

4

A Escola Azul na passarela

As escolas, numa analogia aos desfiles das escolas de samba, fazem seu “desfile” todos os dias em que têm atividades. Este “desfile” pode ser visto nas salas de aula – o epicentro da *cultura escolar* – mas também em todos os elementos que concorrem para que elas existam: as regras, normas, rotinas, currículo explícito e implícito, as atividades dos atores e as relações que se estabelecem no cotidiano escolar, constituindo a *cultura escolar* e a *cultura da escola* (Forquin, 1993).

Ao observar a Escola Azul pude verificar que, contrariamente ao senso comum sobre a escola pública, ela é *uma escola que funciona*, do ponto de vista de toda a comunidade escolar¹. Ao mesmo tempo, a escola está inserida num bairro que tem como uma de suas identidades culturais a *cultura do samba*. São, portanto, várias culturas presentes num mesmo espaço. Como tem sido as relações entre estas culturas? Como elas se cruzam (Pérez Gómez, 2001)? Como interagem os atores? Como é o “desfile” da escola em seus aspectos cotidianos? É o que pretendo descrever e analisar neste capítulo, reconhecendo desde já uma separação arbitrária do que é descrito e analisado em cada sub-item, na medida em que os diferentes aspectos estão *em relação*. A separação é feita no intuito de realçar as questões observadas.

4.1

A cultura escolar/cultura da escola e seus atores

No capítulo anterior apresentei as concepções de *cultura escolar/cultura da escola* mostrando uma forte inter-relação entre ambas. Assim, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), por exemplo, faz parte do que Forquin (1993) chama de *cultura escolar*. No entanto, a construção do PPP pode ser uma característica da *cultura*

¹ O termo *comunidade escolar* é entendido aqui como o conjunto de atores que interagem no espaço escolar: direção da escola, professoras/es, funcionários, estudantes e *responsáveis* pelos/as estudantes.

da escola de uma determinada unidade escolar, por sua construção democrática, pela participação de toda comunidade escolar ou, pelo contrário, pela ausência de debate ou consulta à comunidade escolar. O Projeto Político-Pedagógico é um “instrumento que define a identidade da escola e suas características específicas”, afirma De Rossi (2003). Da mesma maneira poderíamos falar da administração da escola, da figura da direção, da merenda, da falta do recreio etc. Desse modo, procuro descrever e analisar os elementos que traduzem na prática a *cultura escolar/cultura da escola* em suas inter-relações na Escola Azul. Eles são inúmeros e variados, e escolho alguns que, entendo, contribuem mais fortemente para a compreensão das inter-relações culturais neste espaço escolar, sem pretender abarcar a totalidade. Estes elementos se configuram em lugares, fazeres e atores, que são os seguintes: o pátio, o Projeto Político-Pedagógico e o currículo, os atores (diretora, coordenadora pedagógica, professoras/es, estudantes, *responsáveis*), aulas de Educação Física, e turma da fase final do Ciclo de Formação.

4.1.1 O pátio

Uma parte das/os *responsáveis* vai embora tão logo a criança entre no pátio,parecendo reconhecer nele um território da escola (caderno de campo)

O pátio é o ponto de partida da aventura cotidiana dos/as estudantes da Escola Azul. É o início do território da escola. Ali chegando o/a aluno/a mergulha na *cultura escolar/cultura da escola*. As referências passam a ser as *tias*, os/as colegas, a disciplina escolar, a formação da fila, a escada que os/as leva para as salas, a diretora, o sinal.

Dia 17 de março de 2004

Manhã – Na hora da entrada o pátio vai se enchendo e o barulho aumentando pela conversa, gritos, correria. As/os *responsáveis* ficam do lado de fora, algumas/uns delas/es coladas/os à grade, assim como algumas/uns alunas/os, olhando o movimento crescente do pátio. Elas/es conversam entre si, algumas/uns

conversam com as crianças que trazem e outras/os ficam paradas/os, só olhando. Olhar, só isto, também acontece com algumas/uns alunas/os que ficam de fora e até mesmo de dentro do pátio, no canto e na fila formada. É um olhar que parece se alimentar daquele alvoroço todo, daquele movimento, daquela energia presente que as crianças trazem quando estão juntas e que me parece uma característica do espaço escolar. É como se cada riso, fala, grito, movimento, olhares para tudo que se tem próximo, correria, tudo isso fosse realização de quem olha. E as pessoas que estão olhando – sejam elas adultas ou estudantes – ficam como que hipnotizadas por instantes, só olhando, só olhando, sem nada a dizer. Este é um momento que se deseja eternizar: os/as estudantes para não entrar para a sala de aula; as/os adultas/os sabendo que ao acabar aquele momento, lhe esperam o trabalho e as responsabilidades. Mas eis que soa o sinal...

A condição de aluno/a se estabelece ao entrar no pátio. Antes, apesar do uniforme, ele/a é filho/a de alguém, está sob a responsabilidade de alguém. Ao atravessar o portão da escola, ainda está nesta condição. Ao entrar no pátio, é estudante da Escola Azul. Se perguntassem ao/à aluno/a que estivesse a caminho da escola quem era ele/a, responderia: filho/a de beltrano ou de sicrana. No pátio, a mesma pergunta receberia de resposta: aluno/a da tia fulana, ou então, aluno/a da 8ª série. Ele/a está assumindo seu *ofício de aluno* (Perrenoud, 1995)

Dia 17 de março de 2004

Bate o sinal às 12:56h pelo meu relógio. Gritaria. As professoras estão no pátio e começam a organizar as filas para os/as estudantes subirem para as salas. À tarde, primeiro sobem as crianças da Educação Infantil, depois os Ciclos e o restante do primeiro segmento. Organizado pela diretora Ana, também separado por série e gênero, o *ginásio* sobe depois. As/os *responsáveis* ficam olhando até as crianças pequenas começarem a subir as escadas, alguns grudados na grade, como se certificassem que vão estar seguras quando estiverem longe de seus olhos. Assim que as crianças vão sumindo na escada começam a ir embora. São 13:04h. Alguns alunos do primeiro e segundo segmentos chegam atrasados e sobem direto. Ana sobe para a secretaria avisando aos responsáveis que estavam esperando para a reunião que mandaria chamá-los daí a instantes. Toda aquela algazarra e agitação dão lugar a um certo silêncio e tranquilidade que chegam a incomodar.

Numa escola que não tem recreio, o pátio tem seu papel realçado nas entradas e saídas dos/as estudantes. Como explica

Dayrell (2001) a arquitetura da escola não é neutra e expressa uma expectativa de como seu espaço será ocupado. Contudo, os/as estudantes re-significam e se apropriam do espaço. No caso da Escola Azul, a re-significação de que fala Dayrell (2001) é obstaculizada em parte, não só pela carência do tempo livre do recreio, mas também pela proibição dos/as alunos/as ficarem no pátio². Por isto os momentos antes da subida para as salas revelam explosões de energia.

4.1.2

O Projeto Político-Pedagógico e o currículo

“Eu acho que para trabalhar com projeto você tem que abrir mão de algumas coisas que aprendeu na faculdade.”

Até 2004 foram construídos três Projetos Político-Pedagógicos (PPP). O primeiro, denominado “Transformação”, para o período 1997-1998, o segundo, denominado “Transformação II”, para o período 1999-2000, e o terceiro, denominado “Só o sonhador constrói o futuro”, para o período de 2001-2003. Todos formulados sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica Aída, na escola desde 1988. Neste processo, Aída avalia como ponto de mudança o projeto “Transformação II”. Disse que o primeiro projeto, ela sequer estava na coordenação pedagógica, cargo que só passou a existir na escola em meados de 1998, estando ainda na sala de leitura. No Projeto Político-Pedagógico “Transformação II”, ela já pôde levar em conta a experiência de coordenação. Neste período a Escola Azul teve maior ebulição, tendo uma grande equipe comprometida com a escola, sendo o momento histórico chave para as mudanças desenvolvidas na escola, segundo seu depoimento.

Embora não definindo muito precisamente o PPP e o trabalho da Escola Azul com projeto, Aída explica o caminho percorrido:

² A diretora não aceita permanência dos/as alunos/as na escola – em qualquer dependência – se ela não autorizar. Assim, se por acaso faltar um professor nos últimos tempos ou nos dias de Centro de Estudos Integral, em que os/as estudantes são liberados às 9:30h, todos têm que ir para casa. Alunos/as do turno da tarde só podem entrar para o pátio após as 12:00h.

Então, o projeto político pedagógico aconteceu em três momentos. Logo que eu saí da sala de leitura para a coordenação, foi em 199...6, ou 98, por aí, eu já levei um primeiro Projeto Político-Pedagógico, que era o “Transformação”. Eu digo que ele era, assim, bem artesanal: objetivo, justificativa, pontos, uma coisa bem sucinta. E aí eu fui pra coordenação, lógico que cheia de gás, cheia de vontade de mudar a cara do pedagógico da Escola Azul. [...] Então eu construí o Projeto Político-Pedagógico da escola que foi o “Transformação 2”. E aí foi esse projeto premiado. Por que? Porque a gente partia do pressuposto que a gente não tem que ter só teoria, tem que ter ação. Então chega de blabláblá e vamos para a ação. Passamos para o “Só o sonhador constrói o futuro”, que também foi um movimento muito bacana, pensar nestes sonhadores não como utopia meramente, mas como possibilidade de conquista, e finalmente chegamos onde nós estamos neste momento, a construção de um novo projeto. Então, agora, o Projeto Político-Pedagógico está em fase de construção. Eu estou começando a colher estes dados, vendo a realidade atual da escola, tentando me afastar um pouquinho destas confusões emocionais pelas quais às vezes a escola passa, para poder situar o que a escola está precisando, qual é o formato que eu vou dar. O projeto “Azul em movimento” é, vamos dizer assim, seria o projeto pedagógico³. O tema que queria passar pelos bimestres até o final do ano. Então, todo ano, a gente seleciona um tema, diante do maior, do Projeto Político-Pedagógico, como não tinha o maior esse ano eu parti do movimento. Até para dar idéia de que? O que é o movimento? É tudo isso que está passando, indo e voltando, o tempo todo. Então eu dividi em quatro momentos, o movimento social, cultural, ecológico e histórico.

Para Vasconcellos (2002) o PPP é um documento de planificação, um elemento de referência da caminhada e quando construído coletivamente resgata o “sentido científico e libertador do planejamento” (p.169). Vasconcellos (2002, p.169) assim o define:

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

³ Este aspecto da explicação da coordenadora pedagógica está de acordo com a literatura, como explica Celso dos S. VASCONCELLOS: “enquanto o *Projeto Político-Pedagógico* diz respeito ao plano global da instituição, o *Projeto de Ensino-Aprendizagem* corresponde ao plano didático”, in *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*, Libertad, 2002, p.97.

O segundo PPP, em 1999, denominado “*Transformação II*” (grafia original), tem como referência a LDB (Lei 9394/96), a proposta curricular Multieducação (Secretaria Municipal de Educação, 1996), assim como autores como Freinet, Vygotsky, Piaget e Paulo Freire. Fruto do esforço e da experiência acumulada da coordenadora pedagógica em sala de aula, na sala de leitura e na elaboração do primeiro projeto, apresentava diagramas de tomada de decisão, planilhas e gráficos comparativos de desempenho dos/as estudantes da escola nos anos 1997 e 1998, e histórico do desenvolvimento do PPP. Isto permitiu, segundo Aída, a “construção de um PPP mais sólido” e ele foi premiado pela Secretaria Municipal de Educação (SME). O projeto estabelecia como missão⁴:

Garantir o acesso ao saber mediante o processo de construção e reconstrução do saber em interação constante com o mundo que nos cerca, formando sujeitos conscientes, críticos e participativos, buscando as transformações das relações sociais nas dimensões econômica, política e culturais que garantirão a todos a efetivação do direito de ser e exercer a cidadania.

Apesar desta intencionalidade, nada aponta para uma participação efetiva da comunidade escolar na elaboração do PPP que, no entanto, foi aceito por todos. Esta característica poderia levar a classificá-lo, segundo De Rossi (2003), de um “projeto do chefe”⁵. Reconhecendo esta contradição, um de seus objetivos gerais era “criar uma gestão *efetivamente* participativa” (Transformação II, 1999, p.5, grifo meu). Apesar da limitada participação dos diferentes atores na elaboração tanto do primeiro quanto do segundo PPP, a escola avançou nos aspectos pedagógicos e nos compromissos da comunidade escolar com a Escola Azul, como atestam a evasão zero e o desempenho escolar acima da média da sua CRE⁶, embora Franco, Mandarino e Ortigão (2002a) tenham

⁴ Projeto Político-Pedagógico “Transformação II”, 1999, folha de rosto.

⁵ Segundo Vera L. S. DE ROSSI, “projeto do chefe é o projeto do(s) responsável(is) pela gestão da escola, sem discussão e negociação dos vários interessados da comunidade escolar”, in *Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes*, 2003, p.16.

⁶ Justificativa do PPP “Transformação II”, p.4, 1999.

aferido em pesquisa⁷ realizada a partir dos dados do SAEB de 1999, o impacto nulo do projeto pedagógico na eficácia da escola e, por outro lado, observado seu impacto negativo na equidade intra-escolar.

Mas, de acordo com a coordenadora pedagógica, foi no bojo do PPP “Transformação II” e o que veio depois, “Só o sonhador constrói o futuro”, que a escola obteve um maior engajamento da comunidade, com a organização dos desfiles ecológicos de 1999 a 2002. Em 2004 o PPP estava em construção, colocado como uma idéia orientadora: “Escola Azul em movimento”. Afirma a diretora adjunta Arlinda:

Eu acho o projeto político da escola... não vou falar que é bom. Bom, todos são, mas acho um projeto viável. Tem muitos projetos, a gente até vê quando participa de cursos, a gente vê muitas idéias boas nos projetos políticos pedagógicos, mas que não são tão viáveis. Acho que a gente trabalha bem em cima da realidade. Então eu acho que é um projeto político pedagógico viável, um projeto aceitável.

Esta avaliação leva em conta as dificuldades de construção e prática do PPP, mas também as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação ao não serem preparados para trabalhar com esta perspectiva. É o que admite a professora de História, Adriana, reconhecida pelos estudantes e a direção como boa professora e compromissada com a escola:

Eu acho difícil trabalhar com projeto. Eu acho que para você trabalhar com projeto você tem que abrir mão de algumas coisas que você aprendeu na faculdade. Na faculdade você não aprende a trabalhar de maneira diferenciada. Eu não tive uma prática de ensino de História como eu dou aula. Então foi difícil a adaptação. [...] Mas é interessante porque você foge do tradicional. Era isso a minha preocupação, fugir daquele modelo tradicional que eu aprendi na faculdade e que conseqüentemente eu ia repassar para o meu aluno. Não é qualquer pessoa que consegue trabalhar com projeto não. Porque você tem que ter uma visão muito mais além do que você está acostumado, daquele conteúdo. Você tem que

⁷ FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M.I. (2002a), investigam sobre o impacto do projeto pedagógico elaborado pelas unidades escolares sobre a eficácia escolar e sobre a equidade, baseado nos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 1999, matemática, 8ª série.

estar o tempo todo conectada com que o aluno está pensando, com o que o outro colega está fazendo.

Em 27 anos de existência houve uma série de modificações em vários aspectos na Escola Azul, mas a principal mudança, segundo a diretora Ana⁸, foi o resgate da auto-estima de seus/uas estudantes e professores/as, assim como do respeito à escola pela comunidade, que começou com a mudança de direção e o trabalho tendo por referência o Projeto Político-Pedagógico.

Ana relata que antes dela chegar à direção, a situação da escola era muito difícil. Era toda pichada, os/as funcionários/as não limpavam as dependências, os/as professores/as e alunos/as não eram comprometidos/as com a escola. Havia uma distância entre diretoras e professores/as, entre responsáveis e a escola, entre professores/as e alunos/as. Ao começarem a discutir aquela situação, constataram que naquele ambiente era muito pouco estimulante para se trabalhar e estudar. Um marco importante foi o convite para o professor Orlando, de Técnicas Agrícolas, vir trabalhar na escola. Sua visão de meio ambiente proporcionou o desenvolvimento de idéias sobre esta questão. Assim explica Ana:

Porque a gente estava mais preocupada, naquele momento, com a questão do meio ambiente escolar. Mais tarde se passou a falar de uma maneira mais ampla de meio ambiente. Mas naquele momento: meio ambiente escolar! Que ele não era um facilitador da aprendizagem, ele atrapalhava muito isso. E aí a gente começou a bancar o trabalho junto com o Orlando, a mostrar a árvore do lixo, e aí ele apanhava o lixo derramado nas salas de aula e montou no meio do pátio uma árvore com todos os papéis de biscoito, copo, lata, e aí a gente começou a montar e a... incutir essas questões ambientais para as crianças. A gente começou a perceber e a prefeitura começou a jogar a questão do projeto pedagógico da escola. Toda escola estar amarrada num projeto onde a comunidade como um todo, aluno, professor, direção e comunidade em geral, responsáveis, funcionários, estivessem participando desse projeto. Era tudo que a gente precisava então para amarrar essa questão. Começamos a discutir com o funcionário porque ele não varria a sala, que o lixo estava derramado, o refeitório estava sujo, e aí começamos a discutir com o professor porque o aluno não estava sendo conscientizado para

⁸ A diretora Ana chegou na escola no ano de sua inauguração em 1977 e entrou para a direção como adjunta em 1990. Em 1992 foi eleita diretora, e posteriormente reelegendo-se sucessivamente.

manter a sala limpa, e com o aluno, porque ele estava sujando. A gente começou a levantar toda essa questão e aí a gente criou o projeto político pedagógico chamado “Transformação”. Todos nós buscaríamos essa transformação na escola. Ou seja, o funcionário a limpar, o aluno a zelar, o professor a perseverar em cima da limpeza e a direção da escola iria bancar então uma escola diferente. Aí nós começamos a pintar os corredores, salas, montar salas claras, na cor areia, botar a salinha do jardim na cor amarela, na cor verde, começamos a pintar porta de marrom, começamos a fazer parede... com esse trabalho que nós temos aí de texturização. Aí a gente começou a mudar pra podermos chegar num projeto que deve ter levado de 3 a 5 anos para acontecer. Agora já saiu, a escola já se transformou, o projeto já durou o tempo que tinha que durar e a gente já entrou em novos projetos. Já fala de meio ambiente de uma forma mais globalizada, já sai dos muros da escola, já se fala no Rio das Pedras vizinho mais próximo da escola, já se fala em questões ambientais como a minha aluna que foi à Brasília participar da Conferência do meio ambiente.

Em termos curriculares, como toda escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, o currículo segue a linha do Multieducação⁹:

propõe que, cada professor, e equipes escolares repensem e replanejem suas ações pedagógicas visando uma sociedade mais justa e democrática, na qual os **Princípios Educativos** do Meio Ambiente, do Trabalho, da Cultura e das Linguagens ao se articularem com os **Núcleos Conceituais** da Identidade, do Tempo, Espaço e da Transformação viabilizem através da ação escolar, a contribuição indispensável para a realização deste desejo (SME, 1996, p.112)

Na concepção do Núcleo Curricular Básico, a articulação entre os Princípios Educativos (que partem de uma visão holística de *meio ambiente, trabalho, cultura e linguagens*) e os Núcleos Conceituais (transformação, tempo, espaço e identidade)¹⁰ propostos, possibilita à escola contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e, conseqüentemente, promovendo a cidadania. Neste raciocínio estaria contemplada uma nova prática pedagógica, embora mantendo um currículo disciplinarizado. Este fator, como nota Araújo (2003), tende a manter uma concepção cartesiana, dificultando uma pedagogia centrada no projeto político-pedagógico

⁹ Cf. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico, 1996, p.105-156.

¹⁰ Cf. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico, 1996, p.114-115.

que a escola busca implementar. As disciplinas ministradas são: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês), Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes Plásticas¹¹. Mas por outro lado trata-se de ensinar conteúdos social e cientificamente legitimados através das disciplinas. Este depoimento da professora de Artes Plásticas evidencia esta preocupação:

um aluno meu da 7ª série, a mãe é empregada doméstica e o pai é... motorista de uma pessoa... de um nível social muito alto, mora na Lagoa, esse pessoal. E eles trabalham lá, o casal. Eles trabalham há muitos anos, e esse menino que é meu aluno, a família gosta muito, de vez em quando esse garoto vai lá. Um dia a mãe dele veio me contar que ele tinha ido passar o final de semana lá com eles e quando ele chegou na sala do... eles o tratam muito bem, quando ele chegou na sala, tinha um quadro da Tarsila do Amaral, e era a matéria que a gente estava dando. Aí ele virou para o patrão: “Ih – assim, íntimo – uma Tarsila!” [ri] Aí o cara virou e disse: “ah, você conhece?!” Ele falou: “conheço, esta aí é o Apaburu” Aí o homem falou: “não acredito!” Aí a mãe falou: “é, escola municipal!” Aí o cara ficou empolgadíssimo! [conta com um sorriso na boca e olhos brilhando].

Como a escola não transmite toda a cultura, mas apenas parte dela, a seleção dos conteúdos é fundamental (Forquin, 1993). Esta seleção acaba por legitimar determinados conhecimentos em detrimento de outros (Silva, 2000; Candau, 2000b). Assim, um aluno reconhecer um quadro de uma famosa pintora brasileira é um atestado de que a escola tem como referência do seu desenvolvimento curricular expressões da cultura artística brasileira, em geral pouco presentes no ensino fundamental.

Araújo (2003) divide em “‘duas diferentes concepções’ o trabalho pedagógico”:

- 1) As disciplinas curriculares são o eixo vertebrador do sistema educacional e as temáticas transversais as atravessam.
- 2) As temáticas transversais são o eixo vertebrador do sistema educacional, sua própria finalidade.

Para o autor, na primeira concepção, a finalidade da educação ainda é o ensino das disciplinas, havendo espaços para o trabalho de

¹¹ O Núcleo Curricular Básico concebe 3 disciplinas para a área de Artes: Artes Cênicas, Artes Plásticas e Educação Musical, sendo que a escola escolhe uma delas. “E tem escolas que não têm nenhuma”, salienta a diretora Ana.

novas temáticas através de: a) atividades pontuais; b) disciplinas, palestras e assessorias sobre temas transversais; c) oferecimento de projetos interdisciplinares sobre temas transversais; d) a transversalidade deve estar incorporada nas próprias disciplinas; e e) a transversalidade é trabalhada como ‘currículo oculto’¹². O autor admite o valor destas estratégias e sua contribuição para a formação da cidadania, mas chama a atenção para o fato de que elas “mantêm as disciplinas tradicionais como eixo vertebrador do sistema educacional” (Araújo, 2003, p.54).

Na segunda concepção, para Araújo (2003), as disciplinas deixam de ser ‘finalidade’ para se constituírem em ‘meio’, como instrumentos para trabalhar temas centrais da preocupação social. O foco e os objetivos educacionais são modificados. Araújo (2003, p.59) explica:

Nesta perspectiva, os temas cotidianos e os saberes populares são o ponto de partida, e muitas vezes também de chegada, para as aprendizagens escolares, dando um novo sentido e significado para os conteúdos científicos e culturais que a escola trabalha.

Analisando a proposta da Escola Azul, é possível afirmar que sua prática educacional é mais próxima da primeira concepção, ainda que haja um esforço na construção de Projetos Políticos-Pedagógicos e de uma pedagogia de projetos na direção da segunda concepção, como pudemos reconhecer em seus esforços de elaboração de projetos específicos e nas dificuldades da abordagem transdisciplinar.

4.1.3 Os atores

Uma escola não é somente um prédio com salas de aula: ela comporta uma comunidade escolar. Ela é composta pelas/os diretoras/es, professoras/es, funcionárias/os, estudantes e suas/eus *responsáveis*. São elas/es os atores, que dão vida e sentido,

¹² Cf. Ulisses F. ARAÚJO, O ensino transversal. In: *Temas transversais e a estratégia de projetos*, 2003, p.48-57.

identidade e diferença, a qualquer escola. Na Escola Azul, sendo impossível falar de todos individualmente, apresento uma breve descrição e comentário sobre alguns atores individuais pela sua importância na história recente da escola, assim como sobre alguns atores coletivos.

4.1.3.1 A diretora

“eles me vêem como realmente o... o centro da escola”

Ana foi para a Escola Azul no ano de sua inauguração em 1977. Branca, moradora de Vila Valqueire, fez o Curso Normal e é professora desde 1968. Tem 57 anos, aposentada de uma matrícula em 1995, é formada em Ciências Contábeis e já deu aulas de matemática. Às vezes ela chega as seis da manhã e é a última a sair da escola. Sua dedicação é acompanhada pelo marido aposentado, que a ajuda em quase tudo: motorista, inspetor, comprador e olhos e ouvidos da direção. Ela se pronuncia em defesa da escola pública, conta que seus filhos estudaram com ela, como prova de sua confiança no ensino público. Quando soube que os novos uniformes estavam sendo criticados por alguns pais e alguém da Secretaria Municipal de Educação (SME) teria admitido que os uniformes não estavam sendo bem aceitos, ficou indignada: “eu teria o maior orgulho de usar estes uniformes! Isto é dinheiro público! Em minha escola eu vou bancar o uso dos uniformes!” Não admite também a falta de compromisso de professores com a escola em qualquer aspecto: “na minha época, eu nunca cheguei atrasada”, comentou, insatisfeita com uma professora que presenciei chegando atrasada por cinco minutos.

Dia 22 de setembro de 2004

Na hora da entrada o pátio é um alvoroço só. Grupos de alunos conversam, crianças correm de um lado para o outro. Agitação e correria. De repente, todos os alunos começam a se mover ao mesmo tempo e rápido para o centro do pátio e a formar as filas: a diretora acabou de chegar ao pátio e, sem dizer uma só palavra,

todos os alunos que estão no pátio vão para a formação e aguardam a sua ordem.

A relação da diretora Ana com a escola é marcante para toda a comunidade escolar. Aída, coordenadora pedagógica exemplifica a naturalização deste aspecto:

a gente até brinca muito com isso, a Ana, ela tem uma presença muito... marcante na escola. Tem um lado bom e tem um lado ruim. Não adianta que as pessoas não vão enxergar autoridade maior além da Ana ou igual, ou um pouquinho abaixo. Não, é a Ana. Então muitas vezes: “eu quero falar com dona Ana”, eu falo, “eu posso ajudar?” Não, é só com a dona Ana. Aí a dona Ana vai entrar – você vê isso lá – dona Ana vai entrar e ele vai perguntar uma besteira que eu poderia ter resolvido ou Arlinda, mas tem que ser “dona Ana”. Enfim, esta é uma questão de personalidade dela mesma, a presença dela. O que acontece, a mãe dela é moradora ali, então ela conhece, ela sabe, então isso também é uma coisa que facilita muito a ela o contato com as mães.

A situação e a visibilidade da Escola Azul se confundem com a marca da administração da diretora. Isto fica também evidenciado na fala de Leandro, branco, 15 anos, 8ª série, considerado ótimo aluno, com visão crítica, segundo seus professores:

Aqui nesta escola, pelo menos o que eu vejo e o que os outros falam de outras escolas, que é bem organizada, bem estruturada, tem um ótimo apoio com uma boa direção. Eu acho que é isto que faz uma escola boa, como os professores também. Pelo menos o que eu escuto de outras escolas, alguns diretores, aquele que ferram, [se eles] saem, as escolas se tornam uma bagunça. Por enquanto, dona Ana não saiu, não podemos dizer que [aqui] se tornou uma bagunça.

E quando perguntado sobre drogas na escola, é enfático: “não, drogas, não. A diretora não deixa rolar esse negócio aqui. Já corta na raiz”.

A própria diretora explica sua relação com a comunidade escolar:

São 27 anos dentro desta escola! Então eu fui professora dos pais de muitos alunos. A escola já está na terceira geração. É muito mais fácil para mim, eu acho que hoje a gente tem um nível de respeito, eles me vêem como realmente o... o centro da escola, eles têm clareza disso [...] eu procuro mostrar para eles que, por um lado eu sou assim muito... muito rigorosa, muito rígida, mas

eu tenho um outro lado em determinado momento que a gente conversa, eu faço reunião com eles...

Esta não é exatamente a percepção que algumas mães têm da diretora, como relata Otília, a funcionária negra que mora na escola e toma conta do portão para controlar entradas e saídas quando necessário: “tem umas mães que acham ruim, da maneira de ser, ‘ah, porque a gente não tem contato com as professoras, que tem que ser o que ela [a diretora] quer’. Tem mães que falam que a d. Ana quer botar isso aqui igual a um quartel”.

Ana demonstra que a sua relação com a escola é um projeto de vida. Dias depois de me conceder uma entrevista, ela me procurou pedindo para dar uma “declaração de amor à escola” porque na entrevista havia falado muito de trabalho e não dos sentimentos que tinha em relação à escola:

...dizer que educação é uma coisa fantástica, é um dinheiro abençoado, é uma paixão, é uma... é do coração. Você trabalha, você briga, você zanga, se estressa, mas eu quero dizer que eu venho diariamente para essa escola com... um dever cumprido, eu não quero passar por essa escola por passar. Eu não quero que a direção da Ana passe batida pela educação da rede pública. Eu acho que esse trabalho é um trabalho de... quem não faz isso não sabe o que está perdendo, o quanto está sendo valorizado, não entende quando o aluno da gente diz para a gente [com os olhos cheios d’água], quando ele sai da escola e ele volta e diz assim: “eu quero entrar – a gente não quer abrir o portão para ele – eu vim ver vocês, quanta falta a gente sente, como é difícil no segundo grau, como é diferente”, porque a gente trabalha com... um amor, uma dedicação, um prazer, uma perseverança [...] Eu quero... muito deixar registrado para você a paixão – o dia que eu sair dessa escola eu não passo mais em Oswaldo Cruz, eu não quero mais passar na frente dessa escola [com olhos marejados]... porque eu fico muito preocupada como ela poderá e deverá ser conduzida. Não que a gente conduza de uma maneira, ninguém é insubstituível, não é isso. É que... quando o casamento acaba é muito doloroso. E em algum tempo esse casamento, meu casamento com essa escola vai ter que acabar porque nada é eterno na vida.

Quanto ao apoio ao trabalho docente, Adriana, de História, conta o que a diretora lhe disse: “vocês podem fazer o que quiserem em sala de aula”. E conclui: “quer coisa melhor que isto? Porque ela também confia em nosso trabalho”. Contudo, a personalidade forte e

certa rigidez na condução têm suas conseqüências como apontam as anotações do diário de campo:

12 de novembro de 2003

Castigo – eu havia visto uma turma inteira, com suas carteiras, no corredor do segundo andar. Imaginei que deveria ser em função de reforma em alguma sala. Perguntei à Aída. Ela disse que tinha sido castigo para uma turma que não queria fazer o dever de matemática. Ela explicou que o professor, “aquele tipo funcionário público”, vive de licença o ano inteiro, tirando licença de 15 em 15 dias (se tirasse um mês a escola poderia requerer uma dupla para outro professor mais comprometido) e as crianças estão revoltadas e não querem fazer o dever que ele passa. Então a diretora os pôs de castigo, fazendo o dever no corredor, porque assim ela pode vigiá-los da sala da secretaria através das câmeras do circuito interno de TV.

22 de março de 2004

Por volta das 10:00h, na secretaria chegam alguns alunos, todos meninos, possivelmente da 6ª ou 7ª série. Eles querem ir para a sala de leitura para pegar ou continuar seu trabalho escolar. São do turno da tarde e estão uniformizados. A diretora, em tom alto de voz, começa criticando os alunos porque achava que não tinham marcado com as professoras da sala de leitura e elas tinham saído para uma reunião na CRE em Rocha Miranda. Os alunos ficam tímidos, olhando para o chão sem saber como fazer, mas alguém da secretaria confirma que eles haviam marcado horário com as professoras da sala de leitura. Ana diminui o tom da voz e diz que não pode fazer nada porque as professoras saíram. Os alunos repetem em voz baixa, tímidos: “o nosso trabalho está lá”. Ana responde: “eu sei, mas não posso fazer nada. Elas saíram para uma reunião. Vocês falem com a sua professora e peçam para ela falar comigo”. Os alunos vão embora, com expressões de desapontamento. Pouco depois chegam mais alguns alunos para “fazer trabalho” e, como não havia possibilidade de se usar a sala de leitura, os alunos foram para o refeitório. Quando Ana descobre isto, manda todos virem para a secretaria. Assim que chegam, Ana, em tom alto de voz, “eu não quero vocês no refeitório, vocês vieram para a sala de leitura e ela não está podendo ser usada, vocês vão para casa. Eu não posso tomar conta de vocês!” E ainda manda um dos garotos tirar o boné que usava, “que não faz parte do uniforme!”. Ela continua: “como é que eu vou tomar conta de vocês, fulano e beltrano, levados?! Não, todo mundo volta para casa!”, diz de maneira firme, sem admitir contestação. Os alunos vão embora silenciosos, sem falar nada.

5 de maio de 2004

Ana conta a discussão com uma professora na secretaria, que depois fico sabendo que é a Marisol, professora de Artes Plásticas. Diz que a professora trouxe um aluno para a secretaria porque fazia muita bagunça e queria que a diretora tomasse uma providência, punindo o aluno. Segundo Ana, quando foi contestada

por ela por querer a punição do aluno como forma de resolver o problema, Marisol começou a gritar. Ana disse que chamou a atenção dela por isso e comentou que se ela estava fazendo isso na frente dela, diretora, “o que não faria com o aluno em sala de aula?!”. Arlinda e Aída acompanhavam atentas o relato da diretora, além de Olavo, que inclusive estava presente no momento da discussão relatada, confirmando o relato. Ana, falando em tom alto, comenta como “está difícil trabalhar com o professor hoje em dia!”. Argumenta que o projeto da escola não é punir e isto vem desde 1992, quando passou a ser diretora, que a proposta da escola não é tradicional e sim buscar o desenvolvimento da criança e, portanto, não é através da punição que se resolve. Para ela, os professores não entendem o projeto da escola e que ela, diretora, não lida só com aluno, mas com professor, funcionário, pai de aluno.

Estas contradições estão presentes na prática pedagógica e administrativa da diretora Ana que, não obstante, é diretora desde 1992, fazendo mudar a história da escola com seu dinamismo, dedicação e – por que não dizer? – também rigidez e um certo autoritarismo. Seria possível outro caminho? Com certeza pode-se e deve-se discutir este tema, mas o fato é que *este* foi o caminho que possibilitou a superação dos graves problemas que existiam antes da gestão de Ana. O que não significa que isto sirva de justificativa. O fato de existirem reuniões regulares da escola com as/os *responsáveis* (na entrega dos boletins) e especiais (no caso da turma da fase final do Ciclo de Formação e da Progressão para discutirem a situação dos/as alunos/as), não significa que haja participação da comunidade escolar e democracia (Gandin, 2002). A eleição do Conselho Escola-Comunidade (CEC), por exemplo, não teve divulgação e não foi precedida de qualquer debate: anunciou-se a chapa poucos dias antes da eleição e votou-se na única chapa, afinada totalmente com a direção. O Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE) é invisibilizado, são inibidas menções à partidos ou posições políticas e não há exercício de crítica sobre a política da SME, porque a escola só se preocupa com o pedagógico, como diz Ana:

a escola, ela fica à parte da religião, ela fica *à parte da política*, ela trabalha o pedagógico o tempo todo, o cultural o tempo todo, diferentes linguagens o tempo todo. A gente fala de cidadania, muito mais do, a gente não entra no mérito da religião, *a gente trabalha cidadania e não*

entra no mérito da política, quer dizer a escola fica dentro do enfoque pedagógico mesmo (grifos meus).

Se, por um lado, podemos entender a preocupação com posicionamentos político-partidários, por outro, não há como separar política de cidadania, da mesma maneira que não se pode separar cidadania de democracia (Vieira, 1998)¹³. Em 2005 está prevista a eleição para a direção da Escola Azul. É um excelente momento para este debate.

4.1.3.2 A coordenadora pedagógica

“...se eu tenho um diferencial meu, profissional, é gostar do que eu faço. Adoro!”

Aída é branca, nasceu no bairro de Oswaldo Cruz e aí viveu até os oito anos. Mudou para o Leblon e depois de casada voltou a morar no bairro e atualmente mora no bairro de Sulacap. É formada na Escola Normal e no ensino superior no curso de Psicologia, além de ter uma especialização em psicopedagogia e outra em marketing. Tem perspectiva de fazer mestrado, mas esbarra na falta de tempo, pois também trabalha num colégio particular, onde estuda sua filha,

Ah, eu nasci, mas por um aborto da natureza! (ri). Mas eu saí do bairro há muito tempo. [Mas] não é assim também, eu não sou alienada da história do bairro, até porque, após o meu primeiro casamento, eu fui morar em Oswaldo Cruz. Foi por isso que eu fui trabalhar lá. Eu morava ali muito próximo à escola.

Foi fazer normal por influência da mãe, enfermeira, e gostou. Lelis (1996, p.204) mostra como este é um dos caminhos para a profissão:

Se à primeira vista estas mulheres foram ‘constrangidas’ ao magistério, as disposições foram sendo modificadas no curso do

¹³ Liszt VIEIRA afirma: “a cidadania, definida pelos princípios da democracia, constitui-se na criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais) e na definição de instituições permanentes para a expressão política (partidos, órgãos públicos), significando necessariamente conquista e consolidação social e política. A cidadania passiva, outorgada pelo Estado, se diferencia da cidadania ativa, na qual o cidadão, portador de direitos e deveres, é essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política”, in: *Cidadania e globalização*, 1998, p.40.

tempo, o que significou reencontrar a vocação em outros termos, enquanto construção social. Disposições que encerram compromisso com o aluno(a), afirmado e reafirmado no plano afetivo e intelectual, manifestando-se na relação pedagógica, nas estratégias desenvolvidas.

Aída trabalhou em um Ciep antes de vir para a Escola Azul, onde está desde 1988, trabalhando em sala de aula, sala de leitura e na coordenação pedagógica, nesta função a partir de 1998. Ela formulou os PPPs da Escola Azul:

lembro muito do que o professor Otávio¹⁴ me disse, “Aída, a partir de hoje a Escola Azul não vai ter a cara da diretora Ana nem da adjunta Arlinda. A partir de hoje a Escola Azul vai ter a tua cara porque o pedagógico é a alma da escola, então ela vai ter a tua alma”. Então eu fico pensando, assim, que ele definiu bem o que eu estava querendo.

É bastante dinâmica e demonstra gostar de seu trabalho:

Eu adoro, adoro, adoro, adoro. Gosto mesmo. É desgastante, hoje, depois de um tempo percorrido, além do processo de sala de aula, eu acho que, assim, se colocassem, se eu tenho um diferencial meu, profissional, é gostar do que eu faço. Adoro!

É respeitada pela comunidade escolar porém sofre críticas de alguns professores considerados sem compromisso com a escola, como os que vivem pedindo licença ou não buscam desenvolver práticas pedagógicas variadas, explica ela. Considera ótimo/a o/a estudante da Escola Azul, principalmente comparando com outras escolas, porque “começa a criar uma cultura realmente de participação, de querer, de estar envolvido”. Se existem alunos levados, o que acha normal, é preciso desenvolver estratégias para enfrentar a situação:

eu não consigo conceber, você viver, passar 24 horas dentro de uma escola reclamando que os alunos são horrorosos! E aí, o que você faz? Você tem que ter uma estratégia. Eles não podem sair daqui: “eu venci”. Eu não consigo conceber isso. Então a gente cria todo um movimento inverso, exatamente um movimento de estar pensando, estar questionando. Aí você vai buscar umas estratégias de punição entre aspas, outras de motivação, outras de conversas.

¹⁴ O professor Otávio ensina Português, tem mais de 60 anos, é aposentado de uma matrícula no Estado e coordena dois colégios particulares.

Nas reuniões do Centro de Estudos, apesar do tempo tomado por discussões administrativas, Aída leva textos de diferentes autores¹⁵ para debater e procura chamar a atenção das professoras para o projeto político pedagógico da escola que, em 2004, consistia numa orientação geral pois ainda não havia sido elaborado: “Escola Azul em movimento”. Dá um exemplo do que viu e ouviu durante a exposição realizada na escola com os trabalhos dos/as estudantes:

A exposição organizada pela escola mostrou como fazer o trabalho de acordo com o projeto da escola. Ela conta a história de uma aluna, que havia sido reprovada pela professora (que não está mais na escola) por bagunça. A menina chamou Aída para ver o seu trabalho no dia da exposição e ela ficou admirada pelo trabalho e pelo capricho, dizendo para a aluna que estava mudando a imagem que tinha dela. Então a garota, com lágrimas nos olhos, disse que estava fazendo de tudo para mudar a imagem que as pessoas tinham dela, mas que era difícil as pessoas acreditarem nela. Aída disse que chorou e percebeu o quanto as coisas podem mudar. Esse trabalho de resgate da auto-estima e de desenvolvimento daquela aluna foi trabalho das professoras e particularmente da Ângela.

Aída admite que ela mesmo não tem tempo suficiente para os/as alunos/as em função das tarefas de direção, e “quando vai na sala é muita bronca, muita cobrança”. Segundo ela, já teve um movimento com os/as estudantes “muito mais gostoso”. Apaixonada por teatro, procura incentivar os/as estudantes a fazerem peças e trouxe alunos/as do colégio particular em que trabalha para apresentar uma peça na Escola Azul. Como uma foliã de carnaval, ficou entusiasmada com os desfiles ecológicos, mas nos últimos anos sente-se cansada para continuar organizando, devido ao esforço necessário.

4.1.3.3 O professor Orlando

¹⁵ Em uma destas reuniões, levou cópias do capítulo 1 do livro de Augusto CURY, *Pais brilhantes, professores fascinantes*, 2003, em que discute as dificuldades dos professores em sala de aula no mundo de hoje, em que a televisão tem tanta influência nas crianças. O texto foi lido e discutido, tendo grande aceitação por parte das professoras presentes.

“o tipo de trabalho que eu fiz é uma terapia, arte-terapia, que vai dar uma contribuição no processo de ensino-aprendizagem, que é bem complicado, para certas crianças, certas turmas, a auto-estima.”

Branco, nascido e criado no bairro do Rocha, subúrbio da Central, na cidade do Rio de Janeiro, formou-se em Técnicas Agrícolas, com uma posterior licenciatura nesta área. Aos 61 anos, está prestes a se aposentar. Chegou na Escola Azul em 1991 para lecionar a disciplina de Técnicas Agrícolas¹⁶, tendo participação fundamental nas mudanças que ocorreram na escola.

Conforme me explicou, trabalha com os alunos a questão do meio ambiente, a quebra dos tabus alimentares (as crianças comem chicória, tomate, cebolinha etc.) e plantas medicinais. Tem turmas de 20 alunos, onde desenvolve estas questões. As crianças plantam árvores, flores, hortaliças, plantas medicinais e cuidam delas. Conta que quando chegou, boa parte do terreno da escola que fica depois da quadra, era puro lixo, capim e mosquitos. Fui com ele e uma de suas turmas colher tomate, salsa e cebolinha. Pelo interesse dos/as alunos/as, o estado da horta e das plantas em geral, o professor dá a impressão de realizar um ótimo trabalho, tendo impacto até na família dos/as estudantes. Por exemplo, durante a aula um aluno lembrou que queria levar para casa capim-limão, que a mãe tinha pedido: era para fazer chá. Orlando também montou uma oficina onde tem todas as ferramentas necessárias para o trabalho. Como diz a merendeira Carla, “nós temos um privilégio, temos um Orlando na escola, que fez uma horta, que ensina as crianças [...] Até criança que não gosta de comer uma coisa ou outra, acaba gostando e passa a comer”. “Mas tudo isso vai acabar”, diz o professor um tanto resignado, pois no “ano que vem eu me aposento”. Ele explica seu sucesso:

É uma aula livre, como um vôlei, basquete, uma educação física, mas é um trabalho em que a criança vai trabalhar criando alguma coisa. Ela cria, ela vê nascer uma planta, vê desenvolver. O solo completamente sem nada e de repente aquele solo está coberto de vegetais e que ela vai então manuseando, ela vai regando e colhe e come. É uma coisa

¹⁶ Segundo a diretora Ana, nesta época havia um projeto de “Educação para o trabalho”. Na verdade um projeto da SME, em que a Escola Azul era pólo.

completamente diferente do mundo dela. É uma área urbana, então é um mundo que ela só vê no livro e de repente está na frente dela. Então aquilo eu acho que muda bastante, mexe bastante com a criança. E isso tudo ela leva para casa, leva para o pai: “ah, eu plantei hoje, eu molhei, eu capinei, eu mexi com a terra, que ela não faz em casa. Ela não vê na televisão, nada, é só cimento, asfalto, apartamento, quer dizer, a mãe não deixa ela mexer nas plantas, mesmo tendo vontade de mexer, mas a mãe não deixa, não toca, e aqui ela é capaz de desenvolver isso.

Apresentaram-me o professor Orlando assim: “é ele que enfeita a escola”. Tem uma atuação dedicada, refletida no respeito que toda a comunidade escolar tem por ele. Desenvolve um trabalho que ultrapassa a sua disciplina, não só na conscientização sobre o meio ambiente, mas auxiliando em estratégias de apoio a determinados/as estudantes que tenham problema na aprendizagem:

Minha matéria, hoje, é quase que... como já estou trabalhando, como você vê agora, o tipo de trabalho que eu fiz é uma terapia, arte-terapia, que vai dar uma contribuição no processo de ensino-aprendizagem, que é bem complicado, para certas crianças, certas turmas, a auto-estima. Meu trabalho é mais voltado para isso, a auto-estima.

Uma preocupação em educar a juventude para seu próprio bem¹⁷, dentro de determinados valores considerados fundamentais, leva a que Orlando, além da função de professor, também organize murais e faça montagens de trabalhos junto com os/as estudantes, que são expostos, dos quais se destacam motivos referentes ao Natal. Enquanto reconstruía o presépio do ano anterior, me explicava: “esses enfeites têm motivos comerciais. Neste ano procurei colocar as coisas num plano mais religioso”. O cristianismo está mais do que insinuado.

Sendo um professor que é referência na escola devido ao seu trabalho e compromisso, todavia, suas visões não fogem do senso comum com relação a alguns temas atuais. Certo dia, ele veio comentar comigo algo que considerava um absurdo: numa matéria que leu no jornal *O Globo*, o pai de aluno de colégio particular

¹⁷ Perrenoud (1995) diz que o “credo” de que se educa “a juventude para seu próprio bem” nunca foi realizado em tão larga escala quanto no final do século XX, acabando por exercer enorme pressão na vida dos/as estudantes. Se isto está presente na prática do professor Orlando, também está uma busca por conquistar os/as alunos/as pelo prazer.

confessional e tradicional, denunciava o colégio porque este não queria aceitar o corte de cabelo alternativo do filho. “mas ele [o pai] não assinou que aceitava as normas do colégio?!”, dizia indignado. Para ele, as atitudes de jovens que acabam em violência, devem-se à liberalidade que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) permite. Ele é de opinião que se deve reduzir a maioria penal.

Apesar de ser considerado um ótimo professor, ele não sonhou com esta profissão desde cedo, desconstruindo a imagem de “vocação” da profissão, como foi apontada por Lelis (1996), ao contrário, por exemplo, das professoras de uma escola pública municipal de um subúrbio do Rio de Janeiro, pesquisadas por Reis (2001)¹⁸. Para Orlando,

ser professor foi quase por mero acaso. Eu era supervisor da EMATER, antiga associação de assistência de crédito rural, trabalhava em Api, região do Vale do Rio Doce, Minas Gerais, quando surgiu, em 1970 e 1971, um acordo entre o governo americano – como sempre – e o Brasil, através do BIRD, de melhoria do ensino médio, quando foi criada as escolas do PREMEN¹⁹. Então houve concurso, eles nos deram uma bolsa, e nós fomos fazer o curso de licenciatura em Belo Horizonte, na Universidade Federal de Minas Gerais.

Foi desse modo que começou a trabalhar como professor, tendo lecionado em escolas em Minas Gerais – onde recebeu homenagens pelo seu trabalho – até voltar para o Rio de Janeiro. Não é diferente na Escola Azul, como ele mesmo admite: “posso dizer assim, até com um pouco de vaidade, eu sou bem querido e respeitado. Eles me

¹⁸ Rosemary REIS, contudo, tal como Lelis (1996), procura mostrar que não se trata de um único motivo: “se, por um lado, o gosto, a vontade, a predisposição pela docência, evidenciados nas declarações de quase todas as professoras, emprestam a esse processo de escolha um caráter vocacional, por outro, aspectos como o incentivo dos pais, as experiências escolares positivas, o pertencimento a famílias com certa tradição no magistério (influência de tias, primas e outros) revelam o efeito que as experiências de socialização em contextos familiares ou escolares exerceram sobre suas escolhas profissionais.” In: *Práticas de leitura e produção de textos nas séries iniciais: saber docente em processo de construção*. Dissertação de mestrado (2001), p.67.

¹⁹ Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial. O PREMEN era uma das unidades gerenciais criadas pelo Ministério da Educação (MEC) no início dos anos 1970 para o desenvolvimento de projetos especiais em reforço ao ensino de 1º e 2º graus. Na primeira fase da cooperação técnica do BIRD, os projetos foram executados por estes órgãos (Fonseca, 2001).

vêm assim com um certo grau de respeito e reconhecem o meu trabalho em relação à escola”.

4.1.3.4

A professora Ângela

“tenho uma aluna e a mãe dela é minha aluna no segundo grau. Mas eu tenho sempre a preocupação de não permitir que as coisas se confundam.”

É professora da 4ª série e está na escola desde 1996. Ângela, branca, tem 45 anos e mora em Oswaldo Cruz desde os 5 anos. Cursou Normal, Letras e fez especialização em Docência. Contrariamente ao discurso das professoras pesquisadas por Reis (2001), inicialmente não queria a carreira docente, mas era uma tradição na família²⁰, um aspecto que vai ao encontro dos estudos de Lelis (1996) ao chamar a atenção para a pluralidade de sentimentos e práticas em contextos sociais determinantes que levam à escolha da profissão. Ângela conta:

pertenço a uma família tradicional, poucas mulheres e muitos homens. Todas são obrigadas a cursar o normal. Então eu fui cursar o normal obrigada, não por escolha própria. Eu queria na época fazer informática. Minha mãe não permitiu e fui estudar no Carmela Dutra. Eu sempre estudei na cidade, foi a minha primeira experiência estudar na zona norte. Eu sempre estudei no centro, até mesmo porque meus pais tinham um comércio no centro da cidade.

Lecionando há 26 anos, ela também é professora de português num colégio estadual do bairro. Isto provoca algumas situações interessantes, como ela explica:

eu tenho uma aluna e a mãe dela é minha aluna no segundo grau. Mas eu tenho sempre a preocupação de não permitir que as coisas se confundam. Eu não permito que a mãe pergunte para mim nada que diz respeito à sua filha, se ela quiser conversar comigo ela tem que vir ao colégio. [...] Eu sempre delimito esse universo. E vem dando certo, eu estou aqui há 8 anos, nunca tive problemas. Até mesmo por ser da comunidade, eu tenho um respaldo dos responsáveis por eles me conhecerem como pessoa.

²⁰ No aspecto da tradição familiar, coincide com duas das professoras pesquisadas por Reis (2001).

Ângela tem uma atitude de acreditar na potencialidade de seus/as alunos/as, o que, segundo as pesquisas, constituem como fatores relevantes para a aprendizagem escolar (Bonamino, 2005). Cita com orgulho o fato de vários deles seguirem para colégios considerados bons, que necessitam de fazer prova para entrar, como o Colégio Militar, o Pedro II ou ganhando bolsa em colégios particulares como o Santa Mônica. “Então eu estou sempre acreditando”, diz.

Pelo que pude observar em sala de aula, desenvolve uma relação de mútuo respeito com a sua turma, que é a mesma do ano anterior²¹. Ela procura estratégias de participação dos/as estudantes, busca estabelecer relação do conteúdo com a vida dos/as alunos/as. Em sua aula ela me conta que este ano pesquisou com a turma o carnaval e explica como fez:

Eu coloco para eles a pergunta: o que é o carnaval? É só escola de samba?”. Principia a levantar questões para os alunos como por exemplo: “o que vocês vêem na [TV] Globo? É só sobre o Rio?”. Alguns alunos vão respondendo. A maioria parece prestar atenção. “Na Europa tem carnaval? E na África e na Austrália? Como é o carnaval em Recife? Como era o carnaval antigo do Rio? Como eram as fantasias? Perguntem para seus pais, avós, vizinhos”, e pedia para que os alunos trouxessem “relatório” sobre o que pesquisaram, se possível com ilustrações “que valorizem o material”.

Participa ativamente da comunidade católica do bairro, tendo destaque, ajudando a construir igreja de Nossa Senhora Medianeira. Viu serem construídos os blocos de apartamentos para trazer moradores de favelas como a do Esqueleto, que levaram à construção da própria Escola Azul. Assistia desfile da Portela em Oswaldo Cruz e sua mãe dava apoio a blocos carnavalescos do bairro. Mas, lamenta Ângela, com a enorme quantidade de moradores vinda de repente com os conjuntos habitacionais no final dos anos 1970, as relações de vizinhança perderam um pouco do

²¹ Na Escola Azul normalmente a professora “segue” a sua turma no ano seguinte. Por exemplo, a professora que lecionou para a 3ª série, no ano seguinte leciona para a mesma turma na 4ª série, voltando à 3ª série no próximo ano e repetindo o processo.

espírito comunitário de antes, quando literalmente todos se conheciam.

4.1.3.5 Os/as estudantes

“Eu acho que eles são especiais!” (professora Adriana)
 “Eu estou apaixonada pela escola porque todo mundo aqui participa!”
 (Alice, diretora do grêmio)

A Escola Azul não é uma escola pequena, com seus mais de 900 alunos/as, um número significativo de negros²² e alta incidência de moradores do bairro²³, turmas de Educação Infantil, de alunos/as com deficiência, turmas de Progressão, primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental. Um alunado heterogêneo, o que contribui para uma diferenciação nos comportamentos e expectativas. Não sendo possível dar conta deste variado cenário, apresento alguns elementos que ajudam a caracterizar os/as estudantes da Escola Azul.

Dia 21 de outubro de 2003

Os alunos ficam formados (em fila) no pátio, turma por turma, e os primeiros a subir são os do *ginásio*, começando pela 8^a, depois 7^a e assim por diante. Notei pouquíssimas caras de alunos que pudesse interpretar como emburrada ou desanimada. Alguns estavam com cara de sono. Enquanto estão na fila, a maioria não pára no lugar, virando-se para conversar com o/a outro/a que está atrás, ou saindo da fila, mexendo com o/a colega da outra série,

²² Não fiz nenhum tipo de pesquisa específica para classificar a cor/“raça” dos/as estudantes e não faço uso do conceito de “raça” em seu sentido biológico, mas social (Guimarães, 2002). Não obstante, foi enorme o impacto visual de uma maioria considerável de estudantes que identifiquei como negros, tomando como base as características fenotípicas normalmente atribuída a esta população, tais como pele negra ou escura e cabelos crespos e “duros”. Este também é um critério, além da auto-declaração, usado pelo Movimento Negro e pela maioria dos pesquisadores da questão racial no Brasil, que classificam como negros as categorias de “pretos” e “pardos” usada pelo IBGE. Ver, entre outros, Kabengele MUNANGA. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, 1999; Carlos A. MEDEIROS, *Na lei e na raça*, 2004; André A. P. BRANDÃO, *Raça, demografia e indicadores sociais*, in OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações Raciais e Educação*, DP&A, 2003; Marcelo J. P. PAIXÃO, *Desenvolvimento humano e relações raciais*, 2003; Ricardo HENRIQUES, *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90, Texto para discussão*, IPEA, nº 807, 2001; Moema De Poli TEIXEIRA, *Negros egressos de uma universidade pública no Rio de Janeiro*, in OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações Raciais e Educação*, 2003.

²³ Segundo estimativa da direção da escola.

correndo uns atrás dos outros. Tudo isso dentro de um certo limite e até a diretora começar a liberar cada turma para subir para suas salas. Mais tranquilos são os/as da Educação Infantil, embora sempre tenha aqueles/as que fazem uma brincadeira de bulir com um/a colega, empurrar, o que é prontamente chamado a atenção pela *tia*. Todos/as sobem em fila para a sala.

O fato de não haver recreio leva os estudantes a desenvolverem determinadas estratégias de lidar com o desejo da brincadeira, de resolver os conflitos. Perrenoud (1999, p.151) diz que o *ofício do aluno* “consiste principalmente em desmontar as armadilhas colocadas pelo professor, decodificar suas expectativas, fazer escolhas econômicas durante a preparação e a realização das provas, saber negociar ajuda, correções mais favoráveis ou a anulação de uma prova mal sucedida”²⁴. Da mesma maneira buscam fugir dos dispositivos de controle montados pela direção para inibir atitudes transgressoras ou que possam chegar perto disso²⁵. Alguns o fazem matando aulas, outros tentando participar no espaço que permite negociação do Núcleo de Adolescentes Multiplicadores (NAM). Mas no caso da Escola Azul, são nos momentos de espera, nas aulas de Educação Física ou nas raras faltas de professores, onde algo próximo aos *estados de esquina de rua* (McLaren, 1991) aparecem.

Dia 21 de outubro de 2003

A aula de Educação Física da 8ª série está sendo realizada no pátio. A professora tem um jeito tranquilo e à vontade de lidar com os alunos. Aparenta uns 25 anos e veste-se de maneira jovem. Parece que separa os alunos em grupos para fazerem alongamento

²⁴ Para Philippe PERRENOUD, “Quando se fala de *cultura hospitalar* ou de *cultura prisional*, designa-se sem ambigüidade a cultura partilhada pelas comunidades do hospital ou da prisão. Quando se fala em *cultura escolar*, não se designa habitualmente uma relação equivalente para referir as pessoas da escola, mas os saberes e o saber-fazer, hábitos e atitudes *que não pertencem propriamente à escola ou às pessoas da escola*” (p.62-63). Ele explica: “Não há uma demarcação clara, porque o que os alunos devem aprender, em função dos objetivos gerais do ensino, engloba em parte aquilo que devem aprender para desempenharem durante nove ou mais anos o seu papel na organização escolar, para aí desempenharem corretamente o seu ‘ofício’” (p.63). In *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, 1995.

²⁵ Anès VAN ZANTEN chega à conclusão que as atitudes transgressoras dos/as estudantes têm um aprendizado não só na cultura de rua, mas também na *cultura escolar*, para reagir às normas repressoras. Cf. *Cultura de rua ou cultura da escola? Educação e Pesquisa*. v. 26, nº 1, p.23-52, jan/jun/2000.

mas poucos alunos o fazem. A maioria fica sentada, conversando. Um aluno que fazia o exercício insistia em participar do bate bola que a professora liberou no lado de fora do pátio para quem participou do alongamento. Quando a professora entrou na sala onde ficam os materiais esportivos, os alunos foram bater bola dentro do pátio. Um chute mais forte fez com que a bola batesse e rasgasse um dos grandes sacos de coleta seletiva de lixo. Ninguém contou para a professora.

Dia 26 de maio de 2004

Os/as alunos/as da turma 602, considerada difícil, estão na quadra fazendo aula de com o professor Sobrinho. As atividades são as de sempre: futebol de salão para os meninos, revezando-se na quadra com a brincadeira de queimada das meninas. Enquanto os meninos jogam, três meninas brincam no pátio com três garotos que não estão jogando, correndo uns atrás dos outros. O restante das meninas formam dois grupos. Um, menor, que fica conversando e outro que brinca com a bola no espaço entre o muro e a grade do pátio. Quando as meninas vão para a quadra jogar queimada, os meninos ficam ao lado da quadra, uma parte assistindo, outra brincando de luta, agarrando-se e um tentando derrubar o outro. Ficam neste tipo de atividade, entremeado com conversas, até o professor parar o jogo das meninas e chamar os meninos para o futebol. As meninas vão esperar sentando perto do portão de saída do colégio, conversando. Elas estão de short e tênis, usando a mesma camisa com que vão para a sala de aula, com raras exceções. Os meninos também usam o short e tênis e suas camisas de jogar bola são as mesmas do uniforme de sala de aula. Como é de se esperar, todos/as ficam muito suados/as. No caso desta turma, como já são mais de 11:00h, ao acabar a aula eles/as devem ir direto para casa.

Por outro lado, dentro de sala de aula, fora os momentos de concentração e disciplina estudantil, os *estados de estudante* (McLaren, 1991) são várias vezes suplantados.

Dia 6 de abril de 2004

Aula de Progressão – Após o café, que termina às 16:00h, eles/as voltam para escrever o cartão de páscoa que vão enviar para a mãe, ou tio, ou avó. Um garoto negro, muito brincalhão mas que não é tão bagunceiro, pinta um coelho e dá para a professora. Ela agradeceu quase que maquinalmente. Dois garotos, um branco e outro mestiço, começam a dar socos um no outro. A professora Marta grita, separa os dois, depois exige que eles se abracem e apertem as mãos. O garoto branco não aceita de jeito nenhum. Ela quase que o obriga a fazer este gesto. Logo depois, um aluno diz que alguém soltou um pum. Outro exclama: “caraca!”, e outro: “alguém peidou!”. A professora chama a atenção: “isto não é maneira de falar!”.

Neste caso, o próprio mecanismo que a escola criou para contornar o confinamento direto em sala de aula serve de cumplicidade para os/as estudantes. Há momentos que o/a professor/a permite o distensionamento.

Contudo existem problemas cotidianos nas relações entre professor/a e aluno/a, como mostra a professora de Artes Plásticas: “a [in]disciplina dos alunos que acaba estressando muito e você não tem muita autonomia de fazer nada com o aluno, você não pode tomar atitude que você gostaria de tomar”. Num Conselho de Classe (COC) esta professora teve uma crise de choro durante a discussão sobre avaliação quando, juntamente com outras colegas, defendiam uma avaliação dura para combater a indisciplina. Na sala dos professores, uma professora negra, cerca de 50 anos, comenta com o professor de Português, branco, pouco mais de 60 anos, que na 5ª série tem uns 5 bons alunos, que são atrapalhados pelos três banguinceiros, desabafando: “tem hora que a gente tem de segurar a mão, porque a gente não pode fazer isso”. Situações como estas ocorrem também na Educação Infantil:

Dia 22 de março de 2004

Na sala dos professores Olga chega para pegar água e me cumprimenta. Eu pergunto com vão as coisas. Ela começa a falar. Sua turma do Ciclo pela manhã está ótima, mas a “turma de *EI* da tarde é terrível! Nunca vi algo assim em seus 26 anos de magistério!” A turma está demais: “como pode uma criança de 5 anos falar palavrão, desrespeitar a professora?!”. Falou com a mãe e ela disse não saber o que fazer. “Cada vez mais vejo que falta família. As crianças têm pais, mas não têm família!”. Conta que “as crianças só querem saber de roupinha da moda, sapatinho da moda”. Para ela, são os valores que as crianças hoje em dia não têm. E conclui: “se com 5 anos está assim, já pensou daqui a 10 anos?!”

O espanto e indignação da professora Olga tem apoio de várias/os colegas, mas não de todas. Contudo o diagnóstico de que “falta família” nos casos de crianças mais levadas tem a aceitação de todas/os. A coordenadora Aída, buscando entender melhor a situação dos/as estudantes que estão na turma do último ano do Ciclo que apresenta problemas de desenvolvimento (cerca de nove

alunos ainda não sabem ler, por exemplo), fez uma anamnese com oito *responsáveis*, chegando à conclusão que o fator econômico interfere bastante nestes casos. Ela me forneceu suas anotações. Consistia em dados como: nome, data do nascimento, nome dos pais, se os pais trabalham, grau de instrução dos pais, onde a criança estudou na *EI*, Ciclo e progressão, aspectos de saúde (se faz algum tratamento, se toma alguma medicação, exame de vista, observação extra), aspectos familiares (se mora com os pais, quem toma conta da criança, número de irmãos) e aspectos sociais, que na verdade são de sociabilidade (relacionamento familiar, relacionamento com amigos, relação com a escola, tipo de comportamento: apático ou agressivo). Os dados colhidos são os seguintes:

- quanto ao emprego do pai: 3 sem informação, 1 biscate, 1 desempregado, 1 pedreiro, 1 serralheiro, 1 representante comercial;
- quanto ao emprego da mãe: 2 não trabalham fora, 2 diaristas, 1 faxineira, 1 de serviço público;
- grau de instrução do pai: 4 sem informação, 2 com 2º grau, 1 com primário;
- grau de instrução da mãe: 3 sem informação, 2 com primário, 1 com 2º ano do primário, 1 com 3º ano do primário, 1 sem instrução;
- escola anterior (ciclo): Escola Azul (5), outras (3);
- saúde (problema ou tratamento): bronquite (2), fonoaudiólogo (2), neurológico (2), nenhum (2);
- com quem mora: com pai e mãe (5), só com a mãe (1), com a avó (1), com a madrinha (1)
- agressividade: 6, sendo que 2 deles são com a irmã e um só com a mãe, 2 sem agressividade;
- relação com a escola: atualmente gosta (7), 1 sem resposta.

Aída explicou ainda que algumas informações sobre emprego na verdade eram informações de profissão, não significando emprego de fato daquele/a *responsável*. Situações como esta atingem as crianças, como fala Isabel, professora da sala de leitura:

Porque a mãe e o pai trabalham e ela toma conta dos irmãos menores. Quer dizer, fica com uma responsabilidade de adulto para uma criança de 12 anos. Isto vai interferir aqui. O outro, da Progressão, fica sozinho em casa, porque a mãe trabalha, não tem pai, não sei se é falecido ou ausente, mas ele fica com a mãe. A

mãe trabalha, ele fica trancado dentro de casa. A mãe deixa a comida dele num pratinho com comida para ele pegar.

É uma escola pública de subúrbio e, como tal, enfrenta os estereótipos. Como diz Olavo, pai de aluna, “a escola pública é de boa qualidade, [mas] está um pouco discriminada, bastante discriminada”, o que atinge também os/as estudantes. No entanto, a Escola Azul tem uma reputação muito positiva tanto na população da região quanto nos meios oficiais (ver tópico sobre “avaliação institucional”). Da mesma forma é vista pelas/os estudantes, professoras/es e diretoras. E os estudantes têm, necessariamente, um papel destacado na produção destas avaliações. Na fala das/os professoras/es e da direção não está presente a categorização polarizada dos/as estudantes como bons/oas ou maus/ás alunos/as, ainda que admitam existir os “levados” e “encrenqueiros”. Ao lado de queixas em relação aos/as estudantes, o reconhecimento de que os/as alunos/as são ótimos. Deste modo, era de se esperar, se não um consenso, pelo menos uma imagem positiva de suas/eus professoras/es e diretoras quanto aos seus/uas estudantes. De fato, esta imagem se confirma, *principalmente comparando com outras escolas*, como podemos perceber pelos depoimentos:

Eu acho os alunos da escola ótimos, sabia, até comparando, por ser profissional da educação em outros locais. Eu acho que eu tenho alunos levados, tenho alunos encrenqueiros, alunos chatos, ah!, isso tudo. Mas eu acho que o aluno da Escola Azul, ele começa a criar uma cultura realmente de participação, de querer, de estar envolvido. (Aída, coordenadora)

Ah, eu acho que eles são especiais! Ah, são sim! Não sei (ri), eu me identifico muito com eles (emocionada) porque, eu não sei se é porque eles estão restritos ao bairro de Oswaldo Cruz. Eles vêm o mundo de maneira muito pequena e aqui na Escola Azul a gente tem a oportunidade de ampliar esse conhecimento. (Adriana, professora de História e coordenadora do Núcleo de Adolescentes, também professora do Estado)

A maioria é fácil de lidar, tem uns ou outros rebeldezinhas, mas na maior parte eles são educados, eles ouvem a gente quando a gente chama atenção ou dá um conselho. (Carla, merendeira)

Olha, eu trabalho há muito tempo só aqui, porque eu tenho duas matrículas. Antes de eu trabalhar só aqui eu trabalhava em outra escola aqui do bairro. Então a minha vivência é muito aqui e pelo o que eu escuto aí de fora, outras escolas, outras CREs, a nossa clientela, apesar de agitada, ainda é uma das melhores clientela que nós temos no nível do município do Rio de Janeiro, em relação à violência, que eu estou falando. (Anita, professora da última fase do Ciclo de Formação)

Agir como um ator, tomar atitudes e desenvolver as tarefas tal como se espera deles/as, são estratégias do *ofício de aluno* (Perrenoud, 1995), fazem parte da vida escolar dos/as alunos/as. Peter McLaren (1991) chama de *estado de estudante*, aquela atitude compenetrada e concentrada nas tarefas escolares. De qualquer forma, as atitudes dos/as estudantes têm relação com as práticas “verdadeiramente escolares”, tradicionais ou inovadoras (Perrenoud, 1995). Trata-se da relação entre viver e aprender a viver na escola onde, na perspectiva dos adultos a escola não é um lugar onde se vive, mas um lugar onde se aprende a viver, onde se aprende a agir (Perrenoud, 1995). Na Escola Azul tal concepção está presente:

Buscaremos uma prática pedagógica baseada na construção e reconstrução do saber, enfatizando a estruturação das áreas do conhecimento para responder ao conjunto de competências, habilidades e conhecimentos requeridos ao novo aluno e que o contextualizem como produtor de conhecimento, do mundo produtivo, formando o cidadão competente, criativo, solidário, autônomo e capaz de solucionar problemas (PPP “Transformação II”, p.1-2)

Os/as estudantes gostam da sua escola. Se Alice, 8^a série, que havia chegado há um ano, apaixonou-se pela escola, a aluna Áurea, branca, da 8^a série, representante de turma e delegada na Conferência Nacional sobre Meio Ambiente (out/2003), sente-se muito bem na Escola Azul:

Apesar de estar aqui há 11 anos eu acho bem legal, por isso que eu estou aqui. Conheço todos os professores, alguns já foram até professores da minha mãe. Tenho intimidade com os professores, é como se eles fossem meus colegas, meus irmãos, até com a própria diretora.

Os/as alunos/as a partir de certa idade vivem os momentos próprios de busca, onde a questão da afetividade, dos namoros,

começam a aparecer. Na Escola Azul não é diferente e daí podem surgir conflitos, como podemos ver pelo diário de campo.

Dia 17 de março de 2004

Uma aluna branca sentada ao meu lado vê passar uma professora e chama: “tia Fulana, tia Fulana!”. Eu pergunto a série em que ela está e ela me diz que está na 8ª série. Esta aluna, que me disse ter 14 anos, conversa com outra de 9 anos, também branca, tem um vocabulário de uma garota de 8ª série. A conversa é sobre namorados, amigos, sobre como os pais vêem estas questões. A mais nova diz que os meninos se afastam dela quando ela vem para a escola acompanhada do pai, mas quando vem com a mãe eles não tem este comportamento. Ela fala sobre tamanho e idade para fazer as coisas, que o pai não concorda que quem é pequeno possa namorar. Ela conversa muito.

Dia 9 de junho de 2004

A estudante Alice conversa em particular com professora Antonia que em seguida vai conversar com a diretora Ana. Fico sabendo o teor da conversa com Alice. Esta e outras meninas da turma, estavam temerosas porque uma colega de turma, Nilza²⁶, branca (aquela que tinha matado aula para ir ao shopping e estava sendo interrogada pela diretora e a mãe, quando houve enorme bate-boca. Ver dia 07/04/04), estava ameaçando “pegá-las de porrada”. O motivo seria que Alice e outras meninas haviam contado na direção que a Nilza, ontem, tinha matado aula e estava de namoro com um rapaz fora da escola. Ana pede para a professora Antonia chamar Nilza para vir conversar com ela. Minutos depois Nilza desce. Ana cobra a história dela estar ameaçando as colegas se, na verdade, quem havia contado o seu namoro foi a irmã mais velha. Ana disse-me que quem contou a história foram realmente algumas colegas, mas a diretora estava tentando desmontar as razões de Nilza para brigar com as colegas. Nilza disse que era mentira o seu namoro e quem contou estava com medo por causa disso. A diretora adjunta Arlinda entra na conversa e diz que “não importa quem contou, mas que o fato realmente ocorreu”. Ana procura enfatizar que não foram as colegas, mas que alguém, que mora nos prédios dos conjuntos, ligou falando que tinha uma aluna no horário de aula namorando na pracinha, acrescentando que isto sempre acontece, “sempre alguém liga informando de algum problema”. Cita exemplo de um aluno no supermercado, pedindo para as pessoas pagarem alguma coisa para ele ou aluno roubando biscoito no mercado em Madureira, que “sempre alguém vê e liga para a escola”. Ana tenta sensibilizar Nilza, de que ela “tem que dar alegria à sua mãe”. A menina sobe para a sala sem que se possa ter certeza de como vai comportar.

²⁶ A aluna Nilza tinha dois irmãos gêmeos de 11 anos de idade na escola. No final de 2003, um outro irmão mais velho, policial, matou um dos gêmeos por causa de uma desavença e foi preso. O outro gêmeo continua a estudar na escola e quando briga com um colega ameaça falar para seu irmão mais velho.

Vigilância e informação, são as duas formas com que a escola tem tentado interferir nos processos próprios da adolescência, como a questão da educação sexual. As atividades do NAM procuram dar conta, juntamente com as aulas de ciência (Altmann, 2005), de proporcionar maior acesso à informação. Mas mesmo assim não evita – até porque a escola não pode tudo – casos como a gravidez precoce, como vi no turno da tarde, uma aluna trazer o seu bebê para a escola.

A imagem positiva a respeito dos/as estudantes da Escola Azul, em que pesem seus desvios e transgressões, é efetiva porque, segundo a professora de Educação Física Eneida, se “conseguiu criar uma cultura diferente aqui na escola. Uma cultura do interesse, em primeiro lugar, porque você para participar de um projeto você tem que ter uma motivação, um interesse”.

4.1.3.6

As/os responsáveis²⁷

“ninguém bate na minha filha!”

No discurso da direção as/os *responsáveis* têm grande importância. Elas/es são a ligação com a comunidade mais ampla do bairro e sua base de apoio. A escola tem buscado maior aproximação com as/os *responsáveis*, realizando várias reuniões com elas/es sobre os/as estudantes, realizando exposição na escola (2004) ou o *brunch* (2003). Segundo os representantes dos moradores no Conselho Escola Comunidade (CEC), eleitos em 2004, a escola procura constantemente esta aproximação, sendo o próprio CEC a materialização desta política. Porém, como não existiu um processo de participação efetiva das/os responsáveis na eleição, na prática esta aproximação não é muito intensa e diversificada.

²⁷ O termo *responsável* é da *cultura escolar/cultura da escola* dos tempos atuais, levando em conta a realidade de muitas famílias em que as crianças são criadas/cuidadas por pessoas e não necessariamente uma família nuclear tradicional, significando aquela ou aquele que é responsável pela criança, podendo ser mãe, pai, avó, avô, tia, tio, tutor/a etc.

Olavo²⁸, pai de duas alunas e representante no CEC está presente todos os dias na escola, mesmo antes de ser eleito, às vezes ficando o dia inteiro. Em 2004 também foi escolhido para compor o Conselho Municipal de Educação como membro da sociedade civil, o que certamente contou com a articulação que a diretora da Escola Azul tinha na sua Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Marisa, mãe de aluno, suplente no CEC, está presente na escola todo dia. Ela já trabalhou na limpeza da escola, quando este serviço era terceirizado, juntamente com outras mães de alunos. Como a empresa contratada não estava pagando as funcionárias, o contrato foi encerrado e a Comlurb passou a fazer o trabalho. Embora o serviço atual seja bem feito, “foi uma perda para a escola porque as mães cuidavam e se preocupavam com a escola, não se restringindo ao contrato de trabalho”, diz Ilma, que cuida da merenda.

Dia 23 de março de 2004

Eram 7:20h. A maioria significativa das/os *responsáveis* que trazem as crianças é negra e mulher. São poucos os homens. Elas/es ficam esperando bater o sinal e ver as crianças subirem para as salas. As mulheres, com roupa que se usa em casa na faina dos trabalhos domésticos, conversam em pequenos grupos. Uma parte vai embora tão logo seus/uas filhos/as entrem para o pátio, parecendo reconhecer nele um território de responsabilidade da escola e, seguras disso, imediatamente pudessem voltar se dedicar aos afazeres do dia a dia. A maior parte fica esperando, parada, segurando pelas mãos a criança que vai entrar, até bater o sinal, que é o momento da separação. Aí se desenvolve um ritual de despedida, com o carinho das mãos nos rostos, abraço apertado, beijos carinhosos e um invariável “vai com Deus, meu/minha filho/a”. Percebe-se um olhar de admiração e orgulho pelas suas crianças uniformizadas na escola. Neste dia, ao bater o sinal um garoto aparentando sete anos, saiu do alvoroço do pátio para procurar a mãe para se despedir: dar e ganhar um abraço e um beijo antes de subir para sua sala. O sinal de entrada é o marco da separação das crianças com tudo que fica do outro lado do muro da escola, é a entrada cotidiana do mundo da escola.

Nas reuniões com *responsáveis*, apesar do clima tranquilo que presenciei, a própria direção se queixa da ausência da maior parte

²⁸ Olavo tem 44 anos, é 3º sargento reformado da polícia militar (feriu-se em treinamento, contou), tem licenciatura em matemática, uma especialização e mestrado. Foi frade menor capuchinho e atualmente é da Igreja Batista, onde trabalhou com projetos de alfabetização no complexo da Maré e em educação de jovens e adultos.

das *responsáveis* na escola, com um comparecimento máximo de 40%. Aída diz que *há cinco anos atrás havia maior presença dos responsáveis na escola*. As reclamações são poucas: a merenda, que não estava atendendo a todos, e o uniforme, que algumas pessoas achavam que cada estudante receberia duas camisas ao invés de uma. Em janeiro de 2004 houve um problema maior no período de matrícula. Uma mãe foi ao juiz para garantir a vaga de seu filho e conseguiu. O fato saiu no jornal, causando grande alvoroço, com insultos pessoais à diretora da escola. Segundo as explicações de Ana, a Escola Azul não tinha vaga e o aluno estava matriculado numa outra escola do bairro, mas a mãe do aluno queria que ele estudasse na Escola Azul.

O cotidiano escolar sempre traz alguns conflitos, pois lida-se com a curiosidade, a energia e afirmações de crianças e adolescentes que estão instados a assumir uma disciplina escolar. Os conflitos, às vezes, são intensos e difíceis de se lidar, suscitando fortes níveis emocionais em educadores/as e *responsáveis*. Um exemplo disto foi o caso de um grupo de alunas e alunos estavam matando aula e foi descoberto por uma das mães, que levou a filha à escola, junto com a colega, ambas de uniforme. A diretora chamou vários pais e mães e iniciou-se um interrogatório das alunas na secretaria por quase meia hora, com os pais se sentindo expostos, até que a situação se agravou. As meninas, chorando em função da pressão, não queriam revelar o nome dos/as outros/as colegas porque se diziam ameaçadas por outra colega. Diante disto, a mãe de uma aluna afirmou categoricamente: “ninguém bate em minha filha!”, contestada pela diretora que disse que isto jamais aconteceria na escola.

7 de abril de 2004

A diretora, com tom de voz usualmente alto, principalmente em questões problemáticas, falava do erro das alunas e este aspecto era sempre repetido nas argumentações e análises de todo mundo. Até que voltou a discussão sobre a ameaça da Sílvia bater em Nilza e na outra colega, porque elas tinham entregado quem estava

matando aula. Aí o clima esquentou porque a diretora Ana começou a falar mais alto ainda “que ninguém vai bater em ninguém, que isto nunca aconteceu na escola”. A mãe de Nilza se sentiu criticada e começou a falar muito alto também e dizer que a diretora não tomou a providência quando disseram que Nilza estava namorando um indivíduo mal visto, no portão da escola. Ana replicou gritando que não soube disso e que “cuidava das coisas dentro da escola”. A mãe de Nilza dizendo ao mesmo tempo e também alto, que não iam ameaçar a filha dela porque ela ia bater em quem tocasse em sua filha. A diretora, gritando, exige que ela não fale alto na secretaria. A mãe rebate falando para a diretora falar baixo. A diretora diz que está no seu local de trabalho e que “está parada com seu trabalho um tempão por causa das alunas que mataram aula”. A mãe pega a filha pela mão e praticamente sai arrastando a menina para fora da secretaria, enquanto continua a repetir as ameaças para quem bater em sua filha. A diretora gritando diz que não admite ameaças a ninguém da escola e continua falando alto, irada, por mais uns cinco minutos, após a saída da mãe e da aluna. Três mães que assistiram ao bate-boca, conversam com a diretora depois e dizem que ela tem razão e se colocam à disposição para vir à escola toda vez que a diretora chamar. Depois que todas as mães vão embora, a coordenadora pedagógica diz: “é impressionante o discurso das mães, sempre a culpa é da escola, da colega da filha, nunca delas próprias!”. Mas todos ficaram bem tensos durante toda a discussão e a impressão era de que não se sabia qual o rumo que o bate-boca podia tomar.

Tais problemas podem acontecer em qualquer escola, mas demonstram os limites das relações pessoais na resolução de conflitos. O grêmio e o CEC poderiam atuar no encaminhamento desta questão mas não é colocado para eles este papel. Como neste exemplo, muitos/as *responsáveis* se envolvem com os problemas dos/as seus/uas filhos/as e a dinâmica da escola, mas sempre poderão ocorrer situações limites.

Dia 1º de junho de 2004

Reunião das/os *responsáveis* pelos/as alunos/as das duas turmas de 6ª série, em que 90% delas/es são mulheres e negras. Estão presentes alguns alunos e até o final chegam mais alguns, todos meninos. A coordenadora Aída fala com os pais para não se conformarem com o conceito R (Regular) nas disciplinas, se por acaso seus filhos ficarem com este conceito. “Ninguém vai querer um filho regular capenga” pois, explica ela, na hora do emprego, não vão contratar os regulares, mas os muito bons, os excelentes. Depois fala das brigas que têm acontecido na escola e fora da escola que, “principalmente das meninas”, têm sempre um garoto envolvido, ou seja, estão relacionadas a paqueras, namoros. Após a distribuição de boletins, que as/os *responsáveis* assinam que tomaram conhecimento e termina a reunião. Um grupo de *responsáveis* fica ao redor da coordenadora para conversar. Um

pai, cujo filho só teve I, chama o filho e começa a conversar com ele, cobrando a situação dando-lhe uma bronca. Cerca de cinco mães conversam com os filhos, cobrando-lhes outra atitude na escola: “por que você fica fazendo bagunça ao invés de estudar, fulano!”, dizia uma delas. Uma senhora negra, gorda e forte, que teve conhecimento da situação ruim do filho na escola, bate várias vezes com a mão fechada no filho, que chega a fazer um barulho surdo, enquanto cobra dele sua atuação na escola, “eu não disse para você parar de fazer bagunça, de andar com aqueles meninos!”, que além de notas ruins tem se metido em bagunça e brigas. Fiquei preocupado com a possibilidade dela machucá-lo. Cerca de 20 pessoas, entre adultos e algumas crianças assistem a uma verdadeira sova que o garoto está levando. Ninguém se mete e a coordenadora, preocupada com a cena, tenta chamar a atenção da mãe, para que ela pare de bater. Com o barulho, vários/as alunos/as chegam na porta do auditório para ver o colega apanhar. O garoto que apanha, é negro e forte, aparentando uns 13 anos, apanha calado. Ao final, ficam três mães. Uma delas, branca, reclama que a filha está sofrendo com as brincadeiras de mau gosto na escola e cobra atitudes da escola, como punição para os/as alunos/as que o fazem, porque a escola hoje em dia “é muito boazinha”. Aída explica que a escola não pode punir como “antigamente de fazia”.

As cobranças das/os *responsáveis* quanto as maneiras da escola coibir as atitudes violentas ou agressivas dos/as alunos/as se devem ao fato da impressão que se tem do aumento dessas atitudes nos últimos anos (Lopes Neto e Saavedra, 2003). De fato há uma preocupação de pais e educadores/as sobre esta questão, chamada na literatura pelo termo inglês *bullying*, que podemos traduzir como intimidação ou violência contra alguém. Para Lopes Neto e Saavedra (2003, p.17),

Bullying compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor ou angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima.

Tal problemática tem sido verificada em todas as escolas (Lopes Neto e Saavedra, 2003), independente das características sociais, culturais e econômicas dos/as estudantes. Isto será apontado na pesquisa institucional da Escola Azul, conforme abordo no tópico sobre o funcionamento da escola (3.3.6).

4.1.4 Aulas de Educação Física

“A maior parte dos alunos tem um interesse único: chutar uma bola (ri), jogar futebol. Qualquer outra coisa que venha tomar esse tempo deles vira uma guerra.”

As aulas de Educação Física têm, também, uma relação com o corpo, que não passa somente pelo esporte (Gariglio, 2004). Para esta pesquisa esta relação reveste-se de especial importância devido à investigação sobre as relações entre *cultura escolar/cultura da escola* e a *cultura do samba*. Para esta última, a relação com o corpo é especialmente significativa, ainda que não se resuma a ela.

As aulas se revezam entre o pátio e a quadra. Para os/as alunos/as do primeiro segmento são sempre no pátio, abrigados do sol e da chuva. Para o segundo segmento é quase sempre na quadra, exceto quando se trata de alongamento ou conversa com os/as estudantes. São quatro os/as professores/as desta disciplina.

O professor Sobrinho trabalha com os dois segmentos. Não tem preferência por qualquer um deles: “estou preparado para tudo”, disse-me. Também dá aulas em outros colégios, o que às vezes o faz sair direto da aula para outra escola.

Dia 17 de novembro de 2003

O professor Sobrinho estava com uma turma do primeiro ano do ciclo realizando um jogo em que a turma era dividida em 2 grupos, ficando os/as estudantes sentados no chão, formando duas filas. O jogo consistia em jogar a bola dentro de dois pneus de carro de passeio deitados e empilhados no chão, formando uma espécie de “cesto”. Os pontos eram obtidos por cada jogador/a que acertasse no “cesto”, tendo cada um direito a 5 tentativas, após o que voltavam para o fim da fila. As crianças torciam, faziam algazarra, rolavam no chão e, de vez em quando o professor chamava atenção ou parava o jogo.

Para o segundo segmento, na quadra, as atividades resumem-se em futebol para os meninos e queimada para as meninas, vez por outra mudando para handebol ou vôlei. Não assisti à nenhuma integração entre garotos e garotas. Suas aulas não se diferem uma das outras, regra geral repetindo as mesmas atividades. Durante três meses seguidos, por exemplo, ele passou vídeos para turmas do primeiro segmento, o que lhe valeu críticas numa reunião do Centro

de Estudos que assisti, por não variar as estratégias pedagógicas, gerando reclamações dos/as estudantes. Aborrecido, ele justificou que estava discutindo sobre a importância e o valor da amizade e que as turmas gostavam. Mas as professoras tinham apresentado críticas feitas pelos/as estudantes e não sugeriram estratégias pedagógicas.

A atitude de cantar e dançar foi muito pouco observada por mim na escola pois existem poucos tempos livres. Estes ocorrem somente quando falta algum professor, situação pouco comum, quando a escola geralmente faz uma cobertura ou manda os/as estudantes para casa. Nos tempos livres, ou então nas aulas de Educação Física, enquanto esperam os/as colegas do outro sexo terminar a atividade da aula, os/as alunos/as aproveitam fazendo brincadeiras, correndo, pulando, empurrando um ao outro ou conversando.

Dia 09 de junho de 2004

Na aula do professor Sobrinho os meninos jogavam futebol e as meninas esperavam sua vez conversando. Enquanto observava, uma das alunas vem em minha direção dançando e cantando funk, numa certa provocação amistosa. Perto do muro uma garota negra está com um celular à mão e parece estar olhando a agenda. Outras três meninas negras estão cantando uma letra de funk e param para olhar o que a colega está vendo no celular.

Outros/as professores/as procuram fazer atividades mais diversificadas e integrando toda a turma.

Dia 9 de março de 2004

No pátio, outra turma das primeiras séries tinha aula de Educação Física com a professora Lalá. Ela organiza a brincadeira do “maestro”, que as crianças adoram. Faz uma roda, tira um aluno que vai para fora do pátio para não ver a escolha do “maestro”. Este tem a função de dirigir toda a turma, sentada em círculo, orientando disfarçadamente movimentos como bater palma, pés, mexer a cabeça, olhos, nariz etc., e o aluno que ficou de fora, posicionado no meio do círculo, tem de adivinhar quem é o maestro. Assim o maestro vai dirigindo a turma, até ser descoberto. A vibração e participação é intensa.

Dia 10 de março de 2004

No pátio, a professora Eneida dava sua aula para a primeira série do Ciclo. Depois de falar sobre equilíbrio, fazer exercícios,

propõe uma brincadeira: primeiro fazer uma roda, dando dez segundos para as crianças, que na confusão, só conseguem formar na segunda tentativa. Depois pergunta se eles conhecem desenho animado, que todos dizem sim aos gritos. Pergunta de conhecem Tom e Jerry, esmerando-se na pronúncia em inglês, e todos gritam sim! Então propõe que um aluno fique dentro da roda, sendo o ratinho Jerry, e o outro fique de fora, sendo o gato Tom. Assim o Tom vai tentar entrar dentro da roda, que é a toca, para pegar o Jerry e este, se Tom conseguir entrar na roda, terá que sair dela. As crianças que fazem a roda de mãos dadas, devem tentar impedir a entrada de Tom unindo seus corpos uns aos outros para fechar o buraco da toca. As crianças adoram a brincadeira e fazem uma tremenda algazarra, gritando muito e o tempo todo.

Procurando trabalhar dentro da orientação do PPP “Só o sonhador constrói o futuro”, em que os professores devem tomar alguma personalidade de destaque para desenvolver os conteúdos, Eneida conta que trabalhou com John Lennon em 2002 e Vila Lobos em 2003. Não ficou claro como ela fez isto, até porque começou a falar como está tentando trabalhar naquele ano de 2004:

Ultimamente a gente está realizando um trabalho de expressão corporal utilizando fábulas de Esopo. Por que fábulas de Esopo? Porque Esopo era um, como conta a história (ri), era um escravo grego muito inteligente que acabou ganhando a sua liberdade por ter essa característica da conversa, da retórica. Ele conseguiu livrar o amo dele de uma situação muito difícil, e ganhou a liberdade. Depois ganhou fama como fabulista, criando várias fábulas. Esse ano eu estou com o meu projeto, específico da educação física, que é oriundo do grande projeto da escola que é “Escola Azul em Movimento”: “movimento para a Grécia”. Então a gente está se movimentando de Oswaldo Cruz rumo à Grécia, conhecendo a cultura e tudo aquilo que a gente possa tomar de valores para nosso próprio crescimento. Nós estamos fazendo essa viagem para a Grécia, também motivado pelas olimpíadas que também esse ano é na Grécia, e até o final do ano muita coisa a gente vai se envolver a respeito de Grécia, olimpíada, que também está dentro da disciplina de Educação Física. A gente está fazendo esse trabalho de educação corporal utilizando as fábulas de Esopo.

Eneida diz que sua “relação com os alunos é um pouco conflituosa” em função de sua proposta de aula, onde está presente a preocupação com o *bullying*, e acaba se chocando com “os interesses do aluno dentro da aula de educação física”. Segundo ela, “a maior parte dos alunos tem um interesse único: chutar uma bola (ri), jogar futebol”. Qualquer coisa que contrarie isto “vira uma

guerra”. O que ocorre é que a aula de Educação Física está ligada às atividades esportivas e quando isto não acontece os/as alunos/as protestam. Gariglio (2004), apresenta vários exemplos através de seus entrevistados – professores/as de Educação Física do CEFET-OP no Estado de Minas Gerais – nos quais eles atestam a naturalização da relação da disciplina com o esporte pelos/as alunos/as, resistindo a outros conteúdos.

Gariglio (2004, p.168) mostra como “os ambientes para a EF [Educação Física] são organizados em função das regras e dos princípios oriundos do âmbito esportivo”. Mais do que isto, assume-se códigos próprios da instituição esportiva que o autor resume em: “princípios de rendimentos atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos, regulamentação rígida e formal, *racionalização de meios e técnicas*” (p.169, grifos meus). Na Escola Azul, embora a escola tenha sala de aula própria para música e dança e o Núcleo de Adolescentes ensaiar *street dance* no pátio, não há, por parte da disciplina de Educação Física, nenhuma atividade que contemple este tipo de trabalho com o corpo, como capoeira, samba, *funk*, *hip hop*, jongo etc.

4.1.5 Aula da última fase do Ciclo de Formação²⁹

Esta turma teve problemas no primeiro ano do Ciclo³⁰ de Formação. Aída relatou que os/as estudantes tinham problemas de disciplina e de relações familiares, mas a professora também tinha

²⁹ Na rede municipal do município do Rio de Janeiro, o ensino fundamental comporta: a Educação Infantil para alunos/as de 4 e 5 anos; o primeiro segmento, composto pelo 1º Ciclo de Formação que é de três anos, e pelas 3ª e 4ª séries; e o segundo segmento, da 5ª a 8ª séries. Comporta ainda as Classes de Progressão. Os Ciclos de Formação tem 3 fases: inicial, intermediária e final, de acordo com a faixa etária (6, 7 e 8 anos) quando se pretende que a criança atinja o letramento. Cf. SME Portaria nº 12, de 14/12/1999).

³⁰ O Ciclo de Formação “é uma forma diferente de conceber o tempo e a organização curricular, que se fundamenta nos princípios de respeito às singularidades, aos diferentes ritmos de aprender de cada aluno, e do direito à continuidade do processo de desenvolvimento de todos os alunos, sem interrupções, nem retrocessos”, definição do texto da SME/DGE, *1º Ciclo de Formação*, Documento Preliminar, fascículo 1, 2000, p.4, que subsidia a discussão nas escolas, que me foi passado pela coordenadora pedagógica.

problemas. Houve reclamações na CRE e no Conselho Tutelar e esta professora não está mais na escola. No ano seguinte as professoras não queriam pegar a turma, que passou por três professoras. Foi um segundo ano “difícil”, segundo a coordenadora. “O rótulo de turma problemática foi terrível para a turma”, explica Aída, mas acrescenta que existem alunos/as com problemas psicomotores e visuais, por exemplo. Ela montou uma série de estratégias para apoio ao trabalho pedagógico, como teatro, aulas de arte-terapia, técnicas agrícolas e informática.

A professora da turma, Anita, tem 47 anos, fez curso Normal e Pedagogia com habilitação em Administração escolar, tem traços mestiços, está na escola há 13 anos. Ela aceitou ser professora da turma na fase final do Ciclo de Formação, que estava sendo rejeitada por outras professoras. Ela afirma, tapando a boca e falando baixo para não ser ouvida pelos/as alunos/as, que as crianças, no final de semana, vão para o morro. E acrescenta: “na segunda-feira os desenhos deles são terríveis, com gente morta e sangue escorrendo, gente com arma”. Na segunda-feira falta aluno/a porque eles/as vão ao pagode com os pais no final de semana ou foram para casas diferentes da que moram.

A coordenadora pedagógica diz que a turma tem três níveis diferentes, o que colaboraria para evitar rótulos, embora não tenha definido como seriam estes níveis³¹. São 30 estudantes e no dia de minha observação 27 alunos/as estavam presentes, sendo 17 meninos e 10 meninas. Tendo presente os fenótipos, atribuí cor branca a 7 estudantes e negra a 20, dos quais 14 podem ser considerados “mestiços”. Dentre as estratégias adotadas para a superação das dificuldades de aprendizagem, estão a sensibilização das/os responsáveis, e formas de arte-terapia com a professora de Educação

³¹ Assistindo aula da turma no final de março de 2004, pude perceber que a professora dividia a turma em grupos e trabalhava os conteúdos de forma diferenciada com cada grupo, de modo que havia, grosso modo, o “nível” dos mais adiantados, que já dominavam minimamente a leitura e escrita, um outro “nível” intermediário, com avanços no campo da leitura e escrita, e um outro “nível”, aqueles que tinham pouco desenvolvimento, que ainda não sabiam ler ou escrever após mais de dois anos na escola.

para o Lar (criação de objetos de enfeite) e com o professor de Técnicas Agrícolas (murais e desenhos).

Ao assistir uma aula desta turma, vi várias vezes a professora chamando atenção de algum/a aluno/a por uma simples conversa em tom baixo de voz, mostrando uma preocupação em controlar todas as atitudes de seus/uas alunos/as para evitar uma possível bagunça. Ela juntava cerca de 6 ou 7 carteiras, passando exercícios diferenciados para os grupos, dependendo do “nível” que o grupo estava. Por exemplo, para uma parte da turma era passado um ditado, outra um exercício do tipo “complete a frase com uma palavra”. Chamou-me a atenção o fato de alguns exercícios estavam ligados ao som da letra “m”, do tipo que completa a frase, assim como ditado com palavras como bombom, tampa, bombeiro etc, mas em nenhum momento usou palavras como samba ou bamba, que são comuns no universo do bairro de Oswaldo Cruz.

Apesar de extensa, uma transcrição de parte da observação de uma aula é ilustradora para uma tentativa de entender as dificuldades da escola.

Dia 23/03/2004 – 3ª feira

A sala de aula é ampla e acomoda tranqüilamente umas 30 cadeiras. Tem um fichário de aço com 4 gavetas, um armário de aço de 2 portas com um pequeno cartaz com desenho do mapa do Brasil e o rosto de Jesus dentro. Quase todo o lado da sala que dá para a rua é tomado por um janelão com basculantes, tela de aço do lado de fora e cortinas cor de creme por dentro, com uma bancada abaixo do janelão. Em cima da bancada tem algumas pilhas de livros didáticos. No lado oposto não tem janela e na parede estão pendurados, coloridos, todo o abecedário com letras manuscritas maiúsculas e minúsculas. O quadro é branco e a sala conta com um ventilador na parede, colocado acima do quadro. A sala é bem iluminada. Anita procura manter a turma quieta e sentada o tempo todo e por isto chama atenção o tempo todo, ao menor movimento ou conversa, mesmo que esta seja baixa e sem atrapalhar a turma. [...] Depois de uns dez minutos, volta a professora, com um copinho descartável de café na mão e na outra uns biscoitos, que come na frente da turma. Não lembrei de verificar a hora, mas calculo que deviam ser em torno de 8:00h. A professora recomeça a aula. A todo instante ela chama atenção de algum/a aluno/a para ele/a ficar quieto, embora eu considerasse que as falas dos/as alunos/as fossem baixas. Numa dessas vezes em que chamou atenção, um aluno branco, disse para se defender

que o outro colega, negro, o havia chamado de “macaco”. A professora faz uma breve repreensão ao aluno que chamou o colega de “macaco” e continuou a aula sem maior problematização. Os/as alunos/as ficam dispersos/as, parecendo que não fazem parte de um conjunto, de uma turma. Alguns ficam no seu mundo, outros preocupados em mexer ou conversar baixo com o colega. Mas a maioria está fazendo os exercícios. Depois fala, referindo-se ao menino branco, Juca: “não é possível que ele não escreva o nome dele. Este ano ele vai ter que pelo menos escrever o nome dele!”. Vai até um garoto negro, Roberto, e pergunta o que está comendo. Depois fica acariciando a cabeça do garoto enquanto cuida do grupo. O garoto recebe prazerosamente o carinho, que dura uns minutos. Quando a professora se afasta e vai pegar as coisas no armário, Roberto vai até ela para ajudá-la, sem que a professora tivesse pedido. Toca o celular e a professora atende e começa a conversar. Juca vai até ela para mostrar seu nome. Ela elogia e pede para ele continuar a fazer o resto do exercício. Continua a chamar atenção de alunos enquanto olha os exercícios feitos: “Wilson, fica sentado!”, “Emerson, por favor!”, “Roger, senta!”, “Volta, Roberto!”, “Senta, Cecília!”, e continua vez por outra a fazer “chiiiu!”, pedindo silêncio. Quem acabou começa a colorir. Toca o celular e a professora atende. Anita pede para eu ficar com a turma um pouco enquanto vai à secretaria. À medida que o tempo de ausência da professora vai passando, vai aumentando o nível de agitação, de alunos levantando-se de suas carteiras e fazendo brincadeiras uns com os outros. Um deles faz batucada com o lápis em cima da mesa, tentando imitar a batida de um repenique de escola de samba. Apesar da bagunça instalada, pelo menos a metade continua fazendo os exercícios. Foram 15 minutos de ausência. Elvira, a professora de Educação para o Lar vem à sala pegar uma parte da turma. Quando a professora sai para acompanhar os/as alunos/as ao banheiro e o lanche está liberado, é o próprio recreio dentro da sala de aula. Os 10 alunos que desceram estão divididos entre o professor Orlando, de Técnicas Agrícolas e Elvira, ficando 5 com cada um, como um trabalho de reforço. Enquanto a professora corrigia os exercícios eu vi o garoto do repenique, que se chama Luis, olhando para mim. No seu pescoço havia mancha de tinta e lembrei da bronca que a professora lhe havia dado minutos antes, fazendo menção à tinta no seu corpo de uma maneira pejorativa. Ele, que tem a sua carteira literalmente colada à mesa da professora, estava debruçado na mesa dela, quieto, sem fazer qualquer bagunça. Ele parece meio isolado da turma. É um garoto de cabelos bem crespos e claros, de pele branca. Ele começa a catar farelos de biscoitos no chão, uma sujeira feita por seus colegas e não por ele, para jogar no lixo. A professora, percebendo que não está na sua carteira, começa a cobrar: “Luis, senta!”, “Luis, o que você está fazendo?!”, mas desta vez não levanta a voz. Começam a chegar os alunos que estavam com Elvira e Orlando. Juca chega todo carimbado no rosto, para o espanto da professora e o riso dos colegas. Elvira vem depois e diz que o Luis tinha sido mandado de volta porque disse palavrões e ela o levou para a coordenadora pedagógica. Chega outro aluno ainda mais carimbado do que Juca e ainda outro. O restante chega e Elvira e Orlando vão relatar à Anita o que foi feito com eles. Orlando está otimista: “parece que

o processo está começando a apresentar resultado”, analisa ele. Mas a turma volta a conversar e Anita volta a fazer “psst!”, “senta, por favor!”.

Anita tem um diagnóstico do aluno Luis: conta que ele tem um tio que não faz nada de dia e trabalha à noite e de vez em quando dá uns presentes caros para o menino. Esse tio frequenta pagode e às vezes o leva. A “mãe é sapatão”, “outro tio é cabeleireiro gay, então, com uma família assim, um tio ladrão, a mãe sapatão, o tio gay, sem pai, fica tudo na cabeça do menino”, diz ela explicando porque o garoto tem problemas de aprendizagem. Neste diagnóstico, segundo Patto (1994), o fracasso escolar não está nunca na escola e sim nos/as alunos/as. Patto (1994, p.89-90) mostra como este diagnóstico se apresentava no anos 1950 a partir de um artigo da RBEP³²:

(...) Os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos antissociais (...) Crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, *desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não crêem em sua eficácia*. Têm os heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, *vivem uma vida sem normas, sem direção*: por vezes ostentam auréola maior – algumas entradas na detenção, um crime de morte impune... (grifos de Patto)

Por outro lado, existem aqueles que sobrevivem ao processo. Roberto, por exemplo, em uma observação em setembro de 2004, ao ser chamado para ler um texto, lê muito bem. Anita fica orgulhosa e o abraça forte. Fiquei impressionado porque este garoto, na primeira vez que o vi, tinha enorme dificuldade de leitura. A professora disse que cerca de dez crianças ainda estão com dificuldades e não poderão seguir para a 3ª série. Conta que na reunião das/os *responsáveis* foi muito emocionante, quando elas/es constataram o avanço das crianças, dizendo que estavam acompanhando o processo dos/as alunos/as.

³² Esta afirmação consta de um artigo da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) de 1949, *Apud* Maria Helena de Souza PATTO, in *A produção do fracasso escolar*, 1994, p.89-90.

4.1.6

O COC³³: mudanças na *cultura escolar/cultura da escola*?

A primeira reunião do Conselho de Classe (COC) que participei foi muito tranqüila na avaliação da situação dos/as alunos/as. Era o último COC do ano de 2003. A explicação da diretora era de que não havia a necessidade de avaliar os/as alunos/as no 4º COC, pois a situação deles/as já estava definida até o 3º COC, ou seja, já se havia analisado três vezes antes, portanto 75% de sua trajetória no ano. De maneira que, caso o/a aluno/a estivesse mal até o 3º COC, não seria no último que se poderia modificar sua trajetória. Foram decididas as aprovações de quase todos, com raríssimas exceções.

A reunião serviu para serem discutidas muitas questões vivenciadas durante o ano. A direção cobrou compromisso e empenho das/os professoras/es mas, no entanto, não se dirigia a todos/as, mas a alguns, não citados nominalmente. A direção deu explicações sobre o problema da merenda, que durante todo o período em que realizei as observações, não está funcionando, informando que problemas burocráticos de licitação na CRE estavam impedindo o fornecimento de merenda, mas que para o próximo ano esta situação deveria estar superada.

O COC do final de abril de 2004 foi tenso. Houve uma discussão grande e a professora Marisol ficou muito nervosa e teve uma crise de choro na discussão sobre avaliação. As/os professoras/es estavam em pé de guerra com a direção, porque acharam e decidiram dar conceitos I (Insuficiente) para todos os/as alunos/as que o merecessem e não se deixaram convencer pela coordenadora pedagógica de que deveriam mudar sua avaliação. A justificativa era de que a disciplina estava muito ruim e ninguém

³³ O Art.34, da Resolução SME Nº 684, de 18/04/2000, diz o seguinte: “O Conselho de Classe, espaço democrático de tomada de decisões acerca do Projeto Político-Pedagógico da escola, do fazer pedagógico na sala de aula e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, será realizado conforme calendário escolar oficial”, estabelecendo seus objetivos, assim como os componentes.

estava agüentando os/as alunos/as, principalmente turmas como a 602. A coordenadora pedagógica levantava a necessidade das/os professoras/es entenderem o projeto político-pedagógico da escola e incorporarem uma visão que, segundo Perrenoud (1999) é a da *avaliação normativa tradicional*. Continuam com avaliações tradicionais e não discutem estratégias para superar os problemas de determinados/as alunos/as e turmas. Aída conversa sobre avaliação e fala sobre o quanto ela luta para modificar a visão das/os professoras/es. Embora sem mencionar, Aída propõe algo próximo do que Perrenoud (1999) chama de *avaliação formativa*³⁴.

No COC de julho/2004, ao contrário do último, não houve a mesma tensão. Chamou-me a atenção o fato de haver somente um professor, sendo que a escola tem pelo menos cerca de cinco professores.

A coordenadora pedagógica lia os nomes dos/as alunos/as e citava algumas disciplinas. Descobri que estas disciplinas eram aquelas que os alunos estavam com conceito mais baixo (no município do Rio não se usa nota; os conceitos atualmente usados são: *Insuficiente, Regular, Bom, Muito Bom e Ótimo*). As professoras ouviam e, se não tinham nenhuma modificação, mantinha-se o conceito. Assim, havia já um mapa com os conceitos lançados e no COC apenas se ratificava os tais conceitos. Mas na 8ª série houve algo diferente. Não havia nenhum “I”. Pelo menos no mapa oficial a ser enviado para o sistema da SME. Isto não significava que não houvesse aluno merecedor de “I”, apenas que, oficialmente, os alunos da 8ª série estavam indo de *Regular* a *Ótimo*. Perguntei à professora de Educação Física que estava ao meu lado como era esse processo e ela explicou que se os/as alunos/as tivessem vários conceitos “I”, não haveria como explicar uma melhora destes alunos a ponto de justificar sua aprovação nos últimos bimestres. De maneira que quando chegou a hora da 8ª série, as professoras iam dando os nomes dos alunos para serem anotados numa lista. Estes alunos da lista eram aqueles que estavam com rendimento ruim, merecedores de conceitos “I” que, no entanto, oficialmente, não recebiam este conceito. Os alunos da lista entrariam numa estratégia da escola para superar suas debilidades e assim conseguir sua aprovação. A pergunta irônica da diretora era reveladora: “você quer o fulano de novo no ano que vem,

³⁴ Philippe PERRENOUD entende que mesmo em estabelecimentos de ensino tradicionais é possível compor com “as restrições do sistema”, e propõe “considerar como *formativa* toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão da diferenciação do ensino”. Cf. in *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*, 1999, p.78.

professora?” “Não!” responde a professora ao final da passagem da 8ª série no COC. A escola deseja a aprovação de todos mas, com relação a alguns dos/as alunos/as da lista, não somente por uma preocupação pedagógica, mas para se livrar desses/as alunos/as, que no caso a escola os/as relaciona com atitudes negativas e maus exemplos.

Na análise do primeiro segmento do Ensino Fundamental e da Educação Infantil as professoras nomearam poucos alunos com dificuldades e problemas. Algumas turmas não apresentavam problemas, além dos “normais daquela idade”, como disse a professora da 4ª série, Ângela, dizendo que as coisas corriam bem. Alguns/mas dos/as alunos/as que apresentavam problemas de aprendizagem estavam ligados a questões de saúde (fono, por exemplo) e outros com falta de acompanhamento dos responsáveis. Mas a preocupação maior era com os alunos que apresentavam problemas disciplinares. A indisciplina é uma preocupação constante, principalmente por parte da diretora, em geral partilhada pelas professoras.

Dei-me conta nesta reunião – uma realização da *cultura escolar/cultura da escola* – que alguma mudança estava em curso na *cultura escolar* de vinte anos atrás, pois a cultura da reprovação estava sendo colocada de lado, ainda que em alguns casos sem a devida preocupação formativa. Os representantes do CEC (nos seguimentos *responsáveis*, funcionários e estudantes) e do grêmio estudantil nem sempre comparecem. Além disso, a tensão entre avaliação formativa e seletiva continua sempre presente ou, nos termos de Perrenoud (1999), a *avaliação continua entre duas lógicas*.

Assim, as maneiras de implementação da *cultura escolar* e as atuações de seus atores imprimem uma característica que identificam a *cultura da escola* da Escola Azul, o que reforça a inter-relação entre estas culturas, fazendo sentido operar os conceitos interpenetrados, *cultura escolar/cultura da escola*. A não existência do recreio, por exemplo, organiza as maneiras que

estudantes e professoras/es se adequam a esta norma, propiciando um “recreio” dentro da sala no horário de aula ou nas aulas de Educação Física, no tempo livre enquanto estudantes do outro sexo fazem exercícios. Ou ainda, se a construção do Projeto Político-Pedagógico não é coletiva, vários elementos contribuem para que sua aplicação em determinados aspectos ocorra: um comprometimento da maioria dos profissionais com a escola, agindo com criatividade e dedicação, uma direção que goza de legitimidade, muito atuante e criativa, mesmo que permeada por um certo centralismo e autoritarismo, um corpo discente que demonstra gostar da escola e, regra geral, com desempenho acima da média da região. Também fazem parte da *cultura da escola* a garantia e manutenção dos equipamentos e condições físicas do ambiente escolar e o apoio das/os *responsáveis* pelos/as estudantes e da comunidade do bairro à escola, embora com certos problemas de relacionamento, como aqueles apontados pela associação de moradores, por exemplo.

4.2

A cultura escolar/cultura da escola: realizações e tensões

“Eu vou te salvar!”

São vários os aspectos em uma escola que podem significar um bom funcionamento. Na atualidade, em espaços urbanos como a cidade do Rio de Janeiro, em geral todas as pessoas jovens e adultas que olham para uma escola ou tecem comentário sobre uma unidade escolar, têm como base a sua experiência³⁵ do que é o funcionamento de uma escola. Elas têm uma representação³⁶ do que é uma boa

³⁵ Muitas pessoas têm uma experiência escolar. A taxa de analfabetismo na cidade do Rio de Janeiro é de 4,4% (e na XV Região Administrativa de Madureira, onde está localizado o bairro de Oswaldo Cruz, é de 3,4%). Cf. Instituto Pereira Passos. Armazém de Dados. Características Socioeconômicas. Tabela 5.2.104 – Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais, segundo as Regiões Administrativas – 2000. Disponível em: <<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/index.htm>>, acesso em 02/04/2005.

³⁶ O conceito de representação é complexo e existem várias aproximações. Neste trabalho tomo a perspectiva de Hall (1997c, p.61), que afirma: “Representação é o processo pelo qual os membros de uma cultura usam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos,

escola. Esta representação está invariavelmente ligada às boas condições físicas do prédio escolar, seus equipamentos, a presença e atuação dos trabalhadores da educação naquela unidade, a regular entrada e saída de estudantes e principalmente no sistema de avaliação da escola (Perrenoud, 1999)³⁷. Se tudo isto está dentro do que se espera, a escola em questão funciona. Mas caberia aos profissionais e pesquisadores da educação perguntar: *funciona para quê? como funciona?*

4.2.1 A gestão da escola

“Não sei por onde começar!”

Um fator que me chamou fortemente a atenção desde que comecei a fazer a observação foi a enorme carga administrativa exigida pela escola. Nos primeiros dias de observação, quando estava na secretaria, a diretora conversou comigo, explicando os inúmeros detalhes dos procedimentos administrativos e das prestações de conta financeiras e pedagógicas que uma direção é obrigada a fazer. Segundo ela, alguns diretores de escola deixam de buscar verbas aprovadas que sua escola tem direito porque dá trabalho prestar contas. Existem verbas com destino certo, outras que a escola deve fazer licitação para a compra. Mesmo quando a escola tem verba que ela pode escolher o destino, em certos casos deve aguardar autorização da CRE, como no caso das obras para reversão de duas salas em sala de aula, que esperava há alguns meses. Outro caso é o *brunch*, em que o dinheiro recebido deve ser

qualquer sistema significante) para produzirem significados. Esta definição já carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos”. Cf. Stuart HALL. *The work representation*. In: HALL, Stuart (org.). *Representation: cultural representation and signifying practices*. London: Sage, 1997c.

³⁷ Philippe PERRENOUD, discutindo avaliação, vai dizer que ela está no centro de uma inter-relação de oito dimensões, dentre os quais uma delas é o que denomina de “Relações entre as famílias e a escola”, onde mostra que a imagem que os pais têm da escola está ligada ao que eles conhecem por experiência própria. Cf. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999, p.147-148.

gasto inteiramente naquela atividade, devendo o material que se compra para o café e o almoço ser obrigatoriamente diferente da merenda cotidiana. Apesar disto, diante de todos estes contingenciamentos, a direção da escola mostrou-se capaz de equipar modelarmente a escola, desde computadores, TVs, vídeos, DVD, impressora, fotocopadora, quadros brancos, circuito interno de TV, até uma boa biblioteca, sala de dança etc³⁸. Este aspecto é relevante, entre outras coisas pela importância que tem para o desempenho escolar, como atestam pesquisas brasileiras (Franco et al., 2005).

Dia 22 de outubro de 2003

Na sala da secretaria, a diretora está sentada à sua mesa, preocupada com várias atividades e problemas, que surgem no dia a dia da escola: “não sei por onde começar!”. Uma mãe liga pedindo para avisar outra mãe com quem ela deixou uma bolsa, que o relógio dela está na bolsa. A diretora chama pelo sistema de som uma das “mães da escola” e relata o telefonema dizendo: “olha, eu não quero nem saber, essas mães pensam que nós não temos outra coisa a fazer!”

O cotidiano administrativo de uma escola municipal é permeado por uma enorme burocracia, que inclui as necessárias prestações de contas de recursos financeiros, assim como o fornecimento de dados à SME e à CRE acerca de presença e avaliações de alunos, todos com prazos a serem obedecidos. Normas, regras e metas de rendimento (quanto aos resultados de avaliação, por exemplo), que juntamente com os problemas do dia a dia da escola, demandam enorme atenção da administração escolar. Por outro lado, a proibição da SME de festas e atividades que pudessem levantar verba para a escola inibiu atividades e a dinâmica que a escola tinha até o ano 2000, avaliam as diretoras.

Problemas com a entrega de mantimentos, que atravessaram os anos de 2003 e 2004, dificultavam o fornecimento adequado de merenda aos estudantes. Segundo Ilma os problemas eram decorrentes de licitação. É estranho que um problema destes perdure

³⁸ Cf. capítulo 1 desta tese, especificamente o item 1.1 – A Escola Azul.

por dois anos. Outro problema era a falta das canetas para os quadros brancos, levando as/os professoras/es a se cotizarem para comprar canetas enquanto o problema de licitação não se resolvia. Chamou-me a atenção o fato destas questões serem encaradas apenas como burocráticas. Nunca houve, por parte da direção, nenhum questionamento à política da CRE, SME ou Prefeitura.

Nas reuniões do Centro de Estudos, muitas vezes não se discutia a questão pedagógica e sim questões administrativas, como por exemplo, as assessorias criadas pela coordenadora pedagógica para administrar a compra e utilização das canetas para quadro, o café, a água, aquele professor que não colabora porém faz uso do que é comprado coletivamente, a discussão dos horários etc. Aída vê o peso das questões administrativas como “super negativo”. Diz ela: “acho que na realidade a escola não é isso, não é papel, não é número e você acaba tornando a escola isso. Se a gente não tomar cuidado, isso vira uma bola de neve!”

Dia 10 de março de 2004

Reunião do Centro de Estudos - Olga, do primeiro segmento, pede para falar, dizendo que não está concordando com as cobranças que são feitas a um grupo de professores, que são da Educação Infantil e primeiro segmento, mas que não é feito a outro, os professores *PI*, do *ginásio*. Diz que não quer fazer parte da “assessoria” criada para ajudar nas compras e administração de material usado por professores, porque a forma como os professores pedem ou cobram as coisas lhe incomodam. “É o ‘clima’ da escola que não está bom”, completa. Ela diz que não quer mais esta tarefa de “assessoria”. Nora, do primeiro segmento, outra que está na “assessoria”, também reclama que colegas que dizem que não usam as canetas para quadro querem pagar menos que os R\$ 5,00. Por outro lado, colegas que usam demais as canetas reclamam que precisam de mais canetas. Então se instala uma discussão sobre como resolver o problema e surgem críticas a “determinados colegas”, sem no entanto dar nomes. “Alguns colegas não querem pagar porque dizem que eles ficam pouco tempo na escola”, diz uma. “tem colega que diz que não usa caneta e por isso deve pagar menos”, diz outra. “Alguns colegas acham que são melhores do que nós”, diz uma terceira. Mas fica claro que em suas críticas e reclamações elas estão se referindo aos colegas *PI*. Olga pergunta: “por que a cobrança em cima do nosso grupo é grande e não é feita a mesma cobrança ao outro grupo?”, referindo-se a um tratamento desigual que beneficia os professores *PI*

Em 2005 está prevista eleição para a direção da Escola Azul. Ana e Aída falam sobre alguns problemas vividos pela direção, dizendo que questionam o processo de eleição da direção. Segundo elas, aquele professor que é “cobrado”, tem na hora da eleição a oportunidade de “não votar em você”. Elas não acham justo, porque a direção “não pode nada contra o professor, nada com o funcionário” e ficam a mercê deles. Citam o que aconteceu com uma merendeira, que não trabalhava e não queria nada, quando a diretora fez queixa na CRE, a merendeira teria dito: “você vai ver quem pode mais” e escreveu uma carta para o prefeito, fazendo várias denúncias contra a Escola Azul. Não precisou provar nada, mas houve inquérito contra a direção da escola e tiveram que provar que as denúncias eram sem fundamento, contam elas. Citam os pequenos problemas do dia a dia, como um professor de Educação Física que toma água comprada com a contribuição de todos mas não dá sua contribuição, um professor de matemática que vivia pedindo licença médica. Problemas existem, mas poderíamos perguntar: e se a direção é arbitrária, o que podem fazer aqueles que sofrem o arbítrio? Teixeira (1996)³⁹ já defendia que não era possível a escola contribuir para a democracia sem praticá-la. Se há algo que a democracia possibilita é fazer emergir problemas e, se eles emergem, é porque já existem. Como estão no cargo há várias eleições, o posicionamento das diretoras pode ser fruto do cansaço, da rotinização ou burocratização da função. Tais hipóteses são tão ou mais problemáticas do que denúncias sem fundamento.

Ana comenta que pessoas como ela e a coordenadora, não voltam mais para a sala de aula, pois já chegaram a um determinado patamar: “você acha que uma pessoa como Aída, se sair da coordenação da Escola Azul, vai ficar sem ser convidada para trabalhar em outra escola?”, exemplifica ela. E acrescenta: “em outro lugar alguém vai ficar sabendo da disponibilidade dela e vai

³⁹ *Educação é um direito*. A primeira edição é de 1968. O livro também reúne textos de 1947 a 1951 e era considerado pelo autor uma continuidade de *Educação não é um privilégio*, que teve sua primeira edição em 1957.

chamá-la”. Neste dia fiquei sabendo pelas diretoras que houve uma mudança na direção da CRE, onde a Escola Azul tinha boa relação, o que me pareceu gerar um clima de insegurança na direção, apesar de seu trabalho ser amplamente reconhecido.

4.2.2 A Merenda

“Nós estamos sem leite desde o começo do ano. Não sei o que está havendo com a CRE!”

A alimentação escolar tem atenção especial, de acordo com o discurso da SME. Dentro desta perspectiva foi criado o Projeto de Alimentação Escolar (PAE) que “constitui fator de cidadania e interfere nas relações pedagógicas entre indivíduos e nas transformações das condições de vida e trabalho”⁴⁰. O cardápio da merenda escolar, por exemplo, é orientado pelo Instituto de Nutrição Annes Dias. Contudo, minhas observações – apesar de constatarem a o esforço da administração da Escola Azul – mostraram muita contradição entre o discurso e a prática da SME. Durante o período de minhas observações sistemáticas, de outubro de 2003 a junho de 2004, houve falhas na merenda, sempre atribuídas a “problemas de licitação”, com falta de mantimentos que provocavam impossibilidade de servir a merenda dentro do cardápio organizado e, mesmo quando se conseguia, não poderia atender aos 60% daquela população escolar estimados para receber merenda. “Quando é ovo, é tranqüila a merenda, quando é frango ou sopa [que os estudantes gostam], é mais complicado”, explica Ilma⁴¹. Diante desta situação, a direção da escola decidiu priorizar o atendimento às turmas de Educação Infantil e de alunos/as com deficiência. Depois viriam as turmas do *primário* e finalmente as do *ginásio*.

Os problemas com a merenda afetam de maneira localizada o bom funcionamento da escola para algumas/uns *responsáveis*.

⁴⁰ A SME define o PAE como um programa especial. Cf. Projetos e Programas da SME. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/projprog/merenda.htm>>, Acesso em 02/04/2005.

⁴¹ Ilma é uma professora P2 desviada de função e na Escola Azul é responsável pela merenda.

Algumas mães reclamam pelo fato da merenda não atender a todos os estudantes. Outro aspecto é a *cultura da escola*, de não ter recreio. Em reunião do Centro de Estudos as professoras reclamavam que alguns/mas estudantes levavam merenda de casa e comiam na sala, mas outras ponderavam: mas se falta merenda, como impedir? Nas turmas que observei, como a da 4ª série, a professora dava um tempo para a turma merendar dentro da sala. Isto acarretava que os/as alunos/as que podiam levavam a merenda de casa: saquinhos de biscoitos coloridos, refrigerantes, iogurtes. Assim, toda a educação alimentar que a escola tentava fazer, acabava se perdendo.

4.2.3 A disciplina

“e também por causa da disciplina. Isso tem gerado uma grande procura não só por parte da comunidade de Oswaldo Cruz e Madureira, como de Bento Ribeiro, de Valqueire.”

Olavo, pai de duas alunas e representante do CEC, quando se mudou para Madureira e procurou uma escola pública para as filhas, escolheu a Escola Azul por vários motivos:

Por causa do trabalho que ela desenvolve, devida à variedade de cursos que existe na escola. Nós temos uma variedade enorme, como o curso de inglês, curso sobre meio ambiente, de artes, artes cênicas, artes plásticas, a música que está sendo introduzida na escola, entre outras atividades. E também por causa da disciplina na escola. Isso tem gerado uma grande procura não só por parte da comunidade de Oswaldo Cruz e Madureira, como de Bento Ribeiro, de Valqueire.

A referência ao aspecto da disciplina na escola, como um dos fatores que a destacam positivamente aos olhos das/os *responsáveis*, tornou-se uma característica da Escola Azul, faz parte da *cultura da escola*. Também com relação ao trabalho das/os professoras/es a disciplina agrada às/aos *responsáveis*. Próximo ao final de julho, por exemplo, às vésperas do COC, a escola funcionava normalmente, com todas séries e as professoras ministrando aulas.

Dia 10 de março de 2004

Quando acabava de escutar a diretora, chega uma mãe, negra, para falar com a diretora. Esta mãe tinha sido chamada porque seu filho, que está na 7ª série, com mais três colegas, tinham batido em outro aluno. Tinham ficado de castigo e falaram palavrões no corredor, perto da sala de *EI*. O garoto é chamado e criticado pela diretora em frente à mãe. A crítica é dura, mas sem elementos de humilhação. E finaliza a bronca apontando o dedo para o menino e dizendo com firmeza: “eu vou te salvar!”. A mãe também repreende o filho e o garoto é enviado à sala de aula. A diretora explica para a mãe que outra mãe já veio mais cedo e ainda virão outros dois responsáveis. Acrescenta que esta atitude da escola é para segurar a situação logo no início do ano. A diretora ainda chama outro garoto, que é sobrinho daquela mãe e repete a repreensão anterior ao garoto. A mãe, que não é tratada pelo nome, mas por “mãe”, agradece e volta para casa.

Mas este aspecto disciplinar está ligado a uma concepção de educação que a coloca dentro de uma visão messiânica. É como se expressa a diretora numa entrevista ao jornal da escola: “Os responsáveis precisam ter os filhos como objetivo de vida, acreditarem na escola, *entender que mudaremos este país através da educação*” (*O Tagarela*, nº4, p.6, grifos meus). De modo que, quando a diretora diz para o aluno considerado bagunceiro: *eu vou te salvar!*, ela está estabelecendo uma missão para a escola, está acreditando que a escola é a resposta para todos os males.

A limpeza da escola é impecável, pois juntamente com a educação dos estudantes para não sujar a escola, os funcionários da Comlurb limpam constantemente os corredores, banheiros, pátio e salas que ficam vazias.

Dia 29 de março de 2004

Cheguei 7:10h. A escola parece ter poucos alunos. Mas só parece. A esta hora só entra o *ginásio*, ou seja, de 5ª a 8ª série. Pergunto à diretora sobre o horário e ela me explica: o *ginásio* estuda de 7:50h às 12:00h, o que significam 5 tempos. O P1 tem no máximo 5 tempos de aula num dia. Antes eram 6 tempos e o P1 dava 6 tempos em 2 dias, que perfaziam 12 tempos, e não voltava mais na escola. Mas acontece que a carga horária é de 12 tempos na sala de aula mais 4 tempos de complementação pedagógica. “Esses 4 tempos ele nunca cumpria. Agora, com 5 tempos ele é obrigado a vir 3 dias na semana, cumprindo 4 tempos dentro da escola, fazendo planejamento, corrigindo exercícios etc.”.

Este horário do *ginásio* só é possível porque a Escola Azul *não tem recreio*. Isto significa ganhar mais 30 minutos, que é o tempo do recreio. Não seria possível trabalhar 5 tempos de aula, sendo cada hora/aula de 50 minutos e terminar às 12:00h. O horário normal da rede, de 7:10h às 11:50h, inclui recreio de 30 minutos. Ocorre que o horário da Escola Azul é de 7:50h às 12:00h, sem recreio, para cumprir os 5 tempos do *ginásio*. Isto significa 4 horas e 10 minutos diretos de atividades nas salas de aula, dificilmente aceitável em termos pedagógicos. Relativizando este problema, estaria o fato de que haveria sempre aulas de Educação Física, na quadra ou no pátio, aulas de Técnicas agrícolas na horta, aulas de Educação para o Lar, assim como aulas com vídeo e outros recursos pedagógicos que amenizariam as atividades dentro das salas de aula. Tal argumentação é frágil pois, seja qual for o recurso pedagógico usado, haverá sempre exigência de cognição. Haverá sempre uma exigência estressante em um certo grau. Mas no caso da Escola Azul, a decisão por um horário sem paralisação tem outro motivo: o controle disciplinar e outros ganhos secundários.

De fato, não haver o tradicional recreio significa disciplinar, condicionar, regular, controlar, “organizar” e “administrar” os/as estudantes e a escola. A diretora Ana justifica o fim do recreio (desde 1998) argumentando porque servem café da manhã e depois almoço na saída do turno da manhã e na entrada do turno da tarde, com lanche na saída deste último turno⁴², e acrescenta: “acabamos com aquela *correria*” (grifo meu), dizendo que conversou com professores e *responsáveis*. Se tal discussão foi feita devidamente não consegui identificar, mas durante toda minha observação e entrevistas, apenas um aluno reclamou a falta de recreio.

O que é o recreio? É o momento de extravasar, relaxar, expandir, sociabilizar. É um descanso certamente para a mente, embora não o seja necessariamente para o corpo. Mentis e corpos

⁴² Este argumento carece de fundamento pois várias escolas têm recreio e servem almoço. Além disso, os problemas de abastecimento em 2003 e 2004 tornam ainda mais problemática esta argumentação.

das crianças e adolescentes que estão cheios de energia, têm na escola um processo de racionalização que herdamos do cartesianismo, do iluminismo e do positivismo que busca nos educar na lógica do mundo moderno. O recreio tem a lógica do descanso, mas acaba permitindo mais do que isto: permite liberdade, criação, desenvolvimento, espontaneidade. As brincadeiras, as idéias, a interação, a descontração, a irmandade, a cumplicidade, mas também o atrito, as brigas, as desavenças, bem como a experimentação, o reatamento, a paz, a reconstrução, são momentos de aprendizado de forma *autônoma* e de vivências importantes para aquelas vidas que estão em período de descoberta e expansão.

Mas outro aspecto não menos importante do recreio é a libertação do corpo do racionalismo. O corpo que pode ocupar espaços, que pode correr, se balançar, se jogar, dançar...

A *cultura escolar* tradicional tende a delimitar, coagir, disciplinar, ordenar, impedir a experimentação e descoberta porque já tem definido o que se deve descobrir e como descobrir. Nem mesmo as disciplinas⁴³ artísticas permitem, em geral, esta liberdade. Já têm os esquemas de como fazer. Nem mesmo a Educação Física – como pude observar – traz novidades no uso do corpo ou na expressão corporal (Gariglio, 2004), pois os jogos e brincadeiras são aprendidos muitas vezes antes e fora da escola. Não se trata de negar os aspectos enriquecedores que tais disciplinas podem apresentar. Mas trata-se, sempre, de disciplinarização, como o próprio nome diz, e ao mesmo tempo de disciplinação, no sentido de organização do espaço e do tempo e a maneira do corpo se colocar, no sentido da ordem. Uma disciplinarização e uma disciplinação que o recreio desconstrói, que abre a possibilidade de outras construções, outras dinâmicas. E o corpo ocupa espaço, constitui identidades, supera a uniformização das carteiras arrumadas e dos uniformes postos. No recreio o corpo marca sua individualidade, ao

⁴³ O termo disciplina vem do latim *disciplina,ae*, que significa ação de se instruir, educação, ciência, disciplina, ordem, princípio de moral. Cf. verbete **disciplina** in *Dicionário HOUAISS da língua portuguesa*, São Paulo: Objetiva, 2001.

correr de uma maneira, ao dançar de uma maneira, ao se balançar de uma maneira, ao andar, ao cair, ao cruzar as pernas, ao rir ou chorar, ao se isolar, ao se envolver na briga, ao abraçar e sorrir. O corpo, esta parte constituinte do sujeito que não simplesmente carrega uma cabeça pensante, mas uma parte que pode provocar sensações, sugerir, dar sentido à existência, dar prazer ao se movimentar, manifestar alegria no pulo e no som do grito. O corpo anseia por ser dono de si mesmo, por deixar de ser dominado por outrem.

Dia 29 de março de 2004

Turma da 4ª série – Às 10:35h, a aula tem um intervalo para a merenda que é feita dentro da sala de aula. Os alunos que trazem merenda comem e os que não trazem não comem e alguns ganham uns biscoitinhos dos colegas. A maioria dos biscoitos é destes de saquinho coloridos e brilhantes e o cheiro forte de alguns contaminam a sala. Ao meu lado, o garoto branco que não trouxe merenda, debruça-se sobre o caderno fazendo desenho, parecendo não querer olhar os colegas que merendam e brincam. O outro menino, negro, que também não trouxe merenda, continua sentado em sua carteira e ganha alguns biscoitos dos colegas. Um garoto vem até a mim oferecer biscoito. Depois, dois garotos próximos também oferecem. Os/as alunos/as se levantam, andam na sala, cutucam, beliscam um/a colega e correm entre as carteiras, às vezes tropeçando, fazem uma pequena bagunça sem sofrer nenhum constrangimento da professora. Pergunto por que é feita a merenda na sala e a professora pede para falar com a diretora, porque já houve uma tentativa de fazer diferente. Às 10:45h, a professora pede para que os alunos sentem em seus lugares, o que não se faz imediatamente, pois eles demoram um pouco a se concentrar na aula. A professora vai passar um exercício e começa a explicar como será. Apesar dos apelos, a turma ainda continua desconcentrada da aula, mas a professora continua a distribuir a folha para o exercício, tendo a todo o momento que chamar atenção. O intervalo parece ter desencadeado uma energia e desviado a atenção da maior parte dos alunos de tal maneira, que eles, apesar de ter respeito pela professora e com ela ter um bom relacionamento, pelo que pude ver e pelo fato de ser o segundo ano consecutivo juntos, estão concentrados nas brincadeiras, nas atitudes dos colegas, na resposta que os colegas vão dar para suas ações. Foi um momento difícil, levando a professora a uma pequena irritação, provocando alguns gritos até tudo se acalmar.

O sentido de não ter recreio passa a ser o pragmatismo do controle. A desconcentração e a desregulamentação do agir que o recreio provoca fica eliminada. Evita-se o atrito, a “paquera”, as atividades transgressoras. Não há o que se preocupar com as

atividades transgressoras dos/as estudantes porque o espaço para elas acontecerem torna-se muito reduzido. Não há o que controlar porque tudo já está controlado, dos/as alunos/as às/aos professoras/es: todos têm aulas a assistir ou ministrar nos horários sistematizados. Este é o maior ganho intencional da disciplinação, que faz parte da *cultura escolar/cultura da escola* da Escola Azul.

4.2.4 Os parceiros da Escola Azul

“Ganhei do Banco Real!”

São aqueles que colaboram com a escola de várias maneiras e muitas vezes ajudam a realização de atividades extras. Os parceiros podem financiar, apoiar ou mesmo só colaborar com alguma atividade da escola. Na Escola Azul são vários os exemplos: o Banco Real (ABN AMRO Bank), que pintou o chão da quadra, deu camisas de times holandeses para o campeonato interno, deu um piano eletrônico e remunera o professor que dá aula de música uma vez por semana; o IBEU, que dá um curso gratuito de inglês para alunos dentro das dependências da escola, fornecendo certificado ao final de 2 anos; o Colégio Santa Mônica, que cede espaço do auditório para a realização de formatura ao final do ano e seus profissionais de recursos humanos para fazerem palestras aos alunos da Escola Azul; a Comlurb, que participa de projetos de meio ambiente e dá apoio para realização de atividades como o *brunch*; o consulado do Japão, convidando para concurso de origami e bancando o lanche dos/as estudantes; a Odebretch e o Sesc que dão apoio ao NAM; a associação de moradores, que deu apoio para a realização dos desfiles ecológicos, entre outros. A parceria é uma via de mão dupla, não ficando apenas na boa vontade das empresas privadas. Ganha-se com isto o desconto em imposto de renda ou propaganda de seus produtos. De qualquer maneira, as parcerias revelam atitudes dinâmicas da direção da escola e possibilitam a oferta de algo mais para seus estudantes.

4.2.5 A relação escola-comunidade

“Pra mim é dez mesmo! Eu não trocaria a Escola Azul por nenhuma escola, nem particular!!”

Uma das estratégias da Escola Azul para melhorar a aprendizagem dos/as alunos/as que tenham dificuldade é buscar apoio na família. Dentro desta proposta, marcou-se uma reunião com as/os *responsáveis* da turma de Progressão, em conjunto com a turma do 3º ano do Ciclo, que apresentava problemas de desenvolvimento na aprendizagem. Foi uma reunião que começou tensa, pois da parte das/os *responsáveis* havia uma apreensão natural, relacionada a possíveis problemas e queixas que a escola possa trazer em relação aos/às seus/uas filhos/as ou enteados/as. Por parte da escola estava sua responsabilidade e a expectativa que as/os *responsáveis* estão colocando na escola para ajudar as crianças a superarem suas dificuldades, o que não é tão fácil de cumprir. O horário da reunião, no início da tarde, é um problema porque traz transtornos para quem trabalha ou tem outros afazeres. Cerca de seis *responsáveis* mulheres estavam com crianças pequenas na reunião, inclusive com bebê de colo (duas).

A esperança da direção era de comparecessem em torno de 70% das/os *responsáveis*, mas só compareceram cerca de 40%, o que não chega a ser um percentual ruim. A ausência de vários/as *responsáveis* é ressaltada por Aída e surgem poucas críticas à escola. A coordenadora leva a discussão para outro caminho, colocando: “se temos um problema, não adianta ficar culpando a escola ou a família, temos que resolver o problema, buscar soluções”. Ela afirma que na escola, “todos os alunos que estão aqui tem capacidade de aprender”. Aída explica as/aos *responsáveis* que os alunos vão trabalhar teatro e estão empolgados. Também serão levados ao teatro. Ela entende que, através do teatro, os/as alunos/as vão perceber que são capazes. Explica também que tem um trabalho de apoio da professora de Educação para o Lar, do professor de Técnicas Agrícolas e das professoras da sala de leitura.

Foram poucas intervenções das/os *responsáveis*, que estavam na defensiva, mas o clima era de colaboração. Aída deu dicas às/aos *responsáveis* para ajudar em casa. “A empolgação é necessária por parte da escola e da família”. Lembrou que os pais têm que estar atentos a problemas como a vista das crianças e que todo mundo tem problemas psicológicos. Procurando não assustar ou chocar os pais a respeito do que havia dito sobre “todo mundo tem problemas”, ela deu exemplo do próprio filho, que apresentava problemas psicomotores e ela teve que enfrentar a situação, levando aos médicos e fazendo tratamento⁴⁴. Diz que as mães têm que ter cuidado com o que falam com os/as filhos/as. A diretora Ana também contou que seu filho tinha problemas e que batia no garoto, até admitir os problemas do filho e fazer tratamento.

A professora da sala de leitura chamou atenção para que as presentes “precisam valorizar o que estão aprendendo na escola”. Uma mãe falou, com uma alegria contida, que estava elogiando o avanço do filho e isto aumentava “a auto-estima dele”. A professora do Ciclo conta o caso da mãe que chamava o filho de “burro” quando o garoto errava os exercícios e o garoto lhe contava: “eu conversei muito com eles”, explica. A professora da Progressão fala que uma das dificuldades é o “aluno faltoso”.

Na escola desde 1991, um de seus professores mais respeitados, figura de grande importância na guinada que a escola deu para melhorar sua imagem, o professor Orlando, de Técnicas Agrícolas, analisa a relação da comunidade com a escola:

Eu acho que hoje, já também mudou bastante. Porque quando eu cheguei aqui havia evasão. A escola não era bem conceituada. E nesses 13 anos houve uma mudança porque há uma disputa de vagas, as salas estão cheias, não há evasão. Há um comprometimento grande dos pais em relação à escola, muitos pais têm muito compromisso com a escola. E a comunidade passou a não vir quebrar a escola como acontecia. Principalmente na minha área, que jogavam lixo no quintal do colégio... A Escola Azul, ela é de classe média baixa, a maior parte. Nós temos

⁴⁴ Apesar da boa intenção da coordenadora, há que se considerar a situação econômica daquela população e as condições da saúde pública no Brasil que dificultam bastante qualquer tratamento, como ficou claro com a intervenção do Ministério da Saúde nos hospitais municipais do Rio no início de 2005, que eram considerados bons anos atrás.

alunos de classe bem desfavorecida, temos alunos favelados, não deixamos de ter uma clientela dessa. Mas há, eu não sei se devido a esse trabalho todo que fizemos durante longos anos, 13 anos, uma década, quase uma década e meia, há muito respeito dos alunos em relação aos professores e à direção do colégio. Eu acho, é uma característica bem marcante. Não é uma escola de... [in]disciplina, sabe assim, alunos com sérios problemas como têm certas escolas. Porque não há, não tem muita marginalização, influência de traficante, isso não existe mais aqui.

Visão corroborada pela professora Ângela, da 4ª série, também moradora do bairro, que vê na procura de vagas na escola por alunos de outros bairros próximos um atestado da boa relação com a comunidade:

Eu acho boa, porque essa escola aqui é muito procurada. É ponto de referência mesmo. Inclusive eu tenho alunos aqui que moram na Praça Seca, em Valqueire, em Madureira. É uma coisa que vai longe do bairro. E é uma escola procurada, muito procurada. Tanto que é difícil para o aluno conseguir transferência para aqui. O nosso aluno, ele está aqui desde a *EI* [Educação Infantil].

Percepção que também tem Elvira, professora de Educação para o Lar, na escola desde 1977, moradora do bairro: “vejo os pais falando bem da escola. Em comparação com as escolas que têm por aí em volta, esta é bem conceituada”. Isabel, moradora de Campinho, professora da sala de leitura e na escola desde 1984, afirma: “a comunidade gosta da escola, acredita no trabalho da escola”. Esta também é a visão de Marisa, mãe de aluno e moradora do bairro, eleita suplente de representante do CEC em 2004:

Olha, eu não trocaria ela por nenhuma escola, nem particular! Não tenho o que me queixar, nunca tive reclamações, queixas, nem fiz queixas e pra mim é [nota] dez mesmo, não é dizer que eu seja puxa-saco da escola porque se eu não fosse [verdadeira], eu não estaria aqui esse tempo todo, e sempre ajudando a escola.

Aninha, 13 anos, afro-brasileira, 7ª série, diretora do grêmio, vê que a disciplina e o comportamento da Escola Azul é diferente das outras: “aqui você chega e fala assim: ‘ah, eu não quero fazer o trabalho’, e a professora: ‘não, tu tens que fazer’. Em outra escola o aluno fala que não quer fazer o professor diz: ‘ah, não faz, o problema é seu, se vira’, fala assim mesmo! Eu estou cansada de ver

isso!” O depoimento de outra diretora do grêmio, Alice, 14 anos, branca, 8ª série, é emblemático para esta visão positiva da organização da escola porque ela era de outra escola pública de subúrbio e se transferiu, vindo a estudar na Escola Azul em 2004:

Porque eu fui para a Conferência em Brasília⁴⁵, junto com a Áurea⁴⁶, a minha escola não deu apoio nenhum, a escola de Ricardo [de Albuquerque], de espécie alguma. A dona Ana se propôs a me apoiar no que precisasse, propôs tudo e a minha escola não fez nada disso. Aí eu descobri o projeto de meio ambiente aqui na escola: horta produtiva, desfile ecológico, bosque, elaborando ele para melhorar as condições do bosque, da quadra e tal. Aí me encantei, porque eu sou apaixonada por essas coisas relacionadas a meio ambiente. [...] E apesar de eu ter me encantado, depois eu fiquei apaixonada porque, quando você vê uma coisa assim, você fala: que maneiro! Mas depois a gente vai desiludindo, porque no princípio é uma grande ilusão. Só que eu não me desiludi, eu estou apaixonada pela escola porque todo mundo aqui participa! É muito diferente! Todo mundo participa, todos os alunos, a maioria, todo mundo assim, entre aspas. A maioria participa, todo mundo quer saber, todo mundo interessado, todo mundo envolvido, apesar de sempre ter alguma coisa que não dá certo. Mas, assim, 90% sempre dá certo porque está todo mundo interessado.

Para Olavo, pai de duas alunas, eleito representante do CEC em 2004, não é surpresa o prestígio da Escola Azul, pois antes de mudar de bairro suas filhas estudavam em outra escola pública que ele considerava boa: “a escola pública é de boa qualidade, ela está um pouco discriminada, bastante discriminada”. Atualmente morando no bairro vizinho de Madureira, ele pesquisou as escolas da região e recebeu as melhores indicações da Escola Azul: “e de fato eu vivenciei isto aqui. Eu conheci as outras escolas, eu tive a oportunidade de conhecer, de visitar as outras escolas na procura de vagas e quando eu cheguei na Escola Azul eu senti que as informações que eu obtive foram exatas e verdadeiras”. Olavo vai todos os dias à escola e ajuda em várias tarefas.

⁴⁵ Houve em Brasília, em novembro de 2003, a Conferência Nacional sobre Meio Ambiente e a Escola Azul foi convidada a enviar um representante em função de um trabalho organizado pelos alunos da 7ª série, coordenado pela professora de Ciências.

⁴⁶ A Escola Azul enviou uma delegada, a aluna Áurea, branca, então na 7ª série, por ter feito um trabalho sobre aproveitamento de alimentos, que depois gerou um trabalho da sua turma sobre meio ambiente.

Dia 4 de fevereiro de 2004

As 10:00h a escola começa a ter um grande movimento de várias/os *responsáveis*, em sua maioria mulheres (a quase totalidade é negra). Não posso assegurar que são mães e pais. Elas/es vão conversar com a direção sobre questões de matrícula dúvidas sobre uniforme pedidos de troca de turno algumas/uns *responsáveis* querem conversar com as professoras. Faz calor mas o clima está tranqüilo. Os contatos parecem caminhar bem, sem nenhum estresse, com as/os *responsáveis* conversando, sendo ouvidos e esclarecidos sobre dúvidas. Não vejo nenhum estresse por qualquer das partes. As *responsáveis* vestidas de maneira simples com calças e bermudas de tecido sintético, jeans ou saias que se vêem bem usadas, algumas com filhos pequenos no colo ou seguros pela mão, parecem não se sentir intimidadas com o espaço escolar ainda que não pareçam totalmente à vontade. Mesmo as diretoras e a coordenadora pedagógica sendo atenciosas, elas têm um ar superior. Percebe-se pelo olhar uma postura mal disfarçada das representantes da escola, de estar em seu espaço sobre o qual tem todo o controle e conhecimento. Minha impressão é que isto é devidamente percebido pelas/os *responsáveis*, levando-as a terem uma postura cautelosa, parecendo-me também respeitosa, com nítida percepção da relação de poder ali estabelecida. Um reconhecimento de que aquele espaço é daquelas diretoras. Não percebi, apesar disto, nenhuma relação subserviente. Regra geral há uma postura por parte das/os *responsáveis* de um certo agradecimento por estarem sendo recebidas e escutadas.

Mas o dia a dia da escola, os pequenos problemas e os conflitos que surgem, são percebidos por aqueles que fazem o contato diário com os/as *responsáveis*, como é o caso de Otília, funcionária desde 2002 e que mora na escola, ao escutar as reclamações de que a diretora quer botar a escola “igual a um quartel”:

Eu falo, o tempo que vocês estão falando para eu escutar vocês cheguem diretamente a ela e falem, o que vocês gostam, o que vocês não gostam. Poxa, mas eles querem chegar a hora que querem, querem ser atendidos na mesma hora! D. Ana também não está tendo tempo para atender todo mundo! É só ela aqui para tudo e às vezes ela está sozinha, no horário então que elas querem ser atendidas é o horário que ela está ocupada e a d. Arlinda, quando está na 5ª CRE ou d. Aída está no [Colégio] Santa Mônica e ela está sozinha. Nossa senhora, as mães daqui são terroristas! As mães aqui são terroristas! Teve uma aqui que falou que ia dar na minha cara! Uma mãe! Porque eu não deixei ela subir com os cachorros!

A partir da mudança de direção e dos PPPs, no início dos anos 1990, a escola melhorou muito a relação com a comunidade. Com a

superação da escola pichada e suja, o fim da evasão, a Escola Azul tornou-se uma referência na região e bastante respeitada no bairro. No entanto, comparando este período em que fiz observação, com o período de 1999-2002, segundo Aída, a relação com a comunidade já foi melhor. Oficinas oferecidas no ano de 2004, por exemplo, não aconteceram e Aída não sabe explicar a razão.

Mas apesar do respeito da comunidade, ainda persistem problemas a serem superados, como se pode perceber pela fala da diretora adjunta Arlinda (46 anos), nascida e criada no bairro, na escola desde 1996:

Olha, eu acho que a escola, já há bastante... mais de 10 anos, a escola é vista hoje na comunidade com respeito. Acho que todos estão vendo a escola com respeito. A nossa escola acho que conseguiu uma... um patamar, entendeu, de relação com essa comunidade, de respeito. Eles têm muito respeito pelo nosso trabalho, respeito pelas pessoas que trabalham aqui. Às vezes encontramos algumas dificuldades. *Já tem uns dois ou três anos, que a gente está encontrando um pouco de dificuldade de chamar mais essa comunidade para a nossa escola* (grifos meus).

Os atritos, de certa forma normais no dia a dia da escola, mostram, no comportamento e reação dos atores, que existem problemas de relacionamento entre a escola e a comunidade que, embora não afetando o respeito da mesma comunidade com a escola, não se resumem às deterioradas relações entre a Escola Azul e a Associação de Moradores, como se queixou seu presidente, que vê a o papel da escola de outra maneira. Ele entende que a escola faz um “bom trabalho pedagógico” mas tem problema com a comunidade. Em sua visão o relacionamento poderia ser melhor:

Olha só, a Escola Azul é o seguinte, nós não tínhamos escola, até porque foi uma das falhas do governo estadual foi construir um conjunto que tem 27 blocos, 4080 apartamentos, e não nos ter deixado uma área de lazer, uma praça, não nos deixaram um colégio, uma escola para que nós pudéssemos atender a própria criançada que mora, que automaticamente vem se renovando no bairro. Eu até... o que eu posso dizer da escola Azul, da direção da escola Azul: nós não temos uma parceria com a direção da escola Azul. Eu acho que a escola vive... enquanto outros bairros, escola, CIEP, vivem em parceria com a comunidade, parceria que eu digo, num dia hoje, um domingo, por exemplo, deveria estar

acontecendo uma recreação na escola, deveria ter um espaço na comunidade, coisa que nós não temos, até por conta, sem querer malhar, tanto que tem uma boa direção pedagógica, mas... para você ver, em outros lugares os muros estão caindo e aqui ela pretende botar um muro do dobro da altura ali, que é para a comunidade não participar. Hoje a gente tem lá um futebolzinho de veterano que foi uma luta para conseguir, até via ofício, documento, e que ela embarrou. Quer dizer, se você tem uma comunidade, que eu acabei de falar para você, que vive ordeiramente, as pessoas se tratam como família, você tem uma direção da escola que é fechada o tempo inteiro, em que eu sou obrigado, às vezes, a abrir a associação em dias de domingo, feriado, porque o pessoal da vacinação da dengue não faz lá, vacinação de cachorro esse ano fez porque teve uma polêmica, então o relacionamento é complicadíssimo com a gente. Com a direção da Escola Azul. Não digo nem... não posso direcionar que seja com a subdiretora, com a professora, eu digo é pela Ana, enquanto diretora, porque o termo que eu posso usar é o comando que ela dirige ali é uma coisa muito pessoal. Deixa de estar no leque da comunidade.

A adjunta Arlinda, diplomaticamente, explica a situação:

tem a AMACOC, que é a Associação dos Conjuntos de Oswaldo Cruz que é justamente onde a escola está inserida. Justamente esta relação que está um pouquinho truncada, com esse, com o novo presidente que nós temos na associação, um morador do conjunto. Ele já foi presidente da associação e depois ele saiu. Ele tinha uma ligação muito boa com a escola e eu não sei porque, eu acho que ele... eu acho que ele confundiu um pouquinho essa relação de presidente da associação de moradores, de morador mesmo da comunidade. Eu não posso falar porque eu não moro nos conjuntos. E ele infelizmente se afastou um pouco da escola, ele já não está com a ligação tão grande com a nossa escola. Porque ele tinha até uma parceria com a gente, ele estava sempre aqui. E ele foi se afastando, até porque ele começou a achar que tudo que ele pedisse de vaga [para aluno] nós teríamos que aceitar, sempre atendê-lo. E nós não queríamos misturar isso com política. Se eu cheguei ao meu limite de vagas eu não vou poder atender, infelizmente, mesmo sendo morador dos conjuntos. Eu não posso exceder uma portaria da secretaria. É isso que a gente tentava mostrar para ele e ele não conseguiu [entender]. E ele foi, se afastou um pouco da escola. Essa comunicação aí está meio...

Como a própria adjunta deixa perceber, não é uma questão apenas de comunicação, mas tem algo que está relacionado à concepção política subjacente. Com respeito aos pedidos de vaga, a escola insinua que se estava fazendo uso político partidário destes pedidos, além do fato de não existirem vagas pois a escola é muito procurada e há que se respeitar a autonomia da escola. A escola

afasta toda atitude e relação que ela considera “política” enquanto adota um pragmatismo em suas relações. Ou seja, não aceita relações com a associação de moradores que tenha alguma conotação político-partidária ou que venha a discutir questões políticas gerais. Por exemplo, não abre espaço para discussão do problema da merenda, que desde 2003 e durante 2004, foi bastante deficiente. Ao mesmo tempo realiza “parcerias” com escola particular e empresas. Todas estas atitudes são políticas, até quando se diz que não se faz política. Não há pedagogia sem política (Freire, 1998), a questão é de *que* política se trata.

De qualquer modo, a preocupação com o funcionamento da escola é uma característica da direção que agrada às/aos *responsáveis*. Quando me apresentei à diretora Ana para começar a observação, ela perguntou-me como e quando ia fazer a observação, em que dia, hora etc. Respondi que queria ver a escola como um todo, a entrada e saída dos alunos, o recreio, as salas de aula, as atividades e pretendia começar no dia seguinte. Ela apressou-se a me explicar que no dia seguinte eu “não pegaria a escola toda” porque na 3^a feira havia uma falta de professores, por motivo de doenças e maternidade, quatro professores não viriam, e na 4^a feira era feriado, dia do professor. “Estou aqui há 15 anos e isso nunca tinha acontecido!”, disse-me ela. Mesmo que não fosse exatamente assim, o fato é que em quase um ano de observação vi raras vezes alunos sem aula e, de modo geral, um funcionamento – no que tange à administração, às aulas efetivamente dadas, à presença e comprometimento da maioria dos professores – muito bom para o padrão de escola pública de hoje. Para evidenciar isto, Ilma, a professora P2 afastada de função que trabalhou em outras escolas, faz a comparação:

Trabalhei na Barra da Tijuca, na escola Branca, achei um espetáculo de escola, muito boa, muito bem dirigida. Escola de zona sul, nesta época ainda tinha essas festas juninas, sabe onde é que a gente fazia as festas? Lá no Barra Country não sei o que lá, em frente à praia. Aí saí dali fui para a Cidade de Deus, para a escola Verde. Praticamente eu não cheguei a trabalhar lá. Só

comecei o ano, quando eu fui pegar a turma pedi meu boné e fui-me embora: tiroteio, você no meio da rua, ali mesmo na escola Verde, uma coisa terrível! Isso já foi em 1989. Consegui ir para a escola Amarela, ali mesmo no calçadão de Madureira. Era uma escola muito difícil de você trabalhar porque é no centro de Madureira, o comércio todo ali, aquela barulhada, você não tem espaço nenhum lá dentro, é só sala de aula. O pátio é muito pequeno para a escola. Então era muito difícil, era muito complicado trabalhar lá. Aí fui para a escola Lilás, em Madureira, fiquei lá um ano. Uma escola toda reta, não tem andares. Também não tive muito envolvimento com a escola porque eu fui lá só para trabalhar um ano e saí fora, pequena também, que a gente nem pode fazer comparação e de lá fui para a escola Roxa [Piedade]. Aí eu posso comparar com a Escola Azul porque é grande também, tem um mundo de alunos. Aí o que achei de diferença: na época que eu trabalhei lá, a direção era muito fraca em todos os sentidos. Defeito nosso, que elegemos a direção, a gente tem que chegar a essa conclusão, dar a mão à palmatória, que nada funcionava. Comparando com a Escola Azul devia receber o mesmo dinheiro ou talvez até mais pois me parece que tinha mais alunos e nada acontecia lá... Lá na escola Roxa. Não tinha essa de chamar a comunidade para almoçar, não tinha essa coisa da disciplina, que eu vejo a Ana aqui, todos que estão na direção da escola. O professor fazia o que queria na sala de aula, se quisesse ficar lá dando aula, se não, estava fora, ia para o corredor, ia para a secretaria conversar, fumar, tomar café e a turma ficava pra lá. Então não havia essa coisa da direção estar chamando a responsabilidade e chamando a comunidade também. Sabe que a gente está sendo paga com o dinheiro deles. Então a maior parte das direções de escola que eu passei era assim. Porque muitas direções ainda acham que a comunidade dentro da escola é para vigiar. Mas a comunidade vigia dentro ou fora da escola.

Um acontecimento de importância nas relações escola-comunidade foi a realização do *brunch* no final de novembro de 2003. Um almoço com uma série de atividades organizadas pela escola, quando se convida a comunidade do bairro a participar, além dos/as próprios/as alunos/as. Este nome em inglês virou moda, para o que no Brasil se chama almoço e, quando se faz comunitariamente, dá-se o nome do prato a ser servido: feijoada, angu à baiana, macarronada etc. Há mesmo uma tradição destes eventos nos subúrbios cariocas. Mas não foi uma iniciativa estritamente da escola. Esta atividade está na proposta da SME, dentro do “Projeto Família-Escola”, que tem como objetivo “integrar os responsáveis pelos alunos com os profissionais da Educação e, para isto, ele funciona sempre aos sábados com

atividades esportivas, oficinas de Arte, de cabeleireiro e maquiagem, oferecendo oportunidade para todos participarem”⁴⁷. Há uma verba específica da SME para esta atividade.

Dia 29 de novembro de 2003

Na porta do pátio, a adjunta só deixa entrar os adultos que fizeram inscrição. Na sala de dança, a professora Eneida dá aula com músicas que fazem sucesso nas rádios, variando os gêneros musicais, mas escolhendo aqueles que são usados para “dança contemporânea”, como o “axé”. No pátio, os animadores culturais da prefeitura, também colocam músicas que tocam nas rádios, que incluem rock nacional, *funk*, sambas, música baiana etc. O animador ao microfone, procura animar aqueles que estão chegando a participarem das oficinas: “tem cabeleireira lá em cima. Vocês vão sair daqui igual à Xuxa!”.

Apesar da chuva houve um bom comparecimento de pessoas. A maioria expressiva era de mulheres. A mesma maioria podia ser atribuída à cor negra dos participantes. As oficinas oferecidas eram: dança contemporânea, relaxamento, informática, enfeites de natal, enfeites de presente, capoeira, lambaeróbica, dança de salão. Havia um serviço de creche funcionando, com as professoras da escola trabalhando (e cada uma sendo remunerada com R\$ 50,00). Em termos de atividades para as crianças tinha cama elástica, *body jump*, cesta de basquete, ping-pong, além das brincadeiras feitas pelos animadores culturais.

É uma atividade em que participam as mães, pais, tias, tias, avós. Observei que praticamente não havia alunos das 7^a e 8^a séries, sendo o contingente de crianças de turmas da 5^a série para baixo em quase a sua totalidade. Na sala do auditório foi realizada a oficina de lambaeróbica com grande sucesso. O professor de uns 30 anos, de porte atlético, fazia brincadeiras com as/os participantes, a maioria de mulheres. Ao mesmo tempo imprimia um ritmo puxado na atividade. O clima era de descontração, com música do tipo lambada mixada com batida *techno*. Na sala de informática, a maioria era de homens, o único lugar que havia maioria do sexo

⁴⁷ Cf. reportagem “Escola no sábado?”, in Revista *Escola e Família*, SME, Ano n°1, n°1, Inverno 2003, p.14.

masculino. A dança de salão era a atividade mais equilibrada na relação de gêneros.

O almoço foi uma feijoada, um tipo de comida muito querida pelos cariocas e de grande sucesso no subúrbio, principalmente em atividades como esta. Ao contrário do cardápio do dia a dia da escola, em que é proibido a feijoada, por ser inadequada às crianças como alimento sadio em função da gordura e temperos, nesta atividade a diretora optou por este prato. O motivo, alegado por ela é que, da verba que a escola recebe para fazer esta atividade, não pode ser gasta em algo que faz parte do cotidiano da escola, para evitar possíveis desvios ou algo do gênero, explicou-me a diretora. “Não pode ser gasto em nada que a escola consome no seu dia a dia”. A atividade foi um sucesso, mas não voltou a se repetir em 2004.

4.2.6

Possibilidades e realidades do protagonismo juvenil: o grêmio, o jornal e o núcleo de adolescentes

“eu quero melhorar a escola”

O grêmio estudantil é, em tese, um dos espaços de protagonismo juvenil nas escolas. Na Escola Azul a entidade existe e tem processo eleitoral. Para Aninha, 7ª série, 13 anos, diretora do grêmio, a entidade tem o “papel de ajudar a escola, dar umas idéias, ver o que os alunos estão precisando, dar opiniões”. O que a fez participar do grêmio foi “a escola, o jeito, eu acho assim, eu fiquei muito apegada à escola, não sei, com isso, eu quero melhorar a escola, quero estruturar bem mais ela do que ela é”. Para Alice, 8ª série, 14 anos, também da diretoria do grêmio, “a gente está com novas propostas, novos projetos, em relação à parceria para a cidadania, entre CEC, o Conselho Escola Comunidade, o Grêmio Estudantil, juntos num núcleo só, que é a lição de ser cidadão”. No caso desta aluna⁴⁸, que se destaca como estudante, ela chegou na

⁴⁸ Alice foi delegada, por outra escola onde estudava, à Conferência Nacional sobre Meio Ambiente, realizada em outubro de 2003 em Brasília.

escola no início do ano de 2004, e em abril foi eleita para o grêmio. Diferentemente de outros grêmios onde a presença de alunos mais velhos, de cursos do Ensino Médio e de relações com os diferentes grupos do contexto local e da sociedade mais ampla, levam a uma postura mais crítica e independente da direção, na Escola Azul o grêmio funciona muito ligado à direção da escola, para auxiliar na melhoria da escola. Seu protagonismo é limitado, ficando estritamente dentro da “fala pedagógica da escola”, como diz a diretora Ana.

O jornal *O Tagarela*, com seis páginas tamanho ofício, fotocopiado, alcançou sua quarta edição em set/out/2003. Coordenado por uma professora de Português, o jornal da escola tem uma equipe de 16 estudantes da 5ª a 8ª série e fala sobre assuntos diversos: gravidez na adolescência, tabagismo, tem anúncio do NAM chamando para discutir sobre sexo, dicas de filmes e livros, poemas, sessão de classificados de paquera, declarações para mães e professoras, uma entrevista com a diretora Ana. Nesta entrevista a diretora fala sobre alimentação sadia, avaliação, reforma da previdência e ensino público, abordando estes dois últimos itens de forma genérica⁴⁹. Durante 2004 não tive notícia de nova edição.

O Núcleo de Adolescentes Multiplicadores – NAM é uma política da SME para protagonizar jovens estudantes da rede. É um espaço de discussão, realização e multiplicação de propostas e atividades por parte dos/as alunos/as, como o estudo e apresentação

⁴⁹ Nesta edição, foram sete perguntas no total à diretora Ana, aqui reproduzidas as duas últimas, que são as seguintes (*O Tagarela*, nº 4, p.6, set/out/2003):

A senhora concorda com essa reforma da Previdência? Gostaríamos que a senhora não respondesse como funcionária, mas sim como cidadã Brasileira.

Ana – Enquanto cidadã, acho que deviam preocupar-se com os marajás, os salários dos parlamentares, as duplas aposentadorias, e não é, com certeza, o trabalhador, aquele que recebe o salário de R\$ 240,00 que onera a previdência. A reforma deveria acontecer de cima para baixo.

Se a senhora tivesse ou tiver condições, como pedagoga, o que a senhora faria para melhorar o ensino público?

Ana – Acho que o ensino vai bem. O professor é excelente, comprometido, responsável e tenho mais de mil qualidades para nós. Os responsáveis precisam ter os filhos como objetivo de vida, acreditarem na escola, entender que mudaremos este país através da educação. Esta será a geração que encaminhará o futuro deste país.

de trabalhos sobre drogas, sexualidade, gravidez na adolescência, fumo e vários problemas que atingem os jovens. Incluem-se também ensaios e apresentações de dança ou outras atividades artísticas que forem por eles/as escolhidas. O NAM de uma escola deve ter em torno de 30 estudantes, coordenado por um/a professor/a capacitado para tal fim, sendo o tempo empregado por ele/a neste trabalho incluído em sua carga horária semanal.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação⁵⁰ (*Nuevamerica*, mar/2004, p.20), os Núcleos de Adolescentes Multiplicadores – NAM foram criados

no sentido de garantir espaços de discussão democrática, que levem a uma postura crítica e reflexiva acerca das questões de seu interesse, com ativa participação dos jovens protagonizando ações que expressam seus direitos e deveres perante a sociedade.

Inicialmente a idéia era desenvolver ações que possibilitassem fazer reflexões sobre a temática da sexualidade, mas o projeto foi se ampliando e se tornando mais complexo, refletindo sobre valores, e abrangendo temas sobre discriminação e preconceito, não apenas ligados à questão da sexualidade (*Nuevamerica*, mar/2004).

De acordo com Helena Altmann (2005)⁵¹, que estudou educação sexual numa escola pública da zona sul do Rio de Janeiro e privilegiou as observações de seu Núcleo de Adolescentes Multiplicadores, na escola observada, na prática a multiplicação não acontece, resumindo-se na feitura de cartazes sobre os temas estudados. Segundo ela, baseada em informação do grupo de professores coordenadores dos núcleos, é significativa a

⁵⁰ Os NAM foram criados em 1995 pela SME/DGED/DEF – Projetos de Extensão – Meio Ambiente e Saúde e das Coordenadorias Regionais de Educação – CRE, preocupados com uma população de 240 mil jovens adolescentes matriculados nas 370 escolas de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro. São 93 núcleos em 89 escolas e atendem a cerca de 2.800 alunos/as. Cf. NÚCLEOS de Adolescentes Multiplicadores: construindo caminhos. Equipe da SME/RJ. *Nuevamerica*, nº 101, p.18-23, março/2004.

⁵¹ Helena ALTMANN. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. Rio de Janeiro, 2005. 225p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

preponderância de meninas e o número de participantes gira entre 10 a 15 alunos/as, havendo grande evasão.

O NAM da Escola Azul⁵², segundo sua coordenadora, a professora de História Adriana, tem cerca de 25 alunas e alunos em cada turno, da 6^a a 8^a série, sendo a maioria meninas, reunindo-se uma vez por semana em horários trocados, ou seja, estudantes do turno da manhã reúnem-se à tarde e aqueles que são da tarde reúnem-se pela manhã. Comparando minhas observações com o estudo de Altmann (2005), confirmo a participação majoritária das meninas e uma pequena evasão, de acordo com a coordenadora do NAM. As atuações e preocupações do núcleo são fundamentalmente pedagógicas, funcionando como auxiliares da pedagogia escolar, com uma característica mais livre, mas não completamente autônoma.

O interesse em participar se dá, segundo algumas/uns das/os adolescentes do NAM da Escola Azul, no acesso às informações que as atividades possibilitam, embora admitam que existam aqueles/as que buscam a brincadeira e a bagunça, já que o núcleo promove atividades fora da escola e às vezes no horário de aula. Mas os/as próprios/as bagunceiros/as, após perceberem que não têm muito espaço para isto passam a participar seriamente ou saem do grupo, informam os adolescentes contatados.

Assisti a uma apresentação de trabalho do núcleo da escola no Sesc de Madureira em outubro de 2003. O SESC tem excelente espaço e colocou à disposição toda sua infra-estrutura para apresentação dos trabalhos. Enquanto os grupos preparavam seu material, no sistema de som montado para o evento, a maior parte das músicas tocadas era samba de vários estilos, tornando a atividade mais solta e alegre.

As/os alunas/os da Escola Azul, entre 40 e 50 estudantes, parecem gostar destas atividades pois, naquela ocasião, estavam agitados e participativos, organizando seus murais com os trabalhos

⁵² O núcleo faz parcerias com o SESC, Odebretch e grupo Pela Vida.

e atentos às orientações da coordenadora. Aquela era mais uma atividade conjunta de várias escolas da CRE da região que têm NAM, reunindo neste dia em torno de 11 escolas. Os trabalhos apresentados neste encontro, colocados num mural feito pelos alunos da Escola Azul, são sobre tabagismo. Este é o tema que os alunos trabalharam em setembro daquele ano. Outras escolas presentes também apresentaram este mesmo tema, além de drogas, idosos etc. Adriana explicou que os temas são escolhidos pelos alunos da escola. O primeiro tema escolhido quando o núcleo começou foi abuso sexual, apresentado em outro encontro.

Em termos artísticos, o núcleo tem um grupo que ensaia *street dance*, um tipo de música “de rua” dos Estados Unidos⁵³, para fazer apresentações na própria escola ou fora dela. O grupo (10 meninas e 2 meninos no dia da observação) é ensaiado por dois ex-alunos, que criam as coreografias e fazem este trabalho na base do voluntariado. A participação não é de todo o NAM e há uma certa alternância entre os participantes, segundo a coordenadora.

4.2.7 A avaliação institucional

“a escola é para todos mas não está preparada para todos”

No final do segundo semestre de 2003 foi feita uma avaliação institucional⁵⁴ da escola. Foi enviado um relatório para a escola, ao qual tive acesso através da coordenadora pedagógica. Tratava-se de um diagnóstico da rede municipal a partir de uma amostra de 10 escolas por área geográfica, cruzando com os níveis de condição de vida da população que foram divididos em três. Apesar de não

⁵³ Segundo a coordenadora o núcleo surgiu após um contato da ONG *Pride* (orgulho) dos Estados Unidos, que propôs coordenar um grupo de alunos que discutissem atividades contra o uso de drogas, mas propunha que a escola pagasse os instrutores estadunidenses. Isto não foi aceito e, como já existia a política da SME de núcleo de adolescentes, aproveitou-se o material deixado pela ONG, que tinha *CD* e vídeo com a música *Bounce* (balanço) para as atividades, originando o grupo de *street dance*.

⁵⁴ A pesquisa foi encomendada pela SME, com o objetivo de fazer um diagnóstico por amostra da rede, para orientar futuras políticas. Foi realizada pelo Grupo Idéia, contratado pela SME. Segundo informações da diretora Ana, trata-se de um grupo de atuação internacional, dirigido por César Coll.

especificar o que entende por “contexto sociocultural”, o relatório define a Escola Azul como pertencente ao contexto sociocultural “médio-baixo”. As provas eram de domínio de conteúdos de Matemática e Português, além de avaliarem as “habilidades metacognitivas”, as “estratégias de aprendizagem”, as “atitudes e valores”, a “ação da escola sob a ótica do aluno”, o “desenvolvimento socioemocional”, e a “percepção dos alunos sobre a instituição”. Todos estes itens eram relativos ao início e fim do segundo segmento, ou seja, à 5ª e à 8ª séries. Foram aferidos através de questionários a “percepção das famílias sobre a escola e o processo de aprendizagem”, a “percepção dos professores sobre os processos da escola” e a “percepção dos professores sobre processos de sala de aula”. Em uma reunião do Centro de Estudos Integral os resultados foram apresentados a todos professores presentes, apesar das recomendações do relatório de certas “precauções” para evitar “desconfortos”⁵⁵.

12 de maio de 2004

Aída separou as/os professoras/es por grupo e distribui um documento sobre a avaliação de conteúdos de cada área de conhecimento (matemática e português) e de outros temas avaliados. Estes documentos vieram da SME e foram elaborados pelo Grupo Idéia, que fez pesquisa na rede no segundo semestre de 2003 para fornecer um diagnóstico que permitisse uma avaliação da rede municipal de educação. Como a escola estava na amostra, recebeu o relatório dos seus dados. O professor Sobrinho, de Educação Física, aponta um erro no resultado de um item da pesquisa: os/as alunos/as da Escola Azul responderam negativamente, quase 90%, à pergunta “você maltrata seu colega?” e também da mesma forma à pergunta “você se sente maltratado por algum colega?”. O professor Sobrinho diz que isto é o que mais acontece na escola. A professora Adriana, de História, explica porque a resposta foi negativa: as crianças acham normal colocar apelido, xingar, chamar de burro, negão etc. As crianças entendem maltratar apenas bater, brigar e machucar. Os resultados foram os seguintes, de acordo com área do conhecimento:

- a escola e o conhecimento de português: a 5ª série apresenta boa aprendizagem, acima da média das escolas do contexto sociocultural. Na 8ª série os/as alunos/as têm boa interpretação mas os conhecimentos de sintaxe estão abaixo dos 20% da prova. As professoras que leram o relatório chegaram à conclusão que tem alguma coisa errada no trabalho com os conteúdos;

⁵⁵ Cf. *Relatório Institucional* – 8ª série do Ensino Fundamental – Novembro/2003, Rio de Janeiro: Idéia Edições SM, 2004, 62p. mimeo.

- a escola e o conhecimento de matemática: na 5ª série os/as alunos/as estão abaixo da média de seu contexto sociocultural. As professoras chegaram à conclusão que o que é mais trabalhado com os alunos é pouco assimilado. Na 8ª série estão acima da média do contexto sociocultural;

- a escola e o conhecimento metacognitivo: na 5ª e 8ª série a escola esteve nos mesmos níveis das escolas do mesmo contexto, mas notas inferiores nos blocos de metacompreensão e consciência das estratégias. Os/as alunos/as obtêm conhecimento mas não sabem relacionar, pensar autonomamente. Aída relativiza, porque a obtenção destes dados foi em situação especial: os alunos respondiam o questionário sem dar importância, porque não refletia em nota, ou seja, não levaram a sério responder os questionários;

- a escola e as estratégias de aprendizagem: os alunos têm interesse maior em Geografia, História, Educação Física e Informática. Têm pouco interesse em Português e Língua estrangeira;

- a escola e atitudes e valores: tolerância (racismo, xenofobia, preconceitos) está pior que outras escolas, ou seja, é mais intolerante. Quanto ao gênero, o feminino está com melhores resultados. Igualdade entre os sexos, a escola está melhor que a média. Quanto às drogas, o consumo está acima da média na 5ª e 8ª séries, e o conhecimento está abaixo da média. Na saúde, os hábitos saudáveis estão abaixo da média;

- a ação da escola e a ótica dos alunos: a escola está dando atenção à questão das drogas e meio ambiente.

Os professores fazem uma breve avaliação. Olga, do Ciclo, diz: “parece que o que eles aprendem na escola só serve para a escola e não para a vida”. Aída procura chamar atenção de que “isto está relacionado às práticas pedagógicas”. Adriana: “eu fiquei muito preocupada com a questão do racismo”. Isabel, da sala de leitura: “é verdade, eles são negros, mulatos, mas criticam os outros por serem negros”.

- a percepção dos alunos sobre a instituição: não foi avaliado na 8ª série e na 5ª série o resultado foi acima da média, mostrando-se satisfeitos com a escola;

- a escola e o socioemocional: no relacionamento familiar, a família quase nunca ajuda a estudar, mas a maioria dos alunos consegue fazer o dever de casa. As professoras fazem uma observação quanto a isto: “de qualquer jeito”.

Isabel: “a escola é para todos mas não está preparada para todos”.

Aída: “nem todo mundo tem a capacidade de obter o letramento, mas tem outras potencialidades que a escola não encaminha”.

Alguns aspectos da avaliação dos resultados da pesquisa não foram possíveis de registrar.

Quero ressaltar alguns aspectos não mencionados ou não aprofundados na reunião. O primeiro deles é quando são analisados os *processos da escola* como um todo: são as percepções dos/as professores/as, onde o item “atitude diante da diversidade” – que reflete a postura ante a heterogeneidade da escola – mereceu a

menor pontuação dentre todos os demais, com pior situação para o segmento dos Ciclos à 4ª série, por ter ficado abaixo da média do contexto⁵⁶. Quanto aos *processos de sala de aula*: também de acordo com a percepção dos/as professores/as, em aparente contradição, a pontuação está bem melhor e acima da média do contexto, excetuando-se na Educação Infantil. O que isto pode indicar é que nas percepções dos/as professores/as a escola como um todo tem dificuldades de lidar com a heterogeneidade mas eles, em sala de aula, conseguem lidar bem com a questão. É que a “diversidade” em questão se refere às diferenças de aprendizagem – heterogeneidade – entre estudantes e não à diversidade cultural e étnica. Esta tem apresentado problemas, como foi diagnosticado na pesquisa, ressaltadas pela preocupação da professora de História e da sala de leitura, mas não debatidas na reunião. Mas como um todo, a avaliação da escola é positiva e acima da média do seu contexto sociocultural.

4.2.8

A questão racial na Escola Azul

“tia, preto é palavrão?”

É muito forte a presença negra na escola. Estão presentes também muitas crianças fruto de relações inter-raciais, pelo tom da pele, tipo de cabelo, pelos fenótipos diferenciados observados entre as/os *responsáveis* e as crianças que acompanham. Várias *alunas* negras usam penteados afros. Embora não fazendo levantamento estatístico através de censo ou amostra, visualmente é impactante a maioria negra nesta escola. Para uma escola com uma participação tão alta de estudantes negros/as, a questão racial toma uma importância ainda maior.

Como aponta a pesquisa de Candau (2003a), existem evidências de processos de discriminação, às vezes sutis, nas

⁵⁶ Ou seja, nas escolas do mesmo contexto, o item “atitude diante da diversidade” recebe a menor pontuação e a Escola Azul como um todo tem sua menor pontuação (ficando ainda pior no primeiro segmento). Nos demais itens a escola tem pontuação alta.

práticas sociais e educacionais. No entanto, o peso ideológico do discurso da igualdade na *cultura escolar* acaba por não reconhecer estes processos, como dizem Moreira e Candau (2003, p.163-164) porque “já está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade – ‘aqui todos são iguais’, ‘todos são tratados da mesma maneira’ – e marcada por um caráter monocultural”.

O silenciamento da questão pela *cultura escolar/cultura da escola* é um fato na Escola Azul, evidenciado, por exemplo, pelo resultado da avaliação institucional, onde o problema apareceu para a surpresa das professoras que estavam na reunião do Centro de Estudos: “eu fiquei muito preocupada com a questão do racismo!”, disse Adriana, professora de História e coordenadora do NAM, acompanhada por Isabel, da sala de leitura, “é verdade, eles são negros, mulatos, mas criticam os outros por serem negros!”. Contudo, o assunto não passou destas observações e exclamações.

Gomes (2001) lembra que o reconhecimento do direito à diferença – que inclui as diferenças raciais – está na base da construção de práticas democráticas e não preconceituosas. Assim, à pergunta: que caminhos seguir para que a questão racial mereça trato pedagógico e destaque na política educacional? Ela responde: “a primeira atitude é a revisão dos valores e dos padrões considerados aceitáveis por todos/as dentro da instituição escolar” (Gomes, 2001, p.87).

Outro exemplo, de como estas questões aparecem e não há uma problematização, ocorreu num momento de uma observação involuntária. Enquanto fazia anotações na sala dos professores, ouço a professora Aline, da sala de Educação Infantil ao lado, chamar atenção de vários alunos pelo nome, até que chega um ponto que ela berra bem alto para ficarem quietos. Minutos mais tarde uma aluna pergunta: “tia, preto é palavrão?”. A professora não entende e pergunta à aluna: “preso?”. A aluna repete, ajudada por vários/as colegas: “preto!”, e explica porque pergunta: “a Fulana disse que preto é palavrão”. A professora diz simplesmente que “não” e continua a aula normalmente. Houve um evidente silenciamento

(Moreira e Candau, 2003) do problema. A gravidade deste fato está em que a turma tem maioria significativa de negros. Situação semelhante, sem problematização, aconteceu na aula da turma da fase final do Ciclo de Formação, descritas na observação de aula.

A direção da escola, tampouco está atenta a esta questão. Certo dia, ao chegar na secretaria ouço comentário da diretora Ana com outra professora sobre o caso do garoto que passou a mão nas meninas no dia anterior. Ao me interessar pelo assunto, Ana conta que conversou com a avó, moradora do conjunto habitacional ao lado da escola. Fico sabendo que a mãe trabalha numa companhia de aviação e pretende fixar residência nos EUA, pois está se casando com alguém que mora lá há 13 anos. A mãe está com tendinite e por isso está de licença, estando neste momento nos EUA. A situação da família do garoto, em termos financeiros, é boa. O menino tem *laptop*, acesso à Internet, enfim, uma boa condição de renda. Ele veio ano passado para a escola, porque a mãe alegou que na outra escola pública não havia organização e os garotos batiam nele. O menino ainda estudou no Santa Mônica, de onde foi expulso. Até então o caso era contado como mais um dos problemas cotidianos com alunos/as. Mas a diretora quis dar um detalhe do caso: ela se aproxima, inclinando-se para mim com a mão ao lado da boca, como se fosse contar uma notícia ruim que as pessoas não pudessem saber, para dizer, abaixando o tom da voz: “a avó é negra!”. Então volta à posição normal e acrescenta que deve ter se casado com um branco porque a filha dela, mãe do garoto, é “mulata clara”. Segundo Ana, o aluno é “claro” e “tem olhos verdes”.

O fato de a diretora falar baixo, como se falasse algo errado ou proibido, quando diz que a avó do aluno é negra, por ser ela uma educadora e estar num espaço privilegiado de educação que é a escola, constitui uma expressão preconceituosa significativa⁵⁷. Considerando sua posição como diretora, sua liderança incontestada e

⁵⁷ Certo dia, ao chegar às 7:00h para fazer observação, as diretoras brincaram comigo dizendo que estava com cara de sono. Ao explicar que tinha ido ao samba na noite anterior, a diretora Ana brincou comigo: “Ah! Está cheirando a neguinha!”.

o peso de sua influência, podemos considerar como esta temática é silenciada e não problematizada na Escola Azul. A atitude da diretora não reflete uma racionalidade perversa, mas é fruto daquilo que Rossato e Gesser (2001, p.11) explicam como branquitude⁵⁸: “uma consciência silenciada ‘quase’ incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resiste, assim, em aceitar e a relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação do preconceito”.

Preocupados com questões como estas, o governo federal elaborou as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, SEPPIR/MEC, 2004, p.14-15), que afirmam:

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa.

Cavalleiro (2001), refutando a idéia de que falar de racismo em ambiente escolar seja lamentação⁵⁹, mostra que é importante dar visibilidade a esta problemática que atinge crianças e adolescentes negros. Ela afirma que “nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo... da nossa humanidade” (Cavalleiro, 2001, p.7).

⁵⁸ O termo origina-se da palavra inglesa *whiteness*, utilizada nos estudos de relações raciais nos Estados Unidos e Inglaterra, e mais recentemente no Brasil. Também pode ser traduzido como *branquidade*, conforme o verbete *branquidade* 1 branca (‘qualidade’) 2 condição das pessoas de raça branca 3 *p.ext.* ideologia dos indivíduos da raça branca *p.opos.* a *negritude* 3.1 atitude preconceituosa de quem se acha superior por ser branco. Cf. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, 2001.

⁵⁹ Certo dia, na sala dos professores, chega um vendedor de livros e monta uma exposição. A maioria são livros infantis e não tem selo de avaliação dos livros didáticos do MEC. Os livros são “atualizados” porque incluem Lula como presidente. Mas não incorporam visões críticas atuais. Um *CD-ROM*, por exemplo, acompanha os fascículos com imagens de personalidades da história do Brasil e tem poucas imagens e referências aos negros, a não ser a de sempre: escravidão.

O silêncio agrava-se também pelo fato da existência de uma crescente produção acerca da questão racial, inclusive especificamente no campo da Educação, como demonstra o levantamento de Miranda, Aguiar e Di Pierro (2004)⁶⁰, que discute e informa sobre a problemática, não se constituindo um tema pouco debatido nos dias de hoje.

Quando se apresentou o relatório da avaliação institucional na reunião do Centro de Estudos, um professor apontou como erro as respostas negativas das crianças à perguntas como “você maltrata seu colega?” (ver anotações do diário de campo do dia 12 de maio de 2004, no tópico “avaliação institucional”), dizendo que isto é o que mais acontece na escola. Algumas professoras explicaram porque a resposta foi negativa: as crianças acham normal colocar apelido, xingar, chamar de burro, negão etc. As crianças entendem maltratar apenas bater, brigar e machucar. Este é um dos exemplos que mostram a dificuldade de se trabalhar preconceito racial, tanto social quanto educacional, como explica Candau (2003a, p.29), “ninguém se considera agente ativo de atitudes e comportamentos discriminatórios e racistas”.

A população negra não é só vítima do racismo num plano, o de sofrer suas conseqüências, mas também em outro, como reprodutora dele (Cavalleiro, 2001). A escola, ao não problematizar – claro está que deve fazer muito mais do que isto⁶¹ – atitudes preconceituosas e racistas, mesmo quando estas se apresentam de formas sutis, acaba por reforçar os mecanismos de racismo e sua reprodução, como mostram Oliveira e Miranda (2004), acarretando perda da auto-estima que as crianças já sofrem na prática social. A

⁶⁰ Este levantamento aponta mais de 500 textos, entre livros, teses, dissertações e artigos que são referência nos estudos das relações raciais e da educação.

⁶¹ Ozerina Victor de OLIVEIRA e Claudia MIRANDA, examinando a construção do texto da política curricular da Escola Sarã, o projeto político-pedagógico da rede de ensino municipal de Cuiabá-MT, em que o discurso é uma proposta multicultural, mostram que se trata de um texto fragmentado, híbrido e etnocêntrico, no sentido que não constroem efetivamente um texto multicultural, apenas se apropriando de conceitos da moda. In Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, p.67-81, Jan/Fev/Mar/Abr/2004.

Escola Azul, ainda de acordo com a avaliação institucional, com relação a atitudes e valores: racismo, xenofobia, preconceitos, não tem uma boa performance. É o único item em que está pior que outras escolas da região, ou seja, é mais intolerante.

Se tomarmos dois exemplos de como a Escola Azul aborda a consciência negra, entenderemos o resultado da avaliação. A professora Anita mostrou-me trabalhos sobre a questão do negro, em função do 13 de maio, em que mostram pessoas escravizadas negras sendo castigadas e a denúncia da escravidão abjeta, colocando a população negra como vítima naquele *passado* triste. Inclusive mencionou que sua turma da tarde, uma 3ª série, fez “ótimos trabalhos” sobre consciência negra. No entanto, na semana do Dia Nacional da Consciência Negra no ano anterior não vi nenhuma movimentação na escola. Ou seja, aborda insatisfatoriamente ou simplesmente não aborda, silencia.

Apesar das questões trazidas na análise, esta pesquisa nunca teve em seu horizonte empreender qualquer avaliação da escola pesquisada. Nosso objetivo é analisar as relações entre a *cultura escolar/cultura da escola* e a *cultura do samba*. Dessa forma, o contexto em que está situada, os elementos que a compõem, seus atores e suas práticas, são observados e analisados, dentro de uma perspectiva relacional.

Vimos que, regra geral, a escola conta com estudantes interessados e ativos, como atestam depoimentos de professoras/es a respeito da participação estudantil nos projetos da escola. A existência do NAM, do jornal e do grêmio, mostram o empenho e iniciativa dos/as alunos/as. No entanto, apesar destes fatos, nem sempre se efetiva o protagonismo de seus/uas estudantes.

Um dos elementos que compõem a *cultura escolar*, o currículo, se desenvolve em referência à proposta Multieducação da SME e, embora tenha empreendido um esforço na construção de projetos políticos-pedagógicos e de uma pedagogia de projetos, a

escola segue mantendo as disciplinas como eixo vertebrador de seu trabalho pedagógico.

A Escola Azul, a despeito de uma enorme carga administrativa e das inúmeras questões que surgem no dia a dia escolar, consegue ter uma administração que equipa e mantém os equipamentos, da mesma maneira que mantém as condições de limpeza e higiene das dependências, e as condições físicas do prédio escolar. Raras são as vezes em que faltam professoras/es e as aulas são efetivamente ministradas para estudantes que freqüentam assiduamente a escola.

Existe, na prática social da escola – faz parte da *cultura escolar/cultura da escola* – um aspecto disciplinar que é zelosamente cuidado. Assim como o funcionamento da escola, este aspecto é elogiado tanto por *responsáveis*, quanto por estudantes e docentes. Há, por parte da direção, um movimento constante em busca de parcerias que auxiliam a melhorar a oferta de atividades pedagógicas. De maneira que existe um alto grau de satisfação das/os *responsáveis* com as práticas pedagógicas da escola. Quanto às relações escola-comunidade, há diferentes visões e algumas dificuldades na dinâmica concreta.

De qualquer maneira, há uma expectativa muito positiva da comunidade do bairro e das/os *responsáveis* pelos/as estudantes com relação à Escola Azul, que corresponde aos itens que as pesquisas sobre eficácia das escolas apontam como fatores que fazem a diferença para melhorar a qualidade da educação (Franco, Mandarino, Ortigão, 2002b). E conforme Franco et al.⁶² (2005, p.17), tendo por base uma pesquisa realizada com o objetivo de identificar políticas e práticas escolares associadas ao alto desempenho escolar,

⁶² Franco et al. nesta pesquisa procuram “identificar políticas e práticas escolares associadas a alto desempenho escolar de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental nos testes de Matemática do SAEB 2001”. In Eficácia Escolar no Brasil: Investigando práticas e políticas escolares moderadoras de desigualdades educacionais. Departamento de Educação – PUC-Rio, *mimeo*, 2005, p.4.

a escola faz a diferença, em especial por meio do clima acadêmico da escola, captado na presente investigação via variáveis que enfatizam a ênfase em passar e corrigir dever de casa, a organização de um cantinho de livros dentro da sala de aula e a manutenção de um bom clima disciplinar, da liderança do diretor, que induzia a colaboração entre professores, e da disponibilidade de recursos na escola, captada via variáveis que mensuravam tanto a disponibilidade e conservação de equipamentos, quanto a existência de pessoal e de recursos financeiros na escola.⁶³

Como pudemos ver, a Escola Azul, é uma escola que *funciona*, ficando patente, pelos depoimentos e pelas observações, que goza de respeito por toda a comunidade escolar e do bairro. A Escola Azul passa, assim, a imagem de uma escola pública que tem qualidade. Contudo, sem invalidar os aspectos acima ressaltados, cabe apontar o silêncio com que a escola trata a questão racial, dimensão importante da formação para uma cidadania plena, em contradição com o que defende em seus projetos políticos-pedagógicos.

⁶³ Creso FRANCO et al. (2005, p.17), afirmam que estes resultados “não diferem expressivamente dos resultados de outras investigações brasileiras”, como também atesta Bonamino (2005). Mas por outro lado, afirmam que “variáveis associadas ao aumento das médias escolares também associaram-se ao aumento da desigualdade dentro da escola” (Franco et al., 2005, p.18), defendendo a necessidade de políticas de equidade intra-escolar estarem presentes, “sem o pressuposto que políticas de qualidade equacionem automaticamente todas as dimensões da equidade” (ibidem). Chamo atenção para estes aspectos – embora não tenha realizado estudo sobre desempenho e nem se trata do objetivo desta investigação – porque em outra pesquisa, Franco et al. (2002b) apuraram um pior desempenho das escolas públicas em relação às particulares, e dos “pardos/mulatos” e pior ainda dos “pretos”, em comparação com os brancos, mesmo controlando fatores como o nível socioeconômico.