

3 O Campo

3.1 Informações Gerais sobre a Escola

O campo empírico escolhido para esta pesquisa é uma escola pública de nível médio da cidade do Rio de Janeiro. Localizada na zona sul da cidade, é bastante antiga, pois foi criada em 1894, e já teve outros nomes que não o atual, tendo passado também por escola profissionalizante (atualmente, oferece apenas o ensino médio geral).

A justificativa da escolha desta escola reside em sua existência em uma área tida pelos diretores e professores da mesma como “área neutra”, isto é, fora da influência dos traficantes de drogas, não sendo obrigada a fechar as portas “por ordem do tráfico” - o que ocorre com muitas escolas públicas da cidade. Este fato, associado à sua localização na Zona Sul da cidade, e ao mesmo tempo, próxima ao Centro, viabiliza ou facilita a vida daqueles alunos que estudam e trabalham, nestas áreas de grande demanda de mão-de-obra para o comércio e serviços diversos.

O fato de a escola atrair alunos das mais diversas regiões da cidade (como Zonas Norte e Oeste, Paquetá etc.), inclusive de cidades vizinhas (como Duque de Caxias, Niterói etc.), demonstra seu grande poder de atratividade para famílias e alunos, e parece demonstrar também que, ao menos uma parte do corpo discente, ou de seus responsáveis, se importa com o que a escola tem a oferecer, seja o capital cultural escolar, seja apenas a rotina do dia-a-dia sem ameaças à vida ou a integridade física dos alunos. De qualquer forma, em princípio uma parcela dos alunos e/ou seus responsáveis estão fazendo um planejamento para os estudos, considerando o capital cultural escolar em meio às dificuldades de acesso, permanência e qualidade do tempo investido em educação pública na cidade do Rio de Janeiro.

A escola possui três turnos para o Nível Médio de Ensino – manhã, tarde e noite – e também tem o EJA (Educação de Jovens e Adultos), não possuindo creche, pré-escola, nem os níveis iniciais de ensino. Também não possui organização por ciclos. Consta nas informações do Censo Escolar que a escola possui 182 funcionários; segundo informação

dada pelo diretor da escola, seriam aproximadamente 129 professores. Há um refeitório onde são oferecidas refeições aos alunos, professores e funcionários, e 24 salas de aula.

O número de alunos matriculados é de 1.764, e no EJA, 266 (dados de 2016). Não há educação especial. Dos quase dois mil alunos inscritos, a distribuição por séries se dá como segue: 802 na primeira série, 617 na segunda, e 345 na terceira.

A escola não possui acessibilidade aos portadores de deficiência, dada a antiguidade da construção de seu prédio. Possui instalações sanitárias, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra para esportes, internet banda larga, 10 computadores para uso administrativo e 7 para uso dos alunos. Não possui impressora nem copiadora.

Nos quadros abaixo, visualizamos os dados relativos a situação acadêmica dos alunos das escolas de Nível Médio, agrupadas em Brasil / Rio de Janeiro (estado) / Escola pesquisada, nos quais constam aprovações reprovações e abandonos em cada série do Ensino Médio, para os anos de 2015 e 2016:

Nível Médio, Brasil, escolas públicas, urbanas e rurais, 2015 / 2016

| 2015 | Reprovação | Abandono | Aprovação | 2016 | Reprovação | Abandono | Aprovação |
|--------|------------|----------|-----------|--------|------------|----------|-----------|
| 1º ano | 17,7% | 9,8% | 72,5% | 1º ano | 18,4% | 9,7% | 71,9% |
| 2º ano | 10,9% | 7,2% | 81,9% | 2º ano | 11,7% | 7,0% | 81,3% |
| 3º ano | 6,5% | 5,4% | 88,1% | 3º ano | 6,7% | 5,0% | 88,3% |

Nível Médio, escolas públicas, urbanas e rurais do Estado do Rio de Janeiro, 2015 / 2016

| 2015 | Reprovação | Abandono | Aprovação | 2016 | Reprovação | Abandono | Aprovação |
|--------|------------|----------|-----------|--------|------------|----------|-----------|
| 1º ano | 20,2% | 5,8% | 74,0% | 1º ano | 22,9% | 10,9% | 66,2% |
| 2º ano | 14,8% | 4,5% | 80,7% | 2º ano | 16,0% | 7,9% | 76,1% |
| 3º ano | 6,7% | 2,6% | 90,7% | 3º ano | 8,1% | 5,7% | 86,2% |

¹ Todos os dados acima foram obtidos da fonte Qedu.org.br, que referencia dados do INEP sobre a escola pesquisada. Acessado em 21/set/2017.

Escola Anderson Mercadante, 2015 / 2016

| 2015 | Reprovação | Abandono | Aprovação | 2016 | Reprovação | Abandono | Aprovação |
|--------|------------|----------|-----------|--------|------------|----------|-----------|
| 1º ano | 18,2% | 0,4% | 81,4% | 1º ano | 11,7% | 31,1% | 57,2% |
| 2º ano | 19,5% | 0,0% | 80,5% | 2º ano | 13,7% | 19,8% | 66,5% |
| 3º ano | 5,2% | 0,0% | 94,8% | 3º ano | 4,8% | 13,9% | 81,3% |

Como vemos, há uma tendência no Brasil a uma diminuição nas taxas de reprovação e de abandono na medida em que se passa de uma série do Nível Médio para outra. Esta tendência manteve-se quase no mesmo patamar entre 2015 e 2016. Em comparação com as médias brasileiras, as médias do estado do Rio de Janeiro apresentam as seguintes características: mesma tendência para redução das taxas de reprovação na medida em que se passa da primeira para a terceira série; taxas médias de reprovação um pouco maiores, especialmente na segunda série; taxas de abandono dobraram de 2015 para 2016.

Na comparação com a escola estudada, observamos a mesma tendência de redução das taxas de reprovação conforme se passa de uma a outra série, mas há grande disparidade no seguinte: as taxas de abandono na escola foram basicamente iguais a zero nas três séries, no ano de 2015, e pularam para valores maiores que as taxas tanto do Brasil quanto do Estado do Rio.

Teria sido esta situação uma decorrência da “falência” do Estado do Rio de Janeiro, com as conseqüentes degradações do funcionamento e da estrutura, e pela greve dos professores? Há um aumento expressivo nas taxas de abandono nas escolas do Estado em 2016 em relação a 2015, e estas taxas no Estado, que giravam ao redor da metade dos índices nacionais saltaram para o dobro destes.

Conforme informações dadas pelo diretor da escola – corroborada pela quase totalidade dos professores entrevistados, que veem com bons olhos as mudanças efetuadas pela nova direção, no sentido da democracia e participação – o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola está em fase de construção, devendo ser implantado a partir do ano letivo de 2018.

Quando mencionado o PPP em vigência, ele foi caracterizado pelo diretor como sendo um PPP “de gaveta”, isto é, existe, mas não é nem conhecido e nem praticado pela comunidade escolar. Este fato pôde ser verificado entre os professores entrevistados que, em sua totalidade, desconheciam a existência de qualquer diretriz escolar documental para seu trabalho.

3.2

Entrada em campo

A escola dá para uma praça ampla e de grande movimentação, repleta de comércio e de meios de transporte, rodeada por enormes figueiras e abricós-de-macaco em quase toda sua volta. Há também duas flamboyants na calçada em frente à escola. Olhando-se de frente para o prédio escolar, vemos uma construção antiga, nos moldes dos prédios que serviriam de sede para instituições dignas do então Distrito Federal: fachada em pedras maciças, amplas portas frontais e laterais após um pequeno lance de escadas; pátio frontal com piso também em pedra e em blocos bem trabalhados de cimento, e o muro parcialmente pedra, parcialmente alambrado em sólido ferro fundido.

O pesado portão de ferro – uns três metros de altura e talvez uma centena de quilos, no mesmo estilo do alambrado que lhe ladeava – ficou trancado com corrente e cadeado durante um longo período desta pesquisa, sendo aberto apenas em momentos específicos, provavelmente términos e inícios de aulas ou de turnos. Frequentemente, fiquei aguardando sua abertura, seja pelo lado de fora seja pelo lado de dentro da escola. Quase todas as vezes compartilhei a espera com grupos de alunos que também aguardavam sua abertura. Por falta de pessoal na escola, este trabalho era realizado por uma senhora que mal conseguia empurrá-lo para abrir ou fechar – eu mesmo a ajudava a fazê-lo, quando entrava ou saía.

Ao avistar alguns alunos aguardando a abertura do portão, era comum que ela perguntasse aos de dentro por que eles iam embora àquela hora e, aos de fora, por que estavam chegando àquela hora. Os grupos evitavam falar qualquer coisa, e parece que a resposta ficava a cargo de quem estivesse mais próximo, fisicamente, da senhora que fazia a pergunta. Nas vezes que presenciei, ninguém ficou barrado.

Em minha primeira visita à escola, entretanto, o portão estava aberto, bem como as portas frontais do prédio. Subi as escadas de gnaisse, largas e ladeadas por duas estátuas de leões, esculpidas em pedra clara, e em tamanho muito próximo ao natural. Pelas escadas, quase sempre haviam grupos de alunos – três a cinco – sentados nos degraus. Não haviam porteiros ou inspetores no local, de modo que cruzei à vontade as grandes portas frontais, cruzando a fachada de pedra no conhecido estilo neoclássico, para uma antessala de pé-direito enorme, talvez uns cinco ou seis metros de altura.

Ao entrar nesta antessala, percebemos um certo impacto da diferença entre a magnífica parte de fora do prédio – antigo, porém relativamente bem conservada dada a solidez do material utilizado em sua construção – e a parte de dentro: paredes de alvenaria com pintura azul em tom mais escuro até uma certa altura, e em tom mais claro a partir daí até quase o teto, que é pintado de branco e mostra algumas vigas de sustentação do piso superior. O pé-direito deve ter entre cinco e seis metros de altura. As paredes apresentam cá e lá partes descascadas, sujeira pelo tempo e pelo uso, folhas de papel de avisos presas com fita adesiva, e alguma pichação (relativamente, muito pouca, até). Há um lustre de lâmpadas fluorescentes que pende do centro do teto até uma boa altura no centro da antessala, e podemos observar fios elétricos que foram afixados à parede para alimentar alguma tomada ou um dos ventiladores de parede (não me lembro de chegar a vê-los ligados), além de outros fios e conduítes, mais na parte superior, correndo paralelos ao teto.

Ainda vemos um móvel antigo e bem comprido na altura, estreito na largura, com a porta frontal em vidro para exibir as duas bandeiras que se encontram ali dentro: uma do Brasil, outra do Estado do Rio de Janeiro. Há também, afixadas nas paredes, e próximas aos quatro cantos da antessala, caixas em metal pintadas de vermelho, para abrigar extintores de incêndio, e mais menos ao centro das paredes, “spots” de iluminação, utilizando lâmpadas de luz branca econômica. Ao lado direito, um antigo quadro representando o homem cujo nome se tornou o nome da escola. Há um “spot” afixado na parede, acima do quadro, com a provável intenção de dar-lhe destaque, mas encontra-se no momento sem lâmpada.

As portas que dão para outras salas – inclusive a Secretaria Escolar – via de regra encontram-se fechadas, e são feitas em madeiras de boa qualidade, porém surradas pelos anos e pela quantidade de demãos de tintas que foram usadas uma sobre a outra. Algumas

maçanetas quebradas, fechos de tipo ferrolho, porta-cadeados aplicados e removidos, deixando furos na pintura, dão uma aparência de o conjunto estar fora de esquadro, e imaginar uma dificuldade de se fechar com perfeição suas folhas. O piso em concreto liso, está relativamente bem conservado – embora provavelmente não seja o piso original.

Há logo em frente uma escadaria que leva ao segundo andar da parte frontal do prédio, ladeada por alvenaria maciça, sendo esta vazada a intervalos regulares por losangos decorativos. Esta escadaria, embora estrategicamente posicionada bem de frente, para quem chega já subir por elas, encontra-se interdita, dada sua antiguidade (provavelmente, também, sem a conservação necessária) e o perigo que representa seu uso constante e ininterrupto por milhares de alunos todos os dias.

Há também, na parede esquerda de quem entra, uma estátua humana feita em pedra clara – uma mulher, vestida no estilo greco-romano clássico, estendendo sua mão direita a tocar a cabeça de uma criança junto a si, e a esquerda, segurando uma folha de papel que a criança usa para escrever. O estilo e a imponência da estátua contrastam com o espaço ao redor, e representa, na excursão ao interior do prédio, a última lembrança de um passado mais glorioso e prestigiado.

Passando para a parte posterior da escada, vemos dois enormes murais escolares nas paredes de trás, ao lado da passagem central que dá para um hall estreito, donde se vê, seguindo em frente, um corredor num nível mais baixo que o da entrada, e por onde chegamos descendo uma escadaria. Ainda no hall, se vê, à direita, o único elevador do prédio. Em sua porta de madeira escura e bem antiga, alguns cartazes colados: um anunciando o vestibular do I.T.A., outro sobre rotinas escolares; e um terceiro, bem ao centro, com os dizeres:

Queridos alunos, o uso do elevador é permitido aos professores, funcionários e portadores de necessidades especiais. O elevador é muito antigo e não suporta grande volume de viagens. Por favor colaborem para mantê-lo funcionando e atendendo a quem realmente necessita dele.

Lembro de ter utilizado duas vezes o elevador, em minhas inúmeras visitas ao longo do ano, apesar dos vários convites a utilizá-lo normalmente como professor. A primeira, por pura curiosidade: queria sentir o que é utilizar o antigo elevador da escola.

A segunda, recentemente, quando estava me encaminhando em atraso para o conselho de classe, que eu julgava ocorrer nos andares superiores. Em ambas as vezes, funcionou a contento, embora do seu jeito um pouco lento.

Descendo em frente as escadas do hall e chegando ao corredor, temos à esquerda a porta de entrada para o refeitório, que é bem grande, e à direita, outra porta que dá para um salão. Afixado ao teto (mais baixo que o da antessala), há um enorme e moderno ventilador (parece do tipo que também asperge gotículas d'água para auxiliar a refrescar em dias de intenso calor). A primeira porta que vemos à esquerda é uma grade feita toda em ferro, como que para evitar eficazmente entradas indesejadas. Ao final deste corredor, vemos as escadas que os alunos utilizam para subir e descer do segundo e terceiro andares – e que eu também utilizei em todas as minhas visitas.

Devido ao artifício arquitetônico de fazer a parte da frente do prédio elevada em relação ao nível da rua, e a posterior rebaixada ou no mesmo nível (além desta última possuir o pé-direito de altura bem mais modesta), a parte anterior do prédio tem dois andares, enquanto a posterior tem três.

Saindo pelas laterais do hall que sucede a antessala já descrita, há dois corredores. O da direita tem um trecho que mal dá para a passagem de duas pessoas ao mesmo tempo. Um pouco de observação nos sugere que o efeito foi provavelmente devido à construção tardia do elevador nesse espaço: não devia constar da planta original do prédio. Passando o “estreito do elevador”, podemos seguir em direção à entrada lateral da escola, a outras salas de uso administrativo (incluindo a direção), aos banheiros e, para os fundos do prédio, a um grande pátio coberto.

Pelo lado esquerdo do hall chegamos a outras salas administrativas, sala de informática (vi pelas grades da porta que pelo menos a metade dos monitores são do tipo antigo, com tubo de imagem), e para a quadra esportiva, coberta por telhado alto e em placas metálicas onduladas.

A parte frontal do prédio, em seu segundo andar, abriga algumas salas de aula, banheiros, e a sala dos professores, que dá bem de frente para a praça, donde se tem uma bela visão desta.

3.3

A Direção da Escola e o compromisso com a democracia

Quando de minha primeira visita à escola, procurei em primeiro lugar a direção para explicar qual era minha situação de doutorando e meu pedido de acessar as dependências da escola e os professores, para obter com estes as entrevistas de que tinha necessidade. O diretor, professor Ricardo², mostrou-se absolutamente compreensivo, dando-me imediata permissão para o andamento da pesquisa. Já no segundo encontro, me apresentou a dois professores, com os quais obtive depois minhas duas primeiras entrevistas.

As informações e os detalhes sobre a direção da escola vieram em etapas sucessivas, pois a entrevista com o diretor mostrou-se bastante difícil, por maior que fosse o interesse recíproco para que ela acontecesse: após um processo de “enxugamento” de mão de obra operado pelo Estado, e de greves por falta de pagamentos, muitas tarefas ficaram acumuladas em poucas pessoas, inclusive no diretor que, a julgar pelo observado e pela entrevista, demonstra um grande compromisso com a democracia na escola, com a renovação da cultura da escola, e com a qualidade do ensino.

Eles fizeram uns cortes assim, à revelia da escola, e enxugaram, fecharam muitas turmas. (...) É o que eles chamam de otimização, que na verdade é um processo de... enfim, destruição da rede [estadual escolar] mesmo. Aqui fecharam muitos, mais de 200 escolas, nos últimos dez anos,

contou-me Ricardo quando finalmente pudemos realizar a entrevista.

Ricardo foi eleito diretor da escola em 2016 após a grande greve dos professores do estado do Rio de Janeiro, na primeira eleição para o cargo em 15 anos. Ele considera o PPP “algo chave na escola, essencial”. Segundo Ricardo,

A gente fala em democracia, e uma escola só pode ser democrática à medida que ela tem autonomia. E o que sustenta autonomia de uma escola pública é o seu projeto político-pedagógico construído de maneira participativa, democrática.

Tais palavras nos remetem ao um dos pontos que NÓVOA (1992), a partir de três trabalhos de síntese, relaciona como característica de eficácia escolar – a autonomia da escola:

² Nome fictício para proteção da privacidade dos pesquisados.

Trata-se de dotar as escolas com os meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos. A autonomia implica, por um lado, a responsabilização dos actores sociais e profissionais e, por outro, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar. A autonomia escolar é também importante para a criação de uma identidade da escola, de um ethos específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projecto próprio (op. cit., p. 26)

No primeiro dia de mandato, o diretor fez uma reunião da escola toda, geral, para tratar de todos os temas, e para reunificar a escola, que estava dividida. A partir daí, durante duas semanas suspenderam os dois últimos tempos de aulas para fazer dinâmicas e debates com os professores, nas quais discutiram o contexto histórico e social do país, a realidade da escola, valores que ela deveria ter e, em seguida, debates livres para construir uma pauta. Foram elencados dez temas diferentes e montadas algumas comissões para esses temas, para aprofundá-los e fechar a proposta dos professores.

Para os alunos não seria possível convocá-los todos ao mesmo tempo; abriu-se então um processo de eleições de representantes de turmas, dois para cada turma, e seguiu-se o mesmo processo dos professores, com algum apoio no sentido de esclarecer o que é o PPP, que tipo de coisas eles poderiam pautar como importantes (tipo de aulas, normas escolares etc.), deixando claro que poderiam também trazer tópicos deles mesmos. Foram feitos três encontros com alunos: os representantes voltavam nas suas turmas após cada reunião, e voltavam para a seguinte enriquecidos do debate entre eles para pautar os pontos importantes. Na ocasião da entrevista, restava realizar a assembleia geral com toda a comunidade escolar, professores, alunos e funcionários, para a decisão do que fica e do que sai do texto final do PPP.

Pelo relato do diretor, podemos ver facilmente que, dados os altos ideais que a equipe da direção sustenta para propor uma direção democrática e participativa, e dada a situação encontrada na escola, o trabalho toma proporções hercúleas:

Que aqui é uma loucura, cara. A gente tem uma... a parte burocrática da administração da escola é um saco, é trabalhosa, são milhões de coisas que tem que responder, atender e prestar contas. Então às vezes é difícil. Se pudesse me dedicar somente à parte pedagógica seria uma maravilha, mas eu não posso.

É um absurdo, é um absurdo! É um desperdício. Eu gasto um terço do meu tempo fazendo trabalhos – não me diminui em nada – mas trabalhos que eu não deveria fazer nem a paulada, que eu acho um desperdício alocar pessoa qualificada no portão, fazendo trabalho de inspetor, dando negócios de limpeza, dando coisas

assim. Pô, eu também não gostaria dessa questão! Não vou fazer essa porcaria*³. Eu estou gastando. E outra... outro... do outro terço, o outro terço eu gasto fazendo burocracia. Prestando informação, preenchendo planilha, as *drives*, e milhões de informações, coisas de louco.

E desse um terço que sobra, metade disso eu gasto com pedagogia. Ontem por exemplo eu fui tirar ontem a manhã toda, eu fui passando de sala em sala, em cada sala eu fiquei uns 15 minutos conversando com os alunos sobre vários temas: conselho escolar, grêmio, desempenho escolar, vários assuntos. Mas é difícil fazer isso sempre. O ideal seria que eu tivesse uma estrutura que a gente pudesse estar dedicado a isso. Entendeu? Para poder mover a escola, conduzir a escola pedagogicamente, construir, mobilizar os professores, discutir, organizar, a gente não tem tempo.

Sobre a qualidade do ensino público e sua realidade, o professor diretor assim se expressa:

A escola está cada vez menos atrativa, não? Aqui, pela localização, pelo entorno e pela reputação da escola, a gente tem muitos projetos extras, não é? Pessoas que vêm de fora oferecer coisas à escola pública oferecem aqui, porque está num lugar fácil. Entendeu? Agora, escolas que não ficam tão bem localizadas, ninguém quer ficar na escola. Eu dei aula 8 anos na escola do Vidigal. Meus alunos todos eram da favela, a escola ficava no alto da favela, escola estadual, noturno, e o camarada trabalhava no moto táxi. Ele entrava no 1º ano no moto táxi, cursava três anos, se formava no 3º ano e continuava no moto táxi. Educação pífia, vergonhosa, uma parte grande dos formandos concluía o ensino médio como analfabetos funcionais. Então assim, essa era enfim, essa escola... essa escola não atrai ninguém. É uma escola ruim, é uma escola fraca. (...) Eu estou falando da escola do Vidigal, porque... até mesmo essa aqui cara, essa escola aqui é uma escola, relativamente boa. Eu tenho um corpo docente, a maior parte dos professores trabalham em boas escolas, da Zona Sul. Então assim... Está sucateada, mas é boa. Mas é isso, as pessoas, a educação é isso, a educação é muito ruim e ninguém fica. (...) e o mais importante assim, que eu acho, é que a crise do estado afetou a educação. Basicamente uma escola são os professores. O eixo de uma escola, de qualquer escola, são seus professores, são os docentes, seu corpo docente. E o estado destruiu o corpo docente, o magistério estadual.

Perguntei-lhe, aqui, de que maneira foi realizada esta “destruição”:

Ah, você vê! Meu salário, eu sou diretor, trabalho 50 horas por semana. Sou doutor. O meu salário é 4.400 reais, meu salário líquido. O que eu ganho por mês para trabalhar 50 horas, é 4.400 reais. Eu não consigo viver com esse salário. Os meus colegas que trabalham 16 horas, que é a minha carga horária também, eu que sou mais... eu tenho 15 anos de estado, qualificado, ganho (sem gratificação de diretor), eu ganho bruto... não, líquido; dá 1.800 reais. A gente está há dez anos sem aumento. Nos últimos dez anos a gente teve quatro aumentos... 4 por cento de aumento de salário, real. De aumento real não... de aumento! Estamos há muito... nos próximos três anos, segundo os acordos feitos aí, a gente não deve receber aumento; esse acordo é renovável por mais três anos. Então nos próximos seis anos a gente não vai receber aumento.

³ Aqui, bem como em todo o texto de transcrição das entrevistas, substituímos palavras de baixo calão por outras de sentido equivalente, deixando um asterisco para indicar a substituição.

Perguntado sobre o “antigo” PPP da escola (vigente, portanto) e sobre o grau de adesão dos professores a ele ou a um trabalho cooperativo, de equipe, o diretor responde que o PPP existe, sim, mas é um PPP “de gaveta”:

Isso, na minha pesquisa de mestrado verifiquei isso em várias escolas. Invariavelmente ele era feito de modo a cumprir uma exigência formal, quando muito o diretor convidava um ou dois professores para fazer, mas, em geral, ele pegava outros prontos na internet, e tal, copiava e colava e montava um, e entregava; era um mero cumprimento de uma formalidade. Ele não representava uma visão político-pedagógica do corpo docente, uma perspectiva dos alunos, ele não tinha essa perspectiva. Então ele era absolutamente... era o formal, era um de gaveta.

Finalmente, muito do que poderíamos esperar dos professores nas entrevistas com os mesmos sobre objetivos e metas da escola, trabalho em equipe etc., foi previsto pelo professor Ricardo, com base nas políticas aos quais foram submetidos durante anos, para além de tendências pessoais ou profissionais dos próprios professores:

Eu acho que tem as duas coisas. A gente vê, a escola há 15 anos a escola era um modelo de escola absolutamente autoritário e tirânico. (...) Isso é uma escola autoritária que exclui a participação de alunos e de professores. O grêmio aqui da escola, a direção passada expulsava os meninos do grêmio. Os meninos não faziam assembleia. Não podia passar em sala, não podia se reunir. Então assim, a gente vem há 15 anos um modelo muito autoritário, um modelo empresarial de educação é um modelo muito autoritário. Isso é um ponto. O outro ponto eu acho que é um ponto histórico. Eu acho que assim, existe uma cultura autoritária no país muito forte. Então assim, a gente tem mesmo que se você abra, se você institua na escola espaços de participação política, uma construção de PPP como o Conselho Escolar (que existe na escola) e outros, se você não... se não foi possível, se as subjetividades democráticas não estiverem, não estão construídas, não estão aptas ou inclinadas à democracia e participação, não adianta. E além disso tem a desmotivação. Então por exemplo, não adianta eu abrir uma reunião do conselho escolar [se os professores não comparecem] (...) eu acho que existe uma inexperiência democrática. Os sujeitos estão em construção ainda. Então assim, não existe uma inclinação, um entusiasmo, uma vontade de participar ampla. Tem uma galera que participa, mas tem muita desmotivação por causa do salário; as pessoas já estão... a conjuntura também, não sei. Então assim, não basta você abrir os espaços de participação, é preciso que outras coisas aconteçam e nem sempre acontecem.

3.4 Quem são os Professores Entrevistados

Os professores da escola que foram entrevistados formaram-se em instituições de ensino superior públicas e privadas; por vezes, têm mais de uma formação⁴, pós-graduações⁵, e às vezes acumulam o trabalho na escola estadual com outra “matrícula” no município, ensinando também no Nível Fundamental.

Todos têm dez ou mais anos de experiência no ensino médio, sendo que duas exceções foram admitidas no grupo de entrevistados: uma com 8 anos (professora de Biologia) e outra com 9 anos (professora de Inglês) de experiência profissional no Ensino Médio. As razões para esta admissão foram as seguintes: queríamos pelo menos um professor de cada disciplina escolar no grupo pesquisado; dada a exiguidade do tempo que tivemos disponível para a coleta de dados de campo, não tivemos a chance de entrevistar outras(os) professoras(es) que lecionavam as respectivas disciplinas, e que tivessem dez ou mais anos de experiência de Ensino Médio. Entretanto, ambas acumulam experiência profissional para além do ensino médio: a primeira, também leciona no ensino Fundamental, e a segunda, em cursos de idiomas (nos quais acumula 17 anos de experiência profissional).

A chegada ao ensino médio se dá através de concurso público para professor do estado do Rio de Janeiro, e o percurso pessoal se dá de maneiras variadas, alguns relatando terem desejado ser professores desde a infância, outros não previam que isto aconteceria, tendo “a vida” ou até mesmo a exigência materna de fazer concurso para professor (um caso) os levado a atuar no ensino. Todos, entretanto, têm Licenciatura, por vezes concomitante ao Bacharelado.

A tabela abaixo relaciona dados sobre os professores entrevistados, sua formação e experiência profissional.

⁴ Orlando: Engenharia Química e Licenciatura em Química; Augusta: Estatística e Licenciatura em Matemática; Andreza: Engenharia e Licenciatura em Matemática; Brigitte: História e Geografia; Iracema: História e Educação Religiosa.

⁵ Andreza: pós latu-sensu em Matemática; Márлон: doutorado em Literatura; Afonso: Mestrado em Física.

| Nome** | Disciplina | Local de formação | Público / Privado | Tempo de trabalho (anos) |
|-----------|-------------------|-------------------|-------------------|--------------------------|
| Ana | Ed. Física | UERJ | Público | 23 |
| Cezar | Ed. Física | Estácio | Privada | 17 |
| Orlando | Química | UERJ | Pública | 19 |
| Andreza | Matemática | Santa Úrsula | Privada | 17 |
| Alexandra | Filosofia / Artes | | | 20 |
| Carmem | Sociologia | UFRJ | Pública | 19 |
| Brigite | Geografia | UEG | Pública | 19 |
| Armando | Literatura | UFRJ | Pública | 20 |
| Iracema | Ed. Religiosa | IBER | Privada | 10 |
| Márlon | Português | Estácio | Privada | 18 |
| Picianni | História | Santa Úrsula | Privada | 20 |
| Augusta | Matemática | Cândido Mendes | Privada | 10 |
| Afonso | Física | UFF | Pública | 25 |
| Adriana | Inglês | UERJ | Pública | 9 |
| Mônica | Biologia | UFF | Pública | 8 |
| Eduarda | História | PUC | Privada | 15 |

** Para a proteção da privacidade dos professores, seus nomes, na tabela e ao longo do texto, são fictícios.

Em conversas informais e nas entrevistas com os professores, pudemos compreender como é o sistema de avaliação adotado pela escola estudada. Segundo eles, este sistema não é original da escola, mas é o sistema adotado para todas as escolas de Nível Médio Estaduais. Consideramos esta informação fundamental para compreender tanto o contexto de trabalho dos professores quanto algumas observações feitas nas entrevistas. Como se trata de um dado da escola (do campo, portanto), ao qual todos os professores que lá trabalham se submetem, seguem tais informações neste capítulo.

3.5 Esclarecimentos sobre as condições das entrevistas

É preciso esclarecer alguns detalhes sobre as entrevistas, principal fonte de nossos dados para análises. As entrevistas foram realizadas na própria escola, a partir de contatos pessoais feitos na sala dos professores; o acesso à sala dos professores e à própria escola, me foi concedido gentilmente pelo diretor da escola. Os professores que se mostravam disponíveis para um contato inicial foram abordados e uma rápida apresentação pessoal e da pesquisa lhes era feita, sendo em seguida perguntados sobre a disponibilidade do(a) professor(a) para a entrevista.

Grande parte dos professores afirmava não ter tempo para dar a entrevista, porque só permanecia ali naquele espaço durante o pequeno intervalo entre uma e outra aula e, ao término de suas aulas na escola, alegavam ter outros compromissos fora da escola – frequentemente em outras escolas⁶. Outros tantos professores se dispunham a conceder a entrevista, embora não tivessem tempo naquele momento: agendavam uma entrevista em outro dia e horário, mas no dia e horário combinados, uns não compareciam, outros chegavam excessivamente atrasados, não havendo tempo hábil para a entrevista.

Houve um caso *sui generis*, que talvez seja a chave para o entendimento do que poderia acontecer em muitos destes casos de dificuldades com a aceitação da entrevista: uma professora ao ser por mim abordada e perguntada sobre a possibilidade de dar uma entrevista, respondeu, já se levantando da cadeira onde estava sentada, que não teria tempo, pois estava de saída para uma aula. Respondi-lhe de imediato que não haveria nenhum problema; não insisti e deixei a professora à vontade – esta era minha postura com o máximo de respeito por todos os professores, quer se dispusessem a conceder a entrevista, quer dissessem não ter tempo. Daí a professora já de pé, carregando todos os seus pertences, pára e passa a me estudar e, olhando nos olhos, perguntou-me para qual universidade seria a pesquisa. Comecei a responder-lhe perguntas deste tipo e, então, ela voltou a sentar-se e disse que poderia, sim, dar a entrevista: ela esclareceu-me que pensava se tratar de um vendedor de algum produto ou serviço, que começa com o

⁶ Curiosamente, um professor apenas se recusou a dar-nos entrevista, não tendo alegado qualquer justificativa para a negação, embora fosse frequentador assíduo da sala dos professores, permanecendo na mesma por longos períodos de tempo, e puxando conversas o quanto podia, seja com colegas, seja comigo mesmo!

argumento de que faria “uma pesquisa”, e por isto teve o impulso de me evitar. Depois de tudo explicado, ela ainda não concordou com a gravação (foi a única), e daí tive de ser rápido nas anotações do que ela me dizia...

O tempo de que cada professor dispunha para conceder a entrevista era bem variável, sendo que a maior parte das vezes ocorria um intervalo entre uma aula e outro evento, ou um tempo vago, o que limitava bastante o tempo para a entrevista acontecer de forma mais livre. A prática mostrou que o tempo ideal para que todas as perguntas fossem feitas, respondidas e desenvolvidas era de uma hora e meia, o que raramente algum professor pôde dispor. Alguns professores, muito gentis, cederam mesmo seu tempo de almoço (sem o meu conhecimento, a não ser ao final da entrevista, isto é, do tempo de almoço deles!), mas, de qualquer forma, era frequente que a entrevista tivesse de ser interrompida antes que todos os tópicos pudessem ser adequadamente desenvolvidos, seja por compromissos previstos, seja por interrupção de eventualidades da vida pessoal ou escolar do professor.

Pela mesma razão, duas entrevistas foram feitas em duas etapas: por alguma eventualidade, o primeiro encontro foi interrompido, mas foi possível combinar uma retomada da entrevista em um segundo momento, que felizmente pôde ser realizado.

Todas as entrevistas foram feitas na própria escola – por falta de espaço apropriado, na sala dos professores ou em salas de aula que por sorte estivessem vazias. Em todos os casos, interrupções seja de outros professores, seja de alunos, eram comuns, o que pode ter prejudicado um pouco a linha de pensamento que o professor buscava manter, além de, em muitos casos, criar nas entrevistas um clima de casualidade, superficialidade ou de urgência característicos.

Observamos, ainda, que nas entrevistas os professores adotam com frequência um modo de se expressar informal, o que significa que muitas ideias são expressas visualmente com gestos, mímicas e expressões faciais, além de variações no volume da voz, onomatopeias e expressões de (para nós) significado dúbio. Para o primeiro grupo de recursos expressivos, o trabalho de transcrição feito por profissionais contratados (recurso adotado dada a urgência do trabalho e o tempo exíguo para concluí-lo) não deu conta; tive de passar a adivinhar, falando durante a entrevista para que ficasse registrado, o que poderia significar aquele gesto ou expressão, o que nem sempre funcionava em

termos de confirmação de meu acerto por parte do entrevistado. Para as últimas, durante as entrevistas procuramos repetir a expressão usada pelo professor com outras palavras, para tentar facilitar a compreensão pela audição posterior.

Para se expressar com mais ou menos ênfase, foi muito comum os professores usarem recursos de aumento e diminuição do volume da voz, ou bater na mesa com as mãos ou os dedos ao falar. Para registrar estes casos, usei itálicos, maiúsculas e separação de sílabas, conforme a ênfase dada pelo entrevistado às suas palavras, ou pelo próprio modo de falar. Por exemplo: “Ela tem *vin-te e qua-tro tur-mas...*!” (a professora falou como que soletrando para dar ênfase); “nós recebemos, do município, um público-alvo... MUITO... fraco” (as reticências indicando uma pausa ou tempo até a próxima palavra, e as maiúsculas indicando a força com que a palavra é dita, relativamente às demais).

Houve ainda, com relativa frequência, momentos nos quais os ruídos do ambiente e conversas paralelas no mesmo ambiente da entrevista dificultam ou mesmo impedem a compreensão das exatas palavras usadas pelo entrevistado. Foi relativamente frequente a situação de os transcritores não conseguirem identificar palavras ou pequenos trechos das entrevistas. Tive então de rever cada trecho e lembrar da ocasião da entrevista para tentar cobrir a lacuna deixada. Este esforço resultou frutífero para, pelo menos, metade destes casos, seja pela possibilidade de compreensão direta da(s) palavra(s) dita(s), seja pela possibilidade de inferência pelo contexto do discurso.

Às observações acima, que abrangem aspectos mais técnicos, acrescentamos a observação metodológica de que o tipo de entrevista adotado – a “entrevista compreensiva”, descrita por Kaufmann (2013), com roteiro de perguntas – gera mesmo uma interação entre entrevistador e entrevistado que inevitavelmente conduz o rumo dos assuntos por vias que nem sempre seguem a sequência de assuntos planejada, o que não diminui o potencial construtivo para os dados da pesquisa, ao contrário. A riqueza advinda da entrada do entrevistador no mundo do entrevistado e, neste caso, com a inevitável empatia resultante do fato de o entrevistador ser também professor e lidar basicamente com os mesmos problemas, deve ser equilibrada com a consciência da intenção “científica” do encontro (KAUFMANN op. cit., p 12).

Como um dos resultados desta mescla de espontaneidade e intenção investigativa, houve momentos nos quais algum embaraço parecia emergir do entrevistado, justamente

quando algum ponto mais obscuro das práticas ou da realidade escolar era evidenciado. Nestes casos, os entrevistados já tinham sido esclarecidos de que poderiam, com toda liberdade, simplesmente não responder às questões, ou mesmo interromper a entrevista, conforme recomendações do Comitê de Ética em pesquisa. Entretanto, com alguma habilidade, cremos ter podido contornar tais momentos, conseguindo manter o clima de confiança da entrevista, embora ao preço de não investigar determinadas afirmativas dos entrevistados até suas últimas consequências.

O próprio roteiro de entrevista foi ligeiramente modificado ao longo da pesquisa de campo, tendo sido acrescentadas algumas perguntas – o que também não garantiu, dadas as características do tipo de entrevista, que todas elas puderam ser feitas ou que fossem respondidas. Toda a intenção e atenção estavam em nos concentrar na pergunta principal da pesquisa, sobre quais são os objetivos ou metas da educação pública / escola pública na visão dos professores, e por meio de perguntas durante a entrevista, mesmo que não constassem do roteiro, sondar como o professor lida com tais objetivos – ou mesmo com a ausência deles ou de seu conhecimento, caso que se mostrou o mais frequente.

3.6 Avaliação

3.6.1 A Centralidade da avaliação na escola estudada

O ano letivo é dividido em quatro bimestres, e em cada um deles, os professores têm de aplicar pelo menos três diferentes instrumentos, em três momentos de avaliação, que nominalmente seriam trabalho, teste e prova, mas, na prática, é permitido aos professores utilizarem outros instrumentos. Usualmente, a prova vale seis pontos, e os demais pontos para somar o total de 10 do bimestre é dividido pelas demais atividades ou instrumentos de avaliação.

Ao final do ano letivo, cada aluno terá suas notas bimestrais somadas, o que resulta na pontuação máxima de 40 pontos. Para fins de aprovação no ano letivo, basta alcançar a metade dessa pontuação: 20 pontos, ou média 5,0 por bimestre. Em termos práticos, os alunos que não somaram estes cinco pontos na etapa vigente fazem a “Recuperação Paralela”, que é uma prova ou trabalho aplicado a estes alunos imediatamente após a

divulgação dos resultados do bimestre. Este trabalho tem caráter de nota substitutiva, se maior do que a média obtida pelo aluno no bimestre.

Se ao final do quarto bimestre um aluno ainda assim não obteve os 20 pontos necessários para aprovação, ele faz a recuperação final: outra prova ou trabalho valendo dez pontos, e se obtiver nesta última avaliação a nota igual ou superior a 5,0, ele está aprovado no ano, independentemente de quantos pontos tenha somado ao longo do ano. Isto significa que um aluno pode, ao menos em teoria, tirar notas zero em todos os bimestres, e nota cinco na recuperação final para passar de ano.

Não tendo obtido tal pontuação final em uma disciplina, ou até duas disciplinas, o aluno é encaminhado para fazer a “Dependência” nelas. Neste caso, ele passa para a série seguinte, e no final de cada bimestre, fará uma prova ou trabalho da(s) disciplina(s) em questão. Tão logo consiga pontuar nota cinco em alguma dessas avaliações, ele é considerado aprovado na disciplina que estava em dependência, não havendo necessidade de fazer as demais provas ou trabalhos do ano, e também não importando a soma ou a média dessas avaliações: cada uma poderá valer como nota substitutiva das demais.

Em todos os casos de provas e trabalhos finais, o conteúdo dos mesmos não se refere ao de todo o ano letivo, mas apenas a uma parte dele, que é dada a conhecer antecipadamente ao aluno que fará a avaliação: segundo um dos professores entrevistados, este conteúdo geralmente se refere ao do último bimestre. Não há aulas extras para os alunos em recuperação paralela, nem para os que estão em dependência: somente as avaliações.

3.6.2

***Modus Operandi* dos Conselhos de Classe (CoC's) finais**

Os CoC's finais foram realizados em uma sala no andar térreo da escola, com mesas e cadeiras ou carteiras arrumadas em forma de “círculo”, isto é, voltadas todas para o centro da sala e havendo um espaço central desimpedido. Uma mesa reservada às representantes da secretaria escolar e/ou direção amparava sempre uma listagem de alunos e turmas enorme, do tipo dos antigos “formulários contínuos”, onde as páginas se prendem umas às outras, e formam uma longa “passadeira” de papel.

Ao início de cada sessão (turma), a mesa conferia quais professores da turma em avaliação estavam presentes e, para isto, fazia uma chamada dos professores, bem à moda dos professores fazendo a chamada dos alunos: “Física?”; “Português?”; “Matemática?” – e os professores respondiam tal e qual alunos: “Presente!”, “Aqui!”, “Eu!”, “Presente!” Nas sessões às quais compareci, sempre havia, pelo menos, um professor faltante, mas geralmente mais de um, e neste caso, a mesa deixava claro que caso o professor faltante não tenha deixado sua relação de notas disponível, as decisões do CoC sobre aprovações dos alunos deles seriam feitas à revelia. Nas ocasiões em que estive presente, a maior parte dos professores ausentes deixou suas notas com a secretaria.

Os CoC’s finais se mostraram, tal como em outras escolas que conhecemos por experiência profissional, o momento de decisão sobre aprovação ou reprovação dos alunos. Nenhuma outra questão é levantada nem, aparentemente, esperada. O procedimento padrão no CoC consistia na mesa “cantando” os nomes dos alunos, um por vez, com uma pausa em seguida a cada nome e, em caso de silêncio dos professores, a pergunta: “Ficou com alguém?”. A partir daí, se o aluno estava aprovado com um professor, este podia variavelmente dizer “Passou”, ou simplesmente ficar em silêncio. Quando o aluno estava reprovado na disciplina, o professor dizia “Ficou comigo”, ou mais frequentemente dizia o nome de sua disciplina: “Matemática!”, “Física!”, “História”, e assim por diante. A mesa anotava as disciplinas nas quais o aluno estava em situação de reprovação e então anunciava o resultado: “Então Fulano de Tal ficou em Matemática, Física e História. Alguém pode abrir mão?”.

Esta pergunta era bem compreendida da seguinte maneira: cada aluno pode ficar reprovado em até duas disciplinas, e passar para a série seguinte, ficando então em dependência em uma ou duas. Reprovação em três ou mais disciplinas reprova o aluno em todas, e ele é encaminhado a repetir a série cursada; daí a pergunta se “alguém pode abrir mão” – o que significa: se algum professor vai modificar a nota final do aluno, de modo a ele ser aprovado em sua disciplina, e então o aluno não ser reprovado na série, mas apenas ficar em dependência em duas. Em alguns casos, os professores reconsideravam para além de apenas deixar o aluno em dependência em algumas disciplinas, mas aprovavam-no em todas as disciplinas nas quais não havia obtido nota para aprovação.