UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UMA ESCOLA EM BETEL:
relações, práticas, alunos, famílias e professoras - 1997 a 2000.

MARIA ESTELA SIGRIST BETINI

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ LUÍS SANFELICE

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por **Maria Estela Sigrist Betini** e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 15/12/2004

Orientador _____

Comissão Julgadora:

_____

_____

_____

2004

AGRADECIMENTOS

Seriam muitos, mas se limitam aos que pela circunstância contribuíram mais diretamente para criar as condições deste trabalho:

Ao Prof. Dr. José Luís Sanfelice, pela solidariedade, orientação, incentivo ao trabalho e na sabedoria, a tranqüilidade transmitida.

Aos professores Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho e Drª. Lucila Maria Pesce de Oliveira pelas generosas observações e sugestões na ocasião do exame de qualificação.

Ao meu companheiro, Prof. Geraldo Antonio Betini, pela vida compartilhada há quarenta anos, 1964-2004.

Aos meus filhos Anelisa Sigrist Betini - Maurício Mascarenhas -
e Gustavo Sigrist Betini, pela compreensão dos meus limites.

Às professoras de Betel pelo trabalho compartilhado na escola e pela colaboração no momento necessário:

Alice Maria Pereira Curto,
Andréia dos Santos de Jesus,
Andréia Cristina do Carmo,
Joyce Mirella Laicka Ribeiro,
Luciane Vieira Palma,
Rita de Cássia Salatti,
Rosa Maria Palma Nogueira.

Às crianças de Betel,
por intermédio de Gabriel, meu neto.

Às professoras todas com quem trabalhei,
por meio de minha mãe, Laura,
com quem aprendi a valorizar
a educação.

Ao Dr. Matheus Marim,
pela saúde preservada.

RESUMO

O objeto desta dissertação é o estudo da história de uma escola de Ensino Fundamental (1ª à 4ª série), nos anos de 1997 a 2000, no bairro de Betel (Paulínia-SP). Visa registrar o trabalho desenvolvido por suas professoras em função da educação voltada às classes populares. As professoras consideraram e estudaram os alunos da escola em dois aspectos: *a classe social* à qual pertenciam, através da aproximação com suas famílias, e a análise *de cada criança* em suas particularidades. Analisaram e estudaram regularmente as práticas escolares em seus resultados, frente aos objetivos definidos no projeto político pedagógico da escola. As condições objetivas e as subjetivas, criadas pelas professoras, são aqui analisadas, procurando-se dar visibilidade às características das crianças e suas famílias, e mostrar como, hoje, as professoras vêm os resultados obtidos com seus alunos. O estudo faz, também, o entrelaçamento entre a análise da sociedade no seu aspecto global e como esta reflete na conjuntura local, além da relação dialética do trabalho das professoras com a cultura escolar, a resistência e o não-consentimento frente à política educacional. Em Betel, a educação *de cada criança* foi possível por terem sido consideradas em sua humanidade, como pessoa particular e como pertencente a uma classe social.

Palavras-chave: Escolas- História, Classes sociais, Políticas públicas, Educação e Estado, Professoras e alunos, Condições de trabalho, Relação escola – família.

ABSTRACT

The aim of this work is the study of the history of a primary school (1st to 4th grade), between the years 1997 and 2000 in the district of Betel. It aims to report the work developed by its teachers in terms of the education aimed at the underpriviledged classes. The teachers were concerned with and studied the students in two aspects: the social class they belonged to, through the contact with their families, and the analysis of each child in their particularities. The school practices were studied and analysed in their results vis-à-vis the objectives outlined in the school political-pedagogic project. Objective and subjective conditions produced by the teachers are analysed, while an attempt is made to focus on the characteristics of the children and their families, showing how, today, the teachers see the results obtained with their students. The study also intertwines the analysis of society in its global aspect and how it reflects on the local setting, in addition to the dialectic relationship among the work of the teachers, the school's culture, the resistance and unacceptance of the official educational policy. In Betel, the education of each child was possible since they were considered in their humanity, as a particular person and belonging to a social class.

Key words: Schools-history, Social classes, Public policies, Education and the State, Teachers and students, Working conditions, School-family relationship

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 1

CAPÍTULO I – A ESCOLA DE BETEL 23

O projeto, relações e condições de trabalho.....29

As crianças, suas famílias e as primeiras aproximações.....47

Atividades Pedagógicas..... 63

CAPÍTULO II – OS ALUNOS DE BETEL E SUAS FAMÍLIAS 73

Conhecendo os alunos em sua classe social.....79

Relação escola e família.....81

A escola e o Estado.....86

Entrevistas realizadas nas casa dos alunos..... 89

Comparando a relação com os pais em 1997 e 2000.....142

Contribuições das entrevistas..... 148

CAPÍTULO III – A ESCOLA DE BETEL: o Particular no Universal 159

Posição das professoras ao trabalhar com os alunos de Betel 163

A globalização e Betel 167

As relações da escola, família e Estado na sociedade dividida em classes sociais 176

Condições de trabalho na escola de ensino fundamental para a educação das classes populares.....189

CONSIDERAÇÕES FINAIS 235

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 255

ANEXO – 1 261

ANEXO – 2 263

Introdução

> *"Unir a clarividência, doravante inevitável, quanto à função da escola, o seu papel actual e, sobretudo, o seu papel possível numa sociedade transformadora. Mas que futuro viria a ser o seu se o seu presente não contivesse, apesar de tudo, o germe, a promessa?"* [1]
>
> Snyders

Betel é um bairro rural, encravado entre dois pólos de alta tecnologia, Paulínia (petroquímico) e Campinas (informática e telecomunicação), próximo à Universidade de Campinas. Foi lugar de parada do trem "cata café" e recebeu esse nome porque nesse bairro havia a casa das Irmãs Franciscanas, denominada "Betel", a casa de Deus. A pequena estação de ferro permanece em sua construção, faltam os trilhos. Deixou de ter a função de catar o café para o progresso econômico de São Paulo, mas permaneceu como imagem do passado, marco da economia de uma época.

Em 1997, o bairro era rodeado por chácaras, sítios, cerâmicas, indústrias químicas e pequenas indústrias metalúrgicas, localizado ao lado da rodovia que liga as duas cidades, e que assistia ao vai-e-vem dos caminhões que se abasteciam na Petrobrás e percorriam o país. O local era parada de muitos caminhoneiros que em Betel comiam, dormiam e namoravam de passagem, e também prostituíam mulheres, algumas, quase crianças, que mal aprenderam a ler e escrever.

Havia três restaurantes de beira de estrada, onde os caminhoneiros paravam para fazer as refeições. Era habitado por algumas famílias de classe média, proprietárias de sítios ou do comércio local, algumas famílias de antigos trabalhadores dos sítios ou fazendas que ali existiram, poucas famílias que chegavam de outras regiões do país, e de "invasores", ao lado da igreja, do movimento Sem-teto. Ponto obrigatório dos ônibus que ligam Campinas e Paulínia e fazem a conexão entre os moradores do bairro, sítios e chácaras com as duas cidades. O bairro é local por onde circulam pessoas conhecidas, por serem moradores da

zona rural, ou desconhecidas por estarem apenas de passagem na rodovia. No início de 1997, havia apenas duas ruas, asfaltadas nos trechos pelos quais passavam os caminhões e uma pequena igreja católica, ladeada por um salão de festa e pela tradicional praça ajardinada. Imagem do passado, muitas cidades brasileiras assim nasceram: algumas casas, um pequeno comércio, a construção de uma igreja, uma praça e, ao seu redor, novas casas aparecem. Betel permaneceu, no entanto, com poucas casas.

Até 1995, o bairro pertencia a Campinas, e no jogo político de um plebiscito passou a pertencer a Paulínia. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo manteve uma escola de ensino fundamental no bairro, "provisoriamente" localizada na antiga Estação da Estrada de Ferro, sem os trilhos, até 1995, quando foi fechada. Em 1996, o município de Paulínia reabriu a escola, de 1ª a 4ª série, no mesmo local, com a promessa à população de que haveria escola completa do ensino fundamental. Em 1997, a Secretaria da Educação do Município abriu classes de 5ª e 6ª séries, a Escola caminhava na contramão da proposta educacional da Secretaria da Educação Estadual, que estava separando os dois segmentos do primeiro grau. Em 1999, chegou-se à primeira turma de 8ª série, com quinze alunos.

A parte da rua onde se localizava a escola não era asfaltada e, em frente havia o acampamento dos "Sem-teto". Em meados de 1997, foi urbanizado um dos sítios que rodeiam o bairro, nascendo, assim, novo local para moradia, a partir de 1998. Um bairro urbano, dentro de um bairro com características rurais, o local começou sua urbanização, não resistindo à pressão das mudanças globais.

A higiene era, na época, um ponto que distanciava as professoras da população que freqüentavam a escola; uma questão com a qual tinham que saber lidar, na tentativa de não discriminar, pois era a condição histórica, de significação, de experiências diversas, de construção dos corpos na materialidade da vida. Falar da higiene era sair da totalidade para falar do cotidiano, da vida, no campo do embate ideológico, no encontro entre culturas, no encontro da escola com crianças de famílias de pouca escolarização.

---

[1] Snyders, 1981, p.405

Quando as professoras chegaram em 1997, pela primeira vez, para conhecer a escola, na qual esse trabalho se realizaria, a impressão causada voltou-se mais para a situação dos precários e insalubres casebres do mestre-escola, de que fala Rocha (2000, p.56), do que para os salutares hábitos de higiene. A antiga plataforma da estação da estrada de ferro era todo o pátio coberto da escola. Dando para esse pátio havia três salas de aula, uma cozinha, uma pequena sala, usada como sala dos professores, com um banheiro, e dessa sala tinha-se acesso a duas saletas, uma ocupada como secretaria e a outra, para a Diretoria. Fora deste edifício central havia a construção de mais duas salas de aula, uma delas dividida ao meio, numa parte com carteiras e lousa, configurando uma pequena sala de aula. E a outra metade tinha na porta uma placa, Biblioteca, mas, na verdade, abrigava um depósito de material de limpeza. Mais tarde, realmente, transformou-se em Biblioteca com os livros escolhidos pela escola e doados pelo MEC e outros arrecadados pelas professoras.

Atrás da escola havia uma quadra cimentada para prática de esportes. A entrada da escola era o espaço dos trilhos retirados, a lateral do edifício central, era a frente das duas salas de aula construídas fora. O restante do terreno da escola era chão de terra. Havia dois conjuntos de banheiros, um masculino e outro feminino, que se abriam para a frente da escola, lado oposto ao da cozinha. Todo o interior da escola tinha o chão cimentado e coberto com vermelhão. As paredes apresentavam rachaduras, as quais foram aumentando com o tempo, chegando num momento que, de alguns pontos, via-se o outro lado através das frestas. Ao redor da escola havia árvores, arbustos, mato... A escola era cercada de tela de arame. Havia horizonte a ser visto, pois a escola era cercada de pequenos sítios, onde cavalos pastavam, cachorros brincavam, e tudo com muita plantação.

Na frente da escola, a mais ou menos 4 a 5 metros de distância, havia barracos de uma ocupação dos Sem-teto. Barracos de madeira, papelão, zinco, caixas de leite, local de pouca higiene. Era um amontoado de aproximadamente 40 a 70 pessoas, no espaço de um terreno ao lado da igreja, de 200 a 300 metros quadrados. Em frente ao portão de entrada da escola, o tanque, a pia, sem qualquer cobertura para chuva ou sol, e em frente à janela da cozinha da escola, o banheiro. Eram locais de atividades coletivas, das pessoas dos

barracos. Nada lembrava o discurso de salubridade e higiene... esta era a escola como signo de civilização.

O mau cheiro invadia o ambiente escolar no período de muito calor, enquanto as aulas eram dadas. Pela janela da cozinha da escola, exatamente de frente para o banheiro, a cozinheira da escola assistia à saída e entrada constante das pessoas, algumas embrulhadas em toalhas. Deste modo, lavava-se a louça de um lado e no outro da cerca, nos constantes olhares cruzados, lavava-se a roupa no tanque, apenas do lado dos barracos. E as roupas como bandeiras dependuradas tremulavam na cerca que separava os barracos do sítio vizinho, em frente à porta da escola.

As pessoas conversavam, saíam para trabalhar, ficavam à-toa na vida, e as professoras davam suas aulas. Na hora do recreio, os pequenos, que não estavam na escola, amontoavam-se na cerca e os lanches chegavam até eles pelas mãos dos irmãos, primos, amigos que na escola estavam para aprender e comer.

O esgoto escorria pela lateral, às vezes era a fossa da escola que transbordava, outras vezes era, a da frente. O mau cheiro vinha de lados e formas diferentes, poucas vezes não estava presente. O cheiro urbano contrastava com a paisagem campestre.

Em início de 1997, logo que o grupo de professoras começou a trabalhar, ao se formarem as classes, os alunos da segunda série chegavam a quase cinqüenta. Resolveu-se que seriam formadas duas segundas séries. Como fazer a divisão dos alunos? Após olhar as idades das crianças matriculadas, foi constatado haver crianças de oito anos e outras com um pouco mais: nove, dez, onze, doze... quatorze anos. A idade foi o critério adotado. Fiquei com os mais velhos – esses eram em número menor, vinte alunos – e, assim, também com a meia sala de aula, ao lado da "Biblioteca".

A sala, onde o sol não batia, era úmida, com a presença constante de muitos mosquitos, às vezes com mau cheiro, vindo de fora, principalmente no primeiro ano de nosso trabalho. Logo descobrimos, através das crianças, a razão: algumas pessoas da "ocupação" usavam o terreno, para onde abriam as janelas da classe, como latrina. O mato

impedia de ver o que ocorria, mas o cheiro não dependia do olhar, e não havia barreira que o impedisse de chegar, os mosquitos eram democratizados de um e outro lado. Assim tomávamos consciência dos espaços públicos e privados da escola e do seu entorno.

A Direção chamava a limpadora de fossa, pedia o corte dos matos, conversava com as lideranças dos "Sem-teto" sobre a escola e sobre a convivência entre nós, vizinhos próximos. A higiene não estava na pauta, apenas o atendimento das crianças, o respeito de cada lado, o que era possível ou não, o empréstimo da quadra sem invadir a escola, a impossibilidade de arrombar os banheiros para os banhos dos finais de semana, a justificativa era a higiene das crianças, lugar preservado para elas. Aprendeu-se o respeito mútuo. Os espaços foram demarcados, e, assim, os problemas apontados pelos educadores que saíram da escola, em 1996, deixaram de existir. A diretora liderou o trabalho do diálogo, as professoras apoiaram-na nas iniciativas, algumas vezes participando, outras vezes ela fazendo a sua parte, mais solitária.

A professora Alice, que havia trabalhado na escola, de 1997 até junho de 1998, fala desses encontros com os Sem-teto a respeito dos acordos feitos com eles sobre o uso da escola nos finais de semana:

> Um dia fui eu e a Rosa numa reunião dos Sem-teto, dentro de um barraco. Foi à noite, a luz de velas, as pessoas movimentando-se para a próxima manifestação. E nós ali no meio participando como se fôssemos da comunidade (...). A reunião era deles. Nós fomos para falar algumas coisas da escola. (...) Não fomos para reclamar, fomos para fazer um acordo de como a escola poderia ser mais aberta. A reunião deles continuou e nós não quisemos sair. (Entrevista realizada em 25/05/2004 com a professora Alice Maria Pereira Curto)

O local coletivo do banho dos barracos era, para as professoras da escola, a indicação das condições de miséria da sociedade, a indicação de que estávamos próximos dos mais miseráveis. Hoje, a visão da sociedade sobre a higiene inclui a privacidade do banheiro individual para cada família, fazendo parte do corpo da casa.

A miséria continuava a ser indicativo da falta de higiene, da distância do que a sociedade se apropria e atinge como conquista da civilização. Muita coisa mudou na sociedade, na apropriação dos conhecimentos pela população. A noção da higiene passou dos perigos dos miasmas à noção moralizante, à educação para a saúde atual. Entretanto, o que não muda é a divisão dos que se apropriam dos avanços tecnológicos e dos que ficam à sua margem: é a lógica do capitalismo. A miséria está menos nos que encontram emprego, e mais nos desempregados, naqueles que não têm onde morar, os que invadem terras, os que perambulam pelo país à procura do emprego, os que estavam na zona rural e procuram trabalho no campo e/ou na cidade, que os acolhe na sua barbárie, mas as pessoas mudam com freqüência de posição. Prática política é a ocupação dos terrenos pelos que não têm teto, pelos que procuram terra. Esse é o ponto mais avançado da luta política do país, os "Sem-teto" e os "Sem-terra".

Entre as famílias da escola estavam os "Sem-teto" da ocupação próxima, os que perderam o seu chão do local de onde vieram, e o procuravam nesse local o trabalho escasso; os que trabalhavam e viviam há muito nos sítios locais, que vão, aos poucos, transformando-se em indústria e condomínios, os que vieram sem rumo e ainda não o encontraram. Esse bairro era o local de encontro dessa classe social, o local do terreno da igreja ocupado e da escola. A primeira, há muito perdera sua importância de poder, a escola ainda era a esperança civilizadora.

Há sempre a *distinção* entre o que a sociedade alcança como avanço, aceito pela civilização, e o que os miseráveis alcançam. Há essa distinção: o banheiro público, coletivo daquela população era indicação da miséria e da noção da higiene que alcança a sociedade no final do século XX. O banho não é dispensado, o fio da luz puxado até o espaço de banho indica o chuveiro elétrico. A higiene fez seu papel, incorporou a noção do banho para todos, proletários e burgueses. Não é mais luxo, mas necessidade; tornou-se a segunda natureza nesse nosso espaço.

O que teria feito essa escola, nesse final de século XX, desviar-se tanto das recomendações da Medicina Social, iniciada já no final do século XIX, quanto à localização e construção das escolas, com os aspectos físicos da escola ao indicar o modelo

arquitetônico, os tamanhos das salas de aula, a condição de salubridade, da circulação do ar, a entrada da luz, a forma dos mobiliários? Deixara de ser importante a orientação do século passado, outras prioridades teriam surgido? A questão da classe social de quem freqüenta essa escola pode influenciar nessa pouca preocupação do poder público com as características físicas do prédio escolar?

Ao final do século XX, parecia a nós, profissionais da escola, que havia muito pouca preocupação do poder público com aquela situação. A direção da escola chegou a acionar várias vezes a Vigilância Sanitária Pública do Município, para matar os ratos, para limpar a caixa d'água. E em uma dessas vezes descobrimos que não havia tampa na nossa caixa d'água, e como todos os que freqüentavam a escola, os pombos no telhado dela serviam-se também. O plástico preto substituiu a tampa perdida, algumas vezes se fazia a limpeza. A água acabava com freqüência, o caminhão-pipa aparecia, ou as aulas eram suspensas quando o cheiro vindo dos banheiros passava a ser insuportável, ou não havia água para fazer o lanche. O convívio com os vizinhos ajudou; com seu consentimento, algumas vezes a cozinheira, sem água, atravessava o espaço que separava a escola do tanque da frente e trazia a água suficiente para um lanche apressado.

Com o tempo, mudou a característica da população dos barracos. A liderança política desapareceu, os que passaram a ocupá-los, iam e vinham com mais facilidade, a conversa tornou-se rara, enquanto alguns hábitos e acertos continuavam a ser respeitados, outros nem tanto. O "empréstimo" da água permaneceu. E quando invadiram a escola e levaram xerox, televisão, vídeo, o silêncio foi a norma. As crianças da escola saíram à sua procura e acharam a fotocopiadora escondida no mato, os mais velhos carregaram de volta a máquina, com orgulho. A televisão e vídeo tiveram outro fim. Os hábitos de higiene do banho da população permaneceram, o exibicionismo aumentou, as roupas cada vez mais curtas, e apareceram as conversas sobre drogas, prostituição das adolescentes e das mulheres adultas. Algumas mulheres saíam para trabalhar, os seus homens para beber, as crianças faltavam à escola para olhar os irmãos. Alguns permaneceram no acampamento, como estavam desde o início, à espera da casa prometida pelo poder público.

Dentro da escola, no primeiro ano, havia apenas uma servente para fazer a limpeza, e ela não gostava do lugar, como dizia. Fora aluna daquela escola, esperava poder ser transferida para as escolas de maior *status* de "Paulínia". A limpeza era precária. Assim, como professora, com a tarefa maior do que o tempo disponível, dava recuperação aos meus alunos, três vezes por semana e, no final desta, a lavagem da sala, a cera no chão coberto de vermelhão, para que a poeira e o barro vindos com os sapatos e chinelos não grudassem no cimento. Retirávamos a terra da frente da classe (quando chovia essa escorria da parte mais alta de terra, que ficava acima da classe, para sua frente), sendo, às vezes, necessária a ajuda de uma enxada. As carteiras eram retiradas e limpas e, ao final, tudo de volta e todos felizes, os comentários eram de que a sala cheirava gostoso. Antes de ir embora, fechavam as janelas para que no outro dia pela manhã a encontrassem limpa. Era a alegria do período de recuperação, sempre perguntavam: "depois a gente lava a classe"?

A noção de higiene foi inculcada nas crianças, como cabe à escola. E a professora sentia-se melhor tendo um local limpo para trabalhar. Ao final da aula, diariamente, as carteiras eram limpas, o chão varrido. Os cabelos foram outra questão importante nesse empreendimento da higiene escolar. Os piolhos desciam pelo pescoço de algumas crianças que se coçavam até ferir o couro cabeludo. A primeira tentativa da escola foi mandar para casa o remédio que a diretora conseguiu no Posto de Saúde. Dura batalha, os pequenos insetos que se criavam em abundância na cabeça dos nossos alunos, "democratizavam-se" passando de uns para os outros. A escola passou a fazer a matança, quando conseguiu uma monitora capaz de fazer respeitosamente o trabalho. Ela examinava semanalmente a cabeça dos alunos e aplicava o remédio nos que ainda tinham piolho. E, como professoras, explicávamos para nossos alunos que a escola estava ajudando a mãe que trabalhava e não podia fazer isso. Ensinamos a lavar os cabelos semanalmente, deixá-los bonitos. As meninas comentavam sobre o cabelo solto de uma e de outra. As crianças, no início, meio constrangidas, passaram a gostar e dizer que a cabeça não mais coçava. Mas os pequenos insetos sempre venciam, entre as nossas pequenas vitórias.

Os hábitos de higiene, como tudo o mais, nos distanciavam. Os odores, as aparências, as roupas, nada nos era familiar. Poucas crianças faziam o nosso "padrão" de

bem cuidar do corpo e do vestuário, principalmente em 1997. Aceitar esse padrão fez parte do nosso trabalho. Aceitar não significa manter, mas partir dele, primeiro aproximar-se para descobrir como introduzir outros hábitos, sem discriminar. Seria possível? A incerteza de não saber como trabalhar com elas, sem discriminar, sem mostrar a repulsa, nos levava todos os dias à reflexão solitária ou compartilhada. O que é apenas nosso hábito burguês, o que revela a situação de classe, o que pode e deve ser modificado? Por isso, o cuidado com a linguagem, com as justificativas empregadas, para que a discriminação não se instalasse... Entretanto, como diz Bakhtin (1999, p.147): "A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações estáveis dos falantes".

A linguagem revelava a situação de classe social. Era apenas um cuidado a mais, por estar no campo ideológico das relações sociais, procurando nas relações cotidianas da escola mostrar, pelas ações, e não só pelas palavras, que as crianças eram aceitas, tinham nosso respeito, assim como suas famílias, mas tudo isso, sem abrir mão do papel da escola. Entretanto:

> Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o fundo perceptivo, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (BAKHTIN, 1999, p.147)

Assim, atentos à *réplica,* da qual fala Bakhtin, que nem sempre é expressa imediatamente, nem sempre ouvida no momento, ela viria, sem dúvida, em pequenos gestos, expressa em outro discurso, em outra situação mais transparente. Eu aprendia a conhecer aqueles sujeitos, ao fazer a mediação de novos conhecimentos, e os estudava na tentativa de diminuir o distanciamento. Não ignorava o comentário feito pelos alunos: "*você se veste com roupa estranha*!" ou "*hoje, você está bonita!"* ou ainda "*você está cheirosa!* "*o seu cabelo cheira gostoso", "você não tem vestido?...* O ouvido da professora indicava que eles estavam aprendendo a olhar para a higiene dos corpos presentes, que o

distanciamento deles e de sua família tinha lugar marcado nos corpos, que se aproximar para a mediação era tarefa maior do que se poderia avaliar.

Aquele edifício não fora construído para ser escola, não possuía qualquer preocupação arquitetônica, tinha as paredes rachadas, estava mais próximo dos casebres do mestre-escola, muito diferente das demais escolas do município de Paulínia. As condições sociais de quem a freqüentava explicavam o estado de higiene da escola, e o descaso do poder público em oferecer melhores condições físicas às crianças.

Em 2000, a população que freqüentava a escola começou a mudar. Condomínios, bairros novos, novas ruas asfaltadas, as mães movimentaram-se e foram até a Prefeitura, depois que a diretora desistiu de pedir a avaliação das rachaduras da escola. O diagnóstico do engenheiro era sempre o mesmo "*não há perigo*!". Mas, com as novas famílias no interior dela, mudou facilmente o diagnóstico do profissional, e em pouco tempo começou a sua reforma, com o "estacamento" dos alicerces da escola e conserto das rachaduras. A população não era mais só dos miseráveis sem voz, para fazer valer as mães ameaçaram ir até aos jornais. O perigo, aparente ou real, desapareceu, veio a promessa da construção de nova escola com rigor arquitetônico, cumprida em meados de 2001. Desapareceu, também, nesse ano, o assentamento da frente da escola, o novo prefeito mandou caminhões para a mudança, deu casa aos que ali moravam, derrubando todos os barracos para que o local não fosse novamente ocupado.

E como eram as crianças da escola? Tinham saúde? Como as professoras as avaliaram? Algumas crianças chegavam todos os dias com a aparência de banho tomado, em outras, o odor da urina denunciava cama molhada, quase sempre dividida com os irmãos menores, e se estava frio, vinham com o cheiro da fumaça impregnada no corpo. As mãos e os pés sempre tingidos de vermelho, com terras nas unhas, nos braços, nos calcanhares, sinal da atividade desenvolvida na terra fértil, quando não estavam na escola.

Como qualquer criança, às vezes, elas se machucavam. Os pés dos meninos eram os mais esfolados. A infecção rapidamente tomava conta da ferida aberta. A lavagem era diária com água e sabão, fazia parte da aula, com explicação das razões de tal

procedimento, e às segundas-feiras estavam sempre pior. Quando era possível pedia-se ajuda à monitora. As dores de ouvido ocorriam, principalmente, no primeiro ano do trabalho, na classe mais fria. Nessa época, no inverno, levávamos um aliado para a aula, um velho aquecedor para tirar a umidade da classe e substituir o calor do sol que ali não chegava. Os pés no chinelo encolhiam-se até o assento da carteira, as meias precisavam ser providenciadas, às vezes se trocavam de um pé para outro, para quem mais necessitava. O aquecedor mudava de lugar várias vezes durante a aula, o nosso olhar acompanhava a movimentação. Logo descobrimos que, para aquelas crianças, solidariedade não se aprendia na escola, era condição de vida. Mas, como diz Snyders: "Ao professor compete ampliar as dimensões desta solidariedade fazendo que dela se adquira uma consciência mais nítida" (1981, p.131).

O nariz escorrendo também era sinal do frio ou da gripe, às vezes acompanhado de tosse, dor de ouvido, outras, de febre. As crianças levantavam muito cedo, a primeira pegava o ônibus entre cinco e cinco e quinze da manhã, a última entre seis e seis e quinze. Chegavam à escola por volta das seis e quarenta e cinco, para tomar o café da manhã. Às sete horas iniciavam as aulas; ao meio dia pegavam o ônibus de volta, depois de almoçarem e escovarem os dentes. Quando chovia, chegavam molhadas à escola pela espera do ônibus na estrada, ou deixavam de vir. Mas, em geral, eram crianças fortes, quando ficavam doentes, curavam-se. O próprio organismo dá conta da autoproteção.

Essa Escola Municipal de Ensino Fundamental, que funcionava na velha Estação de Ferro, tinha, em 1997, 178 alunos no total. Os alunos de 1ª a 4ª série eram 122, assim distribuídos: na 1ª série, 24 alunos na faixa de 6 a 10 anos, professora Rita; duas segundas séries, na 2ª série A, 21 alunos com idades entre 8 e 10 anos, professora Andreia de Jesus; a 2ª série B, com 19 alunos com idade de 9 a 14 anos e a maioria com história de reprovação foi a classe da autora; na 3ª série, 27 alunos na faixa de 8 a 14 anos, professora Alice; e na 4ª série, 26 alunos entre 10 a 14 anos, professora Gabriela. Os demais alunos pertenciam às classes de 5ª e 6ª séries. A maioria dos alunos da primeira série não freqüentou a pré-escola. Como diz Salatti, professora da primeira série em 1997:

> As crianças eram muito menos trabalhadas, elas vinham sem estímulo nenhum, a primeira série era o primeiro ano escolar, eles não tinham feito nem seis meses de pré, falo de pelo menos 90% dos alunos, a grande maioria. Não havia facilidade para fazer o pré, o ônibus escolar não chegava porque eles moravam em sítios afastados. Vinham sem saber o que é cor, letras, coisas muito básicas para primeira série. Era um trabalho difícil nesse sentido, e tinha toda falta de estímulo, provavelmente de família que não está muito próxima de leitura, trabalhadores rurais. (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rita de Cássia Salatti)

Apenas seis alunos da 2ª série B liam algumas palavras silabando e escreviam; e destes apenas três escreviam de forma alfabética, a maioria não conhecia nem mesmo as letras do alfabeto. Entre esses alunos, alguns tinham até cinco anos de escolaridade. Alunos que traziam a herança do projeto do ciclo básico do Estado[2], proposta essa ancorada na pedagogia progressista implementada sobre a mesma estrutura de trabalho da escola tradicional, sem a discussão necessária com quem vai implantar, para que as condições subjetivas sustentem o trabalho. A reprovação não ocorre na primeira série, transfere-se para a segunda o fracasso escolar. É menor o impacto na estatística oficial. Maior a desilusão dos professores, maior descrédito quanto ao trabalho com os alunos. E quando parece que tudo muda, nada muda!

São os dados da escola que mostram que as crianças chegam à 2ª série B, pela "promoção automática" dentro do ciclo e, apesar de idade superior ao que se espera terem nessa série, não apresentam as mínimas condições de aprendizagem esperada. Alguns autores já indicam, em 1998, que a proposta dos ciclos, sem estar atrelada à reorganização da escola não terá sucesso, e que essa proposta deveria vir junto com a análise e reflexão na escola, para desencadear um compromisso com a prática.

> O que está em jogo, em última instância, é o projeto educacional e social com o qual, de fato, estamos comprometidos, portanto temos que nos defrontar com os valores que estão pautando nossas decisões e ações... É preciso construir a partir destes subsídios, **a própria análise e reflexão, individual e coletivamente, na escola**; o que se desencadeará quando existir um compromisso com uma prática capaz de promover

[2] A proposta dos ciclos foi adotada no município de São Paulo em 1992, e a partir de 1998, pela deliberação do Conselho Estadual de Educação, o Ensino Fundamental passou a funcionar com dois ciclos. Em 1995 separaram-se as classes de 1ª a 4 série das classes de 5ª a 8ª série em diferentes prédios escolares.

> permanência, terminalidade e ensino de qualidade para todos. (SOUSA, 1998, p.86 - grifo nosso)

José Cleber de Freitas em sua tese de doutorado, 2000, citado por Bertagna, vai na mesma direção na análise do que foi encontrado na escola de Betel e, em especial, nos alunos da segunda série B, em 1997: "Pretender acabar com a 'cultura da repetência', no cotidiano escolar, através de medidas político-técnicas decididas de "cima para baixo" no caso da Progressão Continuada, está produzindo um efeito inverso. (Freitas, *apud*, BERTAGNA, 2000, p.114).

Assim, o que se observa na escola em 1997, é também o que a literatura começa a indicar na época: que a democratização da escola não passa pela mudança na forma de avaliação, nem por mudanças técnicas, vindas "de cima para baixo", fosse ciclo ou, como foi posteriormente, como Progressão Continuada. Sousa (1998, p.86) questiona:

> ...queremos a democratização da escola?; acreditamos que a escola deve servir a todos e que todos têm direito ao acesso?; acreditamos na condição de educabilidade do ser humano, ou seja, na possibilidade de todos desenvolverem-se, respeitando-se a singularidade de cada um e as características socioculturais?

E, por fim, conclui: "Sendo nossa resposta afirmativa a estas indagações faz sentido a análise das ações e interações que se estabelecem no interior da organização escolar..." (*ibid.*, p.86). Para que novos rumos sejam tomados na escola com sucesso, devem as decisões ser tomadas pelos seus profissionais, ou ser muito discutidas e refletidas com os mesmos.

Esse era o cenário, quando chegou o grupo de professoras para trabalhar na escola do bairro. Essa era a escola do final do século vinte, reservada às crianças do proletariado miserável de hoje. Não era uma escola de "lata", como as que se multiplicam nessa sociedade, mas a escola reservada para o mesmo segmento dessa classe social, os já muito penalizados. Os alunos encontravam-se numa situação de não-aprendizagem, de fracasso escolar, numa relação de idade/série escolar não correspondente ao que se esperava no Sistema Educacional brasileiro. O grupo de professoras fez a crítica dessa situação e se

mobilizou para reverter aquela realidade, desde o primeiro momento em que assumiu a escola.

A dissertação apresentada é a análise histórica do trabalho realizado pelas professoras da escola no período que abrange a chegada das professoras à escola precária- 1997- até a transferência desta para outro local: escola nova, bonita, bem construída, não mais a "provisória"- 2000. É o estudo da "Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Domingos de Araújo", denominação oficial, de Paulínia - SP, do trabalho desenvolvido pelos seus profissionais, no bairro de Betel, quando a escola atendeu na sua grande maioria alunos da classe explorada e subalterna ao capital, que não possui propriedade, alienada do seu trabalho, proletários de hoje ou, simplesmente, classes populares, como se queira denominar, com empregados e desempregados. A maioria ligada ao trabalho rural, muitos vivendo em condições miseráveis, itinerantes no país e no trabalho conseguido temporariamente, filhos de migrantes do Sul do país ou do Nordeste brasileiro, alguns netos de imigrantes.

O estudo, ao mostrar o funcionamento interno da escola, seu movimento histórico, conduzido por objetivos traçados por seus profissionais, indica os limites e as possibilidades de uma educação voltada à classe subalterna ao capital, em sua relação dialética com a cultura escolar e com a política educacional. Limites que precisam ser superados e possibilidades que precisam ser ampliadas; superações que se tornam possíveis quando se enfrentam os fatos, o que realmente acontece no chão da escola, nas barreiras reais do pensamento pedagógico que circula na educação brasileira, dentro dos muros daquela casa de ensino; ampliações necessárias dentro das condições históricas dadas a cada momento.

O trabalho desenvolvido na escola, por seus professores, aconteceu em três frentes: *a didática* de sala de aula, atentando para que os saberes desenvolvidos na escola tivessem, para as crianças, a relação com a sua vida real, a aprendizagem dos conceitos desses saberes e, sempre que possível, de forma lúdica como cabe à aprendizagem infantil; a *educação dada na escola voltada para a autonomia e responsabilidade das crianças,* envolvendo-as no planejamento de sua aprendizagem; e *a aproximação das professoras*

junto às famílias de seus alunos, estudando as condições de vida das crianças numa perspectiva de seu grupo social.

Essa aproximação ocorreu através de entrevistas individuais com os pais na escola sobre seus filhos (quando necessário ao trabalho pedagógico); em reuniões bimestrais com os pais sobre o rendimento escolar dos alunos – técnicas comuns usadas nas escolas de ensino fundamental – e, num gesto mais ousado das professoras, visitas às famílias em suas moradias, na tentativa de compreender as crianças em seu grupo social, sempre com o objetivo de se ter na escola um maior aproveitamento das crianças no processo ensino-aprendizagem.

Se todos os aspectos do trabalho estão intrinsecamente relacionados, entretanto, este estudo privilegia a aproximação das professoras com as famílias dos alunos em suas moradias, estudando a família em suas condições de vida, justamente por ser esse o aspecto que desencadeia e sustenta os outros dois (a didática e a educação das crianças). Efetivamente, o estudo das famílias criou condições objetivas e subjetivas que sustentaram o desenvolvimento do trabalho pedagógico voltado àquela classe social. Nesta dissertação procura-se dar visibilidade às famílias dessa classe social em suas condições de vida; e ao grupo de professoras (e diretora) como, hoje, analisam o esforço realizado.

É uma análise histórica de um brevíssimo período, de um passado quase atual, e por quem viveu essa história. É quase um registro. É a análise da escola por uma professora da escola. Pouca distância, muito encantamento, mas capaz de resgatar o que, de fora, não se pode ver. É a tentativa de registrar a história da escola em suas determinações: as condições objetivas e subjetivas desenvolvidas pelas professoras para o trabalho pedagógico às crianças que estavam na escola; usando a categoria de classe social para analisar quem aquela escola educa; e as categorias resistência e consentimento para focalizar o trabalho desenvolvido pelas professoras que educam as crianças, numa relação dialética com a cultura escolar e as políticas educacionais do ensino fundamental. Considerada uma pequena escola dentro do Sistema Educacional brasileiro, localizada num pequeno bairro, o estudo desta escola terá alguma importância se somado a outros estudos da *práxis* escolar.

Dentro da história, têm-se alguns exemplos de análise de pequenos períodos e realizada por quem está muito próximo dos acontecimentos, e não são exemplos recentes. Pode-se citar: Marx em "*O dezoito brumário de Luís Bonaparte*" analisa entre 1851 e 1852 os acontecimentos que viveu na França de 1848-1851; Engels na tentativa de estudar a história dos trabalhadores escreve em 1844-1845 "*A situação da classe trabalhadora na Inglaterra",* sobre quais condições viviam, naquele momento, os trabalhadores nas cidades industriais inglesas. Sendo assim, considera-se este um trabalho de análise histórica, a partir de registros que se tem do trabalho e das entrevistas com as professoras. Não se reivindica, no entanto, a grandeza da análise de um momento histórico como os dois casos citados acima.

Os dados sobre os alunos considerados foram os coletados pela autora, que foi professora da escola de 1997 a 2000. Perderam-se registros, feitos por outras professoras, das entrevistas realizadas com as famílias dos alunos e, por esse motivo, não puderam ser usadas neste trabalho. Os dados apresentados são os das famílias dos alunos da segunda série B, terceira B, quarta série A, primeira série A, de 1997 a 2000, além dos relatórios bimestrais da autora e fichas individuais dos alunos para complementar os dados sobre as entrevistas; entrevistas estas realizadas pela autora com as famílias enquanto era professora, mas somente daquelas de que se tem registro; e ainda as entrevistas realizadas *para este estudo* com a diretora e as professoras que trabalharam na escola naquele período. Há registros sobre a didática de sala de aula, assim como fichas dos alunos das professoras documentadas na escola, mas que não foram utilizados por não constituírem o foco do trabalho.

Os nomes dos alunos são fictícios, já que não houve na época preocupação com autorização para publicação, não havia essa intenção. Os locais a que se referem as famílias, nas entrevistas, são alterados indicando apenas a que região do país pertencem. Utilizaram-se as informações que mostram a condição de vida, a característica da classe social da família e a repercussão na vida escolar do aluno.

Todas as professoras citadas nesse trabalho tiveram acesso ao relato escrito das entrevistas antes de sua utilização na dissertação e consentiram em ser nomeadas. O que

consideraram inconveniente para a publicação não foi aqui utilizado. Estas foram gravadas, e havia um roteiro (anexo-1) para a condução das entrevistas, entretanto, cada uma delas tomou o seu rumo próprio na análise desse período. Limitou-se ao tempo de em torno de uma hora e meia de entrevista, tempo anunciado com antecedência pela autora para necessária disponibilidade das professoras. Para quem solicitou foi entregue o roteiro antes da entrevista gravada.

As professoras entrevistadas foram as de sala de aula (não se entrevistou a professora de Educação Física) e as que permaneceram na escola por mais de um ano letivo. Apenas a Profª. Alice que fizera a escolha de ir para a escola em 1996 ficou por um ano e meio em Betel, as outras professoras entrevistadas permaneceram na escola pelo menos por dois anos. As professoras Rita, Andreia e Joyce, assim como a diretora, ainda hoje (2004) trabalham na escola de Betel.

Tudo o que ocorria na escola foi um processo organizado, intencional e sistematizado do ponto de vista das professoras, em seu âmbito profissional. Foram planejadas as entrevistas com roteiro, foi definido o procedimento: que seriam gravadas quando possível; que as entrevistas seriam realizadas pelas professoras em duplas – a diretora tomaria parte –; feitas com os adultos que pudessem receber as professoras; que se comunicaria aos pais com antecedência a visita; que as entrevistas seriam apresentadas e analisadas nas reuniões semanais, para que todas tivessem acesso às informações; que as famílias entrevistadas por uma dupla não seriam entrevistadas por outra, a não ser que fosse necessária a coleta de novas informações ou que tivessem outro objetivo; que o critério de quem seria visitado seria definido pelas professoras, tendo em vista o trabalho pedagógico.

Foram escritos ainda os objetivos em relação às visitas, para que não ocorresse o risco de essas se desviarem para outros propósitos que não aqueles de interesse das professoras sobre seus alunos. Mas não foi definido, em qualquer momento, como uma pesquisa acadêmica/científica. O interesse era o trabalho pedagógico e não objetivava o estudo das famílias em si, mas em função de seus filhos. Portanto, o trabalho desenvolvido pelas professoras não deve ser categorizado como trabalho de pesquisa, não foi, *a priori,* concebido como estudo; tornou-se estudo, após a sua realização, numa perspectiva histórica

Não se espera que a educação mude a sociedade, mas cabe aos educadores orgânicos trabalhar o saber escolar e elevar o nível cultural das classes populares, estejam essas pessoas empregadas, na zona rural ou urbana, ou sejam pessoas da reserva de mercado e desempregadas. Como disse Mészáros na entrevista para a *Folha de S. Paulo* em 01/08/2004, quando lhe foi perguntado sobre a relação entre educação e pobreza:

> É a relação de um círculo vicioso. A pobreza impede as pessoas de se educarem e se desenvolverem. E, por outro lado, se as pessoas não participam e remodelam a sociedade, a pobreza e a exclusão continuam a crescer. Por muito tempo, ouvimos que a pobreza desapareceria gradualmente com o desenvolvimento do homem e da sociedade. Hoje, sabemos que isso é uma fantasia.
> Por conta desse círculo vicioso, o contrário está ocorrendo. Nos anos 60 havia 30 pobres na base da pirâmide socioeconômica para cada rico no topo dessa estrutura. Hoje, contamos 74 pobres para cada rico. No ano de 2015, a previsão é que essa relação alcance cem pobres para cada rico no mundo. Essa é uma previsão oficial das Nações Unidas**. Através da educação você pode tornar as pessoas capazes de contribuir para a solução de problemas da nossa sociedade, que tem muitos**. Então dá para imaginar a tragédia que significa ter a maioria absoluta da população mundial hoje sem acesso ao menos à educação primária. Isso é muito irresponsável. Educação é algo absolutamente vital para o futuro". (MÉSZÁROS, Folha de S. Paulo, 01/08/2004, grifo nosso)

Os trabalhadores (empregados ou desempregados) e seus filhos são aqueles que poderão participar na transformação da sociedade para que esta não caia na barbárie, mas precisam, para isso, de uma cultura voltada para os seus interesses de classe. A prática política é realizada fora dos muros da escola, como diz Saviani: "A função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (SAVIANI, 1983, p.93).

À escola cabe lidar com o nível cultural desta classe, e ao ensino fundamental de 1ª a 4ª série, principalmente com a alfabetização, as bases do raciocínio matemático, o início da análise da sociedade e da ciência, pois é o único segmento do sistema educacional que sabe lidar com essa aprendizagem inicial da alfabetização, leitura e escrita. E é nesse aspecto que está a grande relevância da escola *primária,* para a educação da classe explorada e subalterna ao capital, em todos os seus segmentos. Se a criança não for

alfabetizada até a quarta série do ensino fundamental, o fracasso escolar se instala e se perpetua. E o que ocorre com os filhos desta classe social, principalmente dos mais penalizados pela sociedade, é o abandono da escola pelo aluno ou essa é freqüentada para outras atividades, lícitas ou ilícitas, não mais para estudar, a cultura deixa de ser uma perspectiva da vida escolar. Portanto, a função da escola nessas aprendizagens iniciais, principalmente a alfabetização, como formadora de leitores e escritores competentes, que se encantam pelos livros, e pelo conhecimento acumulado da humanidade, deve ser encarada e valorizada como principal papel da escola de primeira a quarta série.

Há barreiras na escola, como, por exemplo, acreditar que as crianças do segmento mais sofrido da classe subalterna ao capital, os mais miseráveis, não podem aprender como outras crianças, ou por não trazerem para a escola de ensino fundamental conhecimentos necessários para a aprendizagem da alfabetização, ou por não terem comportamentos esperados de atenção, concentração e de relações sociais exigidos em sala de aula. Essas *crenças* nem sempre são explicitadas claramente fora da escola, mas dentro da escola são *crenças* arraigadas e formam barreiras quase intransponíveis. Esses limites são, geralmente, apresentados, escamoteados, maquiados como dificuldades de desenvolvimento, síndromes, dificuldades pessoais de cada criança, questões familiares, disciplinares e outros problemas que aqui denominaremos de *singulares*. Mas não são encarados como dificuldades das crianças de um segmento, de uma classe social, em lidar com a cultura escolar e com as dificuldades dos profissionais da escola para lidarem com a cultura que essas crianças trazem para a escola, questões *particulares* dentro de um *todo* a ser estudado.

As dificuldades pessoais existem em todas as classes sociais, entretanto, a escola, na maioria das vezes, não faz a separação e, muitas vezes, nem mesmo os serviços públicos de psicologia que atendem, ocasionalmente, essas crianças. Não conseguem separar o que é uma dificuldade de outra, isto é, o que é uma questão singular ou até passageira do desenvolvimento, e o que é uma característica da cultura da classe social das crianças.

A escola está impregnada da ideologia neoliberal burguesa que domina a sociedade, e, em conseqüência dessa ideologia, acredita-se que educar é ser neutro politicamente, que a pedagogia não tem relação com a política, que as questões da criança são resolvidas pela

psicologia, as questões de aprendizagem pela metodologia, e basta o professor estar capacitado tecnicamente que se sairá bem em classe, estará cumprindo seu papel. A cada professor cabe fechar a porta de sua classe e como um ator desempenhar seu papel de professor sozinho, isolado, sem interlocuções.

> E eu queria ir para escola pública, eu ia poder trabalhar no que eu acreditava. Mas achando que o que era importante **era o trabalho que eu fazia na minha sala e não na escola como um todo. Acho que é uma arrogância.** É pela nossa própria formação, até os professores da UNICAMP falavam isso, "fecha a porta da sua sala, a sala é sua, faz o que você quiser, deixa a escola, se você for competente você faz o seu trabalho", hoje, discordo plenamente disso. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Luciane Vieira Palma)

O que frustra o professor como profissional é não dar conta das crianças do segmento mais penalizado das classes populares, é não compreender a sucessão de novidades que invade a escola, sempre uma nova forma de conceituar a alfabetização, de apresentar a matemática, do fazer pedagógico. A perspectiva histórica, a análise da realidade social, das relações sociais que dominam a sociedade, podem ajudar a compreender que o que muda, de verdade, são os interesses da burguesia em relação à educação. Educar é um ato político.

Há uma motivação inicial, da autora, no trabalho desenvolvido na escola pela leitura do livro de Maria Helena Souza Patto, em 1991 "*A Produção do Fracasso Escolar*" e as leituras dos livros de Saviani, como *"Escola e democracia"* (1983) sustentando que o conteúdo é a especificidade da escola. O diálogo constante durante o trabalho é maior com a literatura do que com os livros de pedagogia, Saramago, por exemplo, foi um companheiro de 1997 a 2000 através de "*Ensaio para a Cegueira", "Memorial do Convento", "Todos os Nomes"* e *"A Caverna"*.

Pode-se assim resumir que o objetivo deste trabalho foi estudar o movimento da história no interior da escola de Betel de ensino fundamental de 1997 a 2000, analisando como se desenvolveram as condições objetivas e subjetivas do trabalho, para uma educação voltada a um segmento das classes populares, subalternas e exploradas pelo capital,

proletários de hoje, enfim dos despossuídos da propriedade econômica, procurando fazer um entrelaçamento entre a análise da totalidade da sociedade, da conjuntura local em sua particularidade.

A partir da perspectiva de educar as classes populares procura-se nesta dissertação respostas para as questões: Qual o papel da escola para as classes populares? Como a escola pública pode cumprir seu papel social dentro de uma sociedade capitalista, quando atende alunos dos segmentos mais sofridos as classes populares? Como criar as condições objetivas e subjetivas que tornam possível o trabalho da escola voltado para as classes populares? Como as relações pedagógicas, extraídas da relação com as classes populares, podem ser adequadas e favoráveis a todas as crianças de outras classes sociais?

No primeiro capítulo, sob o título "A Escola de Betel", apresenta-se a concepção que perpassa todo o trabalho de que a escola é construída no seu particular sobre a influência do universal e que essas duas dimensões se influenciam mutuamente; a razão do grupo de professoras escolher essa pequena escola para trabalhar e quem são esses profissionais e sua formação; os alunos da escola e as surpresas ou perplexidades que causam às professoras pelo desconhecimento que têm da vida das crianças daquele grupo social; as diretrizes do projeto político pedagógico inicial e que sustenta nesse período o trabalho das professoras; as relações de trabalho estabelecidas no grupo de professoras e com a Secretaria de Educação; as primeiras aproximações das professoras dos alunos e suas famílias. E, por fim, o relato de algumas atividades pedagógicas implantadas na escola pelas professoras a título de ilustração da prática docente naquele período.

No segundo capítulo, apresenta-se a justificativa de por que professoras do ensino fundamental quebram sua rotina de trabalho e passam a estudar as famílias de seus alunos; como se desenvolve na escola a formação da prática docente; e, para maior visibilidade da vida dos alunos e de sua condição de classe social, estão os relatos das entrevistas realizadas pela autora, com algumas famílias – com dados sobre a sua inserção no trabalho, como criam os filhos, a moradia, a escolaridade e o processo de migração. E, por fim, as considerações sobre o que se chegou com essa investigação tão particular.

No terceiro capítulo, há o estudo da relação do particular com o universal: analisando a relação da escola com a sociedade dividida em classes sociais; a posição das professoras de Betel diante das crianças das classes populares; os efeitos da globalização e de suas políticas educacionais sobre a escola estudada; relação entre escola, família e Estado; as condições criadas pelas professoras para o trabalho, e o movimento político de resistência e contra consentimento dos professores, criando as condições de educação dos filhos da classe subalterna ao capital como parte da luta destes para a transformação da sociedade atual.

E, finalmente, as considerações gerais sobre este estudo realizado da escola de Betel - pequena janela da sociedade brasileira de hoje - fundamentando o posicionamento assumido neste trabalho: a educação das classes populares só ocorre se as suas condições de classe social forem consideradas dentro da escola; o que só é possível num movimento político dos trabalhadores da escola (professores, diretores, coordenadores, funcionários...) numa posição de voltar-se para a classe social dos que sobrevivem do trabalho dentro da sociedade capitalista como classe *para si.*

Capítulo I
A ESCOLA DE BETEL

> *"Não há nada de novo em escolher olhar o mundo por um microscópio ao invés de um telescópio. Na medida em que concordamos que estamos estudando o mesmo cosmo, a opção entre o microcosmo e o macrocosmo é uma questão de escolha da técnica adequada."*[3]
>
> Hobsbawm

A escola é o que é, determinada e influenciada pelos rumos da economia – hoje globalizada –, e pela política maior do País, do Estado e do Município. Mas o que acontece no cotidiano tem a influência das escolhas individuais, das histórias de vida particular de cada um, histórias que se entrelaçam, de adultos, de crianças e suas famílias.

A história particular da escola confunde-se com a definição e busca da realização das metas estabelecidas por seus profissionais, pelos anseios da população e pela realização das expectativas e possibilidades do grupo social que nela busca o saber, ou a legalização do saber, as refeições principais do dia e o que mais for possível dela receber. A realização dessa história, contaminada pelas expectativas individuais, competências, capacidades e conhecimentos de cada pessoa (que ali trabalha ou que busca a escola para seus filhos), depende das formas das relações profissionais e pessoais estabelecidas. As relações, na escola, são relações de poder e de ética, relações de saber e de busca. A história de cada grupo é também influenciada pelas condições dadas e conquistadas, pelos limites impostos e consentidos. É nesse movimento que se constrói a escola em sua particularidade específica dentro da totalidade social.

Um grupo de professoras chega a um novo local de trabalho, sem possuir vínculos com a comunidade e desconhecendo o que se espera de cada uma delas. As instituições, essas sim, fazem parte da história daquele local, mas nem sempre os profissionais que ali estão têm uma ligação histórica com ele. Assim, são pertinentes as questões: O que teria

levado o grupo de professoras até essa escola? O que pretendem ali? Sua chegada mudará a história individual das pessoas ali estabelecidas ou, talvez, da Instituição? E, por fim, qual será o conteúdo e o caráter essencial da prática pedagógica desse novo grupo de profissionais?

Na rede de ensino da Prefeitura Municipal de Paulínia havia, até então, um processo de remoção, para professores e especialistas da rede escolar. No final de 1996, todas as professoras e a diretora da Escola de Betel, pertencente ao município de Paulínia, inscreveram-se no processo de remoção e fizeram suas escolhas por outras escolas. O novo grupo de professoras[4], que veio assumir essa Escola no ano de 1997, interessara-se por assumir o desafio de trabalhar num projeto educacional de qualidade, voltado para as classes populares, e fez a opção de participar daquela remoção, ao final do ano de 1996, e escolher uma mesma escola para desenvolver seu trabalho. O grupo estava, portanto, relativamente consciente do tipo de grupo social que iria atender.

A nova diretora explicou sua saída da escola anterior que, a princípio, atendia as crianças filhos de trabalhadores da zona rural: "A clientela havia mudado... Eu queria trabalhar com os que tinham menos condições". E explicitou sua escolha por Betel, influenciada por ter um grupo disposto a trabalhar em conjunto: "o fato de ter estas professoras ao meu lado, sem dúvida, influenciou muito na minha decisão." (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora).

Uma professora iniciante, na época, explicou:

> Na verdade, eu só conhecia um pouco a população, eu tinha idéia, mas não tinha certeza. Aliás, acho que eu não tinha nem idéia. Meu objetivo sempre foi trabalhar em escola pública... Esse era um objetivo antigo. Considerando isso, não fazia muita diferença, eu achava que em qualquer escola pública você poderia ter uma boa atuação. Depois a gente vê que não é a mesma coisa em qualquer lugar, que as necessidades mudam

[3] Hobsbawm, 1990, p.44

[4] Sempre que nesse trabalho se fizer referência ao grupo de professoras, estará incluída a diretora, que fez parte do grupo como um dos seus integrantes, desde o início, e que, ainda hoje, em 2004, se mantém como diretora da Escola. Não se coloca a orientadora pedagógica, pois essa nem sempre existiu; quando houve, foi por um ano escolar e nem sempre participou, realmente, do grupo.

> bruscamente de um local para outro A gente vê que nas escolas centrais a coisa muda um pouco, mas eu não tinha nenhuma discriminação, não é nada disso. Eu desconhecia um pouco como era a população, imaginava que a maioria seria do sítio. Isso agradou a princípio, você imaginava que eles são mais "bonzinhos", mais educados... E são mesmo! Mas toda essa falta de estímulo eu não imaginava, mas não foi nada que tenha me desmotivado ou me assustado. Eu me preocupei e procurei agir junto com o grupo, mas não me assustei. (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rita de Cássia Salatti)

As professoras e a diretora conheceram-se e trabalharam juntas em outra escola do município, pelo menos por um ano escolar. Ela e a autora eram colegas de trabalho desde 1992, havendo, também, uma outra professora, formada em psicologia, desde 1994. Faziam parte do grupo que escolheu Betel para trabalhar mais duas professoras concursadas na Rede Municipal de Educação em 1996, e uma professora que fizera estágio de pedagogia na escola, antes de ser chamada para o trabalho. Em 1998 e em 1999, outras três foram incorporadas ao grupo. As que chegaram à escola, através do concurso de 1996, tinham de um a cinco anos de experiência em Educação.

A preferência por trabalhar em uma escola que atendesse às crianças das classes populares da zona rural era, pelo menos, de três profissionais do grupo[5]. A Escola anterior, na qual as professoras e a diretora trabalharam, tivera, desde 1992, o objetivo de atender prioritariamente às crianças da zona rural. A administração daquela época havia tomado essa resolução, por ter observado que os alunos de zona rural eram discriminados nas diferentes escolas onde estudavam e não tinham sucesso na aprendizagem. Eram considerados "bonzinhos", mas incapazes de aprender no mesmo ritmo dos outros alunos da zona urbana. A administração que assumiu, posteriormente, a escola, ignorou essa prioridade, colocando outros objetivos políticos, talvez até, por haver agora a escola do bairro rural, apta a fazer aquele atendimento.

A professora Alice fala dos motivos do grupo em sair da escola em que trabalhava no ano de 1996, e sobre o desconhecimento que todos tinham da nova população a que iriam atender na nova escola escolhida pelo grupo:

[5] A diretora Rosa, a autora e a professora Alice.

> Eram vários motivos, mas acho que o principal era porque [na antiga escola] nós não íamos conseguir fazer o que estávamos fazendo mais (...) nós sentimos que no próximo ano ia ser impossível. Acho que foi isso que nos empurrou mais. E, depois, estava indo o grupo, era uma escola menor, achávamos que o trabalho ia ser melhor. E a população estava também nessa lista (de escolha). Mas que eu me lembre, o motivo principal foi esse, nós queríamos continuar o trabalho e não íamos conseguir.
> [...]O que mais chamou atenção em Betel, quando chegamos, eram os Sem-teto ali da frente. Eu não sabia muito bem como iria ser a população, nós falávamos zona rural, zona rural...Mas eu não sabia muito bem como ia ser. Nós sabíamos do acampamento dos Sem-teto ali na frente, tinha informações das pessoas (professoras que saíram da escola), da diretora anterior. Sabíamos que a escola era pequena. Mas eu não tinha idéia que o aluno de zona rural era aquele aluno que nós pegamos. Isso eu não tinha idéia. Lá [na antiga escola] nós tínhamos alguns alunos de zona rural, mas parece que eram diferentes daqueles que nós pegamos lá, eu não sei explicar o quê. Mas eram diferentes do que aqueles que tínhamos ali. (Entrevista realizada em 26/05/2004, com a Profª. Alice Maria Pereira Curto)

Assim, o grupo de professoras colocou a escola de Betel como prioridade de sua escolha. A informação era de que a maioria dos alunos ou vinha da zona rural ou era do bairro. Possivelmente, a escola atendia a uma porção da população dos excluídos da sociedade brasileira, (pessoas que vivem em barracos, trabalhadores rurais sem terra, trabalhadores sem carteira de trabalho, desempregados, trabalhadores informais...). Pelo menos, a nova diretora e as duas professoras que trabalhavam juntas há mais tempo sabiam que, na frente da escola, havia um acampamento do Movimento dos Sem-teto. E tinham conhecimento, também, de que a administração anterior tivera alguns conflitos com a população ali acampada.

A razão da escolha foi político-pedagógica: a de querer trabalhar com o desafio de fazer uma educação de qualidade voltada para essa classe social diferenciada. Não havia uma consciência política explícita no grupo; ela era individual, mas não do grupo todo. Não se tratava, portanto, de um grupo ideológico, mas sim de profissionais comprometidos com o trabalho da escola em função daquela parcela da sociedade, e cada qual tinha as razões alicerçadas em sua própria formação, para assumir tal compromisso.

As professoras não sustentavam sua prática com as mesmas teorias. Eram de idades e de experiências diferentes: duas recém-formadas pela UNICAMP, outra ainda aluna de pedagogia da PUCC – as três haviam entrado recentemente na rede escolar do município. Uma professora formada em psicologia, a diretora, pedagoga, trabalhara como professora do ensino infantil no município, havia sido diretora daquela escola que nosso grupo deixava. A autora era professora da rede, desde 1993, formada na "Escola Normal" em 1962, em serviço social, em 1966, em pedagogia, em 1976, sendo a pessoa mais velha do grupo, seguida da diretora.

Mais tarde, em 1998, a professora formada em psicologia e a professora, aluna da PUCC, deixaram a escola para outros trabalhos profissionais. Então, em 1998 e em 1999, chegaram outras professoras que escolheram a escola pelo trabalho que nela vinha sendo realizado. "Fui para Betel pela fama da escola" (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Luciane Vieira Palma).

Apenas um ano de trabalho e a situação estava mudada, aquela já não era uma escola rejeitada, mas, sim, uma escola escolhida pelos profissionais da Educação:

> Eu tinha um bom referencial do trabalho, das colegas que trabalhavam em Betel. Mas em relação à escola eu não conhecia... [sabia] que a escola era pequena, que tinha um grupo de professores muito bom, inclusive eu já tinha ouvido uma fala sua, uma vez, nesses encontros: tinha um grupinho de vocês, e você foi lá na frente, você colocou qual era a idéia do grupo. Aí eu falei: nossa, eu me identifico um pouco com essas idéias. Foi uma questão de afinidade profissional mesmo. Eu senti que lá eu poderia ter uma troca maior. (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro).

No início, houve certo distanciamento entre as professoras mais novas, a diretora e a autora, possivelmente por não serem formadas pela mesma universidade, tida como centro de excelência, e, também, pela idade que as distanciava. No entanto, embora não se tratasse de um grupo homogêneo, e nem mesmo tivessem elas uma proposta pedagógica baseada nos mesmos princípios teóricos, havia um ponto responsável pela união dos elementos do grupo – a meta de fazer um trabalho pedagógico de qualidade com aquela classe social. Uma das professoras, vinda da Unicamp, baseava-se na proposta da Pedagogia Waldorf, de

Rudolf Steiner; a outra, daquela mesma universidade, procurava apoiar sua prática nos princípios da metodologia do psicodrama de Moreno; outras duas não explicitavam sua formação teórica; a diretora, cristã, pautava sua ação pelos princípios do cristianismo; a autora, mais ligada ao materialismo marxista, pautava-se em Saviani, Snyders, Charlot, Vygotsky... Entretanto, já havia passado, acadêmica e profissionalmente, pela psicologia comportamental de Skinner.

Contudo, essas posições não foram postas no debate aberto na escola. A professora formada em psicologia disse:

> Quando eu saí da Faculdade, eu saí formada na linha comportamental. Eu era enrijecida, só queria ver dados e a coisa funcionando. E aí fui mudando, ao longo do tempo. Hoje, estou com consultório e estou trabalhando com um olhar muito mais analítico do que comportamental. Na época lá do trabalho eu fazia uma coisa mais de vivência. Desliguei desta coisa da psicologia. Quando eu estava trabalhando com escola eu pouco falava de psicologia. (Entrevista realizada em 26/05/2004, com a Profª. Alice Maria Pereira Curto)

Havia um ponto de união: todas as professoras aceitaram o desafio de trabalhar naquela escola, todas estavam na escola de Betel por escolha própria. As escolas de periferia e as rurais são, geralmente, rotuladas como sendo os locais mais inviáveis para um ensino de qualidade. A sua localização tem levado, muitas vezes, os profissionais a encará-las com preconceitos históricos de dificuldades que seus alunos apresentam na aprendizagem. É comum ouvir de professores, em relação a alunos de famílias de baixa renda, que é impossível usar livros de melhor qualidade, pois eles não têm capacidade para compreendê-los, ou que não é possível atingir melhores níveis na qualidade de ensino desses alunos. Especificando um pouco mais, no caso da escola de Betel, duas das professoras, que haviam chegado em 1997, ouviram de uma das colegas que deixavam a escola naquele momento, que uma metodologia "construtivista" não fora aplicada pela escola, por ser impossível usá-la com aquela população.

Outra professora disse estar aliviada de deixar a escola, porque não queria "aquilo" para ela. Ambas formadas em pedagogia, a última, na mesma Universidade de Campinas

em que as professoras que agora entravam se haviam formado. Ambas eram consideradas no município como boas profissionais. Não lhes faltaria a competência técnica, pois falam de uma experiência vivida, da experiência de um ano de trabalho, uma delas, com muitos anos de experiência profissional, a outra formada numa das melhores universidades do país. Não conseguiram, provavelmente, administrar o trabalho com crianças daquela classe social. E as crianças, por sua vez, refletiram aquela dificuldade na sua relação com a escola.

A professora Andreia de Jesus lembra:

> E aquela cena da escolha na Secretaria em que todas as professoras de Betel saem, e eram pessoas que até nós conhecíamos, da Faculdade de Educação, e que a alegação é que as crianças trazem a lição de casa suja, que os pés são vermelhos, que elas não aprendem, que tem repetência, que tem os Sem-teto na porta da escola... (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

O novo grupo, entretanto, perguntava-se: será que são os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Ou será que o nosso desconhecimento de sua cultura, a falta de recursos educacionais, a falta de perspectiva desse grupo social e a falta de compromisso dos profissionais com as classes populares é que levam os professores a reiterarem este preconceito? Teria sido o preconceito que os levara a encontrar dificuldades para trabalhar com os alunos, ou as dificuldades surgiram do desconhecimento dos profissionais sobre aquelas crianças? Que dificuldades seriam essas? Dos professores? Dos alunos? A que se referiam? E ao se perguntar criaram as primeiras condições de trabalho, portanto, o grupo de professoras não assumiu que houvesse, de início, uma dificuldade intransponível para trabalhar com aquelas crianças.

O projeto, relações e condições de trabalho

No planejamento inicial de 1997, todos os professores, de 1ª a 6ª série, reunidos, definiram os objetivos da escola. Esse planejamento evidenciou as várias tendências

existentes entre os profissionais da escola e os problemas básicos que essa enfrentava no seu cotidiano.

As diretrizes básicas do planejamento são as seguintes:

> 1- Considerando as funções do primeiro grau de desenvolver cultural, política e profissionalmente o indivíduo para a participação e transformação da sociedade e considerando que a educação escolar caracteriza-se por ser sistemática, organizada e intencional, temos como objetivo:
>
> a- Alcançar bom nível de qualidade de ensino de acordo com os critérios propostos oficialmente, valorizando as vivências, conhecimentos, emoções e sentimentos dos alunos para que eles, através destes conhecimentos, compreendam e questionem a realidade na qual estão inseridos, visando que atuem e transformem a sociedade nas pequenas e grandes relações com o mundo;
>
> b- E que sejam capazes de se tornarem governantes desta sociedade.
>
> 2- Considerando que a escola pertence ao poder municipal de Paulínia:
>
> a- Definir e executar com autonomia um projeto democrático na escola.
>
> 3- Considerando que a escola atende especificamente às classes populares no município de Paulínia:
>
> a- Executar o projeto democrático que priorize a permanência dos alunos na escola e os leve a conhecerem, observarem e valorizarem a Arte e a Cultura popular e erudita do mundo em que vivem.
>
> b- Desenvolver e valorizar a livre expressão e a comunicação do pensamento.
>
> c- Despertar a espontaneidade e a criatividade dos alunos nas diversas situações em que atuem.
>
> (Planejamento de 1997, da EMEF "Prof. Domingos de Araújo", da Prefeitura Municipal de Paulínia)

As contradições observadas no planejamento inicial são, também, as observadas em todo o trabalho, delas decorrendo o embate pedagógico entre os profissionais no interior da escola. A partir desse planejamento inicial, que contempla desde a proposta claramente liberal, até a proposta que se alicerça na transformação da sociedade, há sempre a tentativa de se analisar e avaliar o trabalho, em seus pontos básicos, pelos resultados alcançados com os alunos, e que todos aceitaram como *acordo* inicial, servindo todo o tempo como parâmetro nas situações conflitantes.

A professora Andreia de Jesus considera relevante esse momento de planejamento e revela o quanto a volta às diretrizes básicas ocorre com freqüência:

> Acho que a chegada em Betel, algumas coisas, me marcam. Uma coisa é quando nós sentamos para fazer o planejamento da escola... Nós sentamos naquela sala do fundo que tinha as rachaduras, que dava para ver do outro lado, e se tenta minimamente estabelecer algumas premissas. E hoje, tenho idéia que eram os princípios. E acho que todas as vezes que nós tínhamos dúvidas sobre alguma coisa, mesmo sem ter clareza, nós voltávamos a alguns princípios, quando nós ficávamos em dúvida sobre alguma situação, era aquele princípio que um dia de manhã nós sentamos e estabelecemos, é que nós tentamos fazer valer durante os anos que nós estivemos ali. Acho que isso é interessante, porque quando as pessoas vão fazer seus planos pedagógicos, elas vão na cola dos livros para ver como os autores falam, para ficar bonito. E naquela época, por isso acho que nós éramos de vanguarda, nós éramos mesmo, nós tínhamos um princípio. Eu tenho uma pequena frase que fica na minha cabeça que é: conseguir nas pequenas e grandes relações com o mundo fazer com que as crianças aprendessem. (A professora se refere ao item-1 do planejamento) (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

O trabalho que se desenvolveu na escola, no primeiro ciclo do ensino fundamental – 1ª a 4ª série – foi a tentativa das professoras para fazer uma escola que atendesse aos interesses e às necessidades de suas crianças, filhos de trabalhadores rurais, urbanos, de serviços ou apenas desempregados, procurando tornar a escola democrática em seu interior. Cada professora tinha seu próprio desafio, e o desafio da autora, enquanto professora, foi o de atingir o objetivo de elevar o nível cultural, formar uma personalidade social parceira dos adultos da classe subalterna ao capital rural ou urbana, visando à superação das relações sociais de dominação. A proposta da escola estava alicerçada na crença político-pedagógica de que todas as crianças têm direito à educação de qualidade e podem, diante de condições pedagógicas adequadas, aprender, independentemente de sua classe social.

A mediação pedagógica exige condições objetivas, mas também subjetivas para que o ensino se realize com sucesso: envolvimento, aproximação, confiança. No entanto, um dos obstáculos é o desconhecimento. Nesse sentido, a fala da professora que deixa a escola, a de não poder ser "construtivista" (considerada por ela como a melhor opção pedagógica do momento) com aquelas crianças, pode ter uma dose de preconceito, mas também uma

verdade e um ensinamento: a de que o “distanciamento” entre o mediador e a criança não pode existir. É necessário que a escola conheça a quem atende. No caso de alunos com vários anos de escolaridade, é importante impedir que se consolide, novamente, com as professoras recém-chegadas, essa visão derrotista sobre eles. Considera-se que, quanto mais as professoras os conheçam e os compreendam, melhor poderão mediar sua aprendizagem.

Em nada ajuda, os professores considerarem “preconceituosas” as afirmações de que o trabalho com as crianças daquele grupo social não produz resultados positivos; o necessário era pôr as mãos à obra para que a aprendizagem ocorresse de fato e o trabalho alcançasse níveis adequados de qualidade. Em resumo: os que não estavam alfabetizados, após três, quatro, cinco ou seis anos de escolaridade, precisavam chegar, ao final do ano de 1997, sabendo ler e escrever. As crianças que entraram na escola, em 1997, não podiam repetir a mesma trajetória de fracasso dos seus colegas e irmãos, mesmo considerando que a maioria não tenha freqüentado, até então, qualquer escola. Dessa forma, não bastava afirmar que havia preconceito, o necessário era reverter a situação. Esse foi o desafio assumido, esse era o diálogo constante do grupo, embora nem sempre no mesmo diapasão. As diferentes propostas pedagógicas geravam diferentes discursos e diferentes práticas. Como se esperava, o movimento de transformação não foi total, pois eram dados pequenos passos, havia os retrocessos e também os fracassos.

Os resultados do conteúdo desenvolvido na escola sustentaram o trabalho: as crianças alfabetizaram-se, caminhando na aprendizagem, aprimorando o raciocínio, encantando-se com a Arte, Ciência, Geografia e História; passaram a escrever muito, tornando-se leitores competentes, e os livros começaram a circular pela escola, para o encanto das professoras. Essa foi a marca do trabalho desenvolvido de 1997 a 2000, na escola de Betel.

Já em 1997, crescera, no grupo de profissionais, a consciência de que não haveria condições de sucesso nos objetivos educacionais e de ensino definidos para aquele grupo social, enquanto os professores ignorassem ou desconhecessem a história de vida de seus alunos: quem eram eles, a que famílias pertenciam, quais os objetivos dessas famílias, seus sonhos, suas expectativas diante da escola e da vida, suas relações familiares, de trabalho...

Esse conhecimento não seria apenas o daquela série escolar, ou o daquele momento de ensino, pretendia-se mudar a situação do fracasso para o encantamento pela aprendizagem. Para mudar o rumo da história escolar de cada um, era preciso, primordialmente, encontrar os parâmetros e os referenciais adequados, para que se construísse a ponte capaz de ligar o professor ao aluno.

Na época não era explicitado desta forma, mas hoje, analisando as preocupações que guiaram o grupo de professoras pode-se dizer que se procurava conhecer, não só as singularidades pessoais, mas compreender a totalidade, por intermédio do particular, os questionamentos sobre a sociedade e suas marcas nos alunos da escola. Essa era a temática constante nas reuniões semanais. O novo grupo procurava conhecer a vida das pessoas que pertenciam àquele grupo social, para trabalhar com as crianças, como sujeitos coletivos. Embora sem a preocupação de conhecer todos eles, mas procurando saber sobre a situação de vida das pessoas de uma determinada classe social, num determinado lugar e momento da história, buscavam o conhecimento imprescindível para um trabalho que visava à mudança dentro da escola de Betel.

Fazia parte dessa preocupação trazer para a instituição escola o que necessitavam, pensavam, sentiam. A partir daí, inverter a lógica de que apenas a escola ensina, e mostrar que a escola também aprende ao saber como vivem aquelas pessoas que a freqüentam e quais as características de sua classe social, compreendendo as necessidades e as demandas deste grupo social, para que essa parte da sociedade civil - as famílias dos alunos - empreendesse sua marca na instituição escolar. O grupo trabalhava na premência da situação encontrada.

Se a professora entender os referenciais da criança e de sua classe social, isso facilita para fazer a relação do que se aprende dentro da sala de aula e o cotidiano dos alunos, numa ligação com a vida real, com esse “viver o verdadeiro.”

Quando se trabalha em uma escola, cujos alunos pertencem às classes populares, a ética fundamental das relações a serem estabelecidas, pelos professores e direção, é fazer com que a escola assuma a sua função social, como responsável pela transmissão do

conhecimento acumulado da humanidade (socialmente legitimado ou não) e do papel desta classe social na sociedade.

O trabalho democrático, na escola pública, deve preocupar-se em reconhecer os interesses e as necessidades das classes populares e criar uma nova didática, tornando a escola para essas crianças, em primeiro lugar: viável para o sucesso do processo ensino-aprendizagem e para existir essa viabilidade, é preciso levar em consideração os conhecimentos, a cultura e a linguagem que trazem para a escola como classe social; em segundo lugar: fonte de informação dos saberes escolares na formação social de classe; e terceiro: uma oportunidade para superar sua condição social de oprimidos pela sociedade dela alienados de seu trabalho.

Uma professora, ao falar como via o objetivo do grupo na escola, naquele período, exemplifica essa "inviabilidade" que permeia o pensamento dos professores na educação dessa classe social:

> (O objetivo) **Era fazer uma escola de qualidade**. **Provar para nós mesmos que era possível estar conseguindo resultados**, estar conseguindo a aprovação de todas as crianças, independente de quem fosse as crianças, ou de onde elas viessem, que era possível estar alfabetizando crianças de sítios, crianças assim com uma condição de vida quase que miserável. Tudo era possível através do trabalho[...] **A maior ousadia foi nós acreditarmos que todas as crianças podiam se alfabetizar, e conseguir isso**. Até então na minha cabeça, pela minha formação, era assim: tinha as crianças que aprendiam, passavam de ano, e crianças que não aprendiam, era meio que normal ter dois ou três numa sala que reprovava. (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro).

A história individual transforma-se, realiza-se, torna-se real dentro das relações sociais e econômicas da sociedade. A história da escola e do grupo profissional, assim como a classe social dos alunos, por outro lado, determinam estas relações sociais no seu interior, e os indivíduos constituem-se nessas relações sociais. A história de cada aluno na escola é determinada e "contaminada" pela história de sua classe social, de sua família e pela história dos profissionais envolvidos em sua formação. A forma como a escola e seus profissionais relacionam-se com os alunos das classes populares, como analisam a

sociedade determina as relações pedagógicas na escola. Caso seja uma relação de aprendizagem e união com as crianças e suas famílias, pode-se ter, com envolvimento dos alunos, uma escola voltada para o atual e não apenas de preparação para o futuro (SNYDERS, 1981, p.395). Pode-se ter uma escola voltada para uma classe social e não apenas para o consumo da sociedade capitalista.

Os professores, levados pelo movimento da história, perguntavam-se: as expectativas e necessidades dos pais e professores eram as mesmas? Pois, quando os alunos – crianças de 1ª à 4ª série – tiverem diferentes necessidades e/ou expectativas, o professor adapta-se a elas ou trabalhará para mudar, para que a escola se torne atrativa, para que o conhecimento se transforme numa necessidade. Mas os pais não estão no âmbito da influência direta dos professores... Se suas expectativas, necessidades, seus interesses e valores não forem os mesmos da escola, o que fazer? Essa é a pergunta constante de professores do ensino fundamental, não só dessa escola, pois "a criança não é somente fraca, impotente, dependente. É também em razão dessa fraqueza mesma, exigente" (CHARLOT, 1983, p.107).

Como esses aspectos (considerando-os do ponto de vista dos pais, professores e alunos) poderão relacionar-se, se forem antagônicos? É necessário o movimento de influência de ambos os lados, escola e família, para que se ganhe nessa relação dialética. Charlot diz que "... a impotência fisiológica da criança é fonte de relações afetivas e sociais com os adultos que cuidam dela e a protegem". Essa impotência não determina apenas o comportamento da criança, mas também o dos adultos e provoca respostas sociais (*ibid.*, p.105). Assim, para se atender às necessidades e às demandas da classe social, é necessário aproximação, diálogo, entendimento, respeito; para que os professores tornem-se intelectuais orgânicos daquela classe social, em relação à educação, é necessário estar envolvidos em sua luta pelos direitos sociais.

As professoras estavam naquela escola por opção, e empenhadas em fazer o melhor, pedagogicamente. Mas eram professoras do ensino público, ingressaram por concurso, escolhendo o que fora possível escolher na oferta das vagas a serem preenchidas. Como já foi dito, cada professora vinha com uma visão bem diferente sobre escola e educação, com

formações diferentes, e partiam, muitas vezes, de pressupostos conflitantes. Entretanto, tinham em comum a certeza de que as crianças podiam aprender. Aprender o quê e como, já não mais se apresentava igualmente. Não as unem as palavras, as idéias, as teorias pedagógicas. O que fazia delas um grupo era o trabalho, a escolha feita, as crianças, as famílias comuns, que se entrelaçam numa escola pequena e, quem sabe, as histórias de cada uma, que ficam invisíveis ao olhar desatento no cotidiano. "A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos" (MARX, 1985, p. 329).

E como isso acontecia? A professora fala que lembrava sempre de sua infância no trabalho...

> Eu lembrava da minha infância na escola. Eu sou pobre, vim de classe mais pobre ainda, estudei a minha vida inteira em escola pública e mesmo assim fiz Unicamp. Ou seja, pobre aprende! Isso para mim, obviamente sempre foi claro, mas de tanto ouvir comentários de outros professores que relacionam à dificuldade de aprendizagem de uma criança a qualquer coisa - exceto à sua própria competência para ensinar – isso passou a me angustiar... Acho que o nosso trabalho em Betel é uma boa mostra para quem tem esse tipo de preconceito... (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Prof.ª Luciane Vieira Palma)

Na escola, não se faz a história que se quer, esta é feita pelas circunstâncias encontradas e pelo legado do passado de cada uma das professoras. Há, sim, escolhas: há a escolha possível, há a escolha que a história de cada professora permite, há a escolha que o pensamento de cada época possibilita, nos limites da história da escola. Até a ousadia do grupo pode ser explicada pela condição histórica de cada participante, pela posição social ocupada, pelo entrelaçamento e interligações das pessoas e suas histórias, pelas estruturas sociais e pelas estruturas cognitivas do grupo, pelas necessidades do trabalho, pelas razões da escolha da escola. Nem todas tinham a mesma origem social, ou a mesma posição política, mas todas trabalharam para alcançar os objetivos pelos quais haviam buscado aquela escola de Betel.

Outro grupo, outra situação, outra escola, outras crianças, a história teria sido diferente, por ser diferente a constituição social. Algumas condições objetivas e subjetivas

se desenvolveram naquele espaço. A professora Joyce fez considerações sobre as razões dos fracassos que se têm na escola como professora, quando se ignoram na formação os conteúdos a serem trabalhados:

> Nós fracassamos muito em sala de aula devido a formação. A formação é muito teórica. Quando nós vamos para sala de aula, nós precisamos da teoria, é claro, mas precisa da prática também. Nós precisamos saber que conteúdo você tem que dar numa primeira série, na série seguinte.. tem que saber a seqüência desses conteúdos, tem que saber trabalhar por exemplo, com o sistema de numeração. Apesar de ter feito uma faculdade considerada boa (UNICAMP), eu não sabia trabalhar, eu não sabia trabalhar esses conteúdos, não sabia fazer um plano de aula, bolar estratégias adequadas. Um pouco desse fracasso vem disso, dessa formação. (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro)

Mas ela reconhece que o fato de ter feito uma "boa" faculdade, em termos teóricos, foi importante, ajudou-a a procurar um grupo que refletisse, que pensasse:

> Ajudou, ajudou estar procurando, e principalmente ajudou porque na faculdade eu aprendi que você tem que fazer pesquisa, porque para seu trabalho como professora a pesquisa é importante, para buscar algum referencial. O que me ajudou foi que eu tinha vontade de estar pesquisando: um curso rápido de 30 horas... Ou algum livro... Ou no grupo... Foi esse grupo da escola que me ajudou demais, é sempre essa questão da busca. Você estar pesquisando, estar tentando superar a dificuldade. (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro)

O grupo de professoras estava empenhado em desvendar o caminho pedagógico da aprendizagem, da auto-estima, dos valores, das tradições das crianças da escola, naquela circunstância que trazia, a todas, tanta perplexidade.

As professoras estavam em "crise" no micromundo escolar. E assim aconteceu... Nenhuma procura de técnicas mirabolantes, nenhuma ajuda do serviço de saúde, serviços de psicologia, nenhuma procura na criança de seus defeitos genéticos, psicológicos. Aceitou-se a criança com suas características próprias, cada uma diferente da outra, cada uma com sua característica humana. Aceitou-se que não se sabia tudo, que uma professora

aprendia com a outra, que o que dá certo numa classe também pode dar em outra, os fracassos expostos e analisados. Aceitaram-se os desafios como parte da rotina profissional. Teve-se a ousadia para procurar caminhos novos. A professora Rita indica alguns aspectos desta "crise", que sempre está presente entre os professores, são os momentos difíceis:

> Apesar de **todos os problemas individuais** que foram aparecendo em cada momento, em 1997, 1998, foram os anos mais fortes de trabalho, que os projetos caminharam bem. Por isso que eu falo: talvez seja uma coisa difícil, talvez nós tenhamos diminuído um pouco o ritmo, o resultado do trabalho talvez não, talvez até por estar mais fácil. Porque as dificuldades maiores foram em 1997, 1998, talvez seja isso, **a grande dificuldade é o que nos move** um pouco mais para enfrentar, **porque ou nós fazíamos alguma coisa diferente ali, ou não sei... não teríamos bons resultados. Foi preciso enfrentar e fazer aquilo funcionar**. (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rita de Cássia Salatti)

Enquanto Salatti vê a crise impulsionando o grupo de professoras a pensar a pedagogia local, Charlot amplia para a história, demonstrando que "de modo geral, a pedagogia é filha das crises sociais e políticas": Makarenko não existiria sem a Revolução Russa, Rousseau sem a ascensão da burguesia, Sócrates e Platão sem a democracia ateniense (CHARLOT, 1983, p.22). Aquela situação gerou o trabalho pedagógico na escola de Betel, por encontrar professoras que foram desafiadas por tal situação, e se colocaram ao lado da classe social que freqüentava aquela escola. Não era uma crise da educação capitalista, era uma crise das professoras ao ver a situação encontrada. Era "hora, portanto, de luta, muita luta, porque a 'crise na educação' que imobiliza as ações para o futuro, é a 'crise' do modo de ser do capitalismo" (SANFELICE, 1996, p.8).

As condições objetivas para a realização de uma educação voltada às crianças que freqüentavam a escola começaram a delinear-se, já em 1997. Era prática de os professores refletirem intensa e exaustivamente sobre a escola, nas reuniões pedagógicas semanais e estarem envolvidos com o trabalho. Trabalho organizado, disciplinado e sistemático, escolha de pesquisas, de como enfrentar o desafio de educar aquelas crianças que pertenciam àquela escola, sempre à procura da qualidade de trabalho e de fazer com que os

alunos aprendessem o que era importante em suas vidas, enquanto pessoas de uma classe social determinada.

A diretora fala sobre as reuniões:

> E os estudos, as reuniões eram muito produtivas, as reuniões pedagógicas também foram fundamentais para solidificar cada história. Partilhavam-se os sucessos e os fracassos. Trocava-se informação, uma passava para outra o que se fazia. Estudava-se. Os pintores, quanto estudamos! (Entrevista realizada em 13/05/2004, com Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora)

A professora Joyce, que viera para a escola em 1999, observa o desenvolvimento do pensamento crítico que ali ocorria:

> O que chamou muito minha atenção foi o embate de idéias, que tinha. Era um debate, que até então eu não tinha visto pelas escolas que eu passava. (Em outras escolas) era sempre aquela coisa: a diretora vinha colocava situações, os professores muitas vezes comentavam entre si, mas não comentavam no grupo. Chamou-me atenção esse tipo de coisa. Essa discussão mais profissional mesmo. (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro)

A professora Andreia de Jesus fala da produção do grupo:

> O fato de nós estudarmos marcam as reuniões de Betel. Eu sempre brinco que as reuniões eram de uma hora e meia e como nós conseguíamos produzir! Nós pensávamos sobre provas, pensávamos sobre avaliação, tentávamos fazer um trabalho de leitura, fazíamos a leitura de registros da sala de aula... tem aí uma forma de estudar. Eu lembro quando fomos estudar os pintores a Tarsila, Volpi... Não eram só os brasileiros, tinha o Van Gogh. Nós íamos para a Bienal...
> E acho que eu tento recuperar aquela cena e entendê-la melhor para entender um pouco melhor a formação dos professores. Cada uma era responsável por um pintor, a Lu pelo Volpi, porque ela apaixonou-se pelas bandeirinhas, e tudo que tinha em volta... Eu pela Tarsila junto com a Rita, que era a questão das pedras, que para mim ficou marcante... E nunca me esqueço daquele livro *maravilhoso* que você levou do Van Gogh, com as cartas para Théo. Nós tentamos...a tarefa era simples: busque no pintor o que mais chamou atenção, para poder levar isso para as crianças, cada uma vai tentar buscar o que achou. Assim quando nós vamos apresentar para o grupo, todos estão muito emocionados, porque nós estávamos falando de algo que partiu de nós e que queríamos dividir isso com as crianças. É mais do que se pegar o livro da Tarsila e ficar

> apenas folheando, e projetar a imagem, tentar fazer a leitura, tinha por detrás um trabalho que era anterior. Eu estudo, apresento, é focado ... nós íamos buscar, pois só vai conseguir ensinar o que de fato você se apaixonar. Assim cada um ... se a você chamou atenção as cartas a Theo, as cartas que você selecionou, faziam sentido para nós, modificaram a nossa forma de ver, trazem um Van Gogh que vai além do homem que cortou a orelha, e nós queríamos que as crianças tivessem essa... ninguém corta orelha à toa! Se alguém corta a orelha é porque está sofrendo muito, nós só podíamos chegar a isso trazendo esses outros elementos. Isso é um marco. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

O grupo que fez a escolha pela escola questionava-se e estudava, trabalhava em conjunto, criou um projeto, organizou e sistematizou o trabalho, teve clareza de suas metas, procurou fazer um pacto com as diferentes posições em seu interior, cada uma tinha a liberdade de trazer ao grupo o que lhe interessava.

As professoras trabalhavam democraticamente, e as tarefas, quando gerais, eram compartilhadas, inclusive pela diretora. O trabalho individual passou a ser tomado como coletivo: todas as crianças eram analisadas pelo Conselho de Classe como parte da escola; todo material definido anteriormente como de avaliação era analisado um a um por todas as professoras. E, como cabe num processo de avaliação, analisavam-se as condições de produção do material, os resultados obtidos diante do trabalhado e se apresentava o que se planejava para o bimestre.

Não se tratava de um planejamento único, mas direcionado para cada grupo de crianças da classe, para que cada criança tivesse ganhos de aprendizagem; os textos eram analisados em sua forma e no seu conteúdo, como revelador do que a criança pensava, do seu desenvolvimento, de sua formação enquanto pessoa. As reuniões e/ou entrevistas com os pais constituíram-se em tarefas de todo final de bimestre, não impostas, mas planejadas pelo grupo. Essa foi a prática de 1997 a 2000.

Tais práticas não eram fáceis de ser realizadas em grupo, principalmente em grupo tão heterogêneo. Houve discordâncias, aborrecimentos, contratempos... Nada diferente do que em qualquer outro grupo de professoras. Mas as diferenças foram deixadas de lado, as inseguranças contornadas. As reuniões seguiam o movimento de muito envolvimento,

como no caso do estudo dos pintores em 1998, e momentos de pouco interesse do grupo por alguns assuntos.

Deste, há um exemplo registrado em 2000:

> A semana toda eu me questiono procurando as interlocuções. Se as reuniões semanais são uma porta para essa troca, elas nem sempre se efetiva, são cortadas, não são alimentadas, são partidas, parecem mais um desejo frustrado, uma voz sem retorno. Os diálogos são iniciados, mas parece que se espera seu fim, mais atrapalham do que são alimentados. (Relatório da autora da semana de 29/05 a 02/06/2000)

Como diz Salatti, em sua fala anterior, "apesar de todos os problemas individuais que foram aparecendo a cada momento, em 1997 e 1998", o grupo envolvia-se muito, mas também houve momentos difíceis. O movimento de envolvimento do grupo dependia, não só das condições objetivas das quais ela fala, mas também das condições subjetivas. Outras circunstâncias, que não apenas o trabalho da escola, e pelas quais passam as professoras em alguns momentos, atrapalham a atividade pedagógica. Há, também, professoras e funcionários que chegam à escola com outros objetivos, como indica a diretora: "O que atrapalha o grupo num determinado momento é a professora que não se afina com o grupo"; ou, no dizer da professora:

> Era diferente, nós tínhamos muita disponibilidade. Coisa que nós já vínhamos com muita disponibilidade desde o começo, e ela ficava meio que barrando para as pessoas terem menos disponibilidade para o trabalho. (Entrevista realizada em 26/05/2004, com a Profª. Alice Maria Pereira Curto)

As professoras, quando chegam num grupo escolar, e não encontram ressonâncias para suas teorias, suas formas de encarar a educação e não conseguem centrar-se nos objetivos da escola, então elas não permanecem e acabam procurando outras escolas que correspondam ao seu modo de trabalhar. Na escola de Betel, ocorreu esse movimento de chegarem professoras com outros objetivos e após um ano escolherem outra escola, pois não estavam dispostas a enfrentarem o trabalho com aquelas crianças. O grupo, no entanto, permaneceu trabalhando com os objetivos traçados no projeto da escola.

Estar centrado no trabalho e ter como eixo os objetivos a que se propõe, ajudou o grupo a passar por essas e outras barreiras. Os obstáculos ou condições subjetivas adversas fazem parte do movimento da história das escolas de ensino fundamental, mas terão menor influência se o grupo possuir um foco de trabalho determinado. A professora aponta para a questão da equipe de trabalho: "aprendi uma coisa fundamental que fecha muito para mim o que é educação, a necessidade de uma equipe pedagógica com uma direção firme" (Entrevista realizada em 02/06/2004, com a Profª. Andreia Cristina do Carmo). Mais do que uma direção firme, é o caminho indicado de: "... ordenar-se a um projeto de sociedade" (CHARLOT, 1983, p.304).

Deu-se pouca importância para os diagnósticos que rotulam as crianças. Com ou sem esses diagnósticos tinha-se que ensinar a criança; com ou sem eles, cada criança era diferente e cabia à professora sua conquista. A procura de como ensinar as crianças, com características diferentes, com atraso na idade escolar, com todos os estranhamentos do modo de ser tão distante das professoras, foi a preocupação e o encantamento diário.

O aluno no quinto ano de escolaridade que não conhecia o alfabeto, a certeza de seu pai de que ele não aprenderia, foi um dos desafios enfrentados. Por que acreditar que ele não aprenderá? As questões são: primeiro, para essa criança dessa classe social será importante aprender a ler e escrever? Segundo, essa criança precisa saber ler e escrever para viver bem nessa sociedade letrada?

Se as respostas forem positivas, e parte-se do princípio de que o são, então esta é a tarefa da escola, não é uma questão a ser resolvida a *priori*, se ela vai ou não aprender por um diagnóstico. Foi nessa situação encontrada, que o *autoritarismo necessário* fez com que a professora dissesse ao aluno: "eu sei ensinar quem não aprende", depois de não saber mais o que dizer às incessantes frases diárias, mês após mês: "você não sabe que eu não aprendo?", "você não sabe que eu não aprendo?", "você não sabe que ..."

Essas situações concretas é que levaram ao questionamento diário: como era possível passar três, quatro anos na escola e continuar sem conhecer o mínimo do que veio aprender? Como pode ser possível que a família assuma o diagnóstico fácil de que seu

filho não aprenderá? Como pode uma escola deixar de fazer seu papel? Seria assim com outra classe social? Qual a história familiar dessa criança? A história pessoal conhecia-se. As questões não eram ingênuas, são mais fruto do não conformismo da situação encontrada. Marx responde-as: "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (MARX, 1985, p.329).

Como professora, era necessário resolver a situação, no micromundo da escola, mesmo sabendo que só se podem resolver situações dentro das circunstâncias dadas. Uma escola afastada do centro da cidade, em bairro rural, longe dos olhos e ouvidos da Secretaria da Educação, escola pouco valorizada, muitas vezes esquecida na entrega de comunicados e documentos, pela distância, pelo tamanho e população atendida, permanecia em seu círculo fechado. As professoras e a diretora da escola formavam um círculo de apoio; com algumas "desobediências" das ordens oficiais, resolvia-se o que não era possível resolver de outro modo – principalmente nos dois primeiros anos de trabalho, 1997 e 1998 –, sempre com benefícios pedagógicos às crianças.

A diretora confessa: "Eu desobedeci muitas vezes, eu me fazia de esquecida, algumas coisas eu dizia que não tinha sido comunicada". E havia esquecimento constante da Secretaria em entregar à escola documentos e comunicados. Eis um exemplo: Quando havia pedido para as crianças serem levadas a locais de estudo como MASP, MACC, Zoológico, Parque Ecológico..., "o pedido ia direto para o transporte, passava sem que eles aprovassem". E também: "O grupo trabalhava independente de estar atrelado à Secretaria, até muitas vezes à revelia" (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora).

A desobediência pertence à cultura escolar. Segundo Julia (2001, p.33), falando dos professores primários franceses, "os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação..." e "a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si...". Essa liberdade de manobra, exercida pela escola em relação à Secretaria de Educação, leva a uma autonomia maior.

> Acho que na verdade a Secretaria para nós nunca foi um problema. Por que até chegava e acho que nós tínhamos... **como diria o Certeau: boas táticas.** A estratégia estava dada, mas nós tínhamos boas táticas. Porque **acho que tinha um princípio**, assim, tudo que vinha de cima para nós nunca virou um problema. **Nós sabíamos muito bem quando burlar, como burlar, o que elencar como prioridade**, isso não quero dizer em momento algum que nós éramos coniventes, pelo contrário... (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

A fala da Profª. Andreia é corroborada por sua colega: as "boas táticas" levavam a uma autonomia de ação e até ao reconhecimento:

> Para falar a verdade, eu nem sei se a Secretaria da Educação tinha alguma política. Nós éramos muitas vezes esquecidas pela Secretaria de Educação. Isso para o mal, mas também para o bem, **porque nós tínhamos autonomia, e não usava essa autonomia para não fazer**. Era, muito pelo contrário, para fazer muito. Nós crescemos, em Paulínia, e depois **todos queriam ir para lá**. Mas chegava lá e levava um susto, tinha que trabalhar, mas todo mundo queria ir para lá. Nós não nos importávamos muito com esse povo não. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Luciane Vieira Palma)

Uma coisa parece certa, a escolha de todas as professoras em trabalhar com aquele grupo social facilitou, desde o início, o trabalho na escola com as classes de 1ª a 4ª série e se constituiu uma condição de sustentabilidade do trabalho. Têm-se, nessa escolha, as condições subjetivas necessárias para desenvolver o trabalho, não se fala de relações de amizade, mas de relações profissionais. Todos assumiram as dificuldades encontradas em trabalhar com as crianças vindas deste grupo social, como parte da problemática do trabalho e não como um peso a mais. Cada grupo social apresenta diferentes desafios, eles precisam ser assumidos pelos profissionais. Os desafios encontrados na escola de Betel foram estimulantes, intrigaram e levaram o grupo a pensar. Não havia entre os professores, preconceitos contra as crianças e quanto às possibilidades de conseguirem sucesso na aprendizagem; entretanto, como já se disse, cada professora, como didata, tinha a sua própria definição de educação e do que considerava como uma boa aprendizagem.

Outro ponto que uniu as professoras e que, possivelmente, facilitou o trabalho, deveu-se ao fato de que todas – pelo menos as que iniciaram o trabalho –, e com exceção

das duas que saíram logo no primeiro ano, eram provenientes das classes populares, ou proletárias mesmo, criadas no âmbito dessa classe social, em sua infância. Era comum, nas reuniões pedagógicas recorrerem às situações de dificuldades dos seus pais para procurar entender as situações vividas pelas famílias dos seus alunos. Pergunta-se, agora: terá esta última característica alguma influência sobre as condições subjetivas naquela circunstância? Considerando essa volta ao passado, nos momentos em que se está em situações de crise, pode-se lembrar a fala de Marx (1985, p. 329) de que é "justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado ...".

Observe-se o que diz a professora quando lhe foi pedido que caracterizasse os alunos da escola:

> Eram crianças, às vezes me assustava o fato de, principalmente no primeiro ano, muitos deles não terem noção da letra, isso me assustava, tinha os que iam aprendendo, mas outros iam ficando, eu ficava meio doida. Eu lembrava muito uma coisa que não vi, que não vivenciei que é a infância do meu pai. Porque meu pai foi criado na fazenda Chapadão em condições que eu imagino muito parecidas com as daquelas crianças: ajudava o pai num período e no outro ia para a escola... Inclusive quando eu vi o Nélio, parecia que eu estava vendo o meu pai, criança. Lembrava-me o meu pai criança, e uma foto que eu tenho de quando meu pai era pequeno. Meu pai tinha a pele bem clara, o cabelo bem crespo e loiro: como o Nélio. As crianças tinham essa característica: as mãos vermelhas, os pés, as roupas assim, às vezes grande, às vezes pequena, às vezes encardidas, às vezes via-se que era roupa de doação, às vezes as crianças vinham cheirando lenha, pois ficavam se aquecendo no fogo pois muitas vezes não tinham roupa de frio suficiente... mas, mesmo assim, nessas condições, você via um préstimo, você via um cuidado com muitos, muitas crianças você via que tinham os pais por detrás. Como qualquer escola, não havia nada de tão especial com nossas crianças. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Luciane Vieira Palma)

A professora Andreia de Jesus disse que, à época, não fazia tanto essa relação, da classe social em que fora criada e as condições de vida das crianças da escola, mas completa: "tinha-se a sensibilidade alimentada por essa trajetória de vida, que nós, de certa forma, somos sobreviventes" (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Andreia

dos Santos de Jesus). Continuando o pensamento de Marx (1985, p.329), só quando não mais houver necessidade de "apelar para o passado", é que se "poderá produzir livremente".

Não havia, do grupo como um todo, nem sentimento de *desprezo, descaso*, nem de *compaixão* pelas crianças, mas o sentimento de que elas tinham *direito* à escola de qualidade, no mínimo a mesma que outras crianças da burguesia tinham em escolas particulares e/ou confessionais. Sem dúvida que os casos mais extremos traziam não só perplexidade pedagógica, como, também, vendo o sofrimento das crianças, nascia um sentimento de que se estava subtraindo delas, daquelas crianças, as condições humanas básicas de existência a que uma criança tem direito, e que estão longe de usufruir os progressos da humanidade. Assim, como profissionais, pautavam-se pelo direito das crianças de terem uma escola que as acolhessem, que as ensinassem e respeitassem, ajudando-as a se desenvolverem e a aprenderem a questionar a condição em que vivem e a sociedade em que estão inseridas. A professora assim se expressa sobre o que a escola pretendia:

> Acho que era provar que pobre aprende, não era assim que nós falávamos, não nesses termos, mas tinha essa conotação. E que também na medida do IMPOSSÍVEL oferecer para eles a mesma educação que qualquer criança do Brasil, rica, teria acesso. Até melhor, porque muitas escolas particulares são tão tradicionalistas, no sentido pejorativo, que não faz, o que nós fazíamos. Elas são pragmáticas, se é que posso usar essas palavras.... Nós não, estávamos o tempo todo refletindo... nesse aspecto as crianças tiveram acesso a uma educação de excelente qualidade. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Luciane Vieira Palma)

Se esta escolha comum, num mesmo momento, de um grupo por uma escola e pelo trabalho com uma determinada classe social, facilitava, por outro criava uma dificuldade no início, pelo fato de nenhum profissional da escola conhecer a história das crianças, suas famílias ou a comunidade. Todas as professoras estavam chegando em 1997, e nenhuma morava no bairro ou próximo dele. E, ainda, as professoras, naquele momento, viviam uma vida de classe média urbana e seus referenciais e linguagem eram bastante diferentes das pessoas, migrantes de diferentes pontos do país e, principalmente, das que moravam na

zona rural, que a escola de Betel atende. Permaneceram na escola uma faxineira e uma cozinheira que diziam às professoras que chegavam: “aqui é muito ruim, vocês não ficam muito tempo”, “é tudo sujo, as crianças não aprendem, é tudo difícil”, ou “vocês chegaram animadas, mas logo estarão indo embora, vocês vão ver”. Uma delas fora aluna daquela escola: é a dificuldade de assumir as agruras de sua classe social, possivelmente o hábito de repetir o que sempre ouvira de outros.

As crianças e suas famílias, as primeiras aproximações

À medida que as professoras abriam espaço para as crianças falarem, na roda da conversa e em várias situações dentro da classe, ficava mais claro que os referenciais de vida de classe média urbana das professoras não serviriam para avaliar a vida ou imaginar o cotidiano das crianças da escola. Por exemplo, a data de aniversário era irrelevante e comemorada apenas pela escola, não sabiam o nome dos pais... A grande atração da escola no início, para os alunos, foi o espelho colocado na sala de aula, indicando o luxo do artefato para eles. Uma professora de primeira série, relata que, em 1997, em sua classe, havia duas crianças da mesma família que uma delas não sabia o seu próprio nome:

> Ela falava que chamava Priscila, a outra dizia: “não, você chama Aline”. Ela dizia: “não, eu chamo Priscila”. A outra falava: “não, eu é que chamo Priscila”. E eu falava: ai meu Deus, elas não estão brincando comigo, elas estão confusas mesmo! (risos) Por que se elas estivessem brincando, estaria ótimo! (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rita de Cássia Salatti)

Nessas situações, surgiram as questões: por que não havia comemoração ou pelo menos lembrança da família pela data do aniversário de seus filhos? Por que essa criança fazia confusão com seu nome? Existe alguma situação problemática nessa família ou esta é a cultura da população? Em muitos casos, as crianças diziam trabalhar muito, ter compromissos em casa e na horta, com os irmãos e com os cuidados da casa, diziam que os pais não sabiam ler os recados recebidos...

O grupo interrogava-se, e nas diferentes situações vividas, as muitas questões acumulavam-se: seria possível que aquela criança não tivesse mesmo tempo para fazer a lição? Será que não consideravam a lição importante ou não estavam motivadas para o trabalho? Esta criança trabalhava com os pais na horta ou não? Faltou porque foi trabalhar ou por outro motivo que não ficava claro? Será que era tão difícil vir para a escola quando chovia ou essa era apenas uma desculpa? Será possível que o pai esteja querendo mesmo tirar o aluno da escola? Se estava, qual o motivo? A mãe não lê? E o pai lê? O quanto não lêem? Nunca foram para a escola? "Passei o domingo trabalhando". Que trabalho seria esse? "Sou eu que cuido da casa, por isso não posso fazer tarefas." (esta fala ocorre com alunas de até 8 anos) O que significaria cuidar da casa para uma criança dessa idade? "Trabalhamos ontem apanhando quiabo, até minha irmã de um ano apanhou quiabo". Será possível que isso ocorra?

Uma professora relata um episódio sobre um aluno, cujo pai trabalhava numa grande horta:

> Ele, com sete anos dizia: sabe que eu faço, eu ponho aquela máscara "assim" e passo o veneno nas plantas. E eu: como assim, você não, você vê alguém fazendo isso?! Não, eu passo! Meu pai põe a máscara em mim e eu passo. Veneno nas plantas em toda parte, sete anos!!! (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rita de Cássia Salatti)

Eram perplexidades que podiam ser paralisantes ou desafiadoras. E ainda havia os estranhamentos com a professora: "Por que você fala tão esquisito, professora?" A linguagem, com certeza, é outra. O que significava para a criança essa fala tão diferente que lhe impunham diariamente? Era necessária uma aproximação. Por outro lado, os estranhamentos também passavam pelas experiências das crianças na escola, em anos anteriores. Diante de perguntas sobre suas vidas, do tipo "qual o nome de seu pai ou de seu avô?", a resposta era uma pergunta:: "Você quer que eu escreva *a verdade*?" ou em outras situações: "Você quer que eu fale *o que acontece*?". Parece que ainda não colocavam a escola em contato com a vida real, tarefa a ser realizada pelas professoras. As crianças da primeira série não estavam habituadas a ouvir histórias, fato observado desde 1997 até o

ano 2000. A mesma professora, que lecionava na primeira série, conta sobre sua classe de 1997, e mostra sua perplexidade:

> Não dava para acreditar que era uma primeira série, e eu fiquei seis meses, seis meses é muita coisa, sem conseguir contar história! Eles não se concentravam, eles não me ouviam! Eu tinha um menino que acho que detestava história, ele não conseguia ouvir, o Carlos. E eu não conseguia contar histórias para a turma! (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rita de Cássia Salatti)

As professoras também não entendiam as crianças, muitas vezes usavam uma variante lingüística desconhecida por elas. E a troca fazia-se necessária, uma linguagem pela outra, a aprendizagem numa via de duas mãos. Foram anotações da época:

> A grande dificuldade é que eles falam um dialeto e nós outro. Alguns alunos chegam a dizer que falamos esquisito, e algumas vezes, custam a acreditar que a palavra falada é escrita de outra forma. Mas na pintura são superiores e entendem a linguagem dos "grandes", com facilidade maior do que nós mesmos. (Relatório da autora: Subsídios para o ante-projeto da EMEF "Domingos de Araújo", 1997)

Mas também eles se estranhavam entre si: "O pessoal daqui não gosta da gente que veio de longe, dos nortistas." De onde vieram? Por que não gostavam? O que isso significaria? Seriam apenas distanciamentos ou brigas no bairro ou nos sítios? E algumas brigas pareciam estar mesmo refletindo-se dentro da escola. Há quanto tempo já ali estavam, e o que teria ocorrido para que essas pessoas acreditassem que, por serem migrantes, não seriam aceitas pela comunidade? Parecia refletir a situação de "Os Estabelecidos e os *Outsiders*", de Norbert Elias (2000). E, todo dia, alguém dizendo que poderia mudar para outra cidade, outro Estado, outro bairro: Será que vão embora? Para onde? Por que se vão e chegam com tanta facilidade? Quem está pretendendo ir? Poderíamos mesmo auxiliar essa população de forma mais consistente, ou seria uma passagem rápida por esta escola e logo estariam na estrada à procura do que não encontram? Seremos mesmo uma escola que atende a uma população itinerante que por aqui passa, vai-se e de quem não se tem mais notícia?

Os profissionais da escola tentavam entender aquela realidade e procuravam a resposta para a questão: que escola é essa? Eram muitas as interrogações que o grupo se fazia nas reuniões semanais. As respostas não eram dadas aprioristicamente, faziam parte da procura das professoras, como parte do movimento da história da escola.

Muitos alunos demonstravam um descrédito total em si mesmos e na possibilidade de ter sucesso, e aqui se fala principalmente dos alunos da 2ª série B, de 1997, que repetiam insistentemente para a professora: "Mas você não sabe que eu não aprendo?" "Eu não aprendo, não adianta me ensinar", "Eu não sei ler e não vou aprender!". Como professora, a profissional se perguntava: Qual é a razão que leva os alunos a terem esta fala de fracasso, logo no início do ano, com professora nova na escola, e insistirem em repetir dia a dia, a mesma frase, por meses sem parar?

Quando as crianças faltavam, a diretora ia até os sítios à procura dos alunos. E o que nos contava depois era impressionante: "vocês precisam conhecer onde eles moram...as condições em que vivem!" Aquela fala criava a certeza de que faltava conhecimento, principalmente à professora da 2ª série B, classe na qual ocorria uma concentração maior de crianças com atraso na idade em relação ao ano escolar em que deveriam estar. Não que as outras classes não apresentassem problemática semelhante, mas quem parou na segunda é porque, realmente, não se alfabetizou. E foi dessa situação de perplexidade e do desconhecimento das crianças, dificultando a compreensão para entender das situações e/ou das problemáticas cotidianas, que surgiu a necessidade de conhecer as famílias dos alunos e que levou o grupo a pensar numa solução, a curto prazo, a fim de uma aproximação real entre quem ensina e os que deverão aprender.

Procuraram-se, nas crianças e suas famílias, as respostas não dadas oficialmente, as saídas não encontradas em nossos conhecimentos pedagógicos. O grupo de professoras e a diretora da escola para lá foram, por escolha, mas, ao chegar, não encontraram o apoio esperado, nem mesmo dos que ali estavam. A servente e a cozinheira apenas aguardavam uma oportunidade para deixarem aquele lugar, os pais nem sempre mandavam as crianças para a escola, e desconfiavam da possibilidade desta para ensinar seus filhos. Tal situação problemática de abandono favoreceu a procura da resolução do problema, partindo de

quem deveria ser o elemento mais interessado: as famílias dos alunos. Tinha-se, entretanto, o essencial: as reuniões pedagógicas, nas quais aparecia semanalmente o desafio para resolverem as questões, e a posição democrática da diretora, que foi fundamental para o trabalho.

O domínio da situação só poderia ser encontrado aproximando-se o grupo de professoras da classe social interessada na solução do problema, essa foi a conclusão do próprio grupo. Colocar-se, lado a lado, com quem trazia os problemas, com quem os vivia; aprender com os pais, para submergir em suas necessidades, mesmo que essas não fossem cabalmente verbalizadas por eles. A vivência dá o entendimento, a aprendizagem. O sentimento de fraqueza, por não saber resolver as situações que se apresentavam, impulsionou o grupo para perto dos que também são fracos diante da sociedade – as famílias das crianças – e que poderiam ser os aliados necessários e fundamentais ao processo político pedagógico.

Desse sentimento nasceu nossa força. As respostas das perguntas profissionais estariam neles e não na escola, nos profissionais, não tendo sido encontrado, também, em quem dirige a Educação. No jogo dos interesses, era com as famílias que se teria que desenvolver a aliança, interessava a elas e às professoras a resolução da questão. Família e escola unidas, procurando satisfazer suas necessidades, evitando entrar no círculo das acusações mútuas. Quebrar uma longa tradição. Seria possível?

> Acho que nós temos um primeiro ano, que é um primeiro ano de tentar pôr a casa em ordem, mas tentar pôr a casa em ordem, aproximando-se de quem era da casa, que são as crianças. Nós chegamos nesse movimento de tentar aproximar-se das crianças, e acho que nós realizamos bons projetos... (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

O avanço pedagógico foi encontrado na conquista e colaboração dos que ali estavam para aprender, nos que procuravam a escola. Só aprende quem quer, só aprende quem é conquistado pelo gosto do conhecimento, a heteronomia da criança está na autonomia dos adultos; entrelaçam-se os interesses de pessoas tão diferentes, tão distantes no cotidiano,

estabelecendo a criança como ponto de encontro destes dois mundos. Mães e professoras. Família e escola.

Em 1997, a fala das duas pessoas que ali permaneceram, servente e cozinheira, apontava para as dificuldades de conseguir o relacionamento com as crianças e suas famílias. Nas entrelinhas, nas falas de descrédito pelo "entusiasmo" das professoras, contava-se a história da escola. O que se ouviu revela o que não se viu, mostra o passado não contado, a história vivida naquele espaço da desilusão das promessas não cumpridas, nas esperanças perdidas do entusiasmo pedagógico não justificado, baseado nas crenças e mitos construídos nas palavras e não sustentado na materialidade da escola, a prática. O primeiro desafio da equipe foi o de como trazer a família para a escola, para construir na sua prática, a pedagogia do possível e, algumas vezes, até do impossível.

No início do ano escolar, era comum, nas escolas, organizar-se uma reunião com os pais para falar sobre o trabalho que ia ser realizado. Era a oportunidade para conhecer os pais e para que esses conhecessem a professora de seu filho. Como a informação disponível era a de que os pais não costumavam ir à escola, a equipe resolveu fazer a reunião convidando as crianças e os pais (esperava-se pelas mães) para um café da manhã. Anunciou-se que a família estava convidada para vir tomar um reforçado café da manhã, com sanduíche, bolo, café, guaraná... Teve-se o cuidado de dizer que só os pais e as crianças da escola estavam sendo convidados. Uma mesa grande foi preparada no salão da igreja ao lado da escola, igreja essa administrada pela mãe de um aluno da escola.

A diretora conseguiu o empréstimo do local que, por anos, continuou sendo o local das festas, formaturas e grandes reuniões. Ela também solicitou ônibus da Prefeitura, no sábado, para que os pais tivessem condução dos sítios até a escola. Segundo as crianças, a maioria das mães trabalhava; então, para garantir a presença, marcou-se a reunião para o sábado. Para as famílias do bairro o acesso era fácil, todos moravam em torno de uma mesma rua. Muitos vieram, a proposta acertada os trouxera até a escola. Todos em volta da mesa, esperando para tomar seu lanche. A diretora falou sobre a escola, sobre a necessidade da família e da escola trabalharem juntas, na educação das crianças. Pediu que as crianças, após o lanche, levassem seus pais até a sala de aula com a professora. As professoras iam

encontrando seus alunos e reconhecendo com eles seus pais, enquanto todos se serviam do lanche.

Cada uma das professoras encaminhou crianças e pais para suas salas de aula após o lanche esperado. Levei os meus alunos à sala, cumprimentando as mães das crianças falando sobre elas, recebendo-as com atenção. Uma mãe, quando entrou na sala de aula, ao ver as fotos das crianças, as letras, o *flip chart* da classe, disse espantada: "filho, nesta classe até eu gostaria de estudar". A maioria sentou-se em silêncio. As crianças tinham sido preparadas para ajudar a professora a fazer a reunião, essa foi uma prática que a autora manteve até 2000 (ano final do seu trabalho na escola), as crianças sempre presentes às reuniões ou entrevistas com os pais na escola. CURTO também indica que seguia essa prática,

> Porque, muitas vezes, eu pedia para ele falar dele. Eu lembro que lá na (outra escola) eu cheguei a fazer só com os pais, depois vi que não tinha sentido, depois passei a fazer com os alunos. É mais fácil, inclusive. (Entrevista em 25/05/2004, com a Profª. Alice Maria Pereira Curto)

Essa prática de reunião de pais com a participação dos alunos funcionava em minha classe assim: enquanto eu apresentava o trabalho realizado em sala de aula aos pais, solicitava a ajuda direta aos alunos. Eu pedia: mostre o caderno, mostre os desenhos, mostre as fotos, quem vai explicar como fazemos isso? E ajudava nas falas quando necessário, incentivava a participação, deixava-os, aos poucos, dominar a situação.

As mães, nessa primeira reunião, pareceram interessadas. As crianças, meio envergonhadas, pois, até então, não estavam acostumadas a essa exposição aos pais na escola. Após essa parte geral, os pais passaram a ver o material de seus filhos, eu circulava pela classe e, enquanto as mães viam o material das crianças, eu comentava sobre seus filhos, meus alunos, com elas. Como cabe na conquista, apenas salientava os pontos positivos de cada criança. As dificuldades eram deixadas para resolver em particular, em outro momento. Primeiro, passar aos pais (havia um pai) a certeza de que seus filhos estavam sendo bem recebidos. Foi a primeira vitória, pois os pais compareceram e pareceu terem gostado. Foi a costura da primeira aliança. Na segunda feira, de olho nos

comentários dos alunos, um menino comentou, meio envergonhado, que sua mãe havia dito em casa: "*agora vai*...". Iniciara-se a conquista.

Essa participação dos pais apontou que seria possível fazer um trabalho conjunto. As mãos, segurando os lencinhos, os chinelos nos pés vermelhos, os silêncios diante da professora, os olhos baixos ao entrarem na classe, o espanto diante do fato de a professora gostar de seu filho, o caderno sendo folheado de cabeça para baixo, tudo isso deu à professora a dimensão social das famílias dos seus alunos. Naquele momento, ainda não tinha clareza de como seria a aliança com as famílias. O importante fora a vinda deles, e todas nós, professoras e diretora, precisávamos deles. Como profissional, não se quer ser derrotado, sabe-se que é "difícil" o trabalho, mas o grupo não queria perder essa batalha. Os profissionais buscavam o sucesso compartilhado com seus alunos.

> Eu me lembro de uma reunião que nós fizemos no salão da igreja, eu lembro da Rosa falando, que era uma reunião de apresentação que foi muito legal, foi o dia que nós sentimos a aceitação, nós saímos falando: como não viram que era tão bom chegar perto daquela população, daquelas pessoas que estavam lá? (Entrevista realizada em 25/05/2004, com a Profª. Alice Maria Pereira Curto)

É o desafio profissional, a posição política que permite olhar para pessoas de outro segmento social sem desprezo, e ver que, com elas, pode-se aprender o que não se sabe, pode-se aprender com a diferença, que é aquilo que não se tem e que é aquilo que nos distancia. A diferença une; à particularidade de cada um acrescentam-se outras particularidades, é a visão do outro, acrescentando-se a cada um, "...a diferença é componente dialético da identidade" (FREITAS, 2004, p.141). A história de vida, as circunstâncias encontradas conduzem o olhar, conduzem o pensamento, conduzem o caminho pedagógico de todo o grupo. Caminhos que são calcados na concretude da vida. A necessidade do momento empurrou as professoras nos braços desta classe social.

A partir de então, essas reuniões ou entrevistas com os pais passaram a ser constantes na escola, uma no início do ano, e uma a cada final de bimestre. E sempre a professora da classe determinava a forma (reunião, entrevista, em pequenos grupos, com ou sem os alunos presentes...); às vezes, planejava-se uma forma comum, quando havia consenso. Não havia a "liberdade" de não fazer, e sim uma pressão sutil do grupo para que

o trabalho fosse realizado, uma vez que, por razões pedagógicas, era fundamental para a escola estar em contato com os pais das crianças e apresentar-lhes os resultados do trabalho, assim como a *continuidade* deste. O trabalho pedagógico era o critério constante das atividades da escola. Manteve-se na escola o papel intelectual do professor, como aquele profissional que reflete seu trabalho e planeja os próximos passos, sem deixar de cumpri-los.

A cultura escolar vai-se modificando, torna-se tradição, na escola em Betel, a reunião com o café da manhã:

> E isso continua até hoje, e ainda é um atrativo. Alguns vêm para tomar o café, mas outros vêm (para saberem sobre seus filhos) e os pais ficam felizes por serem esperados". (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora)

As reuniões pedagógicas faziam pensar, refletir, planejar formas de trabalho que asseguravam ganhos substanciais às crianças; mas ainda do ponto de vista do grupo, era necessário envolver as famílias, atrair os pais e os tornar mais próximos da escola. A aproximação com as famílias configurou-se um passo importante, já que a meta era o sucesso dos alunos para a vida, como sujeitos coletivos de uma classe social, e não apenas para avaliação (medição) bimestral. Era possível, na sala de aula, utilizar os fatos do cotidiano, que tanto auxiliam a aprendizagem infantil, com uma única condição: era necessário conhecer a vida das crianças.

Descobrimos, logo, que ser a mediadora de um processo ensino-aprendizagem na escola de Betel significava muito mais do que apenas procurar aplicar as descobertas da psicologia, seja qual for ela, de Piaget ou Vygotsky ou as grandes contribuições de Emília Ferreiro, em sala de aula. Era necessário fazer uma incursão pela classe social dos alunos, conhecer suas histórias, até mesmo para não considerar impossível a aplicação de uma proposta pedagógica voltada para as classes populares que freqüentavam a escola, e que viviam em condições miseráveis.

A população tinha um cotidiano bastante diferente daquele vivido, no momento, pelas professoras de "classe média". A simples transposição de uma situação para outra não era verdadeira. Por exemplo, no cotidiano das crianças daquela escola não havia cozinheiras, babás, os pais não iam ao cinema, as crianças geralmente não tinham festas de aniversário e, dificilmente, ganhavam presentes. Elas trabalhavam. Elas sentiam fome. Elas não comiam bolachas, biscoitos ou doces em suas casa. Fazer tarefa ou ir à escola era considerado, muitas vezes, pelos pais e irmãos mais velhos "vagabundagem" ou "folga". As professoras recebiam queixas sutis de alguns pais e mães sobre o fato de o aluno, cada vez mais, não querer faltar da escola para ajudá-los na colheita, ficar com os irmãos menores em casa, lavar a roupa. O aluno passou a considerar importante ir à escola. Esse é um exemplo de colisão de valores. Enquanto as professoras faziam tudo para ter as crianças em sala de aula, alguns pais consideravam desnecessária aquela assiduidade.

Após a primeira reunião do início do ano, houve a proposta de nos aproximarmos dos pais, chamando-os para virem à escola com maior freqüência, para conhecê-los e tentar desmistificar os preconceitos que rondavam "as falas" no cotidiano. O grupo de profissionais (diretora e professoras) decidiu coletar dados sobre as famílias e sobre os alunos, discutindo tais dados no grupo, e cruzando as informações obtidas, uma vez que a particularidade está inserida na totalidade, e cada um interessava não apenas como singular, mas como elemento daquela classe social.

Num primeiro momento, as professoras e a diretora da escola realizaram uma sondagem, junto aos alunos e seus pais, para saber quem eram aquelas famílias, para conhecê-los melhor e saber como agir com eles. Era importante, também, esse conhecimento para ter noção do que se poderia esperar deles, filhos e pais, pois não havia dados reais sobre as crianças e suas famílias.

A sondagem era realizada pelas professoras em sala de aula e pela diretora e professoras com os alunos e seus pais, quando procuravam a escola, no primeiro bimestre. No final do primeiro bimestre, eram feitas entrevistas com os pais sobre seus filhos através das quais se coletavam dados quanto ao local onde moravam, o tipo de moradia e o número

de pessoas da família, número de filhos, local de trabalho dos pais. Esses dados ofereceram às professoras uma primeira visão do tipo de família de seus alunos.

Também se realizava, nas primeiras semanas, uma avaliação em cada classe, para situar os alunos de cada série na grade curricular. Baseados na análise destes dados, é que se elaborava um planejamento real e adequado aos alunos em cada classe.

Dessa fase obtêm-se os seguintes dados sobre as famílias:

> A maioria das crianças atendidas vem de sítios que circulam o bairro, uns mais próximos outros mais distantes. Vários pais contaram nas entrevistas que as crianças desta escola quando vão para outras escolas são chamadas de "pés vermelhos", por terem os pés, unhas, roupas sempre sujas da terra vermelha da região. Por este motivo muitas deixaram de estudar, mesmo sendo bons alunos, quando precisaram procurar por outra escola. Alguns pais disseram ser esse o grande impedimento para mandar seus filhos estudarem na cidade mais próxima para continuarem os estudos.
> As famílias que moram e são proprietárias de casas na rua asfaltada geralmente são donas dos sítios vizinhos. Um vereador do município é dono de um dos restaurantes do local. E o outro vereador, que representa o bairro, é filho de família tradicional e dono de terra na região.
> Os pais dos alunos são pessoas que trabalham com hortas nesses sítios, trabalham em cerâmicas, com caminhões, são domésticas, trabalham em pesqueiros, poucos trabalham em empresas químicas (ração, adubo...) ou metalúrgica da região, são pequenos comerciantes, são frentistas, pedreiros, cozinheiras, ou estão desempregados.
> Vieram de Minas Gerais, Paraná, Alagoas, Pernambuco, cidade de São Paulo, Tocantins... Vieram sozinhos, ou atrás de parentes que já estavam no bairro ou nos sítios. Assim muitos têm famílias mais amplas na região como avós, tios e primos, todos migrantes. Na escola há vários alunos destas famílias maiores. Apenas um exemplo: na segunda série B há filhos de três irmãos que trabalham em cerâmicas e vieram de Minas Gerais. E as famílias vão entrelaçando-se. Vejam dois exemplos de relações familiares de alunos desta mesma classe: dois alunos, que moram no bairro, são primos, a mãe de uma aluna é tia do pai de outro aluno; a irmã de um dos alunos acaba de se casar com o tio de outro aluno.
> As famílias em geral são numerosas, com mais de três e até oito filhos. Moram em casas pequenas, com dois ou três cômodos, moram em casas que foram divididas em duas ou três ou moram em barracos. E alguns moram bem, em casas simples, mas em casas inteiras, algumas vezes próprias (poucas), outras vezes alugadas. Os familiares dos alunos são analfabetos ou têm pouca escolaridade; alguns dizem que sequer concluíram a 4ª série.

> Também se descobriu que as crianças desconhecem suas histórias de vida, até mesmo a data de seus aniversários. Muitas vezes, nem mesmo os pais lembram-se. Não sabem os nomes completos de seus pais e avós, e os chamam de pai, mãe, vó e vô ou pelos seus apelidos. Não sabem o nome da cidade onde moram. Não sabem onde nasceram. Alguns não se reconhecem em fotografias. (Relatório da autora: Síntese sobre as famílias, de 1997)

Com esses dados, coletados nas entrevistas com os pais e com as crianças em classe, ainda não se compreendia a vida da criança, as perplexidades e as interrogações continuavam. Como conhecer melhor a eles e as suas famílias? As professoras sentiam que ainda havia uma barreira entre elas e os pais, e também com alguns alunos. A diretora da escola conhecia algumas casas e comentava sobre suas condições de vida, mas as professoras ainda não haviam entendido o que aquilo significava. Resolveram, já com estes primeiros dados em mãos, em junho de 1997, que era necessário ampliar e aprofundar o conhecimento sobre a população atendida pela escola. A professora Rita expressa, de sua forma, essa solução encontrada...

> O susto foi a falta de estímulo (das crianças), o que combinamos foi a pesquisa nas famílias (nem lembro se foi logo em 1997) porque nós entendíamos que era necessário conhecer, conversar e entender esse histórico. E, principalmente, mostrar a importância da escola, pois nas reuniões nós víamos as ausências dos pais. Muitos queriam tirar as crianças da escola na quarta série, tirar para trabalhar, coisas que para nós não cabiam. Então achávamos que tínhamos que **conversar para entender porque o pensamento ia por esse caminho**, ou o que poderíamos fazer para interferir nesse sentido, para eles não sentirem a escola tão distante, como parecia ser. (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rita de Cássia Salatti)

Nem todos os pais apareciam nas entrevistas bimestrais e em festas da escola. Por esta razão, ficava prejudicada a comunicação entre escola e família. As professoras tomaram a decisão de que *se eles nem sempre vêm até a escola, esta irá até eles*. E mais, só indo até eles é que se teria uma noção clara de quem a escola atende, porque...

> ... apesar de nós termos claro que aquelas crianças aprendem, ainda há um mito muito grande em torno das famílias: famílias desestruturadas, famílias de pais analfabetos, esses mitos nos rondavam... família que não

> participam, mal vêm às reuniões... (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

Como toda a humanidade, as famílias dos alunos da escola planejavam para si mesmas certas metas, mas que acabam sendo determinadas pelas circunstâncias, que modificam os esforços e as aspirações e produzem resultados diferentes dos fins propostos inicialmente. As professoras perguntavam-se: como as circunstâncias têm mudado a história destas famílias? Que circunstâncias são essas? O que essas famílias aspiram para si e para seus filhos? São circunstâncias de histórias individuais, mas também representativas de uma classe social.

Mas qual a melhor forma de conhecer as famílias, como aproximar-se delas? Essa questão levantada é o ponto de partida para a resolução de ir até a casa dos alunos. Não apenas para coletar dados, mas para se aproximar daquela realidade desconhecida pela equipe educacional. Era necessário dar a certeza aos pais de que podiam contar com a instituição escola para ajudar seus filhos, para educá-los, para introduzi-los no mundo desconhecido da cultura escolar. Era importante saber quais as necessidades deles, o que esperavam da escola, que tipo de ajuda necessitavam da instituição escola, à qual tem direito como pessoas de uma classe social. Quais suas necessidades e quais suas demandas?

Outras questões surgiram: os pais sabem dizer o que esperam da escola? Essas pessoas que tanto desconhecem a escola, que tanto os assusta, sabem dizer o que pretendem? Essas questões aparecem em Snyders:

> Nas suas opções escolares como nas suas restantes acções, a consciência operária não consegue de imediato uma percepção inteiramente lúcida da realidade social, mas não se julga condenada a ser o joguete passivo de mistificações que a fariam tomar o negro pelo branco e optar livremente pela resignação ao conformismo. A classe operária tem uma compreensão ao mesmo tempo real e parcial da sua situação... (SNYDERS, 1981, p.173)

Então, para substanciar mais rapidamente esses conhecimentos sobre as crianças (quem são, como pensam seus pais) e até para poder auxiliar as crianças a analisarem a

própria realidade foi proposto ao grupo de professoras que todas passassem a visitar as famílias das crianças para conhecer de perto a realidade da vida de seus alunos.

Por que fazer a proposta ao grupo todo? Trabalhava-se em equipe, a política da escola, ou do grupo de profissionais que assumira as aulas, era discutir a prática da escola em grupo, o que não significa que todas tivessem que seguir as mesmas propostas pedagógicas, mas apenas as que fossem consensuais. Era uma forma de o grupo inteirar-se dos procedimentos usados em sala de aula pelas professoras, individualmente, uma forma de aprender uma com a outra, de seguir o que está dando certo, de se ter um caminhar conhecido dos alunos, de respeitar e auxiliar o trabalho de cada professora. É a formação continuada de dentro da escola, nem sempre considerada como tal, oficialmente.

Por outro lado, se uma apenas iniciasse um trabalho junto às famílias, o que era exceção passaria a ser obrigação, entre as professoras. Ir até as famílias tinha que ser uma proposta aceita por todas, mesmo que nem todas quisessem ir ou achassem importante, para sua prática, fazer as visitas, assim como todas as outras propostas que apareciam nas reuniões pedagógicas. Não fazia parte do "contrato" de professor estudar as famílias, visitá-las. Era mais uma posição política, do que pedagógica, se é que as práticas podem assim ser separadas; fazia parte do compromisso e não da competência. Revelava-se a posição do grupo diante do mundo, revelava-se o pensamento que sustenta a práxis pedagógica, aquela decisão. Assim como respeitar a posição de cada um, revela qual a ideologia que está em jogo. A escola é o seu conjunto, o trabalho isolado pode revelar uma boa ou má formação de um professor, mas só um trabalho conjunto faz as crianças terem proveito no final de quatro ou oito anos, de um trabalho educativo consistente.

Educação não é uma intervenção de momentos, não é apenas um bom ano escolar, é necessário crescer "em educação", crescer numa perspectiva emancipatória e transformadora para que a criança possa assumir sua autonomia, sua emancipação como pessoa, delinear sua trajetória dentro da sociedade, abrir perspectivas, pensar a sociedade, entender seus mecanismos, assumir os conhecimentos acumulados da humanidade (socialmente priorizados ou não) para alicerçar sua posição de classe social e isso não se dá num ano escolar e nem só pela educação escolar, mas por ela também. As políticas

governamentais que estimulam e premiam professoras isoladas criam a falsa ilusão de que o trabalho individual, ou a formação individual dos professores pode mudar a perspectiva da educação, pode trazer resultados satisfatórios para a sociedade. Na verdade, apenas o trabalho conjunto dos professores leva os alunos a terem proveito no trabalho escolar, como educação escolar. Para Palma essa é a formação mais importante que ela leva da escola de Betel:

> Foi a questão do trabalho, de ficar cada vez mais claro na minha cabeça, da importância de nós conversarmos e de termos um projeto político pedagógico na escola, mesmo que nós tenhamos que conversar muito, acho que o objetivo é esse de discutir. Como isso é importante! Dá um ganho! As escolas não têm isso, o básico...(Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Luciane Vieira Palma)

O objetivo do trabalho era o de levar a mediação do processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola a níveis de qualidade, segundo padrões "oficiais". Isto é, não eram considerados bons os resultados, apenas comparando o desenvolvimento do aluno consigo mesmo, ou com a maioria das crianças daquela escola. Pretendia-se colocar os alunos num nível de conhecimento considerado bom em qualquer escola.

Em junho de 1997, definiu-se por entrevistas nas casas dos alunos por meio de depoimentos gravados. O gravador dá a possibilidade de analisar dados que a memória poderia não captar, tais como as emoções reveladas em suas falas. O mais importante nesse estudo são os dados objetivos, mas também o relato que pode revelar suas emoções, ansiedades, esperanças e expectativas; em resumo, a própria história das pessoas. Acreditando que, nas entrevistas no local de moradia, as emoções, valores, tradições da família, poderiam ser melhor captados, procurava-se criar condições objetivas e subjetivas do trabalho.. São anotações da época:

> É uma coleta de dados quantitativos e qualitativos na medida em que não se descarta os dados objetivos tais como: número de pessoas que vivem na casa, idades, datas importantes para a família, salário, número de cômodos; mas só está completa se houver incursão nos valores, sentimentos, expectativas, medos e ansiedades, sonhos e tudo mais que mostre as emoções que sustentam os pensamentos da família. Ir até eles para conhecer como pensam, como vivem o que sentem sobre suas

> vidas, o que passam para seus filhos, se são felizes ou estão angustiados e como pretendem sair de situações difíceis. O relato, nesta fase, é o principal instrumento da coleta de dados, por não haver documentação sobre esta população. Utilizam-se para complementar e checar os dados, os documentos escolares dos alunos. As entrevistas serão feitas com várias pessoas da família ou apenas com um adulto responsável, que se encontra em casa. (Relatório da autora: Famílias de alunos da EMEF "Prof. Domingos de Araújo, 1997)

A subjetividade interessa, pondo a vida das professoras em contato com a daquelas pessoas. Não há solidariedade quando não se sente como o outro sente. Acredita-se que não há mediação sem a solidariedade; são as condições subjetivas baseadas na materialidade da vida.

As professoras elaboraram um roteiro (anexo-2) para realizar as entrevistas, mas nem sempre esse roteiro foi seguido, a questão sempre se iniciava pelo interesse da professora por conhecer melhor seu aluno, e muitas vezes foi a família quem deu o ritmo da entrevista. O grupo elegeu essa metodologia de coleta de dados, no primeiro ano de sua atuação, por concluir ser a mais adequada para conhecermos as famílias dos alunos, objetiva e subjetivamente, isto é, o que sentem, pensam, sonham com o futuro e pretendem para seus filhos; e ainda onde moram e onde trabalham, quanto ganham, qual a escolaridade dos pais... Não se pode esquecer que o objetivo do grupo era a atuação na escola como professora e não o conhecimento da população em si. Nesse momento, eram as professoras aproximando-se das famílias de seus alunos para melhor conhecê-los, e melhor poder ajudá-los na escola, exatamente como se justificavam, quando das visitas aos pais.

Como já foi apresentado, pode-se analisar a escola nas suas relações e práticas entre alunos, suas famílias e as professoras; na didática desenvolvida pelas professoras em sala de aula e nos aspectos educacionais desenvolvidos com as crianças, que vai muito além do processo de alfabetização e de outros conteúdos da escola. Só o primeiro aspecto foi analisado neste trabalho, mas o segundo e terceiro aspectos pedagógicos, já foram sendo implantados no primeiro semestre de 1997. Uma breve exposição de como se desenvolvia o trabalho pedagógico em sala de aula, pelas professoras, pode ajudar a entender a prática pedagógica da escola, de 1997 a 2000.

Atividades pedagógicas

Uma das atividades pedagógicas implantadas, pela autora, logo no início, e que não dependeu do conhecimento das famílias foi a escolha das atividades individuais a serem realizadas, todos os dias, ao iniciar a aula, tal como propõe Freinet[6] (1975/1977). E, fazendo em assembléia, por votação, as regras a serem seguidas, como propõe Makarenko (1975) em *Poema Pedagógico*, adaptadas à situação da escola, e a escolha das atividades coletivas.

Assim, diariamente, uma criança assumia a presidência da classe e tomava as decisões mais imediatas, sempre baseadas nas regras aprovadas. Eu, como professora indicava quais as atividades a serem feitas, quais as que podiam ser realizadas individualmente, quais as coletivas a serem feitas em conjunto com as demais crianças, podendo elas indicar as atividades que desejassem. Em seguida, havia a escolha das atividades do dia, escolhas individuais ou por votação, quando fossem coletivas. Uma vez escolhidas, deveriam ser realizadas, do mesmo modo com que as regras de funcionamento da sala eram colocadas em discussão e votação. Quando havia quebra de regras a professora interferia, lembrando o compromisso, e fazendo com que fosse cumprido; quando queriam fazer uma mudança, ou mesmo, se houvesse mudança proposta pela professora, a discussão era realizada em assembléia e feita a votação. Todos participavam e indicavam regras. Eu, professora, não votava, mas apresentava os meus argumentos para mudar ou sustentar uma regra. No início, as crianças tinham dificuldades de escolher e depois de cumprir o compromisso. Entretanto, bastou um bimestre para se adaptarem à escolha com facilidade e, geralmente, cumpriam a tarefa escolhida. Também era votado quando apresentar a tarefa coletiva, sendo esta algumas vezes adiada para um outro dia. Sempre aceitei a votação, e se a tarefa não pudesse ser adiada, apresentava os argumentos e só se poderia votar o horário da tarefa no dia.

---

[6] Charlot diz que "uma concepção social da educação já começou ... é justo dizer que os movimentos de educação nova inventaram também métodos que vão no sentido de uma pedagogia social... As técnicas de Freinet, por exemplo, constituem uma aquisição pedagógica positiva. Será necessário integrar essa aquisição numa pedagogia social, livrando-a das idéias metafísicas que Freinet mistura com suas concepções políticas" (CHARLOT, 1983, p. 305)

Minha estratégia era a de sempre apresentar uma quantidade de tarefa acima do que poderia ser cumprido num dia, para que a opção fosse real, e para que os mais adiantados sempre tivessem tarefas por fazer. Cada um seguia seu próprio ritmo na aprendizagem, mas eles influenciam-se uns aos outros.

Essa didática manteve-se nos quatro anos, com a diferença de que na terceira série e na quarta série a escolha era para a semana, sendo revisado, a cada dia, o que cada um já havia feito e verificados os seus progressos. Quando um aluno deixava de cumprir a tarefa, a professora intervinha e eles discutiam o que havia acontecido. Como cada aluno ou grupos de alunos estavam em tarefas diferentes, a professora geralmente ficava liberada para circular e auxiliar individualmente os alunos, ou um grupo de alunos. Assim, era possível que a conversa com o aluno ocorresse durante a aula. O aluno apresentava suas razões, e eu propunha uma estratégia de auxílio, ou de mudança de tarefa, caso aquela escolhida estivesse ainda difícil de executar naquele momento da aprendizagem. Algumas vezes, a criança perdia o direito de escolha no dia, caso não estivesse cumprindo o compromisso assumido. Essa prática de circular, conversar faz parte da cultura escolar dos professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, como indica Julia, em pesquisas com professores franceses:

> O professor primário não ministra um curso magistral, mas seu papel é fazer as crianças trabalhar, circular entre as carteiras para verificar como se desenvolvem as atividades de cada grupo (quando deve, por exemplo, dar aula numa classe multiseriada), mandar um aluno para a lousa para a correção, constantemente, dar conselhos ou ordens a fim de melhor administrar a sucessão dos exercícios que cada aluno não chega a realizar necessariamente no mesmo ritmo. (JULIA, 2001, p.32)

As crianças, algumas vezes, trabalhavam em grupo, outras vezes, individualmente. Geralmente, ficavam sentadas em grupo, mas mesmo nessa condição podiam realizar individualmente a tarefa e pedir ajuda aos colegas ou à professora quando necessitassem. Fez parte da estratégia de trabalho da classe ensinar aos alunos a darem ajuda, sem fazerem o trabalho pelo colega. Era considerado desprezo ao colega, imaginar que a outra criança fosse incapaz de realizar sozinho sua tarefa; era considerado progresso saber pedir e dar ajuda aos colegas sem “copiar” ou realizar por ele a mesma. As crianças aprendiam como

ajudar, observando a professora em suas tarefas. Eu observava que as técnicas de perguntar, induzir à resposta, falar a palavra pausadamente para ouvirem o som das sílabas, ensinar usar o dicionário, pedir para usar o material "dourado" para observar a técnica de contagem, ou operação matemática... enfim, todas as formas usadas no trabalho da mediação eram reproduzidas pelos alunos em suas ajudas.

Algumas vezes, o pensamento e/ou a hipótese de trabalho das crianças era muito diferente e elas entravam em conflito, sendo a professora chamada para intervir. Esses configuram momentos de grande progresso para as crianças e para a professora que pode, assim, perceber como cada um está pensando e, muitas vezes, eu me surpreendia achando que uma criança estava bem na aprendizagem, mas percebia, então, que ela apenas sabia a técnica e não o raciocínio, havendo outras crianças que, apesar de não terem aprendido a técnica, raciocinavam corretamente.

A vantagem desse tipo de procedimento foi que as crianças vinham muito mais motivadas para o trabalho Sempre se teve a aula iniciada antes do horário, pois cada um chegava com a escolha já feita, no caso de não ter realizado uma tarefa disponível anteriormente, e começava a cumprir sua tarefa, sem a interferência da professora. Diariamente, quando a aula começava já havia alunos trabalhando em suas escolhas. O número de alunos variava, conforme a motivação das tarefas disponíveis, e essa era sempre uma forma de a professora avaliar a motivação, o envolvimento dos alunos com as mesmas e a qualidade das tarefas que haviam sido apresentadas por ela. Havia sempre aqueles que só chegavam à aula depois do sinal, e aproveitavam o recreio o quanto podiam. A professora nunca cobrava essa dedicação extra, apenas possibilitava que ela existisse. O fato de a escola ser pequena e nós, professoras, podermos interferir nas regras tornava essa didática possível. Cada uma das professoras abria a porta da sua classe quando chegava e nada impedia as crianças de adentrarem para trabalhar ou sentarem para conversar dentro da sala. A aula, também, muitas vezes era difícil de encerrar, pois as crianças estavam trabalhando e não queriam parar.

Na verdade, quando paravam assim que ouviam o sinal, a professora ficava “em alerta”, com relação à qualidade do material disponível para o trabalho. O envolvimento com as tarefas é sempre uma forma de a professora fazer o diagnóstico do material.

Essa forma de trabalho desenvolve a autonomia nos alunos e a responsabilidade quanto à sua aprendizagem. No caso das crianças da zona rural facilitava muito, pois estas faltavam quando chovia, quando faziam colheita, quando deviam fazer a entrega do produto e quando ajudavam a montar as caixas a serem distribuídas para comercialização; faltavam para “olharem os irmãos menores, fazerem tarefas domésticas...” Enfim, eram muitas as razões. No entanto, suas faltas refletiam menos em sua aprendizagem e mais em relação às atividades coletivas, que geralmente eram lúdicas e os conceitos de matemática eram sempre introduzidos em brincadeiras e jogos.

Alguns exemplos esclarecem melhor a colocação anterior. Para conhecer divisão, na segunda série, eles deviam dar conta de dizer quantos “confeitos” cada um ganhava para uma distribuição igualitária entre eles e quantos sobravam, se o número dos confeitos não fosse exato - como a divisão é democrática, igual para todos - sempre se votava o que fazer com o resto. Para a quarta série, o assunto era fração e, então, o bolo devia ser cortado para que todos ganhassem um pedaço “igual” e eles deviam indicar na lousa o registro da divisão feita; só então havia a distribuição dos confeitos e dos pedaços de bolo. Vendo a classificação na primeira série: a professora brincava de “macaco dá a ordem”, ela dizia o critério de agrupamento e eles juntavam-se em grupos, de acordo com o mesmo, ou a classe combinava uma regra sem a presença da criança escolhida. Assim, quando ela entrava, deveria descobrir qual o critério combinado pela posição e distribuição das crianças em classe...

Essas eram atividades para que a criança aprendesse conceitos. Quando faltavam perdiam a possibilidade de participar. Entretanto, as brincadeiras não ocorriam apenas uma vez, pois a professora realizava-as muitas vezes durante o bimestre, com variantes, para que ocorresse a aprendizagem de um conceito.

Essa forma de trabalho só foi realizada todo o tempo pela autora, apesar de ser apresentada, muitas vezes, em reunião, e ter o interesse das demais colegas, em saber como era feita. No entanto, mesmo tendo sido experimentada por algumas, a atividade não foi implantada em outras salas, pois as professoras consideraram difícil administrar várias atividades ao mesmo tempo. O que a autora considerava uma vantagem, não o era para outras professoras. Havia outras técnicas interessantes, não usadas pela autora, e implantadas por outras professoras; entretanto, como esse não é o foco deste trabalho, não se fará aqui uma análise das diversas formas de atividade implantadas na escola, mas apenas alguns exemplos serão apresentados.

A professora Rita desenvolveu uma forma de fazer textos coletivos, escritos pelas crianças iniciantes na alfabetização, e que servia como desafio aos mais desenvolvidos. Usava os mais desenvolvidos como alavanca para o trabalho de alfabetização com os menos desenvolvidos. Essa técnica, utilizada até hoje, foi copiada pelas colegas, e motivo de ser a professora convidada para relatar o seu trabalho (já gravado em vídeo) para outros grupos de professoras, na rede municipal de Paulínia.

Assim como Snyders (1981, p.397), na escola de Betel havia a preocupação com a solidariedade e a cooperação entre as crianças. Esse autor comenta que o futuro de cada um não pode ser considerado independentemente do dos outros e até em oposição ao dos outros alunos. Enquanto Snyders escreve, na França, na década de setenta, refletindo sobre a escola da classe proletária, "...colocar em primeiro plano o progresso da classe no seu conjunto, como colectividade; partilhar o saber, o que sabe ou tem habilidade explica aos outros". Na escola de Betel, Salatti o faz, premida pelas circunstâncias encontradas e relata:

> Na minha sala, fiz muito trabalho em dupla, em grupo, pois apesar da grande maioria ter toda falta de estímulo, como sempre acontece, você tem alguns que são muito espertos. Eu tinha crianças: a Rosa, a Paula, que elas já chegaram em 1997, alfabetizadas. Você imagina numa sala com 28/29 que não sabe cor, o que é número e letra, e duas alfabetizadas com letra cursiva, e mais dois um pouco mais avançados. Eu utilizei essas crianças como recurso para auxiliar o grupo e fiz um trabalho mais avançado com elas. Isso é uma coisa que continuo usando bastante, pois se eles vão depender só da gente todos perdem. Eu fiz muito esse trabalho de colocar a criança como apoio para outra criança, mesmo que

> elas nem percebessem. Eles estavam trabalhando em grupo, assim o que tem raciocínio mais rápido, compreende as coisas com mais facilidade e consegue auxiliar os outros. Muitas atividades com contexto mais próximos dos deles, por exemplo situação problema, muita coisa sobre horta, cozinhamos muita coisa, muita produção de texto...(Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rita de Cássia Salatti)

Outras formas de didatica eram mais particulares, com a preocupação de trabalhar habilidades importantes para o desenvolvimento da criança, mas igualmente decorrentes das circunstâncias, como relata a professora Joyce:

> Com relação à leitura para as crianças do ensino fundamental, eu sempre achei que era muito importante a criança estar lendo em voz alta. É claro, tem que ler, tem que estar compreendendo tudo que está sendo lido. Mas todos aqueles passos de uma educação mais tradicional que é ler em voz alta, respeitar o ponto final, respeitar toda essa pontuação, que muitas vezes nós acabávamos perdendo, eu achava que era muito importante. Tanto esse processo de você estar compreendendo o que você está lendo, como aqueles passos mais tradicionais. Estar acompanhando um pouco mais de perto essa leitura do aluno. Era mais nesse sentido e não esquecendo esses detalhes que muitas vezes nós acabamos esquecendo. Estar resgatando isso para estar auxiliando na compreensão do que está sendo lido. (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro)

A escola, o grupo de professoras, optou por um livro de matemática[7] que são fichas de trabalho, e não repetição de exercícios, o que dá a possibilidade de a professora desenvolver os conceitos do pensamento matemático. É um livro desenvolvido por sua autora, uma professora de matemática, com pesquisa e fundamentação, desde a década de sessenta. Esse livro não estava, na época, disponível para escolha do MEC, mas conseguiu-se que a Secretaria de Educação de Paulínia comprasse alguns e a escola arrecadou dinheiro para compra dos exemplares que faltaram. Venderam-se os livros aos pais pela quantia que podiam pagar. O preço estipulado é metade do preço nas livrarias e eles pagam por mês o quê e quando podem. É um livro usado em algumas escolas particulares de São Paulo e

[7] *Fazendo e Compreendedo a Matemática*, de Manhúcia P. Liberman e Regina L. Motta Wey, Editora Solução. Quando a Secretaria deixa de comprar negociam-se, com a Editora, descontos ou compra de livros de remessas em estoque, por preço e prazos convenientes.

Campinas, considerado pelas professoras como difícil de ser utilizado pela exigência de suas propostas.

Houve algumas formas de trabalho desenvolvidas no primeiro ano, 1997, que apresentaram resultados positivos e foram repetidas posteriormente, como é o caso relatado por Salatti. Esse trabalho foi aplicado em outros anos (sempre revendo os conteúdos planejados), pois sempre tinha-se a maioria que não freqüentara a pré-escola:

> Montei uma apostila com conteúdos de pré, e no primeiro bimestre foi isso que fizemos, aliado aos trabalhos com material concreto. Isso foi o principal, com essa turma, o início foi quase que totalmente no concreto e no desenho, com acompanhamento dessa apostila com conteúdos de pré. A partir do segundo bimestre, iniciei o livro de primeira série. Não finalizamos, mas foi a forma de garantir o trabalho. Não adiantaria começar pelo livro. Não havia a garantia dos conceitos básicos: classificação, seqüência, conservação, noção de quantidade até 10. Nós só tínhamos a perder se tivéssemos que usar algum livro nesse momento (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rita de Cássia Salatti).

Não se considerou perda de domínio sobre o trabalho usar livros elaborados por outros professores. Essa foi uma discussão muitas vezes posta na mesa entre nós, professoras da escola. Entretanto, apesar da polêmica no grupo, sempre prevaleceu o argumento de que essa é a divisão cooperativa do trabalho. Aceitava-se o uso de alguns livros didáticos, desde que ele trouxesse uma contribuição importante para a aprendizagem do aluno, e desde que não fosse usado mecanicamente. A professora deve ter o domínio do livro e não ele sobre o trabalho da professora e, assim, que seja mais um recurso dentro da sala de aula, como foi demonstrado acima. Tanto aqui como na França "o manual escolar não é nada sem o uso que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor" (JULIA, 2001, p.34).

Era prática constante das professoras da escola fazerem a auto-avaliação e a avaliação do trabalho desenvolvido em classe. Na escola, algumas professoras aplicavam essa técnica mais e outras professoras menos freqüentemente, havendo quem aplicasse a auto avaliação diariamente, enquanto outras professoras faziam bimestral ou semanalmente. A opinião das crianças era sempre considerada, algumas vezes registrada para apresentar

nas reuniões semanais ou nos Conselhos de Classe. Um exemplo que se tem registro: em 1998 a professora fez a avaliação do trabalho bimestral, por escrito, na classe de terceira série, os resultados mostraram o trabalho de sala de aula e a forma de tais crianças verem o mundo:

> **Como você prefere trabalhar:**
> Em GRUPO - 14 > 67%/ SOZINHO - 6 > 28% / OS DOIS-1 >- 5 %
> **Em grupo, por quê?**
> Porque é mais legal. Porque se uma pessoa está em uma página e a gente está na mesma dá para gente fazer junto. Porque nós nos ajudamos. Porque fica melhor, pode discutir as coisas. Porque tem mais inteligência. Porque tem mais idéias e não fica sozinho. Porque faz junto, lê junto, é mais gostoso. Porque tem mais idéias. Porque gosto dos meus amigos. Porque todos ficam falando e aparece uma idéia daquilo tudo. Porque pensa mais. Porque se tiver uma coisa no caderno para fazer com o grupo a gente pode fazer. Porque se a gente precisa de alguma coisa não tem gente.
> **Sozinho, por quê?**
> Porque eu faço direito. Porque você pensa mais, em grupo só sai bagunça. Porque trabalha mais. Porque é mais sossegado. Porque em grupo a gente conversa. Porque trabalho mais. Porque assim posso trabalhar bem melhor para fazer as coisas.
> **As duas formas, por quê?**
> Em grupo a gente se ajuda, mas tem vez que faz bagunça.
> **O que não gostava de fazer e passou a gostar, pelo trabalho?**
> Nada - 7 alunos
> **Mudanças acadêmicas**: fazer Matemática; fazer problemas; Português; estudar; trabalhar ficar inteligente; ler.
> **Mudanças não acadêmicas**: morar no sítio; lavar roupa; aprendi a gostar de mim; levantar cedo; carregar e encaixar as caixas no caminhão.
> (Relatório da autora: Avaliação - 4º Bimestre – Português, 1998, 3ª B)

Era esse o movimento da escola, naquele momento. Para o grupo, o desafio era acreditar e trabalhar para que todos se alfabetizassem, aprendessem as bases do pensamento matemático, da ciência e da análise da sociedade, não importando como chegam a ela, considerando importante a meta de como irão sair da escola. Desafio daquela condição histórica, diante do descrédito em torno de que crianças "miseráveis", de pais analfabetos, de famílias "desestruturadas", e que sem os ensinamentos do ensino infantil, não se alfabetizavam, não aprendiam a lógica matemática, a não ser as técnicas, apenas decoravam respostas a perguntas prontas.

A escola passou a mudar, na medida em que o novo grupo entrou na instituição com objetivos diferentes daqueles profissionais que de lá saíam. As crianças e a população eram as mesmas, mas os profissionais, outros. Os problemas continuaram os mesmos, mas agora os caminhos seriam outros. Assume-se o trabalho com a condição humana, trabalho não-fragmentado: pensa-se, planeja-se, executa-se e se avalia... Professores do ensino fundamental, como intelectuais do seu próprio trabalho: condições subjetivas e objetivas de trabalho no ensino fundamental.

Capítulo II

OS ALUNOS DE BETEL E SUAS FAMÍLIAS

"O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado"[8]

Gramsci

Por que estudar a família, sendo nós um grupo de professoras? A resposta era simples. Primeiro porque consideramos importante, para a mediação, conhecer os sujeitos da escola, e para que esse conhecimento se realize em sua plenitude, precisamos ir até suas raízes. Devemos conhecer os pais, *como vivem na sua produção para a vida, como criam seus filhos, como habitam, qual a escolaridade*, e qual sua relação com a instituição escola. Também queremos saber *qual a procedência da família*, em relação às regiões do país, para, com esse conhecimento, compreender o que pensam e as razões de suas práticas, a lógica de suas decisões (até as de não ir à escola).

O pensar dos indivíduos está ligado ao que esses fazem na vida real; no entanto, as professoras da escola e suas famílias não têm as mesmas atividades daquelas cujos filhos irão educar... Portanto, faz-se necessário estudar sua produção material, suas relações, suas moradias para entendê-los na sua realidade (MARX; ENGELS, 1984, p.42).

O segundo motivo é aquele que nos leva a aprender sobre as necessidades da família ao enviar a criança à escola, quebrando a dicotomia família e escola, encurtando o caminho entre as duas instituições responsáveis pela educação da criança.

Um terceiro motivo se faz presente: a tentativa de compreender o que traz perplexidade, espanta, por ser insólito aos nossos parâmetros: as idas e vindas das famílias, as saídas e entradas das crianças na escola a qualquer período do ano escolar; o que trazem e o que não trazem de saber escolar; o de procurar em suas existências as marcas da

realidade socioeconômica na vida concreta daquele micromundo, ao localizar-se e se posicionar socialmente, evitando a discriminação fácil da "visão" de quem está, também, socialmente, em posição de domínio. Em resumo: para constituir-se professora daqueles alunos.

Esta análise se faz hoje, após o trabalho, nesta dissertação. Naquele momento, porém, o grupo tinha apenas a preocupação de ser professoras daquelas crianças, daquele grupo social que estava na escola, onde muitas destas questões estavam presentes, mas delas não há registro. O objetivo sempre presente das professoras era o de não reproduzir o insucesso escolar que marcava os alunos da escola, mas constituir uma escola possível para todos. Para a vida daquelas crianças, como voz corrente entre nós, professoras da escola, era pouco, entretanto, era o que se podia fazer; procurar o caminho de uma educação voltada a esse grupo social, enquanto classe para si e não apenas em si, já era o desafio!

Levantar a proposta de ir às famílias, não foi um ato de desespero por não saber o que fazer. Não era essa a situação. Como profissionais de educação tínhamos a certeza de que as crianças poderiam aprender, a certeza de que se poderia ensiná-las. No entanto, não entendíamos o estranhamento, as professoras não se sentiam confiantes de poder tirá-las do patamar dos insucessos, de fazê-las sair da situação em que se encontravam, para que estivessem como deveriam estar, superando os anos perdidos, sentindo a força de sua aprendizagem, assumindo a curiosidade do conhecimento, fazendo a escola pertencer ao seu próprio mundo, tendo certeza de que são capazes.

Possivelmente, a falta dessas condições foram as razões do fracasso escolar dos alunos de Betel, em 1997. Todos os meus alunos da 2ª série B estavam acima da idade prevista para uma segunda série, tinham de 9 a 14 anos; enquanto a classe da 2ª série A, que ficou com a professora Andreia de Jesus, tinha alunos com idades de 8 e 9 anos. Uma ou outra criança era matriculada nestas classes fugindo deste critério por razões singulares, como o de não colocar dois irmãos na mesma classe.

---

[8] Gramsci, 1999, p.221

Sentíamos a necessidade de mudar a história da exclusão da escola na vida daquelas crianças, para que ninguém fosse tentado a dizer novamente “ele não dá para a escola”, “ele é como o pai, que não passou da 1ª série”, “será que adianta continuar mandando para a escola?” Não queríamos que essas dúvidas e certezas permanecessem, como se a escola fosse para alguns e não para todos, como se os indivíduos nascessem com um dom especial para poder ter sucesso na aprendizagem. As pessoas dessa classe social, mesmo conhecendo pouco a escola, reconhecem o seu poder de incluir e excluir, mas explicam esse poder pela dotação da natureza. Entretanto, a questão é diferente: não se nasce para ela, são condições criadas.

As famílias não foram chamadas a fazer o que compete à escola, pois família é família, escola é escola. Nenhuma confusão em suas atribuições, nenhuma solicitação de que as famílias façam na escola o que seus profissionais não conseguem fazer. À professora cabe ensinar, à família cabe proteger e criar a criança e, a ambas, educar. Não se estava ali para conquistar e depois compartilhar no espaço da escola uma tarefa. Cada um tinha seu espaço de atuação, cada um conhecia seu âmbito de ação, partia-se desse princípio.

Todas as professoras da escola de Betel tiveram profissionalmente, a formação adequada, passaram por cursos de pedagogia, algumas numa das melhores faculdades do país. No entanto, ainda assim, dentro da escola precisam continuar essa formação, aprendendo com a escola, além da formação teórica, pois é na prática que as teorias tornam-se compreendidas.

A professora do ensino fundamental é professora reconhecida oficialmente, mas ao iniciar o ano escolar ainda não é professora daqueles alunos que entram em sua sala de aula (alunos crianças, não adultos em miniatura), daquela classe social. Torna-se professora na medida em que as inter-relações em sala de aula vão ocorrendo; as trocas de informação fazem-na conhecer seus alunos, em suas particularidades e em sua classe social, tendo domínio sobre a mediação, desenvolvendo sua forma particular de trabalhar com aqueles alunos. Constitui-se professora daqueles alunos, formação subjetiva e objetiva do trabalho na escola de ensino fundamental. Enfim, é o exercício da docência que a faz professora!

Quanto menor a idade da criança, maior a necessidade de se conhecer o aluno: sua história, sua forma de aprender, suas estratégias de ação, sua forma de pensamento. Quanto menos o aluno dominar os saberes escolares, maior a necessidade de se estudá-lo, para mediar os saberes da escola, para esse aluno poder apropriar-se deles. Não se trata apenas de saber superficialidades, mas estudar a criança tanto no seu desenvolvimento particular como pertencente a uma classe social.

Quando a professora pertence a uma outra classe social, ou a um diferente segmento da mesma classe social dos seus alunos, para que a aprendizagem (sobre a classe social) ocorra, e esse aluno possa beneficiar-se dela enquanto sujeito coletivo, a professora deve estudar as necessidades dessa classe social, imediatas e históricas, além das necessidades pessoais da criança, para que seja possível a mediação. Foi o que ocorreu na escola de Betel. A professora *em si* é professora, mas somente o será *dos alunos daquela classe social*, quando se inter-relacionar com eles e suas famílias para o conhecimento de suas necessidades e de suas demandas, além do conhecimento das individualidades de cada criança... É fundamental que passe a ser professora *com domínio de si*, isto é, para que ela saiba como fazer a mediação desses saberes para aqueles alunos; para que os alunos consigam apropriar-se dos conhecimentos e, a partir daí, possam utilizá-los em suas práticas sociais. Só assim, os conhecimentos se tornarão uma segunda natureza da criança.

Ao incorporar o que o outro é, quais são suas estratégias, ao conhecê-lo nessa inter-relação da sala de aula, ao observar pelos seus gestos, falas, sinais, indícios, suas estratégias de pensamento a professora transforma-se, de professora *em si* (formada e reconhecida oficialmente), em uma profissional que domina a mediação, que sabe o que fazer *com aqueles alunos* e não apenas com qualquer aluno. Pode-se ilustrar essa necessidade de a professora do ensino fundamental conhecer seus alunos, num relatório escrito no final da primeira semana de 2000, pela autora:

> Saramago diz que só passou a fazer literatura boa quando esqueceu a voz dos outros autores e passou a escutar sua própria voz, aí escreveu de forma original e fez bem o que gostava de fazer. O professor incorpora as teorias pedagógicas (não importa quais), pode ser a teoria de sua própria educação aprendida no dia a dia de sua sala de aula, e elas passam a fazer parte dos hábitos do cotidiano, mas isso não basta para educar. Até aí

> Saramago já era escritor quando escutava a voz de outros escritores, não fazia literatura. Ter as teorias incorporadas ajuda a escutar a voz de fora da sala de aula, mas não a do educando. O professor é o mediador, e para essa mediação realizar-se, ele precisa escutar a voz de seu educando.
> [...] O professor tem os hábitos incorporados, tem seus objetivos, tem o caminho que ele escolhe**.** [...] Só se escuta quando há uma relação de "sintonia" entre mediador e alunos. E é essa falta de sintonia de início de ano que deixa o professor ansioso. Não conheço professor (do ensino fundamental) que deixe de ficar ansioso para iniciar as aulas. Você se pergunta: que tipo de aluno, como eles reagem ao conhecimento, quais os problemas, vou saber ajudá-los, vou entrar em "sintonia"? E sem ela, como fazer a mediação? Na minha vida profissional, lembro de alguns professores que expressavam mais, ou menos, essa ansiedade inicial, mas todos falavam dela. Alguns diziam da dor de estômago, outros da insônia, outros da preocupação em começar, mas a ansiedade estava sempre presente. É um ano escolar que se inicia e não se sabe o que espera. É como entrar em palco, a estréia é sempre angustiante, não que depois não haja preocupação, mas a estréia é um momento estressante.
> Assim, não foi diferente esse ano, estou ansiosa faz dias e essa semana foi de alívio por ter encontrado os alunos e já saber o que me espera. Não que houvesse um desejo para que eles fossem de um tipo determinado, apenas por saber quem eram. Se fossem muitos estaria bom, se nada soubessem também, se soubessem um pouco não faria diferença, entretanto o não saber quem nos espera é que angustia. Não sei planejar sem esse conhecimento.
> [...] A semana termina com um conhecimento maior de quem chegou. Também com a perda de alguns alunos: Bruno, Juliana, Mirelli. A escola pública é assim: chegam e estão partindo. Não chegam e já partiram. Estão, mas vão embora. De repente chegam! Nunca se sabe exatamente quantos alunos estão e quantos serão até o final do ano. Mas também se tem a oportunidade de ouvir uma criança de sete anos dizer: *"Fessora, nunca fui na escola e já na primeira veis tô gostando*!" (Relatório da autora: 14/02/2000).

A criança não é o único foco de aprendizagem. Na escola, as professoras aprendem cotidianamente uma com a outra, procura-se quem tem as mesmas finalidades, as mesmas utopias, ou quem apenas se iguala em alguns objetivos. São anotações de junho de 2000, quando professora da 1ª série. A professora...

> ...continua procurando os interlocutores. Ela própria vai descobrindo. A professora da 2ª série vai com ela trocando informações. Ela vai alimentando e não quer partir essa ponte. Uma traz a outra leva e assim vai tecendo os parâmetros entre as duas classes. Até onde precisa ir, até onde pode parar. **Não imagine quem ler que estes limites são definitivos. Em qualquer escola, em qualquer grupo, tudo é igual? Não, não é igual**. Há limites sem dúvida em cada época, que se pode concordar em geral, mas as particularidades dos grupos de cada escola são

> diversos. E esses é que interessam na inter-locução. Estar sempre o elástico esticado sem deixá-lo arrebentar. Estimular e apresentar ao aluno o máximo de desafio, sem permitir que o abandone e este deixe de sê-lo. É este ponto que a professora procura encontrar, para não deixar desperdiçar a capacidade destas crianças tão produtivas. A interlocução entre pares da mesma escola auxilia essa descoberta. A professora não está interessada na interlocução do "estou perdida", "não sei o que fazer". **É necessário estudar para entender o que se faz**. Está interessada na descoberta observando os alunos, trocando informação sobre eles. Eles é que irão ensinar. Estar de olho no trabalho é o grande interesse de quem faz. .. **A procura do melhor caminho para aquele grupo, não qualquer outro.** (Relatório da autora: da semana de 04/06 a 17/06/2000)

Outro foco de aprendizagem, dentro da escola, além das crianças e das outras professoras, é a família. A constituição da escola passa pela interdependência e influência recíproca das duas instituições, família e escola, e as transformações pelas quais passam as estruturas da sociedade, transformações que influenciam cada um dos sujeitos que compõem a escola, crianças, professores, pais, funcionários, que refletem e refratam o que pensam e esperam da escola, e o que esta espera da família, e ambas o que esperam das crianças, e a forma como se lida com isso no interior da instituição. É sua história construída pelos seus sujeitos, nas possibilidades encontradas. A família pode ajudar a escola e essa a família, e ambas, constróem os sujeitos que vão à escola. Cada uma ao seu modo leva cultura, história, e conhecimentos, não dispensáveis, para a vida das novas gerações.

Quando se entra numa escola de ensino fundamental, entra-se primeiro para conhecer, seja aluno ou professor, é na procura de aprender sobre quem constitui a classe é que torna possível o ato de ensinar. Conhecer a família é uma forma radical de conhecer o aluno, de desvendar sua história para saber por que está naquela escola, por que entra e sai, por que estranha tanto a escola e os professores, por que a maioria é marcada pelo insucesso escolar. A arrogância de quem vai ensinar sem conhecer é fadada ao insucesso, no jogo constante do ensino-aprendizagem. Conhecer quem e por quê. Quem é importante conhecer e por que é importante esse conhecimento? Sem estas respostas, perde-se na rotina diária, que é a arma e armadilha dos professores do ensino fundamental. A rotina dá tranqüilidade, mas marca o insucesso. O que hoje é fácil, amanhã se torna pesadelo. Para

não cair na armadilha propunham-se "conhecer". Não houve, no início concordância, quanto à forma de fazê-lo. Foram necessários meses de conversa sobre a escola, sobre como quebrar o círculo do insucesso, deixar a proposta ir "rolando", como negociação entre as professoras, até que o grupo assumiu ir até as famílias, mesmo que de forma diferenciada.

Conhecendo os alunos em sua classe social

Foi possível estudar as famílias por sermos um grupo de professoras, constituído também pela diretora, que se importava com o destino escolar dos alunos; por ser um grupo que se apoiava nas iniciativas, mesmo que esse apoio viesse em forma de discordância, discutiam-se as divergências, que não eram poucas. O grupo é que ofereceu a possibilidade da quebra da rotina escolar, para criar as condições objetivas para a atuação das professoras com as crianças. Na escola de ensino fundamental não faz parte do trabalho rotineiro da professora fazer visitas às famílias. Pelo menos, o início do trabalho necessitou de certa ousadia que o grupo propôs-se a assumir. Não se propôs uma pesquisa científica orientada pela academia, baseada numa determinada metodologia de pesquisa, não se propôs iniciar um trabalho rotineiro da escola. O que seria então?

Houve no grupo a proposta de que as professoras deveriam ir às famílias, e que esse contato poderia ajudar na compreensão que se pretendia ter dos alunos. Cada um ao seu modo buscou essa compreensão, esse conhecimento sobre eles. Não houve pressão para que todos seguissem a mesma proposta. Houve, sim, a preocupação de que todas tomassem conhecimento daquele movimento, planejava-se realizar o contato com as famílias, e essa possibilidade deveria estar ao alcance de todas as professoras. Quando todas aceitaram a idéia de que conhecer as famílias em suas casas, e realizar com elas entrevistas por concordar que essas poderiam auxiliar o trabalho pedagógico, redigiu-se a proposta, tarefa realizada por esta autora e mais duas professoras, o grupo sempre sistematizando seu trabalho. A ousadia, enfim, acontecera.

Entretanto, não se pode dizer que houvesse uma resposta única para a questão de por que se vai até a família. Havia, sim, de cada professora uma resposta para a questão. Havia respostas diferentes do motivo que levava cada uma a aceitar o trabalho com as famílias e até o porquê de fazê-lo. Cada uma procurava a seu modo realizar o trabalho, do melhor modo possível. A Profª. Rita expressou o motivo pelo qual considerou importante ir até as famílias dos alunos:

> Acredito que o objetivo principal da entrevista é entender, enxergar a individualidade da criança e da sua família. Mas com esse trabalho, mesmo aquela família não-visitada passa a ser mais visível, melhor compreendida. Você consegue enxergar, de maneira geral, sua população (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rita de Cássia Salatti).

Dizendo de outro modo: estudar a família não era tentativa de entrar em sua intimidade. Também não era a satisfação de uma curiosidade pessoal em saber como viviam, mas sim, uma forma de entender o mundo, a partir de suas particularidades, das suas diferenças, para encontrar nelas a igualdade da condição humana, naquela circunstância, da situação de uma classe social. O trabalho realizado foi a tentativa de sair do estreito caminho da vida pessoal localizada num segmento social, e compreender o que acontece com a vida em suas peculiaridades na relação com o universal. E, também, de aprender com aqueles que a vivem de um outro ponto de vista, compreender a sociedade, enxergar do outro lado, posicionar-se a partir do que não se vive, observar para não estranhar, indo atrás de conhecer as necessidades daquelas famílias em relação à escola, buscando novos horizontes... Desse modo, as professoras poderiam compreender os aspectos decisivos da realidade socioeconômica daquele momento e, assim, apropriar-se do cotidiano vivido por eles. Aprender sobre a vida da classe social a que pertencem os alunos.

Não se tratava de entender o que pensava cada uma das pessoas e famílias entrevistadas e fazer uma média do conjunto, ou, entender psicologicamente as pessoas, para conhecer as famílias da escola. Trabalhamos na tentativa de superar a visão de professoras que consideram a escola fundamental para seu trabalho, na tentativa de sair do patamar da escola, deslocando-nos em direção à visão dos que vêm à escola, dos que mandam os filhos para a escola, sem conhecê-la por dentro, sem terem tido a experiência de

a viverem o suficiente para avaliá-la, e saber o quanto podem esperar dela. Tentávamos quebrar a oposição entre família e escola.

Interessa-nos, enquanto grupo de professoras, apreender a visão dos excluídos da escola, sobre a escola, daqueles que vivem na "periferia" da sociedade. Compreender o que pensam os pais das crianças da escola, que vivem naquela condição particular. Apreender sua história para conhecer seu pensamento. "Os homens têm história porque devem produzir sua vida, e devem fazê-lo de *determinado* modo" [...] pois a consciência "é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens" (MARX; ENGELS, 1984, p. 43, grifo do autor).

Procurava-se em Betel respostas para muitas perguntas. Michael Löwy (2000, p.109) diz que "...o conhecimento, o saber ('a visão') estão estreitamente ligados à posição social ('altura') do observador científico". É esse deslocamento de saber, essa "visão" sobre aquele grupo social, sobre aquelas famílias, que procuramos, como observadoras e como professoras. Aprender o saber sobre seus filhos, sobre suas perspectivas, para ensinar quem vem para a escola. Compreender outras misérias que não as próprias. Entender a história que trazem para a escola, como vida. Encurtar a distância social e cultural entre os dois pólos de uma mesma configuração, trabalhar a inter-relação entre família e escola como instituições paralelas, mas não opostas.

Relação escola e família

A grande contradição atual na relação entre os pais e os professores é estarem sempre um desconfiando do outro, responsabilizando-se mutuamente pelo que não se faz com a criança, pelos insucessos da criança... Isso quando os insucessos não recaem sobre as próprias crianças. Há uma relação estreita e mal elaborada entre escola e família.

Na escola de ensino fundamental, os professores, quando se reúnem para avaliar um trabalho, falam do aluno e de sua família. A culpa dos males que acontecem na sala de aula geralmente é atribuída à educação familiar, quase sempre responsabilizada pelo que ali

acontece de incompreensível, pelo que não se sabe lidar, pelas diferenças, pelo que não se espera. Pode representar uma fuga das responsabilidades do professor, mas pode ser também uma condição histórica: impossível falar de alguém sem o colocar em um grupo social, sem colocar a situação da classe social de origem no centro da questão, ou, é quase impossível não desconfiar das pessoas de outra classe social, ou de outro segmento desta classe social, com outra cultura, com outros valores, com outra forma de encarar a vida, com outra lógica... E os pais, nem sempre mantendo a constância da presença do aluno na escola, acusam os professores pela criança não aprender. Possivelmente está embutido nessa relação um conflito entre classe social.

Nessa relação mal elaborada da escola pensam-se as famílias, às vezes culpando-as, outras vezes procurando entendê-las. E na contradição entre o acusar e o ser acusada, o procurar entender e o já ter como certo o que não conhece, a escola distancia-se de quem deveria estar próximo. Isto ocorre quando não se assume que o pensamento, a forma de vida têm relação com a materialidade em que estão inseridos os indivíduos.

Como já dito no primeiro capítulo as professoras não estão no cotidiano dos adultos e sim no de seus filhos. As relações no dia-a-dia com os alunos é que lhes dão o melhor conhecimento sobre suas vidas. Entretanto, as crianças não têm todas as informações sobre suas famílias, algumas vezes faltam conhecimentos de sua origem, de onde vieram e por que ali estão, onde trabalham seus pais ou o que pretendem da vida. Alguns pais não passam essas informações, possivelmente, ou por se encontrarem pouco com os filhos, ou por considerarem irrelevantes tais informações para as crianças; outros, por sua vez, falam muito com os filhos sobre suas vidas, mas os pequenos não sabem entender a magnitude do que ouvem, por serem crianças.

A questão é que o conhecimento da história dos indivíduos é que os torna pessoas localizadas, delimita sua vida, indica seu caminho, coloca-os em posição histórica na sociedade. Suas opiniões e seus pontos de vista deixam de ser individuais, passando a refletir as necessidades de uma classe social, dos incluídos ou excluídos da escola, da classe subalterna ou da burguesia... A vida daquelas pessoas distanciava-se muito da vida das professoras da escola. Os pontos de ligação eram tênues, raros, os cotidianos tão diferentes,

que imaginar as razões de condutas das famílias só diferenciava ainda mais professoras e pais. A diretora exemplifica:

> Eram situações que eu achava que existissem no Brasil mais distante: Norte, Nordeste, Mato Grosso..., Jamais aqui em São Paulo, Paulínia... Estava no nosso nariz e nós não tínhamos conhecimento. (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora)

A aproximação através de conversas e entrevistas em cada casa colocava as professoras perante o cenário do cotidiano das crianças e de suas famílias. Cada professora tirava desta circunstância o possível. Possível pela sua história vivida, pelos conhecimentos elaborados, pela disposição histórica da condição de cada ser humano, de cada profissional e também pelas discussões que ocorriam nas reuniões semanais. A família era pensada entre nós não como comunidade, apenas como família das crianças que vinham à escola. Uma procura localizada não em território, mas nas necessidades de uma classe social, não abstrata, mas concreta, não de qualquer lugar, mas daquele espaço e naquele momento.

Foi a tentativa de partir da escola, das necessidades da sala de aula, buscar as respostas nas famílias como sujeitos de uma classe social, para pensar novamente a escola, a sala de aula, os processos de escolarização pelos quais passam as diferentes crianças, de diferentes famílias, que na maioria pertencem ao mesmo grupo social. Em resumo: pensar o papel da escola diante das necessidades de uma classe social.

Ir em busca de respostas que o preparo intelectual não dá, buscar informações amplas para respostas simples, de perguntas complexas, na certeza de que a vida vivida por aquelas famílias contém mais segredos e artimanhas que toda pedagogia estudada e que esse achado dará, às professoras, certezas de que não seriam encontradas na literatura, muitas vezes originada de discursos ideológicos. Hoje a família é o ponto inicial e a continuidade da história da criança; nela sua identidade é forjada antes de ir à escola e nela lapida-se o que a escola pode completar.

A história vivida na escola está permeada pela história das famílias, em suas diferentes classes sociais. A criança é o que é, pensa o que pensa, comporta-se como se comporta, por pertencer a uma família que pertence a uma determinada classe social. As famílias das diferentes classes sociais têm diferentes cotidianos, diferentes tradições, diferentes formas de pensamento por estarem inseridas numa sociedade peculiar àquela classe social. Por viverem diferentes condições econômicas, diferentes problemas sociais, criados por essas condições, diferentes são as relações sociais das crianças e de seus pais. As diferenças culturais entre as famílias, por pertencerem às diferentes regiões do país, eram superficiais e não o foco fundamental da questão. Podem até explicar as brigas entre os que ali moravam há várias gerações e os que chegavam de outras regiões, mas, essencialmente, não explicam os insucessos escolares de todos na escola.

> Através disso (refere-se às entrevistas), como nós não conseguimos visitar todas as casas, e acho que nós não conseguiríamos mesmo, de uma maneira geral nós **conseguimos ver quais são as dificuldades que eles enfrentam, que para você é muito distante. Você não consegue imaginar**. Quais são as faltas de estrutura, de conhecimento... E dava até para entender as relações entre as crianças, acho. **Porque as crianças, às vezes, não entendem essas diferenças muito bem, e nós não percebemos, não identificamos**. Você forma os grupos na classe, mas eles formam outros, então você tem que perceber isso. Por que isso acontece? E com as visitas isso fica tão mais claro, os grupos que se formam, por que se formam... (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rita de Cássia Salatti)

Os professores indicam, muitas vezes, a família como foco último das "culpas" e do não-aproveitamento das crianças, ao imaginar, num olhar menos cuidadoso, que a educação recebida em cada família é o que as diferencia em seus sucessos e insucessos, em sua trajetória escolar. Mas:

> A classe inteira os cria e os forma sobre a base de suas condições materiais e das relações correspondentes. O indivíduo isolado, que as adquire através da tradição e da educação, poderá imaginar que constituem os motivos reais e o ponto de partida de sua conduta. (MARX, 1985, p. 348)

Entretanto, há que reconhecer que, em cada família, em cada criança estão presentes: "...velhas recordações, inimizades pessoais, temores e esperanças, preconceitos e ilusões, simpatias, e antipatias, convicções, questões de fé e de princípio... quem os nega?" (*ibid.*).

A escola avalia apressadamente a criança pela forma como esta se comporta em classe, no recreio, nas filas, na relação com outras crianças e com a professora. Tudo demonstra a *educação* recebida em casa, a criança como fruto apenas de sua família. Fica distante a relação com sua história pessoal, de sua trajetória, a história da família inserida num contexto social. Quando a criança é vista através de sua classe social, geralmente é para discriminar: "esta vem de boa família", assim, vale a pena investir nela, "esta vem de uma família complicada" ou "nem tem o que comer" assim não vale a pena investir o tempo precioso de sala de aula. Este é o imaginário, decorrente de uma posição social, que conduz à pedagogia fácil da escola, essas são falas que se ouvem em sala dos professores, esse é o cotidiano da rotina escolar, é a teoria da reprodução, não como queria Bourdieu, uma denúncia. É a reprodução assumida dentro da escola com a percepção de um determinismo em relação ao qual não há o que fazer, esta é muitas vezes a formação pedagógica recebida. O *aligeiramento* na formação leva à não-compreensão adequada das teorias que perpassam a pedagogia.

As professoras de Betel procuraram fugir desta armadilha, procuraram aprender com aquelas famílias o que não se sabia sobre elas. Não se está à procura dos bons e dos maus, dos que aprendem e dos que não aprendem, procuravam o que não conheciam, cumprindo o destino da escola: aprender. E, naquele momento, ter conhecimento sobre a situação de vida de cada criança dentro do seu grupo social, para que a percepção ou construção da realidade social não ficasse mascarada por:

> diversas coisas: primeiro, que essa **construção não é operada num vazio social**, mas está submetida a coações estruturais; segundo, que as estruturas estruturantes, **as estruturas cognitivas, também são socialmente estruturadas**, porque têm uma gênese social; terceiro que **a construção da realidade social não é somente um empreendimento individual**, podendo também tornar-se um empreendimento coletivo. Mas a chamada visão microssociológica esquece muitas outras coisas: **como**

> **acontece quando se quer olhar de muito perto, a árvore esconde a floresta**; e sobretudo, por não se ter construído o espaço, não se tem nenhuma chance de ver de onde se está vendo o que se vê. (BOURDIEU, 1990, p.158, grifos nossos)

A proposta das professoras da escola já vinha embutida da certeza de que a família representa mais do que o simples núcleo central da educação da criança, representa um grupo social que foge ao vivido pela escola, indica o caminho para saber sobre a vida, não sobre o conhecimento escolar. Assim, podia-se ver o macro através do micro, ou, de outra forma, o micro localizado no macro.

A Escola e o Estado

Nessa visão histórica, do embate entre família e escola, entre educação e Estado, vale conferir o que diz a LDB 9394/96, no seu artigo 2º: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (SAVIANI, 1997, anexo IV, p.163-188).

Coloca-se o Estado e a Família, lado a lado, na responsabilidade de educar. O Estado protegendo, as leis indicando o que é importante à classe burguesa, possivelmente não para todos os trabalhadores, pois suas famílias passam a ser responsáveis por aquilo que não têm, pelo que lhes falta: a aprendizagem da língua escrita, os conhecimentos acumulados pela humanidade transmitidos e disponíveis em livros, conhecimentos tecnológicos e científicos, qualificação profissional. A lei assegurando no papel, sem os legisladores perguntarem o que pode acontecer com os filhos das classes subalternas. A contradição está instalada. Quem é responsável pelo quê? Como cada um é responsável? Sempre é possível dizer que a responsabilidade é do outro. Responsabilidade não absoluta, não positiva. A contradição favorece a não-responsabilidade, tergiversa, escapa, deixa só quem precisa da ajuda. A escola pública e a família, no mesmo patamar de abandono no

dia-a-dia, e no aparente conflito esconde o conflito fundamental da sociedade das classes sociais.

A escola torna-se fonte de emprego, não de sua responsabilidade maior de educação; a família apenas fonte de consumo, de renda, ou de voto, não referência de vida das pessoas; crianças como números da estatística escolar, não como educandos. Completa-se a análise:

> Mas a função econômica da escola, no sentido de reproduzir o parasitismo, é muito importante para o estágio em que se encontra a sociedade capitalista, pois está em jogo a manutenção de um precário equilíbrio social e, portanto, de uma condição fundamental para a reprodução da riqueza social. Por meio da reprodução do parasitismo o capital zela, sobretudo, pela sua própria reprodução. Eis porquê de o Estado ter cerrado os olhos para o anacronismo da escola e de ter atuado, ciosamente, no sentido de mantê-lo intocado. O exame dessa situação coloca no seu devido lugar as promessas dos dirigentes de órgãos estatais diretamente responsáveis pela política educacional. As postulações de elevação da qualidade do ensino pelo melhoramento das suas condições materiais, pela qualificação do magistério e pela subtração da escola pública de sua inércia, resumem-se a retórica vazia. (ALVES, 2001, p. 256)

No diálogo com a História, chega-se a Engels, que busca as raízes históricas da família e a define como um elemento ativo na sociedade; elemento que nunca permanece estacionário. Engels afirma que os sistemas de parentesco, pelo contrário, são passivos; só depois de longos intervalos, registram os progressos feitos pela família, e não sofrem uma modificação radical, senão quando a família já se modificou radicalmente (ENGELS, 2000).

A ligação de uma geração com a seguinte é tão antiga quanto a humanidade; entretanto, a ligação entre pai, mãe e a criança e seus irmãos, enfim, o grupo familiar constituído, faz parte de um processo civilizatório, assim como a escola. E essa família vem tomando formas diferentes, tanto como a escola, nas diferentes sociedades. A escola e a família não são as mesmas desde que se constituíram, basta olhar para a história da educação e a da família. Não são nem mesmo iguais, quando considerados períodos de

pequena duração, como o intervalo das duas últimas décadas. Há uma mudança da constituição da família e da escola com as transformações históricas, com as motivações políticas, sociais e econômicas da sociedade. A família e a escola estão nesse processo histórico, nesse caminhar da sociedade como um todo, e também no dia- a- dia da vida das crianças para constituir essa história real.

A família vai mudar, na medida em que a sociedade mudar. Ela é fruto do sistema social, reflete e refrata sua cultura. Como estão as famílias das crianças da escola? Qual história vivem nos seus dramas particulares, nesse contexto maior? As crianças não poderão dar essa visão à professora, através de sua palavra, do seu conhecimento trazido para a escola, a escola absorvendo a cultura que trazem?

Se para o grupo de profissionais da escola, professoras e diretora, a família é ponto importante do trabalho, para a Secretaria da Educação do Município a proposta não tem qualquer significado. A ajuda solicitada ao município teve apenas a resposta de que era consentido às professoras fazerem as visitas, com suas próprias conduções. O apoio esperado não veio. O grupo não conseguiu a condução para ir aos sítios visitar as famílias (lembrando que algumas crianças moravam até a 10 km da escola e era necessário percorrer a distância em estrada de terra), nem a compra das fitas ou o simples empréstimo de gravadores para gravar as pretendidas entrevistas. Contamos, assim, apenas com os próprios recursos para a realização do trabalho e análise dos dados. O Estado ainda não assumindo que as propostas para uma educação escolar dependiam do trabalho de seus intelectuais, aqueles que estão efetivamente na escola – professores, diretores –, e não apenas dos que estão na Secretaria da Educação. Entretanto, esse descaso, contraditoriamente, acabou favorecendo o grupo de professoras, porque teve autonomia de trabalho.

As entrevistas realizadas nas casas dos alunos [9]

Na perspectiva da dissertação, procuro, neste item, dar visibilidade às famílias de nossos alunos, vê-los em sua condição de vida, inseridos numa classe social. Tento demonstrar quem são os alunos da escola, por intermédio dos alunos da minha classe, procurando responder às questões que levanto como professora: quais as inquietações que me levam a aproximar-me da família daquele aluno? Qual o trabalho dos pais ou da família? De onde vem a família? Onde e como moram? Qual a escolaridade dos pais?

São respostas para caracterizar um grupo social: sua história, seu trabalho, o espaço onde vivem, a escolaridade da família, a expectativa de vida. São questões que me ajudaram a encontrar as respostas para compreender meu aluno, para "compreender meu dever em relação a ele" e, ao compreendê-lo, encontrar minha posição em relação, não apenas a ele, mas a todo grupo social que freqüenta a escola, sem deixar de observar as singularidades marcantes, para não confundir o que é de todos e o que é particular. Procurei, em cada sujeito, respostas individuais e da totalidade. Conhecer para compreender, compreender para mudar a relação escola e aluno. Em cada entrevista busquei as características de um grupo social; e o que poderia levar-me à compreensão de "minha participação responsável" (BAKHTIN, 1993, p.35).

As entrevistas foram realizadas em 1997, e delas há relatórios a partir de gravações e de anotações; de 1998 a 2000 não há relatos das visitas, o grupo das professoras perdeu o interesse na análise sistemática das entrevistas, não mais compartilharam, em reunião pedagógica, esse tipo de trabalho, que passou a ser feito quando considerado importante, sendo as professoras acompanhadas da diretora e ou da orientadora pedagógica. Eu as fiz quando as considerava importantes para o meu trabalho de professora (há referência a elas nos relatórios bimestrais ou semanais). Em 1998, as entrevistas foram realizadas por todas as professoras, num sábado, para compreender especificamente uma situação de incerteza pela qual as crianças estavam passando, com a possibilidade de algumas se mudarem e irem-se da escola, mas não há gravações destas. Foi a tentativa das professoras de

[9] O relato será nesse item na primeira pessoa, as entrevistas foram realizadas por mim como professora.

trabalharem para prepará-las para a mudança que ocorreria, inclusive elaborando relatórios sobre os alunos.

O relato das entrevistas que se segue é uma parte da procura incessante da minha responsabilidade profissional nesta história, que já anuncio, nem sempre com sucesso. O que fazer diante de crianças que nos estranham, sem afinidade com a escola, sem assumir os códigos escolares com familiaridade, sem o encantamento pela aprendizagem, que já esperam passar mais um ano sem nada aprender? Quem eram elas? Havia de conhecê-las, impregnando-me de sua cultura e de suas perspectivas, para poder cumprir o papel social da escola junto àquelas crianças.

É como professora, que eu aqui me apresento, relatando o encontro com as famílias de meus alunos, procurando amenizar as angústias, as incertezas, os desencontros causados pela tarefa assumida inquietantemente. Apenas apresento alguns relatos dos quais, pela particularidade, é possível observar o todo, e apresento também alguns alunos, cujas famílias não entrevisto, a fim de fazer um contraponto.

Tendo sido decidido em 29/07/1997, em reunião pedagógica semanal, que as visitas às famílias seriam realizadas, iniciei o segundo semestre, solicitando que os pais dessem permissão para que, após a recuperação, eu levasse meus alunos, que moravam no sítio, de volta para suas casas. As crianças moravam até dez quilômetros de distância da escola, em sítios ou chácaras vizinhos ao bairro. Quando ficavam para a recuperação, deveriam esperar o ônibus que vinha buscar os alunos da tarde (5ª a 8ª série), às dezoito horas. O trabalho de recuperação era realizado, naquele momento, por mim, três vezes por semana com diferentes alunos, terminando entre quinze e dezesseis horas. Então, conseguida a permissão eu ia, de automóvel, levá-los sempre acompanhada por outra professora.

A prática de se dar "carona" para alunos é desaconselhada pela Secretaria da Educação. Nós, professoras, em Betel, dávamos carona para três irmãos, alunos da escola, que esperavam por nós na estrada, atendendo ao pedido da mãe. Sem essa ajuda as crianças viriam à escola a pé, pela estrada ou pelo meio de um canavial.

A nova carona para os alunos que ficavam três vezes por semana na recuperação foi uma forma que encontramos de nos aproximar das famílias e testar se a professora seria aceita nas entrevistas. Sentimos a aceitação, pois as mães, quando estavam presentes convidavam a professora dos filhos para entrarem em suas casas. Eu sempre dizia, preparando e antecipando as visitas, que voltaria num outro dia para conversar com elas sobre as crianças.

Continuava latente o conflito com as famílias; nós, professoras recentes naquela escola, não passamos por situações em que as mães vinham brigar pelos filhos na escola, como nos foi relatado, mas poucas mães da minha classe vieram à primeira reunião dos pais, realizada na escola no final do semestre, como atesta o meu relatório daquela época.

> A reunião deste bimestre foi realizada dia 10/07/97, mas houve a falta de muitos pais. Faltaram os pais de: Arnaldo, Cássia, Cristiano, Carlos, Jani, Julia, Mariana, Ricardo e Daniel (que nunca compareceu a qualquer entrevista). (Relatório da autora, Final do Semestre, de 10/07/97)

Ficou combinado, também, que cada professora faria quantas entrevistas fossem necessárias para seu trabalho, conforme já relatado. Elaborado um roteiro, iniciamos o trabalho com as crianças que nos traziam maiores inquietações. Eu não conhecia a família de **Daniel** (10/85), matriculado em 30/04/97, então, foi o primeiro que quis visitar. Não era o mais atrasado, em relação à aprendizagem, mas, naquele momento, certamente, o mais desinteressado nas aulas.

> Parece ainda estar distante em sala de aula, não conseguiu autonomia de trabalho e nem se encantar por nada específico. Procura agradar a professora, mas quando ela vira as costas ele faz outra atividade e chama os outros alunos que estão envolvidos nas tarefas para conversar. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1997)

Na minha sala de aula, 2ª série B, ainda havia alunos escrevendo silabicamente, enquanto outros já estavam ortográficos, segundo a classificação de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989). Havia também quem ainda não dominava o alfabeto. Daniel era um aluno que já estava alfabético na escrita e eu acreditava que ele podia escrever

ortograficamente, mas ele estava "mais para o sono diário do que para a motivação" (Ficha do aluno, final do 2º semestre/1997). Quando li em Bakhtin (1999, p.147) que "Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores... A palavra vai à palavra", eu me convenci de que havia uma resposta do aluno à professora; entretanto, eu não ouvia suas respostas, eu as via, olhando-me com sorriso maroto, e quando nossos olhos se cruzavam ele "fazia de conta" que escrevia ou que estava pensando, mas se eu me envolvia com o fazer de outro aluno, ele dormia. Expressava, pela postura, o texto que não podia ou não sabia dizer. A relação professor-aluno era tensa, eu tinha a palavra dominante na situação. Ele procurava agradar, entrar num jogo em que eu não queria entrar como professora: "agrada que eu gosto"; queria seu envolvimento com a aprendizagem, mas nesse jogo ele não entrava. Faltava muito às aulas, seus pais não compareceram à escola no final do bimestre. Conquista pífia, 12 anos, como encantá-lo numa 2ª série da escola? Assim escrevi na época sobre o aluno:

> Os pais parecem pouco interessados na escola, às duas entrevistas do final do primeiro bimestre e do segundo bimestre não compareceram. O aluno não faz tarefa de casa. Permanece deitado, a maior parte do tempo, na carteira. É um aluno esperto para raciocinar, mas poucas vezes está atento ao que se passa na sala de aula. Falta muito. Perde aulas importantes de continuidade dos assuntos. Quando vem, parece não entender por que o restante da sala está tão envolvido nas tarefas. No primeiro semestre envolveu-se com todos os alunos mais problemáticos da escola. Na frente, procura agradar, mas, quando a professora vira as costas, está sempre se envolvendo ou em briga ou brincadeiras, até maldosas com outros alunos. Não entendeu que deve tomar a iniciativa de fazer as tarefas em que estiver mais envolvido e mais interessado. (Relatório: Entrevista com a família do Daniel, 08/1997)

Havia expectativa da escola de que os pais (mães) comparecessem, em maio, à reunião bimestral, para conhecer a professora, mas nada aconteceu. A espera, na segunda reunião me frustrou. O confronto dos interesses da escola e família continuava vivo: se na sala de aula nos debruçamos sobre a atividade para conseguir que os alunos aprendam, esperamos que os pais correspondam à nossa expectativa de estarem ali presentes para saber como vão os filhos na escola, para trocar informações sobre o aluno. Mas nem sempre isso acontecia, e continuou não acontecendo; mantinha-se um distanciamento entre escola e famílias.

Entretanto, os pais dos alunos, ao final do semestre, responderam a uma pesquisa de opinião feita pela Secretaria da Educação do Município de Paulínia sobre a escola, e segundo documento enviado à Direção, por esta Secretaria, 100% dos pais estavam satisfeitos com nossa escola, e indicaram que "as professoras tratam os alunos muito bem e a atenção dada aos pais" como pontos positivos. Sem dúvida, a tensão diminuiu. Mas ainda esperávamos uma maior participação dos pais na escola (PAULÍNIA, P.M. Carta dirigida à EMEF "Domingos de Araújo, 1997).

Essa dicotomia, não comparecerem ao encontro escolar, mesmo quando chamados e dizerem que estavam satisfeitos com a escola, reflete uma incoerência que mais aumentou minha necessidade de conhecer as famílias, procurar entendê-las em sua cultura, em seus percalços diários que as afastavam da escola. Seriam diferenças do grupo social a que pertenciam? A escola, sem dúvida, era estranha para quem com ela não tinha afinidades, não a conhecia em seus meandros. Voltei às minhas origens para entender a distância das famílias com a escola. As marcas da classe social que nos cria estão sempre presentes na nossa consciência, se não relegarmos esta aprendizagem. Pela condição de vida daquele momento, sabia a diferença, mas era necessário mais do que isso, era necessária a compreensão das condições reais daquele grupo social naquele momento histórico.

Haviam se estabelecido duplas de professoras que iriam fazer as visitas, Andreia de Jesus ficou minha companheira, por ser professora da outra segunda série, e atendíamos os alunos no mesmo dia de recuperação. Assim, iam os meus e os seus alunos de carona. A primeira visita já anunciada, na semana anterior quando levamos o aluno até a porteira próximo da casa, foi rápida. O registro da entrevista conta:

> Foram duas visitas a esta família. Na primeira, encontramos apenas com a mãe, dona Maria e conversamos apenas rapidamente. Apesar de ela ter convidado as duas professoras para entrar em sua casa, mostrou-se constrangida pedindo desculpas por sua casa estar mal arrumada. A casa tem dois cômodos: a cozinha e o quarto. Moram na casa o pai, a mãe e dois filhos, o Tiago que estuda na 6ª série e o Daniel na 2ª série B. Há um banheiro entre a cozinha e o quarto. O pai trabalha numa fábrica (...), e a casa fica no terreno da fábrica. A fábrica é toda cercada com cerca de arame, formando um grande retângulo. Numa ponta, com saída para a estrada que liga [a outra cidade] às chácaras da zona rural, é a entrada para a fábrica com controle de segurança e a própria fábrica, com galpões. Do outro lado menor do retângulo tem uma porteira fechada com cadeado e a

> casa do gerente da fábrica, cuja esposa fica com a chave desse portão. Atrás dos galpões há um grande gramado até a casa do gerente. Em volta da cerca há eucaliptos plantados. No centro deste gramado e isolada há a casa da família. A casa tem chão de cimento, telhas de amianto, uma varanda na porta da cozinha (única porta da casa). É uma casa limpa e arrumada. Mesmo quando a mãe se mostrou constrangida por estar desarrumada estava apenas com louças fora do lugar. Ela havia chegado do hospital, por estar com crise de asma.
> Na primeira visita, soubemos que a família veio para São Paulo no início deste ano, quando o pai arrumou trabalho nesta fábrica. É chefe de manutenção da fábrica. Segundo a mãe, era engenheiro. E soubemos também que já haviam morado [em vários Estados]... A última moradia foi [numa capital da região centro oeste]. A mãe e os filhos nasceram nessa mesma cidade, o pai no interior do Estado de São Paulo. A mãe mostra-se muito aborrecida por estar aqui em São Paulo, pelo frio que faz e as constantes crises de asma que a atacam. A todo momento falou do quanto é bom morar mais ao norte do país onde não há frio. A nossa pergunta constante foi: Por que vieram? As respostas não foram claras. Sempre a necessidade, o emprego, as dificuldades... Os filhos, segundo a mãe, também preferiam estar lá do que aqui . Mas vieram. A mãe insistiu que voltássemos outro dia para conversar com o pai dos garotos. Ela dizia que gostaria que o conhecêssemos. Marcamos a volta para a próxima semana. (Relatório: Entrevista com a família do Daniel, 08/1997)

Naquele dia, comecei a compreender o Daniel. Não apenas ele estava insatisfeito, toda família estava insatisfeita, foi uma surpresa saber do nível cultural da família, trazia mais "capital cultural" para a escola do que outros da minha sala. Entretanto, isso não o estava ajudando, pelo menos não como eu, sua professora, esperava. O irmão acabara de chegar à escola em agosto, com treze anos, ele com doze, o irmão na 6ª série, ele na 2ª série. Comecei a achar a resposta que faltava no meu diálogo com ele. Ficou todo o tempo na cozinha onde conversamos com a mãe. Interessado, vivo, desperto, sem o olhar maroto, estava ali um outro garoto, com características bem diferentes daquelas que eu conhecia de sala de aula, ouvia e, algumas vezes, falava dos lugares em que moraram completando o que a mãe dizia. As respostas de que eu necessitava estavam ali. O contato com a família foi revelador. Procurava eu explicações? Sem dúvida. Explicações, mas também compreensão, para que soubesse aprender sobre aquele aluno e sua família. Não queria desvendar psicologicamente o aluno, precisava aprender era o jogo da interação. Mediar a aprendizagem requer conhecimento do sujeito envolvido.

A lição do julgamento precipitado está posta. Eu escrevo: “Os pais parecem pouco interessados na escola” (Relato da entrevista, agosto/97). A mãe não fora às reuniões por estar com crise de asma, pode ser que não apenas por isso, mas não se pode dizer que não tinha interesse pela escola, teria interesse em quê? Não pareceu motivada pela vida que leva, acabava de chegar do hospital onde fora atendida com outra crise de asma. Não quer morar onde está morando, sente possivelmente falta do calor do clima e da família. Mas pareceu motivada pela nossa visita, conversando sobre a sua vida, não apenas sobre o filho. Pediu que voltássemos, para falar com o pai dos meninos.

Saímos da entrevista animadas, conversamos no trajeto, todo o tempo, eu e Andreia de Jesus sobre a repercussão para a mãe e o filho da nossa ida à sua casa. Era uma tarefa nova para as professoras, estávamos ansiosas para saber como receberiam essas visitas. Nós precisávamos incorporar essa nova atividade na velha rotina da escola.

Na semana, a surpresa: outro Daniel em sala, envolvido, sem deitar na carteira, escolhendo as tarefas que deviam ser feitas, conversando com a professora. Outro aluno, e, possivelmente, ele me via como outra professora, estabelecendo-se o jogo em que podemos nos envolver, o jogo da aprendizagem.

Voltamos na outra semana para continuar a conversa com os pais. Assim foi o relato feito no mesmo dia desta última entrevista:

> Quando chegamos, a mãe lavava roupa e logo nos convidou para entrar. O Daniel guardou seu material escolar e nos serviu refrigerante, sem que a mãe tivesse que dizer nada. E iniciamos a conversa. A mãe pediu ao garoto que fosse à fábrica chamar o pai. Logo que o pai chegou disse: “**deve ser problema, vamos lá o que este menino está aprontando, deve estar dando trabalho**.” Procuramos tranqüilizá-lo contanto nosso objetivo com a visita: estamos visitando todas as famílias, que **o grupo de professoras de 1ª a 4ª série havia escolhido aquela escola em conjunto, pois pretendiam realizar um trabalho com qualidade de ensino e adequado à população do local**, mas que para isso era necessário que conhecêssemos a população para nos adequarmos às necessidades dela. Logo mostrou entender o que pretendíamos e a conversa foi ocorrendo. Ficou claro que o pai, mais que a mãe, quer voltar para o norte ou nordeste do país, gosta do clima e aquelas regiões satisfazem seus objetivos. [trabalho que gosta de fazer tem mais campo em outras regiões do país]. Entretanto, antes de vir estava trabalhando no nordeste sim, mas

> com um trailer vendendo comida na praia de Salvador, com seu cunhado e sua família. Moravam na praia num trailer construído por ele mesmo e pintado com as cores do Olodum. As idas e vindas das famílias são muitas e não conseguimos entender todas elas e, principalmente, a seqüência de mudanças. Também não fica claro o que o leva a mudar, a não ser um possível espírito aventureiro. Trabalhou, antes de se casar, nessa região em uma empresa onde teve a chance de cursar por três anos e meio cursos [da profissão que está interessado]. Foi neste período que se especializou na área. Quis montar uma empresa sua, mas precisou fechar por falta de dinheiro. Parece que houve outras tentativas e é este seu grande objetivo. Diz que não pretende aposentar-se.[...] (Relatório: Entrevista com a família do Daniel, 08/ 1997)

O pai não era engenheiro, fez um curso, possivelmente técnico ou cursou uma parte do curso de engenharia, não fica claro. A mãe disse que lá em [na capital do centro oeste] foi professora, não formada, é leiga, mas há um conhecimento de ambos sobre a cultura escolar: "o trailer pintado com as cores do Olodum", mostra o conhecimento da cultura ligada aos grupos negros da Bahia, apesar da descendência alemã de um e indígena de outro. Mas, mesmo a família tendo "capital social e cultural" a criança não estava à vontade na escola. Seria a percepção da distância social e cultural em relação aos outros alunos, ou a desmotivação seria mesmo ligada a toda a família? Não é necessário desvendar essa parte da história, iniciara-se a compreensão, pois já tínhamos o que precisávamos para mediar a aprendizagem.

> As reprovações do Daniel são atribuídas pelo pai às constantes mudanças de um lugar para outro... Contamos que pela primeira vez a semana passada, após nossa visita, sentimos o Daniel mais envolvido em sala de aula. Descrevemos ao pai a metodologia usada em sala de aula e o quanto as faltas o prejudicam em sua motivação. Demos exemplos de situações concretas, sobre a falta no último dia de aula e do seu envolvimento na 4ª feira após nossa visita, que pela primeira vez não foi necessário a professora lhe dizer o que fazer, até então todos os dias só iniciava sua tarefa após a professora lhe perguntar o que iria fazer. **O pai disse que acha importante esta comunicação entre a família e a escola e que havia entendido agora nosso objetivo,** mas que quando a mãe disse que havíamos visitado a família achou que o menino estava com problema mais sério. Perguntou-nos mesmo se achávamos que ele teria outros problemas mais sérios por estar sempre tão desligado. (Relatório: Entrevista com a família do Daniel, 08/ 1997)

A preocupação do pai com o menino era evidente, conversava e justificava a situação do filho. Iniciou-se o diálogo sobre a educação do menino, a professora do lado da escola, o pai e a mãe na posição de família. Havia contribuições a serem trocadas, havia um espaço para o diálogo sobre a educação do menino, que é sempre muito cercada de incertezas e angústias, de esperanças e de duras realidades, difíceis de serem assumidas pela família e pela escola. Mas, é no confronto de posições, que pais e professora, família e escola aprendem sobre a criança que se vê no centro da inter-relação. Não só, mas também, pelos filhos que ali estão todos, em função deles encontram-se, encaram-se, usam seu tempo, num tempo tão corrido, quando falta tempo, pessoas tão distantes, geográfica e socialmente, conversam. Teria Daniel essa percepção, mesmo que fosse intuitiva? Teria para a família alguma importância colocar o filho, elemento da família, na roda e no centro da conversa? Ao tentar compreender toda a situação, expliquei-a aos pais, dando resposta à família:

> Não acho que o Daniel tenha um problemas, mas tem uma característica e vive sempre sonhando e, possivelmente, estas mudanças todas o fizeram viver boas e diferentes experiências e ele deve ter muito o que "viajar" sozinho por todas estes locais. Disse que se isto o prejudica às vezes, também deve estar sendo importante na sua história de vida. E atribuo o seu desinteresse mais às suas faltas, pois sempre perde uma etapa do trabalho e quando chega não entende porque todos se mostram tão interessados. O pai disse que apenas um dia faltou por não querer ir, sempre é ele pai que o faz faltar. **Achava que a escola era a bagunça que via nas escolas de onde veio, que quando passava na rua ouvia tanto barulho nas classes que achava impossível estar havendo qualquer proveito**. A mãe neste momento interferiu e disse que já lhe havia dito que sempre que vai à escola todos os alunos estão em sala de aula e trabalhando com muita tranqüilidade. Nunca ouviu gritos e crianças correndo pela sala. O pai disse que irá empenhar-se para que o Daniel não mais falte à aula. Também disse que só irá embora, em finais de ano e que não mais deixará a escola dos meninos pelo meio. **Os pais mostram-se interessados na escolaridade dos meninos.** (Relatório: Entrevista com a família do Daniel, 08/1997)

A preocupação do pai: "deve ser problema, vamos lá, o que este menino está aprontando, deve estar dando trabalho", mostrou a relação da família com a escola, pois quando alguém vai até a casa do aluno é para reclamar. O pai revelou a desconfiança da escola quando disse que: "achava que a escola era a bagunça que via nas escolas de onde

veio, que quando passava na rua ouvia tanto barulho nas classes que achava impossível estar havendo qualquer proveito". Apesar de a mãe não ter ido à reunião bimestral ela revelava seu zelo: sempre que ia à escola todos os alunos estavam em sala de aula e trabalhando com muita tranqüilidade. Estivera a observar o que o filho fazia na escola, como esta funcionava.

Apesar de ir para aprender, o viés de ser professora levou-me a conversar com a família sobre a comparação entre os filhos, aquela constante fala incomodava-me sobremaneira, não podia assistir a comparação sem procurar intervir. Comportei-me como quem queria ensinar e não aprender.

> Não se entende, pois o outro filho sempre ficava com a avó materna e sempre teve continuidade nos estudos, tanto que tem 13 anos e está na 6ª série. Nunca perdeu ano pelas mudanças da família. Por que as constantes mudanças não o atrapalham? A mãe diz que o outro filho é mais dedicado, sempre se esforça e vai bem na escola. A mãe discorda do pai e diz que uma vez o Daniel foi reprovado, mas o pai diz que houve mudança naquele ano também. A mãe compara os dois filhos, a todo momento, e nos pergunta várias vezes se não o conhecemos. Pede para que o procure na escola. Quando falamos desta comparação ela diz que acha que poderá ajudar o Daniel mostrando que seu irmão consegue e por isso ele deve tentar. O pai diz que fala com a mãe sobre esta comparação e que esta não o ajudará. Dissemos à mãe que cada um é um e as comparações só podem vir a prejudicar o Daniel. (Relatório: Entrevista com a família do Daniel, 08/ 1997)

O irmão veio para a escola em agosto, e não em final de abril como o Daniel, a transferência era de outra cidade e não daquela que os pais disseram morar. As entrevistas não desvendaram os caminhos da família, revelaram sim, as dificuldades desse segmento da população brasileira em arrumar emprego, a migração como solução encontrada para arrumar uma vida melhor para a família; São Paulo permanece como sendo a salvação possível, mas falta-lhes aqui o que vieram buscar. Em outras entrevistas, fomos observando o mesmo indício desta situação. Na explicação, encontramos a compreensão não paralisante e caminhos abertos.

No final do ano escrevo sobre o Daniel:

> "Quem te viu e quem te vê", essa é a melhor expressão para este aluno. O aluno mudou sua atitude no outro dia após a visita. Mostrou-se animado e olhava para a professora com certa cumplicidade. Nós também mudamos: entendemos seu olhar vago, a sua tristeza e o seu desinteresse. Possivelmente ele lia nos nossos olhos a mudança do olhar que já não era perscrutador, era de compreensão. (Ficha de Avaliação do aluno, 1997)

A questão, entretanto, parecia não ser apenas de compreensão, e sim de mudança de jogo, de constituição, de interlocutores. A dialogia tornou-se audível. As histórias contadas continuavam a me intrigar, mas revelaram o aluno que tinha à minha frente, família de migrantes brasileiros, movidos pelas necessidades, mas tomados pela insatisfação das circunstâncias. Muitas paisagens foram vistas por esse aluno, muitas histórias passam por sua cabeça. Nessa entrevista o pai disse que até o final do ano mudaria novamente, não estava satisfeito com o trabalho. A perspectiva de mudança constante está presente. Mas, na escola, a mudança é outra: é na postura, as faltas às aulas diminuem pouco, mas essas não atrapalham tanto, o Daniel passara a interessar-se pelas atividades escolares . E no final do 4º bimestre...

> Para nossa surpresa, os pais vieram à escola e anunciaram que não mais irão embora, devem ficar, pois os alunos estão muito bem na escola e eles não querem que percam esta chance. O pai disse nunca ter encontrado **uma escola onde não houvesse ditadura** e que este fato e os filhos terem pedido aos pais para que continuassem na escola o fez mudar sua decisão. É claro que deve ter outros fatores, mas como eles nunca se prenderam por ter ou não emprego este deve ter sido realmente um fator importante para esta família, menos de excluídos e mais de aventureiros. Até a entrevista com a família temos consciência que não havíamos motivado o aluno, que continuava perdido e sempre alheio a qualquer proposta feita em classe. Ele não entendia, por exemplo, por que perguntávamos a eles o que eles precisavam fazer diante das várias atividades disponíveis. (Relatório: Entrevista com a família do Daniel, 08/ 1997)

O aluno deixou a escola em meados de 2001, já na 7ª série (foi reclassificado em 1998, da terceira série para a quinta série), a família escolheu voltar à região que lhe trouxesse maior calor humano e de clima a que estavam acostumados. Essa situação de

indicar a escola como razão para permanecer na região, aconteceu com outros alunos da escola como relata a diretora.

As faltas e o conseqüente desinteresse era o que mais me incomodava como professora. Foi em razão delas (na seqüência bimestral: 10/7/3/7 faltas) que fiz a entrevista com uma segunda família. **Arnaldo** (05/88), que fazia a 2ª série, pela segunda vez, já fora reprovado em 1996, na mesma série, com nove anos. Não conhecia o alfabeto, a prática era a de copiar, sendo ele o mais novo de uma família de cinco filhos. Em sua ficha individual escrevi:

> Não conhece as letras do alfabeto**.** Diz sempre que não sabe ler ou fazer qualquer tarefa solicitada ou sugerida. Copia letra por letra ou parte da letra. Não olha para as tarefas, copia parte da palavra e pára para conversar ou brincar. Não tem, ou demonstra, nenhum interesse por aprender. Se está escrito **a** lê **u** ou qualquer outra letra. Como só copia não dá para saber em que nível está da alfabetização. Ainda não conseguiu fazer a avaliação de Português.
> Com ajuda identifica algumas letras ou sílabas. Não têm atitude de observação. Distrai-se por tudo que ocorre fora da sala de aula. No primeiro dia a professora escreveu em seu caderno a história, pois ameaçava chorar todo tempo. Não escreve corretamente o seu próprio nome. Para "do" escreve a letra P.[...]
> [...] Em matemática soma 80 + 63 e dá como resultado 1401; 95+ 34= 15; 85+23=88. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1997)

Conheci a mãe por tê-la encontrado um dia na escola, quando veio conversar com a diretora, tem mais dois filhos na 5ª e na 6ª série. Não quis conversar comigo, tendo sido inútil a tentativa de trocarmos algumas idéias, olhava distante sem me encarar, dizendo estar ali para falar com a *diretora*. O relatório sobre o aluno, antes da entrevista diz:

> Os pais não vêm às entrevistas bimestrais dos filhos. A mãe quando aparece na escola é para falar com a diretora (...) Quando interrogada na escola porque não comparece às entrevistas, a mãe diz que não tem tempo e que já veio à escola falar com a diretora. Quando fomos até sua casa levar o menino para marcar a entrevista nos recebeu friamente, apenas dizendo "está bem", quando dissemos que voltaríamos para conversarmos mais longamente. Terça-feira passada, encontramos o pai do menino na estrada de terra perto de sua casa, paramos o carro e nos apresentamos e marcamos com ele a visita nesta terça-feira. O pai, apesar de o encontro

> ser rápido, nos pareceu mais amistoso. (Relatório: Entrevista com a família do Arnaldo, 08/1997)

Na entrevista, fui com a diretora, a quem a mãe considera única autoridade da escola. O pai, no início, não estava presente, mas chegou da horta e ficou com a mulher conversando conosco, na varanda da casa.

Esse aluno, em agosto de 1997, já apresentava melhora na escola; entretanto, suas faltas incomodavam-me, poderia avançar mais, mas no ritmo em que estava indo não estaria bem na 3ª série. Tinha a conquista esperada por quem estava iniciando a alfabetização na primeira série, isso não me satisfazia, pois mesmo não conhecendo os objetivos da família, o objetivo em classe era o de superar o atraso na aprendizagem escolar em relação à idade. Esse aluno era inteligente o bastante para alcançar o nível de uma terceira série. A questão, sempre presente, com esse e outros alunos da classe, era: se estivessem numa escola particular o que seria feito para recuperarem esse atraso escolar? Não quis correr o risco, com esse aluno, de vê-lo, sem conteúdo, para enfrentar a próxima série.

Ainda continuava uma discussão entre nós, professoras, no sentido de decidir se todas as crianças seriam aprovadas. Apesar da tendência da Secretaria da Educação para que todos fossem aprovados, não havia pressão sobre nós, professoras, a diretora barrava essas interferências. Como organizar a escola nesse aspecto? Ainda não tínhamos respostas. No caso desse aluno, não foi a entrevista com os pais que o auxiliou mais, e sim o fato de um colega envolver-se na aprendizagem e querer aprender a escrever. O relatório antes da entrevista diz:

> Até o 2º bimestre, não demonstrava qualquer interesse e faltava muito às aulas. Após a alfabetização de outro colega que estava no mesmo nível (Ênio), passou a interessar-se e dedicar-se ao trabalho. Antes nem mesmo olhava para a lousa, livro ou caderno. Apenas se ouvia dele "não sei". Sempre se envolve com brigas na escola. É muito solicitado pelos alunos para jogar bola, parece ter bastante habilidade neste esporte. Atualmente (agosto) já lê silabando e escreve entre silábico e alfabético. Não tem mais tantas faltas, tem-se mostrado bastante interessado, apesar de não fazer muitas tarefas de casa. Sempre se prontifica para ler ou escrever na lousa, mesmo tendo erro não mais se intimida ou se desinteressa. Gosta muito

> das tarefas de matemática e demonstra de várias maneiras esta sua preferência. (Relatório: Entrevista com a família do Arnaldo, 08/1997)

Voltando à minha memória, lembro-me do dia em que olhou espantado para o Ênio, quando este demonstrou estar envolvido com a escrita, solicitando-me que o ajudasse. Não lembro, exatamente, o que fez chamar a minha atenção, mas ele ficava todo tempo olhando para o amigo, e como se estivesse perplexo com seu envolvimento com a tarefa. Nós, professoras, de olho nos olhos, de olho nos indícios, pequenas marcas que nos fazem acreditar que mudou a situação, que o envolvimento pode ser outro, ou mesmo por acreditar, também nos mudam. Pequenas mudanças que mudam a história no pequeno espaço da sala de aula. Possivelmente não muda a totalidade, mas a singularidade do sujeito ali presente. Entrou no jogo da aprendizagem da escrita pela mão do amigo de futebol.

Arnaldo tinha como apelido o nome de um famoso jogador, de um grande time de futebol. As brincadeiras, fora da sala de aula, eram meu referencial, sempre estava perguntando a eles quem era bom no futebol, quando era levada – pelos aparentes esforços inúteis - quase a desacreditar que conseguiria atingir o objetivo de levá-los para a terceira série em bom nível de desenvolvimento das aprendizagens escolares, não apenas com esse aluno. Eu também precisava ser alimentada, materialmente, na crença de que as crianças se desenvolveriam, mas ao final são elas mesmas quem nos trouxe a confiança em suas capacidades.

Teoricamente, sabe-se que as crianças sempre se desenvolvem, entretanto a professora precisa alimentar, a cada dia, na sala de aula, esta certeza com as pequenas conquistas. É o outro que nos constitui, é na materialidade das relações que se aprende a possibilidade da mediação. É nelas que eu buscava o diálogo que muitas vezes parecia ser monólogo. Eu refletida neles e eles em mim, pequenos indícios e marcas nos olhares, nas atividades, nas brincadeiras, sinais da conquista difícil de cada um, a cada dia. Trazer a vida deles e seus conhecimentos para a escola, para partir da sua própria valorização enquanto pessoas, que carregam consigo conhecimentos de família e de classe social, para conquistar novos conhecimentos para sua vida. Transformar a natureza para adquirir uma segunda

natureza de um conhecimento ainda distante no ponto de partida, mas possível de se alcançar.

O importante não é como estão na aprendizagem, é como estarão no final da 4ª série. A tarefa de escola democrática, escola dessas crianças, é colocá-las no mesmo patamar que crianças de outro grupo social, que entram na escola com maior conhecimento escolar, podem alcançar. Não se está atrás da igualdade, mas da desigualdade que os porá no mesmo nível de desenvolvimento escolar de outras crianças, em situação social e econômica privilegiadas. E dando-lhes a vantagem do conhecimento adquirido no trabalho familiar.

Fazia a leitura de muitas poesias e parlendas para facilitar a alfabetização. As crianças gostavam, nunca ou poucas vezes liam individualmente, ensaiamos jograis para apresentarem em outra classe, para a diretora, para a nossa própria classe... Exercícios de leitura na cabeça da professora, possivelmente brincadeira na dos alunos. Não eram obrigados a participar, eu fazia um convite insistente e, na maioria das vezes, todos se envolviam, mesmo os que não sabiam ler, pois decoraram a poesia. Arnaldo foi um dos que sempre estiveram nos jograis, o livro aberto, muitas vezes de cabeça para baixo, de início a gozação, depois cresceu a solidariedade mediada e outros alunos ao lado sem nada falar faziam a correção mudando a posição do livro. Ele ria muito após as apresentações, indício de estar gostando da leitura, ela fazia sentido para ele. E os sentidos das atividades iam-se produzindo, a cada dia. “Vamos ler!” é uma frase que passei a ouvir cada vez mais, e significava “vamos nos apresentar!”. O estranhamento da escola pelos alunos ia diminuindo, iam-se constituindo alunos interessados pela aprendizagem. Mas ainda era necessário diminuir a distância entre família e escola, aumentar a participação dos pais, diminuir as faltas e outros estranhamentos.

Longa conversa, na varanda da casa: pai, mãe, avó, o menino sentado no chão, as irmãs fazendo o trabalho da casa, lavando e passando roupa do outro lado da varanda, todos presentes. O roteiro foi pouco seguido. Não há gravação, existe apenas um gravador, quando uma professora usa a outra fica sem, mas uma e outra se revezam nas anotações. O motivo da visita: conhecer melhor os alunos e suas famílias, para que na escola, eu,

professora, pudesse ensiná-los. Nunca esse objetivo foi questionado, parecia ser consenso, o esperado.

Essa foi sempre a minha percepção, com exceção de uma família. Novo cenário, muito diferente da família anterior, desde o trabalho familiar:

> Toda a família está envolvida no trabalho com a horta de verduras. As duas moças, 18 e 17 anos, fazem o trabalho de casa. Os dois meninos mais velhos 16 e 15 anos, levantam cedo e vão trabalhar na horta. Param de trabalhar às 11 horas, banham-se, almoçam e vão para a escola. Quando voltam da escola precisam lavar as verduras. O pai distribui a produção entre os varejões [da região]. A mãe de terça até domingo faz feira, as vezes mais de uma num mesmo dia. Algumas vezes leva à feira o Arnaldo. Os pais comentam que seus filhos os ajudam muito no trabalho e que eles têm participação significativa na renda familiar. O trabalho é com porcentagem, 70% da família e 30% do patrão. A família dá todo material de trabalho, sementes e adubos e paga empregados se for necessário. Não chegamos a saber a renda familiar. Têm uma caminhonete... para trabalhar e se orgulha de ter todo maquinário de sua propriedade... Diz também que apenas há dois anos é que colocou a banca na feira e passou a entregar a mercadoria nos varejões. Antes entregava tudo para a CEASA e nada ganhavam. (Relatório: Entrevista com a família do Arnaldo, 08/1997)

Uma família tipicamente da zona rural, arrendatários. Orgulham-se de serem donos dos instrumentos de trabalho, e não dependerem do patrão. Não dependerem do patrão? A caminhonete é o símbolo do poder. Dizem que foi com sacrifício que a compraram. Sinais interessantes da cultura rural, e outros são indicados: os filhos "quando se tornam homens" dormem em quartinhos individuais (cubículos) fora da casa. Dentro de casa o pai, a mãe, as filhas e a criança. Quando Arnaldo ficar mais velho vai para fora com os irmãos, cheguei a observar que isso ocorreu com o passar do tempo. Quartinhos feito de alvenaria, na frente da casa. Ali dormem os dois irmãos mais velhos e um empregado da família, irmão de uma aluna da escola.

Desvendado o porquê do interesse do aluno pela matemática, ele a vive em seu trabalho, a família valoriza essa aprendizagem. Filho e neto de migrante e imigrantes, a família da mãe era de [um Estado vizinho a São Paulo], vieram para São Paulo, mudaram-se para o [um Estado do Sul], onde ela nasceu. A família do pai era imigrante alemã, seus

pais assim como ele nasceram no [sul do país], onde têm uma propriedade rural (de acordo com o relato, mais ou menos 140 alqueires), ali plantavam cereais: arroz, feijão e milho. Segundo palavras do pai "deixei a família para me aventurar e conhecer esse mundo, que de cá nada conhecia". O relato da entrevista diz que:

> Veio em 1980 para uma cidade próxima à Paulínia e, em 1981, voltou para o [Sul]. Vieram novamente, em 1986, para uma fazenda da região, depois se mudaram para Betel e, em 1988, veio para o sítio onde estão e de lá não pretendem sair tão cedo. Quando perguntado por que deixou suas terras para vir trabalhar em terras de outros, diz primeiro que lá não tinham boa renda com os cereais, mas depois revela que todo dinheiro ia para o pai e, mesmo estando casado, tinha que pedir dinheiro a ele e lhe dizer no que iria gastar. Na verdade vem em busca de liberdade e autonomia. (Relatório: Entrevista com a família do Arnaldo, 08/1997)

O pai continuou a trabalhar na lavoura, a mãe fez o negócio prosperar, segundo ela, vendendo o que produziam fora da propriedade, e é isso que dá dinheiro, assim vai ensinando os filhos. Falava com orgulho dos dois filhos que não se envolvem tanto com a escola, mas sabem trabalhar, Arnaldo e o mais velho. O terceiro filho "gosta da escola", para meu desespero, o filho mais novo desta família aprende mais rápido as contas da feira, do que a leitura e escrita, além de preferir o trabalho à escola. A mãe parece ser quem dirige a família, diz que Arnaldo puxou ao pai, que abandonou a escola na 5ª série, que diz não se lembrar mais de nada, ela sempre foi boa na escola, mas cursou até a 3ª série. No relato da entrevista está assim registrado: "dizem que querem que os filhos estudem, que melhorem na vida. Também desculpam os filhos por não estudarem**, "**Tem criança que *gosta de trabalhar*, na palavra da mãe".

A valorização do trabalho é evidente, na passagem acima, e também no relato abaixo, que ocorre diante da pergunta da professora sobre a forma de lazer da família:

> Eles dizem que não há lazer, a não ser conversar à tarde ou à noite. Algumas vezes, os pais vão à igreja, são crentes, assim se declaram. Os meninos, aos domingos, vão até o pesqueiro "beber uma cerveja e conversar". Não têm TV em casa, a religião não permite. Às vezes visitam os vizinhos de outros sítios. Diz que quando há casamentos, então, vão às festas. Em setembro irá viajar para assistir a um casamento e levará toda a família. Eles devem perder quatro a cinco dias de aula, mas **acha que eles**

> **merecem pelo que eles trabalham**. (Relatório: Entrevista com a família do Arnaldo, 08/1997)

No relatório da entrevista, escrevi que abrimos uma porta para a comunicação com a família e, sem dúvida, parece que eles gostaram deste contato. No trecho abaixo ela revela a expectativa que tem de que a escola valorize a vida deles:

> A mãe diz ser amiga da vizinha, a qual mora na outra metade da casa, mãe do Ricardo (2ª série B), que diz ser uma ótima pessoa. Comenta que as pessoas sem amizade não vivem bem, pois não têm com quem desabafar. Diz que as duas são confidentes e se desabafam e se ajudam. **Neste momento diz que nós devemos voltar sempre, pois é importante conhecermos a vida deles. Há muito sofrimento para ser contado**. (Relatório: Entrevista com a família do Arnaldo, 08/1997)

Nessas conversas iam-se observando a cultura das famílias, as necessidades que têm de que os conheçam. A diferença entre os meninos e as meninas é percebida todo o tempo, estas, 18 e 17 anos não saem de casa, nem mesmo para irem à escola. Assim escrevi como conclusão da entrevista: "As meninas não terminaram o primeiro grau. Todos estão muito atrasados e dizem ser por causa das mudanças; entretanto, ao observar as datas, essa não é a conclusão a que se chega" (Relatório: Entrevista com a família do Arnaldo, 08/1997).

Se o Daniel teve uma mudança significativa que se manteve e foi reclassificado no final da 3ª para a 5ª série, isso não aconteceu com o Arnaldo, houve melhora imediata. As faltas diminuíam, aumentavam, e permaneceram ao longo dos três anos do 1º ciclo do ensino fundamental. Deixou a escola em 2001, na 5ª série. Até a 4ª série, foi difícil fazer as lições de casa. Entretanto, minha relação, como professora, com a mãe melhorou muito, e ela passou a comparecer em muitas reuniões de pais. No final do ano, a ficha do aluno tem o seguinte relato:

> Está alfabetizado e fazendo textos. Gosta de escrever histórias, mas esta capacidade é do 4º bimestre. Às vezes, pára de fazer uma atividade e diz: "Vou fazer um texto" ou "fazer uma história". Está encantado em ver seus textos, quer que a professora leia logo que acaba. Gosta de escrever bilhetes. Oralmente, vai bem em matemática, mas quando trabalha em situação de avaliação vai mal. Possivelmente pela dificuldade de leitura. A sua leitura é "sincrética" se assim posso dizer. Vai pelo sentido e pula

> ou muda palavras. Mas não silaba. Gosta que a professora leia histórias. Faz as tarefas rapidamente, às vezes, se satisfaz com o resultado mesmo que não esteja nada correto. Fala muito que sabe ler e escrever. Atualmente faz algumas tarefas. Está de recuperação de todas as matérias, mas vai para a terceira série. Ele escreve sem fazer trocas mas, como é recente sua escrita, há palavras que pergunta se está correta a forma de escrever, outras vezes parece estranhar a palavra. Quando dito problemas ele vai repetindo alto as palavras para não se perder. Quando acompanho a resolução dos problemas e peço que desenhe, ele vai resolvendo bem, e faz cálculos rapidamente. A assiduidade é baixa, teve (10,7,3,7 faltas sucessivamente em cada bimestre) 27 faltas, meio bimestre de faltas. O terceiro bimestre foi o período em que menos faltou. Começaram as chuvas e ele voltou a faltar no 4º bimestre. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1997)

Foi valiosa a aproximação que a escola promoveu junto à família no que se refere aos conhecimentos escolares. Aproveitei muito na matemática o trabalho na horta da família. As histórias eram sempre sobre o preço das verduras, ou da formação dos canteiros. Passou a ser tão real para os alunos, que um dia o Arnaldo disse, quando eu acabava de colocar um problema na lousa: “Estela, você errou”. Eu procurei o erro e não o achei. Pedi que o indicasse. A resposta: “esta semana o tomate não está mais esse preço!”. Passei a perguntar a eles o preço das verduras antes de escrever o problema. Levou um tempo até que o Ricardo disse um dia, com autoridade, para que ninguém duvidasse: “pode ser de faz de conta”, pelo voto, passa a valer a regra proposta e aceita, mas às vezes eu conferia o preço da semana. As informações eram diversas: caixas eram formadas em médias por uma determinada quantidade de verduras e frutas, os canteiros eram formados por um número médio de plantas, perde-se em média outra quantidade; vendem-se no CEASA quantas caixas? Ganha-se quanto? Às vezes ao conferir uma determinada informação eles não sabem, no outro dia têm-se as respostas, ou não, é necessário esperar a colheita para saber. Eu esperava que fizessem a observação atenta do trabalho familiar e as trouxessem para a aula. Outras informações eram trazidas além da horta, o caminhão, os animais criados em casa, os tijolos produzidos, a quantidade que vai ao forno... Traziam para escola a vida do trabalho. Aproxima-se a escola do trabalho real, dá-se à escola o sentido que o trabalho tem em suas vidas, geralmente trabalho da família. Quando havia discordância de informação usava-se uma e outra, procurando-se nada perder do que vinha de casa.

Passou a ficar mais fácil a relação da escola com o trabalho dos pais e deles depois que iniciei as entrevistas, por eu conhecer a família, conhecer o tipo de trabalho que faziam. Procurei ter com eles uma relação de respeito e valorização pela atividade que seus pais e eles desenvolviam, e utilizava os conhecimentos em sala de aula, sempre que conseguia fazer esta relação. Esse foi meu esforço como professora: aprender sobre o seu trabalho para utilizar em sala de aula seus conhecimentos, sempre para chegar ao que de início parecia tão difícil.

A família do Arnaldo mora no sítio em...

> uma casa grande dividida ao meio e a cada lado mora uma família. Pela fala dos pais há dois quartos, cozinha e banheiro... Saindo da cozinha uma grande varanda com piso de cimento pintado de vermelho e encerado. A casa é de alvenaria e um dia deve ter sido uma bonita casa. Há quatro ou cinco famílias ao redor, uma próxima à outra. (Relatório: Entrevista com a família do Arnaldo, 08/1997)

Entre todos os alunos da escola, que moram nesse sítio, apenas o que mora na outra metade da casa do Arnaldo, é meu aluno, o Ricardo. Não programo fazer a visita à sua família por ser o melhor aluno que tenho em sala, chegou alfabetizado. Foi interessante a relação com esse aluno. Logo no início do ano pergunta-me de supetão: essa é a classe dos fracos? Tomada de surpresa quis saber como chegara àquela conclusão. A resposta foi rápida: na outra classe (2ª série A) todo mundo sabe ler e escrever, aqui ninguém sabe. Menino esperto, sabia pesquisar, a surpresa era dele e minha na segunda semana de aula. Expliquei que o critério era a idade, nada tinha com saber ou não saber, nem mesmo conhecíamos os alunos; como ele, havíamos chegado naquele ano à escola. Outra coisa interessante que me marcou sobre esse aluno, foi a visita de seu pai, um dia, à minha classe. O pai apareceu para falar com a professora durante a aula. Queria tirar satisfação por estar tornando o filho dele um vagabundo. Refeita da surpresa inicial, entendi que o filho não mais queria faltar às aulas para fazer a colheita. E, além de tudo, dizia que gostava da escola, um perfeito vagabundo, gosta de estudar e não de trabalhar. Diferente, naturalmente do vizinho, a relação só a fiz mais tarde revendo a entrevista com a família daquele que se encantava pelo trabalho, e não pelo estudo. A cultura do trabalho está presente na vida

daquelas famílias: estudar é um luxo, para quando pode, nas horas vagas, necessária, mas nem tanto, não podem deixar de trabalhar para ir à escola, falta braço; para o futuro o estudo é importante, para melhorar de vida, mas no momento precisam fazer a colheita, entregar no mercado, se não aprenderem a trabalhar, o que farão na vida, e aprendendo na escola serão arrogantes com os pais, que não conhecem as letras...

Estava na sua última frase, depois de muito palavreado, a razão da reclamação, diálogo compreendido. A arrogância já sentida por mim, nos questionamentos e em algumas gozações dos colegas, notada pelo pai em casa, foi interpretada como arrogância do saber. Conversa séria entre a criança, o pai e a professora. Acertado o trabalho, a postura, a valorização do saber, mas não da petulância, conversados, o aluno não falta, seguiu-se o combinado, a tarefa foi mudada, feita em outra hora. Não fui a casa fazer entrevista, Ricardo continuou sendo um bom aluno, saindo da escola em 1998, quando o pai "descobriu que o patrão o roubava". Foi briga feia, partindo a família para outra cidade, continuar sua vida de trabalhador rural. Despedi-me do meu aluno que deixaria saudade, recebi dele duas cartas, depois que partiu, e que, com orgulho de professora, considero-as belíssimas. Só não é bela a vida de migrante que leva, foge de um "patrão ladrão" para, possivelmente, encontrar outro mais adiante, facilitada a situação pela pouca leitura que tem.

Qual o papel da escola para esta classe social? É importante ou apenas uma mistificação da burguesia que precisa de mão-de-obra? Tem-se a certeza de que uma experiência democrática na escola não muda a sociedade, mas qual a influência que uma experiência pequena pode ter para essas famílias? E para o movimento histórico da escola? De que escola eles precisam? Precisam mesmo delas?

A próxima entrevista é a de um aluno difícil em estabelecer a comunicação. Os alunos, no início do ano, sempre repetiam: "a professora do ano passado dizia que ele não faz nada", eu procurava uma ponte e eles em nada me ajudavam. O desenho é a comunicação, eram feitos com cuidado, traços marcantes. A mãe, na primeira reunião com as famílias, não acreditava que eu estava falando sobre seu filho, duvidava que eu sabia quem era ele, ao dizer que estava encantada pela forma como desenha. Ela me dizia

assustada “Eu sou mãe do Jaildo!”, “Eu sei quem é, e gosto de seu filho”, mas ela não entendia isso, “Nunca ninguém da escola me disse que gostava do meu filho”. Alunos da classe, e sua mãe, certos de que ele não faria nada, não aprenderia ou que daria muito trabalho para a professora. Esta era a parte verdadeira. Eu estava sempre atenta ao **Jaildo** (10/86) que, como outros alunos meus, foram reprovados o ano anterior. Assim escrevi sobre ele no início do ano:

> Está silábico, mas é atento e observador e, apesar de querer se apresentar como alheio a tudo, mesmo de costas está prestando atenção e às vezes olha pelo rabo dos olhos. Está se mostrando muito interessado na escrita. Liga todas as palavras formando um único bloco no texto. É difícil entender a sua escrita.
> Está sempre interessado no diferente, no original, no que não foi permitido, no oposto, na contradição. Faz esculturas e desenha com originalidade, autonomia, tem um toque próprio dele. Todos admiram o que ele faz.
> Reclamam muito de sua atitude de machucar os animais e a si mesmo. Quando em classe senta com alguém, faz provocações ao colega todo tempo, se estiver isolado trabalha bem. Faz birra como se tivesse três a quatro anos, falando como bebê.
> Em matemática não mostra interesse, mas é capaz de realizar problemas, pois interpreta bem o texto lido pela professora. Diz não saber ler, fez a avaliação com a leitura da professora. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1997)

Nunca o observei machucando-se, mas os alunos dizem que ele é capaz de arrancar sangue. Não dei muita importância para isso, pois não sabia lidar com essa sua atitude. Preferia estar atenta aos desenhos. Era um aluno assíduo, nunca faltava. Quando perdiam o ônibus, a mãe os levava a pé, percorriam os seis a sete quilômetros que separavam o sítio da escola, com os tênis na mão, ao chegar lavava os pés das crianças e fazia-os calçar o tênis depois de secar com a toalha que levava. A casa da família é pequena: dois pequenos cômodos, os varais estão todos os dias cheios de roupas e tênis lavados, que meu olhar de professora, mãe e mulher não deixava escapar. Seis filhos, vinte e nove anos, mulher nordestina, magra, alta, feições marcantes, sua fala lembra a migração recente. Antes da entrevista, eu escrevi sobre a família:

> O pai nunca apareceu na escola, e pelo que fala a mãe, é uma pessoa complicada com seus problemas pessoais e envolvido com drogas. A mãe

> é extremamente ligada aos filhos, e procura sempre estar nas reuniões e entrevista da escola. Com o Jaildo, meu aluno, ela logo no primeiro contato quis desculpar-se por ele ser "um problema", como ela diz. Entretanto, a minha visão é a de ser uma criança extremamente sensível e capaz, com um dom especial para artes plásticas: desenho, pintura e escultura... A mãe parece valorizar os estudos. As crianças não faltam à aula. (Relatório: Entrevista com a família do Jaildo, 09/1997)

Toda semana, eu era convidada a "chegar", quando deixava o menino na porta de casa, casa construída emparelhada à estrada. A família morava na propriedade da Cerâmica, onde o pai trabalha enchendo forno. Entrevista marcada, comparecemos, as duas professoras, para ouvir, ali sentadas, toda história da família. Casa pequena, muitas crianças, as da casa, as dos vizinhos, todos do lado de fora brincando, a mãe dentro, com as professoras a "todo tempo estava atenta às crianças, e enquanto conversávamos a criança chorou, ela pediu licença e saiu para ver o que havia acontecido" (escrevi no relatório da entrevista). A gravação tinha ao fundo o som constante das crianças, algumas falavam com a mãe, enquanto esta falava com a professora, ora responde, ora não. Uma das filhas, aluna da primeira série, silabava o texto dado pela professora da escola, sentada no chão, mostrava ali o interesse que não se via na escola. A família morava em...

> ...dois cômodos. Um deles é o quarto de toda família e o outro a cozinha. Não há pia, há uma pequena mesa de madeira, dois sofás, um armário, uma geladeira e um fogão. Fora, saindo da cozinha, há um tanque e um tanquinho onde a mãe lava a louça e a roupa. O quintal é cercado com uma cerca de madeira. Mãe diz que o local é bom de morar. Acha apenas difícil conviver com uma família que mora ao lado, com as outras pessoas com quem ela não tem muito contato. Diz querer aumentar e melhorar a sua casa. Antes pensava em comprar um terreno e erguer sua casa. Diz que em todos os lugares em que passou construiu uma casa. Agora está achando que deve aumentar os cômodos e ficar ali mesmo. Diz que o Jaildo quer uma sala. Hoje, disse à mãe que tinha vergonha porque a professora viria em sua casa, pediu para a mãe arrumar tudo. O proprietário da cerâmica dá os blocos se a pessoa quiser melhorar a moradia. Eles devem comprar o cimento e o restante. Desde que chegou, só conseguiu comprar a geladeira, a televisão e o fogão. O resto ganhou. Disse que tirou da cozinha o tanquinho porque hoje iríamos visitá-los. (Relatório: Entrevista com a família do Jaildo, 09/1997)

A mãe parecia ansiosa em poder falar, de pé, encostada no fogão falou todo tempo, sua história, a história da família, suas esperanças, suas frustrações, as dificuldades de convivência com outras pessoas; não se lamentava, mas era a oportunidade de falar com alguém, assim entendo. Começou a se tornar mais compreensível a dificuldade do menino nas relações escolares, compreensão que só ajudaria, se eu encontrasse como melhorar essa comunicação. A explicação estava posta, a dificuldade ainda não superada.

A percepção da criança, de que pertencíamos a grupos sociais diferentes, mostrava sua inteligência, possivelmente alimentada por alguns indícios mais do que sua consciência de classe. Indícios, como, por exemplo, meu automóvel, a carroça e o cavalo da família, eram diferentes conduções, ambos eram usados para o trabalho, mas são marcas de diferentes posições na sociedade. A classe social não assumida com orgulho, mas como percepção de diferença que o desvaloriza. A mãe "diz que o Jaildo quer uma sala. Hoje, disse à mãe que tinha vergonha por que a professora viria em sua casa, pediu para a mãe arrumar tudo". A burguesia dentro do capitalismo passa ao povo esse sentimento de humilhação de não estar na mesma posição desta, passa um sentido de fracasso pessoal por não ter o que a outra classe possui. O Jaildo tinha esta percepção, mas cabia a mim, como professora, ensiná-lo entender a sociedade ao qual pertence, pela valorização do papel dos trabalhadores, em sua luta de classe. Tarefa difícil, possivelmente não cumprida, estava além da materialidade da situação, minha e deles. Sei trabalhar a solidariedade entre eles, a valorização do trabalho, não sei trabalhar a luta de classe com as crianças, sem causar estranhamentos maiores. É embutida na história deles e do país, é procurada e explicada quando há brechas, mas não é aguçada além da própria possibilidade dada. A ruptura é com a ignorância do saber escolar.

> O pai trabalha na cerâmica, enche forno e ganha pouco mais de trezentos reais por mês. Complementa sua renda criando porco no quintal e vendendo para o pesqueiro da região. O pai tem uma carroça e um cavalo com o qual recolhe lavagem para alimentar os porcos. Eles criam uma vaca que dá o leite para a família. Há três anos trabalha na cerâmica desde que veio do [Nordeste]. A mãe trabalha em casa cuidando dos animais, porcos, vaca e cavalo. Cedo, ordenha a vaca e alimenta os outros animais. Eles vendem três porcos para o pesqueiro toda semana. (Relatório: Entrevista com a família do Jaildo, 09/1997)

Diferente da família anterior, nada de plantação, a atividade rural era com animais. Explicava-se a habilidade do menino nas esculturas de barro, material de trabalho do pai, com ele brinca, com ele leva encantamento à professora. Explicavam-se os conhecimentos que tinha sobre os animais que estudávamos em classe, estando eu sempre atrasada em relação a eles quanto ao saber diário, minha parte era com a sistematização. O conteúdo de Ciências da série é de grande interesse das crianças: sabem falar, descobrem novidades. Este aluno ao ver uma reprodução do quadro de Picasso, "*Guernica*" disse que o quadro lembrava o tio. Não entendi. O tio matou um cavalo que quebrara a perna, ele lia no quadro o horror e a dor do cavalo. Perplexa admirava a percepção desse aluno a cada dia. Através da arte há comunicação, cultura distante deles, mas tão próxima. A arte serve também para se falar e analisar a sociedade, fala das classes sociais e suas lutas, suas conquistas, seus protestos. Todo pintor é pobre? Não, Van Gogh viveu pobremente, Monet usufruiu bem monetariamente de sua arte, Picasso é da burguesia... Assim foi no ano posterior também a conversa e a relação da arte com as classes sociais.

A diferença entre ser pobre e pertencer à classe dos trabalhadores foi muito discutida. O que significa depender do trabalho para viver e pertencer a uma classe para a qual o dinheiro vem do trabalho do outro. A diferença, poucas vezes entendida, muitas vezes conversada, limite da professora, possivelmente paralisada no grupo social que vivia. Nada está parado na sociedade, tudo muda e os pequenos exemplos da sala de aula são exaustivamente apontados. A sociedade muda, muda quando trabalhamos para que ela mude. A possibilidade posta com as próprias histórias de vida dos alunos, muitas mudanças de um lugar para outro, algumas condições de vida foram alteradas, eles próprios iam indicando:

> A família saiu de um Estado do nordeste, o mesmo que outras famílias entrevistadas, porque o pai envolveu-se numa briga, junto com o irmão e a outra pessoa passou a rondar sua casa chamando-o para um encontro de morte. Foram para um Estado vizinho, onde tinha um tio do marido. Lá construíram uma casa deles. De lá voltaram para outra cidade do seu Estado, sua "segunda capital". Moraram por 5 anos no Estado nordestino vizinho. Como tinham um irmão no "Cantão", (bairro da cidade vizinha) vieram para cá, há três anos estão em São Paulo. A mãe acredita que nada deu certo porque o pai do rapaz - com quem o marido e o irmão se envolveram - faz "bruxaria" e fez "trabalho" contra seu marido. Ele tem

> crises de depressão chorando muito e dizendo que vai se matar. Quando isto acontece a mãe fica horas conversando para convencê-lo a não fazer esta desgraça para os filhos. Toda a geração vai falar que ele se matou. O pai reclama muito, segundo a mãe, de que o trabalho é pesado na cerâmica. Diz que ele era muito mimado pela mãe. Mas já gastou muito para ir até sua cidade para tirar "a coisa ruim" do corpo. (Relatório: Entrevista com a família do Jaildo, 09/1997)

A história da migração continuou, na primeira, segunda e agora na terceira entrevista, todos mudavam por algum motivo, atrás das teias da migração tecidas por parentes que os antecederam. São Paulo continua sendo a terra prometida, a alienação da consciência camponesa leva a mãe a indicar a bruxaria como causa da desgraça encontrada: nada deu certo porque o pai do rapaz fez "*trabalho"* contra o seu marido. Não são as condições socioeconômicas do país que levam a miséria à classe trabalhadora. Condições vividas pelo grupo social das famílias que freqüentam a escola. A história pessoal é a mais forte na fala da mãe.

> Disse que seu pai teve muito dinheiro e que já viveu muito bem. Pai tinha terras e uma boa casa, mas sempre tinha que fugir dos ladrões. Quando arrumou outra mulher largou a família, vendeu tudo e ficaram sem nada. A família dele, seu marido, não tinha tanto dinheiro mas tinha uma boa casa com varandas. A mãe contou como começou a namorar o marido. [...] Chama o marido de galego por ser loiro. Ela se diz descendente de índios. Disse que a sogra sempre pede a ela que fale com os filhos: "fale com eles, eles escutam você!". Apenas o pai é quem tem depressão. Quando veio para Paulínia as crianças não tinham boa saúde, mas agora, "abriu pasta no centro de saúde e os pediatras de Paulínia são muito bons" e as crianças vão bem. (Relatório: Entrevista com a família do Jaildo, 09/1997)

As desavenças entre os que ali estavam há muito tempo, com aqueles que chegam do nordeste aparecem na entrevista, essa diferença, na percepção da mãe, parecia ser maior do que o fato de que pertencem todos à mesma classe social, todos têm o mesmo patrão, estão envolvidos com a mesma atividade produtiva. A explicação das brigas no recreio e em classe, a distância de outros alunos em relação ao Jaildo, começara a ser mostrada, a situação dele vai sendo compreendida por mim, sua professora. A mãe também se sentia excluída das relações de vizinhança. Como, às vezes, dizia o Jaildo em classe: "é que nós

somos nortistas" para mostrar a diferença entre ele e seus colegas, muitos dos quais, entretanto, são nordestinos.

> Disse que não deve ser bem vista pelos vizinhos que dizem que ela quer ser mais que eles, mas não há tempo para visitas tem muito o que fazer em sua casa. Quando fica desesperada, por não conseguir ajudar o marido ou por outras questões, senta e fala com os filhos. Eles sentam perto dela e ela conversa com eles. Mesmo a cunhada que mora perto ela não visita. Apenas vê televisão e cuida dos filhos, não sai, e nunca depois que aqui chegou foi até a uma missa. Nunca foi a uma festa. (Relatório: Entrevista com a família do Jaildo, 09/1997)

Mas alimenta sonhos: "Pretende que seus filhos estudem e 'cheguem a ser médico ou coisa assim' quer que estudem e para isso fará todos os esforços. Quanto a si, quer ter uma casa e um carro, para deixar para seus filhos" coisas de mãe (Relato da Entrevista gravada de 09/1997). As crianças com quem fala são sete, seus filhos, a mais velha com 12 anos na 3ª série. Nesta família a linguagem é importante, pela gravação observa-se que falam todo o tempo um com o outro enquanto falamos com a mãe, algo significativo em relação a outras famílias onde não se percebeu essa comunicação.

A sua relação com a escola se mede pelo tempo que a freqüenta, pela importância dada à *utilidade* da leitura dos filhos:

> A mãe fez três meses de 1ª série e não sabe ler. O pai foi até a 2ª série e sabe ler letra de imprensa. Quando precisam ler são os filhos que lêem. Diz que a Jani e o Jaildo lêem e dizem se o produto que está usando pode ou não ser usado ou se deve pôr longe dos pequenos, se é ou não veneno. Disse que os filhos foram alguns meses, de onde vieram, na escola, mas saíram logo. Diz estar satisfeita com a escola. Lá em sua terra não teria escola tão boa. Quanto ao Jaildo ela está satisfeita este ano, pois antes não ia bem com outras professoras "possivelmente porque eram muito moças: a Clauda e a Marta." A filha a corrige: "É Claudia mãe! A Clauda! É Claudia mãe, A Clauda! É Claudia mãe..." O Jaildo foi reprovado e a irmã foi aprovada o ano passado. Fizeram juntos a 1ª e a 2ª série. Os filhos não fizeram pré-escola e os pequenos também não estão fazendo. (Relatório: Entrevista com a família do Jaildo, 09/1997)

A filha fazia com a mãe o que se fazia na escola com os alunos, quando falavam errado uma palavra repetia-se a palavra correta, sem lhes dizer que estava errada, mas se insistia na pronúncia da palavra do português padrão. A mãe dizia estar satisfeita com a escola, mas estava satisfeita com o quê da escola?

> Diz estar satisfeita com a escola e fala da alimentação dada e do material que a escola deu aos alunos. Quanto ao ensino disse que está bom porque os filhos estão aprendendo. (Relatório: Entrevista com a família do Jaildo, 09/1997)

Eu, como professora, procurava alimentar a percepção da mãe quanto à aprendizagem do filho:

> Falo o quanto o Jaildo tem trabalhado bem na escola e se comporta atualmente com tranqüilidade e não é mais agitado como antes. Digo o quanto ele faz e se mostra capaz no trabalho. (Relatório: Entrevista com a família do Jaildo, 09/1997)

A mãe demonstrou, em seu relato, o quanto o círculo familiar se fechava nela e nos filhos; o pai apenas recebia dela ajuda e apoio para que não cometesse uma "bobagem". A história e a cultura de sua região de origem estão muito fortes nela.

> É clara a relação forte entre os filhos e a mãe. Fica evidente que a mãe tem sua história viva na memória e gosta de falar sobre o assunto, pediu no final que voltássemos. Em casa, os filhos claramente são estimulados pela mãe e admirados pelo que produzem. Nos serviu "coalhada lavada" feita em casa: um queijo do tipo ricota com creme de leite e açúcar feito por ela e café feito sem coar como fazem [no nordeste]. Quem sabe é necessário estudar as idas e vindas destes povos dentro do Estado brasileiro para que as crianças entendam as suas mudanças. As crises do pai, possivelmente influenciam mal as crianças em relação à sua estabilidade emocional. É necessário dar-lhes tranqüilidade na escola como devem encontrar na mãe. (Relatório: Entrevista com a família do Jaildo, 09/1997)

Explicações dadas, compreensão iniciada, transformação na escola avistada, era necessário ter na escola a tranqüilidade necessária a esse garoto. Pelo menos, enquanto

freqüentar a escola. Um ano depois partiam para o bairro do Cantão[10], a família despejada, como todos os que trabalhavam e moravam na Cerâmica. Mais importante as relações econômicas do que a vida das pessoas. Com essa família, outros oito alunos da minha classe deixaram a escola, em 1998, pela mesma razão.

Cristiano (11/86) foi um deles. Nossa quarta entrevista foi com a família deste aluno, em 17/09/97, aluno que me preocupava pois apresentava pouco rendimento e pouco envolvimento com as tarefas. Assim escrevi, antes da entrevista:

> Aluno tem dificuldade de compreensão da fala e da escrita, está em processo de melhora mas, às vezes, assusta-me vê-lo com a face de interrogação diante de tarefas aparentemente tão simples. A mãe apareceu em uma entrevista e ignorou as demais. Quando ele falta sempre é apresentada justificativa oral pelos irmãos que dizem que se encontra doente. No primeiro semestre, teve pneumonia e passou vários dias faltando e quando voltou tossia muito. O aluno suja muito seu material. A mãe se mostra simpática, quando a encontramos perto de sua casa ou perto da escola. O aluno tem a pele negra como sua mãe, mas quando foi identificado como negro mostrou não gostar do que falaram. Parece não assumir sua raça. (Relatório: Entrevista com a família do Cristiano, 09/1997)

Mulher de respostas rápidas, não entabulava conversa, e como eles dizem: "não jogou conversa fora", respondia às perguntas feitas. A família tinha três filhos: um de 17 anos, o meu aluno de 10 anos, e a irmã de 9 anos na primeira série. Havia nessa família mais duas crianças do irmão da mãe, falecido, um menino de 8 anos que está na 2ª A e um menino de 5 anos que não estava na escola. Morava com essa família um parente, vindo do interior há três anos para trabalhar, por estar desempregado. Apenas os dois filhos mais novos nasceram em Paulínia. A solidariedade existente entre os trabalhadores deste grupo social é bem retratada aqui.

Esta era mais uma família de migrantes, trabalhadores rurais a procura do trabalho, mudando conforme muda a perspectiva de emprego, agora numa atividade "quase

[10] Cantão, nome fictício de um bairro periférico que fica na divisa entre Campinas e outra cidade vizinha, considerado muito violento.

artesanal" de fabricar tijolos. Ali encontraram o fim da moradia na zona rural, e se mudaram para um bairro de uma cidade vizinha, em 1998, quando a cerâmica fechou:

> Dona Flora nasceu no noroeste de São Paulo. E o senhor Daniel em outra [cidade do Estado de São Paulo], onde se conheceram e se casaram. Lá, o senhor Daniel era fiscal da fazenda, ficou por lá "bem uns 8 anos". Mãe era "sopeira" da escola. Há 10 anos, mais ou menos, a família veio para a cerâmica. Família da mãe: avô, pai da mãe, nasceu [no nordeste, mesmo Estado das outras famílias], veio com 16 anos. A avó, mãe de Dona Flora era do Estado de São Paulo mesmo. Família do pai: nasceram todos no [Estado de São Paulo]. (Relatório: Entrevista com a família do Cristiano, 09/1997)

O pai pertencia a uma família com vários irmãos trabalhando no mesmo local, e, a cada dia, nós professoras, nos surpreendíamos com o número de parentes, primos e irmãos, todos da mesma "família", assim eles eram chamados por nós. Todos tinham características semelhantes como alunos, moravam perto uns dos outros: Jani, Júlia, Marco, Dani, Cristiano, Wanderley, Anita, Ana Cláudia... primeira e segunda série, ninguém da família chegou à terceira série, não importava a idade. A escola era do Estado até 1995, e a passagem para a segunda série era automática, formava o primeiro ciclo, completava-se o fracasso escolar. Todos morenos, com traços muito semelhantes, a família do Cristiano é a única cuja mãe era negra, assim sua fisionomia distinguia-se da dos outros primos. A família morava em uma casa da cerâmica e, como todas as outras famílias, não pagavam aluguel por ela; quando queriam fazer alguma melhoria a cerâmica dava os tijolos e o restante era por conta dos moradores. A "família" tinha cinco vizinhos bem próximos, todos irmãos do pai ou irmãs da mãe.

> A casa tem cozinha, sala e dois quartos. O tanque é na entrada da cozinha e ao lado da entrada da sala, há dois tanques e um tanquinho. Na sala há uma TV e um aparelho de som e dois sofás, uma mesinha de centro. Na cozinha, há outra TV. Na cozinha há geladeira, fogão, mesa e prateleira. A casa é suja, principalmente as paredes com rabiscos e palavras escritas pelas crianças. Há muito mosquito por toda parte. (Relatório: Entrevista com a família do Cristiano, 09/1997)

Quem sustentava a casa era o pai e o irmão de dezessete anos, que trabalhavam na cerâmica; os dois são registrados "em carteira", o salário revelado é menos de trezentos reais cada um. Não há nenhuma alusão a qualquer trabalho da mãe, nem de horta, nem criação de animais, pelo que se viu no "terrero" havia muitas galinhas soltas, mas não se identificava se eram de todas as famílias que moravam ao redor ou se pertenciam a apenas uma delas. Quando interrogada falou de seus sonhos para a família, nesse momento o pai estava presente, mas pouco participou:

> Tem sonho de construir uma casa, prefere na cidade, por ser mais gostoso, **perto do pronto socorro**. Pretende que os filhos estudem bastante para ser alguém na vida, "sem o estudo nada feito" se pudesse estudar até a 8ª série. Cristiano quer ser mecânico e a Ane professora. (Relatório: Entrevista com a família do Cristiano, 09/1997)

A mãe revelou nas entrelinhas a dificuldade que passou com o filho quando esse teve pneumonia, a dificuldade de arrumar condução e ir até o hospital, as circunstâncias da vida determinando suas expectativas de futuro. A cidade atraía essa mulher de vida rural, com suas facilidades, era o seu sonho indicado ao falar da dificuldade de condução onde morava. A história escolar do filho mais velho, menino na idade, com responsabilidade de homem, trazendo para casa o mesmo salário que o pai, mostrava os percalços das crianças desse grupo social na escola.

> O irmão do Cristiano freqüentou a escola até a 2ª série, depois o diretor disse que era grande para continuar na escola. O Cristiano entrou na escola com 7 anos. Este ano é a terceira vez que faz a 2ª série (...) Mãe não sabe o que acontecia com o Cristiano, não faltava à escola, "ia direto", "elas nada explicavam, apenas que não sabia ler e escrever". (Relatório: Entrevista com a família do Cristiano, 09/1997)

A mãe mostrava sua demanda pelo filho, queria vê-lo aprendendo, esperava que eu conseguisse ensiná-lo, o mesmo esperava eu, falou da filha que estava na primeira série e sabia mais que o Cristiano. Falou da leitura, que era também a expectativa de outras famílias, queriam que os filhos soubessem ler. Assim como a mãe do Jaildo, falava com orgulho de o filho e a filha lerem para eles. Essa mãe também repetiu várias vezes a

importância da leitura. Comida e leitura no mesmo patamar, davam importância também à recuperação, “dou graças a Deus que fique, enquanto tá lá, tá estudando”. Não fala de sua escolaridade, mais tarde soubemos que não sabia ler. Escrevi sobre a questão da escola no relatório:

> Gosta da escola e diz que tem bons professores, e que está tudo muito bom. Não tem nada a falar. Está muito contente “demais” com a classe que Ane está. Mas em vista do que o Cristiano estava antes está bom, “em vista do que estava com outra professora, tá bom, se continuar assim tá bom, sempre falo para ele”. Não tem reclamação quanto à escola mas quer que a mulher do ônibus seja trocada. Ane está muito contente com a escola “fala bem da escola”, o Cristiano “não fala nem bem nem mal”. “O Cristiano não fala nada, fala o que a professora faz e o que come. Não reclama da comida. Quem lê melhor é a Ane. O Cristiano e o irmão lêem mal. O irmão, o seu Paulo, que era o diretor da escola em Betel (época do Estado) achou que ele era muito grande e não foi mais”. Gosta que eles fiquem de recuperação para aprender a ler e a escrever. “Quero saber por que o Santinho - assim a gente chama ele aqui em casa- não traz a bolsa da escola, não tem tarefa, eu disse que eu ia perguntar”. Explico que há tarefa, e a bolsa pode ficar, eles pedem para deixar, mas eles trazem a lição de casa, sempre cobro a tarefa, os livros não vêm para casa quando não é necessário, só quando há necessidade de fazer a tarefa. Falo que ele, às vezes fica assustado quando faço uma pergunta, procuro saber por que, mas não tenho resposta, nem da mãe nem do menino que assiste a entrevista. (Relatório: Entrevista com a família do Cristiano, 09/1997)

Enquanto entrevistamos a mãe, Cristiano ficou sentado no chão, ouvindo a conversa mas não falava, nem mesmo quando perguntei alguma coisa para ele. Diferentemente da entrevista do Jaildo e Daniel, nas quais os filhos conversavam todo tempo, um complementando, outro corrigindo, ou falando entre eles...Aqui nada falavam. Crianças chegavam e saíam, algumas eram também da escola, mas nada falavam, eram primas do Cristiano que moravam ao lado. Saí com a interrogação: seria aquela a dificuldade com a compreensão, poucas palavras trocadas? Esta timidez “explicada” pela mãe na entrevista seria fruto das poucas falas no seio da família? Escrevo sobre a família no final:

> A mãe se mostrou reticente durante a entrevista, dificultando principalmente na história de vida. As perguntas eram respondidas secamente sem se alongar e, muitas vezes, ficou sem todo o esclarecimento necessário. A mãe pareceu estar desconfiada, ou estar chateada pela visita. Ficou esperando que perguntássemos e quando

> paramos de perguntar também encerrou a conversa. (Relatório: Entrevista com a família do Cristiano, 09/1997)

Relendo e ouvindo depois a entrevista, tive uma percepção diferente da minha conclusão na época. A mãe não era prolixa, não falava sem ser perguntada, mas dera as informações necessárias, era realmente diferente das três entrevistas anteriores. Ao final do ano escrevi sobre esse aluno:

> Cristiano lê com propriedade: com entonação e ritmo. E gosta de fazer a leitura. Escreve totalmente ortográfico, mas realiza trocas de som entre as surdas e sonoras. Gosta de escrever e gosta do resultado dos seus trabalhos. Está confiante nas seus trabalhos e nas suas possibilidades. Desenha e sabe que tem um bom resultado. Demorou para aceitar que sabia ou podia desenhar. Tem boa atenção e concentração. Mas, se participa de um grupo, que brinca durante o trabalho, distrai-se e esquece as tarefas e tem dificuldade para voltar ao trabalho. Atualmente, está superando a dificuldade com a lógica. Sempre comenta sobre seus progressos. Usa a pontuação e a letra maiúscula.
> Tem uma personalidade forte e nem sempre aceita quando perde na votação. Conhece o Sistema de Numeração Decimal. Em matemática, a dificuldade era entender a proposta, como melhorou este aspecto, melhorou também em matemática. No último bimestre escolheu fazer matemática prioritariamente. Não mais olha no trabalho do outro, confia em si.
> Foi bastante assíduo durante o ano. Está aprovado após recuperação final. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1997)

Não mais faltou, como se observa no relatório final. Esse aluno, como todos que moravam na Cerâmica, foi, em 1998, para outros locais. Cristiano mudou de cidade, e apenas uma vez tive notícias dele, estava no interior do Estado de São Paulo, a família continuava sua trajetória de migração atrás de trabalho.

Outras duas alunas da classe, primas do Cristiano, filhas de irmãos do pai, moravam próximo, mas não fui à casa delas fazer entrevista. Em uma delas a constituição da família é quase incompreensível para nós, professoras da escola, havia, na primeira série, quatro crianças daquela casa. Quem era quem? Umas irmãs, outras sobrinhas, todas com características semelhantes, as roupas eram indistintamente usadas por uma ou outra

criança da casa, apenas um deles é menino, o mais arredio. A diretora descreve uma situação observada numa tarde fria, com crianças dessa família:

> ...tinha uma piscina velha, que deviam ter pego em algum lixão, e ficava num terreno inclinado e tinha um tanto de água naquele canto e as crianças todos estavam se banhando ali, numa tarde bem fria, e água fria (...) e tinha até um bebê, tinha uns nove meses, a criança estava tomando banho naquela piscina e estava frio. A água já estava suja e frio, frio, era uma tarde bem fria! (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora)

A professora da primeira série, Rita, foi quem fez a entrevista desta família, apesar de ser **Júlia** (03/1985) minha aluna. Ela era uma das mais velhas da classe, ao iniciar o ano não estava alfabetizada. Entretanto, era entre as crianças da casa (irmão, irmãs, sobrinhas...) a mais envolvida com a aprendizagem, pela análise da professora destas crianças. Assim escrevo sobre ela:

> Escreve silábico, mas já há indícios de que vai passar para o alfabético pelas questões que levanta, e pelas tentativas que faz. É difícil dizer se já havia passado para o alfabético e retrocedeu ou se estava no silábico e agora tenta outra hipótese. Sempre está dizendo "não sei escrever", no início achei que estivesse pré-silábica, mas quando tomou coragem demonstrou saber.
> Tem mais dificuldade com matemática. Parece mais interessada em fazer o "certo" do que em "descobrir" as respostas às questões apresentadas. Entretanto tem atitude de observação e se empenha no trabalho. (Ficha de Avaliação da Aluna, 1997)

As meninas preocupavam-me menos. Geralmente eu conseguia delas um maior envolvimento, comparando com os meninos. Essa aluna, Júlia, no final do ano, ao escrever a auto avaliação agradeceu a mim por "não ter deixado ela faltar da escola", conversando com ela para esclarecer o "não deixar", disse-me que eu não deixei mesmo, ela gostava de vir à escola. Assim a entrevista foi feita com a "família" pela professora Rita, que trouxe a informação na reunião, outras pessoas da casa eram analfabetas, as irmãs mais velhas da Júlia, que já têm filhos e moravam na casa da mãe não lêem, e a mãe se gaba de ser a única a ler e a escrever. Comandava a família com a disposição de uma matrona, era comum ao levar os alunos, vê-la com as filhas, netas, netos, e filhos pequenos vindo do mato,

carregando alimentos colhidos na abundância da natureza e, muitas vezes, animais mortos. A mãe, um dia fez uma reclamação sutil sobre meu trabalho: “essas professoras emprestam livros apenas para seus alunos, esquecem dos irmãos que estão em casa”. Permiti, a partir de então, que Júlia levasse mais de um livro, na semana, para casa, para ela e suas irmãs, e outras crianças passam a levar os livros para irmãs e mães.

Outros indícios desse tipo íamos colhendo nas visitas, e modificando na escola nossas práticas. Uma outra família entrevistada, aqui não relatada, um dia fez a reclamação sobre o tipo de tarefa de casa dado às crianças, se expressou mais ou menos assim: “essas professoras gostam de dar tarefas de casa para mostrar às crianças que os pais não sabem nada”. Ela falava da complexidade das tarefas levadas para casa em matemática.

Também não entrevistei, em 1997, a família da prima **Jani** (03/87), me surpreendeu com sua vivacidade e esperteza, a cada dia melhorava mais. Em sua Ficha de Avaliação do Aluno está assim registrado:

> Conhece o alfabeto mas ainda está silábica. Tenta ler, escrever é um desafio, mas não se nega a fazê-lo e, às vezes, demonstra prazer com exclamações e empenho. Como todos, sempre diz “não sei” para tudo que é pedido. (Ficha de Avaliação da Aluna, 1997)

Mas no final do ano:

> Jani é uma criança com personalidade forte e que não se assusta com o novo, com o diferente ou com não saber. É uma lutadora que acaba sempre procurando um jeito para fazer a sua tarefa. Não se abala com competições ou com dificuldades. Também é cooperativa, mas quando desafiada se mostra competitiva e faz intrigas para conseguir seu espaço. Gosta de dançar e procura atrair a atenção dos meninos para si.
> No início do ano não sabia contar até dez, não fazia a relação da quantidade com os numerais. Ficou de recuperação de matemática para consolidar a aprendizagem do SND, foi a melhor avaliação da recuperação. Hoje está tranqüila quanto a essa aprendizagem: usa bem o material “dourado” e conhece o SND (Sistema de Numeração Decimal) até as centenas. Resolve as situações problemas bem, com o material “dourado”. Quanto à classificação e seqüência, tinha muita dificuldade no início, mas quando fez relação das classificações e seqüências com as brincadeiras, aprendeu com facilidade.

> Atualmente lê bem, mas ainda não ousa ler muito alto, parece ser esta uma atividade que ainda a envergonha, mas pede para ler no grupo ou se apresentar em outra classe. Esta aparente contradição mostra bem o que é a Jani. Percebemos que se envergonha, pois lê baixo, olha com o rabo dos olhos, ri e se encolhe ao ler, mas pede para ler, aí está sua persistência. (Ficha de Avaliação da Aluna, 1997)

Eu confiava mais na mudança de algumas crianças, do que na de outras, percebia que estavam envolvidas nas atividades e deixava a entrevista para outro ano. Fui à casa de Júlia e Jani, em 1998, quando os alunos da escola que moravam na Cerâmica chegaram agitados para a aula, dizendo que iriam se mudar. Também visitei, nesse dia, a casa do Gilson, do Marcos e da Marta. Decidimos, em reunião pedagógica, que iríamos todas numa manhã de sábado, até o sítio conversar com os pais das crianças, para entender o que estava acontecendo. Foram momentos de crise que nos mobilizavam.

Definimos uma entrevista, para a maioria das famílias, por estarem as crianças faltando na escola ou por não se envolverem com a aprendizagem. A entrevista na casa do **Antônio** (02/87) teve razões muito diferentes. Morava na Cerâmica como os outros, seu pai ali trabalhava; o menino estava atrasado na relação idade/ano escolar, mas sua aprendizagem era rápida, seu envolvimento total, fazia todas as tarefas, procurando aprender, sempre concentrado, nunca deixando de fazer as tarefas de casa. Tinha facilidade para a linguagem e para a matemática. Entretanto, os pais deviam voltar para o nordeste, em dezembro, e eu quis falar com a família, sobre a mudança. Pássavamos sempre em frente da sua casa na Cerâmica, casa cercada de bambu, terreiro sempre limpo, muitas flores plantadas, algumas verduras na horta. O que o diferenciava? Em 30/09/97 fui à sua casa com a companheira Andreia de Jesus. Tinha outra irmã na 4ª série, mas a professora não tinha dela a mesma avaliação que eu fazia do meu aluno. Antes da entrevista relatei:

> Não conhecemos a mãe, apenas o pai veio duas vezes à escola para entrevista. É uma pessoa interessante e fez na reunião várias intervenções e deu exemplos. O aluno é organizado e é a única casa do sítio onde mora que tem cerca fechando seu quintal e uma varanda cercando a casa. Esta é pintada e as crianças sempre estão brincando dentro do quintal. Nunca a mãe veio até a porta, apenas a filha Maria Amélia, aluna da 4ª série. O aluno é atencioso e dedicado além de ter autonomia no trabalho. Quando

> falta, a irmã vem justificar. Como será esta mãe, que nunca aparece? (Relatório: Entrevista com a família do Antônio, 09/1997)

Mãe, pai e cinco filhos, de vinte a sete anos, casa pequena, telha de amianto, a entrada como a maioria das casas era a cozinha. Havia a pia, mesa e duas cadeiras, oferecidas à professora mais velha e à mãe. Os outros todos em volta encostados ou sentados no chão. Para os olhos de uma mulher, tudo estava uma beleza de organizado e limpo. A casa era cedida pela cerâmica como as demais; o pai rebocou-a, fez varanda e aumentou um cômodo. A casa tem quatro cômodos, a "fossa" é fora da casa. Durante a entrevista fazia muito calor, mas todos permaneceram ali, ouvindo com atenção. Como os outros, o pai era migrante:

> Veio do nordeste, [do mesmo Estado que outros aqui citados], em fevereiro de 1985, porque a mãe, dona Maria estava doente do estômago e veio para se tratar na UNICAMP, tinha aqui a sua irmã (mãe do Gilson). Operou da vesícula. Pretende voltar para [o nordeste] no final do ano. Lá, trabalhava em roça e na usina de açúcar. Lá, plantava algodão, milho e feijão. Pai nasceu em [outro Estado nordestino]. A mãe é [do Estado de onde vieram], de lá também é toda sua família. Também nasceram lá todos os filhos. A avó da mãe era índia, o seu pai tem terras (70 tarefas ???). A família do pai é [toda do Estado que ele nasceu]. Há brancos e negros em sua família. Têm na família pessoas estudadas. O tio, irmão da mãe, toma conta do hospital da cidade é "engenheiro". (Relatório: Entrevista com a família do Antônio, 09/1997)

Algumas informações são difíceis de entender, mas o pai continuava a falar, mostrando orgulho pela sua origem, da família, dos filhos. Mostrava nas entrelinhas a importância dada ao estudo, ao falar com orgulho que havia pessoas estudadas em sua família. O mais interessante dessa visita foi a atitude da mãe. Falou de cada filho, elogiou o Antônio como tendo "boa cabeça" para a escola, mas da filha da quarta série, disse de quanto sabia ajudar a mãe, o filho mais novo, bem menos concentrado do que meu aluno, era, segundo ela, uma criança que lhe trazia alegria, e assim foi... deixando os defeitos de lado só falava das virtudes enquanto acariciava cada um deles. Todos muito tranqüilos à sua volta, concentrados na conversa dos "mais velhos", como dizia a mãe ao pequeno. O atraso na escola era pela mudança de Estado. Queixavam-se da escola de lá. A família demonstrou suas aspirações quanto ao futuro dos filhos: "Que os filhos estudem até o final

(8ª série). E, principalmente, que sejam boas pessoas até o final da vida e possam viver por sua própria conta. O estudo dará vida mais tranqüila". A ideologia da sociedade sendo assumida pela família, a educação redentora dos males da sociedade, muitos têm essa esperança. Mas para que isso ocorra há que se ter outras mudanças nas regras da sociedade.

A mãe nunca freqüentou a escola, o pai freqüentou dois meses, fez Mobral. Os dois filhos mais velhos freqüentaram a escola até a terceira série, não quiseram continuar a estudar. Saí com a questão maior do que quando tinha chegado: o que levava esse garoto, filho de pais analfabetos, irmão de quem deixa a escola, a ter tão bom desempenho? A atitude da mãe sempre os elogiando? A subjetividade fazendo a diferença no particular? Ou a escola que freqüentava agora os acolhia melhor, e com a singularidade familiar e pessoal favorável, conseguia tirar proveito da situação?

Quando estavam para voltar à sua terra foram assaltados, e o pai ficou sem o dinheiro que economizara para poder começar a plantação no seu sítio no nordeste. A filha mais velha voltou para São Paulo e disse que pegaram uma época de seca e todos estavam voltando. Nada mais se soube desta família, condições de trabalho difíceis lá e cá. Procuram o que não vão encontrar, no país o trabalho encolhe, apesar de a mídia propagar, com orgulho, que a nação caminha para ser cada vez mais capitalista, não estar tudo na mão do Estado. No imaginário sustentado pela mídia, as privatizações irão resolver o problema do país. No entanto, o movimento da história observado na vida destas famílias revelou contradições e o quanto os conflitos de classe são camuflados.

Oposto a esse aluno é o filho da vizinha da escola, **Benedito** (07/88), que vinha à escola porque os colegas quando chegavam iam tirá-lo da cama, ou a diretora ia à sua casa, após bater o sinal do início da aula; e não apenas em 1997, até a quarta série continuou essa rotina. No início do ano de 1997, não conhecia as letras do alfabeto, e nada de matemática. A mãe dizia que o menino faltou muito durante o ano anterior, praticamente não foi à escola no segundo semestre. Demorou a aceitar o trabalho escolar, mas quando trouxe para a escola os seus dois coelhos... encantou-se. Por quinze dias os animais vinham com ele para a sala de aula, ficavam na classe. Um motivo a mais para escreverem: o que comem, descrever cada um, contar como os animais chegaram até ele. Comecei o trabalho sobre os

animais, textos sobre como vivem os coelhos, de onde vieram, como se reproduzem, qual a alimentação, como era a reprodução. Todos se beneficiaram da motivação extra... até que eles não vieram mais, morreram.

No relatório do final do ano, escrevi: "Quando fizemos a visita em sua casa ele se escondeu no quarto, foi para trás do sofá, chamava a mãe, gritava... um escândalo". Mas sobre o seu desempenho escolar no final do ano está registrado que:

> Lê concentrando-se nas palavras, mas não silaba, dá entonação e ritmo à leitura. Em matemática fez boa avaliação final. No último bimestre sempre sentou sozinho na classe e trabalhou muito, não saindo nem mesmo para o lanche. (...) Os seus textos são interessantes, mas sempre está escrevendo sobre lutas, brigas, mortes, dragões, super-heróis... Ele admira as situações de morte e poder glorioso. (Ficha de Avaliação do Benedito, 1997)

Será essa mudança de atitude resultado da entrevista? Esta não foi gravada. O escândalo era grande, os pais ficaram constrangidos. Com o desenrolar da conversa passou a me observar e ficou quieto. O pai, como ele dizia, era "servidor" da Prefeitura de uma cidade vizinha, as irmãs domésticas. São ao todo oito filhos, três filhas são casadas. Todos muito diferentes dele. Filho caçula, muito infantil para a idade, principalmente se comparado com as crianças da classe, que já trabalhavam ou eram responsáveis pelos irmãos mais novos. Como no caso das outras famílias, são migrantes, o pai veio de Minas Gerais e a mãe de outra cidade do interior de São Paulo. Há dez anos moravam no bairro. Mas a conversa era longa com a família, que contava suas mudanças, do que gostavam de fazer, como eram os filhos. As suas expectativas eram que os filhos crescessem e arrumassem um emprego em indústria. Falei do aluno, da melhora que apresentou, do que esperava dele nesse final de ano. A entrevista foi realizada em 09/10/97.

A característica desse aluno era o fato de não pertencer à família rural, já trazia a cultura da violência da cidade. A sua moradia lembrava a construção das casas da cidade, ela fora cedida, em troca de trabalho da mãe. Freqüentou a escola com mais ou menos regularidade até a quarta série, pois se não vinha, íamos buscá-lo. Deixou a escola em 2001, ainda na 5ª série. A escola não o conquistou, enquanto alguém cuidou dele como criança

veio à escola, mas os pais não tinham domínio sobre ele, não se comportavam como adultos diante da criança. Conquista temporária, pouco para sua vida.

Outras duas famílias ainda visitadas em 1997, mas também, como o anterior, moravam no bairro. Eu escrevia antes da entrevista na casa de **Mariana** (06/88):

> A mãe, na primeira entrevista do ano na escola, emocionou-se ao falar que criava os filhos sozinha, pois o marido a deixou e ela trabalha como doméstica [...] Falou que a filha sempre foi uma aluna difícil e que costumava jogar os livros e material escolar no chão e que quando saiu da primeira série não estava alfabetizada e nada sabia. Esta aluna não estava nos critérios da classe, fazia 9 anos no segundo semestre, mas a professora da outra classe pediu que ela viesse para esta classe que ela preferia ficar com o outro aluno, mais velho. No início emburrava muito e só fazia copiando de alguém ao seu lado. Veio um dia machucada no rosto e disse ter caído. A mãe também disse não ter entendido este machucado. Na classe nunca teve ataques de raiva como a mãe havia descrito na entrevista do final do primeiro bimestre, mas estava sempre brigando com alguém ou chorando por ter sido ofendida por alguém. Preocupa-nos essa emotividade demonstrada pela mãe e filha. Logo no primeiro bimestre, começou a tentar escrever, principalmente nas situações que envolviam a escrita do que acontecia nos aniversários. Mas sempre acompanhando alguém. Às vezes não vinha à escola e as crianças diziam que tinha ido ajudar sua mãe na limpeza, mas nada ganha por esta ajuda. (Ficha de Avaliação da Mariana, 1997)

Essa era uma prática constante, a menina ir para o trabalho da mãe após a aula, para ajudá-la no afazer de doméstica. Deixou de faltar da escola depois que conversei a com a mãe sobre essa exploração da criança. A criança nada recebia, ia para "ajudar a mãe", assim como o irmão mais velho. Lavavam o quintal, a piscina, a frente da casa... A casa em que moravam era cedida pela patroa. Um único cômodo grande, com cozinha e quarto. Tudo muito arrumado, limpo, e o "luxo" de uma mesa. Também eram migrantes, vieram de um Estado do sul do país, onde os pais da mãe têm um pequeno sítio (20 alqueires) em que plantam para viver. A mãe fez até segunda série, quer que os filhos estudem. A entrevista foi realizada em novembro, a preocupação da professora era aquela exploração da criança, e sua forte emotividade. Mas, ao final, escrevi sobre ela:

> Não estava alfabetizada quando iniciou o ano, mas rapidamente foi aprendendo e gostando de escrever. Chegou a fazer uma história que é

> escolhida pela classe como a melhor. No final do ano, o seu texto sobre escovação dos dentes é escolhido pelos dentistas como o melhor da classe. Lê bem e gosta de ler alto no grupo, mas não gosta de se expor sozinha. Em matemática aprendeu lentamente, ficou de recuperação e demonstrou saber o SND até centena, mas tem dificuldade de operar com números maiores. Resolve com material "dourado" os problemas desde que sejam quantidades até dezenas. (Ficha de Avaliação da Aluna 1997)

Mariana está hoje no colegial, mas continua "ajudando a mãe". Nesta, como em outras famílias, a diferença entre a educação dada às meninas e aos meninos é grande. As meninas são sempre "protegidas", mesmo que essa proteção seja uma exploração maior no trabalho ou até sexual em casa, mas não saem de casa sem ser acompanhadas pela mãe, e na escola são boas alunas. Os meninos têm outras atitudes e, invariavelmente, envolvem-se com atividades marginais da sociedade, abandonam a escola, ou não levam desta o que deveriam. A dicotomia entre o trabalho e os saberes escolares, possivelmente, distancia o aluno da sala de aula. A diretora fala dessa diferença de tratamento entre os meninos e meninas numa situação radical:

> O caso da Fábia era bem a cultura, de que a mulher nasceu para ser servil, em todos os sentidos. A Fábia sofria abuso sexual do padrasto, e do filho do padrasto. E a mãe tinha conhecimento disso, quando a questionamos ela disse: mas "ela nasceu mulher!". E também o próprio pai da mãe já havia abusado dela quando criança. E a Fábia ficou mais de um ano na nossa escola sem falar uma palavra. A Fábia mudou de escola, mas sei que está bem. (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora)

Este relato mostra o quanto as famílias recebiam a atenção da diretora, pois mesmo quando há muito tinham saído da escola, eram e são até hoje por ela acompanhados.

A família do **Robson** (09/95) morava no bairro, é irmão do Nélio, criança da primeira série, e de muitos outras crianças da mesma família, todos tinham muita dificuldade com a aprendizagem dos saberes da escola, em especial com a alfabetização. Em 1997, já deveria estar na sexta série, entrou na escola, segundo o pai, em 1992, mas não conhece o alfabeto.

Nélio é um exemplo da necessidade de os professores estarem centrados em seus objetivos para conseguir realizá-los, e das diferentes interpretações que um único fato pode ter, dependendo das teorias em que se baseiam as professoras. A diretora relata:

> Você se lembra da professora [...] que trabalhou aqui, quando o Nélio entrava na sala dos professores deitava no nosso peito procurando carinho, ela dizia que ele era tarado, que só queria os peitos, e na verdade ele queria uma mãe. O Nélio só gritava, foi embora voltou no segundo ano e foi novamente com a Rita, o cognitivo ainda é muito difícil. Socialmente está bem melhor. Está na 5ª série! (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora)

É com orgulho que a diretora relata o seu desenvolvimento. Foi a professora Rita quem desenvolveu todo trabalho com esse garoto, na sua fase mais difícil, completada por outras que a seguiram. Conseguiu alfabetizá-lo, tarefa pouca para quem está fora da escola, mas é com admiração pelo seu trabalho que aqui registro o fato.

Escrevo antes da visita à família de Robson:

> Robson é um aluno com dificuldade de expressão oral, quando solicitado a expressar-se melhor ou dar alguma explicação prefere dizer "não é nada", "deixa". No início do ano apenas repetia "não sei", "não aprendo", "você não sabe que eu não aprendo?". Com dificuldade é que começou a acreditar que poderia e era capaz de aprender. Ao desenhar, apenas rabiscava e jogava fora antes de mostrar, dizia: "está feio", "não sei". O pai sempre veio à entrevista e repetia também que "ele não tem jeito", "ele não aprende". É extremamente desorganizado e faz confusão com o que está sendo pedido. O pai parece machista e deixa claro que a mãe nada tem a ver com os filhos. Pai mora com outra pessoa. A mãe mora no acampamento dos Sem-teto com o filho menor (Nélio). Na segunda entrevista quando pedimos ao Robson que lesse para o pai é que este se mostrou admirado e parou para ouvir o que a professora falou. (Relatório: Entrevista realizada com a família do Robson, 10/1997)

Robson havia decorado o texto nos jograis, foi minha primeira conquista. Eu precisava que a família acreditasse que ele aprenderia a ler. A gravação da entrevista realizada em 21/10 em sua casa com "toda" família presente foi perdida, e do relato feito na época apenas se tem o trecho acima, que foi escrito antes da realização da entrevista, como justificativa da mesma. Desse aluno a história é longa, a família tem certeza de que não

havia “jeito”. Segundo o pai os “médicos” diziam que após os “acidentes” não aprenderia a ler. Fato ou interpretação a “teoria” quase se confirmou na prática.

O pai deixou a casa para viver com outra mulher, a mãe deixou a casa para viver com outro homem, sete filhos são deixados sozinhos, a avó que morava perto cuidava como pode. Chamado diante do juiz, o pai voltou para casa com a nova mulher e os novos filhos, era agora o responsável legal pelos que havia deixado, menos pelo Nélio que a mãe levou junto com ela, pois ainda na época o amamentava. O pai não o perdoou por ter sido o escolhido. Assim, o pai cuidava dos filhos da nova mulher por serem dele, dos mais crescidos por responsabilidade dada pelo juiz, mas não de um deles “nada tenho a ver com esse”, é problema da mãe.

Sem condições de expressar o que pensava a mãe cuidou do Nélio, diante de qualquer afirmação ou pergunta feita pelas pessoas da escola, sempre repetia “eeeé”. Mais tarde, quando fui professora do Robson ela “cuidava” do neto também, enquanto a filha trabalhava. Um dia, o neto, criança de dois anos, afogou-se na piscina de uma chácara. Segundo relato, ela viu a criança cair na piscina, mas não sabia o que fazer, também não pediu ajuda, esperou a mãe chegar do trabalho e encontrar a criança morta. Assim com a mãe ou sem a mãe, as crianças pelo que se ouviu, perambularam pelas ruas e sítios vizinhos, enquanto o pai não foi chamado à responsabilidade.

Meu aluno, o Robson, dizia que ela não era mais sua mãe, que o pai o proibira de falar com ela. Moradora do acampamento, ele realmente não falava com ela, mas levava todos os dias no final da aula a fruta dada na escola: banana, laranja, ou um pedaço de pão. Ela o esperava no tanque ou na pia em frente à porta da escola. É o carinho mudo e possível. A fala naquela singularidade era pouco relevante.

Já em agosto, um dia em sala de aula, esse aluno disse com alegria: “Estela, agora eu seu qual é o A!”. Trabalhava com outro aluno, paro o que fazia e pedi que me mostrasse, a letra. O Z foi o indicado. Pronto, eu tinha por onde começar – o primeiro é o A – era só inverter. As crianças olhavam espantadas para ver o que a professora faria diante da situação: “quem quer ler o alfabeto?” Muitos se apresentaram. Ele, num determinado

momento perguntou por onde começava o alfabeto. Condição de aprendizagem estabelecida.

O descrédito na sua possibilidade de aprendizagem devia-se ao fato de ter passado por vários acidentes: ter caído num poço, ter sido atropelado pelo caminhão, ter caído da árvore de *cabeça para baixo*... E, finalmente, ter-lhe caído um raio num dia de chuva. Mas devo ter-me esquecido de algum acidente nesse relato! Contou emocionado, em 1998, quando já era capaz de expressar-se, que todo o bairro rezou por ele, e que permaneceu cinco dias em coma. Quando ele contou em classe, disse que as pessoas gostavam dele e pediu que a classe o acompanhasse à igreja, para mostrar onde as pessoas rezaram. Nesse dia, toda a classe visitou a igreja, ao lado da escola. História várias vezes contada pela família, pelos amigos, pelos irmãos e, agora, por ele mesmo em classe. Eu, professora, emocionada por ele saber contar um fato passado, bastou essa demonstração do seu desenvolvimento. Nessa época, já desenhava como ninguém, usando o lápis para expressar-se muito bem, conheço o traçado de seus desenhos. Em 2003, visito uma exposição de arte da escola e a diretora diante dos desenhos dos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, perguntou se eu reconhecia algum; indiquei o dele sem ter dúvida, o desenho de sua releitura de Di Cavalcante. Marcas de professora de ensino fundamental: "Os professores primários interrogados por Jacques Ozouf sublinham com encantamento o sentimento de ser rei no seu reino que experimentavam quando entravam na sua sala de aula" (JULIA, 2001, p.34). Posso acrescentar: diante de seus alunos.

Escrevo no final de 1997:

> Conhecer a família foi importante para compreendermos o Robson. São muitas pessoas na casa, pouco espaço, uma madrasta depressiva, um pai autoritário, muitas crianças para serem cuidadas. É difícil encontrar espaço para tantas pessoas. Deixamos de pedir sua tarefa de casa, pois sabíamos que seria difícil fazê-la e ele passou a vir antes para a escola e tentar fazer em classe. Com o tempo, ele aceitou que era possível aprender e que estava fazendo progressos. [...] Vai para a terceira, não poderia deixar de ir, no próximo ano veremos onde está realmente em conhecimentos e atitudes de trabalho. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1997)

Assumi a responsabilidade de ficar com a classe, o trabalho precisava ser terminado. Em 1998, escrevi no primeiro bimestre sobre esse aluno:

> Apesar da entrada de muitos alunos novos, logo se percebeu que a autonomia de trabalho do Robson mantinha-se. [...] Chegou a dizer mais de uma vez que o **mais importante que havia acontecido na sua vida foi aprender a ler**. Atualmente, é um valor a leitura e a escrita, para o Robson. [...] Há apenas meio ano é que passou a sentir-se alfabetizado. Gosta de ler. Ainda é lento para fazer e para entender. Ainda repete a fala de quem está falando com ele. A professora diz: "Robson, leia novamente!" e ele repete "Ler novamente?" ou "Robson, você não escreveu o que me disse." E ele "Não escrevi o que disse?". Sempre com uma pergunta. Como se não entendesse bem o que a professora fala. [...] A compreensão do texto claramente está melhor, às vezes procura a professora para confirmar que leu mesmo, o que acha que leu. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1998)

Preocupava-me com as próximas professoras do Robson, ao fazer sua ficha parece que escrevo para alguém:

> A escola precisa dar tempo para o Robson, não pode atropelar esse menino que passou tantos anos acreditando que não aprenderia. Ele vai pensando a seu modo, mas resolve bem as situações. Não precisa de ninguém que o mande fazer as tarefas. É necessário continuar exigindo que ele fale e escreva a frase completa para ser entendido. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1998)

Quanto ao segundo bimestre, passo a passo vou apresentando novas exigências:

> [...] passo a exigir que escreva correto para ser compreendido. Digo que não entendo o que escreveu quando a palavra não está completa, até ele fazer a correção. [...] Em matemática nada diferente tem sido feito para ele trabalhar, segue normalmente a classe. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1998)

Em relação ao terceiro bimestre:

> Nesse bimestre, (o Robson) está realmente envolvido com o trabalho em matemática. Conseguiu aprender os algoritmos das operações e o faz bem, não tem mais problema com o SDN, está com dificuldade apenas em situações de problemas complexos em que a escrita exige maior reflexão

> ou está em ordem indireta. [...] Está fora de questão pedir para ele fazer em casa. [...] Ele precisa de um tempo maior e a dificuldade da casa é grande quanto ao espaço de trabalho. Não significa que a professora não dê a lição para ele, mas ele a faz em classe. Às vezes reúne-se com o Benedito para fazer. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1998)

Aumentava a exigência, no terceiro bimestre para que sua aprendizagem não parasse:

> A exigência da escrita passa agora a ser de pontuação. Eu leio sem pontuação como ele escreveu, e digo que está confuso. Ele diz para mim que não é desta forma, e lê correto. Mas eu lhe mostro que ele não pôs a pontuação, por isso estou lendo errado. Começo o trabalho com toda classe com parágrafo. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1998)

No quarto bimestre registro a melhora:

> A melhora foi a sua participação nas recuperações, pela primeira vez, vem à recuperação sem que eu precise insistir ou conversar sobre a necessidade do trabalho. Nesse bimestre progrediu em matemática, mais do que em português, diz que gosta do trabalho...
> [...] Volta no período da recuperação para trabalhar um pouco mais em textos. [...] Precisa de mais tempo para enfrentar as três dificuldades na hora da escrita: concatenar o pensamento lógico, pensar na ortografia, fazer o traçado das letras corretamente. Ao escrever vai mexendo com a boca como se pronunciasse cada palavra.
> [...] mostra-se confiante e tem autonomia de trabalho em classe e a professora ajuda-o quando precisa voltar à situações mais concretas para entender.
> Na recuperação final trabalhou-se com ele a escrita e as concordâncias. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1998)

E com a família, a cada bimestre, sustentava o trabalho com o aluno, como era possível:

> No primeiro bimestre: O pai não vem, mas a madrasta vem para saber como ele está na escola. Procura-se sempre mostrar o progresso do Robson. Há sempre o perigo nessa família de colocar na rua o filho que não vai bem. E com ele sempre mostrar seus progressos.
> No segundo bimestre: Falar com a família para mandá-lo à recuperação. Procurar incentivar que venha à recuperação para que faça por mais tempo o trabalho escolar. Parece sempre muito envolvido em classe, mas ainda

> não se dispõe a trabalhar fora da escola. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1998)

Falamos com o pai, no terceiro bimestre, como ele podia entender, o aluno já não dormia mais dentro de casa, é a cultura rural já observada pela professora em outras famílias, temia que meu aluno fosse tirado da escola. Assim escrevi antes da entrevista bimestral:

> Nessa (entrevista) deve ser dito ao pai a importância do filho estudar, é o seu próprio futuro garantido. "Quem vai cuidar do pai são os filhos que estiverem melhor". Com isso, pode manter por mais tempo o filho estudando e não tirá-lo logo da escola, como fez com os maiores. Incentivar o Robson a mostrar diante do pai seu progresso. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1998)

O pai repetiu no quarto bimestre à diretora o que ouviu da professora, que os filhos devem estudar para cuidar dos pais quando estes envelhecerem. Eu atingira o meu objetivo. No 4º bimestre:

> A madrasta veio para a entrevista, só elogios da escola para o Robson. Com ele uma conversa mais franca sobre a necessidade de melhora na escrita, e a certeza dada de que os seus pensamentos são bonitos. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1998)

As exigências eram sempre pontuais e não gerais, sempre ao seu nível e não da classe, a cada melhora um novo passo. O processo de ensino aprendizagem adaptado a cada um e não apenas a todos. Robson terminou a sétima série em 2003, faz atualmente o supletivo da oitava série, encaminhado e devidamente apresentado por uma das professoras da escola aos outros professores. Nem todos os objetivos foram alcançados, mas aproveitou da escola o que essa pôde dar-lhe. Para quem perdeu um irmão morto num assalto, quem (dizem) tem meio irmão comandando a marginalidade no bairro, e quem tinha como prognóstico a impossibilidade da alfabetização, ele é um sobrevivente do espólio da sociedade.

No início de 1998, chegaram à escola duas crianças de um Estado do Nordeste, a menina com sete anos na primeira série e o irmão com 13 anos, **Valter** (08/84), para a segunda série. Impossível deixar uma "criança" de 13 anos na segunda série, já escrevia entre silábico e alfabético. Considerei possível deixá-lo na minha classe, de terceira série. Escrevi sobre ele no primeiro bimestre:

> Ele admirava-se em ver a professora escrever com **CH/QU/FR** e dizia que faltava uma letra. Tem boa grafia, mas realmente tinha dificuldade para escrever um texto. Pedia à professora, como outros, que escrevesse na lousa para eles copiarem. Nunca houve reprovação, ele nunca terminou o ano escolar. Esse bimestre não trabalhou, não veio à recuperação e não fez todas as tarefas de classe. Professora foi com a orientadora em sua casa, no bairro de Betel para entender melhor o que acontecia com esse aluno de fala violenta e atitudes dóceis. A sua fala assusta a professora: "quero sangue", "vou quebrar a perna de dez", "vou dar porrada até não acabar mais"... Segundo os alunos eles vivem batendo em outros, mas são seus amigos, estão sempre rindo com ele. Como trabalhar sem interferir em sua cultura, sem mostrar preconceitos? (Ficha de Avaliação do Aluno, 1998)

A visita à família foi programada:

> A família mostra ser tranqüila e a mãe muito suave, diz que o filho a ajuda em casa. Tem muitos filhos, os mais velhos trabalham para ajudar o pai. O pai há anos trabalha no Estado de São Paulo, mas a mãe morava com os filhos na [cidade do Estado que veio]. Parece que por alguns meses ela ficava aqui com o marido e depois voltava para lá e as crianças ficavam com sua mãe, mas esta está muito velha agora. Na entrevista falou-se sobre a necessidade de ele ir à recuperação. Nada foi dito de ele não trabalhar em classe, nenhuma reclamação, e ele "de olho". A conversa foi longa, mãe está grávida, a casa cheia de bolor. **No outro dia ele chegou em classe olhou para a professora, apontou o dedo para ela e disse: "vou trabalhar!" E assim foi.** (Ficha de Avaliação do Aluno, 1998)

Diálogo compreendido de um lado e de outro. Pequenos indícios nos dão a certeza do movimento de distanciamento ou de aproximação. Pequeno gesto de parar na porta, esperar o olhar da professora, levantar a mão, apontar o dedo para ela e dizer "vou trabalhar", apenas alguns segundos, gesto quase imperceptível para um estranho, mas com muito significado naquela particularidade entre professora e aluno. Não sei dizer exatamente em que ponto o conquistei, se por não reclamar, se por ouvir com atenção a

mãe, enfim... Nem sempre, na escola, as professoras percebem essas situações, mais raro ainda é registrar.

Nesse movimento de aproximação e de distanciamento, registro aqui um fracasso com um aluno em 1997. **Cândido** (10/85) veio pouco à escola, nunca fez uma avaliação, entrou na escola em 1983, fez três anos de primeira série, era a terceira segunda série que cursava (Ficha de Avaliação do Aluno, 1997 e Relatório do final do ano escolar, 1997). Quando veio, foi quase sempre trazido pela diretora, vida quase miserável, e se era quase criança na idade, era um homem na responsabilidade do trabalho. A mãe o considerava um bom "trabalhador". Quando o pai bebia, ele, a mãe e os irmãos dormiam ao relento. Chuva, frio ou noite agradável. Nunca o conquistei, possivelmente a rigidez das regras da classe o espantou, possivelmente as brincadeiras com as crianças o distanciaram, batia o quanto podia nos menores. Mas o pouco que vinha, logo se percebia a aprendizagem, no entanto, ele a desdenhava. Menino esperto na malandragem, inteligente, nunca entrou no envolvimento com a aprendizagem. Por muito tempo procurei saber dele, convidá-lo para vir às aulas mandando recado pelo seu irmão mais velho que sempre aparecia no bairro, mas continuava quase analfabeto ainda em 2000. Já em 1997, a escola o perdeu quando se mudou para uma cidade vizinha, e a diretora já não podia interferir. Enquanto de alguns se sabia dizer o momento da conquista, mais difícil é dizer quando se perde o aluno, perdi os indícios do momento em que o distanciei da escola. Como professora, aprende-se também nessas situações. A diretora conta o que a impressionava nas visitas à sua família: "a questão dos hábitos, eles enconchavam para comer, não tinham o hábito do banho diário, não usavam escova de dente...Tinham que trabalhar..." [...] "mudou e saiu do nosso controle, aí não teve mais como" (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora).

Voltando ao Valter, aluno de 13 anos, de 1998, estava preocupada não só com a aprendizagem, mas com sua educação, registrava fazendo propostas para que eu, como professora, não perdesse o objetivo do trabalho:

> Foi difícil saber como lidar com um aluno de gestos suaves e fala agressiva e entender porque não trabalhava em classe. Na ida à sua casa

> deu para entender que a vida não deve ter sido fácil e tirou dele muitos direitos e lhe deu muitos deveres. A atenção com que nos trata, após a visita também é significativa. Parece que devemos seguir o caminho da conquista do aluno para o trabalho e pela conquista da beleza do conhecimento. Ele se deixa conquistar pelo trabalho. A tarefa é trazê-lo à recuperação para que avance na escrita. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1998)

E assim foi evoluindo, no segundo bimestre:

> A melhora é visível, pergunta muito sobre como escreve as palavras, algumas letras novas (para ele) quer saber mais, adiantou-se em matemática e está trabalhando muito em classe. Algumas vezes vem com coisas prontas. Interessa-se por geografia e história. Faz bem uma carta e com sentimento.
> A intervenção foi correta, ele teve melhora Não esquecer de tentar suavizar essa fala agressiva sempre analisando com ele e nunca o agredindo. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1998)

O aluno continuava a progredir em classe, entendeu a linguagem da professora, a respeitava, mas a sua fala violenta com outros alunos continuava a me preocupar. Procurei novamente a ligação com a família, mais para entender; eis a conversa entre ele, professora e a mãe:

> A mãe veio à reunião e conversou-se muito sobre a atitude dele. Contou-se o que se ouve dele e nossas interrogações. A mãe ria muito com ele e dizia que ele gosta é de falar bobagem, mas ele não faz tudo o que fala. Ela ria dele e dizia que ele está falando muita bobagem. Os dois riam. A mãe é muito suave e disse que o menino só sai com o irmão mais velho e volta com ele para casa. Trabalha com o pai e em casa todos estão orgulhosos dele ter aprendido a escrever, e no trabalho o patrão só deixa ele tirar as notas fiscais, pois não erra. (Ficha de Avaliação do Aluno, 1998)

Trabalhava à tarde e à noite num posto de gasolina. Outra cultura, outros significados, a escola querendo fazer dele uma pessoa com valores voltados para sua classe social, e a mãe conta orgulhosa da satisfação de ter aprendido a ler, e o patrão estar satisfeito de encontrar quem não erra ao escrever. Será que sempre o capitalismo

antropofágico engole o que se faz na escola? Não há necessidade de resposta. Mostra-se, com a satisfação do patrão o quanto ele se adiantara rapidamente na aprendizagem.

Foram seis alunos desta classe indicados para ser reclassificados para a quinta série, em 1998, por estarem bem em conteúdo e pela idade. Havia outro aluno que, em conteúdo, era superior aos seis, mas estava na idade desta série, um dos mais novos da classe. Era difícil para a professora aceitar, conversou com os professores da quinta série, conversou com as famílias. Uma dessas alunas indicadas, a família preferiu que ficasse ainda na quarta série, pela primeira vez estava bem na escola, apoiei a decisão da família. Ao aluno, de gestos suaves e fala agressiva, considerava mais adequada a indicação para a 5ª série. Mas desapareceu da escola por um bimestre, depois de ir uma semana às aulas da quinta série. Voltou pelas mãos da diretora, e fez a quarta série. Nem sempre as decisões profissionais são as melhores e mais adequadas aos alunos. Hoje, 2004, este menino que veio da lá do Nordeste está no colegial. Foi um dos grandes apoios do Robson após a quinta série.

A decisão de ir à casa da **Eliza** (10/92), aluna da primeira série, que era a minha classe nesse ano, foi tomada após a reunião de pais do terceiro bimestre, em 2000. A menina estava atrasada em relação à classe com muitas faltas, principalmente no primeiro semestre. A menina queria desenvolver-se mais na escola, mas os pais não consideravam necessário fazer a recuperação. Considerei que estava na hora de ir até sua casa:

> ... A menina estava sofrendo com a diferença. A diretora se ofereceu para ir junto. O irmão da quinta série, tentou nos ensinar chegar até lá: "sobe até lá em cima, aí tem aquela árvore grande, vira até encontrar o sítio, depois da horta grande..." A Giane, orientadora, foi de carro com o aluno, eu e Rosa, a diretora, fomos em outro carro. Quando encontramos o sítio, eles voltaram e nós ficamos. (Relatório da autora: Último relatório do ano de 2000)

Não só foi difícil falar com o pai, o difícil era a família. A professora teve dificuldade para conversar com a mãe desde o início das aulas, não compareciam às reuniões. Rígida nos princípios de sua crença religiosa a menina ia à escola sempre de vestido, quando estava muito frio, deixava de ir, as pernas não podiam estar cobertas com calças compridas, roupas de homens. Até que um dia ela contou à professora que o pastor

liberou para ela vir com a calça comprida por baixo e a saia por cima, não agüentava o frio. Faltava muito da escola, e nunca havia freqüentado o ensino infantil. A professora tentava conversar com a mãe quando a trazia atrasada à sala de aula, mas esta resistia, dizendo não ter tempo para prosa. A conquista da menina foi difícil, queria brincar, nada conhecia, mas adorava cantar! O segredo deveria ficar, segundo ela, dentro da classe, não devia cantar a não ser as músicas da igreja. Freqüentou poucas vezes a recuperação, pai não deixava, mãe não via sentido... No terceiro bimestre, a conquista da aluna estava realizada, mas a da família não. Chegara atrasada em relação aos outros alunos, a professora fazia, duas vezes por semana, recuperação, partindo, dessa forma da diferença para se chegar à igualdade.

Em 2000, a recuperação era feita por assuntos: hoje faço a revisão de adição, ou de multiplicação, ou ainda, hoje vou trabalhar com textos... anunciava a cada semana o que seria trabalhado. E as crianças diziam se precisavam ou não da recuperação. É o trabalho da autonomia e da responsabilidade. Quando eu observava que precisavam e não se propunham interrogava: "Você não acha que seria bom para você rever esse assunto? Eu gostaria que ficasse". Normalmente não era necessário, as sinalizações durante as aulas faziam a criança saber em que precisa trabalhar mais. Muitas vezes ficava para recuperação criança que estava muito adiantada, mas que no seu entendimento precisava aprender melhor. Não interferia e, com isso, os mais fracos também se animavam.

Sempre convidava, e a Eliza muitas vezes dizia precisar da recuperação, mas não podia ficar... Bilhetes iam para casa, cercava-se pai e mãe, diretora ajudava, mas a resposta malcriada era freqüente. Quando percebi, na reunião de pais que a criança estava sofrendo, resolvi ir até a casa da família. Empreguei, em 2000, essa estratégia, tantas vezes antes usada com sucesso. Observa-se pela entrevista o quanto a aluna estava envolvida na aprendizagem.

> A Eliza brincava sobre um banco de madeira com os cadernos, fez uma tábua de adição para "brincar", como ela nos explicou. Havia, também, um livro sobre animais que ela folheava. Quando nos viu, largou tudo para nos receber. A irmã mais velha veio também. Só estavam as duas naquela casinha isolada, no meio do campo. O pai havia saído para o trabalho, a mãe não havia chegado. Ela foi mostrar a criação: coelho, galinha, galinha carijó, pato... o pé de manga, de pinha, carregado de fruta e também a flor

> de girassol que levou da escola para plantar em casa. Dando as mãos para a professora, ela a levava de um lado para outro mostrando tudo, com o maior orgulho.
> A mãe quando chegou veio sorrindo para falar conosco. Onde estava aquela mulher brava, malcriada, petulante...? Era uma doce senhora, feliz de nos ver, hospitaleira. Sem agressividade, sem cara feia, sem responder de modo malcriado. Conclusão: "é claro que ela pode ficar, só tem que convencer o pai, mas ela vai ficar!" A Eliza ri e reforça: "eu preciso, mãe, eu quero ficar para fazer o livrinho..." O livrinho é o livro de matemática. "Eu não quero ficar atrasada".... E o convencimento continuou... A irmã de 14 anos em casa, lava, passa, cozinha, cuida da criação... não estuda, não pode, fica em casa. Fica evidente a cultura da família! Mas parece que foi dado mais um passo da escola para conquistar esta família. Conquista que refletirá não apenas agora, mas na confiança que a escola vai passando aos poucos, e que pode refletir no futuro, permitindo que a criança fique na escola numa escolaridade maior. Numa valorização da educação escolar. (Relatório da autora : Último relatório do ano de 2000)

Esta aluna permanece na escola ainda hoje, 2004, quinta série. Precisou muito de recuperação, teve um sério problema de saúde, mas precisar da recuperação não foi problema. Hoje, 2004, a família confia na escola.

Durante a entrevista em 2000, a mãe conta que chegou a fazer um grande esforço em alguns meses para pagar uma escola para o menino, "homem precisa de escola", mas nada aprendeu, dali nada levou, sequer era dada atenção a ele. Desvendada a rejeição à escola. Como poderia achar que uma escola pública daria atenção à sua filha? Nem mesmo era homem! A família acreditava na escola particular, não percebia que as discriminações e as não competências não são privilégios da escola pública.

A família morava numa velha casa rural. Não entramos, fomos recebidas no coberto da cozinha, cadeiras oferecidas, papo longo, dia de muito calor, mas não era uma casa diferente de outras visitadas, o olhar não via mais do que três cômodos. Mãe empregada doméstica, pai trabalhava- não desvendado onde. Mais tarde sabe-se: afastado por doença mental. Com o menino da quinta série, os problemas foram mais revelados.

A diretora, hoje, é confidente da mãe, suas agruras e dificuldades com o marido são compartilhadas, não na reunião geral, marca sempre um encontro em particular... Essa singularidade faz a vida dessa família ser mais difícil do que a da maioria, mas a criança

beneficia-se da escola no que essa pode lhe dar. Não muda sua realidade de classe social, o apego à religião é seu lenitivo diário. “Deus cuida”, porque a sociedade apenas espera que ela sobreviva.

Comparando a relação com os pais em 1997 e 2000

Para mostrar o movimento pelo qual passa a escola apresentam-se dois exemplos: o relatório do final de 1997 da 2ª série B e de 2000 da 1ª série. Neles observa-se o quanto, eu, como professora, já havia absorvido em 2000 o trabalho com os pais, mesmo tendo, no final de 1997, já realizado várias entrevistas com as famílias. E o quanto as famílias já estavam ligadas à escola. E, nesses relatórios, pode-se observar não só o trabalho com os pais, mas também aquele com as crianças. O relatório do final do ano escolar de 1997, inicia-se falando da preocupação que era central quanto à alfabetização:

> Os resultados são contundentes e, hoje, sabe-se que a decisão tomada no início do ano, de montar duas classes de segunda série, uma com alunos mais velhos e outra com os mais novos e uma de primeira série, foi a correta e fez toda a diferença. Em lugar de alunos analfabetos na segunda série, temos os alunos alfabetizados com possibilidade de fazer uma ótima terceira série, e a primeira série, também tem bons resultados.
> Tomar a decisão correta em Educação não é apenas uma questão de número, é ter pessoas mais capacitadas, motivadas, acreditando em suas possibilidades e vai refletir no seu futuro e no futuro da nação. Assim é com satisfação de dever cumprido que terminamos o ano escolar, em 1997.
> Por outro lado, trabalhar na segunda série da Escola Fundamental do bairro de Betel não é a mesma coisa que trabalhar nesta série numa escola da Prefeitura no centro da cidade ou num colégio particular da cidade de Campinas. A Educação precisa estar voltada para sua população-alvo. Estes alunos, em outras escolas, com outras estratégias, não teriam os mesmos sucessos que tiveram aqui nesta escola. Este é um conhecimento assumido pelo educador, mas ignorado na prática e pela política educacional.
> Não temos dúvida quanto ao desenvolvimento dos alunos da 2ª série B. A questão é saber quanto progrediram e o que ainda devem progredir. Avaliávamos estes alunos no final do bimestre como ainda não estando no nível de alunos de 2ª série. Podemos dizer de modo geral que hoje se encontram no nível dos programas escolares desta série. Com exceção de dois alunos, dois dos mais velhos. [...]

> **Todos foram alfabetizados!**
> Esta frase parece simples, entretanto é necessário observar as idades dos alunos: 1 aluna já deveria estar na 7ª série (esta foi transferida em julho para outra escola); 2 alunos já deveriam estar na 6ª série; 6 alunos na 5ª série; 4 alunos na 4ª série; 4 alunos na 3ª série; 3 alunos estão nesta classe com idade correspondente ao seu ano escolar, (uma dessas alunas ficou fora da escola de 04/06 até 09/97).
> A questão é: por que não se alfabetizaram em anos anteriores? Alguns estavam na escola há 6, 5, 4, 3 e 2 anos e não estavam alfabetizados. Considerando os três mais novos, estava alfabetizada aquela que havia ficado três meses fora da escola!
> Essa é questão que merece grande reflexão do Sistema Educacional. Se estão alfabetizados é porque, provavelmente, poderiam ter-se alfabetizado antes. O Sistema Educacional tem perdido tempo e esforço desnecessariamente. [...] (Relatório do final do ano escolar de 1997)

Envolvida na escola, no trabalho de professora, indico que o sistema educacional brasileiro "tem perdido tempo e esforço"; entretanto, o objetivo das políticas educacionais brasileiras não demonstra estar direcionado para este grupo social. Prossigo o relatório falando de cada aluno, o que me encanta, o que me preocupa, e sobre o trabalho com as famílias e já indicando o que se pensava na época sobre as visitas aos seus lares:

> Houve uma substancial melhora na relação com os alunos no 2º semestre, várias são as hipóteses, uma delas é a visita às famílias. Conhecendo um pouco mais de como eles vivem, qual a relação familiar, onde trabalham ou tentam trabalhar, enfim, conhecendo um pouco mais quem são estes "excluídos", tenho escolhido com maior clareza o atalho do questionamento, da exemplificação, das propostas, das exigências, nas mediações necessárias.
> A proposta é continuarmos estas entrevistas e intensificar a freqüência, fazendo algumas correções necessárias no seu roteiro. Precisamos da ajuda, nesta incursão pela sociologia, demografia ou antropologia da população dos excluídos. Não sabemos bem como definir esta pesquisa com a população das famílias dos nossos alunos, mas estamos considerando-a importante no cotidiano escolar. (Relatório do final do ano escolar de 1997)

A proposta não se consolidou, perdeu-se, e as entrevistas não foram retomadas sistematicamente; a partir de 1998, não houve mais troca de informações quando essas eram feitas. Várias possibilidades, uma delas talvez fosse a dificuldade do grupo naquele momento em ter o foco das decisões no trabalho da escola, talvez o momento que se vivia, o movimento da história com avanços e retrocessos.

> Sugerimos que para o próximo ano, montemos um Seminário de Estudo na nossa escola, com convites específicos para estudiosos que possam nos ajudar a compreender mais o trabalho com esta população. **Agendar, fazer a proposta já é garantir o nosso trabalho e o nosso enriquecimento como profissional**. (Relatório do final do ano escolar de 1997)

Proposta, intenções, estudos... não garantem a mudança, o que a garante é o trabalho, a ação, a intervenção; são as atividades que garantem e modificam a situação vivida. Essa proposta não foi aceita, ou não foi possível, cada professora tinha interesses muito diferentes. A ação realizava-se em outras frentes. Assim é a vida dentro da escola de ensino fundamental da escola pública. Mas, em 2000, a situação era outra, lê-se no início do relatório final:

> Conquistar os pais para confiarem na escola, **para nos verem como parceiros na educação dos filhos** foi, este ano, e tem sido nestes anos de trabalho, um dos nossos objetivos que contou com nossa prioridade de ação.
> Em outubro, foi realizada a reunião de pais da classe da primeira série. A freqüência foi muito boa, considerando que todos moram longe e muitas mães trabalham. [...] A mãe da Andreia disse estar ali representando também a mãe da Mara, que o pai, atrás de emprego, chegaria. E chegou. Todos os outros estavam presentes.
> Esquematizei a reunião para apresentar aos pais o que foi ensinado aos alunos e o que se espera que eles saibam no final desta série. O objetivo principal é que com esses conhecimentos possam viver melhor, como pessoas de um mundo letrado [...]. A questão era: se nem todos são letrados, nem todos entenderiam o que está escrito porque entregar por escrito o resumo do trabalho anual. O que se pretendia era mostrar respeito a eles, responsáveis, primeiro, pela educação dos filhos, e dar a eles a noção clara de por que mandar uma criança para a escola, o que a escola ensina longe de seus olhos. Como seria explicado, eles entenderiam, ou lendo, ou ouvindo.
> Reunião com os pais? Não, reunião com pais e filhos. As crianças na classe acompanhavam o que eu dizia e iam ilustrando: "Diz o que quer dizer isso, Luis", "quem pode mostrar como faz a operação com material 'dourado'?" e lá foi o William, "como se agrupa esses animais?" e o Valmir não se fez de rogado, "quem mostra o caderno para os pais entenderem?" vários tiraram para mostrar, "empresta seu caderno Vicente?" "mas, Estela eu não fiz a tarefa ainda, você vai mostrar?" "Não Vicente, é só para verem o geral". Cada criança com seu material, cadernos, livros, provas e os pais examinando. E eu vou ilustrando. Os

> pais nada perguntam de nota, mesmo se algumas não são boas, pouco importam com elas. [...] A satisfação da professora vem da fala de uma mãe "mas vocês não só ensinam, educam, Estela, ele agora não mais deixa de escovar os dentes!" A mãe da Sonia diz: "Ela faz a tarefa sozinha, não precisa de ajuda". A mãe do Vicente conta que ela falou alto em casa: "Quanto é três vezes cinco?" E ele respondeu: "quinze", ela olhou assustada e perguntou "como você sabe?" Ele demonstrou: "cinco mais cinco dez, mais cinco quinze!" A mãe do Valmir diz que todos os dias quando chega do trabalho vê a tarefa do filho, se ele não terminou, termina enquanto ela faz o jantar...Cada uma vai participando como pode. (Relatório: Último relatório do ano de 2000)

As famílias em 2000 eram mescladas, com mães que freqüentaram a escola, e, portanto, sabiam participar de uma reunião, a escola não lhes era estranha (não são da burguesia, pertencem à classe trabalhadora, mas passaram pela escola); mas, também, com mães que da cultura escolar pouco sabem. Mas tenham ou não freqüentado a escola, elas sabiam avaliar como estavam os filhos, estavam atentas ao que lhes interessava, sabiam mostrar a satisfação. E a professora mantém sua observação dos pequenos sinais:

> As crianças olham felizes, pois é o trabalho delas que os pais estão aprovando. Alguns deixam o material e passam a ler os livrinhos e revistas, expostos na classe, a conversa já cansou, outros abrem o livro de matemática e fazem tarefas do livro, os pais observam. E comentam que já estão lendo. Lendo é um exagero, mas estão começando a ler, são leitores do que querem.
>
> A mãe da Sara comentou, na sua entrevista, que a filha está melhor que a filha que está na terceira série, no final do ano anterior. Assim, a mãe acha que a Sara termina melhor a primeira série, do que a filha terminou a segunda o ano passado. Será? O que a leva a fazer uma avaliação tão boa desta filha? A Sara é boa aluna, mas a irmã também é considerada uma boa aluna. Será que o fato de a aluna estar lendo faz tanta diferença? Pois foi este o ponto mais valorizado. Esta é a demanda, não apenas uma necessidade, eles querem ver seus filhos lendo.
>
> Este é um fato interessante. A literatura fala da importância da escrita pela autoria da criança, ela é que está falando, criando, mas os pais falam da leitura. Sempre. Esta foi uma anotação que fui fazendo durante o ano, eles mostram-se satisfeitos por tudo, mas falam da leitura, como se esse fosse o ponto mais importante para eles. Como se a leitura fizesse a diferença na vida. A mãe da Sara não é diferente, fala que a filha lê, enquanto a outra não lia ao final da segunda série. (Relatório: Último relatório do ano de 2000)

Por que a aprendizagem da leitura é tão importante para a mãe desse grupo social? Seria pela facilidade de constatação de que os filhos estão aprendendo, pois é facilmente avaliada a aprendizagem pela sua exteriorização? Ou estão interessadas, em verificar o trabalho da escola?

> Os estranhamentos dos pais com a metodologia, com o tipo de tarefa, com a ausência de cartilha, observado durante o 1ª bimestre, não existe mais nas famílias. O que se observou foi a satisfação dos pais com o nível de aprendizagem dos alunos, o que demonstra que os pais estão de olho é no resultado. Uma mãe chega a dizer "achei que daquele jeito de ensinar ele não ia aprender, mas como escreve e lê! E gosta de escrever, tá lendo tudo!" A desconfiança do novo é vencida pelos resultados apresentados pelo alunos. Sem muita explicação da professora, apenas o necessário, as crianças vão mostrando que gostam, um problema a menos; depois mostram que começam aprender; o que a professora fala, os pais observam. Tudo isso os levou à confiança e os tranqüilizou. (Relatório: Último relatório do ano de 2000)

Mas, como em 1997, também em 2000, procuro os indícios ...

> Eu procuro no olhar o que não é dito. O pai do Luiz Carlos sorri, a cabeça do pai do Willian aprova, a mãe da Andreia olha a filha trabalhar, a mãe da Sonia sorri e observa a filha que faz a tarefa enquanto a professora fala. O pai da Eliza continua sem expressar emoção. A Valda olha para o filho encantada. Mas a Mara dorme, enquanto seu pai não chega. Para ela não há interesse naquela reunião, enquanto alguém da família não está presente. Para sua mãe, a mãe da Andreia a substitui, para ela não. Karina senta perto do pai quando ele chega. No outro dia a mudança do caderno. Falei sobre a organização do material com todos. Ela já trocou vários cadernos de casa, o atual estava um lixo, deixa em casa, não traz a tarefa... Não foi necessário falar sobre o ponto fraco dela com o pai. Ele observou o caderno dos outros, no outro dia, caderno encapado, do mais barato, sem aspiral, mas limpo, tarefa feita. Parece que a organização dela estava faltando ajuda em casa. A professora vai ficando com a certeza, mais uma vez, de que tem que estar junto com os pais para, em classe, a criança sentir a sintonia, sentir continuidade e a ruptura deve revelar outra continuidade, no interesse, no cuidado, na atenção, na proteção...
> Eu tento falar com o pai da Eliza no final, ele diz ter pressa. Insisto, falo da recuperação ele diz que não pode deixar. A menina ao seu lado diz que precisa. Ele diz que não pode, eu mostro a saída. "Ela vai à tarde com o irmão, é horário de verão, não está tarde". Nada, ele não se convence. Sai. A menina depois procura-me e diz: "eu sei que preciso de recuperação, todos estão mais adiantados no livro do que eu." Eu procuro minimizar a frustração. "Saiba que você está mais atrasada apenas porque todos tiveram a oportunidade de tirar suas dúvidas e trabalhar com a professora na recuperação e você teve menos chance, não há nada de errado na sua

> aprendizagem". "Eu sei, mas eu quero chegar aonde todos chegaram". Ela falava juntando as mãozinhas e arregalando os olhos. Acho que está na hora de ir até sua casa. (Relatório: Último relatório do ano de 2000)

Como já relatado, fiz a entrevista com a família junto com a diretora da escola. Outro exemplo, que aparece de trabalho pedagógico com os pais no relatório do final de 2000, é o relato de uma parte do trabalho com animais:

> Em agosto as crianças foram ao Parque Ecológico de Paulínia, para observar os animais. Nessa ocasião as crianças já começavam a escrever. Escrever os nomes dos animais foi uma motivação excitante para todos. Apenas os nomes. Lista para conferirem depois. Estudávamos as aves mais especificamente, entretanto, eles tentaram fazer grupos de animais antes de ir para o parque, muitas classificações foram propostas. Saiu os nomes de mamíferos pelo Luís que conhecia pelo vídeo que vira em casa.
> Em outubro, fomos ao Zoológico de São Paulo, então é que se pôde observar o avanço dos alunos. Algumas mães, com muito medo de permitir que as crianças fossem ao Zoológico, outras sem nenhuma restrição. Fizemos antes a reunião de pais e nesta colocamos como seria a visita ao zoológico, quais os objetivos. A mãe do Vicente, no final da reunião, veio pedir para ir junto. Não conhece [era seu sonho] e achava que era a sua última oportunidade. A mãe do Luís, mais resistente até nas vésperas, dizia que não. Perguntou se poderia ir junto, eu a incentivei a falar com a diretora, que ela poderia até ajudar, em nada atrapalharia. A mãe da Andreia mandou pedir se poderia ir, a mesma resposta. Foram as duas primeiras. E realmente ajudaram. Não pedagogicamente, mas olharam as crianças, levaram as crianças até o banheiro... E o melhor, encantaram-se com o que viram: todos queriam ver os animais, queriam ler as placas com as informações sobre eles, as pranchetas iam sendo preenchidas, uma explosão de perguntas. Só os olhos deles não satisfaziam, eu tinha que olhar tudo que cada um via. E também a colaborar para achar as sílabas das palavras que queriam escrever. "É a placa branca ou amarela?" "Olha que você descobre". Mas alguém já vai adiantando: "Claro que é a branca, é nela que está o nome do animal!", "Mas eu não sei qual é o animal!" , "Que animal é este?" "Na placa não fala o que ele come!", "Estela, fala para eles olharem o resto de comida...." , "Eu não pensei que a girafa fosse tão grande!". Quem estava mais eufóricas eram as mães. A mãe do Vicente levou seu bebê, no carrinho. Santa criança!!! "Vicente, olha que lindo!", "Espera, mãe, eu quero escrever o nome daquele outro", "Depois escreve, olha só que lindo! "Mãe, deixa eu escrever primeiro..." "Estela, é um urso !!!" , "Onde ele vivia?".... Mas era o canguru ao lado que chamava atenção de outros: "Mas ele é pequeeeeno!!!"
> E as mães iam prestando atenção no movimento do zoológico, a professora só nas crianças: "Estela, você viu que todos querem saber em que série as crianças estão?", "Vieram me perguntar de onde era o grupo

> de criança", "Uns turistas perguntaram ao guia e este falou em português com a gente!" Eram seus filhos demonstrando que sabiam, que estavam sendo admirados, e elas muito emocionadas!
> Nós nos perdemos do grupo da segunda série. Não tínhamos os lanches para o almoço, e muito menos dinheiro. Eu propunha parar, e as crianças apontavam para mais um animal. Sento quase duas horas da tarde e digo: "Ninguém almoçou, todos estão cansados e com fome, vamos para o ônibus almoçar?", "Mas você prometeu ver o hipopótamo..." O último animal observado e finalmente o almoço tardio. Alguém reclamou?
> No ônibus alguns dormiam, outras cantavam e o Luiz Carlos gritava "Tenho cinqüenta carros, ganho mais dez, fico com....?" . E as respostas iam surgindo e novas perguntas iam aparecendo... "Fala outra vez, Luiiiiiiiiís..." (Relatório: Último relatório do ano de 2000)

Muito diferente, o envolvimento dos pais em 2000, diferente por estarem mudando as famílias que freqüentavam a escola, mas diferente, também, pelo movimento histórico da escola, pela mudança da cultura escolar... Mesmo os pais do sítio, ou analfabetos, nesse momento, participam intensamente das reuniões bimestrais, se não podem comparecer no dia marcado, pedem entrevista em outro dia, sabem que serão atendidos. O importante era a criança estar na roda da conversa família-escola. Mas, também, não se pode deixar de registar o encantamento pelo conhecimento demonstrado pelas crianças.

Contribuição das entrevistas

Apenas entrevisto, como já coloquei, aqueles que me inquietam, que não se encantam pela aprendizagem, aqueles para quem a aprendizagem não fazia sentido, aqueles a quem tenho medo de perder, a quem devo preparar para partir com a família – escolhas de professora. Aparece, assim, um pouco da cultura escolar e do movimento da escola nesse pequeno período estudado. Apresento, neste trabalho, algumas das entrevistas, realizadas entre 1997, 1998 e 2000. E as referências que as professoras fazem delas, todas fizeram entrevistas, não há registro das mesmas. Aprendi muito com eles, nada aprendi do como viver, da forma como vivem, nas migrações constantes. Alguns alunos migraram em 1997, 1998, 2000, 2001... , para bairros urbanos de cidades vizinhas ou distâncias maiores.

A atividade rural encolhendo e jogando na periferia violenta os trabalhadores rurais que conheci. Outros saíram da escola por terem terminado o ensino fundamental.

O que se aprende como professora, usa-se em sala de aula, fazendo a relação trabalho e escola, relação história de vida e aprendizagens escolares, mudando as exigências na relação com o aluno, mudando, enfim, a inter-relação, muitas vezes abrindo espaço para eles apresentarem suas aprendizagens...

> ...para mim foi muito importante, você começa a enxergar tudo de uma outra maneira. Até a questão da lição de casa, por exemplo, quando a criança não fazia ou trazia suja, porque uma das coisas "típicas" da escola era caderno muito vermelho, muito sujo, queira ou não você acaba ficando brava, mas quando a gente compreende porque está sujo: não tem cama, não tem sofá, ele tem chão de terra na casa dele, então você começa enxergar de outra maneira, **porque pode não parecer ou você pode nem perceber, mas é difícil entender realidades tão diferentes.** (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rita de Cássia Salatti)

São as diferenças dos alunos em classe que nos atraem às entrevistas, nelas procuramos as semelhanças. Os que nos inquietam são os que têm suas particularidades marcantes. Mas o grupo traz características que lhes são próprias na forma de viver, morar, ver o mundo, a importância que dão ao trabalho. A importância dada à escola nem sempre é a mesma, como se pôde observar pelos relatos, muitos têm lá suas desconfianças ou diferenças: "Quero saber por que ele ... não traz a bolsa da escola, não tem tarefa? eu disse que eu ia perguntar" ou "o que sabe não é muito, mas tá bom", "tem criança que gosta de trabalhar", "ele é folgado, gosta da escola", "sabe mais do que a irmã", ...

As oportunidades para as generalizações ocorrem, exatamente, nas singularidades. Nem sempre se compreende cada um, mas dá para entender como vivem: em cômodos estreitos, para tanta gente abrigar, corpos muitos para camas poucas, convívio constante de muitos olhares, campos amplos para sair pelo mundo, quintais sem cercas, estradas longas, portas abertas, matas as mais variadas, caça a espera da presa, horizontes à vista, plantações e criações de animais. Não se pode separar quem participa ou não. A separação de uma casa para outra é apenas a da parede do cômodo, ou de um sítio de distância. Se moravam no

bairro eram casas ou cortiços, velhas casas de fazenda antiga. Entretanto, dentro, poucas vezes há mais do que dois cômodos.

Descobrimos o luxo que é ter mesa em casa. Fica compreensível a resistência àna forma de almoçar na escola. Querem sentar no chão. Para que as mesas? Mudam-se as práticas quando muda o segmento social das famílias que procuram a escola.

> ... sentavam para comer "enconchadinhos" nas paredes ou nas árvores e a gente não entendia por quê. As visitas foram mostrando o porquê de tudo isso. **Falando dos hábitos, nas visitas começamos a compreender o que de fato acontecia, o porquê dos hábitos**: não tinham talheres, não tinham mesa, também usavam em casa só colheres e na escola também continuaram sem a oportunidade de experienciar a faca e o garfo. Começamos a ensinar, eles só queriam colher e houve resistência por alguns. Muitos não tinham banheiro, usavam... (gesto com a mão). (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora)

Outras vezes se percebia que as pessoas são outras, muito diferentes do que tinham, na imaginação, as professoras da escola. A Profª. Alice relatou:

> Eu me lembro da Jani que a mãe contou muitas coisas, numa reunião. A mãe contou que o pai bebia, usava droga... E eu sentada na minha posição de professora imaginei um pai, assim, assado. Eu nem sabia quem usava e quem deixava de usar droga... E eu lembro que indo na casa vi uma mãe completamente diferente, uma família completamente diferente, e acho que um pai...(não vi a cara dele) mas deveria ser completamente diferente do que eu tinha imaginado. **Na escola ela parecia uma coitada, e dentro da casa parecia uma guerreira.** Essa (entrevista) marcou-me. (Entrevista realizada em 26/05/2004, com a Profª. Alice Maria Pereira Curto)

Como diz a professora Andreia de Jesus, sobre o que lhe causa a entrevista, como a remete a pensar sobre a sociedade, pensar na condição humana das pessoas...

> .... e eles não tinham mesa, então eles faziam a lição de casa em cima do beliche ou no próprio chão. Quando nós vimos essas coisas com tamanha clareza, nós falamos: as pessoas estão loucas; **que mundo é esse?** Isso nos humaniza também, faz com que entendamos as coisas de uma outra forma. Quando nós passamos a ouvir aquelas famílias, as expectativas que eles têm: que seus filhos estudem, que seus filhos aprendam a ler e escrever, o que eles não tiveram oportunidade de ver, que seus filhos

> possam ter oportunidades de vida melhor. Que pais não quer isso? O que nos diferem tanto dessas famílias? Acho que isso é o grande salto. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

O conhecimento e a compreensão adquiridos não se restringiram aos alunos visitados, entramos num mundo desconhecido, entendemos o modo de vida daquele segmento do proletariado de hoje, pequenas diferenças que mudam a percepção mais ampla. Se é diferente a inserção no mundo do trabalho, num momento ou outro: uns, carteiras assinadas, outros meeiros, outros ainda sem vínculo nenhum e nenhuma garantia de que recebem pelo trabalho realizado, não é diferente a condição e o estilo de vida. O trabalho muda constantemente, ora estão no rural, depois são funcionários de uma empresa, ora estão desempregados, mudam-se... Todos perdem o trabalho com a mesma facilidade, tal como perderam os que trabalhavam na olaria; os que foram embora por não terem sido pagos, após o patrão vender as verduras; por brigar por descobrir que a conta que o dono da terra faz é outra, que não a combinada; pelas verduras terem apodrecido, "do dia para a noite", na terra contaminada; porque a terra mudou de dono e por muitos motivos mais. O que caracteriza a vida da maioria é a facilidade com que perdem o trabalho, a dificuldade em encontrar outro, a miséria da moradia, o trabalho duro de sol a sol, ou das madrugadas, de adultos e muitas vezes das crianças. As entrevistas atingiram seu objetivo, ficamos sabendo como viviam as famílias dos alunos e, diante da realidade observada, outras foram as práticas na sala de aula.

As crianças participavam no trabalho familiar, colhendo, plantando, vendendo, tratando, limpando, cozinhando e também comendo o que achavam plantado: rúcula, tomate, beterraba, cenoura, alface, rabanete, jaca, manga, goiaba, salsinha, quiabo, morango, caqui, mandioca... Era o que citavam, em classe, quando contavam o que comiam, entendia bem as respostas ao ver as hortas a caminho das casas. Estas eram marcas de todos moradores rurais do local.

Entendemos, ao ver a abundância e a variedade da natureza trabalhada pelo homem, a lupa que esclarece a labuta diária. O barro trabalhado por alguns, nas esculturas dos

trabalhos de arte, vem da facilidade com que era encontrado, sem fronteiras para os que moravam perto. A ausência deste material na mão de outros ficava explicada pela distância da matéria prima da moradia; a explicação da "criatividade pessoal" de alguns e não de outros, imaginada pela professora, não tem materialidade. Não teria essas informações se os pais respondessem um questionário na escola e apenas nele se baseasse nosso trabalho.

O olhar de professora abrangeu e processou os indícios coletados na estrada, nas paisagens, nas distâncias, no movimento das crianças e adultos na casa e fora dela, junto ao trabalho familiar, as conversas outras e paralelas ouvidas durante a entrevista, as atitudes das crianças da casa e dos vizinhos enquanto estava na casa do aluno. Ir até as famílias mudou a percepção das professoras: pela conversa desenvolvida, pelas informações coletadas; mas também por estar fora da escola, no território da família, onde eles sabem ter autoridade; por observar indícios e sinais que só lá se poderiam observar: "falam muito pouco", "respondem em monossílabos", "as crianças falam todo tempo, e a mãe dialoga com os filhos enquanto converso com ela"...

> ...aquelas idas às casas a que nós vamos, no meio daquele mato, aquele verde bonito, bucólico (por isso que digo que o Rubens Alves[11] tinha que ir lá) que nós vamos no carro e vai entrando naquele mundão, nós entendemos porque aquelas crianças correm tanto, espaço não lhes faltam, é outro mundo! (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

Possivelmente, mudou a percepção da família sobre a professora, que sai da escola para saber sobre seus filhos, mostra interesse por eles. Essa possibilidade está alicerçada nas duas famílias, cujas mães mal falavam com a professora na escola e a recebiam bem em suas casas, gentis, falando sobre a criança, convidando para voltar, algumas passando a freqüentar as reuniões de pais. Mudou, possivelmente, a percepção do aluno. Esperava, como professora, essa mudança, fazendo o movimento de ir até a casa dos alunos, não apenas conhecer sobre suas vidas, mas para transformar a relação que existia na escola com as aprendizagens escolares, diminuir as desconfianças e tensões da relação escola–família,

[11] A professora se refere ao livro "A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir" deste autor, publicação pela editora Papirus, 2001, Campinas, SP.

para que eles colhessem benefícios pessoais e para seu grupo social, na passagem por essa instituição social, e que esta pudesse cumprir o seu papel social.

Quantas paisagens não viram essas crianças? Paraná, Goiás, Sergipe, Alagoas, Minas Gerais... Poucas nasceram no local onde moram. Filhos e netos de migrantes, continuam o destino dos antepassados. Alguns têm imigrantes entre os bisavós, ou mais distante ainda. Encontram-se na maioria entre diferentes, estranhando não apenas a fala, mas os costumes, a comida, a falta dos parentes, as crenças e as esperanças trazidas, mas aos pouco perdidas, ou não: "café feito sem coar como fazem"; "lá eu ia à missa, aqui nunca fui", "gosto do norte que não faz frio"; "aqui os pediatras são bons"; "a bruxaria pegou no meu marido"; "ele só fala bobagem mas não faz o que fala..."

Como não considerar essa diversidade cultural? Quem tem a aprender somos nós, professoras, conhecedoras da cultura escolar, para criar a possibilidade das crianças aprenderem o que a escola pode dar a elas.

A investigação da particularidade me leva à totalidade. Como diz Ginzburg:

> Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la. (GINZBURG, 2001, p.177)

A pouca escolaridade dos pais já era esperada. Mas as histórias de como irmãos deixam a escola, e como eles próprios são retidos na série anterior, mostra a forma como o nosso sistema escolar trata as crianças deste grupo social.

> O próprio planejamento da escola, sempre se faz um pacote fechado, quem se enquadra é aprovado, quem não se enquadra fica de fora, só se reforça o que não sabem, veste-se a fantasia de que não são capazes. (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora)

Na escola, geralmente iguala-se o que não é possível ser igualado para que a diferença permaneça, para que continuem perdendo a possibilidade da aprendizagem escolar, reservadas para quem já entra na escola ganhando pelo conhecimento adquirido em seu grupo social. As crianças são vistas como tendo a falta deste "capital cultural", e não como tendo outros conhecimentos, que estão longe do que a escola sabe. E para surpresa do senso comum de professora, o trabalho, labuta diária, nem sempre atrapalha as crianças, muitas vezes faz delas as mais espertas

As expectativas de vida das famílias deste grupo social, apresentadas pela materialidade da situação vivida, limitam e dão o formato ao pouco esforço, feito na aprendizagem, do pouco investimento, para que tenham sucesso na escola. Entram para a escola, sem a perspectiva e a justificativa da vida, para se dedicarem à aprendizagem. A relação da aprendizagem com o trabalho familiar, de que todos fazem parte, foi um elo encontrado, para que a aprendizagem se apresentasse justificada na materialidade vivida.

Sem as visitas no local de moradia, muitas destas informações não teriam sido colhidas, por ser outro o local, outras as percepções de pais e professora, outras circunstâncias, que levariam a outras conclusões. Muitas cumplicidades não teriam sido desenvolvidas. Olhar o miúdo para achar indícios particulares que sustentem a relação professora e aluno, mediada pela relação família e professora, sem perder de vista que se está numa sociedade maior. Como professora, cabia-me investigar cada um: para entender a mim mesma, os alunos, as famílias que os criam, e a sociedade maior em que essas relações desenvolvem-se.

A situação individual não explica a situação escolar; ela é explicada pela situação vivida, é o fato social que importa, o qual, como professora, procuro compreender. As individualidades encontram-se, mesmo, nas linhas dos desenhos e pinturas feitos em classe, linhas que imprimem as digitais do aluno encantado e envolvido com tantas cores e tintas disponíveis. "Os pintores, quantos estudamos! Foi um salto quando se partiu para o trabalho com a arte. Foi aí a conquista de muitos alunos". (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora). A professora Andreia de

Jesus encanta-se com sua aluna de 2ª série, em sua forma singular de expressar sua admiração por Monet, em 1997:

> ...Acho que o livro da Linéia fez a verdadeira função da literatura, ele tomou vida, foi além de nós. A Linéia era uma personagem real em Betel, não era ficção na cabeça das crianças. Eu sempre lembro da Gil que em determinado momento, ela pergunta assim... estávamos fazendo uma atividade e ela diz **que ela gostaria de ter os olhos da Linéia para ver Monet como a Linéia via.** (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

O microscópio assestado sobre alguns alunos, nem os piores nem os melhores, apenas sobre alguns de que se tem registro, mas nem todos, a maioria desta autora, não significa que a questão da escola esteja resolvida. Apenas estuda-se aqui a particularidade para que se possa entender a sociedade. Esse é o foco da escola, os homens construindo sua história.

A sociedade espera que, na escola, se produzam as humanidades para que o homem viva em sociedade, viva com outros homens, na condição humana. Nesta escola procuramos desconstruir a ordem vigente da educação, educar as classes populares, dar-lhes humanidade para superar essa sociedade dividida em classes sociais, para além de seus muros, superar essa ordem que separa uns dos outros e que produz dominantes e dominados.

Assim, nesse movimento de as professoras se aproximarem das famílias conhecemos a situação e as condições de vida, entendemos como trabalham, as moradias, a escolaridade dos familiares, de onde vieram.

Na sua produção para a vida, havia os que pertenciam ao trabalho rural, os que trabalhavam em cerâmicas, as domésticas, os guardas nas fábricas, frentistas de postos de gasolina, servidores da limpeza municipal, e mudavam de um lugar para outro, fazendo o que encontravam de trabalho, sempre de pouca “especialização”.

Na criação que dão à prole vimos como seus filhos são criados no trabalho, dividindo com eles as tarefas da sobrevivência, fora ou dentro do lar.

Na forma de moradia, não havia escolhas e habitavam onde encontravam trabalho, dividindo velhas casas, construindo pequenos cômodos, alugando cômodos em quintais, morando em locais "cedidos" pelos patrões (eles constróem na propriedade mas nada levam quando saem) ou acampando em terras desocupadas.

Na sua relação com a escola as diferenças de escolaridade dos familiares que, poucas vezes, passaram da 4ª série. Quando as professoras chegaram à escola, muitas vezes as crianças, que eram consideradas atrasadas na escola, são as únicas a lerem na família; já em 2000, com a entrada na escola de pessoas de outro grupo social, havia mães e pais estudando, outras que haviam feito até a 8ª série, ou estavam cursando o colegial.

Nas suas origens, a migração sempre presente nas histórias das famílias, vindos do Sul, Minas ou do Nordeste, algumas vezes juntando-se à imigração dos antepassados, quando estes eram de São Paulo ou do Sul do país. E, de um modo geral, a demanda era a aprendizagem, principalmente a da leitura.

> Quando gente passa a ouvir aquelas famílias, que expectativas eles têm: que seus filhos estudem, que seus filhos aprendam a ler e escrever, o que eles não tiveram oportunidade de ver, que seus filhos possam ter oportunidades de vida melhor. Que pais não quer isso? O que nos diferem tanto dessas famílias? Acho que isso é o grande salto. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

Mas está sempre presente a contradição de quererem que seus filhos freqüentem a escola, e necessitar da ajuda deles no trabalho rural, no trabalho doméstico (da família ou da patroa), de precisar da capacidade das crianças para protegerem os menores. Assim, a educação de que essas crianças necessitam é *de serem parceiras dos adultos, dos seus pais, de seus familiares, de sua classe social*. Até para que, contraditoriamente, não sejam exploradas, ao compreender o seu papel dentro da classe social saberão melhor negociar

com o adulto a sua posição. Aqui, o exemplo do aluno Ricardo[12] me ensinou muito. Negociou com o pai, não deixou de ajudá-lo na tarefa da colheita, mudou de função, mas não "abriu mão" de vir à escola, tinha clareza da necessidade de ajudar a família, pois ali todos trabalhavam, mas não abandonou o propósito de aprender como queria, enfim, o direito de ser criança. "A criança é para o adulto um parceiro social que apresenta características específicas" (CHARLOT, 1983, p.261).

Quando mergulhamos e nos deixamos impregnar pela linguagem, pelo pensamento, pelos sentimentos daquelas famílias, libertamo-nos do passado (lembranças de nossa vida dentro da classe social) e assim podemos procurar na situação vivida o que o passado já não responde. Mas nem todos os aspectos revelados nas entrevistas foram explorados, pelo meu olhar de professora: a religião, as relações com a legalidade e ilegalidade, a quebra da família nuclear, os sonhos os mais diversos, as histórias do folclore, não mereceram atenção, nem durante as entrevistas, nem após as entrevistas, mas em todas ouvimos os segredos, foram reveladas as crenças das famílias, contados "os causos", as preferências de diversão, os sonhos mais diversos e até mesmo as soluções da bruxaria para a vida do "melhor filho da família". As famílias estavam sempre ligadas a uma ou outra crença religiosa, o imaginário é bastante rico, os sonhos são quase sempre o da hora, muitas vezes os da mistificação da burguesia.

Olhar a árvore não é entender a floresta, a floresta é que faz sentido na existência de cada árvore. Após olhar tão de perto essas crianças pergunto como fez a professora Andreia de Jesus: "Que mundo é esse?" Que sociedade é essa? *É a imersão no particular que leva as professoras a fazerem a relação com o universal, a questionar e a procurar respostas nas circunstâncias, na sociedade que se vive. Mas por outro lado, também se mergulha tão radicalmente para entender as famílias na materialidade de suas vidas porque se questiona a sociedade,* como também diz a professora: "não éramos queixosas, éramos um grupo de trabalho incomodado com as circunstâncias". Nas palavras de Saviani (1997, p. 235) usávamos a estratégia da resistência ativa. Mas há de se perguntar: que condições essa

[12] Aquele a quem não fiz a visita à família, e que se encanta pelos estudos e não pelo trabalho como o vizinho.

sociedade nos oferece para trabalhar com a educação da classe subalterna ao capital dentro da escola de ensino fundamental?

Capítulo III

A ESCOLA DE BETEL: o particular no universal

Para os dicionários, a circunstância parece não existir, se bem que, obrigatoriamente chamados a explicar em que consiste, lhe chamem estado ou particularidade que acompanha um facto, o que, entre parêntesis, claramente nos aconselha a não separar dos factos as suas circunstâncias e a não julgar a eles sem as ponderar a elas.[13]

José Saramago

O professor da escola de ensino fundamental vê o mundo, atuando no micro mundo da escola, nos dramas que surgem na sala de aula, nas tramas das pessoas que ali vivem, nos significados que o cotidiano tem para cada um, dos que ali trabalham, dos que ali buscam seu sentido de vida, dos que procuram ajuda, pais e filhos, professores e direção, funcionários e observadores. Ele o vê nesse emaranhado que os sentidos produzidos pela ação colocam, no dia-a-dia, distante do macro mundo da sociedade como um todo, da sua história, das grandes questões econômicas, sociais e políticas.

Paradoxalmente é essa a atuação, e a partir do micro mundo da sala de aula e da escola, é que se questiona: que sociedade é essa? Que sociedade é essa que produz tanta miséria, que produz tantas insatisfações, tantos dramas pessoais, tanto desemprego, que abandona suas crianças, que as coloca na trilha da marginalidade, que o fato de ter o pai na cadeia, drogado, embriagado é uma das possibilidades, que as faz mudarem de um lado para outro, como errantes num mundo que desconhecem, em que a lógica dos direitos e deveres só atende a uma porção, que garante a exclusão? Que Estado é esse que não protege? Como a escola se insere nesta sociedade? Qual é o movimento da história local inserida na mundial? É a sociedade que separa os homens em classes, é da escola que tiramos essa lição.

---

[13] Saramago, 2000, p.163

As angústias do “chão da escola” podem fazer mais sentido, quando a “totalidade” está presente na reflexão dos professores, para que o professor compreenda o mundo que o cerca, para fazer a relação entre a atuação na escola e a mudança possível, e para atingir, gradualmente, a utopia, a transformação maior; para que as perplexidades das singularidades presentes no cotidiano não paralisem a ousadia de sua atuação.

Pode-se recorrer ao trecho abaixo, a fim de compreender essa relação do particular com a totalidade atual:

> Trata-se de reconhecer que os indivíduos e as coletividades, os povos e as nações, as culturas e as civilizações, estão inscritos e dinamizados, organizados e desafiados, pelas relações, processos e estruturas que se desenvolvem em escala mundial; lembrando que a globalização, com a qual se forma a sociedade civil mundial em toda a sua complexidade, histórica e lógica, à qual subsumem-se praticamente todas as outras realidades. Esse o contexto histórico-social em que se forma o novo indivíduo e, provavelmente, o novo cidadão. Sem prejuízo das raízes locais, nacionais ou regionais que certamente continuam vigentes e importantes, ou mesmo decisivas, conforme o problema em causa. A despeito da vigência dessas raízes, no entanto, todo indivíduo está inserido nas configurações e movimentos da sociedade mundial. Este é o âmbito mais ou menos decisivo, no qual os novos indivíduos e as novas coletividades se formam, conformam e transformam. (IANNI, 2002, p.30-31)

A escola coloca aos seus profissionais um emaranhado de questões que as teorias não têm respondido, algumas vezes, até mesmo por não chegarem aos seus profissionais, ou por estas não explicarem o que realmente acontece e não darem respostas às angústias profissionais, das misérias e grandezas ali vividas; outras vezes, por não colocarem a escola numa relação dialética. É da escola que se pode assistir ao que há de mais elevado no homem, que são as relações de solidariedade, as manifestações da aprendizagem intelectual, as manifestações de afeto; mas também as grandes misérias do mundo. É atuando nesse palco que os professores vêem a vida passar e mergulham em suas transformações.

Muitas interpretações e análises, produzidas pelo “olhar” que vem de fora, captam apenas a questão numérica, as síndromes, as aparências, as estatísticas, ou ficam tão

distantes da escola que se perde a conexão, a articulação entre o que se fala e o que se vive, seja de pesquisadores, ou da política oficial do Estado. A visão de dentro da escola muitas vezes perde-se nas questões pequenas, desaparecem nas questões locais, no indivíduo, nas chamadas singularidades, sem fazer os nexos das articulações sociais e históricas sobre a formação de cada um. O emaranhado das relações, os sentidos produzidos no cotidiano, as interferências das pessoas nas alternativas possíveis que se apresentam, a história de cada um, tudo conta, mas não explica, não oferece saídas, fica-se à procura do singular e do plural, perde-se a universalidade. É no resgate das idéias de Gramsci sobre a dimensão da subjetividade humana, "...não se restringe a uma dimensão individual, mas compreende também a sua constituição e expressão social mais ampla" (ROSAR, 2002, p.169) que se acerta a lupa desse emaranhado entre indivíduo e sociedade. E sem essas duas dimensões – particularidade e totalidade – está-se em lugar nenhum, apenas fala-se do que se idealiza, perde-se a materialidade e a humanidade.

É, pois, no pensar sobre "qual sociedade queremos", "qual nosso papel nessa construção", que se encontram muitas respostas, não como pessoa isolada, mas como resposta ao papel profissional, como resposta à participação política, de como construir e transformar esta sociedade, a partir de lugar determinado. A educação não tem o poder de, sozinha, transformar a sociedade.

Falando da sociedade futura, se o econômico e o social não dependem dos homens, terão um curso quase inevitável, a formação política - acrescente-se o sistema educacional - terá alternativas que dependerá dos valores aceitos. "Isto pode ser formulado de outra maneira: quanto mais subimos na esfera da superestrutura da sociedade, maior será a participação dos homens, que serão conscientes de seus objetivos e estarão em condições de *escolher* entre as várias opções aquelas que por alguma razão consideram mais idôneas". É o próprio homem escolhendo seu futuro (SCHAFF, 2001, p.70, grifo do autor).

O objetivo do trabalho na escola de ensino fundamental é tanto o de entender a sociedade, quanto o de planejar direcionado a um projeto de sociedade, como o de trabalhar o conhecimento, observando a articulação dos três elementos. Por escolha, pode ser o de construir o "homem universal", "cidadão do mundo"; o de dar suporte à classe dominada,

para que, como classe, se imponha e não se perca nas tramas dos interesses de outra classe social; o de fazer com que, como pessoas da classe subalterna ao capital, se valorizem, procurem seus interesses e necessidades; não se envergonhem de sua condição, mas lutem por uma melhor; valorizem sua raça e não entrem no jogo das discriminações; lutem por estar num mundo mais preservado para si e seus filhos. Nesses casos, o papel da escola é o de transformar os indivíduos para que participem numa relação dialética da transformação que se quer.

Hoje, o conceito de homem universal é uma condição histórica (SCHAFF e IANNI). É a formação do homem em dois sentidos: a global e a de libertar o homem de uma cultura restrita nacional, "munido de uma instrução completa e em condições de mudar de profissão e, portanto, de posição no interior da organização social do trabalho", que é uma necessidade do mundo atual (SCHAFF, 2001, p.71 e 125). O cidadão do mundo, que foi utopia em outros tempos, "pode se tornar realidade quando se forma a sociedade civil mundial, atravessada por estruturas mundiais de poder, compondo-se assim o novo palco da história" (IANNI, 2002, p.31).

Há a necessidade de se ancorar na história para analisar essa sociedade em que se está inserido. Analisar, historicamente, é uma necessidade do profissional que deseja responder à questão: para que sociedade formamos? Para que essa analise auxilie os professores como profissionais, é necessário compreender quais as regras do jogo que se joga na sociedade. Por que alguns chegam à escola sem os conhecimentos que outros trazem? Por que se desenvolvem muitas síndromes singulares nessa sociedade, será apenas uma questão biológica? Por onde passaram essas crianças? Por que viveram tantas situações difíceis com tão pouca idade? Por que são, por cinco anos, incapazes de aprender o alfabeto e num ano escolar alfabetizam-se? As respostas a essas perguntas não se encontram dentro da escola. Há a necessidade de se entender a sociedade construída pela humanidade, a escola e seus agentes são parte dela, e não fogem às suas regras.

Na vida humana:

> A educação, a religião, a família, a política e o trabalho são inserções importantes, por meio das quais o indivíduo situa-se na sociedade, bem

> como no grupo social e na classe social. Há todo um conjunto de articulações, entre essas e outras esferas, que transformam o indivíduo em ser social, em modo de ser, sentir, pensar, agir, compreender, explicar, imaginar. Todo indivíduo, tomado em sua singularidade ou como membro de coletividade, se forma, socializa, situa e move desde essas articulações. [...] ...a educação formal [...] contribui decisivamente para a formação cultural do indivíduo e da sociedade. (IANNI, 2002, p.32)

Posição das professoras ao trabalhar com os alunos de Betel

O grupo social do qual cada indivíduo participa restringe e amplia seus conhecimentos, ora numa ora noutra determinada direção, de acordo com suas condições de vida. Alguns conhecimentos, algumas informações são mais valorizados do que outros na cultura escolar; assim, valorizar todos os conhecimentos que as crianças trazem para a escola depende de uma posição política, no sentido de que é necessário propor-se a estudar o grupo social que vem à escola, ou pertencer ao mesmo grupo social dos alunos e não negar essa condição. A burguesia e a classe média não têm problema com os conhecimentos que seus filhos levam à escola, apesar de serem crianças, muito vezes, mais infantilizadas que as crianças da classe proletária, que trabalham, fora ou dentro dos lares, que assumem responsabilidades de adultos. Os filhos da burguesia, da pequena burguesia e até dos professores têm os conhecimentos que levam para a escola, valorizados, pois os nexos, as ligações são mais facilmente reconhecidas; enquanto que aos filhos das classes populares e, principalmente, do segmento dos mais penalizados pelo sistema, faltam esses nexos, articulações entre o que sabem, o que conhecem, e o que trazem sobre suas vidas para a escola e para a cultura escolar.

Os professores, como sujeitos políticos, como profissionais e cidadãos escolhem a posição ideológica para pensarem o mundo que os cerca, a vida de cada um e de todos, apesar das limitações impostas pela família, pelas circunstâncias, pelo trabalho, pelas relações sociais, e limitada aos tempos vividos; e, ao fazerem a escolha, abrem a possibilidade para participarem da transformação ou da preservação da sociedade.

Como profissionais da escola de ensino fundamental, escolhem o ponto de vista de onde olhar prioritariamente a sociedade, observando sua origem, o lugar que ocupam como cidadão, onde moram, as relações de amizade, a classe social de cada um, isto é, de sua condição de vida. Ou do ponto de vista do lugar onde trabalham, da classe dos despossuídos da propriedade rural ou urbana, que rodeiam a escola. Todas as grandezas e misérias humanas são vistas de todos os lugares ocupados, mas prioritariamente se vai escolher a de maior relevância para posicionar-se na sociedade.

O homem tem sua condição de classe, mas pode romper com essa visão quando faz um esforço consciente de se colocar em outra posição. Emprestar o olhar do outro, para interpretar cada ação, ouvir para aprender, buscar os significados das relações produzidas a partir de outras posições. Acrescentar à sua própria condição de classe a condição de outro grupo social, procurando sentir, entender e ver através das necessidades da outra classe social. São muitos os lugares a serem ocupados, porém assumem consciente e politicamente uma posição.

As entrevistas realizadas com os pais abriram às professoras de Betel essa possibilidade, por colocar a rudeza da vida da população nos nossos olhos, ouvidos e sentidos. A vida profissional pôde ajudar nessa escolha de posição política e, mesmo não tendo a mesma condição de vida do segmento da classe subalterna que freqüenta a escola, pôde posicionar-se no mundo, a partir da consciência política que se adquire profissionalmente, ao viver com outro grupo social. No caso de Betel, as professoras ficaram atentas às condições de vida das crianças, um exemplo é o da professora Joyce que revela essa sensibilidade adquirida. Fica preocupada com as crianças que chegam à escola sem os conhecimentos "necessários" para terem sucesso no ensino fundamental. E conta que, além do trabalho diurno, está trabalhando à noite na alfabetização de adultos, e que ao observar as condições destes adultos, pensa nos seus alunos crianças. Ela diz que o trabalho com os adultos...

> Ajuda-me muito, principalmente no sentido político. Eu vejo o final. Eu vejo a criança entrando na escola. Vejo, muitas vezes, a escola excluindo essas crianças. Depois eu pego esses adultos no final analfabetos. Esses excluídos da escola. Depois voltam para a escola e você, querendo ou não,

> tem que passar por todo esse processo. **O melhor é dar conta já**. [...] Mas o nosso grande desafio ainda são as crianças vindo do sítio. (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro)

Diante da expressão da professora de que "o melhor é dar conta já", pergunta-se: "melhor" para quem? Ela fala dos filhos da classe dominada pelo capital, momento em que ela mostra sua posição política, faz a relação entre o seu trabalho com os interesses dessa classe. Sem esse posicionamento, não há a conexão, a articulação entre os fatos sociais, não há a preocupação com os excluídos, com os que chegam desfavorecidos, com a necessidade de iniciar desigualmente para chegar à igualdade de conhecimento no final. Nesta entrevista, a professora está preocupada em não haver professora de recuperação para trabalhar com seus alunos, de ela ter que trabalhar à noite, pelas condições econômicas, e não poder ficar com os alunos no período contrário.

> E aí eu acabo me frustrando um pouco, de não poder dar conta já. Eu acabo não podendo dar reforço. A escola, hoje, não paga professor de reforço. Todas essas coisas que foram tiradas estão me frustrando um pouco, em relação ao trabalho, porque você sabe que as crianças têm condições, precisa fazer isso, fazer aquilo, dar um reforço melhor aqui, ali. E você acaba não tendo condições. (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro)

A professora, pertencente à classe social dos que precisam trabalhar para sobreviver, pensa nas condições que lhe são subtraídas do trabalho com as crianças do grupo social mais penalizado da sociedade, cuja situação a frustra, mas ela não deixa de se preocupar com a criança, e faz o quanto lhe for possível.

Há um espaço que cerca os professores e os prende nos significados do dia-a-dia, dos afetos, dos conflitos pessoais, que vai produzir sentido à vida de cada um, vai trazer os prazeres e as frustrações. Os problemas da escola estão mais próximos dos professores do que as grandes questões econômicas, sociais e políticas da sociedade. Esse espaço faz sentido, e permite manter, em cada um, a concretude da vida. É pensar e falar do real, do vivido, e não do que gostaria que fosse, do idealizado, é pensar a partir da materialidade. Esse espaço foi construído historicamente, mas as pessoas, que ali estão, vivem o presente,

e sua posição histórica fica mascarada por outros significados, por suas escolhas, pelas questões humanas mais visíveis na vitrina da vida. Pensar a questão histórica exige esforço, exige assumir um pensamento dialético, e isso não é natural. O que marca o homem é o social, é sua construção histórica.

Os dois olhares, as duas posições, da totalidade e do particular, são necessárias, complementares, e não excludentes, pois a primeira está sempre presente na segunda, mas é a segunda que determina as questões do sentido da vida, que resolve as questões do cotidiano, que dá respostas concretas ao que se faz. Sempre se vive em um espaço, com a articulação histórica nela construída. Os significados ali produzidos estão carregados de emoções, de opções, de dramas humanos, de tramas das relações pessoais, de troca de favores, produzidos também pela posição de cada um nas relações sociais, de histórias de vida, mas também de suas opções, naquilo em que há alternativas.

Por outro lado, a visão ingênua faz ver o mundo apenas do local onde se está, pelos olhos e ouvidos de quem mais se impõe, de quem domina os meios de comunicação, de quem detêm o poder, mas também de quem proximamente conquista, seduz, encanta. E por que encanta, e seduz? Por satisfazer necessidades imediatas ou de classe, por alimentar os interesses pessoais e de classe. Mas também por dar respostas fáceis, que tragam sossego, que levem, a todos, o ócio da classe dominante. Afinal, ela é nosso modelo constante imposto e impregnado em toda a sociedade, é o exemplo de sucesso, de felicidade, de conquista.

A visão ingênua pode até levar a renegar, a não aceitar, a odiar essa condição histórica, esse domínio de classe, mas perde a visão do movimento da história, perde as múltiplas articulações, a possibilidade da transformação, não se dando conta de que a mudança não ocorrerá apenas num momento, de que será construída pela humanidade, nas condições que lhe forem dadas historicamente, o que a leva, muitas vezes, à crítica e não à transformação.

A mesma visão ingênua não vê a mudança que ocorre no mundo, a sua própria situação engloba todos os males e benefícios da sociedade. Mas essa forma de ver o mundo

não pode servir como desculpa a professores ou a alunos para não assumirem a possibilidade da aprendizagem, do encantamento pelo conhecimento, da mobilização, da resistência contra a lógica que não pertence aos interesses das classes populares, contra a lógica do pensamento único. O mundo muda, acompanhá-lo é tarefa do professor junto aos alunos, para não perderem o movimento da história. O consistente saber teórico é a única possibilidade de se quebrar a visão ingênua.

A Globalização e Betel

Vivemos a era do globalismo: paradoxalmente o que parece nos unir, também nos distancia. Tudo parece igual: as roupas que vestimos, os sapatos, os enfeites, as comidas que nos alimentam. Perdem-se os temperos regionais, locais. O que era típico de um lugar se prova em outro. O que se fabrica de um lado do mundo, usa-se em outro. Os "Centros" são sempre os mesmos, as olarias fecham, sejam criadas por Saramago ou nesse estreito entre Campinas e Paulínia. Por outro lado, essa aparente igualdade esconde profundas desigualdades e diversidades da sociedade e esconde, maquia, camufla, como nunca, a divisão da sociedade em classes sociais. Não apenas a forma de produção é atingida nessa nova era do capitalismo, a civilização sofre um processo de mudança:

> Mais uma vez, no final do século XX, o mundo se dá conta de que a história não se resume no fluxo das continuidades, seqüências e recorrências, mas que envolve também tensões, rupturas e terremotos. Tanto é assim que permanece no ar a impressão de que terminou uma época, terminou estrondosamente toda uma época; e começou outra não só diferente, mas muito diferente, surpreendente. Agora, são muitos os que são obrigados a reconhecer que está em curso um intenso processo de globalização das coisas, gentes e idéias. (IANNI, 1999, p.13)

São as rupturas, em outras palavras, as surpreendentes mudanças, que são sentidas e enfrentadas com estranheza pela sociedade. A estranheza sentida na escola, além da falta de "estímulos" de que falam as professoras, é também a mobilidade das famílias dos alunos, a facilidade com que vão de um lado para outro, como errantes na terra de ninguém. Será a

incapacidade de se planejar? Faltou escola a essas pessoas? E as famílias que se constituem de modos tão diferentes, às vezes, não nucleares. Falta-lhes moral? A facilidade com que vemos pais e mães desempregados, (a percepção é a de que há mais pais do que mães), filhos que assumem os lugares dos pais, crianças que dizem ter que fazer o "serviço de casa" (lavar, passar, cozinhar). Pais que estão no "bar" enquanto a mãe trabalha e o filho não pode vir para a escola para olhar o menor que está em casa. Plantam mas não colhem, não recebem, vão para outras plantações, na miséria com que chegaram, morando numa comunidade rural fincada entre dois centros urbanos, um pólo petroquímico e um pólo de alta tecnologia. O que lhes falta? Entram e saem da escola, não se sabe à procura de quê. As famílias mudam de atividades, de lugares, de famílias; trocam-se os pares, ou ficam sem par; e leiloam os filhos, ou os carregam consigo. Falta-lhes lugar neste mundo.

Vivem sem saber as conseqüências de mudanças maiores. Está em curso a maré da globalização contemporânea que afeta a sociedade brasileira. Em 1947, um grupo de economistas se reuniu na Suíça para tentar mudar os rumos do capitalismo e salvá-lo. "Seu lema era a salvação do capitalismo, pelo retorno a taxas de lucro estimulantes, mediante cortes nas políticas sociais, restauração do livre jogo do mercado, restrição aos movimentos sindicais e aumento do controle sobre a moeda". Reúnem-se os intelectuais orgânicos do capital e fazem proposições que são aproveitadas mais de vinte anos depois. Só a partir da década de setenta, com a crise do petróleo e o avanço da tecnologia é que as proposições feitas em 1947 passam a valer na economia mundial (CASTANHO, 2001, p.20).

> Está em curso o novo surto de universalização do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório. O desenvolvimento do modo capitalista de produção, em forma extensiva e intensiva, adquire outro impulso, com base em novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização dos mercados. As forças produtivas básicas, compreendendo o capital, a tecnologia, a força de trabalho e a divisão transnacional do trabalho, ultrapassam fronteiras geográficas, históricas e culturais, multiplicando-se assim as suas formas de articulação e contradição. Esse é um processo simultaneamente civilizatório, já que desafia, rompe, subordina, mutila, destrói ou recria outras formas sociais de vida e trabalho, compreendendo modos de ser, pensar, agir, sentir e imaginar. (IANNI, 1999, p. 13)

As famílias dos alunos que moram na zona rural querem ali permanecer, mas contra a vontade delas, a sociedade as ignora e segue seu curso devastador, unindo o mercado, o que vender, o que comprar, a mercadoria, porém desunindo e separando as pessoas, aqueles que são próximos, aqueles com quem constituem seus pares, com quem convivem, com quem constróem a vida.

As famílias urbanas da escola procuram trabalho, que é o sentido da vida do homem, mas num momento ou outro estão sempre sem ele. Por vezes, estão ligados aos favores administrativos, outras ao mundo marginalizado, ou às diversas igrejas que proliferam na periferia. Na periferia, o mundo marginalizado representa o poder dos que não têm espaço na sociedade e a destróem sorrateiramente; as igrejas, à procura da salvação possível; e o poder administrativo é "o povo no poder", não pela análise dos intelectuais, mas da própria comunidade; não se fazem representar na política, entram no jogo da troca de favores: dá-se pouco a quem nada tem, e se ganha a máquina administrativa. Forma-se um círculo vicioso, os que não são fiéis ao poder recebem a punição, os que se ligam a ele recebem os favores, mas do tamanho necessário a cada um e a cada momento, bem dentro da regra do jogo em que o tamanho dos favores depende da classe a que pertence o indivíduo.

As crianças de ambas as famílias, rurais e urbanas, são tratadas, por vezes, como adultos em miniatura na sociedade, fazem o papel que os adultos ignoram, perdoam aos pais que lhes viram as costas, juntam-se aos que lhes dão as mãos, procuram na escola comer o que não acham em casa, safam-se dos professores que as discriminam, apegam-se àqueles que as apoiam. A vida que levam é a vida de sua classe social e não de todas as crianças da sociedade. O que raramente se vê é a educação da parceria com o adulto da sua classe social, na dimensão exata, lembrando que são crianças num processo de educação.

Pode-se ter outra visão e outra análise da sociedade, mas não da escola de periferia, da escola de bairro rural. Desse local é isso que se vê, os indivíduos em sua classe social. A criança à procura do seu lugar, de uma família que já existiu, que está em mudança, de um Estado que não a protege, apenas a condena, quando a encontra precocemente na marginalidade. Teria sido essa posição escolha sua? Essa sociedade sofre a mudança

provocada pela revolução tecnológica, da informática, das telecomunicações, da biologia genética. Globaliza-se em sua estratégia de aumentar a mais-valia, de maior produtividade, de vender mais, com mão-de-obra mais barata, apenas pela tecnologia. Esse é o macro mundo da sociedade que se vive, aqui se fala de um lugar que está entre dois pólos urbanos decorrentes desta revolução técnico-científica, o da alta tecnologia e o do petroquímico. Mas, nesse lugar, a água mal chegou aos canos, onde nem sempre há a eletricidade, o calor no frio é o da fogueira dos gravetos, o dos jornais na cama, ou do amontoado de corpos numa cama só. Assim, estão todos muito distantes dos benefícios dos milagres da microbiologia, da microeletrônica e das novas formas de energia. Essa revolução não chega ao "chão da escola" e "à terra batida" onde dormem essas famílias, não chega aos da classe subalterna, aos despossuídos da propriedade, aos proletários de hoje, que têm de si apenas a prole.

Essa sociedade *expulsa as famílias,* os que insistem em procurar trabalho na zona rural, ou que insistem em se manter na zona rural como meio de preservar a "moral" da família, não permitindo que as filhas continuem na escola depois da 4ª série, mas que permaneçam em casa lavando, passando e cozinhando, enquanto aos meninos é permitido sair e procurar as festas no final de semana nos bares da periferia, fora da zona rural. Marca-se a diferença entre eles e elas. Não há lugar para todos no trabalho rural que se encolhe, pais, filhos ou filhas, chegam e se vão, marca-se a posição de classe.

As mães saem para trabalhar nos empregos urbanos ou rurais, o que é possível encontrar, mas as "moças" ali continuam, mesmo que passem o dia sozinhas, rodeadas de esconderijos de marginais. Essa população ainda acredita que a zona rural está distante da cidade, ainda acredita que as filhas estarão a salvo dos males sociais, que ali estão à espera do bom marido que as protegerá. As filhas das famílias urbanas se prostituem com os caminhoneiros que passam pelo bairro rural, ou se apegam às mães que as levam ao trabalho para ajudarem no emprego doméstico. Nada ganham, mas estão "protegidas". As famílias burguesas aproveitam-se deste trabalho e nada pagam a essas crianças; enquanto os filhos (urbanos e rurais) correm por fora, levando e trazendo o inconfessável, e os que não aceitam, correm perigo, como dizia uma mãe, em 2000: "meu menino está correndo perigo,

pois quem manda ele levar ‘as coisas’ é o filho do dono do sítio. Ele passa por vagabundo, mas não vai mais trabalhar!” (Entrevista com a mãe de uma aluna da primeira série, 2000). Na escola, os meninos tornam-se cínicos, as meninas aplicadas. Em algumas famílias, existe uma característica muito especial, observada especialmente nos alunos após a 4ª série, e a diretora refere-se ao filho dessa mãe que, possivelmente, não passou por vagabundo por muito tempo:

> Os meninos [...] são agressivos, rudes, bravos, não quer vir para a escola não vem, não tem quem faça vir. As meninas são servis, caladas, não falam nada, boas alunas, são assíduas, é característica. Deve ser uma educação mais machista. O homem tem que ser grosso, o Wilson está dando muito problema. As meninas nem podem olhar; os homens tudo pode, quanto mais rude melhor. O pai do [...].. matou o cunhado, passou por cima com o trator, depois disseram que foi acidente, mas não, matou por que quis. (Entrevista realizada em 13/05/2004 com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira)

Como se chega a essa situação? Segundo Maria Abádia houve, nos últimos anos, um aumento da diferença entre os países desenvolvidos e os emergentes, com o aparecimento das grandes corporações financeiras e grandes fusões de megaempresas, lançando Estados inteiros em situação de exclusão ou, ainda, como é o caso do Estado brasileiro, o crescimento econômico não se traduz em desenvolvimento social e sim em aumento dos índices de pobreza e de desemprego. É situação decorrente do fato de os governantes assumirem uma “política de consentimento das atividades especulativas do capital, em detrimento das atividades de produção interna, apoiada em instrumentos constitucionais e regulamentos”, que gera a exclusão social, a miséria estrutural, o individualismo, a racionalidade técnica, o anticomunitário e o antiestatal (SILVA, 2002, p.30).

Quando há um acontecimento na escola, na sala de aula, a consciência, as interpretações, as ações que surgem são sempre a manifestação de uma percepção, de um olhar, de uma forma de entender, interpretar e se inserir no mundo. Posições diferentes diante das classes sociais produzem diferentes interpretações, explicações e, portanto, provocam diferentes ações. É a posição de classe que determina a consciência, determina as

ações, mas sem esquecer que sempre se está numa relação dialética entre as determinações e as articulações que se movem em torno do indivíduo.

No caso citado acima, os meninos são violentamente prensados, pressionados nessas situações, pois ao homem cabe arrumar o dinheiro que falta em casa, uma vez que na cultura rural ainda se tem a noção do "braço" do homem no labor diário; se hoje "o braço" não o ajuda no trabalho rural, por este estar a desaparecer, as pernas são usadas para levar e trazer o que for possível. Na escola, há as interpretações baseadas na educação, na moral, na religião e/ou na posição que se toma diante desta classe social. Os meninos são empurrados para a marginalidade não para satisfazer um vício, mas para arrumar o dinheiro que falta à família. As campanhas de prevenção às drogas só podem ter alguma eficácia para a classe média ou para a burguesia; pouco, pouquíssimo, quase nada para a classe subalterna. Esta procura na marginalidade o trabalho que lhe falta na legalidade do Estado, e não o prazer da droga consumida.

É nesse contexto, que as famílias andam à procura da inserção possível no mercado mundial, tentando no mercado local a sobrevivência. A sociedade globalizada está presente, mas não em benefício dessas famílias, eles não encontram seu lugar. A sociedade rural, à qual pertence a maioria das famílias da escola, deixa vestígios e os que estão nela sofrem a pressão e a crueldade dessa mudança. Alguns voltam para de onde partiram, identificam-se com a atividade rural e querem encontrar o que, provavelmente, não encontrarão. Assim é que as crianças deixam a escola em qualquer momento do ano letivo. Outros procuram se adaptar ao novo mundo, e deixam a atividade rural, procuram espaço na zona urbana, mas carregam a cultura rural como herança. O que podem encontrar numa sociedade com a revolução técnico-científica em andamento? Continuando com Ianni (1999, p.38), entendemos: "Os processos de concentração e centralização do capital, em escala mundial, revolucionam as condições de vida e trabalho no campo, acelerando inclusive a urbanização como estilo de vida, modo de localizar-se no mundo".

Muitas das crianças dessa escola de Betel deixam o bairro rural, quando seus pais perdem o emprego, e vão para escolas da periferia, onde se localiza o crime organizado, como ocorreu, em 1998, quando foram morar na periferia do município vizinho. A partir da

escola, pode-se procurar ver a análise acima feita por Ianni sobre a sociedade, ou fazer o discurso de que essas famílias não se planejam, não têm compromisso com a escola dos filhos, não sabem como viver, votam mal (afinal sempre há quem ache, no jogo da democracia capitalista, um partido da esperança), são culpadas pela própria sorte... Carregam, sim, algumas culpas, "a primeira das quais ingênua, inocente, como à inocência e à ingenuidade tantas vezes tem sucedido, raiz maligna das outras...", por pensar que o mundo rural e as olarias manter-se-iam inalteradas, assim como pensa o personagem Cipriano Algor. (SARAMAGO, 2000, p. 147).

Mesmo os moradores do bairro onde se localiza a escola, só passaram a manter as crianças nas aulas quando se iniciou sua urbanização em 1999/2000 e, mesmo assim, para aquelas que a procuram. A escola, em 1997, é discriminada pelas famílias de classe média que se mudam para o bairro, por ser a escola dos "pés vermelhos", contam as mães das crianças que vêm dos sítios, como seus filhos são chamados. Mas estas sussurram com orgulho que a escola de seus filhos é melhor: "*as crianças aqui aprendem mais*".

É refletindo sobre as condições de vida das famílias das crianças que freqüentam a escola do bairro rural, localizado entre dois pólos tecnológicos e, refletindo sobre essa revolução tecnológica da sociedade, quando a humanidade parece dominar a natureza para seu próprio benefício, quando há, por razões científicas, condições de se resolverem todos os problemas das misérias humanas, que se pode ver a atualidade do que escreve Engels, em 1884, observando as famílias da escola sofrendo contraditoriamente as conseqüências negativas desse avanço. Atual, por falar da exploração que sofrem as pessoas de uma classe social, na escola de Betel, agudamente sentida.

> Desde que a civilização se baseia na exploração de uma classe por outra todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é ao mesmo tempo um retrocesso na condição da classe oprimida, isto é, da imensa maioria. Cada benefício para uns é necessariamente um prejuízo para outros; cada grau de emancipação conseguido por uma classe é novo elemento de opressão para outra. A prova mais eloqüente a respeito é a própria criação da máquina, cujos efeitos, hoje, são sentidos pelo mundo inteiro. Se entre os bárbaros, como vimos, é difícil estabelecer a diferença entre os direitos e os deveres, com a civilização estabelece-se entre ambos uma distinção e um contraste

> evidentes para o homem mais imbecil, atribuindo-se a uma classe quase todos os direitos e à outra todos os deveres. (ENGELS, 2000, p.200)

Há pouco espaço, entre dois pólos atingidos pela revolução técnico-científica para a população rural, para os que querem viver desta atividade. A olaria fecha, perde sua importância econômica, como a de Cipriano de Saramago, os sítios são loteados, tornam-se bairros ou condomínios. A escola sofre as conseqüências dessas mudanças e vê as crianças entrarem e saírem dela, independente do ano letivo. Os que vivem das hortas, às vezes, se mantêm, outros são atingidos pela poluição das águas contaminadas e perdem todo o trabalho, de meses de dedicação, de madrugadas trabalhadas para que as verduras nasçam e cresçam, um dia se deparam, perplexos, com o aniquilamento de toda a horta, assim como outros ficaram perplexos com o fechamento da olaria. Não têm respostas, a não ser "a terra está podre", a água com produtos químicos, o prejuízo é, naturalmente, de quem trabalhou. Os expulsos da olaria perplexos dizem "fico até o final do ano", ou "daqui não saio", como se fosse possível a resistência isolada. Esta é a lógica de uma sociedade orquestrada e manipulada pelo mercado. E se vê no micro mundo a análise da totalidade:

> Aos poucos, ou de repente, conforme a província, o país, a região ou o continente, a sociedade agrária perde sua importância quantitativa e qualitativa na fábrica da sociedade, no jogo das forças sociais, na trama do poder nacional, na formação, das estruturas mundiais de poder. Em vários casos, o mundo agrário decresce de importância, ou simplesmente deixa de existir, se trata de avaliar a sua importância na organização e dinâmica das sociedades nacionais e da sociedade global. (IANNI, 1999, p.37)

A pequena produção subsiste em alguns pontos da região, as hortas para alimentarem a população urbana, aonde a urbanização não chega, onde as indústrias químicas não poluem, até o momento em que se torne impossível plantar e colher. Famílias são contratadas por "meia": elas plantam, tratam, colhem, o patrão (muitas vezes pequeno proprietário) vende e diz o quanto paga. Uma parte para cada um. Que parte? Alguns dizem que "a conta" não está certa, outros confiam por saber ou não saber fazer "a conta", outros se mudam sem receber, outros dizem que a divisão é justa. Têm que saber ganhar, têm que saber a matemática da vida. Outros pequenos proprietários transformam seu espaço de terra

em pesqueiro, a propriedade rural entrando no mundo globalizado, entrando no negócio do lazer, gerando emprego.

Contraditoriamente, num pequeno espaço aparentemente tão atrasado no desenvolvimento da sociedade, já se encontram "sintomas" do que possivelmente será a sociedade do futuro. Schaff (2001, p.132) indica aspectos do "estilo de vida" que a sociedade globalizada adotará no futuro, e da qual já há indícios em Betel: os espaços de lazer serão locais de trabalho, onde outros tipos de trabalho desaparecerão. Os homens, quando isso ocorrer, deverão aprender a ocupar o seu tempo livre. Não se chegou a este estágio na região onde se localiza a escola, mas já se transforma o espaço agrícola, em espaço de lazer, como opção de trabalho para uns e divertimento para outros. Não há muito tempo livre, não há o desemprego estrutural do qual ele fala, há o desemprego pelo momento de transição; isso é diferente, mas o lazer começa a contaminar o "estilo de vida" das pessoas.[14]

Enquanto um tipo de emprego termina, precisa haver criatividade para se abrirem outros. Novos empregos de velhas tarefas: cozinheiras, caminhoneiros, ajudantes gerais... Esses espaços de lazer compram o porco, os ovos, as verduras... Criados e plantadas pelas mães das crianças da escola, enquanto os pais fazem a atividade na olaria, ou de guarda, ou o que mais possam ser. São pequenos criadores e lavradores que permanecem por um tempo na região, aproveitando sua cultura rural: fazendo queijo, matando porco, cuidando do cavalo para a carroça em que transportam as mercadorias compradas, criando a cabra para o leite das crianças... É uma cultura dentro da outra, uma ordem social embutida na outra, uma desaparecendo aos poucos, outra surgindo e as duas sobrevivendo, relacionando-se no mesmo espaço físico, no mesmo espaço histórico. É o momento da transição, a qual sempre está presente na sociedade, de forma mais acentuada ou menos; na atualidade, loucamente acentuada. Os que perdem o espaço da "criação" passam a catar lixo para a reciclagem, novo trabalho que descobrem produtivo. As crianças participam

[14] Por estilo de vida entende-se: "o modo pelo qual o homem emprega o seu tempo entre o trabalho e o tempo livre" (SCHAFF, 2001, p.132).

ativamente, assim como participam na horta, na colheita, na criação dos animais, na limpeza das casas...

As relações da escola, família, e Estado na sociedade dividida em classes sociais

As famílias das crianças que freqüentam a escola pertencem às classes populares, subalternas, proletários de hoje, seja lá como a denominemos, mas não formam uma classe social *para si.* São diferentes interesses nas relações econômicas, diferentes posições, diferentes trabalhos. A mesma vida sofrida, a mesma situação de desproteção, a mesma dificuldade para se inserir num local de trabalho, a mesma precariedade de sobrevivência e, na maioria, a mesma condição de vida itinerante. Não se fixam, umas chegam, outras deixam o local de trabalho ou por serem expulsas, ou por nada ganharem, e procuram outros lugares, próximos ou muito distantes. Não se observam as condições de tomarem consciência de que todas sofrem as mesmas misérias por pertencerem a um grupo da sociedade que sistematicamente é excluído dos benefícios que esta oferece aos possuidores de riquezas, de propriedades, de trabalho, de local de moradia... São incapazes de fazer valer seus direitos enquanto classe social, lutar por eles, organizar-se. Representam uma classe social por viverem as mesmas precariedades de vida, a mesma cultura, terem o mesmo estilo de vida, por serem despossuídos da propriedade. Cada família se liga ao trabalho de uma forma diferente, cada família está num mesmo local temporariamente, não estão inseridos na estrutura econômica da sociedade da mesma forma. São empregados domésticos, são meeiros, ganham por dia, guardas, frentistas... Ligam-se a uma pequena empresa ou apenas ao proprietário, alguns mudam incessantemente a forma de inserção no mundo do trabalho.

A classe dominante não apenas domina a economia; domina, a partir desta, as ideologias que correm na sociedade. Aquilo que lhe interessa é moral, ético, é direito, está nas leis, é a verdade que, nesse mundo globalizado, segue a lógica do pensamento único. Assim, a classe trabalhadora vive uma *classe em si*, mas nem sempre *para si*. Como diz

Marx, em Miséria da Filosofia, sobre a situação da classe operária na Inglaterra, as condições econômicas transformaram a massa da população em trabalhadores, e por essa dominação do capital sobre essa massa criaram-se os interesses comuns desses trabalhadores, a *classe em si*; mas esses só se constituem em *classe para si* quando se reúnem, numa luta de classe contra classe, que é uma luta política (MARX, 2001, p.151). A internacionalização da economia e das políticas levam, hoje, os cidadãos do mundo à aceitação do pensamento único, apregoado pelos intelectuais orgânicos do capital, sobre o consenso de Washington como o único aceitável.

Marx, no texto "O *Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*" fala dos camponeses franceses que viviam em condições muito diferentes da população da qual se fala aqui, mas aparece o mesmo problema – o de não lutarem por melhores condições de vida com suas próprias forças:

> Na medida em que milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas que as separam umas das outras, e opõem o seu modo de vida, os interesses e sua cultura aos das outras classes da sociedade, estes milhões constituem uma classe. Mas na medida em que existe entre os pequenos camponeses apenas uma ligação local e em que a similitude de seus interesses não cria entre eles comunidade alguma, ligação nacional alguma, nem organização política, nessa exata medida não constituem uma classe. São, consequentemente, incapazes de fazer valer seu interesse de classe em seu próprio nome, quer através de um Parlamento, quer através de uma convenção. Não podem representar-se, têm que ser representados. (MARX, 1985, p.397)

Na escola, as crianças, filhos de trabalhadores rurais, de subempregados ou desempregados convivem com algumas crianças filhos de proletários das indústrias localizadas em torno da escola, ou filhos de pequenos proprietários de chácara ou de bar. Os primeiros são maioria, e o fracasso, quando o grupo de professoras inicia o trabalho em 1997, está com a maioria. Como mudar as regras do jogo, como alterar essa relação de fracasso da maioria? Torna-se possível, porque esse é o objetivo do grupo, e o grupo cria as condições para ter sucesso em seus objetivos. Não espera a intervenção da política oficial, constrói suas próprias condições, com o que se tem. Não se mudam as regras do capitalismo, essas ainda são quase inevitáveis. Mas, na escola, procuram-se brechas para

que uma educação democrática, do ponto de vista das classes subalternas, possa ser desenvolvida.

As dificuldades encontradas, pela escola, para atender as crianças desse segmento das classes populares, são as da própria cultura escolar; aceita-se que algumas crianças não aprendam, que outras não freqüentem a escola regularmente, que é importante vir à escola com conhecimentos e hábitos necessários para iniciar a alfabetização, e que outros não precisam aprender, pois os pais não consideram fundamental a aprendizagem escolar. Desenvolve-se, hoje, nas escolas a crença de que basta o divertimento das crianças das classes populares para a escola ter cumprido o seu papel. O sucesso na aprendizagem, ao superar as dificuldades encontradas, em Betel, apenas está entre os que permanecem na escola, não mudam daquele local, pois quando estão matriculados e faltam, a diretora vai atrás, trazendo as crianças para a escola e, quando necessário, procura o Juiz da cidade que a ajuda, chamando os pais para conversar. É possível, através da educação, criar as condições para que as crianças possam transformar-se, sobreviver e agir como sujeitos de sua história e também da história do mundo "nas pequenas e grandes relações". Para saber quais as possibilidades e limites que cada escola oferece, é necessário estudar sua própria realidade, pois sempre há possibilidades nos limites da escola de ensino fundamental. Como diz Saviani (1997, p.235-236) é possível desenvolver a resistência ativa, desde que não seja uma manifestação individual, e diga respeito ao conteúdo das medidas propostas, com formulação de alternativas.

Como professores, há escolhas: olhar para o passado, deixar-se levar pela nostalgia do "mestre artesão", ou pensar no futuro, deixar que a utopia os guie. Com certeza, as duas visões estarão presentes nos professores todo o tempo, numa posição contraditória e dialética, em movimento. A consciência individual e coletiva vai se formando, pelo embate, pelas reflexões, no pensar, no sentir e no agir. Assim os múltiplos pontos de vista, de cada um e de todos, transformam-se, brigam entre si. É assim que as coisas vão ocorrendo na escola, com o grupo que escolhe estar junto, nesse rincão que a ninguém interessa. O caminho da utopia impulsiona a todos dessa escola, cada um com um ponto de partida, com utopias diversas, nas suas próprias contradições, e nas contradições coletivas, mas é o

trabalho, aquele de “conseguir que todos aprendam” que leva o grupo, em torno de uma mesa, a traçar os caminhos a partir de diferentes referenciais. Nem sempre a convivência é fácil, há muitas disputas, há muitas desilusões, há desistências, há outras conclusões quando se parte de diferentes pontos de vista, muitos embates são superados, outros nem tanto. Há as condições subjetivas para que o trabalho se realize, algumas vezes faltam as condições objetivas, então as professoras se empenham para criá-las.

Qualquer trabalho que se faça, a partir da escola, precisa ter a visão da sociedade que se constrói, como indicador maior. A utopia ou a nostalgia desejada, a transformação ou a preservação. Na escola de Betel, todas as tentativas de interpretar o mundo estão presentes: a ingênua, a mística, a religiosa, as teorias diversas, cada um tem a palavra, cada um fala de um ponto de vista, de uma convicção, professores e funcionários. Somam-se todos para a ação, para o trabalho. Só não se aceita o imobilismo, a apatia, o não-fazer, a indiferença, os escapes, não importa a justificativa. Não apenas professoras isoladas, mas o grupo ajudando-se, enfrentando-se, completando-se, criando obstáculos, superando-os.

Em 1997, as professoras da escola surpreendem-se com a possibilidade de fazer a escolha dos livros que querem receber. O primeiro pensamento é que a escolha ficará no papel, mas, para surpresa de todos, a escola os recebe no final do ano, e aqueles escolhidos pelas professoras. Não só os didáticos, pois houve a possibilidade de trocar didáticos por uma coleção de livros de leitura infanto-juvenil, para cada classe e para a biblioteca da escola. E livros da melhor qualidade, clássicos e de autores respeitados. O Estado cuidando das suas crianças, a sociedade pensando na educação. Que sociedade é essa? Mudaram as regras do capitalismo? As pessoas estão no centro da decisão? Não. Apenas interessa ao mundo globalizado que os cidadãos estejam preparados para essa sociedade e que as editoras vendam os livros... Formados para lerem, para entenderem a tecnologia, as instruções, para serem criativos em seus trabalhos, para saberem se relacionar com as pessoas com o menor número de conflito possível, - é a educação que interessa à sociedade globalizada-, não para pensarem a sociedade, não para fazer valer sua condição de classe.

Na escola de Betel pensa-se uma pequena parte da sociedade, como já foi dito, trabalha-se com cada um de forma desigual, tendo a desigualdade escolar como ponto de partida, para ter, como ponto de chegada, a igualdade de possibilidades escolares, colocam-se as pessoas no centro das decisões, são pequenas brechas criadas, a resistência ativa em movimento.

> Cada vez mais eu acho que a escola não precisa de condições extraordinárias, quando nós fazemos uma opção, que é simples: "não vamos pegar os livros didáticos, vamos pegar os paradidáticos e colocar na Biblioteca", nós criamos um arsenal, era simples. Os livros vinham do Estado, não precisava comprar, só que na hora de fazer a escolha tinha que ter clareza, em vez de pedir os livros didáticos nós escolhemos os paradidáticos. E com isso nós montamos uma Biblioteca ...INVEJÁVEL! Nós tínhamos uma Biblioteca invejável mesmo, com muitos exemplares. Durante três anos que fizemos isso, montamos uma Biblioteca que muitas escolas não têm. Aí que eu acho que sempre nós voltávamos ao princípio e ele faz com que façamos escolhas muito claras: queremos bons leitores? Levamos a sério a produção do texto? Como se formam bons leitores? Podendo ler boas coisas? Podendo selecionar coisas que as crianças possam escolher, e levar para casa? Voltávamos ao princípio. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

Engels ajuda a entender pela história, o Estado, essa instituição que, vista da escola, parece ser tão contraditória ao tratar seu povo. Em síntese, ele diz em seu livro a "*Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*" que a organização de uma sociedade que não conhecia o Estado era totalmente participativa sem chefe supremo; que o Estado pressupõe um poder público especial distinto do conjunto dos cidadãos (ENGELS, 2000, p.105); e que, na sociedade primitiva, todos os conflitos eram resolvidos pela coletividade, a economia era doméstica, a terra era propriedade da tribo, as questões eram resolvidas pelos próprios interessados; todos ajudavam e protegiam todos (*ibid.*, p.91-109). Para Engels, o Estado é apenas um produto da sociedade, num determinado grau de desenvolvimento; e pertencente à classe dominante. A existência de direitos e deveres é a estratégia para proteção da classe dominante contra os que não têm poder; completa dizendo que o Estado, como se conhece hoje, assim como a família, desaparecerá, quando desaparecerem as razões econômicas que o criaram. Pois essa sociedade tem como objetivo a riqueza dos indivíduos e não a da sociedade. Engels diz que todos os membros da

sociedade primitiva eram livres, cada um defendia a liberdade dos outros, todos tinham os mesmos direitos, nenhum chefe tinha qualquer proeminência, eram uma coletividade fraternal, unidos por laços de sangue. A Liberdade, Igualdade e Fraternidade existiam sem que esses princípios fossem formulados (*ibid.*, p.97). O autor demonstra que o Estado nasce quando a riqueza passa a ser valorizada e respeitada pelo homem como bem supremo; *nasce para proteger a riqueza individual contra a propriedade coletiva*, a acumulação que perpetuasse a nascente divisão de classes. Portanto, o Estado cumpre o seu destino, protege o capital. (*ibid.*, 2000).

As políticas do Estado interferem nas bases e diretrizes da educação, interferem no cotidiano, mas a teia que se tece de dentro da escola depende também dos que ali trabalham, professores e diretores, tanto quanto das políticas gerais. A sociedade e sua economia determinam essas diretrizes, mas ao tecê-las na escola, tomam-se novos rumos que dependem das condições objetivas e subjetivas presentes. Pode-se assumir a posição da classe dominante e de seu Estado, pode-se aceitar a intervenção, ou posicionar-se a partir das necessidades da classe dos trabalhadores presente na escola.

As políticas públicas para a Educação, por vezes, chegam à escola e encantam, parecem satisfazer as necessidades da classe trabalhadora, mas apenas as imediatas ou apenas na maquiagem. Nesses momentos, usa-se o possível para os objetivos que os professores internamente determinaram para os alunos. A resistência nem sempre precisa ser aparente: apropriar-se do próprio discurso do Estado para pressioná-lo e as estratégias dadas pelo Estado são modificadas pelas táticas convenientes às metas da escola. Usa-se, na escola, o que o Estado oferece, não a partir das necessidades do capital e do seu Estado, mas direcionado à educação das crianças da escola em sua classe social. A lógica pode ser a da utopia, aceita-se o que caminha na mesma direção das necessidades e interesses da classe subalterna, fazendo-se a análise crítica do porquê da conjunção dos interesses. A crítica pela crítica leva ao discurso vazio e esse ao imobilismo. Não se pode chegar à conclusão na escola de que não há saída, sempre é possível agir em favor dos mais oprimidos da sociedade, lembrando o que diz Florestan Fernandes: “O objetivo da

educação está em inventar e reinventar a civilização sem barbárie" (Fernandes *apud* GAMBOA, 2001, p.79).

Na era do globalismo, na expansão intensiva e extensiva do capitalismo, a Educação adquire importância no discurso político e econômico. É o discurso político do neoliberalismo, é a confiança que pela educação se mudará o mundo, ou de forma mais esclarecedora, a certeza de que esse investimento é necessário para a ordem econômica. E, no Brasil, há o consentimento explícito desta política, o presidente Fernando Henrique Cardoso preparou-se "como solução política para a transição da ditadura militar".

> Mais ainda: nos últimos textos, ficava claro que o inimigo do desenvolvimento era o Estado brasileiro, que deveria ser libertado das amarras que o prendiam por uma grande coalizão de forças em que, com toda a evidência, papel de destaque caberia aos 'aliados" externos. (CASTANHO, 2001, p. 29)

Há, em seu governo, coerência ideológica na política educacional alinhada aos interesses externos, o seu Ministro da Educação, em 1998, num discurso diz que:

> Há, hoje, na sociedade brasileira, um consenso de que a educação é o único instrumento capaz de garantir ao nosso país o seu espaço na ordem mundial e de propiciar oportunidades e melhoria das condições de vida a milhões de brasileiros, ainda vítimas da exclusão social e política. (Paulo Renato de Souza *apud* ALVES, 2001, p.264)

A que consenso ele se refere? Tem-se o Banco Mundial investindo pesado nessa sociedade. Investimento, com bom retorno de lucros, pois os governantes prendem-se a eles e a dívida externa cresce. Os juros precisam ser pagos para que novos investimentos sejam feitos, em decorrência de que não há dinheiro para internamente usar recursos próprios na sociedade; fazem-se necessários novos empréstimos, por se usar o que se tem para o pagamento da dívida. Está-se no círculo da dívida, atrelados à economia mundial, através da escola, da educação que o capital quer para a sociedade. Aquela de que a ordem econômica transnacional precisa para sua máquina continuar a crescer, ampliar os mercados. O círculo se fecha: empresta-se para a educação, por esta ser necessária aos

objetivos das grandes corporações mundiais, fica-se endividado; para novos investimentos, novos empréstimos, que serão feitos, se o país estiver atrelado aos objetivos da ordem mundial, do contrário não há dinheiro (NOGUEIRA, 1999).

Não é exatamente à educação que o neoliberalismo visa, mas apenas a que os homens estejam adestrados para o trabalho, pensem no trabalho, dediquem-se todos os dias o dia inteiro ao trabalho, criem o menor número de conflito possível, e que façam os lucros crescerem, com o menor custo possível para sua manutenção; apenas visa à sua sobrevivência, do tamanho necessário para continuarem a trabalhar, e com o menor número de empregados possível, o restante fica como reserva.

Uma mudança tão profunda na sociedade como a que se está assistindo só poderia ter repercussão na Educação. Ponce (1986) em seu livro *Educação e luta de classes*, escrito em 1937, demonstra que, a cada mudança na sociedade, há uma correspondente mudança nos objetivos da Educação.

Hoje, a nova ordem exige novo homem, mais capaz de fazer a leitura, aprender as tecnologias, achar as soluções para problemas imediatos... Não interessa mais só a força física, é necessária a força do pensamento. E esse é um critério de exclusão sob a aparente democratização da escola. Exige-se o intelecto, o emocional e não apenas a força dos braços, essa será utilizada pela máquina, pelos autômatos, a tecnologia faz a máquina ocupar o espaço dos braços, na sociedade mais desenvolvida (BETINI, 2002, p.36-64).

A escola, hoje, é vista, pela sociedade, como sendo o local natural onde se dá todo processo educativo, escola e educação aparecem juntas. Entretanto, na sociedade primitiva, a educação era espontânea, era vivida, não havia um responsável por ela. As crianças eram, até os sete anos, cuidadas por todos e, principalmente, participavam do cotidiano a partir do colo da mãe; em cada ocasião recebiam explicações de como se comportar, “o ensino era para a vida e por meio da vida”... A educação “era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral”; assim se construía o homem social e histórico, numa sociedade onde todos eram iguais. Como cabia àquela sociedade (PONCE, 1986, p.19).

Com a mudança da sociedade, com a acumulação dos produtos, os fins da educação deixam de estar explícitos na estrutura da comunidade; aparece a desigualdade na educação; os que sabem não divulgam seus conhecimentos ao grupo oposto; "Para os que nada tinham, cabia o saber do vulgo; para os afortunados, o saber da iniciação"; aparecem as cerimônias da iniciação-processo educativo diferenciado, não mais espontâneo, [...] "rudimentos do que mais tarde viria a ser a Escola a serviço de uma classe"; surgem as reprimendas e os castigos; surge a hierarquia em função da idade. Em função da posição de dominância/submissão, torna-se impossível a educação espontânea do seu ambiente; a educação sistemática, organizada e violenta surge quando ela perde seu caráter homogêneo e integral; o bem comum passa a ser a preservação do *status quo*, é a escola que surge "a serviço de uma classe social" (*ibid.*, p. 26-28).

Está aí a explicação histórica de por que a sociedade atual, parece que, tardiamente, toma consciência da importância da educação, da escola e seus fins. Historicamente, isso vem ocorrendo, a mudança na base da sociedade leva às mudanças nas formas de pensamento, na cultura, na família... E também na escola. Nem sempre imediata, não automaticamente, com alternativas possíveis, mas ocorrem.

Falando sobre a sociedade e sua relação com a Educação, Ponce diz que a passagem da comunidade primitiva para a sociedade de classes não fez surgir de imediato a luta de classe. As classes dominantes adquirem, paulatinamente, uma consciência mais clara de si própria e se adaptam bem aos propósitos da sua educação e da que ministram aos outros (PONCE, 1986, p.36).

Assim como a escola e a educação, a família, como se conhece hoje, na comunidade primitiva não existia; a monogamia é característica da civilização, ela aparece por razões de ordem social. Esta foi uma revolução das mais profundas da humanidade e todos continuaram sendo o que eram, apenas decidiu-se que os descendentes de um membro da *gens* feminino sairiam dela, passando a gens de seu pai. "O desmoronamento do direito materno, a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo" (ENGELS, 2000, p.61).

Nada muda, o homem continua fora de casa, e a mulher com o trabalho doméstico. O homem continua dono de seus instrumentos de trabalho, é quem passa a produzir o excedente, em conseqüência é quem faz a troca, é o dono do que se produz em excesso, não apenas para se consumir, e domina quem ele escraviza, domina o excedente. A mulher perde o seu poder natural na sociedade, onde não havia troca, o excedente é produzido pelo homem fora do trabalho doméstico. Nada muda no cotidiano das relações homem e mulher, apenas se introduz a possibilidade de produzir o excedente, aumenta-se a produção. Os donos dos produtos passam a ser donos dos homens. Tudo muda.

> Casuística inata nos homens a de mudar as coisas mudando-lhes os nomes! E achar saídas para romper com a tradição sem sair dela, sempre que um interesse direto dá o impulso suficiente para isso. (Marx *apud* ENGELS, 2000, p.60)

As famílias são vistas pela escola e pelos professores, como responsáveis pela educação dos seus filhos, e considera-se essa a ordem natural do mundo, numa visão ingênua. A família dos segmentos mais penalizados da classe explorada vê a escola e os professores com a desconfiança do desconhecido ou do pouco conhecido. Paradoxalmente, a família e a escola estão sempre juntas nessa sociedade, mesmo que seja numa relação conflituosa, atuando sobre as crianças. Ambas são igualmente responsabilizadas pela sociedade pela "má" educação e pelos males sociais da nossa sociedade, dependendo de quem (classe social) está dentro da escola ou da família. Para Marx, a família moderna (acrescente-se a escola) contém em seu germe todas as contradições que se desenvolvem na sociedade e no Estado (Marx *apud* ENGELS, 2000, p.62).

Na passagem da família do tipo primitiva, para a monogamia, assegurou-se a fidelidade da mulher, por conseguinte, a paternidade dos filhos, e todos entregues ao poder do pai sem reservas. A família monogâmica é um sintoma da civilização, baseia-se no domínio do homem, tem como finalidade procriar o filho que tivesse a paternidade indiscutível, para que herdassem os bens do pai.

> Foi a primeira forma de família que não se baseava em condições naturais, mas econômicas, e concretamente no triunfo da propriedade privada sobre

> a propriedade comum primitiva, originada espontaneamente. Os gregos proclamavam abertamente que os únicos objetivos da monogamia eram a preponderância do homem na família e a procriação de filhos que só pudessem ser seus para herdar dele... O primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino. (ENGELS, 2000, p.70)

Tendo surgido por razões econômicas, a forma da família burguesa desaparecerá quando essas desaparecerem. A família tem sua forma de constituição modificada por razões econômicas, tal como o foi sua origem. "A família é produto do sistema social e refletirá o estado de cultura desse sistema" (*ibid.*, p.91).

As famílias continuam a existir, juntam-se o homem e a mulher e têm os filhos, mas a família de hoje perde as características da família celular, não é mais importante determinar a paternidade do homem pela monogamia, a microbiologia pode fazer melhor essa determinação. As mulheres não estão mais confinadas no lar, trabalham dentro e fora do lar, responsabilizam-se pelos filhos, algumas vezes tidos aqui e ali. Como na passagem da sociedade primitiva para a civilização, nada muda, mas tudo muda.

Algumas atuações dentro da escola têm essa característica, nada muda, mas com ela tudo muda. Mudam as relações entre professor e aluno, muda a função da escola naquela comunidade, muda a forma como dali se olha para a sociedade, e como essa vê a escola, muda a relação das famílias com a escola, muda a postura do professor e sua formação. O papel do professor se amplia, modifica-se ao abrir espaço na escola para que essas mudanças ocorram; ao analisar a sociedade para que possa entender o que acontece na escola e nas famílias como reflexo das mudanças sociais, e propor as mudanças necessárias dentro daquele espaço. Nem sempre é possível ver de dentro da escola o porquê de tantas mudanças, o porquê das grandes rupturas, o como agir, ou qual posição se deve ou se pode tomar. Não resolve atribuir à formação do professor as culpas dos males sociais da escola e da educação. Não resolve fazer a sua formação de fora da escola, necessária sem dúvida, não se está aqui a negá-la, mas não para transformar a escola burguesa em escola das classes populares. Mas é de dentro dela, de sua materialidade que ocorrerão as mudanças

para enfrentar as novas características da sociedade e fazer a superação. É *pelo trabalho* que as condições para a educação da classe explorada pelo capital podem surgir.

É a partir de pequena mudança que leva a escola a ter, em seu interior, uma grande transformação. As professoras de Betel trazem uma mudança na cultura escolar, pela única possibilidade de tomar a escola em suas mãos, assumir a responsabilidade pelo destino escolar das crianças que atende; assumir que estas crianças vêm de uma classe social e nesta há uma lógica a ser entendida e não recriminada. E, ao assumir essa responsabilidade, passam a desenvolver a competência necessária para ensinar a todos e a cada um e num gesto de ousadia[15] consideram importante ir até as famílias para conhecer as crianças e as circunstâncias de sua vida, quebrando a rotina escolar. A professora chega em 1999, e observa a mudança da cultura escolar:

> Uma coisa interessante que eu aprendi naquela época é que vocês iam até as famílias quando vocês queriam conversar sobre as crianças, quando as crianças davam algum problema. Eu achava aquilo estranho, na minha idéia a família que tinha que ir até a escola, eu aprendi que nós também podemos ir até as famílias. E muitas vezes nós devemos ir até a família, para ver o que está acontecendo, para trazer mais informação para a escola, e podermos trabalhar melhor em sala de aula. (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro)

Em 2002, essa professora fez um estudo sobre o município com as crianças de segunda série. As crianças fizeram com a professora visita às famílias da classe, estudando: o trabalho da família, a paisagem até o local, o meio de locomoção, a duração do percurso, a produção encontrada nesse caminho. A conversa era com os pais visitados sobre o trabalho deles. Foram cerca de oito visitas, as crianças faziam o registro e em classe era feita a discussão e a sistematização das informações e da documentação. Há uma pasta na Biblioteca da escola com toda informação e fotos sobre esse trabalho. Segundo a professora a escolha das famílias dependia do interesse em classe do aluno e da disponibilidade dos pais em receber as crianças. Muitos sítios foram visitados, e também marcada a diferença

[15] Os professores do ensino fundamental não têm a visita às famílias como rotina, como hábito, não faz parte do seu contrato de trabalho, não se espera esse trabalho por parte dos professores.

entre a zona rural e urbana. Nova forma de estudar as famílias, agora pelas próprias crianças.

Para aquele grupo de professoras, esta foi a conclusão: a premência de estudar mais de perto as crianças, de forma radical, sendo, para isso, necessário dialogar com suas famílias em seu local de moradia, lá onde podem ser "reis", onde podem sentir-se com domínio da situação. Para outro grupo de professores, não será essa, necessariamente, a conclusão; em outra circunstância outra conclusão, mas a lição que se tira da experiência é o professor assumir o domínio sobre seu trabalho, assumir a responsabilidade de seus resultados, ter a ousadia de quebrar a cultura escolar. Essa pequena mudança é que traz a grande diferença na escola, as condições objetivas são criadas para a escola atender com qualidade as crianças deste grupo social.

A sociedade não é apenas um conjunto de indivíduos, ela é formada por relações de trabalho, estruturas e organizações sociais e estas é que determinam o nível cultural do indivíduo. O homem constrói sua consciência a partir de suas relações de trabalho, em interação com outros e utilizando os instrumentos disponíveis do contexto a que pertence. Modificações qualitativas nas relações entre os homens e nos instrumentos mediadores produzem iguais modificações na consciência e pensamento dos homens desta sociedade.

Em geral o professor dentro da escola, ou da sala de aula, está totalmente tomado pelo que ali acontece. Ele não está analisando seu papel na sociedade, ele não está se colocando dentro da luta de classe. Como também não está recordando as teorias da psicologia, da sociologia, ou de qualquer outra. Essas teorias estão impregnadas nele como uma segunda natureza. Ele pratica o que sabe, o que já se tornou ritual, hábito, rotina. Assim também age com os seus companheiros, trocam idéias, cooperam, colaboram ou disputam espaços. Geralmente, as teorias ou posições políticas, nas trocas de informação e nas práticas, estão subliminarmente presentes. As categorias de análise estão no seu pensamento, assim como a leitura e a fala, como a sua cultura e a sua identidade, as lógicas e paixões. Não significa que suas ações não sejam reflexo de uma ideologia, das teorias que assumiu, mas elas não estão presentes de forma consciente, a todo momento. Parece que

essa é uma característica que lembra o mestre artesão, segundo Rugiu: “Totalmente tomado pela beleza das formas do seu trabalho” (RUGIU, 1998, p.156).

Para Rugiu, a primeira mudança no artesanato foi exatamente a pedagógica, separou-se os que faziam daqueles que pensavam: “... a primeira atividade a ser sacrificada no interior do artesanato foi exatamente aquela pedagógica. Ela é agora totalmente separada do momento produtivo, não obstante os desejos de Goethe, de Marx e de outros” (*ibid.,* p.163).

Grande desafio aos professores do ensino fundamental, unir o fazer e o pensar para superar a fragmentação do trabalho, mudar o consentir para assumir, o aceitar para resistir, o repetir para construir, *fazer da prática o discurso e deste a sua prática.*

Condições de trabalho na escola de ensino fundamental para a educação das classes populares

O fato de a sociedade fazer o discurso da importância da educação, de que dela virá a salvação para os problemas sociais, não significa que a escola tenha sido a prioridade dos seus investimentos. A escola é responsabilizada pelos males da educação, mas não se constitui prioridade da ordem econômica. Salvam-se os bancos, pagam-se as dívidas externas, distribuem-se cestas básicas. Ela é prioridade para se fazerem empréstimos do Banco Mundial, como demonstra Nogueira (1999), com bom retorno para aquele órgão.

Os profissionais da escola de ensino fundamental não são chamados para determinar as diretrizes e as bases da Educação; não são bem pagos, nem mesmo são ouvidos para saberem deles o que acontece no seu trabalho e, isso, por razões estritamente econômicas. Valorizar, dar prestígio, pagar um salário competitivo aos professores da escola fundamental seria um crescimento de despesa desproporcional para a sociedade capitalista, depois, esse investimento em pouco tempo atingiria toda a camada mais explorada da sociedade, a maioria. A escola de ensino fundamental é a única que atinge todos que

passaram pela suas carteiras, mesmo que fosse por um ou dois anos. Desmerecê-los é uma questão ideológica, a atuação desses professores atinge todas as classes sociais.

Para justificar a montagem de uma escola apenas voltada à economia capitalista e à classe dominante, os professores da escola de ensino fundamental são acusados de incapazes, de má formação profissional e, ainda, responsabilizados pela incompetência das escolas em atender a classe proletária de hoje. Mesmo pelos mais críticos:

> Os educadores das escolas fundamental e média, infelizmente, **oprimidos por um cotidiano que não lhes permite pensar** - já que avassalados por uma grande quantidade de aulas diárias. Desenvolvidas, muitas vezes, em escolas diferentes, que exigem penoso e custoso deslocamento; por salários aviltados, que colocam a questão da subsistência num primeiro plano de suas cogitações; por péssima formação anterior, que os leva a reproduzi-las enquanto educadores; por uma clientela escolar marcada pelo clima geral de miséria cultural, daí sua falta de sensibilidade e de disciplina para o trabalho intelectual, etc.- **não sentem nem compreendem a mudança ocorrida e, muito menos, podem agir de acordo com ela**. Sem que se dêem conta do fato, esses educadores vêm se comportando segundo uma rotina que os leva a repetir as mesmas práticas seculares, petrificadas pela força do hábito em rituais religiosamente cumpridos. Mais precisamente, apesar da disposição oposicionista que os anima, têm ignorado **que o mundo se transformou à volta da escola, enquanto essa fortaleza aferrada ao passado a tudo assiste impassível**. (ALVES, 2001, p.260. Grifos nossos)

Como não pensar? O trabalho não impede de pensar. Há, sim, os que optam pela lógica do sistema, outros permanecem imobilizados pela crítica sem perspectiva, outros, ainda, agem, mas o fazem individualmente. Não há, no entanto, uma mobilização dos professores do ensino fundamental para a resistência, para o não-consentimento às políticas que lhes tiram a condição de intelectuais. A rotina dos professores do ensino fundamental é alimentada pelo sistema educacional brasileiro, que segue a lógica capitalista. Quando há um congresso, um encontro ou seminário de Educação não se pensa na participação dos professores do ensino fundamental. O sistema já descarta essa possibilidade, sendo-lhes subtraídas todas as condições para serem os intelectuais do seu trabalho; assim, as *novidades* chegam à escola sem qualquer análise crítica, apenas como a mais recente proposta. O mundo transformou-se, mas o capitalismo é o mesmo, pode maquiar sua

aparência, a sua forma de competir, trocar, produzir a mercadoria, na sua expansão, mas não a sua lógica de exploração de uma classe por outra.

O capital internacional está, sim, muito incomodado pelo fato de a escola, no Brasil, não estar dando conta da aprendizagem das tecnologias, não formar adequadamente o exército de reserva. Mas essa preocupação não diz respeito à *educação* das crianças da classe subalterna ao capital. A escola de ensino fundamental não tem as condições para desenvolver a educação para as classes populares, constitui-se uma escola para a classe dominante e em benefício do mercado, a lógica continua a ser a do capital. A culpabilização sai dos alunos e chega aos professores e, dessa forma, se justifica o emprego de muito dinheiro para a "formação" destes. A *formação continuada* chega ao Brasil pela lógica do capital, assim quando é introduzida na escola, não atende aos interesses e às necessidades dos seus professores e alunos em sua classe social.

Quando as soluções dos problemas não surgem na escola numa relação dialética, não se apresentam por meio da escola, não partem de seus profissionais, sendo idealizados, não há qualquer chance de se efetivarem, por não se engendrarem na situação. E ao não efetivarem as soluções, exatamente aquelas que foram apresentadas *de cima para baixo,* idealizadas, desconectadas da situação escolar desenvolve-se um discurso privatizante da educação brasileira pela burguesia, atingindo e procurando demolir a escola pública. Existe, no entanto, a adesão desse discurso pelos trabalhadores, inclusive por professores, envolvidos que são pela ideologia dominante, acreditando que a escola particular é a *solução* para educação brasileira.

A educação, transformada em mercadoria, deixa de ser direito, não será efetivada se não for paga; compra-se o que quer, essa é a lógica do mercado. Assim, ao entrar na escola, cria-se a possibilidade de não se ir buscar conhecimento, apenas o diploma; pode-se brigar por não aprender, essa mercadoria o aluno não quer comprar, subverte-se a educação. Pouco mudou, apenas a iniciativa privada entra na Educação; tudo muda, não é mais educação, é a mercadoria que se quer, na prateleira do mercado. Esta lógica impregna, infiltra, toma corpo na sociedade, e também na escola pública: é possível ir à escola e não aprender, não se educar, não buscar o conhecimento que ali poderia encontrar.

Os profissionais, em geral, não são acusados pelas mazelas da sociedade: má formação, fracasso da economia em solucionar os problemas da sociedade brasileira, favelização e desumanização das cidades... Mas o professor do ensino fundamental é acusado de ser incapaz em seu trabalho diário, e recai sobre si, enquanto categoria profissional, a responsabilidade de não dar conta da educação do povo brasileiro, como se a educação ou o desenvolvimento social dependessem somente do trabalho profissional de uma ou outra categoria; o que não significa não existirem problemas na formação dos professores, em fazer a relação da teoria e da prática na escola, na sua formação como intelectuais orgânicos.

Essa culpabilização dos professores do ensino fundamental tem suas raízes na própria sociedade atual e nas suas estruturas sociais, e só desaparecerá quando nelas houver mudanças. Há, nessa questão, um problema ideológico de camuflar os reais problemas da sociedade e as origens deles na divisão social da sociedade e no trabalho alienado. Não se pretendem negar as dificuldades na formação teórica dos professores:

> Que esse movimento para se estabelecer um laço entre a teoria e a prática seja bastante insuficiente, radicalmente insuficiente, estamos plenamente de acordo; e igualmente que ele não conseguirá ser levado a bom termo sem um abalar das estruturas sociais, pois cada vez mais se vai revelando inconciliável com a divisão da sociedade em classes, isto é, com a desvalorização dos práticos. (SNYDERS, 1981, p.145)

Para o Estado e para o capital não é importante que a escola cumpra a sua função de *educar* para a autonomia intelectual, para a fraternidade de classe, para a liberdade de pensar, para que tenham condições iguais na terminalidade da escola, ou apenas nos limites dos ideais burgueses, que já foram revolucionários; muito menos para que o indivíduo seja educado para mudar as regras do capitalismo, pela transformação da sociedade. Historicamente, a escola tem sido usada com função seletiva para a sociedade, sendo importante procurar os que se adaptam ao sistema. Os professores fazem bem esse papel, o de seleção, foram bem formados para a seletividade, pertencem à cultura escolar.

Hoje, a máquina administrativa utiliza a escola para criar empregos a diversos profissionais (ALVES, 2001). Quanto maior a escola, quanto mais criança houver na sala de aula, melhor, há menos gasto com ela. As crianças, dentro da escola, não estarão perturbando a ordem social. Se elas aprendem, ou não, é outra questão. Com certeza, importa só ao professor, ou à família e, às vezes, nem a eles importa. Essa é a sociedade em que se vive... A quem interessa a educação de nossas crianças?

Na escola, hoje, trabalham merendeira, faxineira, monitor, secretários, diretor e professores. Nos altos escalões, também se vê a distribuição de cargos no Ministério e Secretarias da Educação, cujo pessoal vem das Universidades, do setor produtivo, dos quadros dos partidos políticos, nunca da escola fundamental. E, segundo Alves, é a "expansão da cadeia improdutiva", a escola tem sido local onde os trabalhadores desempregados são aproveitados para não gerar tensão social na sociedade capitalista; deixa de ser necessário "cumprir as suas proclamadas funções específicas", e mantém "uma organização didática anacrônica, e descomprometida com o conhecimento, pelo aviltamento de seus conteúdos curriculares" (*ibid*, p.197).

Faz-se necessária a construção de uma nova instituição escolar, e esta passa por uma nova organização do trabalho escolar; portanto, com a produção de uma nova didática e o desmoronamento da velha escola manufatureira, para que ocorra o surgimento de uma nova instituição. A "didática constitui uma proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais pertinentes à sua época e mobiliza, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo" (ibid. p.246, grifo do autor).

Mudar a ótica e a lógica de como a educação escolar é tratada pelo poder público, de como ela é vista pela sociedade, é construir outra sociedade. Mas é possível atuar nas contradições, no movimento da história e, a partir dela própria, mudar o que for possível, resistir, driblar a política oficial, enfrentar, criar pequenas experiências e dessas expandir as possibilidades, criando "massa" de conhecimento para atender a essa classe social. As próprias necessidades econômicas criam as contradições para essa ampliação, não de forma ampla, mas localizada; é a mudança da cultura da sociedade e não de seu Estado. Não se prega a mudança pela soma de pequenas experiências, mas de se produzir conhecimento e

possibilidades, propiciando-se as condições por meio dos intelectuais orgânicos da classe dos despossuídos da propriedade, dos proletários, para que hoje tenham uma escola deles.

A construção de uma nova didática exige algumas condições para aqueles que estão na escola. Alves diz muito, apenas não diz que é dentro da escola que tais condições podem ser criadas, e por seus trabalhadores. Para ele, dar novas condições...

> ...implica o restabelecimento, para o aluno e para o professor, da **possibilidade de acesso ao conhecimento culturalmente significativo**, haurido agora por meio de recursos como os meios de comunicação de massa e a Internet e da recuperação de livros e outras modalidades de obras clássicas. **...mudar radicalmente a natureza da relação professor-aluno**, não só para subtrair do mestre a função quase exclusiva de transmissão do conhecimento, mas para **valorizar as funções docentes de programação, de direção e de avaliação das atividades discentes**. (ALVES, 2001, p.247, grifos nosso)

Na escola de Betel, nós, professoras, aproveitamos o momento e procuramos usar bem os livros que nos chegaram. Propusemo-nos a garantir a aprendizagem, não da minoria, que é da classe média, mas de todos que procuram a escola, principalmente dos "pés vermelhos". As famílias da classe média, que estão na escola, tinham resquícios da condição das professoras, o que facilitou a conexão com suas crianças, identificando seus objetivos, e aquilo que os pais esperavam da escola. O difícil era compreender, sentir o mundo da maioria; olhar para o mundo a partir deles, foi um esforço necessário e longo, não espontâneo, não ocorreu de imediato. Exigiu o *deslocamento* do "olhar" das professoras, isto é, o assumir uma posição consciente, mudar a posição das professoras acomodadas em seus valores, em seu modo de ver o mundo, para o ponto de vista das necessidades daqueles que estão tão próximos fisicamente, mas na materialidade da vida, tão distantes de nós.

O consistente saber profissional, a firmeza sobre o papel da escola, sobre o papel do professor nessa sociedade, a certeza de que o processo ensino-aprendizagem é sempre possível, assim como a análise da totalidade na relação com a conjuntura local, são as condições que facilitam fazer o *deslocamento do olhar* da cultura da professora para a dos alunos. A centralização do olhar do professor sobre o seu próprio desempenho é faca de

dois gumes: ajuda e atrapalha. É a dialética constante da formação, na prática, do professor. O que ajuda é procurar compreender a cultura do aluno e de suas famílias, para com eles aprender o que lhe falta e o salto de qualidade só é dado quando se supera a si mesmo. É a construção da nova didática em andamento pelas leis da história. É procurar trazer para a escola as necessidades históricas, e não apenas as imediatas, daqueles que nada possuem do capital, muitas vezes nem mesmo a exploração do trabalho. É produzir sobre seu próprio trabalho.

"Você fala esquisito, professora!", o sinal para a professora deixar de pensar a partir da sua condição de professora, e procurar pensar, falar e sentir a partir deles, do significado daquela fala: "esquisito". Um pequeno indício, um sinal de que havia distanciamento, cada uma das professoras observava sinais, indícios diferentes, mas todas estávamos incomodadas com a situação. Foi necessário, inclusive, que nos despojássemos do academicismo, da leitura dos livros, e passássemos a aprender novamente com eles, com as famílias, com quem vive aquelas condições de vida naquele lugar. Do que eles precisam, o que querem da escola, como vêem a escola, qual a história que tem com ela, qual a importância dela em suas vidas? Professora tecnicamente formada, mas como ser professora "de fato" daquelas crianças?

Estabelecemos algumas condições. Com a preocupação de que na sala de aula o professor perde a visão do todo, perde-se nas angústias dos emaranhados das questões ali produzidas, nos seus próprios limites, com a certeza de que a sociedade é multicultural, que as relações estabelecidas entre ele e o aluno – e entre os próprios professores –, dependiam dos esquemas de mediação, foi que passamos a nos organizar, semanalmente, para juntas professores, direção, orientação pedagógica (quando houve essa função) pensar a escola. E, desta forma, procuramos respostas às dúvidas, apresentando o que estávamos realizando, ou planejando; nessa situação, podíamos avaliar, ampliar a atuação, e mesmo tomar decisões sobre a direção da escola.

No momento em que fosse necessário, reuniam-se todos que trabalhavam na escola, para discutir a função desta e o melhor caminho para essa realização. E relembrando, foi nessa circunstância, não isolada, mas em conjunto, que se tomou a decisão de ir até as

famílias e conhecer melhor a quem a escola atende. Eram as condições objetivas necessárias à educação daquele segmento das classes populares, naquele momento. *Mas como se tornou possível essa organização?*

A análise da sociedade e do real papel da educação para a população esteve sempre presente, em Betel, sem nunca o grupo assumir que a educação resolveria os problemas sociais, mas também sem nunca rejeitar qualquer explicação que viesse das pessoas presentes. Respeitavam-se todos os pontos de vista, todos eram ouvidos, todos tinham a palavra, mesmo que essas explicações fossem místicas, mesmo que viessem dos não-profissionais. O diálogo foi constante, da obra de Arte do Masp à limpeza da escola.

Essa sociedade globalizada, urbana, que tem na educação a panacéia dos males sociais, onde as corporações têm um poder maior que os governos nacionais, que prima pelo individualismo, que tem o mercado como centro de sua lógica, que é multicultural, virtual, interligada pelos meios de comunicação, automatizada, contraditória e conflituosa, essa sociedade traz nela mesma as forças de sua transformação. A questão é aproveitar as contradições do sistema. "Há que se perseguir, sobretudo, a intenção *de tornar o educador cidadão, sujeito das transformações da educação e da sociedade*" (ALVES, 2001, p.250, grifo do autor).

A escola, imersa na ideologia da classe dominante, tem oprimido as crianças das classes populares, consideradas, em seu interior, incapazes de aprender, culpando as famílias e sua origem social pelo fracasso, atribuindo a não-aprendizagem a problemas singulares, usando a teoria da reprodução para justificar essa condição ou a completa exclusão da criança da escola.

> Eram cinco professoras e eu, e havia duas segundas séries, e todos tinham o objetivo de realmente reverter o fracasso escolar e não acreditar no que se dizia, que a criança pobre não aprende, de não acreditar nisso e se buscar realmente reverter o quadro (de fracasso escolar). E todos se dispunham conhecer melhor a clientela para saber como direcionar o trabalho para essa reversão de resultados. (Entrevista realizada em 13/05/2004, com Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora)

Seguindo a orientação oficial, tem-se, atualmente, o interesse governamental na produção de estatísticas, mostrando que não há mais, na escola, alunos em defasagem de idade em relação à série escolar, empurrando-os para séries seguintes, sem estarem de fato aprendendo os saberes mínimos da cultura letrada a que se propõe a escola de primeira à quarta série. Assim, a realidade social da criança que vai à escola, não é considerada, a não ser para os fins ideológicos da burguesia: justificar sua exclusão ou não ensiná-la por considerá-la incapaz, mas fazer com que progrida nas séries escolares, para que haja a captação de recursos financeiros de organismos internacionais (NOGUEIRA, 1999).

O que se vê primeiro, da escola de ensino fundamental, é o fracasso das crianças das classes populares em aprender; no entanto, ao se focar com maior cuidado, observa-se que não trazem para a escola conhecimentos esperados por ela; finalmente, analisando as condições históricas, conclui-se que essa classe social não tem, no Brasil, uma escola para si, que defenda os seus interesses, atenda às suas necessidades e suas demandas. Essas condições não são dadas pelo Estado brasileiro.

Pela Constituição Brasileira é obrigatória a freqüência, mas o Estado não providenciou as condições objetivas para que a classe subalterna seja atendida, essa é tarefa histórica dos educadores, desde que o estado capitalista não coloca como prioridade esse atendimento de qualidade. Mas, como diz Sanfelice (2002, p. XIV) no prefácio do livro de Maria Abádia da Silva:

> Nas sociedades capitalistas, os interesses do jogo do capital, pode-se assim dizer, transcendem os interesses de cada capitalista individual. O jogo do capital precisa ser jogado infinitamente para que sua reprodução e acumulação sejam garantidas. Neste sentido, **a vitória do capital não pode significar sempre uma liquidação pura e simples dos seus adversários, ou seja, os não possuidores do mesmo**, da mesma maneira que os capitalistas não devem ficar individualmente lançados à própria sorte. O poder do Estado regula e é regulado por esta trama. Constrói-se uma sociedade de relações de exploração e exclusão, mas uma sociedade que no limite precisa sobreviver para que o capital também sobreviva.

Nesse sentido, dentro de uma sociedade que precisa sobreviver para que o capital também sobreviva, o Estado brasileiro não coloca, nesse momento e em pequenos espaços, obstáculos intransponíveis aos que procuram desenvolver, na escola de ensino fundamental, as condições da educação das classes populares brasileira, até que não afetem os interesses do capital. Há até certo "reconhecimento", de quem for capaz de desenvolver um atendimento de qualidade a essa classe social, pois, contraditoriamente, o capital necessita de trabalhadores "qualificados", como exército de reserva para o mercado. A percepção das professoras não pode ser descartada: "Acho que nós éramos meio temidas, por eles" (Entrevista realizada em 02/06/2004, com a Profª. Alice Pereira Curto).

> Conquistamos confiança (da Secretaria), fomos conquistando, e no final até uma certa admiração. Havia os esquecimentos dos comunicados, dos documentos, por outro lado, como éramos pequenos, a população quase miserável, conseguimos o almoço, e os ônibus, que as escolas centrais com uma população de melhor condição social não conseguia. E nem pediam. E essas escolas reclamavam. Livro de matemática que foi comprado uma parte, pedíamos e conseguíamos, eles nem faziam o pedido! (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora)

A universalização da escola de ensino fundamental legitima a aparente democracia, o que a classe burguesa nega são as condições objetivas para "uma escola de qualidade e o controle da organização da escola" (FRIGOTTO, 2001, p.166). O que não há é o investimento do Estado para que todos sejam atendidos numa escola única, pública, gratuita e "de qualidade", falta uma política consistente de atendimento de todos para a formação do homem universal/cidadão do mundo. Não há investimento na Educação suficiente para que todas as crianças sejam atendidas pelos "melhores" profissionais do "mercado"; fala-se em qualidade, formação de professores, formação continuada, mas não em pagar salários competitivos aos profissionais, para que haja a "concorrência do mercado" nessa profissão.

O dinheiro dirigido à Educação é considerado como gasto e não como investimento. Separa-se a educação básica da educação superior como se a educação de um povo não devesse ter continuidade; reserva-se ao "mercado" a melhor fatia da educação, dando-lhe condições de usufruir lucros significativos no seu percurso. E de que forma? Diminuindo o

que ganha o professor da escola pública (de todos os níveis) para que o privado pague melhor e leve os melhores profissionais; e não oferecendo vagas na escola pública suficiente a toda a população. O Estado brasileiro conseguiu que ocorresse certo desenvolvimento no país, sem que toda a população tivesse passado por uma escolarização eficiente, o que não acontece nos países europeus, que têm a educação como princípio (SILVA, 2002, p.23).

> Quando o Estado traça as denominadas políticas sociais, não está fazendo outra coisa a não ser gerenciar regras para este jogo no qual o resultado não pode ser melhor do que aquele intrínseco à natureza da própria sociedade capitalista. Os interesses públicos, não necessariamente voltados para os interesses do capital, precisam sobreviver, dentro de certos contornos controláveis, de alguma maneira subordinados a ele. (...) As "zebras" esportivas vão contra a lógica matemática e assim também é a história dos homens e das sociedades. (SANFELICE, 2002, p. XIV)

"A internacionalização da política macroeconômica sob controle direto do Fundo Monetário e do Banco Mundial" subordina os governos nacionais, e funciona como "governo paralelo que atua acima da sociedade civil" (SILVA, 2002, p.35-36). Fazendo um paralelo com o micromundo da escola de ensino fundamental, nesta escapa-se fácil de tal subordinação, há possibilidades de resistência pela falta de controle que o Estado tem sobre as escolas, desde que sejam criadas as condições, no seu interior, para atender às necessidades e demandas da classe não possuidora do capital. O consentimento e o contra-consentimento das políticas educacionais, de que trata Silva, dentro da escola de ensino fundamental, nem sempre são conscientes, muitas vezes falta clareza do movimento da história do macromundo da sociedade. Sem esse conhecimento, o educador fica à mercê das tendências hegemônicas e intervencionistas dos governos, ou do aparecimento ocasional de circunstâncias que facilitem o contra consentimento.

Na prática, dentro das escolas, espera-se que haja condições para atendimento da classe proletária e, muitas vezes, não se tem consciência de que essas condições podem ser construídas pelos próprios professores, em sua práxis de transformação social. Há, entre os professores em geral, a resistência passiva, existe a crítica, inexiste o movimento para criar as condições de trabalho com as classes populares. Perde-se nessa luta um aliado principal,

fundamental: as famílias da classe explorada pelo capital. Este aliado foi que se conseguiu em Betel, a aliança feita com essa classe social. A ruptura radical com a situação atual na escola de ensino fundamental é: *não esperar que os governantes, ou a estrutura escolar, ou profissionais da hierarquia superior e/ou da academia dêem as condições para que haja a possibilidade da construção de uma escola da classe explorada pelo capital*. Os professores do ensino fundamental têm as condições, como demonstramos na Escola de Betel, para construir a escola daquela classe social desprivilegiada, com as limitações de hoje, em seu movimento de formação e de construção de sua intelectualidade, assumindo a posição de intelectual orgânico dos que não possuem a propriedade. *Como foi possível?*

A escola, como conjunto dos seus professores e direção, é uma força real de consentimento ou contra consentimento à intervenção de uma política de exclusão dos que são muito penalizados na sociedade brasileira, seja pelo consenso com os governantes, ou pela resistência às políticas educacionais, seja pela sua aceitação ou pelo uso de táticas locais para atingir seus próprios objetivos e seguir seus próprios princípios diante das estratégias oficiais apresentadas. E, enquanto os controles possíveis, advindos dos avanços e inovações das telecomunicações e da microeletrônica não chegarem à escola, é possível que as suas táticas modifiquem os objetivos das estratégias oficiais, pela ausência do Estado nos rincões da escola pública.

O uso de táticas diferenciadas pela escola de Betel para a implantação das políticas educacionais do município ocorreram menos por um movimento de resistência contra a política oficial, e mais por uma resistência positiva, propositiva, ativa. A ausência de intervenção e de regulação dessa política educacional naquele rincão, possivelmente facilitou a atitude do grupo de professoras. Como a escola é "marginal" ao sistema municipal, há pouco interesse e intervenção da administração[16] sobre ela. Não havia uma ação negativa, uma tentativa de anular, negar, criticar as políticas oficiais. As críticas existiam e possibilitavam um distanciamento das orientações que chegavam. Mas o que

[16] Apesar de a Prefeitura manter uma assessoria pedagógica, de uma professora da UNIMEP, na Secretaria da Educação, que indica os rumos da política educacional às Orientadoras Pedagógicas, como o grupo se auto-dirige, essa não chega até as práticas da escola.

possibilitou essa atitude das professoras em manter-se distante da política oficial, foi ter a escola o seu próprio projeto educacional, sem necessitar da orientação de fora.

Houve, na escola, portanto, uma condição importante que era a definição, por seus professores, de suas metas e de essas servirem constantemente como critério de avaliação de suas práticas. Esse foi o ponto fundamental, as professoras sabiam o que queriam, como queriam e que resultados esperavam com as crianças. Esse foi, realmente, o âmago da resistência. Não houve, do grupo de professores, um movimento de resistência contra a política da Secretaria, mas um movimento de só aceitar o que teria dentro da escola algum proveito aos objetivos traçados por seus professores para aquelas crianças. Na verdade, houve pouca consciência, como ficou demonstrado pelas entrevistas, de quais fossem as políticas educacionais do município, que eram descartadas, pois não havia necessidade delas, uma vez que a orientação político-pedagógica se encontrava no interior escola de Betel. Não se tratou de uma desobediência sistemática por parte do grupo de professores, que ignorou por completo as políticas oficiais da Secretaria da Educação. A Direção, sim, tinha consciência daquela política e soube contornar diferentes situações, enfrentando constantes embates com a Secretaria da Educação, para viabilizar o projeto que se desenvolveu dentro da escola possibilitando certa autonomia na implantação de seus objetivos.

As perplexidades, surpresas, os estranhamentos e as novidades que afetavam as professoras da escola quanto aos itinerantes, quanto às poucas informações que traziam da cultura escolar, quanto ao desrespeito à sua condição humana infantil, quanto aos problemas de desenvolvimento que surgiam, e outros tantos detalhes, não são, como possam parecer aos educadores, problemas singulares, pessoais, mas problemas gerados em sua condição socioeconômica, vivida pelo grupo social daquelas crianças. Compreender essa questão desloca o problema de procurar as condições da escolarização no individual de cada uma delas, para procurar implementar, na escola, as condições de atendimento de um grupo social, em suas condições de vida.

A escola de Betel desenvolveu as condições necessárias à educação de suas crianças, não por pensar em cada criança – embora isso também ocorresse – mas,

principalmente, por priorizar o atendimento a um grupo social e, ao estudar cada um deles, e todos, exaustivamente nos Conselhos de Classe, nas reuniões semanais, procuramos as marcas do grupo social. Tanto é assim, que a conclusão das professoras sobre a escola, o ensinamento que todas disseram tirar da experiência foi o de que "pobre aprende", "aprendemos a lidar com eles", isto é, que crianças que vivem em condições miseráveis, de pais analfabetos ou semi-alfabetizados, que não freqüentaram o ensino infantil, no ensino fundamental, aprendem e se encantam pela aprendizagem. E aprendem no mesmo patamar que as crianças que vivem em outras condições de vida, desde que a escola se adapte a elas e não fique na expectativa de que elas tenham de se adaptar às condições "esperadas" pela escola, desde que se parta de níveis diferentes para se chegar ao final à igualdade, desde que a sua cultura, a sua aprendizagem sobre a vida seja considerada no interior da escola, desde que não se entre na lógica da seletividade, desde que se quebre a fragmentação do trabalho, e o professor assuma integralmente sua intelectualidade.

Quando as professoras de Betel vão até as famílias, o critério adotado para definir quem será visitado é a singularidade, a particularidade; entretanto, não se está apenas procurando ver através dessa particularidade o que acontece naquela família. Esta é tomada como parte de um grupo social, não como singular da humanidade. Por isso, a aprendizagem da professora é para a escola e não apenas para aquela criança, será ampliada, multiplicada e servirá para situações semelhantes.

As crianças de um grupo social, comparadas com crianças de outro grupo social, terão experiências e conhecimentos diferentes, pois tiveram vidas diferenciadas, mas nem sempre terão a aprendizagem necessária da cultura escolar. E o que a escola de Betel aprendeu foi atender às crianças do grupo social que a freqüentava. Modificou-se a cultura escolar de esperar e exigir que a criança entre para a escola com determinados conhecimentos (conhecimentos esses vividos, em condições normais, pelas crianças da elite e da classe média), para que a criança pudesse aprender, para que, partindo dos conhecimentos que trazia, pudéssemos dar continuidade à sua aprendizagem, como ser humano.

Mostrando essa incorporação à cultura escolar, a diretora afirma que, hoje, apesar de outras crianças de outras condições socioeconômicas estarem dentro da escola, a prioridade é o atendimento às crianças do segmento das classes populares, que vêm da zona rural e não trazem para a escola o chamado "capital cultural". O objetivo da escola é claro, ninguém se perde em seu planejamento, e caso ocorra um desvio, o caminho é facilmente retomado, pois, ainda hoje, têm-se os princípios como norteadores de suas práticas (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora). São os professores cuidando da aprendizagem e da investigação necessária à sua prática.

O que se vê em países mais desenvolvidos pode ser para nós um indicador. Para Henry Giroux, a formação dos professores como "intelectuais transformadores", tendo como argumento que o uso da mente é parte de toda atividade humana, e dentro desta lógica dignifica-se "a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática". Afirma que: "o ponto de partida destes intelectuais *não é o estudante isolado*, e sim indivíduos e grupos *em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero,* juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos" (GIROUX, 1997, p.163, grifos nossos).

Se Giroux *(ibid.)* se refere a um grupo social indeterminado, qualquer que seja ele, fala-se aqui de um lugar particular, trabalhando com crianças tomadas como pertencentes à classe proletária de hoje, como indivíduos coletivos, e os professores como intelectuais de seu trabalho, que estudam a população para conhecerem, não apenas genericamente, o grupo social que freqüenta a escola em sua forma de trabalho, local de moradia, história de migração e sua escolaridade, para melhor educá-los.

Os professores estudam, também, conhecimentos de que devem lançar mão para trabalhar seus alunos, tais como: pintores que estariam numa Bienal, numa exposição; matemática e suas formas de trabalhar os alunos; a psicologia para dar suporte à aprendizagem como fruto das relações sociais; formas de cada professora trabalhar em sala de aula, apresentando relatórios do trabalho a ser discutido pelo grupo... Mas estudam, principalmente, aspectos que vão servir para sua formação intelectual, não apenas o que a criança pode aprender, não apenas o que a intelectualidade da criança pode absorver,

adultos cuidando de sua formação e não adultos infantilizados por trabalharem com a criança. Aliás, esta é uma condição importante no trabalho em Betel, que muitas vezes não ocorre nas escolas de ensino fundamental: os adultos assumem na escola a posição de adultos diante da criança, e recebem como adultos e com respeito os pais para dialogar sobre a educação da criança.

O Banco Mundial prioriza a educação primária na América Latina (SILVA, 2002), mas o que se observa é que não se prioriza a formação dos professores "primários" como intelectuais, mas sim como consumidores da mercadoria "formação de professores", "formação continuada". Se não fosse a lógica do mercado, aqueles que formam os professores da escola de ensino fundamental deveriam continuar sendo responsáveis sociais pela continuidade dessa formação, e não os considerar como consumidores de novos cursos a serem pagos pelos alunos ou pelo poder público.

Para o Banco Mundial, os países em desenvolvimento são incapazes, por si sós, de mudar suas políticas e necessitam de ajuda externa para efetivar as mudanças requeridas (*ibd.*, p.39); da mesma forma, o governo, a mídia, os intelectuais e seus próprios parceiros consideram os professores do ensino fundamental incapazes de se tornarem intelectuais do seu próprio trabalho. E os professores, de uma forma ou outra, assumem que precisam ser "conduzidos" pela "formação" de fora, necessitam de "ajuda externa" para fazerem seu trabalho, não confiam na possibilidade de desenvolverem uma intelectualidade no interior da escola, de desenvolver conhecimento interno à escola. O movimento a ser feito é a relação dialética entre o consistente conhecimento teórico que se obtém fora da escola, principalmente no movimento de distanciamento dela – procurando compreender a sociedade e as políticas públicas – e a formação prática da escola no estudo do grupo social que a freqüenta, na reflexão sobre a didática a ser implantada e no planejamento da educação a ser desenvolvida, visando ao grupo social que está no seu interior.

Trazendo o que se escreveu sobre a sociedade mais desenvolvida, Giroux, (1997, p.157), falando sobre a educação nos Estados Unidos da América, diz que as mudanças educacionais são para os professores uma ameaça e um desafio, isso porque as reformas educacionais não apenas não são conduzidas pelos professores, como se depositam neles

pouca confiança de liderança intelectual. Quando o professor do ensino fundamental entra no debate, é como objeto da reforma, como técnicos aplicadores de objetivos decididos por especialistas. Cá e lá a questão é a mesma, o capitalismo é o mesmo, não importa se mais ou menos desenvolvido, os professores são apenas os responsáveis pelo que não dá certo.

A escola de Betel, como já foi dito, é uma escola de bairro rural, distante do centro do poder municipal, atendendo a uma população geralmente itinerante, sem qualquer peso nas questões políticas da municipalidade, uma escola que atende, aproximadamente, duzentos e cinqüenta alunos, por ano. É considerada uma pequena escola, sem importância. É praticamente "esquecida" no jogo político. O grupo que para lá foi, em 1997, não teve qualquer concorrência para fazer a escolha de trabalho naquela escola. O importante é observar que nos anos seguintes, a escola passou a ser referência de bom local de trabalho; e *o que a transformou foi o trabalho de seus professores.*

A reunião pedagógica é prevista pela municipalidade, mas sua freqüência é planejada pela escola. A municipalidade mantém-se ausente e indiferente ao que é feito dentro da escola, e aos resultados de seu trabalho. A escola trabalha com autonomia, planeja e aplica o que considera importante para atingir seus objetivos. Não significa que sempre as atividades planejadas sejam bem sucedidas e nem mesmo que todas sejam realizadas. Mas ali está o professor, cuidando de sua formação, assumindo o planejamento e o estudo do seu trabalho; é o atendimento aos alunos de uma classe social e de suas necessidades, a acolhida de suas famílias, para que, juntos – escola e família – assumam a educação das crianças, às vezes, de forma cooperativa outras vezes conflituosa, mas sempre colocando a criança, localizada em seu grupo social, como a preocupação maior. Cada um na sua função, no seu espaço, todos aprendendo com todos.

Formou-se, em Betel, no esquecimento do poder, um grupo que dirigiu sua escola, que a planejou para as necessidades de um grupo social, que reviu as suas funções como professor e direção, que restabeleceu suas relações com os alunos, que se relacionou com as famílias para que essas expusessem suas necessidades, dificuldades, sua forma de pensar, num momento em que, no município, ganhava força a educação privada. Uma construção feita para abrigar uma universidade pública municipal é *dada* por concessão a uma

universidade particular, e o município passa a pagar "bolsa de estudo" para munícipes que não têm condições de pagar para freqüentarem essa universidade. Houve, nesse período, a abertura de várias escolas particulares no município. Era a política neoliberal, a privatização da educação, ganhando força nos municípios.

Paradoxalmente, foi esse abandono que deu liberdade aos educadores, dentro dos objetivos estabelecidos, de planejarem uma escola que assumisse a função educacional voltada às necessidades daquelas crianças. O "atraso social", o fato de atender poucas crianças, a falta e a distância do poder, o fato de a população ter pouca importância no cômputo eleitoral, tudo isso deu possibilidade aos professores para planejarem uma escola que correspondesse às necessidades daquele grupo social.

O grupo de professoras, ao escolher trabalhar naquele rincão, criou a primeira condição para a realização do trabalho a que se propôs, e mesmo que nem todas permanecessem no local, a disponibilidade para o trabalho se manteve. As condições objetivas que desenvolveram, atraíram outras professoras que se identificavam com os objetivos do grupo inicial. *Por que teria havido essa atração?*

A razão inicial da escolha do grupo de professores para a escola de Betel era ter a possibilidade de um trabalho de qualidade na escola pública, com crianças que, pelo senso comum, não têm sucesso escolar. Objetivo que coincide com o que muitos professores querem para seu trabalho, como foi indicado naquela particularidade nas entrevistas. O que se perde, ou não se procura nas escolas de modo geral, são as origens sociais dos insucessos e dos sucessos. Mesmo sendo possível verificar o insucesso dessas crianças na escola de ensino fundamental, é necessário observar qual o movimento da história dentro da escola, para indicar por que não têm sucesso ou por que é possível aos filhos do segmento muito penalizado do proletariado ter sucesso na aprendizagem. Pela teoria da reprodução, a classe proletária reproduz na escola o insucesso de seus pais no sistema capitalista, teoria internalizada pelos professores. E é contra essa "reprodução" que é necessário trabalhar, quando se quer transformar a sociedade.

"Não se trata de operar alguns salvamentos individuais, mas de uma ação de conjunto ao nível das classes exploradas" (SNYDERS, 1981, p.174). Muitas vezes, esses insucessos são gerados na própria escola, com o consentimento passivo dos professores e de suas próprias vítimas que dizem que seus filhos não têm "dom" para o estudo. "Mas existe igualmente um movimento oposto... A partida não se joga unicamente entre alunos ludibriados e professores cúmplices do sistema" (*ibid.* p.174). Lutar por uma escola pública de qualidade para todos é lutar por melhores condições de vida das classes populares. Existem condições objetivas para que essa escola desabroche no seio do movimento dos professores "inconformados" com a situação da classe subalterna.

> ... acho que tinha um grupo de professoras com opinião, incomodados com a situação. Acho que uma coisa é ser incomodado outra é ser queixoso. A grande massa de trabalho é queixosa. (Entrevista realizada em 02/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

A escola de ensino fundamental, sendo uma instituição do estado capitalista, não tem naturalmente as condições objetivas para desenvolver um trabalho voltado às necessidades e demandas das classes populares. As condições, objetivas e as subjetivas, para que a escola desenvolva um trabalho pedagógico que rompa com a sociedade burguesa e se comprometa com uma escola democrática e popular, só podem ser criadas dentro da escola por seus trabalhadores (professores, ou professores na função de direção), dentro do movimento contraditório, superando concretamente as condições impostas pelo sistema capitalista.

É o movimento do trabalho dentro da escola, com suas características de trabalho cooperativo, que dá condições aos professores de realizar uma intervenção voltada para sua classe social. Para Marx (1983, p.149) o trabalho é inerente ao homem e "ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio".

Marx situa o trabalho dentro das necessidades humanas, mas indica que, diferente do animal, o homem se organiza para o trabalho, esse é consciente, planejado, "...o que

distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera" (*ibid.* p.149).

No final do processo de escolarização, o professor obtém com a criança o resultado que planejou, como diz Marx (*ibid*. p.150), "idealmente". O professor não só transforma seu aluno, como realiza nele seu objetivo; no entanto, como trabalha com ser humano, para realizar seu objetivo, considera as circunstâncias, consegue o envolvimento daquele ser no processo, deixa-se influenciar por ele e pelos que o cercam e esses, por sua vez, planejam ao trabalhar e realizam seu objetivo... Ninguém se subordina totalmente, nem mesmo a criança. Para ambos "além dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim" (*ibid.*), para que se realize o trabalho e se chegue às finalidades é necessário ter condições objetivas e subjetivas dos agentes envolvidos.

Guiomar Namo de Mello (1982) e Gaudêncio Frigotto (2001) apontam para a competência técnica e para o compromisso político como sendo as condições objetivas para que as classes populares sejam atendidas, mas a questão aqui é: quais são as condições objetivas dentro da escola de ensino fundamental, para que a competência e o compromisso sejam desenvolvidos?

Sem que os trabalhadores da escola tenham o domínio de seu trabalho, não há como desenvolver a competência técnica e política, esta não é uma condição *a priori*, ela desenvolve-se no trabalho. Como desenvolver a formação do professor antes de assumir sua função de educador na escola, não é o tema deste trabalho. Para que o professor possa analisar a sociedade em que vive, para que possa estudar dentro da escola, separar os modismos que tomam conta da educação, observar quais as políticas socioeducacionais que estão sendo objeto das políticas intervencionistas e de consentimento dos governantes locais, como afirma Silva (2002), *conta-se com sólida formação intelectual e política, com a disposição de estudo, com a sua formação em pesquisa para desenvolver, em trabalho, suas competências*. E, no mínimo, assumir esse trabalho como luta política, se se pretende trabalhar com as classes populares. Mas, é só no trabalho que essas condições serão desenvolvidas, até mesmo *independentemente* das anteriores**.**

Serem formadas por uma ótima universidade não deu às professoras condições de trabalho com aquelas crianças da escola de Betel; algumas saíram, dando "graças a Deus" por não estarem com elas, mas outras chegaram e foram estudar as crianças para que pudessem compreender melhor como pensavam seus pais, e sentirem como viviam. Houve quem passasse por lá sem qualquer formação de qualidade, sem ter passado pela universidade e desenvolveu suas competências no trabalho[17].

A formação política do educador é a formação do *cidadão do mundo*, aquele que pensa sua sociedade, esse mundo, e procura atuar, interferindo coletivamente na realidade, é a formação que todo profissional ou cidadão deve ter. A educação da academia ao educador é a "contribuição decisiva que a educação formal desempenha na profissionalização e na cultura, no discernimento do espaço e tempo, do presente e passado, do próximo e remoto" (IANNI, 2002, p.32).

Dentro da escola de ensino fundamental, a questão do professor é tomar em suas mãos o seu trabalho, unir a teoria e a prática, produzir intelectualmente enquanto trabalha, estudar, produzir material escrito sobre o que faz, produzir *bom* material para as crianças trabalharem (não apenas copiar), correr atrás de sua formação, e de suas necessidades intelectuais. Não esperar a "ordem" de alguém, não esperar que alguém "melhor preparado" o ensine, conduzir sua própria formação intelectual, lendo, fazendo cursos, participando de eventos culturais, não apenas voltados para seu trabalho. Essa é a primeira condição objetiva para que a competência se desenvolva. Voltando ao que diz Marx , "Produtos são, por isso, não só resultados, mas ao mesmo tempo condições do processo de trabalho" (MARX, 1983, p.151). Criam-se, em trabalho, as condições para a sua competência técnica.

As condições objetivas para o trabalho pedagógico voltado aos interesses das classes populares não ocorrem naturalmente, como já foi dito, e só podem se desenvolver na escola pelo movimento consciente da *práxis* dos trabalhadores da escola numa ruptura com a lógica da seletividade e da fragmentação do trabalho (divisão entre quem faz a teoria, quem dá ordens, e quem executa a prática) que aliena o trabalhador do seu produto de trabalho, e está inserido dentro de uma luta mais ampla para a transformação da sociedade.

Quando os professores, dentro da escola, se deparam com o discurso produzido fora da escola, apesar de serem palavras brilhantes, a perplexidade toma conta da maioria. Não há pontos que liguem sua prática diária, suas necessidades prementes e imediatas, com os discursos produzidos fora da escola de ensino fundamental. Seja o discurso da reprodução, seja o discurso tecnicista, seja o de que, apenas após a revolução, se terá uma escola voltada aos interesses das classes populares. Parece discurso de derrotados: vocês estão "fora do páreo", tudo o que produzirem está fadado a ajudar o capitalismo. É necessário jogar o jogo dado, no seu campo ou no campo do adversário. Faz-se necessário compreender a exata dimensão destas teorias. A análise da sociedade precisa ser posta, para que ocorra a análise da particularidade sem mistificações e sem derrotismo *a priori*.

> O capitalismo não pode resolver problemas que, de fato, para ele não são problemas, ou seja, uma sociedade estruturada na lógica da exploração do trabalho pelo capital, não questiona o seu próprio fundamento, não vê injustiça na sua prática social. (SANFELICE, 1996, p.7)

O problema é dos trabalhadores da escola, das classes populares e não da sociedade capitalista; assim, só haverá uma solução para quem levanta o problema e através deles, por meio deles.

> Uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços sócio-culturais, políticos e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista. (FRIGOTTO, 2001, p.162)

Assim, a escola de ensino fundamental de 1ª à 4ª série, ao cumprir esse papel, cumpre, também, por outro lado, pela universalização do acesso à escola e pelo aumento médio de escolaridade, além dos interesses do capital, a base da demanda da classe proletária, por uma escola de qualidade, no seu movimento histórico contraditório. Nesse movimento contraditório, a quebra da lógica da seletividade e da desqualificação do trabalho pedagógico torna possível ocorrer, pelo movimento dos trabalhadores da escola de

[17] Professora não entrevistada, por estar fora do critério, trabalhou apenas um ano na escola.

procurar, conscientemente, superar e trabalhar dentro da contradição, o atendimento das necessidades e interesses da classe explorada pelo capital.

Em resumo, não são as condições dadas pelo sistema que sustentam as condições objetivas de trabalho pedagógico da escola, voltado à classe subalterna ao capital. As condições objetivas precisam ser criadas no movimento contraditório da escola, sustentado pela demanda das classes populares e pelo trabalho pedagógico desenvolvido na escola por seus professores, como intelectuais orgânicos dessa classe social.

O trabalho desenvolvido na escola, pelos seus trabalhadores (professores) é um trabalho de uma instituição da sociedade burguesa, que poderá estar voltado aos interesses do capital ou da classe proletária. Não há um movimento linear que atenda apenas uma condição, mesmo que a tendência seja hegemônica da classe dominante. A decisão é dos professores da escola, professores comprometidos com uma ou outra ordem social. Se os professores estiverem comprometidos politicamente com os alunos das classes populares, criarão as condições de trabalho com seus alunos, emergindo as soluções dos problemas e das necessidades desta classe social.

Quando se fala de os professores criarem as condições com seus alunos, não se fala apenas de uma relação professor/aluno; não se trata, também, de uma relação família/escola como o Estado atual tem propagado. É uma relação professores/grupo social, que será concretizada pela relação dos adultos dessa classe social e professores, e não apenas professores/alunos-crianças. Não se pode esquecer de que de 1ª à 4ª série estamos trabalhando com crianças, que dependem dos adultos que as cercam para se desenvolverem em sua humanidade. Ao desenvolver a relação com a classe social, a escola pode apoiar os adultos desta classe social na educação dos seus filhos, nas necessidades, na solução dos problemas, nos interesses, nas diversas circunstâncias vividas por esta classe social.

Por que se fala em imergir num grupo social e não na família? Porque a relação aluno/família pode particularizar tanto a situação, que apenas interessa ao professor/ escola a informação particular e, ao mergulhar no grupo social, o particular passa a ser apenas um elemento de informação, e desta vem a compreensão. A busca não pára nele mesmo, mas

leva a novas pesquisas, a novos estudos, a novas reflexões, e permite realizar outras relações, levando o profissional a procurar outros elementos que possam ser indicadores para avaliar a demanda real, que nem sempre é expressa com clareza, nem sempre está presente na particularidade.

A particularidade, sim, é paralisante, não há saída que a escola possa dar para uma família de alcoólatras, de drogados, de desempregados, de desesperados, de falta de mães, de pais, ou de ambos; de crianças que assumem o papel dos adultos e perambulam pelas ruas, de abusos sexuais ou de maus tratos físicos de que a escola poucas vezes tem certeza, mas dos quais descobre os indícios; de doenças que não se sabem como curar, das síndromes que não se sabem como encarar. Ao colocar a análise na sociedade, temos a possibilidade de ir à gênese da questão e, através dela, encontrar as possíveis formas da prática escolar que atendam a essa classe social. Não temos de resolver os diversos problemas individuais, temos de que quebrar a perplexidade paralisante que essas situações trazem aos professores.

Como fazer isso? Quais as condições objetivas para que essa imersão na classe social seja desenvolvida? São condições teóricas ou práticas? Na verdade, são condições políticas, éticas, sociais, ideológicos e de conhecimento. É necessário ousadia dos professores, quebrar a lógica do sistema, é remar contra a maré, é ir contra a corrente. Entretanto, não é impossível, pertence à luta por se criar uma sociedade voltada aos homens, e não ao capital, luta em que os trabalhadores, enquanto classe para si, devem estar envolvidos. Portanto, está inserida numa luta maior de transformação da sociedade, não é a escola burguesa que se quer mudar, mas a sociedade como um todo.

A ousadia não é condição dada ao trabalhador da escola, ela é construída, são necessárias condições objetivas de trabalho, de luta política, a organização da escola deve estar voltada para essa possibilidade, pois da inviabilidade para a ousadia é um passo pequeno, mas os resultados podem ser efetivos.

Os professores no seu cotidiano ficam perplexos com as condições de trabalho, com o descaso do poder público, com o desmonte da escola pública, com trinta e oito alunos em

salas de alfabetização, com o seu "não saber" para quebrar a lógica do não saber. As perplexidades multiplicam-se, diferenciam-se em cada rede municipal, estadual, entretanto, todas têm a mesma gênese, no seio da sociedade dividida em classes sociais. Sem essa certeza, procuram receitas de práticas que só podem ser encontradas em cada escola, por seus trabalhadores e que, possivelmente, não poderão ser aplicadas indiscriminadamente. A perplexidade paralisante não é a complexidade do problema, é não saber a sua dimensão e sua gênese e, muitas vezes, por sua solução não se dar no âmbito da escola. Joga-se para o final da cadeia aquilo que não foi assumido por ninguém. Não se resolve, por não ser um problema para a sociedade capitalista, mas apenas um problema para os trabalhadores.

Em cada escola, em cada particularidade, a perplexidade tem formas diferentes; assim, não é a análise do particular, de um trabalho acadêmico, que trará luz ao trabalho escolar para os professores. A particularidade precisa estar inserida na complexidade da totalidade, para que em cada nova receita, não se procure o milagre impossível, ou se encontre o modismo da hora. O que paralisa não é partir da totalidade e observar que os limites da escola são os limites da sociedade dividida em classes sociais, o que paralisa é partir da totalidade e chegar ao que Sanfelice (1996, p.5) diz que as "idéias subjacentes" à "visão de crise" da educação, leva: "ao imobilismo, à falta de perspectivas e mesmo a uma acomodação à situação".

Uma das perplexidades de hoje é o ir e vir, pelo país, das pessoas da classe explorada pelo capital, à procura do emprego. São condições objetivas do fracasso escolar pois, não raro, uma mesma criança é matriculada na mesma escola por mais de uma vez no ano escolar, outras vezes elas saem e ficam sem encontrar escola, enquanto esperam seus pais arrumarem o emprego prometido, ou ainda passam por duas ou três escolas num mesmo ano. Não há competência técnica que dê conta deste movimento migratório. As estatísticas oficiais, e o discurso da necessária "formação do professor" não contam essas condições de trabalho. A lógica da série, a cada ano escolar, não atende a esse movimento migratório da classe subalterna.

Está embutido nesse discurso da formação continuada o movimento da venda da mercadoria "formação de professores", alimentado pela proliferação das assessorias criadas

no bojo da demanda, na formação de empregos novos para os que detêm o conhecimento. A compra de serviços prestados por consultores nacionais, regionais, internacionais explica o discurso da má formação do professor e da redentora necessidade da "formação continuada", que apenas cria os empregos necessários, engorda o sistema, mas não chega aos professores para o atendimento da classe explorada pelo capital. Vendem-se livros, cursos, discursos, vendem-se passeios nos parques temáticos para tornar as crianças mais felizes por um dia e ignorantes o restante da vida, e as crianças continuam sem ter sua formação voltada a suas necessidades de classe social.

A necessária formação continuada dos professores não está nos apressados cursos para gerar certificados, no aparente conhecimento dados em conta gotas; mas, sim, na volta de todos, periodicamente, à universidade, deixando o trabalho e retornando para que agreguem ao trabalho os benefícios do consistente conhecimento. Levar para a universidade a experiência do trabalho, tomar distância para observar de fora e poder voltar com novas perspectivas e ter como continuar sua formação de dentro da escola, no trabalho. Esta não é a solução do sistema capitalista, apenas aumentaria o número de professores necessários, as classes populares teriam ótima formação, levariam da escola tudo o que ela lhes pode dar. Essa é a perspectiva de uma outra sociedade qualitativamente superior.

A perplexidade paralisante toma conta mais uma vez dos professores, quando não encontram as crianças na sala de aula diariamente, quando não há material escolar. A merenda dada pelo poder público dificilmente falta, é geralmente garantida pelo comércio local ou regional, ninguém quer deixar de vender. A criança pode deixar de aprender, não de comer o lanche de qualidade alimentar duvidosa[18] que garante a circulação da mercadoria. E é na circulação da mercadoria que se produz a mais-valia que, de fato, o capitalismo se realiza. A compra do material escolar feita pela Secretaria da Educação chega à escola, aquilo que não se pediu: mais papel laminado, canetas hidrocor, cartolina colorida, do que cadernos, canetas, lápis, borrachas. Esses, as professoras providenciam, possivelmente produzem menor mais-valia aos comerciantes.

[18] As crianças de Betel, principalmente as da zona rural, tinham problemas com as salsichas enviadas para a merenda, tais como vômitos, desarranjos intestinais... E, apesar das constantes reclamações da Escola sempre foram justificadas por terem as proteínas necessárias.

Quando essas crianças vêm para escola sem o material escolar, ou estando matriculadas na terceira ou quarta série, e sem o mínimo conhecimento da escrita e leitura, e não são crianças "deficientes" (que, sem dúvida, muitas vezes, precisam de um tempo necessário maior para aprenderem) causam perplexidade aos professores, e nesse momento histórico ainda não causam perplexidade suficiente aos órgãos oficiais. Demonstrar, pelas estatísticas, o que ocorre ainda não é resolver a questão.

Perplexidades outras, como crianças de sete, oito anos dizerem que fazem almoço, serem responsáveis pelos irmãos menores, os pais não estarem em casa quando chegam da escola, que trabalham, que todos em casa dormem na mesma cama, que a mãe arrumou emprego para vender "pedrinhas", que chegou atrasado por ter ido entregar os "papelotes"... São perplexidades de que a formação e a competência técnica não darão conta, mas só esses profissionais de dentro da escola, e não os de fora dela, poderão criar as condições de trabalho necessárias para atender as crianças deste segmento das classes populares. Mello (1982) e Frigotto (2001) dizem que é necessário ter compromisso político com aquela classe social. Mas de que compromisso se fala? Aquele que mobilize, que leve à ação, ou o que faz a crítica contundente e se satisfaz com elas?

As tensões e perplexidades são decorrentes da rápida mudança global com repercussão no estilo de vida das pessoas em seus diferentes grupos sociais, e da dificuldade em compreender a multiplicidade das determinações do concreto da escola. Na escola de Betel, enfrentamos, no início, em 1997, esses estranhamentos, surpresas ou perplexidades iniciais, organizando-nos para trabalhar aquilo que as crianças não sabiam, mesmo quando algumas informações, do ponto de vista da escola, já deveriam estar consolidadas.

> Quando nós começamos a perceber que eles não sabem quando fazem aniversário, não sabem quem são as pessoas de sua família, nós não colocamos nisso um valor negativo. Dizendo: *veja não sabem nem quando nasceram, não sabem quem é a mãe....* Esse marco é a primeira aproximação das crianças que nós fazemos. Como nós nos organizamos [fazemos o projeto de identidade e as festas de aniversário], cada sala produz um tipo de atividade, cada sala faz seus cartões de aniversário, para os aniversariantes, os cartazes, o que vai ter nessas festas, as músicas que nós levávamos para tocar... Isso é um marco. Está aí o pontapé inicial

> deste fazer compartilhado.... Nada tinha um objetivo isolado. Tudo estava relacionado com as diversas áreas do conhecimento. É um pontapé inicial, bastante interessante. (Entrevista realizada em 02/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

As perplexidades particulares da escola de Betel são a falta às aulas, são os discursos das crianças: faltei para trabalhar, perdi o ônibus porque chovia muito, meu irmão de um ano foi trabalhar com a gente na roça, não tinha lápis para fazer lição, o caderno que a senhora deu ficou para meu irmão, passo o veneno nas plantinhas, não entendo o que você fala, eu não aprendo, eu não aprendo, eu não aprendo... E na segunda-feira, a inquietude dentro da classe e a pressa para o recreio chegar, o último almoço foi o da sexta-feira dado na escola. E ainda a falta do que as professoras chamam de "estímulos", ou falta de saberes escolares, de conhecimentos trazidos para a escola por crianças de outro grupo social.

Mas há, também, a perplexidade de como essas crianças são responsáveis por seus trabalhos em casa, com os irmãos, o quanto sabem sobre o trabalho da sobrevivência, o quanto conhecem dos animais e plantas, e coisas mais sobre a vida... E, alguns, o quanto aprendem rapidamente e outros, que síndromes estranhas os envolvem... Assim são as crianças dessa sociedade, sempre trazendo surpresas às professoras. Mas as surpresas, as perplexidades pertencem à vida de professora, saber lidar com elas, na escola de 1ª à 4ª série, faz parte de sua competência profissional, como diz a professora na entrevista: "Agora fica mais fácil porque já se viu muita coisa, então parece que fica mais fácil, mas mesmo assim, nós vamos tendo uma surpresa atrás da outra, nessa vida de professora" (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rita de Cássia Salatti).

E há as surpresas que mostram o quanto são capazes de superar a falta dos conhecimentos iniciais. A história de uma criança muito me encanta: chegou em 1997, quando as aulas já haviam começado, trazida pela mão da mãe com seu irmão, até a porta da minha sala, e esta pergunta se posso aceitá-los: não são bons alunos, ela também não sabe ler, vêm do sítio da cidade vizinha, o ônibus não passa por lá, virão pela estrada, a menina com quase onze anos, ele com nove anos. Fogem da escola que não os ensina, chegam pela "propaganda" dos Sem-teto. Cada um foi para uma classe: a menina havia feito dois anos de primeira série, será a terceira vez que fará a segunda série, realmente não

está alfabetizada, entre silábica e alfabética, com os vícios de anos de escola. Tornou-se uma das minhas melhores alunas, com sensibilidade de princesa para ler livros e criar histórias, no seu vocabulário; e ainda é melhor na dureza da matemática, sendo uma das alunas reclassificadas, em 1998, do final da terceira para a quinta série. Em 2000, já não era mais sua professora, ela já freqüenta a sexta série, numa escola estadual, próxima à sua casa em outra cidade. Os seus irmãos menores continuam a freqüentar a escola de Betel (são cinco filhos ao todo, dos pequenos, os que são só do pai não estão na conta), procurou-me em classe, sua escola estadual está em greve, quer livros para ler. Os livros que tenho em classe, numa sala de primeira série, e que tanto a encantaram, não a ajudarão. Peço um tempo, prometo mandar pelos irmãos. O que meus filhos leram nessa idade são meu referencial, assim vão numa sacola desde livros infanto-juvenis até Machado de Assis, Érico Veríssimo... Quatro meses depois, os recebo de volta com uma cartinha de agradecimento, gostou de todos, alguns serviram para que lesse para os irmãos, outros a encantaram, principalmente "Olhai os Lírios do Campo" de Érico Veríssimo. A greve havia terminado, conta que a professora de português admira-se de ela ter lido tanto. Sem dúvida, é uma leitora! Hoje, é ela quem acompanha a escolaridade dos irmãos na escola, vai às reuniões bimestrais, verifica a lição de casa. As irmãs menores não reproduzem na escola o atraso idade/série escolar dos dois irmãos maiores. Claro que isso ocorre hoje, 2004, depois de essa família, oriunda do Sul, ter passado por Betel, ter ido ao Nordeste à procura de terras, e estar de volta a Campinas. É esse o movimento da história da escola e das famílias, e apenas um exemplo dos muitos bons alunos da classe explorada pela sociedade, que passam pela escola. Essas crianças, capazes, inteligentes, mas sem os conhecimentos esperados pela escola, ensinam. É com quem se aprende, aprendi muito com ela, sutilmente, nos pequenos indícios, nas entrelinhas de sua fala, ela indica o que não sabe, como aprende, o que lhe falta, entusiasma-se quando indico um caminho que para ela é uma luz, faz cara de interrogação para outros e, como professora, procuro não perder a aprendizagem dessa brilhante aluna. Surpresas de professora, o que aprendi com ela usei com outros. Mas nada mudou na sua condição social, não faz o colegial, trabalha na horta com a família.

Em cada escola, os professores têm suas diferentes perplexidades, suas surpresas, os estranhamentos, as novas situações que surgem e para as quais a cultura escolar não tem resposta; cada grupo social que vem à escola traz sintomas, estilo de vida, valores, formas de resolver seus problemas, linguagens, dramas pessoais diferentes e precisam ser analisadas, estudadas, pensadas de dentro da escola e tomadas como manifestações sociais e não isoladas, individuais, particulares, singulares. Quando os professores estudam o grupo social que a escola de ensino fundamental atende, perplexidades, estranhamentos ou surpresas deixam de ser vistos como casos isolados, mas como manifestações de cultura, de estilo de vida. A escola, num todo, prepara-se para atender as crianças. Ganha a criança, ganha o professor, aprende a escola, passa a fazer parte da sua rotina ou de sua tradição receber crianças com as peculiaridades do grupo social. Nem sempre se manifestam em todas, nem sempre aparecem da mesma forma, mas como disseram as professoras nas entrevistas "*aprendemos a lidar com eles*". Como superar essas perplexidades, essas surpresas, esses estranhamentos é a questão a ser respondida em cada escola pelo seu grupo de professores, seus trabalhadores. A escola de Betel, através do trabalho de suas professoras, resolve essas e outras questões, a cada semana.

Joyce conta do seu trabalho para alfabetizar algumas crianças, especialmente de 2001 e 2002, o exemplo é importante, pois mesmo após a escola ter feito esse trabalho com muitas crianças, até 2000, elas vão aparecendo, são fruto desta sociedade, e a professora que antes não havia assumido classes de primeira e segunda série, encontra-se diante do seu primeiro desafio de alfabetização. Mas a escola está preparada, não usa a lógica da seletividade, já faz parte da cultura escolar de Betel atender crianças mais velhas e não alfabetizadas, crianças que passaram por fracassos escolares. A escola está preparada para lhes ensinar o que precisam aprender. A professora faz parte desta escola, e teve sucesso nessa empreitada:

> Uma menina na época analfabeta, com dez anos, foi à escola procurar vaga. A madrasta também analfabeta, não foi procurar vaga, não conseguia localizar-se espacialmente, nada. Então ela é que foi procurar a escola. Esse foi o meu primeiro grande desafio. E numa segunda série nós conseguimos alfabetizá-la. Ela conseguiu alfabetizar-se na segunda e hoje está na quinta série. Sem mais nenhuma repetência. Com a superação das

> dificuldades ela está conseguindo isso. Eu me lembro que fui fazer o resgate de tudo, porque foi muito difícil, a mãe não dava informação, não fala coisa com coisa, o pai apareceu uma vez na escola. E na época nós recorremos à outra escola da qual ela veio. Eu pedia para a Orientadora, ligava na escola dela, a professora nem sequer mandou um relatório, e de tanto insistir ela passou algumas informações por telefone. Nem sequer mandou um relatório para nós, não veio conversar, quando nós insistimos muito ela falou alguma coisa por telefone. Falou da menina que ela não aprendia, que uma hora sabia, outra hora não sabia, esquecia. Sempre a mesma história, o problema é a criança. (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro)

Essa criança viera de outra escola da mesma rede de ensino municipal. A postura dos profissionais da escola foi bastante diferente, como se pode observar pela relato da professora acima.

> Nesse mesmo ano veio outro aluno. A única diferença dos dois é que o menino tinha a idade certa, ele não tinha passado por um processo de reprovação, e a família colaborou muito. Isso facilita demais, porque você não tem que trabalhar todo aquele lado emocional, de auto confiança e tudo. Naquele ano eu tive dois grandes desafios. Mas foi muito bom. O menino também conseguiu alfabetizar-se. A família ajudando muito. Hoje em dia ele também está na quinta série, sem nenhuma repetência no currículo. Foi necessário muito reforço... (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro)

Após 2000, a escola passou a receber crianças de outro segmento da classe proletária e da pequena burguesia como se pode observar no exemplo abaixo.

> Outro caso foi uma menina, era uma criança muito complicada. Os pais têm loja no Shopping. Essa menina ficou três anos numa primeira série, todo aquele problema emocional, a família achando que ela era uma criança deficiente. Tinha que se ter todos os cuidados com ela. Ela veio para a nossa escola com toda essa situação complicada, difícil de trabalhar. A mãe muito sensível a tudo. A família difícil de chegar. Tinha toda essa complicação por trás, você tem que fazer todo aquele resgate da família confiar em você, da família voltar a confiar na professora. Você entrar um pouco na dinâmica familiar, e dizer: vocês têm que mudar em relação a ela, vocês não podem dizer que ela não tem memória boa, vocês não podem falar que ela não aprende, vocês têm que confiar nela. Toda essa mudança de postura com a família. Foi também muito difícil, não é? Com ela tinha também a questão da Matemática. Era muito complicado. Ela veio para uma segunda série e não sabia o que era antecessor e sucessor de onze, por exemplo. Teve que construir todo o sistema de

> numeração. Ela alfabetizou-se e hoje em dia está na quarta série. Não teve mais reprovação depois que veio para cá. (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro)

Esse último exemplo mostra que, quando o trabalho é voltado para a classe subalterna ao capital, outras crianças ganham. Ganham, porque a escola aprende a desenvolver os conhecimentos escolares com os menos desenvolvidos nessas habilidades, assim as crianças de outras classes sociais, muitas vezes por terem sido considerados deficientes, ou por problemas outros, que à escola não cabe dar o diagnóstico, são beneficiadas. A escola de 1ª à 4ª série aprende a desenvolver os conhecimentos iniciais importantes para a alfabetização, para a matemática. Aprende-se com as crianças que nos sabem ensinar.

Para Charlot (1983, p. 226), é bastante suspeita a afirmação de que não se pode educar a criança sem considerar o seu ritmo de desenvolvimento, pois, muitas vezes, esse argumento serve para "camuflar ideologicamente o fato de que tal desenvolvimento se desenrola em condições sociais" desiguais. À escola cabe a transformação e não o diagnóstico, este terá profissionais mais competentes a fazê-los, os educadores são especialistas em transformar e não em diagnosticar. "A psicologia da criança pode nos ajudar a traduzir os fins sociais da educação em fins propriamente pedagógicos, mas não pode fundar os fins da educação" (*ibid*. p.229), estes só podem "ordenar-se a um projeto de sociedade" (*ibid*. p.304).

Voltando a falar sobre os ganhos da educação, para todas as crianças, quando a escola se volta para os fins educativos, a professora Joyce completa: "Ganham. [...] Estamos recebendo crianças de nível social melhor. E [...] criança, apesar do nível social, elas também precisam de você. Seja rica, seja pobre, acaba muitas vezes precisando. Os problemas, às vezes, sendo os mesmos" (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro).

Quando se está numa escola onde não há consenso quanto às teorias, mas há disposição para atender às necessidades da classe subalterna (estudam-se as suas circunstâncias de vida), torna-se possível desenvolver as condições objetivas de trabalho. A

professora Andreia de Jesus fala aqui de uma criança que, em 1997, está na segunda série e a faz refletir sobre sua prática:

> As crianças tinham uma vida que também era difícil, crianças que trabalhavam efetivamente, que participavam do orçamento... Eu lembro da Gilsa que a mãe saía para trabalhar e ela tinha que ficar (aquele toco de gente) cuidando das irmãs, lavando roupa, fazendo comida, eram pequenos adultos. Eu lembro que uma vez tinha que entregar lição de casa e ela disse: não fiz. E eu: é mesmo Gil, por quê? Ah, não deu tempo, tive que fazer isso, tive que fazer aquilo, mais aquilo outro... E eu: tudo bem. Ela vira e diz: quanto tempo você me dá para eu fazer essa lição. Veja, não é que não quero fazer, eu preciso é de um tempo. E aí que nós aprendemos, "poxa" será que a lição tem que ser de hoje para amanhã !? (Entrevista realizada em 02/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

Ao falar em "disposição", em estudo, falamos, principalmente, da aceitação pelas professoras da possibilidade para rever suas práticas, a partir das manifestações dos alunos, do estudo que se faz deles, e não apenas do que dizem os livros. A prática das professoras da escola em participar das reuniões e nelas estudar e criar sua condição de trabalho tornou-se uma tradição. E, mesmo quando entram professoras novas, os hábitos mantêm-se, as tradições instalam-se na escola. Como diz a diretora sobre as professoras que chegaram recentemente à escola:

> No início ficam observando, ficam de longe. Depois começam a dizer que estão gostando, que assim é bom, elas às vezes têm dificuldade de falar no grupo, com o tempo elas começam a participar. As mais antigas falam como fazem, e elas vão se sentindo melhor e até se descontraem para falar sobre os fracassos. (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora)

Participar, tomar decisões, assumir responsabilidades, ser ousado nas propostas não é fácil. A professora Joyce testemunha essa aprendizagem difícil de participação no grupo, e de aprender a tomar em suas mãos a decisão. A participação nas decisões, no encaminhamento das questões da escola, não pertence à cultura escolar, das escolas de ensino fundamental, normalmente seguem-se as ordens, os mandos, os comandos. Reproduzem-se, na escola, as relações sociais da sociedade. Quando há resistência, e ela

existe, é muda, de dentro da sala de aula, ninguém a vê, reclama-se, a fala é entre as professoras, não oficialmente, resiste-se por não cumprir, por não aderir ao mando. A ruptura está em discutir as idéias, refletir, tomar decisões em conjunto, assumir a responsabilidade, quebrar a lógica da seletividade, da fragmentação do trabalho:

> No começo foi difícil eu estar entrando no grupo. Apesar de estar aprendendo muito, foi uma relação difícil para mim, muita coisa nova. Muito desse embate, muito dessa discussão, era tudo muito novo. Foi um pouco difícil. Apesar de ter sido difícil nós crescemos muito...
> Uma coisa de que eu não estou abrindo mão mais, é estar defendendo meu ponto de vista, profissionalmente falando. Muitas vezes eu posso estar muito errada, mas eu faço força para estar colocando meu ponto de vista. Nem que isso gere uma discussão na escola e que algumas pessoas acabem muitas vezes se surpreendendo, mas isso eu estou procurando fazer, acho que isso é bom para o crescimento profissional. **Eu aprendi que numa escola você também pode fazer isso**. Estou procurando defender minhas idéias, estou procurando acatar as idéias dos colegas e chegar ao consenso. Porque, às vezes, você fica com sua idéia achando que ela é a melhor, mas muitas vezes não é. Então algumas vezes tem que abrir mão de algumas coisas, experimentar o que o colega faz também. Essa coisa de trabalho em grupo eu ainda trago comigo. (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro)

Se na escola de Betel não há, no grupo de professoras, consenso quanto às teorias, se cada professora se aprofunda numa escolha diferente, se essas diferenças, às vezes, trazem conflito, por outro lado, há o essencial para desenvolver uma comunidade de aprendizagem. Através do estudo das famílias, têm-se gravadas na mente e nos sentidos as imagens das condições de vida daquele grupo social e de suas esperanças, são condições subjetivas de aproximação com as famílias, tem-se uma aprendizagem vivencial, tem-se o conhecimento com elas adquiridos sobre as circunstâncias de vida, são condições objetivas para o trabalho. É a conexão, a articulação, a ligação entre o saber do intelectual e da classe explorada. Gramsci (1999, p.221) diz, "o elemento popular 'sente', mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual 'sabe', mas nem sempre compreende e, muito menos 'sente'".

Há o comprometimento de atender as crianças que estão na escola, compreendem-se as circunstâncias em que elas vivem, aprende-se com as situações que apresentam, os fatos

novos levam, sim, à perplexidade ou a surpresas. Entretanto, as crianças são estudadas, são analisadas, comparam-se as manifestações em outras crianças, a forma que uma professora lida com as surpresas, as perplexidades, as novidades, tudo serve de referência para a outra professora.

O diálogo não ocorre apenas nos intervalos de aula, em sala do professor, ocasionalmente, como pertence à cultura escolar. A escola assume que o diálogo sobre a didática, sobre as particularidades apresentadas na aprendizagem, as soluções possíveis que surgem destas reflexões, entre as professoras, são formas de estudo, fazem parte das atividades docentes. E quando se diz aqui a escola, é o grupo que toma essa decisão e não uma autoridade. E ao assumir como estudo, o senso comum é rebatido, é superado, a prática torna-se práxis. Enquanto são opiniões, crenças, aceitam-se todas, quando é estudo filtra-se o que fazer. E nesse movimento da escola, ao se estudar, cria-se a possibilidade de ensinar as crianças a estudarem. A professora Andreia de Jesus fala do questionamento sobre a aprendizagem e sobre o trabalho das crianças e as condições do grupo:

> Como se produz conhecimento? De um dia para o outro? O conhecimento vai se processando, hoje você tem mais elementos, amanhã você tem o seguinte. Cada vez que nós trabalhamos com os textos, que pedimos às crianças para reescrever, todo esse processo, nós já temos uma outra noção de conhecimento. Nós não estávamos apenas brincando para que a forma ficasse bonita. **Acho que é porque nós produzíamos. Nós produzíamos, também tem isso! O grupo de professoras produz, produz conhecimento, escreve.** E quando você se depara [com a questão] como as crianças aprendem, você diz: espera, se eu quero isso, eu preciso dar essas condições. (Entrevista realizada em 02/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

Aprende-se no grupo, principalmente porque se quer aprender, aprende-se por estarem todos voltados para o objetivo da escola em atender as suas crianças, aprende-se por ser competente para aprender, aprende-se o que a cultura escolar tem para ensinar. Ao compreender a cultura escolar esta é transformada. A professora Joyce indica essas aprendizagens iniciais do grupo:

> Eu aprendi muitas coisas com o grupo. Com relação ao livro de matemática. Nós não sabíamos trabalhar com aquele livro, e nós fomos

> aprendendo aos poucos, e até hoje nós usamos o livro... **É toda outra forma de trabalhar Matemática que eu também fui aprendendo com o grupo, e fui aprendendo a prática também.** Toda essa forma de construção e de resgate do Sistema de Numeração, tudo isso eu mantenho até hoje. (Entrevista realizada em 20/05/2004 com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro)

Professoras no início de carreira têm sempre a possibilidade de construir essa nova cultura escolar, quando se quer aprender. O depoimento da professora mostra o quanto e como aprendeu, no grupo, a trabalhar com as crianças:

> Acho que me ajudou bastante, porque trabalhar sozinha em sala é sempre muito difícil. Eu sempre falei isso, é muito solitário, você acerta e erra sozinha. Havia um espaço real para discussão, nós realmente discutíamos os casos, discutíamos o que fazer de maneira geral com a escola... Nós conseguimos avançar muito em função destas discussões. Apesar de ter, discordância, aqui, ali. Até que nós tivemos muitos avanços. Eu considero que para mim foram muitos avanços, porque era início mesmo da minha carreira profissional. **Você vai vendo exemplos que vai pegando, ouvindo coisas que vai lhe fazendo pensar**... (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rita de Cássia Salatti)

São exemplos de três professoras formadas em ótima universidade, bem formadas pela sociedade, mas aprenderam com os colegas, com as crianças, essa é a competência criada na universidade: saber aprender, pesquisar, saber perseguir o que se quer atingir. Não ter medo de dizer que aprendem, isso é competência. Na escola de ensino fundamental sempre se ensina, sempre se aprende, *faz-se o que já se faz dentro da escola,* nem sempre o que se aprendeu fora da escola, a cultura escolar domina, ela transforma o que se aprendeu na teoria com as práticas vividas, por isso é importante subvertê-la por dentro e não de fora.

> Eu aprendia, além de nós estarmos trocando muita informação, você sempre trazia muita informação nova, ou através de sua prática, ou através do que você lia, você sempre estava acrescentando. Esses estudos ajudaram, muitas vezes nós discutíamos, não fechava nada, aí vinham os estudos e dava uma clareada no caminho que nós devíamos estar seguindo. Então ajudava nesse sentido, de não ficar só na discussão. Vinha alguma coisa de fora e nós encontrávamos o caminho, o caminho próprio, junto com a teoria e mais a nossa experiência. (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro)

Entretanto, é necessário que se diga, e se observe que as condições não estão postas enquanto se fala em *disposição.* O comprometimento precisa realizar-se, enquanto é apenas discurso, a disposição e o compromisso não se realizam, não se concretizam, só quando o trabalho ocorre é que se têm as condições objetivas. As condições objetivas desenvolvem-se no trabalho e não no discurso; propor-se a atender as crianças das classes populares em suas demandas de classe, que chegam à escola; considerar "preconceituosa" a fala dos professores que saíam da escola; dizer que é necessário acolher com respeito cada criança em sua singularidade; em si, não são condições objetivas para desenvolver o trabalho pedagógico de qualidade. São condições que podem morrer no discurso; passar deste para a prática refletida, retomada, observada e sistematizada exige disciplina, persistência e organização do trabalho pedagógico, além de ousadia para tomar em suas mãos as decisões a serem tomadas, e não esperar que a política oficial indique o caminho a seguir, não esperar a intervenção ou o consentimento das autoridades, mas fazer valer os objetivos do grupo.

A professora Andreia de Jesus fala desse trabalho árduo nos diversos projetos, no caso específico, o projeto de música, quando, em 1998, montou-se um coral na escola, que se mantém até hoje:

> Sem falar nos *Querubins de Betel* que são uma marca. Sempre deu trabalho, nós descobrimos que fazer o que se acredita dá trabalho, não é simples. Ver isso se transformar é um trabalho árduo. Os Querubins eram um trabalho longo, muitos ensaios até chegar na apresentação. Até quem sabe eles nunca tivessem visto um coral, eles queriam soltar o corpo, mas quando você vê os Querubins se apresentando, eles estão representando algo, estão representando a escola, são iniciativas que são importantes. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

Essas condições são o que procuramos criar na escola, com as reuniões semanais, nas quais a pauta depende de cada uma das professoras presentes. Eram planejadas de acordo com o interesse e a necessidade do trabalho, a diretora participando ativamente, trazendo sempre as suas necessidades e premências para a reunião, assim como as professoras. Essa organização e a sistemática discussão em torno do trabalho ajudaram o

grupo de professoras a refletir a prática, a enfrentar as perplexidades, as novidades, os estranhamentos e a desmantelar os discursos baseados no senso comum de cada uma de nós; e, dessa forma, discutir as grandes decisões sobre os rumos da escola, os pequenos gastos, a limpeza, as festas, os passeios, as prioridades de cada momento.

A Direção pode ser considerada, extra-oficialmente, um colegiado, todos participavam das decisões. A diretora fala de sua aprendizagem mais importante na escola e que ela mantém até hoje: "Acho que é ouvir todos, tentar formar a equipe real, que cada um coloque no grupo as suas dificuldades e que todos juntos tentem buscar soluções, acho que isso é que ficou mais evidente e o que mais tento fazer até hoje" (Entrevista realizada em 13/05/2004, com a Profª. Rosa Maria Palma Nogueira, diretora).

A questão da gestão no ensino fundamental depende da mudança de como se encara o papel da direção na educação. O Estado usa a Direção para garantir o cumprimento de suas políticas, sabe cooptar a direção para que essa seja os "olhos e ouvidos" da Secretaria da Educação. O movimento político dos professores, muitas vezes, ajuda a isolar esse profissional do grupo de professores, poucos casos é que se mantêm no mesmo movimento, professores e direção. Os chamados "especialistas" se esquecem de que são professores e por sê-lo é que estão na direção. Na escola de Betel, essa condição de separar direção e professores não ocorre. A diretora participou, desde o início do grupo, como um de seus membros, discutiu e colocou as dificuldades a serem resolvidas em conjunto. Condição importante para fazer valer o projeto político-pedagógico elaborado pelo grupo e levado à prática, a direção está organicamente aliada ao grupo de professores, não faz valer sua voz de comando. Como diz a professora Andreia de Jesus, "..a Rosa dava status a nós...".

É interessante notar que não se fala da orientação pedagógica, nas entrevistas, pois elas não permanecem no grupo por mais de um ano, de 1998 a 2000. As orientadoras pedagógicas que passaram pela escola, possivelmente, não se sentiram parte do grupo, e esse não as viu como um de seus membros. O grupo caminha por suas próprias iniciativas, e as orientadoras pedagógicas, possivelmente, ao assumirem a posição de "especialistas", de quem orienta, de quem indica o caminho, deixaram de se sentir participantes, não encontraram seu papel. Apenas uma delas tentou permanecer na escola, fez parte do grupo,

mas não conseguiu manter-se na escola por razões administrativas: a orientadora que entrou na escola em 2000, Profª. Giane Machuca Martins. Uma hipótese desta dificuldade das orientadoras em participarem do grupo foi uma questão conjuntural, provavelmente por não assumirem a posição de estarem organicamente aliadas às professoras, como o fez a diretora.

As professoras que estavam na escola no seu início, as que permaneceram até hoje, são unânimes em falar da disponibilidade da diretora; da possibilidade que abre de discutirem qualquer assunto e dar livremente sua opinião; de ela assumir o trabalho, a partir do que se decidia em grupo; da possibilidade que cria para todos participarem de decisões que, normalmente, pertencem à direção resolver; o quanto envolve os funcionários da escola no trabalho, aliás, esses foram parceiros constantes no cotidiano. Para a professora Andreia de Jesus "Acho que é o princípio do bom gestor, ela acreditava naquilo e dava espaço para que nós pudéssemos fazer aquilo". As professoras são convincentes:

> Disponibilidade, a Rosa sempre tinha muita disponibilidade, devia ser um pouco difícil porque nós éramos um grupo forte.[...] E a Rosa tem um jeito tranqüilo de lidar, [...] mas acho que um ponto impar era a disponibilidade. Queremos isso, aquilo, para isso... Eu nunca a vi dizer não. Para que vocês querem? Ah, para isso. Acho que é o princípio do bom gestor ela acreditava naquilo e dava espaço para que nós pudéssemos fazer aquilo. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

> ...material tinha a vantagem da Rosa, tudo que você precisava de alguma forma ela dava um jeito, o empenho dela de fazer festa, fazer essas coisas do dia-a-dia ela dava um suporte bem legal. Ela participava de todas as preocupações que nós tínhamos, ela também tinha. [...] Não só no aspecto material, quando nós combinávamos projeto, ia atrás, o trabalho de conseguir ônibus: se vamos levar, vamos levar, se vamos trazer, vamos trazer. Via quem vai, quem não vai. As monitoras muito disponíveis, a Elaine muito.. toda a equipe da escola trabalhava com as crianças muito legal, estavam sempre prontas para ajudar. Eram condições de infra estrutura, monitor, professora volante[19] que participa efetivamente do trabalho... a gestão foi importante... (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Luciane Vieira Palma)

[19] Professor volante: função que existe na rede da Secretaria de Educação de Paulínia, o professor pertence à escola, mas não tem uma classe, auxilia os professores, e faz as substituições quando os professores faltam.

> Primeiro tinha uma abertura, tudo o que pensávamos podíamos colocar, independente das pessoas gostarem ou não. Inclusive da diretora. Havia uma abertura muito grande. Em momento nenhum sentíamos uma repressão. Não se sentia repressão. [...] A diretora sempre colaborava. Nós precisávamos sair, ela ajudava, precisava ir na casa do aluno ela deixava ir. Precisava fazer um passeio, ela providenciava ônibus. A diretora sempre facilitando tudo para nós. [...] O envolvimento dos funcionários. Muitas vezes precisávamos desenvolver o trabalho educativo da escovação como se fez, eles participavam...catar os piolhos. Muita coisa facilitou. (Entrevista realizada em 20/05/2004, com a Profª. Joyce Mirella Lacki Ribeiro)

> Ela é muito clara conosco: nós temos dinheiro, o que vamos fazer com isso? Qual a nossa prioridade? Ganhamos dinheiro X, de tal projeto, o que vamos comprar? E as nossas *solicitações* são ouvidas. [...] a prioridade é *tonner* para o xerox? A prioridade é o parque para as crianças? É o "material dourado"? (Entrevista realizada em 02/06/2004, com a Profª. Andreia Cristina do Carmo)

O gestor pode ajudar a mobilizar a escola, a manter as iniciativas do grupo, sem estar numa posição superior, sem estar a dar ordens, ou a fazer cumprir seus mandos. Ela realmente é um elemento do grupo, não se coloca fora dele, essa é uma condição importante no movimento de superar a fragmentação do trabalho, na formação de uma gestão democrática na escola de ensino fundamental.

Na cultura escolar da escola de ensino fundamental espera-se que a diretora dê a última palavra, resolva os conflitos que surgem por mando, dê a direção ao grupo quando há divergências, quando o grupo não sabe o que fazer ou como resolver seus problemas. A direção como membro do grupo pode fazer isso, como qualquer uma das professoras. Geralmente quem pode ajudar é quem estuda, quem se interessa pelas publicações da área, quem tem experiência no trabalho, na direção que o projeto da escola indica, por gostar de determinada área do conhecimento... Mas na escola de ensino fundamental considera-se que a professora não deve assumir essa liderança por estar numa posição hierarquicamente subalterna, liderar ou dizer qual o caminho, é ocupar função de direção.

Refletindo essa cultura escolar, a professora diz que a diretora de Betel "tem um jeito tranqüilo de lidar e, às vezes, em alguns aspectos *omissa*, acho que nem ela tinha noção do quanto ela sabia, acho que achava que nós sabíamos mais do que ela...". Para

outra professora o fato de algumas não terem experiência e precisarem se firmar profissionalmente atrapalhou, porque "nós éramos professoras, ninguém podia assumir o papel de coordenação" quando havia divergência no grupo. E continua afirmando que "talvez na questão pedagógica ela [a diretora] deveria ter uma participação mais efetiva. Ela dava opiniões, mas acho que ela não achava isso tão importante, ela valorizava muito o nosso grupo, ela valorizava e se colocava como uma a mais..." essas são opiniões de duas professoras que saíram da escola no final de 1999 (grifo nosso).

A contradição aparece quando se quer que a diretora dê a solução pedagógica e ao mesmo tempo valoriza-se a sua participação como elemento do grupo, como assumindo as propostas de trabalho do grupo, criando as condições para que se realizasse o que se planejava em reunião pedagógica. Quando o professor pede a voz da autoridade, ele deixa de tomar em suas mãos a decisão, o dirimir o conflito, o assumir a responsabilidade da escola. Essa contradição aparece de duas formas: primeiro, considerando a diretora omissa, como se exemplifica acima. E, segundo, quando indica a diretora como quem dirige com autoridade, com até certo autoritarismo, que pode ser observado no exemplo abaixo.

A professora exprime a noção que tem da direção considerando que é o que aprendeu na escola, e o que considera importante na educação "a necessidade de uma equipe pedagógica com uma direção firme. Isso eu aprendi aqui". Com o que se concorda plenamente, mas a professora indica o que considera direção firme: "muitas vezes a direção tem que puxar nossa orelha para nos lembrar do norte. Esse é o norte, esse é o nosso objetivo, pois ela tem a clareza, ela consegue ver toda estrutura, ela diz aqui está o nosso norte, nós vamos por aqui". É importante analisar esse aspecto por pertencer à cultura escolar, quem não é diretora não deve coordenar, a diretora deve, não apenas participar como mais uma, mas como quem manda, quem "puxa a orelha", quem diz qual o caminho correto.

Essa mesma professora comenta, ao dizer que nada emperra o trabalho pedagógico, mas o que falta na escola são "profissionais mais especializados no trabalho: especialista em matemática, que amarre o conteúdo da matemática, que nos dê mais elementos, profissional que assessore a escola inteira, português, ciências, história". Completa dizendo

que faltam coordenadores de área, que é um pouco além da orientadora pedagógica. Ela não é especialista de cada área do saber, ela não tem condições de dar conta disso (Entrevista realizada em 06/2004). Ela legitima a orientação pedagógica, como "especialista", e a existência de outros profissionais no comando, mas não reivindica a possibilidade do professor de ensino fundamental formar-se, ser o intelectual, dirigir-se.

É importante romper com essa cultura, a liderança não é necessariamente de uma pessoa todo tempo, quem sabe mais - sobre um determinado assunto - deve assumir dirigir sobre a questão em pauta, quebrar a lógica da fragmentação: enquanto uns dão ordem outros cumprem, enquanto uns produzem conhecimento, outros consomem, aplicam. Todos ganham, quando é possível cada um assumir a liderança do que sabe mais, do que conhece, do que tem experiência, até do que gosta de fazer. A divisão do trabalho é irreversível na sociedade e contribui para que os homens cooperem entre si, entretanto, a fragmentação entre a teoria e a prática, quem faz e quem manda, pode ser superada.

Esse é o ponto a se romper na escola, esse é o ponto mais contraditório. Qual a posição da direção e das professoras no grupo? Não se fala hierarquicamente. A questão é: de quem é a responsabilidade da questão pedagógica? Os professores são os responsáveis, assim são eles e não a direção quem deve dar sua última palavra nesse aspecto. O papel da direção é outro: o de levar todos à participação, dar condições para que os funcionários participem, para que também se sintam responsáveis pela escola, permitir que o conflitos aflorem e se chegue ao consenso, fazer a parte burocrática da escola, manter a relação com a Secretaria da Educação (manter a distância necessária para que a política oficial não interfira a ponto de destruir o projeto político pedagógico da escola), trabalhar para que haja condições de infra-estrutura para o trabalho realizar-se. Caso o grupo necessite ou ela tenha uma opinião formada no âmbito pedagógico, esta aparecerá, assim como a orientadora pedagógica, mas não como última palavra, como quem chama a si todos os méritos, todo o saber, toda a responsabilidade, toda a direção do trabalho. Cada profissional tem suas próprias responsabilidades. Na escola de ensino fundamental, a direção ou é responsável por todos os males, ou é quem leva todas as glórias; uma e outra posição são equivocadas.

A condição do intelectual não é necessitar de que alguém o guie. O intelectual assume as responsabilidades por tomar essa ou aquela posição, ou por trabalhar os conhecimentos que lhe são necessários e que considera que lhe faltam. Como intelectual, não se espera que a diretora, ou qualquer outra autoridade, lhe indique o caminho, dê a última palavra. Esse é o ponto que se alcança em Betel, onde, de 1997 a 2000, cria-se num determinado momento essa condição, mas não há a total ruptura, mesmo para quem vive essa experiência. É a ruptura mais importante para a formação do professor como intelectual, como aquele que toma em suas mãos a sua formação e a responsabilidade de suas decisões, sem essa condição não há possibilidade de fazer a educação das classes populares, pois a sociedade atual não criou (e não lhe serão dadas) essas condições de trabalho na escola de ensino fundamental. São condições que precisam ser construídas por seus trabalhadores.

É interessante notar que a fala das professoras, sobre a "omissão" da diretora, aparece na questão pedagógica, e que a partir de 1998 há na escola a figura do orientador pedagógico, lembrada apenas por uma professora como função, mas não como membro do "grupo". Enquanto a diretora é sempre indicada entre as professoras como pertencente ao grupo de trabalho. A "omissão" é de uma função que oficialmente não pertence às atribuições da diretora.

Considerando a própria fala da diretora de Betel e o que indica como importante, não está em suas atribuições dizer qual caminho o grupo deve seguir, ela espera que discutam, que se ajudem, que se chegue a um consenso, que um aprenda com o outro. Também não parece que se atribui a função de chamar a atenção das pessoas, por não seguir esse ou aquele objetivo, essas são questões discutidas, de consenso. A ela pertence a coordenação do processo e não a decisão final, ela pertence realmente ao grupo e é essa participação (como mais um dos seus elementos) que dá as condições de se formar um coletivo que estuda, reflete, planeja, e atende as crianças que estão na escola, independente do que elas trazem da cultura escolar. A diretora não se posiciona acima do grupo, para dizer após a discussão: "eu dou minha opinião, que é a que valerá como decisão". E, de certa forma, as professoras sabem mesmo mais que a diretora sobre sua sala de aula, sobre

o processo que conduzem com seus alunos, não se trata de medir quem sabe mais ou menos sobre as teorias, sobre as práticas, mas quem coordena o quê, quem assume o quê.

A decisão de se fazer uma gestão democrática não depende apenas da pessoa na direção, pode-se dizer que é também uma opção individual, mas a direção precisa ter condições para que essa possa realizar-se. Paro apresenta de modo incontestável essa dimensão da gestão:

> Na sociedade dividida em classes antagônicas, onde o autoritarismo se apresenta como regra geral de conduta, quando se fala em coordenação do esforço humano coletivo, imagina-se imediatamente um (ou uns) coordenando e outros sendo coordenados, isto é, assimila-se, de imediato, "coordenação" a gerência, que é o controle do trabalho alheio. Esse tipo de controle é necessário quando as pessoas ou grupos envolvidos no empreendimento não têm os mesmos interesses, não lhes importando atingir um objetivo que seja comum a todos. Daí a necessidade de que uns imponham sua vontade sobre os demais, fazendo-os cumprir suas determinações. Tal necessidade deixa de existir quando há consciência e concordância a respeito dos fins a serem buscados. Aí, a questão da "coordenação" deixa de ser uma questão meramente de poder para se tornar muito mais um problema de organização das pessoas no interior da instituição ou empreendimento e de atribuição de competências de acordo com a natureza das tarefas ou funções a serem desempenhadas. Disso decorre que a "coordenação" no sentido democrático não é tarefa simples de ser alcançada na escola, já que ela supõe a convergência de interesses das pessoas aí envolvidas bem como a consciência desses mesmos interesses. (PARO, 2002, p.161-162)

A direção ou administração escolar é introduzida na escola como gerência, pela fragmentação do trabalho, advinda da empresa capitalista e tomada dentro da escola com justificativa técnica e desvinculados dos seus determinantes econômicos, de onde fora gerada. As conseqüências políticas de tais medidas não são consideradas, e a aparente neutralidade das medidas e normas de administração, aplicadas na escola, reproduz nesta o que ocorre na empresa e, em conseqüência, atendem ao interesse da classe dominante no seu comando hegemônico. A prática da troca de mercadoria do sistema capitalista se produz na escola pelo "*toma lá dá cá*". Se a escola absorvesse realmente a forma racional de administração para "garantir o alcance da coisa administrada" contribuiria com a educação das classes trabalhadoras. Mas tem prevalecido apenas o controle "do trabalho

alheio, enquanto que os aspectos positivos de sua dimensão técnica permanecem obscurecidos", não produzindo os resultados esperados, favorecendo a rotinização das tarefas e esvaziamento dos conteúdos, comprometendo a qualidade de ensino e alienando os professores do seu trabalho. Na escola "ganha destaque a forma peculiar pela qual se deu a desqualificação profissional *do* professor e do trabalhador da educação em geral". A gerência, como controle do professor, perpassa todo conjunto de atividades que se realiza dentro da escola. "Assim a última palavra deve ser dada por um diretor, colocado no topo dessa hierarquia, visto como o representante da Lei e da Ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem" (PARO, 2002, 124-35).

No movimento da história da escola de Betel, essa condição de ter um gestor democrático que se permitiu (e a quem foi permitido, pelas condições criadas) mostrar-se competente, mesmo sem ter voz de mando, permitiu-se (e lhe permitiram) deixar um grupo conduzir o trabalho pedagógico da escola com autonomia, teve um tempo de desenvolvimento importante. Mas não ficou como conclusão de todos os participantes, e parece (pela fala de algumas professoras entrevistadas) que ainda a cultura escolar mantém dentro da escola, em parte, essa visão hierárquica da administração como elemento da fragmentação do trabalho da empresa capitalista. Por outro lado, há professoras (como indicam as entrevistas) que absorvem essa nova cultura escolar de aprendizagem comum entre os elementos do grupo, de assumir a intelectualidade do professor, de assumir que o grupo dá a direção do trabalho pedagógico, assim, o grupo estuda o que lhe é importante para conhecer a população que vem à escola... E a troca entre as professoras como condição importante do desenvolvimento do trabalho pedagógico, a aprendizagem com quem tem mais experiência, com quem se disponibiliza a trazer informação para o grupo, com quem desenvolve um trabalho com resultados, com quem reflete sobre as circunstâncias que envolve a vida das pessoas que atende....

A questão de a diretora ser mais ou menos democrática num determinado período ou, quem sabe, não tanto em outro, pode significar que o grupo que está na escola não tem os mesmos objetivos no desenvolvimento do trabalho, como é a condição do grupo inicial de 1997 a 2000. Há um casamento feliz de condições criadas ao se formar um grupo

(diretora e professoras) que escolhe trabalhar na escola de Betel e realizar um trabalho de qualidade pedagógica à classe subalterna, seja o que isso pôde significar para cada uma das professoras. Como já se disse, as condições para o trabalho com os explorados pelo capital não são dadas, deverão ser criadas, no movimento da história, pelos educadores, no interior da escola.

A escola não está isolada, é fruto da sua inserção numa sociedade, mas também de como os educadores encaram a sociedade e a própria atuação, da interpretação que fazem do mundo e da atuação na escola. A nostalgia ou a utopia. A transformação ou a preservação. Se essa é a sociedade de hoje, qual a que se quer construir? Se apenas olhar o local aliena, o discurso vazio obstrui, torna estéril a atuação dos educadores. Ao atuar de forma dialética trabalhando as contradições do sistema pode-se transformar a cultura da escola, pode-se construir uma outra história. Que posição assumir, é uma escolha do indivíduo humano, dentro dos limites de sua liberdade. O que se escolher refletirá no futuro. Pensar na totalidade não é apenas uma questão acadêmica, é uma condição de trabalho aos profissionais da escola de ensino fundamental.

Pode-se resumir que a *práxis* implantada na escola é, de um lado*, de atender as necessidades e demandas por educação das famílias da classe não possuidora da propriedade*; por outro, *de criar uma comunidade de estudo entre os professores*- estudando, pesquisando e refletindo sobre os sujeitos da escola em seu grupo social, sobre suas formas de aprender, sobre os conhecimentos que trazem para a escola, sobre os conhecimentos a serem trabalhados com os alunos, partindo das necessidades e interesses do grupo de professores em sua tarefa de educar a classe subalterna -; e, por fim, *de construir uma gestão para que, pela participação,* se criem as condições para a responsabilização de todos pela educação das crianças, o direcionamento dos recursos existentes, e a criação de novos, para viabilizar a experiência educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Convém compreender, no entanto, que não escrevi este livro, [dissertação] que vai contra a corrente das modas deste tempo, para manter vivas as idéias do passado, mas para ajudar a construir as do futuro.*
>
> *Fontana*[20]

Os limites e as possibilidades da educação para as classes populares na escola de ensino fundamental, no seu primeiro ciclo (1ª à 4ª série), estão exatamente nas questões da permanência das crianças dessa classe social no interior da escola e na possibilidade de essas crianças terem sucesso na aprendizagem, completando a alfabetização que os possibilite usar a escrita e leitura como instrumento de trabalho intelectual e expressão de seu pensamento e formando as bases do pensamento matemático. Se a criança passa anos nos bancos escolares sem aprender, desiste da escola enquanto possibilidade de aprendizagem, ao mesmo tempo em que ela e família acabam por aceitar essa condição como sendo uma questão pessoal, uma incapacidade para aprender. E o mais inacreditável, os profissionais da escola também passam a crer nisso. Cumprem a lógica da seletividade da sociedade.

Foram três as grandes mobilizações feitas pela escola de Betel: o da diretora, de andar pelos sítios e bairro à procura de quem não chegou à escola, a cada dia, principalmente no primeiro ano[21]; a discussão semanal nas reuniões pedagógicas sobre a didática, a educação e o estudo das crianças em sua classe social; e a ousadia de todas em ir às moradias das crianças para compreender a sua condição de vida em suas particularidades inseridas no grupo social, para tornar possível a aprendizagem. Situação bastante particular essa de ir até as famílias, mas foi necessária por pertencerem as professoras a outro grupo social; se as professoras fossem daquela região, moradoras de um dos sítios, ainda caberia o

[20] Fontana, 2004, p.19, grifo nosso.

[21] Ainda hoje, 2004, ela continua a ir buscar as crianças dessa classe social em casa, quanto faltam à escola.

assumir a posição das famílias, o conhecimento das famílias seria quase implícito a suas vidas. Não foi apenas conhecimento o que se buscou, foi assumir a posição de serem parceiras daquelas famílias na educação de seus filhos, foi aceitar a racionalidade da classe social, procurando, sem dúvida, mudar o que fosse necessário, ajudando na educação das crianças, embora não na mudança da sua condição de vida.

As crianças das classes populares de Betel tinham algumas características que lhes eram próprias: parceiras dos adultos, mantinham com eles uma relação de divisão do trabalho e de responsabilidades do cotidiano, de participação para a sobrevivência. Algumas vezes eram exploradas, outras vezes desenvolviam uma relação de união para, juntos, enfrentarem os problemas que surgiam em suas vidas. Colaboravam em todos os tipos de tarefa, fosse de educar os menores, fosse do preparo dos alimentos, nos cuidados com a roupa, com a casa ou das tarefas do trabalho que traz dinheiro para o sustento da sobrevivência. Eram crianças capazes de assumir grandes responsabilidades nos afazeres diários, não se perdiam nas grandes distâncias, sabiam lidar com a sobrevivência e traziam esses conhecimentos para a escola. Geralmente andavam por toda parte, sem medo, enfrentavam perigos diários e sabiam se safar dos maiores. Crianças quase adultas na esperteza da vida. Algumas destas crianças eram mais privadas do que outras na construção de suas humanidades, faltavam-lhes habilidades mínimas de convivência, de atenção, na formalização do pensamento... Parecia que não passaram pela parceria ou que esta apenas estava ligada ao comer e dormir. Desenvolveram-se síndromes estranhas, e não se sabia o que podiam aprender.

Essa foi outra condição assumida em Betel. As crianças eram crianças localizadas em sua classe social, em sua particularidade como pessoa, seus conhecimentos contavam na escola, até a falta deles mobilizavam as professoras, criavam-se as condições para novas aprendizagens, nunca desprezando o que traziam, incentivando-as para falarem, colocarem seus pontos de vista, expressarem seus sentimentos, seu pensamento. E o desenvolvimento de *cada uma* das crianças, atentamente acompanhado, *por toda a escola*, não apenas pela sua professora. Não importando se igual, maior ou menor do que o do companheiro de

classe, era importante apenas que existisse. Era assim, *cada uma* respeitada em sua individualidade, como cabe à educação.

As crianças das classes populares têm ganhos com essa situação criada? Sem dúvida, tiram da escola tudo que esta lhes pode dar, mas isso não muda a condição de suas vidas. Percebe-se, é verdade, que com os conhecimentos adquiridos na escola muitas passam a freqüentar o ensino médio na cidade, sem se preocuparem mais com os "pés vermelhos", a aprendizagem os encobre. Algumas permanecem nas atividades familiares da "roça", outras vão embora para outros lugares, e assim para outras escolas, geralmente aqueles com quem se tem mais "cuidados", e nada se sabe de suas trajetórias. A escola não mudou a sociedade, mas não acrescentou *maldades* à vida destas crianças.

Quem tirou proveito da situação foi a escola, pois teve substancial acréscimo em sua cultura escolar, fomos nós que aprendemos muito com as condições que criamos, como conclui a professora:

> Acho que significou marcas na minha formação e de verdade é o meu primeiro grupo de trabalho, fico pensando se até agora tenha sido o único grupo de trabalho. Acho que enquanto grupo de trabalho ele é marco mesmo. Porque é nesse grupo que vejo muita coisa acontecendo. E acho que é o que dissemos na primeira reunião: "é nas pequenas e grandes relações com o mundo". Acho que nós conseguimos fazer isso, e esse grupo para mim é sempre uma referência, quando eu penso em trabalho, em coisas aprendidas, indiscutivelmente estou sempre me remontando a Betel. (Entrevista realizada em 05/06/2004, com a Profª. Andreia dos Santos de Jesus)

Outras crianças continuam aproveitando essas condições. *Pergunta-se: até quando?* A burguesia como classe *para si* não perde a oportunidade de reivindicar o que de melhor existe na sociedade. Enquanto a escola era dos miseráveis e acumulava fracassos não era cobiçada, bastou as crianças das classes populares apresentarem sucesso e começou a burguesia a reivindicar a escola para si. No início de 2004, a Secretaria de Educação do Município recebeu uma reclamação: a diretora da escola de Betel permitia uma criança com quase onze anos, do sítio, com maus costumes, na classe do filho de uma profissional

liberal. Uma professora, da rede municipal, que havia trabalhado por um ano na escola, incentivou a mãe a fazer a reclamação, pois ela também não entendia como a escola permitia tal situação. A reclamação abrangia o tipo de tarefa de casa, não havia tarefas de casa a serem feitas no computador. Reivindicavam-se mudanças nos hábitos da escola, a resistência começa a ficar mais difícil.

A escola de Betel continua a receber crianças não alfabetizadas e com defasagem idade/série, a sociedade continua a produzir o fracasso escolar destas crianças, mas a escola ainda hoje as atende.

A professora Rita de Cássia Salatti diz num e-mail de 19/09/2004:

> Eu recebi agora em agosto um menino de 11 anos (não alfabetizado) e um de 9 anos, matriculado formalmente na 3ª., mas não está nem silábico, não conhece nem vogais, desconhece a multiplicação e estava desde o início do ano freqüentando a 3ª série no Morro Alto. **Ele era do Estado e passou pela aprovação automática**, mas imagino que quando chegou à prefeitura e viram como ele estava, deveriam ter reclassificado, mas não o fizeram.
> Minha sala este ano tem muitos casos que precisariam de tratamento diferenciado e intensivo (um deficiente auditivo, um com atraso global no desenvolvimento, um da família do Nélio (é igualzinho, impressionante!), um com 11 anos que estou alfabetizando desde o ano passado, agora ele está lendo e escrevendo razoavelmente e recebo mais estes 2). Estou conseguindo resultados razoáveis, mas fico bem nervosa porque sei que não darei conta direito.

Mas completa num e-mail de 15/10/2004, falando do "otimismo" em observar o desenvolvimento das crianças:

> .... Eu ando um pouco otimista ultimamente e acreditando, como sempre, nas crianças e na capacidade de crescimento que elas têm.

Quando se fala em *educação,* esta não visa apenas às crianças da classe subalterna ao capital, preocupa-se com a emancipação de todo ser humano, e não com a submissão de uma classe por outra; objetiva-se a formação de homens capazes de construir uma sociedade em que o homem – não o lucro, os produtos, a concorrência - seja o objetivo maior de suas atividades e ações; a educação visa ao homem pleno e não ao homem

alienado. A escola se apresenta como instituição para todos, a educação não pertence a essa ou àquela classe social, mas a sociedade só cria as condições para uma classe social ter proveito dela, aquela para a qual o Estado foi construído.

Por isso, buscar apoio em Marx para analisar como educadora a escola de Betel. Ele, ao fazer a análise da sociedade, chega à economia, mas preocupa-se com o homem e não apenas com aquela. Busca a raiz da divisão do trabalho, da alienação do homem. A sua crítica ao capitalismo é porque, nesse sistema, as relações sociais se baseiam na exploração do homem pelo homem, na coisificação do homem em mercadoria, pela forma como a sociedade desenvolve o trabalho. No marxismo encontram-se as ferramentas para analisar a escola, instituição da sociedade burguesa, pois a alienação do homem na sociedade capitalista é a alienação do professor na escola capitalista, é o abandono das crianças das classes populares na escola burguesa.

E o que ocorre é que o professor, como membro de uma classe social – os trabalhadores, aqueles que não têm a propriedade – seguindo a lógica do capital, volta-se contra a sua própria classe social e, assim, contra seus próprios interesses de classe, quando não trabalha para a educação das classes populares. Alimenta o sistema contra si mesmo, desvaloriza-se enquanto *mercadoria* do sistema capitalista, aliena-se ainda mais do *produto* criado, e deixa de criar as condições da educação da classe proletária de hoje para a superação desta sociedade, que o assume apenas como *mercadoria* barata. O trabalhador faz contra si mesmo o que a burguesia faz contra ele; entretanto, a burguesia não faz contra si o que faz contra o trabalhador (MARX, 1967, p.102). Como a história já constatou, a burguesia é uma classe *para si.*

Partindo da afirmação de que a sociedade capitalista não cria as condições para atender, na escola, os filhos das classes populares, surge a questão: como o proletariado de hoje conhecerá sua história, como criará conhecimento para não se iludir com os acenos do capitalismo, como criará ele as condições de conhecimento para trabalhar na transformação da sociedade?

Se a sociedade capitalista, se o Estado burguês, se a ideologia neoliberal não criam as condições objetivas para a educação das classes populares, estas podem ser criadas num movimento político pela classe explorada pelo capital, pelos seus intelectuais, pelos próprios professores que pertencem a essa classe e que assumem a posição de trabalhar como seu intelectual orgânico.

Falando da escola, na sociedade burguesa, esta cada vez mais se distancia da educação. A escola burguesa não leva o indivíduo à autonomia de pensamento, à responsabilidade social enquanto homem pertencente à humanidade, sendo parte de sua espécie, enquanto pertencente a uma classe social. O que a escola burguesa faz é banalizar, cada vez mais, o conhecimento, tornar a escola local de diversão, entretenimento, jogos, ou apenas aprendizagem da tecnologia, sem ensinar às crianças e aos jovens a refletirem sobre o mundo, sobre a sociedade que vivem. E também não procura na reflexão e na prática que a cerca, construir o homem universal/cidadão do mundo, capaz de usufruir dos mais diferentes conhecimentos que são gerados pela humanidade, e comunicar-se com todas as culturas.

O que aconteceu na escola de Betel não foi nada diferente do que outras experiências que ocorrem anonimamente por esse Brasil afora, não foi vanguarda por ser diferente, ser novo, ou por ter dentro da escola professoras formadas em universidade reconhecida por sua excelência. Porque "Nós, educadores, também somos destes novos tempos, embora nem tudo seja novo e nem todo novo seja revolucionário" (SANFELICE, 2001, p.11). Mas foi vanguarda por toda a escola trabalhar voltada para a classe subalterna ao capital. Não foi por opção política planejada ter na escola, majoritariamente, crianças dessa classe social, foi circunstancial. Não havia na escola a não ser uma ou duas crianças da classe média e que permaneceram por lá pouco tempo. O que se fez foi aproveitar a circunstância dada, e trabalhar para essa classe social. Snyders (1981, p.395) aponta, para essa condição, haver crianças do proletariado "suficientemente numerosas" na escola e "professores progressistas" para ali se unirem e se voltarem à educação dessa classe social.

Não se advoga que o acúmulo de pequenas experiências levará o professor a assumir a escola, ou que a escola será transformada pelo movimento político dos professores, não se está ingenuamente a supor tal acontecimento. Mas não se pode, como trabalhadores, como intelectuais ligados às classes populares, como professores que assumem a posição da classe subalterna ao capital, abandonar a escola ou permitir que as crianças das classes mais exploradas pela sociedade sejam, em seu interior, duramente penalizadas como tem ocorrido.

Muitos criticam essas experiências isoladas ou mesmo coletivas de sucesso nas escolas populares. Newton Duarte é um desses autores, ele diz, em seu brilhante trabalho de livre docência que esses são resultados ideológicos, e levam ao "descompromisso do Estado, à despolitização dos problemas educacionais e à abdicação do ideal de lutar por uma transformação radical da sociedade, pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista" (1999, p.108).

Entretanto, o descompromisso do Estado não está na atuação ou não dos professores, essa é uma questão da concorrência, questão econômica. O Estado terá políticas públicas para a escola, na medida em que o capitalismo necessitar delas, da forma e no limite que corresponder aos seus interesses econômicos. A proposta não é fazer o que o Estado pode fazer, é fazer o que o Estado capitalista não fará. Tais ações beneficiarão o capitalismo? Claro que sim, estamos numa sociedade comandada por essa economia, mas beneficiará, também, às classes populares. Levarão o capitalismo a avançar? Possivelmente sim, mas também a encontrar mais depressa o seu esgotamento. Enquanto nada se faz, o capitalismo se acha acomodado em fazer apenas no limite mínimo que lhe interessa.

Por outro lado, é pela ação que os professores terão a consciência de que as políticas públicas não satisfazem o que a escola necessita para as classes populares. Não é o discurso contra o Estado capitalista que leva as classes populares a entenderem o que é feito consigo enquanto classe social. A consciência ingênua, deslocada de uma educação voltada às classes populares, é que leva essas – incluindo os professores – a acreditarem que o sucesso

dentro do capitalismo é uma questão individual, não pertence à ação coletiva de um grupo social.

Para Kuenzer, a escola constitui-se historicamente como forma desta divisão do trabalho, o saber teórico é divorciado da prática. A superação, portanto, da fragmentação do trabalho pedagógico só será possível, se vencida a contradição entre a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho (KUENZER, 2002, p.79 e 81). Mas cabe, sim, ao movimento dos professores, que procura construir uma nova sociedade, o esforço para que ocorra a superação da divisão entre teoria e prática na organização do trabalho, na escola de hoje.

Para que haja educação das crianças na escola há que se estudar, pesquisar, há que se adequar e se impregnar das necessidades, dos pensamentos, da lógica e das demandas do grupo social, pois essas são decorrentes de seu modo de vida e suas relações na sociedade, muitas vezes incompreensíveis para quem apressadamente os avalia de outra condição. "Toda criança apresenta uma personalidade social e desenvolve comportamentos que refletem a classe a que pertence" (CHARLOT, 1983 p.262). Considerar sua condição humana foi o que as professoras de Betel fizeram e fazem; todo o tempo a escola esteve voltada para compreender *cada criança* em si, dentro de sua *classe social*.

Em Betel, houve um movimento para superar na prática a fragmentação do trabalho pedagógico, dentro dos seus limites e possibilidades, no interior da escola, o que foi possível pela democratização das decisões ali tomadas, minimizando o efeito local dessa fragmentação, assumindo as professoras a responsabilidade do processo pedagógico e sua formação intelectual. Na verdade, "A divisão do trabalho torna-se realmente divisão apenas a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho material e o espiritual" (MARX; ENGELS, 1984, p.45)

Partindo dessa democratização é que se torna possível fazer um segundo movimento: a mobilização das professoras, tomando a decisão de não aceitarem que as crianças "não aprendiam", de não consentirem que essa lógica permanecesse na escola,

assumindo que o professor é responsável pelo seu trabalho, que as posições tomadas frente à sociedade são uma opção de cada sujeito.

Considera-se que, sem uma radical mudança na forma de tomada de decisão de *cima para baixo*, tendo em vista uma democratização profunda, não haverá a mudança radical na construção de uma nova sociedade. Conforme Marx, a substituição da divisão do trabalho só poderá aparecer por meio dos sujeitos trabalhadores envolvidos, pois a eles interessa desenvolver e produzir os próprios conhecimentos no trabalho, pela auto-administração mediada e coordenada. A superação progressiva da divisão do trabalho só pode ocorrer numa organização consciente do trabalho, planejada pelos trabalhadores, que se reapropriam de todas as funções controladoras do trabalho (MÉSZÁROS, 2002, p.886-887).

E, finalmente, criaram-se as condições de trabalho ao superar o papel da seletividade na escola (não da sociedade capitalista) pelo estudo dos sujeitos da escola em seu grupo social, através de suas famílias. As crianças foram tomadas como pertencentes a uma classe social: com lógica, forma de pensar, conhecimentos, valores, relações sociais específicas desta condição. Sabendo ou não, os professores tomavam uma posição política de não-consentimento da lógica da fragmentação, da seletividade intrínseca ao capitalismo e de resistência frente às políticas do "aligeiramento" da aprendizagem.

Embora seja da natureza do sistema capitalismo acreditar que o que é bom para o capital é bom para todos, na escola de ensino fundamental observa-se que a racionalidade das crianças e as famílias desse grupo social não é comum a outras classes sociais, e sim específica dessa. Estudá-la em sua racionalidade, em seus valores, cultura, necessidades, demandas..., tomar as crianças como pertencentes a um grupo social que traz para a escola conhecimentos próprios à sua vida, são informações não-desprezíveis, e são condições para que as crianças das classes populares possam tirar algum proveito da escola, no que esta possa ter a lhes oferecer.

O caráter da seletividade desempenhado pela escola – classificando os indivíduos em capazes e não-capazes, dentro da lógica da divisão do trabalho, separando teoria e prática – é minimamente superado na escola de Betel em sua ação com as classes populares, pelo empenho de seus professores, por estes se agregarem organicamente à classe social que freqüentava a escola. A superação total dessa lógica só será possível com a superação da divisão do trabalho fragmentado pelo capital, dentro de uma sociedade dividida em classes sociais. Mesmo que professores de uma escola não cumpram esse papel selecionador, o capital o fará, em outras escolas, dentro do mundo do trabalho, caindo sobre o indivíduo a razão das desgraças que a sociedade lhe impõe. Dentro do sistema capitalista a superação da seletividade sempre será parcial, mas em Betel o trabalho das professoras contribuiu para o nascer de nova cultura escolar em seu interior. Joga-se o jogo político no micromundo da escola, mesmo sabendo que a transformação pertence a uma estratégia econômica na totalidade.

Ao apropriar-se do discurso pedagógico progressista e propor escola *para todos*, a sociedade atual o faz com a lógica do capital; assim, a seleção se perpetua, uns aprendem, outros não, todos passam pela escola e uns são mais iguais que os outros. Ao não apreender o caráter reprodutor da escola dentro do sistema capitalista, seus profissionais alienados de seu trabalho, só sentem que estão cumprindo seu papel, que as crianças não aprendem por dificuldades pessoais, medicaliza-se a educação, procuram-se respostas para as síndromes diversas, mas, na verdade, os trabalhadores da escola cumprem a lógica da seleção, esperada pelo capital.

Não haverá a transformação da sociedade porque o capital necessita de mais educação, necessita que as pessoas aprendam a ler, a calcular, os mínimos conhecimentos sobre a sociedade; nada há a aplaudir por essa nova condição do capital, pois necessita da educação para as classes populares. Entretanto, é necessário dizer que o movimento da história é constante e as condições da transformação da sociedade ocorrem dentro do sistema capitalista pelas suas próprias contradições, em todas as frentes, sejam econômicas, sejam culturais.

O capital apropria-se do discurso da pedagogia socialista. Com essa apropriação estabelece-se, segundo Kuenzer (2002, p.78), "uma ambigüidade nos discursos e nas práticas pedagógicas". A questão que se coloca: *como é possível que ocorra essa apropriação pelo capital do discurso pedagógico revolucionário?* Primeiro por se viver numa sociedade capitalista que subsume todas as suas práticas. E segundo, que, ao se planejar a educação fora de sua concretude, e das necessidades das classes populares, nem mesmo o capital tem sucesso em suas propostas para essa mesma educação.

Perdem-se esforços em estratégias que são derrotadas no "chão da escola", por falta de nexos, articulações, pontos de conexão entre os planos elaborados nos gabinetes, às vezes, fora do país, e longe da realidade das escolas, da população que atende, dos seus professores. Lida-se com a educação com a lógica da racionalidade usada nas empresas, como se fosse apenas uma questão técnica, mas a "matéria prima" é outra. A natureza a transformar (o aluno) não é passiva na transformação, é seu agente, seu sujeito, como o são os homens de gabinete, os homens comuns, os governantes, os professores, os diretores, os pais... O controle sobre os trabalhadores é outro, depende de seus próprios objetivos, ignorados ao se planejar nos gabinetes; o produto não é imediato, depende da mediação, os resultados finais ficam distantes.

Assim são derrotadas "as pedagogias" que vêm de fora, das competências, da progressão continuada, da educação de qualidade... Muda-se da alfabetização, para a alfabetização funcional, desta para o letramento... Dão-se novos nomes para antigas derrotas. E o professor, trabalhador da educação, dá ao capital a resposta de sua própria lógica, procura o maior ganho, com o menor esforço, sem se comprometer com os objetivos e estratégias definidas pelos governos, pelas assessorias, pela intelectualidade nacional e internacional e sem que seja laçado pelo controle do Estado; ele se sente excluído, desapropriado da escola e do seu trabalho. O aluno e seus pais dentro da lógica do capital – da qual está impregnada toda a sociedade – procuram na escola as notas, as aprovações, os diplomas mas não o conhecimento, a educação, a formação que interessa à sua classe social.

Pode-se perguntar: *Mas as empresas não têm sucesso com esta forma de dirigir seus negócios?* Têm, sim, mas por planejarem sobre o concreto do seu trabalho, pela racionalidade gerada em suas entranhas, considerando fundamentalmente a natureza de seu produto, pelo controle imediato; assim, nas empresas de alta tecnologia passa-se cada vez mais a quem trabalha a solução dos problemas imediatos que surgem no cotidiano, mas com controle total da empresa sobre o produto final, sobre a comercialização, sobre suas políticas.

O movimento da educação é invertido, as estratégias, os procedimentos, as soluções do cotidiano vêm de longe, na maioria das vezes sem nexos com os problemas locais; o que se vai transformar, a "matéria prima", o aluno é desconhecido em sua gênese histórica, que é o que caracteriza o homem; o controle do "produto" não existe (a estatística não dá conta de *cada um*); a racionalidade lhe é estranha; não há controle imediato, pois a educação leva anos para se consolidar. E nesse movimento de trazer para a escola o que se produz nas empresas perde-se a natureza da educação e o próprio capital perde seus esforços em domesticar a educação.

E é essa racionalidade "torta", estranha à escola, sem pontos de conexão com a realidade escolar, sem possibilidade de controle imediato, esse distanciamento entre o natureza do trabalho da escola e a forma como é "gerenciada", contraditoriamente, é o que possibilita ao professor, em Betel, criar as condições objetivas para atendimento da classe subalterna; por serem considerados os alunos como pertencentes a uma classe social, com base em sua história, e não apenas focado como indivíduos singulares; pela resistência e não consentimento dos professores às políticas educacionais definidas pela intervenção do capital internacional.

A situação do professor, suas condições de trabalho são geradas pela sociedade atual, mas também consentida por ele enquanto homem que opta, que planeja, que decide, que prevê e impõe a sua vontade. O professor, enquanto indivíduo da sociedade, pode estar comprometido com os ideais burgueses, e mesmo imbuído do discurso da classe dominante.

A dominação é aceita, os dominados convencem-se do discurso e este passa a ser o senso comum corrente.

Mas se ele, enquanto professor, não aceita a ordem dos dominantes, se procura ir além das aparências, se rejeita a dominação ideológica, se opta por atender a classe explorada pelo capital, se pensa nas mediações e não apenas nas situações imediatas, pode procurar criar coletivamente as condições objetivas para seu trabalho. Entretanto, é dentro da situação pensada, refletida, analisada sistematicamente que as condições serão engendradas e não nos cursos de "formação de professor", "formação continuada". Eles podem fornecer informações importantes, sem dúvida, mas não constituirão as condições concretas da *práxis*, pois essas só podem ser desenvolvidas dentro da escola, pelo trabalho coletivo.

A ideologia do neoliberalismo perpassa toda educação sem que se dê conta de que a questão de indicar o individualismo do professor não é apenas uma questão técnica, passa pela questão política. Não é um escape, é um consentimento, desmonta-se a escola quando ela é uma reivindicação dos muito explorados desta sociedade. E quanto menos o professor trabalha para se tornar o intelectual desta classe social (que em última análise é de todos os que trabalham para sobreviver), mais depende do *outro*, mais é dominado pelo *outro*, mais é despojado pelo *outro*, torna-se cada vez menos professor de seus alunos, cada vez menos com domínio do seu saber, de seu trabalho. Torna-se mercadoria que se vende barato, matéria prima do *outro,* que é quem detêm o saber. Quanto mais se falou em formação de professores, mais os professores abandonaram sua própria formação, como se esta fosse externa a ele, não lhe pertencesse, aliena-o de sua condição de intelectual.

E altera-se a relação original que era a de receber uma turma de alunos, estudá-los, usar seus conhecimentos para mediar o novo conhecimento, ser professor daquelas crianças a partir do seu saber, crianças de um determinado grupo social, crianças singulares que aprendem.... Passa-se a receber mando e comando, e constituir-se professor a partir dos mandos do *outro,* e não de si mesmo e da turma que recebe.

As crianças não mais são o ponto de partida ou de chegada. O ponto de partida é o *outro* que não está presente na sala de aula, é quem deu os comandos, é quem não conhece as crianças, quem não vive as circunstâncias. Estabelece-se, pelo trabalho alienado do professor, a não-aprendizagem, pois os alunos não mais são considerados como seres humanos particulares que vivem uma circunstância dada, mas apenas matéria prima a ser moldada de acordo com os comandos. Não aprendem, não podem aprender; só aprende o ser humano, e se lhes for subtraída a condição humana resta-lhe a vida animal, o condicionamento, não mais a educação.

Em conseqüência da alienação e da não-educação desenvolvida na escola pública à procura de soluções, aumenta a necessidade e a quantidade da escola privada na sociedade, pois se acredita que a questão da "não-educação" se encontra na natureza do público, o Estado é incapaz de prover uma boa educação para todos. Mas a origem está na fragmentação do trabalho, na não-intelectualidade do professor, no desconhecimento dos alunos em sua gênese pela escola – tudo isso é que leva à inviabilidade do processo ensino aprendizagem.

A resistência pode começar pela análise da sociedade tal como está hoje, para compreender seus determinantes, pela avaliação da fragmentação do trabalho escolar que lhe dá apenas o direito de cumprir regras, mas não o de participar de sua elaboração, da revisão do fazer irrefletido, rotineiro e massacrante sem perspectiva. É preciso ousadia para quebrar esse círculo, pois essas condições são postas, mas também consentidas.

O desafio dos professores da escola de ensino fundamental, em Betel, foi resistir à intervenção, superar o consentimento da fragmentação do trabalho, de transcender o imediato, o perceptível, as mistificações, para aprender as mediações que trazem. Foi o romper com a ordem da fragmentação, da seletividade, tomar em suas mãos a sua formação intelectual e criar as condições objetivas e outras subjetivas de trabalho, para atender as classes populares num movimento consciente e coletivo. Foi um movimento político, mesmo que, naquele momento, o trabalho não fosse assim categorizado.

Como foi possível desenvolver esse movimento? A sociedade organizada tem condições de sair do imobilismo e ser propositiva, pode desenvolver a "resistência ativa" de que fala Saviani.(1997, p.235) As propostas de ação, hoje, estão nas mãos da sociedade burguesa e os movimentos dos professores têm consentido sistematicamente que essas proposições sejam desenvolvidas pelo imobilismo em que se encontram acomodados os que estão na "crítica pela crítica", na tentativa de, pela crítica, mudar a sociedade, construir outra, mas: "não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história" (MARX, 1984, p.56). E se os elementos desta não existirem "é absolutamente indiferente que a *idéia"* seja proclamada (*ib*. p.56). Dentro da escola, fica-se à espera de encontrar soluções para seus problemas, criados pela sociedade; assim, facilmente, os professores assumem as propostas feitas pelas políticas oficiais, muitas vezes até por falta de alternativas. Finalmente alguém lhes propõe uma solução!

Perdem-se os melhores quadros dos professores, fazendo críticas contundentes mas não se mobilizando para propostas que coloquem a sociedade burguesa contra a parede, em xeque. Fica-se na defensiva, não se parte para o ataque. Atacar é fazer propostas, é criar brechas, é não consentir o desmonte da escola pública e o aligeiramento da educação das classes populares, é criar impasses, mas no limite, para que só haja o rompimento quando houver as condições políticas para tal. Muitas vezes, será usar as estratégias das políticas oficiais com as táticas locais, sem entrar em confronto quando este não tiver sustentação suficiente.

Betel é um pequeno exemplo. Modificavam-se as propostas sem grande alarde, sem grandes questionamentos, resistia-se. Mas o mais importante: partia-se para a ação. Os pais de Betel possivelmente não vêem na escola particular nada de positivo aos seus filhos, encontram na escola pública respostas à suas demandas. Afastam-se as ideologias que perpassam a sociedade na prática.

A *escola para todos,* de que se fala oficialmente, não considera quem está na escola, pensa no aligeiramento da formação acadêmica, não em formar para questionar a sociedade, para a coletividade; tem em vista o individualismo, as questões singulares, perde

a humanidade dos homens. Mas mesmo do ponto de vista do capital, esse pequeno objetivo *de educar a todos*, não tem sucesso na sociedade burguesa, pois se ignora a racionalidade dos que entram na escola.

O aluno só reage de forma humana ao conhecimento e ao mediador, quando esse professor e essa escola reagirem de forma humana ao aluno, como ser social, sujeito a ser respeitado em sua gênese, indivíduo a ser humanizado, membro de uma espécie a ser educado. Quando isso acontece, não importa a nota, não importa se dentro da classe um caminha diferente do outro, não se busca a "mercadoria" da escola capitalista, busca-se aprendizagem, desenvolvimento, educação... Enfim, a humanidade que cabe às crianças. Não há violência, degradação, gangues, não se perturba o trabalho da escola, mesmo que no seu entorno haja a violência gerada pelas "mercadorias esdrúxulas" da sociedade. "Na prática, só posso relacionar-me de maneira humana com uma coisa quando esta se relaciona de maneira humana com o homem" (MARX, 1967, p.121).

O trabalho em Betel demonstra o óbvio: as crianças vindas das classes populares, os mais miseráveis deste grupo, sem conhecimentos, habilidades, e comportamentos esperados pela escola, são capazes de se alfabetizar e de ser bem sucedidas na sua trajetória escolar. Entretanto, era o que se fazia necessário demonstrar. Mesmo que, individualmente, já se soubesse ser possível e todas as professoras estivessem convencidas dessa proposta, naquele momento histórico a escola não considerava possível a aprendizagem *para todos*, aceitava que uns aprendiam outros não. A escola brasileira tem tido um discurso de considerar necessária uma parafernália de atividades e de interferência extra-escola para que essas crianças aprendam, mas não se fala numa educação emancipatória, da coletividade, da responsabilidade.

As limitações do trabalho de Betel são claras, pois a questão não é teórica, mas de superar na prática a questão que se apresenta: "*essas crianças aprendem?"* Como dizem as professoras "*por mais que se saiba os mitos nos rondam*" ou *"para mim era evidente, mas de tanto ouvir*", em resumo não se livra da ideologia dominante da sociedade, teoricamente, pois essa vai impregnando e vai convencendo que a culpa da não-aprendizagem, do

desemprego, e dos muitos não sucessos pertencem ao indivíduo, e não à sociedade, à concorrência, à troca, ao sistema econômico. Supera-se na escola de Betel o que se tem para ser superado, nos limites dados pela circunstância, assumindo-se conscientemente o desafio de educar as crianças das classes populares.

A escola democrática, dos filhos das classes populares, não pode aceitar que uma criança acumule fracassos escolares, que não se desenvolva, que não aprenda, que não se alfabetize sem questionar o seu próprio trabalho. Se a tarefa política dos professores é assumir que *a escola seja para todos*, e que todos tenham sucesso em seu interior, principalmente os filhos das classes populares; e se a bandeira política é *escola para todos*; dentro da escola essa questão assim colocada não é suficiente, tem que ser educação para *cada uma* das crianças que entra na escola, para se atender o grupo social e as individualidades, atendendo assim a sua condição humana. Se o neoliberalismo assume as bandeiras do socialismo, por que não tomá-las de volta, dando um passo à frente?

Se a questão individual está supervalorizada pelo neoliberalismo, a questão universal também não pode ser o único parâmetro de nossa subjetividade. Somos humanos por pertencer à humanidade e não pelo código genético. Assim, a relação entre a objetividade e a subjetividade, entre o particular e a totalidade não pode ser desprezada por nós, seres humanos. Cai-se de um ou outro lado e perde-se a condição humana. E não é uma questão de interligação, mas uma relação dialética.

Tratar do micro sem perder o todo, tratar do macro sem abandonar o particular, essa é a condição da humanidade. O parâmetro para qualquer julgamento de uma instituição pode ser o de quanto a condição humana está sendo considerada; ou o quanto se pensa a sociedade como um todo; ou, ainda, o quanto *cada um* é considerado parte importante desse todo.

Haverá sempre os grandes obstáculos das políticas públicas e do Estado, que nessa sociedade não pensa em direção ao homem, apenas na direção à propriedade privada, aos seus interesses particulares. Mas essa educação *de todos* que pertencem à classe subalterna

e *de todos* os trabalhadores da escola que optarem por trabalhar com essa classe social se dará no próprio movimento político, do qual a escola é apenas um pequeno apêndice. É um movimento político para uma sociedade qualitativamente superior, pois não se trata de "falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso" (PATTO, 1991, p.344).

Não é a escola que vai superar as condições materiais que produzem a divisão do trabalho, entretanto os seus sujeitos podem fazer o movimento consciente dentro da contradição, para criar as condições objetivas de uma escola dos alunos da classe social subalterna – explorada pelo capital, que não possui propriedade, alienada do seu trabalho, proletários de hoje, ou simplesmente classes populares – pela qualidade do conteúdo desenvolvido e, trazendo para dentro dessa instituição as necessidades, os interesses e as demandas da população que atende. As crianças serão menos penalizadas se a escola fizer "o que pode para se tornar menos segregativa em relação aos filhos da classe proletária e diminuir-lhes os insucessos; o resto, todo o resto, depende da relação entre as classes" (SNYDERS, 1981, p. 394).

A permanência e o sucesso das crianças das classes subalternas na escola corresponde ao limite de serem recebidas nessa instituição em sua condição humana. A educação há de estar voltada *para cada uma* delas em sua particularidade, até em suas singularidades, e como pertencentes *a uma classe social* com características próprias dentro da sociedade. A aparente igualdade da condição infantil as coloca na seletividade do jogo da sociedade e perdem na balança da vida.

O que torna possível essas duas condições é o fato de o professor como trabalhador e como intelectual orgânico assumir a posição dessa classe social, entrar na luta política de não permitir que as crianças desta classe social sejam penalizadas no interior da escola, como tem ocorrido (além do peso que a sociedade lhe impõe), enquanto decidem – os do capital e os do trabalho – se vale a pena ou não investir esforço em sua educação. Não se traz aqui a ilusão, mas a certeza de que o capital tirará proveito, mas serão dadas às crianças

das classes populares a possibilidade de enfrentá-lo. Joga-se o jogo, não é possível ceder a partida sem disputá-la.

Nenhum intelectual, organicamente ligado à classe explorada pelo capital, deixa de investir na educação de seus filhos, mesmo sabendo que o capitalismo estará tendo "proveitos". É quase cínica a posição de discutir se se deve ou não investir politicamente na educação das classes populares. A questão não é do Estado capitalista, esse não coloca a questão de dar uma educação voltada para esta classe social em seus interesses, necessidades e demandas, mas sim do movimento político dos trabalhadores da escola, num movimento de classe *para si*.

REFERÊNCIAS

FONTES PRIMÁRIAS ESCRITAS

ARQUIVO DA AUTORA:

BETINI, M.E.S. Relatório: Classe 2ª série B - Final do semestre, 1997.

_____. Relatório: Classe 2ª série B - Final do Semestre - 07/ 1997.

_____. Relatório: Classe 2ª série B – Final do ano escolar - 12/1997.

_____. Relatório: Subsídios para o ante-projeto da EMEF "Domingos de Araújo", 1997.

_____. Relatório: Famílias de alunos da EMEF "Prof. Domingos de Araújo, 1997.

_____. Relatório: Síntese sobre as famílias, 1997.

_____. Relatório: Classe 3ª série B - Avaliação - 4º Bimestre – Português, 1998.

_____. Relatório: Classe 1ª série A - Primeira semana, 14/02/2000.

_____. Relatório: Classe 1ª série A - 6ª semana - 29/05 a 02/06/2000.

_____. Relatório: Classe 1ª série A – 7ª e 8ª semana, 04/06 a 17/06/2000).

_____. Relatório: Classe 1ª série A - Último relatório do ano 2000.

_____. Relatório: Entrevista com a família do Arnaldo (nome fictício) 08/1997.

_____. Relatório: Entrevista com a família do Jaildo (nome fictício) 09/1997.

_____. Relatório: Entrevista com a família do Cristiano (nome fictício) 09/1997.

_____. Relatório: Entrevista com a família do Daniel (nome fictício) 08/1997.

_____. Relatório: Entrevista com a família do Antônio (nome fictício) 08/1997.

_____. Relatório: Entrevista com a família do Robson (nome fictício) 10/1997.

_____. Ficha Individual da Aluna, Jani (nome fictício), 1997.

_____. Ficha Individual da Aluna, Júlia (nome fictício), 1997.

_____. Ficha Individual da Aluna, Mariana (nome fictício), 1997.

_____. Ficha Individual da Aluno, Arnaldo (nome fictício), 1997.

_____. Ficha Individual do Aluno, Benedito (nome fictício), 1997.

_____. Ficha Individual do Aluno, Cândido (nome fictício), 1997.

_____. Ficha Individual do Aluno, Cristiano (nome fictício), 1997.

_____. Ficha Individual do Aluno, Daniel (nome fictício), 1997.

_____. Ficha Individual do Aluno, Jaildo (nome fictício), 1997.

_____. Ficha Individual do Aluno, Robson (nome fictício), 1997.

_____. Ficha Individual do Aluno, Robson (nome fictício), 1998.

_____. Ficha Individual do Aluno, Valter (nome fictício), 1998.

PAULÍNIA. Prefeitura Municipal de Paulínia. EMEF "Domingos de Araújo", Planejamento de 1997.

_____. Prefeitura Municipal de Paulínia. Carta dirigida à EMEF "Domingos de Araújo, assinada pela Secretária de Educação Profª. Meire T. Müller Soares e o Diretor de Educação Prof. Carlos Antônio Basílio. Assunto: Resultados da pesquisa com os pais sobre a escola, de 22 de agosto de 1997.

FONTES PRIMÁRIAS ORAIS, GRAVADAS E TRANSCRITAS

ARQUIVO DA AUTORA:

CARMO, A.C. do. Entrevista realizada em 02/06/2004.

CURTO, A.M.P. Entrevista realizada em 25/05/2004.

JESUS, A. dos S. de. Entrevista realizada em 05/06/2004.

NOGUEIRA, R.M.P. Entrevista realizada em 13/05/2004.

PALMA, L.V. Entrevista realizada em 05/06/2004.

RIBEIRO, J.M.L. Entrevista realizada em 20/05/2004.

SALATTI, R. de C. Entrevista realizada em 13/05/2004.

BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G.L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados, Campo Grande: Edit. UFMS, 2001.

ALVES, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BAKHTIN, M. *A filosofia do ato*. Tradução não revisada, destina-se exclusivamente para uso didático e acadêmico, Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Edição americana: *Toward a philosophy of the act.* Austin: University of Texas Press, 1993.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 9ª edição, 1999.

BETINI, G.A. *Educação e avaliação no âmbito da empresa: a reestruturação produtiva mudou as regras do jogo?* 2002, Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas.* São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL, LDB, (Lei nº 9394/1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação: LDB, Trajetória, limites e Perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

CASTANHO, S.E.M. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, J.C. (Org.) *Globalização, pós-modernidade e educação.* Campinas: Autores Associados; Caçador: Universidade do Contestado, 2001, p.13-37.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2ªedição,1983.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender"(crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana),*1999, Tese (Livre-Docente)- Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.* São Paulo: Global, 1988.

_____. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Ed. Bertrand Brasil, 15º Edição, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FONTANA, J. "*A história dos homens*". Bauru: Editora EDUSC, 2004.

FREINET, C. *O método natural. Lisboa: Estampa, 1977.*

_____. *As técnicas Freinet da escola moderna. Lisboa: Estampa, 1975.*

FREITAS, J.C. Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada do Estado de São Paulo. 2000. Tese (Doutorado) PUC-SP, São Paulo. In: BERTAGNA, R.H. *Progressão continuada: limites e possibilidades*, 2003, Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

FREITAS, L.C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade.* Campinas, v. 25, nº 86, p. 133-170, Janeiro/Abril 2004.

FRIGOTTO, G. *A Produtividade da escola improdutiva.* São Paulo: Cortez Editora, 6ª edição, 2001.

GAMBOA, S.S. A Globalização e os desafios da educação no limiar do novo século, In: LOMBARDI, J.C.(Org.) *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados e Caçador: Universidade do Contestado, 2001.

GINZBURG, C. *Mitos emblemas e sinais.* São Paulo: Cia das Letras, 2001.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Ed. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.

GRAMSCI, A. "*Cadernos do cárcere"*. v.1, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.

HOBSBAWN, E. O Ressurgimento da narrativa: alguns comentários. *RH Revista de História*: Dossiê- História- Narrativa. São Paulo: Brasiliense, 1990, 39-46.

IANNI, O. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 4ª edição, 1999.

_____. O Cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação.* Campinas: Autores Associados, 2002. p.27-34.

JULIA, D. A Cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.1, janeiro/junho 2001.

KUENZER, A.Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs.). C*apitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados*,* 2002. p.77-95.

LIBERMAN, M.P.; WEY, R.L.M. *Fazendo e compreendendo a matemática*, Editora Solução, 1997.

LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen:* marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*.* São Paulo: Cortez, 7ª edição, 2000.

MAKARENKO, A. *Poema pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte, 1975.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã* (Feuerbach). 4ª ed., São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos*.* In: FROMM, E. *O conceito marxista do homem.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, p.85-223.

_____. *O capital*. v. I, T.1, Seção III, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. Dezoito brumário de Luís Bonaparte. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. *A Miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria de Proudhon"*. São Paulo: Centauro, 2001.

MELLO, G.N. de. *Magistério de 1º grau:* da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez Editora/Editora Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 1982.

MÉZSÁROS, I. *Para além do capital.* Campinas: Ed. Unicamp, Ed. Boitempo, 2002.

_____. Escola não expande valores humanos (entrevista). *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 01/08/2004. Cotidiano, p.2

NOGUEIRA, F.M.G. *Ajuda Externa para a Educação Brasileira- da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: EDUNIOETES, 1999.

PARO, V.H. *Administração escolar: introdução crítica.* S. Paulo: Cortez Editora, 11ª edição, 2002.

PATTO, M.H.S. *A Produção do fracasso escolar*: *histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Queiroz Editor, 1991.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. S. Paulo: Cortez Ed./ Ed. Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 6ª edição, 1986.

ROCHA, H.H.P. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. *Cadernos CEDES*. Campinas, nº 52, 2000, p. 55-73.

ROSAR, M.F.F. Existem novos paradigmas da educação? In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. *Política e Gestão da Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 157-173.

RUGIU, A.S. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1998.

SANFELICE, J.L. Crises! Que crises! *Nuances –Revista do Curso de Pedagogia*, UNESP, Presidente Prudente, nº2, vol. II, Out./ 1996, p.5-8.

_____. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J.C. (Org.) *Globalização, pós-modernidade e educação.* Campinas: Autores Associados; Caçador: Universidade do Contestado, 2001, p.3-11.

_____. Prefácio. In: SILVA, M.A. *Intervenção e consentimento:* a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; Fapesp, 2002

SARAMAGO, J. *A Caverna.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas* Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. *Escola e democracia.* Campinas: Cortez Editora/ Autores Associados, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 1983.

SCHAFF, A. *A Sociedade informática*. S. Paulo: Edit. Brasiliense, 2001.

SILVA, M.A. *Intervenção e consentimento:* a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; S. Paulo: Fapesp, 2002.

SNYDERS, G. *Escola, classes e luta de classes*. 2ª edição, Lisboa: Editora Moraes, 1981.

SOUSA, S.M.Z. O Significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. *Pro-Prosições*- Campinas, SP, v. 9, nº 3 (27) , p. 84-92, Novembro 1998.

ANEXO – 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

Data da entrevista:
Nome da Família:
Entrevistadores:
Pessoas da família que estudam na escola:
Como a família e o aluno são vistos pela professora antes da entrevista:

ENTREVISTA

FAMÍLIA:

Constituição familiar: (pessoas e relações familiares entre elas, nome completo dos familiares, locais de nascimento).

Moradia: (tipo de casa, local, proprietário, condições de uso ou de cessão da moradia, satisfação).

Trabalho da família: (quem, onde, quanto, quando e desde de quando).

História da família: (cada família terá um enfoque diferente pela própria história, mas deve se abordar: mudanças da família, locais de nascimento dos avós, por que das mudanças ou permanências, comparação das condições anteriores e atuais, avaliação da situação atual, fatos relevantes que marcaram as mudanças, fatos importantes da vida da família).

Saúde familiar: (quais doenças importantes que a família ou aluno tiveram, cuidados especiais).

COMUNIDADE

Relações comunitárias: (vizinhos, parentes, amigos).

Lazer: (locais existentes na comunidade e que a família participa, relações religiosas, lazer em casa: baralho...,TV quais e tipos...,de música, que tipo, tocam, cantam, ouvem...).

Local de trabalho e moradia: (desde quando e porque estão ali, relações que mantém com as pessoas do local).

Perspectivas futuras: (o que pretendem para si e filhos).

ESCOLA

Escolaridade da família: (de todas as pessoas que moram na casa).

Histórico Escolar das crianças da família: (estes históricos são semelhantes entre os filhos da família, há repetência, a que atribui estas repetências, escolas que freqüentou, mudanças, importância dada a estas mudanças, aluno fez pré-escola?).

Expectativas em relação à escola: (o que pretendem que a escola proporcione aos filhos, no momento e para o futuro).

Avaliação da escola: (como vêm a escola, o que gostariam que a escola ensinasse, como acha que a escola deve agir, como tem visto o trabalho da escola, como tem visto os esforços da escola para adquirir maquinário (xerox, vídeo, TV, máquina fotográfica...),

como avalia o trabalho que vem sendo realizado com os filhos, anotar reclamações e elogios, o que o aluno fala sobre a escola, mudanças sugeridas).
Horário de estudo dos filhos: (quando, onde, quem lembra o aluno do dever da escola, quem observa cadernos e lições, autonomia).
Característica do aluno na escola: (como ele é, condições de aprendizagem, interesses, personalidades, aspectos de melhora e desenvolvimento, perspectivas). **Orientação dada:** (específica para cada aluno).

CONCLUSÃO*:* (Em relação a forma como a família e o aluno são vistos pela professora há mudanças? Quais as possibilidades que se abrem de metodologia ou estratégias em sala de aula? Na relação com o aluno há mudanças a serem feitas pela professora? Há novos dados que esclarecem o comportamento do aluno ou de outros da comunidade?).

ANEXO – 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO REALIZADO NA EMEF "DOMINGOS DE ARAÚJO" – 1997 a 2000.

ENTREVISTADA:
DADOS PESSOAIS:
CARGO OU CLASSES QUE LECIONOU NO PERIODO DE 1997 A 2000:
FORMAÇÃO PROFISSIONAL / TRAJETÓRIA PROFISSIONAL:

TRABALHO REALIZADO NO PERÍODO

1. Quando você veio trabalhar na escola e quais as razões desta escolha?
2. Quais seus objetivos ao vir trabalhar na escola de Betel?
3. O que você considera importante ou relevante do trabalho nesse período?
4. Quais as suas "perplexidades", que muitas vezes a deixava sem saber o que fazer?
5. Quais os maiores desafios profissionais que encontrou?
6. Quais os ganhos profissionais desse período?
7. Você tem registros do trabalho realizado na escola de 1997 à 2000?
8. Que tipo de trabalho você iniciou nesse período que permanece até hoje?
9. Como você desenvolveu suas competências profissionais?

TRABALHO DO "GRUPO" DE PROFESSORES

1. Você já conhecia as pessoas do "grupo" antes de vir trabalhar na escola?
2. Como o "grupo" era constituído, ou quem fazia parte do mesmo?
3. Quais os objetivos do "grupo de professoras" naquele período?
4. Como você avalia o trabalho pedagógico do "grupo" nesse período?
1. O "grupo" ajudou na sua formação e no seu trabalho profissional?
2. Que trabalho de "grupo" você considerava importante desse período?
3. Quais as maiores ousadias realizadas pelo grupo de professores?
4. O que ajudava ou atrapalhava o trabalho do grupo?

CONDIÇÕES DE TRABALHO

1. O que ajudava e o que atrapalhava o trabalho profissional nesse período?
2. Houve algumas condições de trabalho que considera mais relevantes que outras?
3. Voltando ao passado e pensando nos trabalhos relevantes realizados que condições a ajudaram a realizar esse trabalho?
4. Que condições de trabalho faltaram ou considera que emperraram o trabalho pedagógico da escola?
5. Como a Secretaria da Educação ajudava ou atrapalhava o trabalho do grupo para atingir seus objetivos?
6. Você considera que estávamos afinados com as orientações da Secretaria da Educação? O que nos aproximava e o que nos distanciava dessas orientações?
7. Se considera que houve "ousadias", como estas foram possíveis?

8. A aproximação com as famílias, pelas entrevistas ou pelas reuniões bimestrais ajudaram no seu trabalho?
9. Como essas aproximações ajudaram? Mudou a forma de "ver" seu aluno, mudou a forma como trabalhava com ele, mudou a forma como comunicar-se com as famílias... como ajudou?

OS ALUNOS

1. As crianças, quando chegamos à escola em 1997, tinham um atraso na relação série e idade relevante. Do seu ponto de vista, quais as causas desse atraso?
2. Como você caracteriza as crianças da escola desse período?
3. Considera importante conhecer os alunos para realizar o trabalho pedagógico?
4. Quais os meios mais relevantes para esse conhecimento realizar-se?
5. Como ajudou no seu trabalho o "estudo" dos alunos realizado através das entrevistas com as suas famílias?
6. Quantas entrevistas realizou, quem era sua parceira?
7. Por que parou de realizá-las?
8. Como essas entrevistas interferiram em seu trabalho?
9. Quais as características dos alunos mais difíceis, e por que considerava difícil o trabalho com ele?
10. Teve sucesso seu trabalho? A que atribui o sucesso?
11. Possivelmente houve alguns fracassos, a que atribui, se esses ocorreram?

A ESCOLA DE HOJE

Como é a escola hoje? O que permanece e o que muda em relação ao seu início, (considerando como início a municipalização em 1996).