

7

A relação do poder público com as escolas

O processo de constituição histórica do Estado brasileiro, bem como da sociedade, não teve como base essa noção de coisa pública [as coisas públicas devem ser de interesse público]. A privatização do Estado, desde sua origem colonial, foi acompanhada pelo desenvolvimento de práticas sociais e culturais, por parte dos grupos dominantes e aliados, tributários de uma lógica escravocrata na relação com os subalternos. A cultura escravocrata e a particularização das ações do Estado tornaram-se profundos elementos de resistência à afirmação de práticas republicanas no país. A ausência de uma cultura política que reconheça a igualdade básica entre todos os cidadãos e a construção de um projeto econômico que impede o acesso de amplas parcelas da população aos recursos públicos e à riqueza do país geraram instituições que legitimam e reproduzem a desigualdade, tais como as organizações do poder judiciário e as forças de segurança, dentre outras. (Silva, 2009)

O processo de fragmentação das metrópoles, decorrente das transformações que ocorreram nas últimas três décadas na relação entre economia, sociedade e território, contribuiu para tornar relevante a discussão do “efeito-lugar”⁴⁸ sobre o papel desempenhado por instituições do Estado, principalmente, o Judiciário, a polícia e a Escola (Burgos & Paiva, 2009).

Considerando a escola como espaço que sintetiza as desigualdades do contexto social, esse seria um espaço privilegiado para entender quais poderiam ser as interferências do “efeito vizinhança”, que parte do conceito do “efeito-lugar”, para a atuação do Estado em espaços de favelas. De acordo com dados oficiais, escolas localizadas nesses espaços apresentam os piores resultados nas avaliações de larga escala, fato que, inclusive, influencia a elaboração de políticas públicas como o *Programa Escolas do Amanhã*, da SME, já citado nesse trabalho, na tentativa de “compensar” a desigualdade educacional dos alunos dessas escolas, que são consideradas escolas de segunda categoria dentro da rede municipal. É possível encontrarmos, dentro da mesma rede pública de ensino, escolas em maior ou menor vantagem em relação a condições de organização e

⁴⁸ Efeito que considera todas as peculiaridades e representações que o território agrega e o efeito dessas representações no cotidiano das instituições. (Bourdieu, 1998)

funcionamento que atravessam as práticas pedagógicas e interferem no processo de produção da qualidade do ensino.

Essa situação de desigualdade de condições pode ser percebida em nossas escolas da pesquisa, a partir do olhar dos professores:

Tabela 29: Dificuldades de funcionamento das escolas

Indique se alguns dos problemas listados abaixo costumam ocorrer ou não e em que medida dificultam o funcionamento da escola	Escola A			Escola B		
	Sim e foi um problema grave	Sim, mas não foi um problema grave	Não	Sim e foi um problema grave	Sim, mas não foi um problema grave	Não
Insuficiência de recursos financeiros	14%	86%	0%	33%	62%	5%
Inexistência de professores para algumas disciplinas	14%	50%	36%	82%	18%	0%
Carência de pessoal administrativo	0%	27%	73%	54%	14%	32%
Carência de pessoal de apoio pedagógico	59%	41%	0%	55%	27%	18%
Falta de recursos pedagógicos	5%	59%	36%	36%	46%	18%
Alto índice de faltas por parte dos professores	0%	0%	100%	0%	23%	77%
Alto índice de faltas por parte dos alunos	0%	14%	86%	18%	36%	46%
Problemas disciplinares causados pelos alunos	0%	64%	36%	63%	32%	5%

Fonte: Questionário de professores *survey* SOCED, 2009

Analisando a tabela acima, a quase totalidade dos professores das duas escolas declara haver insuficiência de recursos financeiros. Quanto aos recursos humanos, percebemos que esse é um elemento gerador de muita dificuldade para o desenvolvimento do trabalho na Escola B: agrupando os percentuais das respostas *Sim e foi um problema grave* e *Sim, mas não foi um problema grave*, temos 100% dos professores sinalizando a *Inexistência de professores para algumas disciplinas*, 68% declarando haver *Carência de pessoal administrativo* e 82% indicando que há *Carência de pessoal de apoio pedagógico*.

Esses dados demonstram que, apesar das duas escolas serem submetidas às regras da mesma administração municipal, há diferenças significativas quanto aos aspectos estruturais. O quadro de funcionários da Escola A em 2010, estava praticamente completo, faltando, segundo a diretora, um professor de língua estrangeira e um de artes e um agente educador para o 2º turno.

Já na Escola B, de acordo com a coordenadora pedagógica, a situação se agravou, principalmente, depois da ampliação do número de turmas de segundo segmento no início de 2010, sem a estrutura necessária, principalmente, no que diz respeito à disponibilidade de professores.

Não tinha estrutura. Não tinha corpo docente. Ficamos aqui batendo cabeça. A diretora, com medo, entrou em pânico. A estratégia foi pegar os alunos e distribuir em outras turmas. E seja o que Deus quiser. O hospício está aí: eu não consigo fazer o meu trabalho e o professor fica perdido. (coordenadora pedagógica, Escola B)

Conforme já explicitado no *Capítulo 5 – Relação família-escola* desse relatório de pesquisa, a Maré, onde fica localizada a Escola B, segue a tendência municipal de diminuição do número de escolas de atendimento ao segundo segmento do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º anos). Assim, houve pouca procura para as séries iniciais nos últimos anos e, sob orientação da CRE, foi ampliar o número de turmas de segundo segmento, mesmo não havendo professores para o atendimento aos alunos. Ainda segundo a coordenadora pedagógica, a orientação da SME é que a escola crie estratégias para suprir a carência de professores, o que muitas vezes, implica em fazer o deslocamento de professores que desenvolvem outras funções, como o responsável pela sala de leitura e o apoio à direção, para sala de aula. Em alguns casos, até mesmo o coordenador pedagógico e o diretor assumem turmas. Essa situação se agrava muito no segundo segmento, que conta com professores especialistas para cada disciplina:

“Nós temos turmas que, às vezes, ficam dois anos sem professor de Português e Matemática, fora História e Geografia. (...) A CRE diz que o coordenador pedagógico tem que, junto com os professores, elaborar uma apostila. Isso é fácil. Mas a aula é presencial, não é à distância. Como é que eu vou dar conta de vários? Nós temos uma 1607, uma 1608 que não tinha professor nenhum. A turma ficou uns dois ou três meses dividida (...)” (Coordenadora Pedagógica, Escola B)

Com a política das avaliações oficiais, o resultado da escola fica completamente comprometido nesse segmento:

“No segundo segmento sempre tem buraco. Todo ano tem muito, muito buraco. E nós ficamos assim. Agora tem IDE-Rio, IDEB, Prova Brasil, Prova Rio. Sem professor? Sem professor de Matemática e Português? Isso interfere nos resultados.” (coordenadora pedagógica, Escola B)

Não há uma política de contratação de profissionais de educação que possa suprir a necessidade tanto de pessoal de apoio, quanto de professores no sistema público de ensino, que é agravada pelo grande número de aposentadoria e de professores licenciados durante o ano letivo. Diante dessa carência de profissionais, escolas localizadas em espaços marcados pela violência e pela atuação de grupos criminosos armados⁴⁹, como é o caso da região da Escola B, sofrem ainda mais com a situação já que, quando contratados os professores e os demais profissionais, seguindo uma ordem de prioridade definida pela colocação no concurso público, podem escolher a área de atuação e a tendência é que escolham locais considerados mais seguros. Apesar do incentivo, em dinheiro, para quem trabalha em escolas consideradas de “difícil acesso”, ainda assim, há dificuldade de convocação de profissionais para o trabalho nesses espaços. Esse auxílio oferecido pelo poder público é uma demonstração de sua incapacidade de promover segurança pública para todos os segmentos da população que acarreta em violação de outro direito, qual seja, educação de qualidade.

Ainda analisando os dados da tabela, uma informação relevante é o índice de assiduidade dos professores da Escola A: segundo 100% dos professores, o corpo docente não é faltoso, o que vai na contramão das notícias que temos da realidade de escola pública. No entanto, vale ressaltar que estamos falando de uma escola bem conceituada, disputada pelos pais dos alunos e que apresenta bons resultados nas avaliações oficiais e com um clima escolar, aparentemente, favorável para o desenvolvimento do trabalho docente. Além disso, é localizada em uma área muito próxima a um importante centro comercial, com facilidade de acesso através de serviço de transporte público como trem e ônibus para diversos bairros da cidade. Assim, a escola acaba sendo também disputada pelos professores que, para se manter nessa situação, digamos, confortável, se esforçam para cumprir com suas obrigações de forma a garantir sua permanência na escola, já que a diretora se mostra muito atenta aos aspectos que possam interferir no funcionamento da escola e que cumpre com a determinação da SME de não permitir que os alunos deixem a escola antes do término do turno. Para que isso não ocorra e havendo falta de professor, outro profissional é deslocado de sua

⁴⁹ Expressão cunhada pelo Observatório de favelas para se referir ao tráfico de drogas e às mílicas, espécie de justiceiros que dizem tentar “livrar” as comunidades dos traficantes, submetendo à população a outra lógica de submissão.

função para acompanhar a turma no desenvolvimento de alguma atividade até o final do turno, o que modifica a rotina da escola.

Na Escola B, 77% dos professores consideram não haver um *Alto índice de faltas por parte dos professores*. Nessa escola, a ausência do professor não se constitui em uma questão que gere maiores complicações no cotidiano da escola porque quando não tem professor a turma é, simplesmente, liberada. Nessa situação, percebemos que as orientações da SME não são cumpridas da mesma forma nas duas escolas.

Recorrendo novamente a Stephen Ball,

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. (...) A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (Ball apud Mainardes & Marcondes, 2009)

Assim, apesar das políticas serem pensadas no nível macro, é no micro, no nível local, e na ação dos profissionais que estão na ponta que depende sua efetivação.

Quanto aos dados relacionados aos alunos, quais sejam o índice de faltas e problemas disciplinares, há diferenças significativas entre as escolas, mas que já foram explorados nesse trabalho. Os dados, então, só reforçam o que já foi apresentado: professores da Escola B (95%) indicam a indisciplina como marca dos alunos da escola e professores da Escola A sinalizam pouca assiduidade dos alunos (86%).

O item que questiona a *Falta de recursos pedagógicos* merece uma atenção especial já que as duas escolas estão em situação de recebimento de recursos diferenciada.

Escolas da rede municipal recebem verbas do governo municipal, através da SME, e do federal, através do MEC. Dentro da política de repasses financeiros do MEC, as escolas com IDEB abaixo da média nacional para cada segmento de

ensino recebem mais recursos, a partir do Programa PDE Escola⁵⁰, como é o caso da Escola B, que também está inserida no *Programa Escolas do Amanhã*, da SME, que prevê a realização de vários projetos, e tem prioridade na participação de projetos do MEC, como o *Programa Mais Educação*, que também prevê recursos para que outros projetos sejam desenvolvidos no contraturno escolar. Além disso, escolas que conseguiram cumprir as metas previstas para o IDEB recebem 50% a mais do valor do PDDE convencional, calculado a partir do número de matrículas. Como escola que atende à Educação Infantil, a Escola A recebe aporte de recursos também para esse segmento de ensino, o que não é o caso da Escola B. Todos os recursos advindos do MEC são liberados através do PDDE, Programa Dinheiro Direto na Escola, depositados em contas bancárias diferenciadas, uma para cada tipo de Programa, o que demanda habilidade do diretor e participação formal do Conselho Escola Comunidade – CEC⁵¹ na administração dos recursos e prestação de contas.

Assim o volume de recursos financeiros recebidos pela Escola B é bem maior que os da Escola A⁵². Fazendo uma relação com o número de alunos atendidos em cada escola em 2009 e 2010 e o valor recebido dos Programas do Governo Federal, temos uma média de cerca de R\$ 11,00 para a Escola A e R\$ 39,00 para a Escola B, por aluno/ano.⁵³

⁵⁰ O Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola – atende às escolas prioritárias dando assistência técnica e financeira. Cada escola deverá apontar, a partir de discussão com a equipe pedagógica, o que poderia ser considerado como fragilidade da escola que merece ser melhorado para que a escola atinja melhores índices no IDEB. A partir disso, elabora um planejamento estratégico, incluindo a previsão de recursos financeiros, e envia para o MEC que, após uma análise, libera ou não a verba solicitada. (site do MEC acessado em fevereiro de 2011)

⁵¹ Conselho consultivo formado por representantes dos segmentos professor, aluno, responsável, funcionário e Associação de Moradores, cujo presidente nato é o diretor da Escola. Tem por finalidade promover a integração entre Escola-Família-Comunidade, atuando em co-participação com a direção da Unidade Escolar. Os representantes do CEC são eleitos por seu segmento através do voto e o mandato é de dois anos. (<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/>, acessado em janeiro de 2010.)

⁵² A partir de levantamento feito no Portal da Transparência, do Governo Federal, verifiquei o quanto as escolas receberam, através dos CNPJs das Unidades Executoras dos Conselhos Escola-Comunidade de cada uma, do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Este Programa repassa valores do Governo Federal para as escolas, dentro das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação. Em 2009, a Escola A recebeu R\$ 14.676,80 e a Escola B 67.361,10, em 2010 o valor foi de R\$ 14.832,20 para a Escola A e R\$ 70.298,10 (www.portaldatransparencia.gov.br, acesso em março de 2011).

⁵³ É importante ressaltar, que esse valor não é um valor custo-aluno, já que trata-se apenas do valor do repasse de recursos do PDDE para cada escola. Para o cálculo do valor custo-aluno seriam necessários outros dados de despesas, como gasto com pessoal, pagamento de tarifas públicas, dentre outros e não é intenção desse trabalho aprofundar essa questão.

A relação dos valores entre as duas escolas é mais de três vezes, porém cabe ressaltar que os valores repassados pelo MEC são o que se chama de “verba de natureza destinada”, ou seja, tem que ser utilizado obrigatoriamente para as modalidades de despesas definidas pelos Programas. Assim, apesar de um valor significativo de recursos, a escola não pode, por exemplo, contratar pessoal de apoio ou professor e tem que dar conta de mais uma demanda sem ter profissionais para desenvolver todas as ações previstas nos Programas induzidas pelo MEC e encaminhados compulsoriamente para as escolas pela SME.

Não é facultado à escola fazer opção de não participar desse ou daquele Programa. A SME faz a adesão ao projeto do MEC e define quais escolas irão participar sem, contudo, verificar qual seria a relevância desse projeto para aquele contexto escolar específico e, mais que isso, quais são as possibilidades reais de desenvolvimento. Assim, os Programas pensados pela SME e pelo MEC vêm para a escola como apêndices, desconectados muitas vezes da estrutura física das escolas e de suas condições materiais, e mais uma vez, cabe ao gestor local fazer os devidos “ajustes” para que a ação seja ou não realizada.

7.1 A representação da violência e suas interferências na rotina escolar

Durante o processo de realização dessa pesquisa, tive contato com vários episódios influenciados pela representação de violência de diversas naturezas, principalmente, na Escola B, considerando que a violência pode ser classificada em dois tipos: a concreta, conseqüência da falta de uma política de segurança pública eficaz, e a violência simbólica, que, em algumas situações, pode ter um efeito mais perverso que a primeira.

Segundo Eliana Sousa Silva,

O fenômeno da violência, em suas manifestações físicas ou psicológicas, não é difícil de ser definido e entendido. O mesmo não acontece quando se trata das manifestações simbólicas: as estigmatizações, os preconceitos, as discriminações de diversas ordens, as estereótipos etc. (Silva, 2009)

Como exemplos da manifestação da violência simbólica, menos explícita e nem sempre percebida por seus atores, me ocorrem a atitude arbitrária da diretora e do corpo docente da Escola A no Conselho de Classes, a forma desrespeitosa

pela qual o professor se referiu ao grupo de alunos da Escola B⁵⁴, a falta de professores e profissionais de apoio nas escolas, o boicote aos alunos mais velhos, dentre outras. O que obtive através da análise do material empírico revela que em muitos casos, talvez a violência intramuros tenha efeitos ainda mais contundentes no processo de ensino-aprendizagem que aquela oferecida por elementos externos, já banalizada e naturalizada, vista como consequência certa do contexto “violento” das escolas localizadas em áreas favelizadas, como é o caso da Escola B.

Dentro de um processo de alienação e da ausência de um olhar mais crítico para a realidade dos alunos, os profissionais, principalmente da Escola B, acabam corroborando com o processo de exclusão vivido por seus alunos. Sem perceber que, não acreditando que essa realidade possa ser modificada a partir da ação dos agentes que a constituem (inclusive eles próprios) a ação desses profissionais assume um sentido menor, uma simples mecanização e reprodução do que já está posto. Há um distanciamento da realidade que faz com que esses agentes assumam uma versão do senso comum que os impede de refletir, pensar e experimentar outras formas de atuação que contribuam para a transformação positiva desse contexto.

Contudo, no caso da escola de espaços de favela, a violência simbólica também é sofrida pelos profissionais de educação que têm medo de uma realidade que desconhecem, ou conhecem através a mídia; são discriminados, nesse caso por trabalhar em territórios com pouco prestígio social; são desafiados pelos alunos. Além disso, a estrutura e as condições de trabalho também violentam o professor no cotidiano de seu trabalho.

Esse contraponto é importante para reafirmar a opção desse estudo de não culpabilizar, de forma isolada, qualquer agente escolar. No entanto, não podemos perder de vista que uma atitude sem reflexão pode tornar o profissional de educação condescendente com a situação de mera reprodução da desigualdade social no contexto da escola, gerando irresponsabilidade desse profissional no processo educativo.

⁵⁴ No momento da aplicação dos questionários de alunos em uma turma na Escola B, o professor que estava responsável pela turma naquele momento, recebeu o grupo de pesquisa e informou: “Aqui, só tem lixo!”

Como exemplos explícitos da interferência da violência concreta no cotidiano das escolas, observei duas situações vividas pela Escola B que, em nome da garantia de segurança para os profissionais daquela escola, tem sua rotina atravessada por situações conflituosas que possam ocorrer no entorno da escola. Estou me referindo ao encerramento das atividades escolares e a liberação antecipada dos alunos, principalmente, à tarde e da opção de não oferecer intervalos para recreação dos alunos no meio dos turnos.

É comum a Escola B interromper as aulas por conta de tiroteios no entorno. Segundo orientações da CRE, a direção da escola tem autonomia para decidir o que é melhor naquele momento, sempre no sentido de preservar as vidas dos profissionais e dos alunos. Se por um lado é legítimo que órgãos públicos não queiram colocar em risco seus servidores, inclusive considerando que a situação envolva questões legais, não se pode negar que há exageros, já que dentro dessa lógica, qualquer possibilidade mesmo remota já leva muitas diretoras, por medo, por desconhecimento da realidade local ou por conveniência, decidir fechar as escolas, mesmo que não seja necessário. Vale ressaltar que no quadro de professores e da direção da Escola B, não consta nenhum morador da região, o que os distancia do universo de seus alunos. O prédio escolar fica bem próximo da Avenida Brasil, via de grande movimentação que liga o Centro da cidade à Zona Oeste, sendo, portanto, de fácil acesso, o que pode fazer com que muitos professores, mesmo depois de anos de atuação na escola, não saibam fazer outro caminho para chegar até ela. Sendo assim, a iminência de qualquer situação que os coloque em uma situação insegura, gera pânico, em menor ou maior proporção, levando-os a pressionar a direção para o encerramento das atividades.

A autorização do poder público para encerrar as atividades na escola nessas situações, mais uma vez, se configura em negligência do Estado em cumprir o que rege a Constituição Federal em relação à garantia de direitos iguais a todos os cidadãos. Os professores e os profissionais de educação devem se retirar para locais mais seguros enquanto os alunos, a maioria moradores locais, voltam para suas casas e continuam no ambiente “inseguro”, já que a maioria mora na região. Nesse caso, além de incompetência, temos um processo de demissão do Estado, que utiliza a situação de violência para justificar a negação de um serviço público, se colocando impotente e refém dessa situação de violência.

A Escola B, e a grande maioria das escolas da Maré não têm recreio⁵⁵. Há um acordo entre a CRE e os professores para o encerramento das atividades às 16h30min, uma hora antes do previsto, para evitar que professores e funcionários fiquem na região no final da tarde, quando há maior probabilidade de haver confronto entre grupos criminosos armados e a polícia. Além disso, os alunos teriam que ter recreio no meio do turno da manhã e no meio do turno da tarde, com merenda oferecida pela escola. Como também não há merendeiras o suficiente para preparar as refeições, é oferecido um almoço entre os turnos, para atender a todos os alunos da escola, os que estudam pela manhã e os que estudam à tarde, que acaba atendendo mais aos alunos do primeiro turno, que saem da escola e já almoçam. Os alunos da tarde deveriam chegar mais cedo, mas a maioria se sente constrangida e acaba não almoçando. Essa situação, relatada pela diretora da escola em entrevista ainda como coordenadora pedagógica, demonstra, mais uma vez, a desvantagem dos alunos do turno da tarde em relação aos da manhã, nessa escola.

No próximo capítulo, finalizo esse relatório de pesquisa apresentando as considerações provisórias da investigação, a partir do meu lugar de pesquisadora.

⁵⁵ Das 14 escolas da Rede Municipal de Educação na Maré, em apenas duas há recreio.