/as de regimes diferenciados de carga horária, mas nenhuma informação oficial foi divulgada no Diário Oficial.

Em relação à formação do professor, não há incentivo por parte da SME para investirmos em formação continuada. Em primeiro lugar, a rede somente aceita para enquadramento de titulação pós-graduações na área específica de Educação, desestimulando as pesquisas nas áreas de concentração de outras disciplinas, mesmo que a pesquisa se volte para a prática pedagógica (por exemplo, esta pesquisa em Estudos da Linguagem para obtenção do título de doutora não possui relevância nenhuma para os critérios adotados pela SME). Em segundo lugar, não há incentivo financeiro para o enquadramento por titulação, pois a diferença real no salário é irrisória (acréscimo de 3% para especialização, 12% para mestrado, 15% para doutorado e 21% para pós-doutorado). Por último, a SME não costuma conceder licenças ou diminuição de carga-horária para que se possa investir em uma pós-graduação *stricto sensu*.

Sobre a prática pedagógica, para o ensino de Língua Portuguesa, a SME sugere que os/as professores/as façam uso dos Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa, que são apostilas bimestrais disponibilizadas pela Secretaria, cujo foco é a leitura e interpretação de textos e produção textual em diferentes gêneros. A orientação é que os cadernos sejam usados de acordo com a organização pedagógica de cada professor/a, sem obrigatoriedade, mas, na prática, a realidade é outra. As provas bimestrais de língua portuguesa (que são de múltipla escolha) e

as provas de redação que são elaboradas pela SME e usadas para a classificação do Rio de Janeiro no IDEB (além do IDE-Rio, implementado no governo Paes e que possui uma prova específica onde são avaliados os conhecimentos de português, matemática e ciências) são baseadas nos exercícios dos cadernos pedagógicos. Neste sentido, o/a professor/a se vê obrigado a usar as tais apostilas, apesar das inúmeras críticas quanto a sua adequação em respeito à realidade de cada comunidade escolar, aos erros encontrados (gramaticais, de conteúdo, de digitação), ao nível de dificuldade que apresentam aos alunos/as, às ambiguidades e ao conteúdo político-ideológico que funciona como propaganda política para o atual governo etc. Isso sem mencionar o tempo de aula real que já é reduzido e no qual somos impelidos a ter que trabalhar com os cadernos de forma a “treinar” os alunos e alunas para que possam ser bem sucedidos nas provas. Assim, livro didático foi praticamente abandonado em todas as escolas da rede, pela impossibilidade pedagógica de fazer uso de ambos os recursos, afora outros que buscamos inserir em nossas rotinas pedagógicas.

Além das provas que o governo envia, somos também orientados a aplicar outras avaliações preparadas por cada professor/a para cada turma. Também somos aconselhados a usar outros recursos, tecnologias e plataformas da rede (Educopédia, sites educacionais, Multirio etc.), e outros sugeridos pela SME ou de nosso interesse. Porém, a realidade da sala de aula impulsiona a maioria ao uso dos cadernos pedagógicos somente, pois, como já mencionei, os problemas de quantidade de alunos/as por turma, defasagem educacional, estrutura física das salas etc., tomam boa parte do tempo de aula que deveria ser produtivo. Para quem opta por não utilizar os cadernos pedagógicos, resta adaptar algumas atividades ao modo como são direcionadas nas apostilas de forma a oferecer aos alunos/as alguma “competitividade” em relação às provas institucionais.

No que tange à perda de autonomia do/a professor/a, em relação ao uso da apostila e obrigatoriedade de aplicação de provas externas, entre outras questões pedagógicas impostas pela gestão atual, o discurso da SME é que não somos obrigados a adotar o que é “sugerido”. Com efeito, também não há nenhuma lei que nos obrigue a aplicar as avaliações que nos chegam da Secretaria. Mas sabemos que não aplicar as avaliações externas implica em um baixo índice na classificação do IDEB e do IDE-Rio, o que acarreta, na prática, em menos recursos para a escola e uma série de implicações administrativas e pressões

sofridas pela gestão da unidade escolar, de acordo com a lógica meritocrática estabelecida na gestão da secretária Costin e mantida pela gestão Bomeny. Por conseguinte, não aplicar as “provas da prefeitura” se traduz, no cotidiano escolar, em direções pressionadas pressionando professores/as por resultados e, em alguns casos que já foram denunciados, em assédio moral por parte dos gestores.

Além do português, as outras disciplinas que seguem a lógica dos cadernos pedagógicos e avaliações preparadas pela SME são matemática e ciências. Todas as outras disciplinas têm mais autonomia quanto às avaliações e uso de material fornecido pela SME, por não terem a “obrigatoriedade” de aplicar as provas externas para suas disciplinas.

Nossas possibilidades de autonomia também esbarram em outras encruzilhadas pedagógicas e impossibilidades burocráticas. Por exemplo, a reprovação de um/a aluno/a somente se dá, na prática, se pelo menos 3 professores/as o reprovarem. As notas de provas, atividades etc. são revertidas em conceitos globais (que são o resultado da média obtida a partir de todas as notas de todas as disciplinas): MB – muito bom, B – bom, R – regular, I – insuficiente.

Até o 3º bimestre de 2014, a orientação que tínhamos era de que um/a aluno/a poderia receber o conceito I (insuficiente) nos 3 primeiros bimestres, mas se conseguisse alcançar o conceito R (regular) no quarto bimestre, ele seria aprovado. Por outro lado, ele poderia se sair bem nos 3 primeiros bimestres, mas se o conceito global no último bimestre fosse I, ficaria reprovado. A lógica, segundo a orientação que recebemos no Curso de Formação, durante o período do concurso para ingresso na rede, era que o quarto bimestre deveria possuir um peso maior em relação aos outros. Contudo, no 4º bimestre de 2014, recebemos uma nova orientação (através de nossa coordenadora): bastaria que o/a aluno/a alcançasse 20 pontos totais em cada disciplina (equivalendo ao mínimo de 5 pontos por bimestre) para ser aprovado. Porém, não ficou claro se deveríamos manter a questão do conceito global como antes junto aos 20 pontos totais. Portanto, muitos casos foram resolvidos no conselho de classe após muitas discussões sobre como proceder.

A reprovação, entretanto, é uma questão que requer uma atenção especial por uma série de questões. Em primeiro lugar, cada escola recebe uma meta com um limite de possíveis reprovados para cada ano e algumas direções pressionam seus/suas professores/as para que não se ultrapasse esse limite. Outro problema é

como chegar a esse resultado, pois devemos levar em conta todo o tipo de tarefa e avaliações para poder justificar uma reprovação, além do comportamento, da frequência, da interação do/a aluno/a com colegas e professores/a, e das especificidades de cada um/a. Ademais, ainda há a recuperação ao final do ano letivo, para aqueles/as que não obtiveram resultados satisfatórios durante os quatro bimestres.

Os responsáveis, por sua vez, podem pedir uma reavaliação do caso junto à CRE quando há uma reprovação com a qual discordam. Esta atitude acarreta em uma espécie de processo administrativo que leva aos professores e professoras da turma do/a aluno/a reprovado/a a comparecer na unidade escolar durante o período de férias de forma a justificar a reprovação.

Como os/as alunos/as estão cientes dos procedimentos relativos à reprovação, alguns/as não se preocupam em tirar boas notas nas avaliações bimestrais ou deixam para tentar atingir a nota média durante a recuperação.

No entanto, o mais preocupante é que a reprovação, em muitos casos, leva alunos e alunas a desistirem de continuar seus estudos. A “solução” da SME para casos de reprovação contínua ou problemas mais complexos (os problemas podem ser de aprendizagem, cognição, psicológicos, necessidades especiais e outros sem diagnóstico definido) é encaminhar o/a aluno/a para algum tipo de projeto. Por exemplo, o/a aluno/a que está nos anos iniciais do fundamental II e tem problemas de alfabetização é encaminhado para o Realfa. Também quem apresenta outros problemas e/ou mais de uma reprovação, ou que esteja fora da idade ideal para um determinado ano e com defasagem de aprendizagem, pode ser encaminhado para alguma turma de projeto, como o Acelera. Outros/as que já chegaram aos 16-17 anos são automaticamente matriculados em turmas do PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), geralmente no terceiro turno da escola. Entretanto, quando os/as alunos/as que são encaminhados para esses projetos também não conseguem ser bem sucedidos/as, ficamos em uma encruzilhada pedagógica, pois a retenção e impossibilidade de seguirem para o ensino médio pode significar ficar fora do mercado de trabalho e de outras possibilidades de vida em sociedade que estão diretamente relacionadas com o grau de escolaridade.

A evasão escolar é outro problema com que nos deparamos. Muitos/as alunos/as simplesmente desaparecem depois do início de cada semestre e sabem que basta comparecerem a uma das provas externas enviadas pela prefeitura para

que não sejam desligados/as da escola e continuem matriculados, apesar de não frequentarem as aulas ou ficarem reprovados/as. Ou então, frequentam alguns dias de apenas uma disciplina fazendo algum exercício e/ou avaliação e também assim asseguram sua matrícula. Embora saibamos que 70% de faltas pode indicar reprovação automática, na prática, isso também não acontece de uma forma geral.

5.2.1. A meritocracia como norte: o modelo americano “importado” para a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro

A lógica da atual gestão, que até março de 2014 estava sob o comando da secretária Claudia Costin, é baseada no modelo meritocrático e produtivista usado nos anos 90 nas escolas municipais americanas (especialmente, as escolas de Nova Iorque). Este modelo se ampara em uma política de bonificação atrelada a metas a serem atingidas e na responsabilização dos educadores pelos problemas e insucessos da educação. O objetivo é gerar índices positivos que possam ser medidos em avaliações padronizadas e unificadas, sem respeitar, portanto, as especificidades de cada região e comunidade escolar. Além disso, a lógica gerencial desenvolvida pela gestão atual promove a parceria com empresas privadas, ONGs e fundações para a criação, elaboração e confecção de materiais e para a implementação de diversos projetos.

De acordo com essa lógica, a aprovação automática (ou política de progressão continuada), implementada na gestão do prefeito César Maia (2001 a 2009) para melhorar a classificação do Rio de Janeiro no IDEB e que foi criticada pelo prefeito atual (cuja promessa de extinção foi usada como uma das bandeiras para educação em sua campanha), não terminou na prática, como discutido na subseção acima. As metas das escolas incluem, entre outras coisas, um número-limite para reprovações e também, é claro, uma meta específica para o índice do IDEB para cada escola. Para as escolas que consigam atingir as metas, seus professores e professoras recebem o 14º salário como bonificação (além de bonificações para a direção e coordenação). No entanto, a meta alcançada precisa ser superada a cada ano seguinte para que as bonificações se mantenham. Já ouvi relatos de que escolas forjam as variáveis que compõem os índices de desempenho escolar e que burlam os resultados das provas externas de alguma

forma de modo a atingirem as metas. Há denúncias, também, de que as escolas-modelo (os GECs, principalmente) estariam rejeitando ou transferindo para outras escolas alunos/as que não conseguissem alcançar a meta individual de desempenho (que é 7, ou B no conceito global pra essas escolas). De qualquer maneira, para que as escolas atinjam todas as metas, além de bons resultados nas provas externas, é necessário não ultrapassar um limite específico (esse índice varia entre as CREs e escolas) de reprovações.

Assim, os/as alunos/as que apresentam problemas, dificuldades de aprendizagem, defasagem de idade em relação ao ano (série) e baixo rendimento escolar são retirados do ciclo normal e encaminhados aos diferentes projetos o (Realfa, Acelera, outros projetos ligados à Fundação Roberto Marinho, ao Instituto Ayrton Senna e outras instituições), como já mencionei. Contudo, estes projetos (que são ministrados por apenas um/a professor/a polivalente) funcionam não apenas como alternativas pedagógicas para auxiliar alunos/as com baixo rendimento e dificuldades de aprendizagem, com problemas cognitivos ou deficiências, mas servem também para mascarar os índices da escola, já que os/as alunos/as que participam deles não são avaliados pelas provas que são computadas para o IDEB e IDE-Rio e não entram nos índices de reprovação (os/as alunos/as que participam dos projetos não participam das avaliações externas e, na prática, não há reprovação nos projetos).

No *blog* Blogueiras Feministas, a professora Larissa Costard traz seu relato sobre os projetos do governo:

O primeiro projeto “entubado”, chamado “Realfa”, visava às crianças que já no fundamental II ainda não sabiam ler e escrever (sim, a aprovação automática deixou um saldo de muitos analfabetos no nono ano de escolaridade). Recebido como uma coisa positiva, esse projeto já iniciava a prática do professor polivalente, ou seja, um especialista de disciplina que daria “todas as matérias”. Na verdade, o ensino de História, Geografia, Ciências ficaram totalmente marginalizados, o foco era em realfabetizar e ensinar as operações básicas de matemática.

Depois deste projeto veio o “Acelera”, cujo público alvo eram as crianças de oitavo ano que estavam “fora da faixa etária” (sic) – cabe ressaltar aqui que fora da faixa para a prefeitura era uma defasagem de mais de um ano da idade esperada na série. Ou seja, reprovou uma vez, já era. Entrou na escola tarde demais, já era. Saiu da escola por algum tempo, já era. O tempo de aprendizagem não pode esperar. Nesse projeto os jovens cursariam o oitavo e o nono ano juntos, sendo “despejados” no ensino médio, custe o que custar. A novidade veio no ano passado, o último projeto, voltado para as crianças de sétimo ano. Todos os repetentes seriam enviados para uma classe especial, o projeto chamado “Nenhum Jovem a Menos”, onde cursarão múltiplas séries em um ano, com vistas a não “se atrasarem”.

Todos esses projetos têm inúmeras nuances e questões, mas gosto de ressaltar duas: primeiro, o professor polivalente perde sua capacidade de elaborar e selecionar o material didático que quer usar – os mesmos são fornecidos pela Fundação Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho – e não pode fazer as avaliações de seus alunos, que vem verticalmente elaboradas pela Secretaria de Educação/Fundações; segundo, esses alunos, fora de série alguma, não podem ser reprovados e não fazem as provas oficiais que geram os índices que fazem o ranking da educação nacional. Não é de se estranhar que o Rio tenha saído de 26º para 14º lugar nos primeiros anos da gestão Paes. Nunca vi um projeto de educação dar efeito tão rápido. Na verdade, os alunos considerados “problema” não estão participando destes índices (Costard, 2013)

Já mencionei que o modelo meritocrático e produtivista adotado pela SME foi baseado na experiência norte-americana e é defendido especialmente por gestores e críticos que apóiam modelos neoliberais para a educação. Contudo, a SME não divulga que uma das principais criadoras da meritocracia e produtivismo na educação, Diane Ravitch, lançou um livro criticando o modelo amplamente implementado nos EUA (após 20 anos o defendendo), na mesma época em que a SME resolveu adotá-lo para a gestão das escolas municipais. Em seu livro, *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education* (Ravitch, 2011), a educadora diz que o modelo não melhorou o ensino e que acabou contribuindo para uma série de fraudes, além de criar objetivos utópicos e mascarar problemas específicos ao se afastar das necessidades situadas através da padronização de avaliações. Além disso, o sistema de bonificações e punições também não colabora para o avanço na educação, pois, segundo a autora, a responsabilização dos/as educadores/as pelos fracassos e falhas na educação é prejudicial ao processo ensino/aprendizagem e leva os/as professores/as a somente “treinar” alunos/as para responder aos testes, diminuindo as exigências acadêmicas, e também a buscar outras formas de melhorar os índices, sem necessariamente melhorar a educação.

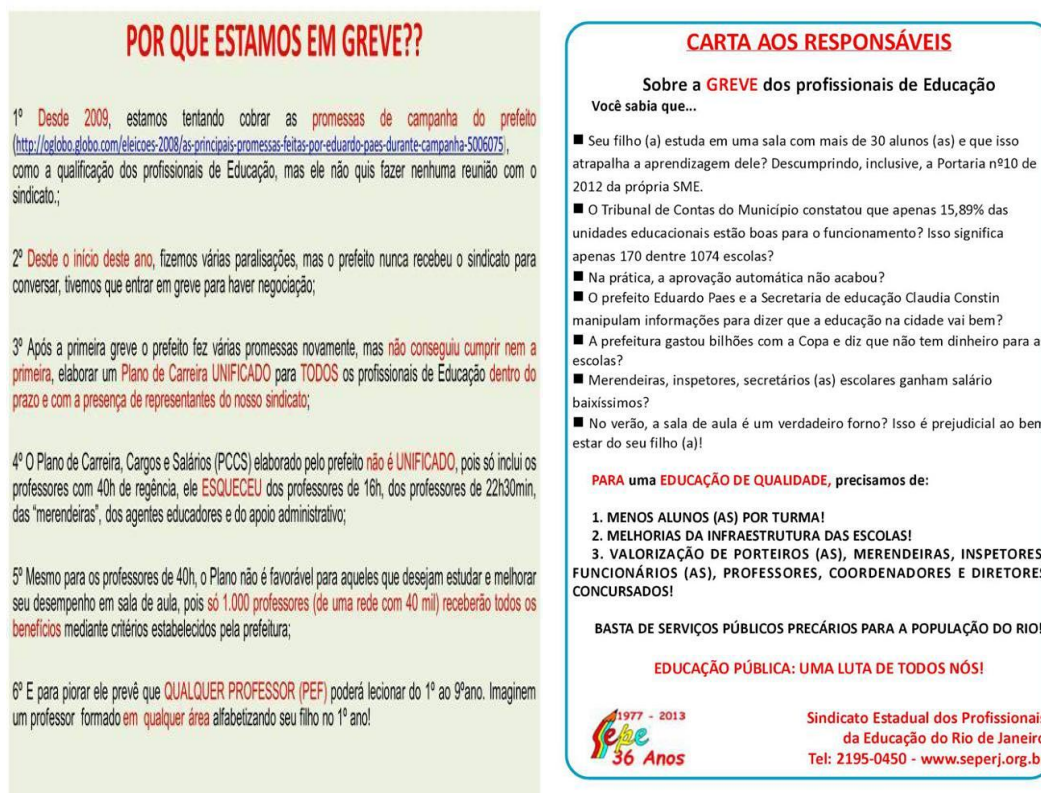
Em uma entrevista ao Jornal Estadão, Ravitch acrescenta que:

A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos Estados Unidos é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação (Ravitch, 2010)

5.2.2. “Avante companheiros que esta luta é minha e sua / Unidos venceremos e a greve continua!”: a greve de 2013/2014

Junto as questões já colocadas, muitas outras se somam ao quadro de desvalorização dos/as profissionais de ensino e precarização do sistema público municipal. Além do que vimos discutindo, a falta de diálogo do governo com a categoria, através de seu sindicato (SEPE), e a inobservância de nossas principais reivindicações, resultou na greve dos profissionais de educação do Rio de Janeiro, entre 8 de agosto a 28 de outubro de 2013 (com interrupção em 10 de setembro e retorno ao movimento de greve em 20 de setembro daquele ano).

Figura 7: Panfletos distribuídos pelos profissionais de educação do RJ durante a greve de 2013



A greve de 2013 obteve poucas conquistas em relação às demandas e reivindicações. Como ações concretas do governo ante ao que foi reivindicado houve: reposição salarial de 6,9 % para todos os profissionais da educação; correção do salário das merendeiras (que reivindicam mudança para categoria de cozinheiras, já que preparam refeições e não merendas) e de inspetores que recebiam menos que o salário mínimo; não desconto dos dias em greve e/ou

devolução do que foi descontado (o que foi feito parcialmente, pois ainda há muitas pessoas que tiveram descontos em seus contra-cheques pelo período que estavam em greve em 2013); e a criação de um GT de trabalho com membros do governo, do SEPE e CEC (Conselho Escola-Comunidade) para discussão das pautas restantes.

Porém, uma de nossas principais reivindicações: a elaboração de um Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações (PCCR) unificado e que valorizasse os/as profissionais, não chegou sequer próximo às expectativas das categorias envolvidas, envolvendo um processo considerado ilegal e fraudulento pela justiça à época, mas que foi revertido judicialmente pelo governo em um “acordo” mediado por políticos que não respeitaram as demandas dos/as profissionais.

Segundo o desabafo da professora Larissa, o PCCR aprovado pelo governo:

Ataca diretamente a nossa carreira e institucionaliza o projeto de educação a partir da reforma do quadro de professores. Todos os pouquíssimos benefícios só valem para os professores que migrarem para 40 horas semanais, sem a remuneração condizente (o salário nem se compara ao pago nos colégios federais), eliminando aqueles que trabalham nos regimes de 16 horas (fundamental II), 22,5 horas (fundamental I) e os 30 horas (modalidade especial do professor de fundamental II).

O plano institucionaliza a separação entre professor e pesquisador, desautorizando-nos a produzir o conhecimento (logo, criando cada vez mais profissionais com dificuldade de criticá-lo) quando afirma que as pós-graduações valorizadas serão somente as da área de educação (não que esta não seja importante, mas o professor precisa ter o direito de escolher a área que deseja pesquisar); institucionaliza o professor polivalente (extinguindo as carreiras de PI e PII – respectivamente professor de 6º ao 9º e os de 1º ao 5º anos), criando o professor de educação básica, que pode atuar em qualquer área. Esses são alguns exemplos de como o PCCR mata, via carreira do professor, não só nosso futuro profissional como a educação crítica e de qualidade (Costard, 2013).

Além de tudo isso, as manifestações durante a greve foram reprimidas com truculência pelo governo, enviando tropas da Polícia Militar para tentar esvaziar o movimento grevista que, em seu auge, chegou a ter quase 90% de adesão dos/as profissionais (segundo o SEPE) e muitas escolas 100% paralisadas.

Embora seja um direito de todo o trabalhador e trabalhadora no Brasil, o governo do Rio, na figura do prefeito Eduardo Paes, do governador Sérgio Cabral (a rede estadual de ensino e a FAETEC também aderiram à greve) e seus secretários de educação (Risolia e Costin), não reconheceram a legalidade do movimento e trataram os/as profissionais de educação com violência e

desrespeito. Milhares de imagens e reportagens sobre os conflitos entre educadores e a polícia militar do Rio de Janeiro foram divulgadas em todo o mundo, denunciando a arbitrariedade dos governos e precarização da educação pública.

Figura 8: Imagens da Greve de 2013



O fim da greve dos profissionais de educação do município do Rio de Janeiro foi votado em 28 de outubro, em uma assembleia tensa e de longa duração, após uma reunião realizada entre representantes do governo, do SEPE e o ministro Fux, no Tribunal Superior de Justiça, em Brasília. O acordo para o fim da greve previa que os/as profissionais retornassem ao trabalho imediatamente e que os/as professores/as repusessem tanto o conteúdo de aulas não ministrado durante a greve quanto os dias em que cada profissional deixou de estar na escola. Dessa forma, não haveria descontos nos salários ou benefícios (o que não foi cumprido totalmente pelo governo, como já mencionado) e previa a continuidade dos diálogos entre governo e SEPE em relação às outras reivindicações que levaram à greve.

O acordo não agradou a maior parte da categoria, mas mesmo assim, votou-se pelo retorno às escolas. Muitas escolas impuseram um calendário de reposição que não respeitou a opinião e a disponibilidade de muitos/as professores/as.

Perseguições, descontos indevidos e todo o tipo de punições foram relatados por diversos/as professores/as após a greve. Os diálogos com a SME tem sido inócuos e poucos avanços têm sido feitos, o que tem deixado a categoria ainda muito insatisfeita.

Neste sentido, o ano de 2014 iniciou-se com o não-diálogo entre sindicato e governos, especialmente pela descontinuidade das reuniões do GT de trabalho. Isso acarretou em uma nova greve da categoria, com menor adesão dos/as profissionais, que durou de 12 de maio a 27 de junho daquele ano. Essa nova greve não possibilitou nenhum avanço nas negociações e resultou em uma série de medidas punitivas que perduram até o momento.

Todos/as os/as profissionais que aderiram à greve de 2014 tiveram seus salários parcialmente ou totalmente zerados nos meses subsequentes ao término da greve, deixaram de receber todos os benefícios e contraíram involuntariamente uma dívida com o fundo de previdência (Previ-Rio) pelo não-repasse do desconto que é realizado automaticamente pela prefeitura, e muitos continuam sendo descontados mensalmente sem uma explicação concreta da origem dos descontos pela SME. Além disso, diversos/as profissionais respondem processos por abandono de emprego e conduta inadequada (pelos dias não trabalhados durante a greve e declarações contra o governo e direções postadas em redes sociais), outros/as sofreram perseguições por parte de suas direções, muitos professores e professoras perderam sua origem e ficaram sem suas turmas, outros/as foram cedidos a outras escolas, entre os tantos relatos de punições e retaliações que surgiram após a greve.

O pior saldo da greve de 2014 foi, indubitavelmente, a desmobilização da categoria resultante da forma como o governo reagiu e puniu os/as profissionais de educação. Ademais, muitas brigas internas no sindicato (SEPE-RJ) também promoveram uma cisão daqueles/as que ainda se mantiveram em luta até os últimos momentos e a dificuldade de reação legal da categoria (via advogados do sindicato) ante as arbitrariedades do governo desmotivou a continuidade do processo de reivindicações.

Em 2015, ainda há professores/as que continuam sendo descontados mensalmente sem uma explicação definitiva da SME. Continuamos aguardando a decisão final do judiciário sobre a legalidade ou ilegalidade de nosso movimento grevista (2013 e 2014), na esperança de reavermos o que o governo nos retirou

financeiramente, de sermos abonados administrativamente pelos dias em greve, e de colocar um fim aos processos administrativos em curso contra colegas grevistas.