

OS DIRETORES E AS CULTURAS DE GESTÃO: UM ESTUDO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Ana Pires do Prado

Pós-doutoranda em Antropologia (PPGSA/IFCS/UFRJ)

Bolsista do Programa de Apoio ao Pós-Doutorado (PAPD/FAPERJ)

E-mail: anaprado@yahoo.com

RESUMO

A gestão da escola é vista como um dos pilares para a qualidade da educação. Neste processo o diretor/a diretora da escola tem um papel chave. Mas quem são os diretores das escolas públicas e o que pensam sobre as suas escolas e seus alunos? Este artigo tem como objetivo descrever a cultura de gestão em duas escolas públicas cariocas utilizando os dados obtidos na observação participante e no questionário específico para seus diretores. Os resultados demonstram que existe uma cultura de gestão que valoriza a reprovação contínua dos alunos e não acredita em sua capacidade de aprender.

Palavras-chave: cultura de gestão, diretores, escolas públicas do Rio de Janeiro

PRINCIPALS AND SCHOOL CULTURE: A STUDY IN RIO DE JANEIRO PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT

The management of the school is considered one of the pillars for the quality of education. In this process the school principal has a key role. Who are the principals of public schools and what do they think about their schools and their students? This article aims to describe the culture in two public schools in Rio de Janeiro using data obtained from participant observation and an individual questionnaire/interview to their principals. The results show that there is a culture that values the continuing failure of students and does not believe in their capacity and ability to learn.

Keywords: culture, school principal, public schools in Rio de Janeiro

OS DIRETORES E AS CULTURAS DE GESTÃO: UM ESTUDO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Ana Pires do Prado¹

Introdução

Desde o final da década de 1990, dados oficiais do Ministério da Educação (MEC) e do Programa Nacional de Amostra por Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE) indicam que as crianças vão à escola, aprendem pouco e abandonam os estudos na adolescência.

Mas o que faz com que os alunos abandonem os estudos tão cedo?

Uma das explicações para a baixa taxa de conclusão dos estudos é a repetência². Sergio Costa Ribeiro refletiu sobre a existência, no sistema educacional brasileiro, de uma pedagogia da repetência que dificulta a universalização da Educação básica no país.

Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma *natural*. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a Educação básica no Brasil (Ribeiro, 1991, p.18). (itálico do autor)

Neste artigo, apresento dados que dão base empírica ao argumento de Costa Ribeiro sobre a pedagogia da repetência e, mais que isso, revelam a cultura de gestão existente nas duas escolas selecionadas.

¹ Trabalho desenvolvido com o auxílio do CNPq, por meio da bolsa de Pós-Doutorado Júnior (PDJ) no período de outubro de 2007 a setembro de 2009 e com o auxílio da FAPERJ, por meio da bolsa do Programa de Apoio ao Pós-Doutorado (PAPD), a partir de novembro de 2009. Agradeço também à minha coordenadora Yvonne Maggie, a professora Maria Lígia Barbosa, ao IFCS/UFRJ, aos colegas da pesquisa “Culturas de gestão” pelas discussões e aos comentários das apresentações orais na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia e no XIV Congresso Brasileiro de Sociologia.

² Os dados do IBGE/PNAD (2005) sobre a reprovação são divididos por nível de ensino. Na 4ª série do Ensino Fundamental, o Brasil tem 10,4% de alunos reprovados e o Rio de Janeiro, 11%. Na 8ª série, Brasil e Rio de Janeiro têm, respectivamente, 10,9% e 11,9%. Na 3ª série do Ensino Médio, o Brasil tem 7,9% de reprovação e o Rio de Janeiro, 7,8%.

Utilizo o conceito cultura de gestão tal como o fazem Yvonne Maggie e Maria Ligia Barbosa na pesquisa “As culturas de gestão na educação do Rio de Janeiro: a instituição escolar e a produção da qualidade do ensino”³, projeto ao qual este artigo está vinculado. Cultura de gestão refere-se aos rituais cotidianos da escola, suas práticas organizacionais e as crenças partilhadas por aqueles que nela trabalham.

Os dados são resultado da observação participante realizada ao longo do ano de 2008 em duas escolas públicas cariocas - em que observei as reuniões administrativas e pedagógicas, as salas de aula e o cotidiano das escolas - e do questionário aplicado às diretoras⁴ em novembro do mesmo ano. O questionário, com 104 questões, estava dividido em partes: em primeiro lugar, dados pessoais, formação acadêmica e profissional do diretor. Em segundo lugar, dados gerais da escola, funções desenvolvidas pelo diretor, reuniões e participação; em terceiro lugar, o projeto político-pedagógico, avaliação dos alunos e da escola e, finalmente, opiniões dos diretores sobre várias questões⁵.

A descrição das práticas e das concepções das diretoras foi uma opção analítica, já que a literatura sociológica vem afirmando o lugar central que as diretoras ocupam na produção da gestão e qualidade da organização escolar.

O “fator direção” na qualidade da escola foi discutido por Pascal Bressoux (2003) que afirmou que,

Os pesquisadores que se interessaram pelo papel que representa o diretor na escola se puseram praticamente todos de acordo sobre sua importância na construção do sistema social que é a escola, em sua capacidade de fazê-la funcionar como um todo coerente e, em particular, no seu papel para constituir um clima favorável ao sucesso dos alunos. (Bressoux, 2003, p. 58)

³ Projeto financiado pelo CNPq.

⁴ Todas as diretoras eram mulheres na época da pesquisa.

⁵ O questionário foi aplicado entre outubro e dezembro de 2008, em 23 escolas das redes municipal, estadual, federal e particular do Estado do Rio de Janeiro. A amostra é variada: 18 escolas estaduais, três escolas municipais, uma federal e uma particular, localizadas em diferentes áreas da cidade e do Estado (zona Sul, zona Norte e zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, Baixada Fluminense e zona litorânea). Temos quatro escolas que oferecem apenas o Ensino Fundamental, nove que oferecem somente o Ensino Médio e dez que oferecem os Ensinos Fundamental e Médio. Temos escolas com mais de 1000 alunos, com um alunado entre 400 e mil, e escolas com menos de 400 alunos. Também escolhemos escolas que tiveram bons índices de aproveitamento nas avaliações externas e escolas com precários indicadores.

Guiomar Namó de Mello, após analisar a literatura sobre o tema, delimitou nove aspectos essenciais para a qualidade da escola⁶. Assume como primeiro aspecto a liderança da direção: “a eficácia da escola está associada a uma condução técnica cuja presença seja forte e legítima no âmbito escolar e que o diretor é quem está melhor posicionado para assumir essa condução.” (Mello, 1994, p.338).

Os outros aspectos ressaltados por Mello como determinantes para a qualidade da escola, como as expectativas em relação ao rendimento do aluno, o tipo de organização, o clima da escola e a existência de objetivos claramente estabelecidos e compartilhados por todos que trabalham nela estão também relacionados aos docentes e não só ao diretor. No entanto, Mello coloca o diretor como o responsável por proporcionar espaços para discussão e delimitação dos objetivos da escola, zelar por um ambiente adequado ao trabalho e, principalmente, acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos.

Maria Ligia Barbosa afirma que “a liderança do diretor da escola vem assumindo lugar de destaque na análise dos processos educativos e, em muitos casos, vem sendo assinalada como um fator decisivo na diferenciação das instituições e do seu trabalho” (Barbosa, 2005, p. 97). Barbosa utiliza como critérios para delimitar diretores líderes a função destes no desenvolvimento de uma agenda acadêmica, na relação com a comunidade escolar, no incentivo ao fortalecimento do trabalho escolar e no suporte didático e pessoal aos professores.

Ou seja, conhecendo o diretor poderemos conhecer a cultura da escola, que no meu entender, não está desvinculada dos valores da sociedade sobre a Educação. Com o intuito de desvendar a pedagogia da repetência e a cultura de gestão nas duas escolas cariocas selecionadas apresentarei primeiramente as escolas e suas diretoras. Depois descreverei os rituais cotidianos das escolas e das direções e as suas expectativas em torno da capacidade de aprender dos seus alunos.

Meu objetivo é restrito, na medida em que descreve duas escolas públicas cariocas e os resultados aqui expostos estão limitados ao universo pesquisado. Não explico tudo o que pode estar relacionado à pedagogia da repetência e às culturas de gestão. Porém, esse estudo pode ajudar-nos a conhecer um pouco mais a realidade das escolas cariocas com estruturas semelhantes às aqui descritas.

⁶ Os nove pontos ressaltados por Mello (1994) são: a presença da liderança, as expectativas em relação ao rendimento do aluno, tipo de organização, atmosfera ou clima da escola, natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos, distribuição do tempo, tipo de acompanhamento e avaliação do aluno, estratégia de capacitação de professores, relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino e o apoio e participação dos pais.

Conhecendo as escolas e seus personagens

Em janeiro de 2008, antes do início do ano letivo e no calor do verão carioca, uma equipe da pesquisa “Culturas de gestão” decidiu fazer o primeiro contato com as escolas selecionadas para o estudo. Considerou-se apropriado conversar com os diretores antes do início das aulas, pois, além de ser um período em que os diretores poderiam dar atenção e ouvir as ideias da pesquisa, possibilitaria o acompanhamento do ano letivo desde o princípio.

Em dois dias, entrei em contato com as duas escolas aqui descritas.

“Nossa infraestrutura não é boa para o tamanho da escola, mas vamos levando”

Localizada na zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, em um dos chamados subúrbios distantes e já nos limites do município, a Escola Municipal Bernardo Costa (EMBC) funciona desde 1986. Quando foi construída, fazia parte da área militar, com o controle e policiamento dos militares e seu acesso era restrito, assim como ocorre na Vila Militar, bairro vizinho. Na década de 1980, com a desocupação do Exército, a população pobre começou a ocupar a região e a escola passou a funcionar e a atender às primeiras famílias que começaram a morar no entorno.

A escola fica à beira de uma rua movimentada e central por onde trafegam muitos caminhões e ônibus. Cuidadosamente pintada, de cor laranja e portando visível há quilômetros de distância, tem 1700 estudantes nos turnos diurnos e noturno. Nos dois primeiros turnos, oferece do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. À noite, a escola funciona com o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

Como havia marcado com a diretora Vânia minha ida à escola, sabia que naquela manhã haveria o primeiro encontro com os professores para o planejamento das atividades anuais. Sem os alunos, vi o pátio pequeno e a quadra de esportes com uma arquibancada vazias. No primeiro andar ainda há o refeitório, a cozinha, a residência do zelador e a sala de leitura que também funciona como a biblioteca da escola.

No andar seguinte, encontra-se a secretaria e a direção que funcionam em um mesmo espaço, a sala dos professores, a sala de informática, o auditório, banheiros e cinco salas de aula. No andar superior, há onze salas de aula, sendo uma delas o laboratório de Ciências.

A movimentação era grande na secretaria e no auditório onde seria realizada a reunião, pois estavam presentes trinta dos cinquenta professores, a diretora Vânia e seus dois adjuntos, Sônia e Alfredo. A coordenadora pedagógica estava de licença maternidade e por isso sua ausência.

A diretora Vânia, uma mulher com mais de 54 anos, católica não praticante e moradora da Vila Militar próxima, é filha de pai com Ensino Fundamental completo e militar e mãe com Ensino Fundamental incompleto. Fez o curso normal e depois, Matemática e Pedagogia e uma especialização em Matemática. Está na escola há 22 anos sendo que é diretora geral há 21 anos. Permaneceu um ano como diretora adjunta e assumiu a direção geral quando da aposentaria da antiga diretora. Confessou que teve que aprender a ser diretora “*na marra*”, mas contou com a ajuda dos diretores adjuntos que permaneceram no cargo e ajudaram-na a manter a dinâmica da escola.

Quando começou a trabalhar na escola, não tinha nada à sua volta: “*A rua nem asfaltada era!*” Havia poucas casas e quase nenhum comércio. Algo totalmente diferente da atualidade, tendo em vista a densidade demográfica da região. Com o crescimento da região, a escola também mudou: “*a escola já foi referência na região, mas agora não é mais. A clientela mudou muito e dificulta o nosso trabalho*”, disse a diretora enfatizando a quantidade de favelas próximas à escola. A clientela mudou e a escola mantém a estrutura de mais de vinte anos - e isso começa a causar problemas. Segundo o adjunto Alfredo, “*nostra infraestrutura não é boa para o tamanho da escola, mas vamos levando*”. Ele fazia referência ao vazamento no telhado que interditou três salas e as frequentes falhas na luz devido à precariedade da rede elétrica.

Mesmo com os problemas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2005 foi de 4,0 e o de 2007 foi 4,5. Ambos são maiores que a média municipal e estadual. O rendimento dos alunos em Língua Portuguesa manteve-se em 240 pontos enquanto em Matemática caiu de 257 para 237. Já a taxa de aprovação melhorou muito: passou de 81% para 97%. Ou seja, o rendimento dos alunos manteve-se estável e o que melhorou foi a taxa de aprovação.

Uma explicação para tal mudança, dada pelos professores e direção, foi que a Secretaria de Educação do município de Rio de Janeiro extinguiu as notas que reprovam, implantando assim a chamada “*aprovação automática*”, no ano de 2007. Ou seja, as escolas não podiam mais reprovar os alunos e isso teve repercussão automática nos indicadores de qualidade das escolas e também do município do Rio de Janeiro.

Nesse dia, assisti à reunião de planejamento. O tema era “*Escolhas*”, pois segundo o adjunto Alfredo, que coordenava a reunião, “*esse ano é o ano de escolhas e teremos que fazer o nosso projeto político-pedagógico*”. Após um rápido vídeo com frases de efeito sobre escolhas, como por exemplo, “*seja criativo, para isso seja aberto*” e “*escolha ser melhor que perder*”, os professores começaram a fazer um diagnóstico da escola a partir de um questionário apresentado

pela direção. Esse material serviria como recurso para a elaboração do projeto da escola. Após a realização dessas atividades, a reunião terminou e os professores apenas se mantiveram em grupos conversando.

Um dos temas frequentes nas conversas foi a situação criada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em 2007, que extinguiu as notas que reprovam implantando assim a chamada “aprovação automática”. Ou seja, as escolas não podiam mais reprovar os alunos. A portaria municipal incomodou muito os professores e a direção da EMBC. Todos ainda estavam perplexos com a situação gerada no final do ano anterior: todos os alunos foram aprovados por decreto. Para uma professora de Português, com 20 anos de escola e profissão, *“não se reconhecia a escola. Os alunos vinham para cá só para fazer bagunça e não tinham respeito nenhum por nós. E se pedíssemos qualquer coisa eles diziam que não fariam, pois já estavam aprovados”*.

“Privilegiada infraestrutura escolar e urbana”

Estas palavras resumem bem a escola Colégio Estadual Amazonas (CEA), localizada na zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. O contraste entre os bairros das duas escolas é grande: o primeiro é pobre, cercado por favelas, e o segundo está na fronteira de dois bairros com os mais altos índices de IDH⁷.

O CEA foi construído em 1945. Entre as décadas 1960 e 1980, era considerada uma excelente escola, com uma proposta educacional inovadora, com bons professores, muitos deles também docentes da universidade próxima. Nesse período recebia os jovens moradores dos bairros da zona Sul, muitos deles pertencentes à elite da cidade, e era exigido um exame de admissão - os alunos aceitos eram aqueles com bom desempenho.

Na época da pesquisa, a situação era diferente: os alunos não fazem mais os exames de admissão, fazem as suas matrículas pelo telefone. O CEA tinha 2.200 alunos, moradores de diferentes bairros e favelas da cidade, próximos ou mais distantes, pois há uma boa rede de transporte na região da escola. A procura por vagas era grande, mas a escola não era mais uma referência de ensino inovador como foi no passado. Tampouco tinha bons resultados nos exames nacionais de avaliação dos alunos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo. Seu resultado, segundo a classificação do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é de regular a bom (entre

⁷ O IDH dos dois bairros-limites do CEA é 0,970. A média da cidade é 0,842.

41 e 70 pontos)⁸. Na avaliação da Secretaria Estadual de Educação, o Programa Nova Escola, teve um dos mais baixos índices do Estado devido aos altos índices de repetência.

Naquela tarde de janeiro, entrei na escola vazia. Para chegar ao prédio central, passei pela quadra de esportes com arquibancada e uma quadra de vôlei e pelo pátio interno com bancos de madeira onde há, ao lado, a cantina e um refeitório utilizado por funcionários e professores. Procurei pela diretora Giovana, que não estava na escola, mas fui recebida pela diretora adjunta Maria. Na sua pequena sala no térreo da escola, que divide com a outra adjunta Bia, explicou-me a realidade da escola.

O CEA funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, cada um deles com 19 turmas – sendo 28 turmas de 1º ano, 17 turmas do 2º ano e 12 do 3º ano do Ensino Médio - e tem 130 professores. No primeiro andar da escola, ficam a cozinha, as salas da diretora geral e das adjuntas, a sala da coordenação, as salas da administração, a biblioteca e o laboratório de informática, com 35 computadores com acesso à Internet. No segundo andar, encontram-se uma sala de coordenação pedagógica, a sala dos professores, os banheiros dos alunos e dos professores e 12 salas de aula. O auditório e outras nove salas de aula ficam no terceiro andar. A escola também tem um laboratório de química, física e biologia e uma sala de dança.

A adjunta Maria, uma veterana professora de 60 anos e há mais de 30 anos na escola, explicou a realidade atual: alunos faltosos que vivem em comunidades difíceis, com problemas familiares e com um baixo nível de instrução. Também refletiu sobre o ensino municipal que, na sua avaliação, é precário, principalmente após a aprovação automática. Para Maria, os alunos *“chegam sem base alguma e sem limites”*. Por isso, no 1º ano do Ensino Médio e logo nos primeiros dias de aula, a direção e os professores deixam claras as regras do jogo: *“o que pode e o que não pode e aquele que não se adaptar vai pedir para mudar de escola”*.

Também apresentou brevemente a diretora Giovana: tem mais de 54 anos e trabalha na escola desde a década de 1970, *“nos seus tempos áureos”*. Recém chegada do Sul do país e de família imigrante, com o pai analfabeto e a mãe com Ensino Fundamental completo, branca e católica praticante, começou a trabalhar como assessora da diretora que colocou a escola entre as mais modernas do Estado e há sete anos assumiu a direção geral. Antes de ser diretora geral, foi professora de Geografia e também coordenadora pedagógica. A adjunta Maria afirmou que a

⁸ ANDRADE, Dalton F.; KLEIN, Rubem. “Aspectos quantitativos da análise dos itens da prova do ENEM”. In: INEP. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica. Brasília, DF, 2005. p. 107-112.

diretora Giovana costuma dizer que continua pregando as idéias da diretora antiga, “*para mim (Giovana) é como a protetora do colégio que eu aprendi a amar pelas mãos dela*”.

Mesmo sem a presença da diretora Giovana, consegui a autorização para realizar a pesquisa naquela escola tão interessante: vista pela sociedade como uma boa escola, mas com vários problemas, entre eles a grande repetência dos alunos. Recuperando o número de turmas para cada ano de ensino, constata-se essa situação: as 28 turmas do 1º ano serão transformadas em 17 turmas no 2º ano e no ano seguinte, o 3º ano, em 12 turmas. Segundo os dados da secretaria da escola apenas 8,9% dos alunos que entraram em 2006 estavam, em 2008, no 3º ano. Isso significa que apenas 8,9% dos alunos terminaram o Ensino Médio em três anos.

Nesse primeiro dia, nas duas escolas, recebi várias informações sobre o seu funcionamento e, principalmente, a ideia dos diretores, adjuntos e professores sobre a escola. Passo agora a descrever os rituais cotidianos das escolas e das diretoras, que podem revelar mais do que suas falas e percepções sobre a Educação, a escola e seus alunos.

Rituais cotidianos das escolas e suas diretoras

Na EMBC, nas observações realizadas, a diretora estava sempre presente. Os dois diretores adjuntos – Alfredo e Sônia - atuavam em diferentes horários, para que “*a escola sempre tenha alguém*”, como me disse a diretora adjunta. A escola também tinha uma coordenadora pedagógica. No entanto, em virtude da licença maternidade, ela esteve ausente no ano de 2007 e, em 2008, faltou e tirou inúmeras licenças devido a problemas com o filho pequeno. Na sua ausência, os dois diretores adjuntos assumiam as reuniões pedagógicas. A diretora atuava mais na parte administrativa.

Quem controlava a entrada dos alunos era a diretora, que se posicionava na subida da escada: com um sino⁹ nas mãos, para chamar a atenção dos alunos, ela chamava turma a turma e fazia um controle rígido das roupas dos alunos. Só podiam entrar com o uniforme (calça azul/jeans e blusa) e nada de bermudas, saias ou bonés. Os alunos que não se encaixavam nessas condições não subiam para a sala de aula e somente entravam se tivessem dentro das regras.

A diretora tinha uma auxiliar administrativa nesse momento, que estava sempre com o quadro de horários nas mãos, informando aos professores que estavam presentes e às turmas que deveriam

⁹ O sino nas mãos é uma marca da diretora conforme vários alunos me disseram. Um deles me disse: “*a gente sabe que a diretora está aqui quando o sino dela toca!*”.

subir. As turmas que não estavam com professor ficavam no pátio. Nesses casos, alguns alunos saem da escola e não retornam nesse dia. Em vários dias, ao chegar à escola no meio do turno, via os alunos circulando ao redor do prédio. Sempre conversava com eles, que diziam que estavam sem aula pela ausência do professor e que não voltariam para ter apenas um tempo de aula. As turmas que ficam no pátio não podem utilizar a quadra. Os alunos que permanecem na escola reúnem-se em pequenos grupos e ficam conversando entre eles.

Após a agitação comum da entrada, a escola começa a entrar no clima do estudo: corredores vazios e ouvimos apenas as turmas trabalhando, algumas com mais barulho que outras. Toca a sirene anunciando o final do tempo e, em segundos, a agitação retorna, desta vez pelos corredores: as turmas, a cada tempo, mudam de sala. A sala é do professor e cabe aos alunos pegar seu material e migrar para a sala de aula do professor seguinte¹⁰. A confusão é sempre grande nesse momento - vemos a auxiliar administrativa e os diretores adjuntos controlando os alunos e ouvimos o inconfundível sino da diretora.

Caso o professor falte ou esteja de licença, a solução é deixar as turmas no pátio. A justificativa é falta de pessoal para controlar os alunos. Em 2008, a escola teve um grande número de professores licenciados. Em abril, por exemplo, de 16 turmas do turno da tarde, cinco estavam sem aulas, pois cinco professores estavam de licença. Ou seja, um terço dos alunos estava sem algum tempo de aula. A diretora chegou a afirmar que *“quando tenho elementos, os alunos ficam na sala de leitura, assistem a um filme. Caso contrário eles vão embora, abrem o portão e saem”*.

No CEA, a direção era exercida por uma diretora e duas diretoras adjuntas que estavam no cargo desde 2001. A escola tinha uma orientadora educacional, que cuidava da disciplina dos alunos e não tinha coordenadora pedagógica, pois, segundo a orientadora educacional, essa função era exercida pelos professores coordenadores da cada disciplina.

A direção da escola também contava com o apoio de dois funcionários que ajudavam na organização da escola: um ex-professor, já aposentado, continuava atuando como assessor da direção, que, segundo observei, conhece tudo e todos da escola, e uma coordenadora dos turnos manhã e tarde, que organizava os horários, as turmas e controlava as faltas dos professores e como ficariam as turmas sem aula. Estava sempre na sala dos professores e organizava o dia de cada turma: caso houvesse algum *“buraco”*¹¹, ela reorganizava os horários da turma e dos seus

¹⁰ Segundo a diretora adjunta, a intenção era criar salas com ambientes para cada disciplina, o que nunca foi feito.

¹¹ Termo usado por professores e direção para dizer que aquela turma não tem aula em virtude da falta, licença ou ausência de professor.

professores, para se possível, liberar mais cedo alunos e professores. Constatei que, algumas vezes, os professores a questionam sobre a possibilidade de adiantar o tempo na turma sem aula. É frequente ver turmas inteiras esperando o tempo seguinte no pátio. E diferentemente dos professores, para os alunos, esse tempo é conhecido como “*tempos vagos*” - eles ficam nos bancos de madeira ou na quadra de esportes esperando o tempo seguinte.

Era difícil encontrar a diretora geral Giovana na escola, pois tinha muitas atividades externas: reuniões na Secretaria de Educação e na coordenadoria metropolitana ou nos conselhos municipais dos quais faz parte¹². As poucas vezes que a vi, estava em sua sala recebendo alguém. Também participou de dois momentos importantes da escola: a palestra do início do ano letivo, com todos os professores, e a entrega de um prêmio da Secretaria Estadual de Educação pelo serviço de qualidade desenvolvido pela escola no ano de 2007.

As duas diretoras adjuntas eram vistas com mais frequência na escola, cada uma no seu horário específico. As adjuntas Maria e Bia, em geral, ficavam na sala que dividem no primeiro andar, recebendo os alunos e professores. Elas também eram as responsáveis por dirigir os Conselhos de Classe (COC). Mesmo recebendo os professores em sua sala e coordenando o COC, as vi poucas vezes na sala dos professores nos momentos em que eles lá estão reunidos: entre os turnos e no horário do recreio dos alunos. Em uma das vezes, a adjunta Maria foi à sala dos professores no primeiro dia de aula para avisá-los que passaria em todas as turmas para “*dar as boas vindas aos alunos e já informá-los sobre as regras da escola: não pode boné, nada de camisas curtas, enfim essas coisas*”. Nesse dia lembrei-me da nossa primeira conversa no início do ano em que ela afirmou que era necessário dar regras claras aos alunos.

Vi a adjunta Bia somente uma vez na sala dos professores: em um dia, estava conversando com vários professores e mais particularmente com uma professora de Biologia sobre a placa da missão da escola¹³. Era o horário do recreio. Com o toque do sinal indicando o fim do recreio, as conversas entre os professores não terminavam e todos permaneciam onde estavam. Após dez minutos, a diretora adjunta fez um pedido aos professores: “*gente, eu queria pedir para vocês irem para a sala de aula, pois os alunos estão no corredor e hoje estamos sem o inspetor*”. Ainda com esse pedido da adjunta, alguns professores chegaram à sua sala 20 minutos após o início da aula.

¹² A direção da escola atua no Conselho Comunitário de Segurança Pública (CCSP) e mantém ainda parceria com associações de moradores de bairros próximos à escola.

¹³ Um mês após o início das aulas, foram colocados na subida da escada e na sala dos professores cartazes com a missão da escola: “A escola tem como missão institucional promover a construção do conhecimento e o desenvolvimento cultural junto ao seu corpo discente, instrumentalizando-o para superar as dificuldades que envolvem a condição humana, tendo em vista a integração social e a incorporação de valores éticos e de cidadania”.

Observando constantemente a sala dos professores constatei que os professores esperam pelo menos 10 minutos para se dirigirem à sala de aula e, muitos deles, retornam 10 minutos antes do horário do seu término. Claro que isso não é a prática de todos os professores¹⁴, mas é da maioria. E a direção em nada altera esse ritual, a não ser em situações mais delicadas, como a falta de um inspetor que controla os alunos nos corredores.

A descrição dos rituais cotidianos das escolas e das diretoras apresenta algumas regularidades: todas trabalham mais nos aspectos administrativos e organizativos das escolas, deixando o trabalho pedagógico sob responsabilidade de coordenadores pedagógicos – quando existem – e dos próprios professores.

Uma das questões do questionário aos diretores fazia referência às funções desenvolvidas pelo diretor. As duas diretoras afirmaram que sempre dão apoio e motivam os professores, asseguram que o material didático esteja disponível aos professores, avaliam o desempenho dos alunos, a manutenção da disciplina na escola, mas nem sempre atuam na manutenção da disciplina na sala de aula, pois é uma atividade, segundo me disseram, exclusiva do professor.

No questionário, havia também a opção da diretora incluir outra atividade ou função que desempenhava com frequência. Todas incluíram pelo menos outra atividade. A diretora da escola de Ensino Médio incluiu sua participação em todos os eventos que os alunos participam, dentro ou fora da escola, como jogos e passeios. A diretora da escola municipal incluiu “*ser porteira da escola*”, ou seja, abrir e fechar o portão para a entrada e saída dos alunos em momentos em que não há outra pessoa para executar essa tarefa.

As respostas das diretoras reforçam o que observei e descrevi acima: as diretoras priorizam as atividades administrativas e não consideram de sua alçada outras atividades como, por exemplo, a pedagógica.

Também é recorrente ter uma estratégia para as faltas e licenças de professores. Nas duas escolas, a solução é deixar os alunos no pátio e, conseqüentemente, sem aula. Há sempre a tentativa de colocá-los na sala de vídeo ou na sala de computador, mas isso não ocorre com frequência, em geral por falta de recursos humanos.

O que chama a atenção sobre as faltas é a quantidade de professores de licença ou que faltam mensalmente. No questionário aos diretores, havia uma pergunta sobre a média mensal de ausência dos professores, justificadas ou não. A EMBC, com 47 professores, tem em média duas

¹⁴ Alguns professores dão o tempo todo de aula e, ao tocar o sinal, não se dirigem à sala dos professores, mas sim à turma seguinte. Só os encontramos nas salas dos professores na hora da entrada, da saída e do recreio.

faltas. O CEA, com 130 professores, cerca de 20 faltas ao mês. Isso sem contar as licenças. Levando em consideração as faltas por inúmeros motivos e as licenças burocraticamente definidas por doença ou outra dificuldade estabelecida por lei, diariamente os alunos não têm uma das aulas estipuladas no calendário oficial.

***“Eles são fracos”, “o problema é dos pais”*: Expectativa sobre os alunos**

Essas frases são ditas frequentemente nas conversas dos diretores e professores nas reuniões, nos Conselhos de Classe e na sala de professores nas duas escolas pesquisadas.

Na EMBC, era comum ouvir frases como a que foi dita pela diretora em uma ocasião: *“a escola já foi referência na região, mas agora não é mais. A clientela mudou muito e dificulta o nosso trabalho”*. A visão da direção e dos professores sobre os alunos é que eles *“têm famílias desestruturadas”* e principalmente *“se acomodaram quando foi decretada a aprovação automática”*.

Na escola de Ensino Médio, a visão geral da direção e dos professores sobre os alunos era de que *“eles são fracos”*; *“eles não têm base”*. Um dos culpados é o ensino municipal: *“as falhas estão lá no início, nas escolas municipais”*. Para outros: *“problema é dos pais, analfabetos e alcoólatras”*; *“O problema é cultural, da sociedade e da família. Como motivar o jovem?”*; A diretora adjunta assim falou sobre seus alunos: *“Alunos chegam despreparados. O problema não é do professor, mas do sistema como um todo. A sociedade é utilitarista, e o saber não vale nada.”* Ou seja, a família, a sociedade e o Ensino Fundamental – oferecido por outra rede de ensino – são os culpados pela baixa proficiência dos alunos.

O material etnográfico indica que há uma baixa expectativa da comunidade escolar em torno da capacidade de aprender dos alunos. A razão para o baixo desempenho é sempre encontrado fora das atividades e responsabilidades daquela escola: a família, a sociedade, a escola anterior e o ensino anterior.

No questionário aos diretores, havia uma questão relacionada à expectativa em relação ao rendimento dos alunos. Pediu-se que as diretoras avaliassem a expectativa da direção, dos professores, dos pais e dos alunos sobre o rendimento destes em uma escala de 1 a 5, sendo 1 a pior expectativa e 5, a melhor.

A diretora Vânia, da escola municipal, avaliou de nota 4 a expectativa em relação ao rendimento dos alunos, tanto no que diz respeito à expectativa da direção quanto à expectativa dos

professores e dos pais sobre o rendimento dos alunos. Já sobre a expectativa dos alunos sobre o seu próprio rendimento, a diretora não deu uma nota, pois *“isso é indiferente”*. No CEA, a diretora Giovana avaliou em 3 a expectativa da direção e equipe sobre o rendimento dos alunos, a expectativa dos professores sobre o rendimento dos alunos e a expectativa dos alunos sobre o seu rendimento. Avaliou em 4 a expectativa dos pais em relação ao rendimento dos alunos. É interessante notar que as expectativas das diretoras são relativamente altas se comparadas com as falas que ouvi com frequência nas escolas e reproduzi acima.

Mais importante do que os valores dados nas respostas ao questionário, foram os comentários que as acompanharam que validam as informações do campo. Na EMBC, por exemplo, a diretora fez questão de ressaltar que avaliava em 4 a expectativa da direção e equipe sobre o rendimento dos alunos *“porque estou sendo boazinha, senão seria 2”*. No CEA, a diretora, após dar nota 3, explicou: *“é 3 para a 1ª série e 4 ou 5 para a 2ª e 3ª série”*. E explicou a diferença de expectativa: *“os do 2º e 3º ano são aqueles que já se adequaram ao trabalho da escola e estão aqui porque querem. Todos aprendem, mas uns menos e outros mais”*. Vale lembrar que nessa escola a repetência no 1º ano chega a 60%.

Sobre os pais, se por um lado os membros da escola lhes atribuem a responsabilidade para o baixo rendimento dos alunos, por outro lado são conscientes das altas expectativas que estes têm em relação a seus filhos.

Chama a atenção um dado sobre a expectativa dos alunos: uma das diretoras disse que a expectativa deles era indiferente e a outra diretora avaliou em 3 a expectativa dos alunos sobre o seu rendimento. Isso significa que, para as diretoras em questão, os alunos não têm uma boa expectativa sobre o seu rendimento. É um dado preocupante para as escolas visto que as pesquisas sociológicas já demonstraram que a crença na capacidade dos estudantes modifica as suas possibilidades de aprender: quanto maior a crença, maior a possibilidade de aprender e, conseqüentemente, quanto menor a crença, menor essa possibilidade (Mello, 1994; Reimers, 2000).

No questionário havia uma pergunta aberta em que a diretora deveria responder se acreditava que a sua escola possibilitava a mudança de vida dos seus alunos ou se eles permaneceriam sempre onde estavam. As respostas, todas positivas, indicam a crença de que a escola faz diferença, mas apenas para alguns alunos. A diretora Vânia afirmou que já visualiza seus alunos no Ensino Médio e explicou a trajetória de sucesso de alguns alunos antigos: *“já tive alunos que hoje estão graduados nas forças armadas, que são médicos e professores”*. A diretora Giovana colocou o trabalho da escola como fundamental para o caminhar dos alunos, mas afirmou que

tudo dependerá da vontade de cada estudante: *“vão mudar de acordo com o que a gente dá. Trabalhamos aqui na escola a autonomia, ser correto na vida, a atitude, a postura e valores são trabalhados”*. E finalizou com a seguinte afirmação: *“Quem quer faz!”*

“Essa turma é boa!” e “essa não é tão boa, não”

Nas duas escolas pesquisadas, embora haja o discurso de igualdade nas turmas e turnos, a observação cotidiana demonstrou como as direções e os professores dividem e classificam os alunos.

Na escola municipal, segundo professores e direção, existem duas escolas diferentes: na parte da manhã, as turmas são mais heterogêneas, com alunos de diferentes idades. À tarde, a escola é mais homogênea com alunos da mesma idade e segundo eles *“mais crianças e, conseqüentemente, e o barulho é muito maior”*. À noite, o perfil é de alunos mais velhos, pois o PEJA destina-se a jovens e adultos maiores de 14 anos que ainda não completaram o Ensino Fundamental.

A explicação para a diferença entre os alunos do turno da manhã e o da tarde, visto que cursam o mesmo nível de ensino, é a aprovação automática. Aqueles alunos que já estavam na rede municipal antes da aprovação automática estão no turno da manhã. E são os mais velhos, segundo os professores, *“porque já repetiram o ano”*. E os alunos que entraram recentemente na rede municipal e que pegaram desde o princípio a aprovação automática ficam nas turmas da tarde e, por isso, mais homogêneas. Em uma das turmas de 6º ano observadas, constatou-se que todos os alunos tinham 12 anos e nenhum era repetente.

Na escola de Ensino Médio, também há uma distinção entre os alunos. Encontraram-se várias situações que a exemplificam, principalmente aquelas observadas nos Conselhos de Classe (COC)¹⁵.

Em primeiro lugar, há o grande número de repetentes. O que fazer com eles? No 1º ano do Ensino Médio, eles são distribuídos por todas as turmas junto com os novos alunos que entram na escola, segundo informou aos professores a diretora adjunta no 1º COC do ano. Em 2008, eram nove alunos repetentes em cada uma das 28 turmas.

Não há dados sobre como foram montadas as turmas de 2º ano, mas uma pista foi dada pela diretora adjunta no 3º COC: as turmas boas do 1º ano podem ser mantidas no 2º ano. Assim falou

¹⁵ Foi feita a observação em três conselhos de classe do ano de 2008.

a adjunta: *“Alguma turma de 1º ano deveria ser mantida? Podemos fazer isso para o 2º ano, manter uma turma legal”*.

Embora as duas escolas considerem importante manter as turmas boas- as turmas homogêneas - François Dubet questiona sua eficácia:

A formação das classes homogêneas não aumentam muito o desempenho dos melhores alunos, mas enfraquecem nitidamente àquele dos alunos mais fracos. Pode-se assim evocar os mecanismos, mais sutis ainda, relativos às decisões que beneficiam sempre os alunos mais favorecidos, cujo desempenho é, por antecipação, considerado melhor já que eles se beneficiam de um suporte familiar mais eficaz. (Dubet, 2003; 36)

Além da separação entre as turmas, aqueles que são repetentes mais de uma vez ainda podem vir a ser convidados a ir para outra escola, como o caso da aluna Marília, analisada em um COC. Todos os professores presentes concordaram que Marília, nomearam abertamente a estudante, dificultava o trabalho do professor. A diretora adjunta, que logo reconheceu a aluna, explicou a situação: *“ela já é repetente pela 2ª vez”*. E ditou a sentença: *“Se for reprovada novamente encaminharei para a escola Professor Ferreira”*. A escola Professor Ferreira é uma escola próxima à escola pesquisada, porém com indicadores piores e funciona apenas no turno noturno.

Se não saem da escola, podem ser transferidos para o turno da noite, visto negativamente por professores e direção: *“à noite a escola é outra”*. Foi o caso do aluno Breno, que cursava pela segunda vez o 1º ano na escola, no turno da tarde. No meio do ano, após várias advertências por mau comportamento e um atrito com a professora de Educação Artística, o aluno Breno foi transferido, a pedido da direção, do turno da tarde, em que se concentra a maior parte das turmas de 1º ano, para o turno da noite.

O que os dados etnográficos indicam é que existe, nas duas escolas, um sistema de alocação dos alunos, principalmente após o primeiro ano na escola. Quando eles entram, não há como selecioná-los, pois ainda não os conhecem. No segundo ano, os professores e a direção selecionam os alunos em turmas boas e fracas. Desta maneira, essas escolas selecionam os alunos não na entrada/matriculação na escola, mas a partir de seu comportamento no cotidiano dos primeiros meses de aula, utilizando recursos não oficiais para selecionar e classificar os alunos.

Considerações finais

As duas escolas descritas nesse estudo são escolas com tamanhos, estrutura e organização diferenciada. Entretanto, a análise dos dados etnográficos e do questionário e a descrição das duas escolas, suas diretoras e rituais permitem afirmar as semelhanças ou uma cultura escolar homogênea, com uma visão sobre a repetência e a educação e, conseqüentemente, a formação dos seus alunos.

Do breve histórico escolar familiar das duas diretoras, percebe-se que elas têm um nível educacional muito superior ao dos seus pais, chegando ao curso superior e à pós-graduação. As diretoras aqui estudadas fazem parte do grupo que nasceu após 1948, período em que houve a expansão da educação brasileira em todos os níveis e, principalmente, período em que a mulher entrou e progrediu na escola.

Algo que chamou a atenção nas duas escolas foi o fato das diretoras se considerarem herdeiras de uma gestão anterior. Ambas têm muito tempo de direção, sendo que a diretora da EMBC tinha mais de 21 anos no cargo no momento da pesquisa. Ao responderem à questão do questionário sobre o tempo de direção ressaltaram ser “*uma gestão eleita*”, relacionando a eleição com um bom trabalho realizado na escola. No caso das diretoras deste estudo, todas assumiram a direção após alguma experiência de gestão – diretora adjunta, na EMBC, e coordenadora pedagógica, no CEA. Chama a atenção o fato de que não há alternância de poder, pois as diretoras pertencem ao mesmo grupo das que lhes antecederam.

As observações indicam que as duas diretoras atuam mais nos aspectos administrativos das escolas e quase não dão ênfase aos temas pedagógicos. A ausência da diretora, a sua participação limitada em determinados temas ou a delegação de responsabilidades dificultam a qualidade da escola visto que os diretores são fundamentais para a construção de objetivos comuns e, principalmente, para criar as expectativas para a escola e seus alunos. A literatura sociológica afirma que a direção tem que exercer uma liderança e que esta tem que ter “um conteúdo não apenas administrativo, mas também pedagógico, pelo fato de ser fortemente orientada para a valorização do desempenho tanto da equipe escolar, como dos alunos” (Mello, 1994, p. 338).

Ou seja, a literatura afirma não bastar estar presente na escola e nas reuniões, mas a necessidade de fazer com que a escola cumpra adequadamente as tarefas escolares. Uma dessas atividades fundamentais é ensinar aos alunos e o espaço para isso é a sala de aula. No entanto, mesmo tendo consciência desta “missão da escola” ouvi, muitas vezes, as diretoras se queixando de falta de apoio técnico para realizar esse fim. Seu maior desafio, nas duas escolas que observei, era fazer com que os alunos tivessem as horas-aula estipuladas no calendário. O principal obstáculo para o

cumprimento desse calendário é o absenteísmo dos professores e as diretoras afirmam ter pouco poder para enfrentar este obstáculo.

Os dados também revelam que uma visão estabelecida nas escolas desvincula sua organização e a ação de seus profissionais do processo educacional do aluno. A culpa pela baixa qualidade do ensino está sempre fora das escolas: nos alunos, na família, na escola anterior. Na escola municipal, a direção está perdida diante do tamanho da escola e de seus problemas, e novamente uma descrença nos alunos e suas capacidades, principalmente uma baixíssima expectativa em relação à família dos estudantes. A escola estadual, que já foi considerada uma referência, não é mais uma escola de elite e recebe alunos de diferentes classes sociais e realidades. Nos dois casos, há uma socialização de valores e uma crença negativa em torno dos alunos.

Ao lado dessa descrença nos alunos, existe uma percepção compartilhada pela direção e pelos professores de que foram preparados para trabalhar com “*crianças melhores*”, “*crianças de classe média*” e que se sentem despreparados para lidar com as “*crianças problemáticas*” e “*sem apoio familiar*”.

Os rituais cotidianos das duas escolas e os discursos dos seus agentes, principalmente os da diretora, indicam a existência de uma concepção de Educação em que se crê que a Educação não é para todos. Junto com essa concepção, criam-se práticas e situações que configuram uma cultura de gestão baseada na ideia de que nem todos “podem” e até que nem todos “devem” aprender.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Dalton F.; **KLEIN**, Rubem. *Aspectos quantitativos da análise dos itens da prova do ENEM*. In: INEP. *Exame nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, DF, 2005, p. 107-112.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. *A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil*. In: *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro, IPEA, 2005.

BRESSOUX, Pascal. *As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor*. Educação em Revista. Belo Horizonte, n 38, p 17-86, dez 2003.

BROCK, Colin; **SCHWARTZMAN**, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.

- DEROUET**, Jean Louis. *Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico*. In: **FORQUIN**, J. C. *Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995, p. 225-227.
- DUBET**, François. *A escola e a exclusão*. Cadernos de pesquisa, nº 119, pg. 29-45, julho/2003.
- FORQUIN**, Jean Claude. *Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.
- MAGGIE**, Yvonne. *Nos ombros dos jovens, preconceito e discriminação, indivíduo e grupo, nomes e cores e as escolas cariocas*. In: **CABRAL**, João de Pina; **VIEGAS**, Suzana Matos. (Org.). *Nomes: gênero, etnicidade e família*. 1 ed. Coimbra: Almedina, 2007, v. 01, p. 200-217.
- MELLO**, Guiomar Namó de. *Escolas eficazes: um tema revisitado*. In: **XAVIER**, A. S.; **MARRA** (orgs.): *Gestão Escolar: desafios e tendências*. Série IPEA 145, Brasília, IPEA, 1994.
- DO PRADO**, Ana Pires. *O fator direção influencia a qualidade da educação? Um estudo nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho, Porto Seguro: Associação Brasileira de Antropologia, 2008.
- _____. *Os diretores e as culturas de gestão: Um estudo nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro*. Trabalho apresentado no XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado entre os dias 28 e 31 de julho, Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2009.
- PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO**, Secretaria Municipal de Urbanismo, Secretaria Municipal de Educação. *Avaliação das escolas pelos seus dirigentes*. 2001.
<http://portalgeo.rio.rj.gov.br/avaledu/index.htm>
- REIMERS**, Fernando. *Perspectives in the study of educational opportunity*. In: **REIMERS**, Francisco. (ed): *Unequal Schools, Unequal Chances: the challenges to equal opportunity in the Americas*, Cambridge, Harvard University Press, 2000.
- RIBEIRO**, Sergio Costa. *A Pedagogia da Repetência*. Estudos Avançados 5/12, IEA/USP, São Paulo, mai/ago, pp. 7-21. 1991.