

4

Estruturas organizacionais na escola pública e na escola privada

Durante o ano letivo de 2011 (de fevereiro a dezembro), estivemos presentes¹⁷ em duas das escolas, que fizeram parte de nossa investigação, uma unidade pública municipal e uma instituição privada católica¹⁸. Observamos vários eventos nestas escolas: todas as reuniões de pais do nono ano previstas nos calendários escolares (de início de ano para apresentação da proposta aos pais e reuniões habituais bimestrais e trimestrais), reuniões de outras séries iniciais, algumas festividades (festas juninas, formaturas), eleições de diretores na unidade pública, reuniões da associação de pais na escola privada e outros encontros. Assim, acompanhamos algumas reuniões destinadas à apresentação das regras escolares para pais de turmas iniciais e algumas para resolução de problemas pontuais, tais como indisciplina entre alunos e problemas com professores, por exemplo. Estas observações foram feitas com o objetivo de tentar delinear em caráter exploratório, diferentes linhas de ação pedagógicas e as relações estabelecidas entre os agentes escolares, entendendo estas atividades também como espaços de formação de disposições, constituintes de *habitus escolares*.

As rotinas, normas e valores que os alunos apresentam não podem ser investigados de forma dissociada do projeto institucional, que ilustra o clima escolar e confere uma direção ao trabalho pedagógico. Assim, é importante perceber o que atravessa os dois subsistemas (público e privado) enquanto práticas e valores que fundamentam o desenvolvimento das disposições favoráveis ao bom desempenho (*habitus*). *Dadas as marcantes e reconhecidas diferenças, o que é comum nestas práticas escolares? Podemos falar em um habitus escolar típico de cada escola ou em conjuntos de disposições adquiridas em contextos familiares mais ou menos conformes às exigências escolares?*

Dreeben (2000) em um trabalho que analisa os “efeitos estruturais” na educação faz uma retrospectiva histórica sobre o tema na sociologia, enfatizando a importância de se considerar a organização escolar, na medida em que o impacto

¹⁷ Todo o trabalho de campo e entrevistas foi realizado em dupla. Tal prática pôde proporcionar pôr em cheque algumas de nossas afirmações e perspectivas sobre o trabalho realizado nestas escolas e sobre a participação das famílias e alunos na construção da qualidade de ensino.

¹⁸ Escola três e escola sete, respectivamente. O trabalho de campo nestas escolas será analisado neste capítulo.

da escolarização dos indivíduos acontece em um ambiente organizacional específico. A complexidade do que está envolvido nesta análise aparece nos problemas que o autor aponta como envolvidos neste processo: compreender o trabalho dos professores; dos agentes escolares e dos estudantes; as possibilidades e restrições advindas dos tempos, hierarquias e arranjos escolares, currículos, interesse e participação das famílias, entre tantos outros aspectos. Dreeben (2000) lembra que o foco nas influências da organização escolar que propõe, não necessariamente negligencia os efeitos de origem social na escolarização. Assim, descreve vários trabalhos que abordam a influência da origem social e do tipo de organização escolar nas aspirações individuais, desde o conceito de *fato social*, evocado no estudo sobre suicídios em Durkheim (1897) (e a consideração das variáveis sociais, diferenças encontradas entre católicos e protestantes, entre indivíduos com filhos e sem filhos), passando pela *Columbia Tradition* (do qual Merton e Lazarsfeld são os maiores representantes) e os estudos baseados em análises contextuais (efeitos estruturais) da educação¹⁹ até chegar aos estudos de Coleman e os que derivaram deste. Sobre a grande pesquisa realizada por Coleman *et al*²⁰ (1966), Dreeben ressalta o quanto no referido estudo foi levado em conta aspectos da organização escolar (em particular o clima), ainda que este não tenha sido o principal ponto ressaltado por muitos de seus leitores. A principal crítica de Dreeben (*idem*, p. 128-29) é a vulnerabilidade na argumentação sobre os efeitos estruturais na educação, que por um lado pode enrijecer a estrutura e o processo social e de outro incentivar a construção de “medidas de conveniência” por meio do resultado dos grandes *surveys*, por exemplo.

Nosso esforço em pesquisar as diferentes realidades das escolas consideradas de excelência na cidade do Rio de Janeiro veio na demanda de crítica semelhante sobre os resultados de pesquisas de desempenho e dos *rankings* divulgados, entendendo que as influências macroestruturais no processo educacional precisam ser analisadas no contexto dinâmico das experiências dos agentes escolares, das famílias e dos estudantes. Nossa participação na observação de algumas situações cotidianas nestas escolas e nas famílias, mesmo que em um “breve período de tempo” (Goffman, 2011) tem oferecido indícios importantes.

¹⁹ Merton reconhecia os constrangimentos causados pelas instituições, mas evocava ‘modos de adaptação individual’ (conformismo, inovação, ritualismo, rebeldia, etc.), sugerindo uma tipologia sobre a variedade dos comportamentos individuais (*apud* Dreeben, 2000, p. 110-11).

²⁰ *Equality of Educational Opportunity* (1966).

Isso porque os cotidianos das escolas ilustram ‘situações sociais escolares’, no sentido de que são rotinas extensivas, e capazes de auxiliar na interpretação da constituição de *habitus* escolares.

O trabalho de campo nos possibilitou em diferentes medidas: conversar com coordenadores pedagógicos, pais e alunos, assistir as entradas e saídas de estudantes, a recepção dos pais na escola, a relação dos alunos com professores, coordenadores e entre pares, atuações de diretores, coordenadores pedagógicos e alguns professores. Devido a nossa inserção prolongada e à boa recepção nestas escolas, pudemos desenvolver uma convivência agradável com os agentes escolares. Apesar de alguns obstáculos típicos que experimentamos no trabalho de investigação, como algumas dificuldades de agendamento, certa inquietação com o excesso de perguntas e anotações, conseguimos conhecer os diferentes espaços, conversar com professores, funcionários e alunos. Esta acolhida aconteceu inclusive na escola pública selecionada para o campo, que cabe enfatizar, costuma há alguns anos ser procurada por muitos pesquisadores de diferentes universidades.

A partir das observações nas escolas produzimos para a presente pesquisa um amplo material, cuja produção pode ser visualizada nos Quadros 23 e 24.

Quadro 23: Sistematização das observações de campo na escola privada

Espaço de observação	Número de Horas	Páginas de material
Encontros, reuniões de pais e outros espaços	44	116
Entrevistas de pais	16	16
Entrevistas de alunos	16	16
Entrevistas de agentes escolares	8	7
TOTAL	84	155

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 24: Sistematização das observações de campo na escola pública

Espaço de observação	Número de Horas	Páginas de material
Encontros, reuniões de pais e outros espaços	32	62
Entrevistas de pais	16	16
Entrevistas de alunos	16	16
Entrevistas de agentes escolares	8	10
TOTAL	72	104

Fonte: Elaboração própria.

As tabelas acima representam uma tentativa de sistematizar os produtos de nossa observação, que culminou com a produção de dados sobre as rotinas da escola, as percepções dos agentes escolares, os projetos institucionais, com informações sobre as relações pedagógicas e interpessoais. Ao longo deste subitem vamos caracterizar tais aspectos à luz das rotinas e valores ‘ensinados’ por diferentes meios e perceptíveis em alguns comportamentos e disposições que apresentaram alunos, pais, professores e outros profissionais. Todas as observações ampliam os dossiês sobre estas duas escolas, iniciados por outros integrantes do SOCED, os quais também serão utilizados nesta investigação. Ao longo deste estudo poderemos criar um ‘diálogo’ entre os produtos do *survey* aplicado em 2009 e os variados dados qualitativos, resultados de visitas a estas escolas durante os anos de 2010 e 2011.

Alguns aspectos iniciais são importantes a fim de caracterizar o trabalho de campo. Observa-se que o número de horas foi diferente nas duas escolas, sendo menores tanto as horas de entrevista, quanto as horas de observação na unidade pública. Acreditamos que esta diferença ocorreu em parte devido à grande distância existente entre a infraestrutura destas escolas. Com isso, enfrentamos certa indisponibilidade em vista do volume de trabalho e acúmulo de funções dos profissionais da escola pública. Já apontamos tal abismo, observado em outras escolas que fizeram parte do mesmo projeto de pesquisa (Brandão, Canedo e Xavier, 2012) e que, exercem influência no trabalho pedagógico realizado. A escola pública foi fundada em 1935, mas seu prédio foi construído em 1908, onde funcionava um pavilhão do exército, e que depois foi doado para a construção da escola. Em entrevista feita com a diretora em 2009, ela nos conta um pouco do caminho trilhado em busca da melhoria da qualidade, analisando a clientela atendida pela escola:

Diretora escola pública: Essa escola já estava meio caidinha na sua estrutura [...] então nós resolvemos começar a procurar de que forma a gente podia primeiro melhorar a aparência da escola. Difícil porque aqui não é um bairro comercial. Segunda dificuldade é que isso aqui é um bairro de elite, e uma escola pública aqui não é muito... Foi difícil a gente se impor aqui [cita nome do bairro], entendeu? A [cita nome de outra escola municipal da região] era a escola que, digamos, todo mundo queria estudar [...]. Nós ficávamos com o que sobrava de alunos que vinham pra cá. Então nossa clientela era de padrão socioeconômico bem baixo mesmo, a gente não tinha rendimento muito bom, por isso. Não tinha também uma assistência muito boa e tudo que a gente começava e quisesse conseguir tinha que ser pelo nosso próprio esforço.

Nesta escola e em outras unidades da rede pública, as reuniões de pais são agendadas previamente pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME e sem consultas aos diretores e professores. Tais reuniões contam com professores voluntários, que não recebiam pelo trabalho realizado nestes encontros e que tinham que lidar com algumas atividades, que podem ser consideradas da alçada do assistencialismo social, acompanhando a participação dos pais em programas como o *cartão família carioca*²¹. Diretores, professores “que se ofereciam para ajudar” e apenas um coordenador pedagógico se revezavam na recepção e orientação aos pais de diferentes turmas do segundo segmento do ensino fundamental e no trabalho diário com cerca de oitocentos alunos, divididos nos turnos da manhã e tarde. Esta estrutura, aliada ao número reduzido de pessoal, influenciaram a quantidade de reuniões e encontros com pais ao longo do ano. Os atendimentos individuais às famílias e alunos, apesar de rotineiros, apresentaram sempre um caráter de improvisado, ocorrendo muitas vezes nos corredores da escola e na sala de professores (que funcionava em um espaço aberto, anexo à entrada). Veremos que apesar destas características, pais e alunos da instituição pública elogiavam a interação com a diretora e coordenador pedagógico.

Na escola privada, observamos reuniões mais longas e que contavam com o apoio de diferentes profissionais (professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, psicólogos, inspetores e porteiros). Do mesmo modo como ocorreu na escola pública, estas reuniões aconteceram aos sábados, com a finalidade de obter a maior participação dos pais. Um encontro particular desta escola é uma reunião para os pais conhecerem o trabalho dos professores. Cada professor do nono ano apresentou sua proposta de curso, estilo de aula e avaliação, discutindo posteriormente as dificuldades de cada aluno com os pais, que pegavam ‘senhas’ para conversar em privacidade com cada professor.

Nas reuniões e encontros pudemos observar a forma como a escola se apresentava às famílias, expondo preceitos filosóficos, política e objetivos. A apresentação dos projetos institucionais em cada escola também ofereceu alguns

²¹O *Cartão Família Carioca* é um programa que oferece uma renda mensal complementar às famílias cadastradas no programa *Bolsa Família* do Governo Federal. O valor do benefício varia de acordo com a renda e o número de pessoas de cada família. O programa também poderá pagar benefício adicional no valor de cinquenta reais em cada bimestre, conforme o desempenho escolar das crianças e adolescentes. Para não perder o benefício, as famílias precisam garantir que os alunos tenham 90% de presença em cada bimestre e comparecer a todas as reuniões de pais (Fonte: <<http://www.rio.rj.gov.br>>).

sinais sobre o a forma de lidar com as rotinas e interações. Na primeira reunião de pais na escola pública (ocorrida em 14/02/2011) observamos o esforço da direção, da diretora adjunta e de alguns professores para dar conta de uma série de assuntos em curto período de tempo e num espaço improvisado no pátio da escola. Tópicos de ordem prática foram tratados nesta reunião, o processo de matrícula (que ainda estava em andamento), a distribuição do material escolar e uniforme, merenda, dúvidas sobre o *Rio Card* (passe livre dos estudantes), que assumia à época a função de controlar a presença dos alunos na escola, entre outros tópicos, como o *projeto educopédia*²². Muitas dúvidas dos pais foram apresentadas nesta reunião. A diretora disse que cada sala de aula teria um computador e pediu novamente que os alunos ajudassem na conservação da aparelhagem. Uma das mães pais perguntou se com o projeto a escola passaria a ter internet *wifi* e se os alunos conseguiriam acessar a rede por celular. A diretora informou que o acesso seria vigiado e que os alunos estariam sempre acessando sob a orientação de um professor. Após este comentário, a diretora disse que costumava conversar on line com alguns alunos, através de salas de bate-papo e sites de relacionamento. Nesta fala, a diretora também disse “passar um sabão” em alguns estudantes, quando os via conectados tarde da noite, e que perguntava o que faziam, alertando para que saíssem da internet.

Nesta reunião, um ex-aluno ajudava a diretora, distribuindo o calendário oficial (que consta no site da SME) aos pais. Observamos explicações sobre recomendações quanto ao uniforme e ao seu uso inapropriado. Alguns itens do uniforme são diferentes para meninos e meninas. Em relação aos meninos muitas reclamações giraram em torno do uso de bermudas e tênis coloridos. A diretora diz que os meninos “tem vontade de mostrar roupas de marca”, calçando “tênis de todas as cores, menos azul ou preto” para irem à escola. O uso de chinelos também foi apresentado como muito comum entre ambos os gêneros. O que

²²A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e o Instituto Oi Futuro são parceiros neste projeto, que oferece uma plataforma de aulas digitais das disciplinas do ensino fundamental, com material de suporte aos professores, planos de aula, jogos pedagógicos e vídeos. Um dos objetivos principais do projeto é se estabelecer como um instrumento de reforço escolar, para os alunos que faltaram ou para aqueles que não compreenderam o conteúdo explicado durante as aulas (Fonte: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1068330>>). Não tivemos a oportunidade de observar o funcionamento deste projeto na escola, mas identificamos uma série de problemas para a instalação dos equipamentos, o que acarretou em considerável atraso na concretização da proposta.

prevaleceu nas recomendações foi a postura da escola em não admitir que os alunos frequentassem as aulas com o uniforme incorreto.

As orientações para as meninas a respeito do uniforme ocorreram em tom mais severo. As bermudas e shorts muito curtos parecem um problema na rotina escolar. A diretora comentou o que acontecia quando as alunas subiam as escadas com trajes muito curtos, dizendo que “os meninos agradeciam a visão”. Outros comentários a respeito do vestuário das meninas nos pareceram ‘mais duros’, além das roupas curtas, as reclamações giraram em torno da forma das meninas se apresentavam, vindo de chinelos para mostrarem “as unhas feitas no final de semana”. Segundo a diretora, os alunos usavam uma série de desculpas para “burlarem” o uniforme. Entre as desculpas mais comuns, constavam que as roupas estavam lavando ou que os dedos foram machucados na manicure.

O respeito ao patrimônio da escola também foi ressaltado, com comentários sobre danos causados aos ventiladores e computadores principalmente. A diretora pediu aos pais que ajudassem na disciplina dos adolescentes. A reclamação principal foi de que os alunos danificavam ventiladores, jogando objetos e brincando com os mesmos. Neste momento um dos pais fala a respeito da instalação de ar condicionado, que vinha acontecendo em algumas escolas públicas. A diretora respondeu que não tem ideia de quando esse benefício chegaria à escola e que, por isso mesmo, pedia aos pais que incentivassem os filhos na preservação do patrimônio da escola. As outras manifestações das famílias giraram em torno de preocupações práticas: a nova computação da presença através do *Rio Card*, por exemplo, o material escolar que receberiam e outras questões afins. Mais tarde, nas reuniões bimestrais vimos que alguns pais tinham uma postura ativa no acompanhamento do trabalho dos professores, interferindo concretamente em aspectos do ensino²³.

No que se refere ao ensino, a diretora (sempre como principal condutora da reunião) relacionou os alunos aprovados nas boas escolas públicas de ensino médio (CAP UFRJ, CEFET, Pedro II e outras escolas privadas). Para o Pedro II, a escola havia encaminhado no ano de 2010, trinta e um estudantes do nono ano e seis estudantes do sexto ano do ensino fundamental. A diretora apresentou estas aprovações aos pais como “os frutos da escola”, dizendo que se os alunos se

²³ No próximo capítulo analisaremos outras formas de participação dos pais e sua relação com as rotinas e disposições dos alunos.

dedicassem, a escola poderia ajudar. Algumas explicações são dadas a respeito da forma de avaliar implementada na escola, que era feita por conceitos (excelente; muito bom; bom; regular e insuficiente) e não por notas. A diretora completa dizendo que “R” (regular) é considerado um conceito insuficiente naquela escola e se direciona aos alunos presentes para que se dedicassem nos dois primeiros trimestres, a fim de “não acumularem matéria”, garantindo, tão logo, pelo menos cinquenta por cento da média anual.

A diretora da escola pública é uma líder, que mescla autoridade e afeto nas relações com os agentes escolares. Percebemos na forma como a escola se apresentou no início do ano letivo, o reconhecimento da sociabilidade juvenil sem perda do tom disciplinador com pais e alunos. Ao final dessa reunião e em muitos momentos ao longo do ano presenciamos pais elogiando a postura da direção e agradecendo pelo “encaminhamento dos filhos” e as diferentes formas de ajuda recebidas. Na relação da direção com os alunos, presenciamos interações amistosas, marcadas pelo conhecimento da linguagem e interesses dos jovens. Vimos também que atitudes de recusa de autoridade por parte dos adolescentes eram severamente repreendidas. Outra característica marcante observada na relação com as famílias e os jovens é uma perspectiva de valorização do aluno da escola pública. Muitas vezes, ouvimos a diretora dizer que “os alunos não são coitadinhos”, sugerindo aos pais e professores que os meninos e meninas não deveriam nunca ser tratados como carentes ou incapazes.

Em uma reunião com objetivo semelhante na escola privada, também identificamos a presença de um líder influente, representado pelo diretor geral, que é Padre. Em uma primeira conversa com uma das coordenadoras pedagógicas²⁴ (em 09/02/2011), ouvimos algumas impressões sobre os “meninos maiores”, que estando “voltados demais para a sociabilidade” tinham muitas dificuldades em lidar com a rotina e com as normas, chegavam atrasados e muitas vezes não faziam o deveres de casa. Neste momento, a coordenadora comparou os alunos do nono ano com os menores, afirmando que os pequenos lidavam melhor com a rotina escolar. Ela não adjetivou desta forma, mas expressou em diferentes momentos o quanto considerava os pequenos como mais dóceis.

²⁴ Uma senhora que já trabalhava há muitos anos nesta escola e que ocupava uma função de chefia, uma espécie de coordenação geral de ensino.

Na reunião de início de ano (17/02/2011), o diretor se apresentou de forma amistosa, chamando os pais para “um relacionamento duradouro” com a escola e que esperava, durasse “por doze anos”, referindo-se a conclusão da educação básica. Ele apresentou a instituição como uma escola tradicional, e que apesar de ser nova (tem cinquenta e dois anos), é fruto de outro colégio, bem mais antigo, que foi conhecido como escola das primeiras letras, situado em outro estado da região sudeste. O diretor comenta sobre algumas personalidades “famosas” (entre eles políticos, jornalistas, artistas e escritores) que estudaram nesta escola e no colégio fundador. “Nossos alunos são bombardeados por doze anos com temas da Campanha da Fraternidade”, diz o Padre, numa tentativa de resumir o objetivo missionário da escola. O diretor denomina a congregação religiosa a que pertence como “insignificante diante de outras”, na medida em que perfazem um número pequeno de integrantes na cidade do Rio de Janeiro, mas que entre eles existe a intenção de se “fazer um ensino de excelência”. Ele relembrou em diferentes momentos que a escola se esforça em promover uma aprendizagem crítica, que pretende ensinar as crianças a desenvolverem um pensamento autônomo, para que sejam reflexivas. Ele deu um exemplo atual, fazendo menção ao processo eleitoral da época, no qual os “marqueteiros” vendiam imagens ilusórias sobre os políticos.

O diretor diz que a escola “sempre funcionou como um espaço de liberdade” e fez comentários a respeito da influência marcante da pedagogia de Paulo Freire no projeto institucional. Uma primeira edição mimeografa da obra *Educação como Prática da Liberdade* foi objeto de estudo empolgado por professores, à época da ditadura militar, quando a obra foi censurada. E que a partir daí “muitos alunos foram formados na linha de uma educação libertadora”. A escola chegou a abrigar refugiados políticos durante a ditadura militar. Para o diretor, além de esta trajetória ter oferecido uma linha pedagógica crítica para os alunos e para as famílias, por outro lado acabou promovendo uma ambiguidade na interpretação da proposta, fazendo com que alguns valores fossem deturpados. A palavra liberdade foi erroneamente interpretada, por aqueles que não conheciam a escola de dentro, como “liberalismo ou libertinagem”.

Desde a década de 1980, o projeto institucional apresenta a perspectiva da “Educação para a Justiça”, tendo como lema: “Educar para a transformação social”. Ele usou como exemplo algumas situações comuns entre crianças e adolescentes, nas quais costumam ser egoístas. Na sua argumentação, o diretor

sugere que estes aspectos são instintivos entre meninos e meninas, que precisam ser educados pelos mais velhos, na perspectiva dos valores e da ética: “Nossos alunos devem estar em condição de ajudar os outros, diz ele: devem ser mais para ajudarem as pessoas”, diz. E argumentou com os pais e mães presentes: “Os meninos e meninas estão falando cada vez mais alto. E por que falam alto?” Ele mesmo responde: “Porque os pais não escutam, porque a televisão está muito alta e chega a aumentar sozinha durante os comerciais para que continuemos a ouvir de qualquer lugar da casa.” Ele conclui dizendo que “o aluno deve ser capaz de modificar seu comportamento pelos outros.” Esta perspectiva é presente na forma como o diretor exige o cumprimento de regras escolares, especialmente quando seu referiu ao horário de entrada e uso do uniforme. Na prática, os alunos que chegam atrasados podem entrar na escola, não importando se se trata do primeiro ou último tempo de aula. Segundo o diretor, a mensagem que a escola deve passar para os alunos é a de “estar sempre de portar abertas”, tendo em vista que outros ambientes (nem sempre saudáveis!) podem recebê-los neste mesmo horário. Do mesmo modo, o aluno que porta o uniforme incorreto não tem a entrada impedida.

Em conversas que tivemos com a coordenadora geral foram reiterados tais preceitos, alguns estando assumidamente em contradição com a expectativa de muitas famílias. A maior parte dos comentários relativos a estes aspectos estava relacionada aos pais e alunos do nono ano. Pareceu-nos que os pais tem exigido uma postura mais rígida da escola em relação à disciplina, ao cumprimento de horários, uso correto do uniforme, entre outros assuntos. A coordenadora deixou claro que a escola pretende manter “uma linha de trabalho mais voltada para a conscientização do que para a punição.” A opinião que alguns pais expressam nas reuniões é que os alunos que chegam sempre atrasados devem voltar para casa, servindo de exemplo para outros não repetirem esta conduta. Na escola privada, a dificuldade em respeitar o uniforme entre os alunos do nono ano também é comum. Para a coordenadora isto é um problema, principalmente no que se refere às alunas, que usam shorts muito curtos, o que muitas vezes causa burburinho entre os meninos, assim como observamos na escola pública. A escola pediu aos pais uma postura de controle do que os filhos vestiam, por sua vez, as famílias pediram que a escola atuasse de forma mais rígida, punindo aqueles que não portassem o uniforme apropriado. Esta questão se configurou como um verdadeiro embate que parecia prejudicar a rotina escolar. Uma opinião desta

representante da escola é que eram “os pais que compravam estas roupas junto com os filhos”, devendo ser os mesmos a aconselharem o uso de um vestuário mais condizente ao ambiente escolar.

O diretor finalizou a reunião de início de ano pontuando aos pais os principais problemas que a escola tem enfrentado nos últimos anos, pedindo a colaboração das famílias. Sobre o dever de casa, disse que os alunos teriam poucas tarefas nas séries iniciais e pediu às famílias que auxiliassem os filhos a terem um espaço de trabalho reservado e que ajudassem nesta rotina: “Se isso não funcionar logo no início, a batalha estará perdida”, disse. Sobre o horário de chegada, o diretor pediu aos pais que fizessem os filhos chegar um pouco antes e que a pontualidade e assiduidade dos alunos são concebidas em uma perspectiva de “valorização da presença”: todos os alunos fazem falta e sempre serão lembrados.

Em relação a outros valores apresentados na reunião, houve uma discussão interessante sobre os jogos e a prática de esportes na escola. O diretor criticou o comportamento dos pais, que estimulavam demasiadamente a competição entre os meninos e meninas: “Não estou preocupado com a competição, mas com a competência”, enfatizava. Ele comparou a diferença positiva no comportamento esportivo dos alunos desta escola quando em competição com alunos de outras instituições privadas de ensino da cidade. Os principais problemas da rotina escolar foram referenciados por quatro valores: *Respeito ao Outro*; *Valorização da Presença*, *Construção do Conhecimento* (usado para associar o momento das tarefas de casa) e *Competência*. Para atingir esta proposta de formação ele disse ser necessária a participação dos pais. “Os alunos não são mercadoria, e eu não sou um mercador” foi a frase que sintetizou sua perspectiva de educação em resposta a uma crítica sobre uma relação comercial que pode se estabelecer nas escolas privadas.

O diretor pediu, ainda, que os pais fizessem um esforço para acordarem seus filhos pela manhã, que tomassem o café com eles e olhassem suas mochilas. Ele enfatizou o peso de livros e cadernos que muitos alunos carregam e informou que a escola possui armários e que estes podem ser alugados a preço simbólico. Ao final da reunião, os pais receberam um documento de quatro páginas para fazerem um relatório biográfico dos filhos. Junto a este documento, pedia-se para serem anexados exames de acuidade visual e auditiva (com validade de um ano). Os

itens deste documento requisitavam informações de identificação do aluno e da família (escolaridade; profissão; estado civil; dados sobre padrastos e se estes eram ex-alunos da escola; número de irmãos). Além destes itens, havia várias perguntas sobre o desenvolvimento físico da criança, incluindo dados sobre o nascimento, amamentação e fala; relacionamento e sociabilidade, facilidade de fazer amigos, hábitos, atividades extraescolares, responsabilidade com os deveres de casa e um espaço para os pais dizerem como percebiam os filhos, além de outras informações que a família quisesse fornecer.

As apresentações dos projetos institucionais pela direção nos ajudaram a ilustrar o panorama das influências que as escolas parecem exercer sobre os alunos e as famílias, a partir das regras, normas, práticas, estabelecimento de rotinas, convivência e interações entre os diferentes agentes. Nas duas escolas, identificamos a figura marcante do diretor, característica amplamente debatida por outros estudos, principalmente entre aqueles que se inserem no domínio das pesquisas sobre eficácia escolar (Sammons, 2008; Alves e Franco, 2008; Soares e Teixeira, 2006; Soares e Alves, 2003, entre outros). Na escola pública, destaca-se a proatividade e o esforço dos agentes pedagógicos na execução de muitas funções. Na escola privada, os valores ressaltados pelo diretor nas reuniões de início de ano também são manifestas nas falas das coordenadoras pedagógicas, indicando adesão ao projeto institucional. Traços destas propostas pedagógicas devem orientar nossa investigação com os alunos, a fim de caracterizar seus papéis na formação das disposições escolares. A identificação das famílias a estas propostas também servirão para caracterizar os contextos domésticos e valores que potencializem ou prejudiquem a formação de disposições acadêmicas almeçadas pelas escolas/famílias.

4.1

As escolas e seus agentes na formação do *habitus* escolar

A necessidade de discutir a qualidade da escola, para além da qualidade manifesta nas avaliações e indicadores, tem sido evocada em diferentes estudos (Freitas, 2007; Oliveira, 2007; Quaresma, 2012 e outros), bem como a premência de associar tais análises aos contextos escolares e impressões dos diferentes agentes. Nossa investigação sobre as disposições que colaboram para a estrutura

de qualidade nestas escolas não concebem esta excelência enquanto aspecto instrutivo exclusivamente, mas também em outras circunstâncias que atuam na sua potencialização: capacidade crítica, reflexão e participação dos jovens e de suas famílias.

Os critérios de seleção e enturmação do nono ano eram diferentes nas duas escolas. Nos quadros 25 e 26 podemos visualizar o número de alunos inscritos em cada ano na escola pública e na escola privada²⁵. A escola pública contava com cerca de oitocentos alunos em meados de 2011 e a escola privada tinha em torno de 1540 alunos. A enturmação na escola pública era feita por faixa etária e, segundo a diretora, os grupos de alunos atrasados costumam ser diluídos entre as turmas, para garantir a diversidade na composição social das turmas. Sobre este aspecto há intenção explícita da direção em colaborar com o trabalho dos professores.

Os alunos na escola privada estavam divididos em quatro turmas por série/ano. No Ensino Médio, a alocação costuma mudar um pouco, sendo quatro turmas de primeiro ano, três de segundo e três de terceiro ano. Muitas séries existiam apenas em um dos turnos, em um esquema no qual a primeira funciona na parte da manhã, a segunda série no período da tarde e assim por diante. No nono ano, todos os alunos costumam passar para o turno da manhã a fim de conviverem com os alunos do ensino médio. Quando questionamos esta forma de organização, uma das coordenadoras nos comunicou que tinham adotado esta divisão devido à falta de espaço físico na escola. O prédio, apesar de não ser muito pequeno, comporta poucas salas de aula. Perguntamos se isto causava incômodo para as famílias e se os alunos reclamavam, e nos foi informado que este assunto era algo bem resolvido na escola e que esta era a melhor forma de oferecer conforto aos alunos.

²⁵ Números coletados em agosto de 2011.

Quadro 25: Alunos matriculados na escola pública três

ESCOLA PÚBLICA TRÊS		
Séries do Ensino Fundamental	Número de turmas	Número de alunos
1º ano	2	57
2º ano	2	54
3º ano	2	59
4º ano	2	65
5º ano	2	67
6º ano	3	105
7º ano	4	129
8º ano	3	92
9º ano	3	93
Aceleração (9º ano)	1	36
TOTAL	23	757

Quadro 26: Alunos matriculados na escola privada sete

ESCOLA PRIVADA SETE	
Segmentos da Educação Básica	Número de alunos
Ensino Fundamental (1º ao 8º ano)	910
Turmas de 9º ano	
901	35
902	34
903	32
904	34
Ensino Médio	365
EJA	134
TOTAL	1544

Fonte: Elaboração própria.

No *survey* de 2009, verificamos que a maior parte dos alunos matriculados no nono ano possuía uma trajetória longa na escola²⁶ (Quadros 27 e 28). No entanto, identificamos também que o ingresso de alunos novos no nono ano era 14,3% maior em comparação ao conjunto de escolas públicas pesquisadas. Este movimento de ingresso pode ser sustentado pela fala do coordenador pedagógico, quando disse que: “O nono ano tem safras” e que por conta disso, muitos problemas apareciam. Na visão do coordenador, a fama de boa qualidade no ensino traria para a escola pública muitos alunos com dificuldades:

Coordenador Pedagógico: É assim, a gente tem uma realidade aqui, que a escola vive de uma fama que foi construída ao longo de anos e tal, e a clientela mudou bastante. Muito.

Para o coordenador, a fama de qualidade é “sustentada por um grupo reduzido de alunos interessados” e que coexistem três níveis de alunos na escola: “Aluno interessado, o aluno desinteressado e o aluno regular”. Muitos estudantes não apresentavam altos interesses nos estudos, bem como suas famílias que tinham escassa participação ou se ausentavam totalmente, segundo muitos profissionais da

²⁶ Nas tabelas, quando mencionamos “rede pública” ou “rede privada” nos referimos ao conjunto de escolas pesquisadas.

escola pública. As turmas de nono ano costumam ser concebidas como “a porta de entrada para as boas escolas” ou o ano do concurso para os bons alunos. Para os outros estudantes, a frequência ao nono ano irá encaminhar naturalmente para o ensino médio na rede estadual. A forma como a escola percebia as turmas de nono ano parecia exercer influência considerável no ensino de disposições acadêmicas, ações de encorajamento, atendimento especial, conversas e disponibilidade puderam ser identificadas na relação com estes alunos, principalmente para com aqueles considerados como bem-sucedidos em potencial.

Quadro 27: Série de ingresso dos alunos do nono ano nas escolas públicas

Em que série você ingressou nesta escola?	Rede Pública	Escola Três
Educação infantil	11,7%	3,7%
1º/ 2º ano	18,0%	31,2%
3º/ 4º/ 5º ano	20,2%	17,4%
6º ano	30,5%	13,8%
7º/ 8º/ 9º ano	19,6%	33,9%
TOTAL	100,0	100%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

Quadro 28: Série de ingresso dos alunos do nono ano nas escolas privadas

Em que série você ingressou nesta escola?	Rede Privada	Escola Sete
Educação infantil	15,7%	3,6%
1º/ 2º ano	38,9%	47,4%
3º/ 4º/ 5º ano	12,3%	10,2%
6º ano	13,7%	24,1%
7º/ 8º/ 9º ano	19,4%	14,6%
TOTAL	100,0%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

Como em outras escolas da rede pública municipal, esta escola possuía alunos que a frequentavam desde as séries iniciais do ensino fundamental. Os valores referentes ao ingresso no ensino infantil (Quadro 27) parecem ter ocorrido devido a um erro de interpretação dos alunos, pois esta escola não possuía este segmento. Ao entrevistar os pais da escola pública ouvimos relatos que ilustravam a dificuldade para o ingresso nesta escola, pedidos à direção e espera por vagas eram descritos como etapas comuns neste processo. As famílias que não passaram por isso, tiveram seus filhos encaminhados por outras unidades públicas de ensino

infantil do bairro e arredores. Através das entrevistas, identificamos que algumas famílias reconheciam a qualidade da escola e tinham planos para que os filhos estudassem ali desde o início da escolarização.

Nas escolas privadas o ingresso de alunos no nono ano é menor (Quadro 28). O segmento do ensino de jovens e adultos era oferecido e mantido gratuitamente pela escola privada sete. Como nas outras escolas deste setor, os alunos apresentaram uma trajetória longa na mesma instituição, chamando atenção a entrada maior de alunos no sexto ano.

A escola privada não possui educação infantil, mantém um convênio formal com dez instituições de ensino da região²⁷ e costuma receber muitos alunos ao término desta etapa de ensino, bem como no fim do primeiro segmento do ensino fundamental. Em vista disso, não há prova escrita para os alunos que irão iniciar no primeiro ano. Segundo a coordenadora acadêmica, a escola assume “uma perspectiva de não seleção”. Os alunos das escolas conveniadas costumam passar um dia de convívio²⁸ na instituição: participam de algumas atividades, assistem a aulas com os outros alunos e conhecem todas as dependências da escola. O procedimento para a matrícula destes alunos é uma entrevista com os pais e uma análise da trajetória escolar (histórico escolar). Alguns alunos são recusados no início, geralmente por em razão do “amadurecimento”, segundo a coordenadora de ensino. As matrículas são feitas por ordem de inscrição no primeiro e segundo anos. A seleção nas demais séries é feita por prova, dinâmica de grupo e entrevista com os pais. Ainda que o aluno não obtenha êxito nesta prova, nas palavras da coordenadora, “o contexto é levado em consideração”. Ainda assim, há recusa de alunos que tenham um potencial de “inadaptação” à rotina da escola, no entanto, destaca-se que isto é uma “situação rara”. A coordenadora nos contou, ainda, uma situação interessante a respeito do encaminhamento de alunos que tinham apresentado problemas em outras escolas. Psicólogos e outros profissionais costumam recomendar esta escola privada como boa opção para esses alunos. A escola, então, vem adquirindo uma fama de conseguir “contornar casos difíceis”. Critérios de seleção como os descritos, já nos levaram a sugerir em outros trabalhos que estas escolas selecionam seus alunos de forma mais ou

²⁷ Trata-se de escolas de bairros próximos na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, Cosme Velho, Laranjeiras, Botafogo.

²⁸ Há também um dia de convívio previsto no calendário, considerado tradicional e com a finalidade de que todos conheçam a escola.

menos arbitrária, configurando uma espécie de “jogo concorrencial” entre os estabelecimentos privados de ensino na cidade do Rio de Janeiro (Waldhelm, 2009 e Felipe, 2010).

A carga horária semanal observada apresentou diferença entre as escolas pesquisadas. Na escola pública os alunos entram às 07h00min e saem às 11h50min. Na escola privada, os alunos do nono ano entram às 7h30min e saem 12h30min. Nas duas escolas as aulas são de quarenta e cinco minutos e o intervalo de recreio dura vinte minutos.

Esquematizamos (Quadros 29 e 30) exemplos de horários semanais de algumas turmas de nono ano na escola pública e na escola privada. Na escola privada, as disciplinas apresentam mais subdivisões (português/literatura/redação) e com isso, os alunos convivem com maior número de professores, que podem dedicar-se exclusivamente a cada abordagem. Acrescido a isso, podemos destacar a dinâmica da educação física na escola pública, que por não possuir pátio, oferece aulas aos alunos em espaços do bairro (campos de universidades próximas e praças). Estas duas aulas são considerados ‘tempos vagos’ na grade horária. Por este motivo a frequência às aulas tornou-se não obrigatória para os alunos e muitos deles entregavam atividades escritas para obterem nota nesta disciplina. Ao considerar tais aspectos e observando as rotinas ficou evidente que os alunos da escola privada tinham aulas a mais por semana em comparação aos alunos da escola pública.

Quadro 29: Exemplo de carga horária semanal na escola pública

Disciplinas	Tempos de aula
Geografia	3
História	3
Ciências	3
Matemática	5
Português	4
Artes	2
Inglês/Espanhol	2
Educação Física	2
TOTAL	24

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 30: Exemplo de carga horária semanal na escola privada

Disciplinas	Tempos de aula
Geografia	3
História	3
Física	2
Química	2
Biologia	2
Matemática	4
Desenho	2
Português	2
Literatura	2
Redação	2
Artes/Música	2
Inglês	2
Educação Física	2
Religião	1
TOTAL	31

Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente podemos destacar analogamente um comportamento geral dos adolescentes do nono ano do ensino fundamental, na dificuldade quanto ao cumprimento de regras, nos constantes atrasos e na recusa em trajar o uniforme. Veremos em outros momentos que os contextos distintos destas escolas de reconhecida qualidade guardam outras semelhanças quanto à experiência escolar dos estudantes. Também há diferenças e semelhanças nos estilos de gestão, representada por figuras marcantes de liderança. Enquanto na escola privada, podemos identificar uma espécie de convencimento da autoridade pela razão, que se faz sob a alegação de uma perspectiva da liberdade e que se define como meta principal, seja nos comportamentos, seja na aprendizagem dos alunos. Na escola pública a exposição das normas se apresenta enquanto autoridade incontestável, com estímulo a autoestima dos alunos. O comportamento estudantil aparece como constantemente associado aos êxitos acadêmicos futuros e em comparação a ex-alunos bem sucedidos.

A hipótese que se instaura é a de que estas perspectivas na escola ajudam a delinear o *habitus* dos estudantes, pois representam as práticas valorizadas e os limites eleitos para as rotinas escolares. Tudo isso marca a forma como os estudantes experimentam a escolarização, que tanto exerce influências sobre outras esferas da vida social, profissionalização, casamentos, participação política, etc.

4.2

A coordenação pedagógica nas escolas de qualidade

A estrutura institucional e hierarquia profissional em cada escola investigada guardam semelhanças comuns a maior parte das instituições de ensino fundamental. Algumas discrepâncias, entretanto, são notáveis, como em relação às equipes pedagógicas disponíveis, por exemplo. Na escola privada é notável a presença de inspetores e inúmeros coordenadores pedagógicos (todos são pedagogos ou psicólogos), o que acarreta em uma divisão demarcada de atribuições, com influência na vida dos estudantes, professores e famílias. Na escola pública havia um diretor geral, um diretor adjunto e um coordenador pedagógico²⁹ (sem formação específica) para toda a escola e um pessoal de apoio, composto por um agente administrativo e um agente educador. Existiam dois professores readaptados por problemas de saúde (que não podem dar aula) e que ajudavam na parte administrativa, bem como merendeiras e familiares voluntários, que tomavam conta da entrada e saída dos alunos, cuidavam das cadernetas escolares e de serviços afins.

Na escola privada existe, um diretor geral, um diretor financeiro, uma coordenadora acadêmica (espécie de coordenação geral), e outros profissionais que trabalham em diferentes tipos de coordenação. Existem coordenadores por série, coordenadores *de* disciplina (inspetores) e coordenadores *por* disciplina, somente em Língua Portuguesa e Educação Física e um serviço de orientação educacional. Fomos informadas que antes havia coordenadores de cada disciplina do currículo, tendo este esquema mudado há algum tempo.

²⁹ Quando iniciamos o trabalho de campo na escola pública não havia coordenador pedagógico trabalhando na escola, mas um professor de espanhol que atuava intensamente auxiliando a direção. Mais tarde, este mesmo professor assumiu a função de coordenador pedagógico, tendo desistido do cargo antes do término do ano letivo.

Apesar das diferenças tão marcantes na atuação destes profissionais, nosso objetivo não é o da simples confrontação do público-privado, mas perceber a forma como estes agentes, concebidos como indivíduos que possuem uma visão integral das rotinas e valores ensinados, exercem influências nas disposições dos alunos. Nesta seção, analisaremos as impressões dos agentes escolares, especialmente dos coordenadores pedagógicos.

Durante as entrevistas percebemos que as direções e coordenações das escolas (pública e privada) estão propensas a um movimento de conhecer a vida social do aluno para além do contexto escolar: na unidade particular observamos iniciativas para investigar o uso do tempo fora da escola, com atividades diversas (preenchimento de fichas e dinâmicas de grupo) a fim de conhecerem mais sobre as rotinas dos alunos e as maneiras como gerenciam o estudo em casa. Na escola pública este movimento também foi notado, no entanto, as conversas informais deram o tom desta propensão para conhecer o universo dos meninos e meninas. Observamos diretores e coordenador pedagógico conversando com alunos pelos corredores, ligando para as famílias e interagindo com os pais em horários de entrada e saída. Outras ações indiretas e pontuais, como fazer perguntas a alunos sobre colegas faltosos, foram observadas.

Dadas as dificuldades infraestruturais, pudemos observar algumas iniciativas do coordenador pedagógico na escola pública, como a elaboração de um programa de tutoria, envolvendo alunos do oitavo e nono anos para darem aulas de reforço aos alunos mais novos, dinâmicas de grupo, conversas com os alunos durante os períodos vagos e atendimento aos pais. Em conversa com os alunos do nono ano, estes descreviam como achavam interessante esta atividade de monitoria, dizendo que aprendiam enquanto ensinavam e que acabavam por reforçar conteúdos básicos importantes de anos anteriores, os quais “cairiam nas provas” de seleção para os colégios federais e privados de ensino médio.

A relação com a coordenação pedagógica é evocada nos depoimentos dos alunos de forma diferente, levando-nos à percepção de uma relação mais próxima na escola pública. Na escola privada percebemos uma atuação diluída com a coordenação pedagógica do nono ano, mas uma proximidade com a orientadora educacional em conversas nos corredores e em iniciativas dos alunos para consultas e conselhos.

As entrevistas dos coordenadores pedagógicos que analisamos aqui se caracterizam por marcarem o início de nossa investigação nas escolas. Os roteiros (Anexos 1 e 2) previam uma série de perguntas que visavam esclarecer o funcionamento das escolas e a forma de atuação da coordenação e dos professores e diretores, sob o ponto de vista dos coordenadores. Apresentamo-nos como pesquisadoras “investigando escolas de reconhecida qualidade” e como professoras; o que parece ter concedido um tom próximo às conversas. Apesar de certa reserva dos coordenadores entrevistados, era explícita a vontade de se passar uma imagem positiva do trabalho desenvolvido na escola (característica principalmente presente na escola privada). Apesar disso, observou-se a ausência de cerimônia e a pouca escolha de palavras para descrever atividades, atuação dos professores e relações interpessoais na escola.

O roteiro de entrevista dos coordenadores pedagógicos foi diferente para cada escola, com alguns itens em comum. Elaboramos perguntas a partir da observação de algumas reuniões de pais e outros encontros, além de nos basearmos em resultados do *survey* SOCED, aplicado em 2009. Vale destacar que, apesar do roteiro proposto, a entrevista aconteceu de forma semi estruturada e algumas perguntas foram respondidas no contexto das explicações do próprio entrevistado.

Abaixo, os quadros 31 e 32 resumem as entrevistas realizadas com os agentes de apoio pedagógico em cada escola.

Quadro 31: Agentes de apoio pedagógico entrevistados na escola privada

Sexo/Profissão	Função na escola	Tempo de Entrevista (minutos)	Material Transcrito (páginas)
Feminino, pedagoga	Diretora/Coordenadora Acadêmica	120*	78*
Feminino, pedagoga	Coordenadora Pedagógica (4º, 5º e 9º anos)	65	38
Feminino, pedagoga	Orientadora Educacional		
Masculino, psicólogo, pai de aluno	Presidente da Associação de Pais e Mestres	41	14
Feminino	Coordenadora Social/Religiosa/Comunitária	38	18
TOTAL		264	148

Fonte: Elaboração própria.

*Esta entrevista não foi gravada e transcrita, tratando-se de uma conversa informal, sistematizada em anotações de campo.

Quadro 32: Agentes de apoio pedagógico entrevistados na escola pública

Sexo/Profissão	Função na escola	Tempo de Entrevista (minutos)	Material Transcrito (páginas)
Feminino, professora e advogada	Diretora Geral	65	20
Masculino, professor de Espanhol	Coordenador Pedagógico	62	26
Feminino, psicóloga	Diretora Adjunta	60	15
Feminino, técnica em enfermagem, mãe de aluno	Coordenadora do Conselho Escola - Comunidade	52	28
TOTAL		239	89

Fonte: Elaboração própria.

Neste estudo, iremos analisar as entrevistas dos coordenadores pedagógicos e da orientadora educacional na escola privada. As entrevistas de outros agentes também estão sendo analisadas em outras investigações do SOCED. Cabe ressaltar, ainda, que nosso interesse para a presente pesquisa residiu na investigação das rotinas estimuladas na escola, a partir da atuação do coordenador pedagógico, concebido como um profissional que media o trabalho do professor e do aluno, se constituindo como um canal de comunicação entre as famílias e a escola.

4.2.1

A coordenação pedagógica na escola pública

*Você não consegue parar o trem.
Você tem que consertar o trem em movimento.*
Coordenador Pedagógico (Escola Pública)

O coordenador pedagógico da escola pública é formado em Letras há doze anos, com especialização em português-espanhol. Estudou em uma universidade pública federal, tem trinta e quatro anos, não tem filhos e vive com sua companheira em um bairro próximo à escola pública. Ele também trabalha em uma escola privada de pequeno porte na mesma região. A entrevista com este coordenador durou pouco mais de uma hora, ele falou conosco de forma entusiasmada e fez muitas críticas à escola, principalmente sobre a atuação dos professores e a pouca participação da maior parte das famílias. A metáfora do “trem em movimento”, que abre esta seção, foi evocada algumas vezes por este professor e ilustra a sobrecarga de trabalho e de funções que os professores

precisam desempenhar na escola. Ele nos disse não existir vantagem nenhuma em ser coordenador pedagógico na escola pública, tendo em vista que a gratificação para esta função é muito baixa. O coordenador, assim, resume sua função e o perfil do aluno da escola pública:

Coordenador Pedagógico: Hoje eu faço de tudo um pouco. Eu atendo pais, eu converso com os alunos, eu tento criar projetos para os três níveis de alunos que eu considero que existam: O aluno interessado; o aluno desinteressado e aquele aluno regular. Tem um trabalho quase utópico que é trabalhar a consciência dos professores, que é uma coisa que realmente é inacreditável. [...]. Tentando mexer com essa parte pedagógica da escola que realmente não está delineada.

A consequência das dificuldades de organização do trabalho pedagógico pela falta de pessoal foi presente o tempo todo na fala do coordenador. Ele faz muitos elogios à gestão, dizendo que o trabalho da diretora sustenta em muito a qualidade da escola. Em relação aos professores, o coordenador critica o comportamento daqueles que se dedicam somente aos bons alunos e que tem dificuldade em trabalhar com os alunos que realmente precisam de uma intervenção maior:

Coordenador Pedagógico: O professor, ele de uma maneira geral, isso eu aprendi nesse tempo todo, o professor quer trabalhar com o chamado filé mignon, entende? Então, [o aluno] A, 100, ele não desconsidera. É até engraçado uma metáfora, que a minha mãe... Ela ensinou a gente a gostar de churrasco com pá e acém, entendeu? Então, o filé mignon e a alcatra, você não vê tanta diferença assim. Sabe como é que é? É mais ou menos isso. Aquele aluno que o professor não se interessa em trabalhar porque ele dá trabalho. Você precisa fazer um trabalho com a cabeça dele que ele precisa estudar e a maioria dos professores prefere aquele aluno que já vem doutrinado de casa, enfim. É um desafio, né?

Esta crítica do coordenador, de que o professor não saber lidar com as dificuldades dos alunos é um aspecto já destacado em outros estudos brasileiros (Schwartzman, 2003; Barbosa, 2011), ainda que os pesquisadores apontem faltas dados nesta área. O que se discute é o escasso conhecimento pedagógico entre os docentes, identificado pela falta de instrumentais específicos de adequação didática/pedagógica, que atendam às dificuldades dos alunos e seu tempo de aprendizagem. Nos estudos citados, levanta-se a hipótese de que exista no Brasil uma ideologia de que o social seja mais relevante do que o pedagógico na prática docente. Este conjunto de ideias e princípios filosóficos, compartilhado por muitos professores, leva à crença de que as dificuldades dos alunos não podem ser solucionadas por meio de intervenções pedagógicas ou estilos docentes, com modificação da linguagem adotada ou da organização da turma, por exemplo. Ao

contrário, essa ideologia (muitas vezes propagada nos cursos de formação de professores) tende a fazer com que os docentes associem quase que integralmente os problemas pedagógicos à origem social, ao ambiente pouco escolarizado das famílias dos alunos e às suas trajetórias escolares de fracasso. Se por um lado, existem dados que corroboram a pertinência desta crítica, por outro se verifica a mudança na clientela das escolas públicas³⁰, com a qual o professor não sabe ou não possui instrumentos para lidar, aliado à sobrecarga de trabalho, mesmo nas escolas reconhecidas pelo bom desempenho de seus alunos, como demonstra também a pesquisa de Leliset *al* (2009). No referido estudo, a autora destaca os problemas comuns que professores enfrentam cotidianamente em cinco escolas públicas (reconhecidas pelo alto desempenho dos alunos): turmas cheias, problemas infra estruturais e dificuldades logísticas (substituição de professores) para atualização profissional. Esta problemática chama atenção para a realidade do trabalho dos professores, com foco para o custo do efeito de sua atuação. E nos leva a pensar sobre as supostas causas dos comportamentos dos professores que o coordenador da escola pública que pesquisamos irá destacar.

Para o coordenador pedagógico da escola pública, o principal desafio do seu trabalho é mudar a postura dos professores em relação aos alunos, fazendo com que entendam que este “aluno não vai mudar sozinho”. Ele diz que tem buscado desenvolver este tema nas reuniões de professores, mas que é muito difícil interferir na atuação docente. Segundo ele, o maior apoio para abraçar esta ideia na escola vem dos professores do primeiro segmento do ensino fundamental, que são “mais comprometidos com o trabalho” e que “passam mais tempo com o aluno”. Reforça esta perspectiva o depoimento anterior da diretora da escola pública, que reconhece os efeitos positivos dos professores que passam mais tempo com o aluno, bem como o fato do primeiro segmento nesta escola ter alcançado nos últimos três anos resultados superiores ao segundo segmento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB³¹.

³⁰ Mudança esta que teve início há anos com a democratização do acesso às escolas, fazendo conviver estratos sociais diversos. A mudança na clientela das escolas públicas brasileiras vem ocorrendo há muitos anos, no entanto, a fala deste coordenador vem sustentar uma mudança específica na clientela desta escola, antes procurada essencialmente por famílias mais escolarizadas e engajadas. Este indício reforça o crescimento do interesse das famílias das camadas médias ‘baixas’ por escolas reconhecidas pela qualidade do ensino.

³¹ Os últimos índices de desenvolvimento da educação básica nesta escola são, em: 2007 (1º segmento: **6,2**; 2º segmento: **5,9**); 2009 (1º segmento: **6,6**; 2º segmento: **5,2**) e em 2011 (1º segmento: **6,9**; 2º segmento: **6,3**).

Perguntamos ao coordenador (no mês de agosto de 2011) como estava a situação de alguns problemas recorrentes na escola, que ele próprio havia pontuado e discutido na primeira reunião de pais do semestre: “pontualidade; frequência dos alunos; respeito ao patrimônio da escola; palavrões; agressões e desrespeito entre os alunos; envolvimento dos pais com a escola”. Ele nos respondeu que praticamente nada havia mudado no que se referia à postura dos pais; depois nos relatou algumas mudanças, que acreditava ter alcançado a partir de punições e atividades propostas aos alunos:

Coordenador Pedagógico: Olha só, daquela reunião, de retorno dos pais, praticamente nada. [...] As coisas começaram a mudar um pouco aqui na escola quando eu comecei a colocar limites e punições. Eu pego o pessoal falando palavrão e: Vem cá. Vamos fazer uma redação! E aí não é aquela coisa de copiar. Aquela coisa de [...] não vai levar você a nada. Eu comecei a fazer redação mesmo, refletindo. [...] O que eu ganho mandando o cara pra aquele lugar? Eu peguei dois meninos matando aula no banheiro, eu chamei os pais dos dois e combinamos que eles teriam de fazer uma redação dessas. A gente combinou que eles iriam pra casa e eles ficaram de trazer no dia seguinte e trouxeram uma redação de duzentas linhas com o tema: O que eu ganho matando aula no banheiro.

Esta reunião de pais marcou oficialmente o início da função como coordenador pedagógico e este professor expôs a vontade de concretizar alguns projetos para melhorar a relação entre os alunos e trazer os pais à escola. Em relação às famílias, sua percepção acompanha os perfis de alunos que transcrevemos anteriormente. Para ele, os alunos mais comprometidos e que “têm um pouco mais de paciência” são aqueles “que têm os pais que estão mais com a escola.” Em agosto de 2011, ele também já havia iniciado alguns projetos, principalmente “voltados para os alunos”: a produção de um livro, a formação de alunos monitores (começando pelo quarto ano com a atuação de meninos do nono ano), a produção de um “jornal mural” e a eleição de alunos representantes de turma, que “fizeram uma bela participação no último conselho de classe”, segundo o coordenador:

Coordenador Pedagógico: [...] Primeiro eu pensei naqueles alunos para os quais a escola já perdeu o sentido. Aí fiz um projeto que seria a elaboração de um livro escrito por esses alunos, por um grupo de manhã e um grupo à tarde. É um projeto que está rolando. Houve até muita resistência por parte dos professores [...] mas a gente conseguiu. São duas professoras do primeiro segmento que estão trabalhando com os alunos do segundo segmento. Projeto de monitoria que de tarde foi uma maravilha, também. Consegui. Tantos os alunos que trabalharam como monitores, quanto os alunos que estavam fazendo, gostaram de trabalhar no projeto. E tem o jornal mural que nós ainda não começamos, mas que já está com as tarefas distribuídas. O projeto

dos alunos representantes. Representante de turma [...] só tinha um representante de turma, ele não tinha a menor ideia do que fazia. E outros [projetos] que a gente ainda está conversando pra ver como a gente consegue amarrar.

A fim de tentar flagrar a atuação da escola nos considerados casos difíceis (indisciplina, problemas de relacionamento e aprendizagem de alunos), perguntamos quais eram os procedimentos comuns nessas situações. A resposta do coordenador expõe as dificuldades, a ausência de uma conduta específica e a falta que outros profissionais fazem no sistema público municipal:

Coordenador Pedagógico: A cara, nem pergunta. [risos]. A gente tem um garoto de 13 anos no quinto ano. O garoto não quer nada, diz pra todo mundo que quer ser bandido. A família do garoto é uma família humilde, mas uma família que sempre respeitou, sempre tentou alguma coisa na escola. A escola já fez o que podia, o quê não podia, o quê imaginava, o quê não imaginava e [...] nada. Simplesmente nada acontece.

Entrevistador2: Que tipo de coisa a escola fez? Fala pra gente.

Coordenador Pedagógico: Já buscou todos os órgãos competentes. A escola já buscou várias pessoas pra tentar. Já criou várias situações pra tentar fazer, conversar pra ver se ele se interessava por alguma coisa e nada. Absolutamente nada. Aí chega o pai, dá uns R\$300 em casa. [...]. Têm muitos alunos aqui com problemas, vou colocar assim, problemas psicológicos. Alunos que são tratados com medicação e tal. São agitados. São muito complicados. [...] É o que eu estou te falando, o trem tá andando, não dá pra parar o trem [risos] e avaliar tudo. Você vai aprendendo e vai conhecendo no caminho. A gente sabe algumas coisas que são mais evidentes. Esse menino eu sei que ele tem problemas. Mas eu não sei qual é o problema.

O coordenador relata a dificuldade da escola em procurar as famílias e que isso só acontece quando os problemas são urgentes. Ao mesmo tempo, nesta escola percebemos que entre os alunos entrevistados (todos com bom rendimento) são de famílias presentes na escola. Veremos posteriormente que estes mesmos alunos são proativos, no sentido de manterem os pais informados sobre o que acontece na escola. Estas famílias, então, são atuantes, pedindo a substituição de professores, por exemplo.

Coordenador Pedagógico: A gente procura, infelizmente, a família nos casos de emergência. Quando o garoto dá problema. Quando o garoto tem problema de muita falta. Esses são os dois casos que a gente infelizmente procura [...]. A ideia seria procurar a família em todos os aspectos. Não só do menino que dá problema, mas também mostrar: Olha só. O trabalho está sendo muito bem feito. Gostaria de elogiar o filho e tal.

Pedimos, ainda, que o coordenador avaliasse alguns resultados do *survey* SOCED. Expomos que algumas avaliações positivas sobre o relacionamento dos alunos com os agentes escolares (professores, coordenação e direção) foram melhores em comparação à média do conjunto de outras escolas públicas pesquisadas na época (Quadros 33, 34 e 35).

Quadro 33: Relacionamento interpessoal com professores – escolas públicas

Como é o seu relacionamento com os professores?	Rede Pública	Escola Três
Muito ruim	0,2%	0,0%
Ruim	0,6%	0,0%
Razoável	19,4%	13,0%
Bom	50,5%	50,9%
Muito bom	29,4%	36,1%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

Quadro 34: Relacionamento interpessoal com a direção – escolas públicas

Como é o seu relacionamento com a direção?	Rede Pública	Escola Três
Muito ruim	1,0%	0,9%
Ruim	3,3%	1,8%
Razoável	20,7%	7,3%
Bom	45,1%	45,9%
Muito bom	29,9%	44,0%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

Quadro 35: Relacionamento interpessoal com a coordenação pedagógica – escolas públicas

Como é o seu relacionamento com a coordenação pedagógica?	Rede Pública	Escola Três
Muito ruim	1,0%	0,0%
Ruim	3,3%	0,0%
Razoável	20,9%	8,3%
Bom	48,8%	49,1%
Muito bom	26,0%	42,6%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

O coordenador ‘concorda’ com os valores encontrados na avaliação que os alunos fizeram sobre a direção e reitera a dedicação da professora que dirige a escola, dizendo que esta atuação foi o estímulo para ele querer assumir sua atual função. No entanto, ele relativizou a avaliação que os alunos fizeram dos professores, nos chamando a atenção para o cuidado que devemos ter na forma como interpretamos estes números. Para o coordenador, a relação com os agentes escolares, em particular com o professor, irá variar, dependendo algumas vezes de aspectos subjetivos na relação com os alunos.

Coordenador Pedagógico: Em relação à direção, eu concordo plenamente. O quê a [cita nome da diretora] faz pra essa garotada, realmente é uma coisa assim meio... Foi o quê me fez entrar como coordenador. Quando os alunos faziam determinada crítica aos professores e os professores, naquele corporativismo, eles se juntavam pra massacrar o aluno que fez a crítica. E eu sempre a vi defendendo muito os alunos em vários aspectos. Então, é assim, eles enxergam esse carinho que ela tem com eles. [...]. Os professores, aí eu tenho minha ressalva. [...]. Ele gosta de mim por um motivo, ele gosta do outro professor por outro motivo. É o seguinte: [...] Esse professor é bacana. Por quê? Ao investigar o porquê, viu-se que o professor conversava muito com os alunos, mas não dava aula. O professor que foi colocado como chato, era o professor com o qual os alunos estudam, ficam mais interessados e tal.

Esta informação trazida pelo coordenador sobre o contexto de avaliação dos professores pelos alunos, nos leva a considerar a importância da conjuntura de interpretação dos estudantes e a consequente necessidade de ponderar os dados estatísticos. Além da influência do ambiente escolar e da qualidade da interação entre professores e alunos, percebe-se que os valores e disposições dos estudantes se fazem presentes nesta apreciação. O conjunto de disposições (*habitus*) característico dos estudantes parece demarcar as visões sobre as atividades escolares e sobre o trabalho dos professores.

No *survey* os professores desta escola apontaram com maior frequência aspectos positivos para avaliarem alunos. No quadro 36, podemos observar o *ranking* da avaliação docente: para 28,60% dos professores da escola pública três, os alunos são considerados *educados*, para 25,40% deles, os alunos são *críticos* e 22,20% apontam que os alunos são *estudiosos*.

Quadro 36: Avaliação dos alunos pelos professores – escolas públicas³²

Se comparados com os alunos de outras escolas, quais características que mais representam os alunos desta escola? (SOMENTE RESPOSTAS AFIRMATIVAS)	Rede Pública*	Escola Três**
Educados	22,80%	28,60%
Agitados	22,20%	17,50%
Críticos	22,00%	25,40%
Estudiosos	17,90%	22,20%
Desligados	8,50%	3,20%
Arrogantes	6,50%	3,20%
TOTAL	100,00%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

*Esse percentual não foi calculado a partir do tamanho da amostra (221 entrevistas), e sim do número de respostas (703).

**Esse percentual não foi tirado a partir do tamanho da amostra (21 entrevistas), e sim do número de respostas (63).

³² Este foi o único item usado neste trabalho, referente ao questionário dos professores.

Baseados em depoimentos da coordenação e direção, percebemos que a escola vinha passando por uma mudança de clientela, com a entrada de alunos que apresentam dificuldades na trajetória escolar e com dificuldades de aprendizagem. No entanto, estas dificuldades não imobilizaram a gestão, que instituiu uma turma de aceleração, adotando o projeto *Autonomia Carioca*³³ e elaborando projetos para enfrentar estes desafios³⁴.

Ao final da entrevista com o coordenador, perguntamos quais eram os procedimentos adotados pela escola quando há necessidade de substituição de professor. Sabe-se que no sistema público de ensino existem vários empecilhos, respaldados na legislação do magistério, para a substituição de professores. Isso faz com que a substituição de um professor, causada por diversos motivos (licença médica, problemas físicos e muitas vezes, emocionais, problemas interpessoais na escola, entre outros) seja difícil e morosa. Nesta escola, observamos uma dinâmica, na qual alunos e pais acionam um canal de comunicação que impulsiona a tomada de atitudes. Em entrevista realizada no ano de 2009, a diretora da escola pública analisa as possíveis causas de um suposto distanciamento na relação dos professores com os alunos. Mais tarde quando perguntamos sobre o maior problema da escola, a diretora aponta em primeiro lugar os “professores novos”, seguido da família e em último lugar, os alunos. Os seguintes trechos explicitam a percepção da diretora sobre a prática de alguns professores e o teor do gerenciamento do trabalho docente nesta escola:

Diretora: Eu digo que são [os professores] críticos dos problemas dos alunos ao invés de tentar descobrir a causa (dos problemas) dos alunos. Tem alguma coisa que os levaram a isso? Tem. Eles correm diversas escolas pra ter um salário, isso está fazendo com que eles fiquem cada vez mais separados, longe dos alunos. Os antigos que começaram comigo, que agora são pouquíssimos, mas que ainda mantém a coisa ali, esses ainda pensam nos alunos. Mas os que estão de passagem, os que vêm assim... Os ‘cabeças’, os que eu digo que são ‘narcisistas’ graças a Deus, eles chegam com umas ideias... Às vezes você até aproveita uma delas, eu não sou tão antiquada. Mas tem muitos que vem só pra criticar [...]. Não te oferecem em contrapartida algo que poderia ser usado para remediar tudo de ruim que está acontecendo. É só criticar, criticar, criticar. É muito mais difícil trabalhar agora.

³³A iniciativa foi criada em parceria com a Fundação Roberto Marinho e tem como objetivo corrigir a defasagem idade-série de mais de sete mil estudantes do sétimo e oitavo anos da rede municipal, que seriam candidatos à reprovação e à evasão escolar. (Fonte: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1331556>>).

³⁴ Analisamos parte da entrevista feita com o coordenador pedagógico e o trabalho desenvolvido com a turma de aceleração nesta escola em outro artigo (Xavier e Canedo, 2012).

Diretora: Acho que tudo o que os professores fazem é da alçada da gestão. Trabalhar comigo é difícil. Sou chata. Cobro muito. O professor não pode dar um minuto a menos. Não dou dia para ninguém, mas o professor que falta pode repor a aula. Quando o professor falta muito eu comunico à CRE. Eu posso cobrar porque eu dou exemplo. Equipe que trabalha comigo também cumpre horário. Só falta por questão de saúde.

Por sua vez, o coordenador pedagógico expõe o papel dos alunos na permanência de bons professores e a forma como encaminham estas questões. No trecho abaixo, perguntamos sobre a dificuldade de fala de um professor de matemática (“um professor que falava pra dentro”, segundo os alunos)³⁵.

Coordenador Pedagógico: Na verdade esse caso aí aconteceu no primeiro conselho. O representante da turma levou isso para o conselho. Eu ouvi. Conversei com o professor depois. Conversei com a turma. A turma fez um levantamento, até brinquei assim, ela fez um dossiê do professor. Eu até ensinei a fazer. Porque eu falei assim, quando você quer fazer uma crítica, você tem que separar o quê é fazer crítica e falar mal. Falar mal é falar mal. Fazer crítica não é, é avaliar. Então, o quê ele tem de bom, o quê ele tem de ruim. Vamos colocar dessa maneira. O quê você gostaria de conversar com ele? Vamos falar sobre esses problemas e vamos. Eles fizeram isso, conversei com o professor e falei: Vamos conversar. No dia que eu marquei a reunião, ele trouxe um material, um vídeo pra trabalhar com a turma. Depois ele conversou com a turma e mudou esse aspecto.

Para o coordenador, os problemas mais frequentes na relação dos alunos com os professores referem-se a um estilo de aula antiquado que muitos docentes mantêm e diz, citando o educador Mario Sergio Portela, que: “Não adianta você falar que o aluno não é mais como antigamente e continuar fazendo as coisas de antigamente”.

Em muitas circunstâncias percebemos uma forma de gerir a escola voltada para o aluno e para a forma como estes experimentam a vida escolar. Uma consciência comum de responsabilidade sobre o que o aluno aprende e sobre o que vivencia na escola é perceptível nos depoimentos da coordenação e direção da escola pública. Não realizamos entrevistas com os professores para esta pesquisa, mas quando entrevistamos os alunos também percebemos uma proximidade que os docentes nesta escola desenvolvem com eles, em especial aqueles sobre os quais desenvolvem boas expectativas de futuro.

É notável o rigor e a determinação para solução de problemas que os profissionais da direção e coordenação adquiriram diante de dificuldades comuns do sistema público de ensino. A mesma rigidez foi observada nas relações

³⁵ No próximo capítulo, analisaremos a interferência dos pais e mediação de informações pelos alunos nestas situações.

estabelecidas com os professores, a fim de manter a reconhecida qualidade da escola. Ao mesmo tempo, percebe-se um ânimo que se renova diante dos bons resultados alcançados pelos alunos e pelo reconhecimento concretizado nos diferentes troféus e quadros de condecoração exibidos na entrada da escola.

O trabalho pedagógico permeado de muita conversa, de momentos de escuta e de um incentivo constante, a despeito dos desafios infraestruturais e sociais, parece promover o desenvolvimento de disposições importantes para o processo de escolarização. Ainda que em um primeiro momento tenhamos presenciado uma postura autoritária e com pouco espaço para reflexão nas reuniões de pais, identificamos estímulo à consciência crítica e à participação dos alunos na representação das turmas e nos conselhos de classe, por exemplo. O aluno parece ser questionado e sua participação reivindicada para além do trabalho na sala de aula; há o desenvolvimento de um *sensu de reponsabilidade*, que o aluno é levado a acatar, devido ao ‘peso’ de ser estudante de uma escola de qualidade reconhecida e do dever de responder às expectativas que seus pais e professores lhes depositam.

4.2.2

A coordenação pedagógica na escola privada

A gente quer um aluno crítico. Mas quando chega a um nível de crítica que ele só crítica, ele não está construindo nem pra ele, nem pra ninguém.
(Coordenadora Pedagógica, escola privada)

A coordenadora pedagógica (quarto, quinto e nono anos) e a orientadora educacional da escola privada foram entrevistadas juntas (por iniciativa das mesmas) e a conversa durou pouco mais de uma hora. Havia quatro coordenadores de série e um coordenador de disciplina (Língua Portuguesa), que coordenavam cerca de quinze professores nesta escola privada. O Serviço de Orientação Educacional (SOE) do colégio contava com muitos profissionais. Existia uma equipe de sete pedagogos, que dava assistência para toda a escola, além de uma psicóloga institucional, que comandava o SOE e fazia a seleção de profissionais. A coordenadora pedagógica entrevistada aparentava ter quarenta e poucos anos, formada em Pedagogia, também trabalhava em outra escola privada bem conceituada e situada no mesmo bairro. Ela mantinha uma estreita parceria com a orientadora educacional, que trabalhava a mais de trinta anos na escola e

que estava prestes a se aposentar. As duas profissionais tinham salas individuais para trabalhar, mas costumavam circular diariamente pela escola visitando as turmas e checando as presenças dos alunos.

A atuação da coordenação pedagógica foi resumida como um trabalho de parceria, que segundo a coordenadora, “se estende não só a coordenação-orientação, mas a toda a escola: funcionários, inspetores, professores”. Na escola havia também uma coordenação ‘de disciplina’, feita pelos inspetores que as mantinham informadas sobre “atrasos, uniformes, aborrecimentos em sala”. A coordenação pedagógica demonstrava estar por dentro da maior parte dos assuntos da escola, intermediando os conflitos e mediando questões dos inspetores com os alunos, por exemplo. A respeito disso, a coordenadora nos disse que a coordenadora de disciplina (espécie de chefe dos inspetores) consegue minimizar muitos problemas que seriam trazidos para a coordenação pedagógica. Assim, esta instância se dedicava a outras tarefas, atendendo os pais, focando nos problemas de aprendizagem e de disciplina mais graves.

O trabalho com o nono ano é caracterizado em uma relação de proximidade que guarda “momentos de formalidade e momentos de informalidade”, nas palavras da Orientadora Educacional. A orientação educacional mantinha uma postura de ‘escuta’ constante no contato diário com as turmas, administrando entre outras coisas a eleição de representantes. Com isso, os alunos acabavam adquirindo uma relação de confiança com a coordenação pedagógica, o que os deixava à vontade, por exemplo, em procurar esta instância por conta própria, quando precisavam de ajuda. Os problemas característicos desta etapa de ensino nesta escola foram assim descritos:

Orientadora educacional: São as questões da falta de estudo, da falta de rotina, de atenção, de desatenção [...] a dispersão. Acho que hoje a gente pode dizer com mais segurança que os meninos são muito mais dispersos, por aquilo que eu já falei, por questões de celular, *IPOD*, *IPAD*... Essas mídias todas. Além do que, no nono ano tem a questão do sono. Eles vêm até o oitavo ano de tarde, aí no nono ano eles veem para a manhã, pra já ficar para o ensino médio. Eles eram os mais velhos à tarde e passam a ser os mais novos de manhã. [...] Eles até acham bom a questão de estar estudando de manhã, ao mesmo tempo não dormem cedo.

Além do problema do sono³⁶, “que implica numa dispersão” segundo a orientadora, outro aspecto grave era a ausência de uma organização nos estudos:

³⁶ Este aspecto do sono excessivo dos alunos pela manhã será enfatizado também pelos pais.

“Quando não se estuda diariamente não se tem dúvida no dia seguinte”, relatou. Neste sentido, o trabalho da coordenação pedagógica era o de estimular esta organização nos estudos e monitorar a execução dos deveres. No mesmo dia da entrevista (ocorrida em março de 2011), elas haviam realizado uma dinâmica de grupo com os alunos do nono ano, com o objetivo de trabalhar os pontos citados pelo diretor nas primeiras reuniões de pais e que eram basicamente o cumprimento de tarefas, os atrasos, hábitos de estudo e relação com professores e colegas. A orientadora educacional, disse que o aspecto relacional era muito valorizado na escola e que faziam um acompanhamento do aluno bastante individualizado: “cada aluno possui uma ficha específica no serviço de orientação educacional”, cujas informações são constantemente repassadas aos professores. A orientadora acrescentou que os alunos do nono ano tem se tornado cada vez mais “escorregadios e fluidos”, e que este é um período intenso da autonomia deles em outras esferas, principalmente porque começam a sair sem a companhia dos pais.

Para a coordenadora pedagógica, entre as características que diferenciavam os alunos do nono ano, estariam aquelas que se referem à mudança na sociabilidade e que exercem grande influência na experiência escolar:

Coordenadora Pedagógica: [...] o nono ano é diferente porque é uma série em que eles têm que ter autonomia [...] principalmente fora daqui. Eles começam já, chave da casa, saem de madrugada, vão à festa, consumo de bebida alcoólica, muito tempo de computador. Isso também demanda todo ano da gente vários projetos abordando esses temas pra que eles também possam repensar o dia a dia deles. É uma idade em que se descobre tudo, quatorze anos, não é? Namoro...

Quando realizamos esta entrevista já havíamos tido a oportunidade de observar as duas primeiras reuniões de pais. Nestes encontros, a coordenação comunicou às famílias que os alunos do nono ano teriam “a proposta de uma nova rotina de estudos”, entre outros fatores de mudança. Pedimos às professoras que nos falassem mais a respeito destas mudanças. Insistimos também para que nos descrevessem os procedimentos comuns para lidar com os “alunos considerados difíceis”, que apresentassem problemas de comportamento, aprendizagem e indisciplina. Elas nos falaram sobre um “diálogo permanente” mantido com os alunos e a família e sobre um “compromisso firmado” com os alunos “difíceis” e da necessidade do desligamento de alguns deles:

Entrevistador2: Como vocês lidam com os casos considerados difíceis?

Orientadora educacional: É. No dia a dia, no diálogo permanente com eles e a

família. Mas no final do ano fazemos o compromisso. Alguns têm que sair.

Coordenadora Pedagógica: Em alguns casos o conselho de classe sugere que procure outra escola. Um caso. Raramente acontece, mas acontece.

Orientadora educacional: O conselho de classe, é importante que vocês saibam, se constitui dos professores, da gente e da direção. Então, não tem uma coisa sem ter um histórico. Por exemplo, esse 1º ano agora, que foi o 9º que foi pro 1ºano, tem vários [alunos] com compromisso.

Coordenadora Pedagógica: Três. Três situações com compromisso.

Entrevistador2: E como é esse compromisso?

Orientadora educacional: Dependendo do caso. Tem um que a gente disse explicitamente que precisava sair e a família pediu uma oportunidade. O compromisso é até o 1º trimestre, final do 1º trimestre.

Quando perguntamos sobre o contexto do pedido de desligamento e do compromisso firmado com a família, as duas entrevistadas nos disseram que o problema nem sempre estava relacionado ao rendimento em termos de nota (relatado como raro, inclusive), mas ao “aspecto atitudinal” do aluno. No ano de 2011, a coordenação pedagógica já tinha firmado “quatro compromissos” com alunos do nono ano. O caso considerado mais grave³⁷, o único que obteve consenso do conselho para o desligamento foi relatado como um comportamento inadmissível para a escola:

Orientadora Educacional: Ele é excelente aluno. Ele tem problema de aceitar a autoridade, de qualquer um que seja. Ele é crítico demais. É o que eu disse a ele: Você vai apanhar no mercado de trabalho, meu amigo. Você não pode fazer o que você quer, na hora que você quer, do jeito que você quer. Ele tem uma coisa mais grave também. Como ele é muito inteligente, ele joga com o grupo [...].

Coordenadora Pedagógica: E cria situações horrorosas entre eles. Isso não tem nada a ver com a filosofia do colégio, que é formar gente para a transformação social. Você está aqui pra ajudar os outros, não pra botar os outros pra baixo. [...] A gente quer um aluno crítico. Mas quando chega a um nível de crítica que ele só critica, ele não está construindo nem pra ele nem pra ninguém. Então, ele precisa ser parado pra cair um pouco na realidade.

Este trato firmado com as famílias e o aluno são avaliados trimestralmente. Na prática, o aluno não deve mais ser advertido e perde o direito de algumas requisições, como a mudança de turma, por exemplo. A mudança de turma foi descrita como uma estratégia amplamente usada como forma de desestabilizar os adolescentes “difíceis” e que costumam manter um comportamento em função do grupo de colegas.

Em relação à proposta de uma rotina de estudos, a coordenação pedagógica atuava principalmente através de reuniões entre os pais e professores. Estes encontros

³⁷ Durante a entrevista a coordenadora e orientadora disseram que este aluno “em compromisso” apresentava aptidões políticas e dizia já estar envolvido em um partido e que ao final do ensino médio lançaria sua candidatura a vereador.

tinham a intenção de, ao fazer com que os pais tomassem conhecimento dos estilos de aula e das atividades propostas pelos professores e que estimulassem uma rotina de estudos em casa, monitorando esta rotina. Nestas reuniões os pais conheciam as folhas de exercício passadas, tipos de trabalhos recomendados para casa e principalmente quais professores que não iriam “abrir mão” da execução destas tarefas como critério de avaliação. Nestas conversas, os pais também tomavam conhecimento sobre o comportamento dos filhos na sala de aula em diferentes disciplinas. Transcrevo abaixo parte de nossas observações em uma dessas reuniões:

As duas professoras responsáveis pela disciplina estão presentes e se revezam na apresentação. Uma é responsável pelo ensino de Literatura e Gramática e outra pelo de Redação. A professora de Redação inicia a fala comentando a dificuldade de interpretação dos alunos. Comenta sobre a postura questionadora de alguns estudantes, que costumam perguntar porque precisam aprender determinado conteúdo de Língua Portuguesa: “Vou ser médico, por que preciso aprender isso?” A professora expõe algumas das respostas que costuma oferecer aos alunos: “Você irá escrever seu receituário, sua tese e precisará passar uma mensagem compreensível para as pessoas”.

[...]. Entre outras questões sobre essa polêmica, uma mãe pede a indicação de uma boa gramática para ajudar os filhos. (...). A professora de Gramática e Literatura faz uma analogia com o xadrez para explicar o conteúdo de gramática, do mesmo modo como explica aos alunos do nono ano: diz que alguns conteúdos são os peões, outros representam os cavalos, a rainha, etc. (...). A professora retoma a fala dizendo que o nono ano naquela escola é “um nono ano pré-ensino médio: “Estamos consolidando o conteúdo para o Ensino Médio”, diz.

Como na escola pública, nesta escola privada alguns valores encontrados no *survey* dos alunos (Quadros 37, 38 e 39), também referentes ao relacionamento com os agentes escolares, foram maiores do que a média do conjunto de escolas privadas.

Quadro 37: Relacionamento interpessoal com os professores – escolas privadas

Com seus professores	Rede Privada	Escola Sete
Muito ruim	0,3%	0,0%
Ruim	0,3%	0,0%
Razoável	11,8%	5,6%
Bom	53,4%	44,4%
Muito bom	33,7%	50,0%
TOTAL	100,0%	100%

Fonte: *Survey* SOCED (2009). Elaboração própria.

Quadro 38: Relacionamento interpessoal com a direção – escolas privadas

Com a direção	Rede Privada	Escola Sete
Muito ruim	0,9%	0,0%
Ruim	3,3%	0,7%
Razoável	22,0%	9,9%
Bom	46,3%	38,7%
Muito bom	27,4%	50,7%
TOTAL	100,0%	100%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

Quadro 39: Relacionamento interpessoal com a coordenação pedagógica escolas privadas

Com a coordenação pedagógica	Rede Privada	Escola Sete
Muito ruim	0,6%	0,0%
Ruim	3,3%	2,1%
Razoável	17,4%	7,0%
Bom	44,0%	38,0%
Muito bom	34,7%	52,8%
TOTAL	100,0%	100%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

Os comentários da coordenação pedagógica enfatizaram a proximidade nas relações interpessoais na escola. Nestas situações, a personalidade do diretor e o modo como ele se relaciona com os alunos é destacada. A coordenadora ponderou estes resultados, dizendo que observava nos últimos três anos “grupos mais afetivos”, mas ressaltou que a linha de trabalho não tinha mudado.

Orientadora Educacional: Isso é resultado dessa proximidade. Eles não têm cerimônia. Nem com o [diretor]. Você vê desde os pequeninhos, eles indo lá na sala dele pra conversar [...]. Claro que há quem tenha críticas e divergências. [...] Eu acho isso mesmo. Os funcionários, os professores, todo mundo aqui se fala. Todo mundo. A gente tem uma proximidade...

Coordenadora Pedagógica: Nós tivemos essas situações [refere-se aos ‘casos difíceis’], mas há três anos que a gente tem tido grupos muito afetivos, muito próximos à gente. Então, isso também facilita. Não quer dizer que vá ser sempre. Pode ser que esse ano a percepção seja outra. O trabalho é o mesmo, mas as pessoas são diferentes. Os grupos são diferentes.

A boa avaliação da coordenação pedagógica pelos alunos em 2009 foi expressiva, apresentando 18,1% a mais (em comparação com o conjunto de escolas privadas) entre aqueles que consideram o relacionamento *muito bom*. Para a coordenação, poder estar em contato com os alunos “diariamente e de uma maneira menos formal” pode ser uma das causas deste resultado. Os alunos continuam a procurar a coordenação, quando precisam de ajuda ou estão insatisfeitos com alguma situação.

Em relação à avaliação dos professores (Quadro 40), as características que mais representam os alunos nesta escola privada são *críticos* (27,2%) *agitados* (23,3%). *estudiosos* e *educados* empatam em 20,4%. Tais apreciações são importantes na caracterização das práticas, valores e disposições, que estruturam o *habitus* escolar destes alunos. Em uma escola onde há grande estímulo para que os alunos sejam críticos é previsível que encontrássemos forte presença desta percepção. Por outro lado, talvez entre alunos demasiadamente *críticos* haja também quem os avalie como menos *educados* (na escola pública 28,6% dos professores consideravam os alunos educados). Na análise das entrevistas dos alunos, teremos a oportunidade de contextualizar esta primeira avaliação a partir da caracterização da rotina e descrição do comportamento dos estudantes por eles mesmos.

Quadro 40: Avaliação dos alunos pelos professores – escolas privadas

Se comparados com os alunos de outras escolas, quais características que mais representam os alunos desta escola? (SOMENTE RESPOSTAS AFIRMATIVAS)	Rede Privada*	Escola Sete**
Estudiosos	19,9%	20,4%
Educados	21,4%	20,4%
Críticos	24,8%	27,2%
Arrogantes	6,9%	3,9%
Agitados	20,5%	23,3%
Desligados	6,5%	4,9%
TOTAL	100,0%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

*Esse percentual não foi tirado a partir do tamanho da amostra (132 entrevistas), e sim do número de respostas (448).

**Esse percentual não foi tirado a partir do tamanho da amostra (30 entrevistas), e sim do número de respostas (103).

A ênfase da coordenação em relação ao trabalho dos professores parece ser a de intermediar as reivindicações dos alunos e das famílias, salvo situações extremas, a linha tomada é a de suporte ao docente. Este clima foi percebido durante as conversas e reuniões, sendo ressaltada por alguns pais durante as entrevistas, certa proteção da escola em relação aos professores, que apresentaram tais impressões por conversas que tiveram com os filhos. A escola conta com um corpo docente antigo e a linha é de respeito ao trabalho desenvolvido pelo professor e ao seu estilo, ainda que os alunos apresentem reclamações em relação à avaliação, provas com questões muito diferentes das que foram apresentadas na aula foram alvo de reclamações de pais e alunos, por exemplo. Uma das dificuldades mais frequentes que a coordenação pedagógica nos apresentou refere-se à insistência para que os alunos façam as tarefas passadas e estudem diariamente em casa.

A coordenação pedagógica mantém os professores informados sobre as principais críticas e sugestões dos alunos, mediando a pertinência das reivindicações. Tal característica do trabalho desenvolvido na escola pôde ser observada no dia da entrevista, quando coordenadora e orientadora leram para nós as respostas dos alunos a um questionário que haviam distribuído:

Coordenadora Pedagógica: Pra gente não falar exatamente do professor, o que a gente botou: Sobre o conteúdo estudado, apresente os pontos positivos e sugestões. A gente tem um perfil e a gente conversa com o professor: A turma tal acha isso. [...] *Mais passeios, filmes, trabalho de grupo com prazos maiores e aulas ao ar livre.* A gente devolve isso para o professor. Entendeu? [...] Essa daqui: *Tudo está ótimo, não vejo problema grave. O ponto positivo são as revisões, muitos de nós esquecemos tudo nas férias e a revisão nos faz recordar muitas coisas. Uma sugestão é que o tempo de teste de 35 min é muito pouco.* Então, pra gente poder pensar. [...] *Os conteúdos estão mais difíceis e complexos e como temos mais matérias, esse ano o ritmo está acelerado. Sugiro que as matérias sejam explicadas por um maior período de tempo, pois eles estão correndo muito.* (risos) Por um lado você vê como é dúbio, né? Uns acham que eles estão na maior paciência [...].

Uma característica particular foi a participação dos alunos nos grêmios e outras atividades sociais, que fazem parte do projeto institucional desta escola. Nosso objetivo era saber a influência desta participação na trajetória e vida acadêmica dos alunos. A coordenadora nos informou que a escola advertia aqueles que se candidatavam a cargos no grêmio estudantil, dizendo aos alunos que deveriam “dar conta do grêmio e do trabalho” [escolar] e que existiam diferentes tipos de participação:

Coordenadora Pedagógica: Tem de tudo. Tem quem caia, quem se mantenha e quem melhore. Então, não tem um padrão. A gente tem desvios aí porque são alunos diferentes. Agora, a gente procura sempre lembrar, por exemplo, se o aluno está indo muito mal, a gente chama todo o grêmio e fala: Olha, ele precisa se recuperar. Vocês têm que dar uma ajuda. Então, na hora da aula, se tiver que alguém ir pra reunião, vocês combinem, e ele fica. Tem toda uma conversa pra que eles se reestruturem pra ajudar o garoto que não foi bem.

Além de estimular que os alunos se organizassem entre si, a escola apresentava outro tipo de coordenação, para tratar de assuntos comunitários e pastorais (religiosos) e que também lidavam com os meninos e meninas do grêmio e com os representantes de turma. Entre os alunos entrevistados não havia participantes ativos do grêmio, mas alguns deles identificaram e elogiaram o trabalho feito pelos colegas na escola.

Uma “organização vertical”, segundo a coordenadora, é explicitamente rejeitada pela escola; ela mesma disse já ter trabalhado neste tipo de estrutura em outras escolas, nas quais, por exemplo, uma conduta inadequada dos alunos geraria necessariamente uma advertência, e com o acúmulo destas, uma suspensão e assim por diante. As duas profissionais que entrevistamos nesta ocasião afirmam que a escola assumidamente foge desta regra, procurando esclarecer sua abordagem aos pais e tentando conseguir adesão ao projeto da escola. Sobre o aspecto missionário, é interessante notar como a escola parece deixar confundir o seu projeto institucional como missão, como legado, enquanto uma filosofia que não está apta a sofrer alterações em sua estrutura central, apesar do apelo de algumas famílias.

Ao mesmo tempo em que se assume conservadora no sentido dos valores, a escola mantém uma postura de abertura e participação, chamando pais e alunos a estarem presentes em uma série de atividades, compartilhando momentos de lazer e confraternização, num movimento de trazer todos para uma convivência. Um bom exemplo disso está representado na recusa em mandar os alunos de volta para casa, quando atrasados ou portando o uniforme incorreto. Trata-se de uma ‘abertura controlada’, que não a despoja de uma vertente tradicionalista em muitos aspectos, e que a permite receber os filhos de uma classe média intelectualizada e artística, que se identifica simultaneamente com uma educação crítica e autônoma, e que não deixe de munir seus filhos do instrumental necessário para competir em busca de futuras posições acadêmicas e profissionais.

Também na escola privada, vemos indícios dos efeitos da interferência dos

alunos no trabalho pedagógico (sempre muito críticos e levando informações aos pais, que retornam com tais críticas às reuniões), o que por vezes parece dificultar justificativas sobre formas de controle e autoridade, que coordenadores e professores precisam lançar mão. Como influências às disposições e ao *habitus* escolar também identificamos um alto senso de pertencimento e proximidade nas relações, que aliadas ao ambiente despojado e com estímulo à participação e *crítica* estimulam o surgimento de lideranças entre os alunos, ao mesmo tempo em que os leva a indagar algumas ações da escola.

4.3

Que indivíduos as escolas fabricam?

Ao investigar as experiências escolares dos indivíduos podemos compreender o que a escola fabrica (Dubet e Marticcelli, 1996). No entanto, ao trilhar o caminho inverso, ou seja, ao investigar a instituição também é possível apreender o que se fabrica? Trabalhar nesta dupla abordagem foi se mostrando necessário ao longo destes quatro anos de pesquisa. Da situação de um dado estatístico situado em um conjunto amplo, as escolas selecionadas para o trabalho de campo foram crescendo em importância, na medida em que percebíamos seus efeitos sobre a formação de disposições acadêmicas – *habitus* escolar. Assim, além de investigar as influências familiares e os perfis estudantis como propomos, ponderar os efeitos das instituições escolares passou a permear esta pesquisa.

A partir das interpretações do primeiro grande *survey*, que aplicamos em 2005 (SOCED, 2004) e da observação em escolas, as quais denominamos *elites escolares* (Brandão e Martinez, 2006; Brandão, 2007; Brandão e Paes de Carvalho, 2011), sugerimos a existência de *singularidades institucionais*, ressaltando as diferenças e nuances da produção da qualidade de ensino nestas escolas. Tais elites escolares englobam as escolas com diferentes tipos de proposta pedagógica que foram investigadas pelo SOCED (confessionais, bilíngues, os colégios de aplicação universitários, colégios federais, entre outros). Tais estabelecimentos congregam variados modelos pedagógicos que atendem camadas sociais, que se diferenciam enquanto elites artísticas, políticas, econômicas ou intelectuais.

A existência de uma “circularidade virtuosa” (Brandão *et al*, 2005:757-58)

sustentada por condições materiais e pedagógicas, que passam a atrair a “fidelidade de uma clientela, potencialmente ideal” é o que faz reproduzir a excelência que distinguem estas escolas? Esta foi uma hipótese levantada pelo nosso grupo, a qual revimos posteriormente (Brandão, 2007:17), por meio da observação e análise de diferentes características institucionais (gestão, relações interpessoais na escola, clima escolar), que nos levaram a interpretar o peso das origens sociais dos estudantes no contexto das estruturas organizacionais.

No projeto de pesquisa (SOCED, 2009) do qual o presente estudo faz parte, pudemos caracterizar também as singularidades institucionais no sistema público municipal carioca³⁸. Também foi intenção deste trabalho dar sequência à investigação das estruturas organizacionais das escolas, discutindo sua influência na formação das disposições acadêmicas, *habitus* escolares. No nosso conjunto de investigações a perspectiva das singularidades institucionais parece permanecer. *Mas, podemos sustentar um efeito da organização sobre a formação de disposições? Quais disposições estas escolas de reconhecida qualidade estimulam? Qual perfil de aluno é formado nestas instituições?*

Em olhares atentos para o trabalho pedagógico realizado nas instituições públicas, vimos escolas que recebem camadas populares e estratos médios da população pouco escolarizados, sem se conformar com as dificuldades advindas desta clientela e em um contexto de precariedade infraestrutural. Nas instituições privadas, vimos escolas para as elites, ‘equipadas’ para as diferenças e dificuldades presentes nos processos educacionais. Convivendo com tais desafios, vimos que as escolas estimulam e reforçam rotinas e valores escolares específicos e em diferentes medidas.

Em relação às escolas selecionadas para a presente pesquisa, parece-nos que a escola pública, através do trabalho cotidiano de seus agentes, investe de forma expressiva naqueles alunos com maior potencial, os quais acreditam que ingressarão nas escolas federais de ensino médio ou conseguirão bolsas de estudo nas escolas privadas. Índícios deste investimento diferenciado aparecerão, ainda, nas entrevistas de pais e alunos. Ao mesmo tempo, a escola pública não desiste daqueles alunos que se encontram em dificuldade. A experiência com o *Projeto*

³⁸ Diferentes resultados, de investigações em outras escolas públicas e privadas, podem ser consultados em dissertações e teses dos membros do grupo: Mandelert (2010); Felipe (2010); Santo (2011) e outros.

Autonomia Carioca ilustra a iniciativa da escola para combater a evasão dos estudantes ao final do ensino fundamental.

O *Autonomia Carioca* é um projeto de aceleração de aprendizagem e foi uma das iniciativas adotadas em 205 escolas da rede pública municipal, a partir de 2010 para enfrentar a defasagem idade-série igual ou superior a dois anos dos estudantes matriculados nas últimas séries do ensino fundamental. De acordo com a Secretaria de Educação, são orientações deste projeto, resgatar a autoestima dos alunos e motivá-los a ingressar no Ensino Médio ³⁹.

Em um trabalho anterior (Xavier e Canedo, 2012) analisamos a forma como esta escola pública se apropriou do projeto. Com base nas entrevistas feitas com a diretora e o coordenador pedagógico e nas observações de campo realizadas ao longo do ano de 2011, analisamos a forma como esta unidade escolar desenvolveu o trabalho ao longo de dois anos. Após a capacitação dos professores e a entrega do material pela instituição privada responsável, o trabalho passa a ser desenvolvido em sala de aula por um professor da escola, que assume a responsabilidade por ensinar, em módulos todas as disciplinas do currículo escolar: matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências e língua estrangeira, com exceção de artes e educação física, ministradas por outros professores uma vez por semana. Abreviando o tempo necessário para conclusão desta etapa da escolarização e trabalhando com a autoestima, os alunos são incentivados a continuar os estudos.

Apesar desta proposta pedagógica não ter dado certo em outras unidades da rede, chama atenção o sucesso do projeto na escola pública que investigamos e o encaminhamento dado aos alunos do nono ano nas turmas de aceleração, sempre integrados nas atividades esportivas e culturais da escola. O coordenador pedagógico nos contou que uma das maiores dificuldades enfrentadas durante a implantação do projeto foi incluir estes alunos com dificuldades de aprendizagem, os quais eram encarados como “meninos e meninas marginalizados pela escola”. O coordenador ressalta, inclusive, que o ensino da matemática foi um desafio e que nesta disciplina, “os alunos precisaram aprender o básico”.

Durante as entrevistas realizadas e em diferentes momentos em que observamos as atividades escolares, não percebemos tentativas de

³⁹ Fonte: <<http://www.rj.gov.br/web/sme/exibeconteúdo?article-id=1331556>>, acesso em 08 de fevereiro de 2012.

responsabilização do aluno por seu fracasso ou atraso, mas ao contrário compreensão das dificuldades que os alunos encontram em seu cotidiano para vivenciar uma boa experiência escolar. A necessidade de maior participação da família, os conflitos de relacionamento entre pais e filhos, “o pouco sentido” conferido à escola e a perspectiva de futuro parcamente associada aos estudos foram os destaques entre as dificuldades identificadas destes alunos (*idem*, 2012).

Nestas ações escolares o estímulo e reforço a posturas que parecem estar proporcionando aos diferentes alunos a construção de disposições para o ‘inconformismo’ com a própria condição social e o desejo de mudança da trajetória de escolarização. Quando entrevistamos os meninos e meninas da escola pública (a maioria com bom desempenho), identificamos uma postura de ‘inquietação’, um grande senso de responsabilidade e ‘proatividade’ nos assuntos escolares, tendo em vista que muitos levavam informações aos pais sobre os problemas que a escola enfrenta. Estes, por sua vez, se dirigiam à escola, cobrando por resultados. Veremos adiante que estes alunos procuram pelos professores quando tem dúvida, observam e criticam os trabalhos dos docentes e os colegas que atrapalham as aulas.

Na escola privada católica, a existência de espaços para a experimentação; o clima de liberdade, (com influência explícita da perspectiva religiosa) acompanhado de uma disciplina ‘argumentada’, com abertura de discussão com os pais e os alunos. Esta escola possui uma imagem liberal e experimental, que veremos adiante, alguns pais durante as entrevistas dizem não ser condizente com a realidade. Nesta escola parece conviver uma postura tradicional em relação ao ensino, com o esforço de uma atenção individualizada a experiência escolar dos alunos, mediada pelo trabalho da coordenação pedagógica. No trabalho pedagógico, identificamos que o estímulo à crítica – resultado exteriorizado nas posturas dos alunos – muitas vezes experimenta um clima de ambivalência, quando precisa justificar limites e regras. Uma ampla estrutura pedagógica nesta escola está sempre a postos para atender as famílias e os alunos. Iniciativas de conhecer a rotina de estudos, como a aplicação de questionários, dinâmicas de grupo, conversas semanais e outras estratégias estão presentes. Na escola privada há condições instituídas (espaços propícios, atividades planejadas) para formação e estímulo às disposições acadêmicas. Desde as primeiras reuniões que observamos, os gestores demonstravam preocupação com a rotina doméstica e

com a influência da família na manutenção dos hábitos escolares em casa. Mais do que ações diluídas na rotina escolar, conversas em corredores, diálogos fortuitos com alunos e outras intervenções pontuais, esta escola reconhece a importância e se organiza para o trabalho com as disposições acadêmicas. As entrevistas dos alunos da escola privada irão refletir parte do clima que experimentam, com reconhecimento da dedicação destes profissionais pelos alunos, e pela forma como dizem se sentirem “ouvidos”. Por meio dos depoimentos, também poderemos compreender a forma como a escola lida com as dificuldades de aprendizagem destes estudantes.

No próximo capítulo, analisaremos as entrevistas de pais e mães da escola pública e da escola privada.