

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
E ANTROPOLOGIA

UMA ESCOLA DE COMUNIDADE OU A COMUNIDADE NA
ESCOLA?: UM ESTUDO DE CASO NO RIO DE JANEIRO.

ANDRÉ LUIS DA SILVA NUNES

ORIENTADOR: PROF^a. DR^a. YVONNE MAGGIE DE LEERS DA COSTA
RIBEIRO

RIO DE JANEIRO, MAIO DE 2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
E ANTROPOLOGIA

UMA ESCOLA DE COMUNIDADE OU A COMUNIDADE NA
ESCOLA?: UM ESTUDO DE CASO NO RIO DE JANEIRO.

ANDRÉ LUIS DA SILVA NUNES

ORIENTADOR: PROF^a. DR^a. YVONNE MAGGIE DE LEERS DA COSTA
RIBEIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Sociologia com concentração em Antropologia.

RIO DE JANEIRO, MAIO DE 2008

AGRADECIMENTOS

– abram alas para os seus campeões –

Provérbio latino.

Muitas pessoas contribuíram para que este trabalho pudesse vir a ser realizado e que, com toda a certeza, sem a presença delas jamais me teria sido possível chegar até este momento.

Primeiramente gostaria de agradecer à minha família. Meus pais, Ney e Vera que ficaram em Porto Alegre torcendo e se preocupando com os perigos que o filho poderia vir a enfrentar na Cidade Maravilhosa. Seu carinho e amor, muitas vezes não correspondido à altura, foram imprescindíveis para suportar a saudade e tristeza que todo gaúcho no “exílio” enfrenta. Ao meu irmão Adriano que apesar das brigas – típicas desta relação de consangüinidade – sempre torceu pelo meu sucesso. Aos meus tios Wilson, Lurdes e Yvonne que me ajudaram em momentos de “apertos” financeiros.

Agradeço também ao CNPq que me proporcionou a bolsa de mestrado com a qual pude realizar meus estudos. Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que tão bem me recebeu e que proporcionou a oportunidade de ampliar meus horizontes acadêmicos.

À Claudinha e Denise, da secretaria do PPGSA, que mais de uma vez me ajudaram e quebraram meu galho nas questões burocráticas de prazos e de matrículas. Aos colegas que fiz em meu curso de mestrado, em especial Fabinho e Valéria cuja convivência foi mais intensa, e que me proporcionaram excelentes momentos (ainda que tenham sido poucos) de confraternização e coleguismo.

À minha orientadora, Yvonne Maggie de Leers da Costa Ribeiro, que me guiou até este momento, e que com conversas, incentivos e “puxões de orelha” e uma incrível paciência de Jó, conseguiu fazer com que eu terminasse uma tarefa que já julgava impossível de se realizar.

À professora Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti, cuja amizade, ensino e auxílio foram imprescindíveis na minha formação como Cientista Social. Ao pessoal da Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (ABIA) cuja convivência nesses três anos foi gratificante e, em especial, ao meu ex-orientador e amigo Veriano Terto Jr, pela amizade que começou à seis anos em Porto Alegre e desde então só se solidificou.

A todos os amigos e professores que deixei em Porto Alegre, mas que jamais esqueci. Agradeço também aos novos amigos que aqui fiz no Rio de Janeiro: Marisa, Susana, Sabrina, Valdenir, Sueli, Fátima, Amanda e também aos amigos do alojamento estudantil da UFRJ.

À Aline Correia Martins, cujo amor e carinho – dos quais na maioria das vezes não me faço merecedor – me mantiveram nesses quase quatro anos centrado neste trabalho.

Por último, mas não de somenos importância estão as personagens da escola pesquisada, que me receberam tão bem e sem os quais este trabalho acadêmico não poderia existir.

RESUMO

A presente dissertação tem por intenção proporcionar, através de um estudo de caso, a apresentação do cotidiano de uma escola pública estadual situada dentro de uma favela, localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Através de observações realizadas na escola, este trabalho procurou relacionar a vida dos jovens que estudam ali estudam e fazem parte da comunidade onde esta se encontra inserida – mais de 90% moram na comunidade – com as perspectivas que professores e diretores possuem em relação a estes alunos. Tais perspectivas são concretizadas ao longo da vida escolar destes jovens através dos Conselhos de Classe que antes de serem reuniões voltadas para a avaliação dos alunos, torna-se instrumento para definir que tipo de aluno o jovem é e, conseqüentemente, que tipo de pessoa irá tornar-se.

Palavras-chave: escola, comunidade, conselho de classe, violência, Sucesso Escolar.

ABSTRACT

The present dissertation has for intention to provide, through a case study, the presentation of the daily of a state public school placed inside of a slum, located in the North Area of the city of Rio de Janeiro. Through observations accomplished at the school, this work tried to relate the youths' life that study there and are part of the community's where they are inserted – more than 90% live in the community – with the perspectives that teachers and directors possess in relation to these students. Such perspectives are rendered along the school life of these young ones through the Class Council, that before be meetings turned to the students' evaluation, becomes score to define that student type the youth is and, consequently, that person type will become.

Keywords: school, community, class council, violence, Sucesso Escolar.

Sumário:

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – CIEP JOSÉ MALTA.....	15
A ESCOLA, OS “PODEROSOS” E OS “BAGUNCEIROS”	23
A FESTA DE ANIVERSÁRIO DA ESCOLA	38
O PROGRAMA SUCESSO ESCOLAR	41
CAPÍTULO II – AS REUNIÕES DO CONSELHO DE CLASSE	49
Os CONSELHOS DE CLASSE	60
DA “REGUADA” AO EMPURRÃO	64
O CONSELHO DE CLASSE COMO	

MOMENTO LIMINAR	71
A FORMATURA	
DAS TURMAS DE	
TERCEIRO ANO	77
CAPITULO III	
A ESCOLA E	
SUAS PERSONAGENS.....	82
CLÁUDIO	82
ROBERTO	88
CARLOS	93
MÁRCIA	96
THIAGO	101
RICARDO.....	104
CONSIDERAÇÕES	
FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	
BIBLIOGRÁFICAS.....	116

INTRODUÇÃO

Vim à cidade do Rio de Janeiro apenas para ficar cerca de vinte dias, tempo suficiente para realizar as provas de seleção para o mestrado, e acabei ficando quatro meses, retornando à minha cidade natal unicamente para organizar a mudança em definitivo para o Rio de Janeiro. Ao retornar para cá acabei por me instalar no Alojamento Estudantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ao chegar na cidade, em uma madrugada de julho de 2004, passei próximo a uma grande avenida e, sem ainda o saber, ao fazer este trajeto rumo ao lugar me serviria de moradia nos próximos anos passei próximo ao local que mais tarde se tornaria o objeto de minha pesquisa de dissertação de mestrado.

Algum tempo após minha chegada no Rio de Janeiro, fui apresentado ao grupo de pesquisa da professora Yvonne Maggie que na época estava estudando a implementação de uma política pública educacional, chamada de Sucesso Escolar. A pesquisa consistiu no acompanhamento do projeto intitulado “Sucesso Escolar”, programa que visava diminuir os índices de repetência através de aulas de reforço em matemática e língua portuguesa ministradas aos alunos que possuem as notas mais baixas de diversas turmas. Este tema de pesquisa coordenado pela professora Yvonne Maggie observava o desenrolar do projeto em cerca de vinte escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro.

Dada a grande distorção série/idade existente nas escolas públicas, e ao elevado índice de repetência do estado, a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro resolveu tomar providências na tentativa de reduzir estes índices. Para isso, instituiu o programa acima descrito,

escolhendo duzentas escolas da rede pública estadual consideradas como as “piores escolas”¹. Tal projeto mobilizou diretores, professores, funcionários, alunos, universitários, membros da secretaria de educação e uma equipe coordenada pela Fundação Darcy Ribeiro (FunDar).

Foi dentro deste contexto, que nossa pesquisa se desenvolveu. O trabalho foi realizado entre os meses de julho/2004 a dezembro/2004 e durante todo o ano de 2005, e teve como metodologia a observação participante, bem como entrevistas gravadas e um questionário que foi aplicado aos alunos e professores das 20 escolas estudadas. O que procurei observar ao longo destes meses foi a maneira pela qual o programa “Sucesso Escolar” foi recebido pelo universo escolar (professores, alunos, funcionários e diretores) e de que forma foi estabelecido pelas instituições de ensino. O trabalho desenvolvido ao longo destes dois anos foi realizado com o consentimento e conhecimento das pessoas que se tornaram alvo de nossa pesquisa (tanto os funcionários da escola, quanto os alunos que da pesquisa participaram).

Depois desses meses de inserção na pesquisa coordenada por Yvonne Maggie, propus-me a realizar um estudo etnográfico em uma destas escolas, visando compreender a noção de “boa escola”. Como a boa escola é vista pelos professores, diretores e alunos e como ela é pensada pelos membros da Secretaria de Educação, ou seja, o estudo procurará compreender como é construída a noção de boa escola a partir de duas perspectivas diferenciadas; uma delas a perspectiva da SEE/RJ que é uma tentativa de implementar uma política pública baseada em dados quantitativos e na noção de que a boa escola é a que ensina e não reprova, e a segunda, baseada na experiência de vida das pessoas que compartilham o mesmo universo escolar em seu dia-a-dia. Não tratarei tais perspectivas como sendo falsa e verdadeira visando descobrir qual delas é a “mais correta” ou “próxima da realidade”, muito pelo contrário, abordarei tais perspectivas como discursos de verdade em que se

¹ Foram avaliadas as 1800 escolas da rede estadual, sendo que as seiscentas piores foram escolhidas para o projeto Sucesso Escolar, destas seiscentas, quatrocentas foram escolhidas para uma espécie de “monitoramento”, onde as escolas escolhidas seriam periodicamente visitadas e instruídas a realizar melhorias em seus programas pedagógicos. Já as duzentas escolas restantes e com os índices de avaliação mais baixos, participariam das aulas de reforço e das visitas das equipes do projeto. (Esse Programa existiu entre 2004-2006, na gestão do Secretário de Educação Cláudio Mendonça).

busca, através dos mais diversos argumentos, fazer valer o seu próprio ponto de vista na arena da Educação Pública.

Assim foi que inicialmente as questões que me incitavam à pesquisa ainda eram referentes às políticas públicas implementadas pelo Estado. Bons indicadores, boas escolas? Esta era a questão que inicialmente levantada neste trabalho e que tem por objetivo compreender como as avaliações da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ) afetam o cotidiano das escolas públicas estaduais. O Programa Nova Escola², um programa da SEE/RJ, hierarquiza as unidades do sistema a partir de critérios que não refletem necessariamente a auto-avaliação dessas escolas.

Também o fato de haver acompanhado o estudo de caso de duas escolas da rede estadual, realizados dentro do projeto de pesquisa coordenado pela Professora Yvonne Maggie e iniciada em 2004, percebi que havia, por parte do corpo docente e discente, um estranhamento a respeito das avaliações. Enquanto a primeira escola estudada tem um bom desempenho segundo a avaliação da SEE/RJ e não classifica nenhum aluno para o vestibular de universidades públicas, a segunda, que é mal avaliada pela SEE/RJ, tem já uma tradição de colocar alguns estudantes nas universidades públicas. O que significa então ser uma boa ou uma má escola para os professores, alunos e para a SEERJ?³

Assim, eu havia pensado em relacionar a reação da escola e dos professores com as notas dadas pelo Nova Escola como sendo homóloga à da pedagogia da repetência. Uma nota favorável no programa pode ajudar a escola a mudar os seus rituais ou a nota do Programa reforça apenas o estereótipo da escola sobre ela mesma? Partindo do princípio que a avaliação em si mesma não cria as condições para a superação, mas sim, reforça aquilo que os professores acham da escola, do sistema de ensino e das autoridades responsáveis pela gestão da educação no estado do Rio de Janeiro.

² O Programa Nova Escola baseia sua avaliação em uma série de critérios de desempenho: organização da escola, projetos realizados, etc., mas um dos pontos fundamentais da avaliação é o índice de repetência, que em alguns casos pode chegar à 40% em algumas escolas.

³ A segunda escola situa-se na baixada fluminense e foi encontrada por acaso quando em visita a uma outra escola situada na região.

Contudo, com a imersão no campo e a observação do cotidiano escolar aliado à orientação da professora Yvonne Maggie, fui paulatinamente, redirecionando meu recorte de pesquisa e, desta forma, procurando uma abordagem mais direcionada para as relações que ocorriam entre os sujeitos que compartilhavam o seu dia-a-dia no ambiente escolar. A partir de minhas observações no campo e munido de um novo recorte para meu trabalho, fui levado a indagar se o fato da escola em questão estar inserida em comunidade carioca – também chamada de favela, categoria esta que hoje possui um sentido pejorativo muito forte no imaginário social – e, conseqüentemente, muitos de seus alunos fazerem parte desta comunidade poderia levar professores, funcionários e a própria direção a pensar nestes alunos como pessoas de antemão fadadas ao fracasso.

Ao observar as relações entre os habitantes do universo da escola (alunos, funcionários, professores, diretores, inspetores, etc.) foi possível perceber que os históricos de professores e alunos não eram de todo diferentes, possuindo alguns professores um passado bem semelhante ao dos alunos da escola. Todavia estes professores não demonstravam perceber que tais semelhanças existiam, não havendo entre eles e seus alunos um vínculo, fruto de uma afinidade baseada na história de vida pregressa dos professores, o que, a meu ver, causava certo estranhamento. Como pessoas com origens semelhantes poderiam – como ocorria na maioria das vezes – não vislumbrar que suas vidas eram de certo modo análogas?

Foi a partir deste questionamento que resolvi nortear minha pesquisa, para tanto procurei fazer uso de alguns autores e seus conceitos que, para o andamento deste trabalho, são por mim considerados chave. Um deles é o conceito de “pedagogia da repetência”, de Costa Ribeiro (1991) em que este diz que as escolas retêm os alunos nas séries iniciais e que professores fazem uso da reprovação para fazer valer a sua autoridade e seu poder, distinguindo assim bons alunos dos maus.

O trabalho de Norbert Elias e John Scotson (2000) em uma comunidade de trabalhadores da Inglaterra também se torna importante, visto que tal estudo demonstrou que dois grupos que habitavam o local e que eram distinguidos pela imagem que um dos grupos fazia de si mesmo (positivando certos

aspectos do grupo e os generalizando) e que, ao mesmo tempo criava a imagem do segundo grupo (residente a menos tempo no local e menos coeso, sendo esta imagem algo muito negativa) que era por todos aceita. Tomando como inspiração a obra: “*Estabelecidos e Outsiders*”, escrita pelos dois autores acima citados, e seguindo minhas próprias percepções do campo parto do pressuposto que: Apesar dos alunos da escola observada possuírem trajetórias semelhantes à de seus professores estes, por sua vez, não se reconhecem em seus pupilos, fazendo com que muitas vezes os professores acabem por relegar aos seus alunos uma posição no rol dos “mal-sucedidos”.

Esta pesquisa deu seus primeiros passos em Agosto de 2004 e foi se desenvolvendo, perdurando até o mês de Março de 2007. Foram constantes idas e vindas à escola até chegar a ser visto como “estagiário” da escola – apesar de meus constantes esforços em ressaltar que eu lá estava como pesquisador – chegando mesmo a participar como um membro da escola em um conselho de classe e na aplicação de provas de avaliação sobre o desempenho escolar. Após procurar discutir questões acerca do anonimato e da ética nos trabalhos antropológicos e também consultar autores que de alguma forma levantaram estas mesmas questões (Velho, 2000; Goldman, 2003) decidi optar por trocar tanto o nome da escola, quanto das pessoas citadas neste trabalho, sendo todos eles nomes fictícios.

O código de ética da Associação Brasileira de Antropologia⁴ (ABA) define que estão entre os direitos das populações estudadas: 1) Direito de preservação de sua intimidade, de acordo com seus padrões culturais, 2) Garantia de que a colaboração prestada à investigação não seja utilizada com o intuito de prejudicar o grupo investigado. Também este mesmo código define como uma das responsabilidades reservadas ao antropólogo a de na elaboração do trabalho, não omitir informações relevantes, a não ser em casos previstos anteriormente no código de ética. Aliado a isto também há o fato deste trabalho encontrar-se inserido em um contexto de pesquisa muito maior, cujo compromisso inicial sempre foi o de preservar os nomes dos envolvidos,

⁴ O código de ética da Associação Brasileira de Antropologia encontra-se disponível na íntegra na página <http://www.abant.org.br/index.php?page=3.1>

evitando assim qualquer prejuízo, seja físico e/ou moral, às pessoas alvo de nossa pesquisa.

A estrutura desta dissertação está dividida em três capítulos e se deu da seguinte forma: no primeiro Capítulo procurei realizar uma descrição etnográfica da comunidade onde está inserida a escola estudada e logo em seguida a da própria escola em si e a impressão que os professores, direção e demais funcionários possuem acerca de certas políticas governamentais.

O fato de esta escola estar inserida em uma “comunidade carente” na cidade do Rio de Janeiro e que, muitas vezes, é alvo de reportagens que retratam unicamente a violência que nela ocorre faz com que seja necessária uma abordagem não sobre o que acontece à suas margens (neste caso a violência que aparentemente é tida como cotidiana nestes locais), mas sim uma observação localizada em um ponto geográfico mais distante de suas bordas, que é onde fica a escola em questão, procurando desta forma relativizar a imagem de ambiente com uma violência cotidiana das assim chamadas favelas. Desta forma procurei relacionar o universo escolar e a comunidade da qual ela faz parte, procurando demonstrar o quanto elas estão imbricadas.

Já no segundo Capítulo abordei o tema de alguns rituais escolares a forma pela qual estes rituais servem para moldar e definir os alunos da escola. Os Rituais observados foram: A festa de formatura dos alunos do terceiro ano do ensino médio, que reuniu pais de alunos, alunos, professores, funcionários, ex-alunos e ex-professores da escola e três conselhos de classe. No terceiro Capítulo estão às entrevistas realizadas com algumas personagens da escola, estas entrevistas abordaram questões como o histórico da pessoa (onde nasceu, onde estudou, no caso dos professores), o motivo de ter escolhido a escola, a sua relação com os outros membros da escola (professores, alunos, funcionários, direção), suas impressões com relação à violência na comunidade e a escola, suas opiniões sobre a escola e a relação com a secretaria de educação. As personagens entrevistadas foram: O diretor, um diretor adjunto, um aluno, dois professores e um ex-funcionário. Estas

entrevistas visam corroborar com a hipótese que serviu de fio condutor para a realização desta dissertação. Seguindo-se o quarto Capítulo estão Considerações Finais, cujo intuito era o de fazer um apanhado dos três capítulos concatenando-os em reflexão final sobre o tema.

CAPÍTULO I

CIEP JOSÉ MALTA

Este capítulo tem por intenção descrever a escola onde esta pesquisa foi realizada, bem como o “em torno” da escola. Com a constante visita à escola pude perceber através de minhas observações e de conversas, tanto informais quanto entrevistas gravadas, que não há como se pensar nesta escola sem pensar também na comunidade onde ela está inserida, ou seja, escola e comunidade estão profundamente imbricadas e, acredito, ainda que a escola possa ser descrita isoladamente, tal descrição perderia seu contexto – talvez até parte de si mesma perder-se-ia – uma vez que o cotidiano da comunidade está presente na vida escolar. A maioria dos alunos pertence à comunidade, segundo uma professora da escola 95% dos alunos é oriunda do local⁵.

Portanto, neste trabalho, deslocar o olhar do local onde a escola está inserida e focá-lo unicamente nesta última é apresentar somente uma parte da questão; procurar compreender a escola é procurar compreender a comunidade, e vice-versa. Por conseguinte, creio que compreender um pouco do surgimento das favelas e seu significado mais atual venham a ser necessário.

O surgimento das favelas na cidade remonta ao final do século XIX, e a mais famosa delas foi o morro da Providência que passou a se chamar na época: morro da Favella⁶ e que foi ocupado por ex-combatentes da Campanha de Canudos que ali

⁵ A professora em questão também está realizando um estudo na escola para realização do seu mestrado e obteve esta informação através de um questionário elaborado e aplicado por ela aos alunos do CIEP, sendo tal informação gentilmente dividida comigo.

⁶ O nome favella possui uma origem um tanto quanto dúbia e as opiniões divergem a respeito de sua origem, uma está em um vegetal que servia de comida aos combatentes da campanha de Canudos e que, eventualmente, acabaram por levar para o morro da Providência tal vegetal, plantando-o ali; outra explicação dada é que a companhia que ocupou o morro da Providência, durante a Guerra de Canudos ocupara um morro chamado Favela e quando se assentaram no morro atrás da Central do Brasil disseram que aquele morro era a sua Favella. Outra possível

se instalaram com o objetivo de pressionar o Ministério da Guerra a pagar os soldos que ainda lhes devia (VALLADARES, 2000). Com essa ocupação o nome do morro vai aos poucos sendo substantivado, sendo diretamente ligado a um tipo específico de habitação, como apontado pela autora⁷:

“O morro da Favella, até então denominado morro da Providência passa a emprestar seu nome aos aglomerados de casebres sem traçado, arruamento ou sem acesso aos serviços públicos, construídos em terrenos públicos ou de terceiros, que começam a se multiplicar no centro e na zona sul e norte da cidade do Rio de Janeiro” (VALLADARES, 2000:3).

A despeito da ocupação ilegal de morros com fins de construção de moradias ter iniciado em fins do séc.XIX, no Rio de Janeiro tais moradias ainda não representavam um “problema” social, esta questão estava representada pela existência dos cortiços⁸ no centro da cidade, sendo o mais famoso deles o Cabeça de Porco. Somente após a higienização, urbanização e remoção dos cortiços, implementadas por Pereira Passos (conhecido pelas classes populares como: “O Bota Abaixo”), já no início do séc. XX, é que os olhares se voltaram para as habitações levantadas no morro da Favella.

Com a atenção voltada aos morros no início do séc. XX a questão da favela passa, inicialmente através dos sanitaristas (apoiados posteriormente pelos engenheiros) a se tornar um problema, uma vez que estes viam a favela como um local insalubre propício às epidemias, e habitada por pessoas de moral duvidosa.

Nos anos 20 a visão sanitarista e de estética urbana referente às favelas deu lugar aos projetos voltados para uma organização mais sistêmica de cidade devido ao surgimento de uma nova disciplina: o urbanismo. Sob a influência de reformas bem sucedidas em Paris e com o apoio, no Rio de Janeiro, do Rotary Clube (associação diretamente ligada ao empresariado

explicação para o nome está em um tipo de arbusto típico do sertão, tendo sido encontrado pelos ex-combatentes no morro carioca onde mais tarde foram se alojar.

⁷ Ibidem.

⁸ Vide, por exemplo, a obra de Aluísio de Azevedo: “*O Cortiço*”, que tão bem retrata o cotidiano de um grupo de pessoas dentro de tais locais.

carioca) é que a campanha contra a favela, inserida em um projeto maior de remodelação da cidade, ganha vulto (VALLADARES, 2000).

Com o crescimento do número de favelas na cidade do Rio de Janeiro o governo federal decidiu, no final dos anos 30, criar pela primeira vez um código com o intuito de coibir as construções irregulares e impedir o crescimento das já existentes. Assim surge em 1937 o Código de Obras introduzindo em um de seus capítulos a questão da favela, o capítulo – em sua seção II – abordava basicamente a definição de favela (no caso do código, dois ou mais casebres construídos com materiais improvisados), proibia a construção de mais moradias nas favelas já existentes atribuindo à prefeitura da cidade a responsabilidade não somente de conter, mas também de acabar com qualquer construção irregular – evitando assim a expansão das favelas já existentes – e impedir a cobrança de aluguéis nas favelas, também estava prevista a extinção das favelas e a construção de habitações de “tipo mínimo”.

A despeito da política governamental que visava erradicar as favelas, estas continuaram a se multiplicar e expandir ao longo da cidade. Neste período, recenseamentos foram realizados pelo governo municipal e federal, fazendo com que as favelas entrassem para as estatísticas oficiais do Estado.

Dois censos foram realizados com o intuito de apreciar de forma quantitativa a questão da favela. No fim da década de 40 a prefeitura decidiu adiantar-se ao IBGE e realizar o primeiro censo nas favelas cariocas, este estudo ao seu final apontou 105 favelas, mais de 138 mil habitantes e 34,567 habitações (VALLADARES, 2000:19; CEASM, 2003:18). Em contrapartida o censo realizado pelo IBGE em 1950 revelou grandes discrepâncias em relação ao censo anterior, apontando a existência de 58 favelas e mais de 160 mil habitantes, esta discrepância devia-se ao fato dos critérios para a definição de favela, utilizados nos dois censos, fossem diferentes.

A escola se situa dentro de uma favela localizada na zona norte do Rio de Janeiro, próxima a uma avenida de grande circulação da cidade. Ela está próxima a outras grandes instituições e devido a este fato há uma grande circulação de pessoas ao redor da comunidade. Apesar de se encontrar dentro da comunidade, a

escola pode ser vista ao longe pelas pessoas que transitam pelas proximidades (seja à pé, de ônibus ou carro).

Esta escola se chama CIEP José Malta (Centro Integrado de Educação Pública) – e foi inaugurada nos anos 90, localizando-se em favela carioca (em uma comunidade composta por aproximadamente vários bairros). O CIEP está localizado em um bairro da comunidade e existem dois acessos para chegar até ela, um pela sua entrada lateral em uma avenida de grande acesso, o outro é por uma das principais vias da cidade e a entrada é por uma das ruas principais do local. Chegando a uma praça, dirigindo-se à esquerda, podemos ver a escola e seu muro. Nesta praça, algumas pessoas ficam conversando e também alguns jovens jogam futebol. Junto ao muro da escola existe uma “barraquinha” de comércio e mais umas duas pequenas moradias feitas de pedaços de madeira e zinco que estão encostadas na parede da escola – um muro alto, por volta de uns três metros, branco, próximo ao portão.

Por estar situada dentro de uma comunidade carente e, por esta ser composta por um aglomerado imenso de casas, a escola não fica livre de ser cercada por diversas habitações, de alvenaria, a maioria possuindo entre dois e quatro andares, sem reboco, como se estivessem à espera de reformas constantes. A circulação de pessoas dentro da comunidade é grande, crianças correndo, carros cruzando as ruas estreitas, diversas lojas dos mais variados artigos (alimentício, vestuário, música, etc.), pessoas em bares, alunos de outras escolas indo e vindo. Ao caminhar pelas ruelas ali existentes podem-se ver em vários muros pichações com o “logotipo” do grupo de tráfico ali existente.

A escola é bem grande, possui três andares, um pátio grande, sala de vídeo, quadra de esportes (localizada no último andar da escola, onde também fica a sala do grêmio estudantil), refeitório (localizado no térreo), a biblioteca antes localizada no primeiro andar da escola encontra-se hoje em uma ampla sala no pátio da escola – uma construção azul situada à direita do portão principal. As salas de aula localizam-se no primeiro e segundo andar da escola.

O José Malta segue o mesmo padrão de outros CIEPs: paredes de concreto, formato retangular, três andares, cores acinzentadas. As paredes das salas de aulas

não foram construídas do chão ao teto, elas chegam até cerca de 1,70 m, como meias paredes criando um espaço considerável nas salas de aula.

Foi-me dito por uma professora que a idéia original era que alunos e professores respeitassem o espaço de seus colegas mantendo o tom de suas vozes em um volume aceitável, não perturbando assim as outras salas de aulas. Infelizmente não é o que acaba por ocorrer e as vozes tanto de professores quanto dos alunos podem ser ouvidas pelos corredores da escola, fazendo com que a mistura indiscriminada de vozes acabe causando um efeito inverso ao esperado pelos idealizadores da arquitetura dos CIEPs.

A estrutura organizacional do CIEP é composta por dois diretores adjuntos; Paula e Cláudio; um diretor geral, Roberto; três funcionárias na secretaria; uma orientadora pedagógica; quatro inspetores e cerca de 1670 alunos⁹ distribuídos da quinta série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, nos três turnos (manhã, tarde e noite), mais o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) da oitava fase.

Segundo o diretor, a escola hoje possui quarenta e duas turmas e tende a crescer cada vez mais por causa da adição do EJA à escola. Há também um projeto de uma universidade voltado para a alfabetização de jovens e adultos, localizado na escola. A escola hoje em dia está “arrumada”, para Roberto o forte da escola é o ensino médio:

*“A vocação dessa escola é o segundo grau. Então eu tenho o segundo grau manhã, tarde e noite... O ensino médio manhã, tarde e noite... Que é a vocação da escola, porque na Comunidade você não tem outro, a não ser na periferia que é na escola Bahia. Fora a Comunidade você não tem outro segundo grau, só tem aqui. E eu tinha sala ociosa, e eu tinha professor ganhando para ficar em casa, então passei a colocar mais turmas, assumir mais turmas, então eu tenho o ensino médio manhã, tarde e noite.”
(Roberto, diretor)*

Há também uma preocupação por parte da direção em realizar uma divisão etária das crianças que ali estudam:

⁹ De acordo com o último censo realizado pela direção o número de alunos declarados era de 1670, mas com a evasão escolar que, segundo João, ocorre nos meses de julho e agosto e com a saída do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) este número cai para 1300 podendo chegar a 1200, sendo o percentual de evasão entre 22,15% e 28,14%.

“Eu tenho o fundamental dividido em duas etapas: a quinta série que é o aluno que ta vindo de fora, da quarta série, entrando no ensino fundamental segundo segmento. Então a quinta série minha está toda a tarde, aonde a merenda é diferente, aonde os passeios são diferentes... É uma criançada muito grande, né? Eles estão saindo da terceira infância e entrando na pubescência, na pré-adolescência... Não são adolescentes, são crianças, e tinha um monte de galalau correndo de cima pra baixo, empurrando, pegando merenda, pegando dinheiro... Então era um inferno... Então eu coloquei as crianças todas a tarde e como a sexta, sétima e oitava são turmas de alunos já na adolescência, alunos que já passaram pelo terceiro ciclo de formação. Eu acho que existe agora em julho, no conselho estadual de educação uma deliberação que fala sobre ciclos de formação, né?

E já é o ensejo da LDB quando pede que se forme ciclos de formação. Então o ciclo de formação já está lá, aqui na parte da manhã onde o aluno vem mais sonolento, tem mais vontade de aprender, não está atirado pelo corre-corre da comunidade. A principio ele tem um lanche, depois se ele quiser ele almoça, por que eu não tenho merendeira suficiente para dar manhã, tarde e noite almoço. Eu tenho almoço ao meio-dia que serve aos dois turnos, quem sai e quem entra, eu tenho dois lanches no intervalo: às dez e meia e às duas e meia, eu tenho um biscoito, um leite, um café, pão com queijo, pão com biscoito, uma banana... E à noite eu tenho uma janta, o aluno vem pra jantar e vem pra estudar. E o meu quantitativo hoje, sofre uma inversão. O meu quantitativo maior era de alunos no diurno, parte da manhã, sendo que agora o meu quantitativo maior de alunos é na parte da noite. (Roberto, diretor)

Em uma conversa com o diretor Roberto este me disse que enquanto os CIEPs possuíam um projeto “de muito ar concreto”, muita parede branca, sepulcral, ele foi aos poucos passando para a cor areia, pois a cor branca agride o aluno e o azul escuro fechado também contribui para aumentar a irritação do aluno, toda sala que tem este tom de azul a turma é irritada e que em 19 anos como educador e em todas as escolas que ele passou onde havia salas de aula ou corredores com azul escuro havia alunos irritados, não é uma escola tranqüila. Assim ele buscou passar para o “verde bandeira”, pois este é o verde da saúde.

Também houve um projeto por parte do diretor de aumentar a área verde da escola, pois quando esta foi construída a vegetação foi toda retirada, através de uma equipe chamada pelo diretor com o intuito de trabalhar com as plantas, dar um colorido de vida, saúde para a escola. As paredes foram pintadas de “verde água” e as grades foram colocadas em uma época onde ocorriam muitas invasões, e a escola não estava livre delas. Roberto decidiu também colocar as grades do lado interior das janelas pintadas na cor “verde folha”, para assim não “agredir” a comunidade tirando o aspecto de cadeia, de uma forma que se alguém olhar do lado de fora não verá as grades.

Roberto também me disse que na época em que havia o projeto Escola de Paz¹⁰ eles contaram com alguns grafiteiros que pintaram algumas paredes da escola e que para controlar as pichações dentro do prédio, o diretor demarcou alguns espaços em salas de aula e algumas dependências da escola onde as paredes podiam ser pichadas, e que também havia outro tipo de acordo feito entre eles e os alunos: “Você quer ter a sua marca? Então tem que entrar no curso para trabalhar pintura no muro.”, se referindo ao curso de grafite que havia na escola.

Já na entrada do prédio podemos ver vários cartazes feitos por alunos colocados tanto nos pilares quanto no mural que se encontram na parte térrea, tais cartazes possuem inscrições compostas por citações de diferentes trechos da bíblia, bem como os dizeres: “Seja Bem-Vindo!”. No primeiro andar da escola fica a secretaria e também há um pequeno auditório. Um balcão divide as salas de aula e a parte reservada aos professores, inspetores e a direção da escola; no corredor que vai para a sala dos professores podem-se ver muitos cartazes, estes cartazes também são feitos pelos alunos da escola, e são provenientes de trabalhos realizados pelas diferentes turmas ali presentes. Tais cartazes trazem como tema as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), gravidez na adolescência, estilos de pintura (Pontilhismo, Cubismo, Natureza Morta).

Ainda neste corredor, há também um mural com diversas fotografias de alunos e professores. Tais fotos mostram as diferentes visitas feita pelos alunos aos mais diversos locais: Museus, Centros Culturais, Jardim Botânico, Escolas de Músicas, etc. Outras fotos são referentes às comemorações realizadas em homenagem aos aniversários da escola¹¹.

¹⁰ O Programa Escolas de Paz faz parte de um acordo de cooperação entre a UNESCO e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Consiste em abrir 200 unidades escolares de onze coordenadorias da Região Metropolitana, selecionadas nas áreas onde há maior carência de lazer e ocorre nos finais de semana para a realização de atividades artísticas, esportivas e de lazer. Voltado para jovens de 14 a 24 anos seu objetivo é implantar uma cultura de não violência no interior das escolas e comunidades vizinhas, além de procurar integrar e aproximar a família dos jovens à escola, melhorar o desempenho estudantil e despertar eventuais potencialidades culturais, artísticas e esportivas nos alunos.

¹¹ No decorrer da pesquisa pude presenciar uma destas festas de aniversário, que envolve não somente os membros da escola, mas também vários membros da comunidade. Logo após o evento, vários cartazes feitos por alunos em homenagem à escola enfeitavam os corredores desta. Sobre a festa e os eventos que nela ocorreram, estes serão abordados mais à frente.

Na chegada à escola já se pode ver no portão as crianças entregando aos inspetores suas carteiras escolares. Geralmente eles se reúnem no pátio da escola para conversarem com os amigos. Todos vestem o uniforme da escola, e, ao tocar o sinal, as crianças dirigem-se para as suas respectivas salas de aula. Os alunos circulam pelos corredores, no período de horário das aulas (tanto pela manhã quanto pela tarde e à noite) há certo silêncio nos corredores, quebrado vez por outra por alunos que estão saindo mais cedo das salas de aula.

A relação dos alunos com alguns dos inspetores é bem amigável. A maioria dos inspetores é do sexo masculino e alguns possuem relações jocosas, ou seja, as brincadeiras entre os dois lados (inspetores/alunos) giram em torno de assuntos referentes à sexualidade ou então possuem um tom de agressividade e desafio, no caso dos meninos, com as meninas a gentileza é mais proeminente, mas nem por isso os inspetores deixam de agir com firmeza quando se trata de manter os alunos na linha, como por exemplo, quando um inspetor foi levar a sala da professora um aluno da quinta série que fora pego pelo inspetor em cima da laje da escola, contando o que havia sucedido para Paula, esta deu uma reprimenda ao aluno e falou que iria chamar seus pais para uma conversa, ao ouvir o que a diretora adjunta havia dito o menino pôs-se a chorar; foi então que o inspetor lhe disse que se eles faziam aquilo era porque se preocupavam com a segurança dele.

A história da escola funde-se um pouco com a da comunidade, e a relação comunidade/escola é bem forte, os mais variados projetos são encontrados nesta escola: Vida Nova, Escola de Paz dentre outros. Segundo Roberto, o diretor da escola, ele viu a escola surgir em 1994 e acompanhou, ainda que de longe, a construção “deste Elefante Branco”.

A escola possui algumas oficinas, como por exemplo, dança afro, capoeira, hip hop, etc. Algumas vezes por semana são organizados cultos evangélicos na escola, a diretora adjunta Paula explicou que um pastor procurou-a e pediu permissão para ministrar cultos na escola para pessoas interessadas em participar. Ela então consentiu, cedendo como espaço a sala da biblioteca, localizada antes dentro do prédio da escola e estando agora no pátio

1.1 - A ESCOLA, OS “PODEROSOS” E OS “BAGUNCEIROS”

A despeito da cidade do Rio de Janeiro viver em um clima de insegurança e das pessoas acreditarem que não estão absolutamente seguras em nenhum local nos dias atuais, há lugares onde a convivência com a violência é mais proeminente. Este é o caso do CIEP José Malta, uma vez que esta escola se encontra inserida dentro de comunidade onde o tráfico opera. Mesmo assim, ao contrário do que se pode pensar, a vida das pessoas segue uma ordem rotineira, os alunos vão para a escola normalmente, o comércio funciona de forma normal; mas, por vezes, surge um clima de tensão: uma equipe da PM entra na comunidade, algum boato sobre uma invasão de alguma facção inimiga põe os traficantes locais em alerta, a morte de algum membro do grupo que acaba causando o luto obrigatório por parte dos moradores, ou mesmo um tiroteio.

Estas situações não são exclusivas desta comunidade em específico e nem mesmo de outras comunidades cariocas¹², o simples fato de serem localidades onde pessoas pobres habitam é um fator para que noções pré-concebidas aflorem nas mentes das pessoas de fora da comunidade e também da polícia, reforçando assim o mito de uma marginalidade (PERLAM, 1977) que persiste em povoar o imaginário tanto da classe média quanto das forças policiais. Em seu estudo sobre duas comunidades pobres de Porto Alegre/RS, Cláudia Fonseca levanta a questão sobre os estudos da violência física em trabalhos sobre tais lugares:

“A violência é um termo de infinitos desdobramentos. Além da violência física, fala-se da violência simbólica, de violência psicológica, de violência econômica e violência institucional. Os que escrevem sobre estes assuntos são, em geral, integrantes da classe média onde a força bruta não é uma experiência cotidiana. Quando a violência física aparece nos escritos científicos, é muitas vezes ligada a processos indiscutivelmente patológicos: os esquadrões da morte, por exemplo, ou as mulheres espancadas.

[...] Porém, falar de ‘violência física’ como elemento da vida cotidiana não é comum. Raros são os pesquisadores que conseguem transmitir aos seus leitores o que é conviver no dia-a-dia com vizinhos e parentes cujas atividades implicam na ameaça constante de morte ou de violência física. Ora, para compreender o ethos dos grupos populares, suas estratégias de sobrevivência e seus projetos de ascensão, é indispensável pôr em relevo a especificidade de sua experiência frente a essa forma de “poder”.

¹² Cf. (FONSECA, 2004).

Tomar como ponto de partida a força física não significa deixar de lado as dimensões estruturais da violência. [...]” (Fonseca, 2004:167-168)

Desta forma a violência que, por vezes, eclode dentro da comunidade afeta também o cotidiano da escola de uma forma semelhante à escola estudada por Guimarães (2003) em “Escola, Galeras e Narco-Tráfico” onde, em seu estudo a autora aponta para momentos de tensão que cercavam a escola – as galeras; a polícia e os traficantes com suas disputas pelo domínio dos morros – e como estas situações afetavam o ambiente escolar e levavam a direção da escola estudada a entrar em negociações com os traficantes para manter um clima de tranquilidade à escola. Ainda que o estudo de Guimarães¹³ se refira a uma escola situada em um bairro da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro e localizada entre dois morros e o CIEP José Malta esteja dentro de uma comunidade carente, algumas das situações vivenciadas no CIEP são semelhantes em alguns pontos, como se verá a seguir.

Assim, para compreender o cotidiano escolar penso ser também necessário buscar tomar conhecimento das histórias de violência que, por vezes, permeiam a história da escola – e cabe aqui salientar que esta violência se dá não somente do “lado de fora” do muro da escola, mas também “do lado de dentro” e, de vez em quando, o “lado de fora” invade o “lado de dentro” e vice-versa. Para tanto tomo de empréstimo – e com o devido reconhecimento – o argumento usado por Guimarães¹⁴ visto que o tema da violência e a relação escola/narcotráfico ainda são assuntos presentes no ambiente escolar do CIEP José Malta:

“O caráter do tema de estudo, inicialmente concebido em torno das conexões entre a rede escolar pública e o narcotráfico, recomendava a adoção de abordagens que permitissem compreender, a partir de seu interior, a natureza das relações estabelecidas e suas implicações para o contexto escolar. Por um lado, a dimensão da participação do narcotráfico na vida das escolas, e por outro as modificações ocorridas nessa própria rede, em termos estruturais, a partir dos anos 70, bem como na feição das populações que a freqüentam atualmente, incitavam à busca de um conhecimento mais descritivo que, entretanto, sem perder de vista seu caráter globalizador, possibilitasse identificar os diferentes processos e as tensões que permeiam este mundo.” (Guimarães, 2003:31)

¹³ Op. Cit.

¹⁴ Ibidem.

Ao ser indagado em como é trabalhar em uma escola situada em um local onde o tráfico se faz presente e em como lidar com o medo inicial que se apresentava aos que pela primeira vez entram na comunidade (sendo que eu não sou uma exceção), o diretor me respondeu:

“Eu acho que isso tudo faz parte de um fantasma que a própria mídia criou, não é? Por que violência existe em qualquer lugar, tiro existe em qualquer lugar, a marginalidade, o tráfico existe em qualquer lugar, tem até em Copacabana, tá? Agora, quando um professor é novo, e às vezes a Secretaria fala: ‘Vai pro José Malta, vai pro José Malta’. Eu digo assim: ‘Querido, nada que um bom colete à prova de balas e uma calça geriátrica não ajude você a trabalhar lá’. É verdade... Eu estou aqui há doze anos, há doze anos...” (diretor Roberto)

Roberto me contou que uma vez houve um conflito em uma das localidades da comunidade e que algumas pessoas achavam que se deveria fechar a escola, as insistências aumentaram então Roberto resolveu ceder às pressões:

*“Tem que fechar a escola, tem que fechar a escola, ligaram pra fechar a escola... Fechamos a porra da escola. Quando estamos saindo de carro, pararam a gente na primeira esquina. Professor, por que a escola tá fechada? Quem foi que mandou fechar? Ah, não sei, ligaram pra lá. Quem mandou? A gente não sabe... Alguém mandou. Ah é? Tá bom, da próxima vez **NÓS** é que vamos avisar quem é que vai fechar a escola, essa escola aqui dentro não para não, essa escola não fecha, nem quando tiver luto. Então isso é mentira, esse homem mandou fechar a escola? Isso é mentira! Eu nunca... e pode abrir qualquer pasta aí pra procurar algum ofício que eu mandei pra Secretaria dizendo que eu fechei a escola por causa de tiroteio. Isso é mentira, que a comunidade mandou fechar, é mentira.*

*Só houve um aniversário aqui em baixo que eu comuniquei pra secretaria que iam entrar uns freezer, umas frutas e eu não podia convidar muita gente, um aniversário do pessoal, e era até bom que a gente não se envolvesse porque ia ter cerveja, até hoje tem umas caixas de cerveja lá em baixo. Então ele achou por bem... eu achei por bem encerrar o expediente as três horas da tarde, porque, como é que eu ia ter aula aqui se o aniversário dele começava às cinco? E tudo o que tem em uma festa: comida, bebida, dança... Você vai querer ficar onde? Na aula ou na festa? Então preferi suspender a aula, suspender a atividade. Então isso é mentira, ele não mandou fechar, **EU** mandei fechar.” (Diretor Roberto)*

O dia-a-dia no local oscila entre dias normais e dias mais “pesados” dentro da comunidade. Eu mesmo presenciei alguns desses momentos mais tensos e passei por algumas situações um pouco arriscadas (devido ao meu próprio desconhecimento de como me portar na comunidade), como quando fui realizar uma visita a escola em uma segunda-feira pela manhã e encontrei não somente a escola, mas também todo o comércio e as moradias com portas e janelas cerradas e com pouquíssimas pessoas na rua (nesta ocasião não havia uma única criança na rua)

devido aos chefes do tráfico terem ordenado um luto de três dias pela morte de um companheiro em um tiroteio com policiais em uma comunidade localizada no bairro da Penha.

Ainda que o tráfico possa ser considerado a fonte causadora de grandes violências, dentro do espaço escolar a maioria dos momentos de violência não provém unicamente do “pessoal do movimento”¹⁵, eles também aparecem em brigas de alunos ou em ameaças de alunos a professores. Um dos casos me foi contado por uma professora: uma aluna do ensino médio havia terminado com o namorado e este (ex-aluno da escola) um dia ao que parece ouviu alguns rumores sobre a menina estar com outro rapaz o que deixou seu ex-namorado enciumado, levando-o a tirar satisfações com a menina. Seu ex-namorado conseguiu acesso ao pátio da escola e pediu para que alguém a chamasse em sala de aula. A garota atendeu e começou a ter uma discussão dizendo que não estava mais com o rapaz e que poderia sair com quem bem entendesse neste momento seu ex-namorado desferiu em seu rosto um soco e continua a agredi-la até que os inspetores o tirassem dali.

Um segundo evento foi uma briga que ocorreu no pátio da escola e que pude presenciar da sala dos professores. Duas meninas começaram a se agredir devido a um “triângulo amoroso” com um rapaz (as meninas não deviam ter mais que catorze anos), enquanto um inspetor corria para o pátio da escola para impedir a briga entre as meninas, algumas professoras começaram a chamar seus colegas para assistirem o episódio. Logo após o incidente ter sido resolvido o inspetor, que havia encerrado a briga, contou o motivo da briga, e que uma das meninas havia dito que iria pedir permissão ao chefe do tráfico para poder brigar, uma professora comentou, “mas são umas putinhas mesmo, brigando por causa de homem nessa idade!”. Jair, um inspetor que trabalhava para a secretaria da escola e mora na comunidade explicou que não se pode brigar sem o consentimento prévio do chefe local, do contrário, o infrator levaria um tiro no pé se fosse homem, e caso fosse mulher teria a cabeça raspada.

Alguns alunos desafiam a autoridade dos professores, perturbam a aula e os colegas, agridem colegas e professores verbalmente, e por vezes fazem ameaças à suas integridades físicas. Em sua maioria este tipo de aluno provém das turmas do

¹⁵ “Pessoal do movimento” ou simplesmente “movimento” é como as pessoas e, principalmente os jovens se referem aos membros do tráfico.

horário noturno e estão muito defasados na relação série/idade, ou seja, sua idade não corresponde (e em muito) àquela idade que deveria ter para a série que está cursando. Mônica, professora de biologia, e a pessoa com quem iniciei meus primeiros contatos no José Malta, falou sobre uma ocasião em que uma aluna discutiu com ela em sala de aula. A professora então mandou que esta se retirasse da sala. A aluna se retirou, mas lhe disse para que tivesse cuidado, pois seu marido era bandido e quando a aluna contasse a ele o que havia ocorrido, a professora “se daria mal”. Mônica então retrucou que ali ela tinha a autoridade e não tinha medo do marido da aluna. No dia seguinte esta veio lhe pedir desculpas e dizer que o marido mandara que ela se desculpassem com a professora e se comportasse, caso contrário se veria com ele.

Outro caso presenciado foi quando o professor de história, Carlos, entrou na sala dos professores indignado, dizendo que era um absurdo o que havia acontecido com ele. Os outros professores, aos sussurros, perguntaram o que sucedera com o colega, este respondeu que um aluno estava perturbando a aula, então Carlos havia dito para ele se retirar da aula, ao que o aluno retrucou “Vem me tirar” e, em seguida, disse um palavrão ao professor. Este falou indignado: “Aluno nenhum fala vai se f... pra mim”, mas ainda assim não fez nada por ser o aluno muito grande (era um aluno do noturno); suas colegas lhe perguntaram quem era o aluno, então Carlos? Disse o nome do aluno, ao que os outros professores retrucaram: “Ah! É ele, não dá bola, ele é maluco”, mas Carlos disse que não daria aula enquanto o aluno continuasse em sua sala.

Já para Cláudio, um dos diretores adjuntos, não existe aluno difícil de lidar, o que se faz necessário é chegar perto do aluno, se aproximar dele com amor, com amizade, então ele será seu amigo. Para ilustrar o que me dizia acabou dando um exemplo do que lhe aconteceu em outra escola onde leciona:

“Eu tive um problema sério numa outra escola, sério entre aspas... Um aluno falou que ia me matar, né? Porque eu me aproximei dele e vi que ele não estava fazendo o exercício, eu joguei o nome dele, e ele era maior que eu, um aluno forte, né? Cabelo loiro, escuro de cabelo loiro, evidente... Você já entende né? Negro com cabelo... cabelo... éééé... oxigenado: ‘Ah, quando meu pai sair da escola vou mandar ele matar todo mundo, vou te matar.’ Eu não sei se isso foi brincadeira e aí eu perguntei ‘Como é que é?’, aí ele xingou um palavrão e eu falei ‘A mim você não vai xingar palavrão e está fora de sala agora!’, ‘Não vou sair’, ‘Então saio eu! Se você não sair eu saio’.

Então comecei a ir andando até a porta e a turma começou ‘Ah, professor! Por causa dele o senhor vai sair?’, ‘Então vocês façam ele sair...’,

então chamei o inspetor 'Dr. Fulano, vamo saindo!', 'Não vou sair', 'Então saio eu!', 'Se eu sair eu vou te esperar lá embaixo...' ; "Pode esperar, deixa eu só tirar os óculos, vou deixar você me dar muita porrada na cara e eu não vou me defender, mas aqui dentro eu mando...aqui dentro eu mando... Não vou te bater. Você quer me bater, você pode bater... Você vai me bater e eu vou dizer: Aqui quem manda sou eu! Por que não é pela violência que você vai me conquistar...' Quando eu desci, ele estava lá embaixo na sala da direção, passei por ele, o diretor começou a falar 'É, não sei o quê...', o outro diretor disse 'Não é bem assim, de repente, quem sabe se ele pedir perdão?', 'Se ele pedir perdão eu vou aceitar, lógico.' E ele veio e me pediu perdão, meio assim, fez aquele perdão que não tem nada a ver, aquele perdão meio falso, aí eu falei pra ele 'Olha rapaz, se você ta me pedindo perdão eu também vou te pedir perdão por que eu também errei contigo porque não deveria gritar, então você me pede perdão eu te perdoo agora, eu te peço perdão e também espero que você me perdoe, mas também agora... só vou querer que você me abrace, senão não tem perdão não'. Então eu pedi perdão também e abracei e esse rapaz foi meu amigo o restante das aulas. Ele percebeu que...falou assim 'Não professor, eu percebi que eu gritei contigo eu me exaltei', no entanto com os outros professores ele continuou sendo o que era. Então ninguém é tão ruim que não possa mudar. (Cláudio, diretor adjunto)

O diretor Cláudio acredita que a profissão de professor não é algo que se resume a ensinar a matéria, ela (a profissão) deve ser levada em conta também quase como um ofício de fé. É dever do professor suprir necessidades do aluno que às vezes a família não consegue suprir e é mostrando interesse, amor e respeito pelo aluno que o professor colherá estes mesmos sentimentos em retorno e, muitas vezes é este o gesto que pode “salvar” o aluno. É importante o professor se envolver, mostrar solicitude e amizade ao aluno:

“Nós temos nas mãos uma responsabilidade, que muitas vezes nós não sabemos que temos. Uma vez uma professora falou pra mim... Eu falando pra professora que nós somos sacerdotes em determinados momentos e devemos educar os alunos não com a educação acadêmica, mas com a educação de valores, passar pra eles... A professora falou assim: 'Não! Eu me recuso por que educação se traz de casa, a mãe é que educa...' ; e eu falei pra ela 'Mas e se a mãe não tiver a educação para dar, pra passar? Quem que vai passar? Esse aluno que estamos dando aula para ele pode ser nosso algoz, e nos matar aí fora, nós temos que passar sim pra ele', ela me perguntou 'Quantos anos você se tem de magistério? ; eu falei dois na época, 'Ah, quando você tiver dez anos você vai mudar seu pensamento', eu dei um soco na mesa e falei 'Professora, por favor, me lembre sempre disso, para eu nunca me tornar um professor como a senhora, me lembre sempre...' ; aí ela me olhou espantada, mas se ela se ofendeu o problema é dela, '...a não me tornar um professor como a senhora, porque com meus alunos eu tenho um compromisso com o magistério, o dia em que eu pensar diferente eu saio, eu largo essa porcaria toda', meus alunos hoje mesmo da sala da escola particular, uma aluna que gritou comigo, que se desfez de mim, que me agrediu verbalmente, hoje ela é minha amiga e eu descobri hoje que ela não tem pai, que o pai dela mora em Manaus e ela vive com a mãe aqui, eu perguntei pra ela 'Então é por isso que você se aproxima de mim, né?porque você vê em mim a figura de seu pai', 'Com certeza, ta vendo? É por isso que... eu passei agora a gostar mais do senhor...Que o senhor pra mim é o meu pai', eu abracei e ela

chorando, né? Aquela lágrima, os olhos cheios d'água, me abraçando e me dizendo 'O senhor é meu pai', quer dizer, um aluno que ninguém, ninguém gostava, que era uma aluna complicada, basta você dar amor, amor a essas criaturas, não importa quantos anos tenham, se tem cinqüenta anos, dois anos, dez anos, são todos alunos, e é assim.

Em Saracuruna quando eu saí de lá, eu vim pra cá no meio do ano, quando eu falei pra turma que eu ia sair... Bom, tinha um casal de gordos, imensos, eles sentavam em duas cadeiras porque não havia cadeira pro cara... Os dois choraram você não ouvia chorarem, a lágrima caía... Eles estavam rindo, pararam de rir, foi um banho de água fria, aí começaram 'Qué isso, não pode fazer isso...' , a turma toda, inclusive a mãe de um aluno que também estudavam juntos, Márcia, chorou muito. Um ano e meio depois eles se formaram e me chamaram para ser paraninfo, eu já estava aqui como diretor e me chamaram pra ser paraninfo lá na sala deles, lá na escola deles... Então é essas coisas que... que...que te agradam e que te move e que faz você continuar no magistério, infelizmente, tem professores que entram pra dar a sua aula, escrevem no quadro, não mantém nenhum tipo de relacionamento, nenhuma empatia com os alunos, saem daqui nem sabendo o nome dos alunos, como é que ele pode conseguir alguma coisa? Ele ta semeando espinhos, vai colher espinhos, vai se machucar, eu não faço assim não... (Cláudio, diretor adjunto)

Perguntei então se era mais importante dar atenção ao aluno como pessoa e Cláudio me disse que mais importante que a matéria passada no quadro é a manifestação de carinho do professor pelo aluno, pois muitas vezes este tem que substituir as funções que são tipicamente reconhecidas como de responsabilidade dos pais destes alunos:

"Mais do que a matéria, os alunos são carentes, eles precisam de pai, eles precisam de um amigo, muitas vezes, ainda mais aqui na comunidade que muitos não têm pai e muitos não tem mãe, vivem jogados, largados, e se tem pai e mãe dentro de casa nem, pai e mãe ligam pra eles, eles sofrem violência... Então quando eles escutam umas palavras de carinho, de amor, eles se rendem a isso, então isso é o que devemos ter com esses alunos, amor... Amor e carinho, sem ser piegas, por que eu na sala de aula eu sou duro com eles, eu mando ficar em silencio, eu tiro de sala de aula, boto de castigo, boto pra escrever dez vezes, e falo grosso com eles, mas eles sabem que quem ta por ali é um pai, porque o pai também dá um tapinha na bunda, pega e bota de castigo e aperta a orelha, e não deixa de ser pai, não deixa de ser aquela pessoa que eles gostam. Se você ficar só fazendo carinho eles também não gostam, eles gostam de limite, eles gostam disso, isso também é amor, eles sabem que você esta se importando com eles.

Uma aluna na escola particular, eu dava muita bronca nela, botava de castigo, punha pra fora de sala muitas vezes, mas sempre abracei né? Sempre falei coisas bonitas pra ela. Aí um dia eu falei que ia sair da escola, brincando, ela começou a fazer cara de choro, gaguejou... Aí perguntei 'Mas você gosta de mim?', 'Claro que eu gosto de você!', ' Mas eu te dou tanta bronca, boto pra fora...' , 'Mas você me dá limite'. Ela tinha só doze anos, ela disse pra mim 'Mas você me dá limite, e eu preciso de limites, eu preciso de você', ela tinha doze anos e ela falou isso. Então isso me despertou isso me deu... Me ensinou muitas coisas, e hoje eu levo isso comigo". (Cláudio, diretor adjunto)

Assim sendo, Cláudio pegou estes exemplos e aplicou o que aprendeu com esta aluna em sua vida profissional:

“Cada coisa que eu faço com meus alunos, que tem dado certo desde o início é: no terceiro ou quarto mês de aula eu pedi a eles uma crítica a mim: ‘Escrevam uma crítica em vinte linhas, dez, quinze linhas, não importa’, e eu explico a eles o que é uma crítica, crítica não é derrubação, fazer crítica é também dizer assim ‘Você é um bom professor, dá aula dessa maneira... Você é um professor ruim por que...’ aí tem que dizer o porquê e como fazer pra melhorar, você fala pra ele’, mas o que eu peço a eles é o seguinte ‘Não quero que façam... Não quero que me elogiem, eu quero críticas naquele ponto onde eu falho, não importa’, e eles escrevem só que a maioria... falam bem, que eu sou um bom professor que gostam de mim, mas alguns: ‘Ah, já que é pra fazer crítica, vamos fazer crítica’, um aluno falou uma vez que eu não sei usar o quadro negro, realmente eu não sei, até hoje eu não sei, é? Outros falam que eu falo muito rápido, outros que eu sou isso, que eu falo muito, quer dizer...cada um... que eu sou muito chato. Teve uma aluna que falou que gritava com ela e que eu não sou o pai dela, que eu sou um professorzinho barato, eu agradei a aluna, porque eu gritava realmente com os alunos e hoje eu não grito mais como eu gritava antigamente, então ela me ensinou.

Essas coisas nós temos que perceber, levar em consideração, o aluno critica e o professor fica magoado, chateado e reclama do aluno. Não, quando o aluno me critica, são esses alunos que eu quero, porque esses alunos vão me fazer crescer, é isso que nós temos... A crítica faz crescer, o elogio, estaciona.” (Cláudio, diretor adjunto)

Quando indagados sobre a sua relação com os traficantes locais, tanto professores quanto diretores e demais funcionários foram unânimes ao salientarem que há um convívio pacífico e respeitoso entre escola e traficantes. Realmente, em diversas conversas com professores e demais funcionários da escola, ficou claro que a relação com o tráfico de drogas local é respeitosa, o que é evidenciado pelo muro branco da escola, onde a única pichação existente é a do logotipo da facção que predomina no local. Ao que parece o antigo chefe do tráfico havia proibido as pichações e o roubo na escola, aparentemente a venda de drogas também não é realizada nas imediações da escola; mas segundo Paula uma preocupação tomou conta de todos quando o antigo chefe veio a falecer de um infarto, porém, por um golpe de sorte um dos novos chefes foi aluno da escola e é conhecido pela maioria dos professores e diretores.

Paula me disse que possui uma boa relação com ele e quando acha necessário pede para lhe falar e este a atende com todo o respeito, comparecendo desarmado para falar com ela:

“Hoje mesmo eu estava passando por ali onde ‘eles’ ficam e ele estava lá, de bermuda, sem camisa, com uma corrente de ouro com um fuzil

de ouro de pingente. Eu chamei ele e disse: 'Fulano, depois passa lá que eu preciso falar com você' e ele depois apareceu aqui, de calçado, com camisa, para falar comigo" (Paula, diretora adjunta)

E o maior problema não é o tráfico de drogas, mas sim outro: “O problema aqui não é o tráfico, mas sim a polícia”, me diz Paula, e este é um problema comum nas comunidades pobres do Rio de Janeiro, o medo da polícia. De certa forma, os traficantes acabam por fazerem às vezes de “guardiães” do local e a polícia não é vislumbrada como um meio de proteção contra alguma arbitrariedade provinda dos supostos “guardiães” da população:

“A influência das autoridades exógenas sobre os bairros populares tem sido objeto freqüente da análise sociológica. Porém, é raro achar na literatura o estudo de uma outra força, igualmente influente, – a das gangues e dos chefões que reinam ‘em cima do morro’. Cada gangue alega cuidar do seu próprio bairro, mas as disputas não cessam e, nas guerras entre as facções, a força policial, longe de ser mais legítima ou impessoal, é vista como tão arbitrária quanto as outras.” (FONSECA, 2004:179-180)

A diretora adjunta me contou que uma vez um rapaz cometeu um assalto e alguns integrantes da Polícia Militar iniciaram uma perseguição ao assaltante dentro da favela e este pulou o muro da escola escondendo-se em algum lugar. A diretora ficou sabendo antecipadamente da perseguição e mandou os inspetores fecharem os portões de acesso ao prédio da escola. Logo em seguida os policiais chegaram, se concentraram no pátio da escola e o encarregado da perseguição chamou Paula para pedir permissão para vasculhar a escola. Paula conversou com o policial através da grade e disse que permitiria a entrada dos policiais somente se estes entrassem desarmados na escola, sem fuzis ou pistolas; este não gostou muito, mas como não havia alternativa aquiesceu à exigência da diretora.

Ao vasculharem a escola os policiais acabaram encontrando o assaltante escondido em uma sala de aula. O assaltante havia pegado com um aluno uma camiseta da escola e estava tentando se passar por aluno da turma. Por sorte ele não possuía arma alguma e se entregou aos policiais sem nenhum problema. , Paula me disse: “Imagina se eu tivesse deixado eles entrarem armados na escola e o rapaz também estivesse armado? Iam começar a atirar com os alunos ali...”.

Mônica certa vez me mostrou uma prova de uma aluna, que estava quase em branco e as poucas questões que esta havia estavam em sua maioria errada, Mônica então me mostrou o verso da prova da garota onde esta havia escrito que

sabia que não havia ido bem à prova e não teve tempo para estudar, disse que morava na Vila dos Pinheiros e no fim de semana seu irmão havia sido atingido por uma bala enquanto estava brincando na rua e que teve que levar o irmão mais novo ao hospital em Bonsucesso para que este fosse socorrido. O interessante é que em um primeiro momento eu havia pensado que algum traficante havia atirado em seu irmão, mas quando a menina explicava sobre o tiro que o irmão havia levado ela escrevera que se devia ao fato da polícia militar ter entrado na comunidade atirando para todos os lados sem distinção; confesso ter ficado espantado e expressei este espanto para Mônica, dizendo que eu havia pensado que traficantes haviam alvejado o irmão da garota e não a polícia, ao que Mônica me respondeu: “Pra você ver, e agora, o que eu faço?”. Aparentemente como se não bastassem os problemas com os alunos e o tráfico, a polícia também é um fator de risco para a escola.

Conversando com algumas pessoas na escola foi-me dito que o novo chefe do tráfico realizou uma festa na escola e que a escola acabou por ser fechada. Quando conversei com Cláudio e abordei o assunto sobre uma escola dentro de uma comunidade ele falou sobre a relação entre a escola e tráfico e me falou sobre o que aconteceu no dia da festa:

“Não, eles têm respeito, eles sabem que nós não somos ameaça pra eles, nos não somos ameaça... Quem é ameaça pra eles? São outras facções e a polícia, nós não somos não representamos ameaça pra eles, pelo contrário, os filhos deles estudam aqui se os filhos deles estudam aqui eles querem uma boa escola pros filhos, né? E um mínimo de aprendizado, ele não pode colocar o filho em escola particular, não pode sair daqui por o filho, e aqui não tem escola particular, então os filhos deles estuda aqui. Então eles têm que manter viva essa escola, eles não querem bagunça na escola, né? Eles deixam em paz, nós os deixamos em paz. É isso, nós não nos metemos com eles e eles não se metem com agente, respeitamos o seu poder. Eles têm poder, é um poder paralelo, tem poder sim, quem disser que não está mentindo, eles têm poder, né? E eles mandam mesmo e não tem outro...

Mas aqui ninguém abaixa a cabeça não, por exemplo: Chegou aqui uma pessoa que não é, não é do trafico nem nada... Não sei se é... também não vou perguntar, parece que é, queria fazer uma festa, uma festa lá me cima e eu disse ‘Lá em cima não pode, tem que ser aqui embaixo’, eles respeitaram e fizeram a festa dele aqui embaixo, como a escola é aberta a comunidade, aberta a todo mundo e tem que abrir, eu não vou perguntar

quem é quem, eu não vou perguntar se você é bandido ou se você não é bandido, isso é função da polícia, né? Não é minha função, eu só faço um ofício dizendo que a comunidade está pleiteando a escolha para realizar uma festa em prol do aniversário de um aluno em nossa escola, independente dele ser bandido ou não, mas claro que sabem disso, né? Mas não podem crianças lá em cima, que não podia, claro que se pusesse um revólver na minha cabeça, fazia na mesma hora, toma e vai ser lá em cima. Eu não vou morrer por causa de Estado nenhum, mas eu pedi a ele, lá em cima não pode, 'Não pode?', 'Não pode'. Então por enquanto eles têm respeitado e isso tem sido muito bom" (Cláudio, diretor adjunto)

Também perguntei a Roberto sobre a questão da relação entre o tráfico e a escola e este me contou duas histórias sobre este tema, a primeira ocorreu quando ele estava chegando à escola e Roberto viu alguns alunos com a camiseta da escola parados com as mãos no muro e as pernas abertas e dois policiais revistando, um com a arma apontada para os meninos e outro os revistando. Como eles estavam com o uniforme da escola e em frente a esta, Roberto decidiu que seu dever era intervir perguntando então aos policiais o que estava sucedendo, este disse que não interessava, mas Roberto insistiu dizendo que a ele interessava pois ele era diretor da escola e o policial estava revistando um menor, aluno da escola, nas dependências desta: "Ele está na calçada da escola, com as mãos no muro da escola e vestindo o uniforme da escola."

Dizendo em seguida que o policial estava agindo arbitrariamente e que se os alunos estivessem em flagrante delito que eles iriam naquele momento para a delegacia, voltou a perguntar o que os alunos estavam fazendo. O policial então disse que os alunos estavam em atitude suspeita, Roberto perguntou o que era para o policial atitude suspeita dizendo em seguida que o policial estava em atitude suspeita. Neste momento o policial ficou mais exaltado e declarou que o diretor estava lhe faltando o respeito ao que Roberto retrucou que o policial fazia o mesmo. Em seguida Roberto repetiu que o policial não poderia fazer aquilo, pois os garotos eram menores e, caso eles tivessem ofendido os policiais ou jogado alguma pedra neles, deviam entregá-los à direção da escola que Roberto se encarregaria das medidas punitivas aos alunos (castigo, suspensão, chamar os responsáveis à escola), mas que estes eram menores. Infelizmente os apelos do diretor não tiveram

efeito sobre o policial – segundo Roberto ele era “cheio de marra” – que acabou por colocar os meninos no “camburão” da viatura.

Roberto, sem poder fazer mais nada, entrou na escola para trabalhar, e à noite quando estava saindo do carro para abrir o portão do estacionamento da escola (todos já haviam ido embora) ele viu um homem de cueca parado na sua frente. Roberto então levou um susto pensando que seria assaltado, mas acabou por reconhecer o homem que estava a sua frente e viu que do outro lado da rua estavam alguns homens armados que disseram ao homem de cuecas: “Ô cidadão, pede desculpas ao professor, pede...”, Roberto então olhou do homem para o grupo que estava do outro lado da rua, nisso o homem pediu desculpas alegando que não sabia que Roberto era o diretor da escola, o diretor então lhe respondeu: “Mas eu avisei senhor, eu não avisei o senhor que eu era o diretor da escola? E que ele era menor e tudo? E o que aconteceu com o garoto?” o policial respondeu que ele havia sido liberado, então Roberto disse que tudo estava bem e pediu ao grupo armado que arrumasse uma roupa para o policial, pois este deveria ter família, mas estes retrucaram que ainda iriam conversar com o homem. Ainda assim Roberto pediu por ele, mas não surtiu muito efeito e ele acabou indo embora. Roberto me disse que isto ocorre devido à conveniência e da ciência das pessoas de “fora” que sabem o que acontece dentro da comunidade.

Outro caso ocorrido foi logo quando Roberto iniciou suas funções de diretor. Ele disse que as pessoas notavam que toda segunda-feira as janelas da escola estavam abertas, o passador¹⁶ amassado e não havia água na escola porque deixavam as torneiras abertas e a cozinha ficava alagada. Roberto disse que prometeu a si mesmo que um dia pegaria quem fazia isso. Devido a essas coisas havia um trabalho extra para a equipe da escola, eles tinham que lavar a escola, desinfetar a cozinha, pois quem entrava na escola também defecava no chão e nas mesas do refeitório e devido a isso não havia comida na escola pela parte da manhã, somente na parte da tarde em diante, pois não havia como fazer comida naquelas condições. Na semana seguinte os funcionários encontraram a geladeira da escola quebrada e a comida ficou toda estragada. Roberto disse que ficou sem saber onde arrumar dinheiro para consertar a geladeira para fornecer a comida aos alunos, além de algumas panelas e talheres terem sido roubados, juntamente com

¹⁶ Passador é como chamam o local por onde se passa a bandeja de comida nos refeitórios.

outros utensílios. Finalmente o diretor descobriu que eram dois meninos que faziam aquilo, aparentemente a procura de comida (devido a ovos quebrados e cascas de bananas que haviam sido encontrados na cozinha), a intenção não seria depredar e sim procurar comida.

Segundo Roberto isso se deve ao fato de duas antigas merendeiras, que ele havia demitido, deixarem comidas para estes menores em diversos pontos do refeitório. Como eles não sabiam que as funcionárias haviam sido demitidas e, como Roberto não conhecia o “código” que os meninos e as merendeiras partilhavam ao não encontrarem a comida nos pontos conhecidos, os meninos procuravam a comida em todos os lugares revirando de pernas para o ar o refeitório. Quando ficou sabendo, Roberto se mostrou contrário a prática das antigas merendeiras: “E se tivesse remédio de rato lá embaixo, e esses meninos comem? O soneto ia ficar pior que a emenda”. Roberto conta que não tinha dinheiro para repor o material roubado e, segundo ele, as panelas são enormes e a escola possui fogões industriais que não poderiam ser usados em panelas convencionais.

Como medida drástica Roberto pediu para se comunicasse através da rádio da comunidade que não haveria comida para dar às crianças da escola, pois o material de cozinha havia sido roubado, convidando os pais dos alunos para irem até a escola e verem com seus próprios olhos como havia ficado a cozinha. A notícia correu rápida e “o pessoal do movimento” ficou sabendo e, segundo o diretor, antes das nove horas da manhã eles foram até a escola para ver o que havia acontecido e Roberto permitiu que vissem o estado da cozinha (não havia permitido a limpeza do local, chegando a tirar algumas fotos); quando foi perto das onze horas chamaram o diretor dizendo que haviam trazido algo para ele, Roberto pensou: “Ah meu Deus! Mais problema...” quando foi ver o que estava acontecendo percebeu que no muro de trás da escola estavam dispostas as panelas que haviam sido roubadas e, junto com elas, os garotos que as haviam roubado. Os traficantes então disseram que os meninos ficariam ali amarrados de castigo para pensarem no que haviam feito e depois limpariam a cozinha, só então o “pessoal do movimento” decidiria o que fazer com eles. Roberto na mesma hora pensou que matariam os garotos (um deles deveria ter nove anos e o outro não mais que doze).

Quando chegou perto das três horas da tarde – nesta época não havia turmas à tarde na escola e esta já se encontrava quase vazia – chamaram Roberto novamente, os meninos ainda estavam amarrados ao barracão junto com as

painéis, para que este assistisse ao “corretivo” que dariam nos meninos. Neste momento o diretor pensou que matariam as crianças na sua frente e que ele acabaria como cúmplice de assassinato. Mas o castigo dado foi outro, mandaram que os meninos segurassem no cano dos fuzis e então deram um disparo, o que acabou por queimar as suas mãos, Roberto viu os garotos saírem dali chorando e então se dirigiu de volta à escola, desde então não houve mais nenhuma invasão ou roubo dentro da escola. Roberto ainda completou: “Me diz se isso dá cadeia, dá nada!”, e isto faz sentido, pois com uma escola dentro de uma comunidade e pelos relatos ouvidos quem exerce a função de gerenciador da ordem acaba sendo os “meninos do movimento” e não a polícia que é mais vista como o repressor.

Segundo alguns comentários a situação de relativa harmonia mudou em 2006 quando o antigo chefe e ex-aluno da escola foi assassinado por um membro do mesmo grupo, pois teria entregue seu colega, com quem dividia o comando do local e este subsequente, acabou por ser posto em liberdade e, uma vez liberto, buscou sua vingança. O acusado foi morto com requintes de crueldade, sendo torturado por horas, esquartejado e tendo seu corpo incinerado, sem direito a um enterro. Tornou-se proibido mencionar seu nome na comunidade e somente alguns comentários feitos dentro da escola e a boca pequena são ouvidos, à sua família foi ordenado que abandonassem a comunidade sob pena de morte caso não cumprissem o que lhes fora ordenado.

A preocupação entre alguns professores e a própria direção aumentou, pois o novo chefe no local é considerado muito mais violento que seu antecessor. Agora o “Caveirão¹⁷” entra nesta parte da favela de forma rotineira. Viaturas da PM com marcas de bala na lataria circulam pelo local enquanto fogos de aviso são lançados para alertar aos “soldados¹⁸” a presença da polícia, e os moradores assistem o ir e vir de viaturas com um misto de medo e desconfiança em seus olhos.

Os membros do tráfico ostentam mais suas armas, e passeiam às vezes em motocicletas empunhando pistolas. No final do ano a situação torna-se mais tensa,

¹⁷ Este é o nome dado para o veículo blindado que é utilizado pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro para realizar algumas operações contra traficantes dentro de favelas cariocas.

¹⁸ “Soldados” são os assim chamados jovens que sobem na hierarquia do tráfico, assumindo um posto de vigia e defesa da favela (estes jovens já portam armas e quanto mais alto chegam à hierarquia maior é o calibre de suas armas). Escutaram-se alguns comentários acerca de um ou outro aluno que estava trabalhando para o tráfico, mas não se ouviu nada a respeito de algum “soldado” que freqüentasse a escola.

ou como dizem os traficantes “a chapa esquentada”, principalmente porque as facções rivais – já que por se tratar de um conjunto de 16 bairros todas as facções do tráfico são encontradas na Comunidade – tentam tomar os pontos umas das outras, e para agravar a situação nos meses finais de 2006 a chamada “Polícia Mineira¹⁹” começou uma investida para expulsar os traficantes dos seus pontos, tendo conseguido dominar três localidades do grupo ao qual o novo chefe pertence.

O novo chefe no local, já causou alguns incômodos à direção da escola, por duas vezes foi à escola juntamente com alguns de seus comandados (como foi citado anteriormente), todos armados, pedir permissão para utilizar a escola para realizar uma festa. Nas duas vezes seu pedido foi atendido, sendo que da segunda vez o diretor achou melhor fechar a escola para que a festa ocorresse sem prejudicar os alunos. Segundo o diretor ele fechou a escola porque os alunos se encontravam ali para estudar não somente pela segurança, mas também, segundo ele porque com o som de música alta os alunos não teriam condições de estudar e ficariam muito mais dispersos que de costume.

Mortes de alunos, de pais de alunos, alguns baleados, festas de traficantes, tiroteios, trocas de chefias e até de facções são realidades com as quais as pessoas que fazem parte não somente da escola, mas também da própria comunidade, se deparam vez por outra. Algumas vezes com maior frequência, às vezes com um período de respectiva calmaria, assim as vidas são levadas pelo constante fluxo de pessoas indo e vindo na comunidade.

Mas dentro da escola não existem somente histórias trágicas ou de violência, momentos de grande confraternização e de comoção também fazem parte da vida na escola, é o que veremos a seguir em dois momentos importantes da escola.

¹⁹ “Polícia Mineira”, “Comando Azul”, “Milícias” ou simplesmente “A Mineira” são nomes dados a grupos de PMs, Bombeiros e Policiais Civis, tanto aposentados quanto da ativa, que se reuniram para expulsar grupos de traficantes das comunidades carentes do Rio de Janeiro. Estes grupos se formaram originariamente na Zona Oeste da cidade, se espalhando em seguida para outras áreas e atualmente ocupando cerca de 90 comunidades na cidade do Rio de Janeiro, segundo a mídia.

1.2 A FESTA DE ANIVERSÁRIO DA ESCOLA

No decorrer da pesquisa, tive oportunidade de participar da festa de aniversário da escola. Esta foi realizada em um sábado, e estendeu-se da manhã à tarde; tal festa contou com a participação de professores, alunos, ex-alunos, ex-professores e pais de alunos. Neste dia, diversas atividades foram realizadas, houve roda de capoeira, apresentação do grupo de dança afro da escola, grupo de hip hop, aulas de pintura, e muitas outras atividades.

Os diretores e os professores discursavam sobre o seu envolvimento com a escola e os anos que ali passaram. Um dos pontos altos da festa foi o grupo de teatro da escola (composto por três meninos e seis meninas), coordenado pela professora de biologia Letícia. A peça contava inicialmente a história do homem que deu o nome à escola, e também sobre a história da fundação da escola. Falava como esta foi inicialmente vista de forma negativa por alguns membros da comunidade (principalmente as crianças), e posteriormente, com o passar do tempo o engajamento de membros da comunidade na escola.

Muitos risos, palmas, conversas paralelas, pedidos de silêncio – principalmente por parte do diretor adjunto Roberto – e por fim algumas lágrimas com a conclusão da apresentação. Pais, mestres, alunos, todos assistiam encantados à apresentação do grupo de teatro, que todos consideraram muito boa, cerca de três câmeras gravavam a peça para guardá-la. Após a apresentação seguiram-se outras atividades na escola, enquanto outras apresentações ocorriam no pátio, no primeiro andar do prédio (mais especificamente no pequeno auditório) realizava-se um coquetel para os professores, funcionários, ex-membros da escola e seus familiares. As pessoas no auditório conversavam sobre os mais variados assuntos enquanto garçons serviam sucos, refrigerantes, chás e café, tudo em torno de uma mesa com uma grande variedade de salgados, frutas e doces.

Além do coquetel havia um vídeo feito sobre a escola e seus membros. Várias fotos encontravam-se colocadas em diversos murais. Um quadro com a foto da Escola encontrava-se próximo ao auditório, a moldura encontrava-se sobre um cavalete e possuía as assinaturas das pessoas que por ali passavam. A diferença é que nesta festa dos professores apenas algumas pessoas participavam, um inspetor

ficava no portão que dá acesso ao primeiro andar do prédio e assim impedia a entrada de alunos ou de pessoas que não faziam parte do quadro de funcionários.

Um dos pontos altos da comemoração foi o desfile realizado na escola, tal desfile recebeu o título de “Miss e Mister Escola”, e a escolha se dava em duas categorias: juvenil/infantil. O desfile se realizou, assim como a maioria das apresentações, no pátio da escola e, de forma divertida, as pessoas começaram a ajeitar as cadeiras de forma a se criar um corredor por onde os candidatos desfilariam. Vários meninos e meninas desfilaram. Os primeiros a desfilarem foram as meninas mais novas, com a idade variando entre seis e onze anos – o diretor Carlos anunciava os concorrentes ao microfone, dando idade, turma, etc. – o que causou um grande frisson na platéia. Risos, gritinhos, palmas, pessoas gritando incentivos, vários “Uhuuuu!!!” podiam ser ouvidos; ao fundo, podia-se escutar a música escolhida por cada candidato(a) para acompanhar a sua performance.

Após as crianças desfilarem foi a vez dos jovens, novamente as primeiras foram as meninas, e mais uma vez puderam ser ouvidos os gritos, palmas, assobios. Mas dois momentos causaram grandes risadas e brincadeiras por parte das pessoas; um foi no desfile de Samanta, participante do grupo de teatro da escola, uma aluna querida não só por muitos professores, mas também pelos diretores e colegas; o outro foi com o desfile dos rapazes, que procuravam fazer poses sérias e sensuais.

Obviamente, como em todos os concursos de beleza, não poderia deixar de haver o desfile em trajes de banho, e esta parte foi a mais esperada e levou os espectadores ao “delírio”, os meninos cutucavam-se uns aos outros e davam risadinhas quando as meninas passavam em seus trajes de banho; as meninas sorriam e cochichavam ao ouvido das amigas ao verem os rapazes passarem perante seus olhares interessados. Ao mesmo tempo os membros da banca julgadora riam e pareciam estar também se divertindo com toda a situação.

Finalmente foram escolhidos pela comissão julgadora os vencedores do concurso, Samanta (a menina anteriormente mencionada) foi a vencedora da categoria Juvenil, enquanto que o rapaz escolhido foi um dos colegas de Samanta, um menino de cabelos negros, pele clara e por volta de 1,70m. Já na categoria infantil o escolhido foi um garoto loiro, por volta do 11 anos (e que causou sensação entre os observadores do concurso) que desfilou com a camisa aberta e uma expressão séria nos olhos.

Após o desfile iniciou-se um concurso para eleger a melhor letra de música composta tanto por alunos e professores, e que tinha como tema a própria escola. As letras possuíam os mais variados ritmos, e iam desde sambas-enredo até música hip-hop. Os juízes desta competição escolheram como vencedor um professor da escola, que optou por utilizar-se de um coral formado pelos alunos da escola, enquanto ele acompanhava os alunos com um violão.

Esta decisão causou certa polêmica, pois algumas pessoas comentaram que a vitória deveria ser dada não a um professor, mas sim a um dos alunos que se esforçaram para criar uma letra que homenageasse à escola e, assim, premiar e incentivar o esforço criativo dos alunos da escola. Finalmente foram feitas homenagens a alguns professores e diretores, com direito à entrega de presentes, e em seguida deu-se por encerrada a festa, terminando assim um dia de grande festividade na escola. A festa tinha como objetivo realizar a integração pais/mestres/alunos que, como se verá mais adiante, nem sempre é possível de ocorrer, apesar dos esforços por parte da diretoria e de alguns professores.

Esta festa foi um dos momentos de integração com a comunidade, outro momento foi o da formatura das turmas do terceiro ano (que será apresentada no próximo capítulo) e que teve uma conotação mais formal. A vida na escola como procurei demonstrar, como já citado no início do capítulo, está fortemente ligada à vida na comunidade, e ainda que as histórias de violência descritas neste capítulo possam de certa forma chocar os leitores, tive por intenção demonstrar que momentos alegres e pacíficos como a festa de aniversário da escola também são parte dos momentos escolares de professores e alunos. Infelizmente, as histórias mais tristes acabam por se tornarem as mais comentadas e lembradas pelos membros da escola, como se verá no próximo capítulo sobre o conselho de classe da escola.

1.3 O PROGRAMA SUCESSO ESCOLAR

Dada a grande distorção série/idade existente nas escolas públicas, a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro resolveu tomar providências na tentativa de reduzir estes índices. Para isso, instituiu o programa acima descrito, escolhendo duzentas escolas da rede pública do Estado consideradas como as “piores escolas”. Tal projeto mobilizou diretores, professores, funcionários, alunos, universitários, membros da secretaria de educação e uma equipe coordenada pela Fundação Darcy Ribeiro (FunDar).

Foram avaliadas as 1800 escolas da rede estadual, sendo que as seiscentas piores foram escolhidas para o projeto Sucesso Escolar, destas seiscentas, quatrocentas foram escolhidas para uma espécie de “monitoramento”, onde as escolas escolhidas seriam periodicamente visitadas e instruídas a realizar melhorias em seus programas pedagógicos. Já as duzentas escolas restantes e com os índices de avaliação mais baixos, participariam das aulas de reforço e das visitas das equipes do projeto.

Este projeto da SEE/RJ visava recuperar alunos com baixo desempenho através de aulas de reforço nas disciplinas de português e matemática, estas aulas por sua vez seriam feitas em horários diferenciados dos de aula normal e o método pedagógico praticado nestas aulas deveria ser diferenciado daquele utilizado nas aulas normais. Partiu-se do princípio que as disciplinas de português e matemática são fundamentais para que o aluno conseguisse criar um elo com as demais matérias do currículo escolar, assim, não adianta um aluno conhecer uma fórmula de física se ele não consegue interpretar aquilo que o enunciado do problema propõe.

Segundo Schwartzman (2003) dentre as políticas sociais a educação ocupa um lugar especial não somente devido às teorias do capital humano, mas também devido à constatação que, no caso brasileiro, as desigualdades educacionais possuem uma estreita relação com as desigualdades sociais e econômicas. O autor também aponta que há um consenso generalizado de que o ensino médio, assim como o ensino na escola fundamental da 4ª à 8ª série, tende a ser feito de forma burocrática e repetitiva, baseado na memorização de informações de pouca relevância para a vida prática dos alunos.

Uma das razões que Schwartzman aponta para este problema é o fato do ensino médio estar em grande medida direcionado para o treinamento dos estudantes para os exames vestibulares das universidades públicas, exames que tendem a ser muito difíceis, exigindo uma quantidade enorme de conhecimento por parte dos vestibulandos, sobretudo nas carreiras mais disputadas, como a medicina, o direito e as engenharias.

Algumas escolas conseguem treinar os estudantes para isto, e ganham prestígio pela capacidade de ter seus alunos aprovados nos vestibulares. A grande maioria segue o mesmo modelo pedagógico, mas sem os mesmos resultados.

Outro motivo apontado pelo autor é a má formação ou mesmo a inexistência dos professores de nível médio, pela perda de competitividade da carreira docente em relação a outras carreiras de nível superior. Os resultados de diferentes mecanismos de avaliação de ensino (PISA, SAEB e para os alunos de nível médio, o ENEM) evidenciam o mesmo quadro, ou seja, a dificuldade da maioria dos estudantes que concluem o ensino médio em compreender o que lêem e fazer uso deste entendimento, um quadro que é tanto mais grave quanto mais pobre e menos educada for a família de origem do estudante.

Diante desta problemática, Schwartzman nos diz que houve duas tentativas de corrigir estas dificuldades; a primeira, para eliminar o caráter rígido, burocrático e antiquado dos cursos, foi transformar os antigos currículos obrigatórios em parâmetros curriculares amplos e flexíveis. O problema com esta medida é que as escolas e professores, normalmente, não possuem condições de fazer uso da flexibilidade de forma adequada, e freqüentemente os currículos adotados acabam se esvaziando do pouco conteúdo empírico e intelectual que possuíam.

A liberdade de escolha também é dificultada pela tendência corpo legislativo em aprovar um ensino obrigatório de algumas disciplinas, como no caso do espanhol e da filosofia, onde as escolas são obrigadas a incluírem tais disciplinas em seus programas. A outra tentativa consiste em tentar desenvolver o ensino técnico e profissional no nível médio.

Segundo Schwartzman, o próprio termo “ensino médio”, adotado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, em substituição ao antigo “ensino secundário”, demonstra a intenção de mesclar uma formação técnica e profissional com um tipo de formação mais acadêmica. No entanto, a exigência de que as escolas de nível médio fossem obrigadas a proporcionar uma educação

técnica acabou por ser abandonada depois de alguns anos, e o país nunca conseguiu desenvolver um sistema de educação técnica diferenciado de dimensões significativas.

O autor ainda afirma que o governo federal mantém uma pequena rede de escolas técnicas federais bem financiadas e consideradas de qualidade, mas por isto mesmo disputadas por jovens de classe média e alta como preparação para cursos universitários; o Estado de São Paulo tem um sistema próprio de educação técnica de nível médio, e existem cursos técnicos proporcionados por instituições patronais, como o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial.

Portanto, para Schwartzman parece claro, que atualmente o ensino médio deve se concentrar na formação geral dos estudantes, e que a formação técnica deve ser considerada como um nicho importante, mas que depende de condições especiais para produzir resultados satisfatórios, como, sobretudo, vínculos fortes com o setor produtivo e empresarial, e não pode substituir o primeiro.

Diante destas questões é que a SEE/RJ resolveu implementar o projeto “Sucesso Escolar”, anteriormente descrito, não possuindo as condições apresentadas por Schwartzman para enfrentar o problema de ensino na rede pública estadual, e, tampouco podendo oferecer um ensino ao mesmo tempo técnico e acadêmico é que a SEE/RJ optou por tentar recuperar o desempenho de alunos através de aulas extra-classe que, por sua vez, não seguiriam o método de ensino tradicional, uma vez que esse não se mostrara eficaz nos períodos normais de aula. Infelizmente, como veremos a seguir, o programa não surtiu o efeito esperado pela SEE/RJ, causando um grande descontentamento no corpo docente das diversas escolas estudadas²⁰, e principalmente no José Malta.

A escola contou inicialmente com 25 turmas do programa sucesso escolar, que funcionavam no período da manhã e tarde, algumas aulas também ocorriam aos sábados. Mas em conversa com a diretora Paula (diretora adjunta da escola), o programa, apesar de ser considerado uma boa idéia por todas as pessoas com quem conversei, ainda assim não possuía aceitação por parte de professores, diretores e demais funcionários.

²⁰ Quanto à informação sobre o descontentamento das diferentes escolas, fiquei sabendo sobre eles através de conversas que travei com um grupo de colegas que fazia uma pesquisa sobre o Sucesso Escolar em mais ou menos 17 escolas, sob a orientação da professora Yvonne Maggie.

Tal fato se deve aparentemente por dois fatores, o primeiro é que a escola em questão considera a avaliação realizada pela Secretaria de Educação injusta, pois o fator repetência é levado muito mais em conta, em um dos diversos encontros que tive, a diretora afirmou: “Nossa escola reprova sim e vamos continuar reprovando, não vamos baixar o nível da escola”; Paula argumentou que em contra partida a escola tem muito a oferecer, pois existem diversas atividades extracurriculares, e muitos programas sendo realizados no local²¹, o que, por sua vez, não caracterizaria sua escola como uma “escola ruim”.

O segundo motivo pela não aceitação do programa é que ele é considerado muito mais como uma punição, uma forma de manter a escola ocupada, pois, como fui informado e como foi descrito no dia da festa de aniversário a peça encenada pelos alunos mostrava um pouco disso. A escola possui um histórico de lutas e liderança políticas: “Nossa escola é a primeira a mobilizar os professores para a greve, para reivindicar salários melhores”, foi uma das frases ditas sobre a escola.

Paralisações, reivindicações na avenida – e cabe aqui dizer que não só professores tomam parte em tais manifestações, mas também alunos e a própria comunidade onde a escola se encontra – fazem parte do “jeito de ser” da escola em questão²².

As aulas seriam apenas de português e de matemática, mas as necessidades dos alunos não correspondiam à proposta do programa. Ao assistir a primeira aula de uma das turmas do Sucesso Escolar foi visto que os próprios alunos preferiam que as aulas seguissem o mesmo modelo das aulas dadas nas turmas regulares.

A professora responsável pela turma chamava-se Letícia e era professora de biologia, dois alunos da UFRJ eram os monitores responsáveis, um deles era aluno do curso de Geografia e o outro aluno do Curso de Informática da mesma instituição. Inicialmente a presença de alguém de fora para observar as aulas não foi bem

²¹ Nas reuniões realizadas durante a pesquisa outros colegas também mencionaram um discurso semelhante por parte de professores, diretores e funcionários das escolas pesquisadas. O que demonstra certa recorrência no discurso frente à não aceitação do programa nas escolas.

²² Minha colega de pesquisa Marisa Santana informou-me que em uma reunião das equipes de supervisão da FunDar ela foi indagada sobre a reação dos professores frente ao Sucesso Escolar na escola em que ela pesquisava (na ocasião realizávamos a pesquisa em conjunto). Ao responder que os professores encontravam-se atarantados com a nova situação, sem muito saber o que fazer ainda, as pessoas da FunDar então disseram que era bom manter os professores da escola ocupados.

aceita pela professora, Evandro (funcionário da escola que inicialmente me atendeu) foi conversar com Letícia para saber se haveria algum problema, ela se opôs e disse que não queria ninguém em sua sala e que não fora informado de nenhuma pesquisa sobre o programa. Evandro voltou à sala onde eu esperava e pediu desculpas, dizendo que infelizmente a professora não me receberia.

Alguns minutos depois Letícia apareceu e se apresentou, dizendo que não sabia que estava sendo realizada uma pesquisa sobre o programa. Então foi lhe explicado sobre o objetivo de nossa pesquisa, após a explicação ela permitiu nossa entrada em sala de aula. A sala de aula contava com cerca doze alunos, meninos e meninas, a turma era do primeiro ano do ensino médio, estavam todos dispostos em círculos esperando o primeiro dia da aula.

A professora então apresentou os monitores da turma (posteriormente se ficou sabendo que estes eram moradores da comunidade) e deu início à discussão de como seriam as aulas, neste momento uma menina conversava com sua colega, sem prestar muita atenção ao que a professora estava dizendo então, Letícia chamou sua atenção e disse: “Nós estamos aqui para somar, não para subtrair, se vocês querem conversar então vão embora”. Esta frase silenciou as conversas paralelas por algum tempo e, em seguida, Letícia pediu para que os alunos escrevessem em uma folha de caderno o que estavam esperando das aulas de reforço, o que eles esperavam aprender das matérias estudadas.

Em continuidade a este pedido, a professora passou um pequeno texto que discutia a questão da escassez de água no mundo, este texto abordava questões como preservação do meio ambiente, políticas ambientais, geopolítica, produção de energia alternativa, dentre outros assuntos. Após a leitura o texto foi discutido pelos alunos, estes foram levados a dar suas próprias opiniões com relação ao tema descrito no texto, houve uma pequena discussão sobre a preservação das reservas de água, poluição do meio ambiente e também sobre o que os alunos haviam apreendido do texto.

Após essa discussão os alunos foram dispensados, Letícia então mostrou as folhas de caderno onde os alunos haviam escrito suas expectativas frente ao programa Sucesso Escolar. Nas folhas de caderno podia-se ler que os alunos esperavam muito mais do que as aulas de matemática e português propostas pelo programa. Os pedidos giravam torno das mais diversas matérias: literatura, história, geografia, química, física. Letícia disse não saber o que fazer, nem mesmo por onde

começar, pois não dominava tais matérias e pediu ajuda para preparar as aulas. Assim terminou o primeiro dia de aula de umas das turmas do Sucesso Escolar.

Conversei também com Paula, que atuou como professora no programa, ela estava feliz em poder retornar às aulas, já que o cargo que ocupava²³ a impedia de dar aulas de língua francesa (na escola existem professores de francês, inglês e espanhol). Seu método de ensino nas aulas de reforço em conjunto com os monitores era bem descontraído e diferente dos métodos convencionais, nas aulas eram feitos brincadeiras com os alunos, desta forma passando noções da língua portuguesa de uma maneira mais descontraída, um dos exemplos que Paula forneceu foi o de realizar um jogo – o campeão ganharia como prêmio um bombom – ela dizia uma palavra e os alunos deviam procurá-la no dicionário, o primeiro que a encontrasse venceria.

Paula disse que quando ninguém encontrava a palavra, ela então lhes ensinava como procurar no dicionário. Outro método por ela empregado foi o jogo da “forca”, no qual uma forca é desenhada (neste caso em um quadro-negro) e uma pessoa escolhe uma palavra e, embaixo da forca, faz traços referentes às letras da palavra escolhida e uma pessoa vai escolhendo as letras que formam a palavra, cada erro corresponde a uma parte do corpo do enforcado – cabeça, tronco, braços, pernas – e o jogo termina quando se acerta a palavra ou quando o corpo na forca estiver completo. Estes são apenas alguns exemplos das diferentes formas que a diretora Paula encontrou para suas aulas de reforço.

Mas, a despeito dos métodos utilizados para o ensino dos jovens, com o decorrer das semanas as turmas foram esvaziando e ao fim desta pesquisa das vinte e cinco turmas iniciais restavam apenas sete. Em conversas com Letícia e Paula perguntou-se o que havia acontecido para que a presença dos alunos nas turmas diminuísse tão consideravelmente, o que Letícia me informou foi que a maioria dos jovens trabalha para ajudar a família, o que acabava por dificultar o comparecimento às aulas de reforço. Também, a campanha para a prefeitura e a câmara de vereadores levou muitos jovens a conseguirem um “bico” nessa época, o que fez com que muitos daqueles que deveriam participar das aulas do programa

²³ Com as eleições para diretor que foram realizadas no estado, Paula saiu de seu cargo de diretora adjunta, voltando a ocupar seu cargo de professora, mas acabou voltando à diretoria da escola, seguindo seu cargo de diretora adjunta e, ao mesmo tempo, de professora de português.

tivessem que optar entre estas últimas e um pequeno ganho que lhes ajudaria e também às suas famílias.

Outro ponto, na opinião de Letícia, deveria também ser levado em conta, os alunos que participavam do programa eram adolescentes, e para a grande maioria deles ficar na escola nos dois turnos (manhã/tarde) era algo que não estava em seus planos: “Com este sol, este calor, você acha que eles vão pra onde? Eles vão à praia...”. A seu ver os jovens davam uma maior importância – e tinham esta necessidade – ao lazer.

Outro fator importante para a desistência de alguns alunos, segundo Paula, é que a escolha dos alunos que participaram do programa foi feita pela Secretaria de Educação, e o único critério de avaliação para a seleção dos alunos foi o baixo rendimento escolar. O problema, para Paula, era justamente este, os organizadores do programa Sucesso Escolar não conheciam os alunos como ela e seus colegas, eles não sabiam quais alunos estariam realmente interessados em participar das aulas de reforço e quais não, porque segundo Paula “Existem aqueles alunos que simplesmente não querem nada com nada”.

Como a demanda de alunos que foram deixados de fora das aulas de reforço era grande, Paula optou por permitir que estes alunos assistissem às aulas. Dentre estes alunos não se encontravam somente os de notas mais baixas, mas também os “bons alunos”, aqueles que faziam os exercícios, se saíam bem nas provas, tinham boas relações com os colegas e professores, estes também queriam participar das aulas, prepararem-se para as provas e conseqüentemente melhorar suas notas.

Na perspectiva de Paula (e ela não é a única) há alunos que não importa o que se faça, eles bagunçam, matam aula, não estudam... Quando perguntada se eram feitas reuniões com os pais para tentar solucionar o problema, foi respondido que sim, mas isso era muito difícil, pois os pais dos alunos trabalhavam o dia todo e só estavam em casa à noite, o que tornava difícil um encontro.

Ainda assim, os casos de alunos problemas que se apresentaram nas conversas entre professores foram poucos em comparação com o total de alunos da escola²⁴. Um “mau aluno” não representa necessariamente um “aluno problema”, todo “aluno problema” é um “mau aluno”, mas a recíproca não é verdadeira. O mau aluno é aquele que mata as aulas, não faz as lições, vai mal nas provas, em suma,

²⁴ A escola conta com aproximadamente 1300 alunos.

não quer nada com nada; tais alunos são repreendidos pelos professores, os diretores por vezes tentam ajudá-los em suas dificuldades, chamam os pais quando necessário – Paula disse que infelizmente eles não possuem um orientador pedagógico na escola, o que dificulta, em muito, o auxílio a estes alunos – e fazem um esforço para tentar tirá-los da condição de “mau aluno”.

Já o “aluno problema” desafia a autoridade dos professores, perturba a aula e os colegas, agride colegas e professores verbalmente, faz ameaças à suas integridades físicas. Em sua maioria este tipo de aluno provém das turmas do horário noturno e estão muito destoantes na relação série/idade, ou seja, sua idade não corresponde (e em muito) à série que está cursando. Letícia falou sobre uma ocasião em que uma aluna discutiu com ela em sala de aula, a professora então mandou que esta se retirasse da sala, a aluna se retirou, mas lhe disse para que tivesse cuidado, pois seu marido era bandido e quando a aluna contasse a ele o que havia ocorrido então a professora “se daria mal”. A professora então retrucou que ali ela tinha a autoridade e não tinha medo do marido da aluna. No dia seguinte a aluna veio lhe pedir desculpas e dizer que o marido mandara que esta se comportasse, caso contrário a aluna se veria com ele.

Outro caso presenciado foi quando o professor de matemática, José, entrou na sala dos professores, indignado, dizendo que era um absurdo o que havia acontecido com ele. Os outros professores, aos sussurros, perguntaram o que sucedera com o colega, este respondeu que um aluno estava perturbando a aula, então José havia dito para ele se retirar da aula, ao que o aluno retrucou “Vem me tirar” e, em seguida, disse um palavrão ao professor. Este falou indignado: “Aluno nenhum fala vai se f... pra mim”, mas ainda assim não fez nada por ser o aluno muito grande (era um aluno do noturno); suas colegas lhe perguntaram quem era o aluno, então José disse o nome do aluno, ao que os outros professores retrucaram: “Ah! É ele, não dá bola, ele é maluco”, mas Carlos disse que não daria aula enquanto o aluno continuasse em sua sala.

A seguir procuraremos ver como os professores e diretores lidam com este tipo de aluno através do Conselho de Classe, um ritual utilizado – como veremos – para definir os tipos de alunos que existem e então lidar com eles conforme a visão escolar. Também se abordará o ritual que marca o fim da ligação aluno/escola: A formatura das turmas do terceiro ano.

CAPÍTULO II

AS REUNIÕES DO CONSELHO DE CLASSE

O conselho de classe (COC) é um momento onde os professores reúnem-se para decidir a vida escolar de todos os alunos, tais ocasiões são de suma importância no processo de avaliação do aluno. Quatro reuniões ocorrem durante o ano letivo, sendo a última delas a mais importante, pois é nela que se encontra a última esperança que alguns alunos possuem acerca da sua aprovação; ou para a série seguinte ou para o término do ensino médio. Nos dias de conselho de classe (que no caso da escola pesquisada ocorrem em dois dias da semana) os alunos são dispensados de suas aulas permanecendo na escola somente os diretores, professores e funcionários.

Contudo, estas reuniões não se baseiam em critérios necessariamente objetivos, mas sim em opiniões pessoais e de cunho moral, da mesma forma que observado em outros trabalhos. (Santana, 2006; Earp, 2006; Mattos 2005)

Para buscar compreender a mecânica dos conselhos de classe procurarei tratá-los como rituais – mais especificamente ritos de passagem. Desta forma acredito ser possível fugir de explicações que definam a posição dos professores nos conselhos de classe como simples desinteresse pelo aprendizado dos alunos.

Antes de descrever os conselhos observados faz-se necessário uma pequena discussão sobre a literatura referente ao estudo dos rituais e, mais em particular, a compreensão da noção de liminaridade utilizada por Victor W. Turner para o entendimento da proposta pelo leitor. Feito isto, iniciarei a descrição dos conselhos observados para, em seguida, propor a análise destes através da teoria anteriormente proposta.

Arnold van Gennep em seu livro Os Ritos de Passagem deu ao estudo dos rituais uma nova proposta, distinguindo nos ritos de passagem três momentos: separação, margem ou limen²⁵ e reagregação ou incorporação. O primeiro estágio, separação, marca o espaço sagrado e o tempo do profano ou do espaço secular, é marcado pelo afastamento de um indivíduo ou um grupo seja de um

²⁵ Do latim: soleira, limiar.

ponto fixo na estrutura social, seja um conjunto de condições culturais ou ainda de ambos; no segundo estágio, limen, as pessoas que fazem parte do ritual passam por um período e área de ambigüidade, uma espécie de “limbo social”, passando através de um domínio cultural onde possuem poucos, ou quase nenhum, dos atributos do passado ou do estado futuro; o terceiro estágio, reagregação, que inclui fenômenos simbólicos fora do usual e ações que representam o retorno das pessoas à sua nova condição social, possuidores agora de novos direitos e deveres frente aos outros.

Assim, ao voltar sua atenção para o estudo dos ritos de passagem, Van Gennep dá um passo à frente dos antropólogos de sua época (em especial os evolucionistas vitorianos), seu trabalho possui, desta forma, uma grande importância para a antropologia como apontado por DaMatta na apresentação à edição brasileira de *Les Rites de Passage*:

“De qualquer modo, é básico salientar que Van Gennep foi provavelmente o primeiro a tomar o rito como um fenômeno a ser estudado como possuindo um espaço independente, isto é, como um objeto dotado de uma autonomia relativa em termos de outros domínios do mundo social, e não mais como um dado secundário, uma espécie de apêndice ou agente específico e nobre dos atos classificados como mágicos pelos estudiosos”. (VAN GENNEP, 1978:12)

Para Van Gennep o termo “ritos de passagem” era utilizado em rituais onde se abordava as “crises da vida”: nascimento, iniciação, casamento e morte e dependendo do tipo de ritual uma das três fases poderia possuir maior ênfase – variando em duração e grau de elaboração – como, por exemplo: ritos de separação seriam mais proeminentes em funerais, enquanto que ritos de incorporação seriam marcantes em casamentos e ritos de transição possuíram um papel importante na gravidez, noivados e iniciações (GLUCKMAN, 1962; TURNER, 1982).

Van Gennep, devido a disputas com Durkheim e os membros do *L'Année Sociologique* acerca da tese sobre o totemismo elaborada por Durkheim, teve seu reconhecimento obscurecido na França – apesar de possuir publicações que se estenderam de 1894 à 1975 (sendo a última delas uma publicação póstuma) (ZUMWALT, 1982). Sua obra principal somente foi traduzida para a língua inglesa na década de 60, onde Max Gluckman e um grupo de antropólogos que ficaram

conhecidos como a escola de Manchester passaram a fazer uso das idéias contidas em Os Ritos de Passagem para a construção de suas próprias teorias.

Ao realizar uma análise sobre a obra de Van Gennep, Max Gluckman aponta os principais enunciados da teoria deste e, apesar de prestar o reconhecimento à contribuição dele à antropologia, Gluckman tece algumas críticas referentes ao autor, tais como: uma falha de Van Gennep em não conseguir realizar uma análise mais aprofundada das relações sociais e da própria estrutura social – categoria conceitual base do estrutural-funcionalismo britânico – a partir dos rituais observados, detendo-se somente nas descrições intermináveis e entediadas usadas para comprovar que os rituais das “sociedades primitivas” realmente possuíam as três fases e se estendiam por diferentes povos (GLUCKMAN, 1962).

É a partir de um problema apresentado por Van Gennep – porque é que na sociedade tribal há, de forma geral, uma maior ritualização das transições de status social, e ainda certamente uma maior ritualização das relações sociais em geral, que nas sociedades modernas?²⁶ – que Gluckman formulará sua proposta para a compreensão dos rituais e sua relação com as sociedades modernas. Para ele, tanto Durkheim quanto Van Gennep estavam certos ao dizerem que existe uma maior ritualização das relações sociais na sociedade tribal²⁷.

Gluckman faz uma diferenciação entre “cerimônia”, “ritual” e “cerimonial”²⁸, entendendo por ritual as ações que muitas vezes são similares às ações cerimoniais, mas que contém em acréscimo “noções místicas”; o ritual, portanto, acaba sendo associado com noções em que a performance possui um jeito misterioso, por processos além do controle sensorial que, por sua vez, afetam o bem estar dos participantes (GLUCKMAN, 1962).

As sociedades tribais são o que Gluckman convencionou chamar de “sociedades multiplexas”:

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

²⁸ No original: *ceremonial, ritual e ceremonious*.

Eu vou sugerir que nós devemos procurar explicar esta alta ritualização da sociedade tribal pelo fato de que cada relação social em uma economia de subsistência tende a servir para diversos propósitos. Isto é o que eu chamei de “multiplexo”, e Talcott Parsons “difuso”. Os subgrupos característicos destas sociedades são as vilas e propriedades rurais, e também os grupos de parentesco, parte dos quais formam o núcleo de unidades residenciais. As relações entre os membros destes grupos servem a uma multiplicidade de propósitos: elas são os principais produtores das relações e também das relações onde os bens são principalmente trocados e consumidos. (GLUCKMAN, 1962:26-27)²⁹

Devido a tais definições haveria um contraste entre as sociedades tribais e modernas, ainda que possa haver similaridades entre as últimas com as primeiras, estas não seriam suficientes para que se possa afirmar a existência de rituais nas sociedades complexas:

[...] Portanto, para compreender o ritual, o antropólogo tem que investigar suas ações simbólicas e instrumentos através de um alcance maior das atividades sociais e de outros costumes e de sistemas de símbolos. Durkheim percebeu isso quando na Divisão Social do Trabalho ele viu que o movimento da sociedade de, entre outras coisas, um ritual específico e tradicional, para generalizar, uma crença universalística. Esta forma de organização do ritual, e das cerimônias religiosas como o sacrifício, através da representação simbólica de um papel, é reduzida ao mínimo na sociedade moderna. Há culto, mas não a representação de papéis; pode haver formalidades rituais, mas não há ritualização. A sociedade moderna possui conflitos similares em tipo aqueles da sociedade tribal, mas eles estão dispersos através de diferentes âmbitos das relações sociais: disputas sobre questões políticas e econômicas, como sobre a distribuição de salários e de lucros, não entram normalmente em relações familiares. A fragmentação das relações sociais isola os âmbitos dos conflitos sociais, bem como segrega papéis. Em uma sociedade de menor escala, cada questão pode ser, de uma vez só, uma crise doméstica, econômica e política.³⁰ (GLUCKMAN, 1962:42-43)

Desta forma, seria inviável pensarmos a ritualização nas sociedades modernas, pois os papéis, relações e tensões sociais estão divididos em diferentes aspectos da vida: podemos ser trabalhadores sem que este papel influencie as relações que possuímos como filhos, por exemplo. Para Gluckman, o ritual possui uma associação com a segregação dos papéis sociais e dos conflitos que surgem entre eles aliado a uma falta de componente místico,

²⁹ Tradução Livre.

³⁰ Tradução Livre.

impossibilita que certas ações: como uma festa de formatura ou a vida em um kibbutz.³¹

Aluno de Max Gluckman e membro da escola de Manchester, Victor W. Turner também seguiu as idéias centrais de Van Gennep para compor seus estudos sobre rituais entre os Ndembu – na Rodésia Setentrional, atual Zâmbia – e posteriormente aprofundar-se em seus trabalhos sobre antropologia da performance.

Em seu livro *O Processo Ritual*, Victor Turner toma a noção de liminaridade para construir, a partir desta, suas idéias centrais – em sua teoria, a liminaridade é a base para a compreensão dos processos sociais que o autor se propõe a estudar. Para ele, tal momento no ritual é carregado de atributos cheios de ambigüidades, muito pela própria característica de “desenraizamento” que as entidades liminares possuem e que, por sua vez, são expressos por uma grande variedade de símbolos (TURNER, 1974).

Tais entidades são “despossuídas” e diminuídas em seu status, fazendo com que os diversos participantes do ritual sejam levados a uma condição de uniformidade, criando um igualitarismo e camaradagem entre eles. Pacientes e dóceis, eles estariam prontos para serem remodelados e habilitados a enfrentar novas situações do cotidiano, uma vez que estão investidos de novos poderes³². A partir das observações dos fenômenos liminares, Turner pôde perceber como estes ofereciam: “[...] uma mistura de submissão e santidade, de homogeneidade e camaradagem.” (TURNER, 1974:118).

Partindo deste contexto foi possível perceber uma outra forma de organização entre os seres humanos, onde são desfeitos, ainda que temporariamente, os vínculos sociais anteriormente existentes; foi possível, portanto, para Turner diferenciar dois “modelos” das relações humanas:

O primeiro é o da sociedade tomada como um sistema estruturado, diferenciado e freqüentemente hierárquico de posições político-jurídico-econômicas, com muitos tipos de avaliação, separando

³¹ Um kibutz é uma forma de coletividade comunitária israelita que combina elementos do socialismo e o sionismo no sionismo trabalhista. Mesmo havendo em outras partes do globo outros tipos de empresas comunais, em Israel os *kibbutzim* desempenharam um papel muito importante na construção deste país.

³² Ibidem.

os homens de acordo com as noções de 'mais' ou de 'menos'. O segundo, que surge de maneira evidente no período liminar, é o da sociedade considerada como um 'comitatus' não estruturado, ou rudimentarmente estruturado e relativamente indiferenciado [...]. (TURNER, 1974:119)

Desta forma, os dois sistemas encontram-se imbricados e alternantes. Para evitar uma possível confusão com uma definição simples como: “uma área da vida comum”, Turner faz uso do termo latino *communitas* em detrimento do termo comunidade. O autor então aponta para a oposição entre estrutura e anti-estrutura, que não é tão somente a distinção entre o plano “sagrado” e o “profano”, não se deve perceber esta oposição como uma forma de dar uma aparência geral de legitimidade para as posições estruturais de uma sociedade. Há, na verdade, uma relação essencial entre os seres humanos, e a falta desta relação causaria a própria inexistência da sociedade.

Conseqüentemente, a vida social faz parte de um constante processo dialético, tanto para indivíduos quanto de grupos, onde existem sucessivas experiências que os leva constantemente a experimentar pontos opostos da vida social: igualdade e desigualdade, alto e baixo, *communitas* e estrutura, homogeneidade e diferenciação; assim as experiências de vida dos indivíduos fazem com que estes estejam expostos, alternadamente, a estados e transições (TURNER, 1974).

Segundo Turner, como não podem na maioria das vezes ser classificados segundo os critérios tradicionais, em geral as situações e papéis liminares são considerados mágico-religiosos, ao mesmo tempo que “contaminadores” e “perigosos”. Contudo, o autor lembra que as manifestações culturais da estrutura não se restringem unicamente à liminaridade; é então que o autor apresenta a idéia de “poderes dos fracos”:

Na maioria das sociedades há outras áreas de manifestação, facilmente reconhecidas pelos símbolos que se agrupam em torno delas e pelas crenças a elas vinculadas, tais como os 'poderes dos fracos', ou, em outras palavras, os atributos permanente ou transitoriamente sagrados, relativos a um 'status' ou posição baixa. (TURNER, 1974:133)

Alguns exemplos de poderes são os atribuídos à povos subjugados e também o papel do bobo da corte. Neste tipo de rito ocorre um processo onde o participante do ritual é conduzido irreversivelmente de uma posição mais baixa para outra mais alta. Este tipo de ritual ocorre, em geral, naqueles contextos que o autor denomina “crises da vida”, onde um indivíduo é despojado e humilhado, passando por uma série de provações para mais tarde elevar-se a uma melhor posição estrutural.

Pode-se ver, muitas vezes, simultaneamente, um conjunto de indivíduos sofrerem uma verdadeira inversão de status, indivíduos inferiores estruturalmente que temporariamente adquirem poderes e atribuições superiores, sendo tais rituais comumente cíclicos. A liminaridade que é encontrada em rituais sazonais é em geral do tipo coletivo onde – em determinados pontos culturalmente definidos do ciclo das estações, certos grupos ou tipos de pessoas que normalmente ocupam posições de baixo prestígio na sociedade são obrigadas a desempenhar uma autoridade ritual sobre os que lhe estão acima, tendo os últimos que aceitem de bom grado a degradação ritual a que são sujeitos; estes rituais são denominados por Turner de “ritos de inversão de status”.

Os ritos de crise da vida são aqueles em que os sujeitos, ou sujeitos rituais, marcados por certo número de momentos críticos de transição, deslocam-se, num processo que talvez possamos chamar de “traumático”, de uma posição para outra na estrutura. Podemos ver isto nos processos de elevação de status; já os ritos “marcados pelo calendário” normalmente se referem a grandes grupos e em geral abrangem sociedades inteiras. Como a própria designação já atesta, são freqüentemente realizados em momentos determinados dentro do ciclo produtivo anual. Não necessariamente, mas em muitas vezes é aí que percebemos os processos de inversão de status, os quais são quase sempre transitórios.

Posteriormente, Turner aprimorou sua definição de “liminaridade” para tentar aplicá-la nas sociedades complexas, ou industrializadas. Contudo, como ele mesmo afirmou (TURNER, 1982), os símbolos que podemos encontrar nos “ritos de passagem”, em sociedades tribais, embora possam ser assunto para permutações e transformações dos relacionamentos, somente estão envolvidos nisto devido a estarem inseridos dentro de sistemas cíclicos, estáveis e

repetitivos. Logo, é somente a este tipo de sistemas que o termo “liminaridade” pertence, quando este termo é empregado em processos, fenômenos ou pessoas em larga escala e pertencentes às sociedades modernas, sua utilização deve ser principalmente metafórica.

Portanto, a idéia de “liminaridade” que era usada inicialmente para definir uma fase da estrutura processual de um rito de passagem é agora aplicada a outros aspectos da cultura, neste caso as sociedades modernas. Para Turner este é um grande divisor de águas para a simbologia comparativa e a falha em distinguir entre sistemas simbólicos e estilos pertencentes a culturas que se desenvolveram tanto antes quanto depois da revolução Industrial pode levar a uma grande confusão tanto na análise teórica quanto no uso metodológico. Desta forma o autor acredita que exista uma distinção fundamental da cultura entre todas as sociedades antes e todas as sociedades que vieram depois da Revolução Industrial – mesmo as sociedades industrializadas do Terceiro Mundo que embora sejam predominantemente agrárias, representam os celeiros ou playgrounds de sociedades metropolitanas industriais (TURNER, 1982:29-30).

Para compreender as relações nas sociedades complexas e seus produtos culturais o autor criou a definição liminóide, que vem a ser:

[...] Inovações técnicas são produtos de idéias, produtos os quais eu chamarei de “limóides” (o “-oide” aqui deriva do Grego – eidos, um modelo, forma; e significa “parecido”, “semelhante”; “liminóide” parece sem ser idêntico ao “liminar”) e o campo que Marx designou por “a super-estrutura – Eu prefiro chamar de “anti”-, “meta-” ou “proto-estrutura”. “Super-estrutura”, para Marx, tem a conotação de uma imagem distorcida, até mesmo uma falsificação ou mistificação da “estrutura” ou “infra-estrutura” que estão, nos seus termos, a constelação da relações de produção, ambas em coesão e conflito. Contrariamente, eu vejo o “liminóide” com uma fonte independente e crítica [...] e aqui nós observamos como as ações “liminóides” dos tipos de ócio industrial podem retomar a característica de “trabalho” apesar de originado em um “tempo livre” arbitrariamente separado do “tempo de trabalho” por uma sanção administrativa. (TURNER, 1982:32-33)

Trabalhando com os conceitos de trabalho e ócio Victor Turner procurou mostrar como nas sociedades tribais os conceitos de trabalho e jogo são dificilmente distinguíveis entre si nos momentos liminares e em algumas destas sociedades eles possuem uma forte carga místico-religiosa. Já nas sociedades

modernas, a industrialização criou uma separação entre o ócio e o trabalho afetando todos os gêneros simbólicos, desde rituais até jogos e literatura; portanto, o ócio seria uma espécie de não-trabalho ou uma fase de anti-trabalho na vida de uma pessoa que trabalha. Assim o ócio surge quando uma sociedade cessa de reger suas atividades a partir de obrigações rituais fazendo com que algumas atividades (que incluem o trabalho e ócio) possam ser alvo de uma escolha individual; em segundo lugar o trabalho realizado por uma pessoa é posto à parte de suas outras atividades, assim seus limites não são mais “naturais”, mas sim arbitrários. E é somente nas sociedades industrializadas que podemos encontrar tais condições para a criação do ócio. É este ócio que permitirá a criação de diversas instâncias da cultura: pintura, música, drama, literatura, etc.

Para Turner na “alta-cultura” das sociedades modernas o momento “liminóide” não é somente removido do contexto dos ritos de passagem, ele também se torna individualizado. O artista sozinho cria o fenômeno “liminóide”, a coletividade das experiências combina os símbolos liminares. Isto não implica que o criador das idéias, símbolos liminares, imagens, etc., os crie a partir do nada, mas demonstra que ele é livre para criar a partir de sua herança social de uma forma que é impossível para membros de culturas onde a liminaridade é uma larga extensão do sagrado.

Quando comparados os processos e fenômenos dos momentos “liminares” e “liminóides”, pode-se encontrar semelhanças e diferenças cruciais entre eles; desta forma, para que se possa ter uma visão mais clara destas diferenças e similaridades, Turner apresenta 5 definições que caracterizam estes momentos (TURNER, 1982:53-55):

- 1) O fenômeno liminar tende a predominar na sociedade tribal e em sociedades agrárias mais antigas possuindo “solidariedade mecânica” (segundo a definição proposta por Durkheim) e dominada pelo status. Já o fenômeno liminóide floresce nas sociedades com “solidariedade orgânica”, onde estas são ligadas reciprocamente por relações “contratuais” e geradas pela revolução industrial, embora se possa dizer que elas começaram a surgir já no período em que as cidades-estados estavam a caminho de se tornarem impérios (no

estilo greco-romano) e sociedades feudais (do tipo das existentes na Europa do séc. XIV e também nos estilos Japonês , Chinês e Russo).

- 2) Os fenômenos liminares tendem a ser coletivos, preocupados com ritmos biológicos, de calendário e sócio-estruturais ou com crises no processo social, sendo estes resultados de ajustes internos, adaptações externas ou medidas corretivas. Desta forma tais fenômenos são chamados, por Turner, de “rompimentos naturais”, ou seja, disjunções naturais no fluxo dos processos sociais e naturais. Eles são então reforçados por uma “necessidade” sócio-cultural, mas contendo em sua essência a “liberdade” e o potencial para a formação de novas idéias, crenças, modelos, etc. O processo liminóide, contudo, pode ser coletivo (e quando o é possui geralmente antecedentes liminares), mas existem mais produções com características individuais embora às vezes eles possuam efeitos coletivos ou de massa. Estes fenômenos não são cíclicos, mas são continuamente gerados, embora sejam colocados em tempos e lugares à parte do trabalho sendo colocados na designação de atividades de “lazer”.
- 3) Fenômenos liminares são centralmente integrados na totalidade do processo social, formando com todos os outros aspectos um todo completo, e representando sua negatividade e subjuntividade necessárias. Os fenômenos liminóides desenvolvem-se a parte dos processos econômicos e políticos, ao longo das margens, nas interfaces e interstícios de instituições centrais e de assistência – eles são plurais, fragmentados e experimentais em sua natureza.
- 4) Fenômenos liminares têm símbolos que possuem um significado intelectual e emocional para todos os membros do grupo. Eles são o reflexo da história do grupo, ou seja, sua experiência coletiva ao longo do tempo. Já os fenômenos liminóides tendem a ser mais idiossincráticos, esquisitos, sendo gerados por específicas autoridades individuais e em grupos particulares – como escolas, círculos e seitas – eles têm que competir entre si por um reconhecimento geral e são pensado inicialmente como presentes lúdicos postos a venda no mercado no “livre” mercado.

- 5) Fenômenos liminares tendem a ser eufuncionais para o funcionamento da estrutura social, mesmo quando estes parecem ser “inversivos”, sendo esta uma saída para que esta funcione sem muita fricção. Enquanto que os fenômenos liminoides, por outro lado, são muitas vezes partes de críticas sociais ou mesmo de manifestos revolucionários – livros, jogos, pinturas, filmes, etc., expondo injustiças, ineficiências e imoralidades de correntes econômicas, estruturas políticas e organizações.

Então, nas sociedades modernas, os dois tipos de fenômenos coexistem como uma espécie de pluralismo cultural, contudo, a liminaridade – encontrada em seitas, igrejas, ritos de iniciação de clubes, etc. – não é mais algo universal, da mesma forma, os fenômenos liminóides também não são universais, ainda que eles sejam os gêneros de lazer da arte, esportes, passatempos, etc.

Assim é que Turner procurou conciliar as idéias sobre liminaridade – fortemente presente em sociedades tribais – com a complexidade das relações e da vida nas sociedades industriais.

É a partir destas teorias que pretendo debruçar meu olhar sobre os conselhos de classe da escola pesquisada e espero que o leitor possa ter uma idéia mais clara sobre a questão dos estudos de rituais e como estas podem ser aplicadas a contextos mais próximos de nosso cotidiano. Segue-se a seguir a descrição dos conselhos por mim observados.

2.1. OS CONSELHOS DE CLASSE

No decorrer das observações feitas na escola, puderam-se observar três reuniões do conselho de classe. A primeira sessão foi realizada pela manhã (no total foram realizadas quatro reuniões, executadas em dois dias e nos períodos da manhã e tarde), foi Mônica quem fez a apresentação aos professores que estavam reunidos em sua sala.

Na apresentação, Mônica tentou fazer uma pequena brincadeira dizendo: “este é um pessoal da secretaria de educação que veio avaliar o conselho”³³, imediatamente os olhares de todos os professores se voltaram para nós – e digo que seus rostos não pareciam muito amistosos – quando rapidamente dissemos que de forma alguma pertencíamos à secretaria de educação; Mônica, rindo, disse que era brincadeira e que éramos apenas universitários realizando uma pesquisa sobre a escola.

Após isto o “clima” na sala dos professores tornou-se menos tenso, quem coordenava o conselho era Ricardo, uma figura certamente emblemática na escola. Não seria possível entender o conselho de classe sem que antes se abrisse um parêntese para explicar quem é esta personagem.

Ricardo tem por volta de 25 anos, é homossexual assumido (o que, segundo conversas com ele, nunca foi problema na relação com alunos e funcionários da escola) foi estudante da escola e tem um bom relacionamento com a maioria dos professores e funcionários que ali trabalham. Ele é funcionário da escola, sua função é auxiliar de cozinha, mas exerce uma influência muito grande no local, sua relação com a diretora adjunta Paula extrapola os muros da escola e a amizade entre ele, Paula e Mônica é inegável.

Com o passar do tempo Ricardo cresceu em importância dentro da escola, sendo confiado a ele os cuidados da escola no período da noite, a coordenação do programa Escola de Paz e mais tarde a coordenação da Gincana do Sucesso Escolar. Ele é um dos poucos que consegue controlar os alunos do noturno, muitos professores o requisitam para silenciar as turmas deste horário, também fica a seu encargo gerenciar a escola na parte da noite, quando os diretores

³³ Na ocasião eu estava acompanhado de mais duas colegas de pesquisa.

dirigem-se para as suas casas (o que nem sempre acontece); sem “papas na língua”, diz o que pensa para quem bem entende, fala o que pensa de alguém na frente da própria pessoa. Inicialmente as pessoas que não o conhecem podem ficar constrangidas, ou até mesmo chocadas, mas com o tempo acostuma-se à este seu jeito irreverente de ser.

Voltemos agora ao conselho de classe; os professores estavam dispostos em uma mesa central da sala, à esquerda havia uma mesa com frutas, pão, frios, café, leite e iogurte (em intervalos de tempo os professores se serviam da comida ali disposta), os professores possuíam seus cadernos de classe e Ricardo possuía uma pasta com os dados gerais da turma. Com uma voz em entonação monótona este fazia uma série de perguntas: “Turma quinhentos e um...” ao que os professores pegavam seus cadernos enquanto Ricardo continuava: “Relação professor/aluno”, neste ponto os professores respondiam: “Boa”. Em seguida: “Relação aluno/professor” ouvindo-se as diversas respostas: “Ruim!”, “Péssima”, “Boa”. Na visão dos professores a sua relação sempre era boa com as turmas do conselho de classe enquanto que o contrário nem sempre ocorria.

A reunião continuava com outras seqüências de perguntas: “Aluno destaque da turma”; diversos nomes – na verdade eram ditos os números correspondentes aos alunos das respectivas turmas – então eram trazidos pelos professores: “Fulano foi bem na minha aula”, “Cicrano foi bem na minha”, ao que Ricardo dizia “Gente, tem que ter pelo menos três professores afirmando que o aluno é destaque, e a sua nota tem que ser pelo menos oito, senão não posso colocá-lo como destaque”.

Em seguida discutia-se o assunto dos alunos faltosos, Ricardo dizia o número destes alunos e, em seguida, os professores diziam se ele comparecia ou não às aulas, por exemplo: “Número 38” ao que os professores respondiam: “Comigo tem 30 faltas”, “Comigo 40”, “Comigo não tem nenhuma, ele vai à minha aula”, alguns professores então comentavam com a frase “Passa a régua” ou “Corta ele(a)”, Ricardo então dizia: “Gente! Eu não posso riscar um aluno se ele vai em alguma aula!”, vez por outra um aluno era realmente riscado da lista de chamada e o diálogo anterior acontecia com o nome de alguns alunos.

Os professores também discutiram a questão de uma aluna que estava grávida, queriam eles saber o que dela seria feito, mas foram informados por Ricardo que ela já havia comparecido à escola, com um comprovante médico de

sua gravidez, requerendo desta forma licença para afastar-se da escola para ter seu bebê e depois de alguns meses retomar seus estudos. Alguns professores elogiaram a atitude da aluna, já que esta demonstrava ter pleno conhecimento de seus direitos e exigia que estes fossem atendidos.

Mas o ponto alto da reunião – pelo menos do ponto de vista desta pesquisa – foi quando uma professora de biologia mostrou-se preocupada com sua turma, pois segundo ela seus alunos estavam com notas muito baixas e a professora não sabia o que fazer; em seguida, como exemplo, ela fez circular entre os presentes a prova de um de seus alunos, este havia recebido zero em sua prova. O problema não estava no fato de que ele não respondera as questões por não haver estudado, na visão da professora era algo bem pior, pois estava claro ele sequer havia entendido as perguntas da prova, já que suas respostas – quando ele tentava respondê-las – eram incoerentes.

Tal episódio gerou uma discussão séria por parte de muitos professores, pois estes se sentiam completamente incapazes perante estas situações, uma das professoras ali presentes disse que: "Bem, este caso é sério! Tem que ser feito algo para esses alunos", neste momento uma outra professora falou em voz baixa: "Ah! Fica quieta, vamos acabar logo com isso que quero ir pra casa", logo após dizer esta frase sua colega retrucou indignada: "Isso é serio! Você não pode mandar os colegas calarem a boca, esta reunião é para discutir exatamente isso!". Essa altercação entre as duas colegas durou um pouco, mas foi apaziguada por uma terceira professora, então os ânimos se acalmaram e a reunião teve prosseguimento.

Na seqüência da reunião outro assunto entrou em pauta, a questão de alguns alunos que causavam problema na sala de aula e que desafiavam a autoridade dos professores, tais alunos possuíam uma idade avançada para a série que estavam cursando, como disse um professor: "Não pode um aluno de quinze anos estar na quinta série, ele perturba os seus colegas" este tipo de aluno é considerado muitas vezes uma má influência para seus colegas de idade inferior à sua, a solução foi apontada pelo mesmo professor que se referiu ao aluno "problema", com certa indiferença e de forma bastante natural ele sugeriu: "Ah! Joga ele pra noite"; neste momento Ricardo levantou-se indignado, jogando a cadeira para trás, e gritou: "Ah não gente!! Joga pra noite?! Eu não agüento mais, assim é fácil, tudo no do Ricardo" disse, fazendo um gesto com o punho da mão

direita fechado enquanto que a mão esquerda espalmada batia no topo da mão direita, “Eu não agüento mais, eu que tenho que cuidar desse pessoal que vocês jogam pra noite”. Os professores permaneceram em um silêncio um tanto quanto constrangido, de cabeças baixas, olhar para o chão, ouvindo Ricardo enquanto este reclamava o fato de ficar encarregado de controlar os alunos problemáticos que eram colocados nas aulas do horário noturno.

Após esta discussão, resolveu-se decidir mais tarde o que fazer com este aluno. Houve um prosseguimento na avaliação das outras turmas, já que o horário estava bastante adiantado, a avaliação prosseguiu nos moldes acima relatados, com a mesma cantilena, turma por turma até o final da reunião.

2.1.2 DA “REGUADA” AO EMPURRÃO

Vimos anteriormente que os professores procuravam lidar com alguns alunos “passando a régua”, ou seja, os riscando das listas de chamadas afastando-os de vez do ambiente escolar. Quem coordenava os conselhos era Ricardo, mas devido a problemas pessoais ele teve que sair da comunidade e trocar de escola. Em 2006 chegou à escola uma orientadora pedagógica, Rita, que passou a coordenar os conselhos e estes passaram a ter uma nova proposta de abordagem, não se ouvia mais o “passa régua”, o que agora se escutava era “dá um empurrãozinho...”. Na escola foi implementado o sistema de dependência, que consistia em permitir que o aluno seguisse para a próxima série em caso de reprovação, sendo que ele teria que ser aprovado nas disciplinas que havia sido reprovado na série anterior (assim sendo o aluno que fosse reprovado em matemática, por exemplo, teria que ser aprovado na matéria da série anterior e também da série que estava cursando), contudo era necessário que o aluno não tivesse mais que duas reprovações para que a dependência pudesse ser efetuada. Ao longo do COC foi possível observar que este novo sistema de dependência passou a ser usado para

Contudo a dinâmica do COC não mudou, o que houve foi que este se tornou mais elaborado e tanto a aprovação quanto a reprovação passaram a ser usadas de uma forma mais eficaz nas relações escolares. O segundo COC observado iniciou como o primeiro; havia uma mesa posta com café, chá, pães, frios, alguns salgadinhos e sanduíches para que as pessoas que participassem do conselho fossem se servindo ao longo da reunião da manhã.

Os professores sentaram-se em uma sala preparada para a reunião, algumas carteiras foram dispostas em um formato retangular, ocupando quase que todo o espaço da sala, os professores tomaram seus assentos enquanto que Rita e Paula sentaram-se em uma das pontas da grande “mesa” que foi formada com as carteiras.

A orientadora pedagógica foi citando o nome dos alunos um após o outro enquanto os professores, fazendo uso de seus cadernos escolares, iam dizendo se o aluno era faltoso ou não, se suas notas eram baixas ou não. Rita iniciou a reunião pelo nome de uma menina, Carla, perguntando ao professor de história

como ela havia se saído em sua disciplina, ele respondeu que era uma menina faltosa ao que outros professores retrucaram que ela freqüentava as suas aulas.

Outra professora então disse que se não fosse o professor passar trabalhos para os alunos e se estes dependessem unicamente das notas das provas, mais da metade da turma da menina citada seria reprovada. Rita então perguntou ao professor de história como estava a nota de Carla, este respondeu que ela havia faltado todo o quarto bimestre, mas a professora de Física havia dito que em sua disciplina ela possuía somente duas faltas, mas como a maioria dos professores disse que a menina era muito faltosa ela acabou por ser reprovada.

Alguns professores começaram a se queixar da faltas dos alunos, e muitos culpavam uma das muitas ONGs existentes na comunidade pela atitude faltosa de alguns alunos. Uma professora disse que um aluno havia pedido para faltar a sua aula, pois tinha aula de futebol na ONGs no mesmo horário da escola, os professores acharam aquilo um absurdo e dispararam ao mesmo tempo reclamações sobre a ONG citada. Um professor de matemática que estava sentado ao meu lado virou-se para mim e comentou que estas ONGs deveriam somar com a escola e não realizar suas atividades no mesmo período de aula das crianças, isto acontecia, segundo ele, porque a ONG estava interessada unicamente na verba que recebia e não nas crianças. Ele então falou que se deveria fazer como na Escolinha de Futebol que existia na Mangueira, onde as crianças só podiam continuar participando se possuísem boas notas em seus boletins, tendo que apresentá-los todo o bimestre.

Seguindo a seqüência da lista de chamada um aluno chamou a atenção, Daniel, segundo Rita o menino havia sido apontado anteriormente pelos professores como faltoso e a professora de física disse então que já conhecia seu caso:

“Vem de vez em quando... Olha só, o Daniel foi fazer prova, aí foi fazer a prova na mil e dois e o Marcelo trouxe pra falar comigo, aí eu disse: ‘Marcelo, pode deixar, coloca aí que ele fez prova na outra sala porque ele não vai passar comigo esse ano’; eu não ajudo mais esse menino, ele é inteligente, mas tem dois anos que ele está apresentando problemas, sétima série foi, oitava série foi, agora não ajudo mais não. Comigo ta reprovado.”

A partir da declaração da professora de Física surgiu um debate sobre o desempenho do aluno, pois outros professores também afirmaram que ele fazia o mesmo em suas disciplinas, a professora de Física retomando a palavra explicou o que se passava: “Ele tá acostumado a faltar porque como ele é inteligente ele faz as provas e consegue nota, só que depende do trabalho também, aí ele não vem...”; novamente alguns professores lamentaram a atitude do aluno.

A orientadora pedagógica então disse que os professores deveriam usar de outra estratégia, eles deveriam tentar segurar a pontuação do aluno pelo menos até o segundo bimestre, pois se os alunos já possuísem média suficiente para a aprovação no terceiro bimestre eles deixariam de comparecer as aulas:

“Eles estão mal acostumados mesmo, em chegar num determinado bimestre e passar, tem que combinar isso mesmo, segurar no primeiro e segundo, no terceiro até dá pra dar uma aliviada, agora os dois primeiros não dá pra aliviar não, porque eles vão chegando... ta cada vez pior isso aí”.

Como uma professora ainda não havia chegado ao local, Rita pediu para que os professores chegassem a uma decisão sobre a aprovação do aluno em suas respectivas disciplinas, pois caso ele ficasse reprovado em duas disciplinas e a professora que estava atrasada sinalizasse uma reprovação em sua matéria ficaria então caracterizada a reprovação na série, caso contrário os professores poderiam deixá-lo em dependência. Mesmo que o aluno seja reprovado por mais de um professor ainda há a possibilidade de deixá-lo em dependência ou até mesmo aprová-lo, dependendo somente da negociação entre os professores:

“ – Antonio Rafael, ta em português, ta em química. E aí? Português é muita coisa, química é pouca coisa?

– É...

– Então dá pra liberar o Antonio? Porque se a Doralice sinalizar uma reprovação, ele estaria reprovado... Vale à pena reprovar ou não?

– Ah, português não dá...

– Português tudo bem porque faltam doze pontos

– E aí, libera? Então ele estaria em dependência só em química e caso a Doralice tenha reprovado ele fica em dependência em duas, não fica reprovado

– E a Carla Tavares? Ela ta em história e filosofia

– Ta liberada

– De qual?

– Das duas

– Libera das duas? Não quer deixar em uma? Porque aí pode ficar em dependência em duas.”

Os diálogos seguiam mais ou menos da mesma forma, com Rita citando aluno por aluno da pauta perguntando se o aluno estava reprovado ou aprovado, eventualmente avisando de um ou outro aluno que havia sido cortado da chamada. Em um determinado momento ao perguntar sobre o desempenho de um aluno a professora de biologia respondeu que este havia sido reprovado por meio ponto em sua disciplina, ao que Rita retrucou em tom de brincadeira: “Ah, pelo amor de Deus! Olha as estatísticas!³⁴.”, em uma alusão à avaliação do Nova Escola realizada pela SEE/RJ ao que se seguiu de outro comentário: “Dá então um peteleco, não é nem um empurrão grande”.

Eventualmente algum aluno que havia sido riscado da chamada e que retornara à escola tinha sua situação explicada aos demais professores: “Jaqueline, foi cortada, considerada faltosa, o responsável compareceu e... Teoricamente ela estaria voltando, e?”, como nenhum professor confirmou a presença da aluna esta foi novamente riscada da chamada. Neste COC, a aprovação ou envio para dependência dependia em muito do comportamento do aluno, como visto no diálogo a seguir:

- *Quarenta e dois, Valdimiro, aprovado?*
- *É aprovado.*
- *Aprovado?*
- *Comigo ele ficou.*
- *Ficou por quantos pontos?*
- *Mas ele melhorou comigo. Melhorou agora no final, ele tava atrasado, mas fez a última prova e ficou com dezenove e meio.*
- *Em quem reprovou, quem falta pouco ou quem dá nada?*
- *Em química ta reprovado.*
- *Em química é muita coisa?*
- *Nove pontos.*
- *Ele melhorou muito. Ele é esforçado.*
- *Dá um pontinho aí...*
- *Ele merece.*
- *Então vamos liberar ele. Dá pra liberar Carlos? Libera um pontinho.*
- *Então dependência em química? Aprovado por todos?*
- *Aprovado!”*

Após uma conversa sobre o desempenho de Valdimiro nos últimos meses do ano letivo e ser consenso entre os professores que o aluno era “esforçado” e

³⁴ A despeito da brincadeira feita pela orientadora pedagógica, a turma que no momento estava sendo avaliada – já se encontrando no número 33 da chamada – contava somente com sete alunos aprovados, sendo o restante composto por alunos que abandonaram a escola, reprovados e alunos em dependência.

que havia conseguido se superar melhorando seu desempenho, ainda que a melhora não fosse suficiente para uma aprovação, acabou por se decidir que o aluno seria aprovado para a série seguinte. Outros exemplos se seguiram a este, contudo no sentido oposto, ou seja, o aluno que outrora apresentava boas notas e bom comportamento, mas que por algum motivo passava a apresentar uma redução nas notas e uma atitude diferente da usual era posto em dependência para que, desta forma, voltasse a ser o aluno com boas notas e comportado.

Isto aconteceu quando Rita levantou o nome de um aluno que era aplicado e recebia notas boas, sendo muito elogiado pelos professores mas que havia sido reprovado por alguns professores, através do diálogo que se seguiu os professores chegaram à conclusão que o aluno era usuário de drogas:

- “ – Estênio Gomes?
- Reprovado
- Aprovado
- Estênio é aquele...
- O que aconteceu?
- Exatamente o que aconteceu a gente não sabe. A mãe dele veio aí, conversamos com a mãe, aliás, eu não, conversei diretamente com ele, no outro dia a mãe veio e conversou e disse que ele está tendo o mesmo comportamento em casa com a mãe. A mãe também não sabe o que está acontecendo, fazendo coisas que nunca fez. Há uma suspeita, uma informação de uma pessoa aqui de que quando começa a usar drogas parece que fica assim mesmo, depois é que dá uma acalmada. Mas tudo isso são suposições, não chegamos à conclusão ainda.
- É uma pena, ele é um bom aluno.
- Um excelente aluno...
- Mas ele falou assim pra mim: ‘Vocês me chamaram porque eu to alegre?’ e eu disse ‘Não, é porque você ta fazendo coisas que não fazia antes, era um bom aluno.’ E ele ‘to alegre porque já passei’. Aí não concluímos nada, mas ele ta diferente com a mãe também em casa. Bom, aprovado, reprovado? Ninguém reprovou?
- Eu, porque com as notas dele não tinha condição de passar .
- Só em Física?
- Química.
- Inglês.
- Ele ta com pontos e quinze e meio...
- Então diante disso aí pode até ser bom a reprovação pra ele acordar. Já tem três: Física, Química e Inglês, mais alguém?
- É uma pena.”

Também o professor de matemática usou deste argumento ao se recusar a conceder alguns pontos para uma aluna, pois segundo ele a aluna em questão havia mudado muito seu comportamento: “Ela era uma menina esforçada, tirava notas boas, mas agora se envolveu com uma turminha aí, falta, tem notas baixas,

deixa ela em dependência pra dar um susto nela.” O “merecimento” – e neste caso isto significa presença em aula, esforçar-se para sair bem nas provas, respeito aos professores, obediência e algumas vezes uma história triste – parece ser um critério muito forte para que os professores se decidam pela reprovação, aprovação ou dependência de um aluno.

Contudo, a aprovação não é direcionada somente aos alunos “bons” ou “merecedores”, por vezes alunos muito problemáticos (que enfrentam a autoridade professoral, que bebem e/ou usam drogas na escola, são agressivos, etc.) também são aprovados no COC. Um dentre os muitos exemplos observados foi quando um aluno muito problemático havia sido reprovado, sendo que em algumas disciplinas eram necessários mais de 3 pontos para que ele fosse aprovado, a partir daí surgiu um debate sobre o que fazer, pois a quantidade de pontos necessária para aprovação era grande, foi quando alguém disse: “Ah! Aprova ele logo que daí é só mais um ano e a gente se livra dele e ele pode ir lá pra boca trabalhar.”, era do conhecimento do corpo docente que o aluno em questão estava trabalhando para o tráfico já havia algum tempo. Outro aluno, uma criança de doze anos, havia morrido uma semana antes alvejado pela PM quando esta entrou na comunidade e começou a trocar tiros com os traficantes locais; o menino era um “fogueteiro” e foi alvejado pela polícia durante o confronto. Os professores lamentaram a morte do aluno, uma criança, e trocaram comentários sobre os meninos que trabalharam para o tráfico e morreram e também sobre os que ainda trabalhavam para o tráfico.

No decorrer do segundo dia do COC o termo dá um empurrão já havia sido incorporado pelos membros do corpo docente, a partir daí já se ouvia de forma mais freqüente frases como: “E aí, empurra?” ou “Ah dá um empurrãozinho, ela é tão boazinha...” que eram respondidas por “Então ta, empurra.”; por vezes estes “empurrões” significavam cinco ou até seis pontos na nota final do aluno, mas como segundo a orientadora pedagógica explicou a um professor, o COC é soberano em suas decisões, ou seja, mesmo que um aluno esteja reprovado – ainda que por uma pontuação alta – se o conselho decidir por bem aprová-lo não há nada que o impeça de assim o fazer.

Ao longo do COC surgiu uma divergência entre os professores sobre o funcionamento da dependência na escola por conta de uma aluna que estava na segunda série do ensino médio e que se encontrava em dependência em

química, Rita quis saber se ela estava reprovada nesta matéria, tanto na dependência quanto na segunda série.

Mas segundo a informação dos professores ela havia sido aprovada nas duas turmas (segunda série e dependência), todavia, a professora de biologia disse que não importava se a aluna havia sido reprovada na dependência caso ela fosse aprovada na segunda série, pois se ela cumprisse as exigências necessárias para ser aprovada na segunda série, segundo a lei, ela passaria então para o terceiro ano do ensino médio, mesmo tendo sido reprovada na dependência. Esta afirmação gerou uma discussão entre as pessoas presentes, pois neste caso os alunos em dependência que fossem reprovados, mas que recebessem a aprovação na série que estavam cursando, não poderiam ser reprovados nesta, apenas repetindo a dependência, mas não a série seguinte.

2.2 O CONSELHO DE CLASSE COMO MOMENTO LIMINAR

Até aqui apresentamos o desenrolar de três conselhos de classe que foram observados ao longo da pesquisa. Como proposto no início do capítulo, procurarei tratar o momento do conselho de classe como um rito de passagem, acreditando que esta seja a melhor proposta para compreender como se dão as decisões tomadas pelo corpo docente com relação aos alunos e que, muitas vezes, parecem até mesmo contraditórias, como, por exemplo, quando um aluno considerado “bom” pelos professores é deixado em dependência em alguma matéria para que sirva de lição a ele enquanto que outro chega a ganhar até cinco ou seis pontos para receber a sua aprovação, mesmo sendo reconhecidamente um aluno “problemático”.

Estes conselhos de classe, que ocorrem quatro vezes ao ano, todos os anos, servem muito mais para definir que tipos de alunos existem e, a partir desta definição, situar seus papéis no mundo escolar. Mas antes de iniciar minha análise da questão, gostaria de retomar a discussão sobre o estudo de rituais; no início deste capítulo foram apresentados três estudiosos do tema: Van Genep, Max Gluckman e Victor Turner.

O primeiro foi fonte de inspiração para os outros dois desenvolverem seus respectivos estudos, mas para qualquer um destes há um ponto de convergência em seus trabalhos: as sociedades complexas, ou industrializadas, não possuem um grau de ritualização tão elevado quanto o das sociedades tribais, o que inviabilizaria o estudo de rituais nas sociedades modernas.

Para Gluckman, o ritual existe nas sociedades tribais devido aos papéis e relações sociais estarem constantemente justapostos, e nas sociedades modernas os papéis, interações e conflitos sociais são compartimentados, não havendo então a necessidade de uma grande ritualização, sendo assim inviável a aplicação da noção de ritos de passagem – como proposto por Van Genep – em nossa sociedade.

Já Victor Turner, ao trabalhar com a noção de liminaridade, apontou para a existência de um momento semelhante ao liminar nas sociedades complexas, contudo, tal momento – chamado de liminóide – ainda que possua algumas

características correlatas ao momento liminar, apresenta pontos muito distintos que só podem surgir em sociedades complexas.

Portanto, não seria contraproducente procurar perceber o conselho de classe como um rito? Como conciliar a proposição de Van Genep com o conselho de classe de uma escola pública situada no Complexo da Comunidade? Certamente não será fingindo que os moradores da comunidade são alguma espécie de “sociedade tribal urbana” completamente descolada do resto da sociedade que a cerca. É em Roberto DaMatta que será possível encontrar a resposta para a seguinte pergunta: “É possível aplicar a idéia de ritual às sociedades complexas e, em caso afirmativo, como fazê-lo?”. A partir de seus estudos o autor conclui que a diferenciação entre os rituais e a vida diária é inexistente sendo muito semelhantes entre si:

“Procurei chamar a atenção para o aspecto combinatório do momento que chamamos ‘ritual’. Minha intenção foi revelar que os ritos não parecem ser momentos substantivamente diferentes daquele do mundo cotidiano, mas combinações destes momentos. O clima do ritual não é dado por meio de transformações essenciais do mundo e das relações sociais, mas por meio de manipulações dos elementos e relações desse mundo. [...]

Em outras palavras, procurei demonstrar [...] que a matéria-prima do mundo ritual é a mesma da vida diária e que entre elas as diferenças são apenas de grau, não de qualidade. O ritual é a colocação em foco, em close up, de um elemento e de uma relação. [...] Os rituais dizem as coisas tanto quanto as relações sociais (sagradas ou profanas, locais ou nacionais, formais ou informais). Tudo indica que o problema é que, no mundo ritual, as coisas são ditas com mais veemência, com maior coerência e com maior consciência. Os rituais seriam instrumentos que permitem maior clareza às mensagens sociais.” (DAMATTA, 1997:82-83)

Para Roberto DaMatta o ritual possui uma característica individualizante e, neste ponto, seu processo não difere nas sociedades tribais e complexas:

“Meu argumento central é o seguinte: o que caracteriza a fase liminar dos ritos de passagem é a experiência da individualidade vivida não como privacidade ou relaxamento de certas regras (pois o neófito está sempre sujeito a inúmeras regras), mas como um período intenso de isolamento e de autonomia do grupo. Mas, o que temos aqui é a experiência com a individualização como um estado, não como uma condição central da condição humana. Ou seja, a individualização dos noviços nos ritos de passagem não envereda pelo estabelecimento de uma ruptura, por meio da ênfase extremada e radical em um espaço interno ou em uma subjetividade paralela ou independente da coletividade; antes, pelo contrário, essa individualização é inteiramente complementar ao grupo. Trata-se de uma autonomia que não é definida como separação radical, mas como solidão, ausência, sofrimento e isolamento que, por isso mesmo, acaba promovendo um renovado encontro com a sociedade

na forma de uma triunfante interdependência quando, na fase final e mais básica do processo ritual, os noviços retornam à aldeia para assumir novos papéis e responsabilidades sociais.” (DAMATTA, 2000)

Partindo destes pressupostos acredito que o COC é um rito de passagem onde o que está em jogo não é o fato de o aluno ter aprendido ou não, ou se ele está apto a seguir seu curso escolar para uma série adiante, mas sim a definição de que tipo de aluno ele é e o tipo de pessoa que se tornará ao sair da escola. Desta forma, a avaliação feita nos Conselhos de Classe é uma avaliação de cunho moral sendo seu caráter pedagógico deixado de lado.

Inicialmente os alunos são afastados do convívio social – neste caso, do âmbito escolar – onde só permanecem na escola os professores, diretores e demais funcionários. A reunião do Conselho então passa a individualizar estes alunos, seja através de um número na chamada, seja chamando-o pelo nome próprio (diferenciando-os assim dos demais colegas). Cabe aqui ressaltar que a atenção dos membros do COC recai não sobre aqueles que seguem de uma forma mais ou menos homogênea as diretrizes escolares, conseguindo por sua vez a aprovação, mas sim sobre aqueles que: ou tiveram uma mudança em seu comportamento (tanto para melhor quanto para pior) ou apresentam-se como casos problemáticos de desafio às “normas” da escola.

É em torno destes alunos que a atenção do professores se concentra, pois alguns destes alunos acabam por representar uma ambigüidade no universo escolar sendo que se faz necessária uma definição sobre a natureza destes alunos. A ambigüidade causa não somente certo desconforto, mas gera também uma desorientação em sobre como devemos tratar os indivíduos que “não estão socialmente definidos”, de forma semelhante deu-se com o estudo realizado por Dorith Schneider sobre os alunos AE no Estado do Rio de Janeiro onde a autora aponta a situação das crianças que possuíam um tempo de aprendizagem mais lento que o “normal”:

“[...] Durante a maior parte deste tempo o AE potencial leva uma existência apagada. Encontra-se numa posição liminar de “não mais normal mas ainda não excepcional”. Ele é ambíguo, não tem classificação. Essa ambigüidade acentua e exacerba sua condição de marginalidade [...]. Desde que não existe como categoria, também não existe como indivíduo. Ninguém pode relacionar-se com uma não

pessoa. Essa situação é inevitável, pois é, por assim dizer, estruturalmente inerente ao sistema, porque a separação ideológica da criança deve sempre preceder sua separação física.” (SCHNEIDER, 1974:64-65)

Ainda que os professores durante o COC compartilhem suas opiniões com seus pares, a meu ver eles não visam o apoio dos colegas como apontou Mattos (Mattos 2005), mas sim buscam através das diversas impressões que surgem ao longo da reunião um consenso sobre o tipo de aluno que está sendo avaliado. Se partirmos do princípio da afirmação de DaMatta que diz que o ritual tão somente reflete a realidade social na qual estamos imersos, então o COC possui o papel de ajudar a formar os futuros cidadãos, buscando imbuir desde cedo nos alunos valores e noções que se espera que um “bom” cidadão possua. Contudo, como nem tudo ocorre da forma como esperado, alguns alunos não seguem e/ou não se encaixam nos moldes pré-estabelecidos socialmente, então o que se faz é “prepará-los” para viverem à margem da sociedade.

Dentro do COC a reprovação do aluno ou a dependência – como se procurou demonstrar – serve como um mecanismo que pode vir a fazer o aluno mudar de temperamento, assim como a aprovação é usada para premiar um aluno que mostrou-se esforçado ou que seja “bonzinho”, como os professores costumam dizer, e em últimos casos é usada para “acelerar” o processo de desligamento da escola de algum aluno mais problemático.

É através destes procedimentos: reprovação, dependência e aprovação; que o corpo docente vai, ao longo dos quatro bimestres e no decorrer da vida escolar dos indivíduos, avaliando, medindo, moldando, disciplinando e preparando os alunos para os seus papéis na sociedade, sejam eles “bons” ou “ruins”, sucessos ou fracassos. Assim, os três procedimentos acima citados possuem não uma característica punitiva ou de premiação, mas sim têm um caráter normalizador, de forma semelhante ao que foi apontado por Foucault:

“Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em

termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a “classe vergonhosa” da Escola Militar). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza.” (FOUCAULT, 1987:152-153)

Este ritual que é o COC culmina com a publicação dos resultados em listas que são afixadas em um mural específico para isto. Os alunos então vão até a escola e procuram suas respectivas notas e fazem suas eventuais reclamações junto à secretaria da escola. Nas observações realizadas não se tomou conhecimento de nenhuma mudança nos resultados liberados, após o COC, devido a reclamações de alunos.

Com a chegada de Rita, a orientadora pedagógica, nos foi possível observar que os rumos do COC mudaram para o sistema anteriormente citado, enquanto que com Ricardo os professores procuravam simplesmente afastar para o curso noturno os alunos menos desejáveis.

Ao enviarem estes alunos para a noite, os professores estavam procurando preservar aqueles alunos que eles acreditavam que possuírem algum potencial e, de certa forma, terem “salvação”, ainda que seja arriscado utilizar este termo. Os alunos muito mais velhos para a sua série – como no caso do aluno de quinze anos na quinta série – perturbam a aula e são uma “má influência” para seus colegas pondo assim em risco estes últimos. Para evitar este perigo de “contágio” é que eles são enviados para a noite, onde há outras pessoas de sua idade e também onde podem ser mais bem “controlados³⁵” (como no caso da escola em questão, onde Ricardo desempenha este papel).

Na busca em salvar os “bons alunos”, os professores relegam uma espécie de ostracismo aos “alunos problema”, mas esta é uma lógica do próprio sistema escolar, e não devemos esquecer que professores e funcionários compartilham desta crença por estarem imersos dentro deste mesmo sistema.

³⁵ Cabe aqui lembrar que no horário noturno não são unicamente os “alunos problema” ou aqueles somente muito avançados em relação à série/idade que freqüentam a escola. Há também jovens que possuem filhos, pessoas com mais idade (entre trinta e cinquenta anos) que resolveram retomar seus estudos, pessoas que trabalham durante o dia, em suma, indivíduos que não têm como freqüentar a sala de aula em outros horários.

A reprovação é uma das armas que eles podem utilizar no controle de seus alunos e, sem esta arma seu controle fica ainda mais fragilizado e sua autoridade ameaçada, assim, mandar estes alunos para a noite não somente é uma medida punitiva, mas uma tentativa de reassumir o controle de tais alunos dentro do âmbito escolar.

Não nos é possível afirmar que esta não é uma prática injusta, já que imputa um fracasso aos alunos que possuem um comportamento desviante em relação aos demais colegas, mas dentro da lógica de pensamento da escola, é algo completamente compreensível. Antes de julgarmos os professores e tomá-los como únicos culpados da perversidade do sistema devemos levar em conta que a prática dos primeiros está ligada a uma lógica que já persevera por décadas. Antes de se pensar em procurar os culpados da injustiça existente no sistema escolar, deve-se buscar a mudança da lógica deste sistema e, desta forma modificar o sistema em si mesmo, tornando, talvez, menos injusta as práticas existentes no sistema pedagógico.

Outro momento ritual, mais performático e solene é a festa de formatura das turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Este representa o final do ciclo escolar para a maioria das pessoas, também marca o encerramento de uma relação de muitos anos, tanto tensa quanto intensa, entre professores e alunos. Este ritual marca o elo final entre a Escola e o Aluno, entregando à sociedade os indivíduos que foram bem sucedidos no ciclo escolar e também pessoas agora normalizadas, incentivando outros a seguirem seus exemplos.

2.3 A FORMATURA DAS TURMAS DE TERCEIRO ANO

A formatura das cinco turmas de alunos do terceiro ano do ensino médio da escola (contando os três turnos) foi realizada em uma noite chuvosa de primavera (mais especificamente no início do mês de dezembro). Dos cerca de duzentos alunos que compunham as cinco turmas, pouco mais de cem terminaram o ensino médio, sendo que alguns deles não participaram da cerimônia.

Justamente devido a chuva a cerimônia foi realizada na parte protegida do pátio da escola. Cerca de 100 alunos estavam se formando e cinco fileiras de cadeiras com dez acentos cada uma foram dispostas tanto no lado esquerdo quanto direito do pátio, de forma a que os alunos ficassem de frente uns para os outros. Os espectadores que eram compostos por parentes e amigos de alunos ficavam voltados de frente para o refeitório da escola, e para o tablado que ali adiante havia sido montado como palco para a cerimônia.

Participavam da formatura os diretores Roberto, Cláudio e Paula; alguns professores usando trajes formais (paletó e gravata ou então calça social e camisa, no caso dos homens, e as mulheres usavam vestidos, maquiagem, bolsas, colares, etc.). Foi colocada uma mesa sobre o tablado para que os professores e diretores pudessem se sentar de frente aos espectadores e formandos, ao redor do tablado foram colocadas flores e uma toalha branca cobria a mesa onde ficava o corpo docente. Logo abaixo, à esquerda do tablado foi colocado um púlpito onde Thiago, ajudante da direção, fazia às vezes de mestre-de-cerimônias da formatura, dando início às formalidades. Ao lado esquerdo de Thiago, sentados em algumas cadeiras e com partituras a sua frente, estavam posicionados alguns alunos que faziam parte de uma oficina de música (flauta doce para ser mais exato) e, juntamente com eles, dois professores – um homem e uma mulher, sendo que ela estava ao teclado – compunham o grupo.

Após algumas palavras dos diretores adjuntos Thiago começou a chamar os nomes dos formandos, divididos pelas suas respectivas turmas, para que estes fossem ao tablado receber seus diplomas. Vestindo as tradicionais becas e com o

barrete sobre suas cabeças, um a um dirigiam-se ao palco para receberem seus diplomas. Sob aplausos, assobios, gritos e até mesmo piadas, acompanhadas de muitas risadas, que vinham de professores e inspetores: “Esse(a) não passou não!”, “Esse(a) passou colando”, algumas crianças menores choravam querendo se dirigir aos braços de seus pais ou mães que recebiam seus diplomas. Foram chamadas primeiramente as turmas do diurno para, em seguida, as turmas do horário noturno tivessem a sua vez na cerimônia.

Dependendo de cada aluno que subia ao palco para receber seu diploma um professor diferente o recebia para lhe entregar o tão esperado “canudo”, esta variação da pessoa que recebia o aluno formando aparentemente se dava devido à afinidade entre o aluno e seu professor. As turmas mais animadas eram as turmas do período noturno e também as turmas com alunos mais velhos. Pais e mães subiam aos palcos sob os aplausos de seus filhos, algumas alunas dançaram um funk, uma turma deu o seu grito de “guerra” antes que Thiago começasse a chamar os nomes destes alunos, um momento que comoveu alguns dos espectadores foi quando uma jovem aluna (por volta de 20 anos) subiu ao palco para receber o seu diploma com o seu filho recém nascido nos braços.

Ao findar a parte da cerimônia onde os alunos formados recebiam seus diplomas, Cláudio fez um pequeno discurso aos alunos formandos, logo em seguida, Roberto também fez seu discurso e alguns professores foram convocados pelos alunos para falarem alguma coisa, neste ponto da cerimônia, algumas professoras já não podiam mais conter suas lágrimas de emoção perante os alunos que durante alguns anos conviveram com elas e que não mais retornariam a escola.

Por fim, ao som das flautas doces e do teclado, Thiago comunicou que Tânia, uma professora de português, gostaria de dizer algumas palavras aos alunos que se formavam naquela noite, esta então pediu silêncio das pessoas ali presentes para que pudesse ser ouvida, em principio ninguém lhe deu atenção, mas o diretor Cláudio chamou a atenção das pessoas para que dessem atenção às palavras de Tânia, após as palavras da professora que visavam mostrar aos formandos que estes haviam vencido uma etapa importante em suas vidas, a cerimônia foi dada por encerrada.

As pessoas, então, começaram a se dirigir para os formandos e cumprimentá-los, abraçando-os, dando felicitações ou então fazendo gracejos a eles, enquanto isso algumas pessoas começavam a desmontar o palco e a remover as cadeiras que serviram para os formandos e para os espectadores da cerimônia. Alguns professores começaram a se dirigir para seus carros acompanhados de um ou outro colega que recebia uma carona, alguns guarda-chuvas se abriam para proteger as pessoas da chuva que ainda caía. Enquanto isso Roberto e Cláudio passavam por grupos de alunos com seus respectivos familiares para lhes cumprimentar pela formatura dos filhos.

Cabe aqui salientar que a conclusão do ensino médio para estas pessoas tem um enorme peso, pois significa que os alunos conseguiram vencer uma barreira difícil de ultrapassar, permitindo-lhes conseguir o tão ansiado diploma de conclusão do ensino médio, possibilitando-lhes procurar empregos com uma remuneração maior.

Aparentemente não são muitos os alunos que almejam prosseguir seus estudos até o nível superior, na escola eu conheci pessoalmente apenas um punhado deles, o ensino médio já parece ser uma conquista final, e não deixa de sê-lo, uma vez que cerca de cinqüenta por cento dos alunos do terceiro ano da escola foram reprovados e mesmo frente a dados mais gerais é uma conquista que deve ser comemorada, principalmente pelo fato de muitos dos discursos ouvidos ao longo da pesquisa apontarem para o fato da escola estar inserida em uma comunidade pobre e, desta forma, necessitar de uma abordagem diferenciada por parte do governo estadual. Talvez por estarem cientes disto e compartilharem esta visão é que professores e diretores vêem a cerimônia como um momento de grande importância na vida destas pessoas.

No decorrer da pesquisa muitos funcionários da escola perguntaram sobre o que era a pesquisa, e, ao saberem que esta tratava sobre o programa Sucesso Escolar a frase mais comum de se ouvir era: “Ah! O Fracasso Escolar?”, ou então como me disse um inspetor: “O Fracasso Escolar é um grande sucesso do governo”. Esta frase, de certa forma impactante, reflete não somente uma descrença no programa implementado, mas também desconfiança que os

funcionários das escolas possuem com relação à Secretaria de Educação e ao próprio Governo do Estado.

Mas o que levaria os professores e funcionários a esta declaração? Não consideravam o programa uma boa idéia? Por que então lhe imputavam um fracasso inerente? Vários fatores levam a estas declarações. O primeiro deles é que a implementação do “Sucesso Escolar” foi considerada muito mais como uma intervenção nas escolas públicas estaduais. Cabe aqui lembrar que em doze anos o estado do Rio de Janeiro possuiu quatorze secretários de educação e as escolas públicas estaduais ficaram por conta própria, tornando-se independentes na construção de seus sistemas pedagógicos e a implementação do programa foi considerada uma intervenção, algo realizado “de cima para baixo”.

Nas conversas com professores e funcionários, vários deles se mostraram desgostosos com a forma como foi implementado o programa, este foi considerado uma arbitrariedade por parte do governo, pois não houve nenhuma consulta prévia aos componentes das escolas sobre o que estes achavam do Sucesso Escolar. Também a avaliação realizada nas escolas, como dito anteriormente, foi considerada mais que injusta pelo fato do avaliador levar em conta unicamente os aspectos negativos das escolas, e não se interessar de nenhuma forma pelo que as escolas possuíam de positivo para demonstrar.

Aliado à isto há a certeza quase que absoluta que o projeto foi lançado por motivos eleitoreiros – já que este foi lançado com urgência e deveria ser implementado logo após as férias escolares de inverno, o que coincidiria com as eleições para prefeito, não permitindo aos diretores se organizarem devidamente para a implementação do projeto – procurando o governo evidenciar uma preocupação (que na opinião dos membros das escolas não existe) com os problemas do sistema escolar unicamente para fins de autopromoção, daí a frase tão ouvida: “O Fracasso Escolar é um grande sucesso do governo”. No entender das pessoas envolvidas esta “manobra” do governo mostraria seu interesse pela educação pública, angariando votos dos pais, mas como o Sucesso Escolar foi implementado às pressas, sem prévia consulta, o projeto resultaria em fracasso.

Quanto aos alunos que não querem nada com nada, os diretores acreditam que a escolha destes para as aulas de reforço foi um erro, pois não haveria forma de fazê-los querer estudar. As soluções tomadas, como no caso do conselho de

classe, para refrear os “alunos problema” não devem ser vistas necessariamente como atitudes que demonstram que os professores não se importam com seus alunos ou se estes estão aprendendo ou não.

Será a proposta da SEE/RJ tão agressiva à comunidade escolar como um todo, ao ponto de ser impossível um entendimento entre SEE/RJ e escolas? Se o programa Sucesso Escolar é visto como uma boa idéia, mas ainda assim é intitulado pejorativamente por professores e demais funcionários como “Fracasso Escolar” deve haver um ponto desta relação em que há um comum acordo sobre a importância destes programas, mas que acaba por se perder devido a outros pontos divergentes.

Cabe-nos indagar também o fato das escolas verem com maus olhos as avaliações feitas pela SEE/RJ, em especial o “Nova Escola” e questionarem não somente os métodos de avaliação, mas também as pessoas que estão incumbidas de aplicá-los. Discriminação por parte dos avaliadores? Descaso da SEE/RJ, medo do corpo docente receber notas baixas e perder a verba da escola e também de terem seu profissionalismo questionado?

Mas quem são todas estas personagens que compõe este quadro de conflitos, alegrias, tristezas, dissensões? É disso que procuraremos tratar no próximo capítulo ao contar um pouco da história de alguns membros da escola, procurando relacionar suas histórias pessoais com os assuntos abordados ao longo deste trabalho.

Capítulo III

A ESCOLA E SUAS PERSONAGENS

Este último capítulo tem por intenção mostrar um pouco da história pessoal de algumas das personagens que fazem parte da escola. Além de um breve relato sobre suas vidas também se procurará mostrar as impressões que estas pessoas possuem sobre a escola, políticas governamentais, sua experiência tanto como estudantes e/ou profissionais e como isto influencia suas próprias percepções do que é a educação e como vêem o ambiente escolar.

CLÁUDIO:

O diretor adjunto Cláudio é conhecido por todos os alunos da escola, na maioria das vezes bem-humorado e brincalhão. Ele gosta muito de fazer brincadeiras e piadas tanto com os colegas quanto com os estudantes, com uma voz alta – que pode ser ouvida do corredor do primeiro andar da escola – ele procura lidar com os alunos e funcionários de uma forma pacífica, porém firme, para que se mantenha sempre o bom andamento da escola. Contudo, apesar do seu jeito bonachão o diretor adjunto perde a paciência quando vê sua autoridade ser desafiada ou questionada, mostrando uma faceta mais rigorosa de sua personalidade.

Cláudio possui quarenta e seis anos, nasceu e foi criado no Morro do Timbau (Comunidade) na cidade do Rio de Janeiro. A comunidade como um

todo era muito pobre – vivendo em barracos e palafitas – e sua família não era exceção no meio da pobreza, chegando a ficar vários meses sem luz devido a falta de pagamento. Em sua época de escola os livros didáticos tinham que ser comprados (nas escolas públicas) e, devido a sua condição, ele não podia comprar tais livros, portanto só podia pedi-los emprestados e os lia no fim de semana para depois devolvê-los.

Ao terminar o ensino médio – em uma escola pública – Cláudio prestou vestibular para a UFRJ e foi aprovado para o curso de Letras. Logo no primeiro período de faculdade ele enfrentou uma grande dificuldade devido a sua condição econômica e “poucas leituras”, por ser de “comunidade” e possuir outra “cultura”, diferente dos outros alunos que provinham da zona sul e que apesar de não serem ricos, possuíam uma condição econômica melhor que a dele. Segundo ele, foi necessária muita força de vontade para superar as dificuldades, tendo que passar muito tempo lendo dentro da biblioteca da faculdade para tentar suprir suas deficiências.

Aliado a questão econômica e de conhecimento Cláudio casou-se cedo, no início de seu curso de Letras e durante a faculdade ainda teve três filhos. Segundo ele sua vida acadêmica foi difícil devido a todos estes fatores, mas ele conseguiu se formar, ingressando em seguida na pós-graduação da UFRJ, no curso de Mestrado, contudo acabou por não concluir seu Mestrado, faltando a entrega da dissertação.

Ele iniciou o curso em 1977 e formou-se em 1981, foi reprovado no primeiro ano da graduação. Para ele o fato de ser um morador da Comunidade entrando em uma realidade diferente daquela a que estava habituado – como, por exemplo, pessoas falando errado, com outra cultura, outro pensamento e um modo de vida diferente do seu, fizeram com que ele “entrasse de pára-quadras” na faculdade. Assim Cláudio percebeu que aquele lugar não era seu e sentiu-se obrigado a se adaptar ao universo acadêmico. Desta forma o primeiro período foi muito complicado para o diretor, ele acabou por ser reprovado em todas as matérias em que havia se matriculado, aliado a isso estava o fato dele trabalhar como operário em uma empresa, fazendo com que ele chegasse tarde da noite em casa e muito cansado.

Foi neste ponto que Cláudio decidiu abandonar o seu emprego para que pudesse se dedicar mais ao seu curso de graduação, apesar de estar casado. Assim, o diretor pediu demissão do emprego, foi morar com o pai e passou a vender calcinhas na faculdade para conseguir algum dinheiro para se sustentar.

Ao término deste período Cláudio foi trabalhar na empresa ESSO, como operário, ficando sete anos no emprego sempre com a esperança de poder galgar um posto melhor dentro da empresa. Como nunca conseguiu melhorar de cargo dentro da empresa ele foi trabalhar então em um restaurante, em uma sociedade com um amigo durante três anos. Após este período o amigo teve que vender o restaurante e então Cláudio passou por um período difícil, por fim acabou por trabalhar em um escritório de informática, ganhando trezentos reais por mês e com três filhos adolescentes a situação se tornou um pouco complicada.

Foi então que Cláudio resolveu fazer um concurso para o magistério no qual foi aprovado. Resolveu então fazer um segundo concurso, no qual também obteve aprovação. Depois de um tempo o diretor Roberto o indicou como diretor adjunto do CIEP José Malta onde foi então trabalhar. O cargo de diretor permitia que ele escolhesse a escola em que exerceria a sua função e assim Cláudio transferiu suas duas matrículas para a escola localizada na Comunidade, estando já há quatro anos na direção da escola.

Ao ser perguntado o que havia motivado Cláudio a ingressar no magistério, este respondeu que inicialmente ao ingressar na faculdade tinha por intenção tornar-se um cientista da literatura, gostava de literatura, queria ser um escritor e dar aulas na faculdade. Mas cursando o mestrado ficou decepcionado ao ver que as pessoas não se interessavam pela leitura e passou a se questionar sobre para que serviria o conhecimento que estava adquirindo. Assim ele deixou de ser o bom aluno que fora na graduação e por fim desistiu de tudo, inclusive da idéia de dar aulas.

Após abandonar o curso de mestrado Cláudio foi trabalhar vendendo roupas em uma confecção que ele havia criado. Um dia ele resolveu procurar emprego como professor em uma escola particular e foi informado que a escola

pagava dois cruzeiros a hora-aula. Cláudio então desistiu de ser professor, pois pensou que o salário era de dois cruzeiros, enquanto que uma única calça que ele vendia custava dez cruzeiros. Logo depois ficou sabendo que o valor do salário era de 2 cruzeiros por cada hora de aula administrada e não 2 cruzeiros por mês.

O que o levou a fazer o concurso público foi que seu salário era muito baixo, trabalhava em uma empresa e acabou em certo ponto por ser explorado: trabalhava mais do que devia, muitas vezes até as quatro horas da manhã. O fato de possuir curso superior lhe favorecia no aprendizado do afazeres da empresa e no diálogo com os patrões, mas com quatro filhos (Cláudio um tempo depois adotou um menino) o salário não compensava seu esforço na empresa. Um dia, segundo contou Cláudio, estava passando na frente de uma banca de jornais quando viu o anúncio da Folha Dirigida³⁶ onde estava escrito que havia concurso para o magistério na cidade de Nova Iguaçu com quatrocentas e cinqüenta vagas.

Ao ler a notícia Cláudio pensou *“Bom, eu vou fazer que eu vou passar!”*, apesar de estar sem estudar a quinze anos ele prestou a prova e, segundo ele, sem estudar conseguiu obter a aprovação no concurso apesar de “passar raspando na prova” – ele ficou em centésimo nonagésimo lugar – sendo chamado logo em seguida. No ano seguinte Cláudio fez uma segunda prova para outra matrícula de professor e também obteve aprovação, sendo chamado a ocupar o cargo tão rápido quanto anteriormente. Ele também me confessou que hoje se arrepende de não ter se tornado professor logo ao sair da faculdade, pois ele descobriu que o magistério está “no seu sangue”.

Em seguida perguntei a Cláudio se era verdade que ele havia sido o primeiro morador da Comunidade a se tornar universitário. Ele me contou que foi em um fórum que houve na Comunidade que ele havia “jogado” esta idéia; neste fórum compareceram muitas “celebridades” da Comunidade para falar sobre suas histórias e a história da própria comunidade: o início da

³⁶ A Folha Dirigida é um jornal de circulação no Rio de Janeiro especializado na veiculação de informações sobre os mais variados concursos públicos, bem como os resultados e gabaritos de provas destes concursos.

Comunidade, o manguezal, as palafitas. Como Cláudio já era professor na escola foi convidado a falar e foi então que ele disse ser o primeiro morador a entrar na universidade.

Contudo Cláudio admitiu que a Comunidade é imensa, mas que ainda assim sabia que no local onde morava (Morro do Timbau) e de alguns amigos na Baixa do Sapateiro ele fora o primeiro a ingressar em uma universidade. Segundo Cláudio houve também outro morador que conseguiu entrar na universidade um ano antes dele, mas quando ele foi aprovado ele já não morava no Timbau já havia três anos, indo morar em Irajá, tendo sido aprovado na Universidade Federal Rural sendo hoje um geólogo bem sucedido financeiramente, fazendo viagens constantes ao exterior.

Cláudio disse que das pessoas com quem conviveu ele não teve notícias de nenhuma que houvesse estudado em uma universidade federal e mesmo uma universidade particular, pois em sua época, era muito cara para que alguém da comunidade tivesse condições de pagar as mensalidades. Assim ele lançou a história de quem era o primeiro e ninguém contestou: *“Fui o primeiro! E as pessoas acreditaram. Até hoje ninguém veio contestar...ninguém veio aqui contestar, então sou o primeiro até que se prove o contrario ou apareça o primeiro”*.

Cláudio tornou-se diretor através da intervenção de um amigo que morava também no Timbau, Rildo, que conhecia o diretor Roberto. Rildo levou o nome de Cláudio para a coordenação da SEE/RJ e para o próprio Roberto, assim o amigo de Cláudio ficou sabendo que havia uma vaga para diretor no CIEP José Malta. Rildo então falou para Cláudio sobre a vaga e contou sobre Roberto, o diretor da escola, dizendo que já havia conversado com o diretor e que este era uma pessoa “bacana”, meio nervoso, mas que era fácil de controlar, uma pessoa legal e de bom coração e que era só saber levar.

Cláudio já possuía um interesse em ir para a Comunidade dar aulas, como professor mesmo – não lhe passava pela cabeça ser diretor de uma escola – e sua intenção era de ficar na direção da escola até o mês de setembro; Cláudio comunicou sua decisão a Roberto que por sua vez ficou chateado com a notícia, pois ficara contente com a administração de Cláudio,

então o diretor adjunto decidiu ficar na direção da escola até quando Roberto quisesse: *“eu tenho um compromisso com o Roberto que é o meu amigo, meu diretor, meu irmão. Então o que eu puder fazer por esse cara eu faço, porque ele me trouxe pra cá, me dá toda a garantia de...vamos dizer assim, governar, administrar isso aqui.”*

Para Cláudio dar aulas para os alunos não foi algo tão difícil pelo fato de ter sido vendedor e, portanto, estar acostumado a lidar com as pessoas, com o povo, sempre tendo que “vender o seu peixe”, persuadindo as pessoas sobre a qualidade daquilo que está vendendo. Ser uma pessoa extrovertida, que gosta de brincar, ajuda em muito. O próprio fato de um dia também ter sido estudante o marcou, pois nas aulas que assistiu ele via como seus professores ministravam suas aulas.

Mas o que foi muito importante na sua formação como professor foi um “curso” de dez anos que ele fez em um centro espírita – Cláudio se declarou espírita kardecista – lhe foi de grande valia, pois ele aprendeu a entender de uma forma melhor o ser humano cada indivíduo dentro de suas limitações e peculiaridades. Estes três fatores: ser estudante (segundo ele por mais de 40 anos), vendedor de roupas e espírita, foram concomitantes para que ele formasse seu caminho e todo o conjunto de regras que ele possui.

Para Cláudio seu início como diretor foi difícil como em qualquer outro lugar onde se chega pela primeira vez, ele costuma ir com cautela, observando a situação até que ele tome conta da situação. Seguindo esta lógica, Cláudio procurou ver como os professores, alunos e funcionários agiam e como o diretor Roberto ficava em meio a todos os outros e o que fazer para auxiliá-lo. Assim o diretor adjunto quis primeiro saber como agia Roberto para, a partir daí, conversar sobre o que ele, Cláudio, devia manter e aquilo que ele discordava de Roberto e como poderia fazer para que chegassem a um consenso e caso ele desse carta branca para Cláudio este seguiria em frente, mas caso o diretor fosse contra ele seguiria com a idéia de Roberto, pois segundo Cláudio Roberto é o diretor geral e ele é o diretor adjunto.

ROBERTO:

Figura controversa no ambiente escolar, o diretor Roberto consegue atrair sobre si as mais diferentes opiniões dentro do ambiente escolar. Sempre questionando e cobrando os comportamentos dos professores ele provoca comentários sobre sua administração, alguns acham que ele é muito complacente com os alunos e demasiado exigente com os professores. Outros acreditam que sua administração consegue levar bem a escola. De dentro de sua sala, cheia de imagens de santos católicos e de trabalhos artesanais feitos por ele mesmo, o diretor segue coordenando a escola.

Roberto assim como o diretor adjunto foi morador da Comunidade – mais precisamente, segundo informações de Cláudio, na Baixa do sapateiro – possui quarenta e sete anos é natural da cidade do Rio de Janeiro, nasceu no bairro de Pilares e aos doze anos de idade foi morar na Comunidade. Antes o pai morava de aluguel em Pilares e decidiu comprar uma casa em Bonsucesso, seu pai, segundo Roberto, levou muito tempo pagando a casa e tendo que sustentar seus irmãos – os pais do diretor tiveram oito filhos no total. Roberto veio de uma família de professores: mãe, tios, tias e irmãs, estando o magistério em “seu sangue”.

Desde criança o diretor geral estudou em escolas públicas e diz que sempre gostou do manejo do início de aulas, o frenesi do fim de ano: festa de escola, boletim, ficha de chamada, caderneta. Assim ele ficou desde criança interessado pela parte administrativa da escola, ajudando seus professores nestas tarefas. Como a maioria das crianças, Roberto também gostava que seu material escolar fosse novo, mas como era um entre oito filhos nem sempre isto era possível, e Roberto só conseguia material escolar novo pelo meio do ano, pois seu pai comprava material para seus outros irmãos para depois comprar o dele.

O diretor também foi durante muitos anos beneficiado por um programa de assistência escolar chamado Caixa Escolar, ao entrar no Ginásio, em 1973, (o equivalente da quinta a oitava séries do ensino fundamental) ele conseguiu um atestado de pobreza. O atestado de pobreza era emitido por qualquer delegacia e tinha como pré-requisito uma declaração de três pontos comerciais que validassem a idoneidade do requerente. O atestado proporcionava o direito a uma assistência da prefeitura do Rio de Janeiro, permitindo que Roberto estudasse todo o período do Ginásio.

No período do Ensino Médio, segundo contou o diretor, foi apadrinhado pela diretora da escola em que estudava. Recebia dela todos os livros necessários para seus estudos. Próximo à época do Natal a diretora entrava em contato com Roberto e o convidava para que almoçasse com ela no início do ano e após o almoço ela o chamava para comprar seu material escolar e quando Roberto não tinha a lista sua protetora lhe dava uma quantia em dinheiro dizendo: *“Então toma esse dinheirinho para você ir adiantando, comprar livros, sapatos...”*. Quando ele recebia a lista de materiais ele levava a ela e os dois saiam para fazer as compras para o ano letivo que se aproximava.

Esta senhora tinha um filho que queria ser professor de Ciências – o mesmo desejo de Roberto – e que na época tinha a mesma idade do diretor. Este filho morava com pai e a visitava de tempos em tempos, passando muito mais tempo longe dela. Aos dezoito anos ele veio a falecer em um acidente de automóvel na estrada de Santos no dia primeiro de janeiro. O diretor acredita que o fato de ele ser estudioso como o filho de sua benfeitora, e como este passava muito mais tempo longe que perto da mãe acabou por se criar um vínculo entre a diretora e Roberto que continuou ao longo da vida escolar do diretor, sendo ela a incentivá-lo a entrar na universidade.

O apoio e o incentivo para seguir em seus estudos, para cultivar o hábito da leitura e aumentar sua cultura vinha de amigos, apadrinhamentos e da sua própria família, além do próprio desejo e esforço pessoal havia também um esforço externo para que as pretensões de Roberto se concretizassem. Em 1981 o diretor entrou para uma universidade particular chamada Castelo

Branco no curso de Ciências, Roberto trabalhava em uma escola durante o dia e estudava a noite; mas seu pai foi acometido de uma doença tendo sua coluna afetada, o que o levou a ficar afastado do emprego, recebendo seu dinheiro via INPS e veio a pedir sua aposentadoria antes de seu falecimento³⁷. Devido a esta situação Roberto teve que arrumar um emprego que remunerasse melhor para ajudar sua família, neste mesmo período o diretor conseguiu realizar o processo de transferência externa para a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Quando ingressou na UFRJ, Roberto já trabalhava em uma escola da rede particular e para a PETROBRÁS através de uma firma terceirizada. Ele também tentou fazer o curso de Engenharia realizando seu estágio na própria firma, neste período Roberto fez muitas viagens pelo Brasil e pelo mundo acompanhando os projetos. Contudo, o trabalho exigia muito dele, sem férias, trabalhando em cinco projetos de uma única vez, as empresas para quem a firma prestava serviços estavam sempre mudando uma vez que os contratos eram por trabalhos realizados. Seu trabalho fazia com que ele sempre estivesse coordenando os projetos e/ou arquivos técnicos, levando-o a tirar férias a cada quatro anos, ficando longe da família – por esta época Roberto já era casado, mas não possuía filhos.

Foi em uma de suas viagens, em 1992, que Roberto viu o CIEP em construção, justamente neste dia ele estava se dirigindo para São Paulo com ordem de fechar um setor de uma filial da firma em que trabalhava. Teria que demitir trinta e dois engenheiros, devido aos problemas financeiros surgidos no governo de Fernando Collor. Todos os demitidos possuíam família e isto causou uma grande angústia em Roberto e quando este se dirigia para o aeroporto e viu o esqueleto da escola, esta visão o deixou – segundo ele mesmo – com os olhos brilhando. Depois de demitir os funcionários da firma em São Paulo e também por causa das condições fatigantes e aliado a um salário que já não era tão bom, Roberto decidiu sair da empresa onde trabalhava.

³⁷ Desde a data da entrevista (2006) já havia cinco anos que o pai de Roberto havia falecido.

Quando nasceu seu primeiro filho Roberto decidiu que devia ficar mais próximo de sua família, possuir um emprego mais sossegado que pudesse lhe proporcionar férias de trinta dias. Em 1993 foi aberto concurso para a Fundação de Apoio ao Ensino Público (FAEP), criado por Leonel Brizola e Roberto fez a inscrição para o concurso por insistência de seu pai. O diretor então foi aprovado para o cargo de professor e pediu para ser alocado no CIEP José Malta uma vez que ele morava perto da escola – por esta época Roberto já havia se mudado para Bonsucesso. Mas ainda assim o diretor ficou incerto quanto a ir ou não trabalhar na escola. Quando ele foi trabalhar no CIEP este ainda estava em obras, com muito barro, sem rampa de acesso ao prédio, sem cadeiras, sem pintura, com o prédio ainda sendo rebocado, ficando a escola sem receber verba do governo até 1996.

Roberto então foi conversar com o diretor do CIEP sobre sua dúvida em ficar na escola, que lhe disse que não seria possível acumular 40 horas no CIEP e em outra escola: *“Me arrependi amargamente, pois deveria ter ficado lá e aqui”*. Assumiu o cargo em março de 1994, em maio do mesmo ano resolveu começar a fazer jornada dupla e em junho pediu definitivamente demissão da outra escola e ficou trabalhando no CIEP. Roberto já possuía experiência como professor, pois dava aula no SENAC à noite e havia sido professor da rede municipal, mas como trabalhava também na firma anteriormente citada ele acabou exonerado pelo município devido às muitas viagens que fazia ao exterior, fazendo com que ele faltasse muito na escola. Entre 1994 e 1997 Roberto trabalhou como professor de matemática e desenho da escola, em 1996 o então diretor saiu do CIEP e uma nova diretora, de nome Maria Teresa, assumiu a direção da escola. Esta diretora ficou pouco tempo na escola e devido à proximidade das eleições, um novo diretor foi eleito que ficou apenas oito meses na direção da escola.

Foi quando assumiu a direção sua adjunta, a professora Paula, que ainda não havia sido nomeada e respondia interinamente – tal fato foi descoberto pelo próprio Roberto – e não possuía muita experiência como as questões administrativas e burocráticas de uma escola. Em 1998 Roberto foi convidado a assumir o cargo de diretor adjunto e passou então a organizar a parte administrativa da escola: arquivos, secretaria, livros de matrículas, livros

de notas finais, conselhos de classe, colocando “linha” na escola. No final deste mesmo ano a escola passou por momentos difíceis como invasão da escola, muitos bailes funk organizados pelo tráfico local, roubos, falta de professores, sem luz elétrica para dar aula para os alunos, recebendo como merenda para dar aos alunos bucho, arroz, macarrão e moela e pichações devido ao sucateamento que as escolas públicas vinham sofrendo ao longo dos diversos anos.

Além desses problemas a escola sofreu um inquérito administrativo devido ao fato de alguns professores não darem aula ou faltarem em demasia e recebendo abono por suas faltas. A diretora adjunta Paula estava afastada devido a alguns problemas e quase houve uma intervenção por parte da Secretaria de Educação. Mas como na SEE/RJ sabia que Roberto era o único que possuía experiência em administração escolar além de ter concluído uma série de pós-graduações (mestrado em Educação e Matemática na UFRJ, especialização em Administração Escolar e outra especialização em Psicopedagogia) convidaram-no a assumir a direção da Escola. O convite foi feito através de uma professora sua que o chamou na SEE/RJ e disse para ele assumir a direção e tomar Paula como adjunta, uma vez que ela conhecia a comunidade e poderia cuidar das questões mais voltadas aos alunos enquanto ele ficaria com a parte administrativa e financeira. Roberto havia sido no ano de 1999, diretor adjunto e seu primeiro mandato como diretor geral deu-se em 2000-2001, estando ele até o presente momento na função, sendo este seu terceiro mandato.

Roberto conta que hoje sua relação com os professores é respeitosa, mas no princípio sua relação com o corpo docente era conflituosa, pois ele mesmo era muito duro no exercício de sua função, ele a exercia não como autoridade mas como poder o que gerava uma relação tensa e um tanto desconfortável com os membros da escola.

CARLOS:

O professor de história Carlos é baixinho, um pouco careca e bem-humorado, sempre rindo e fazendo piadas tanto sobre seus alunos quanto de seus colegas professores. Seu bom-humor é quase que constante e presenciei uma única vez sua indignação quando foi ofendido por um aluno em sala de aula.

Carlos possui quarenta e três anos, nasceu na cidade do Rio de Janeiro e mora até hoje na Ilhado Governador, é de origem humilde, seu pai era balconista de uma loja de autopeças e sua mãe era costureira, ele fez o ensino fundamental todo em uma escola pública, o que segundo ele era “um negócio complicado”. Com muito esforço por parte de seu pai Carlos foi estudar o ensino médio em uma escola particular para ele e seus irmãos. Como sempre gostou da matéria de história na escola Carlos resolveu fazer a faculdade História. No entanto, como a situação econômica em sua casa era precária ele teve que procurar um emprego para ajudar a sua família. Tendo que trabalhar durante o dia, ficou impossível para Carlos cursar uma universidade pública, o que o levou a prestar vestibular para uma universidade privada e lá fazer sua graduação em História no horário noturno.

Ele se formou em 1990 e logo foi trabalhar em uma escola particular na Ilha do Governador. Em 1993 Carlos prestou o mesmo concurso para professor do Estado que Roberto obteve a aprovação e foi logo em seguida chamado para assumir o cargo ficando alocado no José Malta, devido à proximidade de sua casa, onde permanece até hoje, sendo esta a única escola onde trabalha. Carlos diz não ter medo de ser professor em uma escola dentro de uma comunidade, até porque sempre morou em frente a uma comunidade na Ilha do Governador, nunca tendo problema.

Ele trabalha com alunos da quinta série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Para ele os alunos que mais dão trabalho e que desafiam a autoridade do professor são os do ensino fundamental, por serem

mais arredios, independentemente do turno que cursem. Carlos procura resolver os problemas com os alunos mais difíceis de lidar chamando os pais para ter uma conversa com eles e pedir o apoio destes, todavia, os pais não se interessam muito pela vida escolar dos filhos, e quase nunca estão presentes, encontrando-se afastados da escola. Os pais matriculam os filhos na escola e não se interessam se o filho está aprendendo ou não na escola, transformando assim a escola em uma espécie de depósito de crianças onde os pais deixam seus filhos para que possam cuidar de seus afazeres.

Para ele isto se dá devido à “falta de estrutura familiar” – explicação não muito incomum de se encontrar nos discursos dos professores. Segundo os professores, falta de estrutura familiar significa pais separados ou a criança que sequer conhece o pai, vivendo largada na rua, havendo pais que nem mesmo sabem a série em que seu filho(a) se encontra sendo que na reunião de pais e mestres apenas um punhado de pais comparece para se interar do que acontece com seus filhos e a escola onde eles estudam. Segundo Carlos, os pais que comparecem às reuniões e acompanham a trajetória escolar dos filhos são os pais dos alunos que nunca dão problema enquanto que os pais de alunos problemáticos raramente comparecem à escola mesmo quando a direção solicita a sua presença. Muitas vezes a escola tem que impedir a entrada do aluno quando os responsáveis não comparecem, mas mesmo assim os pais evitam aparecer, criando alguma desculpa e enviando algum vizinho ou tio(a) para a escola.

Carlos como professor enfrenta, além do problema da distorção série/idade, a questão da deficiência escolar dos alunos da escola. Existem, até mesmo, casos de analfabetismo. Muitos alunos, segundo Carlos, vão para a aula com o nome escrito na mão, para que possam copiar no caderno, pois não sabem nem ao menos escrevê-lo e nestes casos as crianças são alunas da quinta série do ensino fundamental. Esse é um discurso muito comum entre os professores estaduais, uma vez que a culpa da dificuldade de aprendizado (e também do analfabetismo), segundo esses professores, recai sobre as escolas municipais. Para Carlos essa é a explicação para os altos índices de repetência na escola.

Esta situação para Carlos é desanimadora, pois sem o apoio familiar é difícil trabalhar a educação do aluno e assim a criança passa mais tempo em casa ou na rua que na própria escola, chegando cheia de vícios à escola o que torna difícil educar o aluno. É por isso que segundo Carlos que muitas vezes estes alunos são aliciados para o tráfico de drogas, entrando na criminalidade.

Para Carlos um dos pontos negativos do trabalho na escola é a falta de funcionários para suprir a necessidade dos alunos. Segundo o professor Carlos há necessidade de mais inspetores para controlar algum excesso dos alunos. Falta mesmo um psicólogo para conversar com os alunos mais problemáticos – principalmente pelo fato dos alunos morarem em uma comunidade carente. A falta de material escolar também é um fator que desmotiva o professor. Carlos contou que ainda não haviam chegado os livros didáticos de história, biologia e geografia para o ensino médio e que somente havia os de português e matemática; e no ensino fundamental há livros mas não para todos os alunos. Também para o professor os baixos salários, às vezes o atraso do pagamento, são fatores que contribuem para a desmotivação do profissional da educação.

Há também uma falta muito grande de professores concursados na escola devido ao fato de muitos deles terem muito medo de ensinar em uma escola localizada em uma comunidade. A soma de todos estes problemas leva a uma deficiência muito grande no aprendizado dos alunos. Para Carlos o fato da escola ser em uma comunidade não tem nada a ver com os problemas que nela se encontram, é uma questão que permeia toda a rede pública de ensino e, segundo sua experiência profissional, mesmo em alguns colégios particulares a situação não é muito diversa.

Mesmo iniciativas como a do programa Sucesso Escolar, do qual Carlos foi professor, não conseguiu os resultados esperados. Segundo Carlos isso se ocorreu devido ao fato dos alunos que mais precisavam participar do programa e que foram selecionados para as aulas de reforço não terem comparecido às aulas, o que ocasionou a diminuição do número de turmas do programa.

MÁRCIA:

Márcia é de estatura baixa, pele clara, cabelo castanho curto. Ela é professora de Disciplinas de Geografia e História na Escola e leciona para crianças do segundo ciclo do ensino fundamental. Com um temperamento mais introvertido é difícil vê-la falando ou brincando com seus colegas, por vezes podemos encontrá-la na sala dos professores tirando um cochilo.

Márcia leciona já há trinta e dois³⁸ anos na rede pública e foi criada somente pela mãe. Seu pai faleceu quando ela tinha nove anos de idade, e foi sua mãe quem lhe proveu todos os estudos. Ela cursou na época o ensino primário e depois fez o exame de admissão ao ginásial. Em seguida fez o colegial e, finalmente, o Ensino Normal na escola Cardeal Leme com bolsa de estudos. Ao terminar o curso normal foi ser professora em uma escola particular durante seis anos. Fez então o concurso para o município de Caxias (na baixada fluminense), mas abandonou o emprego devido à falta de pagamento por parte do prefeito da época e também porque ela havia sido aprovada no concurso para professor do estadual.

Ela confessou que hoje se arrepende muito de haver abandonado a prefeitura de Caxias, pois ela precisava do dinheiro (na época ela morava com a mãe e as duas precisavam de dinheiro), mas acabou ficando somente com a sua matrícula na rede estadual. Após algum tempo Márcia casou e resolveu fazer graduação em Estudos Sociais, tornando-se professora de história e geografia (incluindo ensino de OSPB e Moral e Cívica), na FIODUQUE em Caxias. Foi através de um colega que foi professor no José Malta que ela ficou sabendo da escola e decidiu trabalhar no CIEP (há cinco anos), o fato da escola se localizar na Comunidade para ela nunca foi um problema, pois ela sempre deu aulas em escolas próximas a comunidade pobres – à noite em Vigário Geral, no lixão de Caxias, inclusive ela foi professora do famoso

³⁸ Contando até a data da entrevista, realizada em 2006

traficante Fernandinho Beira-Mar (sem o saber) e de alguns de seus sobrinhos(as).. Segundo Márcia à noite ela só dá aulas em uma escola de classe média.

Márcia, ainda que possa, não pretende se aposentar, pois não gostaria de perder certos privilégios que sua profissão lhe dá, continuar trabalhando seria preferível a ficar em casa sem ter o que fazer se estressando (sua mãe havia falecido fazia um ano) e como sua cabeça está melhor que a de muitos jovens, como ela diz, ela pretende continuar trabalhando. Ela ainda se arrepende amargamente de haver abandonado sua matrícula na escola municipal, pois tem a absoluta certeza que estaria bem lá dentro e ganhando muito mais e que talvez já pudesse estar aposentada. Ela dava aula em uma escola no interior de Caxias onde ela tinha que atravessar um rio em uma balsa para chegar até o local onde ministrava suas aulas. Depois foi transferida para uma escola no centro de Caxias, mas o atraso nos salários a levou pedir demissão (como falado anteriormente) e quando o novo prefeito assumiu, ele providenciou o pagamento dos salários, mas já era tarde demais pois Márcia já saíra do emprego.

A sua relação com os colegas e a diretoria é boa, pois ela acredita que se cada um fizer as suas obrigações não há porque haver desentendimentos. Ela acredita que ao cumprir com suas obrigações e agir da mesma forma em todas as escolas onde dá aulas ela acaba por não se aborrecer, não se estressa e, quanto a sua relação com as crianças depende da ocasião, por vezes é “marrenta”, por vezes é calma. A professora Márcia não ministra aulas para o ensino médio e prefere dar aulas para o ensino fundamental sendo que, para ela, as crianças de quinta série são as mais fáceis de lidar porque são mais infantis e como ela também é catequista sabe lidar com maior facilidade com as crianças, tendo uma identificação muito maior com elas. Ainda assim ela diz que as meninas são mais difíceis de lidar que os meninos, por serem mais “assanhadas”, ou seja, o interesse pelos meninos começa a despertar nessa idade o que acaba por fazer com que as meninas fiquem agitadas – tagarelando, dando risadas, fazendo brincadeiras mais provocativas – e com isso desviam a atenção também dos meninos, por isso Márcia diz que é

necessário colocar um freio nelas, pois elas ficam com *“aquele fogo”* que deve ser contido.

Existem muitos alunos problemáticos para trabalhar, mas ela procura tomar algumas atitudes para lidar com eles, trocando de lugar na sala de aula e depois chamando os alunos para conversarem com ela, havendo após a conversa uma melhora no comportamento do aluno. Ela teve que lidar com dois alunos mais problemáticos da oitava série enquanto substituía uma colega que estava de licença, mas mesmo eles não entraram em atrito com a professora, apenas abandonavam a sala de aula, saindo da escola. Nesse caso, o que Márcia fazia era comunicar aos inspetores e diretores o ocorrido, para que estes tomassem as medidas necessárias. Mesmo com alunos com uma grande distorção série/idade (em uma turma particularmente problemática), Márcia procura se impor chamando um aluno e depois outro para conversar com ela, mandando os alunos se sentarem, ameaçando chamar a mãe na escola. Após uns 15 minutos a professora consegue impor seu ritmo à turma fazendo com que a aula funcione da forma que ela quer.

Márcia procura realizar uma série de trabalhos que vão se somando ao longo do ano letivo a fim de fazer a avaliação dos alunos. Esta é uma prática comum entre os professores, como visto no capítulo anterior. Segundo Márcia, fazendo assim os alunos possuem mais chances de aprovação e suas aulas são ministradas de um modo menos formal, com pintura de mapas, notícias de revistas, etc., para que assim o aluno não fique entediado das aulas. Assim, para a professora só não passa com ela quem não quer, pois ela dá chance para que todos os alunos obtenham a aprovação: *“Comigo só não passa quem não quer.”*. Somente aqueles alunos que não querem nada mesmo, como ela mesma disse, é que acabam sendo reprovados em suas aulas. Este número chega mais ou menos a três alunos por turma.

Márcia gosta muito da escola, diz já ter se acostumado com a escola e o lugar é próximo da sua casa. Ela diz também que procura cumprir com a sua função, chegar na escola e dar sua aula. Não ficar se envolvendo com os alunos ou perguntando demais sobre suas vidas, pois uma colega sua quando entrava na sala de aula procurava se inteirar, mas os alunos não gostavam que

ela fizesse estas perguntas e para ela não importa quem faz o quê fora da escola. A amiga depois de um tempo nunca mais voltou para a escola, Márcia não sabe se sua colega foi ameaçada por alguém, mas acredita que não é muito bom ficar perguntando sobre a vida dos alunos sem que eles assim o queiram. A professora procura em suas aulas evitar certos termos que falam alusão à situação da comunidade, como por exemplo com o tema Tráfico Negreiro que ela muda para Comércio de Escravos, evitando assim uma relação com o narcotráfico local.

Mesmo quando os próprios alunos procuram contar sobre sua vida, especialmente suas ligações com as facções criminosas da Comunidade, Márcia procura desviar a conversa para outro assunto que não o envolvimento do aluno com o tráfico e apenas quando o aluno fala de outros problemas é que ela procura ajudar os alunos dando-lhes conselhos. Todos os problemas que ela venha a ter com seus alunos são resolvidos sempre dentro da sala de aula.

No primeiro dia de aula do ano, Márcia procura apresentar para seus alunos os direitos e deveres de cada um dentro da sala de aula e da escola e assim eles vão respeitando a professora em sala de aula. Ela escreve os dez mandamentos no quadro em sala de aula e manda os alunos copiarem: não gritar, cumprimentar, pedir desculpas, não falar palavrões – coisas que fazem parte do ensino de Educação Moral e Cívica, matéria que Márcia acha que deveria retornar à grade curricular das escolas – e desta forma vai surtindo efeito o “estribo” que ela coloca nos alunos. A professora não gosta de “bater de frente” com os alunos e evita entrar em altercações. O que Márcia faz é simplesmente cruzar os braços e ficar olhando os alunos que estão conversando ou bagunçando na aula e quando eles percebem que ela está de braços cruzados, com um sorriso irônico nos lábios e olhando para eles, os alunos ficam encabulados e dizem *“Ih! Fica quieto! Cala a boca, cala a boca!”*, e vem o silêncio sem a necessidade da professora chamar a atenção do aluno ou até mesmo de gritar com ele.

Márcia diz que alguns de seus colegas não compartilham da mesma opinião, ela conversa com os colegas a respeito da forma de como lidar com

estas situações na sala de aula, mas como há uma divergência de opiniões fica cada um cuidando de sua aula. Para ela a profissão de professor é muito mais uma vocação aliada a um grande jogo de cintura que a pessoa deve ter, não adianta aumentar salários se a pessoa não possui a vocação para o magistério, porque aí ela será um(a) professor(a) ruim. O jogo de cintura torna-se fundamental, pois, segundo ela, os alunos tentam a todo instante tirar o professor do sério, e quanto mais o professor se estressar mais os alunos gostam, sendo necessário uma psicologia muito grande para lidar com toda esta situação, quanto maior a irritação, mais fácil se torna para os alunos bagunçarem. Mesmo em uma turma bagunceira não adianta tentar impor-se com raiva, pois desta forma a raiva retornará para a pessoa e só tornará a situação pior.

A professora acredita que todo professor antes de começar a trabalhar na rede pública de ensino, seja ela municipal ou estadual, deveria antes lecionar na rede privada. Segundo Márcia, é na escola privada que se aprende a dar aula e não em escolas públicas, pois lá o professor é mais cobrado, tem um número bem maior de alunos por turma e não pode reprovar um número muito grande de alunos, uma vez que a escola depende da mensalidade. Assim sendo, o professor consegue aprender melhor na rede privada de ensino. Contudo para Márcia o CIEP José Malta não é de todo ruim e ela acha injusta a avaliação do Nova Escola porque a escola possui sala de vídeo, auditório e biblioteca, enquanto existem escolas que não possuem nada disso e suas notas são maiores, por isso para ela esta é uma questão política e não de avaliação escolar propriamente dita.

THIAGO

Apesar de sempre existirem alguns alunos que se relacionam melhor com professores e diretores esta relação ainda possui suas fronteiras e, por melhor que seja tal relação, a maioria das vezes ainda há uma linha que separa o corpo docente do discente. Thiago, aparentemente, conseguiu transpor esta linha invisível que separa o aluno do corpo docente, chegando ao ponto de ter com os membros da direção e com alguns professores uma relação de igualdade. Ainda que esta relação não diga respeito ao status ocupado por ele dentro da hierarquia escolar, ela fica patente nas relações do cotidiano. Na escola, Thiago é visto como um “igual” e trata os professores e diretores de uma forma que os outros alunos não se atreveriam ou não lhes seria permitido.

Thiago tem 18 anos e é morador da comunidade desde o nascimento, ele possui mais quatro irmãos (sendo Thiago o caçula). Sua mãe tem a terceira série do ensino fundamental e seu pai possui o ensino médio completo. Ele estudou em escolas públicas durante toda sua vida escolar, todas dentro da própria comunidade. Primeiramente ele estudou na escola municipal próxima de sua casa e em 1999 ele entrou no CIEP José Malta para estudar na quinta série tendo continuado na escola mesmo após a conclusão do ensino médio (nunca tendo repetido ano). Segundo Thiago ele sempre se recordará do ensino dos professores – alguns o acompanharam por todo seu período na escola – e da forma de ensino destes e dos amigos que ali fez.

Ele costuma estudar em casa, no seu quarto, e diz que não gosta de estudar na biblioteca da escola, pois não gosta do silêncio que lá existe e só entra na biblioteca da escola para pegar algum livro, mas assim que o retira vai embora. Apesar de algumas dificuldades ele se considera um bom aluno. Sempre tirou notas boas com os professores – com exceção de uma no primeiro ano do ensino médio, quando ele ficou com três notas baixas – e sempre foi elogiado pelo seu bom comportamento em sala de aula, sendo que

em sua concepção são estas coisas que fazem um bom aluno: respeitar os professores, ouvir seus conselhos, ser comportado e tirar boas notas. Para ele o aspecto da escola mudou muito desde que ele entrou na escola, antes a escola era muito suja, com muitas pichações, mas a questão do ensino era melhor, os professores se empenhavam mais.

Ele diz gostar de tudo na escola, apenas há um ou outro funcionário com quem ele não se dá bem ou alguns professores que para ele são “insuportáveis”. O seu dia na escola começava com ele correndo para a sala de aula, já que sempre chegava atrasado nas aulas, ficando na escola até o fim do dia. Apesar de estudar no turno da manhã, Thiago ficava na parte da tarde ajudando os diretores da escola com as funções administrativas. Além de ter sido presidente do grêmio estudantil, ele possui uma relação mais íntima com Mônica (a professora de Biologia), os três diretores, a professora de espanhol da escola e com Ricardo, o controverso “ajudante” da direção.

Ele teve muita dificuldade para conseguir estudar, pois em sua casa somente ele e seu pai trabalham e não ganham muito dinheiro o que tornou mais difícil para Thiago conseguir terminar seus estudos. Seu pai é motorista da Petrobrás e Thiago recebe uma remuneração da escola por desempenhar um papel de auxiliar administrativo. Apesar da dificuldade enfrentada ele planeja fazer uma faculdade e ainda não tentou o vestibular porque, segundo ele, ainda não criou “vergonha cara”. Havia também certa indecisão quanto a que curso escolher. Ele ainda estava indeciso se deveria prestar vestibular, em uma universidade pública já que ele não tinha condições financeiras de pagar os estudos em uma instituição privada, para biologia ou letras com ênfase em língua espanhola – a escolha destas duas profissões não foi nem um pouco aleatória. Na verdade Thiago as havia escolhido pelo fato da proximidade que ele possuía com Mônica e com a professora de espanhol e, justamente por ser próximo das duas, enfrentava dificuldades em se decidir para qual curso prestaria o vestibular.

Thiago foi monitor do Programa Sucesso Escolar e diz que foi um aprendizado importante para ele, pois manteve contato com os professores e assim não somente ganhando experiência com relação a planejamento de

aulas e como transmitir o conhecimento, mas também pôde aprender mais e tirar muitas dúvidas como aluno. Para ele o programa foi produtivo, pois ele mesmo presenciou crianças da quinta série que chegavam analfabetas à escola conseguirem aprender a ler e escrever após as aulas de reforço que passaram a ser ministradas na escola.

Para Thiago, o índice alto de reprovação na escola tem muito mais a ver com as coisas existentes extra-muros, ou seja, a escola às vezes não consegue ganhar o interesse do aluno perdendo-o para jogos de futebol, videogames, trabalho, namoros, etc., alguns alunos apenas se matriculam apenas pelo interesse de dizerem que estão em uma escola, mas que efetivamente não querem aprender de verdade.

RICARDO

Talvez a personagem mais controversa do CIEP José Malta, Ricardo é alguém que inicialmente pode vir a chocar um visitante desavisado. Como apresentado em pontos anteriores deste trabalho, Ricardo é alguém que não faz questão de esconder sua opinião a respeito de alguém ou de determinado assunto, expressando em alto e bom som suas idéias, por vezes permeadas por alguns palavrões. Sua relação com a direção é de amizade, principalmente com a diretora adjunta Paula, muitas vezes fui com ele e alguns professores ao final de seus expedientes para comermos algo em um restaurante ali mesmo na Comunidade, podendo assim presenciar esta relação que transcendeu os muros da escola.

Ricardo nasceu e foi criado na Comunidade, possui mais dois irmãos – um casal – compartilhando uma casa com mais sete pessoas: avó, mãe, tio, tia, cunhado, irmã e a sobrinha. Foi aluno da escola, pela necessidade de ter que arrumar um emprego ele saiu da escola, indo estudar em outra escola no horário noturno. Com o tempo começou a ter contato e a sair com as pessoas que trabalhavam no CIEP, nesta época Ricardo trabalhava no centro da cidade e como teve um desentendimento em seu emprego resolveu ir trabalhar no José Malta como voluntário, sem receber nenhuma remuneração por seu trabalho. Após três anos de serviços voluntários foi que o diretor Roberto chamou Ricardo para ingressar no quadro de funcionários da escola como contratado, ficando na escola até o ano de 2006.

Ele foi aluno da escola desde sua fundação, em 1994, saindo em 1996 e completando o ensino médio na Escola Anita Garibaldi (em 1999). Ricardo ingressou como voluntário em 2000 tendo sua carteira de trabalho assinada em 2003 pela escola. Ricardo foi também coordenador no CIEP do projeto Escolas de Paz e também foi coordenador da Gincana do Sucesso Escolar.

Para ele existe tanto o aspecto ruim quanto bom de trabalhar na escola. Por ser alguém que procura se relacionar bem com as pessoas isto lhe permite

que seu trabalho com os colegas seja tranquilo. Mas o lado ruim de se trabalhar na escola, segundo ele, é que o pessoal concursado sobrecarrega demais os funcionários terceirizados da escola, sem se importarem com as tarefas a serem realizadas na escola, pois na concepção deles o funcionário terceirizado entra na escola justamente para cumprir esta função. Mesmo o diretor tendo contado que os funcionários terceirizados não serviam para “tapar de buraco de matrícula”, ainda assim Ricardo faz o serviço que não lhe era devido, pois acredita que quando a direção cobrasse dos concursados o trabalho que lhes caberia e não soubessem responder, estas pessoas então saberiam que, mesmo não sendo sua obrigação, Ricardo fizera o serviço.

Ele possui uma boa relação com a maioria dos funcionários da escola, mas existem alguns funcionários concursados que exercem uma função diferente da original e isto “subiu à cabeça” destas pessoas, fazendo com que estes funcionários pensem que os contratados devem fazer um trabalho que compete aos concursados. Somente mostram serviço quando o diretor chega à escola. Quanto a problemas com a sua sexualidade, Ricardo falou que só um professor – que não trabalha mais na escola – o discriminou, mas que na escola o preconceito com relação a sexualidade das pessoas não existe, citando o caso de um aluno da escola que era travesti, indo às aulas vestido de mulher e que sempre foi respeitado tanto pelos outros alunos quanto por professores e demais funcionários da escola.

Ricardo acredita que o José Malta, por se situar dentro de uma comunidade o CIEP é uma boa escola em comparação em outras escolas – vistas por ele quando aplicava provas de avaliação do governo estadual – que se situam no asfalto, ou seja, fora da favela. A seu ver, o José Malta serve de modelo para muitas escolas públicas, na disciplina, no trabalho, na limpeza e, principalmente no ensino. Segundo Ricardo, quando foi prestar vestibular em 2001 caiu uma questão na prova de Física idêntica à que um professor do CIEP havia ensinado para as turmas do segundo do ensino médio. Para ele, muitas pessoas pensam que o ensino em CIEPS é igual à zero, mas na realidade não é, citando o caso de um aluno que foi aprovado para o curso de Nutrição na UFRJ.

Na escola onde ele finalizou o ensino médio o conteúdo era mais fraco, faltavam professores e a diretora não aparecia muito na escola, ao contrário do José Malta, onde o diretor Roberto demonstra – segundo Ricardo – uma preocupação com os alunos. Nos primeiros anos do CIEP, quando foi aluno da escola, Ricardo disse que o aluno não precisava comprar nenhum material escolar, tendo hoje em dia que arcar com a compra de todos os apetrechos necessários para estudar. O Estado enviava para as escolas, cadernos, lápis, borrachas, uniformes e a comida dada pela escola eram “nota mil” e atualmente o Estado envia pouca verba para as escolas, fazendo com que a qualidade e quantidade de comida e material escola seja muito menor.

O índice de desistência era menor, fato atribuído por ele devido ao fato da escola ser integral e haver um programa de reforço próprio do CIEP, onde o aluno era enviado pelo professor em caso de deficiência no aprendizado. Para ele mesmo a relação entre os alunos era maior, tanto na realização de trabalhos em sala de aula quanto para a organização de festas, havia muito interesse e união na escola.

O fato de já ter sido aluno e possuir um grande entrosamento com a equipe da escola é que Ricardo resolveu trabalhar ali e ficou motivado para trabalhar na área da educação, pois até então ele, após o término do ensino médio, não possuía interesse algum e cursar um faculdade, ele apenas queria o certificado de conclusão do ensino médio: *“Pra mim eu só queria o meu diploma na minha mão, hoje eu quero mais. Depois que eu passei a conviver, a ver uma realidade, eu quero mais pra mim, eu não quero ter só terminado o segundo grau, eu quero ser alguém além do meu segundo grau.”*

Para ele hoje os alunos estão mais desinteressados, eles chegam atrasados faltam à aula porque não gostam da matéria e, conseqüentemente, não irão gostar do professor. Alguns alunos também acreditam que uma nota boa é merecida mesmo que tenha sido por copiar o trabalho de outros colegas, assim os alunos hoje “não querem nada”, não se interessam e às vezes chegam a agredir os professores, tanto verbal quanto fisicamente. Segundo Ricardo, no máximo vinte por cento dos alunos pensa em tentar o vestibular, e isso muitas vezes é fruto da própria família que ao se preocupar em seu

sustento deixa de incentivar os filhos para que estudem, não criando assim uma perspectiva de uma vida melhor para seu filho.

Ricardo acredita que o aluno que não quer ir para a escola não deveria ser obrigado a freqüentá-la de má vontade, sob pena dos pais responderem judicialmente o fato da criança não ir à escola. Pois, quando o aluno vai obrigado à escola é quando as agressões aos profissionais de educação acontecem. Escolhendo não ir à escola, com o tempo, o aluno acabaria percebendo que o ensino lhe fez falta, voltando assim a estudar, como acontece com os alunos do período noturno onde pessoas de sessenta, setenta anos agora estão “correndo atrás do prejuízo”.

Ricardo acredita que os jovens enquanto estão ganhando cerca de mil reais realizando “biscates” estão confortáveis, mas quando forem mais velhos e precisarem se aposentar e encontrarem dificuldades para tal, é que refletirão do porquê de isto estar acontecendo.

Com os alunos problemáticos Ricardo diz que é necessário haver pulso firme e tratar o aluno da mesma forma que ele lhe trata, portanto se um aluno falar um palavrão para ele, Ricardo lhe dirá dois palavrões – ele admite que está forma de lidar com os alunos é errada, mas ainda assim é a única que surte resultados – pois desta forma estará demonstrando que ele possui muito mais “atitude” que o aluno. Ricardo afirma que não se pode ter outra abordagem:

“Se você chegar com aquela ‘vozinha’ mansa: ‘Ah, não faz isso, não faz isso...’, daí ele vai olhar pra tua cara, vai rir e vai fazer de novo. Então você tem que ter voz ativa, porque se não tiver voz ativa com ele não adianta, você tem que fechar a cara na hora pra ele e dizer ‘é isso, isso, isso...’. Se não quiser que vá embora, tem gente querendo estudar, pelo menos à noite eu faço isso. Não quer estudar o problema é seu cara, sai! [...]”

Ricardo falou sobre um aluno que havia “batido de frente” com ele certa vez e tinha sido convidado a se retirar da escola, mas que retornara tentando se regenerar. Para este tipo de aluno, Ricardo não precisava falar mais uma vez e se não parasse ele colocava a turma pra fora da sala de aula. Ele disse que com o tempo as pessoas acabam vendo que ele não é uma pessoa chata,

mas sim alguém exigente, ele cobra um comportamento correto tanto de professores quanto de alunos, não importando quem seja:

“Ela pode ser a mulher do vagabundo, ele pode estar entrando pra vagabundagem, o problema é dele, a vida pessoal dele lá fora é problema dele [...]. Aqui dentro eu sou inspetor e ele é aluno, ela é aluna. Ela pode estar saindo com o dono da favela, se ela estiver errada eu tenho certeza que ele vai chegar e cobrar é dela, não de mim. Pelo menos é o que a gente sabe da comunidade aqui é essa, está errado, tá errado, está certo, tá certo. Ele vai ouvir dos dois lados e tirar a concepção dele, entendeu? Aqui eu to trabalhando, não brincando. Não to ganhando pra brincar, to trabalhando. Ele [o aluno] também esta tendo uma oportunidade de ser alguém na vida, ou ele vira vagabundo, fica vagabundo de vez, pega sua arma e vai dar tiro em quem ele quer, ou fica aqui e estuda.”

Ele aconselha aos alunos que não gostam de determinada disciplina a ficarem quietos na sala de aula, que finjam que estão ouvindo a matéria para que a aula ocorra sem problemas. Mas quando havia algum problema que ele tinha que resolver – e segundo ele isto era muito comum no horário noturno – Ricardo sabia impor sua personalidade para aqueles que atrapalhassem o bom andamento da aula.

No ano de 2006 seu irmão foi assassinado e sua família obrigada a abandonar a comunidade sob pena de sofrerem represálias caso não o fizessem. Devido a isto, Ricardo abandonou o trabalho no CIEP, conseguindo um emprego em outra escola localizada na zona norte da cidade e, infelizmente, o contato com esta fascinante personagem acabou se perdendo, tornando-se inviável saber se ele conseguiu realizar seu sonho de ser alguém além do seu segundo grau.

Como pôde ser observado através destes relatos, cada um dos componentes da escola possui de certa forma algum tipo de vínculo. Principalmente no caso dos professores entrevistados há uma relação entre suas histórias pessoais e as histórias de seus alunos, grande parte dos professores da escola (ainda que suas histórias aqui não estejam inseridas) são oriundos de uma família de poucas posses e através de dificuldades conseguiram se inserir na universidade e atingirem posteriormente o patamar das camadas médias. Entretanto, sua biografia inicial ainda que lembrada não desperta uma identificação com os alunos e, ao invés de contribuir para romper

certas barreiras na relação professor/aluno acaba por reforçá-las e a afinidade que surge, eventualmente, com um ou outro aluno, provém não de uma identificação por ter se pertencido à uma “classe” – se é que assim podemos chamar – mas sim por uma afinidade baseada em questões sociais e morais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi uma tentativa, ao longo de três capítulos, de relacionar um pouco do cotidiano de uma escola localizada em uma comunidade carioca com o histórico de seu corpo docente e discente. Através deste estudo de caso, procurei compreender quais são os fatores que levam os professores a não se reconhecerem em seus próprios alunos, e também quais mecanismos utilizados que vão, gradualmente, preparando os alunos para ocuparem seus “respectivos” lugares na sociedade, sendo estes lugares muitas vezes pontos à margem da sociedade, como foi apontado no trabalho de Yvonne Maggie (2006): “[...]No entanto, nossa pesquisa vem mostrando que enquanto na França, como disse Bourdieu, a escola reproduz a hierarquia, dando a cada um seu lugar no sistema, aqui no Brasil a escola constrói, passo a passo, além da hierarquia, a exclusão”.

Não necessariamente os professores não se reconhecem em seus alunos, eles apenas não se identificam com as dificuldades passadas pelos alunos e tampouco se vêem nos alunos cujo comportamento destoava daquele definido como um comportamento aceitável, mas há um pequeno grupo de alunos aos quais o professor, talvez mesmo sem o perceber, se identifique e se aproxime, criando uma relação que se tornará fundamental para a vida escolar do aluno escolhido.

Alguns dos estudantes conseguem vencer a barreira entre o ensino médio e o ensino superior. Na maioria dos casos em que pude conversar com alguns alunos percebi que a profissão que estes desejavam seguir era a de professor e o curso pretendido geralmente possuía alguma relação com algum professor de sua preferência. Em alguns casos a própria família do aluno não compreendia o porquê dele querer continuar os estudos quando o fato de haver terminado o ensino médio para eles era mais que o suficiente para se conseguir um emprego que possuísse uma boa remuneração; como no caso de uma ex-aluna que me contou que sua mãe além de não compreender sua escolha em tentar o vestibular, não vendo nenhuma utilidade em um curso

superior, brigava seguidamente com ela devido ao fato da filha querer entrar em uma faculdade ao invés de estar procurando emprego.

De certa forma, estes alunos em particular conseguiram romper esta “barreira” que parece existir entre os alunos da comunidade e o mundo da Universidade e, ainda que alguns não consigam sua aprovação nas primeiras tentativas, a perspectiva de ingresso em novo mundo e, mais ainda, a possibilidade de ocuparem um lugar semelhante ao das pessoas que lhes serviram de modelo passa a ser algo presente em seus desejos. Apesar de uma universidade estar fisicamente próxima à morada destas pessoas, para a maioria delas o conceito de universidade encontra-se além do horizonte cognitivo das famílias dos jovens estudantes.

É então que entra o professor como uma figura que irá incentivar este(a) ou aquele(a) aluno(a) a tentar ingressar no ensino superior, de forma semelhante ao que foi apontado por Gabriela Honorato (2005) em seu estudo sobre a ascensão de jovens universitários em meio à dificuldades culturais e econômicas com relação ao Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) que funcionava, segundo definição da autora, como uma “família de substituição”, servindo de referência para a construção de um *ethos* escolar e a aquisição de uma compreensão sobre o universo acadêmico bem como a aquisição de um certo capital cultural, uma vez que as famílias destas pessoas (devido a não possuírem eles mesmo um conhecimento sobre o ensino superior) não tinha como passar este conhecimento aos jovens.

Os alunos do CIEP José Malta que almejam o ensino superior também não possuem referências familiares que lhes possam orientar nesta direção. Encontrando tal referência dentro da sala de aula, através de algum professor com quem o aluno cria um laço mais estreito – daí a maioria dos alunos com quem manteve contato, na escola estudada, e que pretendem entrar para faculdade escolherem por se tornarem professores, optando pelo mesmo curso de seus modelos: português, biologia, história, matemática, etc.

Contudo, a escola não molda uma identidade mais politizada, social e etnicamente engajada, tal como o PVNC, no caso do CIEP a questão racial não é pensada e os alunos que já ouviram falar em políticas de ações afirmativas

são veementemente contra elas; a questão dentro da escola é muito mais pessoal e intimista, um punhado de alunos cria uma relação mais estreita com um determinado professor, apreendendo aos poucos parte do *ethos* escolar e do capital necessário para vislumbrar um caminho para a universidade. Ao conversar com uma professora sobre os alunos da escola que pensavam em realizar o vestibular e também sobre os casos de alunos que conseguiram ingressar na universidade, ela me disse não ser a escola a tornar isto possível, mas sim o pré-vestibular que existia na comunidade, e que era mantido pela Associação de Moradores. Ainda que o pré-vestibular forneça os instrumentos para um aumento nas chances de ingresso na universidade, no caso dos alunos da escola é a motivação dada pelo professor que impulsiona o jovem a fazer uma faculdade.

Mas como se cria esta ligação entre professor e aluno? Bem, acredito que sejam dois pontos que cunham este elo. Primeiramente, acredito que seja através da vida escolar do aluno. A carreira dos estudantes vai sendo definida pelos professores em sala e nos conselhos de classe, como mostrado no segundo capítulo desta dissertação, onde o corpo docente vai definindo o tipo de pessoa que o aluno se tornará. É a partir desta definição que o professor voltará sua atenção para determinado aluno, enquanto outros são deixados de lado, fazendo então que o julgamento realizado previamente sobre o estudante venha pouco a pouco tornar-se real. O resultado final já é previamente estipulado pelo corpo docente através dos Conselhos de Classe e mesmo das conversas informais, a respeito dos alunos, na sala do professores, como tentei mostrar nas descrições feitas até aqui.

O segundo ponto está relacionado com o que Maria de Lourdes Sá Earp definiu como “centro e periferia” (2006). Em seu trabalho, Sá Earp demonstrou como a aula ministrada pelo professor é dirigida a um grupo específico, sendo que os alunos que se situam na periferia são deixados de lado tanto nas explicações sobre a matéria quanto nos momentos em que o professor procura ver se os alunos compreenderam o assunto abordado. Ao conversar e observar alguns dos alunos que almejavam ingressar em uma universidade pude perceber que eles eram considerados bons alunos e possuíam boas relações com ao menos um professor, isto levou-me a refletir se a definição “centro” e

“periferia” poderia estender-se além da sala de aula, criando assim uma situação propícia para que o gradual estreitamento de relações entre professor e aluno, culminando com a motivação deste último em tornar-se semelhante ao primeiro.

Está também relacionado o fato da escola, pelo menos para muitos destes jovens, tornar-se mais como uma extensão de suas casas que uma instituição de ensino propriamente dita. É claro que os alunos sabem que ali estão para “aprenderem” e para ao menos tentar concluir o ensino médio, mas ao mesmo tempo a escola acaba suprimindo certas lacunas que a família ou não pode (por falta de tempo, ou de conhecimentos) ou não quer (por achar desnecessário ou não se importar) ela mesma prover. Mesmo por parte de alguns professores há o entendimento que o CIEP algumas vezes cumpre a função de casa, o próprio diretor adjunto Roberto foi assertivo ao falar em uma entrevista que a escola deveria ser a segunda casa do aluno.

Este pensamento mesmo possuindo seus benefícios – como estreitar a relação entre professor/aluno ou fornecer certas diretrizes morais que os jovens não encontram em casa, por exemplo – também serve de força motriz para a lógica que permite excluir muitos alunos que não se enquadram em um perfil comportamental pré-determinado. Para tanto, professores, diretores, secretários, inspetores e, até mesmo, alunos (ao incorporarem este ou aquele estereótipo) utilizam-se de dois operadores lógicos que permitem que este sistema discriminatório funcione muito bem. Acredito ser este um ponto importante a ser levado em conta neste trabalho, pois Yvonne Maggie (2001) em sua pesquisa de mestrado sobre as relações de membros de um terreiro na cidade do Rio de Janeiro percebeu a aplicação de duas lógicas na disputa pela liderança em um terreiro carioca.

Maggie se utiliza daquilo que convencionou chamar “código burocrático” e o “código do santo” e que segundo a autora organizavam a vida naquele terreiro. O primeiro refere-se à posição do presidente do terreiro com relação ao seu estudo e às regras que procurava ali impor, esta posição possuía suas raízes em regras exteriores ao convívio de seus companheiros de religião. O segundo se referia às regras propriamente religiosas. Tais códigos eram

utilizados pelo presidente ao mesmo tempo em que o código de santo – outra série de regras, mas agora baseadas nas premissas religiosas da Umbanda – fazendo assim com que dois aspectos diferenciados do cotidiano social em um mesmo espaço fossem usados em seu benefício e em detrimento de seu rival na disputa pelo terreiro (Maggie, 2001).

Estas lógicas distintas que por vezes se misturam são usadas também pelos membros da escola – ainda que não sejam exatamente o “código burocrático” e nem o “código de santo” as suas estruturas são semelhantes. Ao utilizarem-se da idéia que a escola deve ser uma espécie de segunda casa, os professores podem se valer premissas morais para “educar” os alunos, procurando não transmitir conhecimento apenas, mas tentando “moldar” o caráter destes jovens. Todavia, quando o aluno falha em seu aprendizado (neste caso não somente moral, mas também do aprendizado oficial) a escola se transforma em “instituição”, colocando a culpa da inaptidão do aluno ou nele mesmo, ou em alguma outra instituição de ensino onde o jovem estudara anteriormente (como no caso dos alunos que chegam das escolas municipais). Isto se dá porque uma vez que a escola deixa de ser o segundo lar da criança, o professor passa a ter unicamente a responsabilidade de transmitir o conhecimento ao aluno, mas cabe somente a ele “aproveitar” a informação que lhe é passada, desta forma liberando dos ombros do professor o encargo da formação moral, de demonstrar a importância do estudo, por exemplo, atribuições estas ligadas à família.

O apontamento dessa dualidade de pensamento não é novidade na literatura nacional, sendo identificados diversos tipos de lógicas duplas (se é que assim podemos chamá-las) – casa grande e senzala, público e privado, casa e a rua, hierarquia e individualismo, código burocrático e código de santo, etc. – nas mais diversas obras (Freyre, 2006; Holanda, 2006; DaMatta, 1997; Soares, 1999; Maggie, 2001). Apesar de estarem em oposição, estas categorias existem em paralelo, sendo acionadas conforme a necessidade da ocasião. Desta forma é que os professores se valem da lógica da escola como casa para fazerem valer sua autoridade, ponto de vista, julgamentos morais; enquanto que a lógica da escola como instituição é usada para desvencilhar o professor da culpa pelo não aprendizado, pelo comportamento de alguns

alunos, recaindo a culpa do comportamento negativo sobre sua família deixando a escola de ser a “segunda casa” do aluno, responsabilizando-se às vezes o próprio sistema de ensino ou a sociedade como um todo pelos problemas encontrado nos e pelos alunos.

Também Marisa Santana Encarnação (2006) em sua dissertação de mestrado descreve uma ambigüidade na escolha de regras na organização da escola pro ela estudada que parece ter muita semelhança com o que venho tentando dizer aqui.

Este modelo de pensamento presente na escola é um reflexo da forma pela qual nossa sociedade, como um todo, opera nas mais diversas instâncias da vida social e estas aplicações tendem a variar em sua forma pelo fato de em uma sociedade complexa as relações sociais serem compartimentadas, fazendo com que esta “lógica dual” assuma diferentes formatos, contudo uma coisa permanece a mesma: esta “lógica dual” é utilizada por pessoas que encontram-se em uma posição de poder privilegiada, favorecendo ainda mais suas posições como dominantes.

Algumas pessoas poderiam argumentar que tais apontamentos são demasiados “abrangentes” para um simples estudo de caso. Mas apesar de Jonesville não ser a América em um ponto pequeno ou a América não ser Jonesville em ponto um grande (Geertz, 1989), acredito que antes de procurarmos diferenças o cientista social deve procurar por similaridades (Cabral, 2000) procurando desta forma não universais incontestáveis, mas sim elos de ligação, pontos em comum, que possibilitem dar um sentido a toda a dinâmica social.

Para finalizar gostaria de deixar claro que este trabalho não visou trazer uma solução para este dilema presente na escola. Muito pelo contrário, minhas observações sobre a escola colocam muito mais perguntas do que respostas acerca desta dinâmica professor/aluno, que permite a alguns alunos almejarem o status de *estabelecidos*, enquanto a maioria fica relegada ao patamar dos *outsiders*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Elisa D.A. **Etnografia da Prática Escolar**, Papirus, Campinas, SP, 1995.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. *Os excluídos do interior*. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Editora Vozes. Petrópolis, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Editora Vozes. Petrópolis, 2005.

BURGOS, Marcelo Baumann. *Cidade, Territórios e Cidadania*. In: **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 48, no 1, pp. 189 a 222, 2005.

CABRAL, João de Pina. *Semelhança e verossimilhança: horizontes da narrativa etnográfica*. In: **Mana**. Vol.9 nº 1. Rio de Janeiro, Apr. 2003.

CAVALLIERI, Fernando & OLIVEIRA, Soraya. *A melhoria das condições de vida dos habitantes de assentamentos precários no Rio de Janeiro: Uma avaliação preliminar da meta 11 dos objetivos do milênio*. In: **Rio Estudos** nº 234. Coleção Estudos da Cidade. Rio de Janeiro, Instituto Pereira Passos, DEZ/2006.

CEASM. **CENSO Maré 2000: quem somos? quantos somos? O que fazemos?**. Maré das Letras. Rio de Janeiro, 2000.

CONDRON, Dennis J. & ROSCIGNO, Vincent J. *Disparities within: Unequal Spending and Achievement in an Urban School District*. In: **Sociology of Education**, Vol. 76, No. 1, pp. 18-36. Jan., 2003.

COSTA RIBEIRO, Sérgio. *A Pedagogia da Repetência*. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n.12, pp. 07-21, Ago./1991.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais Malandros e Heróis: Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro**. Editora Rocco. Rio de Janeiro, 1997.

_____. *Individualidade e Liminaridade: Considerações sobre os Ritos de Passagem e a Modernidade*. In: **Mana**. Vol.6 n.1 Rio de Janeiro Apr. 2000.

DOLBY, Nadie; DIMITRUADIS, Greg & WILLIS, Paul (orgs) **Learning to Labor in New Times**, New York/London: RoutledgeFalmer, 2004.

DRAUZIO, Varella. **MARE: VIDA NA FAVELA**. Casa da Palavra. Rio de Janeiro, 2002.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, Johan L.. **Os Estabelecidos e os Outsiders Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. (Vera Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editor, (2000).

FONSECA, Cláudia. **Família, Fofoca e Honra. Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre, Editora da Universidade, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude (org.). **SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DEZ ANOS DE PESQUISA**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Global Editora. São Paulo, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. LTC Editora. Rio de Janeiro, 1989.

GLUCKMAN, Max. *Les Rites de Passage*. In: **Essays on The Ritual of Social Relations**, Org: Max Gluckman.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**, Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1988.

GUIMARÃES, Eloísa. **Escola, Galeras e Narcotráfico**. Editora da UFRJ. Rio de Janeiro, 2003.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Companhia das Letras. São Paulo, 2006.

HONORATO, Gabriela. **Estratégias Coletivas em Torno da Formação Universitária: Status, Igualdade e Mobilidade entre Desfavorecidos.** Dissertação de Mestrado. UFRJ, IFCS, Rio de Janeiro, 2005.

JONES, Olive M. *Bad Boys and the Library Hour.* In: **Journal of Educational Sociology**, Vol. 2, No. 5, pp. 290-299 Jan., 1929.

JUNIOR, Luis Régis Coli Silva. **O Programa Favela-Bairro e as Políticas Habitacionais do Banco Interamericano de Desenvolvimento.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional/UFRJ. Rio de Janeiro, 2006

KINGSTON, Paul W.; HUBBARD, Ryan; LAPP, Brent; SCHROEDER, Paul & WILSON, Julia. *Why Education Matters.* In: **Sociology of Education.** Vol 76, pp. 53-70, January.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: As Razões do Improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

MAGGIE, Yvonne. **A Escola no seu Ambiente: Políticas Públicas e seus impactos.** Relatório parcial de pesquisa, Rio de Janeiro, Jun.2006. Disponível: http://www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/rel_Escola_ambiente_yvonne.pdf.

Acessado em 15 de abril de 2008.

_____. **Guerra de Orixá: Um Estudo de Ritual e Conflito.** 3ª ed. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2001.

MARCIO, Goldman. *Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia.* **Revista de Antropologia**, V. 46 Nº 2. USP. São Paulo, 2003.

MATTOS, Carmem L. G. *O Conselho de Classe e a Construção do Fracasso Escolar.* In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31 n. 2, 2005.

MULLEN, Ann L.; Goyette, Kimberly A.; Soares, Joseph A. *Who Goes to Graduate School? Social and Academic Correlates of Educational Continuation After College.* In: **Sociology of Education**, v76 n2 p143-69 Apr 2003.

PERLMAN, Janice E. **O Mito da Marginalidade: Favelas e política no Rio de Janeiro**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1977.

ROSEMARY, Zumwalt. Arnold van Gennep: *The Hermit of Bourg-la-Reine*. In: **American Anthropologist**, New Series, Vol. 84, No. 2. pp. 299-313. Malden, MA Blackwell Publishing. 1982.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. **A Cultura da Repetência em Escolas Cariocas**. Tese de Doutorado. UFRJ/IFCS, Rio de Janeiro, Dezembro de 2006.

SANTANA, Marisa da Encarnação. **Nem Sucesso, Nem Fracasso: Uma abordagem etnográfica de uma escola**. Dissertação de Mestrado. UFRJ/IFCS. Rio de Janeiro, 2007.

SANTOS, Joaquim Justino M. dos. *História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental*. **História, Ciências, Saúde**. vol. 9(1) pp.105-24, jan.-abr. Manguinhos, Rio de Janeiro. 2002.

SCHENEIDER, Dorith. "Alunos Excepcionais". *Um estudo de Caso de desvio*. Pp 53-81. In: **Desvio e Divergência**. Velho, Gilberto (org.). Jorge Zahar Editora. Rio de Janeiro, 1974.

SCHWARTZMAN, Simon & ARAÚJO E OLIVEIRA, João Batista. **A Escola Vista por Dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002.

_____. *Dez proposições controversas sobre a qualidade da educação básica no Brasil*. In: **Boletim "Rio de Janeiro: Trabalho e Sociedade"**. No. 4 Qualidade da Educação: 3 p. 2002.

_____. **The Challenges of Education in Brazil**. University of Oxford Centre for Brazilian Studies, Working Paper Series, Working Paper CBS 38, 2003.

SILVA, João Gabriel Monteiro e. **A Segregação Residencial em Rio das Pedras**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional/Ippur. Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Luís Antonio Machado da. *Criminalidade Violenta: por uma nova perspectiva de análise*. In: **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, 13, p. 115-124, nov. 1999.

SILVA, Nelson do Valle e Carlos Hasenbalg (orgs.). **Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida**. Rio de Janeiro: Top Books/IUPERJ/UCAM / FAPERJ, 2004.

SOARES, Luis Eduardo. *A dualidade da cultura brasileira*. In: **O malandro e o protestante – a tese weberiana e a singularidade cultural brasileira**. SOUZA, Jessé de (Org.).Pp. 223-235. UnB. Brasília,1999.

TURNER, Victor. **O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura**. Editora Vozes. Petrópolis, 1974.

_____. **From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play**. PAJ Publications, New York, 1982.

_____. *Variations of the theme of liminality*. In: **Secular ritual**. Pp.36-52. Ed. S. Moore & B. Myerhoff. Assen: Van Gorcum, 1977.

VALLADARES, Licia. *A Gênese da Favela Carioca: A produção anterior às ciências sociais*. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - Vol. 15 No 44, São Paulo, 2000.

VAN GENNEP, Arnold. **Os Ritos de Passagem**, Petrópolis: Vozes, 1978.

VARGAS, João H. Costa. *Apartheid brasileiro:raça e segregação residencial no Rio de Janeiro*. In: **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2005, V. 48 Nº 1.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

VELHO, Gilberto. **Nobres e Anjos: um estudo sobre tóxicos e hierarquia**. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2000.

WATT, Toni Terling. *Are Small Schools and Private Schools Better for Adolescents' Emotional Adjustment?*. In: **Sociology of Education**, v76 n4 p344-67 Oct 2003.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser Trabalhador: Escola Resistência e Reprodução Cultural**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1991.

WULF, Christoph. **Antropologia da Educação**. São Paulo: Editora Alínea, 2005.

ZALUAR, Alba. **“Condomínio do Diabo”: As classes populares urbanas e a lógica do ferro e do fumo**”. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

ZALUAR, Alba. LEAL, M. C. *Violência extra e intramuros* In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** v.16 n° 45 – fevereiro de 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)