UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

"A POLÍTICA EDUCACIONAL SOB A ÓTICA DAS REPRESENTAÇÕES."

VOL. I

Vania Lucia Lopes Bertier

CAMPINAS

2005

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título "A POLÍTICA EDUCACIONAL SOB A ÓTICA DAS REPRESENTAÇÕES"

Autor: VANIA LUCIA LOPES BERTIER
Orientador: PROF. DR. LUIS ENRIQUE AGUILAR

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por VANIA LUCIA LOPES BERTIER e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 28'02'2005

Assinatura:.....
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO

Ano 2005

© by Vania Lucia Lopes Bertier, 2005.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA
T UNICAMP
B462p
V 1 EX
TOMBO BC/ 66085
PROC. 16-P-00086-05
C ☐ D ☒
PREÇO 11,00
DATA 26/10/05
Nº CPD BC1d366846

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

B462p

Bertier, Vania Lucia Lopes
A política educacional sob a ótica das representações / Vania Lúcia Lopes Bertier. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Luís Enrique Aguilar.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Avaliação educacional. 2. Progressão continuada. 3. Implementação da educação escolar. 4. Fracasso escolar. I. Aguilar, Luís Enrique II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-45-BFE

Keywords: Educational evaluation; unstopped progression; implementacion of policies; representations; studant failure
Área de concentração: Políticas de educação e sistemas educativos
Titulação: Doutor em Educação
Banca examinadora : Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro
Prof. Dr. José Luís Sanfelice
Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges
Prof. Dr. Cleiton de Oliveira
Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

Data da defesa: 28/02/2005

ERRATA – VOLUME I

SUMÁRIO

Introdução.....01

1. Antecedentes.....02

1.1. Universo Pesquisado 06

2. A pesquisa.....10

3. Procedimentos Metodológicos..... 21

3.1. A Organização do trabalho.....25

3.1.1. As Escolas..... 27

3.1.2. Os depoentes..... 30

3.1.3. As Entrevistas..... 34

PRIMEIRA PARTE – A PESQUISA E A TEORIA: PROGRESSÃO CONTINUADA E REPRESENTAÇÕES

Capítulo I - Marcos Teóricos..... 41

1. Conhecimento e Representação..... 44

2. Marxismo e Representação..... 48

3. Representação e Personalidade..... 58

3.1. A Escola de Frankfurt 58

3.2. Representação e Psicanálise 61

4. Lefebvre e as Representações.....62

5. Cotidiano e Representações.....70

6. Representações e Mudança – O estabelecimento do novo e do possível..... 81

Capítulo II – A Progressão Continuada e a Organização do Ensino em Ciclos no Estado de São Paulo 90

Introdução 90

1. Estado e Políticas educacionais: contexto e possíveis sentidos 94

1.1. Educação e desenvolvimento social 94

1.2. A reforma do Estado e as agencias financiadoras 98

1.3. Educação e avaliação 104

2. A Progressão Continuada como política de universalização do ensino fundamental .. 111

2.1. Educação e exclusão 111

2.2. A implementação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo 115

2.3. Antecedentes da política de ciclos 121

2.3.1. Experiências de promoção automática em redes estaduais 125

2.3.2. Experiências com Ciclo Básico de alfabetização (promoção automática associada a outras estratégias) 126

2.4. Primeiras constatações 129

Capítulo III – Expectativas e representações anteriores à implementação 138

1. Professores 143

2. Alunos 160

SEGUNDA PARTE – O CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Capítulo IV – Educadores – cotidiano e representações.....171

1. Professoras polivalentes.....173

2. Professores especialistas.....185

Capítulo V – Alunos - histórias de assujeitamento e contestação..... 233

1. Os adolescentes.....235

2. Os jovens trabalhadores.....266

Capítulo VI – Os pressupostos subjacentes à prática educacional.....292

1. Representações relativas aos componentes político-educacionais.....298

2. Representações relativas aos componentes sócio-educacionais 312

3. Representações relativas aos componentes pedagógicos.....324

4. Representações relativas aos componentes afetivos.....343

Considerações finais.....370

Referências bibliográficas..... 384

336.713

Para

Júlia,

Sofia e

Iuri

AGRADECIMENTOS

Aos colegas professores, pelo auxílio, sugestões, suporte teórico, discussões profícuas nos momentos de insegurança e dúvidas: Emília Rosa Barão, Luzia Batista, Maria Inez D.V. Giannelli, Giselli Novelli e Antonio Simplício de Almeida Neto. A Syomara Sylvia C. A. Leite, pela colaboração no ambiente de trabalho. A Bia e Cláudio, pelo suporte doméstico. Ao Rogério, pela formatação do trabalho. Às minhas alunas Genice e Deusli, pela tabulação dos dados; Elizabete, pela transcrição das fitas. A Luciana e Nenesto, pela versão para o inglês. Agradeço também aos Professores Doutores José Luiz Sanfelice e Zacarias Pereira Borges da Faculdade de Educação da Unicamp pelas críticas construtivas e sugestões valiosas para o encaminhamento dos trabalhos. Agradeço sobretudo aos professores e alunos que confiaram à minha pessoa seus sentimentos, valores e julgamentos, acreditando com isso podermos construir caminhos para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem vigentes em nossas escolas públicas. É por eles e com eles que continuamos nossa caminhada. Agradeço particularmente ao Professor Dr. Luiz Enrique Aguilar, muito mais que orientador, amigo e conselheiro, que desde o início confiou na minha frágil e duvidosa capacidade de levar este projeto adiante. Finalmente, à minha mãe, Olívia, de quem subtraí momentos de companhia e cuidados que, de sua parte, jamais me faltaram em momentos de crise.

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa levada a efeito em quarenta e cinco escolas de uma Delegacia de Ensino na cidade de São Paulo. Trata-se de um estudo sobre o processo de implementação de políticas educacionais através das representações de professores e alunos - *um dos fatores* intervenientes na apropriação dos conceitos necessários à consecução das ações destinadas ao alcance de seus objetivos. A progressão continuada, intervenção realizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a partir de 1998, como estratégia para viabilizar a universalização da educação básica e eliminar o fracasso escolar, forneceu o pano de fundo para a análise de algumas categorias de representações presentes no universo escolar. *As representações de implementadores e destinatários* foram colhidas em dois momentos diferentes: o primeiro, antes da implementação da política, através do levantamento de suas expectativas; o segundo, quatro anos depois, para aprofundar as impressões iniciais, com um grupo menor de participantes. A interpretação dos dados foi realizada com o apoio da Teoria das Representações e da Sociologia do Cotidiano de Henri Lefebvre. Pretendeu-se, por um lado, apreender o novo, a mudança, a ruptura e também a resistência dos participantes; de outro, o potencial de transformação da própria política.

ABSTRACT

This paper is the result of a survey made in forty-five schools related to one of the Offices of Education in the City of São Paulo. It is a study of the implementation of educational policies through the representation of teachers and students – one of the intervening factors to acquire the concepts required to carry out the action intended to attain the objectives. The so-called "*progressão continuada*" [unstopped progression], an action that has been implemented by the Department of Education of the State of São Paulo since 1998, as a strategy to enable basic education for all and to do away with student failure, was the background for the evaluation of some representation categories present in the school universe. Representations of policy introducers and target population were collected at two different moments: first, before the implementation, as an expectation survey, and second, four years later, to get a better grasp of a smaller group of participants. Data interpretation was supported by Henri Lefebvre's Theory of Representations and Daily Life Sociology. The intended result was to capture what was new, what changed, the rupture and the resistance on the part of participants, on the one hand, and, on the other hand, the policy's potential for change.

SUMÁRIO

Introdução **1**

1. Antecedentes 2

1.1. Universo Pesquisado 6

2. A pesquisa 10

3. Procedimentos Metodológicos 21

3.1. A Organização do trabalho 24

3.1.1. As Escolas 27

3.1.2. Os depoentes 30

3.1.3. As Entrevistas 34

PRIMEIRA PARTE – A PESQUISA E A TEORIA: PROGRESSÃO CONTINUADA E REPRESENTAÇÕES

Capítulo I - Marcos Teóricos **41**

1. Conhecimento e Representação 44

2. Marxismo e Representação 47

3. Representação e Personalidade 58

3.1. A Escola de Frankfurt 58

3.2. Representação e Psicanálise 61

4. Lefebvre e as Representações 62

5. Cotidiano e Representações 70

6. Representações e Mudança – O estabelecimento do novo e do possível 81

Capítulo II – A Progressão Continuada e a Organização do Ensino em Ciclos no Estado de São Paulo **91**

Introdução 91

1. Estado e Políticas educacionais: contexto e possíveis sentidos 95

1.1. Educação e desenvolvimento social 95

1.2. A reforma do Estado e as agencias financiadoras 99

1.3. Educação e avaliação 105

2. A Progressão Continuada como política de universalização do ensino fundamental..112
2.1.Educação e exclusão.....112
2.2.A implementação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo.....116
2.3.Antecedentes da política de ciclos..... 122
2.3.1. Experiências de promoção automática em redes estaduais.....126
2.3.2. Experiências com Ciclo Básico de alfabetização (promoção automática associada a outras estratégias)..... 127
2.4. Primeiras constatações.....130

Capítulo III – Expectativas e representações anteriores à implementação.....139
1. Professores.....144
2. Alunos.....161

SEGUNDA PARTE – O CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Capítulo IV – Educadores – cotidiano e representações.....173
1. Professoras polivalentes.....175
2. Professores especialistas.....187

Capítulo V – Alunos - histórias de assujeitamento e contestação..... 235
1. Os adolescentes.....237
2. Os jovens trabalhadores.....268

Capítulo VI – Os pressupostos subjacentes à prática educacional.....295
1. Representações relativas aos componentes político-educacionais.....301
2. Representações relativas aos componentes sócio-educacionais 315
3. Representações relativas aos componentes pedagógicos.....327
4. Representações relativas aos componentes afetivos.....346

Considerações finais.....373
Referências bibliográficas..... 387

INTRODUÇÃO

O caminho percorrido

Caminante, no hay camino.

El camino se hace al caminar[1]

Para este percurso não houve um trajeto pré-determinado, no sentido de quem, conhecedor dos caminhos e sabedor de onde quer chegar, estabelece o percurso, as rotas, mede as distâncias, estabelecendo as pousadas e definindo os atalhos, com a certeza do ponto de partida e de chegada - talvez porque a autora estivesse à procura de si mesma, como sugere Octavio Ianni na metáfora da viagem: *todo percurso intelectual assemelha-se a uma viagem à procura do novo* (IANNI:2000:29-31). O caminho foi se descortinando, sem uma prévia intenção de pesquisa, com o interesse daquele que procura melhor conhecer, para bem atuar em seu ofício. À medida, entretanto, que caminhava para o desconhecido, deixava para trás uma parte de minhas convicções e certezas, descortinando o novo, despojando-me de hábitos e vícios de meu passado de professora, diretora de escola e supervisora de ensino. Freqüentemente, ao longo do trajeto, me surpreendi agarrando-me ao que era, fui e continuo a ser, buscando as âncoras que me sustentam e equilibram - as minhas próprias representações - sabedora, entretanto, que aquele que parte não é nunca o mesmo que regressa (Idem,31).

[1] Sabedoria popular que aparece na obra poética de diversos autores de fala espanhola. Em Antonio Machado, Poesias completas, 14ª ed., Espasa-Calpe, Madri, 1973, p.158, aparece como citação de "provérbios y cantares" com a seguinte redação: "Caminante, no hay camino, se hace camino al andar".

1. ANTECEDENTES

O espaço temporal que separa o início da pesquisa e este relato vai de fins de 1997 aos dias de hoje, embora as minhas preocupações com a gênese das representações docentes e o contexto relacional em que se desenvolvem tenham-se iniciado dez anos antes, à época da pesquisa de Mestrado que empreendi junto aos Projetos CEFAM[2] de Itapecerica e do Butantã. Das respostas emitidas pelos professores aos nossos questionamentos, também emergiam "mentalidades", hábitos e atitudes enraizados num fazer pedagógico condizente com uma determinada configuração histórico-social que, por motivos diversos, não foi então possível aprofundar.

O histórico deste trajeto de pesquisa é o seguinte: em 1997 estive afastada da direção de escola e trabalhei como supervisora na 14ª Delegacia de Ensino da Capital[3], acompanhando a implementação das políticas educacionais da Secretaria Estadual de Educação junto às escolas da região sudoeste da Capital. Para a implementação da Progressão Continuada[4] formou-se então um pequeno grupo do qual participei, a quem coube a tarefa de capacitar todos os diretores e professores coordenadores pedagógicos (PCP) das 42 escolas jurisdicionadas àquela Delegacia, com os objetivos de:

---

[2] O projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério foi desenvolvido no interior da Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas, a partir de 1985, e apresentado como proposta concreta na administração de Chopin Tavares de Lima, à frente da Secretaria Estadual da Educação, durante o governo de Orestes Quércia, a partir de 1988 (BERTIER:1997,16).

[3] A partir de 1999 as Delegacias de Ensino foram agrupadas por critérios regionais, objetivando ao enxugamento da máquina burocrático-administrativa. Essa Delegacia de Ensino passou a integrar a Diretoria Regional Centro-Oeste da Capital.

[4] A Deliberação CEE 8/97, acompanhada da Indicação CEE 9/97, instituiu, no Estado de São Paulo, o regime de Progressão Continuada no Esnino Fundamental.

a) fornecer subsídios a esses profissionais para que os mesmos pudessem implementar ações referentes à Progressão Continuada em suas escolas, em colaboração com professores, alunos e comunidade escolar, e

b) estimular a prática de avaliações contínuas e cumulativas como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, em conformidade com o estabelecido na legislação.

Para obter esses resultados, foram organizadas duas reuniões de capacitação e treinamento, para as quais deveriam ser trazidas informações relevantes para debate entre diretores e coordenadores de nossas escolas.

Que informações eram essas? Tratava-se de sondar o grau de aprovação ou rejeição de professores e alunos em relação a essa política, uma vez que sua adoção foi amplamente divulgada pela imprensa antes de devidamente esclarecida à comunidade escolar.

Esse fato ocasionou uma série de constrangimentos e dificuldades de trabalho aos supervisores que, durante suas visitas regulares às escolas, nesse período, eram interpelados pelos professores sobre as intenções da Secretaria de Educação, o contido no projeto de Deliberação que aprovaria a progressão continuada e os rumos da política educacional em vias de implantação. Percebíamos resistências e ansiedades, não apenas entre professores e alunos, mas também questionamentos da comunidade escolar, que se expressavam pelo temor de que os alunos seriam promovidos independentemente de sua aprendizagem. Outros alegavam que

o projeto atendia apenas a necessidades econômicas ou objetivos políticos, no sentido de que a Secretaria da Educação apresentasse à população estatísticas favoráveis de sucesso escolar.[5]

Uma vez aprovadas as normas legais que colocaram em vigência a progressão continuada, restou aos supervisores subsidiar o debate não realizado previamente sobre essas questões polêmicas levantadas pelos professores, visando minimizar o mal estar causado na rede e favorecer sua implementação através da compreensão de seus pontos fundamentais.

A estratégia por nós adotada foi a de realizar um levantamento das opiniões favoráveis e contrárias ao projeto entre alunos e professores, por meio de dois questionários (Vol. Anexos - 1 e 2). O primeiro deles deveria ser aplicado a todos os professores de cada uma das escolas subordinadas à Delegacia de Ensino, após prévia leitura da Deliberação CEE 9/97 e Indicação CEE 8/97 na reunião semanal de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) realizada nas escolas.

Posteriormente, os alunos deveriam ser informados por seus professores sobre o contido na legislação, após o que, os coordenadores aplicariam o segundo questionário aos alunos que já haviam sido retidos alguma vez. Na impossibilidade de entrevistar todos eles, uma vez que o percentual de alunos retidos, até então, era muito grande, optou-se por realizar entrevistas com cerca de 20% deles, escolhidos através de sorteio. Orientamos para que fosse

[5] Nossa experiência com a adoção do Ciclo Básico na década de oitenta e os dados de pesquisa educacional nos advertiam dessa possibilidade. Antes da adoção do Ciclo Básico o percentual de alunos retidos na primeira série era de cerca de 50%. Após a implementação do Ciclo Básico o percentual foi zerado, deslocando-se, entretanto, para o final da segunda série, com uma pequena redução – para cerca de 40%.

entrevistado também um aluno nunca retido anteriormente, de cada classe das séries em que a pesquisa seria realizada.

Esperávamos obter, através desses depoimentos, uma visão razoavelmente aproximada do que ocorria em nossa área de atuação, tanto no que se refere a professores favoráveis ou desfavoráveis à medida, como em relação ao impacto inicial junto a alunos que tivessem passado pela experiência da reprovação ou não.

Ao todo foram entrevistados 1648 alunos, sendo 442 de quarta, 623 de oitava série do Ensino Fundamental e 583 do terceiro ano do Ensino Médio[6]. Quanto aos professores, recebemos 429 questionários respondidos por professores atuantes nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (PEB-I)[7] e 774 relativos a professores "especialistas", que lecionavam de quinta série em diante (PEB-II), perfazendo um total de 1201 depoimentos docentes.[8]

O universo da pesquisa compreendeu, portanto, os alunos de quartas e oitavas séries do Ensino Fundamental (séries finais de cada ciclo) e os das terceiras séries do Ensino Médio

---

[6] O número real de participantes desse levantamento não se mantém constante nas tabelas porque, em se tratando de crianças, muitas vezes confundiam-se por não compreender as questões propostas ou apresentavam respostas incoerentes. Como trabalhamos com percentuais relativos a uma amostragem razoável, acreditamos não haver distorções significativas nas inferências a partir da tabulação dos dados.

[7] De acordo com o Art. 4°. da Lei 836/97, o Quadro do Magistério passou a ser constituído das seguintes classes de docentes: Professor de Educação Básica I (PEB-I), também conhecido como "polivalente"que leciona nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Professor de Educação Básica II (PEB-II), auto-denominado "especialista", que leciona nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

[8] Solicitamos que todos os professores respondessem aos questionários, mas não colocamos nenhuma imposição nesse sentido; os professores ficaram à vontade em responder ou não. Entretanto não nos foi possível aferir quais tenham sido os métodos de adesão utilizados pelos diretores, cuja atuação varia de amplitude, desde procedimentos bastante democráticos até os mais autoritários.

da 14ª Delegacia de Ensino da Capital. Esta opção justificava-se pelo fato de que, com a adoção dos ciclos no Ensino Fundamental, poderia ocorrer um estrangulamento naquelas séries, a partir da implementação da Progressão Continuada. Quanto aos concluintes do Ensino Médio, considerou-se que, devido ao fato de já terem percorrido as etapas anteriores de escolarização, certamente teriam muito a relatar sobre suas experiências pessoais a respeito da retenção.

No quadro abaixo é possível destacar o percentual correspondente a cada série em relação ao total de alunos matriculados na ocasião e a representatividade da amostra obtida:

1.1. Universo pesquisado: séries finais de cada ciclo do EF e EM

14ª Delegacia de Ensino da Capital

São Paulo SP – 1997

Séries	4ª série EF*	8ª série EF*	3ª série EM*	Total*	Total DE
Número total de alunos da DE	4832	3840	5613	14285	59203
Amostra	**442**	**623**	**583**	**1648**	14285*
Percentual	9,1%	16,2%	10,3%	11,5%	24,1%

Observação: a coluna Total*, refere-se à soma dos alunos matriculados em todas as escolas da DE **nas séries pesquisadas** (4ª s e 8ª s do EF e 3ª s séries do EM, assinaladas com *). A amostragem da pesquisa corresponde, portanto, a 11.5% de todos os alunos matriculados **nessas séries** e a 24.1% de todos os alunos do EF e EM matriculados na DE.

Os depoimentos contidos nos questionários dos alunos foram divididos em dois grandes grupos: alunos que nunca foram retidos, num total de 438; e alunos retidos uma ou

mais vezes em sua trajetória escolar, num total de 1210. Esses depoimentos foram separados porque consideramos a questão da repetência uma variável importante a ser considerada nos depoimentos dos alunos. Por esse motivo, a amostragem das entrevistas da segunda etapa da pesquisa, descrita abaixo, cuidou para que o número de alunos retido fosse próximo ao dos alunos não retidos, para equilibrar o peso de suas representações.

O questionário distribuído aos alunos (Vol.Anexos - 2), depois de uma prévia explicação do professor sobre os objetivos do sistema de Progressão Continuada, continha os seguintes dados a serem preenchidos: nome, idade, série freqüentada, séries em que havia sido retido anteriormente, número de vezes em que ficou retido, disciplinas causadoras da retenção, retenção por faltas. Perguntava também as razões pelas quais ficou retido; se adquiriu mais conhecimentos após a retenção; se houve, de sua parte, mudança de atitudes ou de qualquer outra natureza e se a retenção lhe trouxe ou não algum benefício, devendo explicitá-lo. Por fim, era-lhe pedido que desse a sua posição contra ou a favor da Progressão Continuada, justificando-a.

O questionário dos professores indagava sobre situações concretas de alunos retidos e os motivos que os levaram a propor e manter a retenção; queríamos também saber se, nos anos seguintes, o professor conseguiu ter notícias dos alunos retidos e se ele acreditava ter proporcionado benefícios ou não aos alunos reprovados, explicitando essas vantagens. Interessados em captar uma reflexão mais abrangente sobre questões de avaliação, perguntávamos se o professor se arrependia de ter reprovado algum aluno e por quê. Finalmente, pedíamos que o professor citasse todas as idéias que lhe ocorressem para rechaçar

e/ou apoiar a Progressão Continuada, com objetivo de introduzir as discussões que tínhamos em mente desenvolver.

Os questionários levantavam, além dessas questões, dados sobre a situação funcional dos professores – se era funcionário efetivo (concursado) ou contratado, a(s) disciplina(s) que lecionava, tempo de docência e se exercia outra profissão.

Essa pesquisa, realizada em princípio sem objetivos acadêmicos, registrou 2849 vozes de alunos e professores de 42 escolas da 14ª Delegacia de Ensino da Capital. Nossa intenção, naquele momento, prendia-se à necessidade de conhecer mais detalhadamente a opinião dos destinatários e implementadores da política educacional para subsidiar e favorecer sua implantação. Enquanto procedimento inicial de aproximação com diretores e coordenadores pedagógicos, é possível avaliar positivamente a realização daqueles primeiros contatos, que propiciaram, no âmbito das escolas, o início de um proveitoso debate sobre a progressão continuada que, entretanto, não teve seguimento.

A série de modificações introduzidas no sistema educacional ao longo desse ano e no seguinte, envolveram a Delegacia em ações e solicitações diversificadas por parte dos órgãos superiores da Secretaria da Educação.[9] O grupo inicialmente responsável por essa tarefa

[9] O ano de 1998 foi particularmente difícil para os administradores escolares. A Secretaria Estadual de Educação havia desencadeado, a partir de 1997, uma série de ações destinadas a implementar as modificações decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – que requeriam um acompanhamento direto da supervisão junto aos diretores, como parte das estratégias de implementação das políticas educacionais. Entre outras ações, destacamos a informatização de todo o sistema, a "reorganização" da rede, que antecedeu a municipalização, a elaboração dos regimentos escolares e propostas pedagógicas, novas regras para o ensino à distância, projetos de flexibilização curricular e progressão parcial nos cursos de Ensino Médio, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo em sua segunda versão, o controverso projeto de

dissolveu-se por questões circunstanciais e o projeto de acompanhamento mais próximo da progressão continuada, por parte dos supervisores, ficou prejudicado. Fatores estruturais, de outra parte, responsáveis pela recomposição da equipe, impediram, infelizmente, que a discussão fosse sistematicamente retomada, como previsto.[10]

Durante as reuniões programadas para a discussão com os diretores de escola e coordenadores pedagógicos, utilizamos, em 1997, como pretexto para a abertura dos trabalhos, alguns recortes aleatórios das falas dos alunos e professores coletadas pelos diretores e professores coordenadores naquela pesquisa inicial, sobre o tema em questão. Esse material de pesquisa, além de nos fornecer o pretexto para a discussão preliminar, revelou-nos, entretanto, um insuspeitado panorama de suas *representações culturais, sociais e políticas* em meio às descrições do cotidiano escolar e críticas sobre o sistema educacional. Foi o desejo de compreendê-las em profundidade que impulsionou este presente esforço de investigação porque, na época, meu conhecimento sobre o tema não ultrapassava o senso comum.

O material foi arquivado na esperança de poder dedicar-lhe um olhar mais acurado, longe das pressões burocráticas do sistema e somente retomado para análise e interpretação depois que desenvolvi o estudo da obra de Lefebvre, durante o curso de Doutorado. É essa tentativa que registro neste trabalho, acrescida do acompanhamento de duas comunidades

---

Educação Continuada para todos os docentes (PEC) destinado a capacitar professores, coordenadores e "lideranças" escolares diante das novas exigências legais e pedagógicas, além de ações ordinárias que estávamos habituados a desenvolver, inclusive no sentido de esclarecimento às escolas sobre a própria LDB.

[10] Das três pessoas envolvidas com o acompanhamento da Progressão Continuada, duas se aposentaram, cabendo a mim a coordenação do SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - nessa Delegacia de Ensino.

escolares e de entrevistas gravadas, a partir de 2001, sob a forma de uma investigação qualitativa.

2. A pesquisa.

O objetivo principal deste trabalho é investigar algumas categorias de representações - tal como são compreendidas na Teoria das Representações de Henri Lefebvre e explicitadas no Capítulo I - presentes no imaginário de professores e alunos que, a meu ver, determinam as formas de apropriação simbólica das políticas educacionais, podendo interferir nos seus resultados. Refiro-me ao *significado da escola e da educação* para os grupos sociais de baixa renda ou pequena classe média; concepções sobre o *processo de ensino e aprendizagem,* presentes em nossas culturas escolares; *relações e interações* que se estabelecem como necessária mediação para a aquisição do conhecimento sistematizado e as idéias que professores e alunos têm a respeito do *papel do Estado* enquanto responsável pela educação pública e articulador das políticas sociais de que são objeto. Este estudo não faz propriamente uma avaliação de um programa ou política educacional, mas reporta-se à Progressão Continuada para subsidiar reflexões sobre os suportes valorativos e simbólicos que atuam na implementação das políticas. Não tive, portanto, a intenção de avaliar os resultados concretos de aprendizagem de alunos, aferidos a partir de seu desempenho operacional, após a implementação da progressão continuada.

A principal questão à qual me debrucei ao longo deste trajeto foi investigar como ocorreu e ainda se dá essa apropriação simbólica da política educacional, através de uma

mediação cultural de significados que confrontam diferentes concepções educacionais, de homem e de mundo, vinculados a interesses e posições sociais específicos; como os participantes/agentes dessa política educacional a interpretam, orientando suas ações no decorrer da implementação desse projeto, determinando e interferindo em seus efeitos, resultados ou conquistas, no intuito de melhor compreender um dos condicionantes do processo de implementação, qual seja, a forma e a disposição de atuar dos implementadores. Concordo com Aguilar e Ander-Egg (1995:21), para os quais:

> *"Avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação e execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e* ***promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou ao fracasso de seus resultados"*** (grifos nossos).

Tenho o propósito de discutir, refletir e talvez contribuir para o alargamento da compreensão desses elementos, pouco estudados, para melhorar as formas de interferência contidas nessas propostas de mudança educacional.

Segundo BARRETO e PINTO (Org.): 2000, cerca de 20% dos artigos publicados em revistas acadêmicas sobre estudos realizados de 1990 a 1998 a respeito da Avaliação na

Educação Básica referem-se a Políticas Educacionais. Do total de publicações arroladas pelas autoras, entretanto, apenas 17% referem-se à avaliação da escola e na escola – incluindo a avaliação da prática docente, das representações, concepções e/ou opiniões da comunidade escolar sobre avaliação. Somando-se estes estudos às avaliações de políticas educacionais, tomadas em seu sentido amplo, ainda assim esse grupo de pesquisas representa bem menos do que a metade da produção acadêmica em periódicos – que se constituem nos veículos de circulação mais ágeis entre pesquisadores, dirigentes e estudiosos do assunto – o que indica a clara necessidade de que esse tipo de pesquisa se consolide no país.

Dentre os estudos mencionados pelas autoras, podemos destacar alguns autores, que adotaram um enfoque em seus trabalhos, que se aproxima de nossa temática. Heraldo Marelim Vianna, que faz uma crítica às avaliações que são realizadas nas escolas, sugerindo, entre outras propostas, a adoção de uma avaliação mais individualizada com o emprego de vários recursos e a utilização de um processo interativo aluno/professor. Na categoria mais numerosa de publicações, sobre referenciais teóricos e metodológicos da avaliação, elas referem um grupo de artigos nos quais aparecem esforços em elucidar ou explicitar as matrizes pedagógicas que subsidiam as práticas avaliativas. As autoras consideram que já existe um consenso na área, no sentido de que o aluno deva ser considerado, não apenas em sua dimensão cognitiva, mas em suas necessidades sociais, afetivas, seus valores e motivações, indicando a necessidade de que os estudos avaliativos focalizem as variáveis do processo muito mais do que o produto da educação, apontando as condições de trabalho, do currículo, da cultura e organização da escola, e da postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais. Elas observam, porém, que a maior parte desses trabalhos têm se mantido no

plano da denúncia, pouco subsidiando a proposição de enfoques alternativos e afirmativos (pp.12-17).

Outros pesquisadores podem ser mencionados: Maria Laura P. B. Franco, com a qual concordamos, que propõe, para a avaliação de qualquer atividade humana, ou seja, as ações práticas desenvolvidas por qualquer sujeito, sejam levados em consideração os motivos e as finalidades dessa ação; Cipriano Carlos Luckesi, cuja obra sobre avaliação, já clássica, apresenta nítido caráter filosófico, questionando as finalidades que têm sido utilizadas nos sistemas avaliativos; Pedro Demo, que resgata o conhecimento advindo da pesquisa, como um princípio educativo que começa com a tomada de consciência crítica e a capacidade de dizer não – para se repensar as estratégias de compreensão da realidade, num sentido emancipatório e de transformação social; Marli Eliza D. A.André e Menga Ludke, que propõem uma abordagem sociológica e crítica dos mecanismos de controle exercidos através da avaliação (pp.18-21). Destacamos também o trabalho de Sandra Zákia Lian de Souza, que vem se dedicando à análise, tanto da legislação que normatiza o ensino, quanto a teoria que subsidia os educadores brasileiros, apontando as contradições e as finalidades reais a que a avaliação tem servido (pp.37-38)[11].

Uma das questões que, a partir daqueles depoimentos iniciais, têm ocupado minha reflexão teórica, refere-se à forma como professores e profissionais da educação se apropriam dos conceitos presentes na legislação educacional adaptando-os às suas próprias concepções e

[11] *O Estado da Arte – Avaliação na Educação Básica*, 2000, sob a coordenação de Elba Siqueira de Sá Barretto e Regina Pahim Pinto constitui-se de valioso referencial para localizar tendências e enfoques particulares sobre as questões avaliativas.

atribuindo-lhes significados diversos dos originalmente projetados. Representações de professores sobre aspectos de seu trabalho, recobertas por várias camadas sucessivas de sedimentação histórica de *práticas* e culturas escolares, nem sempre coincidem com elaborados *discursos teóricos* contidos nas propostas de intervenção estatal. A par dessa constatação, creio que mudanças educacionais que implicam alteração de condutas e crenças necessitam de maior conhecimento sobre esses fatores. Ao longo de minha experiência profissional não percebi, entretanto, maior preocupação, por parte dos responsáveis pela implementação de políticas educacionais em compreender o que ocorre no espaço e nos momentos em que a política é transposta para as ações desenvolvidas na escola. Tampouco percebi, nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior que conheço, uma tentativa de, através de seus projetos curriculares, discutir ou relacionar os dados da macro política educacional com a formação dos futuros docentes.

Já em 1997, quando ficaram expostos os primeiros depoimentos de professores e alunos, era visível que a concretização da progressão escolar, apelidada pelos professores de "promoção automática"[12] não se faria sem resistências e conflitos ideológicos, há muito conhecidos e apontados pela crítica educacional e que necessitavam ser trazidos à luz, tanto para os implementadores, quanto para os destinatários do projeto.

Parti da hipótese que determinados interesses e anseios podem sobrepor-se aos da política educacional veiculada pela legislação, interferindo no alcance de seus objetivos

---

[12] Essa expressão já era utilizada na rede, em lugar da denominação oficial "progressão continuada", denunciando a forma como havia sido percebida pelos docentes de um modo geral.

explícitos. A forma de introjeção e apropriação dos conceitos a ela inerentes por seus agentes sociais – implementadores e destinatários - pode alterar ou contrariar os padrões de desempenho oficialmente esperados. Dito de outra forma, a maneira como tem sido *"vivida"* e percebida e as formas que tem adquirido em suas consciências (*o "concebido"*) e que tem sido transposta para suas ações. Docentes e discentes podem constituir o mundo social, aproveitando-se de materiais pré-existentes na cultura e na sociedade, presentes no senso comum. Ideologia e representações são possíveis modos de realizar o mundo escolar, a aquisição de saberes e as próprias relações sociais.

Se, por um lado, é por todos os educadores sabido que, nas escolas, não se aprende apenas o que está posto e disposto na legislação, nos currículos, nos conteúdos e normas regimentais - aprende-se também comportamentos e disposições, sensibilidades e formas de consciência - de outra parte, acreditamos que as condições de "aceitabilidade" (um dos fatores que supomos estar associado ao sucesso ou fracasso de uma política educacional) estão ligadas às convicções, valores e representações docentes e discentes, que, por sua vez, se encontram enraizados e condicionam os afazeres cotidianos muito mais que imposições legais ou condições de implementação oferecidas. As representações funcionam como âncoras que sustentam e dão estabilidade aos posicionamentos e decisões que são tomados no tempo e espaços cotidianos, balizando escolhas, atitudes, relacionamentos, sentimentos. O espaço escolar, como parte do universo social e cultural, nesse sentido, é caracterizado por limitações, conflitos e possibilidades, cujo conhecimento é precário, necessitando olhares mais atentos, de dentro da escola, para compreendê-lo.

Nesse sentido, investigar e julgar as conquistas e dificuldades do projeto de progressão continuada, sob a ótica das representações dos envolvidos (a representação dos professores sobre a progressão continuada - variável 1 - e sua relação com a atuação pedagógica – variável 2), acrescida das representações dos alunos, significa tentar compreender *"porque acontece o que acontece"* (ANDER-EGG:1995,31) hoje no Ensino Fundamental em nossas escolas públicas. É o que tentamos realizar, comparando os dados organizados e analisados da primeira etapa da pesquisa (1997) com a etapa em que focalizamos nossa atenção prioritária, dirigida a um número mais restrito de participantes, através de uma pesquisa qualitativa.

Como relatado acima, a implementação da política de intervenção educacional conhecida como Progressão Continuada, adotada como estratégia de universalização do ensino Fundamental no Estado de São Paulo, circunstancialmente ofereceu-me os dados e a oportunidade de analisar as representações de professores e alunos, constituindo-se no objeto desta pesquisa.

Damos por suposto que as políticas sociais (inclusive as educacionais e especificamente a progressão continuada) nem sempre respondem claramente às expectativas da população que pretende atender, por contraditórias que se manifestam as demandas, num embate que se verifica sobretudo no cotidiano escolar – local de conflitos manifestos e latentes entre professores, elementos da burocracia educacional e comunidade interna e externa – alunos e pais. Para as autoridades educacionais, responsáveis pela introdução da Progressão Continuada – cujo histórico e adoção discutimos no Capítulo II - esta se lhes afigura como uma estratégia de democratização do ensino e dos objetivos que a escola pública deve

alcançar. Para docentes, alunos e comunidade, entretanto, democratização do ensino e objetivos da escola pública, numa sociedade de classes, são temas cujo entendimento não é consensual. Diga-se, a propósito, que o encaminhamento e a solução desses problemas está longe de obter unanimidade por parte dos próprios teóricos da educação.

Submeter a apreciação de uma política aos agentes sociais dos quais se espera colaboração e àqueles que são supostamente seus beneficiários se faz necessário, a nosso ver, por diversas razões, dentre as quais destacamos duas principais: primeiro, a educação básica não pode ser considerada apenas a partir de planos muitas vezes definidos por pautas externas às necessidades mais prementes de seus destinatários. Partilhamos da convicção de que o histórico dessa implementação e seus resultados não podem ser buscados apenas pelo que esperam seus idealizadores - ainda que se suponha estarem representando necessidades e aspirações das comunidades às quais se destinam - ou nas estatísticas oficiais e nos dados de avaliação implícitos em seus indicadores, sejam eles quais forem. Segundo, o aclaramento dessas questões, possibilitado por procedimentos e olhares de natureza diversa dos que engendraram a adoção dessa política educacional, amplia, a nosso ver, o leque interpretativo ao apresentar as visões não privilegiadas pelas avaliações convencionais. Em princípio, esperamos poder contribuir para a compreensão de alguns pontos obscuros na aceitação do projeto, favorecendo, em princípio, as necessárias correções de rumo.

Todas as questões de interesse educacional, observadas *pelo lado de dentro* da escola, de outra parte, inscrevem-se num movimento mais amplo do qual se encarrega a análise histórica. Implica obviamente em compreender cada acontecimento no seu contexto

próprio, relacionando-o, todavia, com suas matrizes significativas inerentes à concepção cultural em que estão inseridos. Relacionar o que acontece *na escola* com a vida dos seus freqüentadores *fora dela* implica considerar o espaço escolar com suas conexões econômicas, sociais e culturais.

Quando se busca no *"conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência)"* (CHAUÍ:1984,58), descortinamos, na luta pela sobrevivência, desafios e soluções ou estratégias de luta que permitem superar as carências da vida cotidiana, nem sempre compreendidas em toda a sua dimensão, tanto pelos *fazedores* de política, como pelos demais grupos sociais que não vivenciam os mesmos problemas. Projetos políticos, incluso educacionais, geralmente são criados a partir de diagnósticos elaborados em condições até certo ponto fragmentárias.

Compreender os estudos avaliativos de política educacional sob este enfoque - como uma construção histórica, dentre outras possíveis -, significa também, tentar compreender o que acontece no momento presente, projetando o futuro. O relato individual, a versão de cada participante involuntário da política educacional revela, para além das motivações subjetivas, suas idéias, suas rupturas e a construção reelaborada daquilo que lhes foi proposto.

Tentamos, neste trabalho, contrapor à categoria da avaliação do sistema no interior da escola capitalista, a avaliação docente e discente sobre os processos que têm interferido drástica e penosamente em suas práticas e saberes. Uma vez que, de acordo com Lefebvre,

"representações são fatos de palavras e de prática social"[13], a construção do olhar do pesquisador e suas relações com a teoria do conhecimento também se inserem nesse contexto historicamente construído, permitindo-nos perceber a diferença crucial entre os estudos *sobre* e os estudos *de* docentes/discentes, seus valores, dificuldades, subjetividades, avanço e construção de estratégias de interferência no mundo.

Do exposto, ainda que correndo o risco de ficar aquém das possibilidades interpretativas pretendi, a partir desta pesquisa sobre as representações de alunos e professores, obter respostas para as seguintes questões subjacentes ao objetivo principal do trabalho:

1. Qual a articulação que os professores estabelecem entre a teoria - as representações de que a legislação educacional é veículo - e a sua prática? O que efetivamente é realizado no cotidiano de vida e trabalho, das escolas e salas de aula, em comparação com as normas, objetivos e diretrizes impostos pela legislação? Em outras palavras, *"até onde os objetivos foram incorporados ou relegados em função das circunstâncias concretas, conseqüências imprevistas ou interpretações particulares que professores e alunos fazem – e os caminhos pelos quais se modificam"* [14]?

2. Por que alguns professores e alunos anteriormente à implementação da progressão continuada apresentavam expectativas mais otimistas, enquanto a maioria a rejeitava? Este posicionamento se mantém ainda hoje com os mesmos argumentos?

---

[13] Conf. Lefebvre, a vida cotidiana é o *espaço histórico em que o saber e a sabedoria se relacionam num espaço que integra o fictício, a aparência e a essência,* local de embates entre o vivido e o concebido.

[14] Conf. ROCKWELL, E. De huellas, bardos y veredas: uma historia cotidiana en la escuela s/d, mimeog. In SP, SE/CENP - O projeto CEFAM – Uma avaliação de percurso: 1992, p.18.

3. Onde e de que forma se manifestam as resistências e conflitos referentes ao projeto, intra e extra-escolares? De que forma os agentes questionam o projeto?

4. Como os professores entendem a questão da discriminação contra o aluno da rede pública (recorrente nos depoimentos sobre a progressão continuada)?

5. Quais as atitudes, valores e representações que permeiam suas práticas, atividades e recursos utilizados na aquisição/transmissão de conhecimentos?

6. Quais as condições em que docentes e discentes atuam na escola e a relação dessas condições com a construção de suas identidades/subjetividades?

7. Que situações atuam no sentido de prolongar ou contestar as relações de poder existentes?

8. Existem condições históricas e sociais que permitem ao projeto da progressão continuada converter-se em potencial capaz de:

- influir na prática docente?
- fortalecer as competências e a construção de conhecimento por parte dos alunos (entendendo a questão da qualidade, do ponto de vista do desenvolvimento, no aluno, de seu potencial de compreensão da realidade em que está inserido e a capacidade de transformá-la)?

9. Nas representações de alunos e professores, quais os resultados dessa política?[15]

O que estaria ocorrendo nesses espaços escolares, quatro anos após a implementação da Progressão Continuada? Seria uma democratização do ensino e da aprendizagem, estando a contribuir para a socialização dos conhecimentos e habilidades básicas para todos os alunos,

[15] Ver Vol. Anexos - 3, 4, 5, 6, 7 que apresentam os questionários utilizados nas entrevistas.

como preconizado, em princípio, nos documentos oficiais, para reverter os escandalosos índices de evasão e repetência apontados nos censos escolares? Ou, como já manifestavam os professores, nos depoimentos de 1997, anteriores à implementação da Progressão Continuada, apenas uma legitimação das diferenças sociais, através de um mecanismo ainda mais sutil de discriminação – já que esse sistema somente foi adotado nas escolas públicas?

Acreditamos ser possível obter evidências, na pesquisa de campo qualitativa e a partir dos indícios já observados nos questionários de 1997, sobre o potencial de democratização educacional ou não desse projeto. Para nosso propósito, localizar *os possíveis* – que surgem de um movimento que contém tanto a repetição quanto a criação -, discernir as forças de renovação em meio às decepções tão numerosas é a tarefa de quem pretende dialetizar o saber e sua relação com a vivência, sem excluí-la.

3. Procedimentos metodológicos.

Transcorridos quatro anos de sua implementação, quisemos contrapor os dois momentos da política educacional a partir da visão interna da escola: na primeira etapa, antes do projeto ser efetivamente implementado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo – quando foram tomados os primeiros depoimentos - e na segunda, realizada a partir de 2001, em que foram aprofundados e atualizados mais detida e longamente os depoimentos de alguns daqueles participantes - quando o projeto já alcançou seu pleno desenvolvimento e toda a rede já dispõe de informações suficientes para julgá-lo. Ao fazê-lo,

tentamos apreender as disposições prévias de implementadores e destinatários, observar suas modificações ao longo do tempo, os recursos com que puderam contar e os resultados obtidos, de acordo com suas representações e vivências.

Utilizei depoimentos gravados, nesta fase, porque compartimos com Éder Sader a crença de que *"as representações sobre acontecimentos passados e presentes projetam um campo de ação"* (SADER: 1987,143). A fala, além do registro implícito de experiências vivenciadas, é também um instrumento de luta fundamental, já que permite àqueles que se vêem como dominados, o reconhecimento da própria dignidade, pela colocação de suas demandas e suas carências, tanto aquelas de ordem material, como aquelas que simbolizam o exercício, ainda que inconsciente, da sua cidadania. Ao emitir suas opiniões, através das entrevistas, atualizam e satisfazem essas necessidades, expressando um processo dinâmico de re-elaboração cultural e de re-significação dos fatos que se supõe ignorem – as políticas de que são objeto. Este processo não se dá, evidentemente, para o autor da fala, de forma clara e evidente. Apresenta características e marcas, ora de conformismo e repetição, ora de revolta e insubmissão. Captar essa infinita gama de determinações e relações implica abrir espaço para novos olhares e ouvidos atentos, desvelar o que trazem esses personagens, o que inventam, o que transformam, o que projetam e o que realizam em suas vidas e trabalho – aquilo que está além de qualquer possibilidade positiva de determinação (MONTENEGRO:1992, 9)

Aquilo que tem sido dito nos depoimentos gravados, sua tentativa de expor idéias, a demonstração de reconhecimento para com aquele que se dispõe a ouvir palavras quase sempre caladas, representa uma possibilidade, um instrumento de luta fundamental, que

reintegra o entrevistado na realidade que o tem cotidianamente excluído. Temos observado que o processo desencadeado pelo falar e relatar suas experiências permite-lhes reviver os efeitos e o impacto da situação educacional estudada, constituindo uma referência para o futuro – não apenas dele, em particular, mas para os encaminhamentos da própria política em questão. Esse processo resgata também aquilo que está encoberto pelos desejos e nem sempre é percebido pelas representações privilegiadas (que têm voz) sobre a realidade.

Do ponto de vista metodológico, esta escolha do pesquisador tem a desvantagem de, inúmeras vezes, não conseguir manter sob seu controle o rumo da narrativa que interessa à análise da política educacional. Muitas vezes, esses entrevistados apontam e dão destaque a determinados fatos como sendo, de seu ponto de vista, mais importantes do que os apresentados como indicadores das necessidades da política em questão. Como afirma Ecléa Bosi (1983:43-68), alguns aspectos da narrativa do entrevistado ganham prioridade, a partir de seu ponto de vista, sobre os interesses do pesquisador, o qual necessita recorrer a fontes complementares para articular essas vivências com outras dimensões da realidade. Essas falas certamente carregam uma riqueza de elementos capazes de desenhar um *cenário de razões* objetivas e subjetivas, além de informações esclarecedoras de uma prática educacional nem sempre visível.

Ao relembrar situações escolares passadas (e às vezes sofridas) tanto o aluno como o professor se permitem *"refazer, repensar, com imagens e idéias de hoje as experiências vivenciadas do passado"* (Idem, Cap.Introd.), selecionando aquelas dignas de serem narradas de acordo com seus critérios, e alterando-as pela incorporação de novas vivências. Essas

versões sobre os acontecimentos presenciados e vividos na escola funcionam como um contraponto às fontes tradicionais de pesquisa. Apresentadas como um fiel retrato da realidade, pelo olhar do entrevistado, transformam-se em documentos que disputam o espaço de verdade com as representações de segmentos reconhecidos e privilegiados – os que impõem as diretrizes da política educacional - fortalecendo o campo de luta num movimento muito mais amplo, que é o das reivindicações sociais. Acreditamos ser uma condição necessária, ainda que não suficiente, para compreender o fenômeno da política educacional.

Nosso registro evidentemente não pretende esgotar ou privilegiar a versão dos entrevistados. Sua análise tampouco pretende ser conclusiva. Temos consciência de que nem tudo é por eles contado, sobretudo as questões cujo conteúdo está ligado à dimensão afetiva (Conf. ADORNO:1965,6). O grau de franqueza daquele que fala depende da situação, da pessoa e do momento em que se fala, distanciando-se daquilo que realmente pensa. Muitas de suas demandas ou ações de re-elaboração para os desafios da realidade não aparecem em seus relatos, de forma clara.

Estamos conscientes das dificuldades deste estudo, sobretudo por lidarmos com questões de subjetividade associadas aos aspectos relacionais da tarefa pedagógica e ao contexto educacional, que supõe variáveis de organização, condições e competências, freqüentemente analisados de forma parcelar. Admitimos, outrossim, o caráter aproximativo e provisório de nossas análises, posto que consideramos a impossibilidade teórica de apreendermos a totalidade do objeto que nos propusemos investigar. Ao fazê-lo, por diversas vezes, essa pretensão de conhecimento se nos apresentou tão fugidia e imprecisa quanto a

vivência dos participantes desta aventura, aqui incluída nossa própria condição histórica de professora e pesquisadora, cujo papel nunca é neutro.

3.1. A organização do trabalho.

Para buscar as respostas às questões formuladas procurei selecionar as categorias de análise, sistematização e interpretação dos dados pesquisados e das falas e discursos dos agentes educacionais: como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo; perceber como vêem a escola, a sociedade e a si mesmos em relação ao projeto da progressão continuada, nas relações internas e com a estrutura burocrática da Secretaria da Educação. Foram ainda consideradas três dimensões inter-relacionadas:

- A dimensão institucional – organizacional (o contexto da prática escolar): como a escola se reorganiza para desenvolver o trabalho escolar; as estruturas de poder e decisão; os níveis de participação dos seus agentes; a disponibilidade de recursos humanos e materiais; a rede de relações que permeia essa prática.
- A dimensão instrucional – pedagógica: situações e relações em que se verifica o processo de ensino – aprendizagem.
- A dimensão histórica/filosófica/epistemológica, que se refere aos pressupostos subjacentes à prática educativa e compreende a análise das concepções de

homem, de mundo, de sociedade e de conhecimento nela envolvida (ANDRÉ: 1991,71-73).

O trabalho foi desenvolvido em duas etapas:

A primeira, que incorpora o estudo dos marcos teóricos que permitiram a interpretação das entrevistas e contextualização dos dados obtidos - ancorados principalmente na teoria das representações e na crítica da vida cotidiana de Henri Lefebvre (1983 e 1991) e nas contribuições de diversos autores, cujas idéias compartilhamos – está no **Capítulo I – Marcos teóricos.**

Essa etapa buscou apreender também o histórico contextualizado da política educacional em si, os motivos de sua adoção em nosso estado e outros contextos, procurando analisar o diagnóstico elaborado pelos formuladores e especialistas em educação (que considero a ideologia específica dos formuladores) e encontra-se no **Capítulo II – A Progressão Continuada e a organização do ensino em ciclos no Estado de São Paulo.**

Finalmente, sistematizei os dados quantitativos de 1997 coletados nas 42 escolas da 14ª Delegacia de Ensino e tentei interpretá-los, atribuindo-lhes sentido, de acordo com as questões propostas nos questionários. Essa etapa da investigação, embora tenha sido proposta com outras finalidades, sem o rigor acadêmico de uma pesquisa quantitativa, **proporcionou as pistas** necessárias para a compreensão da forma como a política educacional foi previamente apreendida por implementadores e destinatários, sua pré-disposição, suas expectativas

positivas ou negativas. Sua análise encontra-se no **Capítulo III – Expectativas e representações anteriores à implementação da Progressão Continuada.**

A **segunda etapa** do trabalho, de caráter qualitativo, foi realizada através da obtenção de depoimentos de professores e alunos em entrevistas gravadas, com um número menor de participantes, resguardando, no entanto, a representatividade da população escolhida, de forma a permitir-nos realizar inferências.

3.1.1. As escolas.

A amostragem qualitativa de alunos e professores foi obtida a partir de duas comunidades[16] escolares, que, pelas suas características, pudessem apresentar condições diferenciadas de trabalho organizacional. Em nosso entendimento, a progressão continuada, enquanto sistema que rompe com a organização seriada anual, requer medidas de acompanhamento coletivo no interior das escolas que também precisam ser investigadas, além do trabalho especificamente pedagógico do professor em sala de aula.

---

[16] Estou usando o termo *comunidade escolar*, ao invés de *unidade escolar*, em função da "reorganização da rede", uma das mais desastrosas e violentas estratégias adotadas em São Paulo para realizar as reformas educacionais propostas durante a gestão da professora Teresa Roserley Neubauer da Silva, na Secretaria Estadual de Educação, a partir de 1997. Por conta da progressão continuada, e por justificativas pedagógicas (e ideológicas), a maior parte das escolas foram (mais ou menos) reorganizadas por ciclos. Os estudantes do Ciclo Básico até a 4ª série foram separados de seus colegas de 5ª série em diante, os quais passaram a estudar em prédios separados. Essa reorganização das escolas foi denominada, à época, de *novo modelo pedagógico*, apesar de ter dilacerado a rede pública e desrespeitado a histórica luta dos educadores pela extensão da escolaridade básica às classes populares. Nas cartilhas de divulgação da Secretaria, pode-se ler que a separação "possibilitará um melhor atendimento pedagógico às necessidades específicas de cada faixa etária, racionalizará e evitará o desperdício de recursos materiais e humanos" (*Mudar para melhorar: uma escola para a criança, outra para o adolescente*. SEE-SP/CECIP, nov/1995). Há, portanto, escolas que atendem exclusivamente o primeiro ciclo (séries iniciais do E.Fundamental); outras que atendem apenas o segundo ciclo (séries finais do EF - 5ª a 8ª) e outras, ainda, que só atendem o ensino médio. O uso da expressão *comunidade* visou integrar o que foi desintegrado (ou, se quiserem, *reorganizado*), reincorporando os segmentos do 1° ciclo, 2° ciclo e E.Médio.

O critério para a escolha dessas comunidades escolares foi o da maior/menor dificuldade administrativa, associado ao número de alunos e professores.

A Escola Alfa (essa e outras denominações são fictícias), localizada em área que atende principalmente alunos de classes populares, era conhecida, no âmbito da 14ª D.E. da Capital, anos atrás, por "Jumbo" - uma das maiores concentrações de alunos e problemas administrativos da Delegacia - considerada por alguns colegas diretores como "inadministrável", devido às suas proporções (4000 alunos) e notória carência de recursos humanos compatíveis com suas necessidades. Quando foram distribuídos os questionários, em 1997, essa escola atendia às séries finais do Ensino Fundamental e também o Ensino. Médio, o que não mais acontece. Mantivemos a opção inicial, mas consideramos o fato de que essa escola foi subdividida em duas, passando a atender apenas o segundo ciclo. Seus alunos de Ensino Médio passaram a estudar na vizinha Escola Gama. Devido a essa alteração, essa escola foi incorporada ao nosso estudo de campo, porque a comunidade atendida é essencialmente a mesma.

A Escola Ômega, bem menor, com cerca de 1500 alunos, tem localização privilegiada por estar quase dentro do espaço institucional da USP; teórica e aparentemente se beneficia dessa proximidade em muitos aspectos, destacando-se a possibilidade de contar com professores de algum modo ligados à Universidade.

Restou definir as escolas onde selecionar os professores das séries iniciais. Levamos em consideração a procedência escolar majoritária dos alunos das duas escolas escolhidas para

o estudo porque, de acordo com a política da secretaria da Educação, as crianças que terminam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental são encaminhadas automaticamente para determinadas escolas, com as exceções de praxe. Isto significa que as crianças ingressantes no Ensino Fundamental numa dada escola já têm definida, pelo sistema educacional, sua matrícula na escola correspondente à seqüência de sua trajetória escolar. Somente casos específicos fogem a essa regra, como, por exemplo, mudança de endereço. A Escola Alfa recebe as crianças concluintes do primeiro ciclo, da Escola Beta, localizada nas suas redondezas. Estes alunos, após concluirem o E.Fundamental, são preferencialmente encaminhados ao Ensino Médio na Escola Gama.

A escola Delta, que atende crianças de 1ª a 4ª série, também próxima à Universidade, envia suas crianças concluintes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental para a Escola Ômega.

As cinco escolas apresentam características que as diferenciam em seus contextos, mas estão situadas, geograficamente, na região sudoeste da Capital, subordinadas atualmente à mesma Diretoria Regional de Ensino, no bairro do Butantã. Para facilitar a identificação, nomeamos a primeira comunidade por Comunidade Educacional Butantã e a segunda por Comunidade Educacional USP:

C.E.Butantã	C.E.USP
Escola Alfa – 2°. ciclo	*Escola Ômega* – 2°. ciclo e Ensino Médio
Escola Beta – 1°. ciclo	*Escola Delta* –1° ciclo
Escola Gama – Ensino Médio	
Entrevistados:	**Entrevistados**:
6 alunos do E.F.	5 alunos do E.F.
2 alunos do E.M.	3 alunos do E.M.
2 professoras "polivalentes"(séries iniciais)	2 professoras "polivalentes"
3 professores "especialistas"	3 professores "especialistas"

Para obter uma caracterização mais precisa das duas comunidades, realizamos visitas preliminares nas Escolas Alfa e Ômega, para entrar em contato com suas lideranças (diretoras, vice-diretoras, coordenadores pedagógicos) apresentar o projeto e discutir os procedimentos de pesquisa, além de sondar o grau de aceitação junto ao grupo que nos interessava conhecer. Nestas duas escolas utilizamos um roteiro de observação para obter dados e informações sobre as condições físicas e de uso dos prédios e equipamentos.

3.1.2. Os depoentes.

A escolha dos participantes a serem entrevistados prendeu-se a fatores ligados à permanência de alunos e professores na mesma escola, desde 97. Inicialmente pretendíamos escolher os depoimentos mais significativos, mais "cheios" na pesquisa de 97 para confrontá-los com a situação atual. Desistimos dessa possibilidade porque percebemos, no caso de professores, intensa rotatividade profissional, que dificultava sua localização. Em relação aos alunos, a mudança de endereço e de escola estava mais associada a questões socioeconômicas, conforme descrevemos no capítulo sobre os destinatários da política. Em ambas situações, embora fosse possível localizá-los em seus locais atuais de estudo e trabalho, teríamos uma

grande quantidade de escolas para analisar seus correspondentes contextos administrativos e relacionais, além de dificultar sobremaneira os procedimentos da pesquisa.

Optamos, então, por fixar as duas unidades escolares (Alga e Ômega) e, a partir delas, buscar, dentre os professores e alunos atuais, os que haviam anteriormente respondido aos questionários, ainda que em 97 estivessem vinculados a outras escolas.

Recorremos ao artifício de elaborar uma listagem em ordem alfabética de todos os professores da Delegacia de Ensino que participaram da primeira etapa, relacionando-os às escolas onde trabalhavam. Em seguida, consultamos os livros de ponto atuais das escolas escolhidas, para descartar os que não haviam respondido aos questionários e localizar seus respectivos depoimentos. Conseguimos, com isso, obter um número maior de possíveis entrevistados, com a vantagem adicional de favorecer a comparação de diferentes tipos de gestão que eles pudessem ter observado e sentido em sua trajetória profissional. Desse procedimento, constatamos que menos de 20% dos professores permaneceram naquelas escolas. Quanto aos alunos, essa estratégia foi desnecessária porque a Secretaria da Educação dispõe de cadastro de todos os matriculados, com os dados de sua procedência.

No grupo dos docentes, foram escolhidos: quatro professoras polivalentes (que lecionam de 1ª a 4ª série), seis professores especialistas, dos quais uma acumula cargo de direção numa escola da prefeitura e outro que, no intervalo de tempo entre a realização das entrevistas, tornou-se coordenador pedagógico. Incorporamos ainda ao trabalho a entrevista de uma coordenadora pedagógica da Escola Ômega e também sua vice-diretora, além de um

professor, não previstos inicialmente, por circunstâncias que explicamos adiante. Todos estão identificados por nomes fictícios. Intercalamos entrevistas com professores cuja expectativa era francamente contrária à progressão continuada, com aqueles mais otimistas, não relegando os que impunham condições específicas para o sucesso da política. Tentamos, ainda, selecionar professores de áreas diferenciadas para mesclar visões possivelmente associadas a determinadas esferas de formação.

Quanto aos alunos, entrevistamos dezesseis estudantes: cinco atualmente concluintes ou egressos do Ensino Médio e dez alunos de oitava série, todos participantes da primeira fase da pesquisa, respondentes dos questionários de 1997 (quartas e oitavas séries). Desconsideramos os terceiros anos do Ensino Médio daquela época, porque não chegaram a passar pela experiência da Progressão Continuada e estão hoje afastados da escola básica há muito tempo. Tentamos localizar alunos que foram retidos em algum ano de sua trajetória escolar e alunos que nunca foram retidos. De cada uma dessas séries, buscamos ainda contrapor alunos que haviam defendido a adoção da progressão continuada com outros que tinham sido contrários a ela antes de sua implementação, para garantir maior representatividade.

Os alunos que, em 1997, eram crianças de cerca de dez anos cursando as quartas séries, foram localizados nas atuais oitavas séries, nas duas escolas escolhidas. Realizamos onze entrevistas com esses adolescentes (cinco de cada comunidade, e uma aluna que não participou da fase anterior, mas que insistiu MUITO para ser ouvida – e confirmou haver tido razões para fazê-lo). Optamos por entrevistá-los na própria escola, não apenas por favorecer o

trabalho da pesquisadora, mas também e sobretudo para observar, em seu contexto, o funcionamento administrativo das escolas e colher, no local, dados relativos a seus professores.

O segundo grupo – daqueles que estavam na oitava série em 1997 - praticamente já deixou a escola pública em 2001. Recorremos aos arquivos dessas escolas e aos dados informatizados da Secretaria da Educação para encontrar alguns participantes da primeira etapa da pesquisa em seus endereços e escolas atuais. Depois de grande dificuldade para localizá-los, acompanhando sua trajetória durante quatro anos, seja pelas inúmeras mudanças de endereço, seja pelos atuais problemas de trabalho (ou falta dele), a maioria colocou diversos obstáculos em participar da pesquisa, demonstrando desconfiança e até desinteresse por problemas escolares. Logramos realizar cinco entrevistas com alunos que cursaram o terceiro ano do Ensino Médio nas duas escolas escolhidas. Três deles foram entrevistados em suas residências, o que possibilitou um contato mais espontâneo e depoimentos mais soltos sobre o que ocorre e é realizado dentro das escolas. Esses alunos falaram livremente de suas experiências, expectativas e problemas, sem nenhum temor de sofrer alguma reprimenda pela manifestação de suas opiniões acerca do espaço escolar. Dois ainda permaneciam no sistema educacional: uma aluna cursando o quarto ano do Magistério e um aluno multi-repetente. Esse grupo de adolescentes trabalhadores representou uma amostragem bastante heterogênea, tomando como base os depoimentos que apresentaram em 1997; retidos e não-retidos, demonstraram opiniões divergentes no questionário, conforme sua experiência pessoal.

No conjunto desses dezesseis alunos entrevistados, nenhum deles demonstrou receio ou restrições quanto ao fato de serem identificados com seus nomes verdadeiros: Rodolfo, Rafael, Cíntia S.(a), Cíntia S.(b) – que grafamos como Cyntia, para diferenciá-la da colega - Glaucia, Joana, João Carlos e Giselle, da primeira comunidade escolar; Eleneide, Marco Aurélio, Isabel, Leonardo, Elizabethe, Michelle, Viviane e Ana Carla, na segunda. Resolvi conservar seus nomes verdadeiros porque suas identidades estão preservadas. Além disso, os mais velhos, neste momento, já deixaram os estudos. Estes últimos, egressos ou concluintes do Ensino Médio, apesar de não terem passado pelas ações da Progressão Continuada (uma vez que o Ensino Médio ficou excluído desse programa), ainda assim opinaram sobre o novo sistema de avaliação, expondo o que a população destinatária do projeto pensa a respeito e sobre a escola em geral. Foi uma experiência extremamente rica e em alguns casos, emocionante.

No intuito de obtermos uma caracterização mais adequada das escolas, a pesquisa de campo apresentou um caráter etnográfico. Buscamos um contato mais estreito com a dinâmica escolar, por conversas e entrevistas com pessoas da direção e coordenação, além da observação e participação nas reuniões de professores (nos horários de trabalho pedagógico coletivo – HTPC).

3.1.3. As entrevistas.

Considerando que entrevistar professores e alunos no próprio espaço escolar poderia trazer algumas dificuldades, como por exemplo, falar de temas que nem todos estão dispostos

a tratar com absoluta franqueza, entregamos uma carta a professores e alunos, tentando esclarecer sobre os objetivos da pesquisa, deixando a seu critério o local da entrevista. Para evitar rejeição e a insegurança dos professores, além de obter sua co-participação, não explicitamos a hipótese de que partimos. Dissemos, apenas, que queríamos conhecer com mais detalhes a opinião deles sobre a forma como percebiam atualmente a implementação da progressão continuada. Enfatizamos que se tratava de um estudo comparativo, do "antes" e "depois", medindo as expectativas anteriores em relação a essa intervenção educacional – de acordo com *o que foi proposto* - e as *realizações concretas* por parte da Secretaria da Educação.

Na Escola Alfa, apesar de todos os cuidados que buscamos tomar, de dezenove possibilidades de entrevistas, recebemos apenas ***uma*** adesão clara, sem contar com a desconfiança explícita da coordenadora pedagógica e da diretora, o que nos obrigou a mudar de tática. Seria mais fácil destacar outra escola para o estudo, mas percebemos que essa rejeição inicial poderia ser reveladora de problemas que nos interessava desvendar. Consideramos que o conflito potencial de interesses entre a minha pessoa e os demais atores sociais dessa pesquisa pudessem estar associados à minha atuação como supervisora de ensino, sendo conhecida pela administração e coordenação dessa escola. É possível também que tenha havido receio de interferências externas, que não quisessem visibilidade, ou ainda medo de que ficasse manifesta uma má implementação/execução da política.

Para não dar margem a qualquer tipo de confronto, empregamos meios indiretos para tentar "abrir os canais": preferi ganhar inicialmente a colaboração da coordenadora pedagógica

e iniciar os contatos pela única professora disponível, ganhando tempo e confiança da equipe, de modo a não transformar as entrevistas num relato superficial. Buscando as possíveis razões daquela disposição negativa, procuramos a supervisora da escola para também entrevistá-la. Em princípio, localizamos dificuldades de gestão ainda presentes, sobretudo a partir da subdivisão ocorrida em 1999, quando uma parte do prédio passou a atender apenas o Ensino Fundamental, mantendo o mesmo nome; a outra metade destinou-se ao Ensino Médio, com o nome de Escola Gama. Embora separadas artificialmente, os professores ali dividem suas aulas, os alunos "saem" de uma para "ingressar" na outra, mas – e isto é importante – as administrações agora são distintas.

Ao tratar com pessoas de idéias "mais liberais", obtivemos sem dificuldade a adesão dos participantes. Na Escola Ômega, por exemplo, não tivemos qualquer problema de recepção. Muito pelo contrário, sua diretora, no começo de 2001, fez questão de manifestar apoio à pesquisa, abriu todos os espaços à nossa presença. Não obstante essa facilidade, para nossa surpresa, removeu-se ao final do ano e a partir de 2002 passamos a lidar com outra direção, que também não ofereceu qualquer empecilho. A coordenadora pedagógica dessa escola, de imediato, propôs a seu grupo uma colaboração desinteressada, convidou-nos para reuniões e eventos intra-escolares, solicitou ajuda por ocasião de conflitos, palestras para professores.

O trabalho foi mais difícil quando nos encontramos com lideranças mais conservadoras, para as quais, conviver com uma "pessoa de fora" representa possíveis críticas a seu modo de atuação. Decifrar esse contexto ideológico, organizacional, e sociopolítico foi

tarefa espinhosa e, ao mesmo tempo, estimulante, para entender os percalços da implementação.

Em todos os casos utilizamos a técnica de entrevistas semi-estruturadas, com o uso de gravador, para colher depoimentos de alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores sobre problemas, circunstâncias vivenciadas, informações sobre o cotidiano e estruturas de relações e poder, não nos restringindo a questões apenas escolares. Utilizamos um esquema básico de questões, que foi seguido com flexibilidade, para ser possível captar reações espontâneas, e estabelecer uma atmosfera de profícua interação e confiança entre pesquisador e entrevistados (V. Vol.Anexos - 3 e 4).

Todos esses procedimentos tiveram a intenção de fornecer um contraponto, uma perspectiva diferencial para avaliar a política educacional - tanto por parte dos profissionais da educação, quanto pelos alunos - indispensável para obtermos as informações sobre interesses e motivação básica no processo de ensino–aprendizagem que eles podem oferecer, nem sempre considerados pelos formuladores da política.

Em relação aos alunos, mais do que indagar sobre a política educacional em si, interessava-nos conhecer suas representações sobre a retenção, sobre o cotidiano das aulas e da escola, condições da família, trabalho e vida, para entender o papel que atribuem à educação escolarizada e o quê, de fato, ocorre nesses espaços. Em função desses depoimentos, pudemos confirmar a convicção inicial sobre a pertinência de conhecermos suas expectativas e representações sobre a escola em geral e sobre as reformas educacionais de que são alvo.

Ouvi-los é fundamental, ainda que não disponham de informações adequadas, suficientes, ou careçam de suporte teórico para compreender a política educacional, em suas formulações ideológicas ou razões político-administrativas.

A segunda parte do trabalho – **O contexto da política educacional** – revela, através das representações de docentes e discentes:

- a *dimensão institucional – organizacional*: como a escola se reorganiza para desenvolver o trabalho escolar; as estruturas de poder e decisão; os níveis de participação dos seus agentes; a disponibilidade de recursos humanos e materiais e a rede de relações que permeia essa prática;

- a *dimensão instrucional – pedagógica*: como ocorre, em que situações e relações se verifica o processo de ensino – aprendizagem, que são os desdobramentos das representações contidas tanto nos documentos dos formuladores da política educacional, quanto nas falas dos implementadores e destinatários.

O grupo de entrevistados somou 29 pessoas. No intuito de contrapor as falas de professores e alunos, apresentamos suas representações em dois capítulos distintos:

Capítulo IV: Educadores – cotidiano e representações.

Capítulo V – Alunos - histórias de assujeitamento e contestação.

A *dimensão histórica/filosófica/epistemológica*, é apresentada no **Capítulo VI – Os pressupostos subjacentes à prática educacional**. Compreende as concepções de homem, de mundo, de sociedade e de conhecimento nela envolvidas, revelando as representações dos professores e alunos nas quatro categorias escolhidas para análise:

a) Componentes afetivos - relativas ao comportamento, atitudes, relações;

b) Componentes pedagógicos, que se refere às concepções de ensino e aprendizagem, conhecimento e domínio de conteúdos, currículo e avaliação;

c) Componentes sócio-educacionais, que compreende o significado da escola e da educação para os implementadores e destinatários das políticas, quase sempre associados a necessidades da sociedade e dificuldades econômico-sociais;

d) Componentes político-educacionais, que são as concepções relativas ao Estado e à política educacional em si.

A organização do trabalho objetivou fazer uma aproximação da realidade, comparando a implementação da Progressão Continuada nas escolas estudadas, contextualizando as informações obtidas e relacionando-as com suas respectivas temporalidades (os dois momentos da pesquisa), para a elaboração das conclusões.

PRIMEIRA PARTE

A PESQUISA E A TEORIA: PROGRESSÃO CONTINUADA E REPRESENTAÇÕES

CAPÍTULO I

MARCOS TEÓRICOS

"Há coisas que não se arrancam.
Estão na carne.
Estão na terra.
Montes de pedrinhas, postas uma a uma.
São as mãos de nossos pais e avós.
Toda a paciência acumulada, resistindo à chuva no horizonte...
Juntando pequenas poças para guardar a luz da lua.
Para ficar em pé, inventar montanhas e escorregar de trenó.
Acreditar que tocou as estrelas.
Vão contar aos nossos filhos, dizer que foi duro.
Vão contar que eram os senhores, nossos pais.
E que deles herdamos montes de pedrinhas e, junto, a coragem de carregá-las."[17]

Pensamos aqui na escola enquanto instituição pública mantida pelo Estado, depositária das esperanças de ascensão social das classes oprimidas e nas imagens contraditórias que lhe são associadas: a visão do professor e a do aluno sobre as concepções de ensino e de aprendizagem; as relações que se estabelecem como necessária mediação na aquisição do conhecimento sistematizado; as representações dos personagens de nossas escolas sobre o Estado e as políticas educacionais de que são objeto. Por que a escola é local de exercício de conhecimento e vontade, capaz de mobilizar ações individuais e coletivas de mudança e, simultaneamente, responsável pela frustração do ideal contido nas representações dessa população? Idealização positiva e mobilização emancipatória constituem a contraface da decepção, ideal negativo transformado em culpabilização. De um lado, a promessa do que

pode ser esperado como *uma realidade* vindoura - o possível, em Lefebvre. De outro, aquilo que Freud chama de retorno contra a própria pessoa - a autodestruição. Ideal negativo e sofrimento pessoal.

Um dos fatos que sempre me intrigou está ligado às influências que orientam a vida e o trabalho dos professores, manifestando-se nas suas ações e relações cotidianas, com seus pares e com seus alunos, dentro da escola. A possibilidade de investigar as representações dos professores e alunos sobre a escola e o processo educacional deu-se a partir do trabalho que exerci auxiliando a implementação de diversas políticas educacionais na condição de diretora e supervisora de ensino em escolas da Capital. Esta é uma história ainda não suficientemente documentada, complexa e heterogênea que, acredito, depende de como os sujeitos se apropriam das imposições legais – as reformas estabelecidas pelas políticas educacionais e os correspondentes constrangimentos ou imposições delas decorrentes. Estes dependem, por sua vez, das contingências e incertezas que se estabelecem, em consonância com sua própria vivência pessoal e social. A Progressão Continuada, projeto educacional implementado a partir de 1998 no Estado de São Paulo, ofereceu-me os dados referentes a essas representações e a ocasião de refletir sobre eles. Este texto procura apresentar os marcos teóricos que orientaram o trabalho de interpretação das representações de professores e alunos, colhidas em questionários e entrevistas, no período que se estende de 1997 a 2003.

Na sua complexidade, os temas que se afiguravam para análise estão expressos de modo inequívoco na vasta obra de Henri Lefebvre, sobretudo na sua teoria das representações

[17] Representações do personagem Daniel Lefebvre - professor e diretor de escola pública, numa localidade

e na crítica da vida cotidiana, sem dúvida uma das mais originais contribuições para o pensamento dos problemas que se apresentaram à sociedade atual, a partir do século XX. A teoria das representações de Lefebvre é, aqui, apresentada como um desdobramento crítico das obras de juventude de Marx, num diálogo com os conceitos da vida cotidiana, inexistentes em Marx.

A preocupação de Lefebvre com o indivíduo e com a vivência humana concreta levaram-me a escolher alguns autores marxistas para discutir as questões referentes à apropriação da modernidade - projeto inconcluso que abandonou os ideais de emancipação humana contidos nas promessas iluministas - e a elaboração da consciência individual, através das representações. Devo assinalar um crédito especial neste texto a Michèle Bertrand, filósofa e autora que discute as crenças e o imaginário, incorporando as contribuições da psicanálise, a partir da obra marxiana; Agnès Heller, discípula de Lukács, cujas pesquisas sobre o cotidiano fazem uma leitura filosófica e acadêmica próxima da perspectiva de Lefebvre, no primeiro volume da Crítica da Vida Cotidiana, de 1947; e finalmente Theodor Adorno, sem dúvida o filósofo alemão da Escola de Frankfurt mais próximo de Lefebvre, que escreveu em A Dialética Negativa: *"aquilo que poderia ser diferente ainda não começou"* – e que Lefebvre perseguiu em toda sua vida, identificar *o possível* contido nas obras dos homens.

---

periférica da França - no filme de Bertrand Tavernier, *"Ça commence aujourd'hui"*, 1999, França.

1. CONHECIMENTO E REPRESENTAÇÃO

Para Marilena Chauí, nossas práticas, conscientes ou não, e a forma como vemos e compreendemos o mundo e a nós próprios na relação com o conhecimento e na vivência do nosso trabalho cotidiano se apóiam numa apropriação tanto inovadora quanto meramente repetitiva da práxis coletiva. Em qualquer circunstância, nossas ações e disposições incorporam os antecedentes da produção humana. **Como se realizaria essa transposição da realidade exterior para nossa própria subjetividade?** De que forma essa apropriação do real impulsiona nossas ações? Para a autora, conhecimento e pensamento diferem essencialmente, porque *"conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou idéias que constituem o saber estabelecido. Pensar é desentranhar a inteligibilidade de uma experiência opaca que se oferece como matéria para o trabalho de reflexão para ser compreendida e, assim, negada enquanto experiência imediata. Conhecer é tomar posse. Pensar é trabalho de reflexão. O conhecimento se move na região do instituído, o pensamento, no do instituinte"* (CHAUÍ:1982,60). Cortella acrescenta que *"o conhecimento é fruto da convenção, isto é, de acordos circunstanciais que não necessariamente representam a única possibilidade de interpretação da realidade"* (2001:104).

O pensamento é, pois, categoria muito mais ampla que abarca uma série de fenômenos sociais e psíquicos que intermedeiam o ser e o objeto, o homem e o mundo que o cerca, incluindo neste mundo não apenas as coisas em si, mas também as relações que se

estabelecem entre os homens e as coisas, os homens e outros homens e também as possibilidades criadoras daquilo que ainda não é, mas pode vir a ser.

O movimento elaborado pelo homem para captar o significado das coisas e fatos, decifrar os enigmas da vida e situar-se no mundo utiliza-se de idéias, conceitos, imagens e representações - que se colocam como mediações necessárias entre o real e o espírito humano. Tanto as complexas interpretações do mundo objetivo construídas pelo Sujeito Filosófico quanto as elaborações do homem comum condicionam em boa medida as ações humanas. No entanto, permanece a questão: em quais condições as pessoas se utilizam do conhecimento instituído? Quando e de que forma o pensamento elabora, nesse amplo movimento de captar o real, suas próprias representações para intermediar ações concretas e alterar o mundo que se apresenta como um dado objetivo? Creio podermos distinguir, a partir dessa primeira aproximação, dois campos de interrogações para situarmos nosso problema: primeiro, **a forma como o homem se apodera intelectual e sensivelmente desse mundo exterior a ele:** que mecanismos interferem nesse processo e como se dá essa apropriação simbólica. Em segundo lugar, **de que maneira a elaboração subjetiva do mundo se transforma em construção objetiva da realidade que o circunda.**

O tema das representações e seus correlatos – as mediações necessárias entre o sujeito do conhecimento e o objeto que se pretende apreender pela inteligência humana - tem sido objeto da reflexão filosófica desde a Antiguidade, com os pré-socráticos, que formularam o problema da não-coincidência entre *o ser* e o *cognoscente,* o sujeito e o objeto. As questões colocadas pela Filosofia a respeito do que se convencionou chamar de teoria do conhecimento,

desde então, constituíram-se num amplo espectro de investigações que inclui, desde os problemas relativos às formas de percepção, imaginação e memória, às relações entre o pensamento, linguagem, consciência e ideologia, para as quais seria impossível traçar fronteiras disciplinares. Dentro do campo originariamente filosófico, desdobraram-se vertentes explicativas que confluíram para específicas áreas teóricas na Sociologia e Psicanálise, dentre outras, além do interesse renovado pelos estudos de lingüística e pelo pensamento mítico, na linha da Antropologia social.

Fétizon, com base em Lalande, assinala que, *"para o conjunto do pensamento filosófico a representação, termo ambíguo com várias acepções, é basicamente entendida como aquilo que está presente no espírito, que nós re-presentamos... A representação, enquanto substituto, é signo da coisa significada...envolve, em interação, os dados sensíveis e as imagens...para produzir uma imagem de mundo...está ligada ao processo de conhecimento... Além da esfera da fantasia, é componente essencial no processo da memória, do raciocínio e do pensamento discursivo em geral"* (1999:26-27)

Para Lefebvre, as ciências "parcelares" e a filosofia ocidental têm se ocupado histórica e primordialmente dos conhecimentos associados a uma específica racionalidade humana e se constituído no conjunto dos saberes sistematizados e, portanto, instituídos por um status de cientificidade. São esses conhecimentos intelectualizados, acumulados através do tempo, que Foucault denuncia como portadores de um poder que assujeita os homens e os separa em duas categorias distintas: os detentores da verdade, no campo da Filosofia ou da Ciência, e aqueles que, subordinados ao jogo contínuo das relações saber-poder, são delas

dependentes. São, no entanto, as demais formas de conhecimento leigo e empírico, presentes no cotidiano e na prática social, que orientam as decisões, comportamentos e lutas de grande parte da humanidade. Cotidiano e representações são as primeiras esferas de conhecimento.

No texto de 1980 em que apresenta sua teoria das representações, *La présence et l'absense. Contribution à la théorie des représentations*[18], Lefebvre aponta para o fato de que os filósofos sempre pretenderam chegar à verdade transcendendo o representativo. Acreditaram que, por meio de uma certa racionalidade que desprezava as experiências empíricas da vida cotidiana, seria possível superar a opinião e o senso comum, fonte de conhecimentos equivocados. No entanto, adverte ele, os saberes expressos pelo senso comum, tanto quanto os conhecimentos sistematizados da ciência e da filosofia, carregam *uma* das possíveis interpretações do real e, portanto, se aproximam das ideologias.

A noção de representação tem sido largamente utilizada na linguagem comum sem que as pessoas tenham clareza conceitual sobre o tipo de fenômeno a que se referem. Em algumas situações a representação é termo usado no sentido de conhecimento, em outras parece estar relacionada à percepção, não sendo questionada sua origem, se psíquica ou social. Basicamente, é possível distinguir duas formas, entre estudiosos, de tratar o conceito da representação: entre os sociólogos, a representação é, sobretudo, algo que, estando no campo social, se impõe à consciência do sujeito, de fora para dentro. Já a psicologia, quando trata das representações, entende-as como um fenômeno interno ao sujeito (PENIN, Cad.Pesq.n.92,fev.95) e destaca sua força que, *"muitas vezes, supera a da imagem perceptiva,*

a tal ponto que o esforço para eliminá-la da consciência só faz reforçar sua presença" (FÉTIZON:1999,27).

2. MARXISMO E REPRESENTAÇÃO

Preocupado que estava em instituir novas bases para a ação concreta e a luta social, Marx não chegou a elaborar uma teoria sobre a subjetividade, mas sua contribuição é decisiva na constituição do método científico para as ciências humanas. Em Marx, toda objetividade na história (a ação) é impensável sem uma íntima correspondência com a subjetividade. O subjetivo é um momento necessário do processo objetivo. Não há objeto sem sujeito, assim como não há sujeito sem objeto, de forma que o histórico é inseparável do humano. O fragmento abaixo de Marx e Engels, extraído de *A Ideologia Alemã* ilustra a forma como ocorre o processo histórico e a concepção dialética no plano da teoria do conhecimento: *"...em cada fase [da história] se encontram determinados resultados materiais, uma soma de forças produtivas, uma relação com a natureza e entre os indivíduos criada historicamente e transmitida a cada geração pela geração precedente, uma massa de forças da produção, de capitais e de circunstâncias, que, de um lado, são modificadas pela nova geração, mas que, de outro, sofrem as influências das condições de existência dessa nova geração, e que lhe imprimem um desenvolvimento determinado, um caráter específico; conseqüentemente, tanto as circunstâncias fazem os homens, como os homens fazem as circunstâncias."* (MARX:1965[a],35). Toda atividade humana deve ser analisada dialeticamente. Nela se misturam tanto a passividade como a atividade transformadora. Ao modificar a natureza e o

[18] Para este trabalho utilizei a tradução espanhola de 1983, publicada pelo Fondo de Cultura Econômica, México -

mundo que o envolve, o indivíduo sofre a ação das condições que ele não criou: a natureza em geral, a sua própria natureza, os demais seres humanos que o cercam, as modalidades já constituídas da atividade (tradições, utensílios, divisão e organização do trabalho, etc.), explica Lefebvre. O movimento histórico da práxis – o vir a ser - pode ser compreendido como um processo de estruturação – desestruturação (momento de reflexão, tomada de consciência) – reestruturação do real, onde o presente significa a atualização de possíveis; nesse movimento, são criadas as novas formas de objetivação que preparam e possibilitam novas formas de subjetivação. Ao transformar o mundo o homem, generica e particularmente, também se transforma. Em suma, *"o sentido da História é concebido, no materialismo dialético, como potencial ou virtualmente imanente ao processo histórico"* (PEREIRA:1978,31). Não há indeterminação ou pré-determinação total mas a riqueza da subjetividade possibilita o novo, o que ainda não é. [19]

Em seus primeiros trabalhos, notadamente em *"A ideologia alemã"*, Marx utiliza-se frequentemente das expressões *representação* e *ilusão* para referir-se ao fenômeno da alienação, situando as raízes da ilusão na *ignorância* e na *impostura* (1965:45-49). A primeira, responsável pelas superstições populares e apego à religião, permite a dominação do povo pelos poderosos. A segunda serve ao propósito destes se fazerem passar pelo que não são. As ilusões, nesse texto, têm duas causas: as relações de classe, de sujeição-dominação (origem social) e o desconhecimento, a ignorância (origem subjetiva). O conceito de *ideologia* refere-se a um tipo específico de representações e valores vinculado às classes dominantes e destinado a manter ou fortalecer uma ordem estabelecida (Idem:179). Ideologia e ilusão, nesse

---

La presencia y la ausencia. Contribución a la teoria de las representaciones.

trabalho, são equivalentes, significando falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida. As idéias entretanto, sejam verdadeiras ou falsas, se constituem no motor da vida real (Ibidem:147).

Representações, idéias, visões de mundo são explicadas pelo marxismo por uma relação entre as estruturas da sociedade e os modos de pensamento, isto é, a subjetividade humana. Esta relação é explicitada, no materialismo histórico, pela compreensão de que a sociedade se estrutura em níveis: a infra-estrutura - que constitui a base econômica, que engloba as relações do homem com a natureza no esforço de produzir sua vida material e também as relações dos homens entre si - e a super-estrutura, nível político-ideológico onde se produzem as idéias e formas de consciência social. Nos Manuscritos de 1844 (1963:57 e segs) a *"alienação é a oposição do pensamento abstrato na realidade sensível ou da materialidade real no próprio pensamento"*. A economia política, ciência que renuncia voluntariamente à vida e a todas as necessidades humanas, realiza a operação de abstração: o homem alienado está destituído, separado do seu trabalho e do usufruto dos bens que produz, por uma elaboração falsa da consciência que o submete ao capitalista, o *"poder desumano que o domina"*.

O imaginário, em Marx, sob qualquer denominação menos precisa, é sempre uma ilusão poderosa, ideológica, portanto falsa, que arrasta os homens ao fracasso, tendo um sentido negativo. Para ele, diante das tentativas de explicar a realidade e orientar suas ações, os homens elaboram formas de conhecimento ilusório e representações que mascaram os

[19] SILVEIRA: 1989, p.12 , e também, SEMERARO: 2000, p.5, a propósito do pensamento de Gramsci.

conflitos sociais e servem como instrumento de dominação nas mãos dos poderosos. Dizemos *quase sempre* porque em alguns de seus textos encontramos um vislumbre de um poder afirmativo do imaginário, que ele utiliza em algumas análises das ações concretas de transformação do mundo – considerando-as uma porta de entrada subjetiva nas lutas históricas. Marx não subestimava o poder do imaginário nas lutas políticas, como se depreende de sua análise do golpe do 18 Brumário de Luís Napoleão. Ele observa o papel da reconstrução histórica do passado através do imaginário, pelos grupos e classes sociais, para nele apreender e recuperar as esperanças não alcançadas concreta e subjetivamente, no decorrer de suas lutas anteriores. Considerava que em todo projeto racional está presente um elemento irracional, que impulsiona os indivíduos, em direção a uma mudança radical. É por isso que logo na introdução desse texto, afirma: *"Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (...) E 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****, tomando-lhes emprestados os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada"* (MARX:1997,21) (Grifos nossos). Essa memorável passagem é emblemática da importância que Marx atribuía ao suporte simbólico transmitido pelas gerações anteriores para direcionar as ações e lutas dos homens, ainda que ele considerasse inadmissível tomar o passado como modelo para situações presentes (MATOS:1993,16). A história tem demonstrado que as revoluções, via de regra, utilizam mitos e símbolos, modos subjetivos de entrada num

movimento coletivo, meios que mobilizam interesses e emoções, comprovando a força impulsionadora das representações.

Michèle Bertrand (1989: 22-24) lembra que, em Marx, a necessidade psicológica de imaginar outra vida, iludir se, está ancorada na impotência individual em que o homem se encontra para resolver seus problemas, agir sobre a realidade, alterar seu destino. A incapacidade humana perante os imperativos sociais é atribuída por ele à contradição entre as aspirações universais contidas em todos os projetos e ideais humanos e sociais e as condições de emancipação obtidas no movimento social. Para Marx, a subjetividade humana é uma criação particular que cada um desenvolve segundo suas próprias possibilidades e crenças. Nos Manuscritos econômico-filosóficos a força da ilusão é o *desejo aprisionado* (1963:105). Quanto mais o anseio é reprimido, maior a idealização, raiz da ideologia, que tanto pode ser positiva - impulsionando os atos de um grupo ou classe social, no sentido revolucionário - como negativa, a contra-força que respalda e justifica os atos desse grupo social. Como exemplo, recorde-se a auto-idealização positiva da burguesia em sua luta emancipatória durante a Revolução Francesa e a correspondente projeção de um ideal negativo sobre o clero e a nobreza (BERTRAND:1989,28).

Esta autora considera que, mesmo sendo privilegiada a *necessidade social* da ilusão, esta não pode ser dissociada da explicação psicológica, porque, impossibilitado muitas vezes de transformar o real, cada um utiliza uma via que lhe é própria para suportar o sofrimento – esta é sua criação subjetiva, processo que ela descreve como de *idealização, identificação e projeção*. Analogamente, em situações de crise na vida pessoal, os homens costumam

imaginar soluções para seus problemas, que se assemelham a projetos políticos. Nenhuma ação, portanto, é realizada sem uma base emocional, sobretudo as ações que envolvem grande mudança – e podemos depreender que isso não se refere apenas a aspirações políticas. No sentido oposto, ações políticas racionais, fundamentadas em conhecimentos científicos, estratégicos, muitas vezes apresentam desdobramentos irracionais, porque dependem de ações individuais subjetivas. Este trabalho de pesquisa pretende, a propósito, conhecer um pouco desse universo representativo que interfere nas políticas educacionais, mobilizando e desmobilizando ações individuais e coletivas, ao qual não se atribui grande destaque.

A necessidade subjetiva para o homem apegar-se às ilusões, seja através da religião, da filosofia, da moral, do direito, doutrinas políticas, etc, está ligada ao fato de que, para Marx, o homem é um ser fragmentado, separado de sua essência - o *genérico universal* – por um processo de cisão. Esta unidade só é alcançada quando todas as potencialidades humanas, de que o homem é constituído em sua natureza, podem ser historicamente concretizadas. Por esse motivo, projeta num outro *ser ilimitado* as qualidades e virtualidades que não realiza em sua vida particular e que acredita não possuir – processo de inversão e projeção, no qual inverte sua posição em relação ao *outro* (o *reflexo* político e religioso do mundo real). Torna-se objeto, enquanto Deus e os governantes passam a ser o sujeito – um, o autor da natureza e os outros, os responsáveis pelo destino humano (BERTRAND:1989:23-29). A religião, nesse sentido, pode ser o esforço do homem em suprimir o sofrimento que advém de sua fragmentação e o desejo de ser restaurado em sua unidade fundamental. Esse apego religioso aos deuses não se refere apenas à ignorância ou falta de conhecimento, mas, sobretudo, à necessidade ontológica de recuperar concretamente suas potencialidades.

Para Bertrand, a necessidade objetiva de mudar o mundo se complementa na necessidade subjetiva da ilusão para suscitar o entusiasmo e a mobilização. São os elementos simbólicos e subjetivos que permitem a participação individual em movimentos ou atividades coletivas, porque mobilizam interesses pessoais e emoções. O indivíduo participa da humanidade como ser genérico, através do trabalho, projetos, empreendimentos, de sentimentos e paixões que se manifestam em todo gênero humano, com motivações que lhe são particulares, referidas às necessidades de sua individualidade.

A imaginação não é, pois, uma simples construção da mente, mas um meio pelo qual os homens agem sobre si mesmos, elaboram uma representação, para se adequar às aspirações não satisfeitas (ausência), quando se decepcionam ou não conseguem alterar as condições objetivas de suas vidas. Esse processo de idealização, por um lado, é, na verdade, uma luta que transcende os interesses privados, quando os homens transferem seus anseios a um grupo de identificação ou classe, neles reconhecendo seu representante universal. Por outro lado, o seu oposto, *o outro*, passa a ser identificado como o que subjuga, e assume um caráter negativo absoluto radical. O suporte da identificação positiva é o *ideal comum*, muito mais do que o *interesse comum,* segundo Bertrand. A idealização negativa é a contrapartida da identificação a uma classe e da idealização positiva (Idem, 28-30).

Em seus primeiros trabalhos, Marx localiza no Estado moderno um dos responsáveis pela fragmentação humana. Afirma que sua presença onipotente substituiu o religioso no cotidiano da modernidade, fazendo crer que a cidadania e a liberdade poderiam reintegrar o universal no particular. O genérico-humano poderia, enfim, realizar-se no indivíduo. Por que

isto não ocorreu? Porque, no âmbito do Estado, esta cidadania revelou-se abstrata, na medida em que o homem não é reconhecido enquanto pessoa, pelo que é, como sujeito. Sob o Estado, o ser ilimitado e todo poderoso - a cidadania - se apresenta como uma "forma" ideal, que dificilmente se realiza no âmbito dos direitos concretizados, idéia que o levaria a defender a tese, no socialismo, da eliminação do Estado. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, ao analisar o processo social de mercantilização ocorrido no sistema capitalista de produção, afirma que o indivíduo é reconhecido apenas como força de trabalho que tem somente necessidades vulgares e não como pessoa, sendo incapaz de se exprimir em todas as suas potencialidades (1963:34-37). Já em *A Ideologia Alemã*, ele recupera esse tema, descrevendo a produção da vida material pela objetivação humana do trabalho, como meio do indivíduo ser reconhecido na sociedade industrial capitalista. Coloca, entretanto, na alienação do produto do trabalho humano a força de sua desumanização, na medida em que não mais detêm o controle e o usufruto do resultado de suas próprias forças. O trabalho, meio de produção da vida material, característica que define ontologicamente o ser humano, aparece nessa sociedade sob uma forma negativa. Nesse processo, os homens encontram-se reduzidos em suas capacidades, impedidos de participar do mundo por eles criado.

Posteriormente, nas obras consideradas de maturidade, Marx situa a fragmentação e o sofrimento dos homens na *divisão social do trabalho* e nos *antagonismos de classe*, sob a organização da produção, no sistema capitalista, mantendo a idéia de que a existência particular dos homens, no capitalismo, está privada da maior parte de seu poder criador – idéia que ele desenvolve no conceito de alienação.

As análises ulteriores de Marx, segundo Bertrand, não aprofundam esse vislumbre ou intuição fundamental de poder criativo que poderia explicar a eficiência subjetiva que tem a ilusão para os grandes movimentos sociais e políticos e também para as ações individuais imaginárias objetivas de emancipação humana através dos elementos simbólicos, *"... aquilo que não é apenas um dizer, uma elaboração do mundo em que se vive para conhecê-lo e dominá-lo, mas um fazer que antecipa o gozo no plano imaginário daquilo que pode ser esperado como uma realidade vindoura"* (BERTRAND:1989,28-29). O conceito de representação praticamente vai desaparecendo de seu vocabulário, sendo substituído progressivamente pela noção de ideologia, de conotação negativa, e pelo conceito de alienação, que adquirem importância mais significativa em sua obra.

Para Marx, portanto, a origem da ilusão, presente tanto nos conceitos de ideologia como de alienação, é sobretudo exterior ao homem. É o mundo real que necessita de ilusões às quais o homem comum se apega para sobreviver; sua origem remonta às relações de classe, de sujeição- dominação. A eliminação do sofrimento só será possível, acredita ele, pela via da transformação e emancipação social. Enquanto esta base social não for destruída, o sofrimento humano não cessará, multiplicando soluções ilusórias. Há, pois em Marx, uma teoria da alienação que se preocupa com a dimensão fenomenológica da história e dos *processos* históricos.

Martins localiza na vida cotidiana e nos fragmentos de que ela é constituída o local onde se manifesta com maior visibilidade a alienação. A tarefa dialética em tempos de pós modernidade, em que o sujeito já se encontra desprovido de qualquer senso ativo de história,

desloca-se, de acordo com Agnès Heller e Lefebvre, para o homem comum da cotidianidade. Conquanto o grande projeto coletivo revolucionário tenha sido abalado pelas mudanças estruturais ocorridas na esfera de produção do capitalismo triunfante, deixa, assim mesmo, uma brecha em suas fraturas: a possibilidade de recuperar, através de uma compreensão totalizante, o sentido do estágio atual da exploração humana, contido na ideologia neoliberal e na globalização. Daí a necessidade de interrogar sociológica e dialeticamente o fragmento no âmbito do que é dado, para transformá-lo, para desvendar nele o possível e, portanto, a sua historicidade (MARTINS, FSP,15/09/2002).

Gramsci, um dos autores modernos, fiel à tradição marxiana, mobilizou seus esforços no sentido de identificar as idéias que podem ser úteis à libertação do homem sob regimes totalitários. Para ele, a filosofia da práxis (o marxismo) representa uma superação à ideologia, já que esta noção comporta um desvalor e deve ser analisada historicamente. Distingue ideologias historicamente orgânicas, necessárias a uma determinada estrutura, das ideologias arbitrárias, *desejadas*. Enquanto concepção de mundo, a ideologia tem a função de estabelecer um consenso no grupo social, porque incorpora-se ao senso comum. "Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é uma validade 'psicológica': elas organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc" (1966:62-63).

A interpretação de Gramsci não distingue estrutura material (base econômica da sociedade) e superestrutura (ideologias): as forças materiais são *o conteúdo* e as ideologias são *a forma* de uma determinada estrutura social historicamente considerada (concepção

gramsciana de bloco histórico). Ao estudar os mecanismos pelos quais opera a superestrutura, conferindo hegemonia a uma determinada classe social, Gramsci enfatiza a importância do trabalho contra-hegemônico em torno das forças ideológicas que atuam no seio da sociedade burguesa, com potencial para transformar a realidade. Atribui, portanto, um caráter potencialmente desafiador aos grupos subalternos, na medida em que as pessoas, individual e coletivamente se comportam de modo nem sempre passivo, aceitando as idéias e condições que lhes são impostas (Idem,18-20). Ele manifesta uma crença no potencial criativo de transformação que os homens, agindo conjuntamente, são capazes de mobilizar.

3. REPRESENTAÇÃO E PERSONALIDADE

3.1. A Escola de Frankfurt

Durante o século XX a teoria marxista da subjetividade foi enriquecida sobremodo pela reflexão psicanalítica, verificando-se o desenvolvimento de diversas correntes de pensamento que procuraram integrar as principais descobertas de Freud aos movimentos emancipatórios ocorridos após a primeira guerra.

O trabalho da Escola de Frankfurt amplia o foco marxista de interpretação dos condicionantes das ações individuais, aceitando como pressuposto que as razões econômicas do indivíduo não são suficientes para explicar seus comportamentos, e que a personalidade é um fator determinante das preferências ideológicas. Os mais importantes trabalhos desse grupo de investigadores buscaram encontrar respostas para a contradição fundamental

verificada no comportamento operário durante o período entre guerras, quando essa classe recusava organizar-se nos padrões esperados pelo marxismo ortodoxo, agindo de acordo com interesses pessoais e não de classe, ligados à esfera psicológica.

Para compreender este fenômeno foi necessário ultrapassar o paradigma explicativo marxista anterior e reconhecer que os distintos modos de valorizar o mundo social estão freqüentemente associados a tendências inconscientes, incorporando explicações presentes no campo investigativo da Psicologia e resgatando as contribuições de Freud para a explicação do social. A psicologia encontrou na origem dos sonhos, das fantasias e das interpretações "errôneas" sobre o mundo - ou seja, nas profundas necessidades da personalidade - as explicações inacabadas do marxismo ortodoxo. Esta compreensão da ideologia afasta-se da noção ideológica de *visão de mundo*, associada à posição social que o grupo ou indivíduo ocupa no conjunto da sociedade. De acordo com essa concepção, a alienação será superada por uma consciência mais verdadeira apenas quando o homem, no uso de suas faculdades racionais, organizar para si mesmo a compreensão do papel e dos fatores determinantes de sua sujeição, tendo total acesso aos fatos que o tornam alienado.

Em Adorno (1962: 6), as *"convicções políticas, econômicas e sociais de um indivíduo conformam freqüentemente uma pauta ampla e coerente, como se estivessem unidas por uma 'mentalidade' ou 'espírito' comum"*; esta pauta é a expressão de profundas tendências da personalidade. Adorno define ideologia como a organização de opiniões, atitudes e valores, uma maneira de pensar sobre o homem e a sociedade, associando-a às necessidades fundamentais do indivíduo (tendências, desejos, impulsos e temores emocionais,

mais primitivos e irracionais) na medida em que estas podem ser satisfeitas ou frustradas. Para ele, as ideologias resultam tanto de processos históricos como de acontecimentos sociais do momento. Sustenta, na introdução de *A Personalidade Autoritária*, que as ideologias preenchem uma função na adaptação total do indivíduo, e que as opiniões, atitudes e valores expressam-se por meio da palavra, quando se encontram na superfície mais racional, em termos psicológicos; quando, porém, se trata de questões cujo conteúdo está ligado à dimensão afetiva, o grau de franqueza daquele que fala depende da situação, da pessoa e do momento em que fala, distanciando-se daquilo que realmente pensa, permanecendo na dimensão mais oculta de seu pensamento.

Nesse estudo que realizou para lançar luz sobre as predisposições do indivíduo ao comportamento antidemocrático - os sujeitos potencialmente fascistas - tenta relacionar a ideologia veiculada pela palavra à ação, embora nem sempre as idéias verbalizadas cheguem a colocar-se em prática – problema que, freqüentes vezes, no curso da pesquisa, foi por nós observado, sobretudo nas falas dos professores.

Quando se buscam as relações entre personalidade e ideologia considera-se que a personalidade é um agente mediador entre as influências sociológicas e a ideologia. *"A personalidade é principalmente uma forma de potência, uma predisposição a determinado comportamento, mais que o próprio comportamento"* (ADORNO:1962,10). Seus estudos foram importantes para afastar as idéias presentes no senso comum de que as inclinações de um indivíduo pertencem a algo inato, básico, ou racial. Foram importantes também para se

compreender que aquilo que hoje se considera patológico pode transformar-se, de acordo com as condições sociais, em tendências predominantes.

3.2. Representação e Psicanálise

Processo de *idealização*[20] em Freud é a adesão a um projeto ideal que contém uma promessa, cujo alcance excede o interesse individual; é a necessidade de transcender os interesses particulares, ocultá-los num processo subjetivo para que as ações individuais sejam mais eficientes. A idealização é proporcional à repressão do anseio. O suporte da identificação está associado a certas categorias presentes no inconsciente: a auto-realização, a imagem engrandecida de si, que almeja identificar um *eu* aos objetivos genéricos universais. Freud descreve o desmoronamento do ideal como um retorno contra a própria pessoa: o ideal negativo frequentemente se manifesta como uma auto-destruição suicida.

Para Bertrand, o *ideal só sobrevive pela promessa de que é portador* (1989:34). O grande perigo para os movimentos sociais e para o estabelecimento de estratégias nas trajetórias individuais é que a esperança, impulsionadora tanto da militância política, quanto dos projetos pessoais em busca da emancipação humana, seja destruída no próprio campo do suporte de identificação que a possibilita, isto é, no plano imaginário - e não na realidade - porque a força do desejo é capaz de mantê-la. A *fé em ideais* é, portanto, uma forma de vida social. É o processo subjetivo pelo qual os homens se apropriam do mundo real e tentam imaginariamente resolver suas contradições, nem sempre a ele inteligíveis, mas das quais não

[20] processo descrito por Freud em *Psicologia das massas e análise do eu*, in Ensaios de Psicanálise,1983, p. 119.

cessam de experimentar os efeitos na sua vida cotidiana. *"As significações conscientes, o sentido atribuído a seus atos, provém sempre do imaginário, seu próprio imaginário, ou de grupos aos quais pertencem, ou ainda de grupos aos quais não pertencem, mas gostariam de pertencer e com os quais compartilham os ideais, valores ou crenças, para a eles se integrarem"(Idem).*

4. LEFEBVRE E AS REPRESENTAÇÕES

No intuito de esclarecer a contribuição de Lefebvre na compreensão do poder das representações permito-me apresentar um trecho longo de "A presença e a ausência"[21] em que esboça uma definição do tema: as representações são *"produtos que não derivam diretamente de nenhum dos componentes da prática mas de suas interferências. Intermediárias entre o vivido incerto e o concebido elaborado,* ***os conteúdos inerentes às formas das relações sociais*** *(natureza e sexo, vida e morte, corpo e espírito, espaço e tempo, debilidade e poder, etc) dão lugar a representações múltiplas e diversas, por sua vez flutuantes e fixas, escorregadias e estereotipadas... nenhuma das formas da opinião (doxa) e do empírico se representa isoladamente a não ser através das demais. Isto permite compreender o caráter paradoxal das representações; não são 'fatos sociais' análogos a coisas, pois não possuem consistência própria. Entretanto, não podem conceber-se como 'fatos psíquicos', ainda que motivem os atos, pois* ***somente surgem nas relações****; não são interiores ao 'sujeito'(o indivíduo social); atravessam-no...seu suporte certamente é a linguagem e o discurso"*...(199-200, grifos nossos,) mas a análise proposta pelo autor deve superar a relação significante-

significado, introduzindo um terceiro elemento (a representação) que permita colocar em realce *o desconhecimento* – categoria que escapa à filosofia, desvelando o comum e o trivial no contexto do cotidiano. Representações são, portanto, fatos de palavras e de prática social, não se confundindo com fatos de linguagem, fatos psíquicos ou fatos sociais. Preenchem um hiato entre o ser e o conhecimento, formam-se na vida cotidiana entre *o concebido* e o *vivido*, sendo resultado de reflexões verdadeiras ou falsas sobre a prática social e a experiência de vida individual e coletiva.

O que significa isso? Que a identidade concreta só se realiza através das diferenças. O absoluto só se concebe no relativo. Para nosso objetivo, *o professor através do aluno e vice-versa*, o homem através da mulher, os *fazedores* de política através dos implementadores e destinatários, o saber através da ignorância. Os dois termos são captados através da mediação presente na ausência colocada entre os dois. De acordo com Lefebvre, a presença só pode ser alcançada através da *obra* (material, espiritual ou como criação de novas relações) que preenche o vazio e recupera a vivência, seu pleno usufruto. O homem fragmentado – que possui qualidades abstratas, isoladas do todo, que é valorizado apenas enquanto cumpridor de papéis que lhe são destinados – necessita atravessar as representações num movimento de desalienação, liberação (Idem,168-170).

Representações são necessárias à vida, mas não suficientes. Quando empobrecidas e sistematizadas em ideologias, fazem parte dos processos de conservação da realidade, proteção contra as mudanças, favorecem a manutenção do *status quo*, ainda que os indivíduos não

[21] Optei, por medida de simplicidade, por apresentar as citações já traduzidas, assumindo o risco e a

tenham consciência disso (174). Desde que os homens, a partir do século XX, perderam a confiança nos referentes que orientavam seus passos: deus, o diabo, a revolução, o socialismo, a democracia, a educação e o *poder da educação* como fator de ascenção social, num tempo em que as representações eram contidas em limites muito precisos, liberou-se o significante e qualquer coisa pode significar o que se queira, com o concurso não desinteressado dos meios de comunicação, em aliança com o grande capital. As capacidades sociais se autonomizam a partir daí, separando-se da totalidade que poderia explicá-las, integrando-as, e ganham um status pseudocientífico cujo objetivo é domesticar os homens: o econômico, a arte, a técnica, etc e certamente a educação, fazem parte do processo (Ibidem,177).

As representações são terrivelmente eficazes. Surgidas no cotidiano como primeira esfera de significação, organizam-no estabelecendo a frustração, a privação do prazer, *a espera passiva e resignada das decisões políticas*, do auxílio de deus; instauram a disciplina da ausência, atacam a energia fundamental do sujeito *que inventa um objeto, um projeto, um trajeto* (Ibidem,179-187).

Atravessar as representações, sem contudo pretender suprimi-las - o que, de resto, seria impossível - significa trair as idéias mais sagradas, recolocar a apropriação no lugar da propriedade, recuperar o uso dos produtos do trabalho e a vivência do corpo, do tempo e do espaço. De que forma isso seria possível? O mal estar que define o cotidiano, a vivência reduzida, atacada por todas as formas de constrangimentos, defende-se selvagemente, diz Lefebvre, com as armas que estão ao seu alcance. O *Irredutível*, que não se deixa captar,

---

responsabilidade por eventuais falhas de interpretação.

define-se pela revolta, pela violência contra a agressão permanente e se expressa pelo *percebido,* terceiro termo entre o vivido e o concebido. Nas brechas das representações positivas e negativas, fontes de contínua e persistente opressão e submissão ou porta para a libertação, a percepção é capaz de captar algumas presenças, sentir as ausências (206).

Para elaborar sua teoria das representações, Lefebvre retoma esse aspecto inacabado do pensamento de Marx, *essa raíz subjetiva e imaginária da emancipação, que consegue se articular no real através do simbólico* (BERTRAND:1989,28) - a relação entre certos processos sociais e as representações que os homens constroem a esse respeito, em direção à sua emancipação.

Interrogar esse cotidiano nos seus fragmentos de historicidade significa também pensar essa práxis, pois ela se dá, como demonstra Marx, no âmbito do que é dado, para transformá-lo, para nele desvendar *o possível.* Compreendê-las implica desvendar essa prática em que o saber e a sabedoria se relacionam integrando o fictício, a aparência e a essência. *"Como todo e qualquer conceito, as representações emergem e se formulam nas condições históricas particulares e gerais. Vêm de fora, impostas ao sujeito e sua consciência (como idéias e objetos) e de dentro, contemporâneas de sua constituição como indivíduo e ser social."*[22]

Ainda em Marx, recupera o *aspecto ético e estético* da revolução, como um projeto pessoal de construção da própria vida como uma ***obra:*** ação histórica e auto-criação,

[22] PENIN, e KAWASHITA, Henri Lefebvre e a crítica da vida cotidiana, mimeo. p.4, s/d.

considerando que todo movimento social, toda ação histórica não detém apenas um aspecto funcional, instrumental, mas também um aspecto estético, subjetivo, que proporciona grande satisfação narcisista e, portanto, relaciona-se com a poesia. Enquanto age sobre o mundo exterior, o homem procede à transformação de si mesmo. Lefebvre aceita que as representações, para serem socialmente eficientes, devem também ser subjetivamente eficientes, porque o indivíduo, ao agir, coloca em funcionamento um poder de imaginação. Esta consideração não significa, entretanto, que as representações, por si, tenham a capacidade de resolver dificuldades reais. Elas respondem à angústia dos homens, dão sentido e esperança às suas vidas, porque os homens, na sua vivência concreta, sempre temem e sempre têm esperança, ainda que a espera exceda as realizações e o seu usufruto.

José de Souza Martins, profundo conhecedor da obra de Lefebvre, descreveu as contingências e os dilemas que o homem comum enfrenta para compreender e atuar sobre os problemas que a vida se lhe interpõe: "*A complexidade antropológica das miúdas relações e compreensões que, no dia a dia erguem um véu cinzento que separa, aparentemente o homem cotidiano de sua história e da sua competência para concretizar esperanças*" (MARTINS:2002[1]). A consciência do real e a auto-transformação não são possibilitadas a todos os indivíduos da mesma forma e com a mesma intensidade, em função das circunstâncias objetivas da trajetória concreta de cada vivência.

O que distingue a teoria lefebvriana das representações, do conjunto do pensamento filosófico a respeito desse tema, é que ele não pretende simplesmente transcender o

representativo, mas *atravessá-lo*, reconhecendo sua força. Ele indaga por que certos esquemas simbólicos são mais eficientes do que outros, apresentam mais força e permanecem com uma carga impulsionadora ou inibidora das ações. Assegura que o poder inconteste das representações pode ser verificado nos mitos, na religião, na ideologia, em determinadas situações históricas. Ao questionar a origem desta eficiência, retoma em Marx a relação entre a teoria e a prática, entre o pensar e o viver – *relação vital e datada na grande aventura de fazer do homem, de ser o protagonista de sua própria história* e tenta identificar as representações reacionárias e paralisantes que levam ao fracasso e as que se revelam positivas e mobilizadoras, possibilitando ao homem resgatar sua humanidade.

Toda a obra de Lefebvre refere grande preocupação em demonstrar a crescente importância do imediato e do reprodutivo na história do homem contemporâneo, cuja superação somente será possível na medida em que se reconheça a também crescente importância do vivido, da transgressão, da insurreição que *"convulsiona a vida moderna capilarmente nos detalhes da vida social"* (MARTINS:1996,9-10).

Essa preocupação com o indivíduo concreto em sua vivência temporal acarretou-lhe uma série de dissabores políticos e intelectuais, no seio do Partido Comunista, além de incompreensões por parte dos marxistas positivistas – que julgavam a ciência criada por Marx desvinculada de ideologia, acima de todas as críticas. Ele foi acusado de "romântico", na época em que o stalinismo se convertia em religião oficial, antes de ser expulso do Partido. Lucien Sève, não obstante ter criticado em Lefebvre, na década de 60, sua preocupação com o imediato e a sobrevivência, com o vivido no dia a dia da cotidianidade, com os momentos

decisivos das biografias individuais, que permitem definir a história de um povo, de uma sociedade e de uma civilização (HESS:1988,158), interpretando seu pensamento como pequeno-burguês, mais recentemente assim se expressou sobre o *campo histórico dos possíveis*, conceito desenvolvido por seu antagonista político e intelectual:

"As estruturas das relações sociais que organizam as trajetórias sociais" não são de todo suficientes para compreender de que modo cada sujeito, na sua vivência, questiona e transforma as contingências a que todos estamos determinados ou encara sua trajetória pessoal como destino. Cada sujeito, a partir de suas necessidades e aspirações e também de sua forma de individualidade e subjetividade projeta sua biografia, suas próprias formas de *"situar-se na contingência e de concretizar sua liberdade - dialética cuja complexidade ultrapassa uma 'determinação social dos destinos pessoais'"*.[23]

Segundo a teoria das representações em Lefebvre, é na vivência pessoal que devem ser buscados os espaços e as margens de manobra – as brechas encontradas nos contextos sociais - que permitem ao homem construir sua vida como uma obra. Essa idéia é também partilhada por Yves Clot: *"...a apropriação psicológica das formas sociais não é uma mera interiorização das necessidades objetivas, mas uma elaboração, por parte do sujeito, do seu campo de possíveis, dentro daquilo que lhe é oferecido..."*(1989:189).

[23] Conf. SÈVE:1989, p. 162 e nota 35, a propósito de uma discussão sobre texto de Daniel Bertaux – Destins Personnels et Structure de Classe.

Retornando à reflexão sobre o sentido das políticas públicas apreendido pelos seus destinatários, podemos inferir, preliminarmente, que essas representações se dão mais num movimento de filtragem e de elaboração de formas mentais, do que de absorção de informações . Considerando a impossibilidade de, no trabalho, o homem absorver tudo que lhe é imposto, Bernard Doray nota que *"é praticamente uma questão de sobrevivência psicológica poder produzir formas reconhecíveis de sua própria atividade, de seus sentidos, de sua finalidade" (...)* A *visibilidade* (dos resultados do trabalho parcelado) talvez seja menos importante do que a *concepção* do sentido dos atos na sua massa; a formação das finalidades subjetivas assemelha-se a um *"recalque do real, a instalação de anteparos, de pontos de contenção da fuga real do circuito dos atos"*. Para explorar essas questões é preciso relacionar *"a visão de cada trabalhador, seus projetos pessoais, as formas culturais de apropriação, e a análise dos vínculos simbólicos que amarram os sujeitos"*, porque os trabalhadores sempre tentam recapturar, de uma maneira ou de outra, o sentido de seus atos. (1989:97-100).

É sabido que a questão da consciência e da superestrutura em Marx está ligada à realidade do tempo em que se vive, onde as condições materiais produzem as concepções, sem deter, entretanto, o valor de verdade, qualquer que seja o seu enunciado. Fazem parte de um processo em que o homem tenta apreender essa mesma realidade em que vive. As primeiras formas sociais e individuais de consciência não-crítica, muitas vezes, estão desligadas de elaborações teóricas que o indivíduo não domina, mas constituem-se em etapas necessárias para a representação coerente de si, dos outros e do mundo, sobretudo porque condicionam suas ações futuras.

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO

5. COTIDIANO E REPRESENTAÇÕES

A abordagem teórica das representações, a nosso ver, não pode ser desvinculada das pesquisas sobre o cotidiano, porque é nesse nível da vivência que os homens elaboram e re-elaboram seus conceitos, através da práxis. As representações e o cotidiano são a primeira esfera de sentido.

Antonio Chizzotti (1991:90) localiza no início da década de 50 o surgimento de diversas correntes investigativas que passam a se interessar por estudos sobre o cotidiano, especificando e operacionalizando o conceito. Esses primeiros trabalhos que tomaram o cotidiano como um aspecto essencial a ser considerado na vida social apresentaram um caráter nitidamente experimental. Cada parcela decomposta do cotidiano foi considerada fundamental para a compreensão do todo social. Utilizando metodologia precisa, por descrições detalhadas, indicadores e medição de freqüências de comportamentos para traçar sua constância, o idêntico e o repetitivo, a maior parte desses estudos foram realizados a partir da psicologia, com excessiva prevalência de dados quantitativos.

Essas abordagens do cotidiano sofreram, no entanto, muitas críticas por parte do interacionismo simbólico[24] da escola de Chicago, da dialética e da fenomenologia aplicada às ciências sociais (sobretudo as análises tributárias das pesquisas de Schutz, apoiado em Husserl e Weber), de que a etnometodologia de Garfinkel é caudatária.

Dentre os estudos que se apóiam na dialética marxista, Chizzotti aponta a sociologia existencial, os trabalhos dos sociólogos das emoções e os estudos no contexto de classe social – pesquisas cuja crítica enfatizou as contradições, os aspectos emocionais e de irracionalidade presentes nas ações humanas, demonstrando a importância das mediações pelas quais as estruturas econômicas movem os homens no transcorrer da história.[25]

Para Lefebvre, a vida cotidiana se apresenta como o mundo real, da vivência, em oposição ao mundo ideal da Filosofia. A partir do cotidiano, ele pretende extrair de sua decadência e fecundidade a possibilidade de transformar a vida dos homens. Nesse projeto, ele não aceita separar o campo filosófico, racional, do não filosófico, nem considera a vida cotidiana como inferior, inculta ou apenas material. Sua proposta tenta superar as hipóteses de Hegel, Marx e Nietzsche: a análise crítica e a transformação do cotidiano não pode se deter apenas no emprego de nossas vitais energias para fortalecer as ideologias e instituições, transformar a economia e o estado.

Diferentemente do filósofo, o homem cotidiano arrisca e perde, coloca em seus atos sensibilidades e paixões, guarda uma concepção espontânea, ainda que muitas vezes falsa da realidade. Freqüentemente, suas ações são consideradas irracionais, porque obscurecidas pelo desconhecimento.

---

[24] Termo empregado por Blumer em 1937 para ressaltar o significado que as pessoas dão às interações humanas. CHIZZOTTI: 1991,p. 93.

[25] Para situar as diversas tendências no estudo do cotidiano consultar Chizzotti: 1991, pp. 87 a 98.

O cotidiano se compõe de repetições, imitações do que é dado, num tempo cíclico que intercala racionalidade e natureza, consciência e sentimento. O imaginário e as representações contam com a memória, se aproximam de uma evocação do passado, e, neste sentido, são repetições. Desde a Antiguidade, os filósofos se preocuparam com o confronto entre a *identidade do mesmo imutável* (Parmênides) e a *mobilidade universal* (Demócrito). Transposto esse dilema da Filosofia para nossas preocupações atuais, podemos redefini-lo como a possibilidade de instaurar o novo nas miúdas relações e pequenos problemas de cada dia. Nas falas de alunos e professores é possível apreender ao mesmo tempo os efeitos da alienação, relações de dominação e sujeição, bem como indicadores de emancipação - pelo vislumbre de brechas de consciência, pequeninos raios de luz que clareiam situações e permitem disposições para agir – o ato criativo.

A reflexão de Lefebvre reitera em todo o curso de sua obra o drama e o sofrimento que afligem os seres humanos em sua vivência. *"É o infinito diante de nós, que somos finitude, o oceano diante da praia"* (LEFEBVRE:1984,27). Estudar o cotidiano, para ele, é fazer uma demografia das coisas, das pessoas que, bem ou mal, vivem e morrem, buscando sentido para seus atos e melhores condições de existência. Acrescentaríamos que no mundo capitalista contemporâneo, cada vez mais apenas sobrevivência e, em alguma medida, resistência. O cotidiano designa ainda o insignificante, o fragmento que não se integra, o que não é pensado, o efêmero, o homogêneo, a *aventura* vivida no jogo das possibilidades - aquilo que os filósofos desdenham e que as *ciências parcelares* interpretam, sem dar conta de sua unicidade.

São essas contingências da vida que impõem a necessidade de inverter as prioridades do mundo, valorizar o social em detrimento do econômico e do político, superar o produtivismo lucrativo em defesa do valor de uso, incentivar *a obra* e o desenvolvimento social.

Ao elaborar em 1970 o conceito de *diferença*, por oposição aos poderes homogeneizantes observados no mundo contemporâneo[26], propõe que o homem organize suas forças, traduzindo-as em forças sociais no caminho de sua emancipação. Em suma, o momento dialético da transformação, que, na obra de Marx aponta objetivamente para a trajetória política é, em Lefebvre, ampliado, não se restringindo apenas a esse aspecto, mas resgatando também o mundo que ele chama de extrafilosófico, constituído pelas artes e pela luta em *transformar o cotidiano*. Esse resgate da vivência incorpora a alegria e o prazer, aspectos presentes em Nietzsche, alçando a importância do corpo e do desejo à mesma dimensão do pensamento teórico filosófico, que ele considera redutor – porque preso à dimensão da racionalidade objetiva do homem. A diferença vivida (em ato) pelo novo protagonista da história é contraposta, assim, à diferença apenas pensada pelos filósofos e lógicos. Nisto consiste seu *projeto metafilosófico*, que passa pela *"aventura de viver"*.

Seus estudos insistem em resgatar nas obras de juventude de Marx o sentido do termo *produção*, que ali não se refere apenas à economia política, mas também a *"uma criação de obras (incluindo o tempo, as relações e os espaços sociais), em resumo, a produção espiritual"*, e, de outra parte, a produção material, a fabricação de coisas. Em

[26] LEFEBVRE. *Le Manifeste différencialiste*. Paris: Gallimard, 1970.

resumo, "produção do ser humano" por si mesmo, no decorrer do seu desenvolvimento histórico. Tomado em toda sua amplitude, o termo *produção* envolve a *reprodução*, não apenas biológica, mas material e também de relações sociais (Idem, 37).

Qual o motivo do cotidiano ser alçado à categoria da reflexão filosófica? Em primeiro lugar, porque o movimento da pós-modernidade pretendeu reduzir o sujeito revolucionário da História a um simulacro do papel transformador que desempenhou ao longo do século XIX e início do XX. A chamada "queda dos referenciais", analisada por diversos críticos da sociedade globalizada[27], caracterizou-se pela crescente perda de qualquer senso ativo de História entre os sujeitos, que os faz acomodarem-se às circunstâncias, à propaganda, ao consumo desenfreado e alienado, abrindo mão de seu potencial mobilizador (SANFELICE:2000,6-7). Em segundo lugar, porque os esquemas interpretativos simplificadores da obra marxiana reduziram a superestrutura apenas a um *reflexo* cristalizado da base econômica da sociedade, desprezando seu potencial criativo[28]. Lefebvre considera que é no cotidiano que se situa o núcleo racional, real, da práxis, fonte de ações e de atividades

[27] Referimo-nos aos teóricos da Escola de Frankfurt, entre os quais destaco Horkheimer e Adorno, e outros como E. Morin, J. Habermas, os historiadores P. Anderson, E.Hobsbawn e o próprio Lefebvre, autor da expressão *sociedade burocrática de consumo dirigido* para definir o neoliberalismo - estágio atual do capitalismo amplificado.

[28] De acordo com Lowy (1998), o marxismo foi a primeira corrente filosófica a defender o condicionamento histórico e social do pensamento, a primeira a desmascarar as ideologias ocultas sob o discurso de neutralidade dos cientistas. O que define a ideologia é uma certa forma de pensar, uma problemática, um horizonte intelectual que comporta, não obstante, ilusões. Isso vale também para seus representantes científicos. Portanto, não há ciência pura de um lado e ideologia de outro, como pretendiam os marxistas positivistas a quem Lefebvre dirige sua crítica em geral e a Althusser, em particular. Nesse sentido, a superestrutura comporta dialeticamente visões de mundo que têm uma validade provisória, inclusive a própria ciência, que também é uma superestrutura. O marxismo deve ser capaz de aplicar o materialismo histórico a si mesmo, de modo a não incorrer no "princípio da carruagem", princípio enunciado por Max Weber – ou seja, não pode recusar-se a retirar sua própria máscara, seu ponto de vista de classe. O pensamento de Lefebvre aproxima-se, nesse aspecto, dos marxistas historicistas Gramsci, Goldmann e dos pesquisadores da Teoria Crítica, sobretudo Adorno.

ideologicamente motivadas. É no cotidiano que as ideologias e as representações, essa mistura de conhecimentos, interpretações do mundo e do saber - ilusões a que também se dá o nome de cultura - se manifestam. Os interesses de classe, como interpretado por Marx no contexto do século XIX, já não asseguram o funcionamento da sociedade atual, atestam também os estudos da Escola de Frankfurt. É na vida cotidiana que se localiza *o resíduo* de todas as atividades da prática social e *o produto* desse conjunto – **o que resiste e o que se integra**. O repetitivo e o novo. Local de equilíbrio e de desequilíbrios ameaçadores ao sistema. É no cotidiano que pode se manifestar a atividade criadora do sujeito, voltada para um projeto transforme radicalmente a vida.

A *miséria do cotidiano* é descrita como o espaço do número e do gesto repetitivo. A sobrevivência da penúria, herdada de outros tempos históricos - que o capitalismo não superou - e o prolongamento da escassez: domínio da economia, da abstinência, da privação, da repressão dos desejos, da mesquinha avareza. Mas o cotidiano também tem sua grandeza, que ele localiza na criação de um mundo prático-sensível, a partir dos gestos repetitivos, em que as mulheres desempenham um papel fundamental: o encontro das necessidades e dos bens, a possibilidade de fazer da vida uma obra para os indivíduos, para os grupos, para as classes sociais. Em suma, o resgate do *uso* no lugar da *produção* (Ibidem,42-43).

O trabalho de Agnes Heller, autora marxista, discípula de Lukács e instigante pesquisadora do cotidiano, aproxima-se do de Lefebvre. Ela desenvolve a teoria marxista das

necessidades sob esse aspecto, relacionando desejo e carecimento[29] para definir modernamente o conceito marxista de libertação. Nos textos de Heller os desejos são apresentados como socialmente determinados, não podendo ser compreendidos sem a inevitável ligação com as questões da repressão e da proibição. Nas sociedades modernas estão presentes tanto os desejos conscientes de liberdade, vinculados à repressão política, quanto os desejos reprimidos eticamente por conotações religiosas. Em Erich Fromm, o conceito de desejo aparece ampliado, como em Heller e Lefebvre: trata-se de um desejo de liberdade e de auto-realização. É a civilização alienada que introduz a repressão aos desejos pessoais (FROMM:1965).

Heller entende que há, nos indivíduos, uma certa "revolta" contra as ambições racionais que permanecem ocultas nas profundezas de nossa personalidade; que *"o caráter psíquico do homem possui traços não expressos conscientemente em suas relações pessoais e em seu modo de pensar"* – os quais devem ser buscados como uma forma de esclarecimento pessoal – tese encontrada também em Adorno, cuja origem pode ser buscada em Freud. Conhecer essas motivações é essencial para *"operar, no interior delas, uma seleção consciente, do ponto de vista ético de nossa racionalidade e do ponto de vista dos carecimentos dos outros"* (HELLER:1982,27). Esta colocação apresenta nítida convergência com a posição de Lefebvre, quando ele sublinha a necessidade de se identificar as representações paralisantes com objetivo de diferenciá-las das representações mobilizadoras, como um projeto pessoal e social de emancipação.

[29] Neologismo utilizado por C.N.Coutinho para diferenciar *necessidade com sentido de contingência* e necessidade significando *aquilo de que os homens carecem*, o que desejam, na tradução de *bisogno*, em HELLER, "Para mudar a vida – felicidade, liberdade e democracia".

O balanço que Lefebvre faz do século XX revela que, com a era industrial, o homem - não obstante as forças produtivas terem se desenvolvido além do real e imediato, permitindo superar as leis naturais e a escassez que rondou a humanidade por toda sua existência - não conseguiu saciar suas necessidades elementares, acessíveis apenas para alguns, em certas partes do mundo. Além disso, o homem encontra-se numa nova pobreza, definida por ele como *segunda natureza*, descrita como a carência de satisfação das necessidades criadas pelo próprio homem. Essa pobreza não se refere apenas às questões materiais, mas também às imensas possibilidades não concretizadas de acesso à sua própria humanização, constantemente negada, porque a exploração do sistema econômico o impede de desenvolver-se plenamente e usufruir das condições tanto materiais quanto culturais de desenvolvimento (LEFEBVRE:1984,30-32).

Mesmo aquelas parcelas da sociedade que puderam melhorar suas condições de sobrevivência, não se tornaram livres para se utilizar do tempo e das possibilidades científicas e tecnológicas, com as quais convivem sem a elas ter necessariamente acesso real. Claudio Weber Abramo, num artigo intitulado *Irracionalismo e Informação* adverte que, das imensas possibilidades que a informática oferece para a humanidade, o que chega ao homem só cumpre o acessório, só atende a uma pequena parte do que prometem - é apenas um resíduo do principal: aquilo que se destina a alimentar os sistemas de poder. É a isso que Lefebvre denomina *"O atraso do real em relação ao possível, o social em relação ao econômico"* (MARTINS:1996,20).

Nessa sociedade, que ele denomina como *"sociedade burocrática de consumo dirigido"*, a cotidianidade é o seu principal produto e a modernidade a sua moldura. É aí que as novas carências se manifestam, como a possibilidade de utilização do tempo e do espaço: ganha terreno o tempo imposto, inscrito na cotidianidade aos cidadãos em diversas exigências fora do trabalho, no transporte, nas formalidades, idas e vindas etc, enquanto o tempo obrigatório e o tempo livre se retraem. A possibilidade do não-trabalho, contida nas obras de Marx, transforma-se em espetáculo generalizado: o lazer converte-se em objeto de controle e organização.

A publicidade, ideologia dominante, única mediação entre produtor e consumidor, técnica e prática, vida social e poder político, conforma, organiza e explora o cotidiano, que contém ademais, todos os objetos e relações. Também o Estado e as instituições, sobretudo os meios de comunicação de massa e a educação, impõem suas estratégias de configuração do social. A partir de 1960 ele observa que o processo se acelera e a sociedade caminha rapidamente para a total programação do cotidiano: o homem passa a ser determinado e até mesmo pré-fabricado pelas opressões, estereótipos, funções, modelos, ideologias, de fora para dentro.

A administração da escassez torna-se uma ciência, legitimando-se, enquanto os fragmentos da vida cotidiana, tempo, consumo, lazeres, relações, são racionalmente explorados e toda sociedade é proletarizada, tanto no trabalho como na vida privada - *"a colonização da metrópole afasta as ocasiões de fuga ao comportamento padrão"* (LEFEBVRE:1984,63-74).

Esta sociedade não consegue, entretanto, eliminar o desejo, o sonho, a utopia, que expressam alguma coisa que não se rende, algo que impede que o *círculo vicioso infernal* da cotidianidade se feche (Idem,82).

É neste ponto que o pensamento se torna resistência, no caminho da mudança ou conformação à rotina. As mulheres, os jovens - com sua típica rebeldia -, personagens privilegiados em nossa investigação sobre as representações, que são ao mesmo tempo sujeitos e vítimas, mercadorias e símbolos da mercadoria, compradores e consumidores, muitas vezes resistem a ingressar no cotidiano ou resignar-se à cultura dominante, fato que pudemos evidenciar ao longo de todo o trabalho de pesquisa.

Esse *mal estar da sociedade contemporânea*, que Edgar Morin chamou de *espírito do tempo* (1977) refere-se aos dois conjuntos de fatos interligados: a cotidianidade e a modernidade. Tem origem no esmagamento das diferenças, no aniquilamento da criatividade e do desejo, no descompasso entre o crescimento econômico e desenvolvimento social, na crise entre o que foi proposto pela sociedade industrial e pelo projeto da modernidade e aquilo que foi permitido ao homem comum realizar. O *mundo às avessas* é o mundo marcado pela destruição da natureza, inclusive *a humanidade no humano*, pelo esgotamento da religião, pela separação inconciliável entre filosofia, ciência e arte, pelo isolamento das ciências parcelares, pela corrosão das particularidades, pelas decepções e frustrações do consumidor, pela automatização crescente, pela aguda especialização da divisão do trabalho (NASSER e FUMAFALLI:1996,25).

Agnes Heller observa com clareza insuperável a necessidade (o carecimento) de uma fé cega que se contraponha ao desespero em que se encontram todos aqueles cujas esperanças não foram atendidas, sentimento que tem se desenvolvido cada vez com maior intensidade a cada frustração existencial, seja ela política-social ou pessoal: o fim da segunda guerra, a queda do muro de Berlim, o Vietnã, o fim da ditadura no Brasil, a chegada das esquerdas ao poder em vários países, etc, etc. Desiludem-se com os mitos – porque buscam a reencarnação do paraíso terrestre (ilusão religiosa da perfeição), tapando os olhos para as contradições do mundo real, e daí advém a revolta contra tudo que antes era objeto de crença (HELLER:1982,45). Não por acaso observa-se nos dias atuais uma proliferação de igrejas pentecostais de todos os matizes que prometem ao cidadão os remédios para todas as suas mazelas.

A frustração existencial, o bloqueio do possível que se manifesta tanto no plano econômico das necessidades materiais quanto no campo afetivo e artístico, pelo *aprisionamento do desejo, do sonho e da vida,* ganha especial relevo na crise das instituições políticas e na emergência dessas novas necessidades e relações cada vez mais obscurecidas e dificultadas.

Os estudos da Escola de Frankfurt, e também a crítica weberiana em seu conjunto, revelam, de forma pessimista, esse desencantamento ocorrido no século XX com os processos acima descritos, diferentemente de Lefebvre, que faz dos mesmos problemas uma leitura voltada para a busca da utopia e resgate da esperança. É também a partir dessa constatação que Boaventura de Sousa Santos traça um mapa dos processos e promessas não realizados da

modernidade (SANTOS:2001,23/35-36) – entendidos como um novo processo civilizatório - que é preciso recuperar: *"Julgo, pois, que precisamos da utopia como do pão para a boca. Marx ensinou-nos a ler o real existente segundo uma hermenêutica de adesão"*...(Idem,43)

Lefebvre considera que a modernidade é um *período transicional*, devendo, portanto, ser superado na vida cotidiana. Para que isso ocorra é preciso introduzir a diferença no pensamento imposto de forma homogênea, tanto por interpretações dogmáticas de diferentes matizes e tendências políticas, econômicas e filosóficas, como pela vida cotidiana massacrada por esses processos, com apoio e/ou omissão sistemática e quase incondicional por parte dos meios de comunicação de massa, dos políticos e intelectuais. Essa discussão, sem dúvida já presente na Critique de la vie Quotidiene de 1946 antecipou um debate que ganharia corpo na última década do século passado, corporificando-se na luta pela ampliação e concretização dos direitos humanos, introduzindo as questões de gênero, das necessidades urbanas, ecológicas e outras.

6. REPRESENTAÇÕES E MUDANÇA – O ESTABELECIMENTO DO NOVO E DO POSSÍVEL

Para explicar a origem de algumas representações, presentes no imaginário dos professores e alunos com os quais convivi não apenas durante a pesquisa, mas através de toda minha vida profissional, recorro ainda a uma das mais criativas noções desenvolvidas por Lefebvre - segundo J. S. Martins - que se refere à *simultaneidade das diferentes temporalidades da história*, que ele utiliza para explicar de que modo as pessoas se agarram a

algumas concepções, deixando de antever as possibilidades de se instalar a mudança, a revolução pessoal, no cotidiano do trabalho e sobretudo da vida.

Ele parte de um conceito de Marx freqüentemente mal compreendido, porque tomado como absoluto em leituras superficiais. Trata-se do conceito de *modo de produção* apresentado no primeiro volume de *O Capital*, em que Marx descreve o *desenvolvimento igual* do capitalismo. Tomando emprestado a Lênin a noção de *desenvolvimento desigual*, utilizada para explicar as estruturas econômicas da Rússia, Lefebvre explica que na História coexistem relações sociais que têm datas diferentes e que estão numa relação de descompasso e desencontro real entre o crescimento econômico e o desenvolvimento social.

Esse é o caso, por exemplo, de relações sociais *pré-capitalistas* que estão presentes nas representações das pessoas, não obstante não mais existirem as condições objetivas que lhes deram origem. Podemos nos reportar, como exemplo negativo, ao status ainda hoje atribuído às empregadas domésticas nas relações de trabalho do meio urbano, que não disfarçam sua vinculação às esferas agrárias e escravistas; na esfera cultural, a permanência de hábitos e costumes comunitários na sociabilidade do homem simples.[30] "*As forças produtivas, as relações sociais, as superestruturas não avançam igualmente, simultaneamente no mesmo ritmo histórico*".[31] Isto ocorre porque as relações econômicas se desenvolvem mais rapidamente do que as sociais; há, pois, um desencontro na práxis, ocasionado pelas *possibilidades* e pelos *condicionantes* da ação. A contradição se verifica entre a produção social e a apropriação privada dos resultados da produção. Concordando com Marx, Lefebvre

[30] A expressão é de José de Souza Martins, título de seu livro publicado pela Ed. Hucitec em 2000.

acredita que um homem produz, e ao mesmo tempo é produto de sua própria história - mas também pode ficar dissociado dela, não sendo senhor do que faz. Ao agir sobre a natureza, e modificá-la para atender suas necessidades, **constrói relações sociais, idéias, concepções e representações que dão sentido ao que realiza e também a tudo de que carece.**

Essa problemática é facilmente identificável em nosso contexto histórico e social - especialmente nas populações da periferia das grandes capitais, onde estão situadas praticamente todas as escolas nas quais trabalhei - cujos processos de urbanização e industrialização ocorreram de forma extremamente rápida, absorvendo toda uma população agrária e seu correspondente imaginário ao contexto do pleno desenvolvimento capitalista, onde as relações são estritamente reguladas pelo capital.

Interessa a Lefebvre denunciar as manifestas diferenças existentes entre os conceitos de crescimento e desenvolvimento, freqüentemente apresentados como idênticos na economia política, que obscurecem a percepção das opressões e dificultam a compreensão de que o plano social permanece sempre subordinado ao econômico. A conclusão a que ele chega é que os conflitos da realidade não são apenas contradições entre interesses divergentes de classes sociais, são também contradições históricas: descompasso entre formas diferentes de vivência, desencontros de tempos e de possibilidades, contradições não resolvidas, alternativas não realizadas, necessidades insuficientemente atendidas, virtualidades não consumadas.[32]

---

[31] LEFEBVRE, H. *La pensée de Lenine*, p.248, apud Martins: 1996, p.17.
[32] LEFEBVRE, H. *Une pensée devenue monde*, p.101, apud Martins:1996, p.22.

Ao descortinar certas mentalidades presentes no discurso e manifestadas como intenções de ação, torna-se importante tentar localizar na origem os processos subjetivos e sociais pelos quais certas permanências puderam se constituir, para, a partir daí, entender o significado muitas vezes nostálgico que apresentam. **Trata-se mais de investigar a força criadora ou não dessas representações**, do que simplesmente negá-las como destituídas de valor, falsas ou apenas ideológicas.

O fato de que, no interior de cada experiência de vida possam coexistir mundos, relações, concepções não contemporâneas, leva à constatação de que as ações individuais também se apresentam como contraditórias: falas, gestos, entonações, modos de relacionamento, desencontros entre o falado, o percebido e o feito, que necessitam, entretanto, ser concretamente vividos.

Para que dessa tensão surja a possibilidade de uma práxis revolucionária, inovadora, é necessário **resgatar espaços, relações e concepções que não foram ainda bloqueados pelos poderes**. Implica identificar as virtualidades (o residual), aquilo que ainda não foi realizado, para ampliar a compreensão do que foi fragmentado, uniformizado, racionalizado como equivalente. De acordo com Lefebvre, é nessa tentativa que o homem se descobre a si mesmo e se coloca diante dos outros, exercitando sua liberdade criadora, tornando-se verdadeiramente homem, na vivência entendida como *poiesis* - ação de construir algo que escape à mera reprodução do que está estabelecido.

Dentro dessa concepção, não existe repetição sem uma certa dose de inovação, que será tanto mais revolucionária quanto mais intenso o desejo de vivenciar *o possível (presente-ausente)*, na aventura da vida, encoberto pelos condicionamentos sociais *empobrecedores*. O passado das esperanças não realizadas pela modernidade industrial se torna presente em função da realização dos *possíveis* implicados objetivamente nesse passado.[33]

Captar o possível, descortinar o virtual nas ações e relações sociais requer uma metodologia de investigação específica no objeto de pesquisa. O método utilizado por ele, para investigar a complexa realidade, reconhece dois planos, horizontal e vertical, na análise da sociedade: a descrição do que é visível e que está na superfície, que inclui a maior diversidade das relações sociais, identificada no *plano horizontal*; e a análise dos tempos históricos, das relações sociais datadas, onde se localizam as temporalidades desencontradas e coexistentes, identificadas no *plano vertical* das relações sociais.

O primeiro momento de seu método, que é a fase descritiva ou etnográfica, consiste em identificar cada uma das relações sociais presentes no objeto de interesse. O segundo momento, que ele chama de analítico-regressivo, é o esforço para datar as relações, tanto a cultura material como também a espiritual. Aquilo que aparece no primeiro momento como simultâneo e contemporâneo é descoberto como remanescente de uma determinada época anterior. O *vivido* realiza essa combinação prática de coisas, relações e concepções.

---

[33] LEFEBVRE,H. *Au-delà du structuralisme*, Paris, Anthropos, 1971, p.86, apud MARTINS:1996, p.23.

Lefebvre recomenda que, para dar conta dessa totalidade é preciso recorrer às disciplinas especializadas (parcelares), como a sociologia, a antropologia, a história, a economia, a estatística, que, em cada caso se revelam como um todo em movimento, sempre multiplicado pelo leitor, em cada época e lugar.

No terceiro momento - histórico-genético - o pesquisador volta à superfície fenomênica da realidade social. É o reencontro do presente (o percebido) elucidado, compreendido, explicado, ou seja, concebido teoricamente. É nesse terceiro momento que se definem as condições e as possibilidades, o virtual da história. É também aí que se localizam e manifestam as formas de poder e controle impregnadas na vida cotidiana e em quase todos os aspectos do público e privado: signos, símbolos, rituais e representações culturais que constroem a subjetividade e a voz de professores e alunos que resistem ou se acomodam a eles no âmbito das relações vigentes.[34]

Desvelar essas coações e enfrentá-las é tarefa cada vez mais difícil que nos cabe a nós, professores, encarar de perto e de longe, conforme nos ensina Lefebvre. O olhar de perto significa a partilha de uma condição profissional em que sujeito e objeto se interpenetram: o sujeito é o professor que assume a narrativa, enquanto o pesquisador indaga, procura saber e permanece sensível ao registro dessa experiência de vida. Em outras ocasiões é o professor que solicita informações, coloca-se como aluno interessado em conhecer. A esse respeito, Eclea Bosi afirma que só se alcança a plena compreensão de uma dada condição humana, quando se participa de uma *comunidade de destino:* quando se partilha condição de vida

semelhante, sedimentada no trabalho comum (BOSI:1998,38). De longe, é possível observar, através de um distanciamento crítico, para compreender e desafiar as imposições do cotidiano, distinguir conhecimento de ideologia. Finalmente, uma auto-crítica perpétua, uma reflexão sobre o conjunto da sociedade, concepções e apreciações em escala de conjunto social (LEFEBVRE:1984,34), para caracterizar a sociedade em que vivemos, compreender o significado da modernidade e o que gera a cotidianidade, com a finalidade de utilizar nossas estratégias de conhecimento para uma ação transformadora.

Uma última observação diz respeito à recomendação de Clarice Nunes: uma coisa é avaliar *"a dimensão do vivido, obrigando nosso olhar a convergir para suas experiências e a buscar nelas certa exemplaridade"*. Coisa bastante diversa é tentar fazer a leitura da experiência vivida dos outros, já que *"o pensamento crítico viola as representações da experiência de vida dos outros com o intuito não só de entendê-las, mas também de delas extrair desdobramentos, seja no plano da reflexão, seja no plano da ação política"* (NUNES, s/d.,40), utilizando referenciais teóricos mais ou menos conscientes e consistentes como mediação necessária para a interpretação. Nunes recomenda que a utilização da teoria como mediação para nos introduzir na rede de significados construídos pelos sujeitos que estudamos seja realizada sem a pretensão de eliminar as ambigüidades ou filtrar o pensamento do outro, mas ampliando qualitativamente nossa própria ótica, isto é, construindo e reconstruindo nossa própria leitura intra e intertextual. A elaboração do instrumental teórico deve carregar em si uma força teórica que não pretenda possuir o objeto de pesquisa, mas arrancá-lo dos lugares-comuns em que foi encerrado. Significa manter todo o processo de pesquisa em estado de

[34] Conf. GIROUX/MCLAREN, *"Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical*

permanente criatividade reflexiva no qual se cultive *"uma atitude mais desarmada em relação ao objeto e menos pretensiosa em relação às nossas categorias teóricas"* (Idem, 42).

A escolha de um referencial teórico não é aleatória. Implica numa disposição emocional voltada a uma visão de mundo que compartilho com o autor, o que não significa concordância total com suas idéias, por certo construídas objetiva e subjetivamente na sua aventura de viver. A maior contribuição da teoria das representações de Lefebvre, a meu ver, motivo pelo qual utilizo-a para interpretar os dados da pesquisa, diz respeito ao resgate da utopia e da esperança nas ações humanas. A insuportabilidade do social vivido nas periferias urbanas e nas escolas públicas vai abrindo caminhos a tapa ou docemente, segundo as representações de alguns sujeitos que vivem o cotidiano e no entanto, não se quebram. Considero fundamental localizar essas forças criadoras capazes de superar a passividade vigente em tempos de pós-modernidade, para que não caminhem sozinhas, no projeto coletivo de reunificação das potencialidades humanas.

"Só o sentimento do valor guia o esforço de compreender os homens e as coisas, elege os temas, bebe na fonte os dados originais, desperta áreas amortecidas da memória, aviva as brasas ocultas sob a cinza do vivido, aguça a percepção dos liames formais e quase compele a mente ao desenho de certas conclusões"(BOSI:1992,350) .

E a contraface desse problema substantivo da qualidade de nosso trabalho (que remete ao valor) só encontra paralelo em nossa vontade de verdade, guia de nossas ações de

---

como uma forma de política cultural", in Moreira e Silva:1995.

honestidade frente ao nosso objeto de pesquisa e frente aos sentimentos do outro (professores e alunos) com o qual nos relacionamos nessa busca.

No próximo capítulo tentamos lançar um olhar amplo sobre nosso objeto de estudo e descrever o contexto que permitiu a elaboração do atual programa de progressão continuada, enquanto política educacional de Estado. Apresentamos primeiramente os pressupostos ideológicos que vinculam o desenvolvimento econômico à educação. Em seguida, analisamos a progressão continuada como estratégia política para universalizar a oferta do ensino fundamental, vinculada a históricas demandas do movimento educacional progressista, suas limitações e possibilidades.

CAPÍTULO II

A PROGRESSÃO CONTINUADA E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

"A ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna "míopes". Ela tem a capacidade de nos amaciar e faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder, à qual não se pode escapar. Universaliza-se um dado do sistema capitalista e um instante da vida produtiva de certas economias capitalistas hegemônicas como se todos os países devessem participar da globalização da mesma forma que os Estados Unidos, Japão, a Alemanha. Naturaliza-se o que é histórico e circunstancial" (FREIRE:1996,142-144).

INTRODUÇÃO:

Um dos aspectos mais inquietantes assumidos pelas reformas educacionais dos últimos vinte e poucos anos, segundo Silva (1999:147-148), foi o caráter estratégico-ideológico utilizado pelos governos neoliberais, que passaram a incorporar a crítica pedagógica à escola e ao fracasso escolar, assimilando em sua retórica discursiva noções como "democratização do ensino", "igualdade de oportunidades", etc. Para este autor, "*as palavras e as categorias não nomeiam apenas as coisas que 'já existem' no mundo, não obstante sejam coisas deste mundo. As categorias lingüísticas, os discursos, os conceitos, ao cingir e limitar a esfera do possível, ao permitir ou impedir que certas coisas sejam pensadas, constituem a*

parte central de qualquer projeto político de transformação social – em que novas categorias lingüísticas são criadas; ao mesmo tempo, antigas categorias têm seu significado radicalmente transformado, sendo reincorporadas depois de devidamente higienizadas de seu conteúdo anterior".

Vimos anteriormente que as ideologias, enquanto concepção de mundo, têm a função de estabelecer um consenso no grupo social, objetivam incorporar-se ao senso comum, formar o terreno sobre o qual os homens se movimentam. Interrogar as políticas de qualquer natureza, como representações apresentadas em seus discursos legais e corporificadas nas ações de seus programas[35] significa, segundo Lefebvre, desvendar uma prática - em que o saber integra o fictício, a aparência e a essência - imposta ao sujeito por agentes externos a ele, e, de dentro, constituinte de sua subjetividade e grau de sua consciência - práxis contraditória, condição e pressuposto da vida e da história humanas.[36]

Qual o sentido que assumem certos conceitos presentes nas políticas educacionais, como *democratização* e *igualdade*? Quais as condições oferecidas para que esses anseios sejam concretizados? Este capítulo pretende recuperar os objetivos de políticas educacionais aparentadas com a progressão continuada para entender seu contexto, e introduzir uma reflexão preliminar sobre as mudanças ocorridas a partir da implementação dessas iniciativas,

[35] Segundo Pressman e Wildavsky, uma política se transforma em programa a partir do início do processo de implementação, embora não haja consenso sobre a questão. Os autores consideram difícil distinguir a implementação da própria política e do programa. Em seus estudos demonstram o quanto a operacionalização de um programa apresenta dificuldades no nível local (1989, apud PEREZ:1999, p.66-67).

[36] Para que as representações sejam eficientes, elas têm que ser subjetivamente eficientes – tem que convencer, integrando-se à subjetividade humana, de forma que adquiram sentido na consciência do sujeito, ao mesmo tempo que contribuem para a efetivação das ações que dele se espera.

para analisar concretamente os dados da pesquisa, confrontando-os com as advertências supra citadas.

A progressão continuada, objeto deste trabalho, precisa ser compreendida, em primeiro lugar, como parte de um repertório de alternativas adotadas a partir da década de oitenta no Brasil, para promover a eqüidade e solucionar históricas distorções no atendimento à educação básica - dentro, portanto, de um projeto maior de transformação social empreendido após a ditadura militar. Nesse contexto sócio-político e econômico do qual fazem parte alguns países latino-americanos, percebemos que as noções de liberdade, justiça social e democratização adquirem um significado específico que contagia e interfere na adoção das políticas locais voltadas à educação.

Entender os fatores que contribuíram para a formulação e desenvolvimento dessas políticas educacionais no Brasil e em alguns países emergentes, avaliando suas reais possibilidades de mudança requer, entretanto, uma análise mais complexa, que considere suas vinculações com a ordem internacional, com a globalização, com a noção de desenvolvimento associada às questões da tecnologia, da modernização e do trabalho, e com o tratamento destinado às questões sociais a partir da re-significação do papel do Estado, no contexto do financiamento das políticas públicas. Esse percurso metodológico obriga nosso olhar a se estender desde um panorama mais amplo que observe o movimento internacional de aplicação de modelos de estabilização e ajuste das economias em desenvolvimento, para, diminuindo progressivamente o foco, convergir em direção ao nosso objeto de estudo.

As possibilidades interpretativas do fenômeno escolar, entretanto, não são totalmente excludentes. Complementam-se, por assim dizer, enriquecendo o enfoque unidimensional, desvelando as contradições e a complexidade do tema a ser explicado. Nesse sentido, implica considerarmos a política educacional como *uma representação*, dentre outras, que carrega em si, contraditoriamente, as possibilidades e entraves de uma efetiva mudança social. A nosso ver, esse estudo deve, paralelamente à análise acima requerida, revestir-se também de um outro sentido, pouco valorizado nas análises convencionais: o de desvelar a tentativa de anular a diferença entre *o pensar* dos formuladores e *o ser* daqueles a quem são destinadas e daqueles de quem se espera sua implementação. Lefebvre afirma que é necessário denunciar toda e qualquer redução explicativa, toda tentativa de homogeneização do pensamento e das ações humanas, toda redução ao esquema identitário de que o Estado e as instituições se constituem em suporte organizador - porque estabelecem a passividade, impõem o fatalismo e a conformidade nas relações, reduzem os campos de luta.[37] As análises que, nos últimos trinta anos, têm relacionado a melhoria das condições sociais e de desenvolvimento do país à educação, desconsiderando suas mediações contraditórias, privilegiam apenas os aspectos econômicos da realidade. Como afirma Lefebvre, menosprezam os campos diferenciais, encobrem a distância que se verifica entre o concebido e o vivido.[38]

---

[37] Conf. Le manifeste différencialiste, Paris:Gallimard, 1970, pp.37-48.

[38] A propósito, o *mundo das diferenças*, em Lefebvre, nada tem em comum com a valorização capitalista da individualidade competitiva. Esse projeto, segundo Lefebvre não livra sequer o pensamento marxiano de uma crítica radical - porque se baseia numa tendência à redução do conceito de produção tomado no sentido estrito de produção das coisas (produção econômica) deixando em plano inferior a produção das relações sociais.

1. Estado e Políticas Educacionais: contexto e possíveis sentidos

1.1. Educação e Desenvolvimento Social.

Credita-se ao *pensamento cepalino* o *desenvolvimentismo* como ideologia das burguesias industriais latino-americanas, em que o Estado teria um papel prioritário na formulação de planos capazes de desenvolver um modelo de industrialização e crescimento, substituidor de importações, que levasse o país a corrigir as desigualdades sociais. Realmente, o período imediatamente posterior à segunda grande guerra corresponde ao incremento de políticas que fortaleceram as estruturas públicas de bem-estar social coerentes com a crença de que era preciso traçar metas e objetivos para que o país pudesse desenvolver-se, de acordo com as orientações contidas nos estudos desenvolvidos pela CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe, a partir de 1948.[39]

Não obstante a instauração de um real processo de industrialização na década de 50, esse modelo conviveu com contradições internas que podem ser expressas sinteticamente pela preservação de velhas estruturas fundiárias, inadequados mecanismos de provimento de condições técnicas e materiais necessários à manutenção do esquema, e penetração do capital estrangeiro sob a forma de empréstimos - fatores que levaram nosso país a uma crise econômica de estagnação, já no início da década de 60 e às ditaduras militares que proliferaram no continente.

---

[39] *"A CEPAL surge provisoriamente como um comitê das Nações Unidas, com o objetivo de resgatar as economias americanas por demais fustigadas durante a guerra"*. Seu maior expoente e fundador foi Raul

Dentre os problemas decorrentes do processo desenvolvimentista do período, as questões sociais e, especialmente, a educação começam a ganhar realce, exigindo dos poderes centrais uma intervenção planejada. A não realização dos objetivos desenvolvimentistas do período é crescentemente atribuída à falta de um ambiente social e educacional adequado.

Em 1962 foi então realizada no Chile a histórica Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, patrocinada conjuntamente pela OEA, UNESCO, CEPAL, OIT e FAO, que consagra o papel da educação como fator de desenvolvimento econômico, instrumento de progresso técnico e como meio de seleção e ascenção social. A Conferência conclui pela necessidade dos países latino-americanos reorientarem suas estruturas administrativas e educacionais, com ênfase nas tarefas de planejamento, para sua inserção no mercado mundial (OLIVEIRA: 1997, 80-81). Recomenda também a formação de especialistas em planejamento e administração para o desenvolvimento da educação. *"Esses fatos refletem a convicção generalizada, na época, de que a educação constitui o fator mais importante do desenvolvimento nacional, o próprio motor do crescimento econômico"* (NASSIF, apud SANDER:1995,22). Assim, a formação básica, além de se constituir como parte essencial do desenvolvimento, passa também a cumprir a função de preparar tecnicamente os quadros necessários a esse projeto nacional desenvolvimentista. Investir em educação, nessa teoria, equivale pois, a investir em "capital humano".

Nos anos recentes, a CEPAL vem atualizando seu discurso, originariamente próximo da social- democracia, considerando as alterações verificadas no estágio de

---

Prebish, de influência Keynesiana, que difundiu a teoria do desenvolvimento para as nações emergentes

internacionalização do capital e aproximou suas propostas às tendências neoliberais apontadas pelos organismos internacionais de financiamento, com respeito à educação. Em 1990, após considerar os anos 80 como *"a década de desenvolvimento perdido e de aprendizagem dolorosa"*, a CEPAL propõe desafios extraordinários como fortalecer a democracia e ajustar as economias de forma a se tornarem competitivas através de investimentos em capital humano (MIRANDA: 1997,39). O investimento em educação, conforme esperavam os teóricos, foi incapaz, entretanto, de produzir os resultados em termos de crescimento econômico e progresso tecnológico, tendo sido aprofundado o fosso que separa os países centrais dos não desenvolvidos, o norte do sul, as periferias dos centros de decisão. Segundo Tedesco (1983, apud SANDER:1995,23), o otimismo pedagógico transforma-se em desilusão, cabendo ao sistema hegemônico elaborar novas justificativas ideológicas para a educação, capazes de minimizar o impacto negativo do aumento da exclusão.

Depois de quase meio século de incorporação do progresso técnico aos processos produtivos, com as consequências desastrosas no mundo do trabalho, como o fenômeno do desemprego, concentração de renda e aumento da miséria em escala mundial, verifica-se nos documentos do Banco Mundial e outros agentes financiadores uma preocupação com a pobreza e a necessária imposição de limites ao crescimento econômico, através de medidas redistributivas de caráter nacional. *"Uma preocupação dos órgãos internacionais que se colocam a tarefa de pensar a ordem e a democracia no mundo é evitar que o processo de globalização gere mais pobreza e exclusão"* (Idem, 38). Ainda que se constate existirem certas diferenças nas propostas desses organismos, há temas recorrentes em suas orientações

---

(OLIVEIRA:1997, 68).

que ajudam a compreender a definição da agenda dos programas sociais e educacionais que são implementados na América Latina e demais países em desenvolvimento. A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) reflete essas preocupações e retoma a vinculação do desenvolvimento humano à educação e à melhoria da qualidade de vida.

Benno Sander registra novos critérios orientadores e perspectivas teóricas, presentes na administração empresarial e educacional, nas organizações públicas, nas escolas e universidades, que enfatizam os conceitos de "eqüidade" (justiça social) e "identidade", "efetividade" política e social e "relevância cultural" (SANDER:1995,29-39). Em 1992, com objetivo de orientar as políticas educacionais de acordo com a noção de complementaridade entre transformação produtiva e eqüidade, a CEPAL, propõe agora uma estratégia *"em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios norteadores (eqüidade e desempenho) e delineamento de reforma institucional (integração nacional e descentralização)"* (MIRANDA:1997,39-40). As atuais propostas presentes nas políticas educacionais ressaltam a necessidade dos sistemas educativos promoverem o desenvolvimento dessas categorias, consideradas fundamentais para a moderna cidadania.

É possível, entretanto, percebermos o constante predomínio do econômico nas razões do Estado, não obstante os fatos empíricos terem desmentido a teoria. A educação continua sendo considerada um fator essencial ao desenvolvimento econômico, capaz de fornecer ao cidadão tanto as competências requeridas pelo sistema produtivo, quanto as ferramentas necessárias à sua participação como produtor e consumidor (OLIVEIRA: 1997,79). Luiz Pereira argutamente observa que, desde os anos sessenta, já era possível reconhecer as

demandas educacionais que seriam valorizadas *a posteriori*, na última década, a partir da Lei 9394/96, como a *capacidade de adaptação ao mercado* de trabalho, que se renova continuamente, pela introdução de novas técnicas (1974: 273).

1.2. A Reforma do Estado e as agências financiadoras.

A progressão continuada e a reorganização da escolaridade em ciclos no sistema educacional do Estado de São Paulo, iniciativa estatal definida pela União, é uma política educacional que pode ser vinculada às questões da *reforma do Estado*, em curso desde os anos oitenta, que enfatiza tanto as políticas da administração de sistemas em geral, como a administração educacional em particular. Em primeiro lugar, é preciso entendê-la como estratégia administrativa, para além de suas conotações meramente sociais ou pedagógicas, ainda que a resolução desses problemas possa ser a razão apresentada. Sob esse aspecto, as reformas educacionais estão relacionadas a um conjunto de medidas de alcance social, que envolvem decisões adotadas no Brasil, a partir de regulações externas, impostas pelas organizações financiadoras, que condicionam sua formulação e alcance (Aguilar: 2002).

A chamada *crise do Estado,* verificada após a crise do petróleo dos anos setenta, e o diagnóstico que a precede debitam, em parte, os déficits crônicos e o desequilíbio fiscal, observados nas economias dos países centrais, ao mau gerenciamento dos recursos estatais. *"O esgotamento do longo ciclo de acumulação iniciado no pós-guerra, caracterizado pelo declínio das taxas de crescimento e posterior crise estrutural das economias centrais"* favoreceu o processo de reestruturação tecnológica que, aliado à globalização do capital,

retirou dos Estados Nacionais o controle sobre o mercado, capitais financeiros e produtivos. Nesse contexto, os organismos multilaterais de financiamento *"passam a atuar como agentes centrais do gerenciamento das precárias relações de crédito internacional e o Banco Mundial ganhou importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, por meio de programas de ajuste estrutural"* (SOARES:2000,20). Declinam as concepções relativas ao Estado de Bem-Estar Social nas economias centrais, enquanto que os chamados países emergentes, cujo atendimento à população depende em grande medida de esquemas de crédito internacional, são submetidos à lógica dos guardiães dos interesses de grandes capitalistas.

Conseqüentemente, os financiamentos da educação caíram de modo significativo, sob as alegações largamente aceitas, a partir dos discursos dos governos Thatcher na Inglaterra e Reagan nos Estados Unidos (início da década de oitenta), segundo os quais as instituições educativas são incompetentes, exageradamente dispendiosas e "desligadas da sociedade" (ou seja, da indústria e comércio), atribuindo-se aos sistemas educacionais a responsabilidade maior pelos insucessos econômicos e pela frágil competitividade internacional de um país (DIAS SOBRINHO: 2002,29-30). A partir deste cenário tornam-se imperiosas as reformas do Estado e da educação, imputando-se lhes o ajuste às regras do mercado, com o fim de promover a elevação da competitividade e, por vias ideológicas, o desenvolvimento social.[40] Trata-se de uma associação simplista entre crescimento econômico e educação, que produziu

[40] Nos Estados Unidos, a preocupação dos grupos econômicos com a perda de competitividade, sobretudo em face ao Japão e outros países altamente industrializados, resultou numa alteração radical dos valores, dos objetivos e dos meios a serem utilizados pela educação: desregulação, possibilidade de escolhas educacionais, competição, preocupações com economia e produtividade, excelência, capacidades individuais, seletividade, em vez de se ocupar com a pobreza, a discriminação racial, o desemprego e muitos outros problemas que afetam a aprendizagem das crianças, aspectos valorizados na década de sessenta (AFONSO: 1997,66-69).

frutos em nossa legislação educacional como as famosas *habilidades e competências* (Parâmetros Curriculares Nacionais) requeridas pela adequação às novas demandas da economia globalizada, que, entretanto, têm produzido exclusão e pauperização em três quartas partes do mundo, a níveis jamais suspeitados.

"Com o objetivo de aproximar a prestação de serviços às novas concepções administrativas prevalecentes no setor privado, opera-se com o pressuposto de que o estado deve (...) minimizar os riscos, favorecer a otimização dos recursos empregados e obter um atendimento mais eficaz à população" – concepção que subjaz as propostas de reforma do Estado, apoiadas pelo Banco Mundial nos últimos anos (DUARTE:2000,130). Da mesma forma como já havia anteriormente atuado o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial passa a intervir diretamente na política interna e a influenciar a própria legislação dos países, com objetivo de gerenciar tanto a crise de endividamento quanto reestruturar suas economias, sob as fórmulas hegemônicas neoliberais (SOARES: 2000, 21).

As recomendações propostas, desde então, pelos organismos financeiros internacionais têm sido coerentes com um receituário - aplicado de forma homogênea a conjuntos de países, continentes e regiões, em diferentes contextos - destinado a redefinir o papel do Estado nos países em desenvolvimento. As *reformas* ambicionam solucionar a crise fiscal e tornar o Estado mais eficaz na prestação de serviços públicos, o que implica em abandonar suas antigas funções desenvolvimentistas, consideradas necessárias até a década de setenta. Dentre as medidas aconselhadas, podemos citar o ajuste das contas públicas, privatização de empresas, corte de recursos, desregulação/regulação da economia, abertura

comercial e financeira, descentralização administrativa, valorização da produção para exportação e não para o mercado interno, flexibilização das relações trabalhistas, etc – destinadas a *reduzir o alcance da atuação estatal* para uma *dimensão adequada* (Estado mínimo) e redefinir seu papel social. Aguilar (2000) utiliza o conceito de "Estado desertor" para definir o estado mínimo, caracterizado pelo abandono de suas antigas funções econômicas e de bem-estar social, assumindo um novo papel regulador, avaliador, fiscalizador e controlador, cuja atuação utiliza recursos de omissão, concessão e abandono, conforme os grupos sociais a quem atende ou desconsidera. Diminuir o tamanho do Estado, explica o autor, tem algum sentido onde já foram alcançados níveis concretos de bem-estar social, como aconteceu na Europa e Estados Unidos no pós-guerra, que não é o caso dos países latino-americanos.

A concessão de créditos e o financiamento da educação passam, a partir dessa conjuntura econômica, a depender proporcionalmente do grau de ajuste e equilíbrio fiscal que os tomadores de empréstimo puderem apresentar. A escassez de recursos originada pela crise econômica mundial obriga a uma necessidade imperiosa de otimizar a eficiência dos gastos, redistribuir custos, instituir a lógica da co-participação (Idem, 292) – fatores facilmente identificáveis nas políticas educacionais empreendidas no Brasil, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.[41]

[41] Observe-se a respeito, a reforma educacional promovida no Estado de São Paulo durante os dois mandatos do governo Mario Covas: a redução da máquina administrativa, com o fechamento das Diretorias Regionais de Ensino, diminuição do número de Delegacias de Ensino, fechamento de escolas, demissão de professores.

No entanto, ao mesmo tempo que as agências internacionais de crédito se pautam pela lógica da redução do peso do Estado na economia global, deixando pequena margem de manobra à sua atuação independente, as demandas educacionais impostas pelos desafios de caráter universalizante exigem respostas mais custosas e precisas – em outra direção, para sanar problemas originados por anos de degradação e omissão das condições de seu funcionamento: *"intermináveis períodos de investimentos insuficientes e/ou nulos"*(AGUILAR:2002,285-288). Como conseqüência, torna-se imperativa a necessidade de implementar políticas reparadoras para superar investimentos insuficientes durante décadas e excessivo rigor na recente aplicação do receituário neoliberal imposto aos países endividados.

A oposição se verifica entre as dimensões pública e educacional (os aspectos políticos), por um lado, e a supervalorização dos aspectos econômicos, por outro, com reflexos significativos na qualidade das mudanças esperadas. Lefebvre já advertia, em outro contexto, sobre as manifestas diferenças existentes entre os conceitos de crescimento e desenvolvimento, freqüentemente apresentados como idênticos pela economia política, que obscurecem a percepção das opressões e dificultam a compreensão de que o plano social permanece sempre subordinado ao econômico.

Sob o ponto de vista de uma política educacional voltada à finalidade de universalizar o atendimento e democratizar o acesso e permanência das crianças no sistema educacional num prazo relativamente curto, a implementação dos ciclos de aprendizagem - de que a progressão continuada é exemplo - segue na direção proposta pelas orientações homogeneizantes dos organismos internacionais, associada à lógica da diminuição dos

recursos financeiros e eficiência nos gastos. Trata-se, segundo Aguilar, de uma estratégia supraregional imposta aos países da América Latina, que afeta desigualmente os sistemas educacionais desses países, relativizando seu progresso.

A contradição que pode ser observada está em *exigir resultados favoráveis* através das ações destinadas ao enxugamento do Estado, *com menor quantidade de recursos.* A receita é contraditória porque o Estado tem que ser reduzido ao mínimo e ao mesmo tempo, endividar-se: se, por um lado, a manutenção e melhoria dos sistemas depende de sua capacidade de captação de recursos oferecidos por organismos externos, por outro admite-se, simultaneamente, que a oferta de recursos depende do grau de ajuste dos sistemas a uma lógica de economia de gastos! A bem da verdade, é preciso reconhecer que a contradição se verifica sob o ponto de vista do país endividado, porque na perspectiva da racionalidade do capital se trata apenas de uma estratégia eficaz.

Essas constatações implicam em considerar, também, que a mesma lógica de governabilidade do sistema político no interior dos países se reproduz de forma similar nos sistemas educacionais e nas próprias unidades escolares. Isto significa, de acordo com Silva (1999: 152) e Aguilar (2002: 289), atribuir a baixa produtividade dos sistemas políticos e econômicos como sendo causada pela má administração em todos os níveis. Deslocando a análise, o discurso praticamente uniforme da ineficiência e ineficácia realiza uma operação ideológica no sentido de culpabilizar os próprios sistemas e seus atores pela responsabilidade no fracasso de suas políticas (Idem, 297). A administração da escassez se torna uma ciência e se legitima como "cientificidade", preconizava Lefebvre antes dos anos 60, na *Critique de la*

vie quotidienne. Este cenário se repete ao final do século, no interior das escolas públicas: os diretores, agora designados gestores, administram a escassez de recursos, através de uma gerência competente.

1.3. Educação e Avaliação.

De um modo geral, todas as ajudas para os países pobres e em desenvolvimento têm sido condicionadas à implementação de culturas avaliativas, e estas, por sua vez refletem as condições dos contextos históricos em que são utilizadas. House afirma que *"os enfoques da avaliação compartilham as idéias correspondentes a uma sociedade mercantil, competitiva e individualista"* (1994:23, apud Dias Sobrinho:2002,17). A progressão continuada, como parte de uma reforma educacional mais ampla que utiliza recursos de financiamento externo, também implica em mudanças na cultura avaliativa e valores nos quais se fundou a educação pública e a administração escolar no Brasil - que sempre vincularam o progresso dos alunos a outros elementos como seleção e controle disciplinar (AGUILAR: 2002,290).

As políticas de avaliação educacional amplamente adotadas na última década têm produzido *"efeitos tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legitimam valores, ideologias, justificam admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos, etc"* (DIAS SOBRINHO:2002,20). Para além dos objetivos especificamente educacionais, essas políticas constituem-se em novas formas de regulação do financiamento. Através delas criam-se categorias financiáveis: os que apresentam resultados, e não-

financiáveis: os que exibem fracasso – fato preocupante, porque a meta de qualidade está ligada à avaliação e, por essa via, ao provimento de recursos para aqueles que puderem alcançá-las (AGUILAR: 2002,294). No entanto, a avaliação de resultados pressupõe iguais pontos de partida e considera que as condições de implementação são homogêneas, o que na realidade não ocorre. Nova contradição se verifica no fato de que são exatamente as situações mais degradadas, com baixo rendimento, que necessitam de incentivos e a sua reconstrução e/ou reparação exigem mais recursos do que aqueles que têm sido historicamente alocados.

O suporte legal da progressão continuada enfatiza, acertadamente, a necessidade de adoção de uma nova cultura avaliativa escolar, com foco pedagógico em conceitos democratizantes contextualizados, por um lado, como avaliação formativa, diagnóstica, etc, convincentemente justificados pelo histórico de exclusão do nosso sistema educacional e, por outro, recomenda que as avaliações institucionais - que, por sinal não avaliam, apenas realizam medidas homogêneas que desconsideram o processo educacional[42] - sejam previstas nos regimentos escolares. Os resultados, desde então, têm apresentado uma segmentação indesejável dentro do sistema, hierarquizando a qualidade educacional e operando em sentido contrário ao que propugna a própria política. O efeito negativo da progressão continuada, preliminarmente observado por seus implementadores e usuários, nesta pesquisa, se observa no fato de que têm sido criadas novas formas de exclusão sem que se verifique a saída física dos alunos da escola (Idem, 294).

[42] Referimo-nos aos diversos exames adotados como estratégia avaliativa a partir da LDB: SAEB, ENEM, SARESP, ENC)

As contradições e dilemas verificados na implementação dessas políticas, segundo Afonso (1997:57-58) podem ser interpretadas também como respostas pragmáticas às tendências de crise na educação pública, envolvendo um discurso e um aparato cujo objetivo principal é fazer a gestão dessa mesma crise através de medidas compensatórias. Ainda que possam gerar alguns efeitos positivos, acabam afetando sua eficácia e conduzindo a uma procura sistemática de novas soluções, transformando-se numa espécie de círculo vicioso: à medida que novas expectativas e necessidades surgem da própria implementação fragmentada, acabam por não se constituírem concretamente, devido precisamente à capacidade limitada do *estado desertor* para levar adiante as mudanças efetivas.

É neste sentido que devemos compreender a advertência inicial contida no texto de Silva sobre as estratégias ideológicas adotadas nos discursos educacionais, e refletir sobre a re-significação do termo democratização. Também A. Bosi (1992:315) alerta para o fato de que *"o neocapitalismo não tem outra moral, outro esquema de valores que o das aparências. E é próprio da ideologia da modernização trocar às vezes de aparência para vender melhor (...) daí também a prática de incorporar ao discurso oficial o jargão da cultura crítica"*.

As políticas de expansão, inclusão, democratização e universalização não podem ser entendidas em todas as suas repercussões, se analisadas em separado de políticas que hierarquizam a qualidade educacional. Acreditamos que expansão e qualidade não podem ser tomadas como categorias excludentes, sob pena de considerarmos a expansão essencialmente antidemocrática, na medida em que reserva para alguns a escola de qualidade (AGUILAR: 2002,291-296). Silva considera que o vocábulo *qualidade*, pela sua capacidade de mobilizar

compromissos afetivos, constitui um desses termos que ocupa lugar de destaque no discurso neoliberal voltado à educação. Não se trata do sentido atribuído ao termo pela tradição democrática, baseado numa concepção sociológica e política, vinculado ao combate das desigualdades, à denúncia das injustiças e dos processos de dominação e submissão e à distribuição desigual dos recursos. No discurso neoliberal esta palavra se articula à defesa e justificação das diversas formas de colonialismo educacional, aos objetivos e discursos do capital, da empresa, da administração e da gerência e às questões que são hoje conhecidas como *gerência da qualidade total* (1999: 149).

Neste sentido, a avaliação da qualidade dos sistema educacionais tem cumprido uma função ideológica, de controle e racionalidade econômica e não uma função pedagógica, como seria desejável. Ao mesmo tempo, tem provocado comportamentos, tanto dentro dos sistemas - disciplinando e criando resistências entre professores e administradores educacionais, que não foram adequadamente preparados, fato que se reflete na avaliação dos alunos - quanto fora dos sistemas, causando a competição.

Dessa forma, o papel regulador/mediador entre as necessidades da economia (incluindo sua própria racionalidade e valores correspondentes) e o estabelecimento das políticas educacionais é cumprido a contento. Discursos sobre "educação voltada para o resultado", "regulamentação de competências", têm sido apresentados tanto por empresários, particularmente, como pelo mundo dos negócios em geral, denotando interesse em prover as condições educacionais necessárias para o aumento da competitividade internacional, lucro e

disciplina necessários à produção, ao crescimento econômico e desenvolvimento. A própria Indicação CEE N°08/97 refere essas condições.

A legislação da progressão continuada, a propósito, está ancorada no pressuposto de que há uma relação direta entre educação e crescimento econômico e/ou desenvolvimento social, idéia que perpassa todo o texto legal, cuja comprovação empírica está distante de ser verificada. Os limites dessa relação permanecem obscurecidos pelo fato de não serem discutidas outras variáveis, como opções (setores bancários e de exportação) e omissões (saúde, saneamento) políticas e econômicas destinadas a manter privilégios setoriais historicamente acumulados, nos países da região. A diferenciação entre crescimento e desenvolvimento implica, segundo Lefebvre, na elucidação do conceito de *complexificação* e impõe uma reflexão sobre os resultados obtidos na esfera social e pessoal através de uma determinada ação governamental.[43]

De todo modo, as conseqüências das transformações e reforma do estado no Brasil e nos países latino-americanos têm apresentado, segundo Aguilar, uma relação causal com o perfil das reformas e a orientação das políticas públicas para educação. Ao reconhecer o vínculo entre a adoção dessas medidas de mudança e os impactos sociais indesejáveis, Aguilar advoga a necessidade de se reconhecer uma abordagem e tratamento diferenciados por parte dos Estados aos quais é destinado esse receituário, sobretudo em períodos de intensificação das desigualdades sociais. Assevera que é preciso alterar o caráter homogeneizante que

[43] Em Marx o conceito impunha-se para não confundir o quantitativo e o qualitativo, que ele considerava que deviam ir juntos – o que infelizmente não ocorre em todo o mundo. Pode ocorrer crescimento sem desenvolvimento e às vezes, desenvolvimento sem crescimento. Conf. Lefebvre, *La revolución urbana*, cap. 9.

impede o progresso dos sistemas, mudar radicalmente o formato das reformas e orientação das políticas, de forma que sejam levadas em consideração a especificidade dos ritmos e tempos de desenvolvimento que assumem os diferentes sistemas educacionais. [44]

Todas essas considerações não estão isentas, entretanto, da necessidade de focalizarmos outros atores das políticas educacionais nos próprios países em que elas se realizam, igualmente responsáveis pela escolha das alternativas educacionais, abandonando um pouco a idéia de um suposto rolo compressor dos organismos internacionais de financiamento sobre a imposição de ideários neoliberais – até porque essa atitude serve ao propósito de mascarar as responsabilidades dos agentes nacionais, reforçando a crença na naturalidade das políticas e sua aceitação passiva (CORAGGIO:2002,83). Nunca é demais anotarmos que essas agências são responsáveis por emprestar apenas o equivalente a menos de 5% dos orçamentos públicos dos países em desenvolvimento, exercendo seu poder, menos pelo aporte financeiro, quanto pela capacidade de interferir na definição de políticas e nas relações econômicas internacionais. Na ausência de uma discussão e resistência exercida pelas maiorias nacionais, que renunciam à possibilidade de defender suas posições, as políticas acabam refletindo a correlação desfavorável de forças no cenário global e favorecendo o estilo elitista de gestão pública, com os beneficiários de sempre (Idem, 82-83).

É por esse motivo que se torna necessário discutir a persistente tendência à homogeneização como um obstáculo ao progresso diferenciado, que leva os países a desconsiderarem suas culturas educacionais em que fundaram suas identidades locais e

[44] Veja-se também, a esse respeito, AFONSO: 1997.

aprofundar a compreensão sobre os determinantes dessas políticas e suas possibilidades de realizar mudanças. Bancos e Instituições financeiras, por natureza, são organizações pautadas por uma racionalidade que considera os retornos dos investimentos, medidos por fluxos de ganhos, análises de custo-benefício ou efeitos sociais percebidos como benéficos para a produtividade global da economia. Educadores em geral, assumem um *ethos* diferente dos economistas, enfatizam a *formação* dos alunos e *o processo* educacional, objetivos cuja avaliação não é passível de ser medida por testes e exames padronizados de caráter nacional, como os adotados na atual reforma. A teoria do processo educacional atribui grande importância ao *contexto*, e ao desenvolvimento de outras habilidades como criticidade, criatividade, cooperação (valor, a propósito, contrário à noção de competitividade defendida pelo sistema econômico), responsabilidade, independência, e, de um modo geral, rejeitam as perspectivas instrumentalistas da educação. Além disso, educadores certamente resistem à intromissão de outras categorias profissionais, em especial aquelas que focalizam o gerenciamento de suas atividades, em sua prática cotidiana, não oferecendo, via de regra, alternativas para as impopulares decisões macroeconômicas – por exemplo, cuidar do acesso de grandes massas à escola (LAUGLO: 1997,30-33).

A viabilidade de uma estratégia de mudança educacional está ligada à mudança ou transformação das perspectivas habituais, que significa, segundo Lefebvre, enxergar as virtualidades nas negações. Em síntese, o debate permite ultrapassar o comportamento defensivo de outras forças sociais e políticas, como as corporações e sindicatos que, comodamente imputam ao conservadorismo de direita os resultados negativos de tais intervenções, obscurecendo nossa co-responsabilidade e cerceando a possibilidade de

oferecermos alternativas de superação ao precário quadro educacional em que atuamos como profissionais.

2. A progressão continuada como política de universalização do ensino fundamental.

2.1. Educação e exclusão.

Durante um longo período de nossa história jurídico institucional o direito à educação foi entendido apenas como o direito de ter o acesso à educação básica, sem o correspondente dever do Estado oferecê-lo à população em idade escolar, de forma pública e gratuita. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, e promulgação da nova LDB (1996), o direito à educação (embora estivesse consagrado desde a Constituição Federal de 1934 – se bem que restrito às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental) passou a ser considerado como um *direito público subjetivo*. Isto significa "*o poder de ação que pessoas e instituições possuem de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido, de onde decorre a faculdade de exigir a defesa desse mesmo direito por parte do responsável ou de uma instituição para isso credenciada*".[45]

O diagnóstico formulado no início da década de noventa sobre a educação básica no Brasil, em especial sobre o ensino fundamental, revela que o atendimento público na faixa da escolaridade obrigatória apresenta índices significativos que denunciam, porém, alta

seletividade interna e exclusão, acarretando limitado atendimento na fase final da Educação Básica, que é o atual ensino médio. Os dados já são conhecidos no meio educacional: na década de 30, apenas 60% das crianças brasileiras tinham acesso à escola primária de quatro anos, e ao final da década de 80, o atendimento chegava a 81%, tendo, a partir daí, avançado para a quase universalidade, ficando fora da escola apenas 6% das crianças, praticamente todas na região nordeste (PENIN: 1999,23). Entretanto, não obstante a visível democratização do sistema, no que tange ao acesso aos primeiros anos da escolaridade, ao longo da segunda metade do século, o fenômeno da exclusão interna, resultado dos processos de seletividade, tem-se mantido persistentemente intocado. Sérgio Ribeiro (1993) denominou *pedagogia da repetência* o eficiente trabalho, realizado pela escola, no sentido de acolher formalmente os alunos e impedir-lhes a permanência no sistema, capaz de possibilitar o crescimento da aprendizagem.

Algumas questões relativas ao uso da avaliação como critério de seletividade têm sido colocadas de forma mais evidente para o administrador educacional do que para o professor em sua prática solitária cotidiana. Observamos que a progressão do aluno freqüentemente tem sido prejudicada por questões circunstanciais, associadas à escolha curricular das escolas. Ao analisar recursos de pais contra retenções de seus filhos e casos de transferência entre unidades escolares, observamos também que algumas reprovações desnecessárias ocorriam, antes da adoção da progressão continuada, em conteúdos que só constavam de determinadas grades curriculares ou eram trabalhados apenas durante um curto período escolar, sem continuidade ao longo do curso. É sabido, outrossim que não é pelo

[45] Conf. Notas de Pesquisa – Políticas nacionais de educação e suas repercussões nas políticas e práticas locais. In

aprofundamento em áreas específicas do currículo escolar que se formam adultos equilibrados e trabalhadores conscientes, produtivos.

Nossa experiência como diretora de escola e supervisora de ensino, de outra parte, permitiu observar inúmeras situações reveladoras das injustiças que se cometem em nome da qualidade de ensino, as quais demonstram as resistências localizadas menos nos professores, em particular, do que nas culturas escolares e na estrutura do sistema educacional como um todo. Nem sempre se verifica, por exemplo, que o aluno retido se torna melhor em sua aprendizagem por causa da repetência; pelo contrário, quase sempre ocorre uma cronificação de suas dificuldades, desestímulo, baixa auto-estima, investimento familiar incompatível com o esperado retorno.

Dados levantados por nossa Delegacia de Ensino junto às quarenta e cinco escolas de sua jurisdição demonstravam que, freqüentemente, alunos retidos em um ou outro componente curricular, tendo que repetir novamente a série e o total de matérias já cursadas, eram reprovados em matérias nas quais já haviam demonstrado conhecimentos considerados suficientes: as aprendizagens anteriores não eram consideradas pela avaliação vigente. É igualmente provável que esses estudantes tenham sido avaliados por critérios irrelevantes ou discrepantes em relação ao projeto educacional da escola.

Diferentemente do apregoado por muitos professores o fracasso, muitas vezes em conteúdos programáticos escolares que não se constituíam em pré-requisitos para

---

Rev. Bras. de Educação, jan/Fev/Mar/Abr., 2000, N°13, p.29.

prosseguimento de estudos, impedia o aluno, nos anos posteriores, de progredir, mediante estudos de recuperação, como recomendado pelas autoridades e especialistas educacionais[46]. Outra observação não menos importante refere-se às questões conjunturais e estruturais do sistema educacional público, que falha em sua função de ofertar os recursos necessários ao funcionamento de uma escola de qualidade: professores inexperientes e/ou inabilitados, contratados temporariamente para preencher lacunas curriculares, seja por faltas excessivas ou carência de profissionais na área – ocorrência mais freqüente do que se supõe –, seja ainda para ministrar aulas de reforço, constituem-se em exemplos de como o sistema pune prioritária e perversamente o aluno, prejudicando a seqüência de sua aprendizagem.

Diante desses fatos, percebe-se que a possibilidade de um aluno repetente tornar a repetir ou evadir-se da escola é maior do que aquele que não passou por essa experiência.

No Estado de São Paulo, o sistema de progressão continuada foi adotado a partir de 1998, como uma medida destinada a impedir a reprovação dos alunos ao final do ano letivo assegurando, em tese, sua permanência na escola durante o período mínimo de oito anos correspondente ao Ensino Fundamental. Os estudos realizados, entretanto, na última década, mostram que a desejada permanência por oito anos dos alunos na escola não impede que parte substancial deles alcance no máximo até a 3ª. série escolar, ou seja, a escolaridade média é de apenas 3,5 anos (PENIN: 1999,24).

[46] A propósito, questionamos nas entrevistas o que significa pré-requisito para aprender. Na maior parte das vezes, não há clareza conceitual, significando apenas o cumprimento dos conteúdos da série.

2. 2. A implementação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo.

Enquanto política educacional, a progressão continuada está se colocando como uma tendência praticamente irreversível, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. Trata-se de um desdobramento da concepção de ciclos de aprendizagem, noção que institui uma lógica diferenciada quanto à utilização dos tempos escolares, rompendo radicalmente com a tradicional organização curricular seriada, característica de nosso sistema educacional. A idéia é a seguinte: uma criança, ingressando aos sete anos de idade no Ensino Fundamental, após oito anos de escolaridade ininterrupta, sem retenção, em tese terá maiores condições de alcançar os objetivos intelectuais, sociais e pessoais estabelecidos na legislação, como obrigatórios para essa faixa etária.

Com base em Souza e Alavarse, Freitas adverte sobre o uso generalizado da expressão "ciclos de aprendizagem", tanto *"na literatura, na legislação e em documentos de várias redes públicas de ensino do país, para caracterizar uma organização de ensino oposta à seriação"* como a progressão continuada, esclarecendo que *"uma análise mais detalhada de seu emprego indica uma diversidade de conceitos, bem como de iniciativas de organização escolar"* (2003:8-9). Os autores consideram que os ciclos de formação fazem parte de uma estratégia mais abrangente, baseada *"em experiências socialmente significativas para a idade do aluno"*, que exigem uma *"proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola"*, enquanto que a progressão continuada *"é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de*

alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação, etc)".[47]

É importante assinalar que a anterior Lei 5692/71 não mencionava em seu texto alunos reprovados mas alunos necessitados de um processo de recuperação para suprir carências de aprendizagens, recomendando às escolas a oferta desses estudos. A reprovação era admitida explicitamente apenas nos casos de freqüência insuficiente. Entretanto, as disposições legais não foram suficientes para minimizar o problema da retenção escolar.

Adotada na gestão da secretária de educação Teresa Roserley Neubauer da Silva (gestão Mario Covas, do PSDB), a progressão continuada foi instituída pela Deliberação CCE N° 9/97 e Indicação CEE N° 8/97, acolhendo orientação implícita nos Artigos 24 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Caracteriza-se como uma intervenção destinada a viabilizar a universalização do ensino fundamental - aqui entendida como acesso e permanência na escola das crianças em idade própria, regularizando o fluxo de alunos. Associada à instituição de adequados mecanismos de avaliação, ao longo de todo o percurso escolar, pretende, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas, na medida em que *"abala o pilar central que tem sustentado, mesmo que em um equilíbrio instável, as relações e interações no âmbito da instituição escolar"*(SOUZA: 1999,34).

[47] Idem. Para uma análise mais detalhada das duas concepções, consultar FREITAS: 2003, pp.51-56 e 70-85.

Dentre outras medidas destinadas a implementar as modificações decorrentes da nova LDB (Lei N° 9394/96), como a descentralização do sistema educacional[48]e correspondente mecanismo de introjeção de valores do mercado capitalista na esfera da cultura, como as noções de *responsabilização, autonomia e criatividade*[49], representou o esforço conjunto do governo do PSDB nos níveis federal e estadual para implementar as reformas educacionais consoantes com o modelo econômico de ajuste estrutural do estado às pressões neoliberalizantes, como descrito anteriormente.

O conjunto de medidas adotadas em São Paulo, que caracterizam o projeto educacional implementado no período de 1995-1998, pode contar com a conjuntura favorável de permanência, por dois mandatos consecutivos, do mesmo partido político, tanto na esfera federal quanto estadual, e, fato inédito em São Paulo, da mesma pessoa responsável pela gestão da secretaria da educação, carreando para o governo os custos políticos negativos e positivos da implementação em profundidade e extensão das reformas.[50]

Neste sentido, o projeto educacional do PSDB respondeu às pressões provenientes de grupos que se organizam para defender valores ligados à esfera privatista, localizados no

---

[48] A "reorganização" da rede pública e o cadastramento de alunos pela informatização do sistema, em São Paulo, antecedeu e viabilizou o processo de municipalização do ensino, condição necessária para alocação de recursos decorrente do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Lei No. 9424 de 24/12/1996).

[49] Estes valores são reforçados nas orientações para elaboração autônoma dos regimentos escolares, propostas pedagógicas, projetos de flexibilização curricular, participação comunitária, etc, mas o próprio discurso se contradiz: na Instrução conjunta CENP-COGSP-CEI de 13.02.98, que prima em detalhar procedimentos operacionais às escolas, define que cabe à escola *executar e responsabilizar-se pelos resultados*. Ou seja, a autonomia se restringe a cumprir determinações superiores: centralização de decisões e descentralização de ações.

[50] Num espaço de tempo relativamente curto foi possível implementar *em bloco* praticamente todas as recomendações contidas na LDB, sobretudo as destinadas à reorganização curricular, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, o projeto de Educação Continuada (PEC) para docentes, destinado a capacitar professores, coordenadores e "lideranças" escolares diante das novas exigências legais e

próprio corpo do Estado[51] e, de forma contraditória, a nosso ver, conseguiu impulsionar políticas destinadas, justamente, à satisfação das necessidades de grupos que não estão dotados da mesma capacidade de pressão, em cuja defesa tem se mobilizado o movimento progressista de resistência dos educadores a favor da educação pública.

As justificativas pedagógicas para a adoção da progressão continuada estão presentes no texto da Indicação CEE N° 8/97. Dentre inúmeras alegações, essa Indicação destaca o fato de que persistem, em nosso sistema educacional, graves problemas educacionais de evasão e repetência e de defasagem idade/série, que acarretam inúmeros prejuízos, tanto aos alunos e suas famílias, quanto ao próprio sistema educacional. A progressão escolar é descrita como um direito - historicamente negado para a maioria de nossas crianças - que a escola deve assegurar, através de uma nova concepção de avaliação: trata-se de substituir a *"avaliação punitiva e excludente"* por uma concepção de avaliação de progresso e de desenvolvimento contínuo da aprendizagem, *"varrendo a pedagogia da repetência"* e *"instaurando a pedagogia da promoção humana e da inclusão"*.

O ponto crucial para viabilizar o programa da progressão continuada, de acordo com seus formuladores, reside na elaboração, por parte da escola, de seu Projeto Educacional, *locus*

---

pedagógicas, além de inovações como o ensino à distância, introdução de tecnologia informacional para controle do sistema e muitas outras.

[51] Não é casual, a propósito, a escolha de um cargo de confiança (Secretário Adjunto) ligado a uma das mais conceituadas instituições educacionais do setor privado (Hubert Alqueres, do Colégio Bandeirantes). Esse fato era incomum até a década de 90. Originalmente, esses funcionários de confiança eram escolhidos através de concurso. Posteriormente foi criada a Fundação para o desenvolvimento da educação que, entre outros objetivos, visava agilizar a contratação de técnicos educacionais de alto nível. A partir do governo do PSDB a utilização de instituições e assessoria privada torna-se procedimento usual, com a persistente defesa de critérios de gestão mais eficientes e avaliações contínuas de resultado educacional, associadas a prêmios, categorizações de escolas e mecanismos de controle, próprios aos utilizados no meio empresarial.

privilegiado do exercício de sua autonomia pedagógica. Segundo o Conselho Estadual da Educação, *"é à luz da proposta pedagógica que se elabora o regimento escolar, instrumento que deve dispor sobre avaliação, promoção, reprovação ou freqüência insuficiente, progressão continuada e/ou parcial, classificação, reclassificação ou outras formas de avanço do aluno em sua trajetória escolar"*.

As condições para o sucesso da progressão continuada serão obtidas no esforço coletivo a ser desenvolvido pela escola e pelo sistema, no sentido de eliminar a seletividade da avaliação escolar, implantando em seu lugar a valorização dos progressos e avanços dos alunos em todas as áreas do conhecimento, relacionamento social, atividades. O foco deverá situar-se numa concepção avaliativa diagnóstica, formativa, global, qualitativa, comprometida com o aspecto social e construtivo da aprendizagem, o que implica considerar também os docentes num processo de revisão de seus conceitos e representações sobre o sucesso escolar de seus alunos. A legislação recomenda também que as causas do fracasso escolar não sejam buscadas no aluno, individualmente considerado. Tampouco suas famílias e professores podem ser culpabilizados pela não aprendizagem. Reconhece que a origem dos problemas é institucional, encontrando-se na própria escola que, em cooperação com outras instituições sociais, deve assumir a responsabilidade pelo sucesso dos alunos.

Por esse motivo, pela primeira vez a legislação educacional, através da Indicação CEE 8/97, fundamentada na própria LDB, credita claramente grande importância às avaliações institucionais internas e externas, com destaque para o processo interpessoal do ensino-

aprendizagem, com foco não apenas no aluno, mas também na classe e na escola como um todo, além da articulação com as famílias, no acompanhamento do processo. É interessante notarmos como se mesclam recomendações implícitas, contidas em documentos das instituições financiadoras que orientam as políticas educacionais[52], com históricas demandas de caráter democrático, dificultando a apreensão clara sobre as possibilidades reais de mudança: enquanto, de um lado, as avaliações externas são adotadas para medir os resultados obtidos teoricamente em função das reformas, desprezando muitas vezes o processo educacional que se vem realizando, de outro lado, a legislação impõe uma necessária re-significação do sentido atribuído às avaliações educacionais, que sempre focalizaram apenas o aluno, ocultando as relações de poder que elas instituem.

Em São Paulo, a Secretaria da Educação organizou o sistema em dois ciclos de aprendizagem: ciclo I, de primeira a quarta séries e ciclo II, de quinta a oitava séries, recomendando que a transição de um ciclo para outro ocorra sem entraves ou bloqueios e estabelecendo correções de rumo na forma de recuperações contínuas e paralelas, a partir de resultados parciais ou finais. Dessa forma, o progresso dos alunos ficará assegurado, pela contínua avaliação de todo o processo.

Os benefícios esperados do novo sistema não se restringem apenas aos aspectos acima referidos ou à melhoria de qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Referem

[52] Os organismos internacionais voltados para a América Latina, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a CEPAL, a UNESCO-OREALC destacam, atualmente,através de seus documentos a importância da educação e do conhecimento como eixo da transformação produtiva com equidade. Essas recomendações, aceitas pelo Banco Mundial, adquirem um potencial desmobilizador, na medida em que absorvem demandas progressistas que são redefinidas em outras bases, que interessam ao capital financeiro.

também os ganhos emocionais que elevam a auto-estima dos antigos candidatos à reprovação, diminuindo os custos psicológicos e materiais para suas famílias.

Aspectos econômicos da progressão não foram negligenciados nas justificativas contidas na argumentação legal: o Relatório da Indicação 8/97 faz referência à necessidade de serem eliminadas a retenção e a evasão do sistema escolar, focos permanentes de desperdício - na medida em que se constituem em *"ralos"* por onde escoam os escassos recursos públicos - para que os recursos sejam alocados a um melhor atendimento à população, proporcionando melhoria da rede física (prédios, salas e equipamentos) e aos salários dos profissionais da educação[53]. A universalização do ensino fundamental, finalmente, possibilita, de acordo com a lei e com o ideário neoliberal, elevar o nível médio de escolaridade dos trabalhadores, proporcionando crescimento econômico, competitividade internacional e melhoria da qualidade de vida da população - aspectos associados à macro orientação da economia globalizada.

2.3. Antecedentes da política de ciclos.

As características polêmicas dessa política já aparecem em iniciativas anteriores, adotadas tanto no Estado de São Paulo e outros Estados brasileiros, quanto em países da

---

BARRETO, E.S. In Tommasi et allii, 2000:256 – Anexo: Debates realizados no seminário "O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil"")

[53] A discussão sobre o alcance desses objetivos é apresentada nos Capítulos IV, V e VI, com base nos depoimentos dos professores, na pesquisa.

América Latina, Portugal e Espanha[54], e outros, conforme atestam alguns estudos comparativos de políticas educacionais.

Uma revisão das propostas pioneiras e mais recentes, que apresentam parentesco com o programa da progressão continuada, reunindo dados sobre o acesso e permanência das crianças na escola primária foi apresentada por Jefferson Mainardes na 17ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) realizada em Caxambu, em 1994[55]. Tentativas concretas para eliminar a reprovação no Brasil, revela, datam da década de 50, motivadas pela discussão internacional em torno do problema da retenção escolar, para os países do terceiro mundo. Embora a questão fosse expressa sob outros argumentos e denominações, revela-se como uma antiga discussão que, no Brasil, pode ser resgatada desde Sampaio Dória, que propôs a promoção em massa em 1918, manifestando preocupação com a falta de vagas suficientes para os ingressantes no sistema educacional. A justificativa utilizada por ele não deixa margem de dúvida quanto à estratégia a ser adotada pelo governo: *"promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados. Semelhante medida equivale não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos, só porque vadios ou anormais teriam de repetir o ano".*[56]

---

[54]AFONSO (1997:61) faz referência a estudos de BARROSO:1988, LIMA:1992, NÓVOA:1992.

[55] O texto referente a essa apresentação foi publicado em 1998 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n° 192.

[56] Almeida Júnior, 1957, apud MAINARDES:1998, p.17. Sobre os antecedentes da experiência da promoção automática, consulte-se também o texto de Sonia Penin, apresentado no Evento USP fala sobre Educação, em 1999.

Argumentos para combater a reprovação escolar nas séries iniciais e o congestionamento do sistema nas séries posteriores - em certa medida semelhantes aos apresentados na atual legislação - foram colhidos por Mainardes (1998,19) numa publicação datada de 1957, onde Almeida Júnior[57] assim se manifesta: *"A reprovação acarreta problemas como a evasão escolar, desperdício de recursos financeiros e a estagnação de alunos reprovados nas séries iniciais do curso primário, que envelhecem e ocupam o lugar destinado às novas gerações"*. As estratégias de solução daquela época, propostas por Almeida Júnior, são singularmente semelhantes às atuais: *"Aperfeiçoamento de professores, modificação da então vigente concepção de ensino primário, revisão dos programas e critérios de promoção, cumprimento de escolaridade obrigatória, com a convocação de todos os alunos de oito anos para a escola, melhorar a formação do professor nos cursos regulares"*.

Dante Moreira Leite, em 1959, considerava a reprovação escolar um fato de extrema gravidade, na medida em que impedia o aluno de preparar-se para a vida adulta. Apontava três possíveis razões para a resistência dos professores e da escola em aceitar a promoção automática: *"a aceitação da escola como seletiva; a admissão da existência e da necessidade de formação de classes homogêneas; e a crença de que o castigo e o prêmio são formas adequadas de provocar ou acelerar a aprendizagem"* (PENIN: 1999,27-32). A autora acrescenta um outro fator de resistência aos três apontados por Dante M. Leite nos anos 50: a fé excessiva na centralidade do currículo para o alcance dos objetivos da escola básica – é o aluno que deve adaptar-se à programação escolar, inclusive retroceder, se a escola e o professor considerarem necessário.

[57] In *Repetência ou promoção automática?*

Os estudos de Mainardes constataram que, não obstante as taxas de escolarização da população de 7 a 14 anos tenham apresentado significativa evolução nos últimos anos, tendo chegado praticamente a 90% de atendimento na última década[58], os índices de reprovação e a evasão escolar aumentaram desde os anos 80, impedindo a permanência das crianças na escola, constituindo-se num dos mais graves problemas da educação brasileira, caracterizada pelo afunilamento entre os dados de ingresso e saída no sistema. A ineficácia do sistema pode ser percebida no fato de que a repetência limita o acesso e contribui para o atraso no ingresso dos alunos novos, já que congestiona o sistema; tem contribuído para a evasão, além de aumentar as despesas educacionais. Os resultados mais perversos da seletividade do sistema se expressam, sobretudo, pelo reduzido percentual dos que concluem o ensino fundamental (menos de 23% em 1992) e pela baixa escolaridade média da população.

As propostas para eliminar e/ou reduzir essas distorções nos sistemas de ensino levaram os Estados a adotar medidas controversas de promoção automática, sobretudo de caráter administrativo, destinadas a regularizar fluxos, cujo conteúdo e resultados polêmicos, falhas e equívocos de implementação, persistem nas iniciativas atuais.

Os Quadros abaixo, elaborados a partir do texto detalhado por Mainardes (Idem, 18-24), apresentam um resumo das experiências de promoção automática, levadas a efeito em diversos estados brasileiros para as respectivas redes educacionais, nas últimas quatro décadas:

[58] Brasil,1994, página 110, apud MAINARDES: 1998, p.18.

2.3.1 - Experiências de promoção automática em redes estaduais

LOCAL	DENOMINAÇÃO	DATA DE IMPLANTAÇÃO	ABRANGÊNCIA (SÉRIES)
SP	Organização em níveis	1968 -1972	1ª/2ª (Nível I) e 3ª/4ª (Nível II)
SC	SAP - Sistema de avanços Progressivos	1970 –1984	1ª e 5ª, ampliando para todo o primeiro grau.
RJ	Bloco Único	1979 –1984 (a)	1ª/2ª
	Bloco Único	1993(b)	1ª a 4ª

Essas experiências apresentaram algumas especificidades conforme o Estado em que foram adotadas. Em São Paulo, por exemplo, houve uma preocupação para que as crianças somente fossem promovidas mediante o alcance de mínimos fixados nos programas oficiais, restringindo-se a iniciativa às duas séries iniciais, diferentemente de Santa Catarina, em que o sistema de avanços progressivos estendeu-se gradativamente da 1ª. até a 5ª série. No Rio de Janeiro, a partir da primeira intervenção, o ensino de primeiro grau praticamente passou a apresentar a duração de nove anos. Em 1993 foi abolida a seriação até a 4ª série, nesse estado.

Não obstante essas divergências de concepção e ênfase, é possível observarmos pontos comuns na implementação dessas experiências educacionais nas três redes onde ocorreram: em primeiro lugar, completa ausência de discussão prévia com os professores, atitude característica de intervenções autoritárias, verticalizadas, que desconsideram tanto a capacidade profissional dos professores, quanto privilegiam as instâncias técnicas de decisão sobre os problemas educacionais. Em segundo lugar, mesmo acreditando que os professores não apresentam as condições necessárias para compreensão das novas estratégias requeridas pela inovação, não lhes foi proporcionada capacitação suficiente para tal. Finalmente, não foram oferecidas condições necessárias à implantação (exemplo: salas menos numerosas, material didático, maior tempo de permanência das crianças, etc). A conseqüência desses

fatores intervenientes da implementação é que os professores passaram à atitude de resistência e/ou rejeição à política, sobretudo pela dificuldade de trabalho com classes heterogêneas.[59]

Os resultados observados assemelham-se, no geral, às iniciativas mais recentes: em São Paulo, a retenção deslocou-se para o final do nível, levando as escolas a uma dificuldade administrativa adicional, causada pelo acúmulo de classes de 2° ano. Em Santa Catarina, verificou-se que alunos praticamente não-alfabetizados concluíam o 1° grau, constatação inevitável, dadas as condições de implementação, que têm sido a causa da mais freqüente queixa de professores, pais e comunidade, em relação à progressão continuada. Em termos de regularização de fluxo, entretanto, foram observadas melhoras, ainda que relativas: enquanto a taxa média de reprovação nas oito séries **diminuiu** de 32,44% (em 66) para 12,89% (em 79), a taxa média de evasão nas oito séries **aumentou** de 4,82% (em 66) para 9,65% (em 79).

2.3.2 - Experiências com Ciclo Básico de Alfabetização (promoção automática associada a outras estratégias)

LOCAL	DENOMINAÇÃO	DATA DE IMPLANTAÇÃO	ABRANGÊNCIA (SÉRIES)
SP	Ciclo Básico (CB)	1984	1ª/2ª
MG	Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)	1985	1ª/2ª
PR	Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)	1988-1990 1994	1ª/2ª implantação progressiva na rede 1ª/4ª
GO	Ciclo Básico (CB)	1988	1ª/2ª

[59] Em estudo anterior, constatamos também a persistência de mecanismos de seleção intra-escolares, como remanejamento de alunos nas salas, agindo persistentemente, no sentido de ajustar os padrões de homogeneidade, que uma parte dos professores deseja manter nas suas classes. BERTIER:1997, p.22.

A adoção dos ciclos, a partir da década de oitenta, procurou associar algumas medidas compensatórias, para facilitar a aprendizagem das crianças. Essas iniciativas parecem incorporar a crença de que as crianças das classes populares são capazes de aprender, ainda que necessitem de maior tempo destinado à aprendizagem, desde que a escola disponha de recursos adicionais para que o processo educacional ocorra com a necessária eficácia – ainda que, na prática, isso não se verifique.

Todas as experiências realizadas com ciclos, nesses estados, favoreceram a eliminação da repetência na 1ª série, não obstante o índice anterior de retenção tenha se deslocado para a segunda série. Ainda assim, em São Paulo, houve uma melhoria de10% nos índices de promoção, resultado obtido a partir da introdução da Jornada Única docente e discente, aumento da permanência diária para 6 horas/aula e melhores condições de trabalho, como, por exemplo, a adoção de duas HTP (horas de trabalho pedagógico) semanais e a designação de um coordenador pedagógico. Em Minas Gerais, o resultado apresentou-se pouco menos significativo: a taxa de reprovação na 1ª. série baixou de 50% para 20%, enquanto a taxa de reprovação, na 2ª série, subiu de 3% para 45% (fenômeno de adiamento da reprovação, tal qual verificado em São Paulo).

Dentre as medidas adotadas para otimizar o processo de implementação do ciclo básico, destacamos, em São Paulo, uma série de estudos empreendidos a partir da CENP (Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas), que foram responsáveis pela incorporação – ao menos no nível do discurso – de teorias mais avançadas de aprendizagem, como é o caso do construtivismo. O mesmo ocorreu, sob estratégias diferenciadas, nos outros estados, com

uma mudança no enfoque da avaliação – de meramente *seletiva*, transformando-se em *diagnóstica* das dificuldades de aprendizagem, complementada por estudos de recuperação, para sanar dificuldades. A capacitação docente passa, a partir de então, a ser adotada como estratégia comum pelos sistemas. No Paraná, a aprovação elevou-se à taxa de 31%, comparando-se os dados da 1ª série pré CBA com a 1ª etapa pós CBA[60]. A rejeição disfarçada ao sistema de ciclos pode ser constatada na adoção da prática de remanejamento de alunos, matriculados numa série, e cursando efetivamente outra, usada em muitas escolas, como estratégia de homogeneização.

Em 1992 o município de São Paulo (na gestão da prefeita Luíza Erundina – PT, cujo Secretário da Educação era Paulo Freire) implanta os ciclos e a progressão continuada para o ensino fundamental, como parte da proposta político-pedagógica de democratização e melhoria da qualidade do ensino municipal. Esta iniciativa também contou com a inicial rejeição dos professores; os posteriores governos autoritários de Paulo Maluf e Celso Pitta não garantiram as mínimas condições necessárias ao seu funcionamento (JACOMINI:2004,412-413).

Os problemas apontados por Mainardes, comuns aos diferentes programas pesquisados coincidem com nossas observações em pesquisa anterior: descontinuidade das políticas[61], ausência de condições para o bom funcionamento, fragilidade das práticas de avaliação e excesso de burocracia a dificultar possíveis iniciativas mais contextualizadas.

---

[60] Dados preliminares, obtidos até a data da apresentação do trabalho de Mainardes.

[61] As políticas educacionais têm apresentado no Brasil marcas significativas de descontinuidade. A maior parte das providências adotadas, em maior ou menor escala, atendem a reais necessidades e podem ser entendidas

2.4. Primeiras constatações.

Como se vê, diferentemente do que pensam os professores da rede pública que se manifestaram nos questionários de 1997, a *progressão continuada,* sob a denominação de promoção automática, não se constitui numa iniciativa nova ou mesmo original, estando em vigência no Brasil, desde os anos setenta, ainda que de uma forma localizada e reduzida, no que se refere a medidas auxiliares de implantação[62]. Em termos resumidos, o que se percebe é que as intervenções realizadas têm apresentado *"avanços e reticências em relação a um posicionamento efetivo quanto à reprovação escolar e as formas de evitá-la, que não sejam entendidas como um estímulo ao comodismo ou ao aligeiramento das aprendizagens".*[63] O próprio Conselho Estadual de Educação vem observando que as medidas legais têm trazido como conseqüência uma diminuição da qualidade das aprendizagens, creditando-as todavia ao comodismo dos professores.

Depreende-se do texto de Mainardes que a adoção do sistema de ciclos tem se revelado útil, ao que parece, na correção de algumas distorções de ordem estrutural, como os aspectos de ineficácia, e a necessidade de eliminar a seletividade do sistema. Alterar ou

---

como avanços significativos no quadro de indigência da educação brasileira. O problema é que os "novos" projetos, criados para deixar, cada um, a marca da administração em que foram gestados, alocando os mesmos parcos recursos, levam à redução da abrangência de medidas anteriores ou redução no padrão de qualidade, para favorecer as novas políticas – num movimento que L. A. Cunha denomina "política de zig-zag".

[62] Em 1997, quando os professores preencheram os questionários que deram origem a esta pesquisa, foi possível observar, antes mesmo da sistematização dos dados, que os professores atribuíam todos os males do sistema educacional à introdução da progressão continuada, relacionando-a a políticas originadas em países adiantados, que, por esse motivo, não poderiam dar certo no Brasil.

[63] VEDOVATO, GROSBAUM E OLIVEIRA. Avaliação e Progressão Continuada, texto preliminar elaborado pelas conselheiras, em 1997, para discussão na Câmara de Ensino Fundamental do Conselho Estadual de Educação/ SP, à época da formulação da Indicação CEE 22/97, publicado no Suplemento Pedagógico APASE, nov/2000.

melhorar as variáveis instrumentais ou meios de ação de um projeto de reforma, como a infra-estrutura escolar e até o método pedagógico é mais fácil, acreditamos, desde que recebam tratamento adequado destinado a esse fim (COHEN: 1993,80). Nesse sentido, o programa da progressão continuada, criado para viabilizar a universalização da educação básica, depende de decisões político-econômicas que, a partir da mera implementação, levam ao alcance de alguns de seus objetivos. Medidas destinadas, por exemplo, a regularizar o fluxo de alunos, descongestionar o sistema e diminuir o desperdício; ações que objetivam destinar maiores recursos para garantir condições mais adequadas, maior tempo de permanência dos alunos, materiais didáticos diversificados, menor número de crianças nas salas; melhores condições de trabalho para atrair maior número de profissionais competentes e dedicados ou até projetos de capacitação e formação contínua, adequados às necessidades – dependem sobretudo de vontade política, competência e de fatores contextuais, como disponibilidade de recursos financeiros.

Transformações educacionais que dependem, entretanto, de mudanças nas representações ou mentalidades docentes, despojamento de costumes e práticas arraigadas, são mais difíceis de alcançar porque implicam em superar concepções ideológicas muitas vezes abrigadas em corporativismos, ultrapassar o imobilismo e o senso comum, identificar os possíveis históricos. Transformar uma prática depende de consciência do professor e vontade de transformar, condições que não são dadas por decreto, sobretudo através de coações legais igualmente ideológicas. O aprofundamento da compreensão sobre conceitos e práticas educacionais requer estudos, pesquisas e divulgação de outros modelos de políticas públicas que superem o enfoque economicista, abrindo espaço para abordagens multidisciplinares que

questionem a suposta relação direta entre capital humano (educação) e crescimento econômico, substituindo-a por noções mais abrangentes de desenvolvimento social, fundadas em alternativas válidas para o sistema educacional em crise.

Dentre as mudanças preconizadas por Mainardes, por exemplo: fazer com que os professores confiem nos alunos e não pensem ou decidam por eles; que façam a opção pela maioria e não por um pequeno grupo de alunos que espelhem sua própria imagem; que valorizem o potencial e o ritmo dos alunos, garantindo a aquisição do conhecimento, requer mudança em paradigmas explicativos que estão além de imposições legais. Renunciar à concepção relativa ao progresso homogêneo – crença que pressupõe o domínio de um saber e um processo de ensino padronizados; abrir mão de subterfúgios para retenção; substituir o individualismo docente pela adoção de um trabalho coletivo que supere a organização fragmentada, implica certamente abandonar concepções enraizadas que dependem menos de vontade pessoal que de uma modificação da atmosfera cultural das escolas.

Mainardes conclui que a eliminação da reprovação é medida correta para a universalização da educação básica, elevação progressiva do rendimento escolar no primeiro grau e mudança do caráter seletivo da escola, desde que não se converta numa mudança de caráter meramente formal. Observa ainda que conceitos e práticas, parâmetros e critérios de avaliação devem ser revistos para não serem utilizados como prêmio e castigo ou provocar/acelerar aprendizagens; que a efetividade dos métodos de ensino seja diagnosticada e que a organização do tempo e do espaço, programas e atividades, relações com o poder e saber sejam transformadas.

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO

Muitos especialistas acreditam que a concretização dos resultados de propostas destinadas a eliminar a retenção escolar dependem de uma alteração radical na concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, para romper eventuais resistências. A principal proposta de Penin, nesse sentido, é *"capacitação, capacitação e mais capacitação para as lideranças educacionais de toda natureza, discutindo as concepções, suas consequências e as possíveis soluções"*, que ela acredita já estarem em prática em muitas escolas e comunidades (PENIN: 1999,30). Infelizmente, não é o que constatamos nas duas fases de nossa pesquisa.

José Cleber de Freitas (2000) atribui à convicção na força do discurso contido na legislação educacional e à mentalidade burocrática tradicional a incapacidade de uma política constituir-se em força transformadora das práticas que esvaziam o processo de ensino-aprendizagem. Adverte ainda para o fato de que *a pedagogia da repetência* foi substituída por decreto pela *cultura da promoção*, igualmente ideológica, apresentada como única garantia da continuidade de estudos, sem a contrapartida de condições adequadas de implementação. Como conclusão de seu trabalho, além de defender os necessários recursos postos à disposição da escola para realizar suas tarefas, propõe uma *justiça curricular*: discussão sobre os conteúdos culturais, sobretudo sua relevância e significado para os educandos, que sejam capazes de reverter os fracassos escolares. A partir de um ponto de vista culturalista, considera que seja levado em conta *"o que é* ***essencial e significativo*** *da cultura para se ensinar e se aprender"* e *"como se trabalharia a* ***adaptação*** *dos/as educandos/as frente às demandas desta educação"*. A concepção educacional neopositivista que se depreende do texto, fica reforçada pelo grifos do próprio autor, que coloca, ademais, no mesmo plano *desigualdades sociais e*

culturais como as principais origens dos fracassos escolares. O texto parece confundir *diferença* com *desigualdade.* Ao colocar as desigualdades culturais como responsáveis pelo fracasso, passa, ainda que involuntariamente, a idéia de que é preciso homogeneizar a cultura escolar, sobretudo quando destaca os conteúdos mais significativos para o ensinar e aprender, sem esclarecer a quem caberia a tarefa de escolher o que é essencial e significativo da cultura, ou ainda – qual cultura.

Em outra direção, a análise de Souza (2000) evidencia que a avaliação tem sido usada exatamente como um instrumento de controle e adaptação de condutas educacionais e sociais dos alunos, que são submetidos a padrões e expectativas definidos pela escola, concordando, todavia, que o saber escolar tem sido transmitido de forma desvinculada da cultura de origem dos alunos, fato que os leva ao fracasso, uma vez que a escola prioriza um determinado tipo de saber. Outra tendência observada pela autora e também denunciada por Dias Sobrinho (2002) é a confusão que se realiza entre medida e avaliação. A atribuição de notas, como processo de seleção dos alunos que serão promovidos constitui-se o foco central, a finalidade em si mesma do processo de ensino e de aprendizagem, que se esgota na nota e leva os alunos a não refletirem ou discutirem o que aprendem, se aprendem, para que aprendem, mas, que nota tiraram, se estão com ou sem média.

Já o professor Miguel Arroyo, numa entrevista concedida ao jornal do Sindicato dos Supervisores (APASE, 08/2000), vai mais longe, lembrando que *"as políticas educativas vêm, de forma impositiva, durante décadas, mudando conteúdos, currículos, sugerindo novos métodos para adaptar a escola às demandas do mercado"*. No entanto, a organização do

trabalho e da ação pedagógica, dos tempos e das estruturas escolares continuam intocadas desde a época do Império. Afinal, diz ele, qual a essência da progressão continuada? Ela mexe na *"organização do trabalho dos professores, desorganizando o seu trabalho gradeado, deixando-os inseguros, (...) toca nas relações sociais e de poder internas à escola e à ação educativa, (...) mexe com os quintais de cada um, com os tempos, as propriedades de cada um e dos coletivos de proprietários de área"*.

De nossa parte, em princípio, acreditamos que qualquer mudança não ocorre por simples imposição administrativa, como tem ocorrido, nem mesmo com mais capacitação imposta pelo sistema na ponta do processo educacional, que pretende mudar a aparência da sala de aula, produto histórico de transmissão do saber sistematizado, mas não rompe com as estruturas, lógicas e culturas excludentes. O professor precisa de condições diferentes das usuais para lidar com a nova situação, para superar suas crenças e não as mesmas velhas ferramentas. Como pretender mudanças nas mentalidades que atuam no ensino fundamental através de capacitações durante o trabalho (conceito de *formação continuada)* aligeirando a formação docente em instituições de nível superior?[64] Como pretender que as culturas escolares deixem de ser excludentes, quando *"as estruturas econômicas e políticas são excludentes, as relações sociais e a cultura dos patrões e governantes são injustas"*, arrogantes, seletivas, desumanas, autoritárias? Arroyo radicaliza o diagnóstico, defende uma politização da prática docente, da cultura da reprovação, da organização cotidiana de nosso

[64] A esse respeito, observe-se a valorização da *prática* docente, cada vez mais prestigiada nos documentos do MEC sobre a formação de professores, aumento substancial nas cargas horárias de estágio e redução correspondente nas disciplinas que tratam dos fundamentos educacionais que, supostamente levariam a uma reflexão e conscientização maior sobre os problemas econômicos, políticos e éticos que perpassam a atividade profissional do educador.

trabalho e revisão política dos valores e crenças que orientam nossa docência. Ele critica o conservadorismo e as práticas corporativistas dos profissionais educadores. Critica também veementemente as políticas e soluções aparentes e tímidas, que sonham em acabar com a reprovação através de medidas administrativas, mantendo irresponsavelmente a estrutura do sistema seriado e a suposta precedência dos conteúdos, com a obrigação de aprendê-los num tempo determinado. Não é isso que ocorre com as cobranças posteriores à realização dos exames unificados (SARESP) sobre resultados de aprendizagem?

Conhecer esse contexto e possíveis significados das reformas educacionais é um primeiro passo para que a escola, seus profissionais e usuários, como um todo, compreendam o pequeno impacto alcançado até o momento no sentido de provocar modificações ou buscar novas alternativas para o fenômeno da exclusão escolar. Mudar o quadro seletivo de nossa educação requer, segundo Penin, *"muito debate para que cada professor se aproprie do conceito e supere as representações que têm anuviado o seu entendimento. Representações só podem ser superadas pela crítica teórica e ação (...) porque sempre há o perigo das representações equivocadas aparecerem no lugar do conceito e se fortalecerem como simulacro (por exemplo, passar o aluno sem aprender)"*(PENIN: 2000,32-33). Apesar das diferentes visões de mundo, ainda acreditamos que é possível inscrever na agenda política, medidas destinadas a viabilizar uma educação progressista e emancipatória, capaz de articular os interesses do Estado e da Comunidade, como defende Afonso (1997:85), *"com altos padrões de qualidade científica e democrática, que valorize a autonomia profissional dos*

professores e recupere para o processo pedagógico novas formas de participação, de solidariedade e de reciprocidade" – uma utopia realizável.

O problema persistente que se coloca é o seguinte: como alterar uma ideologia conservadora, culturas autoritárias e antidemocráticas em nível pessoal e social, superar *representações paralisantes,* no dizer de Lefebvre, num contexto mundial que valoriza o individualismo e a competição exacerbada? Até onde a política educacional pública, em si mesma, e os meios operacionais previstos na intervenção podem interferir na capacidade de apropriação pelos sujeitos, das concepções referentes ao paradigma emancipador em questão?

oOo

A lógica do atual projeto da progressão continuada, implantado no Estado de São Paulo – não obstante incorporar históricas demandas do movimento educacional, em discussão desde a década de 20 - parece em princípio ter sido desenvolvida no contexto do ajuste neoliberal, levado a efeito no interior do Estado. Desse ponto de vista, para cumprir com os objetivos economicistas a que se propõe, portanto, o menos é mais: menos gastos, menos professores, menor infra-estrutura administrativa e burocrática significam adaptação do Estado benfeitor aos novos tempos em que os recursos são mais escassos, para alcançar mais produtivismo, mais racionalidade, mais organização. A progressão continuada, entretanto, não é apenas isso. No interior do debate acadêmico e nas lutas levadas a cabo pelo magistério mais democraticamente engajado, a escola deve abrir-se *de fato* às camadas populares, permitindo sua integração ao universo cultural destinado apenas às elites. Como estratégia declarada de intervenção destinada a democratizar o acesso e permanência das crianças na escola pública,

não obstante suas contradições e limitações internas, a progressão continuada representa um passo adiante, comparada aos mecanismos que, através de provas e exames, selecionam os alunos que seguirão adiante em sua formação. Mesmo considerando-se que não pode ser confundida com os ciclos de aprendizagem, de caráter mais abrangente, é um avanço.

Caso pudéssemos abstrair, para efeito de análise, os fatores econômicos de suporte, intervenientes para sua efetivação, seria ela viável?

Toda política, para ser concretizada, necessita, dentre muitos outros fatores, do concurso de implementadores capacitados a cumprir com a empreitada. Estariam os professores preparados para essa tarefa? Conhecem esses profissionais os pressupostos em que se baseia a intervenção, para que venha a produzir os resultados esperados? Qual a sua pré-disposição? Ou melhor, acreditam naquilo que se espera possam realizar? Uma vez que os processos educacionais não são espontâneos mas, fundados numa relação que se estabelece entre dois indivíduos – o que ensina e o que aprende – qual o tipo de relação que se estabelece entre esses sujeitos? É o que veremos a seguir.

CAPÍTULO III

EXPECTATIVAS E REPRESENTAÇÕES ANTERIORES À IMPLEMENTAÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA

Em 1997 a supervisão já havia constatado empiricamente que os professores não dispunham de critérios claros ou relevantes sobre a avaliação dos alunos. Havia, na época, uma generalizada crítica às recuperações realizadas por professores não-titulares de classe, contratados eventualmente para os curtos períodos de recuperação de férias. Muito embora a descrença dos docentes tivesse base em fatos verdadeiros, de que alunos e professores eram testemunhas, como inúmeros casos de alunos promovidos sem terem aparecido nessas aulas de janeiro, o critério da Delegacia de Ensino, na época, diferia radicalmente dos professores. O treinamento dado aos contratados emergenciais para a recuperação de férias, por exemplo, reforçava a exigência de um diagnóstico voltado à capacidade dos alunos produzirem textos com razoável encadeamento lógico, desprezando-se carências relativas à ortografia, pontuação ou concordância. Pretendia-se identificar os alfabetizados, que seriam liberados para prosseguimento de estudos.

Os professores titulares, entretanto, baseavam seus julgamentos no cumprimento das atividades curriculares programadas para cada série e em pré-conceitos que desenvolviam sobre as possibilidades das crianças prosseguirem, fundados em convicções ligadas ao senso comum ou controle de práticas cristalizadas como a cópia de exercícios da lousa, correção segundo um padrão pré-determinado, exigências quanto à apresentação de material escolar,

caderno em ordem, "participação", "interesse" – que são difíceis de medir - e outros procedimentos mais ou menos mecânicos, que se repetem ao longo de gerações de professores. Os juízos de valor construídos pelos professores segundo representações de uma cultura escolar sedimentada ao longo do tempo faz com que invistam seus esforços em alguns alunos especificamente e abandonem os demais ao acaso. Freitas adverte que é nesse momento que *"começa a ser jogado o destino dos alunos para o sucesso ou para o fracasso"* (FREITAS:2003,45)

Algumas questões eram colocadas de forma mais evidente para o administrador educacional do que para o professor em sua prática solitária. Observava-se que a progressão do aluno era freqüentemente prejudicada por questões circunstanciais, associadas à escolha curricular das escolas. Ao analisar recursos de pais contra retenções e casos de transferência entre unidades escolares, algumas reprovações desnecessárias ocorriam em conteúdos curriculares que só existiam em algumas escolas ou eram trabalhados em curtos períodos escolares, sem continuidade ao longo do curso; outras situações denunciavam alunos retidos em determinados conteúdos que, sendo obrigados a repetir todas as disciplinas, depois de um ano a mais de estudos ficavam reprovados nas matérias em que já haviam demonstrado conhecimentos considerados suficientes. As aprendizagens anteriores não eram contempladas pelos professores dos anos subsequentes; ausência de critérios compartilhados ou irrelevantes eram constantemente verificados.

Inúmeras situações revelavam as injustiças cometidas em nome da qualidade de ensino. Nem sempre se verificava, por exemplo, que o aluno retido se tornava melhor em sua

aprendizagem, por causa da repetência. A melhora constatada diz respeito à mudança de atitudes, domesticação forçada. Sydney Smith, editor e pregador inglês do século XIX, assim definiu o processo de adaptação a que as pessoas são submetidas pelas instituições sociais: *"...uma pessoa quadrada aperta-se até caber num buraco redondo"*. Essa analogia gráfica foi destinada a ilustrar a variação existente entre a maioria das pessoas e os papéis a elas destinados na vida. O funcionário e a função, o executante e a coisa executada raramente se adaptam de modo a que possamos dizer que tenham sido feitos um para o outro. O pino quadrado representa a individualidade e o furo redondo o padrão de conformidade dela exigido (WALLACE:1974,7)[65]. Quanto ao domínio dos conteúdos e habilidades necessários à superação de condições sócio-econômicas degradadas, o progresso era e é quase invisível. Verificava-se a persistência das dificuldades do aluno, desestímulo, baixa auto-estima, investimento familiar incompatível com o esperado retorno.

Finalmente, mas não menos importante, as questões conjunturais e estruturais do sistema educacional público (que falha em disponibilizar os recursos necessários ao funcionamento de uma boa escola para todas as crianças), acrescia mecanismos punitivos apenas aos seus usuários

No final de 1997, período anterior à adoção da progressão continuada, o grupo de supervisores encarregado de auxiliar na implementação da progressão continuada efetuou uma pesquisa com todos os professores das escolas daquela Delegacia de Ensino e vinte por cento

[65] O texto a que me refiro, *"Na defesa do pino quadrado"* faz parte de uma coletânea de curtas biografias de inconformados e excêntricos americanos que viveram no sec. XIX ou início do séc. XX. WALLACE, Irving. Os aventureiros. Trad. de Vera Lucia de Oliveira Sarmento. Ed. Artenova, Rio de Janeiro, 1974.

dos alunos das séries finais dos ciclos do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio, dispostos a responder sobre suas expectativas em relação à nova política. Tínhamos como pressuposto que, conhecendo as representações dos docentes e alunos sobre *os conceitos* inerentes às ações esperadas para a sua implementação ou seja, os *pressupostos subjacentes à prática educativa,* seria possível avaliar o grau de internalização positiva e negativa da intervenção, as motivações e disposição para colocá-la em prática, transformá-la em ações concretas, destinadas ao alcance de seus objetivos. Poderíamos também identificar aquelas representações contrárias, a rejeição categórica prévia e imediata.

A análise daqueles depoimentos foi decisiva para reconhecer tanto esses dois posicionamentos, quanto as rejeições fundamentadas, objetivas e as ações conscientes de bloqueio. As questões formuladas aos professores e alunos (Quest. 1 e 2) tinham também como objetivo focalizar de maneira indireta a questão do fracasso escolar e o impacto da avaliação seletiva no progresso dos estudantes, além de minimizar a forma negativa como a progressão foi dada a conhecer ao magistério. Interessou-nos entender, sobretudo, a apropriação que alunos e professores faziam da política educacional, como a percebiam e alteram, e de que forma essa mediação é capaz ou não de interferir nos resultados da progressão continuada.

Esses questionários acabaram se constituindo em documentos significativos para conhecermos a capacidade dos alunos expressarem suas opiniões e representações sobre o funcionamento e qualidade da escola pública; revelaram, por outro lado, para além do que lhes

foi perguntado, o grau de informação dos professores em questões que lhes dizem respeito e representações culturais, sociais e políticas sobre assuntos correlatos ao universo escolar. As expectativas iniciais foram confrontadas posteriormente com as representações de um grupo menor de alunos e professores, quatro anos após a implementação da progressão continuada, e permitiram aprofundarmos nossas primeiras impressões.

Na **primeira parte** deste capítulo descrevemos os dados obtidos através dos questionários (compostos por algumas questões fechadas sobre dados funcionais e seis questões abertas) enviados aos professores em 1997, conforme explicado anteriormente.

Os 1203 questionários dos professores de 45 escolas da mesma Delegacia de Ensino foram divididos em dois grandes grupos: professores atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental (PEB-1), cuja formação é majoritariamente realizada no Ensino Médio (Curso de Magistério) e professores lecionando nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, formados em Cursos Superiores (PEB-2). Estes últimos foram subdivididos ainda em quatro sub-grupos correspondentes às suas áreas de formação e atuação: Linguagens, Humanas, Exatas e Biológicas. Tínhamos como intenção verificar em que medida e, se era possível, associar suas representações às esferas de sua formação e atuação.

Organizamos e sistematizamos as respostas em tabelas e gráficos, descrevendo, em linhas gerais, o que revelam em cada uma das seis questões formuladas sobre avaliação e retenção de alunos, para tentar apreender a sua percepção positiva ou negativa, antes da intervenção realizada na rede pública pela progressão continuada.

A **segunda parte** utiliza os mesmos procedimentos para descrever os dados obtidos através dos questionários distribuídos aos 1648 alunos pesquisados (442 da 4ª. série, 623 da 8ª e 583 do terceiro ano do Ensino Médio). Essa descrição **apresenta as pistas** para a análise posterior, objeto primordial da pesquisa realizada através das entrevistas gravadas em 2001 e 2002.

1. Professores.

As perguntas dirigidas aos professores referiam-se à avaliação como mecanismo de seleção dos alunos que deveriam prosseguir nos estudos - questão central da intervenção – e suas percepções positivas e negativas. Em princípio, não lhes foi perguntado diretamente se eram a favor ou contra a política, porque não havia intenção de constrangê-los perante a Delegacia de Ensino. Mesmo assim, observa-se algum cuidado ao exporem suas idéias *por escrito* aos superiores, mecanismo de defesa compreensível em situações de confronto.

Como o material colhido era muito vasto, fizemos uma prévia seleção dos depoimentos francamente contrários, dos claramente favoráveis e, desde as primeiras leituras, mesmo antes de ter sido concluída a tabulação das respostas, ficou evidente que a categoria mais numerosa reunia os professores que concordavam com as estratégias da progressão continuada apenas sob condições específicas ao longo da implementação, seguida de perto pelo conjunto de professores que discordavam apresentando argumentos racionais, coerentes, fundamentados em suas crenças pedagógicas.

Quais as características desse grupo de professores?

Dados funcionais:

Entre os que lecionavam nas séries iniciais, quase a totalidade tinha formação apenas em segundo grau (curso de Magistério); menos de 5% haviam cursado universidade. Dos professores atuantes nas séries finais do Fundamental e Ensino Médio, 2% deles eram também formados no Magistério e 16% davam aulas fora de sua habilitação ou não tinham, ainda, terminado seus estudos em curso superior[66]. Entre os professores, no entanto, é comum se auto-definirem como "polivalentes", quando trabalham com as séries iniciais, e "especialistas", da 5ª série em diante. V. Gráfico 01.

Em relação à situação funcional, percebemos maior proporção de efetivos do que contratados no grupo de professores das séries iniciais, ocorrendo o inverso no grupo de especialistas. Mesmo em situação mais favorável, o número de concursados nas séries iniciais ainda não chegava, em 1997, à metade dos professores da rede, naquela Delegacia de Ensino. A situação dos professores do segundo ciclo em diante é mais grave, apresentando apenas 28% de efetivos, contra 60% de contratados (Ocupantes de Função Atividade – OFA) e cerca de 10% de estáveis ou que não declararam sua condição. V. Gráfico 02.

[66] Observação: Utilizamos nos gráficos a sigla PEB-1 para designar o Professor de Educação Básica que atua de primeira a quarta série. A sigla PEB-2 refere-se aos professores que lecionam nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 1997 havia as seguintes categorias de professores: P I (que corresponde ao atual PEB-1), e PIII (que corresponde ao atual PEB-2). Havia ainda os P II, que eram professores ainda não habilitados ou que atuavam em área diversa de sua formação. Por exemplo, licenciado em Matemárica lecionando Física. Segundo fui informada, não há mais, nessa região, essa categoria de professores.

A faixa de 6 a 10 anos de experiência no trabalho é a de maior incidência de professores nos dois grupos, seguindo-se, em escala decrescente, o número de professores conforme aumenta o tempo de serviço. Não se pode dizer, portanto, que nessa região, os professores sejam inexperientes. Há, inclusive, um número considerável de professores aposentados ainda trabalhando (quase 10%). O que se observa, em contrapartida, é que existe um número muito mais significativo de especialistas com pouca experiência na profissão (27%). V. Gráfico 03.

12% dos especialistas e 5% dos polivalentes exercem outra profissão, atuando preferencialmente, em áreas afins à docência (como coordenadores, orientadores educacionais ou na administração) ou como pequenos comerciantes. Seguem-se, entre os polivalentes, aqueles que trabalham na área de saúde (fonoaudiólogos, psicólogos) e, entre os especialistas, profissionais ligados a várias esferas administrativas. O dado interessante é a quantidade de profissionais de nível superior dando aulas na rede: engenheiros (8% daqueles que têm outra profissão!), químicos, analistas de sistemas, tradutores, administradores de empresas, e uma grande quantidade de técnicos de nível médio. Estes, ao assumirem a condição de professores, não abandonam, por questões de segurança financeira, suas profissões anteriores; já os de nível superior, buscam complementar a renda familiar.V. Gráficos 04 e 05.

A pesquisa de 1997 ouviu um número mais ou menos proporcional de professores das diversas áreas de formação/ atuação, de modo a equilibrar suas opiniões.O número de especialistas divididos pelas diversas áreas de atuação (Gráfico 06) não confere com o número de respondentes dos questionários (Tabela p.35) porque quase um quarto deles trabalha com

mais de uma disciplina. Ao final da análise foi constatado que os especialistas pouco diferem na forma como encaminham as questões avaliativas. Parece que suas representações sobre os procedimentos escolares são formadas no ambiente escolar, entre seus pares e não nos espaços acadêmicos de sua formação específica. O que pesa mais para cada grupo, ao que parece e se depreende de suas respostas, é o número de aulas semanais de suas disciplinas escolares, que favorece ou impede contatos mais próximos com seus alunos. A carga horária e número de classes que cada qual tem sob sua responsabilidade é, também, fator decisivo para o relacionamento professor/ aluno.

A **questão 1** buscava apreender os motivos que levaram os professores a propor e a manter a retenção de seus alunos, ao longo de sua experiência profissional. Como o questionário foi organizado com questões abertas, os professores, na maior parte das vezes, mencionaram mais de um motivo para explicar porque seus alunos tinham sido retidos. Anotamos, na tabulação, todos os motivos apresentados pelos professores, agrupando as respostas em algumas categorias muito diversificadas, que são as mais frequentes:

- *Aspectos cognitivos*, que compreende as seguintes respostas: aprendizagem deficiente, mau desempenho, não atingiu os objetivos, não aprendeu os conteúdos mínimos, dificuldades de raciocínio, de leitura, de escrita, dificuldades específicas em matemática, falta de pré-requisitos.
- *Aspectos motivacionais*: falta de dedicação aos estudos, falta de compromisso, de participação, de estudo, falta de interesse.
- *Aspectos comportamentais*: indisciplina, más companhias, pressão de colegas.

- *Falta de responsabilidade*: não cumprimento de tarefas, de atividades propostas, imaturidade para a série, etc.

É evidente que esse critério pode ser questionado, mormente as questões relativas aos aspectos motivacionais ou de responsabilidade, muitas vezes confundidas pelos professores. Como o questionário não tinha, originalmente, um objetivo acadêmico, preferimos manter essa organização, que apareceu espontaneamente nos dados.

Os aspectos cognitivos são apontados pelos professores como os maiores responsáveis pela retenção dos alunos. Em segundo lugar, os professores mencionam a falta de assiduidade como um fator associado ao insucesso escolar, seguido pelos aspectos motivacionais, embora com ênfases muito diferentes nos dois grupos de professores. Parece que os professores das séries iniciais, com um número mais reduzido de alunos que os especialistas, têm mais condições de observar as dificuldades cognitivas de seus alunos, ao passo que as questões relativas à frequência e motivação apresentam maior peso para a aprendizagem entre os alunos mais velhos, no entender de seus professores. Esse dado confirma nossas observações anteriores à pesquisa. Os aspectos comportamentais, curiosamente, não aparecem com grande incidência nas respostas. Diluem-se, entretanto, na categoria "falta de responsabilidade", certamente menos comprometora no âmbito dos discursos docentes, o que contradiz a fala dos alunos, como se verá adiante. É facilmente constatado nos questionários o cuidado que muitos professores demonstram ao expor suas idéias, certamente associado ao fato de poderem ser identificados. Para não parecerem

intransigentes, utilizam-se de uma retórica menos contundente, o que dificulta a interpretação. (Gráficos 07 e 08).

Os *aspectos cognitivos* apresentados pelos professores como sendo os maiores causadores da retenção (cerca de 40% das respostas refere-se a essa categoria), incluem tanto ***as dificuldades*** que os alunos apresentam para aprender como ***os resultados*** que deveriam ter alcançado e não o foram. Nesses questionários praticamente não aparece a questão do porquê não aprendem, apenas a óbvia constatação de que muitos alunos não aprendem na escola. Note-se que esse questionário lhes foi apresentado ***antes da implementação da progressão continuada,*** portanto são representações dissociadas dessa política educacional. Embora não lhes tenha sido perguntado *quais as causas da não aprendizagem,* depreende-se das respostas às causas da retenção que os professores apresentam praticamente dois motivos para ambas questões (não-aprendizagem e consequente retenção): falta de base ou pré-requisitos, o que envolve trabalho anterior desenvolvido por outro nível educacional (por exemplo, pré-escola) ou atuação de professor atuante em séries precedentes. As outras dificuldades referem-se a algum conteúdo específico da aprendizagem escolar, como problemas de leitura e escrita, e a falta de raciocínio matemático. 11% das respostas coloca no Conselho de Classe e Série (colegiado responsável pela avaliação dos alunos) a responsabilidade pela reprovação, como uma forma de auto-preservação da imagem. Se o aluno ficou reprovado em várias disciplinas e o Conselho decidiu pela retenção, isso significa um respaldo às decisões tanto individuais como coletivas. Todas as outras respostas que agrupamos na categoria *aspectos cognitivos* referem-se ao desempenho em conteúdos curriculares *mínimos*, especialmente o atingimento de objetivos.

Quase o mesmo percentual de respostas (38%) indica que, para esses professores, as questões sociais são as grandes causadoras do fracasso escolar. Este índice agrupa as respostas relativas a abandono/ desistência/ assiduidade/ falta de responsabilidade/ faltas em provas, em recuperação/ e problemas familiares. Os problemas afetivos, ligados às esferas relacionais do processo de ensino e aprendizagem, têm um peso menor, comparativamente: 18%, somando-se os aspectos comportamentais e motivacionais. As questões propriamente de política educacional, que, nessas respostas aparecem sob a forma de *classes numerosas* ou *legislação*, parecem não influenciar na retenção, embora, contraditoriamente, sejam apontadas pelos professores, como as maiores responsáveis pela não-aprendizagem dos alunos - tanto na pesquisa de 1997, como nas entrevistas posteriores.

As representações sobre os componentes pedagógicos, afetivos, sócio educacionais e político-educacionais colhidas ao longo da pesquisa são discutidas mais detidamente no Capítulo VI referente às representações, que incorpora, além destes indícios apreendidos nos questionários, as entrevistas gravadas.

A **questão 2** tentou resgatar o possível acompanhamento dos alunos eventualmente retidos. Perguntávamos se o professor conseguiu ter notícias de seus alunos e como isso ocorreu.

Quase 60% dos professores polivalentes conseguiu obter notícias sobre seus alunos retidos, enquanto que, entre os especialistas, pelos motivos já assinalados, esse percentual cai para 41%. (Gráficos 9 e 10). Ainda assim, fica patente que os professores, na sua grande

maioria, procuram acompanhá-los, demonstrando interesse pela sua trajetória educacional. Isso é bem mais visível nas respostas dos polivalentes. Algumas professoras detalharam as circunstâncias em que isso ocorreu, explicando seu cuidado, seja por necessidade funcional, ou por vínculo de amizade com as crianças; há casos de professoras que fizeram questão de continuar com esses alunos para saber de sua evolução, acompanhar de perto suas dificuldades. O interesse fica demonstrado em muitos depoimentos que expressam sentimento de responsabilidade pela aprendizagem das crianças.

À parte algumas poucas respostas incoerentes e sem sentido, observamos também que, embora a pergunta se referisse a alunos *retidos*, algumas professoras de CBI (ciclo inicial de alfabetização, correspondente às duas primeiras séries, que na época não reprovava) comentaram o desempenho posterior de seus alunos, referindo boas ou más notícias. Entre os que conseguiram obter notícias, cerca de metade revelou que a permanência *dos alunos* e *dos professores* na mesma escola (em torno de 50 % e 10 % das respostas, respectivamente) facilita esse contato. As maiores fontes de notícia são as reuniões docentes, em que os professores procuram espontaneamente informações, ou a permanência do aluno com o mesmo professor. Há relatos de contato através da vizinhança, notícias através dos próprios colegas reprovados e, entre os especialistas, menção aos planos de recuperação dos anos posteriores. (Gráfico 11).

Aqueles que tiveram dificuldades para acompanhar os alunos retidos referem mudanças de escola, tanto dos professores quanto dos alunos. O maior percentual de respostas que apontam a mudança de professores foi dado pelos polivalentes (58 %). Embora com

cautela, talvez possamos inferir que os professores das séries iniciais têm maior clareza sobre a importância do acompanhamento docente junto às crianças e o prejuízo decorrente das frequentes mudanças. Entre os especialistas, cerca de 2% declararam explicitamente não ter procurado notícias de seus alunos retidos. Como esse percentual é maior entre os professores das disciplinas de Humanas, com número bastante reduzido de aulas semanais, que necessitam completar sua carga horária em duas ou mais escolas, não acreditamos que suas respostas se devam a desinteresse, mas à dificuldade em obter notícias. O mesmo pode ser observado em relação ao número elevado de professores especialistas (em torno de 20%) que nada declararam a esse respeito. (Gráficos 13 e 14).

A **questão 3** revelou-se a mais profícua para conhecermos as representações dos professores sobre o fenômeno da retenção – a despeito de ter sido formulada de forma tendenciosa - pois indagava sobre os possíveis benefícios ou prejuízos causados aos alunos reprovados. É através dessas respostas que percebemos, também, as maiores diferenças entre os professores das séries iniciais e os especialistas.

A esmagadora maioria dos professores acredita nos benefícios da reprovação: 90% dos polivalentes e 86% dos especialistas responderam afirmativamente a essa questão, contra 6% dos polivalentes e 9% dos especialistas que responderam negativamente. Parece que a maioria revela tranquilidade pelo fato dos alunos terem melhorado seu desempenho com um ano a mais para estudar, o que confirma o diagnóstico prévio dos professores sobre seus alunos (Gráfico 15). Para os casos considerados *"irrecuperáveis"*, cerca de 28% dos alunos das séries iniciais e 10% dos alunos das séries finais e do Ensino Médio que, apesar da

retenção, não conseguem acompanhar os demais (V.Gráfico 19), esse tempo a mais, contraditoriamente, não significou grande mudança. Os que têm dúvidas sobre os benefícios da retenção são relativamente poucos: 4 e 5%, respectivamente. (Gráfico 15).

Os benefícios apontados pelos polivalentes, por ordem de frequência, são os aspectos cognitivos, em primeiro lugar: mais base, mais e melhores condições de aprendizagem, superação de conteúdos que não foram aprendidos; em segundo, a nova *chance* de aprendizagem, ou seja, um tempo maior, *outra* oportunidade e, em terceiro lugar, o fato dos alunos terem desenvolvido maior responsabilidade. Nesse item, vale lembrar que os professores mencionam o maior compromisso com a escola e *maturidade* para aprendizagem. Em quarto lugar, mesmo não relacionando os aspectos motivacionais à forma de desempenho do professor ou à qualidade da relação com seus alunos, os polivalentes relatam que, após a retenção, os alunos apresentam maior dedicação, consciência, interesse, participação e passam a valorizar mais a escola. (Gráfico 17).

Parece que a representação do castigo e do esforço doloroso como fontes motivacionais é bastante forte entre os docentes, contrariando todas as evidências de pesquisas educacionais que demonstram, pelo contrário, a cronificação das dificuldades discentes após situações de reprovação. Como discutiremos adiante, a espontaneidade e o probabilismo desprovidos de base científica encontram, na vida cotidiana, espaço para proliferar, adquirindo contornos ideológicos – sobretudo no exercício das práticas de submissão -, cristalizando-se em preconceitos. Esse jogo de representações, segundo Freitas (2003:45), constrói imagens e auto-imagens que interagem com as decisões metodológicas dos professores, que tratam os

alunos conforme o juízo que deles fazem. Instaura-se o desestímulo, a baixa auto-estima e o sentimento de fracasso que persegue o investimento familiar de energias, incompatível com o esperado retorno.

Esse tipo de crença se apresenta de forma bem mais intensa entre os especialistas, que colocam o desenvolvimento da responsabilidade e da motivação para os estudos (em primeiro e segundo lugar, respectivamente) como benefícios obtidos pelos alunos após a reprovação. As vantagens associadas aos aspectos cognitivos da aprendizagem são lembradas apenas em terceiro lugar, seguidas pela boa vontade docente em proporcionar uma nova *chance* aos alunos com dificuldades. Parece evidente que os professores especialistas têm dificuldades, por motivos que discutiremos adiante, em aperceber-se das dificuldades cognitivas de seus alunos (Gráficos 17 e 18).

Na primeira questão, os professores, de um modo geral, atribuíam aos próprios alunos, a seus familiares, ou ao *sistema* a exclusiva responsabilidade pela não-aprendizagem. Praticamente não há depoimentos reveladores de co-participação no insucesso dos estudantes. As respostas a esta questão confirmam aqueles dados: um dos benefícios decorrentes da reprovação é a generosa concessão de uma nova *chance* de aprendizagem. Uma vez que a questão da aprendizagem (e, consequentemente, da retenção) não é compartilhada na relação professor/aluno, via de regra o professor assume, individualmente, a intervenção (de reter) no processo, respaldando-se no conselho de professores, nos casos em que os alunos ficam retidos em várias disciplinas. A esse respeito, aliás, deve-se lembrar que uma das estratégias mais utilizadas para isentar-se individualmente do malogro do processo de ensino-

aprendizagem é a realização de *pré-conselhos* para saber se as deficiências apresentadas são específicas de alguma disciplina ou se os alunos apresentam dificuldades globais de desempenho, o que parece tranquilizar a maioria dos professores.

Um número considerável de professores de ambos os grupos (cerca de 10%) apresentou nas respostas um comportamento de auto-defesa, associado com frequência a atitudes de voluntarismo, que revelam, de um lado, a preocupação em deixar claro que cumpriram com suas obrigações (categoria *fiz a minha parte*), e de outro, a capacidade de subsumir, no lugar dos alunos, um sentimento de vergonha pelo fracasso escolar (que colocamos na categoria *evitei o vexame de passar sem saber*), que caracteriza a sua própria impotência. (Gráfico 17).

Ao justificar a reprovação, muitos desses professores demonstram sinceramente acreditar no poder que detêm de *melhorar* o futuro do estudante, mantendo-o na mesma série. Na assunção dessa responsabilidade, recolocam no espaço mental a capacidade criadora perdida pelo homem comum ao longo de mais de um século de adestramento ao sistema produtivo capitalista. O *saber*, representado através da *ignorância – o não-saber*, permite que, no intervalo entre as duas formulações recíprocas, proliferem representações de todos os tipos, algumas empobrecidas e sistematizadas em ideologias, mas que **definem uma prática e uma ação** muito eficazes (LEFEBVRE:1983,172-174). Não deixa de ser sedutor, para o homem comum, a nosso ver, julgar-se capaz de interferir nos destinos dos outros, uma vez que é cotidianamente expropriado de suas potências criadoras.

Entre os aspectos cognitivos, a questão da *qualidade* da aprendizagem aparece sob a forma da possível oferta de mais e melhores condições de aprendizagem – ainda que o benefício somente apareça no ano seguinte ou sob a responsabilidade de outro professor. A crença de que alunos das classes populares necessitam *naturalmente* de maior tempo para aprender, como uma espécie de compensação para as carências apresentadas nesse estrato social, parece ser bastante difundida entre os docentes.

A melhora do comportamento e a diminuição das faltas são citadas como benefícios, sobretudo pelos especialistas, fato que confirma outras pesquisas sobre o papel desempenhado pela avaliação escolar que, além do aspecto instrucional, é utilizada como instrumento de controle e de inculcação de atitudes e valores.

Entre os dados relacionados à responsabilidade, a melhora da frequência em testes e provas é também destacada por seu papel facilitador na *medição* dos aspectos cognitivos, que muitos professores consideram essencial para aferir a aprendizagem (domínio de habilidades, *devolução* dos conteúdos, entrega de trabalhos, etc).

A grande maioria dos (poucos) professores que entende ser a retenção causadora de prejuízos aos alunos não detalhou esses efeitos negativos. Os especialistas, sobretudo os da área de exatas, reconhecem que os alunos retidos continuaram faltando, apresentaram maior desânimo e, o que é pior, seguiram com dificuldades para acompanhar os estudos – o que remete esses problemas a outras causas não aprofundadas, como por exemplo, a dificuldade de entender teoricamente as causas da não-aprendizagem e a possibilidade de interferir para

orientá-la. Alguns professores polivalentes referem casos de trauma psicológico entre crianças reprovadas. (Gráfico 19).

Finalmente, os professores que não arriscaram um prognóstico sobre os efeitos benéficos da retenção têm claro que esta estratégia não favorece a todos os alunos; em outras palavras, isso significa reconhecer que, para alguns alunos, decididamente a retenção é um prejuízo. Embora com um número pequeno de adesões, há professores que enxergam possibilidades de melhoria num tempo prolongado de estudos de reforço (nas férias de janeiro). (Gráficos 21 e 22).

A **questão 4** pedia aos professores que tentassem lembrar-se de casos em que tenham eventualmente se arrependido pela reprovação de algum aluno. À parte os 11% dos polivalentes e cerca de 21% dos especialistas que alegaram nunca ter reprovado seus alunos, chama a atenção o percentual de respostas *em branco*, mais significativo que as próprias argumentações (quase 80% dos polivalentes e 65% dos especialistas não responderam). De acordo com esses dados, podemos inferir, com as cautelas devidas que, em primeiro lugar, a retenção aparentemente é naturalizada, não trazendo grandes problemas de consciência ao professor; em segundo, que os casos concretos de retenção foram assumidos como necessários, por eles. Entre os polivalentes que declararam nunca ter reprovado, é necessário entender que, nesse grupo, incluem-se os professores que atuam no CB - ciclo básico de alfabetização, que não reprova, e os professores das classes especiais (Gráficos 23 e 24).

Ao apresentar os motivos do não-arrependimento, repetem, de modo geral, as justificativas anteriores. Os polivalentes reforçam as teses de auto-defesa (*fiz tudo que pude*), enquanto os especialistas reiteram seu não-arrependimento (32%). Somados todos os motivos para o não arrependimento, chegamos a um percentual de mais de 91%! Esses dados certamente comprovam a generalizada crença nos benefícios da reprovação. Mesmo entre os que, impossibilitados atualmente de reprovar por decisão de política educacional (caso do CB), alguns professores relembram que, quando podiam reter, retinham. (Gráficos 25 e 26).

Há, entretanto, pistas para a compreensão sobre a origem dessas representações, entre aqueles que se mostraram arrependidos por terem reprovado seus alunos: 36% dos polivalentes denunciam a falta de condições de trabalho e estrutura da organização escolar; a evasão e o abandono dos estudos; o crescente desinteresse; a vida sacrificada dos estudantes, são categorias de respostas que remetem às condições econômico-sociais que a escola, isoladamente, não tem condições de alterar. De todo modo, os polivalentes parecem ter melhores condições de avaliar as trajetórias de seus alunos, por motivo de trabalharem com, no máximo, duas turmas de crianças. Por outro lado, a maioria dos especialistas que se arrependeu, não mencionando os motivos, talvez demonstrem indiretamente que não conseguem estabelecer vínculos próximos com seus estudantes. Essa suspeita fica reforçada pelo fato de que o maior número de professores dessa categoria sejam os que têm menor número de aulas semanais: os da área de Biológicas e Humanas .(Gráficos 27 e 28)

A **questão 5** referia-se explicitamente à política educacional que seria implementada a partir de 1998: solicitava-se aos professores que citassem todas as idéias que lhes ocorressem para rechaçar a progressão continuada. Procurava-se captar a percepção negativa e as representações contrárias em diversos níveis de rejeição.

Contrariamente ao que se pensava na época, no âmbito da Delegacia de Ensino, a maioria dos professores que rejeitaram a progressão continuada, fizeram-no de forma racional e fundamentada, apresentando razões ligadas à sua experiência anterior, para descrer das promessas provenientes das instâncias burocráticas superiores. 20% dos professores, entretanto recusaram de forma categórica, radical e intransigente a nova política, deixando transparecer uma predisposição para ações conscientes ou não de bloqueio. Um número semelhante absteve-se de comentar ou mobilizar suas energias em críticas de qualquer espécie, alegando não terem sido consultados anteriormente e que, gostando ou não, teriam que deglutir o que o Estado estava preparando. Essa manifestação de passividade e/ou fatalidade em relação à mudança que se anunciava era, talvez, a mais preocupante, do ponto de vista da implementação (Gráficos 31 e 32).

10 a 12% dos respondentes, em contrapartida, preferiram aguardar maiores informações sobre a política para se manifestarem – atitude de cautela, seja por insegurança ou demonstração de objetividade.

A **questão 6**, ao contrário da anterior, buscava localizar as representações favoráveis, a percepção positiva. Pedia-se aos professores para citarem todas as idéias que lhes

ocorressem para apoiar a progressão continuada. Buscávamos, na época, encontrar as motivações e disposição para colocar a política em prática, transformá-la em ações concretas destinadas ao alcance dos seus objetivos.

A maioria das respostas demonstrava concordância relativa, desde que inúmeras condições de implementação estivessem presentes. Portanto, nem todas as manifestações foram negativas. Os professores, se bem que manifestando cautela em relação às possíveis condições do Estado oferecer um mínimo de infra-estrutura necessária ao projeto, apontavam diversas razões em favor da nova organização do tempo escolar, além daquelas mencionadas no texto legal (Gráficos 33 e 34).

Poucos foram os depoimentos reveladores de uma aceitação otimista ou acrítica. Mesmo entre os cerca de 10% dos professores que concordavam plenamente com a intervenção observou-se que havia, na rede, uma incipiente discussão sobre o caráter elitista da escola e a necessidade urgente de mudanças.

Novamente, nessa questão, o número de respostas reveladoras de passividade e/ou omissão foi grande, como se os professores considerassem sua participação num debate sobre a política educacional absolutamente inútil, como discutiremos adiante. Vale distinguir a maior aceitabilidade da política entre os polivalentes, cujo discurso revela maior compreensão das dificuldades cognitivas e sociais dos alunos, certamente motivada por continuadas capacitações desse grupo de profissionais, desde a implementação do CB na década de 80. Entre os especialistas, os grupos que mais se abstiveram de opinar foi o dos professores de

exatas e biológicas, mas a forma não-acadêmica de organização dessa pesquisa não nos permite fazer maiores apreciações sobre esses dados.

A maior parte das sugestões e reivindicações dos professores está relacionada às condições de trabalho, recursos materiais, físicos e humanos. Os professores cobram das autoridades promessas não cumpridas, relatam políticas anteriores que ficaram no discurso, desconfiam das intenções contidas na legislação. Pedem respeito ao magistério em geral, plano de carreira, diminuição do número de aulas, salários dignos, capacitação e discussões para subsidiar os profissionais da educação. Muitos, entretanto, explícita ou implicitamente apontaram a violência sofrida e a agressão cometida pela lei ao tirar-lhes a autonomia, ainda que em muitos casos tenha ficado evidenciado significar apenas o poder de reprovar, não levando em conta a violência eventualmente cometida contra o aluno.

Um grupo significativo de professores, cujas concepções eram mais autoritárias, cobrou das autoridades maior rigidez e responsabilidade no cumprimento das tarefas a serem executadas nas escolas, denunciando um certo *laissez-faire* por parte de diretores e coordenadores que se descuidam dos aspectos pedagógicos.

2. Alunos

Os dados relativos à retenção dos alunos nas três séries pesquisadas, de um modo geral confirmam outras pesquisas efetuadas pela Secretaria de Estado da Educação: 50% dos alunos de 4ª série, em 1997 estavam na idade correta ao frequentá-la; 22% apresentavam um

ano de atraso e 28% acima de dois anos de atraso. Os da 8ª série apresentavam perfil semelhante: 1% abaixo da idade e 49% na idade correta. 24% estavam um ano atrasados e 26% com mais de dois anos de atraso. Índices bastante semelhantes aos dessa Delegacia de Ensino foram apresentados pelo governo para justificar a introdução da progressão continuada na rede, destinada a regularizar o fluxo dos alunos, contribuindo para que estivessem na série correspondente à idade e possibilitar ao Estado economia de recursos que seriam destinados a outras prioridades.

A maior discrepância foi percebida quanto aos alunos do Ensino Médio: apenas 2% dos concluintes desse nível puderam finalizar seus estudos na idade adequada. 38% fizeram-no com um ano de atraso e mais de 60% com mais de três anos! Embora não houvesse no questionário questões específicas sobre as causas desse atraso, nas respostas às questões abertas obtivemos indícios para tentar apreendê-las posteriormente. Uma parte (ainda que não quantificável, pela natureza do instrumento) dos alunos que se referiram a esse problema mencionou ingresso forçoso no trabalho e dificuldade em obter vagas no período adequado às suas necessidades. As vagas ociosas para o Ensino Médio localizam-se nos dois períodos diurnos, que não atende aos interesses dessa faixa etária. Alguns alunos referiram problemas familiares como mudança de endereço e viagens para outras regiões para justificar o atraso. Esse fato, comprovado na segunda etapa da pesquisa, dificultou sobremaneira a localização desses jovens em 2001/2002 para a continuidade dos trabalhos (V. Gráfico 35).

Foram confirmados também os dados quanto às séries de retenção, em relação ao que já se conhecia em pesquisas específicas: as séries iniciais, tanto dos dois ciclos do Ensino

Fundamental, quanto do Ensino Médio são aquelas em que ocorre o filtro destinado a selecionar os alunos que terão maiores *chances* de prosseguir nos estudos. São os célebres "gargalos" educacionais, verificados também nesta Delegacia de Ensino: 56% dos alunos ficaram retidos no CB (primeiras ou segundas séries), 38% nas 5ªs e 6ªs e, dos que conseguiram chegar ao Ensino Médio, após superar todos os obstáculos, quase 20% ficavam retidos na primeira série. Comprova-se que quem chega às séries finais de cada ciclo tem maiores probabilidades de seguir adiante (V. Gráfico 36).

Entre os já retidos, que representam cerca de três quartos do total, cerca de 40% perderam um ano de estudos com a repetência. Os demais somam aproximadamente 30% com dois ou mais anos de atraso. A situação relatada pelas crianças de 4ª série é mais grave por localizar-se nos anos iniciais da escolaridade: 19% ficaram retidos duas vezes, 9% três vezes e há casos de cronificação de dificuldades para prosseguir nos estudos, com 4 ou 5 retenções. A grande vilã das dificuldades escolares, nos três níveis pesquisados, ainda é a Matemática, seguida de perto por Português – disciplinas básicas para qualquer aprendizagem futura (Gráficos 37 e 38). Entretanto, 24% das crianças de 4ª. série relataram ter ficado reprovadas em História, Geografia ou Ciências, fato que dificilmente pode ser justificado em termos pedagógicos, uma vez que nessa etapa, os especialistas recomendam que as áreas curriculares sejam trabalhadas em forma de atividades, não se constituindo em pré-requisitos para prosseguimento de estudos.

As crianças das séries iniciais obviamente apresentaram maior dificuldade para responder ao questionário. É possível que o fenômeno da retenção seja por demais subjetivo

para a maioria delas que, do fato, guardam apenas sentimentos difusos pela possível reação dos pais ou professores. O trabalho de tabulação das respostas ficou, portanto, impreciso; nesse grupo, foram observadas respostas incoerentes em maior número com relação à idade e possíveis retenções.

Parece que, para os professores, o número de faltas ou a frequência irregular têm maior peso para a não-aprendizagem que para os alunos. Destes, em torno de 80% revelaram não ter sido retidos por esse motivo (Gráfico 39). Concordam com seus professores, entretanto, quando apontam aspectos cognitivos (dificuldades de leitura, escrita, de compreensão e raciocínio) como os principais fatores para a retenção, seguidos por aspectos motivacionais (falta de atenção, de dedicação, de compromisso, de participação, de interesse, etc), ainda que, para os alunos esse aspecto adquira maior importância em suas representações sobre a aprendizagem (Compare-se os Gráficos 07 e 40). Com respeito à **questão 1**, o que se pode depreender é que os alunos absorvem os argumentos de seus professores e de seus pais. Estes, por sua vez, acreditam que a miséria, a pobreza e o fracasso escolar são consequência de suas próprias escolhas, mecanismo ideológico que mantém e legitima a ordem capitalista neoliberal, com o auxílio dos processos educacionais seletivos. Querer é poder, diz o senso comum. Se o indivíduo fracassa, é por sua exclusiva culpa. Ao destacar, em quarto lugar, os aspectos comportamentais - como indisciplina, brincadeiras, bagunça – como responsáveis por sua reprovação, os alunos só fazem reforçar essa tese.

Chama atenção, entretanto, o percentual de alunos que desconhece as causas de sua retenção, especialmente os de 8ª série e do ensino médio, teoricamente mais capazes de identificas suas carências.

A **questão 2** buscava saber se os alunos, após a retenção, tinham adquirido maiores conhecimentos. Diante do exposto, mais de 80% dos alunos do ensino fundamental crêem ter melhorado seu *desempenho*, pois declararam ter melhorado suas *notas*. Aprendizagem é vista como desempenho e este, medido por nota, que significa aprovação social intra e extra muros escolares. Dessa forma, as avaliações, que produzem o objeto de troca – a nota –, passam a ser os principais motivadores, tanto do processo de ensino, quanto da aprendizagem. Esta perde seu valor de conhecimento e possibilidade de interferência no mundo. Os restantes, perto de 20%, não responderam à questão ou disseram ter ficado na mesma.

À medida que passam mais tempo dentro do sistema escolar e ficam mais velhos, os alunos mostram-se mais céticos em relação ao sistema educacional, às possibilidades de mudança e condições para obterem conhecimentos, mesmo os que, de início, apresentaram maior disposição para aceitar a política em vias de ser implementada (Gráfico 41). Revelam, no entanto, que sua possível melhora deveu-se à própria mudança de atitudes e ao fato de terem convivido com professores mais competentes. Embora não tenhamos feito nenhuma alusão aos sentimentos que acometem os alunos após uma retenção, esse dado apareceu espontaneamente em três quartos dos depoimentos de alunos do ensino médio e numa proporção menor nos alunos mais novos. Para os do ensino médio e para as crianças que expuseram seus sentimentos, a tristeza é o que marca a perda de um ano escolar, enquanto o

arrependimento por não terem dedicado suficientes energias ao estudo, vem em segundo lugar. Os mais velhos expressam raiva contra a injustiça do sistema educacional ou de algum professor, em terceiro lugar. Já os adolescentes, conhecidos por seu comportamento voltado aos grupos de referência, encarados como problemáticos por seus professores por causa de seu comportamento rebelde, mostraram-se arrependidos pelas brincadeiras, pela bagunça em sala e na escola. O preço que se paga na repetência com a perda dos amigos, pela extravasão das pulsões e da alegria é muito alto. O desafio às convenções e à austeridade das escolas torna muito suspeito qualquer estado de espírito que proporcione prazer.

Na **terceira questão** anotamos que são novamente os adolescentes quem mais resiste ao processo de normalização exercido pela escola, enquanto as crianças menores revelam conformismo e maior disposição para mudar de atitudes (Gráfico 44). O castigo da reprovação, entretanto, parece funcionar como poderosa arma para mobilizar atenção, interesse, força de vontade, dedicação aos estudos. Não há grandes diferenças entre os três grupos pesquisados, quanto a isso. Os alunos do ensino médio afirmam ter desenvolvido maiores responsabilidades quanto à realização de tarefas e trabalhos requisitados por seus professores.

Na época, tínhamos como hipótese que os depoimentos dos alunos, sobretudo os mais novos, poderiam estar contaminados pelos discursos de seus professores, embora fosse difícil detectar em que medida isso ocorria. Coerentemente com nossa suspeita, foi observado, na **questão 4,** que as crianças apresentam maior crença nos benefícios da retenção. Em razão inversa, os alunos do ensino médio acreditam ter sido prejudicados por força do atraso escolar,

após passarem pela experiência da reprovação. Cerca de 20% dos alunos, entretanto, não quiseram ou não souberam avaliar se a retenção lhes trouxe benefícios. Os Gráficos 46 e 47 ilustram a mudança nas crenças dos alunos conforme avançam na idade, tornando-se mais autônomos nos julgamentos. Com o passar do tempo, tornam-se mais descrentes quanto ao poder da escola trazer-lhes benefícios. Acréscimo de conhecimentos e melhora nas notas é o tipo de benefício mencionado, repetindo argumentações anteriores.

As **questões 5 e 6** buscavam apreender o grau de aceitação ou rejeição à progressão continuada, da mesma forma como se fez com os professores. Quase a metade das crianças da 4ª série se abstiveram de posicionar-se contra a política, talvez influenciados por suas professoras que, provavelmente, tiveram que explicá-la aos alunos antes que eles preenchessem o questionário (Gráfico 48). Uma vez que se supõe não tivessem conhecimento das mudanças relativas ao sistema de promoção, inferimos que suas respostas refletem mais o que pensavam suas professoras do que eles próprios. Nas conversas que tivemos com os adolescentes, quatro anos depois, essa hipótese de que, em boa medida, os alunos repetem os argumentos de seus professores, ficou confirmada.

O maior percentual de respostas negativas localizou-se na categoria de discordância fundamentada, onde os alunos apresentaram motivos semelhantes aos de seus professores, antecipando razões para o fracasso da política num exercício de futurologia que mais caracterizava o que já acontecia nas escolas: os alunos sairiam da escola despreparados para o mercado de trabalho; haveria *empurração* de alunos para séries posteriores, de modo a melhorar os índices de produtividade da Secretaria da Educação; haveria desmotivação para os

estudos, pela ausência de avaliação (seletiva); o nível de qualidade cairia ainda mais. Percebeu-se também que a implementação da progressão continuada foi percebida como aprovação automática, liberando professores e alunos das avaliações; diante disso, os alunos mais responsáveis passaram a considerar-se vítimas de injustiça em relação aos faltosos e descompromissados. Foram poucos (menos de 5%) os que reconheceram desconhecer a nova política ou se abstiveram de comentá-la por cautela (Idem).

A maioria dos alunos do segundo ciclo e do ensino médio responderam a essas questões baseados em suas crenças prévias sobre o sistema de ensino e a forma de nele progredir. Nos argumentos contra e a favor demonstraram total desconhecimento da política em si, embora fizessem inúmeras críticas ao sistema educacional, condições de ensino, recursos materiais e humanos disponíveis. A lógica escolar de um espaço institucional que prepara para o trabalho e para a vida não é questionada, mas dada como certa, naturalizada, não apenas pelos alunos como também pelos professores. Por esse motivo, suas críticas aparecem sob a forma de personalização do processo educacional, onde os culpados têm um nome ou uma função: responsabiliza-se socialmente os professores, os funcionários descompromissados, as autoridades administrativas, as instâncias burocráticas, enfim, os de cima. Esperam soluções idealizadas, mas, contraditoriamente, revelam ter assimilado a lógica e as regras da submissão, da obediência, da competição. Talvez por isso mesmo, tenham apresentado pouquíssimas sugestões ou reivindicações.

Na **questão 6** novamente as crianças tendem a concordar mais com a progressão continuada que seus colegas mais velhos, porque é nessa faixa etária que ocorrem as maiores

retenções. Além disso, associando esses resultados ao depoimento de professores das séries iniciais, inferimos que talvez a não-repetência seja mais facilmente aceita nesses grupos devido à anterior experiência com o Ciclo Básico, desde meados dos anos oitenta.

Os que permanecem na escola e prosseguem no sistema vão se adequando às suas regras. Visto que a mudança seria implementada a partir de 1998, os alunos da 8ª e do 3º ano do ensino médio apresentaram elevado percentual de omissão ou abstinência nas respostas, uma vez que não seriam afetados por ela (Gráfico 49).

Os três últimos gráficos (50, 51 e 52) permitem inferir o grau de adesão à progressão continuada de retidos e não-retidos, associando suas opiniões à maior ou menor permanência no sistema educacional. A concordância com a promoção diminui sensivelmente nos dois grupos, à medida que passam a conhecer mais profundamente o sistema e ganham autonomia em relação a seus mestres. O fato mais entristecedor é a constatação de que são os retidos, contraditoriamente, que mais discordam da progressão continuada. Quando iniciamos a pesquisa, supúnhamos que esse grupo de alunos, por ter passado pela desagradável (para não utilizar adjetivações mais fortes) experiência da retenção, estaria mais propenso a aceitar os pressupostos da progressão continuada. O que se comprovou é que são precisamente esses que advogam com mais rigor os procedimentos seletivos, as provas, a maior rigidez da escola, o respeito às regras disciplinadoras. A escola cumpre o seu papel, deixando pouco espaço para a resistência.

oOo

Na segunda parte deste trabalho tento apreender, através das representações de professores e alunos e da descrição do contexto educacional, de que forma a progressão continuada, enquanto política destinada a universalizar o ensino fundamental, foi implementada na rede pública do Estado de São Paulo. A descrição das unidades escolares e as representações dos professores encontram-se no Capítulo IV. O Capítulo V destina-se à análise dos depoimentos dos alunos. O estudo sobre os pressupostos subjacentes às práticas educativas, contidos nas concepções de homem, de mundo, de sociedade e de conhecimento envolvidas nas representações de professores e alunos, encontra-se, finalmente, no Capítulo VI.

SEGUNDA PARTE

O CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

CAPÍTULO IV

OS EDUCADORES – COTIDIANO E REPRESENTAÇÕES

"O conteúdo exterior, objetivável, de uma instituição – o que se institui, segundo as normas de controle do Estado - necessita, para se atualizar, da interiorização desse conteúdo pelos atores, em momentos e lugares específicos da vida social".(LOURAU, *apud FREITAG. O indivíduo em formação:1996)*

Após a determinação das comunidades a serem estudadas, conforme explicado anteriormente, utilizei alguns artifícios para escolher os professores participantes da segunda etapa da pesquisa, porque, dos possíveis respondentes de 1997, menos de 10% permaneceram nas suas unidades escolares, e destes, nem todos estavam acessíveis no momento. Em vez de identificá-los a partir dos primeiros questionários, estabeleci um percurso inverso: dos professores em atividade nas escolas escolhidas, localizei aqueles que já tinham participado anteriormente, mesmo estando, na época, vinculados a outras unidades, para ter maiores opções de escolha e poder intercalar profissionais de diversas formações.

Inicio com uma apresentação de cada um, porque os pensamentos, as preferências, o tipo de afeto que demonstram - e as ações que executam - carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. Os sujeitos da pesquisa não dispõem apenas de sistema cognitivo, têm uma história de vida, personalidade, uma cultura específica, um corpo, emoções e sofrimentos, que não podem ser dissociados de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF: 2000, p.15). As entrevistas com professores das cinco escolas escolhidas, tiveram o objetivo de conhecer

um pouco mais desse universo que, não obstante apresente certa exemplaridade nessa categoria de profissionais, e também nos alunos desse estrato social, é único nas suas complexas dimensões relacionais. O contato mais próximo permitiu-me observar que, tanto os mecanismos de resistência e contestação, quanto os de submissão, que se verificam no interior das unidades escolares, têm origem em condições históricas semelhantes, mas apresentam encaminhamentos diversos no real (BERTIER: 1997, 63), seja pelo maior ou menor grau de consciência que esses sujeitos puderam desenvolver e que transparece de suas falas, seja pelas trajetórias de vida que, muitas vezes, condenam em massa a escolhas e decisões não controladas. Lucién Sève (1989:162) afirma que não se trata da *"objetividade de simples circunstâncias exteriormente condicionantes, mas de lógicas sociais interiorizadas pelas atividades pessoais que aí se desenrolam"*. Dessa forma, tento mostrar que, o que pensam e fazem os professores e alunos, tem a ver com suas histórias e trajetórias de vida, tanto quanto representam um momento histórico determinado.

Tentei, também, descrever o clima de cada entrevista e a impressão que me causou cada um desses sujeitos, porque compartilho com Ginzburg (1989:167) a convicção de que o suporte da fala, localizado na vivência, nascido da concretude da experiência pessoal e suas relações, evidentemente não pode ser captado apenas no texto de suas respostas às minhas questões. A riqueza da sua materialidade – os elementos ligados à oralidade, à entonação e sua gestualidade, os olhares, os silêncios que se fundamentam em sutilezas certamente não-formalizáveis, sequer traduzíveis em nível verbal, revelam muito mais sobre a própria pessoa, seus medos e fantasias mais íntimas, e até seus preconceitos, crenças políticas e formação cultural do que as opiniões externadas a respeito de um determinado assunto. Ao emitir juízos

sobre os discursos desses professores e alunos, certamente fui influenciada por esses elementos, inseparáveis de suas experiências e personalidades.

Paralelamente, procurei traçar um painel do ambiente organizacional de cada uma das escolas para obter indícios sobre o andamento da progressão continuada, relacionando-o com as falas de seus implementadores. Ao fazê-lo, tentei compreender as condições de implementação do programa para inferir até que ponto as condições estruturais e psicossociais favorecem ou dificultam o alcance de seus objetivos.

1. Professoras polivalentes

Escola Beta

Célia e Maria[67], as duas professoras polivalentes da Escola Beta, que entrevistei, têm mais ou menos a mesma idade (menos de quarenta anos). Em 1997, quando responderam ao questionário, já eram professoras efetivas da rede pública. Têm, portanto, razoável experiência, com mais ou menos 14 anos de magistério, cada uma. Ambas cursaram o terceiro grau em instituições privadas: Maria, na Faculdade Tibiriçá e Célia, na PUC de São Paulo. Com trajetórias profissionais quase paralelas, a similitude que aparentemente revelam termina por aí, já que demonstram possuir atitudes e temperamentos quase opostos, visíveis na forma como se relacionam com a instituição escolar, com seu trabalho e relacionamentos interpessoais. Enquanto Maria exibe maneiras desenvoltas, de segurança e independência, não

[67] Os nomes de todos os professores são fictícios.

teme manifestar opiniões e idéias frequentemente contrárias às de seus superiores, Célia demonstra certa preocupação com o que diz, escolhe pausadamente suas palavras, policia seu depoimento intercalando as frases com muitas reticências. Durante quase todo o tempo da entrevista permaneceu séria e contida, como a justificar-se por alguma eventual descontração.

Em 97 Maria posicionou-se declaradamente favorável à progressão continuada, manifestando, inclusive, arrependimento por ter reprovado alguns poucos alunos porque, segundo seu relato, a retenção não altera as condições da escola oferecer um bom ensino, nem resolve os problemas de faltas e desinteresse do aluno. Na época dizia que, *"se reprovação e grande quantidade de "matéria" fossem benéficos, o Brasil seria um país povoado por gênios intelectualizados e teria o maior índice de sábios do planeta."*

O depoimento de Célia, em contrapartida, não permitiu que pudéssemos inferir, na época, sobre sua concordância ou não em relação à progressão continuada. Preferiu apontar cautelosamente os riscos do projeto e antecipar a *qualidade nenhuma* de um sistema a quem interessava diminuir a reprovação e abandono da escola, aspecto considerado por ela como positivo.

Toda a fala de Maria revela uma grande crítica ao sistema educacional, em geral, até a formação do professor na faculdade que, embora tenha lhe *passado muita coisa de que nunca ouviu falar*, constata que ali não se aprende a dar aula, de modo a que o professor esteja familiarizado com as habilidades, os procedimentos e atitudes inerentes à profissão. Aprende-

se a dar aula, dizia ela, na prática, no dia-a-dia, quando se chega na escola e se pega uma classe.

Como a maioria de suas colegas, elogiou os cursos realizados na Delegacia de Ensino, pelo aporte de informações associadas aos seus afazeres, deixando entrever que não se aprofundou muito nas questões teóricas e nos problemas mais espinhosos das dificuldades de aprendizagem: *por que a criança não aprendeu...é o que a gente está querendo discutir, querendo achar soluções*. Descartadas as diferenças individuais sobre as formas de desenvolvimento do trabalho escolar, e as representações que motivam ou inibem suas ações, essas professoras apresentam muitos pontos de convergência, não apenas em relação às questões comumente chamadas de dificuldades de aprendizagem. Concordam sobre a não-disposição das famílias no envolvimento com os estudos de seus filhos, demonstram maior interesse pelas atividades práticas do que teóricas, apresentam idéias confusas sobre a macro política educacional, confundem orientações metodológicas com práticas de ensino, associam construtivismo com os conceitos da progressão continuada.

O aspecto mais divergente entre essas duas profissionais, ambas alfabetizadoras, é a *forma como se colocam diante da implementação* da política educacional que criticam conjuntamente, em vários aspectos, com argumentações bastante convincentes. Maria exprime sua discordância apontando com clareza as inconsistências do sistema educacional, as falhas e resistências dos próprios professores, as questões curriculares atreladas à seriação, o autoritarismo de diretores e coordenadores. Estimula o não-conformismo de seus alunos, como uma projeção de sua própria personalidade. Enfim, está sempre em posição de luta na defesa

de suas convicções. Relatando ter discutido com uma coordenadora que não permitia questionamentos no HTPC, confrontou-a de forma decidida:

"...eu posso falar, sim querida, você está enganada...se é uma reunião coletiva, se o SARESP vai avaliar meus alunos, a minha opinião é muito importante, não só a minha, como a de vários colegas...se eu falo 2 horas é porque meu discurso é bom. Se não fosse bom, então falaria um minuto e todo mundo mandava eu calar a boca, não é?"

Quanto à progressão continuada, Célia representa-a como uma coisa que é preciso aceitar sem discussão: *"porque é aquele negócio: tem que ingerir a coisa, tem que aceitar, procurar onde que eu vou trabalhar para aproveitar isto, a conclusão que eu cheguei foi esta. Ela existe? Existe. É lei? É lei. Acontece? Acontece, adianta bater o pé? Não adianta...gente, tá aí, é lei, vamos entender, vamos comer, vamos tentar engolir"*...

Conversando com essa professora, lembrei-me de uma passagem de Lefebvre acerca do sentimento de ausência que, em alguns momentos, suscita, incita a busca da presença, do que nos falta. A angústia permanente de ter que engolir o que não se deseja, a sensação de não encontrar a saída é sufocante, quase patológica (1983: 271-272), porque inibe as possibilidades de realização pessoal, ao contrário do desespero, energia mobilizadora. É claro que não tenho elementos que me autorizem a localizar as causas desse tipo de representação, apenas algumas pistas que iluminam de maneira quase imperceptível meu desconhecimento: Célia tem uma criança de nove anos que cria sozinha, após ter-se divorciado. É filha, por sua vez, de um professor de Matemática, militar da reserva, o que talvez explique sua maior cautela quanto às instâncias superiores e disposição para acatar suas ordens. Seja ou não

correta minha precária interpretação sobre essas representações, é possível darmo-nos conta desse poder do representativo, capaz de manipular pessoas em nome de suas motivações e inibições.

O final das duas entrevistas é exemplar da diferente motivação que anima as colegas da mesma escola, muito embora ancoradas ambas em imagens idealizadas. Maria termina seu relato com entusiasmo, dizendo: *"eu adoro minha profissão, eu faço porque gosto, eu acho que sou uma professora líder, eu consigo fazer os meus alunos voarem alto...que copiem pelo menos o sonho de ser alguém, independente da classe social. Eu acho isso legal. É muito lindo, né?"*

Quanto a Célia, sinto o peso que ela carrega, pelo fato de não saber quais alterações seriam necessárias para que o sistema educacional melhore. Deixa escapar que as recentes intervenções de política educacional (e não apenas a progressão continuada) trouxeram benefícios apenas *para os alunos*, mas acha a reprovação necessária, em alguns casos. Diz que seu cansaço não é apenas físico, mas sobretudo mental: *"a agressividade* (dos alunos) *que está brotando...assim, então, tem tantas coisas envolvidas que, às vezes eu fico perdida e pensando no que a escola poderia estar fazendo, se eu pudesse"*... Sonha com uma sociedade idealizada em que, *"se todos pensarem num objetivo bonito, todo mundo querer a mesma coisa...a gente consegue mudar"*...

Nessa escola não tive contato algum com a direção, porque nossos horários não coincidiam. Observei que, de uns poucos anos para cá – mais precisamente, desde a

reorganização da rede, quando essa escola passou a atender apenas os alunos do primeiro ciclo (de primeira a quarta série) – seu aspecto mudou bastante, para melhor. Nos meus tempos de direção e supervisão era uma escola inteiramente pichada, sombria, mais parecia um presídio. Nessa região carente, o uso de muitas grades nos espaços escolares é quase um imperativo. No entanto, a escola foi inteiramente reformada, pintada, as classes apresentam enfeites nas portas, os pequenos jardins estão razoavelmente bem cuidados. Apesar de ter recebido um investimento muito grande, ainda há muito a desejar, de acordo com a opinião de Maria, que a considera inadequada para classes de primeira a quarta: não existe laboratório de informática, que o governo considera desnecessário para os pequenos, não tem quadra coberta e nos dias de chuva, os corredores ficam cheios de água, causando situação de perigo para as crianças.

Enquanto aguardava a chegada de Célia, percorri os corredores e constatei que, de fato, o declive do terreno era propício a acidentes. As entrevistas foram realizadas numa classe ociosa que era um ex-laboratório desativado, ex-sala de artes, permanecendo fechada como depósito de materiais de professores, livros enviados às escolas, estando bastante empoeirada. Praticamente não vi funcionários de limpeza. A secretaria tinha apenas uma funcionária que demorou a me atender; só muito tempo depois apareceu outra moça. Enquanto aguardava, tive tempo de anotar os dizeres de um grande cartaz pregado à parede, em meio a trabalhos natalinos das crianças:

> *"Comece na infância a dar a seu filho tudo que ele quiser, assim, quando crescer ele acreditará que o mundo tem a obrigação de dar tudo o que desejar. Quando ele disser nomes feios, ache graça. Isso fará considerar-se interessante.*
>
> *Nunca lhe dê orientação religiosa. Espere até que ele chegue aos 21 anos e decida por si mesmo.*

Apanhe tudo o que ele deixar jogado: livros, sapatos, brinquedos, roupas. Faça tudo para que ele aprenda a jogar sobre os outros a responsabilidade.

Discuta com frequência na frente dele, assim, não ficará chocado quando o lar se desfazer (sic) mais tarde. Dê-lhe todo o dinheiro que ele quiser. Nunca o deixe ganhar seu próprio dinheiro, porque ele terá que passar pelas mesmas dificuldades que você passou.

Satisfaça a todos os seus desejos de comida, bebida ou conforto. Negar pode acarretar frustrações prejudiciais.

Tome o partido dele contra vizinhos, professores, policiais. Quando se meter em encrenca séria, dê esta desculpa: nunca conseguiu dominá-lo.

Prepare-se para uma vida de desgosto. É o seu merecido destino".

Essa mescla de representações pedagógicas e religiosas contidas no texto, sobre o mundo e o saber, correspondentes a um certo estrato social, - à parte suas inconsistências lógicas – fazem-me lembrar em Lefebvre que *"essa mistura de ilusões se refere à cultura escolar – que também é uma práxis. É uma maneira de* ***produzir****, no sentido forte do termo. É uma fonte de ações e de atividades ideologicamente motivadas"* (1991: 38). Daí que a transformação do cotidiano (lugar de elaboração de representações e senso comum) como um projeto filosófico e educacional demonstra toda a sua urgência e necessidade, *"na medida em que se revela trivialidade, banalidade prática e prática banal...*Ao pesquisador fica aberto o caminho de descrever e analisar o cotidiano a partir da filosofia, *para mostrar sua dualidade, sua decadência e fecundidade, sua miséria e riqueza"*(Idem,18).

Escola Delta

Na Escola Delta, localizada junto à Universidade, entrei em contato com duas professoras mais velhas, em fase de aposentadoria: Bernadete, que em 1997 já era efetiva no cargo, mãe de três filhos maiores de 20 anos, e que tem como sinal característico o trato afetuoso com as pessoas, comprovado por adjetivos diminutivos que utiliza frequentemente em sua linguagem: *"aluninhos, aulinhas, palavrinhas, perdidinhos"*. De fala mansa, pausada, atitude bonachona, ri com facilidade ao relatar sua vasta experiência profissional. Quando respondeu ao questionário, na primeira etapa da pesquisa, não apresentou argumentos contrários ou favoráveis à progressão continuada, diferentes daqueles mais comumente utilizados em toda a rede: possibilidade de os alunos serem aprovados sem os conhecimentos necessários, desmotivação, etc. Durante a entrevista, senti que está segura em seu ofício e demonstra compreender os problemas sócio-econômicos e as mudanças ocorridas na esfera do trabalho, que afetam a aprendizagem das crianças em todas as classes sociais.

Praticamente aposentada, Bernadete resolveu fazer o PEC (Programa de Educação Continuada), oferecido pelo Estado aos professores efetivos que não possuíam curso universitário, como forma de atualização, para crescer profissionalmente e não sentir-se parada no tempo. Suas colegas questionaram sua atitude, afinal não havia necessidade de enfrentar o sacrifício de um curso intensivo, na sua idade. Respondeu: *"eu não morri ainda, a hora que morrer, você deita e levem"*. Professora nessa unidade há sete anos, rasgou elogios à atuação conjunta da diretora e coordenadora dessa escola, recentemente afastadas para funções burocráticas superiores e qualificou sua escola como *abençoada*, em comparação às demais,

pertencentes à mesma Diretoria Regional. Apesar de apresentar um discurso mais dócil que suas colegas, notei que tem a clara percepção das possibilidades restritas da escola realizar milagres com os recursos de que dispõe, além de ter criticado a má-implementação da política educacional nas várias instâncias administrativas, desde a Secretaria da Educação até as escolas propriamente e salas de aula.

De toda sua fala ficou-me a impressão de que ela valoriza os relacionamentos interpessoais, a atenção individualizada para com os alunos e o sentimento de solidariedade como os fatores mais importantes para o crescimento de cada um, seja aluno, professor ou funcionário. Percebe que no mundo atual o vínculo social está rompido, quando relata o individualismo de muitos colegas que se negam a dividir experiências bem sucedidas de trabalho. Esta realidade totalmente diversa da que conheceu na infância e juventude não a intimida; pelo contrário, quer deixar sua marca no exercício do magistério, repartir seu conhecimento, dar aulas ainda para os novos professores *que estão perdidinhos, judiação, são muito novos, não tem maturidade...porque a gente não pode estar aqui de passagem, a gente não pode!*

Marilu, professora de quarta série, tem um perfil diverso de sua colega. Casada com um professor de farmacologia da USP, tem também um filho, estudante de Educação Física na mesma universidade. Pelo seu relato, depreendi que se trata de uma família de professores, que apresenta muitas divergências profissionais, provavelmente relacionadas às diversas esferas em que atuam – séries iniciais, ensino médio e terceiro grau. Em 1997 ainda não estava na Escola Delta, tendo respondido ao questionário como professora de outra escola. Seu

depoimento foi extremamente racional: analisou com bastante coerência as dificuldades já observadas na época, demonstrou ter estudado a Deliberação CEE 9/97, enumerou as principais providências a serem adotadas *"para que o Estado instituísse uma escola responsável e eficiente"*; antecipou os pontos nevrálgicos da intervenção: *"na ânsia da aprovação, que não se relegue a qualidade do ensino...que a transição de um ciclo para outro não seja um depósito de alunos retidos ou de aprovação inconsciente, que houvesse melhora na assistência pedagógica e administrativa da escola"*. Isso não foi, é claro, um exercício de futurismo. Tratava-se de observações acuradas de quem já havia visto o suficiente em reformas anteriores, uma vez que apontou providências indispensáveis para o sucesso de qualquer reforma, seja em relação ao módulo de pessoal técnico-administrativo, a necessidade de coordenadores pedagógicos ou assistência médica. Quanto ao último item, lembrou de mencionar que a falta de profissionais como oculistas e fonoaudiólogos leva o professor a desempenhar funções para as quais não possui formação profissional, aumentando o fracasso escolar.

A impressão que guardei dessa professora, após conhecê-la pessoalmente, não se ajustou à idéia prévia que desenvolvi a seu respeito, considerando apenas seu texto escrito. Marilu fala muito rápido, de forma impositiva, repete muitas vezes a mesma expressão, como a garantir que sua posição fique bem demarcada. Tive a sensação de que tentava intensificar uma imagem até torná-la substancial, portadora de verdade, como num ritual mágico (Lefebvre:1983, 271). Nossa conversa foi pontuada por uma certa oposição, não digo animosidade, porque não era o caso – mas uma necessidade de *imposição* de discurso, porque

interrompia minhas questões ou observações, atropelava minha palavra, falando ao mesmo tempo.

Contou que já havia sido coordenadora pedagógica em outra escola, mas não porquê deixou de sê-lo. Sua coordenadora atual, de passagem, confidenciou-me que ela não era o que parecia ser – indiscrição que me permitiu imaginar algumas dificuldades em seus relacionamentos pessoais e profissionais.

Apesar de mostrar-se como uma profissional competente e muito segura de suas convicções e ações, seja pela entonação de voz, seja pelo modo quase agressivo de sua figura, muitas vezes refere-se genericamente aos professores como *"coitados"*: relata fatos que ela considera injustos e situações que poderíamos interpretar como uma projeção *no outro* de um sentimento de frustração, que esconde sua própria impotência em relação ao exercício bem sucedido do magistério. Um exemplo pode ser dado sobre o desejo de conhecimento que quer transferir ao aluno, como uma tentativa de possessão ou retenção do objeto: *"tem que estudar, tem que estudar, é uma forma até de forçar a criança um pouco a estudar"* ou então: *"estou numa dúvida bárbara porque eu tenho uma aluninha que a Laura quer aprovar e eu não quis. Eu até agora estou pensando nela, meu medo é que na quinta série ela não consiga acompanhar"*.

Uma das questões mais criticadas por ela refere-se à necessidade de registros burocráticos, preenchimento de fichas e tarjetas que ocupam o professor desnecessariamente. Dedica também uma certa raiva, diria revolta mesmo, ao pessoal burocrático que formula

políticas e *fica atrás da escrivaninha* (espaço do qual não exclui o próprio marido, na universidade), ditando regras para os que estão na sala de aula, jogando, impondo sem diálogo o que deve ou não ser feito. Apesar de enfatizar que essa foi a situação da implementação da progressão continuada, não aceita voltar atrás. Entra em pânico, só de pensar que possa haver outra mudança educacional: *"pelo amor de deus, vamos continuar como está e vamos sanar as dificuldades, porque mudar agora, meu deus do céu, vai acabar tudo...muda agora, acaba com a progressão continuada, acaba com o construtivismo, acaba com tudo, o que vai acontecer? Já chega de acabar com as coisas aqui, vamos tocar pra frente"*. Certamente, para Marilu, as mudanças frequentes nos métodos, nas concepções, nas políticas educacionais, desde sua formatura, têm sido alvo de considerável angústia, seja pelas exigências de transformação que desacomodam suas prévias convicções, seja pelas promessas não-cumpridas, seja pela compreensão parcial dos fatos, seja ainda pelo desejo inconsciente de retorno a um tempo em que a escola funcionava e as crianças aprendiam.

Seus temores não são infundados. Essa pequena escola, encravada no espaço da universidade é quase como um oásis em meio ao deserto, apesar de sua clientela ser tão carente como a das demais escolas que pesquisei. Possui uma boa estrutura física, está bem cuidada, beneficia-se de programas desenvolvidos para a comunidade que habita o entorno da universidade. Isto significa terem os alunos e seus familiares acesso mais fácil ao atendimento de saúde do Hospital Universitário, possibilidade dessas crianças carentes participarem de projetos esportivos no CEPEUSP[68], além dos professores poderem realizar cursos oferecidos ao pessoal da rede pública com menor desgaste, devido à proximidade geográfica. Essas

[68] Centro de práticas esportivas da Universidade de São Paulo.

facilidades acabam atraindo bons profissionais em "fim de carreira" para a escola, ou seja, professores efetivos muito experientes que para aí se removem por conta de sua alta pontuação. O mesmo motivo de atração é também fator de rotatividade, porque seus profissionais são requisitados para ocupar vagas em esferas superiores da hierarquia educacional, carente de pessoal melhor qualificado.

2. Professores especialistas

Escola Ômega

Conheci a diretora da escola Ômega numa reunião preparada para todos os dirigentes escolares e coordenadores da Diretoria de Ensino, no segundo semestre de 2001. Ocorre que as escolas foram obrigadas, a partir de 1997, a elaborar e implementar seus Regimentos e propostas pedagógicas, adequando-se à nova LDB. Esse processo, que acompanhei na época, assemelhou-se a um parto doloroso. Passados quatro anos, parece que as escolas ainda apresentavam dificuldades nessa tarefa, motivo pelo qual foi organizado o evento, do qual participei como observadora e possível colaboradora, a convite da supervisão. Esse encontro reforçou minha prévia opção por pesquisar duas escolas com contextos bem diferenciados, porque formaram-se ali, espontaneamente, dois grupos constituídos pelas escolas *de um lado* e *do outro lado* do rio. Para quem desconhece a região, o Rio Pinheiros funciona como divisa, nessa jurisdição educacional, entre as escolas centrais e as periféricas, merecedoras de atenção especial, pois suas condições são sempre descritas como piores do que as demais. Apesar de situar-se do outro lado do rio, a Escola Ômega, tanto quanto a Delta, era tida como privilegiada por sua proximidade com a USP.

Foi nessa ocasião que sua diretora expressou interesse em colaborar com a pesquisa, porque desejava cursar o mestrado, com um trabalho sobre as mitologias que cercam a função gerencial na escola pública. Transferida de São Carlos para essa escola, na Capital, seu projeto seria facilitado pela proximidade de ambas instituições. Infelizmente, parece não ter conseguido seu intento, pois quando realmente iniciei o trabalho dentro da escola, encontrei outra diretora em seu lugar.

Não tenho condições de avaliar o que aconteceu ali, pois no espaço de um ano essa escola mudou seis vezes de direção. Posso, entretanto, supor que havia sérios problemas organizacionais, que me foram superficialmente relatados, além de abandono da parte pedagógica, professores desmotivados, desorientados. Como todos os diretores ingressantes, parece que ela sofreu algumas ações de resistência à sua vinda, mas no geral, foi bem recebida. Tentou manter uma certa distância dos diferentes grupos para *sentir a escola* e seus problemas, mas foi aconselhada a não levar adiante ações de responsabilização, referentes a desmandos e irregularidades, para não acrescentar outro ingrediente ao caldo que teria que cozinhar.

Nessa escola entrevistei três professoras, além da coordenadora pedagógica, que por sinal, não havia participado da pesquisa em 1997: Maria Amélia, que ministra aulas de Português, Jacyra, de Geografia e História e Maria Lídia, de Matemática e Física. Quanto à vice-diretora Jane, com formação em Biologia, a rigor não posso classificar nossa conversa como uma entrevista, uma vez que não foi gravada. Questionei-me por diversas vezes se devia incluí-la ou não no trabalho, já que ela não quis deixar gravada sua fala. O que me fez decidir

pelo registro informal de seu depoimento foi a disposição espontânea para uma longa conversa, na qual pude apreender suas motivações, incertezas, preocupações, certamente comuns a muitos professores. Sinto-me também confortável pelo fato de sua vontade ter sido respeitada e Jane, tanto quanto suas colegas, estar eticamente resguardada pelo anonimato. A descrição que faço dessa professora baseia-se, portanto, nas imagens que carreguei na memória, certamente impregnadas de minhas próprias representações.

oOo

Eu já conhecia superficialmente Laura, a coordenadora, das reuniões da Delegacia de Ensino, onde se posicionava sempre de forma a não passar desapercebida. Sabia que trabalhara numa das escolas públicas de referência, cujo perfil educacional mudou radicalmente após ter sido "adotada" por uma grande empresa de comunicação (Rede Globo). Antes estigmatizada por atender uma população "de favela", essa escola passou a ser disputada por segmentos de classe média de um bairro de alto padrão aquisitivo e certo status cultural, por conta da injeção desses recursos extras e também por ser administrada com mão de ferro por uma diretora bastante rígida, tradicional e atuante que, entretanto, não oferecia obstáculos ao trabalho de Laura.

Não obstante, ela considerava equivocadas certas ações promovidas por essas empresas, cujo interesse se deve a isenções fiscais e espaço institucional na mídia, mas realizam interferências no cotidiano da escola, com segundas e terceiras intenções. Parece que

Laura decidiu remover-se para a Escola Ômega por mudança de administração, embora não tenha demonstrado intenção de tocar nesse assunto.

Na Ômega, Laura estava há menos de um ano, desenvolvendo um trabalho bastante reconhecido pela direção, alunos, professores e comunidade, calcado em projetos de protagonismo, em parceria com instituições diversas e grupos da Universidade de São Paulo. Professora de Educação Artística por formação, Laura demonstrou grande independência em suas ações pedagógicas, estimulada pela diretora da escola. Explicou-me que considera esses projetos prioritários, pelo seu papel ressocializador, capaz de motivar alunos vistos como irrecuperáveis. O mais destacado desses projetos trata de visitas de alunos adolescentes contadores de histórias a crianças de orfanatos, com o apoio da Fundação Abrinq[69]. Alguns pais vieram inclusive procurar a escola para reivindicar o direito de seus filhos se integrarem às ações de leitura nas comunidades carentes.

Essa coordenadora é uma entusiasta da escola pública. Repete várias vezes que a comunidade tem que se apropriar do espaço que é dela. No tempo em que estive na escola observei que elogia cada funcionário e considera de excelente nível o trabalho realizado pelos professores do primeiro ciclo, comparado à Escola da Vila, uma das melhores escolas particulares de São Paulo. Incansável, contou-me que, nesse curto espaço de tempo, foi construído um intercâmbio pedagógico altamente significativo. Tivemos vários encontros em que foi possível acompanhar suas agitadas estratégias de liderança com os diversos grupos aí

[69] Fundação Abrinq pelos direitos da criança e do adolescente. O projeto mencionado é o Programa Biblioteca Viva, que propicia o acesso a livros de qualidade pela mediação de leitura realizada por educadores capacitados.

presentes: professores, funcionários, alunos. Acompanhei reunião de pais, apresentações de alunos, sendo auxiliada, em troca, na busca dos alunos egressos do sistema educacional, cuja localização foi extremamente difícil.

Do que presenciei, sou testemunha de que a escola "ferve": além do projeto da Abrinq, há um aluno que oferece aulas de capoeira, grupos de danças e instrumentistas no horário de recreio, uma mãe que faz trabalho de monitoria no laboratório, grupos de grafiteiros internos e externos à escola, concurso para decoração dos painéis murais da escola, uniforme e logotipo desenhado pelos alunos, projeto rádio, monitoria de informática e muitas outras ações. Percebo um funcionário solícito (inspetor de alunos), que oferece suporte às atividades, orienta, direciona, cuida de materiais. Minha presença não incomoda, sou aceita sem reservas: os professores dizem precisar de interlocutores para discutir questões educacionais. Quando perguntei-lhes sobre as parcerias da escola, recebi como resposta que *"há parcerias e parcerias"*, diferenciando empresas sérias de outras nem tanto, apenas interessadas em tirar proveito de espaços públicos.

Minha intenção ao entrevistá-la, foi conhecer um pouco desse universo escolar, sua organização administrativa, obter informações que pudessem auxiliar-me na aproximação com o corpo docente, sem a preocupação de relacionar seu depoimento com os questionários anteriores.

Laura apresenta um perfil docente caracterizado por uma postura autenticamente democrática, combinada com uma autonomia profissional que chega a incomodar algumas esferas superiores. Embora seja reconhecida como profissional competente e envolvida com seu trabalho, ouvi críticas veladas e inconclusivas a seu respeito por parte de uma supervisora, talvez receosa da luz que propaga e ofusca um tanto aqueles que se encontram ao seu redor.

Da parte dos professores, percebi duas atitudes a seu respeito: uma de amizade, pelo tipo de relações horizontais que cultiva, acrescida de uma certa aura de admiração e reconhecimento, graças ao suporte que oferece ao trabalho dos colegas, baseado em sólida cultura pedagógica, aperfeiçoamento constante e informações seguras; e outra, de alguma desconfiança cautelosa, entre os professores mais conservadores, que nela identificam uma adesão ao discurso ideológico educacional das autoridades superiores, não obstante sua profunda crítica aos projetos e políticas neoliberais vigentes.

Apesar de toda a sua experiência, detentora do discurso mais coerente, categórico e de qualidade entre as pessoas que entrevistei, anoto que Laura já passou por diversas escolas. No período que frequentei o Ômega, as duas diretoras daquele ano apoiaram seu trabalho. Pouco tempo depois, surpreendentemente, reencontro-a na Escola Delta, também vizinha da USP, coordenando o trabalho das professoras do primeiro ciclo. Perguntei sobre a mudança inesperada, sobre as trocas de direção nas duas escolas. Com voz trêmula, apenas relatou a vinda de um diretor reacionário, que paralisou todos os projetos. Estava começando tudo de novo.

oOo

Quanto à vice-diretora Jane, em princípio concordou com a entrevista, agendou horário, colocou-se à disposição, mas, para minha surpresa, ao deparar-se com o gravador, voltou atrás em sua intenção. Foi possível perceber nervosismo e insegurança, muito mais do que timidez. Expliquei que estava autorizada pela Dirigente Regional, mostrei o documento comprobatório, em vão. Desculpou-se várias vezes, reiterou estar impedida em função do cargo de confiança que ocupa, mas teve grande curiosidade em reler seu depoimento anterior, talvez para certificar-se de que suas opiniões, na época, não a comprometeriam. Ocupando uma função estratégica, como co-responsável pela execução de ações requeridas pela implementação da progressão continuada, certamente sentia-se desconfortável, talvez em oposição pessoal com as idéias subjacentes à intervenção.

Guardei o gravador, propus uma conversa informal, respeitando seus sentimentos. Mostrei-lhe o questionário de 97 com suas respostas lacônicas, as duas últimas questões em branco, parece que ficou aliviada. Não se lembrava exatamente do teor da pesquisa nem das circunstâncias em que participara.

Jane é uma professora contratada jovem, de Biologia, com 9 anos de experiência na rede pública. A respeito dos professores contratados (OFAs – ocupantes de função atividade), tenho observado que essa categoria funcional é mais afetada pela rotatividade no trabalho do que os efetivos, apresentando, em conseqüência, maior insegurança pessoal e propensão à instabilidade. Nunca sabem quantas aulas terão à disposição ou em qual escola trabalharão no ano seguinte. Ao ocuparem uma função de confiança, por decisão do diretor da escola, passam a desfrutar de um horário e salário fixo, mas permanecem na contingência desse diretor permanecer na escola, o que nem sempre acontece. Em contrapartida, em relação às inovações,

apresentam maior disponibilidade e motivação para agir *de acordo com o andar da carruagem*, ou seja, com o contexto diversificado das escolas e administrações por onde passam: agem de forma dependente e cautelosa em relação às determinações superiores.

Ao relatar os casos de alunos que havia reprovado anteriormente, mencionou *"a falta de embasamento, o excesso de faltas e exigências de legislação"* – que cumpria cuidadosamente - como principais motivos da retenção, isentando-se de responsabilidade. Quanto à progressão continuada, aparentemente, não formara opinião ou absteve-se de comentar, fato que somente pude compreender à medida que relatou suas experiências profissionais. Fiquei sabendo que, antes de trabalhar na escola pública, foi inicialmente professora e depois diretora-assistente em uma unidade de uma grande rede educacional da rede privada de ensino, que vende seus métodos e apostilas, tal qual *franquia de fast food* para todo o país. Contou-me que, depois de muitos anos de dedicação, foi despedida de modo a que, no seu lugar, fosse contratado um funcionário com a metade de seu salário. A partir dessa experiência traumatizante que a deixou à míngua durante mais de um ano, passou a tratar com extremo cuidado as questões relativas à manutenção do emprego.

Compreendi então o significado ameaçador atribuído por ela ao aparelhinho de gravação. O sentimento represado de angústia desde a perda traumática do emprego e a situação de penúria familiar e pessoal, que foi obrigada a vivenciar desde então, impediram-na de colaborar da forma como havia proposto, porque *"não se sentia preparada para expor suas idéias, estando*, como dizia, *'dentro' do sistema."* Por ser *"extremamente crítica"*, receava

dizer coisas inadequadas ou impróprias na função que ocupava, mormente conhecendo a *"forma de agir"* da dirigente regional.

Perguntada sobre essa forma, disse apenas: *"você sabe...eu não gostaria de ser identificada...não posso...não me sinto segura...são muitos anos de dedicação ao trabalho."* É provável, portanto, que sua atitude retraída esteja relacionada ao medo de perder o cargo de confiança, não por receio de voltar à sala de aula – de que ela afirma gostar muito – mas para não colocar em risco a sobrevivência de sua família. Sua motivação está pois, atrelada a contingências econômico-sociais. É seu cotidiano que *"absorve a realização do possível na fixidez do inelutável"* (LEFEBVRE:1991,15)

Indecisa entre a dedicação à escola pública e a volta à escola privada, Jane manifesta uma tensão entre duas vivências diferenciadas e como ela as representa. Sente ao mesmo tempo um misto de rancor e saudades: anseia ser melhor remunerada, como ocorria enquanto esteve ligada à escola particular, exibe temor real ou imaginário de novamente perder o emprego e recomeçar a vida *por baixo,* na escola pública. No momento de nossa conversa, encontrava-se numa posição intermediária entre a vontade de retornar à posição anterior - de assistente administrativa melhor remunerada, registrada em carteira - e o desejo de obter segurança no emprego público. Ao mesmo tempo, reconhece que, só recentemente, como vice-diretora, aprendeu *o significado do ensinar e aprender*, fruto de encontros, cursos e capacitações oferecidos ao pessoal da rede pública.

Em outro momento, afirmou ter realizado muita coisa na escola particular, sem entender muito bem por quê; elogiou como *muito bem feito* o método de apostilas usado nessa instituição, mas, ao mesmo tempo, demonstra ter incorporado novas idéias, ao perceber falhas nessa concepção educacional massificadora - que *não é ideal, do ponto de vista pedagógico* - porque se trata de um pacote aplicado às mais diversas situações e contextos pedagógicos.

Ao ser questionada se voltaria à escola particular, não titubeia: adere imediatamente à possibilidade, desde que possa ocupar uma função administrativa. Essa manifestação comprova nossa suspeita de que seus motivos essenciais estão provavelmente associados à questão salarial, à sobrevivência e não ao exercício do magistério, em si.

L. Sève afirma, a esse respeito, que as novas condições sociais propiciaram o surgimento de uma nova individualidade em crise; que não se trata de simples *circunstâncias exteriormente condicionantes, mas de lógicas sociais interiorizadas pelas atividades pessoais que aí se desenrolam* (1989:162). Sève diria que Jane oscila entre a necessidade, a contingência e a liberdade. De nossa parte, para compreender esse conflito, seria preciso ainda, de acordo com o autor, atentar para *"a agudização entre mobilidades e permissividades novas para os indivíduos e 'fatalidades' ampliadas"* (Idem). Não se trata de julgar as escolhas dessa professora, mas refletir sobre as estruturas das relações sociais que organizam as trajetórias individuais: até onde são vividas como destinos pelos sujeitos (heteronomia) e, principalmente, de que modo podem ser questionadas e transformadas por eles (autonomia).

Sobre a progressão continuada, essa professora afirma apoiá-la em tese, *"pedagogicamente"*, mas não podemos depreender que seja uma opinião autônoma, fundamentada em reflexões próprias. É possível que tenha sido adquirida nas capacitações oficiais de que participou, na condição de representante da direção. A pronta disposição para atender às ordens superiores confirma o receio de ser punida, afastando novas possibilidades de agir com autonomia. Ao mesmo tempo e, contraditoriamente, demonstra propensão para trocar a escola pública pela particular a qualquer momento, não obstante as críticas que dirige a esta última, seus métodos pedagógicos inadequados e o exlusivo apego às regras de mercado que caracterizam a desconsideração pelos seus profissionais.

Ao discordar frontalmente das condições de trabalho e salários impostos aos trabalhadores da educação pública, Jane não questiona, entretanto, seu desligamento da empresa particular após mais de dez anos, *"porque ganhava muito"* – de modo a permitir que a instituição contratasse alguém com um salário bem menor - fato que considera natural.

Como muitos outros professores, sua compreensão do real é fragmentada. Coloca-se numa posição de sujeição à autoridade, cede ao que pode integrá-la, equilibra-se na corda bamba das incertezas e do medo. Observo, finalmente, que carrega no semblante uma expressão triste, voltada para dentro de si mesma.

oOo

Dentre as possibilidades que eu tinha para entrevistar, eu já me inclinava por Maria Amélia, a simpática professora de português que "recheou" o questionário com um longo relato, que foi necessário utilizar folha extra para expor suas opiniões. Além disso, fui incentivada pela coordenadora, que qualificou-a como uma das melhores profissionais da escola, amada pelos alunos, aberta a mudanças, envolvida positivamente com o trabalho, questionadora, reflexiva.

A conversa com essa professora foi longa, fácil e descontraída. Maria Amélia é pessoa extremamente falante, alegre, ri com facilidade, faz autocrítica de suas estratégias, refere incertezas. Efetiva na função, com 21 anos de experiência, parece sentir-se à vontade no ambiente escolar, e as crianças com ela. É casada com um diretor de escola que diz não saber se ela ensina ou aprende, pelo fato de sempre chegar em casa com novidades trazidas dos alunos. Aparentemente, Maria Amélia ama seu trabalho. Isso fica evidente em seus gestos, perpassa toda a sua fala.

Utiliza com os alunos mecanismos de recompensa e punição com certa dose de humor, negocia e discute com eles em pé de igualdade. Não evoca o passado da docência, não prescreve soluções imediatas, apenas vive e se relaciona no presente, preferindo trabalhar com as crianças menores da quinta série, com as quais desenvolveu um tipo específico de diálogo, semelhante ao das professoras das primeiras séries. Tem um envolvimento pessoal e profissional com a coordenadora, com quem compartilha idéias sobre as novas políticas educacionais, carências da escola pública e formas mais efetivas de ensino e relacionamento com as crianças e adolescentes do ensino fundamental.

Já em 97 Maria Amélia considerava a repetência *um entrave na vida dos alunos, mas não um castigo*. Dizia que a progressão continuada representava um avanço na educação, embora fizesse ressalvas: *me causa pânico saber e prever os acontecimentos que emperrarão o projeto, acabando com ele*. Demonstrando conhecer bem o texto da legislação, apontou possíveis entraves, as condições necessárias para que o projeto funcionasse a contento, cobrou seriedade na discussão e entendimento de suas ações na rede de ensino. Um dos motivos alegados para sentir-se contente com a inovação foi *poder estar agora passando alunos para a próxima etapa, sem que se faça debaixo do pano*, referindo-se à recuperação de janeiro.

Em relação às causas da reprovação de alguns poucos alunos retidos por ela, destacou a falta de maturidade, problemas de frequência e necessidade de maior tempo para certas crianças aprenderem determinados assuntos, lembrando que alunos promovidos sem condições, não conseguem acompanhar a série seguinte, agravando problemas de indisciplina.

oOo

Antes de conhecer Maria Lídia, inadvertidamente ouvi, na sala dos professores, uma conversa preocupada sobre possível ameaça de morte feita a uma professora, por telefone. Algumas pessoas mostravam-se indignadas, dispostas a exigir providências urgentes, com recurso à polícia dentro da escola. Falavam em suspensão de aulas, transferência da colega, punições, etc. Quando perguntei sobre o ocorrido, a coordenadora não me respondeu diretamente mas deu a entender que o fato era consequência de inabilidade pedagógica com um grupo de alunos contestadores do segundo ano colegial. A professora em questão seria minha próxima entrevistada.

Professora de Matemática e Física, Maria Lídia já era aposentada quando respondeu ao questionário em 1997, sendo, portanto, bastante experiente na profissão. Seu depoimento foi extenso, cuidadoso, fundado em opiniões sólidas, antecipando o que poderia ocorrer no interior das escolas, caso não fosse oferecido o devido suporte para a concretização dos objetivos da progressão continuada. Receava que os índices de aprovação fossem utilizados politicamente para promoção eleitoral, desconfiava das promessas de melhores salários pela simples redução de custos, antecipava o rebaixamento do ensino. Confessou arrependimento por haver reprovado uma aluna nos anos setenta, *"seguindo os padrões da época"*, dizendo que hoje, *"com essa popularização de cultura em massa"*, essa aluna seria facilmente aprovada. De um modo geral, posso afirmar que compartilhava, com a maioria dos professores, a idéia de que educação precisa de *"tecnologia de apoio, infra-estrutura de suporte"*, expressões que sublinhou em seu texto para enfatizar a relação direta que estabelece entre educação, ascenção social e desenvolvimento do país. No seu depoimento, representa a família brasileira – *"assoberbada pela luta pela própria sobrevivência"* - como incapaz de vislumbrar os *"desdobramentos paralelos consequentes que virão a curto, médio e longo prazo para seus filhos e seu país"*, pelo aligeiramento do ensino e fornecimento de diplomas sem conhecimentos.

Não obstante ter encontrado inúmeras razões para colocar-se contrária à progressão continuada, encontrou um motivo relevante para apoiá-la, reconhecendo o papel desmotivador das retenções.

A impressão que guardo hoje, ao relatar meu contato com essa professora, é a de uma profissional extremamente ciosa de suas responsabilidades, guardiã de um ensino de boa qualidade, saudosa de um passado em que os valores veiculados através do ensino eram inquestionáveis, detentora de um status que impulsiona e motiva suas ações. De todos os professores que entrevistei, Maria Lídia talvez represente com maior visibilidade os padrões da escola pública dos anos cinquenta e sessenta: *"os pais mudaram, então, antigamente era um pai que vinha para a escola saber se seu filho é educado, se ele tinha faltado, ele vinha saber a parte educacional* ***para com*** *a escola"*... Considera que o verdadeiro sentido da vida passa por uma educação rígida, virtuosa, transmitida pela família nos moldes tradicionais. A escola deve(ria) caracterizar-se pela instrução voltada ao alcance de objetivos vinculados ao mundo do trabalho, enquanto a família seria a responsável pela educação, cujos valores e moralidade se apresentam imutáveis: *"nosso estudante está saindo das nossas escolas sem a devida munição para devolver já em forma de trabalho... então essa família vê que aquilo que antes era a família que tinha que fazer, hoje essa família sente que não é mais sua responsabilidade, é da escola...quando eles chegam [...] estão cansados, não querem saber de nenhum problema de seus filhos. E os filhos não estão nem aí"*. Sua fala carrega uma rejeição extrema às condições atuais de trabalho, culpabilizando ora o Estado, ora a família, ainda que, formalmente reconheça a luta das classes populares pela sobrevivência.

O perfil autoritário de Maria Lídia pode ser observado em todo seu discurso, onde não faltam, inclusive, elementos de inspiração policial ou militar e um indisfarçável preconceito: *"eu não abro mão de certos controles...você não pode deixar à vontade, senão a bagunça se instala, ninguém aprende nada e eu não consigo transmitir nada...a escola é um*

lugar onde os estudantes se reúnem, é o clube, é o lugar onde o estudante faz o que quer...a maioria dos estudantes são alunos mais escuros na cor, e no Brasil a gente já percebeu a dificuldade que esses estudantes tinham, não em nível de inteligência, são inteligentíssimos, mas a estrutura familiar, ela oferecia menos...os [professores] mais antigos foram acostumados com uma estrutura mais sólida em que eles eram o centro das atenções e hoje em dia o centro está voltado para a criança, que essa criança às vezes é um marginal que está dentro da escola, e que o governo colocou, chamou para as escolas..."

Mas não é apenas na palavra enunciada que percebemos um descompasso em relação ao que ela gostaria que ocorresse na escola (sua idealização, descolada da realidade) e o que realmente acontece. Sua comunicação é categórica, dura, não dá margem a contestações. Se necessário, interrompe o interlocutor, corrigindo, em tom professoral, as idéias de que discorda. Apesar disso, mantém-se no estrito respeito às normas de convivência, falando muito pausadamente, como se estivesse permanentemente ditando um texto, em tom baixo, postura extremamente séria, sublinhando e repetindo certas palavras com firmeza, para garantir que não sejam interpretadas de forma errada. É a professora, a autoridade, que ninguém ponha isso em dúvida.

Ao expor-se de forma tão cristalina diante dos alunos, colegas e comunidade escolar, Maria Lídia ganhou inimigos entre os adolescentes mais contestadores, porque deixa escapar o quanto de distância existe entre a sua pessoa e o universo que habita. O que era fundamental para um certo estrato social de pequena classe média que frequentou as escolas públicas há quarenta anos atrás parece não fazer hoje sentido algum para ela: *"eu cursei a escola pública*

na época em que a escola pública era para filho de ricos, estudei em escola espetacular...que quando o professor faltava, a classe era levada para a biblioteca...foi um esquema que era muito europeu, voltado a valores da nossa família, família que tinha muito padrão europeu. Depois, com o correr dos anos, houve uma nacionalização, vamos dizer assim..." O *tempo de Maria Lídia* – tempo que não existe mais, concepção subjetiva daquela vida que lhe escapa - parece explodir em algum ponto de sua consciência, fazendo-a questionar as ações incompreensíveis dos outros. Lamenta insistentemente o seu tempo despendido com os alunos que *não estão nem aí*, não o aproveitam. Suas crenças não estão baseadas apenas em anacronismos, mas num ritmo interno próprio, seu, que a impulsiona a avançar frente a suas próprias concepções, projetando novas representações sobre o seu trabalho (NUNES, op.cit.).

Analisando seu depoimento, anoto que muitas vezes ela pergunta, ela mesma responde, utilizando-se de uma técnica vazia que apenas alivia, mas não dá conta do grande mal-estar em relação à profissão, fundado no desamparo que lhe causa o fracasso dos alunos e o seu próprio quando já não consegue mais ensinar; que não explica e não responde àquilo que não tem resposta.

As características de personalidade de Maria Lídia fazem-na uma lutadora contra moinhos de vento, demonstrando um empenho ímpar com a aprendizagem de seus alunos, desdobrando-se em técnicas e sistemas de monitoria para que eles dominem os conceitos básicos da Matemática e da Física. Lembro-me que a explicação psicanalítica sobre o fenômeno do fracasso escolar aponta para um resíduo inalcançável pelo professor, que é o esforço extraordinário que alguém é capaz de fazer quando não deseja aprender. Toda prática docente suscita lacunas, apresenta resultados sem garantia de êxitos, "*é uma marca que pode*

ou não vir a significar algo, pode vir a fazer código, lugar que faz de professores e alunos seres invasores de territórios alheios, causadores de 'mal-estar'" (PEREIRA: 2001:177-179). Esse autor desenvolve a idéia de que esse resto é um *pré-juízo* inevitável quando se postula o total domínio sobre o outro, quando uma identificação prévia julga-se capaz de delimitar seu destino, independente da qualidade de relação que se estabeleça entre as duas partes (Idem, 185-187). Maria Lídia considera patológica a reação dos alunos que não querem participar: "*ele tem que estar se conformando em receber ordens, você manda fazer qualquer coisa, ele fala: 'eu não faço'...a vontade de aprender é trabalho [de imposição] do professor...eles ainda não foram domesticados*"...Não admira a ameaça verdadeira ou suposta de que foi vítima, incapaz, no entanto, de demovê-la de seus propósitos civilizatórios. Sobre a progressão continuada, recomenda a manutenção dessa política, porque acredita em processos de longa duração, que propiciem o tempo necessário para os estudos, análises, revisões a serem feitas de modo a que as falhas sejam corrigidas.

oOo

Jacyra era professora contratada quando respondeu laconicamente ao primeiro questionário. Ainda assim, deixou claro, em pouquíssimas palavras, sua rejeição à progressão continuada, dizendo que *o ensino foi para o brejo, nivelado por baixo*. De perfil semelhante ao de sua colega Maria Lídia no que se refere às tendências conservadoras, distingue-se, entretanto pela dificuldade em expressar seu pensamento, entrecortado de evasivas e reticências. Demonstra dificuldade em compreender as questões propostas, muitas vezes com: *"ah, agora você me pegou"*. Revela desconhecimento tanto em relação a assuntos de caráter mais geral, quanto aos da própria profissão e de sua área de conhecimento, em particular.

Viúva e mãe de cinco filhos, que terminou de criar sozinha, Jacyra é uma batalhadora ferrenha pela sobrevivência e pela formação severa que proporcionou a seus filhos. Herdeira de uma tradição autoritária, em que educar significava comandar com pulso forte, contou-me que em sua casa sempre *passa por megera*, uma vez que o marido *era muito mole e os filhos deitavam e rolavam.* Nessas situações, sua estratégia é sempre a mesma: quando diz sim é sim; quando não, é não, sem discussões. Quando eu perguntei sobre as dificuldades que os professores têm para ensinar, hoje, nas escolas, remeteu ao ambiente familiar, dizendo: *"é preciso ter punho. A criança não foi feita para ser espancado, ser judiado, mas se você não tiver autonomia (sic) sobre ele, ele não vai te obedecer, nem você, nem a escola, nem ninguém..."*

A forma que ela encontrou para lidar com indisciplina em sala de aula passa por uma estratégia de tolerância inicial, para depois radicalizar, colocando o aluno para fora da sala: *"porque eu faço um conchavo com eles no primeiro dia que eu me apresento na sala de aula...de que forma? Para mandar vocês ficarem quietos, eu vou pedir por favor, me faz um silêncio...dá para vocês ficar quietinhos, senão, não dá para mim falar, depois que eu terminar vocês falam...até para sair fora da sala de aula, quando tá me aborrecendo muito, por favor, já não dá mais, dá para você sair, brincar lá fora, eu não quero mais, né?* Relata que os alunos *xingam muito os professores, mandam para aquele lugar...se eles cismar com professor, manda o cara para a Europa, para a China, para o Japão...mas eles nunca me mandaram para lugar nenhum...é uma coisa que eu não chamo aluno de burro, não chamo eles de diabinhos...porque eles se ofendem... ah, vocês são uns encapetados, favelados...eu não uso esses palavreados com eles"...*

O que fica patente em todo depoimento de Jacyra é uma grande debilidade conceitual, que chega às raias da ingenuidade benevolente, mas não esconde uma precária formação, obtida na escola pública durante o regime militar e posteriormente em faculdade particular, no final dos anos oitenta, sobre a qual relata: *"lá eu aprendi...eu tive professor"*.

A posição da qual Jacyra fala é radicalmente diferente da de Maria Lídia. Enquanto esta analisa todas as questões educacionais do alto de um pedestal, onde julga ter sido colocada pelo privilégio de ter cursado a antiga escola pública de qualidade e a Universidade de São Paulo, Jacyra apresenta-se como subordinada ao sistema, queixa-se da coordenação, *que pega pesadíssimo*, reconhece de modo indireto sua insuficiência. Demonstra ter assimilado muito superficialmente o discurso pedagógico mais recente, misturando de forma grosseira *métodos* construtivistas e tradicionais com políticas educacionais, trabalho em equipe com *indisciplinalidade* (sic); utiliza raciocínios contraditórios e não consegue analisar ou avaliar muitas questões, por desinformação ou porque sua bagagem de conhecimentos não lhe dá o devido suporte.

Vivendo e atuando no âmbito do estrito senso comum, que é o campo de significância da vida cotidiana, carrega o peso da passividade e dependência das instâncias superiores, acha que *"todos os professores estão de mãos atadas... porque sempre reclamando, pedindo que mude essa política"*, mas não sabe o que precisa mudar nem o seu papel no processo.

Em meio às muitas lembranças que guardo dos sujeitos da pesquisa, causou-me forte impressão o diálogo que Jacyra teve com uma aluna que se negou a revelar o endereço de onde morava:

"...que diferença tem da sua casa para a minha?" [explicando para mim]: *Que, às vezes, muitos deles moram em favelas. Eu falei: ah, a diferença é que você mora numa casa...seus pais não puderam comprar e se apossou de um pedaço de terra e fez lá uma casa para você morar...mas você não cobre, você não tem duas telhas que cobrem sua cabeça?...sua casa é igual à minha, não tem diferença, eu não sou melhor que você...ah, mas a senhora mora numa casa boa...não é que eu moro numa casa boa...eu não moro numa casa* ***tão*** *boa...eu já fui fazer um trabalho em favela...eu fiquei com vergonha das minhas panelas, porque eu limpo as panelas, mas de virar espelho, não...a casa de pessoas que moram em favelas são casas limpinhas, as panelas dá para ver o rosto...eu não faço isso porque eu não tenho tempo, né...não tem diferença...moro num bairro que tem ruas, com asfalto, num bairro organizado...talvez a rebeldia pode ser daí também..."*

Originária das classes populares, fruto de uma escola que não trabalha criticamente as questões sociais, Jacyra não percebe que é veículo de uma ideologia cuja função é adequar as crianças, integrando-as na ordem estabelecida. Esse ato que também é mental, enquanto concepção, se apresenta sob a forma de uma relação social conflitiva entre professora e aluno, dissimula a desigualdade, evidencia-se na equivalência dos não-equivalentes.Trata-se de um mecanismo ideológico que oculta e abstrai dessa relação, através de uma dissimulação, as diferenças de classe, a extorsão da mais-valia no sistema capitalista de produção (Nasser e Fumagalli:1996: 32-33). Onde se realiza essa operação? Dentro da escola pública, através de uma representante das classes populares, no mundo dos signos e da reprodução social que é o cotidiano

oOo

Enquanto estive no Ômega participei de várias reuniões entre professores, da coordenação com alunos, sobre o desenvolvimento dos projetos, reuniões bimestrais com pais. Toda a garra da coordenadora e o apoio da direção a uma escola mais democrática não foram suficientes para impedir a total descontinuidade de ações administrativas e pedagógicas. No ano subsequente ao trabalho de campo a escola teve seis diferentes diretores e a coordenadora foi obrigada a transferir-se para outra unidade. Há uma indigência completa de recursos. Devido à falta de funcionários, parece que optam por priorizar algumas salas-ambiente que recebem maiores cuidados, enquanto as outras permanecem *"detonadas"*. Os alunos são convidados a suprir essas carências, carregando materiais, carimbando cadernetas, dando recados. Muitos professores faltam além de qualquer justificativa. Com frequência os alunos vão embora, desestimulados, porque tiveram apenas a primeira aula; quando permanecem na escola, ficam pelos corredores aguardando seus professores, atrapalhando os demais. Uma aluna contou que um tal professor de Física chega completamente bêbado, não dá aula, passa a matéria na lousa; outra relata que pediram para comprar uma apostila de Química, para aprenderem sozinhos, pois a escola não dispõe desse professor. Em meio às inúmeras reclamações de parte a parte: alunos, pais, professores, observo que a escola não tem manutenção há muito tempo; falta pintura, o reboco está descolado, os jardins internos que já foram belíssimos, estão cobertos de mato alto, a limpeza é precária, mal conseguem dar conta da varrição diária, o que não desmerece os funcionários, dado o tamanho do espaço e o número de salas de aula. Todavia, na sala de artes encontro trabalhos de excelente nível, maquetes elaboradas sob orientação do professor de Matemática. Sou informada que os próprios alunos dão aula de informática aos professores e aos colegas mais novos. Às vezes, as mães reclamam que a limpeza é feita pelos filhos. Em outras, acreditam que os problemas da

escola se devem à falta de maior controle e autoridade. Nos corredores, há cartazes improvisados, elaborados nas salas de aula, com solicitações de toda ordem: contribuições, rifas, livros, materiais diversos, em meio a trabalhos escolares.

Sempre que entro e saio dessa escola, sinto o coração apertado, questionando-me como é possível haver, nessas condições, alguns professores, funcionários e alunos altamente motivados; como, em espaços tão degradados, a vida se renova com o pouco que lhe resta! Recordando Simone Weil, E.Bosi afirma que a essência da coragem está em guardar a esperança intacta no plano da ação (1998:422).

Por trás da porta de ferro sempre trancada, há uma folha de cartolina rosa onde está escrito, com letra irregular e miúda: *"colabore com o projeto Mudando a História"*. Reconheço haver, ainda, tempo para a utopia nos corações e mentes dos habitantes desse espaço, não obstante todos os seus problemas. É, porém, uma escola pobre para pessoas pobres.

Escolas Alfa e Gama

A escola Alfa é minha velha conhecida, dos tempos em que fui diretora na região. Localizada no Butantã, situa-se na parte mais pobre e popular do bairro, atendendo cerca de 2000 alunos do ensino fundamental, os quais são transferidos para a Escola Gama - na outra metade do prédio - onde cursarão o ensino médio. Está cercada de favelas, moradias de baixa renda, um comércio popular e algumas ilhas de pequena classe média, que envia seus filhos

para as escolas particulares da região. O prédio é imenso, dividido artificialmente para abrigar as duas escolas. Na ocasião de minha visita, o lado da Alfa apresentava-se mal conservado, paredes pichadas, cercado por grades que impedem tanto a saída como a entrada de pessoas. Na portaria há um funcionário sempre com as chaves na mão para abrir ou fechar um grande portão. A sala dos professores, com mobiliário velho e desgastado, é acanhada, inadequada para acomodar os professores e seus materiais. Em contrapartida, a secretaria é enorme, porém vazia, com apenas uma funcionária efetiva que, cordial e eficientemente, ajudou-me a localizar, nos programas informatizados da Secretaria da Educação, os alunos matriculados em 1997, ainda freqüentes. Tanto a sala da coordenação, como a diretoria, permaneciam trancadas, na ausência dos responsáveis.

Apurei que a diretora atual está designada para substituir uma colega notoriamente reconhecida na região. Hoje aposentada, a ex-diretora ainda é referência nostálgica para toda a comunidade, tanto por sua autêntica liderança, quanto pelo status de "escola-padrão"[70] conferido à Alfa - fato que, sem dúvida, aumenta as expectativas e exigências em relação à nova administradora. Talvez por esse fato, Graziela tenha apresentado reservas em relação à pesquisa. Desconversou a princípio, colocou alguns impedimentos, desconfiou da autorização oficial, concedida pela Diretora Regional. Argumentou que os diretores foram prevenidos sobre pesquisas orientadas por partidos políticos, com objetivo de colher indícios para revogar

[70] O ambicioso Projeto Educacional Escola Padrão, menina dos olhos do Governo de Luiz Antonio Fleury Filho (1991-1994) foi instituído pelo Decreto 34.035/91 para revolucionar a educação no Estado de São Paulo. Propunha recuperar o padrão de qualidade do ensino e modernizar a escola através de uma revisão de toda a legislação vigente. Sua maior característica era a atribuição de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, mediante estratégias inovadoras e grande aporte de recursos destinados, entretanto, a menos de 5% do total de escolas do Estado. Projetado para 306 escolas, no primeiro ano de governo, pretendia abranger a médio e longo prazo toda a rede mas foi abandonado, melancolicamente, pelo governo Mario Covas, tendo atingido apenas 1614 unidades (23,7%) de um total de 6806. Para maiores esclarecimentos, leia-se BORGES:2002, 198-247.

a progressão continuada. *"Sabe como é, legislação a gente tem que cumprir"... "Comigo é assim: se é não, é não. Se é sim, é sim".*

Creio, entretanto, que o motivo principal da rejeição talvez fosse devido ao fato de termos sido colegas. Abrir as portas da escola poderia significar excesso de visibilidade para seus problemas. Realmente, o trabalho não foi facilitado, mas não posso depreender da situação a simples necessidade de cumprir ordens ou pouca autonomia no trabalho. Aparentemente, essa diretora, como outras em igual condição, sofria pressões psicológicas pela constante comparação com a anterior, causadoras de insegurança diante de autoridades superiores. Minhas impressões iniciais foram posteriormente confirmadas porque percebi constrangimentos nas reuniões às quais tive acesso – parece que, a contragosto.

Foi na Alfa que recebi apenas uma adesão explícita ao projeto de pesquisa, não obstante ter adotado todos os cuidados formais. De algum modo, os professores identificaram-me positiva ou negativamente com a política educacional, seja associando-me aos tais partidos políticos, seja com a Secretaria de Educação pela qual fui autorizada. Pelo comportamento da coordenadora pedagógica foi possível entender alguns mecanismos de bloqueio existentes no interior das escolas.

oOo

Ex-professora de História, Ivone já demonstrava em 1997 uma crítica velada à *"equipe de tecnocratas que ignora o que se passa em sala de aula"*. Acreditava que a

reprovação escolar não é de responsabilidade do professor: *"nenhum professor reprova aluno; suas atitudes e comportamento, assiduidade, responsabilidade é que levam ao fato"*... Dizia também que *"escola não é lugar de passar-tempo"*, desconsiderando quaisquer outras causas pertinentes ao problema da reprovação. Já havia, portanto, uma rejeição prévia à progressão continuada, mais ou menos encoberta pelo álibi da indignação quanto ao fato do governo não ter desenvolvido discussões prévias a respeito. Por esse motivo não quis manifestar suas opiniões no questionário: *"as idéias do professor não podem alterar o que já foi deliberado, sendo desnecessário expô-las"*. É de supor-se que, caso tivesse sido consultada previamente, seria de qualquer forma contrária à política. Uma vez que não o foi, encontrou modos subliminares de bloqueio, talvez inconscientes. Foram tentadas diversas abordagens com essa professora, hoje coordenadora pedagógica, mas a entrevista não aconteceu. Convenci-me, então, de que a diretora não era a única pessoa, nessa escola, a manifestar receio de tornar evidentes suas representações, adequadamente mantidas a salvo de julgamentos externos.

Em uma de nossas conversas mais recentes, Ivone disse acreditar que *"os alunos precisam ocupar a escola, porque eles não têm lazer e nem espaço... têm que gostar da escola, não podem perder o vínculo"*... - em flagrante contradição com o que havia manifestado anteriormente. Pois ela não dizia que *escola não é lugar de passar-tempo*? Que é *lugar de conhecimento*? Seja decorrência da introjeção do discurso oficial ou não, o que vemos aqui é um novo conceito de escola com finalidades divergentes do que se acreditava até cerca de duas ou três décadas atrás, através de um discurso que está permeando de forma contraditória o imaginário e as ações dos professores atualmente na rede pública. Seus profissionais encontram-se no dilema de incorporar idéias e decisões alheias às próprias

convicções, sem ter, entretanto, desenvolvido suficiente senso crítico para posicionar-se com maior clareza sobre a função da escola na sociedade contemporânea.

As duas reuniões de HTPC de que participei foram conduzidas de maneira extremamente improvisada, sendo desperdiçado o espaço mais reivindicado pelos professores da rede. Não presenciei discussões relevantes, nem participação efetiva, além das costumeiras queixas contra determinações, avisos e prazos da Diretoria Regional. Não tive também espaço para apresentar meu projeto ao grupo, sob a alegação da urgente necessidade de se passar aos professores algumas tarefas referentes à elaboração de gráficos de desempenho dos alunos do ensino fundamental. Sobre os objetivos desse trabalho nenhuma explicação foi dada, detalhando-se apenas o modelo a ser utilizado, com a seguinte estratégia de motivação por parte da diretora: *a Ivone está carregando o fardo a ser distribuído a vocês. Estamos dando seqüência a essa burocracia. A gente espera que até terça-feira tenha o documento encaminhado.*

Apesar da rejeição explícita às determinações superiores, vistas como imposições a serem respeitadas, não se admitia questionamentos dos professores, que eram incentivados com expressões do seguinte teor: *"é quase como um caso de tortura. Para aprovar o aluno, é para assinar que matei? Depois [vão dizer que] foram vocês que aprovaram...que estão reclamando. Embora sofremos (sic) toda essa pressão a gente sempre faz o nosso trabalho. O problema é que a maioria das escolas - marquei os dados - [apresentam] 90% de aproveitamento!"* Deixando de lado a relativa confiabilidade dos dados fornecidos pelas escolas, chama atenção a representação do próprio trabalho como uma tortura que deixa

marcas indeléveis no discurso e no semblante, orientando ações de bloqueio da direção tanto quanto da coordenação. Não se trata, porém, de um caso isolado, no conjunto do magistério ou nas profissões em que se verifica intensa relação e interdependência entre as pessoas. Fruto de uma desobediência às ordens divinas, associada ao pecado original, essa representação do trabalho coloca a vivência do mundo material e imperfeito num plano secundário, pois almeja restabelecer o eterno imutável onde não há conflitos e paira soberana a estabilidade. Alguns chegam a modificar a manifestação do fenômeno (a dura realidade da não-aprendizagem) para não responder pela imperfeição (no caso, as notas vermelhas dos gráficos de desempenho).

Essa representação da coordenadora se desdobra em outra com poder de transformar-se em prática instituída, facilmente associada à progressão continuada, que encontramos em diversos depoimentos: *aprovar o aluno* significa *matar* o seu potencial - que só pode ser desenvolvido à custa de sacrificios e punições. Fui testemunha dessa rejeição à promoção do aluno ou a simples acolhida daqueles que conseguem voltar aos estudos, episódio mais costumeiro do que se pensa. Nessa reunião foi relatado que quando um aluno retornou à escola depois de meses de ausência, um de seus professores recebeu-o com esta saudação: *"você aqui de novo, para atormentar?"* Os que haviam se empenhado na sua volta, felizmente reuniram-se e chamaram o colega às falas.

Mesmo estando na desconfortável condição de hóspede indesejada, fui recolhendo nessa escola as pistas sobre o funcionamento do sistema educacional em meio a considerações sobre as dificuldades que enfrentam: *"estou repetindo a orientação da diretoria, que é preciso destacar a recuperação contínua, em sala de aula"* (para não depender do professor

eventual)...[porque] *"não há professores para pegar aulas livres, quanto mais para reforço, a menos que vocês me apresentem alguns"* (por um salário de cerca de três reais a hora-aula). Receando ser cobrada pelo supervisor da escola, Ivone recomendava aos professores que mandassem os alunos escrever "Recuperação" nas tarefas destinadas a esse fim, *"porque 90% deles não progridem" [porque faltam]*. Um professor pergunta: *"mas é [para fazer os gráficos] todo bimestre?"* Outro interrompe o colega para justificar-se: *"então, já não dou lição de casa, ficam no ócio. A gente está nivelando tudo por baixo. Não estamos nem pedindo que aprenda, só que faça"*. Orientação da coordenadora: *"se ameaçar segurar a carteirinha, fazem"*.

Numa dessas ocasiões, observei um cuidado especial com a relação dos alunos evadidos, de modo a não comprometer os índices de produtividade da escola. A diretora cuidou particularmente de explicar aos professores a vinculação do Prêmio de Valorização do Magistério ao desempenho dos alunos no SARESP[71] e à redução dos índices de evasão. De um modo geral, os professores partem do princípio de que os problemas de evasão escolar têm sua gênese *apenas* no espaço exterior à escola, ou seja, na família e na estrutura sócio-econômica, o que é uma meia-verdade, principalmente porque obscurece a dimensão implícita no trabalho pedagógico que é a relação professor-aluno. Daí que as providências listadas para trazer de volta os faltosos e incentivar sua participação no exame tocam apenas superficial e perifericamente no problema das faltas, negligenciando a necessidade crescente dos professores ressignificarem suas funções. Lembro-me que enviaram cartas aos pais e ao Conselho Tutelar, organizaram lanchinho especial para o dia do Saresp, recepção aos pais, etc.

[71] Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo.

A excessiva preocupação com a lisura do processo avaliativo nas *"escolas que manipulam os resultados, orientando os alunos durante as provas"* (conforme relato de uma professora) deixa a impressão que é no prêmio que colocam suas energias, pois, dependendo do resultado alcançado pelos alunos, nada de receber os incentivos financeiros. Para o problema da frequência irregular que se verifica cotidianamente percebo uma espécie de paralisia decorrente da falta de propostas concretas ou explicações plausíveis para o fato. Todas as carências sócio-econômicas dos alunos não são bastantes para explicar as suas faltas, havendo necessidade de atribuí-las exclusivamente à irresponsabilidade familiar, até porque os evadidos, via de regra, não voltam para dizer de seus motivos. E *"quando voltam, não fazem nada, não trazem caderno ou lápis"*, dizem os professores.

Problemas de indisciplina, de outra parte, são resolvidos pontualmente com ações de controle: por exemplo, autorizar a saída de um aluno por vez, para ir ao banheiro.

De tudo que ouvi e anotei nessa reunião de HTPC, algumas coisas parecem não fazer muito sentido. Outras vão se encaixando numa sucessão meio aleatória, sem introdução ou arremate. Informa-se ao grupo que não há dinheiro para pagar o décimo terceiro salário de um servente contratado pela APM; que os professores do noturno não podem vir para a reunião de trabalho coletivo porque trabalham em outras escolas; que os alunos têm um projeto de rádio (apesar de não gostarem de estudar), mas é necessário *direcionar* suas ações para que não haja abuso.

Quando os professores tentam abordar algum assunto de interesse do grupo, são com frequência interrompidos para não atrapalhar a pauta, que vai sendo cumprida ao sabor do vento. Finalmente, a diretora apresenta-me à equipe, quando a reunião já terminou e os professores estão se dispersando. Antes que saiam, entretanto, avisa a todos que a escola terá que incluir alunos portadores de necessidades especiais, penalizando-se com os professores: *"vai ser duro para nós, é fácil falar que não temos preconceito, o deficiente incomoda"*. Alguém comenta que as escolas particulares estão criando uma infra-estrutura para recebê-los, *"mas o nosso objetivo é socializar apenas"*.

Refletindo sobre as ações e disposições encontradas no cotidiano dessa instituição, tento relacionar esse ambiente organizacional com as reais possibilidades de que esse contexto possa favorecer ou dificultar a implementação da progressão continuada. Tanto a diretora quanto a coordenadora, a meu ver, parecem conduzir seu trabalho priorizando os aspectos prescritos por normas, regulamentos e ordens superiores, sem contudo se identificarem com essas matérias que ocupam seus procedimentos. Embora deixassem escapar eventualmente suas próprias convicções, via de regra, se abstinham de defendê-las diante do conjunto dos professores, ou de mim, racionalizando sua comunicação de forma a manter-se nos limites de sua estrita competência burocrática. Por todos esses motivos foi com grande surpresa que soube da designação de Ivone para trabalhar na assessoria do secretário da educação, não obstante toda rejeição ideológica manifestada às ações da Secretaria nos últimos cinco ou seis anos.

Apesar das condições desfavoráveis, permaneci na escola para ouvir os alunos, percorrendo discretamente os corredores, cuidando para não impor minha presença. Senti, com essa estratégia, um certo alívio por parte de ambas. Explorei as oportunidades espontâneas para obter referências sobre a comunidade, fui testemunha de conflitos entre alunos, professores e funcionários. Descobri que a escola foi recentemente escolhida em concurso de remoção e todos aguardam que a nova diretora efetiva decida assumir ou não o cargo. Disso depende a permanência de Graziela, porque depois de ser diretora, não aceitará ser vice de outra.

Quanto às condições de infra-estrutura física e de pessoal, esta escola não difere da Ômega, caracterizando-se pela mesma ou até maior degradação e número insuficiente de funcionários. Surpreende, entretanto, o estado de conservação consideravelmente melhor de sua meia-irmã, Escola Gama. Perguntadas sobre a quantidade proporcional de recursos financeiros, reformas de emergência ou diferenças de gestão, nenhuma das diretoras manifestou-se a respeito, preferindo creditar a preservação/ deterioração do prédio à diferença de idade da clientela que as frequenta. Problema educacional mais significativo que a carência de recursos foi observado nas relações marcadamente autoritárias entre alunos e alguns funcionários bastante antigos. Uma delas, diante de qualquer pessoa, não se constrange de qualificar como *maloqueiros*, aos berros, os alunos que correm pelos corredores. Quando confrontada, ameaça suspender os rebeldes por três dias – para aprenderem. Não parece haver qualquer treinamento e/ou orientação educacional aos funcionários de apoio, que têm liberdade para impor disciplina e ameaçar penalidades aos alunos do Ensino Fundamental. Quanto a esse assunto, faço minhas as observações de Aquino quando adverte que, *"nos dias*

de hoje, quando se pensa em disciplina, as palavras-chave ainda são obediência, respeito e subordinação" (2002:12).

oOo

Nessa escola entrevistei três professores: Sonia, que dá aulas de Geografia e acumula cargo de diretora de escola de ensino fundamental na Prefeitura; Rogério, professor de Matemática, coincidentemente nas duas escolas estudadas, Alfa e Ômega e Renato, coordenador pedagógico do período noturno da Escola Gama de Ensino Médio que, no espaço de tempo entre os primeiros contatos que mantive com essa comunidade, transferiu-se para outra escola do bairro.

Rogério era coordenador pedagógico quando respondeu ao questionário, em 97. No ano seguinte exonerou-se do Estado, dedicando-se apenas ao trabalho empresarial. A pedido daquela ex-diretora, saudosamente lembrada no Alfa, voltou a dar poucas aulas no supletivo, expandindo sua carga horária para o Ômega, na época da pesquisa. Esse professor é um homem ponderado, que trabalhou em função pública como matemático durante muitos anos, e foi também diretor de empresa. Tem uma fala suave, é bem informado, aparentemente reflexivo. Um dos traços marcantes de seu depoimento foi a grande preocupação com o desenvolvimento do *aluno talentoso*, deixado de lado para que a escola atenda os que apresentam deficiência de aprendizagem. Dizia na entrevista que *"o país precisa e muito de talento. Diferenças sempre haverá. Avaliação uniforme e sucesso uniforme não existem"*, reivindicando o fim de um paternalismo capaz de promover a qualquer custo *"o aluno menos iluminado"... "Você tem aqueles que vão ter sucesso na vida e aqueles que não vão ter*

sucesso". Atribuiu à ausência de um projeto educacional em termos nacionais a falta de qualidade e motivação dos alunos em relação aos estudos.

Devo assinalar que a relação de Rogério com a escola pública sempre foi periférica, complementar, uma vez que sua ocupação principal esteve atrelada ao mercado e à especificidade de sua formação acadêmica. Aposentado, deixa claro que o exercício do magistério é uma espécie de contribuição social que ele pratica por gosto, criticando aqueles que fazem do ofício *um bico* por falta de melhores opções de trabalho. Não se reconhece, entretanto, como profissional docente. Percebi que o discurso de Rogério naturaliza o fato das aptidões não se distribuírem igualmente para todos, na sociedade capitalista, justificando a desigualdade por um certo darwinismo social tardio, onde supostamente alguns nascem com talento para vencer e outros não. A esse respeito Adorno (1996), a propósito do distanciamento da burguesia alemã em relação às questões sociais e políticas, critica aqueles que absolutizam o espírito como se essas manifestações privilegiadas fossem possíveis, sem considerar os responsáveis pelo aporte de condições materiais e espirituais para sua confecção, ou seja, a maioria dos marginalizados. Aquilo que é determinado, nesse tipo de representação, passa a ser visto como determinante, num mecanismo ideológico de inversão muito mais comum do que se supõe na escola pública. Corroborando essa lógica, Rogério invoca a competição no mercado de trabalho para legitimar medidas de apoio aos alunos que se destacam.

Na mesma linha de pensamento, a progressão continuada é responsabilizada pela *empurração* do aluno que não tem os conhecimentos necessários para o sucesso profissional. A falta de infra-estrutura e de recursos, por sua vez, absolve totalmente o professor pela má

qualidade do ensino, ao mesmo tempo que impede o bom trabalho na escola. Deixa escapar, entretanto, que *o professor é difícil de mudar a característica dele*, que ele *recebe uma orientação que nunca é assimilada, e nunca veste a camisa*...que os professores já não têm mais resistência em relação à progressão continuada porque...*já sabem que [o aluno] vai passar mesmo, já passa logo, então*... Ao ser questionado sobre as condições necessárias para a superação dessas dificuldades, afirma que "*poderia ter algum espaço para que ele [o aluno] se recuperasse...que não fosse na aula...seria alguma coisa suplementar, fora da alçada do professor*".

Provocativamente, eu perguntei o que se deveria fazer com os alunos *sem talento*. Sentindo-se encostado contra a parede, Rogério vacilou e assumiu temporariamente o discurso da política educacional: "*então, esses aí, você tenta dar um mínimo para eles. Eles tendo o mínimo, eles conseguem também alguma coisa*". Nessa passagem é possível identificarmos, singelamente enunciado, o conceito de "pluralismo", que na ideologia neoliberal supõe igualdade de condições e de oportunidades sociais, mas que não se concretiza como "diferença", segundo Lefebvre. Rogério dá, inclusive, o exemplo de um aluno de escola particular, cuja diretora sentenciou como irrecuperável porque não tinha condições de fazer um curso superior e acabou transformando-se num advogado de sucesso; um outro, que não acompanhava as disciplinas de Matemática e Física, acabou tendo sucesso como desenhista de projetos. Essa representação banalizada do *conceito de diferença,* em que um indivíduo se destaca através do talento, nada tem a ver com o conceito lefebvriano porque se trata de uma falsa aceitação da diferença. O que ocorre, na verdade, é que os estratos sociais dominantes impõem, através de seus modelos, a identificação dos vários padrões de aptidão e comportamento a um único desejável, que é o do indivíduo bem sucedido profissionalmente.

O que esses dois alunos têm de 'diferente' é o mesmo traço comum – o sucesso – pelo qual o professor, pretensamente, julga diferenciá-los dos demais. Confunde a "diferença" baseada numa suposta "originalidade" (conceito de origem primitiva, singular, natural), com a "distinção" que dá status a alguns privilegiados, desde que suas competências tenham algum valor de troca na economia de mercado. (NASSER e FUMAGALLI:1996,31).

A identificação com os pressupostos da seleção natural aparece em vários momentos de sua fala, ainda que de forma sutil. Preocupa-se, por exemplo, com a oferta de recuperaçao *apenas* para os alunos com dificuldades, enquanto os poucos *talentosos* ficariam parados, esperando. A situação inversa, dos alunos que não estão aprendendo e que seriam deixados para trás, caso o professor prosseguisse com o ensino apenas para os talentosos, não desperta comoção. Por isso, a retenção é considerada necessária, *para não nivelar por baixo todo mundo*.

A função do ensino, responsabilidade do professor, seria preparar o aluno para ter sucesso na vida, como cidadão, como profissional, para a promoção no trabalho (para o mercado), para as dificuldades de um determinado conteúdo escolar. Avaliação, preferencialmente, uma *função externa* que desobrigasse o professor de lidar com questões em si conflitivas – porque, *na vida, o aluno só vai ter essa situação*. Perguntei sobre a avaliação, vista como um referencial para que o professor reformule seu trabalho. Mais uma vez, a resposta confirmou um processo de seleção natural: os professores teriam uns dois ou três anos para adaptarem seus métodos, corrigir sua atuação, enquanto os alunos – já que o processo

educacional é de longo prazo – ficariam no prejuízo (retidos, excluídos) até apresentarem condições de acompanhar os demais e os professores demonstrarem maior competência.

Rogério, como os demais professores que entrevistei, critica acidamente o sistema educacional e vai deixando pistas, no seu relato, sobre o funcionamento das escolas e das políticas aí implementadas. Confirma a boa qualidade dos cursos e treinamentos realizados pela Secretaria, os quais, entretanto, não são capazes de mudar a forma de trabalhar dos participantes Esse fato confirma o distanciamento entre a formação inicial ou continuada proporcionada aos professores que desconsidera seus saberes, lógicas, crenças e representações que agem como filtros sociais e afetivos através dos quais eles processam as novas informações antes de aplicá-las a suas práticas (TARDIF:2000,19-20). De outra parte, Rogério generaliza o mau atendimento nas Diretorias Regionais, desvinculando esse fato das demais condições imperantes nas unidades escolares; denuncia a imposição de currículos unificados, a carência de insumos educacionais, gastos inadequados (dinheiro jogado fora com a máquina administrativa, por exemplo) que valorizam procedimentos administrativos em detrimento dos pedagógicos.

Localiza na política de recursos humanos que maltrata os professores e retribui igualmente profissionais responsáveis e incompetentes o ponto nevrálgico de qualquer política educacional. Apesar de desvalorizar a clientela de nossas escolas, comparativamente à de outros países, assume a defesa intransigente do magistério, relacionando suas carências profissionais ao excessivo dispêncio de energias na luta pela sobrevivência.

oOo

Sonia foi a única professora que aderiu espontaneamente ao meu projeto de pesquisa, desde que procurei a diretora com essa finalidade. Estudante de mestrado na USP, essa professora considera importantes todas as possibilidades de pesquisa com potencial para elucidar o cotidiano das escolas públicas. Conversamos na escola de primeiro grau da Prefeitura, onde exerce a função de diretora. Comparada com seus colegas, Sonia tem a grande virtude de auto-avaliar-se de maneira bastante crítica. No depoimento de 1997 declarava-se arrependida pelas crianças que reprovou sobretudo ao perceber que algumas não voltavam para finalizar o curso. Acompanhada de alguns colegas, chegou a procurar pessoalmente algumas famílias, para trazer de volta as crianças evadidas por problemas econômicos. Já era, portanto, uma professora sensível ao abandono da escola e admitia que a reprovação nunca é um benefício quando as dificuldades do aluno não são bem trabalhadas, fato que ocorria com frequência mesmo antes da implementação da progressão continuada.

Nesses quatro anos que separam seus dois depoimentos, percebo que Sonia afinou sua sensibilidade. Professora de Geografia, conhecedora das dificuldades da população de baixa renda, ainda não vê como trazer o aluno para a escola sem relacionar sua presença com cestas básicas, programas do tipo "leve-leite" e outras formas indispensáveis de assistência social. Sonia não costuma personalizar os processos sociais de que participa ou é testemunha como a maioria dos professores desinteressados de maior aprofundamento em questões políticas ou sociais. É capaz de relacionar problemas da esfera macro-econômica com administrativos ou especificamente pedagógicos, demonstrando razoável competência de análise. Associa a progressão continuada a uma clara estratégia política de reverter os índices de reprovação *"para obter empréstimos e instrumentalizar a sociedade de modo a favorecer o*

progresso do país", enxergando nos governos o interesse em reduzir custos – *"para que o aluno saia mais barato"*.

Entendo que essa desenvoltura talvez se deva ao fato de estar familiarizada com os problemas comuns às escolas das duas redes públicas de que participa como professora (na estadual) e diretora (na municipal). Estando, ao mesmo tempo, dentro e fora da sala de aula, compreende melhor a forma como a implementação da política educacional interfere no cotidiano escolar.

Sonia não acredita em projetos isolados para resolver todos os problemas escolares, que ultrapassam o limite de seus muros. Acredita que é preciso integrar as políticas sociais de saúde, educação, assistência social, porque a educação sozinha não resolve tudo. Embora relativize o papel da escola frente aos obstáculos que lhe são impostos, não poupa críticas ao sistema educacional que complica a vida de quem está dentro dela. Diz que não se pode generalizar a incompetência da escola e do professor nem absolutizar as questões sócio-econômicas. É verdade que os professores especialistas não são capazes de alfabetizar, têm grande dificuldade em trabalhar com alunos que apresentam graves problemas de aprendizagem; os alfabetizadores, por sua vez, não conseguem segurar a criança na escola. As causas dos problemas são múltiplas: desde a formação inadequada, que é preciso rever, às conhecidas condições sócio-econômicas e falta de infra-estrutura, ela menciona também uma certa psicologização mal compreendida do ensino:

"...o aluno não é o mesmo. Ele vem com muitas diferenças, essas diversidades são cada vez mais aparentes... você tem 40 indivíduos na classe, quando fez faculdade de educação, o professor de psicologia falou: são 40 indivíduos, um é diferente do outro, e na hora de ensinar, você está numa mesma faixa de idade. Aí, já Piaget disse que, na faixa de idade, você pode ensinar isso que ele até que aprende, ele está pronto para essa coisa e não está pronto para aquela. Então, pela faixa de idade, você faz isso. Essa é toda a parte de educação que a gente aprendeu. E, de repente, você paira com essa situação de alunos que vêm de quinta a oitava série que não lêem, não escrevem...tudo pega...se teve problemas familiares...problemas psicológicos ali que dão bloqueio... quando é um ou outro...ainda dá para sanar. Mas quando é uma grande quantidade que vem com problemas de ortografia... e leitura e escrita, esse é que é um problema sério..." Discorda porém de seus colegas que mencionam o número excessivo de alunos em sala como fator que impede o bom ensino e dificulta a aprendizagem: *"O número de alunos nunca atrapalhou a gente quando nós começamos a carreira e a quantidade era essa".*

Com grande acuidade perceptiva Sonia revela que as escolas, na ânsia de cumprir ordens superiores, têm excessiva preocupação em "documentar" o que não fazem como se tivessem feito: *"o pessoal fala assim: vamos mostrar o projeto para a delegacia, vamos tirar fotografia, porque tem escola que mostra a fotografia, eu até acho válido...mas só vale...quando o projeto sai...porque as crianças fizeram e porque eles tiveram condições de fazer e o grupo teve condições de se organizar para fazer, precisei tirar foto porque está pronto e não o contrário: tirar foto como se a gente fizesse!"* O que ela denuncia é que na escola se trabalha "como se" as condições estivessem dadas, "como se" os fatos apresentados

fossem verdadeiros. Certas categorias de representações escolares são ficções que permitem ao sistema fazer de conta que funciona, porque são úteis para alguém. Em outra passagem, revela que na sua região praticamente todas as escolas receberam o 14°. salário (bônus vinculado ao percentual de alunos aprovados e à assiduidade do professor) observando que projetos de recuperação ficam no papel e a simples presença do professor não garante a qualidade do ensino ofertado. Passa-nos a suspeita, nas entrelinhas, de que os índices são manipulados para permitir acréscimo nos salários extremamente degradados. As mesmas observações valem para o uso indiscriminado do construtivismo "como se" as pessoas tivessem conhecimento da obra de Piaget ou conhecessem os conceitos construtivistas. O sistema educacional, através de suas autoridades usa um discurso de qualidade "como se" ela estivesse disponível a todos. A esse respeito, o pensador alemão Hans Vaihinger (1852-1933) dizia que sempre é possivel agir "como se". Na verdade, estamos condenados a conhecer apenas fenômenos, ou seja, contentarmo-nos com o que surge da interação entre sujeito e objeto, em que há muito mais de nós mesmos como sujeitos do que das coisas como elas de fato são. Para Vaihinger o "como se" nada mais é do que uma ficção com valor pragmático: as ficções, mais do que úteis, são necessárias à sobrevivência dos homens em sociedade, no trabalho, nas suas relações, no seu entorno – aliás, não se faz outra coisa na vida. A finalidade da filosofia seria encontrar significados para tornar a vida vivível (SCHWARTSMAN, H.:FSP, 20.05.2001).[72]

[72] A "Filosofia do Como Se" (1911) de Hans Vaihinger é um dos desdobramentos do conceito kantiano do *como se*. Podemos e devemos agir "como se" existisse um mundo material exterior que opera independentemente de nós, se desejamos permanecer vivos. "Não podemos conhecer as coisas em si, o mundo como ele é de verdade... O mundo é um labirinto de contradições... Os conceitos, categorias, princípios, presentes tanto no senso comum como na filosofia e nas ciências são 'ficções' destituídas de qualquer validade teórica, frequentemente contraditórias, aceitas e conservadas *enquanto úteis*. É o papel do mito apaziguador de nossas ansiedades, que tem, entretanto, a capacidade de impulsionar-nos adiante."ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1999, pp.440 e 154.

Essa professora critica a lentidão da burocracia estatal comparada ao ritmo da escola, *"que é depressa mesmo"*. Quando os professores organizam os grupos para recuperação, lá para o mês de junho, onde está o professor? Não há verba para contratá-lo. Em decorrência disso *"o aluno dá problemas de aprendizagem ou disciplinares, ele é bagunceiro...porque ele não aprende. Então ele tem de quebrar mesmo, ele tem que botar aquilo para quebrar, ele tem que cantar, ele tem que dançar na aula, ele tem que fazer alguma coisa..."* Sonia é capaz de desvendar o processo ideológico que mostra a realidade invertida, ou seja, a bagunça e a agressividade invariavelmente vistas como determinantes por seus colegas é, na verdade, determinada por uma práxis compreendida por poucos.

Sobre as políticas educacionais desenvolveu um olhar crítico que ultrapassa a simples negação ou aceitação das ações da Secretaria. Acha, por exemplo, que as escolas devem ter um compromisso com a formação do aluno, um acompanhamento que venha da primeira infância, desenvolvendo um vínculo emocional, de afetividade, com professores, funcionários, com o prédio. Crê que o aluno precisa *sentir a sua escola* porque é nesse espaço que criará relações com outras crianças e adolescentes, aprenderá as regras da vida em sociedade, despertará para possibilidades que nem sempre são visíveis no estrito círculo familiar. Por esse motivo ela condenou a reorganização escolar que segmentou artificialmente as escolas, fazendo com que os alunos perdessem esse vínculo. Essa é a principal causa dos problemas do Alfa, na sua opinião: escola de passagem, que não pode dar andamento a projetos de longo prazo.

oOo

Renato era colega de período e de disciplina (Geografia) de Sonia na escola Alfa, antes dela ter sido desmembrada. Posteriormente, foi coordenador pedagógico de uma pequena escola de primeira a quarta série da região. Migrou para o Gama, escola de ensino médio que funciona praticamente no mesmo prédio do Alfa, tendo ali permanecido por um curto espaço de tempo. Cerca de um ano após meu primeiro contato, fui encontrá-lo em outra escola que atende as crianças do primeiro ciclo. Essa trajetória acidentada parece acompanhar todos os professores coordenadores pedagógicos que exercem uma função desvinculada de um cargo na rede estadual. Esses professores têm formação diversa, não específica para a função, ainda que recebam treinamento mais frequente por parte das Diretorias Regionais. Estão à mercê dos grupos com os quais trabalham e, mais do que isso, dependem das boas graças dos diretores escolares, dada a estrutura autoritária e centralizada de grande parte das escolas.

Em comum com sua colega Sonia, demonstra grande paixão pelo trabalho, mas menor jogo de cintura para lidar com as esferas burocráticas. É o típico professor idealista, único do grupo de entrevistados que se autodefine como um membro das classes populares, que chegou a duras penas à universidade. Vindo de São Miguel do Araguaia, interior de Goiás, sempre estudou em escola pública, a não ser na universidade, que cursou em escola particular. Pretende devolver para a sociedade o que dela recebeu, em forma de compromisso extremo com a aprendizagem dos alunos pobres como ele. Renato é um símbolo de persistência. Foi balconista de padaria, office boy, auxiliar de escritório, sindicalista. Deixou de estudar para trabalhar e só aos trinta anos ingressou na faculdade. Sua relação com a escola parece implicar na convergência de dois desejos – o de ensinar e o de saber – porque fica evidente em todo seu discurso uma procura pela compreensão dos fatos, que não é imposta de fora para dentro de si,

mas nasce de seu desejo de aprender para poder mediar a relação do aluno com o conhecimento.

A expectativa que mantinha em 97 sobre a progressão continuada foi alterada a partir de uma curiosidade pessoal em conhecer melhor o sistema. Cauteloso a princípio, começou a perceber que a progressão implica em avaliação diagnóstica para que o professor perceba as dificuldades do aluno e as falhas no processo de ensino. A maior preocupação dos professores, tanto no ensino fundamental e médio quanto nos cursos profissionalizantes como o CEFAM e faculdades de pedagogia, diz ele, é com o cumprimento de conteúdos curriculares que, muitas vezes, se apresentam distantes das necessidades educacionais. Começou a questionar-se quando percebeu, da parte de alguns colegas, uma espécie de orgulho pelo número de alunos reprovados, que exibiam como uma espécie de troféu ou competência profissional. A partir daí, passou a interessar-se pelo sucesso de seus alunos, trabalhando de forma diferenciada dos demais professores, fato que o levou à coordenação pedagógica.

Sua maior dificuldade tem sido lidar com a resistência dos professores que há vinte anos trabalham da mesma forma, acham que sempre deu certo e não entendem porque têm que ser diferentes. Não se pode atribuir a má-qualidade do ensino apenas a esse fato, entretanto, porque a carência de recursos humanos obriga os professores coordenadores a acumularem diversas funções dentro da escola. Ele revela que outros coordenadores são vice-diretores, diretores...inspetores de aluno. Muitas vezes até faxineiros: *"eu e a diretora já lavamos corredor na escola porque estava imundo...não tinha funcionários de limpeza"*. Então, não sobra tempo para o fundamental, que é orientar os professores no trabalho pedagógico.

Renato é quase uma exceção entre seus colegas. Na profissão docente, como em outras onde ocorre intensa interação humana, a personalidade do trabalhador é de tal forma absorvida no trabalho que, ao perguntarmos sobre suas formas de atuação em situações específicas do cotidiano escolar, falam, em primeiro lugar de si próprios, aludindo à sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos e predisposições, como importantes fatores de êxito, do que propriamente sobre o trabalho realizado. (TARDIF e LESSARD, 1999 apud TARDIF 2000, p.16). Renato discorre detalhadamente sobre suas estratégias de compreensão e abordagem do ato educacional, refere fracassos, mal-estar pela expulsão de alunos sem que o Conselho se manifestasse a respeito, sentimentos de impotência. Aponta contradições em si e nos outros. Localiza o início dos problemas mais recentes do Alfa no abandono do projeto Escola Padrão, a partir de 1995, quando sua estrutura foi alterada: diminuiu o número de coordenadores, acabaram-se os recursos para os projetos, perdeu-se a autonomia, a parte pedagógica foi abandonada. O que acontecia fora da escola, no seu entorno, passou a ser reproduzido dentro da escola: violência, animosidade, proximidade dos alunos com as drogas. A presença daquela diretora saudosamente lembrada não foi o único fator de sucesso dessa escola, portanto.

Enquanto coordenador, Renato tentou usar seus métodos de trabalho com os demais professores, alterando procedimentos arraigados: dificultou o uso de livros didáticos, disponibilizou jornais, sala de informática para pesquisas, implementou projetos de interdisciplinaridade agradando a uns, criando conflitos com outros, sobretudo pela postura em relação aos alunos indisciplinados, que tratava com rigor e diálogo. Parece que acabou indispondo-se com a nova diretora e professores que exigiam medidas a curto prazo – como

colocar fora da escola determinados alunos – para solucionar questões disciplinares. Ele dizia que *"se cometia muita injustiça em cima do aluno, por causa de um preconceito que estava formado"*. Seja como for, Renato impôs uma visão mais aberta e democrática num espaço de tempo bastante curto, enfrentando uma patente rejeição dos elementos mais autoritários dessa comunidade. Atitude complicada porque passou um bom tempo administrando conflitos, fazendo coisas em que não acreditava, nadando contra a corrente.

A duras penas constatou que *"é muito difícil mudar mentalidades de determinados professores...e acabou se tornando muito desgastante essa brincadeira"*. Ao tornar-se porta-voz inconsciente dos benefícios da progressão continuada e de práticas a ela associadas, como formas diferenciadas de avaliação, mudança de métodos de ensino, relações mais próximas com os alunos que dispensam a tutela e o controle, Renato desconsiderou as culturas escolares[73] como práticas construídas e sedimentadas em largos espaços temporais, constituídas de modos de fazer e pensar, crenças e práticas, mentalidades e comportamentos compartilhados no seio de instituições educacionais, especialmente entre professores e alunos (VIÑAO:2000,8). A implementação de mudanças que envolvem intrincada rede de relações e que abrange procedimentos tanto burocrático-administrativos como de sala de aula, aparentemente exige maior flexibilidade quanto ao tempo para sua adaptação e a consideração

[73] O conceito de "cultura escolar" utilizado e desenvolvido por Antonio Viñao, referido às regularidades institucionais sedimentadas no tempo, guarda semelhanças com o que outros autores como David Tyack e Larry Cuban denominam como "gramática da escola". Tais culturas interessam-nos na medida em que permitem conhecer de que modo interferem no sucesso ou fracasso das reformas educacionais e planos que pretendem estabelecer rupturas significativas com a tradição educacional, gerando enorme frustração de expectativas. Para maior aprofundamento leia-se Ivor Goodson, Dominique Julia, Marc Depaepe e Frank Simon, José Gimeno Sacristán, pesquisadores da área de História do Currículo.

da recente história do Alfa, cuja estrutura tem sido arbitrariamente alterada de fora para dentro.

oOo

Ao escolher estes sujeitos da pesquisa tive a preocupação de buscar, entre todos os professores que haviam anteriormente respondido aos questionários, pessoas que apresentassem formações diferenciadas e exercessem funções tanto administrativas quanto estritamente docentes, para eventualmente buscar nessas referências explicações para as diversas formas de implementação da progressão continuada que empiricamente eu já havia observado. Entretanto, não pude observar diferenças significativas que pudessem ser atribuídas exclusivamente às específicas áreas de formação, seja em universidades particulares ou públicas. Conquanto a maioria destes professores e professoras tenham tido a oportunidade de frequentar boas universidades (PUC e USP), não é nesses locais que desenvolveram suas práticas. Contraditoriamente, alguns professores de perfil mais democrático passaram por faculdades privadas de discutível qualidade. É em suas trajetórias anteriores (o vivido) que se deve buscar a origem de suas representações (o percebido) localizando as forças criadoras capazes de fazer frente às coações do cotidiano, responsáveis pelo movimento de resistência no interior do magistério.

Desvendar o conjunto de significados atribuídos pelos sujeitos às questões problemáticas relativas a seu trabalho, durante o tempo em que amadurecem suas reflexões no curto espaço da entrevista, ajudou-me a compreender a motivação que os impulsiona em sua luta em favor da escola pública, diante dos condicionantes da política educacional por eles apontados. Ao exteriorizarem suas representações, Nunes (s/d. mimeo) sugere que realizam

um exercício de reconhecimento de si mesmos e dos outros, apercebendo-se do espaço histórico e geográfico que cada qual ocupa, atualizando sua formação e transformação, *"por caminhos nem sempre lineares, mas que frequentemente se cruzam e se chocam"*.

oOo

Nas páginas seguintes descrevo os destinatários das políticas públicas educacionais: estudantes da periferia, adolescentes que frequentam o último ano do ensino fundamental e jovens trabalhadores que terminaram ou estão em vias de concluir o ensino médio; é para eles que reivindicamos a escola pública cidadã e de qualidade.

CAPÍTULO V

ALUNOS - HISTÓRIAS DE ASSUJEITAMENTO E CONTESTAÇÃO

Conto os agonizantes, cronometro a agonia, e nada me diz o que é o sofrimento, o que é o nada...É no cotidiano que eles ganham ou deixam de ganhar sua vida, num duplo sentido: não sobreviver ou sobreviver, apenas sobreviver ou viver plenamente. É no cotidiano que se tem prazer ou se sofre.
Aqui e agora. (Lefebvre: 1991)

A tentativa de focalizar a análise de uma política educacional nas representações de seus usuários cria o risco de nos perdermos num labirinto desconhecido. Ao mesmo tempo, abre a possibilidade de compreendermos as diferentes mensagens de que a escola é portadora, nem sempre exploradas nas pesquisas educacionais. Desses jovens queria conhecer *"suas espontaneidades e coações, afetos e dependências, proibições e liberdades"*(LEFEBVRE:1991), desvendando aspectos pouco investigados no interior das escolas e suas relações ambíguas com a prática social. Desejava captar, de suas falas e experiências, o que a escola é capaz de fazer por eles e, em que medida, a política educacional é capaz de cumprir suas promessas.

Do universo original da pesquisa escolhi dez adolescentes para uma conversa que durou, com cada um, cerca de uma a duas horas. Cinco estudantes de cada escola, retidos e não retidos, que se apresentaram contrários e a favor da progressão continuada antes de sua efetiva implementação. É possível que, a princípio, tenham expressado nos questionários de 1997, as convicções de seus professores sobre o assunto, uma vez que tinham apenas dez ou

onze anos de idade, estando portanto mais sujeitos a essa influência. Ao longo dos quatro anos seguintes, época em que foram entrevistados, incorporaram outras experiências mais recentes sobre a escola, não necessariamente associadas à política educacional - praticamente ignorada por eles. Da progressão continuada esses meninos e meninas retêm apenas a informação de que os alunos não mais repetem o ano escolar. Incorporei ao trabalho, também, a entrevista não planejada de uma aluna, Joana, que é um caso a parte. Foram todos entrevistados em suas escolas, para facilitar a apreensão dos contextos educacionais.

Entre os alunos concluintes do ensino fundamental, em 1997, localizei cinco estudantes, hoje jovens trabalhadores. Três deles não mais estudam e, por esse motivo, procurei-os em seus domicílios: Viviane, Gisele e Ana Carla. Dois permanecem nas escolas públicas, onde foram entrevistados: João Carlos e Michele. Em função desses depoimentos, pude confirmar minha convicção inicial sobre a pertinência de conhecermos as expectativas e representações dos alunos sobre a escola em geral, o papel que desempenha em suas vidas, e sobre as reformas educacionais de que são alvos, ainda que não disponham de informações adequadas, suficientes, ou careçam de suporte teórico para compreender a política educacional em suas representações ideológicas ou razões político-administrativas. Esses estudantes forneceram, também, o testemunho geralmente negligenciado sobre os fatos que se desenrolam no ambiente escolar e o contraponto ao depoimento dos professores. Seus relatos são indicadores de uma prática, uma cultura escolar e também, uma vivência cotidiana que se esforça para compreender os condicionantes sociais. Revelam, ao mesmo tempo, as permanências, acomodações, insurreições.

Apresento, a seguir, os alunos adolescentes e os jovens trabalhadores que descreveram o contexto de suas escolas, confiaram-me suas condições de vida, seus sonhos, frustrações. De cada um deles guardo uma expressão, um gesto, um fato precioso. No conjunto, representam um retrato da juventude de nossa periferia urbana, para a qual são desenhadas as políticas educacionais.

oOo

1. OS ADOLESCENTES

Escola Alfa

Nesta escola conheci dois meninos de temperamentos opostos, da mesma idade, ambos já reprovados anteriormente. Rodolfo, aos onze anos havia se posicionado a favor da progressão continuada e Rafael, contra. Não obstante, apresentaram o mesmo argumento para manifestar-se a respeito da política que seria implementada: os alunos irão passar de ano sem saber. Quando foram entrevistados, quatro anos depois, ambos justificaram suas reprovações por causa de brincadeiras e bagunça na escola. Rodolfo, aos nove anos de idade e Rafael, aos sete. Na quarta série já eram evidentes as sérias dificuldades de alfabetização que demonstravam nas poucas linhas de suas respostas ao questionário: erros grosseiros em português e respostas incoerentes. Apesar de terem avançado no sistema *sem saber*, a representação da avaliação como legítimo mecanismo seletivo no interior da instituição educacional já estava presente, muito antes do governo criar a progressão continuada.

Tento descrevê-los da forma como fazem os professores numa reunião de conselho de classe: Rodolfo é o aluno regular, mais reservado, calmo e quieto, que tem dificuldades para aprender. É o típico *esforçado*, bonzinho, que elogia a escola e os professores, trata bem todo mundo mas, aparentemente, não se interessa por assuntos escolares que não sejam as aulas de Educação Física. Melhorias, na escola, reivindica apenas mais esportes e futebol.

Filho negro de uma família branca, conta que foi adotado quando bebê, com cinco dias, e refere-se afetuosamente aos irmãos, que o tratam como caçula superprotegido. É apegado aos seus, dócil e carinhoso com a mãe, que gosta mais dele que dos irmãos adultos que, às vezes, têm ciúme: *"minha família é bem legal, todo mundo se importa comigo, minha mãe, quando eu saio para alguma festa, se preocupa tanto comigo que ela não dorme enquanto eu não chego, depois ela dorme sossegada"*. É uma família grande. Moram todos mais ou menos juntos em duas construções no mesmo terreno: a mãe viúva, uma irmã costureira, outro irmão viúvo, bancário, com três filhos, um sobrinho com mulher e filha. O que a escola e os professores talvez não saibam é que ele é super responsável: ajuda em casa, dá conta de várias atividades domésticas, arruma, varre o chão, lava louça, limpa a casa do irmão, ajuda a irmã com as criancas.

Numa das vezes em que visitei a escola testemunhei, sem saber que se tratava dele, a conversa de uma mãe que procurou a diretora para que tomasse providências quanto ao namoro da filha, "muito nova", com um colega de classe. Posteriormente, o professor de português, negro, revelou um caso de discriminação racial por parte da escola, e eu juntei os fatos, concluindo que ele se referia ao meu entrevistado. Na verdade, esse professor pretendia

abrir-me os olhos para questões dissimuladas e mal resolvidas no interior dessa escola, que não discute coletivamente questões cruciais para a formação dos alunos. De fato, nem diante da mãe da aluna branca, nem nas reuniões de HTPC de que participei, percebi qualquer menção ao episódio, relegado a um plano secundário.

Não sei se Rodolfo teve conhecimento do fato porque, por sua índole acomodada, apenas repete o que os adultos lhe recomendam - que deve levar a escola mais a sério, estudar mais. Percebo que ele tem grandes dificuldades de expressão, demora para compreender as perguntas, que pede para eu repetir. A cada duas ou três palavras, utiliza uma gíria muito comum entre os jovens de vocabulário estreito: *tipo* isso...*tipo* aquilo, *tipo* assim... Não reconhece suas dificuldades, não fala de aprendizagem, mas de notas – que estão melhorando. Desconhece alterações que possam ter acontecido na sua escola, em decorrência da progressão continuada, a não ser, apenas, a divisão da escola, que significou, para a maioria dos alunos, uma quebra na comunidade, nos relacionamentos, nos contatos.

Rodolfo não tem grandes sonhos, desconhece o grau de instrução da mãe e dos irmãos, não sabe quando, onde ou se precisa trabalhar; não questiona o que a escola poderia ou deveria oferecer-lhe. Aspira a uma vida *normal*, igual à de todo mundo à sua volta. Escreve umas letras para um grupo de *rap* do qual faz parte, vive somente o presente. Quando me despeço, repete, encabulado, que quer comprar um presente para a mãe, que faz aniversário.

oOo

Rafael é seu oposto: aluno que dá trabalho, brinca e bagunça o tempo todo, já teve ano em que foi suspenso 15 vezes. Adota uma atitude deliberadamente displicente para me impressionar e passar essa imagem para os colegas que, curiosos, espiavam pela porta da sala de professores, onde nos encontrávamos. Exibia-se perante os demais por causa da entrevista, que o fazia sentir-se importante.

Ele joga farpas para todos os lados. Trata mal as meninas *"que 'se acham' muito, pensam que são bonitas"*, põe apelidos nas professoras chatas e nas funcionárias: *"a baixinha da Kaiser...é uma mulher aí, é uma mala também. Uma tia véia. É uma servente...tudo que eu faço ela vai correndo falar para a minha mãe, não dá, assim"*... Diz que os professores não ensinam direito, faltam muito, alguns discriminam os alunos deixando-os sem fazer nada. Em meio a muitas considerações exatamente iguais às de seus colegas, apresenta fatos de que eu já suspeitava: quando o professor sabe que o aluno não vai aprender, já não ensina direito. Outros "empurram" o aluno para não perder tempo com ele. Alguns separam os melhores e os piores, ensinando de forma diferente para os dois grupos. Imagino que seu desinteresse pela escola possa, de alguma maneira, estar associado à tendência de se tratar o aluno de acordo com o que se espera dele. Em todo caso, parece que o problema ultrapassa os muros da escola: quando pergunto sobre a família, explica que os pais são separados, *"ainda bem...porque pai enche o saco...em todos os sentidos. Porque o meu pai é mala mesmo. Ele é chato em todas as partes, desde a escola até em casa, não pode ficar até de noite na rua, não pode sair com os colegas...nem sei se ele ajuda minha mãe..."*

Rafael mora com a mãe e duas irmãs. O pai, ex-policial, deixou a corporação porque não aguentava mais, montou um escritório de segurança. A mãe é copeira num banco. Uma das irmãs, grávida, trabalha no McDonalds, mas não concluiu os estudos e ele trabalha como monitor de informática. O pagamento que recebe entrega à mãe para as despesas da casa.

Apesar de todas as críticas que dirige à escola e aos professores, cujo desinteresse pela profissão ele não consegue explicar, afirma que a culpa pela repetência é dos próprios alunos e suas famílias. Imagina que os professores que reprovavam queriam ver seus alunos cada vez melhores. De sua retenção, aos sete anos, quarda um sentimento de tristeza, porque perdeu os amigos.

O temperamento e o comportamento rebelde, fora de todos os padrões, fazem com que Rafael tire notas baixas mas, apesar de tudo, tem certeza que vai passar de ano, *"porque é assim mesmo"*. Ele responde às minhas perguntas secamente, não dá pistas, não vê muito sentido na escola, a não ser o espaço de convivência com os amigos e as aulas de educação física. Com as matérias, não se envolve. As coisas de que gosta são aprendidas com os amigos, na rua: música, por exemplo, que pratica aos finais de semana num conjunto onde toca "repique".

Discorda da progressão continuada porque ninguém aprendeu nada, *"foi sem graça"*. Ao mesmo tempo *"foi legal, porque todo mundo, desde a quarta série, está junto"*.

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

Para que os alunos não venham apenas *zoar* na escola, esse menino que quer ser professor de educação física recomenda que as aulas sejam dadas com alegria, animadas, que os professores sejam dispostos, que a escola precisa ajudar a comunidade, deve ser aberta aos sábados e domingos. Será que ele percebe a distância entre esse universo fictício, fechado, e a realidade da vida, ou é apenas meu desejo e esperança que projeto nele?

oOo

Em comum com sua homônima, Cíntia tem apenas o nome, a condição de nunca ter repetido de série e ser boa aluna - *de nota*, não de conhecimento, porque tem enorme dificuldade para entender as questões que eu proponho. Como os demais colegas, considera-se de classe média, porque mora em casa própria, a mãe tem carro e o pai, uma moto. Desconhece o grau de instrução do pai que, no momento, não trabalha porque foi internado na psiquiatria, com depressão. Quando sai do hospital, nos fins de semana, ele entrega pizzas à noite. Sua mãe não terminou o curso de magistério. Trabalha como secretária de um engenheiro e vende roupas – atividade, ao que parece, mais lucrativa. Tem um irmão de dezoito anos, desempregado por causa do serviço militar.

Percebo que tanto os alunos quanto os professores colocam o trabalho escolar em termos de uma função repetitiva a ser cumprida, sem alma, sem paixão, sem vontade. Cíntia não foge à regra, parece não se envolver com nada. Seu descontentamento com a escola aparece nas entrelinhas, quando afirma que a escola podia *"deixar a gente ir embora quando não tivesse aula"*, para ir dormir – sem projetos. Por suas palavras adivinho que a escola não é

um ambiente em que se está por vontade pessoal, mas que aprisiona o aluno para além das suas finalidades e objetivos, mesmo quando não oferece o que deveria.

Quando uma funcionária entra na sala onde estamos conversando, imediatamente Cíntia interrompe sua fala, olha para os lados, claramente insegura. Eu já havia presenciado a forma com que essa inspetora, chaves permanentemente na mão, grita com os alunos, qualificando-os com os mais pejorativos adjetivos. Cíntia está adaptada ao sistema repressivo. Quando a funcionária sai, revela que os professores faltam muito mais do que deveriam, não orientam os alunos, ensinam sem muito compromisso. Ela não tem a menor idéia do que seja a progressão continuada. Mesmo assim, não vê problemas na escola, que pode continuar do jeito que é. Os problemas são apenas dos alunos, da clientela que a frequenta. Ela demonstra insatisfação com esse ambiente, entre outras coisas, *"porque há muitas alunas grávidas de 13 e 14 anos... também, quem manda"...*

Cíntia não é capaz de avaliar com um mínimo de realidade a falta de condições familiares para que frequente uma escola particular ou estude medicina (seus desejos) e entremeia seu discurso com comentários desconexos, como: "e*u não ligo para a escola, acho que é um aprendizado, só isso para mim está bom.*" A falta de sentido de suas respostas, na verdade, tem um sentido específico, que é o consumo imaginário e o consumo *do* imaginário. Em nossa sociedade são os signos que determinam os bens a serem possuídos, pelo que carregam em si de promessas de realização pessoal. Algumas profissões, ambientes, artigos e bens inacessíveis à maioria das pessoas, na medida em que permanecem no imaginário social cumprem *"a função de mascarar a predominância das pressões, a fraca capacidade de*

apropriação, a acuidade dos conflitos e os problemas reais" (LEFEBVRE: 2001,99). Enquanto sonham com o impossível, permanecem incapazes de enxergar as causas de sua sujeição.

Para alguns poucos, às vezes, o imaginário prepara uma apropriação, impulsiona em direção a um investimento prático de energias, canaliza uma força interior capaz de passar do sonho à realidade, mas este não me parece ser o caso de Cíntia, porque ela demonstra total alienação em relação aos problemas familiares de sobrevivência e de mínima observação crítica *na* e *sobre* a escola. Em compensação, dá pistas para a compreensão da indisciplina, que muitos professores não são capazes de captar: os estudantes adotam um comportamento de contestação para se mostrar, *"tiram 'um sarro' da cara dos outros para se divertir... fumam, são os tais, acham que podem tudo"*... não são bons amigos porque *"gostam de ser o que não são"*...

Cyntia, aos dez anos, era contrária à progressão continuada antes dela ser implementada. Atualmente acha que o sistema foi adotado *"só para o governo dizer que na escola todo mundo está aprendendo, mas não é isso que está acontecendo"*, acha que é *"...um disfarce que eles colocam para dizer que a nossa educação está sendo melhor...uma maquiagem...não são os professores que dizem isso...dá para ver na sala de aula, tem aluno que não sabe o básico"*. Acha que os alunos vêm para a escola bagunçar porque não conseguem acompanhar a classe e os professores, por sua vez, não têm como ajudá-los porque desconhecem conteúdos de quarta série, tentam explicar a matéria na medida do possível, mas o comportamento da sala não permite. Consegue lembrar-se que, no primeiro ciclo, quando

havia prova, a sala inteira comentava, os alunos se reuniam cada vez numa casa, para estudar. Quando recebiam as notas, comemoravam. Havia uma competição saudável que os estimulava a estudar. Hoje só se faz trabalho em grupo, dos quais discorda: *"...não tem como fazer trabalho em grupo, você está quase que dando nota para o seu colega porque ele não faz nada!"* Da escola primária guarda a impressão de que *"a professora é como uma mãe que pergunta quando você está triste... existe uma relação de amizade porque ela fica mais horas com a gente, não tem a coisa de ficar trocando de sala...eu lembro das minhas professoras com carinho"*...Cyntia descreve com precisão o método de suas professoras, lembra que elas tinham uma estratégia para ajudar os alunos mais fracos: havia um joguinho desde o começo do ano, separando por cores quem tinha dificuldades e os melhores eram colocados para ajudarem os que tinham dúvidas. Poucos ficavam retidos. Hoje, os que estão mal, vão para o conselho e passam; a recuperação de julho foi retirada.

Diferentemente de seus colegas, busca as causas da retenção no meio onde os alunos vivem, *"nas favelas onde, às vezes, não têm nada para comer... às vezes vêm com sono porque trabalham até tarde para ajudar a família...porque, se eles não tivessem que pensar em trabalho – porque eles não estão na idade de trabalhar – se eles tivessem que pensar só em estudo, eu acho que tinham um interesse maior...quando estão cansados, estão desmotivados...eu acho que isso também influencia"*.

Relata que a oferta da merenda é irregular, às vezes tem, outras não, *"a fila é muito grande, não dá para todo mundo"*... Ela assegura que há muita gente que vem para a escola *"morrendo de fome... pede alguma coisa ou senão, vai na cantinha comer mas fica com*

vergonha porque...quem vai...é um tipo assim, só os mendigos, a pessoa fica com esse preconceito de ir lá na fila e os colegas ficarem gozando". Tem uma sensibilidade aguçada para entender o sentimento daqueles que recebem uma esmola da sociedade, sofrem a humilhação de enfentar a fila para receber o prato de comida, enquanto ao lado, existe a cantina só para os que podem pagar. Por causa disso, afirma que tem muita gente que não come a merenda, que diz ter nojo, que coloca isso na cabeça, para não serem chamados de "merendeiros". Então, se ele tem um centavo, prefere comprar um pirulito, uma bala e ficar chupando para enganar a fome.

Ela diz que há professores excelentes no Alfa mas há também aqueles que *"não estão preocupados se o aluno não tem o que comer... se não tem um lápis para escrever... eles falam que o aluno tem que ter o seu material. Tem professor que empresta, que ajuda...mas tem professor que até humilha o aluno na sala: é sua obrigação ter material!"*... Descreve também a discriminação social que os alunos mais pobres enfrentam: *"tem professores que não gostam de um aluno...você percebe quando um professor não quer chegar perto de um aluno porque está com a roupa suja, porque está desleixado, porque não tem um caderno, o caderno dele é todo sujo, mas essa é a nossa realidade. No nosso bairro, você pode ver o tanto de crianca que está na rua, o tanto de criança que está sem estudar, nas favelas, os que trabalham, principalmente*".

Ela não aprendeu essas coisas na escola. De alguma forma que me escapa, Cyntia desenvolveu enorme consciência social para sua idade, sobretudo se comparada aos demais colegas. Tem opinião própria para métodos de ensino, por exemplo: define o bom professor

como aquele que dá aulas utilizando estratégias diferentes, que usa jornal, faz debate, leva os alunos em excursão, ou ensina a pesquisar nas aulas de computação. Observa que o professor *"tem que saber comandar, ser legal e chato, tem a hora de brincar e a hora de ser rígido... tem que saber preparar a aula, porque enquanto eles estão vendo o que vão dar, a sala está na bagunça"*. Critica também os que só sabem dar textos todo dia, mandam fazer cópia e resumo.

Cyntia não se encaixa no estereótipo da adolescente pobre e desinteressada. Pelo contrário, é capaz de identificar as estratégias escolares para separar os bagunceiros, os piores, e colocá-los juntos, de modo a formar classes homogêneas, porém estigmatizadas. Ela tem clareza sobre sua condição social, sabe que pertence à classe baixa. Tem sonhos de estudar medicina mas o pai é jardineiro autônomo e a mãe, empregada doméstica. Antecipa que vai arranjar trabalho para pagar o curso, se o pai não puder pagar a faculdade, porque, definitivamente, não quer trabalhar em qualquer lugar.

oOo

À medida que vou conhecendo esses adolescentes, começo a perceber que, não obstante suas particularidades, têm mais em comum uns com os outros do que diferenças gritantes. Eu ainda não tinha conversado com os alunos da Escola Ômega e já começava a suspeitar que, para conhecer os alunos da periferia na rede pública, não era necessário pesquisar mais do que uma escola.

Gláucia deu um depoimento-padrão, bastante semelhante ao de seus colegas, em muitos aspectos. Era a favor da progressão continuada antes da implementação, hoje já é contra; assume a necessidade de cobranças e rédea curta para os adolescentes, do contrário não fazem nada, só brincam. Da mesma forma que seus colegas, acredita que a retenção prejudica as crianças que perdem o grupo de referência e são afastadas dos amigos. Sua desmotivação advém do fato de serem obrigadas a rever os mesmos conteúdos, abandonando os estudos. Entretanto, contraditoriamente, não defende sua promoção, como acontece no regime de progressão continuada, talvez porque a experiência mais recente nas escolas públicas tenha confirmado a pré-visão de que eles não aprendem mesmo, independente da política educacional, que desconhecem. A idéia de exames para selecionar os que estudam dos que não fazem nada está arraigada nessa população escolar.

Ela também não vê nenhum atrativo na escola que não seja o espaço de convivência, lazer e esporte, através das aulas de educação física. Para esse grupo de estudantes o lazer parece representar a ruptura, ainda que momentânea, com as coações do cotidiano.

Gláucia revela que a escola não tem alterado seus métodos, sua forma de trabalhar. Com ou sem progressão continuada, vem funcionando exatamente como antes. As únicas mudanças perceptíveis, para todos esses alunos, é a constatação de que, hoje em dia, há muito menos provas do que antes e *"os alunos mudam de uma sala para outra e fazem muito barulho nos corredores, saem gritando, outros chutam a porta"*. Ela se refere às "salas-ambiente" que, por sinal, não estão relacionadas à progressão continuada, mas foram alterações da dinâmica escolar que mexeram apenas na superfície dos problemas verificados

na escola. Nessas salas, teoricamente, cada professor teria à disposição todos os materiais específicos de sua matéria: livros didáticos e paradidáticos, atlas, mapas, kits pedagógicos, etc, para dinamizar suas aulas. Seu trabalho seria facilitado, os alunos é que trocariam de sala a cada cinquenta minutos. Ocorre que, sem a infra-estrutura material e humana que dê suporte a esse tipo de intervenção, a disciplina tende a piorar e o rodízio perde totalmente a função, além de nem todas as salas estarem organizadas dessa forma.

Outra mudança, dissociada da progressão continuada, mas que ocorreu mais ou menos na mesma época, foi a divisão do Alfa em duas escolas, fato que, para os alunos do ensino fundamental e para muitos professores, tirou-lhe a identidade. Parece que na repartição do espaço o Alfa levou a pior. Dizem os alunos que a escola ficou muito feia, necessita urgente reforma, investir mais em lazer, melhorar o ambiente, recriar os jardins, colocar mais plantas, mais flores, mais árvores. De fato, na ocasião da pesquisa, assemelhava-se mais a um presídio do que a uma escola.

As causas da retenção podem ser buscadas na falta de incentivo, tanto dos pais quanto de professores, que não se importam muito com os que vão ficando para trás. Ela detesta *"professor estúpido com os alunos, que fica xingando, ameaça que vai chamar a mãe, não sei o quê, que vai dar advertência, que reprime os alunos"* ou então aquele *"que é bobão, não faz nada quando os alunos bagunçam"* – ou seja, o que não tem autoridade ou domínio da sala. Esse registro é recorrente em todos os alunos, bem comportados ou não. Enquanto os psicólogos e psicanalistas consideram a recusa à adaptação um sinal de saúde mental, os professores seguem reagindo ao confronto, à provocação, pela imposição de um modelo

intelectual fundado no conhecimento, que deixa do lado de fora da sala de aula os afetos, interesses e pulsões.

Gláucia se auto-define como "classe média". Mora num sobrado com os pais e dois irmãos; seu pai é um trabalhador autônomo de pintura, sua mãe bordadeira, que trabalha em casa para um estilista de moda. Ela ajuda, preparando as peças que serão bordadas, risca os desenhos, corta, passa para o tecido, arremata. Vieram da Bahia há anos, esforçam-se unidos, para melhorar de vida. Creio que tem os pés no chão porque não faz planos para o futuro. Vive o presente sem grandes ambições, aceita com naturalidade as tarefas rotineiras, sem revolta, ri bastante durante nossa conversa, conformada: *"algumas coisas enchem um pouco...é que eu faço de tudo....precisa, né... não é questão de gostar, precisa fazer*". Gláucia quer continuar estudando, porque os pais têm apenas o primeiro grau. Contenta-se em conseguir trabalho, talvez porque não acredite muito na possibilidade da escola mudar sua vida. Por um detalhe de sua história percebo o respeito que devota aos afetos de sua família: *"minha avó morreu há dois anos, morava numa casinha dos fundos, que está vazia, do mesmo jeito que ela deixou, a última louça que ela lavou... e até hoje nunca tiraram as coisas dela de lá"*.

oOo

Joana me perseguiu durante todos os dias em que estive no Alfa, insistindo para que eu gravasse seu depoimento. Expliquei-lhe rapidamente os critérios da escolha dos alunos, o objetivo e a metodologia da pesquisa, mas ela não fazia questão de integrar-se ao grupo, queria apenas ser ouvida. Concordei quando percebi sua necessidade de expressão. Ela ficou

séria, encarou o gravador e falou sem parar. Percebo aos poucos que é de si que fala, ainda que se refira aos outros. Moradora da favela São Remo, considera-se, não obstante, de classe média. Conta que o pai é zelador de um prédio e a mãe, parada no momento, trabalhava em casa de família. São seis pessoas que vieram há treze anos de Pernambuco, residindo numa *"casa própria, mas que não é lá essas coisas"*... Seu irmão de 24 anos cursa a primeira série do ensino médio e trabalha na manutenção de plantas da USP.

A alienação também faz parte de sua relação com o mundo. Por exemplo, quando conta que o pai anteriormente havia *comprado* um apartamento na Lapa, percebe-o como seu, desconhecendo que se trata de uma cessão de espaço - a zeladoria do prédio. A contradição aparece quando, em diversos momentos, reclama que a escola não dá o lanche, de forma que entendemos a carência da família, por esse detalhe: *"três dias sem lanche"*.

Embora grande parte dos professores considere que os pais das crianças não se interessam pelos estudos dos filhos, ela afirma o contrário porque eles mantêm a confiança de que, estudando, os filhos poderão melhorar sua condição de vida. Reconhece, implicitamente, que a escola particular é destinada aos ricos, mas não dá o braço a torcer. Diz que a escola pública, embora "puxe menos", está ensinando quase a mesma coisa: *"se você quer ser alguém na vida, tem que ter um bom estudo, não importa se é escola pública, tudo é escola...porque a vida, hoje em dia, não está fácil"*. Em outro momento afirma querer estudar advocacia para desafiar o sistema, porque *"há pessoas que acham que só os ricos podem ser médicos, doutores, polícia, marinheiro...não é por aí...tudo bem que as classes são diferentes, mas todo mundo lutando bastante, chega lá"*. Joana não é a única estudante pobre que

naturaliza as desigualdades sociais e se vale da ideologia individualista para tentar escapar ao sistema. Ela não *quer* estudar, ela *vai* ser advogada *"para lutar bastante pelos direitos humanos...pelos classes médias (sic) também"*, não se identificando com os pobres porque, na escala social, ainda há muitos abaixo dela.

As críticas que Joana desfere contra sua escola estão mais próximas da realidade, abarcam uma série de problemas facilmente identificáveis: espaço físico inadequado, sujeira, equipamentos coletivos abandonados, funcionários despreparados, que deseducam, professores desmotivados. Descreve a relação professor-aluno quase como uma guerra, onde não há trégua nem diálogo. Há professores que não toleram mínimos gestos que possam desagradá-lo: um papel jogado, uma caneta que cai são motivos para advertência, para chamar o pai. Para explicar as causas da repetência, afirma que a linguagem escolar nem sempre é compreendida pelo aluno, por isso ele não faz o que o professor pede. A relutância em fazer as tarefas também está associada à vergonha de não alcançar o que todo mundo entende: *"é difícil encaixar na mente...prá todo mundo é fácil, só pra ele é difícil"*. Os professores, por sua vez, não conseguem perceber ou não têm competência para saber onde se localiza a dificuldade do aluno, suas necessidades cognitivas. É surpreendente que uma aluna com o perfil de Joana consiga compreender com tamanha lucidez o que poucos professores enxergam, uma das causas mais importantes da não-aprendizagem, o nó cego que não se desata no processo de ensino e impede o aluno de seguir adiante.

Joana se equilibra entre representações mobilizantes que fazem dela uma lutadora na escola e outras, mais ideológicas, desprovidas de senso crítico. Enfrenta, por exemplo, a falta

de ética de uma professora que, antes do provão (SARESP) deu umas *"broncas"* nos alunos dizendo *"estudem bastante porque se vocês forem mal a gente não vai ganhar bônus"*, insinuando que, se pudesse, dava as respostas para os alunos, incentivando a fraude. Indignada, encarou de frente a situação: *"ó, do mesmo jeito que você quer ganhar bônus, você tem que explicar a matéria direito para a gente poder entender...eu posso colar mas não quero colar...quando a pessoa tem capacidade de fazer, então ela faz sozinha"*, deixando a professora sem graça. Por outro lado, adota uma atitude dúbia em relação à violência cometida por uma policial feminina contra um aluno que estava fumando no banheiro: *"aí, uma vez, a policial amassou o cigarro na mão do menino, até hoje...eu acho que não, eu não tô...eu acho que é certo, mas também ao mesmo tempo eu acho que é errado, acho que ela deve falar para ele apagar e não fazer o que ela fez"*. Acostumada com o uso de violência para reprimir comportamentos rebeldes, não percebe maneiras educativas para lidar com esse tipo de problema. Imagina também que a escola precisa de vários policiais capazes de dar conta de brigas que ocorrem no seu interior.

No final, pergunto o por quê de seu desejo tão grande de falar e ela, imaginando que eu tivesse algum poder, avisa que, *"se for para dar um jeito, aquela escola tinha que ser a primeira"*. Na São Remo, onde mora, está acostumada a participar de movimentos coletivos, tem necessidade de sentir-se agente em situações de necessidade, por isso é considerada uma líder. Na escola, entretanto, deixa à mostra o rancor e a mágoa pelo desrespeito como foram tratados os alunos após o mutirão de limpeza. Para conseguirem um grande número de participantes nessa empreitada, foi prometido um lanche para todos os alunos após o término dos trabalhos. Ela conta que todo mundo estava alegre, foram de boa vontade debaixo de sol,

carregando baldes de água, mas o lanche distribuído foi só para os professores. Joana exige ser tratada com respeito. Saí da escola agradecida e renovada por ter tido a oportunidade de conhecê-la. O sistema e a sociedade ainda não conseguiram domá-la totalmente. Há, portanto, esperança.

oOo

O cotidiano, de acordo com Lefebvre, é o domínio onde se concretiza a organização das necessidades e também o local de sua satisfação, em que as pessoas são domesticadas, onde se observam as repetições e a homogeneização das ações e dos desejos. É, finalmente, o espaço-tempo da auto-regulação voluntária e planificada, quando já não mais dele se escapa. Se não consegue realizar-se plenamente é por causa de algo irredutível que se opõe, toma distância, rejeita-o após passar por seus constrangimentos. Mulheres e jovens, principalmente, têm sua própria estratégia: a maioria fica presa ao cotidiano. Alguns, pelo pensamento, traçam uma rota de fuga, queixam-se, devaneiam, fixam-se em miragens, realizam-se através do imaginário social. Os jovens e os estudantes, no geral, conhecem o cotidiano através de suas famílias e carregam uma ideologia e uma mitologia da idade adulta pelo espelho de seus pais, pela cultura e pela resignação. Outros reagem por uma espontaneidade que é vista como rebeldia típica, desejo de não se submeter, enfrentar as contingências, livrar-se de suas coações (LEFEBVRE: 1991,82-83).

oOo

Escola Ômega

Marco Aurélio, quinze anos, entrou na sala depois de seu colega, entre curioso e desconfiado. É alto para a idade, magro, tem um andar meio jogado, meio malandro, mas não ri. Quando muito, sorri meio tímido, coloca a mão na boca ao falar, envergonhado ao expor-se. Usa calças largas e boné virado para trás, como muitos de sua idade. Enquanto fala, percebo um gesto repetitivo, denotador de ansiedade: faz girar incessantemente o caderno entre as mãos, como um pandeiro. Olha para o chão e para os lados, sem enxergar nada em especial, mas não é agressivo. Aparentemente é apático e sem perspectivas; suas respostas, demoradas, são monossilábicas.

Sobre a progressão continuada, motivo de nossa conversa, percebeu apenas a diminuição do número de provas - procedimento que praticamente desapareceu nas escolas. Hoje, os professores avaliam seus alunos por trabalhos de grupo e comportamento. Estes, não levam mais lição para casa, os exercícios são feitos em classe. Sua retenção na primeira série não foi decidida pela professora, mas por sua mãe que o levou para outra escola, onde recomeçou os estudos, considerando que ele não havia sido alfabetizado. Para conseguir de Marco Aurélio qualquer informação, realizei verdadeiros malabarismos, provocando-o todo o tempo. Sobre os métodos de ensino, por exemplo, ele gostaria que os professores dessem mais atenção aos alunos, que explicassem mais vezes, de forma individualizada, indo até a carteira para acompanhá-los, porque percebe uma grande distância nessa relação. As questões escolares, entretanto, não ocupam seu pensamento, pois desconhece a maior parte dos assuntos que levanto. Com uma disposição muito diferente, repete a fala de Joana a respeito da

presença de policiais na escola, sem demonstrar qualquer reflexão crítica. Ele constata que o mundo é assim – e não há o que fazer.

Nos domínios de seu interesse, se é que os têm, aparenta nenhuma independência de pensamento ou qualquer tipo de preferência. Resigna-se com que sua mãe ou os adultos decidam por ele. Fico espantada quando me conta que ajuda o pai, que é veterinário e a mãe tem uma loja de "vendas" de brinquedos. Mais adiante descubro que seu pai não estudou, não é "médico veterinário", *"ele é só veterinário"*, ele vende cachorros, tosa cachorros, cuida dos que estão doentes, dá vacina, corta o rabo.

Na sua casa de dois quartos moram o pai, a mãe, uma irmã solteira de dezenove anos com uma filhinha de três. A moça trabalha temporariamente como promotora de vendas em supermercado e ele, ao que parece, será mandado para uma escola militar *"para eu ser oficial da polícia, daí que estuda lá dentro e...até se formar...e ganhar um salário"*. No entanto, o que gostaria mesmo é ser jogador de futebol, embora não demonstre ter ânimo para lutar por esse sonho. Posso estar enganada mas, deve haver, por detrás dessa armadura de apatia, alguma coisa que ficou soterrada. O que levaria um jovem de quinze anos a demonstrar tanto desinteresse pela vida?

oOo

Leonardo tem uma condição econômica, social e cultural ligeiramente superior aos estudantes que entrevistei. Filho único, goza de privilégios que os outros não têm. Seus pais

concluíram o ensino médio: a mãe trabalha num hospital como auxiliar de enfermagem, o pai é dono de uma avícola. Ele gasta seu tempo no computador ou jogando bola, videogame, empinando pipa, sem qualquer compromisso com afazeres domésticos. Sossegado, gordinho, observo que usa um tênis de marca, brinco na orelha, suas roupas são melhores que as de seus amigos. No entanto, apesar da condição social diferente, é tão apático quanto Marco Aurélio.

Faz as mesmas idênticas observações que todos os estudantes anteriores já haviam apontado, em relação aos métodos de ensino dos professores, avaliações, trabalhos em grupo, condições da sua escola, falando sempre devagar e pausadamente. Quanto aos projetos pessoais, ainda não os tem. Confia nos adultos que projetam um futuro para os jovens, insistem na escola como *preparação* para a vida, mas ele próprio ainda não se preocupa com isso. Reclama da super-proteção e controle dos pais, mas creio que é da boca para fora, porque sinto que gosta de ser mimado.

Comparado aos seus colegas, Leonardo ignora completamente os problemas sociais mais amplos e as condições econômicas que afetam os frequentadores de sua escola, demonstrando despreocupação com esses assuntos. Eu diria que ele apresenta uma tendência reacionária, por conta de um desapego emocional a tudo que está além de seu campo imediato de ação. Mais do que os outros, atribui todas as dificuldades de aprendizagem exclusivamente aos próprios estudantes, independente da interferência de quaisquer fatores intervenientes. Aos quatorze anos, é a própria representação do individualismo exacerbado. Repete a fórmula do sucesso através do esforço individual mas, contraditoriamente, parece que anda por inércia.

oOo

Das três meninas entrevistadas, Isabel é, de longe, a mais articulada. Tem explicações sobre a vida, o valor dos estudos, parece saber o que quer. Mora nas dependências de uma clínica veterinária, onde a mãe é zeladora, com o padrasto e um tio desempregado. Diz que sua vida é razoável, não passam fome. Tudo de que precisa, a mãe lhe dá. O pai, alcóolatra, mora com sua irmã mais velha em Mato Grosso.

Quando começamos a falar sobre o sistema educacional, revelou ter perdido um ano no ciclo básico porque o pai, irresponsável, não a levava para a escola. Naquela época, logo após a separação dos pais, foi morar temporariamente em Campo Grande, na casa da avó, até que a mãe pudesse arranjar-se sozinha em São Paulo. O pai a esquecia na fazenda, descuidando-se de suas obrigações. Dele, guarda uma grande mágoa, que tenta superar na terapia com uma psicóloga, amiga de sua mãe. Esse conflito certamente está por trás de muitas atitudes de Isabel. Ela mesma não quer jamais se casar, viu o casamento da mãe sendo desfeito, acha que nenhuma mulher precisa de um homem para ser independente. O que ela deseja é estudar informática e aperfeiçoar-se para trabalhar com um primo em Campo Grande, onde já tem emprego garantido.

Ela e a mãe são amigas e companheiras, conversam sobre tudo. Essa proximidade faz com que se posicione de maneira bastante crítica e um tanto moralista para sua idade, em decorrência das relações conflitivas pelas quais já passaram. Referindo-se à mãe da colega Eleneide, critica o tipo de educação que não prescinde de vigilância, não confia nas pessoas e não usa de diálogo para esclarecer coisas fundamentais. Dispara: "*quer casar com 16 anos, onde já se viu?*" Aproveita para denunciar, também, o efeito de algumas religiões na

mentalidade das pessoas: *"você tem que estar ali rezando, contribuindo com alguma coisa para a igreja senão...você não pode estar ali. Você tem que mudar, mesmo que não queira...o pastor fala que isso e aquilo é pecado. O que é pecado?...Acho que é para fugir um pouquinho da realidade, é igual a droga, que você usa para ter uma hora de plena felicidade, você se sente muito bem...acho que a pessoa não tem muita cultura, não procura ler, perguntar antes de se envolver com uma coisa"*.

Isabel é esperta, discorre com grande facilidade sobre a escola, desenvolveu opiniões seguras sobre os métodos dos professores, incapacidade para planejar atividades, sua falta de organização e de critérios – por exemplo, as notas baixas que tirou em educação física por causa de um problema no joelho e falta de uniforme. Reconhece os alunos muito pobres que passam por necessidades, ou têm problemas com a família, os que vêm apenas por causa da merenda. O sucesso ou fracasso escolar estão relacionados tanto ao interesse pessoal ou falta dele, quanto à aula boa ou desinteressante. Comenta que *"alguns professores apenas sentam...mandam o aluno abrir o livro em tal página, ler e fazer um resumo"*, não têm seguimento nos conteúdos, passam de uma matéria para outra sem se preocupar se o aluno está ou não acompanhando, usam de estupidez e falta de educação. *"É por isso que [os alunos] cabulam aulas"*, afirma – ou então, para *aparecer* diante dos amigos.

Muitas vezes, a indisciplina é culpa do próprio professor que não tem moral para lidar com os alunos, não se dá ao respeito: há *"alunos que xingam, tem gente que bate, que fala: 'professora, vamos transar', entendeu? Tem de tudo!...Tem o caso de um aluno, que chegou uma professora de ciências nova...com uma calça por aqui, entendeu, aí ela coloca a mão no*

bolso assim, e fica aparecendo a calcinha. Aí eu falei: professora, tá aparecendo sua calcinha. Ela falou: não importa, aí eu falei: importa, sim...ela começou a explicar a matéria, o pessoal do fundão não estava muito a fim e começou a zoar com ela: vem cá, deixa eu te mostrar uma posição, eu quero transar com a senhora...quando ela escutou, mandou para fora, só que o menino ficou na porta, pedindo, pedindo e ela acabou deixando entrar e conversa hoje com ele normal, não tem postura".

Ela confirma todas as observações de seus colegas sobre as atuais formas de avaliação e sobre a progressão continuada porque, de acordo com o que observou, *"na escola você pode empurrar, mas na vida não...ou você sabe ou não sabe"*. Isabel está certa de que a escola é um treino para a competição predatória vigente na sociedade, onde alguns progridem e outros, definitivamente, são eliminados.

Um fragmento de seu discurso ainda ecoa em meus ouvidos: *"tem certas coisas na escola que têm que ser mudadas...**não acreditam muito no aluno**. Os alunos reclamam mas, chega na hora, todo mundo viu, mas ninguém quer falar e uma andorinha só não faz verão".*

oOo

Eleneide é a menina de dezesseis anos que quer se casar. O que Isabel não sabe é que essa adolescente talvez seja a mais pobre desse grupo. Mora de favor com a mãe, uma irmã e dois irmãos num quarto, sala e cozinha, cujo dono "esqueceu" de cobrar, só pagam IPTU, conta de luz e água. A família passa por dificuldades pois seu sustento vem apenas do trabalho

da mãe, faxineira numa fábrica de chocolate, e do irmão de 13 anos, que vive fazendo bicos. Nos fins de semana, frequentam a igreja Universal.

Ela está dois anos atrasada. Aos doze, ainda não estava adequadamente alfabetizada, não conseguia escrever uma frase. Não sabe ao certo porque foi reprovada, lembra-se apenas que uma de suas professoras era nervosa, mas a culpa era sua, que não aprendia. Ela diz que teve um sentimento muito ruim, achava-se diferente dos demais. Sua família disse, na época, que ser reprovada foi feio para ela, porque ninguém havia lhe dado aquele exemplo.

Eleneide tem medo de tudo – de se expressar, de fazer uma crítica, das drogas, das más companhias, de Deus, de desentendimentos entre os pais e atitudes ruins dos professores. Não entende muito o significado das perguntas que eu lhe faço, obriga-me a repeti-las várias vezes. Ainda assim, custa a responder, quando consegue fazê-lo. Muitas perguntas ficam sem resposta, num silêncio quase constrangedor. É uma adolescente totalmente reprimida, que põe a mão na boca para esconder o sorriso, tímida até para elogiar a professora de artes.

Apresenta uma reação inesperada, entretanto, quando pergunto sobre os professores: *"ah, eu não gosto nem de falar, nem de lembrar, não gosto! Nem gosto de olhar no horário, quando é a aula dessa pessoa, não gosto, não gosto!...Porque sempre chama a gente...na lousa. Você está com um grave problema dentro de casa, chega na escola com esse problema, acabou de acontecer, vai para a escola forçado, entendeu? E chega na escola com o pensamento em casa...o professor pede para fazer uma coisa que* ***você pediu por favor para não fazer"***... Eleneide descontrola-se visivelmente ao falar dessa violência, de uma maneira

que me surpreende. Respira fundo e repete várias vezes *"não gosto!"*, elevando a voz, trêmula.

Essa menina tem sérios bloqueios emocionais. Reconhece que não é boa aluna, tem dificuldades, muitas dúvidas, mas apresenta bom comportamento, se esforça para aprender. Confessa que não entende o que o professor explica e sempre precisa pedir ajuda para alguém ao lado, mas acha que eles também não entendem. Geralmente o professor explica uma vez para todos. Se a classe toda pede para explicar de novo, ele explica. *"Agora, quando vai uma só lá, ele fala que já tá enchendo a paciência, que já explicou, então ele pede: lê até entender"*.

Diante da total falta de perspectivas, Eleneide vê no casamento a discutível oportunidade de fuga. Diz não ter sonhos, apenas terminar a oitava série, trabalhar e casar. Seu namorado, estudante do supletivo, começou a participar da "corrente da família" e da "terapia do amor", na igreja, para conquistar a aprovação dos seus. Nas horas vagas ela se distrai com a televisão ou rádio, onde pega os programas religiosos, novelas ou jornais. Não planeja o futuro, contenta-se com o pouco que lhe resta. Numa carta dirigida e não-enviada a Octavio Paz, Lefebvre refletia, angustiado, sobre as multidões, em todo mundo, que apenas aspiram ao pão e imagens para viver - uma vida cotidiana enfim sólida, aceitável, onde haja trabalho, ordens e salário, uma vida que dispensa a liberdade ou a qualidade, necessidades superiores que integram um projeto revolucionário ainda muito distante para as massas (1983, Introd.).

No final, peço para ela falar três coisas que gosta e três que detesta em sua escola. Ela se espanta, diz *"três?"* Depois de muito tempo, só encontra duas: as aulas de axé e o projeto do rádio. Só? *"Só"*. O que detesta? *"Brigas"*. Sobre todo o resto, nenhuma palavra.

oOo

Elizabethe, a última aluna dessa série de adolescentes, bem poderia representar todos eles. Sua fala sintetiza o que todos têm em comum. Aos dez anos, sem ter sido retida, não tinha a menor idéia do sistema de avaliação, dos processos educacionais, do significado da escola. Quatro anos depois, aos quatorze, seu conhecimento não apresentou nenhum acréscimo, permanece totalmente alienada. Frequenta a escola para ter um espaço de convivência, não desenvolveu idéias próprias, repete o que ouve sem pensar muito. Ela é o protótipo do que a escola é capaz de fazer após oito anos de intenso esforço de domesticação. Dissolve sua identidade na multidão de outras crianças exatamente iguais, homogêneas. Poderia chamar-se Gláucia, Cíntia, Rafael ou ter qualquer outro nome. Responsabiliza os próprios estudantes pelo fracasso escolar que atribui a faltas, irresponsabilidade pessoal, família, etc, etc. A repetência é um perigo porque o aluno vai ter que aprender tudo de novo, além de perder os amigos. Demonstra severas dificuldades de expressão, compreensão e raciocínio, não tem respostas para muitas questões, comunica-se com muitas evasivas. Apesar disso é *boa de nota*, o que nos faz pensar que a escola pública tem sido absolutamente inútil para ajudar essas crianças a superarem suas carências.

Filha de pais separados, mora com o irmão mais velho e a mãe na casa dos avós, que sustentam a família. O pai é motorista de empresa, só ajuda esporadicamente. A avó é costureira "estilista", o avô "*até ganha bem*". Recebe da mãe, que faz os trabalhos domésticos da casa, auxílio nos estudos, percebidos como um modo de subir na vida, de aprender uma profissão. Aparentemente, Elizabethe tem um temperamento dócil, ri com facilidade, talvez de sua própria timidez. Conta que pretende fazer veterinária (!), que eu percebo ser uma profissão extremamente valorizada, tanto pelos meninos e meninas que entrevistei nessas duas escolas, quanto pelos jovens do ensino médio – todos adoram animais. Poucos, entretanto, são capazes de separar vontade e realidade ou avaliar as condições concretas de chegar ao ensino superior, porque a maioria precisa urgentemente ajudar suas famílias no sustento.

Relendo os depoimentos dos alunos, observo que nenhum deles recebeu orientações seguras sobre a mudança no processo de avaliação que deveria fundamentar a progressão continuada. Eles, entretanto, perceberam a substituição das antigas provas bimestrais por trabalhos *em grupo,* exercícios em sala, sem que os demais procedimentos do *fazer* docente tenham sido alterados. Hoje a avaliação mede *comportamento*, se o aluno tem o caderno em ordem, se fez o trabalho, se não falta; não se avalia o que ele aprendeu ou não. Recuperações fora da sala de aula, com outros professores, quando citadas, não funcionam, não têm seguimento. Dentro da sala é um problema ainda maior, porque *todos* os alunos asseguram que os bons professores são os que têm paciência, explicam quinhentas vezes, se necessário; importam-se com a aprendizagem do aluno, característica cada vez mais ausente das salas de aula. Tenho a impressão que os professores receiam abrir o jogo com os alunos para não perder o pouco poder que lhes resta (de acordo com suas representações) para forçá-los a

estudar através de ameaças. Seria uma forma de boicote à política? Uma defesa? Creio que ambas as coisas, considerando a não-oferta das condições para que o programa se efetive.

Diante do areal movediço em que se tornou a escola pública – pela introdução de mudanças superficiais que alteram rotinas sem mexer no fundamental – não admira que pais e alunos, confrontados com as novas lógicas (que são ideo-lógicas), prefiram agarrar-se a representações mais sólidas com as quais sempre conviveram: autoridade, rigidez, respeito, que eles confundem com seriedade. *"O bom professor é o que se faz respeitar na sala"*. Elizabethe descreve uma professora de ciências como *"paciente e brava"*, ao mesmo tempo. Essa professora *"é enérgica, tem um jeito de ser, que ela é chata, tem jeito mas não é, já estudo com ela há quatro, cinco anos, é boa. Nas outras aulas é tudo bagunça, na aula dela é todo mundo quieto, todo mundo respeita, ela só faz assim: shh, todo mundo fecha a boca...o professor tem que saber mandar no aluno...se a classe faz uma bagunça, eles [os professores] dizem, ah, eu não quero nem saber, eu não vou dar lição...acho que se os alunos não ficarem quietos, [o professor tem que] fazer como a Rosana, é* ***'E'*** *para todo mundo...acho que os professores não estão mais sabendo [mandar]"*.

Seguindo meu roteiro, pergunto o que falta na escola, ela não sabe. Depois de pensar muito, ficar longo tempo em silêncio, responde tal como Joana, no contexto da escola Alfa, que as escolas precisam de mais segurança, *"para não ter jeito de pular o muro; colocar mais guardas, para não entrar gente estranha na escola"*. A exigência do uniforme cumpre a mesma função de identificação: coerções para impedir que *os de dentro* saiam e *os de fora* entrem. A escola, espaço naturalizado de seletividade, é uma representação comum em todos

os estratos sociais, inclusive nas camadas de baixa renda. Aqueles que têm acesso a um equipamento social, por mais elementar que seja, como a escola de periferia precariamente dotada de recursos, discriminam os de fora, comprovando a tese de que há cisões dentro de uma mesma classe social.

Os alunos utilizam-se de uma *racionalidade operatória*, que permite sobreviver num meio hostil. Lefebvre adverte que *"a 'forma social' e a 'forma mental' parecem dadas num 'mundo'...o racional passa por normal...o normal torna-se habitual, o habitual se confunde com o natural e o próprio natural se identifica assim com o racional, fechando o círculo vicioso de uma lógica forçada, onde saber e ideologia se confundem"* (1991:52). Para esses adolescentes que não receberam da escola as ferramentas necessárias para desvelar os mecanismos de funcionamento da sociedade capitalista, banalizam-se as contradições; realidade e fantasia se misturam, predomina o senso comum.

Quase todos os adolescentes que entrevistei dizem pertencer à "classe média". Na verdade, não se identificam com os pobres porque comparam sua posição na escala social em relação a outras famílias que estão em pior situação. Afinal, na periferia ou na favela, sempre se pode medir o que cada grupo ou sub-grupo da escala social possui, em termos de recursos materiais, bastando, para isso, ligar o botão da TV. Esses alunos frequentam uma escola, tem moradia (alguns até casa própria), ainda que os mais observadores, como Joana, sejam capazes de reconhecer que *"não é lá essas coisas"*. Dividem seu tempo entre as tarefas domésticas que realizam para ajudar os seus, o espaço da escola e as poucas oportunidades de lazer, num ciclo de repetições e mesmice. Não admira que quase todos aspirem a "novidades", aulas animadas,

de preferência que aliviem a ansiedade pela falta de opções, por isso dizem que a escola precisa de mais esporte. Vistos em conjunto, apresentam mais semelhanças do que especificidades, definem-se por uma cultura da homogeneidade, repetem gestos, falas, conceitos de seus pais e mestres. Reproduzem por inércia uma condição que se mantém, embora não passivamente. Há os que questionam, os que gritam denunciando uma insatisfação que eles não definem muito bem, como Rafael.

Sempre que descrevem a situação financeira de suas famílias, fazem questão de minimizar as carências com que se defrontam, seja por orgulho ou por humildade. É nos espaços domésticos, em primeiro lugar, que se desenvolve *"o domínio da economia, da escassez, da abstinência, da privação, da repressão dos desejos"*... (LEFEBVRE:Idem,41-42). Um pouco mais tarde, aprendem que *sua* escola (a escola pública) praticamente repete as mesmas carências a que estão habituados. É por isso que o lúdico adquire uma importância tão significativa para esses jovens e a aula de educação física é a mais valorizada.

A escola de ensino fundamental é o local onde se manifestam, tanto o *"equilíbrio"* dos con-formados, enquadrados, como Rodolfo, Cíntia, Marco Aurélio, Eleneide, como também os *"desequilíbrios ameaçadores"* dos rebeldes .

O que é, na verdade, aquilo que os professores e adultos, em geral, chamam de conflito de gerações, causador de desentendimentos contantes e comunicações conflitivas? Eles - os adolescentes e jovens contestadores como Rafael, Joana e Isabel protestam e contestam, não sem tirar partido da situação. Recusa total, global, sem esperança, sem futuro, absoluta,

sempre recomeçada...esses meninos e meninas desdobram-se em tipologias muito utilizadas nas escolas: bonzinhos, interessados, desinteressados, mais ou menos violentos, mais ou menos rebeldes ou vagabundos, usam signos de adesão e cumplicidade, alguns são levados às drogas. São nada mais do que uma tentativa de escapar do cotidiano e procurar outra vida que represente uma apropriação verdadeira. Sentimento de intolerabilidade ao vivido.

2. OS JOVENS TRABALHADORES

Qual o sentido de acompanhar um grupo de estudantes ao longo de uma trajetória escolar, passando pelas etapas da educação básica? Pretendíamos obter, através dos alunos, indícios sobre o funcionamento interno das escolas que pudessem ser contrapostos às falas dos professores e funcionários administrativos. Estes alunos da última etapa, cursando o terceiro ano do ensino médio ou já tendo concluído os estudos não passaram pela progressão continuada, pois essa intervenção foi instituída quando eles já haviam deixado o nível fundamental. O que teriam eles a nos dizer?

Creio que seus relatos permitem compararmos o que acontece no nível da progressão continuada – o ensino fundamental – com o que acontece no ensino médio, onde, teoricamente, as retenções continuam existindo. Mas não é apenas isso que eles oferecem. Eles nos brindam com um retrato da enorme faixa populacional que está situada entre a adolescência e a vida adulta. São os jovens trabalhadores, com ou sem emprego, que passaram mais tempo dentro do sistema educacional público e podem desvendar suas mazelas. Expõem seus sonhos, dificuldades, frustrações e o que tem representado a educação nas suas vidas.

Para os formuladores de políticas educacionais e para nós, que vivemos o ofício de ensinar, eles mostram o avesso do avesso, do avesso, para quem queira servir-se do banquete.

Escola Gama

No questionário de 97 João Carlos colocou-se contra a progressão continuada porque achava que os alunos sairiam da escola sem conhecimento nenhum. Ao longo desses quatro anos essa idéia foi reforçada, pois parece ter incorporado a cultura da seletividade escolar e do castigo como fonte de motivação: sem cobrança, acredita que não há progresso, o aluno se descompromissa, já começa pensando que vai passar de ano, então, não precisa prestar atenção, não faz mais nada.

No dia da entrevista, João entrou na sala entre curioso e desconfiado, jogando o corpo para os lados com um andar meio malandro, boné na cabeça, como quem domina uma situação conhecida. Aparentando estar à vontade no início da entrevista, fez questão de demonstrar superioridade em relação à escola e segurança quanto às suas opiniões. Foi irônico, usou muita gíria, exibiu com certo orgulho atitudes de independência frente à direção da escola e professores. Enquanto identificou-me de alguma forma com o sistema, manteve sempre uma distância fria, querendo impressionar pelo lado negativo, assumindo propositadamente o estereótipo do aluno problema, do rebelde.

É um rapaz magro, de tipo franzino, com olhar penetrante que não se desvia do interlocutor. Na escola já foi retido duas vezes, pois está com vinte anos frequentando a

terceira série do Ensino Médio. Seu professor de Física descreve-o como um dos piores da classe, tido como vagabundo porque se recusa a fazer qualquer coisa que lhe peçam. Conta que muitas vezes encontrou-o dormindo escondido embaixo de um armário que existe na sala, onde passa o tempo inteiro deitado. Não leva caderno, é considerado apático pela falta de interesse por qualquer assunto curricular, até mesmo pelas atividades práticas desenvolvidas na aula. Não faz as provas, ainda que esteja presente.

Quando começamos a conversar, eu já tinha algumas pistas sobre seu "currículo", porque a coordenadora estranhou meu interesse por ele: *por que, justamente esse?* Procurei saber da sua condição de aluno, o porquê das retenções. João traçou um retrato dos muitos jovens adolescentes, como ele, considerados alunos-problema: vêm para a escola para *zoar*, apenas para encontrar a turma e buscar diversão; aparecem nos fliperamas e videogames *"só para querer se mostrar para os amigos, que ele é o melhor, que está na parte de droga, do crime...para impor respeito, sabe?...É a pessoa querer o respeito - ou por causa da idade ou por causa da vida que ela leva, ou que ninguém pode dizer, desrespeitar ele, que ele mata, entende?...eu já fui assim, sabe, não tenho vergonha de falar."*

Acha que a escola precisa ter mais esportes, observar mais o direito dos alunos, ter mais compreensão dos professores, direção, coordenação, mais união de professores com aluno. Que os alunos devem ser levados para uma excursão, um cinema, um sítio, uma igreja, *"mais coisa assim de amizade"*. Ele associa seu desinteresse à má qualidade da escola e descompromisso dos professores, além de incompetência do pessoal administrativo, contra os quais desfere críticas quase raivosas: *"eu não tinha interesse de vir para a escola...sabe,*

quando você vai para a escola, entra burro e sai...entra jumento e sai burro? Tem professor que não sabe nem explicar para você, mais fácil você explicar para ele do que ele explicar para você, é o que eu sinto hoje...tem professor que não sabe nem escrever, como eles vão ensinar a gente...vai olhar para a cara, prestar atenção para uma pessoa que não sabe nem o que está falando?...Não se preocupa em ensinar, ele se preocupa em ganhar o dinheiro dele no final do mês, ele chega aqui na escola, eu só acho que estão preocupados em sentar na cadeira lá, fazer a chamada, passar duas linhas na lousa e sentar, e dizer que estão corrigindo alguma coisa". Às vezes, ele é testemunha que descrê de seus próprios olhos e faz apelo aos outros para que confirmem sua visão: *"Pode perguntar para quem quiser"*.

Pergunto o que é ser um bom professor e ele menciona um ano em que *"vieram pessoas novas para a escola, um ajudava o outro, era mais amizade, os professores ajudavam mais, era gostoso entrar na sala"*. O bom professor é aquele que domina o tema, a matéria, entende a dificuldade do aluno, preocupa-se com ele e não o que passa mecanicamente uma matéria e não explica, não sabe sequer se o aluno entendeu ou está apenas copiando.É também aquele que tem o domínio da sala. Tem uma hipótese para explicar esse comportamento: *"eu acho que eles estão desmotivados no que estão fazendo, não sei se é salário, não sei se é família, não sei se somos nós...sentam, num mau humor...eu acho que tinha que ter uma reciclagem desses professores"...*

De um modo geral, observo que os alunos com problemas de comportamento ou dificuldades de aprendizagem tendem a ser excluídos, porque podem sobrecarregar os recursos humanos e materiais disponíveis. Dão muito trabalho, requerem aulas de recuperação, mantém

a administração constantemente ocupada. Por esse motivo, necessitam mais que os outros serem vistos como matéria-prima a ser adaptada. É o caso de João, que foi ameaçado de expulsão por estar sempre confrontando, xingando deus e o mundo, chamando as pessoas para a briga. Ficou um mês ou dois sem vir para a escola e sua mãe, chorando, implorou à diretora para que pudesse voltar. As ameaças, segundo seu relato, existem de parte a parte, entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos e diretor, *"desde aquele momento que o aluno entrar aqui e ficar na porta e acharem que está detonando...desculpa falar, isso mata, isso sufoca..."*

Percebo que ele começa a se soltar, vai aos poucos se desarmando, quando pergunto sobre sua vida pessoal, seu trabalho, quando me interesso pelas condições de sua família. Conta que trabalha no McDonalds, foi promovido, e agora tem uma jornada de oito horas. Trabalha até a uma hora da manhã, vai até a Paulista, pega o ônibus às duas, chega em casa às três, acorda às seis para vir para a escola. Ali utiliza uma estratégia de sobrevivência que explica o porquê de sua "apatia" - cujas causas não são desconhecidas. O professor de Física com quem conversei admitia, perplexo, que *"a escola não oferece de jeito nenhum o que ele quer"*: passar nos exames para ser supervisor em seu emprego, objetivo que persegue tenazmente, *"estudando horrores, volta e meia trazendo as apostilas do McDonalds, perguntando uma coisa ou outra"*.

Profissionais da educação que somos, reconheço que, da mesma forma que esse professor, sempre corremos o risco de valorizar sobremaneira o aspecto formal da educação realizada intra muros escolares, deixando de considerar com a devida importância os

processos espontâneos, a vivência e a sobrevivência presentes na prática cotidiana. Quantas vezes nós também nos surpreendemos ao perceber, como esse professor, que *"a escola parece carregar um estigma que não é legal, não importa o que façamos"?* Consideramos o alcance da verdade como uma prerrogativa de condições e métodos aos quais tivemos acesso, decorrentes de uma racionalidade progressiva da qual a ciência representa seu mais alto patamar. Repetimos com nossos alunos nossa rota de conhecimento, que carece de uma compreensão mais atenta dos diversos caminhos para o aprender. Fechamos portas ao invés de abri-las.

João começou a conversa confirmando tudo o que se dizia dele. Ao falar de seus planos e dificuldades vai mostrando devagarinho o tipo de pessoa que se esconde por trás da armadura. Diz que a família é pobre. Tem um irmão de dezesseis anos que trabalha numa oficina mecânica, a mãe com problemas de saúde, o pai que não trabalha mais. Quer fazer administração ou direito, trabalhar com pessoas, com números, cálculos, mas não se inscreveu no vestibular porque sabia não ter chances. Em vista das condições de outras famílias, ainda se considera privilegiado, porque o pai tem um *fusca* e moram em uma casinha própria. Nesse momento, dou-me conta que está com os olhos cheios d'água. Em segundos, tinha chegado às lágrimas. Desligo o gravador para não constrangê-lo. A força das suas palavras não está no que ele diz mas nas energias que mobiliza para seguir adiante aos tropeços, iludindo o cansaço, defendendo-se da incompreensão.

A paixão, o ardor, num tempo que se mede pelos resultados e sucessos alcançados, parecem decifrar sua condição proletária. Sua fala é um desabafo que atualiza os desejos

recalcados. Sente-se agradecido por estar sendo ouvido: *"sempre fiquei olhando, com vontade de falar para alguém o que está acontecendo...dando importância para o que estou falando...não assinar um papel, virar as costas e depois, lixo"*.

oOo

Gisele nunca havia perdido um ano na escola até começar a namorar, por volta dos quinze anos. Ela conta que foi criada pela bisavó, e depois pela avó, porque quando nasceu, sua mãe tinha apenas dezessete anos. Com a mãe, sempre teve uma relação delicada porque, em certa medida, repetiu sua história de gravidez precoce, sem marido e sem trabalho, ambas despreparadas material e psicologicamente. Gisele ficava na garagem conversando com as amigas e o namorado, não obedecia, os problemas de convivência foram se agravando com o padrasto, até que a mãe a expulsou de casa. Depois de dois meses na casa do namorado, voltou grávida e desde então não conseguiu mais se entender com a mãe, que ela acusa de abandono, negligência.

Quando a entrevistei havia perdido dois anos, entre idas e vindas da escola, nesse período conturbado. O pai da criança abandonou-a, ela cria o filho com a ajuda da avó e do avô, taxista, que transferiram dela para o filho pequeno os cuidados e desvelo. Aos dezoito anos é praticamente uma menina, com interesses e vocabulário idênticos aos de adolescentes mais novas. Em casa, perdeu as regalias, diz-se mais ajuizada, sem tempo para descanso ou lazer, pois o trabalho na lanchonete ocupa oito horas de seu dia – das 16 às 24 horas. Na única

folga da semana, lava toda a sua roupa, limpa a casa e fica com a criança no período da tarde. Não lhe sobra muito tempo para estudar.

As críticas que endereça à sua escola e aos professores são idênticas às dos outros, independente de serem alunos do Gama ou do Ômega. Apenas fornece mais detalhes da relação conflitiva que pode ser verificada em qualquer ambiente escolar. No ensino médio as agressões não são apenas verbais; há alunos que entram armados, outros que chegam às vias de fato, professores que passam dos limites, xingando de marginais ou vagabundos os que têm coragem de confrontá-los. Embora sejam mais velhos, são tratados pela administração da mesma forma como os pré-adolescentes, com proibições que infernizam a vida dos que trabalham: uniforme, carteirinhas, horários de entrada e saída inflexíveis. Outros problemas que afetam o dia-a-dia da escola, como a questão da violência, por exemplo, não são conversados, orientados, discutidos.

Quando estava grávida, um dos motivos para interromper os estudos foi por ter sido discriminada pelas colegas. Sentia-se olhada com preconceito, todos comentavam. Ela nunca percebeu, por parte dos professores, qualquer intenção de trabalhar pedagogicamente essa questão. Confirma, portanto, a minha convicção de que não é apenas por falta de informação que as meninas engravidam. Falta diálogo e proximidade nas relações familiares e na escola.

Gisele sempre foi boa aluna. Gostava de fazer os trabalhos trancada no quarto, escutando música. Recebia orientação da irmã de sua avó, para os estudos, mas não acredita que a escola, do jeito que está, possa melhorar sua vida. O que ela quer dizer não se refere

apenas à escola, despreparada material, humana, institucional e pedagogicamente: fala das drogas, da falta de perspectivas, sonha de olhos abertos sem colocar os pés no chão: quer ser médica, não se sabe como.

Escola Ômega

Michele já é quase professora, faz o quarto ano de Magistério. De todos esses jovens é a única que apreende o significado da progressão continuada e atribui aos professores e ao sistema educacional a maior parcela de responsabilidade pela não-aprendizagem dos alunos. Sua escola, anexa ao CEFAM, atende uma clientela de pequena classe média, onde ela se sente como um peixe fora d'água. É muito reflexiva, calma e profundamente triste: *"quando eu tenho que chorar, eu choro sozinha, quando eu tenho que conversar, eu converso sozinha"*, revela, com um sorriso tímido. Diz que não está preparada para lecionar porque *"se aprende tão pouco na escola!"* Do estágio com as crianças da educação infantil reteve apenas a forma de lidar com elas: aprende fazendo, pela experiência, pelo que vê e discorda e não pelo que a escola ensina. Por esse motivo, só se arrisca a trabalhar com os pequenos, pois não está segura de saber alfabetizar.

Com a mãe, assistente de laboratório, não consegue abertura para um diálogo; tampouco com o pai, que realiza trabalho braçal, num almoxarifado. Possui um irmão em Campinas estudando num seminário para ser religioso, mas não dispõe de muitas informações a respeito. Talvez por isso, seja uma pessoa sozinha, carente de afeto. Possui poucos amigos, a não ser o pessoal do teatro – sua rota de fuga. As demoras nas respostas e os silêncios

prolongados, quando abaixa a cabeça antes de me encarar, significam algo que identifico como uma espécie de mágoa contida, por vivências e lembranças dolorosas do espaço familiar ou da escola.

É pelo seu depoimento detalhado que a sala de aula, os bastidores e o cenário educacional vão ganhando contornos cada vez mais nítidos. A primeira vez que repetiu a terceira série, foi por motivo de doença. Era uma aluna regular mas a professora era muito rude, gritava com as crianças. Ela até se lembra da sua fisionomia, guardou seu nome na memória, como uma lembrança negativa. Depois teve melhores professoras, aprendeu pela dinâmica da brincadeira, que ela considera a melhor forma de ensinar. Michele descreve com propriedade os problemas emocionais e econômico-sociais de seus pequenos alunos - que consegue perceber pelo rosto, pelo modo de agir – porque se identifica com eles. Afirma que se a professora tiver interesse, perceber as crianças diferentes entre si, com suas necessidades específicas, se der atenção para cada um, todos são capazes de avançar porque, às vezes, ela é mais importante do que os próprios pais e acaba despertando nos alunos a curiosidade por coisas que desconhecem. Professor tem que gostar do que faz.

A progressão continuada levou os professores a relaxar um pouco o acompanhamento das crianças, por falta de conhecimento, mas esse assunto não chega a ser discutido nas aulas nem com as futuras professoras, observa. As provas não são mais individuais, as crianças trabalham em duplas e, quando algumas não fazem os exercícios, há professoras que as abandonam, não se importam com elas. Ela não sabe dizer, entretanto, por quê, antes, as professoras se preocupavam mais; apenas que, hoje, elas estão desmotivadas.

O Estado, por sua vez, abandonou projetos importantes, desguarneceu as escolas: havia uma recuperação na metade do ano, que foi retirada, as salas-ambiente não funcionam. Ela tem, no último ano do Magistério, uma professora para quatro matérias diferentes! A participação comunitária, por outro lado, foi desvirtuada, com o projeto "família na escola". Se, para uma parte dos professores ligados às correntes progressistas da educação, o conceito de participação conduz à idéia de protagonismo, participação nas decisões escolares, parece que, para o sistema, significa apenas mão-de-obra, contribuição monetária. Os pais são chamados a preencher a falta de funcionários, não recebendo nenhuma orientação para lidar com as crianças: *"tem muita mãe que quer ser voluntária para ajudar, mas elas vêm, parece que ela só quer tomar conta do filho dela...e se elas vêem alguma coisa de errado com algum aluno, elas já vão...olha, a professora não pode pegar assim no braço do aluno, torcer, não pode fazer nada disso, não pode agredir, não pode nem gritar com aluno, não pode mandar aluno calar a boca, eu acho mesmo errado, mas tem mãe que faz isso!...com o filho dos outros!"...*

Apesar da falta de condições para que a escola trabalhe direito, Michele é a única que defende explicitamente a progressão continuada, desde que seja feito um trabalho sério de recuperação, com enriquecimento das aulas, projetos de leitura – até na escola rural isso acontece, por que não na cidade, nas periferias?

O perfil introspectivo de Michele levou-a a idealizar a profissão. Ela tem vontade de fazer algo pelas pessoas, talvez trabalhar com deficientes físicos ou auditivos, ajuda os colegas

do teatro infantil com informações pedagógicas. Quer aprender a linguagem dos sinais, desenvolver-se em informática. Seu projeto pessoal inclui conquistar o próprio espaço, sem depender de ninguém. Aos vinte anos, portadora de muitas incertezas, Michele é capaz de maior auto-consciência e discernimento que muitos professores experientes. Seus silêncios e reticências não são vazios, mas espaços de introspecção, de onde escoam fragmentos de lucidez.

oOo

Quem quer que leia o depoimento de Ana Carla ficará surpreso com o grau de politização desta jovem bonita, que não acredita na possibilidade de melhorar de vida através da escolarização. Seus pais, que não tiveram estudos, ainda têm essa visão. É por esse fator, principalmente, que explica o desinteresse dos alunos: *"falta de perspectiva no futuro. Muitos já estudaram e estão desempregados, porque é assim: eles estudam, estudam mas eles não dão nenhum apoio para o futuro, o que vai acontecer depois que terminar os estudos...o governo dá um apoio superficial"*. Percebe que a escola é uma promessa vazia, habitada por excluídos potenciais que não entendem a finalidade de muitas ações ali desenvolvidas.

Ela está certa de que conhecimento e cultura nem sempre garantem emprego porque *"a tecnologia avançou muito, está tomando o espaço das pessoas trabalharem, está havendo muita sobra de mão-de-obra, então os empregadores estão fazendo as escolhas deles à vontade, e estão querendo pagar muito pouco...então...eles falam...eu te pago R$200,00 mas você sabe que aquela função merecia um salário maior, eu não aceito, mas vem outro atrás de mim e aceita"*. Esta compreensão diz que adquiriu na vida e não na escola porque, apesar de

sempre ter gostado de estudar, após concluído o ensino médio, só arranjou um trabalho temporário – *"às vezes, eu me pergunto, será que valeu a pena todo esforço, toda dedicação, cadê a recompensa"*?

Ana Carla veio do sertão nordestino, interior da Bahia. Fez os primeiros estudos em escola da roça, sempre incentivada pelos pais, praticamente analfabetos: ela empregada doméstica, ele motorista. Isso não foi empecilho para seu crescimento pessoal. Ela é bem informada, tem um gosto refinado para música, assiste jornais na televisão, sabendo dintinguir quando os apresentadores expõem suas próprias idéias ou passam a visão da empresa. Creio que teria sucesso em qualquer profissão que escolhesse, caso pudesse continuar os estudos.

Para encontrá-la, percorri os labirintos do Campo Limpo, bairro extremamente pobre e perigoso da zona sul, onde os "olheiros" dos traficantes me vigiavam, armados, por trás das janelas. Venci uma viela estreita de um cortiço, perguntando por ela em cada "casa". Por fim, subi uma escada íngreme, até chegar a um quarto, cozinha e banheiro de alvenaria, sua residência – local absolutamente improvável de se encontrar uma estudante tão qualificada, bem falante, português irrepreensível, modos e aparência delicada.

Ana Carla é também observadora dos processos administrativos escolares, que considera importantes suportes para a aprendizagem. Não teve contato direto com a progressão continuada, da qual tomou conhecimento pelos professores da oitava série. Conta que eles já eram contra o sistema, mas muitos de seus colegas concluíram o ensino fundamental naquele ano – antes da progressão continuada - sem saber escrever. Ela esperava

que acontecesse um desinteresse por parte dos alunos, que iriam para a escola apenas pelo diploma. Percebeu, na verdade, um desinteresse e falta de ética por parte dos professores, agravando a situação do ensino, que já era ruim: falta de professores e de livros, além das dificuldades das famílias com transporte e outras, sobejamente conhecidas.

A escola, de acordo com sua experiência, precisa ser encarada com maior seriedade, tanto pela administração superior, como por seus funcionários, inclusive professores. Os livros que chegam do governo não são entregues aos alunos carentes, ficam trancados, empoeirados, sem uso. As escolas recebem computadores que não são instalados por falta de espaço ou pessoal qualificado - que permitam o acesso dos alunos. Se as providências não forem logo adotadas, *"a gente vai ter outra parte de analfabetos, que é na informática"*. Ela já viu professores que não ensinam, mas passam os dados das provas para os alunos, tirando-lhes a responsabilidade para estudar.

Credita o desestímulo de alunos e professores, à descrença na escola, no governo, nos políticos. Os alunos estão afastados de si mesmos, uns dos outros. Os professores não acreditam mais sequer na sua própria palavra. Poucos têm consciência política. Uma só palavra explica o estado de ânimo vigente: frustração.

oOo

Procurei Viviane em seu endereço residencial porque já havia concluído o ensino médio por ocasião da pesquisa. Filha de pai pernambucano e mãe baiana, que migraram para

São Paulo há mais de vinte anos, Viviane nasceu e sempre viveu na favela São Remo, que fica ao lado da Universidade de São Paulo. Conta, com um certo orgulho, que os pais começaram a vida com uma barraquinha de cachorro-quente na rua e *"foi construindo comércio que, assim, eles foram juntando dinheiro e compraram este espaço"*. A partir daí passaram a cuidar do bem estar e da alimentação da família. Foi um começo bem difícil, o bairro ainda não era urbanizado, não havia ruas demarcadas, moravam em um barraco de madeira.

A paisagem ao redor é mais ou menos homogênea, ruas estreitas e pavimentadas, pequenas casas de alvenaria, irregulares no traçado. Para encontrá-la, perambulei pelas ruas da favela, perguntando pelo endereço a meia dúzia de comerciantes locais e jovens sentados na soleira das portas, porque não há indicação de placas. Ela diz que, hoje, todo mundo está conseguindo conquistar, com muita luta, uma casa com um pouco de lazer e até um certo conforto. A casa assobradada fica numa esquina, com um terreno aparentemente maior que os demais, bem em frente a um circo-escola do governo, onde as crianças até determinada idade realizam atividades circenses e teatrais. Sua família é dona de uma padaria e uma lojinha que ficam no pavimento térreo em que se vende um pouco de tudo: brinquedos, principalmente, *lingerie*, pequenos utensílios domésticos, roupas. Por esse motivo, Viviane considera que o nível de sua família, olhando à sua volta, é médio.

Passando por dentro da loja e subindo uma escada que ainda não está terminada, chega-se a uma grande varanda sem acabamento, mas cheia de plantas em vasos bem cuidados, com vista para o Hospital Universitário e para o circo. Sou levada a uma pequenina sala confortável, com sofás e TV, onde conversamos.

Realmente, há indícios que confirmam as afirmações de Viviane, de que "*o Jardim São Remo, de pouquinho em pouquinho, está começando a virar um ambiente mais agradável em questão de visão e moradia, em geral, muito comércio.*" Encontrei até uma escolinha de educação infantil, cujo terreno em aclive, sem proteção, acolhia crianças e professoras uniformizadas, cantando. Confesso ter sentido uma certa estranheza por parte daqueles que não me conheciam no lugar. Talvez a estranheza fosse minha, em relação a eles, peixe fora d'água, estranha no ninho, apesar de estar vestida e me comportar como todos com quem conversei. Até então, só conhecia favelas através de literatura ou reportagem.

Viviane é uma moça bastante bonita, acima da média. Esforça-se por bem impressionar, falar corretamente, trabalha como promotora de vendas. Contou-me que seu serviço não exige que progrida nos estudos, apenas que tenha boa aparência para "*ganhar e convencer o cliente*". Explica que "*é isso que o mundo nos ensina mais que uma escola*". Para ela, a escola representa o bem, o ideal de uma sociedade harmoniosa que prepara as pessoas para uma ascenção social, enquanto o mundo é a realidade concreta da competição. "*A escola não ensina você a ganhar ninguém, pelo contrário, a escola te ensina o que é certo para eles*"... *para o sistema, para o governo, o Estado em geral, a lei. A escola vai mostrar o que a lei tem para você fazer, o que você pode ou não fazer*". E o serviço... "*não quer saber se o produto vai fazer bem para você ou não...você vai ter que comprar e eu vou te convencer.*"

Com essa argumentação singela, demonstra compreender o essencial sobre o papel da escola em adaptar o estudante para as regras em sociedade. Quanto ao trabalho, que executa de forma competente, é para ela fonte de grande mal-estar porque reconhece não dispor de outras

opções de sobrevivência: "*estou ganhando dinheiro com isso, mas eu não concordo* (enfatiza), *eu não compraria uma coisa que não fosse para o meu benefício, a gente não é obrigada a comprar, mas eu acabo convencendo e falando que no futuro vai ser bom e... vendo... faço isso para ganhar dinheiro, é o que eu* ***não*** *queria fazer, eu queria estudar*". Não se trata apenas de favorecer sua trajetória no trabalho ou ajudar sua família. Parece mais uma necessidade de auto-afirmação diante das instâncias de poder onde tenha, talvez, sofrido alguma espécie de humilhação, discriminação, perda de oportunidade por causa da origem, do local de moradia ou do pouco estudo.

O desconforto nessa relação, consequência da condição sócio-econômica, fica mais nítido quando afirma inesperadamente: "*eu acho que [meus pais] tinham que ter investido um pouco mais em mim, pelo que eles têm hoje, poderiam ter investido mais em estudo. Hoje eu estou com vinte anos e não tive muita opção de curso, porque faltou o dinheiro, agora já tem como dar um jeitinho para pagar (...) em vez de pensar em construir o castelo, eu , no meu caso, pensaria em educação; hoje eu não estaria aqui procurando um serviço melhor,* ***estaria*** *num serviço melhor*".

Como outros jovens de sua idade, Viviane tem sonhos. Quer "*comprar o seu cantinho, que numa certa idade a gente não quer mais ficar com os pais*", cursar uma faculdade de veterinária, "*porque é uma profissão bonita*" mas, contraditoriamente, deseja "*levar alegria às pessoas, chegar num lugar e animá-las, deseja 'contracenar'* [não para a TV mas] *para mexer com o público, contagiar.* Demonstra ideais elevados porém distantes de sua realidade,

acredito que influenciada pela convivência próxima com o circo-escola, espaço onde as crianças de periferia desenvolvem esperanças e imaginação.

O tempo do sonho e dos desejos (o teatro, o *re-presentar* outra vida, a fuga da realidade limitante que a cerca) entretanto, rapidamente é abandonado quando aponta as dificuldades para concretizá-los: *"tem que ter o dinheiro, ter o seu consultório, tem que ganhar os seus clientes, é uma faculdade cara... pensando bem, não é o pensamento que eu estou tendo agora, às vezes não vale a pena fazer uma faculdade, o dinheiro que eu empregar na faculdade eu construo a minha vida, eu compro o meu carro, eu compro a minha casa, eu tenho a minha satisfação de ter o meu ambiente, vou atrás de uma coisa que me dê informações, porque isso eu conquisto no meu dia a dia, é só pegar um livro, uma apostila, eu não tenho que provar para ninguém que eu tenho faculdade, mostrar o meu diploma para você me dar um emprego"*. Sinto em suas palavras um misto de desdém e rancor pelo fato de não ter condições reais para cursar uma faculdade, tal qual a raposa que despreza as uvas verdes. A vontade permanece lá no fundo, guardada para ocasião mais propícia.

Na escola Viviane foi sempre *"a moleca, a elétrica, a louquinha, danada, bagunceira"*. Quando visita a escola atualmente, por algum motivo, diz que ainda não perdeu essa marca. A melhor hora do dia era a do recreio, que passava jogando bola, carregando depois essa euforia para a sala de aula, onde chegava invariavelmente suada, sem disposição para o estudo. Apesar disso, relembra que foi um destaque em Português, matéria pela qual se interessava, tentando desenvolver o vocabulário, acertar a pronúncia, conjugar corretamente os verbos, porque tem a vontade de progredir na vida, no trabalho, e *"a conversação, o jeito de se*

comportar, saber entrar e sair" são requisitos fundamentais para o mundo do trabalho. Curiosamente é essa habilidade, aliada à boa aparência, que lhe permite manter, hoje, o emprego de vendedora.

Sobre o motivo da entrevista – o sistema de progressão continuada nas escolas de ensino fundamental – ela não tem a menor idéia. Achava que seria algo como o projeto "amigos da escola", que vê na televisão. Na época do primeiro questionário eximiu-se de opinar porque não iria participar do sistema, porém, conciliadora, posicionava-se a favor porque seria um meio de organizar melhor as escolas. Isso não a impede, hoje, de manifestar-se contrária à idéia de que os alunos sejam promovidos automaticamente. Quando explico o funcionamento do projeto, ela assegura que não deseja isso para ninguém, que sua irmã tem um ensino muito fácil, vai caminhando sem muitas cobranças, *"com um jeitinho brasileiro de pôr uma nota boa para ela passar"*.

O seu fracasso na escola, quando repetiu a sexta série em Matemática, é assumido como culpa pessoal, e não como incapacidade do sistema. Percebo nela uma tendência de personalidade conservadora, já modelada, porque faz questão de ser sempre correta, certinha, identificada com os valores convencionais da classe média à qual deseja pertencer. Essa atitude faz com que exija da irmã mais nova, em forma de cobrança, uma consciência das dificuldades pelas quais já passou. O tempo das brincadeiras e do circo-teatro, da alegria espontânea já passou. Afirma que *"correu atrás do prejuízo"*, deixando a impressão de que o professor não a aceitava por causa da bagunça.

Em seu meio, reconhece que o estudo é a única possibilidade de ascensão social. É quase uma obrigação que se deve cumprir, goste-se ou não, porque vai fazer falta. Os vizinhos lhe dizem: *Viviane, estuda...* Apesar disso, noto que ela não é ingênua. É capaz de observar que *"muitos passaram pela escola sem ter noção do que é uma matéria"*. Pressente que o ensino médio não capacita para a obtenção de um bom emprego, que *"o ensino é muito básico, é uma coisa muito pouca"*. Ao mesmo tempo afirma que *"tem gente que tem faculdade e hoje vende salgado na rua e tem gente que fez um cursinho, estudou um pouquinho e tem um emprego legal"*.

Viviane aposta todas as suas fichas na escola, que considera a base de tudo. Insiste na relação mecânica entre o sistema escolar (situado no terreno do público) e o mundo empresarial (no campo privado): o que este requer e aquele deixa de realizar. Quando eu aponto a contradição entre a passagem pela escola e a obtenção do bom emprego, revela ter incorporado o discurso ideológico dominante, afirmando que o desemprego é culpa dos indivíduos que não souberam adquirir a educação adequada ou certa.

Essa representação de que o aluno fracassa por falta de interesse está presente na fala de Viviane, no imaginário de quase todos os alunos entrevistados e da maioria dos professores: *"bom, se eu não tiver interesse, eu não vou sair dali... se eu tenho interesse, eu vou atrás, se eu tenho vontade, eu vou atrás, se eu chegar onde eu quero ir e não conseguir, aí vai ser uma pena, lamentável... por exemplo, eu fiz faculdade de engenharia, não sou engenheiro hoje, mas é tudo que que queria fazer, eu paguei por isso, eu estudei para isso,*

não dormi à noite para isso e não consegui, por que? Porque meu interesse não foi suficiente".

A assimilação dessa ilusão capitalista é patente, demonstra o quanto ela está integrada ao sistema, embora sinta-se frustrada pelas promessas não cumpridas. Observo a repetição constante desse argumento, como a convencer-se do impossível. Diversos pesquisadores asseguram, a esse respeito, que é mais fácil culpabilizar os próprios trabalhadores, os poderes públicos que não souberam oferecer educação de qualidade – ainda que seja possível enxergar nesse fato uma parcela de verdade - do que as próprias empresas, que não desejam assumir as decisões sobre investimentos, emprego e organização dos processos de trabalho.

Para ter tudo que a sociedade exige, *"a minha casa, o meu carro, o meu ambiente"*, Viviane torna-se vítima de outro tipo de escassez vigente na vida moderna: carece de uma necessidade interna de expressão, mais refinada, que não encontra guarida no trabalho que executa, no espaço em que habita. A alienação de todos os seus sentidos reduz-se a uma única dimensão apenas, hipervalorizada pelas categorias da economia política: o dinheiro, o capital, as mercadorias (MARX:1963, 30).

À medida que a conversa se encaminha para as frustrações, sonhos e desejos, ela vai entregando os pontos, despejando tudo que normalmente esconde de seus próximos. Percebo que os ideais não-realizados são fonte de sofrimento pessoal, por detrás de uma aparência determinada. Embora repita *"eu vou conseguir"*, parece que *"seu tempo interno explode silenciosamente em algum ponto de sua consciência"* (NUNES: s/d.,43), num momento de

autocrítica em que a dúvida questiona suas ações: *"tudo o que eu falei eu não consegui fazer, eu vou me culpar, vou viver sem provar para mim mesma que eu consegui, aí dói mais, só falar sobre isso é muito fraco, é pouco!"* Ao final, se reconhece impotente diante do peso das circunstâncias. Frustração, culpa e dor extravazam pelas lágrimas incontidas. *"Como não poderiam ser imensas a decepção e a frustração daqueles que têm pouco mais do que signos para pôr entre seus dentes vorazes?"* (LEFEBVRE: 1991:100-102).

oOo

O cotidiano das populações pobres, vivido em condições precárias, incessantemente marcado pelas incertezas das condições materiais de subsistência, constrói sua versão dos fatos que lhes afetam, utilizando representações sobre a função da escola, o papel que desempenha em suas vidas e a contribuição que dela tiveram para enfrentar suas vicissitudes. Sintetizo aqui o que esses personagens revelaram de si e de seu contexto educacional:

1. Tanto os entrevistados que apresentam maior grau de informação e consciência como os mais desinformados ou alienados sabem que os detentores de poder e de decisão vivem num universo distinto do seu e colocam-se acima dos demais.

2. Apesar disso, quase todos eles, com exceção de Ana Carla e Joana, manifestaram indiferença com relação às questões políticas ou administrativas, mesmo sobre aquelas instâncias decisórias mais próximas a que poderiam ter acesso, dentro da escola – Conselhos de classe, Conselho de escola, Grêmio escolar. Relacionam-se diretamente apenas com inspetores de alunos e serventes – os "tios" e "tias", frequentemente despreparados para as

questões educacionais. Somente em casos esporádicos de repreensões têm contato com coordenadores e diretores. Revelam também desconhecer a política educacional, objeto deste trabalho – a progressão continuada -, a não ser Michelle, parcialmente, em decorrência de ser aluna do curso de Magistério.

3. Apresentaram, não obstante, relatos quase sempre coincidentes sobre as condições de trabalho prevalecentes nas escolas. Falaram sobre métodos de trabalho de seus professores, avaliação e recuperação, falta de recursos materiais, físicos e humanos. Queixaram-se da falta de merenda, de livros, de computadores, de lazer. Antes das entrevistas, eu acreditava que os mais novos, do ensino fundamental apenas repetiriam o senso comum. Embora isso ocorra na maior parte das vezes, alguns fazem críticas pertinentes, mordazes, ácidas, ao sistema e sobretudo a muitos de seus professores a quem acusam de autoritarismo, discriminação, desinteresse profissional, despreparo.

4. Quase todos apresentaram grande dificuldade de expressão e quase nenhuma capacidade para compreender as causas de seu abandono e condições a que foi relegada a educacão básica em nosso país, com exceção, talvez, de Ana Carla. Desconhecem condicionantes sócio-econômicos da realidade em que vivem.

5. Atribuem à progressão continuada a responsabilidade pela falta de qualidade atual das escolas, sem perceber que, antes, o cenário já estava esboçado. Todos, inclusive os que anteriormente haviam se posicionado a favor, hoje são contra a progressão do aluno, porque reconhecem a impossibilidade de aprenderem com os recursos e procedimentos atuais, a

menos que sejam alterados. Essa unânime falta de aceitação revela, preliminarmente, que a implementação da progressão continuada, além de outros fatores que serão discutidos adiante, não levou em conta as representações, centros de interesse, necessidades, aspirações e problemas que são significativos para essa parcela da população.

6. Ao que parece, a única diferença percebida após a implementação da progressão continuada foi a extinção dos antigos procedimentos avaliativos mediante provas individuais, que foram substituídos por trabalhos em grupo e maior controle sobre comportamento e atitudes. Outras mudanças ocorridas no interior das unidades escolares, mencionadas por eles, nem sempre apresentam relação direta com *essa* intervenção. Fazem parte, entretanto, das estratégias neoliberais de ressignificar as políticas educacionais, integrando-as à lógica de enxugamento do Estado, descentralização administrativa, etc, descritas no cap. 2. A função diagnóstica e formativa da avaliação é praticamente ignorada nas duas escolas pesquisadas, seja por discordância ideológica ou falta de condições de trabalho dos professores.

7. No entanto, os alunos assumem o próprio fracasso, numa representação em que o discurso docente joga um papel fundamental. As famílias (dos outros) carregam o estigma de não se importarem, não orientarem os alunos, a despeito de, contraditoriamente, serem filhos de pais trabalhadores, profundamente interessados em seu progresso. Fica difícil determinar o alcance da influência social de uma idéia ou posicionamento. Em todo caso, creio que os valores que esses alunos defendem derivam de uma práxis coletiva. Na falta de uma elaboração própria, passam a ser assimilados como seus, confluindo para um ponto onde se encontram os discursos de seus pais, professores, autoridades, toda a sociedade.

8. Esses meninos e meninas desmentem seus mestres que vêem neles manifestações de irresponsabilidade. Com exceção de Leonardo, filho único, mimado pelos pais, todos ajudam nas tarefas de casa, cuidam das crianças menores, trabalham entregando seus parcos salários à família, resignam-se a uma condição proletária sem vistas ao futuro. Nem todos o fazem, porém, desprovidos de sonhos. Alguns reagem por atos de rebeldia ou palavras.

9. A instituição de ensino fundamental não contribui para que dominem as ferramentas necessárias à sua inserção no mundo do trabalho; não desvela as estratégias de classe destinadas a manter a estrutura social vigente; não facilita o desenvolvimento de espaços políticos de participação e protagonismo; mantém nos limites da vida cotidiana – que, de todas as esferas da realidade, é a que mais se presta à alienação – as manifestações de pensamento e ação. Joana, Isabel e os alunos mais velhos do ensino médio, são capazes de ver o pouco de ajuda que receberam do sistema educacional para enfrentar as questões pragmáticas de sobrevivência. A maioria deles, entretanto, orienta-se apenas pelo cumprimento adequado dos papéis a eles reservados no âmbito da família e da escola: assimilam regras, adaptam-se a elas, conformam-se. Os que não se deixaram vergar, resistem ao assujeitamento de suas capacidades pela via da manifestação das sadias aspirações humanas - através do conflito e do desejo. Pelos caminhos descortinados por esses sujeitos que questionam as relações de poder, encontramos *a possibilidade* de transformação.

Na sequência, organizo suas representações e de seus professores nas quatro categorias escolhidas, contextualizando-as, relacionando-as com a vivência e formação profissional,

discutindo sua força, como elementos reais, que se desdobram numa prática, que se materializam em ações, com poderes motivadores e inibidores, e não apenas um discurso. Estou tentando apreender o novo, a mudança, a ruptura, e também a resistência. Se incorporam ou não os objetivos das políticas, se continuam agindo da mesma forma que antes, se repetem sua formação. Em que medida temos permanência ou transformação.

CAPÍTULO VI

OS PRESSUPOSTOS SUBJACENTES À PRÁTICA EDUCATIVA

"Criada para lidar com o mesmo, a roda do hábito, diante do diverso emperra, se despedaça e fere de morte os que a põem em marcha... é uma espécie de veneno que invade nossas rotinas, fazendo de nós fantoches da compulsão à repetição. Porém isso não é inevitável, porque através da mudança é possível fabricar outros destinos, sermos artífices do novo, do possível, da utopia que habita em nós, tanto quanto a repetição."

(Hanna Arendt), apud COSTA, J.F. O último dom da vida, FSP, 28/04/2002)

"...a vida usa o improvável para manter vivo seu último dom, a esperança." (COSTA, J.F., idem)

Tentamos, neste capítulo compreender as concepções de homem, de mundo, de sociedade e de conhecimento envolvidas nas representações de professores e alunos quando se manifestam sobre os processos desenvolvidos no interior das escolas, especialmente sobre o fenômeno da repetência -ou do fracasso escolar - objeto da intervenção verificada pela Secretaria da Educação na rede pública, a partir de 1998. A percepção positiva ou negativa que esses sujeitos apresentaram no primeiro momento em que tiveram contato com a progressão continuada foi confrontada com os relatos mais recentes e, de seus depoimentos foi possível abstrair algumas idéias prevalecentes no espaço escolar que, direta ou indiretamente afetam a compreensão da política, sem prejuízo de fatores de outra ordem a serem considerados.

A progressão continuada, como se sabe, é uma política educacional adotada no Estado de São Paulo a partir de 1998, com base na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Apresentada como estratégia para viabilizar a universalização da educação básica, tem como foco principal uma nova concepção de avaliação diagnóstica, formativa, complementada por

recuperações ao longo do processo de ensino. Seu objetivo principal é eliminar o fracasso educacional que tem caracterizado a história das crianças brasileiras, para quem o desejo de escolarização representa ainda hoje uma promessa em grande parte frustrada. Falar em fracasso escolar, enquanto processo psico-social complexo, significa também nomear as vítimas desse estigma: as crianças das classes inferiores da sociedade, moradoras sobretudo das periferias das grandes cidades.

É dentro da escola que o fenômeno se manifesta, embora suas origens possam ser buscadas, ao mesmo tempo, em outros espaços. Como construção histórica que se conformou a partir do século XIX, na esteira do desenvolvimento e consolidação do modo capitalista de produção, a escola mantém com a sociedade que a inclui vínculos dos quais a análise não pode prescindir. Nosso olhar necessita estender-se, portanto, para a constituição da sociedade capitalista que começa a se formar após a Revolução Industrial, no final do século XVII e ao longo do século XVIII e para o ambiente cultural e científico que possibilitou as primeiras formas de pensamento social. A visão de mundo da burguesia nascente avança em direção a uma crescente valorização do conhecimento, em termos de uma utilidade prática e de exaltação de uma nova maneira de viver e produzir. O desenvolvimento industrial acenava para um mundo melhor em toda a sua potencialidade, capaz de elevar a ciência ao mais alto patamar da criação humana. As idéias que exerceram encanto sobre a mentalidade da época incluiam, além da crença no progresso e na riqueza, o predomínio da racionalidade humana e o controle da natureza. O Iluminismo substituíra os conceitos da sociedade estamental dominada pela nobreza na época feudal e afastara o poder da Igreja para explicar o mundo, deixando

aberto o caminho para a visão do mérito pessoal, onde o sucesso dependia do indivíduo e não mais por destinação divina.

A escola tal como a conhecemos não foi necessária ao sistema industrial capitalista, em seu início. A adequação dos operários às novas condições de trabalho, quando a máquina ainda era uma ferramenta rudimentar dependente de processos manuais, dava-se através da imposição de uma certa sociabilidade: o trabalhador necessitava ser adaptado a atitudes compatíveis e a um ritmo diário de trabalho ininterrupto. A coerção para o domínio específico de seu corpo e consciência foi exercida por capatazes a serviço dos capitalistas, com métodos de vigilância e violência física voltados a crianças, homens e mulheres. A fábrica foi, na consolidação do capitalismo, a escola profissionalizante por excelência.

No final do século XIX começa a esboçar-se gradualmente, em algumas partes da Europa e na América do Norte – ainda que esteja longe de se concretizar para as grandes massas – uma política educacional decorrente de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social (Conf. Patto [1991:21-29], apoiada em Zanotti [1972]):

- a escola aliada à ciência, como instituição a serviço do desenvolvimento tecnológico que favoreça a racionalização, o aumento e aceleração da produção - que interessa aos empresários em particular e se mantém como sonho distante para os trabalhadores;
- a escola como veículo de difusão dos valores liberais capazes de realizar a sociedade igualitária e democrática, fundada na igualdade dos cidadãos, onde os lugares sociais seriam ocupados com base no mérito pessoal - nos países capitalistas liberais estáveis e

prósperos – que começa a ser valorizada como instrumento de ascenção e prestígio, tanto nas classes médias e na elite emergente, quanto pelas classes trabalhadoras desejosas, ao menos, de livrar-se do peso do trabalho braçal;

- e a escola como instrumento de luta para a consolidação dos estados nacionais – meio de aprendizagem de uma só língua e unificação dos costumes, necessários à consolidação e expansão do poderio econômico, pressuposto da vida política européia na transição do século XIX para o XX.

As grandes tarefas destinadas às escolas, enquanto instituições vinculadas ao capital, foram, portanto, além de realizar a unidade nacional, impulsionar a transformação de súditos em cidadãos, contrapondo as desigualdades de nascimento da sociedade de castas feudal à igualdade de oportunidades oferecida ao povo pela crença na carreira aberta ao talento e competição individualista. Isso não significou, entretanto, a eliminação das desigualdades concretas, sobretudo à medida em que a burguesia passa a deter o poder hegemônico da sociedade[74], porque o conceito de *igualdade formal* existente no pensamento liberal refere-se apenas à igualdade de oportunidades.

É no cenário do liberalismo econômico e da filosofia social positivista, que se constituem as ciências humanas, em especial a sociologia, a antropologia e a psicologia, revestidas dessa construção histórica e dessa visão de mundo dominante. O grande desafio a

[74] De acordo com Gramsci, uma classe é hegemônica quando é capaz de elaborar sua própria visão de mundo e impô-la às demais através de um sistema convincente de idéias. O Estado capitalista não se impõe apenas pela coerção e violência, mas por consenso e persuasão, utilizando-se para isso, de instituições da sociedade civil como os partidos políticos, a Igreja, a escola, através dos quais a ideologia de classe é difundida e consolidada.

ser enfrentado por essas ciências será, doravante, explicar as contradições entre o desenvolvimento proporcionado pela nova estrutura social e de produção e o enorme fosso que separa a riqueza da alta burguesia das condições de penúria da enorme massa trabalhadora. Batalhões de miseráveis, maltrapilhos e ignorantes desmentem a ideologia burguesa do progresso individual formulada pelo liberalismo clássico. Na impossibilidade de explicar as causas da pobreza, sem revogar a ordem social, essas ciências passam, segundo M.H.S.Patto, a justificá-la (1990:19).

A passagem da *igualdade formal* para a *desigualdade social* real é feita por uma operação ideológica realizada em nome da ciência. As desigualdades sociais adquirem o perfil de desigualdades raciais, pessoais ou culturais. O desenvolvimento dessa visão de mundo pode ser localizado no cientificismo e nas doutrinas positivistas que pretenderam substituir as explicações teológicas, filosóficas e de senso comum que predominavam até o século XIX na orientação dos homens sobre a realidade. O prestígio adquirido pelas ciências naturais e o sucesso de suas descobertas levaram Augusto Comte a aproximar os métodos de conhecimento da sociedade aos métodos da ciência da natureza. Esse fato permitiu que preconceitos e estereótipos raciais adquirissem status de cientificidade e de neutralidade, em que a desigualdade social passa a ser justificada, numa transposição das idéias de Darwin para o campo da sociedade, pela sobrevivência dos mais aptos.

Para os nossos objetivos, esta pequena introdução serve ao propósito de evidenciar que é na realidade social que devem ser buscadas as origens de uma determinada versão sobre os fatos. As representações que se manifestam no interior da escola apresentam uma filiação

histórica com as idéias dominantes, vigentes num certo período, que é fundamental desvendar, quer se apresentem como crenças, ou conceitos científicos.

O já clássico texto de M.H.S.Patto "A produção do fracasso escolar", especialmente o capítulo 1 (9-51), apresenta, sob a ótica da Psicologia Social e da Antropologia, as versões históricas das concepções sobre o fracasso escolar, associadas às visões de mundo de uma classe social, cristalizadas em teorias de aprendizagem e diagnóstico de aptidões escolares.

oOo

Este capítulo destaca algumas representações de professores e alunos colhidas ao longo da pesquisa nos dois momentos observados. Escolhi aquelas que têm demonstrado maior permanência no tempo - ou seja, que apareceram fortemente nos questionários de 1997 e nas entrevistas com os sujeitos atuais - pelo seu potencial de interferência na forma de entender a política educacional e guiar procedimentos no interior da instituição escolar. Não há, aqui, uma intenção de fazer um levantamento exaustivo, mas de comentar alguns aspectos que possam situá-las em visões de mundo correspondentes a determinadas temporalidades históricas, conjunturas sociais e econômicas ou que se beneficiem de uma compreensão psicológica ou psicanalítica. Elas não aparecem, também, vinculadas aos sujeitos específicos que as produziram, a não ser esporadicamente, devido à quantidade de dados acumulados e porque se repetem em muitos depoimentos. Com esse procedimento, pretendi ampliar o foco interpretativo, sem perder de vista as filiações desse modo de pensar presente no interior da escola com a ideologia neoliberal e com as questões mais amplas da sociedade global. Para consulta, estão disponíveis sobretudo nas entrevistas mais recentes.

Para facilitar o trabalho de análise, apresento-as em quatro categorias, conforme plano de análise estabelecido ao longo da pesquisa. Nos argumentos, entretanto, essas categorias se mesclam, formando uma cultura escolar:

1. Representações político-educacionais;
2. Representações sócio-educacionais;
3. Representações que se referem a componentes pedagógicos e
4. Representações relativas a componentes afetivos, que comentamos a seguir.

1. Representações relativas aos componentes político-educacionais.

Comentamos, nesta parte do trabalho, as concepções relativas ao Estado e à política educacional, avaliação e qualidade do ensino, através das representações de nossos entrevistados, que revelam também as condições vigentes nas escolas para o exercício profissional, sua infra-estrutura material, humana e institucional, além de sugestões e reivindicações aos órgãos públicos.

Vimos no Capítulo II que o Estado exerce um papel fundamental na delimitação das políticas públicas, as quais não podem ser consideradas sem que se reconheçam suas correlações com as necessidades contidas em esferas da economia e da sociedade. O mundo dos negócios requer condições educacionais tidas como necessárias para o aumento da competitividade internacional, lucro e disciplina, como aponta a Indicação CEE8/97. A par de sua clara vinculação a um ideário presente no mundo capitalista globalizado, a política

educacional absorve também históricas demandas progressistas da sociedade, como a plena escolarização das classes subalternas.

Freitas chama atenção para o fato de que, por detrás da progressão continuada e de outras ações desenvolvidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo *"transitam relações, posturas políticas, práticas e concepções, de forma encoberta"*. Esse autor localiza seus antecedentes numa crítica de mais de quarenta anos ao tempo único de aprendizagem para todos os alunos (capaz, de acordo com essa crítica, de aprofundar os desníveis sociais), acrescida à idéia de que a escola deve compensar os efeitos das condições sociais com maior quantidade e diversidade de recursos pedagógicos.

Vimos também como as ciências, em sua formação, influenciadas pela ideologia liberal e pelo cientificismo vigente no final do século XIX, disseminaram a crença de que as desigualdades sociais são explicadas por fatores extra-sociais. A crença naturalizada na existência de ritmos diferenciados de aprendizagem, em que está apoiada essa concepção, obscurece as desigualdades sociais e responsabiliza a escola em ensinar com equidade e eficazmente a todos os alunos - fato que não tem sido aceito com facilidade dentro e fora da escola (FREITAS:2003,13-25).

Como estratégia instrumental destinada a regularizar o fluxo de alunos e melhorar a qualidade da aprendizagem através de medidas de apoio (recuperações, reforço, reclassificação etc), a progressão continuada foi também associada à necessidade de avaliações periódicas. Recordemos o texto do Relatório da Indicação CEE 8/97, documento

que justifica a introdução dessa política no ensino fundamental: a organização em ciclos é uma ***"estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da*** *melhoria geral da qualidade de ensino"... "requer uma mudança profunda e radical na concepção da avaliação da aprendizagem"...* ***"É óbvio que, com o objetivo de assegurar a qualidade desejada de ensino, é essencial que se realizem contínuas avaliações parciais da aprendizagem e recuperações paralelas"... "a educação básica e a qualificação profissional constituem requisitos fundamentais para o crescimento econômico e,*** *como meta principal, para a melhoria da qualidade de vida da população"...* ***"a mudança precisará ser muito bem planejada e discutida quanto à sua forma de implantação com toda a comunidade..."*** (grifos nossos).

A análise da política, realizada por professores e alunos, como subjetivação das determinações por ela impostas, começou a ser elaborada antes mesmo de sua implementação. Os depoimentos dos questionários de 1997 revelavam que, de um modo geral, tanto educadores como alunos, bem como pais e opinião pública em geral (segundo reportagens e entrevistas publicadas na grande imprensa, com certo destaque), apontavam para os perigos de um conseqüente aligeiramento da qualidade do ensino, através de uma compreensão deturpada do conceito de "progressão" em "promoção automática".

Referiam-se também à discriminação com que seriam tratados os alunos da escola pública, impedidos de chegar às boas universidades, em função desse rebaixamento.

Expressavam o temor de que a escola pública seria transformada em mera fornecedora de diplomas, que não garantiriam o acesso da população a melhores condições de vida. Muitos destacavam a defasagem de conteúdos, como responsável pela acentuação das dificuldades de aprendizagem ao longo da trajetória escolar.

Acreditavam, não totalmente desprovidos de razões, que a implementação da progressão continuada seria prejudicada pela falta de condições institucionais e organizacionais da rede pública de ensino. O descrédito em relação ao cumprimento das promessas do Estado já estava incorporado, não apenas pelos estratos médios da sociedade mas, sobretudo, pelos que dela fazem uso – as populações de baixa renda.

O que aconteceu em quatro anos de vigência do sistema de "ciclos"? Qual o significado da progressão continuada hoje, na concepção de professores, coordenadores, direção e usuários?

Dentre os professores entrevistados, aparentemente não mais se rejeita o programa em si mas todos revelam as enormes inconsistências entre o texto legal e a realidade verificada no interior das escolas, que inviabilizam a realização de um bom ensino. A queixa mais visível, hoje, refere-se à falta de infra-estrutura material, humana e institucional para o atingimento de seus objetivos. Denunciam a economia de recursos feita pelo Estado em todos os níveis, desde a manutenção de prédios e equipamentos, à velha questão dos baixos salários e inexistência de evolução na carreira – maquiada por gratificações não incorporadas, que levam a uma fuga de profissionais para outras áreas. A oferta de recursos pedagógicos não tem

sido garantida. Professores e alunos relatam a quase inexistência dos processos de recuperação e reforço por falta de condições operacionais: professores capacitados, garantia de pagamento dos projetos, número adequado de alunos que mereçam atenção especial, materiais pedagógicos, etc.

No entanto, mesmo que esses fatores estivessem presentes nessas escolas, observou-se que a concepção de avaliação diagnóstica e formativa contida no texto da Indicação não foi assimilada pelos professores, por dois motivos principais: primeiro, porque os professores localizam os chamados *problemas de aprendizagem* preferencialmente nos alunos, deixando de considerar os aspectos relacionais da tarefa de ensinar; segundo, porque aqueles que o fazem, não dispõem das mínimas condições para realizar um diagnóstico efetivo para acompanhamento individualizado dos alunos, devido ao grande número de aulas que ministram e poucas horas destinadas ao trabalho coletivo. Os professores polivalentes, nesse aspecto, levam uma vantagem em relação a seus colegas professores das séries finais do ensino fundamental, porque dedicam maior tempo de seu trabalho a um número bem menor de alunos, durante, pelo menos, quatro horas de aula por dia. São os professores polivalentes que melhor conhecem as crianças e tendem a uma maior proximidade afetiva com elas. Existe, concretamente, uma dificuldade para o professor das séries finais do Ensino Fundamental acompanhar o processo e a capacidade de aprendizagem de seus alunos, devido à quantidade de turmas com que trabalham, sobretudo aqueles que têm uma carga horária semanal de duas ou três horas. Alguns chegam a ter em torno de 15 turmas, o que pode significar o acompanhamento semanal de mais de 500 alunos. Esse fato, certamente, justifica a adoção de

critérios superficiais para encaminharem seus alunos para estudos de recuperação ou efetivo auxílio em suas dificuldades de aprendizagem.

Da *nova concepção de avaliação,* os professores assimilaram especialmente a eliminação das formas tradicionais, como a prova escrita bimestral, fato relatado em todos os depoimentos. Parece que os professores substituíram-nas por fichas em que se anotam frequência, participação, cumprimento de tarefas, atitudes, etc. A devolução de conteúdos perdeu lugar para a imposição de comportamentos, considerados fundamentais para a realização do processo de aprendizagem. Se a reprovação escolar era o aspecto pernicioso do sistema educacional, verificado antes da progressão continuada, a negligência e abandono dos mais fracos ou problemáticos, segundo o relato dos alunos, é o que se verifica após a instituição da progressão continuada. A reprovação também não foi totalmente abolida porque anotei estratégias para reter alguns alunos, especialmente nas séries iniciais, apesar da proibição das instâncias superiores: o aluno é matriculado na série adequada e forçado a frequentar a série precedente, procedimento que eles denominam *remoção interna.*

Não há muita diferença nos dois processos, que constituem as duas faces da seleção intra-muros escolares. A penalização anterior era constatada pelo atraso e evasão escolar. A atual, pela recusa ao ensino, como atestam os alunos entrevistados, que são mantidos no sistema, apesar de apresentarem falhas gritantes de aprendizagem. Freitas chama-os de *"excluídos de dentro"* porque, embora não aprendam português e matemática, adaptam-se às principais regras impostas a contento pela escola: submissão, competição, obediência (2003:36-38). A crítica ganha uma descrição ainda mais ácida por parte de Martins, que

considera o termo *exclusão social* expressão ideológica de uma práxis limitada, de classe média, típica do capitalismo globalizado. Segundo esse autor, projetos que pretendem incluir segmentos pobres da população, o fazem de forma mentirosa, perversa e injusta que ele denomina como *inclusão anômala*, destinada a mudar aspectos superficiais da realidade, para manter o fundamental, que é a desigualdade social.

Estas considerações não pretendem culpabilizar exclusivamente os professores atribuindo-se-lhes uma incompetência profissional. Apenas anotamos que se trata de uma forma educacional que não está descolada de uma lógica que perpassa toda a sociedade, mas que o professor frequentemente ignora.

A adoção de testes padronizados e procedimentos de controle para aferir a qualidade ou a ineficiência do sistema – com envio periódico de mapas e estatísticas de baixo rendimento de aprendizagem, por exemplo – confirmam a adoção de critérios pragmáticos, gerenciais e administrativos, transpostos das empresas para o interior da escola. Trata-se da subordinação do educacional ao econômico, com a consequente penalização dos incompetentes – alunos que não aprendem e professores que não conseguem ensinar. A estratégia de motivação financeira (prêmios de valorização), destinada a premiar as escolas que apresentam escores mais elevados nos testes do SARESP é relatada por todos os entrevistados e cobra-lhes um desempenho em termos de mínimos educacionais, sem a contrapartida do suporte necessário às suas ações pedagógicas. Fica, assim, desmoralizado o discurso da Indicação CEE 08/97, que refere a necessidade de serem valorizados conceitos diagnósticos e formativos na avaliação. Prioriza-se a lógica de mercado e não as escolas

diagnosticadas através de pontuação mais baixa, que deveriam ser auxiliadas com subsídios pedagógicos.

De ordinário, tanto administradores como docentes não costumam ter plena consciência do modelo ou paradigma subjacente em que se baseia a progressão continuada. Poucos são os professores que relacionam os problemas do micro universo escolar às macro decisões que ocorrem no sistema sócio-econômico, que exige análise mais complexa que considere suas vinculações com a ordem internacional, com a globalização, com a noção de desenvolvimento associada às questões da tecnologia, da modernização e do trabalho. A maioria refere-se apenas a "seu quintal", para o qual deseja soluções imediatas, sem, entretanto, almejar grandes alterações sociais. Rejeitam o *complexo*, mas queixam-se, também, que a política faz do professor um elemento passivo, que não é consultado sobre os destinos da escola pública.

Apesar dessa áspera descrição, que não faz jus a boa parte dos professores, eles têm, não obstante, uma vaga noção de que as políticas educacionais são adotadas por referência a modelos de outros países, intuem que o governo tem interesse em diminuir os gastos com a educação e que os alunos serão empurrados para as séries seguintes, para apresentar resultados estatísticos favoráveis. A recuperação nas férias, por exemplo, é compreendida, em parte, por essa forma – melhorar os índices de promoção, sem que relacionem a medida com as políticas neoliberais. Se, por um lado, sua intuição com relação à progressão continuada é verdadeira, por outro, utilizam-se de um argumento "colonizado" e contraditório, ao afirmar não ela não

se aplica à nossa realidade. Dizem que só funciona em países de primeiro mundo mas que, entre nós, vai acentuar o desnível sócio-econômico:

"É preciso mudar, em primeiro lugar essa mentalidade que o governo tem em copiar o que está acontecendo em países de primeiro mundo, pois nossa realidade é diferente" (Marilu).

Apesar de ser elevado o grau de desinformação em questões políticas, os professores desconfiam dos propósitos do Estado, amparados por boa memória em projetos anteriores, afirmando que já estão suficientemente *"espremidos e saturados de trabalho e culpas"* .Via de regra, preferem personalizar a responsabilidade pela má qualidade da educação pública, atribuindo-a a outros, desobrigando-se das ações que lhes são afetas. Nasser e Fumagalli, com base em Lefebvre, localizam no cotidiano esse modo de existência social, essa forma política de existir mediada pelo Estado, em que os cidadãos se deixam alienar, cedendo a outros suas capacidades de decisão (1996:32-33).

Tanto os entrevistados que apresentam maior grau de informação e consciência como os mais desinformados ou alienados (e isto vale para professores e alunos) sabem que os detentores de poder e de decisão vivem num universo distinto do seu e colocam-se acima dos demais. Percebem a sociedade dividida entre aqueles que mandam - "os de cima" - e aqueles a quem cabe obedecer, sejam diretores, supervisores, delegados de ensino ou políticos em geral. O governo (representante do Estado), é visto como o agente da normalização social e dele se espera a solução para todos os problemas internos à escola. Essa representação sobre o papel

atribuído às autoridades foi apreendida tanto nos questionários escritos, como nas entrevistas gravadas. É claramente uma construção coletiva, vestígio de nosso passado autoritário. Não distingue muito bem os níveis hierárquicos e decisórios mas *desloca-os* para símbolos que carregam em si as prerrogativas do poder, como o uniforme militar ou a farda, a despeito dos seus excessos. Uma boa parte dos alunos, por exemplo, acredita que as escolas só poderão melhorar a partir da introdução de maior segurança, representada por policiais que fiscalizem banheiros e corredores para separar/segregar os que têm acesso e os excluídos de seu espaço. Originariamente destinada às elites, a escola ainda não foi apropriada pelas classes populares. Nossos alunos, acreditando pertencerem às *classes médias*, tentam excluir os indesejáveis, perturbadores da ordem, sujeitando-se às autoridades *de cima*. Não escapando à tendência, a diretora da Escola Alfa tranquiliza-se com o frequente recurso à força policial, utilizando como álibi a disseminação do tráfico nas periferias e no entorno das escolas.

O desconhecimento das complexidades da sociedade contemporânea, aliado à crença num certo pragmatismo, que consiste em cuidar preferencialmente de seus próprios interesses, contribui para criar um estado de ansiedade, incerteza geral e passividade predominante no interior das escolas, que é utilizado para maior controle das ações aí desenvolvidas. "*A ignorância opera por si mesma a favor das tendências reacionárias gerais*", dizia Adorno (1962).

Era consensual, desde o início da pesquisa, a necessidade dos professores serem auxiliados a trabalharem em um novo paradigma avaliativo. Grande parte das reivindicações docentes referia-se à necessidade do Estado oferecer-lhes suporte pedagógico através de

reuniões de capacitação. Praticamente todos os professores revelaram que, nesse aspecto, o Estado pode gabar-se da boa qualidade dos cursos ofertados, que são bem elaborados, interessantes, frequentes – mas não alteram os procedimentos de aula, pelo olhar dos alunos e alguns administradores. Além disso, essas capacitações são percebidas como oportunidade de fuga à rotina. A fala de uma professora é exemplar para descrever a situação: *"o curso foi muito bom, com muitas surpresas, foi interessante, recortamos textos, cada grupo recebeu um tema, tinha que dramatizar. Fizemos um passeio (estudo do meio ambiente) em Itapecerica da Serra, fomos bem recebidos, fizemos terapia ma-ra-vi-lho-sa. Para a minha área foi muito interessante, a prática foi sensacional, conhecer as abelhas, fizemos trilha, aprendemos como preservar a Mata Atlântica, visita à cabana de índio, horta orgânica, cultivo de hortaliças, palestra. A gente veio de lá relaxada."* Seu comentário posterior referia preços, atendimento de monitores, e necessidades pessoais de consumo cultural. Em nenhum momento deu mostras de aproveitamento possível em atividades pedagógicas voltadas para seus alunos. Outra professora destaca a importância de algumas revistas que coleciona e que estão disponíveis na escola (Recreio, Veja, Nova Escola), cujos conteúdos a auxiliam em *atividades práticas* realizadas em sala de aula. É unânime a valorização de coordenadores dispostos a *"passar novidades" e "reciclarem os professores"*.

Esse panorama das escolas é percebido pelos professores de forma difusa e contraditória. Os aspectos referentes ao Estado, às autoridades, à comunidade em geral – pais e alunos, *aos outros* - são diagnosticados com precisão, mas não percebem, de outra parte, sua própria contribuição ao processo.

A propósito de uma discussão sobre a necessidade de serem estabelecidas estratégias para o planejamento urbano, Lefebvre adverte para o fato de que, em nível de projetos e planos, sempre existe uma certa distância entre a elaboração e a execução dos mesmos. Em meio a ambos intervém a *reivindicação* e a *impugnação*, as quais costumam ser confundidas com demasiada freqüência.

Na *impugnação* manifestam-se as ideologias dos grupos e das classes que intervêm, inclusive a ideologia ou as ideologias daqueles que contribuíram para a elaboração dos projetos. Nessa categoria encontram-se, por exemplo, todos os depoimentos que colocam objeções à progressão continuada, fundamentados em privilégios ou prerrogativas de poder que consideram imutáveis, como o fato de alguns alunos serem promovidos por outros professores, ou pelo Conselho. A progressão, nesse sentido, comete uma injustiça contra eles tirando-lhes a autoridade e o poder de reprovar.

A intervenção dos contestadores, por outro lado, introduz conflitos nas lógicas sociais e torna possível seu enfrentamento, permitindo medir o grau de democracia da referida sociedade. A ausência de democracia concreta se mede pela passividade dos interessados, seu silêncio, sua prudência reticente em relação ao que lhes concerne.

A contestação pode se converter em reivindicação, quando se torna uma prática frequente nos grupos que executam ou recebem uma determinada política social. É pelo respeito às reivindicações e discussão de suas possibilidades que se estabelece uma

perspectiva de transformação, perceptível no esforço metodológico de enxergar as virtualidades nas negações (LEFEBVRE: 1972, 141).

Quando os professores interpretam progressão continuada como promoção automática, entendo que estabelecem, no campo da representação simbólica, ou seja, na matriz discursiva, o trajeto do processo de discussão, mobilização e organização. Ao rejeitar o elemento fundamental da política educacional - a progressão - por um lado negam-se a relacioná-la às razões plausíveis para sua adoção, associando-a à democratização do sistema educacional. De outro, apontam as contradições nela existentes, porque são convocados pelo Estado a executar o inexequível. Submetem-se, de todo modo a ela, transformando seu significado, reinventando estratégias de trabalho pela aparente adoção da política - vista como inevitável - de acordo com uma lógica individualista.

Isto significa que reivindicam uma série de correções no processo de implementação, sem contudo questionar a *forma* escola, construída historicamente para atender necessidades do sistema produtivo capitalista. Lefebvre ensina que *a forma* se autonomiza em detrimento do real. Subsiste a reprodução, a lógica da repetição, o simulacro, a incorporação sem resistência aparente de um modo particular de veicular conhecimento. É recorrente o sentimento de que as coisas têm de caminhar da forma como está previsto, *"porque sempre foi assim"* e *"lá fora"* o mundo é assim, portanto a escola não pode seguir outros padrões. A naturalização do histórico impede que seja questionada a organização dos tempos e dos espaços escolares e a própria função seletiva da avaliação, cujo papel fundamental é definir os lugares sociais, através da competição. Ao defenderem a permanência do sistema seriado e as rotinas às quais estavam

habituados não se dão conta que a forma anterior também não respondia às suas necessidades pessoais e, mais grave, ao propósito de preparar o aluno com vistas a desempenhar um papel transformador na sociedade intrinsecamente injusta.

Aqueles professores que, em 1997, mostravam-se radicalmente contrários à implementação da progressão continuada, faziam previsões estabelecendo de antemão que os alunos e os pais ficariam desinteressados e que o nível de ensino (a qualidade) cairia muito; que tanto a escola pública como os professores seriam desvalorizados e desacreditados. Essas representações já presentes no seu repertório nada tinham a ver com a política em si, ainda não colocada em prática. O que eles representavam era a ausência de suporte material e institucional constatada por anos de abandono da escola pública. Ao mesmo tempo, atualizavam crenças pré estabelecidas na eficácia da reprovação (antecipações) que alguns autores denominam "profecias auto-realizadoras". Uma professora polivalente, sem perceber que deixava a descoberto sua disposição para boicotar a política, declarou:

"Sendo eu contra, como ajudar?...se fossemos consultados, jamais esse sistema iria acontecer...diante dessa nova proposta, já não há necessidade de se reciclar, sempre procurando idéias novas. Para que tantos esforços????"

Os professores e os poderes públicos fizeram cumprir o antecipado. Entretanto, quatro anos após ter sido introduzida a progressão continuada, todos os professores entrevistados, inclusive os que se apresentaram radicalmente contra, defendem a manutenção do sistema, desde que sejam feitas as devidas correções. Uma delas (Maria Lídia) enfatiza que

não é possível trabalhar com frequentes mudanças e que os processos devem ser analisados durante um período mínimo de dez anos, para possibilitar apreensão de *benefícios e malefícios.* Aspira-se, portanto a um mundo mais estável, de preferência sem grandes alterações que induzam a uma desacomodação dos sujeitos.

Em sentido oposto caminham os alunos entrevistados, para os quais a progressão continuada é inaceitável. Vítimas do processo e desconhecedoras, tanto dos suportes ideológicos, como dos motivos defensáveis da política, sentem na pele as consequências do abandono. Todos, mesmo os que anteriormente foram mais receptivos, são contra sua manutenção e apresentam razões indiscutíveis para isso, embora desvinculadas da política em si. Michele é a única exceção, por conhecer os motivos psico-pedagógicos e justificativas sociais contidas na formulação do programa.

oOo

2. Representações relativas aos componentes sócio-educacionais.

Referem-se, neste texto, aos significados da escola e da educação contidos nas representações dos entrevistados.

São múltiplas as representações sobre a escola e sua função na sociedade. Entretanto, parece que, entre os docentes, a concepção que prevalece é a da escola que molda, adapta, integra o indivíduo à sociedade, segundo seus imperativos e necessidades. A função primordial da escola seria formar um cidadão responsável que, ao mesmo tempo, seria contemplado com a prosperidade.

Pucci, comentando as reflexões de Adorno em torno das representações de professores, explica que a realidade social tornou-se tão opressiva sobre os homens, nos dias de hoje, que lhes impõe, através da escola, um processo de adaptação quase automático, ignorado por aqueles que não desenvolveram sua consciência crítica. A organização econômica faz com que as pessoas sejam dependentes do existente, sem questionamentos: *"Quem quer sobreviver tem que se adaptar ao que está dado" (...) "A necessidade da identificação com o existente, com o poder, com o dado cria as condições favoráveis para o autoritarismo"* (2001:139). Essa condição favorece o desenvolvimento, pela escola, de seu papel adaptador em relação às crianças e jovens de cuja educação é encarregada.

Muitos professores aspiram, como os teóricos do positivismo, a uma sociedade homogênea, onde os mais aptos destacam-se dos demais, qualificando-se para funções especializadas. De acordo com Durkheim, *"a sociedade não pode sobreviver, a não ser que exista entre seus membros homogeneidade suficiente: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade fixando de antemão, na alma da criança, as similitudes essenciais exigidas pela vida coletiva. Mas, por outro lado, sem uma certa diversidade, toda a cooperação seria impossível: a própria educação assegura a persistência dessa diversidade necessária...nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação"* (DURKHEIM, In FORACCHI:1967). De acordo com a representação durkheimiana a educação, além de propiciar a coesão social, humaniza o próprio homem, contribuindo para construir o ser social.

Em consonância com esse ideário, na escola justifica-se a hierarquização de alunos fortes e fracos, pela naturalização dos processos seletivos da sociedade e quase nenhuma problematização a respeito. Não se questiona o que está dado. Ainda se acredita, ingenuamente, que a sociedade é capaz de oferecer oportunidades iguais para todos e a escola é o *locus* dessa preparação. A origem dessas representações, segundo Luiz A. Cunha, pode ser buscada na pedagogia da Escola Nova, na doutrina liberal e no plano do Estado brasileiro, que concordam ao atribuírem à educação o papel de equalização de oportunidades, com a função ideológica de dissimular os mecanismos de discriminação da própria educação e os fatores de ordem econômica e política, afastando da escola a crítica social.

Uma das justificativas mais utilizadas contra a progressão continuada refere-se ao indisfarçável mal estar e à discriminação cometida contra os bons alunos, colocados junto aos maus. A homogeneidade social é reivindicada para dentro da escola e da aula, como anotamos em alguns depoimentos de professoras polivalentes, em 1997:

"Devido à queima de etapas na aprendizagem, esse aluno poderia se sentir deslocado e desestimulado em comparação aos outros colegas..."

"Se colocarmos os ótimos junto aos fracos, eles não têm paciência para ajudar o coleguinha que, muitas vezes, vai taxá-los de burros".

Não são apenas os polivalentes que defendem essas idéias. Rogério, professor de Matemática, em 2002, também o faz:

"Quando alunos com discrepância muito grande são agrupados, os que têm aproveitamento são prejudicados, na medida que o professor não pode avançar no conteúdo, porque os fraquíssimos não conseguem acompanhar o ritmo dos melhores"

"Os ótimos não têm oportunidade de aproveitar todo seu potencial e os fraquíssimos não avançam".

A função diferenciadora da educação (para selecionar os destinados às funções intelectuais) também é inconscientemente reivindicada:

"sabemos que nem todas as pessoas terão oportunidade de um grande futuro e nem todos têm afinidade com todas as matérias estudadas" . Essa professora polivalente em 97 defendia a progressão continuada como um sistema destinado às escolas para pobres: *"pelo menos, todos terão direito a um curso concluído".*

A escola deseja manter a homogeneidade social, eliminando os problemáticos. Estes são excluídos da sala por indisciplina, ou se auto-excluem por faltas e cabulação de aulas. Praticamente todos os professores se ressentem de trabalhar com classes muito heterogêneas, considerando esse aspecto do ensino como um dos mais difíceis de enfrentar.

A crença nas diferenças individuais de aprendizagem, observadas nas crianças, serve ao propósito de encobrir as diferenças sociais. Reivindica-se o direito à diferença, para atribuir maior tempo de aprendizagem e suporte pedagógico às crianças que não aprendem, mas os próprios professores, em 97, anteciparam o fato de que os alunos mais lentos não receberiam o mesmo tratamento que os demais, sendo empurradas com conteúdos diferenciados. Há duas hipóteses para essa constatação: calejados por promessas não cumpridas, por parte das

autoridades, não acreditavam na oferta de condições para a efetivação das aulas de recuperação e reforço; é possível, entretanto, que os próprios professores, na medida em que não dispusessem do artifício da nota para reter, se abstivessem do compromisso de ensinar. Durante uma reunião na Escola Alfa, uma professora afirmou, categórica:

"...agora eles ficam no ócio, já não dou nada, porque não aprendem, mesmo."

A escola moderna dos séculos XVI e XVII instituiu o conceito de infância, período em que a criança é excluída do universo dos adultos, para ser socializada, em função de uma adaptação - que resulta numa atividade intelectual empobrecedora (BACHA:1998,175-189). A partir disso, o que ela vive fora dali não importa – tese que Paulo Freire sempre combateu, em suas propostas alfabetizadoras. Os professores parecem ignorar outros contextos educativos, ou menosprezá-los, priorizando os saberes veiculados pela escola como mais importantes do que os demais. Entretanto, a vivência não se esgota dentro da escola. A *escola não é a vida*, como anotei em representações de professores e alunos. Não é também *preparo para a vida*, como pretendem outros. A vida se vive independentemente e, em alguns contextos, sem o concurso da escola.

Entretanto, outra representação predominante é a que atribui à escola a função de preparar para a vida – que será vivida apenas e depois de sair-se dela. Enquanto isso não ocorre, trabalha-se com a intenção de moldar no estudante os comportamentos disciplinados e as atitudes que são requeridas fora da escola – vale dizer, no mundo regido pelas regras do mercado.

Instituição histórica criada para atender às necessidades de socialização, em um mundo que se conformava, no final do século XIX, assumiu uma vinculação com o mundo do trabalho e formação de mão de obra no sistema capitalista. A necessidade de cobrança e fiscalização para as atividades humanas, a exigência de comportamentos dóceis, educados e obedientes - razão instrumental do taylorismo-fordismo - são trazidas para dentro da escola, exigindo a domesticação e adequação do futuro trabalhador à disciplina, fundamental para a organização da sociedade capitalista industrial. A concepção do ritmo ótimo para aprendizagem e alguns problemas designados por "falta de maturidade" e "autonomia" - que têm a ver com o desenvolvimento físico, social e emocional do aluno - de certa forma também estão ancorados nessas exigências do sistema produtivo e associados à esfera adaptativa da educação às necessidades ocupacionais do capitalismo. A fala de uma professora atesta o fato:

"Escola boa e respeitada é aquela que também ensina limites para o aluno. Temos notado que nossas crianças não conhecem nem respeitam fronteiras. Sabemos que ensinar limites somente, em muitos casos, não basta. Temos que impor, determinar as regras". Do ponto de vista da sociedade industrial, os alunos são socializados para a obediência e a subordinação.

Os saberes escolares veiculados pela escola também são históricos, tanto quanto as habilidades e comportamentos, voltados para uma dada configuração social. É por todos sabido que, na década de 40, quando da institucionalização da educação básica no Brasil, interessava preparar os jovens das camadas urbanas para ocupações médias no mercado de trabalho, fato que aproximava os anseios de ascenção social desses grupos sociais aos do

Estado brasileiro, empenhado em desenvover um projeto urbano industrial. Essa escola e seus conteúdos, destinada à elite, tinha como objetivo preencher os quadros da tecnoburocracia incipiente, para a organização do Estado. Da parte de alguns professores como Rogério e Maria Lídia, observou-se que ainda há, entre muitos profissionais da educação, espaço para representações sobre conteúdos de aprendizagem anacrônicos, associados às antigas funções que deveriam ser cumpridas pela escola pública, não obstante seus frequentadore,s hoje, pertencerem a outras camadas sociais. O discurso desses professores privilegia alguns aspectos cognitivos valorizados pelas camadas médias da sociedade. Os alunos, por sua vez, de uma forma extremamente alienada, não apresentam condições de discernir entre fatos e ilusões. Aqueles que olham em direção ao futuro, repetem aspirações contidas na fala de seus professores, direcionadas ao exercício de profissões liberais, para as quais é necessário cursar uma universidade cara (Medicina, Veterinária). A escola, ao associar diretamente educação e obtenção de emprego, aceita sem reservas uma moralidade que estabelece valores irrealizáveis numa sociedade caracterizada pela exploração do trabalho e pela desigualdade social e econômica. Desconsideram que o processo produtivo é por natureza excludente. Para os alunos, a realidade é mais dura . Praticamente todos eles, de alguma forma, contribuem para o sustento imediato de suas famílias e não conseguem sequer satisfazer algumas necessidades elementares.

Esse contexto não pode ser generalizado. Maria reivindica espaços de expressão para seus alunos que ela própria exercita, confrontando a coordenadora e supervisores autoritários. Adota atitudes políticas cidadãs e, ao mesmo tempo, procedimentos repetitivos. Entre os alunos, é possível enxergar lampejos de insubmissão até mesmo sob crenças redutoras. Cyntia

é capaz de identificar claramente quando alguns professores rejeitam alunos pobres – com o cheiro do povo, como diz a coordenadora Laura. Joana quer ser advogada para lutar pelos direitos humanos, que ela não sabe muito bem do que se trata, mas identifica com a luta dos mais pobres por melhores condições de vida.

Existe uma aceitação indiscriminada de que a competição é um dado natural da sociedade. Muitos professores, como Rogério, Maria Lídia e Jacyra, além de boa parte dos depoentes de 97, apontam para o fato de que padrões mínimos de educação, como os vigentes nas escolas públicas, que adotaram a progressão continuada, dificultam o acesso do aluno ao mercado de trabalho. Estão seguros de que serão futuramente discriminados em comparação com os das escolas particulares. Afirmam que essa é uma competição injusta, como se a sobrevivência numa sociedade desigual não o fosse.

De todo modo, a escola é representada, tanto pelas camadas populares, quanto pelos grupos da pequena classe média, como forma de melhoria, pela possibilidade que vislumbram de obter melhor emprego e elevar suas condições de vida, ascendendo a postos mais elevados na escala social. Todos os alunos relataram a preocupação de seus pais com a frequência e seriedade nos estudos, para não perderem as chances oferecidas pelo mercado de trabalho. Não se trata, contudo, de uma inquietação voltada para o futuro mais distante, mas a necessidade premente de auxílio nas despesas domésticas.

Para os professores, entretanto, os pais e a família, em geral, são responsáveis pelo fracasso escolar e desinteresse dos filhos pelos estudos. Essa é uma das fortes causas da

rejeição à progressão continuada, percebida tanto nos depoimentos de 97, dos quais apresentamos exemplos abaixo, como nos mais recentes. Para grande parte dos professores, a progressão continuada só poderá ter sucesso quando a comunidade e as famílias forem conscientizadas da importância do processo educacional:

"Apóio a partir do momento em que a sociedade estiver organizada sócio-economicamente e garantir essa progressão continuada; assim, haverá possibilidade de realmente dar certo em nosso país. O aluno será avaliado pela vida e não pela escola" (PEB-1);

"Para que a política dê certo é preciso, em primeiro lugar, melhorar a sociedade para, depois, garantir a escola sem reprovação" (PEB-1);

"O Brasil não é primeiro mundo, não tem a mesma cultura, não está preparado para essa mudança. No Brasil, as coisas só funcionam bem, quando o cidadão é pressionado através de multas" (Maria Lídia);

"Para que esse sistema funcionasse, precisaria mudar a cultura do povo e isso só se consegue através de gerações (...) Esse novo sistema é a idolatria da subcultura, da hipocrisia e da inversão de valores que impera neste país. Povo sábio é povo culto, não é povo com diploma" (PEB-2).

O que não se questiona é o fato de que, se a sociedade fosse igualitária, políticas compensatórias não seriam necessárias. A valorização de aspectos da cultura burguesa ainda prevalece na escola pública, considerada como espaço destinado às camadas médias da sociedade.

As escolas teimam em manter o mundo social desvinculado do seu espaço. Os professores consideram "políticas demagógicas" toda e qualquer iniciativa de caráter social efetuada através da escola. Caracterizam a escola como "depósito de crianças", espécie de creches onde ficam, enquanto os pais trabalham, comem, são vacinadas, etc. Isolam o espaço escolar do contexto social, reservando para si apenas as tarefas do *ensinar*, rejeitando o *educar*, que compete à família. Afirmam não mais exercer seu papel porque são faxineiros, assistentes sociais, babás, médicos. Atribuem ao Estado e às famílias a responsabilidade por essa situação. Aqueles, por não proporcionarem o suporte necessário às suas atividades. Estas, por não se interessarem pelo desenvolvimento intelectual dos filhos, não ajudarem nas tarefas, não cumprirem com suas obrigações. A organização familiar convencional, constituída por pai e mãe, é o modelo ideal, enquanto todas as demais formas são menosprezadas sob o rótulo "família desestruturada.

O preconceito ainda é frequente contra o aluno pobre. Joana contou-me que alguns professores resistem a se aproximar fisicamente dos que vestem roupas sujas, apresentam material velho, pedem lápis e papel emprestado, não tomam banho com a mesma frequência que os demais. O depoimento de Maria Lídia é carregado de preconceito:

"...você observa que a maioria dos estudantes são alunos mais escuros na cor, e no Brasil a gente já percebeu a dificuldade que esses estudantes tinham, não em nível de inteligência, são inteligentíssimos, mas a estrutura familiar, ela oferecia menos...é diferente daquela família de cultura européia..."

Os motivos que levam os pais de famílias humildes a insistirem na escolarização dos filhos costumam ser desconhecidos da maioria dos professores. De acordo com Lucien Sève (1989:165)[75], a dinâmica do trabalho escolar de cada criança, que implica nos resultados considerados como sucesso ou fracasso, não pode ser avaliada sem o conhecimento do processo de identificação que estabelece com os seus. Ele explica que cada criança interioriza um "romance sócio-familiar" – ou seja, aquilo que leva uma família a colocar suas crianças na escola. Dependendo de cada caso, essa história pode significar algo como: *"estuda bem para mostrar-lhes quem somos"*; em outra, pode significar: *"estuda bastante para não viver como nós"*; em outra ainda: *" não é na escola que se mostra quem se é"*, coisa que, de resto, assume sentidos bastante diferentes para cada criança de uma mesma família".

A escola não é apenas depositária de esperanças de ascensão social, como parecem crer os professores e certas proposições correntes na política educacional, associadas a desenvolvimento econômico e obtenção de habilidades necessárias ao mundo do trabalho. Ela é também espaço de vivência social, retorno a modelos inacessíveis de convivência humana de pequenas comunidades em que todos convivem e se reconhecem. Daí a insistente procura desse espaço como reminiscência de prazer estético, de retorno a um mundo imaginário que não mais existe, mas que permanece no inconsciente coletivo; local de brincadeiras, namoros, fantasias, convivência com pares que trocam signos de pertencimento a grupos, observáveis entre os adolescentes: gestos, gírias, posturas, usos; o boné, as tatuagens, o tênis e a roupa propositalmente rasgadados, uma cultura que valoriza mais a comunicação oral. Resgate e

[75] O autor refere-se a estudos de Yves Clot, *"Quelques histoires d'échecs scolaires"*, Societé Française, n.9, nov. de 1983-janeiro de 1984 e Jean Pierre Terrail, *"Quelques histoires de transfuges"*, idem n.17, out-dez. de 1985 (cit. n. 38)

nostalgia dos mitos fundadores. Os adolescentes também vão à escola para se encontrar e muitos professores não aceitam esse fato – dizem que a escola é o clube, só querem cantar, dançar, não levam nada a sério. Lefebvre nos lembra que o espaço mental onde transitam os jovens é único, paralelo, diferente e hostil ao dos adultos, mas encaminha-se inexoravelmente para o mesmo modelo homogêneo, onde existem poucas oportunidades de fuga ao comportamento padrão.

Enquanto permanecerem adolescentes, serão marginais, incompreendidos, rebeldes. À medida que assumirem os mesmos valores de seus pais e professores, serão integrados à sociedade.

A *apropriação do tempo e do espaço*, que Lefebvre considera uma modalidade superior da liberdade, é negada no interior de nossas escolas, sobretudo quando é reclamada por uma clientela que não teria direito a ele. O depoimento de Laura revela o quanto de esforço pessoal e coletivo é necessário para fazer aceitar os projetos de protagonismo de seus alunos contra interesses de funcionários, professores, diretores.

A rejeição da qual falamos é muito mais ampla do que a dirigida à política educacional analisada. A progressão continuada é apenas um álibi para velhos problemas. Azanha, em texto de 1990 - anterior, portanto, à progressão continuada - adverte para o fato de que *"sempre que ocorreu uma maciça extensão das oportunidades educativas, os educadores sentiram-se chocados no seu zelo pedagógico"... "Os argumentos utilizados pelos professores referem-se ao rebaixamento da qualidade do ensino, como um preço inadmissível, em nome*

de uma abstração qualquer – a mais nomeada tem sido a possibilidade de ascenção social e emprego. Em termos de política social, as medidas nessa direção sinalizam a adoção da escola como uma variável social capaz de transformar a ordem econômica. O rebaixamento da qualidade do ensino, por sua vez, toma por referência os padrões das classes mais privilegiadas" (1990:67-68).

Parece que a educação tem sido apenas encarada como veículo transmissor de conhecimentos e não como instrumento de reflexão crítica da cultura e dos valores herdados e impostos. Certamente a maioria das escolas não educa para o conhecimento, nem para a autonomia ou para a intervenção na sociedade com objetivo de torná-la menos injusta. Menos ainda para a construção de relações mais saudáveis e fraternas. Entretanto, existe espaço para a recriação dessa lógica, naqueles que não se submetem.

3. Representações relativas aos componentes pedagógicos.

As representações agrupadas nesta categoria referem-se à forma como os professores – e por transferência, seus alunos - compreendem o processo de aquisição de conhecimento e domínio de conteúdos e as ações direcionadas ao ato de ensinar e aprender.

A questão à qual nos debruçamos, nesta parte do trabalho, fundamental para refletirmos sobre a atuação docente, é tentar compreender os referenciais que influenciam suas práticas conscientes ou não, que supomos estar associadas a valores, à forma como vêem o mundo e a si próprios, na relação com o conhecimento e na vivência do seu cotidiano. Isto

significa reconhecermos que toda obra se apóia numa apropriação da práxis coletiva, que pode ser meramente repetitiva ou inovadora, mas que incorpora os antecedentes da produção humana.

Teoria x prática.

Um dos aspectos mais evidenciados em toda a pesquisa refere-se ao fato dos professores, diante das dificuldades para exercer seu ofício, reivindicarem orientações técnicas a serem ofertadas por coordenadores ou pela Delegacia de Ensino, desde que sejam práticas e não teóricas. Eles valorizam os coordenadores que trazem novidades, cujos saberes práticos - tanto mais valorizados, quanto úteis - conduzam seu trabalho sem tropeços, dispensando as mediações teóricas que possibilitem a reflexão *sobre* ou *na* ação. Em geral, os cursos de formação continuada por eles realizados - sobretudo as ações de capacitação que a Secretaria da Educação tem desenvolvido nos últimos anos - são bastante elogiados. Percebo que os professores gostam de sentir-se como alunos, sentar-se na carteira diante de outra autoridade intelectual, *receber* conhecimentos, através de apostilas, textos, ilustrações. Entretanto, esses novos saberes pouco alteram seu modo de trabalhar. Deles apreendem algumas receitas que, de pronto, são aproveitadas, depois retornam aos seus métodos.

Renato e Rogério enfatizam esse aspecto, ao relatar a resistência dos professores para assimilar novos conhecimentos e formas de atuação. Ambos concordam com o fato de que *"professor, dificilmente muda"*. Sonia e Laura, ocupando funções administrativas, relativizam essa constatação, justificando essa impossibilidade pelas dificuldades concretas dos professores se valerem desses conhecimentos em sua prática cotidiana. Elas se referem às

condições de trabalho e à infra-estrutura oferecida pelas escolas. Os baixos salários dos professores obrigam-nos a uma sobrecarga de aulas em várias escolas, que impede o espaço para a reflexão conjunta. Muitos não conseguem conciliar duas ou três frentes de trabalho com as HTPC, e não têm dinheiro para multiplicar materiais interessantes, que possam ser oferecidos aos alunos carentes.

Tardif chama de *epistemologia da prática profissional* o estudo do conjunto dos saberes, conhecimentos, competências, habilidades ou aptidões e atitudes (aquilo que já foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser) utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Discorrendo sobre os conhecimentos profissionais, em geral, esclarece que eles são essencialmente pragmáticos, isto é, destinam-se à solução de problemas concretos em seus afazeres, daí decorrendo que somente aqueles que partilham da mesma profissão são capazes de avaliar essas práticas.

Uma vez que esses saberes são criados e se concretizam em situações de ação, esse processo envolve sempre uma parcela de improvisação e discernimento em relação às decisões a serem adotadas e ao redimensionamento de objetivos e meios a serem empregados no curso das ações, em qualquer área profissional, inclusive na área docente (TARDIF: 2000,6-10). Esse autor considera que *"o conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc.) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos"*, sejam eles pacientes, prisioneiros, alunos. A reflexão sobre a ética profissional cessa de existir *como um discurso* exterior à prática e que domina a ação, quando passa a participar do próprio

processo de discernimento profissional (saber distinguir, estabelecer diferença, fazer apreciação de algo) a ser exercido na prática cotidiana e co-institui essa prática.

Compreender essa epistemologia da prática profissional docente significa tentar captar como os profissionais os incorporam em função dos limites e dos recursos de que dispõem para realizar seu trabalho. Por este motivo, as formas de atuação de um professor só podem ser estudadas associadas a uma dada *"situação de trabalho na qual co-evoluem e se transformam"* (Idem, 8-11). Tardiff recomenda ainda que todo pesquisador deverá eliminar de suas avaliações a visão normativa *do que deveria ser feito pelos profissionais* pelo conhecimento *do que eles são, fazem e sabem realmente.*

Toda a literatura pedagógica produzida no final dos oitenta e na década de noventa, na qual se inspiraram os Parâmetros Curriculares Nacionais[76] enfatiza a necessidade cada vez mais urgente do professor tornar-se um profissional reflexivo. Essa tese, entretanto, parece tornar-se cada vez mais distante, em vista das condições de trabalho e formação profissional oferecidas aos professores. Outra observação refere-se à incorporação, por parte dos professores, do discurso pedagógico vigente, sem correspondente compreensão de seus

[76] Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio foram instituídos pelas Resoluções CNE-CEB No. 02, de 07/04/98 e CNE/CEB No. 03 de 26/06/98. Constituem um referencial para a reflexão, construção e plenificação do currículo em dimensão nacional. Em sua concepção teórica vinculam-se inequivocamente à teoria construtivista, pela defesa constante da necessidade do educando *"aprender a aprender"*. Enquanto estratégia de adequação da educação às necessidades do capitalismo globalizado e consequente formação de mão-de-obra, justificam-se por um novo *"reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo"* tendo em vista a *"formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos"*. MEC-SEF:1996

conceitos. Banaliza-se a forma, a embalagem, mantendo-se o mesmo conteúdo esvaziado, que já não mantém seu anterior prestígio. Entre professores, acredita-se que é preciso ser construtivista para estar atualizado, ainda que não se conheça um texto de Piaget. A maioria dos professores que entrevistei, por exemplo, com exceção de Laura, não leu os Parâmetros Curriculares, mas verbaliza uma pseudo-ciência que demonstra a precária formação profissional. Mudam-se as palavras para não se ter que mudar o mundo.

Em decorrência dessas condições de trabalho, e do que minha experiência é capaz de perceber, com apoio nos depoimentos analisados, inexiste aquilo que o discurso pedagógico construtivista convencionou chamar de *processo de ensino-aprendizagem.* Trata-se de uma ficção veiculada nos textos educacionais das duas últimas décadas. Trata-se de uma representação. O que pudemos verificar através da pesquisa é que há ensino. E há aprendizagem, nem sempre necessariamente associada ao processo formal de ensino.Os dois processos ocorrem com frequência desvinculados entre si.

É preciso reconhecer que, de certa forma, os professores são levados a isso por uma imposição de práticas que desmerecem seus modos de fazer. Jacyra denuncia os constrangimentos sofridos nas reuniões: os professores são cobrados a um desempenho que não coloque em risco as estatísticas oficiais (*mais de 10 alunos [com notas vermelhas],* diz ela, *é esperar, que eles pegam pesadíssimo*). Cartilhas e livros-textos estão praticamente abolidos da rede, mas nada foi colocado em seu lugar. Incentivados por uma ideologia do cientificismo que privilegia as técnicas no lugar da reflexão teórica, os professores se defendem de possíveis suspeitas quanto à sua competência: *"fiz tudo que pude para ajudá-los:*

pesquisei em vários livros, sugestões, técnicas diversas para poder sanar suas dificuldades, recorte de letras, palavras, frases, varais de letras"... "a criança precisa aprender através de outros métodos, formas diferentes"... "fiz tudo que estava ao meu alcance, reforço, recuperação...

Os próprios alunos reconhecem claramente o sintoma dessa crise, quando percebem em alguns professores, a incapacidade no domínio da classe, nas relações com o aluno originário das classes populares; insegurança quanto a métodos e procedimentos, tanto de ensino, quanto burocrático-administrativos. Veja-se a fala de Luís, o professor de Física, que expõe desoladamente as tentativas infrutíferas que realiza para motivar seus alunos. Os professores mais velhos e tradicionais, como Marilu e Maria Lídia desempenhavam racionalmente suas tarefas, utilizando-se de meios e fins para alcançar determinados objetivos educacionais. Hoje, fica claro que isso já não funciona mais. Essa racionalidade é intuída como insuficiente para dar conta dos anseios atuais, fazendo com que essas professoras sintam nostalgia de um tempo que não mais existe. Aqueles que tiveram uma formação tardia, como Jacyra, ou mais precária, se utilizam cada vez mais de improvisação, indeterminação e senso comum em suas atividades, fato que é percebido por seus alunos, que lhe cobram objetividade. Observe-se a afirmação generalizada, entre os alunos, de professores que não sabem conduzir-se perante suas classes e se limitam a passar exercícios na lousa, abandonando-os à própria sorte. Ao mesmo tempo, apoiam-se em rotinas demasiado inflexíveis, incapazes de captar a mobilidade fugidia do que se configura como necessário em seu trabalho – o mundo atual parece não se adaptar aos seus valores e convicções.

Os estudiosos das culturas escolares esclarecem que os saberes profissionais dos professores são temporais, adquiridos através do tempo; provém de sua própria história de vida, sobretudo de sua prática escolar, que leva de 15 a 16 anos de suas vidas, onde constroem uma bagagem de conhecimentos, crenças, representações e certezas sobre a prática docente. Sua formação específica pouco muda as crenças anteriormente desenvolvidas, em geral adquiridas por imitação a procedimentos análogos de outros educadores. Sempre que se deparam com situações específicas para as quais devem dirigir suas ações, valem-se dessa bagagem e reativam modelos de solução advindos de sua própria história familiar e social (Ibidem, 14). Nossos entrevistados não fogem a essa regra. Referem modelos nos quais se inspiraram para atuar desta ou daquela forma. A maior parte deles aprendeu em exercício, a partir da assunção da primeira classe, sozinho ou com outros colegas, de quem imitam práticas ou obtêm subsídios. Praticamente todos os professores revelaram que, nos seus cursos de formação, não aprenderam a dar aulas. Isso também foi confirmado por Michele, a aluna do último ano de Magistério.

Quando esses valores originais que balizam sua prática profissional deixam de ser evidentes e passam a ser questionados pelas autoridades, através da legislação educacional, por exemplo - como ocorreu com todas as orientações pós-LDB -, instala-se a crise do poder e de competência do professor e da confiança do público. A rejeição à progressão continuada revela o momento de uma crise profissional, em que os conhecimentos, estratégias e práticas profissionais não funcionam mais como esperado por eles. A partir daí, surge a necessidade de se discutir *a crise da ética* profissional, porque sua atuação docente baseia-se num saber não

codificado, sequer expresso numa linguagem teórica - mas constitui sua base para o ensino e implica quase sempre em procedimentos de controle e legitimação. (AZANHA:1990, 68).

Comentar uma prática é fazer a crítica da simples e estreita objetividade dos atos. Entretanto, é preciso compreender que, por trás dos atos há sempre uma subjetividade que os organiza. A experiência insiste que a acumulação de conhecimento nunca é totalmente formalizável, mas refere-se de modo indissociável ao real, e manifesta-se na própria prática. *"A apropriação das formas sociais não é mera interiorização das necessidades objetivas, mas uma elaboração, por parte do sujeito, do seu campo de possíveis, dentro daquilo que lhe é oferecido...a atividade afirma claramente o poder matricial das relações sociais objetivas na formação da personalidade"*. Atividade, experiência, prática, *vivência* são dimensões que conseguem, efetivamente, avaliar as relações que todo ato humano estabelece entre a objetividade e a subjetividade (CLOT:1989, 189).

Muitos professores manifestam desânimo no âmbito da escola pública e até mesmo um certo rancor. Este trabalho não procurou quantificá-los, mas buscar os sintomas desse mal estar que, surpreendentemente, inexiste para alguns profissionais. O que motiva Renato, por exemplo, é uma profunda consciência de classe que, não obstante, incorpora e veicula alguns elementos motivadores da sociedade capitalista, como procedimentos de troca e a busca pelo lucro. Isso não invalida sua gratidão à escola pública por ter-lhe proporcionado meios de superar a pobreza de sua infância, em Goiás. É esse sentimento que o motiva a devolver para seus alunos, em forma de dedicação, o que recebeu da sociedade. Maria Amélia, por outro lado, encontra no exercício profissional identificação com as funções da maternidade. Estes

professores são exemplos de que a individualidade pode suplantar a particularidade[77] e como, a partir de suas subjetividades, encontraram espaços para construir relações igualitárias que garantem a motivação das crianças e jovens com a aprendizagem.

Avaliação e nota

Uma das maiores queixas de Maria Lídia refere-se à excessiva importância que os alunos dão à *nota para passar*, ao diploma que a maioria deseja obter, sem colocar nenhum esforço próprio nessa *aquisição*. O que a maioria não percebe é que, na impossibilidade de convencerem seus alunos, seja pela falta de argumentos, seja pelo relacionamento difícil, seja ainda por insuficiência de informação teórica ou carência de dados críticos sobre a realidade, costumam utilizar-se de procedimentos corriqueiros no mundo capitalista. Em *troca* de um comportamento desejado, um esforço necessário ou mesmo da simples imposição da vontade pessoal, um desejo de controle sobre seus alunos- que muitos explicitamente reconhecem como necessário – fazem uma espécie de contrato com eles, compensando-os pelo comportamento desejável. Trocam pontos, meios pontos e notas, pela presença, pela participação, pelo comportamento, pelo caderno, pelo interesse e até a própria promoção no sistema, com falsos motivadores positivos e negativos. A própria recuperação fora do horário ou nas férias é tida como castigo.

[77] Para Agnes Heller, o homem fragmentado em seus papéis pode ser engolido por eles, orientando-se apenas no sentido de seus interesses próprios, egoistas. As motivações particulares dizem respeito aos comportamentos conformistas e estereotipados. Na formação da individualidade, ao contrário, o homem é capaz de uma insurreição moral que o conduz à realização do humano-genérico, isto é, dirige suas ações em benefício de outros, recusa-se à pura adaptação social. (PATTO:1991,140-143)

Compra-se a obediência, já que não se consegue obtê-la por outros meios mais duradouros ou válidos moralmente. O resultado é que quem é comprado aprende a dar mais valor ao objeto de consumo que é a *nota* ou os *pontos positivos* do que ao conhecimento propriamente. Os professores espantam-se com o descaso dos alunos e dos pais, que procuram a escola para saber se seus filhos ficaram com "C" ou "D", relativizando o valor da educação e seus conteúdos. Indignam-se com o que consideram *um sinal dos tempos* mas não questionam que os alunos aprendem, desde cedo, a comportar-se conforme o jogo que se lhes é imposto por seus pais e professores.

Concluímos que, na educação, se aceita muito facilmente os valores da sociedade consumista, rejeitada aparentemente, fato mais grave ainda do que constatar que o procedimento não funciona como esperado. Mesmo assim, os professores teimam nessa tática. Numa reunião de HTPC da escola Alfa, por exemplo, professores, coordenadora e diretora programaram uma série de estratégias de incentivo positivo e negativo para que o aluno fizesse a prova do SARESP: fornecimento de lanchinho, atrelamento da nota dessa avaliação ao conceito bimestral, ameaça de ficarem automaticamente para recuparação, em janeiro, caso não comparecessem. Os procedimentos, aliás, foram induzidos pelo próprio sistema, porque o prêmio de valorização do magistério somente seria pago às escolas que melhorassem seus índices de aproveitamento, em relação às avaliações anteriores.

A "nota" é, portanto, a representação escolar da troca, originada no campo da produção. O "trabalho" escolar é pago não com um salário, mas com um "prêmio". Entendida como instrumento de medida e de pagamento, essa representação destina-se também a

preencher o espaço vazio do conhecimento e estabelece uma prática que conforma o pensamento e é por ela conformada, dando margem a outros procedimentos análogos, que se reproduzem indefinidadmente, no espaço das relações e da prática docente.

Brincar e aprender.

A representação do estudo como trabalho, vinculada aos valores da sociedade capitalista de produção, está associada a outra, do progresso através do esforço, da luta e da batalha. O trabalho como castigo e punição ao pecado original, fruto da desobediência às ordens divinas, é concepção presente no mito fundador do judaísmo. Adão e Eva, expulsos do paraíso, foram obrigados a conquistar o pão com o suor de seu corpo. Conseqüência do ato punitivo da divindade, a vivência do mundo material e imperfeito é relegada a um plano secundário, posto que não pode competir com a Verdade soberana do espírito. Esse mito de incomensurável potencial moralizante está presente em toda cultura ocidental. A partir dele, cessa o prazer, o lúdico adquire contornos de pecado, instaura-se a canga. A moralização do ato educacional aparece em muitos depoimentos de conteúdo castrador: *"alguns alunos trocam liberdade com libertinagem"*. Contraditoriamente, os professores reivindicam a possibilidade de sentirmos prazer no estudo, desde que aureolado com uma certa ascese ou seriedade, desvinculada de sua motivação erótica.

As nossas escolas operam a cisão entre o dever e o lúdico. Na escola não se brinca, se trabalha. O espaço do brinquedo é circunscrito no tempo e no lugar do recreio, *"fora do qual toma ares de transgressão"* (BACHA:1998,166,167), interferindo, segundo os professores, na possibilidade do aprender, em flagrante discrepância com a opinião dos alunos,

para os quais, professor bom é aquele que não grita, brinca e ri. A reivindicação do lúdico e sua apropriação na vivência, fica patente em todos os depoimentos dos alunos. A diretora do Alfa contou-me, informalmente, que é cobrada a realizar, pelo menos, duas festas anuais - que ela nem sempre coloca no calendário - mas é obrigada a ceder, por pressão dos alunos. Estes, perguntados sobre o que falta na escola, são unânimes em afirmar: lazer e esporte.

Muitas vezes o argumento utilizado para o fracasso do aluno é a falta de maturidade (que alguns denominam prontidão) mas, na maior parte dos casos, aparentemente, significa um conjunto de atitudes que excluem a brincadeira e adotam a seriedade e concentração como condições para o aprendizado - que não depende, entretanto, do ensino ou da relação que se estabeleça entre o ensinante e o aprendiz. Aliás, brincadeira e desinteresse, têm preço na escola: nota *vermelha*, ponto *negativo*, expulsão da sala. A falta de maturidade é um pseudo conceito, portanto, uma representação fundada no senso comum, frequentemente utilizada como desculpa para a repressão. A criança ou adolescente estarão maduros quando aceitarem as imposições sobre o seu ser, seu desejo, seu corpo. Uma das professoras, com quem conversei, deixou escapar o sentido do processo: *"os alunos conseguiram 'se enquadrar' dentro do processo de ensino-aprendizagem"*.

Conteúdos escolares

Como compreender o extremo zelo que os professores demonstram em ensinar *tudo a todos*? Como justificar os argumentos presentes nos depoimentos, tanto de docentes quanto de administradores escolares, para o cumprimento dos objetivos, dos conteúdos, programas de

ensino, todas as *etapas* da escolarização? Uma das causas da rejeição da progressão continuada prende-se a esse aspecto porque, de acordo com essa representação, o aluno que progredir automaticamente no ensino fundamental não será capaz de aprender tudo de que precisa.

"Ao reprovar ou aprovar um aluno, procuro explorar até o mínimo do conhecimento que ele pode me oferecer (grifos nossos) e, se nem mesmo 'esse mínimo' exigido ele conseguiu vencer, é melhor que ele tente novamente até aprender. Não é assim que acontece com tudo o que desejamos aprender?"

"Todo trabalho deve ser completo, assim como toda fase da vida", diz uma das professoras garantindo que *vai atrás* de todos os alunos com problemas de aprendizagem e consegue recuperar a maioria deles, ainda que não tenham dominado *a metade do que ela queria.*

Em primeiro lugar, cumpre destacar que o modelo do professor que se construiu ao longo da modernidade, através de uma representação social, é o daquele que tudo sabe. O do aluno, aquele que, nada sabendo, tudo aprende com o professor. Os depoimentos dos professores confirmam essa representação que elimina a possibilidade do erro na instituição escolar e desvaloriza *"aquele que pode vagar diante das certezas em busca de sua própria educação"*. O autor dessa metáfora nos adverte para o fato de que a autoridade docente tem seu sujeito esvaziado a partir do momento em que a educação ocidental assume a ciência como *o conteúdo* privilegiado para a transmissão do saber (LOPES:2001, 91-96). Uma vez

que o saber científico não possui um ponto de basta - porque sempre permanece uma sobra – já se intui que é impossível ensinar tudo a todos, embora a ilusão permaneça.

Paralelamente, lembramos que a própria denominação do espaço onde se transmite o conhecimento - escola – remete à tradição grega, onde o termo *skholé* designava o tempo livre que a aristocracia podia dispensar aos estudos, às discussões, à arte da política, inacessíveis às camadas sociais, envolvidas na prática produtiva. O ofício docente ainda está ancorado nessa tradição, tendo adquirido contornos específicos em cada período histórico. Daí a demasiada valorização, ainda presente em nosso ofício educacional, dos saberes intelectuais, em detrimento do trabalho manual e dos afazeres práticos. Nessa tradição, o mundo sensível, material, constitui-se apenas de um simulacro - porque finito e imperfeito - do mundo inteligível racional, isto é, o mundo das idéias. A tradição filosófica dominante desde Platão e Aristóteles estabeleceu o predomínio do discurso e da linguagem erudita nos conhecimentos veiculados pela escola, assim como a supervalorização daqueles saberes que conduzem à **verdade absoluta** e que têm influenciado toda a nossa forma de conhecer. É por esse motivo que muitos professores acreditam que o papel da escola é *ensinar* e não *educar*. Os saberes intelectuais são de responsabilidade da escola; os demais, relacionados à esfera da socialização, competem prioritariamente à família, dizem os professores. De uma certa forma, podemos definí-los como os defensores da escola conteudista, fornecedora de uma *bagagem de informações* para o mundo externo à escola.

Uma variante das concepções educacionais fundadas na cosmogonia greco-romana e judaico-cristã está na concepção de conhecimento como uma descoberta. Essa representação

foi observada tanto em professores como nos alunos. A professora Jacyra, por exemplo, relatou detalhadamente um curso de capacitação realizado pela FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) em que descobriu coisas fantásticas sobre a Geografia e a História de São Paulo no período colonial. Na pesquisa anterior à implementação da progressão continuada, a dificuldade para reter aprendizagens e memorizar é citada pelos professores como um distúrbio grave de aprendizagem:

"Ela não retinha ou melhor, não memorizava nenhum conceito; mesmo que fosse usado todo material didático. Aprendia passo a passo no reforço, só que na hora da aula ela já não sabia mais nada".

Para entender uma prática tão arraigada como essa, que percebemos nas representações dos professores, é preciso resgatar seus condicionantes tanto no passado mais remoto como em suas permanências ao longo do tempo. A necessidade de frequentes exercícios para auxiliar a memorização é uma antiga prática presente nos métodos escolásticos de aprendizagem. Dos jesuítas, herdamos os métodos de repetição de lições *"para que se exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades ocorrentes"* (Regras do Ratio Studiorum, in ARANHA: 1997). Nossos professores, como Maria Lídia, professora de Matemática e Física e Maria Amélia, de Português, avaliam seus alunos pelas tarefas e exercícios realizados, anotando detalhadamente o cumprimento de todas as atividades previstas.

Cortella (2001,p.71 e seg.) localiza na Teoria da Reminiscência de Platão a origem do uso, em pedagogia, da memorização como principal método de aprendizagem. A compreensão mais disseminada sobre conhecimento e verdade, entre os profissionais do magistério, diz ele, é a que considera o conceito de descoberta, originário de nossas raízes epistemológicas clássicas. Ele explica que a palavra *verdade,* em nosso idioma, vem do latim *veritate*, que significa correto, certo, autêntico. Esse sentido, por sua vez, remete ao vocábulo correspondente em grego, *alétheia*, que designa o ato de não esquecer, memorizar. Dessa origem decorre o fato pedagógico que o conhecimento não pode ser esquecido, porque já está dado, pré existe. Só é possível, portanto, *des-cobrir* o que estava encoberto, presente em nosso intelecto, em nossa memória, apesar de esquecido ou desconhecido. A concepção de verdade, pois, é uma construção histórica, presente na cultura ocidental.

Essa tradição teve grande importância no período medieval, em que o discurso pedagógico da Escolástica apoiava-se no intelecto divino e na garantia da verdade posta em Deus – o modelo e a garantia de todo o conhecimento. Na ausência do Mestre Supremo, transferiu-se ao sacerdote e posteriormente ao professor, por delegação, a responsabilidade pelo saber a ser transmitido aos alunos.

Em nossa realidade escolar mais recente, creio ser possível, apoiada em Romanelli (1988:45), explicar a valorização da velha educação acadêmica e aristocrática - com predomínio dos aspectos cognitivos ligados à esfera lógica-intelectual, e a pequena importância dada à educação popular - pela estrutura e organização da sociedade. Esta observação não significa que esse tipo de educação verdadeiramente ocorra nas escolas,

apenas que *sua representação* é destacada pelos professores, independente da permanência da estrutura em que se originou. É esse poder do representativo que precisa ser destacado. Esse modelo de conteúdos educacionais só começou a perder importância quando a estrutura econômico-social deu mostras de ruptura, através de movimentos de caráter cultural e pedagógico que reivindicaram reformas mais profundas na educação (durante o movimento de industrialização e urbanização desencadeado no período entre guerras e acentuado após a década de 30). A progressão continuada, enquanto política educacional voltada à permanência das classes trabalhadoras no sistema educacional – não obstante suas contradições – apenas atesta o fato de que as aspirações sociais, em termos de acesso aos bens culturais e escolarização, ainda não se concretizaram.

Na pesquisa, os professores claramente superdimensionam o aspecto formal da educação, realizado intra-muros escolares, deixando de considerar com a devida importância os processos vivenciais e espontâneos, o viver e aprender presentes na prática cotidiana. Consideram o alcance da verdade como uma prerrogativa de condições e métodos aos quais tiveram acesso, decorrentes de uma racionalidade progressiva, da qual a ciência representa seu mais alto patamar. As idéias positivistas ainda estão fortemente representadas no ideário docente. A rota de elaboração do conhecimento por parte dos professores, certamente diversa daquela percorrida por seus alunos, obscurece uma compreensão mais atenta dos diferentes caminhos para o aprender. A contradição fica patente nos relatos de Laura, que revelam a atuação dos monitores de informática *ensinando* para os professores, substituindo os técnicos contratados pela Secretaria.

Segundo Lopes, o acúmulo do saber não torna ninguém mais ou menos apto para ensinar. Para os profissionais da Psicanálise, transmitir é mais do que veicular informação; a transmissão ocorre por uma via que escapa ao saber consciente; tem algo que só é sensível à escuta, à capacidade de captar a mensagem oculta, inassimilável por meio do pensamento racional. Tal condição determina a impossibilidade de apreender, em totalidade, o que o outro quer dizer e a nossa impossibilidade para nos tornarmos absolutamente inteligíveis ao outro. Independente da vontade do mestre, existe sempre uma perda, uma degeneração da mensagem, que tem uma consequência para a didática: a necessidade de recuperar a arte de ensinar, em clara referência ao artesanato que deve ser privilegiado no lugar da técnica. Educar é uma arte e o educador, um artífice (2001,74-76).

Medicalização do processo educacional.

A pretensão ao domínio do saber permite que o professor se arvore em conhecedor de assuntos para os quais não teve qualquer formação. Ao mesmo tempo, oferece um álibi para ocultar sua incapacidade em resolver situações de ensino cuja origem está predominantemente no social. Justificam seus insucessos para ensinar atribuindo indiscriminadamente ao aluno "sérios distúrbios de aprendizagem", que ele não pode resolver. Os fatores do fracasso escolar mais citados, quanto à esse aspecto, referem-se a *problemas de saúde, hiperatividade* - que impede a atenção e a memorização -, *Q.I. abaixo da média* -, que impede a aprendizagem, *distúrbios neurológicos ou psíquicos*, doenças inespecíficas - que impedem a freqüência e levam a criança a não aprender. Uma das "doenças" mais citadas pelos professores é a *dislexia*.

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

Entendo que *dificuldades de aprendizagem* é um conceito superdimensionado presente apenas no universo escolar. Seria mais correto designá-lo por *dificuldades do ensinar* porque percebo que o senso comum é a base que orienta seus diagnósticos, fato que não os impede de discorrer sobre conceitos de normalidade e anormalidade. Uma grande parte de professoras bem intencionadas naturaliza o fato de se encaminhar as crianças a psicólogos, psico-pedagogos, fonoaudiólogos e especialistas de várias áreas médicas, que revela a insegurança do ato de ensinar. Trata-se do fenômeno da medicalização da pedagogia que, entre outras consequências, leva a uma desvalorização profissional:

"eu mando para o psicólogo porque ele é um profissional que estudou muito o ser humano, né, muito melhor do que um pedagogo, então ele vai saber, sentar com essa criança e ver onde ela está errando"...

Maria, por exemplo, que é uma professora interessada, muito dinâmica e mobilizadora, acha que no Estado há muitos casos não-diagnosticados de "disléxicos": *"muitos são e a gente percebe porque ele não aprende, porque disléxico não guarda, né, a memória dele é"...* e não complementa a frase, sem saber como defini-los, usando muitas evasivas, seja porque desconhece o assunto, seja porque tenta disfarçar o mal-estar de lidar com crianças muito diferentes das demais. Advoga, entretanto, a reedição das "classes especiais[78]", considerando um erro o governo colocar *alunos incluídos* junto com 35 alunos normais, uma vez que o professor não tem formação para isso. Sem se dar conta, utiliza ao

[78] As classes especiais destinam-se ao atendimento a crianças excepcionais (portadoras de necessidades especiais, na nova terminologia contida na LDB): cegos, surdos, deficientes físicos e mentais *educáveis*.

mesmo tempo e contraditoriamente, argumentos plausíveis - como a falta de conhecimento específico, preparo do professor e aparelhamento das escolas – com um preconceito que não é apenas seu, mas da sociedade:

"As crianças não aceitaram ele direito porque tem dois - não sei se porque ele é grandão, sei lá - não querem sentar com ele, não querem ele no grupo...eles sentem uma rejeição grande, por isso, eu não sei, já foi trabalhado com eles... que é inclusão, que é um amiguinho de classe...que eles têm que incluir"...(grifos nossos)

É uma professora que se equilibra entre representações mobilizadoras - quando estimula seus alunos à participação e defende seu direito à palavra - e paralizantes, que beiram o preconceito. Percebo também que *incluído* passou a ser um novo rótulo politicamente correto para o deficiente, utilizado por todos os professores que falaram desse assunto. Parece que o discurso contido nas políticas educacionais, a partir da nova LDB, vem sendo incorporado de uma forma quase imperceptível, mas com adaptações, reduções, modificações, para o bem ou para o mal, e às vezes, sob a forma de uma resistência subliminar.

oOo

4. Representações relativas aos componentes afetivos.

Denomino componentes afetivos a todos os *aspectos motivacionais* relatados, tanto por alunos, quanto por professores, em seus depoimentos gravados e nos questionários anteriores à implementação da progressão continuada: comportamentos, atitudes, relações, falta de dedicação aos estudos, falta de compromisso, de participação, de estudo, falta de interesse de alunos, pais e da família em geral. Nessa categoria incluí também os *aspectos comportamentais, sobretudo as questões de* indisciplina.

Professores e alunos – uma relação difícil.

Necessidades e paixões humanas têm origem na própria *condição da existência humana*, em que um *estado natural*, firme, relativamente conhecido, é abandonado e substituído por outro, novo, ainda por ser dominado. As mais poderosas forças motivadoras do comportamento do homem resultam desse embate espiritual, largamente discutido por todos os filósofos, desde a Antiguidade: transcendência de sua finitude, consciência de sua singularidade. Erich Fromm assim sintetiza o dilema existencial que caracteriza toda a humanidade: *"A vida inteira do indivíduo nada mais é do que o dar nascimento a si mesmo; em verdade, só deveremos ter nascido completamente ao morrer – embora seja o trágico destino da maioria das criaturas morrer antes de nascer"* (1974:39). Após satisfazer as necessidades de sua condição animal, o homem é dirigido por necessidades, impulsos e satisfações humanas, para as quais a cultura oferece um sistema modelado, no qual certas soluções são predominantes. Acredito, apoiada na antropologia marxista, que *o homem não é, torna-se*, desde que tenha consciência das forças que o aprisionam e empregue suas energias vitais na construção de sua identidade e de sua liberdade. Nesse percurso, o homem necessita unir-se aos demais e a outros seres vivos, para a consecução de seus objetivos - *relacionar-se* – e o faz, principalmente, por duas maneiras: tanto pela submissão a outra(s) pessoa(s), ou ainda a algo maior do que ele próprio, quanto pelo poder exercido sobre o mundo ou sobre as demais pessoas. Submissão e dominação constituem as paixões destrutivas; ambas situações conduzem ao sofrimento, que pode ser constatado por diversos sintomas presentes na relação pedagógica, em oposição à relação criadora do homem com a natureza e com seus semelhantes, segundo a psicanálise (Idem, 40-50)..

Desde a análise da pesquisa de 1997 e posteriormente, ao estabelecer um contato mais próximo com os professores e alunos entrevistados, observei que a grande maioria dos professores e alunos representa a relação entre ambos de forma unilateral e estática. Quero com isso dizer que o aluno, para o professor, "é" desta ou daquela maneira, independente do grau de proximidade que se estabeleça entre os dois sujeitos, o que se verifica também da parte do aluno em relação ao professor. Os dois papéis são representados, em geral, como estereótipos a-históricos. Convém observar que essa atitude não é exclusiva da relação pedagógica, mas, aqui, adquire um caráter específico pela própria natureza do ato educativo que presume alteração de uma marca de insuficiência – no sentido de um humanismo, que supõe o homem livre, não totalmente indeterminado nem totalmente determinado, mas capaz de agir sobre si mesmo para aperfeiçoar-se (LOPES:2001,63). Não há, de um modo geral, entre os professores, uma consciência prospectiva do vir a ser, da transformação possível através da educação e a aceitação de que o aluno "está sendo" desta ou daquela maneira, pela própria condição de imaturidade ou por alguma causa ainda desconhecida do professor.

Os depoimentos que descrevem os comportamentos dos alunos, em contraposição à desejada valorização do saber escolar, referem desmotivação *para os estudos e se apresentam em forma negativa, como carência: o aluno* não *é responsável,* não *se preocupa,* não *tem consciência,* não *assume o que lhe compete; é, portanto, irresponsável, desinteressado, e outras adjetivações semelhantes. O desinteresse é considerado como uma das maiores causas do fracasso escolar, gerador de comportamentos inadequados à aprendizagem, como por exemplo, deixar de realizar as atividades, não entregar trabalhos solicitados pelo professor, etc. Não há questionamentos quanto à falta de interesse. As*

mesmas qualificações atribuídas aos alunos são estendidas aos familiares, igualmente desinteressados, irresponsáveis. Os alunos, de outra parte – sobretudo os mais inconformados - denunciam a distância existente entre ambos, como o faz reiteradamente João, ao dizer que os professores não sabem de nada, não têm noção do que dizem.

Enquanto os professores colocam-se com uma missão a desempenhar – a qualquer custo, diga-se, de passagem, foi observado nos questionários que *nenhum* professor relaciona o fracasso dos alunos à relação conflitiva que se estabelece entre ambos; não há, também, nenhuma menção, dentre as razões intra-escolares para o fracasso, à atuação docente, sequer em forma de auto-avaliação. Via de regra, o fracasso é atribuído ao desinteresse do aluno ou da própria família ou a razões extra-escolares. Isso é tanto mais significativo pelo número de depoentes da primeira fase - 1201. Dentre as professoras polivalentes que entrevistei, parece que Maria e Bernadete desenvolvem naturalmente uma proximidade maior com suas crianças, embora não relacionem explicitamente o fracasso de algumas delas a problemas afetivos. Com os professores especialistas parece que a relação é mais difícil: apenas Maria Amélia tem claro a importância do afeto e proximidade com os alunos para uma boa aprendizagem. Renato, que hoje é coordenador pedagógico, também defende esse tipo de postura, embora desempenhe um papel mais rígido, semelhante ao de um pai conservador. De um modo geral, despreza-se a relação fundamental do processo que, para se efetivar, depende da intenção relacional que não é uma troca, mas uma doação recíproca de solidariedade, como a entendia Paulo Freire. O depoimento dos alunos, entretanto, apresenta fartos exemplos de desinteresse dos professores e uma generalizada queixa de falta de compreensão, como já apontamos anteriormente.

Para melhor compreender a questão relacional, busquei em alguns psicanalistas as respostas para o intrincado problema da aprendizagem não realizada. Parece que podemos situá-la no fato de que o professor questiona o fracasso escolar sem relacioná-lo à forma de ensinar, ao acontecimento da *transmissão* – que, se por um lado valida os métodos para ensinar, por outro, adverte para a sua insuficiência. Mendonça Filho (2001) recomenda que é necessário pesquisar, na cena pedagógica, a verdadeira identidade daquele que ensina, ou seja, apreender a distância que separa o professor(a) ideal, construída historicamente pela Didática, e o homem concreto que com ele(a) se identifica ou não, reconhecendo a impossibilidade de se estabelecer essa correspondência entre um ideal e o real.

Nesse sentido, o fracasso escolar, dentre outros fatores, é explicado pelos professores com base na indisciplina desmedida e na rebeldia, espelhadas na dimensão relacional de professores e alunos. O que acontece entre ambos? *"O professor se arvora em sabedor daquilo que seu aluno faz, é, oferece. Não intui a exceção, cria axioma", diz* Pereira (2001:182). Esse autor chama ainda a atenção para as sequelas inimagináveis - tanto para o professor, quanto para o aluno - de pequenas ações do educador que supõe exercer com competência técnica e empenho profissional seu ofício. A lógica do *"fiz tudo que eu pude"*, encontrada em grande parte dos depoimentos, considera como um dado inquestionável que os discursos docentes consigam produzir efeitos totalmente controláveis, porque apoiada apenas no domínio do ato pedagógico.

Essa imagem de professores(as) carregada de estereótipos: os donos do saber, desinteressados (em relação a benefícios financeiros), vocacionados, enérgicos e benevolentes,

etc faz desses profissionais abstrações ou entes metafísicos, responsáveis por realizar o impossível de ser feito (Lopes, 2001).

Mendonça Filho define o professor como *aquele (a) que sustenta a função de operar a ligação entre o seu próprio desejo de ensinar e o desejo de um outro de saber* (2001:101). Essa questão remete necessariamente à relação que se estabelece entre os dois: o aluno apreende no ser de seu professor à mesma medida que este busca apreender sobre o ser de seu aluno. A decorrência desse fato nos leva a reconhecer, quando da não-possibilidade de diálogo, o quanto de esforço um aluno é capaz de mobilizar para não aprender (Idem:102-103). Creio que a apatia e o desinteresse de Rodolfo, Cíntia, Gláucia e Marco Aurélio podem sem entendidas dessa forma.

A *renúncia ao saber*, presente nos chamados problemas de aprendizagem, é também apontada por Ferreira como um fator a ser levado em consideração pelos professores (2001:136). O saber e o não-saber formam, segundo ela, uma unidade ambígua e contraditória que pode levar o educador desavisado a tratar essas questões no registro do patológico, deixando de captá-las na estreita relação com o desejo e a revelação do quê pode causar o desejo de aprender: algo que toca o sujeito, que pode causar-lhe impressões e efeitos, levando-o tanto à recusa como ao desejo de ir adiante. A autora nos lembra que o professor é objeto da transferência e pode tanto mobilizar quanto reprimir o saber, levando o aluno a fechar-se diante dessa experiência (Idem,142).

O desejo de saber implica, segundo Garcia (2001:29) em *identificação* do aprendiz com o professor. É por causa dessa identificação, definida como uma ligação amorosa entre mestre e aluno que ambos os personagens vêm a formar um par – donde se justifica a relação professor-aluno e a existência de um processo de ensino-aprendizagem.

Como realizar o milagre da transmissão, que supere o fracasso escolar? Mendonça Filho recomenda que o *"professor faça valer, no seu próprio desejo de ensinar, uma verdade anterior, algo que já existia nele antes que enveredasse por seu ofício: o seu desejo de saber...é na posição de aluno...que o professor poderá encontrar o lugar de onde possa vir a ser 'o arco da transmissão'."* A posição de aluno refere-se à posição de ignorância de quem verdadeiramente interroga e não aquela de quem pergunta para ter confirmada uma resposta pré-existente (Idem:104). Todos os conflitos enfrentados por Maria Lídia no episódio da ameaça de morte têm relação com a forma equivocada que ela estabelece tanto na relação que desenvolve com os alunos, quanto na rigidez de seus métodos, que não aceitam contestação. Ela é a mestra, a dona do saber; aos alunos não resta outra alternativa que adaptar-se – o que *não acontece* para todos, evidentemente.

O espaço que separa a compreensão que o professor tem do aluno, por um lado, e a idéia que o aluno faz do professor, de outro, estabelecem a medida desse distanciamento entre a escola, através de seus professores, e os alunos, cujas atitudes revelam os sintomas desse profundo abismo, preenchido por representações que configuram e orientam a prática educacional. Enquanto a grande maioria dos professores sustenta que os alunos mal sucedidos na escola, de acordo com seus critérios, não se esforçam, não querem nada com os estudos, os

alunos, como observado nos depoimentos dos inconformados, enfatizam o *não saber* do professor, razão de sua intolerância. Esta separação entre o fato idealizado – aquilo que, tanto o professor, quanto o aluno esperam - e a realidade cotidiana da vivência de ambos, negada pelas duas partes, torna sempre mais difícil a relação entre as duas pontas do processo educacional que se verifica na escola.

Para compreender esse distanciamento entre professores e alunos, torna-se necessário recorrer também à análise de suas condições de sobrevivência e exercício profissional, sem desconsiderar os aspectos ideológicos presentes nesse afastamento. Uma das causas para a superficialidade das relações está na intensa rotatividade do sistema educacional, tanto dos profissionais ligados à educação, quanto dos próprios alunos, premidos pelas circunstâncias adversas que a sociedade atual lhes impõe. Esse dado, bastante presente na pesquisa, nos dois momentos investigados, impede que os professores desenvolvam suficiente conhecimento sobre as particularidades individuais e situacionais de seus alunos. Tardif explica essas contingências pelo fato de que, muito embora os professores se relacionem com "classes" de aulas, são os indivíduos que aprendem, são os indivíduos do grupo ou classe que precisam ser atingidos no ato docente. Muitos professores não conseguem desenvolver essa sensibilidade, generalizando excessivamente suas conclusões, projetando nos alunos suas próprias motivações e interesses. Diz ele: *"Motivar alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições etc"* (...) que levantam problemas éticos de abuso, negligência ou indiferença em relação a alguns

alunos (Tardif:2000,17). Os relatos dos alunos, muitas vezes, apresentam indícios do uso de castigos ou tarefas sem sentido que desenvolvem, a mando de seus professores.

Em síntese, para captar a cultura escolar é importante apreender as ambiguidades da relação social, que Lefebvre define como o trato do outro, a afabilidade, a violência, as aproximações e separações. O cotidiano, espaço do vivido, é o local onde se verificam espontaneidade e coações, afetos e dependências, proibições e liberdades. Espaço de contradições onde a sociabilidade perdida é reivindicada através de palavras, o que só faz caracterizar sua ausência. Parece que, na escola, idealizam-se as relações e o conflito é sempre visto como um estorvo para o ato educativo. Não me refiro apenas aos professores. Todos os alunos entrevistados consideram como bom professor aquele que sabe impor-se, manter a classe sob domínio, fazer-se ouvir e respeitar com a utilização de algum mecanismo repressivo.

Pelo afastamento existente entre ambos, prevalece uma espécie de antinomia que se revela, em ampla medida, no rancor que existe de parte a parte e se desenrola como um jogo de rato e gato. Adorno diz que aos professores cabe um processo civilizatório que consiste, em grande parte, num nivelamento: a tentativa de eliminar alguns aspectos da natureza ainda informe dos alunos, quando reprimida, reaparece nas particularidades, nos maneirismos de expressar-se, tiques, manias rígidas tanto de quem educa quanto no que se pretende educar (ADORNO:1992,169-170). São sintomas que não eliminam o fato inconteste de que são injustos uns com outros.

Adaptação e emancipação.

Sejam quais forem as causas individuais da ignorância em relação aos aspectos motivacionais do processo educacional, ou sobre os fatos inconscientes que perpassam a situação objetiva do ensinar e do aprender, o mecanismo ideológico dominante realiza eficazmente sua função de ocultar a realidade, pela inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação: assunção da culpa pelo seu fracasso na escola e no mundo. Não há, praticamente, nos relatos dos alunos, uma reflexão mais aprofundada sobre suas dificuldades de aprendizagem. Mesmo nos depoimentos de alunos mais esclarecidos, que localizam irregularidades ou inconsistências no sistema educacional, ao se referirem *aos outros* alunos, invariavelmente são culpabilizados os proprios estudantes ou suas famílias.

Alguns autores como Adorno destacam o duplo papel da educação: tanto adaptadora dos indivíduos à sociedade, quanto promotora possível de sua autonomia (PUCCI:2001,138-140). Ignorar o objetivo de adaptação, presente nos processos educacionais, seria ao mesmo tempo ideológico e ingênuo, por parte dos educadores. Dado que o gênero humano não dispõe de um equipamento genético suficiente para manter-se vivo durante o período da infância, independente do grupo social, os processos educativos são fundamentais para a sobrevivência humana, diferentemente de outros seres vivos. O tempo necessário para que uma criança se torne independente e assuma a responsabilidade por sua própria sobrevivência é o mais longo dentre os animais. O componente adaptativo observado na difícil relação que se estabelece entre as gerações mais velhas e as mais novas, que se repete entre professores e alunos, tem importância fundamental, não apenas para dar continuidade à espécie, mas também para a

transmissão dos valores culturais de que necessitam os jovens para se orientarem num mundo que é essencialmente humano.

Essa condição primordial, entretanto, não justifica, a predominância do aspecto adaptador na tarefa educacional, visível nos depoimentos de professores e alunos. Paulo Freire já ressaltava a importância do desenvolvimento da autonomia e da emancipação, a par da inserção no mundo cultural. O trabalho educacional implica também na decisão de soltar as amarras para eliminar a subalternidade dos alunos. Educação que auxilie na expulsão do "opressor" "de dentro" do oprimido, num processo que se assemelha à psicanálise. Assunção por parte do professor de uma responsabilidade que é, também, grandeza, decência, que provoca ruptura, decisão, novos compromissos na relação, e implica num elemento emocional, de renunciar à violência da dominação sobre o outro: *"Decido, rompo, opto"* (FREIRE:1996,p.93). Enquanto estive na escola Ômega acompanhando os projetos de protagonismo dos alunos, como os identificava a coordenadora Laura, foi possível perceber a grande liberdade com que transitavam pela escola, requisitavam, devolviam-nos aos seus lugares, repartiam tarefas entre si, tomavam iniciativas, reclamavam, decidiam.

Alguns professores, entretanto, reivindicam autonomia para si, numa concepção relacional de mão única. Muitos depoimentos de 1997 tocavam nesse aspecto, de que a progressão continuada, ao eliminar as retenções, estaria retirando o pouco de autonomia que ainda lhes restava. Confundiam o conceito de autonomia (liberdade, independência) com a necessidade de controlar, exibir autoridade, avaliar, punir - que implicam na imposição de seu poder a outrem. Referindo-se às determinações ditadas pela política educacional, rejeitavam na

época - e continuam negando hoje - a interferência de outras esferas em seu trabalho: *"Tudo que é imposto de cima para baixo não funciona e nunca vai dar certo"*, apontam inúmeros depoimentos. Essa observação, certamente válida porque desencadeia mecanismos de resistência, não é transferida, entretanto, para os alunos, que devem aceitar o que seus professores estabelecem por eles e para eles. Os professores mais conservadores se queixam de que os alunos são cada vez mais protegidos, por isso não se preocupam com os estudos.

Fica subentendido, nesse tipo de representação, que a política educacional é percebida como dirigida aos carentes (e acreditam que não deveria sê-lo, porque antes, na escola pública não havia favorecidos – cada qual devia progredir por seus próprios méritos) e não mais à classe média. Quando a progressão continuada interfere nessa lógica, extinguindo "por decreto" a reprovação do aluno, o professor exime-se da responsabilidade de avaliá-lo, demonstrando sua desaprovação. O fenômeno da eliminação das provas, como exemplo, fica evidenciado na pesquisa. Em seu lugar, impõem-se novas práticas que ressignificam o mecanismo de seleção intra-escolar.

Toda relação com o instituinte é conflitiva. O medo das novas situações, como a proposta da progressão continuada, que interfere na lógica da reprovação, atemoriza os professores porque os obriga a se desacomodarem de suas certezas e sua condição. Anotei o registro de uma professora polivalente que, com extrema clareza, decretou que a progressão continuada seria responsável, ao ser implementada, pela *"desestabilização da escola, onde a mesma deverá se adequar de uma forma globalizada a sua clientela"*. Através dessa representação, inconscientemente, ela reconhecia que a escola jamais esteve a serviço dos

interesses dos alunos. Pelo contrário, sabemos que a história demonstra serem os alunos, ao longo do tempo, adaptados à escola e seus ditames, em consonância com as exigências da sociedade e da economia.

Outra professora é um exemplo de recusa extrema à promoção do aluno:

"fala-se em direitos... onde eles estão? Acho que é preciso justificar a uma criança na quarta série: olhe, meu caro, você não alcançou os objetivos previstos, terá que voltar. ...mas onde (está) o respeito a suas dificuldades e ao direito de aprender em seu tempo de dificuldades? Eu não apóio. Sou a professora. Não me perguntaram sobre o processo. Ele já foi aprovado... porque perguntam agora?" – Ela recusava-se a comentar a implementação da política, por solicitação da Delegacia de Ensino. Uma outra demonstrava um desejo de domínio sobre o destino dos alunos que chega às raias do absurdo: *"conhecendo a capacidade de alguns alunos, mantive a retenção, pois sabia que estes teriam condição de alcançar um nível de conhecimento além daquele produzido no ano".* Sua lógica lhe dizia que, quanto maior o aperto, melhores resultados de aprendizagem seriam observados. Em suma, diante do desejo de reprovar, qualquer argumento serve à causa: a criança tem o *direito* de ser reprovada!

Depois de quatro anos percebo que a implementação da progressão continuada não tem ocorrido sem resistências, embora alguns avanços tenham ocorrido. Argumentos nitidamente preconceituosos continuam a marcar tanto depoimentos de alunos como de professores, cujas formulações revelam concepções autoritárias de ensino-aprendizagem e permanência de relações de poder tidas como naturais no ambiente escolar.

Educação x Trabalho ou Inserção social

Como vimos, é generalizada a internalização pelos alunos dos valores liberais do sucesso e do esforço individual, com a ajuda inestimável dos professores. Freire observa que *"as legiões de ofendidos não percebem a razão de ser da sua dor na perversidade do sistema social, econômico, político em que vivem, mas, na sua incompetência. Enquanto sentirem e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Tornam-se coniventes"* (FREIRE:1996,92).

Percebe-se, nas falas dos professores, uma rejeição nem sempre consciente aos frequentadores das escolas públicas atuais, crianças e adolescentes das classes trabalhadoras. Há centenas de argumentos que atribuem à família os insucessos escolares.A maior parte dos professores que apoiou com ressalvas a adoção da progressão continuada, o fez apoiada em medidas (externas) para obrigar os pais a se interessarem pelos estudos dos filhos. Os exemplos pertencem tanto aos professores da primeira etapa como da segunda, inclusive os apoiadores formais da política:

"A clientela que a escola tem não possui estrutura para essa conscientização, os alunos não irão render aquilo que se espera" (PEB-1, 1997);

"O professor apoiaria tranquilamente (a progressão continuada), *desde que nossa clientela fosse diferente, porque a maioria não tem respaldo familiar"* (Jacyra, 2002);

"É necessário o apoio dos pais em relação ao interesse na aprendizagem dos filhos" (PEB-1, 1997).

"O governo deve empreender 'campanhas de conscientização', junto à comunidade" (PEB-2, 1997);

"A família deve levar a escola mais a sério" (vários depoentes com redações assemelhadas).

Afirma-se portanto um desejo que nega a realidade por uma representação ao mesmo tempo verdadeira e falsa. Verdadeira ao apontar as interferências sócio-econômicas no processo de aprendizagem. Falsa ao obscurecer sua própria rejeição e incapacidade (vontade?) de alterar crenças e condutas.

A escola ainda é fortemente associada, em nossa sociedade, à possibilidade de obtenção de determinados postos de trabalho. A representação dominante é a da ascenção social, presente no imaginário de professores, pais e alunos. Isso não é novidade para os pesquisadores educacionais. O que chama a atenção, entretanto, são as fraturas desse discurso e como alguns alunos, mais que os professores, são capazes de captar a ambiguidade contida no papel exercido pela escola e suas promessas não realizadas.

Uma grande quantidade de depoimentos revela uma clara amargura de professores em relação ao fato de sua profissão ser *desvalorizada* socialmente. Expressam, entretanto, um desejo frustrado de realização por intermédio de um mecanismo de projeção direcionado aos alunos:

"O professor é desvalorizado ,mesmo que queira, não tem condições de alterar essa realidade. Vê seu trabalho desgastado e sem muito futuro" (PEB-1, 1997).

"O professor deve exercer somente o seu papel, chega de ser faxineiro, assistente social, babá e médico. Quando isto deixar de existir, o professor terá mais tempo para desenvolver seu trabalho" (PEB-2,1997)

"O professor consciente de seus deveres e obrigações precisa ser apoiado e reconhecido em seus méritos" (Maria, 2002).

"Com o passar dos anos os alunos vão tomar consciência da necessidade de estudar para ser uma pessoa de valor" (Jacyra, 2002).

A contradição aparece no último argumento. Eles são desvalorizados, apesar de terem estudado, mas os alunos devem estudar, para serem uma pessoa de valor. Depreende-se que os professores desejam pertencer a uma classe superior que não é a sua e desempenhar uma função socialmente reconhecida, mas permanecem no âmbito da estrutura desejante fornecida pela ideologia capitalista de produção. Nesta, o homem é responsável individual pelo seu sucesso ou fracasso. Se não consegue construir sua identidade de forma autônoma, porque fundada num falso pressuposto – de que o sucesso pessoal e profissional está ao alcance de todos - ao mesmo tempo não desenvolve a liberdade para autodeterminar-se, o que lhe confere sentimentos de frustração e mágoa. Talvez por essa contingência muitos professores tentam incutir no aluno, por transferência, seu desejo de ascenção social. Mas não é possível alterar a subalternidade apenas pela força do desejo.

Se, por um lado, o professor não se vê reconhecido - não obstante considerar-se merecedor desse respeito, por todo seu passado de sacrifícios e privações, anos de dedicação aos estudos e saber intelectual - de outro, contraditoriamente, se esforça por incutir no aluno a

idéia de que *"se não estudar, será sempre um desqualificado, abaixo da maioria, com a ilusão de ter concluído um curso, estar de posse de um certificado que, afinal, nada lhe garante"*. Contra todas as evidências oferecidas pela experiência pessoal e coletiva, expressam sua incapacidade pessoal de alcance de objetivos. A representação do sucesso pessoal ou "ascenção social através da escola", frustrada por barreiras tanto externas como internas aos profissionais do magistério, volta-se para o aluno - espelho de sua própria condição.

Atitudes muito comuns observadas entre os professores ao atribuir tarefas, ao encaminhar alunos para recuperação ou mesmo para justificar reprovações são utilizadas como sincera intenção de "melhorar" o futuro do estudante. Ouvi muitas vezes de alunos e professores a justificativa: *é para o bem deles*, ou *é para o nosso bem* . É possível que o professor esteja confrontando não o aluno para o qual formula um projeto, mas suas próprias necessidades e impulsos inconscientes, desejos insatisfeitos, sua própria história dissimulada que não pára de repetir-se (Conf. Cifali:1987, 128-129, apud PEREIRA, 2001:175) - ajustes de conta com o passado de cada um, que se manifestam em estratégias autoritárias, artimanhas de manipulação, sedução e infantilização.

Em E. Fromm, a personalidade do homem médio, também designada por *caráter social*, é compartilhada pela maioria dos indivíduos numa dada cultura e exerce função modeladora. Quando os professores denunciam alguns comportamentos inadequados em seus alunos, referem-se também, a um certo padrão de conformismo e adaptação a regras necessárias no sistema capitalista, como referido anteriormente, destinadas a canalizar as energias dos jovens em direção ao trabalho incessante, disciplinado, ordeiro e pontual,

transformadas em impulso interior e, portanto, naturalizadas. Esse processo é reforçado com a justificativa ideológica de que tais comportamentos possibilitam aos jovens inserção na sociedade e acesso aos lugares e ganhos materiais responsáveis pela sua sobrevivência. Pais de nossos entrevistados e professores repetem:

Se não estudar, vai ser o quê?
Até para ser lixeiro precisa ter o segundo grau.
Como é que vai passar no vestibular?

Os alunos mais criativos que conheci – João, Cyntia e Isabel - sobretudo Ana Carla, não se deixam enganar pelas promessas contidas no discurso educacional. Reconhecem a discriminação do sistema, pelas referências que fazem às escolas particulares, denunciam a incapacidade da escola oferecer condições para melhorar a condição de vida das classes trabalhadoras, ainda que estejam desprovidos de ferramentas conceituais para conhecer o funcionamento da sociedade globalizada. É na vivência que percebem as contradições – por isso que muitos buscam fora da escola os meios de inserção social – pertencimento a turmas, grupos de rap, de teatro, de circo, pixadores ou grafiteiros, drogados – manifestações tanto de rebeldia quanto de satisfação pessoal e social que não encontram nos espaços escolares.

No dizer de Patto, é preciso analisar o discurso educacional no que ele diz, no que ele não diz e no que se contradiz (1990:3). As justificativas utilizadas pela escola através dos professores desconsideram a desproporção entre o esforço e o trabalho despendidos por um indivíduo e a consideração social que lhe é concedida sob a forma de recompensa financeira. Desprezam também as possibilidades do real e confundem juízos de fato, capazes de constatar

o que as coisas são, como são e por que são, com juízos de valor, pelos quais valorizamos determinadas coisas ou condutas. Nas Teses contra Feuerbach, Marx analisa a complexidade do vínculo entre a necessidade subjetiva do desconhecimento (a ilusão), cuja força reside num desejo de potência, e a difícil realização na existência singular das qualidades e potencialidades universais. Voltando aos argumentos utilizados pelos professores, uma coisa é constatar se o estudo, tal como é oferecido às classes populares, é capaz de fazer com que superem sua condição de pobreza, se permite o acesso a posições privilegiadas na sociedade; a quantos indivíduos se coloca essa possibilidade de ascenção social nas condições atuais do capitalismo globalizado ou ainda, no limite, se o trabalho de lixeiro ou qualquer outro de natureza braçal possibilita a satisfação das elementares necessidades humanas. Coisa diversa é desejar que isso aconteça, iludir-se, como advertia Marx. Embora não caiba neste trabalho uma discussão sobre os constituintes do campo ético e as respostas oferecidas pelas correntes filosóficas às questões do desejo, consciência e vontade é conveniente distinguir, apoiados em Chauí, que desejo é paixão e vontade é decisão (1995:352).

Isto significa que os desejos localizam-se na subjetividade, mesmo que moldados socialmente. Posso desejar do fundo de meus sentimentos que uma determinada situação aconteça, contrariamente a toda probabilidade, ainda que juízos de fato desautorizem minha ingênua crença. Entretanto, é o desejo que oferece à vontade os motivos interiores e os fins exteriores da ação (Idem), tanto mais objetiva quanto maior for o grau de consciência do sujeito. Qual o corolário destas observações? Que a escola veicula ideologia através das representações de seus professores; estes, por sua vez, em muitas ocasiões, desconhecem suas próprias motivações. Mas a imposição do sistema que adapta e conforma não paralisa os

espíritos desejantes, que são capazes de encontrar força para seguir adiante. Não é o que impulsiona a professora Bernadete, motivada a completar sua formação mesmo depois da aposentadoria, disposta a colocar seus conhecimento ao alcance dos mais jovens?

Indisciplina ou desafio ao poder

Lefebvre ensina que a rebeldia, manifestada através das diferenças em relação ao homogêneo, ao comportamento padrão, constitui *o irredutível*, aquilo que resiste à captura dos poderes identitários, o que não se assujeita; começa por uma negação em relação ao que a precede – a instituição de maneiras de agir, a determinação de estratégias burocrático-administrativas com uma finalidade deliberada, que se realizam através de atos normativos (NASSER e FUMAGALLI:1996,31). Poucos, entretanto, escapam ao processo, adaptando-se à medida que as instituições exercem seu poder coercitivo.

São muitos os exemplos de rebeldia, indisciplina e correspondente incompreensão ou autoritarismo, observados nos depoimentos. A rebeldia é sempre tratada como anormalidade ou doença e portanto destinada a procedimentos de normalização: *"quando reprovo, já tentei de tudo, de todas as doses de remédio, sem sucesso de cura"*. Punição e castigo frequentes fazem a sua parte no sentido de conformar à lógica escolar os alunos aí presentes. É por isso também que, nos dados quantitativos, a indisciplina fica diluída porque a maior parte dos alunos acaba, bem ou mal, se adaptando às regras, o que não significa que todos o façam. Mas a escola, ao longo do processo, vai cumprindo sua função. As concepções educacionais da professora Jacyra, que não está sozinha nesse aspecto (veja-se os depoimentos de Maria Lídia e Marilu), são exemplares de representações que se transformam em atitudes comuns no

ambiente escolar, conforme relatam os alunos na pesquisa: ela afirma que é preciso *ter punho* com os alunos.

Em contrapartida, percebe-se que, quando o aluno descobre um novo jeito de se comunicar e relacionar-se de forma diversa da que lhe foi transmitida pelos processos regulares de socialização, desenvolve a custo uma nova consciência, como ocorre com João Carlos, Isabel e Joana – não sem enfrentar dissabores pessoais. Ao contestar seus superiores, utilizam o contra-argumento como forma de enfrentar o autoritarismo e sair do imobilismo porque *"interpelar o poder significa reconhecer-se também como poder e até mesmo contrapoder...através de múltiplas e diferenciadas estratégias, muitas vezes o campo minado é atravessado*". Montenegro (2001: 47) acredita que o palco das práticas discursivas, através de ritos e signos, em princípio, institui barreiras sociais invisíveis às camadas populares, na medida em que estas não dominam seus códigos de comunicação e apresentam dificuldades para sustentar seus argumentos.

O que observei, entretanto, é que os alunos, com ou sem domínio dos códigos mais refinados, resistem aos constrangimentos, colocando suas demandas de forma imprópria ou agressiva, do ponto de vista de professores, funcionários, diretores. Os rebeldes nem sempre se dobram, embora alguns professores tenham a ilusão de que conseguem fazê-lo. Às vezes escapam . O aluno de Jacyra, por exemplo, foge engatinhando da sala, é tido como irresponsável; João esconde-se no armário para dormir; seu professor qualifica-o como vagabundo, etc, etc. Ao afirmar que *"trabalhar, hoje no construtivismo tá terrível"* (apesar de denotar uma compreensão equivocada da teoria piagetiana, Jacyra dela retém o fato

inaceitável de que as relações devem ser mais abertas) revela que os alunos, percebendo sua rejeição, demonstram desrespeito, deboche, pouco caso e outras manifestações inequívocas de conflito.

Todas essas atitudes são explicadas pela atribuição *a priori* de um sentido que nomeia os responsáveis no espaço anterior de socialização: a casa, a família, até mesmo professores de séries anteriores. A tentativa de explicar o fenômeno da não aprendizagem limita-se a enumerar razões extra-escolares, como a situação sócio-econômica, a desnutrição, o descaso da família, problemas de saúde, etc. Grande parte dos professores não suspeita que, para o aluno, esses gestos de rebeldia e de insubordinação (vistos como desinteresse ou indisciplina) lhe garantem uma satisfação primordial, uma exigência de gozo que precede o ato educacional idealizadamente sustentado.

Os alunos, acostumados ao jogo seletivo da avaliação tradicional, chegam a construir uma série de estratagemas engenhosos para sobreviver ao processo de normalização. Alguns fingem competências que não têm, através dos "trabalhos de grupo", explorando espertamente os já adaptados. Outros colam. Outros ainda *"fazem um trabalhinho, copiam qualquer coisa e entregam"* porque sabem que serão avaliados por *"participação"*, que na neolinguagem docente significa fazer a tarefa pedida. Com isso, trocam a aprendizagem por pontos ou nota, mantendo-se no sistema.

A questão do fracasso escolar, complexa por natureza, pode ser compreendida também por outros componentes presentes nas representações de professores e alunos, não

direta e necessariamente associados aos problemas de relacionamento ou manutenção de um poder e status associado aos valores liberais da sociedade capitalista e à ideologia do individualismo.

Há aspectos nessas concepções, singularmente presentes no cotidiano, tanto no imaginário docente como na sociedade em geral, que devem ser apontados: crenças arraigadas, preconceitos que fazem parte da cultura espiritual - *"temporalidades desencontradas e coexistentes, originárias de outras épocas históricas, que é necessário datar, para compreender"*. Tanto Lefebre como Adorno chamam nossa atenção para esses fatores (1986 e1999, respectivamente).

Um exemplo desse anacronismo está na chamada *culpabilização das vítimas*, frequente no discurso sobre o fracasso de alunos, que é semelhante às agressões sofridas por mulheres - só para citar um caso muito emblemático - que carrega em sua formulação um estigma presente em épocas anteriores ao estabelecimento da ideologia liberal. Tanto o fracasso escolar como a violência cometida contra as mulheres, são apresentados como dados de realidade naturalizados, que minimizam o papel dos responsáveis, na mesma medida em que buscam indícios nas próprias vítimas, que justifiquem a agressão. Ambos exemplos estão associados aos mitos fundadores da tradição ocidental, tanto quanto o trabalho como castigo, ancorados na tradição judaico-cristã: as mulheres, em particular, portadoras do vício original; os filhos desobedientes e os "pródigos", normalizados pelo castigo, que retornam ao seio do pai (a autoridade); os próprios professores, cuja imagem foi elaborada por uma sedimentação coletiva de representações, ainda que tenham perdido sua base e persistam no inconsciente

social - se é que posso utilizar esta expressão, neste contexto (Veja-se CORTELLA:2001, p.89 e também ADORNO:1999,157-176).

O magistério em geral é representado pela população de forma ambígua: embora seja profissão associada ao domínio de conhecimentos, Adorno relembra que, na Antiguidade, o professor era o escravo, o serviçal. Na Idade Média, sua autoridade, ainda que ligada ao poder clerical, estava subordinada aos homens de armas que exerciam seu poder pela força física. Combina-se, em sua pessoa, o respeito pela autonomia de espírito e o fácil desprezo por quem não porta uma arma – ou recebe um salário menor. Seu poder, segundo Adorno, é uma paródia do verdadeiro poder. Entretanto, por trás dessa imagem negativa, carrega também a daquele que aplica, por delegação divina (e aqui sua vinculação ao serviço religioso é fundamental) os castigos inerentes à sua autoridade. A generalizada crença de que a nota e a reprovação como possíveis castigos constituem fatores motivadores para os estudos é fato observado na maioria dos relatos de alunos e de professores. O professor é o infalível, o *representante* do carrasco, quem domina os saberes instituídos. Assim, culpabilização, castigo e cobranças se apresentam como sintomas de uma visão de mundo que se repete e multiplica nas representações presentes na escola.

É por isso que a culpabilização e a cobrança pelo insucesso dos resultados educacionais se dirigem sempre *aos outros*: os alunos, suas famílias, a sociedade incompetente, porque o mestre, este não falha.

"Os pais não vão se interessar pelos estudos dos filhos se não houver reprovação (PEB-1,1997);

"O ser humano é comodista e necessita de cobranças para não relaxar (Jane, 2001) ;"

"Crianças abandonadas nas ruas são frutos de uma educação não valorizada [pela sociedade em geral] e esquecida pelo governo". Nesta representação de um professor especialista, o Estado é visto como o principal agente social, substituto da Autoridade Suprema, que deveria se responsabilizar pela normalização geral;

"Os alunos não se importam com estudo, as dificuldades vão se acumulando e poucos professores se preocupam em saná-las" (PEB-1, 1997);

(A progressão continuada) "só deverá ser implementada quando todos a entenderem bem" (PEB-1, 1997) - a comunidade, preferencialmente.

A auto-culpabilização, auto-avaliação seguem imperceptíveis nos depoimentos dos questionários e em quase todas as entrevistas dos professores, que julgam realizar um bom trabalho, independente do resultado obtido por seus alunos. Apenas na fala de Maria Amélia e Renato aparecem relances dessa auto-consciência ou suspeita de que nem tudo ocorre como pensam. Há dúvidas, questionamentos sobre o ato de ensinar e de aprender, tentativas e erros. Os demais têm mais certezas que dúvidas, quase uma obrigação para não despir-se da autoridade - exigida, aliás, pela sociedade.

Quanto aos alunos entrevistados dividem-se basicamente em duas categorias, embora sejam diferentes as suas motivações e experiências pessoais. O que distingue a alguns é a

disposição para enfrentar a autoridade, seja de pais, professores ou diretores, com as representações que desenvolvem sobre o espaço escolar, os amigos, os adultos, a política educacional. O outro grupo, por algum motivo que nem sempre pude alcançar, já foi normalizado. Para uns e outros, é certo que poderiam ter sido melhor ajudados a desenvolver atitudes de independência, segurança e auto-afirmação.

Pereira defende que o conflito presente nas relações escolares, nas quais se percebem diversidades de cultura, ambiguidades ideológicas, modos de vida, leques de interesses, particularidades, não seja maquiado para mascarar o insucesso, mas constitutivo do significante (2001:171). Um novo paradigma de relação professor-aluno - fundamental para que o processo possa efetivar-se - depende da intenção relacional que não é uma troca, mas uma doação recíproca de solidariedade, de apoio e de parceria, como acreditava Paulo Freire.

oOo

Todas as representações de professores atuando em salas de aula ou em funções administrativas, e as nossas próprias, que resvalam do texto, não são gratuitas ou neutras. Refletem diferentes visões de mundo ancoradas em valores e pontos de vista cristalizados ao longo de uma experiência real que todos nós, participantes historicamente condicionados, desenvolvemos na escola pública. O alcance dos objetivos da política em questão depende, em parte, da forma como ocorre a percepção e apropriação dos conceitos a ela inerentes. O outro suporte está vinculado à verdadeira intenção de que a política realmente cumpra o que promete. Isto não pode ser apreendido nas representações dos usuários e executores dos

programas, mas na análise das representações dos formuladores (seus condicionantes ideológicos) e sua vinculação com o macro universo político e econômico.

O terreno de efetivação da política educacional é também espaço de recriação, contestação e transgressão, para além de normas prescritas em documentos oficiais, possibilitando alternativas de ação não previstas e até mesmo inusitadas. A ação constante da subjetividade – o sujeito - jamais é total e plenamente dominado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A duração de um conto é como um sonho.
Não decidimos quando dormimos, nem quando acordamos.
No entanto, continuamos, vamos em frente.
Queríamos ter um gesto, tocar nosso personagem.
Cuidar dele, pegá-lo pela mão.
Mas, às vezes, estamos aqui e não fazemos nada.
A vida terá passado e não teremos feito nada."
Bertrand Tavernier

Quando defendi, no início deste trabalho, um enfoqu interdisciplinar, tentei encontrar no discurso e nas ações cotidianas dos professores que atuam nas escolas públicas, respostas para suas escolhas e posturas pedagógicas, que colocam-nos na posição de aceitar ou rejeitar ações planejadas pelo Estado, para serem por eles executadas. Ao fazê-lo, não pretendi defender incondicionalmente a forma como entendem e executam seu trabalho, mas fazer uma releitura dos saberes sócio-histórico-culturais que carregam e têm sido tomados por eles como verdade. Ao mesmo tempo, tentei entender a escola e a política educacional, não apenas como realização de uma totalidade de objetivos que se concretizam, mas como um espaço de possibilidades a serem aproveitadas como orientações para o meu trabalho e de outros professores que, como eu, dedicam-se tanto a tarefas de administração escolar, como docentes.

Tentando sintetizar as observações realizadas ao longo desse trajeto, descrevo, primeiramente, o que tem ocorrido no cotidiano das escolas e salas de aula, de acordo com seus participantes:

Depois de quatro anos do início da progressão continuada, anotei que a receptividade dos professores em relação à progressão continuada tem sido sutilmente alterada, ao menos no nível do discurso. É possível que sua disposição para implementar as ações tenham incorporado orientações ofertadas nas capacitações da Secretaria da Educação. Quando foram tomados os primeiros depoimentos, somente 5% dos professores polivalentes tinham formação universitária. As ações do Estado, no sentido de oferecer complementação de estudo, em nível superior, através do programa de educação continuada (PEC), provavelmente ampliou os horizontes dos professores e sensibilizou-os em relação à urgência de serem acolhidos e educados todos os alunos de nossas escolas públicas. De outro lado, foi observado que parte dos professores realizam suas tarefas baseados em rituais formalistas e burocráticos. Alguns aspectos propostos em legislação são incorporados à prática, outros são adaptados, modificados, reeelaborados ou simplesmente recusados, a partir de suas crenças anteriores. Como exemplo, anotei o fato de que, em vez de serem incorporadas avaliações diagnósticas, com o objetivo de serem levantados os aspectos merecedores de maior atenção por parte dos professores, constatou-se a eliminação das provas como estratégia de avaliação. Quando os professores não mais puderam utilizar a retenção como estratégia de poder, abriram mão das avaliações, substituindo-as meramente por controle de atitudes e tarefas.

Ao traduzir em norma os comportamentos objetiváveis, o processo de implementação da progressão continuada, em certa medida, contribuiu para instaurar a indiferença, a simples obediência sem comprometimento, a passividade, como realidade que se tem de engolir "goela abaixo". Trabalha-se muitas vezes em conformidade a determinações pré-estabelecidas em níveis superiores os quais, entretanto, não sentem as vicissitudes

impostas ao sujeito que as executa. A obrigatoriedade quanto ao número máximo de notas vermelhas que o professor pode atribuir faz com que invente soluções fictícias para fugir ao conflito. Ao serem privilegiadas as questões econômicas e os resultados estatísticos, deixa-se de abarcar o campo de produção das relações sociais.

Ainda é muito visível na rede pública a resistência oferecida pelo magistério ao ingresso maciço de uma clientela até poucos anos afastada da escola, fato que compromete o encaminhamento de quaisquer soluções destinadas a solucionar o fracasso escolar. Essa resistência certamente modifica padrões instituídos pela política mas, em boa medida, é também abalada em suas proposições, pela imposição e cobrança constantes por parte dos superiores. A trajetória da implementação passa pelos vários níveis hierárquicos, que não desenvolvem um papel homogêneo no suporte orientador aos professores. Há escolas que revelam ter recebido subsídios suficientes, outras relatam absoluto descaso por parte da Diretoria Regional. A ideologia dos administradores é parte fundamental a ser considerada no processo. Muitas providências técnico-administrativas são ignoradas por alguns diretores. Outros colocam-se de forma radicalmente contrária ao projeto, como verificado na Escola Alfa, impedindo o trabalho mais desarmado de seus professores. A lógica de enxugamento do Estado faz com que os supervisores não consigam atender todas as escolas sob sua orientação.

Todos os professores entrevistados atestaram a falta de recursos materiais e humanos para que as escolas dêem conta de suas tarefas. Este fato não está relacionado à adoção da progressão continuada, porque já era presente anteriormente. Tanto esse fato é verdadeiro que as condições organizacionais de espaço, tempo e recursos oferecidos pelo Estado impediam os

professores e alunos de se iludirem quanto às reais possibilidades de mudanças significativas no interior das escolas, antes da implementação. Os professores denunciam que a ênfase na qualidade foi deixada de lado, como apregoada pela legislação. O quantitativo foi priorizado: as autoridades exigem que metas e tarefas sejam cumpridas. Relata-se que o momento pedagógico tem sido obscurecido pelo quantitativo, que a secretaria dá muita ênfase aos dados de promoção e retenção, onde os resultados negativos tem que ser permanentemente justificados.

Quanto aos recursos humanos, parece que a situação só fez degradar-se nos últimos tempos, apesar das gratificações, não incorporadas aos salários, atreladas ao desempenho satisfatório nos exames unificados (SARESP). Faltam funcionários, não há plano de carreira, os professores não se sentem animados a realizar os cursos de capacitação por falta de incentivo e tempo. O resultado desse cenário traduz-se na fuga dos mais capacitados, salvo exceções, para lecionar em séries menos desgastantes, afastando-os daquelas consideradas estratégicas para a progressão (as iniciais, de alfabetização, e as quintas séries, onde os alunos passam a lidar com outro tipo de organização, professores especialistas, aulas fragmentadas). A falta de autonomia das escolas, que é limitada, restrita, relativa, completa essa descrição desoladora, onde muitos profissionais conseguem, não obstante todas as dificuldades, realizar um trabalho dedicado e criativo. Esses condicionantes[79] materiais e institucionais-pedagógicos, desmascarados através da riqueza de expressão dos entrevistados, explicam, em parte, a resistência dos educadores na aceitação e/ou implementação da política.

[79] Conceito utilizado por Paro (1996) e também por Jacomini (2004).

Entretanto, observou-se que, mesmo que estivessem dados os recursos e as condições para o funcionamento das escolas, o sucesso da progressão continuada, ainda assim, seria parcial, pelas implicações ideológicas aí contidas. Os professores trazem para o âmbito da educação juízos e preconceitos acerca da natureza da vida privada e do mundo público e sua relação mútua, característicos da sociedade moderna que, muitas vezes demonstram ser anacrônicos, retrógrados ou prejudiciais no ambiente escolar, seja pela formação aligeirada, seja pelas degradadas condições de trabalho. Entendo, pois, ser muito difícil a concretização das possíveis intenções de qualquer política educacional quando e onde as representações se fixam em necessidades primárias. Profissionais que prioritariamente estão interessados na manutenção do emprego, aceitam superficialmente os pressupostos da política, envolvendo-se secundariamente com seus objetivos.

De um modo geral, observei que os professores não são ainda profissionais com capacidade para compreender criticamente as finalidades e objetivos da política educacional, os mecanismos presentes no mercado de trabalho e a escola como *locus* dessas tensões contraditórias. Forçados a realizar seu trabalho em instituições que se organizam com base em resultados escolares obtidos através de políticas de exames unificados, como o SARESP – que padronizam desempenhos, em flagrante contradição com os princípios do sistema de ciclos e da progressão continuada, desconhecem as vinculações desse modo de ser da escola com o sistema fabril taylorista. Some-se a isso o controle sobre a reprovação, através da maquiagem de dados, denunciados tanto por professores quanto por alunos, desarticulação entre os diferentes graus do ensino, a prevalência de um currículo verbalista, que não prepara para o

trabalho. Aplicam, de todo modo, as mesmas soluções da administração e da economia para os problemas educacionais.

A progressão continuada acenou para a possibilidade de escolarização com qualidade para todas as crianças do ensino fundamental, abrindo um horizonte de possibilidades de superação do sistema seriado de ensino mas deixa a desejar na concretização de suas propostas. Os benefícios escolares obtidos com a extensão do tempo destinado à escolarização básica foram perdidos no processo de implementação até aqui observado, com a constatação de que se permanece no sistema, mas não se aprende. Anteriormente, a eliminação era mais rápida. Hoje, as consequências são observadas na transição dos ciclos e nas etapas posteriores.

Muitas das causas do insucesso apontam para a não-coincidência entre o que é regulamentado e o que é praticado - *"o estabelecimento de ensino dispõe de uma identidade que reelabora os elementos introduzidos do exterior através de um metabolismo específico que é necessário conhecer e aproveitar"* (BARROSO: 1988, 9, apud AFONSO:2000,61). As estratégias utilizadas, ao desconsiderarem os efeitos que as culturas escolares são capazes de desencadear no encaminhamento das mudanças, desperdiçam um instrumento essencial para a sua concretização.

A escola mantém-se isolada em seus problemas e contradições e o professor, dentro de sua sala. Não existe um claro movimento de afirmação das escolas, de confronto com as exigências superiores; pelo contrário, aceita-se o estrutural como um dado natural, que paralisa as inovações. Isso faz com que os profissionais da educação estejam sempre no muro das

lamentações, porque não têm poder de pressão como um grupo organizado, disposto a lutar por suas demandas. Diniz destaca na profissão docente um traço feminino, que é o mal estar por vezes insuportável dos professores, que se traduz numa ambiguidade entre as representações idealizadas, que eles fazem de seus alunos, e o desejo de tratá-los como filhos, a quem pretendem encaminhar e que frequentemente infantilizam. A autora adota a hipótese de que, sob o discurso da queixa, a maioria dos professores permanece imobilizada, tornando-se impotente diante de uma possível alteração de hábitos arraigados. Essa representação produz efeitos, retorna em forma de rejeição (2001:204).

O traço mais preocupante verificado no interior das escolas refere-se à permanência de relações verticalizadas, em que quaisquer deslizes de comportamento são penalizados com suspensões reiteradas. A escola ainda se utiliza do recurso à força moral para manter a disciplina em seu interior. Não se adotam processos democráticos de decisão em nenhuma de suas instâncias participativas, a não ser de maneira esporádica. Os alunos relataram não participar dos Conselhos de Classe ou de Escola, os grêmios escolares não vingam, de acordo com o depoimento dos coordenadores. A participação dos pais restringe-se à reunião burocratizada bimestral com os professores. A exceção verdadeiramente digna desse nome ocorreu na Escola Ômega, por pouco tempo, enquanto sua coordenadora pode realizar um trabalho bastante significativo de inserção afetiva, cultural e política dos alunos. Na chegada de um diretor autoritário parece que todos os projetos foram abortados. Qualquer que seja a política educacional em questão, a relação professor-aluno reveste-se de um caráter essencial, porque não existe escola sem que se cumpram os dois papéis no processo de ensino-aprendizagem, não podendo ser encarada de forma superficial. Necessita proximidade

suficiente que permita a ambos conhecerem e identificarem os sentidos de suas representações e práticas. Sève considera que é preciso apreender como os sujeitos se tornam inesgotavelmente singulares no mesmo sistema objetivo de formas de individualidade e de histórias de vida à primeira vista semelhantes (1989:165).

A progressão continuada, não obstante suas vinculações com uma forma escolar destinada prioritariamente a impor condutas vistas como necessárias no sistema capitalista de produção, representa um passo adiante no sentido de romper a organização seriada. Os professores temem que seja retirada das escolas, e substituída por outra medida qualquer. Preferem adaptar-se a ela do que enfrentar outra mudança. Os alunos, entretanto, rejeitam-na categoricamente , por motivos óbvios de abandono, de recursos, de ensino e de liberdade.

O grande problema da progressão continuada está no fato de retardar as soluções destinadas a manter as correções de rumo em tempo do aluno não ser prejudicado. A maior rejeição da população prende-se aos resultados precários desse sistema, que na sua visão, não permite que as crianças aprendam, carregando para o ensino médio uma precária alfabetização, além de carências gritantes em relação a outras habilidades intelectuais. Entretanto pais, alunos e professores não percebem a relação da progressão continuada com os programas de ajuste do Estado à lógica da economia de recursos. O que fica presente é a escola pobre para pobres, recusada pela população que hoje, como sempre, deseja escola de boa qualidade para seus filhos, amparada na crença de uma possível melhoria de vida.

Quanto aos jovens adolescentes, mais do que preparo para o trabalho, desejam apropriar-se do espaço que é seu. Nossas escolas atualmente não são capazes de reconciliar os direitos ao "princípio do prazer" e ao "princípio de realidade"[80]. Prazer, aqui, entendido da forma que os alunos colocam em suas reivindicações: espaço de alegria, de lazer e de esporte, para cultivar a mente e o corpo, onde os professores possam despir-se de sua carapaças de austeridade, adotando a possibilidade do erro, perdendo a infalibilidade que caracteriza seu discurso para, junto aos seus alunos possibilitar o entendimento racional do mundo. Realidade, no sentido de desocultar os determinantes da sociedade capitalista de produção, a desordem provocada pela globalização e suas implicações para a vida cotidiana, oferecendo-lhes as ferramentas instrumentais para o trabalho, que não se restrinjam a padrões de conduta.

Ao analisar as relações entre a ideologia do mercado e a avaliação educacional, Afonso (2000:90-91) adverte para o fato de que, quando os sistemas avaliativos *"visam, direta ou indiretamente, alocar recursos (ou sanções) às escolas e aos professores na base de desempenhos e resultados* (como se verificou na classificação por cores das escolas melhor avaliadas após a divulgação dos resultados do SARESP ou quando as "melhores escolas" receberam bônus salarial), esses procedimentos podem *"contribuir para que se agravem as desigualdades escolares e a discriminação social"*. Os depoimentos de muitos professores e alunos atribuem à progressão continuada a responsabilidade pela queda na qualidade educacional e consequente agravamento das diferenças sociais. A origem desta representação, entretanto, que desqualifica a escola pública, certamente não pode ser creditada à política, enquanto concepção educacional destinada a universalizar o ensino básico. Encontra-se na

[80] Essas expressões retirei de uma crônica de Rubem Alves, que já não consigo localizar.

sociedade globalizada, nos mecanismos competitivos da economia e na lógica de mercado mas, por uma operação de deslocamento ideológico, é apresentada como produzida internamente pela escola.

A população usuária, mantida à margem das discussões sobre a educação pública e cidadania, desconhecedora da ambivalência da progressão continuada, enxerga no entanto claramente o resultado dos condicionantes materiais e instrucionais-pedagógicos que inviabilizam o alcance de seus objetivos. Neste sentido, pode-se dizer que seu ponto de vista re-presenta um verdadeiro conhecimento da política. As resistências de caráter ideológico, situadas no interior mesmo da instituição educacional, já não são percebidas com a mesma clareza. O enfrentamento dessas contradições só se realiza, entretanto, pela resistência daqueles que, teimosamente, situam suas demandas.

Não nos enganemos, entretanto. O capitalismo reinventa estratégias de sobrevivência, quando as tensões sociais adquirem um peso incontornável. O apoio dos organismos internacionais a projetos de escolarização não se dá por motivos morais mas, antes de tudo, para resguardar a estabilidade do capital. É ao magistério que compete denunciar esta política, como outras que usam a educação como suporte ideológico destinado a manter intacto o sistema, através do conceito de mercado como eixo das relações sociais e da defesa do estado mínimo, em contraposição ao estado de bem estar social. Sanfelice (2000) propõe que os educadores, através de uma reflexão dialética, evidenciem claramente o vínculo entre as concepções e práticas vigentes na educação e a ideologia neoliberal, e destas, com o fenômeno da globalização, através de uma compreensão transformada.

Quanto às representações, estou convencida que elas têm força, são elementos reais, não são apenas um discurso, mas uma prática que se materializa em ações, com poderes motivadores e inibidores. Antonio Viñao destaca que I.Goodson, historiador do currículo, acredita que as reformas educacionais apenas arranham a superfície da ação educativa, sem contudo modificar substancialmente as práticas institucionais da organização escolar e as formas de relação e comunicação didática na aula, entre professores e alunos. Viñao considera que as reformas educacionais fracassam porque produzem efeitos não previstos e até mesmo opostos aos objetivados, não apenas porque provoquem a resistência dos implementadores ou porque não ofereçam o suporte necessário para sua adoção, ou mesmo porque se transformam num ritual burocrático, mas sobretudo porque desconhecem a existência de modos de fazer e de pensar, comportamentos e mentalidades transmitidos de geração em geração pelos professores e aprendidos pela experiência - que podemos chamar de representações docentes e que ele denomina "gramática da escola" (conf. VIÑAO: 2000, 1-4).

oOo

Participei como pesquisadora convidada de uma iniciativa isolada no interior da Diretoria Regional, organizada por dois supervisores, que proporcionaram um espaço de vigoroso debate entre diretores e coordenadores, na busca de soluções criativas e desejo de sair do imobilismo. Os pequenos avanços obtidos pelas escolas em seus projetos educacionais foram destacados mas o grupo, espontaneamente, observou a necessidade de serem também focalizados fatores internos à escola, sobretudo as mútuas relações ali desenvolvidas, a precária comunicação existente entre o quadro de professores e funcionários, o costume de camuflar os dados de realidade – sequela de muitos anos de autoritarismo - e de que modo direção e coordenação estavam dando conta da tarefa de coordenar o processo pedagógico.

Lembro-me da fala de um diretor: *"é preciso limpar o campo dos relacionamentos para, a partir daí, se pensar no aluno; refletir sobre sua educação no mundo, mas pensar também na sua humanização."*

Apesar das críticas ao sistema, esse grupo demonstrou acreditar que não é possível buscar os êxitos da escola pública somente a partir de ações restritas à sala de aula ou disciplina dos alunos. O ato pedagógico deve ser efetivado em todos os espaços escolares e depende da forma como a equipe diretiva conduz esse processo, o que significa analisar as questões relativas ao uso do poder, as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação envolvidas, atitudes políticas imobilizantes de conformismo, descompromisso, corporativismo. Encontrei, nesse caminho, pessoas paralisadas e destemidas, apáticas e lutadoras, das quais recolhi representações capazes de definir seus trajetos.

Essas pessoas convenceram-me, através de seus depoimentos, que a escola não pode ser vista apenas como local de ações estritamente racionais ou de alcance de interesses vinculados a satisfação de necessidades materiais e de trabalho. Ela carrega algo mais nas suas representações, um movimento de resistência e talvez um espaço de desejo. As demandas que não aparecem nos seus relatórios e o que tentam elaborar, frente aos desafios da realidade - nem sempre explícitos - mas perceptíveis pelo gesto, pela expressão facial, pela disposição de continuar, não obstante as decepções e muitos tropeços, motivam as ações e o trabalho da maioria dos profissionais da rede pública. Dessas escolas se poderia dizer muitas coisas, verdadeiras ou falsas. De minha parte, prefiro continuar vislumbrando os lampejos de

esperança contidos nos atos de muitos que nela transitam e não permitem que seja abandonada.

"A dialética dos possíveis permite tecer o patrimônio onde viver adquire, para cada um, um sentido particular". É a necessidade das escolhas que anima, portanto, a dialética real dos atos, ao exasperar as contradições entre os possíveis e o impossível. A mentalidade que condiciona uma prática de imobilismo que não somente mantém, mas contribui para reproduzir o estado de coisas, é uma evidência pouco questionada. Muitos afirmam que, *"se os homens vivem assim, isso ocorre porque não podem fazê-lo de outra maneira – negligenciando a força interna que propulsiona nossas ações, a dissociação de possibilidades, ao mesmo tempo oferecidas e recusadas"* (CLOT:1989:185). É preciso questionar e também apreciar.

De um interesse inicial em compreender os desdobramentos da implementação de políticas públicas em educação, pouco a pouco este trabalho foi se transformando numa explícita declaração de solidariedade à escola pública, aos seus agentes e usuários que, no seu cotidiano, revelam sonhos, frustrações, dificuldades e descaminhos em que constroem e destroem mitos e esperanças. As múltiplas possibilidades de leitura dos textos e imagens misturam-se umas às outras. O registro documental etnográfico, às vezes, assume o primeiro plano; em outras, ganha destaque o conceitual e o poético. Momentos marcantes no trajeto da pesquisa, como o contato com João Carlos, Viviane, Maria Amélia e Laura acabaram superpondo essas camadas, em que os relatos, imagens e associações de idéias se encadeiam umas nas outras, fazendo de meu esforço interpretativo uma difícil apreensão de memória.

Nós, educadores, temos à disposição duas alternativas: acreditarmos, como alguns, que o mundo está correto, e portanto, deixemos as coisas como são. Ou podemos trazer à cena e para o centro da ação e do pensamento o que é marginal, o que é estranho, aquilo que não faz parte da roda de nossos hábitos e relações, para não desperdiçarmos o momento ao nosso alcance para fazer a diferença, sob pena de não fazermos absolutamente nada e ficarmos imóveis à espera da salvação que virá nos redimir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ABRUCIO, Fernando Luiz. *Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente.* In **PEREIRA, Luis Carlos Bresser e SPINK, Peter** (Orgs.) Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial. Ed. Fundação Getúlio Vargas, 13ª. Ed., 1999.

ADORNO, T.W.et al. *La Personalidad Autoritaria.* Buenos Aires, Editorial Projección, 1962.

_____ *Teoria da semicultura.* Trad. De Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia Moura B. Abreu. In *Educação e sociedade*, Rev. quadr. de ciência da educação, n. 56. Campinas: Papirus, dez.1996.

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.* São Paulo: Cortez, 2000.

AGUILAR, Luis Enrique. *Estado Desertor. Brasil – Argentina nos anos de 1982 – 1992.* Campinas, SP: LAPPLANE/FE/UNICAMP, 2000.

_____ *Posibilidades de abordaje comparativo: las regularidades causales en la adopción e implementación de políticas públicas educativas.* Pensamiento Educativo. Vol. 31 (diciembre 2002), mimeo.

AGUILAR, Maria José e ANDER-EGG, Ezequiel. *Avaliação de Serviços e programas sociais.*Tradução de Jaime A. Clasen e Lúcia Mathilde E.Orth. - 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio. *Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de História: memórias de professores.* S.Paulo: Tese FEUSP, 2002

ALTHUSSER, Louis, *Aparelhos Ideológicos de Estado.* Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Questões do cotidiano na escola de 1º grau,* in A didática e a escola de 1° grau, Série Idéias, n° 11. S.Paulo: FDE, 1991.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo.* São Paulo: Brasiliense, 1982.

AQUINO, Julio Groppa. *Diálogos com educadores. O cotidiano escolar interrogado.* São Paulo: Moderna, 2002.

ARELARO, Lisete R.G. *A extensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático.* Tese Doutoramento.São Paulo: FEUSP, 1988.

ARRETCHE, Marta T.S. *Tendências no estudo sobre avaliação.* In RICO, Elizabeth Melo. *Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate.* Cortez, 2ª. Ed., 1999.

ARROYO, Miguel G. *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.* Educação e Sociedade, Campinas, nº 68, 1999.

ARRUDA, Marcos. *ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?* In TOMMASI, Lívia De, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio, Org. *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AZANHA, José Mario Pires. *Uma idéia de pesquisa educaciona.* S.Paulo: Universidade de São Paulo, 1991.

_____ *Cultura escolar brasileira – Um programa de pesquisa*, in Rev. da USP, nº 65, 1990/91.

_____ *Educação: temas polêmicos.* São Paulo, Martins Fontes, 1995

BACHA, Marcia Neder. *Psicanálise e Educação. Laços refeitos.* Campo Grande, M: Ed. UFMS;São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998.

BARRETO, Elba S. de Sá e PINTO, Regina Pahim (Org.). *Estado da arte – Avaliação na Educação Básica.* São Paulo: Fundação C.Chagas/Inep/Comped/PNUD.: 2000.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor.* Petrópolis, RJ.: Vozes, 1993.

BENJAMIN, Walter. *A doutrina das semelhanças.* In: *Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas)

BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control.* Madri: Akal, 1988.

BERTIER, Vania L.L.*CEFAM, Um projeto controverso. Uma contribuição para o estudo da recuperação da qualidade docente.* Dissertação de Mestrado, FEUSP, 1997

BERTRAND, MICHÈLE. *O homem clivado – a crença e o imaginário*, in SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernard. Elementos para uma Teoria Marxista da Subjetividade (Org.) São Paulo, Vértice, 1989.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Portugal: Porto Editora, s/d.

BORGES, Zacarias Pereira. *Política e Educação. Análise de uma perspectiva partidária.* Campinas, SP:Graf. FE; Hortograph, 2002.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização.* São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade – Lembranças de velhos.* 7ª. edição, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação.* 3ª. Ed. Petrópolis, Vozes, 2001 (org. De Maria A. Nogueira e Afrânio Catani)

_____Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século XX.* 3ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1987.

BRUNER, Jerome. *Atos de Significação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Avaliando a Avaliação escolar.* Idéias. São Paulo: FDE, nº 19, 1993.

CHARTIER, Anne-Marie. *"Fazeres"ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação.* Trad. Barra, Valdeniza M., Silva, V.Lucia Gaspar da, Vidal, Diana G., s/d.mimeo. (Texto para discussão no Seminário "Culturas Escolares", promov. pelo GEPEC, Faculdade de Educação, UNICAMP, nov.2000)

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência.* São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____ *O que é ideologia.* São Paulo: Brasiliense, 34ª. Ed., 1991.

_____ *A Universidade Operacional.* Folha de São Paulo, São Paulo, 09/05, Suplemento Mais, 1999.

_____ *O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador, in* BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O educador: vida e morte.* São Paulo: Graal, 1982.

_____ *Convite à Filosofia.* São Paulo: Ática, 1995.

CHIZZOTTI, A. *O cotidiano e as pesquisas em educação.* In *Pesquisa em ciências humanas e sociais.* São Paulo: Cortez, 1991.

CLOT, Yves. *O marxismo em questão – Posfácio,* in SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernard, Org. *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade.* São Paulo: Vértice, Ed. Rev. dos Tribunais, 1989.

COHEN, Ernesto e FRANCO, Rolando. *Avaliação de projetos sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

COMPARATO, Fabio Konder. *Educação, Estado e Poder.* São Paulo: Brasiliense, 1987.

CORAGGIO, José Luis. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In TOMMASI, Lívia De, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio, Org. *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.* São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil.* 6ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

_____*Educação, Estado e Democracia no Brasil.* São Paulo: Cortez; Niteroi, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

_____ e **GÓES, Moacyr de.** *O golpe na Educação.*7ª edição. Rio de Janeiro: J.Zahar Ed., 1991.

DIAS SOBRINHO, José. *Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil.*In **FREITAS, Luiz Carlos de.** (Org.)*Avaliação: construindo o campo e a crítica.* Florianópolis: Insular, 2002.

DORAY, Bernard Doray. *Da produção à subjetividade - referências para uma dialética das formas.* In SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernard, Org. *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade.* São Paulo: Vértice, Ed. Rev. dos Tribunais, 1989.

DRAIBE, Sonia. M. *Welfare State no Brasil: características e perspectivas.* Caderno NEPP/UNICAMP, N°. 8, 1988.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. *Notas de pesquisa – Políticas nacionais de educação e suas repercussões nas políticas e práticas locais*, in Rev. Brasileira de Educação, n°13, p.130, 2000.

DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia.* São Paulo: Melhoramentos, 1955.

FARIA, Regina M. *Avaliação de programas sociais: evoluções e tendências.* In RICO, Elizabeth Melo. *Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate.* São Paulo: Cortez, 2ª. Ed., 1999.

FERREIRA, Tania. *Freud e o ato do ensino.* In LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *A psicanálise escuta a educação.* 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FÉTIZON, Beatriz A.M. *Conceito, imagem e representação.* In *Imagem da Cultura: um outro olhar.* São Paulo: Plêiade, 1999.

FIRME, Thereza Penna. *Mitos na avaliação: diz-se que...* In Ensaio: Avaliação de Políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.2, out/dez.1994.

FORACCHI, Marialice Mencarini e PEREIRA, Luiz. *Educação e sociedade.* 3ª. Ed. São Paulo, Editora Nacional, 1967.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder* . Rio de Janeiro: Graal, 1979 .

_____ *A ordem do discurso.* São Paulo: Edições Loyola,1996.

_____ *As palavras e as coisas.* S.Paulo: Martins Fontes, s.d.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* Paz e Terra, 2ª Ed. 1996.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade.* São Paulo, Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação.* São Paulo: Moderna, 2003.

_____(Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica.* Florianópolis: Insular, 2002.

FREITAS, José Cleber. *A Progressão Continuada no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo.* Tese de Doutorado apresentada na PUC/SP, abril de 2000.

FREUD, Sigmund. *O Mal-Estar na Civilização.* Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva.* São Paulo: Cortez, 1989.

FROMM, Erich. *Meu encontro com Marx e Freud.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 3ª Ed., 1965.

_____ *Psicanálise da Sociedade Contemporânea.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 7ª. Ed. 1974.

FURTADO, Celso. *Desenvolvimento e política de desenvolvimento.* In: FORACCHI, M.M. E PEREIRA, L. Educação e Sociedade. 13ª. Ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1987.

GARCIA, Célio. *Psicanálise e Educação.* In LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *A psicanálise escuta a educação.* 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação.* São Paulo: Pioneira, 1994.

GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.* São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

GINSBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário – Mitos. Emblemas. Sinais.* Trad. Frederico Carotti, SP: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, Henri. *Pedagogia radical; subsídios.* São Paulo: Cortez, 1983.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História.* São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____ *Para mudar a vida. Felicidade, liberdade e democracia.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho.São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

_____ *Sociologia de la vida cotidiana.* Barcelona: Ed. Península, 2ª. Ed.,1987.

HESS, Rémi. *Henri Lefebvre et l'aventure du siècle.* Paris: Editions A. M. Métailié, 1988.

HOBSBAWN, E. *A era das revoluções.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. *Dialética do esclarecimento.* RJ: Zahar,1985.

IANNI, Octavio. *Enigmas da modernidade-mundo.* Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

JACOMINI, Marcia Aparecida. *A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo.* In Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, set-dez/2004.

KOSMINSKY, Ethel. *Pesquisas qualitativas: a utilização da técnica de histórias de vida e de depoimentos pessoais em Sociologia*, in Rev. Ciência e Cultura n° 38 (1), 1994.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto, 2ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LAUGLO, Jon. *Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação.* Trad. De Dagmar M. L. Zibas. In Cadernos de Pesquisa n. 100, março de 1997.

LEFEBVRE, Henri. *A cidade do capital.* Trad. de M. Helena R. Ramos e Marilena Jamur. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

_____ *Critique de la vie quotidienne, I, Introduction.* 2e. ed., Paris: L´Arche Ed., 1958.

_____ *La presencia y la ausencia : contribuición a la teoria de las representaciones.* México: Fondo de Cultura Economica, 1983.

_____ *La Revolución urbana.* Madrid: Alianza Editorial S.A., 1972.

_____ *A vida cotidiana no mundo moderno.* Trad. Alcides João de Barros. São Paulo: Edit. Ática 1991.

_____ *Lógica formal, lógica dialética*, trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____ *O direito à cidade.* Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

_____ *O marxismo.* trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960

LEFORT, Claude. *? Qué es la burocracia?*. Barcelona: Ruedo Iberico, 1970.

LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social*. 13ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____ *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento*. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga *O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática*. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: F.C.Chagas, nº 12, jul-dez.1995.

_____ *Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar*. Idéias. São Paulo: FDE, nº 22, 1994.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A.*Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo; EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. *A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: Brasília, v. 79, n 192, maio/agosto 1998.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MARTINS, José de Souza (Org.) et alii. *Henri Lefebre e o retorno à dialética*.São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

_____ *A sociabilidade do homem simples. Cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2000.

_____ , Entrevista a Caio Caramico Soares: *Exclusão fora de foco*, Folha de São Paulo, 15/09/2002[1].

_____ *A sociedade vista do abismo*. São Paulo: EDUSP, 2002[2].

MARX, Karl. *Economia Política e Filosofia*, tradução de Sylvia Patrícia. Rio de Janeiro: Ed. Melso, 1963.

_____ *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____ *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*, tradução de Leandro Konder e Renato Guimarães. 6ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____ *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965 (a).

_____ *Miséria da Filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Leitura, 1965 (b).

_____ **e ENGELS, Friedrich**. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2001.

MATOS, Olgária C.F. *A Escola de Frankfurt – Luzes e sombras do Iluminismo.* São Paulo: Moderna, 1993.

MENDONÇA FILHO, João Batista de. *Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão.* In LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *A psicanálise escuta a educação.* 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et alii. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.*17ª ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1994.

MIRANDA, Marília Gouvea de. *Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina.* In Cadernos de Pesquisa n. 100, março de 1997.

MIZUKAMI, M. da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo.* São Paulo: EPU, 1986.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada.* São Paulo: Contexto, 2001

MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.) *Currículo, Cultura e Sociedade.* São Paul: Cortez, 1995

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX. O espírito do tempo, vol. 1. Neurose.* Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981. e *vol. 2. Necrose*, idem, 1977.

NASSER, A.C.A e FUMAGALLI, M. *A opressão da eqüivalência, as diferenças.* In MARTINS, José de Souza (org.)et alii. *Henri Lefebvre e o retorno à dialética.* São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

NEUBAUER, Rose, DAVIS, Cláudia, ESPOSITO, Yara Lucia. *Avaliação do processo de inovações no ciclo básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na região metropolitana de São Paulo.* Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: F.C.Chagas, nº 13, jan/jun 1996.

NORONHA, Olinda Maria. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

NOVAES, Adauto. *De olhos vendados.* In NOVAES, Adauto (Org.) *O olhar.* São Paulo: Cia das Letras, 1988.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NUNES, Clarice- *História da Educação: o espaço do desejo.* s/d. mimeo.

OLIVEIRA, Dalila Andrade.(Org.) *Gestão democrática da Educação – Desafios contemporâneos.* Petrópolis: Vozes, 1997.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública.* São Paulo: Xamã, 1996.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: T.A.Queiroz, Editor, 1990.

PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações.* Campinas, SP.: Papirus, 1997.

PENIN, Sonia Teresinha de Souza. *Cotidiano e escola: a obra em construção.* São Paulo, Cortez, 1989.

_____ . *Processo de construção do conhecimento do professor sobre o ensino: algumas mediações, movimentos entre o conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência.* São Paulo, Tese de Livre-docência, Faculdade de Educação/USP, 1993.

_____ *Qualidade de ensino e progressão continuada.* "USP fala sobre Educação", São Paulo: FEUSP, 1999.

PEREIRA, Luiz. *Magistério primário numa sociedade de classes. Estudo de uma ocupação em São Paulo.* São Paulo: Pioneira, 1969.

_____ (Org.) *Desenvolvimento, trabalho e educação.* Rio de Janeiro: Zahar editores, 1974.

_____ *Ensaios de sociologia do desenvolvimento.* 3ª. Ed. São Paulo: Pioneira, 1978.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *O relacional e seu avesso na ação do bom professor.* In LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *A psicanálise escuta a educação.* 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PEREZ, José Roberto Rus . *Avaliação, impasses e desafios da Educação Básica.* Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Annablume Editora, 2000.

_____ *Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas.* In RICO, Elizabeth Melo. *Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate.* Cortez, 2ª. Ed., 1999.

_____ *Reflexões sobre a avaliação do processo de implementação de políticas e programas educacionais.* NEPP (Núcleo de Estudo de Políticas Públicas, UNICAMP. Mimeog., 1996.

PORTELLI, Alessandro. *Cultura e Representação.* Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História. SP: Educ. Fevereiro/1997.

PUCCI, Bruno et alii. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico.* Petrópolis, R.J. Vozes, 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.* São Paulo: CERU, FFLCH/USP , 1983.

RICO, Elizabeth Melo. *Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate.* Cortez, 2ª. Ed., 1999.

RICOEUR, Paul. *El discurso de la acción.* Madri: Catedra S.A, 1981.

ROMANELLI, Otaísa Oliveira. *História da Educação no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 1988.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena.* São Paulo: Paz e Terra,1987.

SANFELICE, José Luís. *Pós-modernidade, Globalização e Educação.* Conferência proferida no VII Congresso de Educação – *"Globalização e Pós-Modernidade* – promovido pela Universidade do Contestado (UnC) em 18/10/2000, mimeo.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade.* São Paulo: Cortez, 8ª ed., 2001.

SAUL, Ana Maria. *A avaliação educacional.* Idéias. São Paulo: FDE, nº 22, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica.* São Paulo: Cortez, 1981.

SCHWARTSMAN, Hélio. *A Filosofia do Como Se.* Folha de São Paulo, 20.05.2001

SEMERARO, Giovanni. *Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci.* www.anped.org.br/1711t.htm, 2000.

SÈVE, Lucien. *A personalidade em gestação.* In SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernard, Org. *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade.* São Paulo: Vértice, Ed. Rev. dos Tribunais, 1989.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico.* São Paulo: Cortez, 18ª ed., 1982.

SEVCENKO, Nicolau. *Pindorama Revisitada. Cultura e Sociedade em Tempos de Virada.* SP: Petrópolis, 2000.

SILVA, Teresa Roserley N. da, DAVIS, Claudia. *É proibido repetir.* Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: F.C.Chagas, nº 7. jan/jul/1993.

SILVA, T.R.NEUBAUER da. *Plano de Metas da Atual Gestão da Secretaria de Estado da Educação e Análise do Perfil da Secretaria* . In Estudos em Avaliação Educacional, N° 13, jan/jun., 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total*. In *Cultura, política y currículo – Ensayos sobre la crisis de la escuela pública.* Pablo Gentili (comp.), Buenos Aires: Losada, 1999.

SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernard, Org. *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade.* São Paulo: Vértice, Ed. Rev. dos Tribunais, 1989.

SILVEIRA, Paulo. *Da alienação ao fetichismo - formas de subjetivação e de objetivação*, in SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernard, Org. *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade.* São Paulo: Vértice, Ed. Rev. dos Tribunais, 1989.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola - uma perspectiva social.* São Paulo: Ática,1987.

SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas.* In TOMMASI, Lívia De, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio, Org. *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Aparecida Neri de. *A racionalidade econômica na política educacional em São Paulo.* In Pro-Posições – vol.13, n.1 [37] - jan/abr. 2002.

SOUZA, Sandra M. Zákia Lian. *Teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1° grau Avaliação da aprendizagem.* Idéias. São Paulo: FDE, n°6, 1990.

_____ *Conselho de classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva?* Idéias. São Paulo: FDE, n° 25, 1995.

_____ *Avaliação da aprendizagem.* Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v.1, n° 3, abr/jun, 1994.

_____ *A avaliação na organização do ensino em ciclos.* "USP fala sobre Educação", São Paulo: FEUSP, 2000

SZYMANSKI, Heloisa. *Significado de avaliação para mães de uma escola estadual da região central de São Paulo.* Idéias. São Paulo: FDE, n° 22, 1994.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas*

conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, nº 13, 2000.

TOMMASI, Lívia De, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio, Org. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.* In TOMMASI, Lívia De, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio, Org. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e Ideologia.* São Paulo: Ática, 1992.

_____ *A Escola como organização complexa.* In Garcia, Walter E. (Org.) Educação Brasileira Contemporânea – Organização e Funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, Rio de Janeiro:FENAME, 1978.

VEDOVATO, M. Antonia O., GROSBAUM, Martha W. e OLIVEIRA, Zima de M.R. . – *Avaliação e Progressão Continuada.* Suplemento Pedagógico APASE, novembro/2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Implantação de avaliação de sistemas educacionais: questões metodológicas.* Idéias. São Paulo: FDE, nº 30, 1998.

VIEIRA, Evaldo. *Democracia e Política social.* São Paulo: Cortez, 1992.

VIÑAO, Antonio. *Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas*, s/d, mimeo. (Texto para discussão no Seminário "Culturas Escolares", promov. pelo GEPEC, Faculdade de Educação, UNICAMP, nov.2000).

WAISELFISZ, Jacobo. *Avaliação participativa.* Idéias. São Paulo: FDE, nº 8, 1990

ZIZEK, Slavoj. (Org.) *Um mapa da Ideologia.* Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS:

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação:

Escola de Cara Nova. Avaliação e Progressão Continuada. CEE, Presidência e Câmara do Ensino Fundamental, Planejamento 98.

Escola de Cara Nova. Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola, José M. P. Azanha, Planejamento 98.

Escola de Cara Nova. Progressão Continuada, Planejamento 98.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal de Educação para todos. Brasília: MEC, 1993, versão acrescida.

LEGISLAÇÃO:

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Leis Nºs. 4024/61, 5692/71 e 9394/96.

_____ Res. CNE/CEB nº 2 de 07/04/98 (Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental).

_____ Res. CNE/CEB nº 3 de 26/06/98 (Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio).

_____ Parecer CNE/CEB nº 4 de 29/01/98.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação: Deliberação C.E.E.Nº 09/97 e Indicação C.E.E. Nº 08/97.

_____ Deliberação C.E.E.Nº 11/96 e Indicação C.E.E. Nº 12/96.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

"A POLÍTICA EDUCACIONAL SOB A ÓTICA DAS REPRESENTAÇÕES."
VOL.II – ANEXOS

Vania Lucia Lopes Bertier

CAMPINAS
2005

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO

ERRATA – VOLUME II

P. 20 – Gráfico 26 – Sua legenda é igual à do Gráfico 25.

P. 30 – Gráfico 45 – A Legenda correta, na seqüência, da esquerda para a direita é:

Maior motivação **

Melhor comportamento *

Maior responsabilidade/amadurecimento ***

Menos faltas/cabulação

Maior valorização da escola

Entrevistas com alunos jovens trabalhadores

João (retido) - Escola Gama.....p.297

SUMÁRIO

PG

QUESTIONÁRIO 1 - professores – pesquisa de 1997 001
QUESTIONÁRIO 2 -alunos – pesquisa de 1997 002
ROTEIRO 1 - entrevistas gravadas com alunos – amostra qualitativa 003
ROTEIRO 2 - observação e coleta de dados nas escolas pesquisadas 004
ROTEIRO 3 - entrevistas com diretores e/ou coordenadores das escolas selecionadas 005
ROTEIRO 4 - entrevistas com professores das escolas selecionadas 006
ROTEIRO 5 - entrevistas com supervisores e/ou dirigente regional 007
GRÁFICO 1 – Professores – dados funcionais: formação 008
GRÁFICO 2 – Professores – dados funcionais: condição funcional 008
GRÁFICO 3 – Professores – dados funcionais: tempo de serviço 009
GRÁFICO 4 – Professores – dados funcionais: outra profissão 009
GRÁFICO 5 – Professores – dados funcionais: profissões exercidas 010
GRÁFICO 6 – Professores – dados funcionais: áreas de atuação 010
GRÁFICO 7 – Professores – Questão 1 – Motivos da retenção – PEB I x PEB II 011
GRÁFICO 8 – Professores – Questão 1 – Motivos da retenção – Áreas PEB II 011
GRÁFICO 9 – Professores – Questão 2 – Notícias de alunos retidos - PEB I x PEB II 012
GRÁFICO 10 – Professores – Questão 2 – Notícias de alunos retidos – Áreas PEB II 012
GRÁFICO 11 – Professores – Questão 2 – Fontes de referência - PEB I x PEB II 013
GRÁFICO 12 – Professores – Questão 2 – Fontes de referência - Áreas PEB II 013
GRÁFICO 13 – Professores – Questão 2 – Dificuldades para obter notícias – PEB I x PEB II 014
GRÁFICO 14 – Professores – Questão 2 – Dificuldades para obter notícias . – Áreas PEB II 014
GRÁFICO 15 – Professores – Questão 3 – Benefícios/ prejuízos – PEB I x PEB II 015
GRÁFICO 16 – Professores – Questão 3 – Benefícios/ prejuízos – Áreas PEB II 015
GRÁFICO 17 – Professores – Questão 3 – Benefícios após retenção – PEB I x PEB II 016
GRÁFICO 18 – Professores – Questão 3 – Benefícios após retenção – Áreas PEB II 016
GRÁFICO 19 – Professores – Questão 3 – Prejuízos após retenção – PEB I x PEB II 017
GRÁFICO 20 – Professores – Questão 3 – Prejuízos após retenção – Áreas PEB II 017
GRÁFICO 21 – Professores – Questão 3 – Mais ou menos/ talvez (benef.) – PEB I x PEB II 018
GRÁFICO 22 – Professores – Questão 3 – Mais ou menos/ talvez (benefícios) – Áreas PEB II 018
GRÁFICO 23 – Professores – Questão 4 – Arrependimento pela retenção – PEB I x PEB II 019
GRÁFICO 24 – Professores – Questão 4 – Arrependimento pela retenção – Áreas PEB II 019
GRÁFICO 25 – Professores – Questão 4 – Motivos do não-arrependimento - PEB I x PEB II 020

GRÁFICO 26 – Professores – Questão 4 – Motivos do não-arrependimento – Áreas PEB II....020
GRÁFICO 27 – Professores – Questão 4 – Motivos do arrependimento – PEB I x PEB II....021
GRÁFICO 28 – Professores – Questão 4 – Motivos do arrependimento – Áreas PEB II.. 021
GRÁFICO 29 – Professores – Questão 4 – Arrependimento Totais – PEB I x PEB II..... 022
GRÁFICO 30 – Professores – Questão 4 – Arrependimento Totais – Áreas PEB II..... 022
GRÁFICO 31 – Professores – Questão 5 – Percepção negativa – PEB I x PEB II..... 023
GRÁFICO 32 – Professores – Questão 5 – Percepção negativa – Áreas PEB II.....023
GRÁFICO 33 – Professores – Questão 6 – Percepção positiva – PEB I x PEB II..... 024
GRÁFICO 34 – Professores – Questão 6 – Percepção positiva – Áreas PEB II..... 024
GRÁFICO 35 – Alunos – Dados de retenção – Idade adequada/ atraso.....025
GRÁFICO 36 – Alunos – Séries da retenção.....025
GRÁFICO 37 – Alunos – Número de retenções.....026
GRÁFICO 38 – Alunos – Disciplinas da retenção..... 026
GRÁFICO 39 – Alunos –Retenção por faltas.....027
GRÁFICO 40 – Alunos – Questão 1 – Motivos da retenção..... 027
GRÁFICO 41 – Alunos – Questão 2 – Conhecimento após retenção..... 028
GRÁFICO 42 – Alunos – Questão 2 – Justificativas para maior conhecimento..... 028
GRÁFICO 43 – Alunos – Questão 2 – Sentimentos após retenção..... 029
GRÁFICO 44 – Alunos – Questão 3 – Mudança de atitudes após retenção.....029
GRÁFICO 45 – Alunos – Questão 3 – Atitudes após retenção..... 030
GRÁFICO 46 – Alunos – Questão 4 – Benefícios após retenção.....030
GRÁFICO 47 – Alunos – Questão 4 – Tipo de benefício.....031
GRÁFICO 48 – Alunos – Questão 5 – Percepção negativa.....031
GRÁFICO 49 – Alunos – Questão 6 – Percepção positiva..... 032
GRÁFICO 50 – Alunos – Apêndice - Questões 5 e 6 – Promovidos..... 032
GRÁFICO 51 – Alunos – Apêndice - Questões 5 e 6 – Retidos.....033
GRÁFICO 52 – Alunos – Apêndice - Questões 5 e 6 – Promovidos e Retidos.....033
TABELA 1 – Professores – dados funcionais.....034
TABELA 2 – Professores – Questão 1 – Motivos da retenção..... 036
TABELA 3 – Professores – Questão 2 – Notícias de alunos retidos..... 037
TABELA 4 – Professores – Questão 3 – Benefícios/ prejuízos.....038
TABELA 5 – Professores – Questão 4 – Arrependimento pela retenção..... 040
TABELA 6 – Professores – Questão 5 – Percepção negativa.....041
TABELA 7 – Professores – Questão 6 – Percepção positiva.....042
TABELA 8 – Alunos – Dados de retenção..... 043
TABELA 9 – Alunos – Questão 1 – Motivos da retenção.....045
TABELA 10 – Alunos – Questão 2 – Conhecimento após retenção..... 046
TABELA 11 – Alunos – Questão 3 – Mudança de atitudes após retenção..... 047
TABELA 12 – Alunos – Questão 4 – Benefícios após retenção..... 048
TABELA 13 – Alunos – Questão 5 – Percepção negativa.....048
TABELA 14 – Alunos – Questão 6 – Percepção positiva.....049
Entrevistas professoras polivalentes:
Professora Maria – *Escola Beta – Comunidade Escolar Butantã*..... 050
Professora Célia – *Escola Beta – Comunidade Escolar Butantã*..... 067

Professora Bernadete – *Escola Delta – Comunidade Escolar USP* 081
Professora Marilu - *Escola Delta – Comunidade Escolar USP* 091
Entrevistas professores especialistas:
Professora e diretora de escola Sonia – *Escola Alfa* 104
Professor Renato (coordenador) – *Escolas Alfa e Gama* 116
Professor Rogério – *Escolas Alfa e Ômega* 138
Professor Luís – *Escola Gama* 148
Professora Maria Amélia – *Escola Ômega* 151
Professora Jacyra – *Escola Ômega* 166
Professora Maria Lydia – *Escola Ômega* 178
Professora Laura (coordenadora) – *Escola Ômega* 194
Entrevistas alunos adolescentes:
Rodolfo (retido) – *EscolaAlfa* 208
Rafael (retido) – *Escola Alfa* 216
Cíntia (não retida) – *Escola Alfa* 224
Cyntia (não retida) – *Escola Alfa* 231
Gláucia (não retida) – *Escola Alfa* 236
Joana (não retida) – *Escola Alfa* 243
Marco Aurélio (retido) – *Escola Ômega* 252
Isabel (retida) – *Escola Ômega* 262
Eleneide (retida) – *Escola Ômega* 271
Leonardo (não retido) – *Escola Ômega* 280
Elizabethe (não retido) – *Escola Ômega* 288
Entrevistas alunos jovens trabalhadores
João (retido) – *Escola Gama* 296
Giselle (não retida) – *Escola Gama (egressa)* 307
Michelle (retida) – *Escola Ômega* 319
Viviane (retida) – *Escola Ômega (egressa)* 334
Ana Carla (não retida) – *Escola Ômega (egressa)* 344

QUESTIONÁRIO 1 -PROFESSORES – PESQUISA DE 1997

Itens:

Escola:
Nome:
Prof. I ( ) Prof. II ( ) Prof. III ( )
Efetivo ( ) ACT ( )
Disciplina (s).....
Tempo de serviço como professor.....
Exerce outra profissão? Sim ( ) não ( ) qual? .....

Caro professor:
Com o objetivo de promover uma ampla reflexão sobre a Progressão Continuada implantada pela Deliberação CEE 9/97, a 14ª D.E. solicita o preenchimento deste questionário que, após análise, servirá de parâmetro para futuras discussões sobre o assunto com toda a comunidade escolar.

1.Lembre-se de alguns casos de alunos que ficaram retidos por você e informe quais os motivos que o levaram a propor e manter a retenção.
2.Nos anos seguintes à reprovação, você conseguiu ter notícia da maioria ou da minoria dos alunos retidos? Por quê?
3.Você acredita ter proporcionado benefícios ou não aos alunos reprovados? Quais?
4.Você se arrepende de ter reprovado algum aluno? Por quê?
5.Cite todas as idéias que lhe ocorrem para rechaçar a Progressão Continuada.
6.Cite todas as idéias que lhe ocorrem para apoiar a Progressão Continuada.

QUESTIONÁRIO – 2 - ALUNOS – PESQUISA DE 1997

Itens:

Escola:
Nome:
Idade:
Série:
Séries em que foi retido:
No total, quantas vezes foi retido:
Em que disciplinas foi retido:
Retido por faltas?
1. Por que você acha que foi retido?
2. Você acha que, no ano seguinte à retenção, adquiriu mais conhecimentos?
3. Você acha que, no ano seguinte à retenção, mudou de atitudes? O que mudou?
4. Você acha que a retenção lhe trouxe algum benefício? Qual? Por quê?
5. Lembre-se de sua vida escolar e escreva as razões pelas quais você é a favor da Progressão Continuada ou é contra a Progressão Continuada.

ROTEIRO 1 - ENTREVISTAS GRAVADAS COM ALUNOS – AMOSTRA QUALITATIVA

1. Perguntas sobre o significado da retenção escolar (do próprio ou de outros colegas):

- por que o entrevistado repetiu de ano?
- o que mudou depois da retenção? a escola? o aluno?
- por que os alunos repetem de ano?
- qual (quais) a(s) causa(s) das dificuldades?
- o fato trouxe algum benefício?

2. Indagações sobre o cotidiano das aulas e da escola:

- descrever as aulas antes da PC e hoje.
- relatar características de aulas que gostou/gosta muito e das que não gosta.
- o que faz gostar/desgostar da escola?
- disciplina escolar: causas.
- rendimento escolar (notas ou conceitos) atual
- relacionamentos

3. Descrição da família/condições sócio-econômicas e culturais:

- oportunidades de diversão/lazer
- condições econômicas
- nível de instrução dos pais/familiares
- trabalho/nível de colaboração financeira
- relações
- casos de melhoria de condições econômicas pelo estudo

4. Associação entre escola/trabalho/vida (expectativas da população):

- orientação para estudo; significado da escola/educação para a família e para o entrevistado
- perspectivas para o futuro? orientação vocacional? expectativas?

5. A política educacional (PC) em si:

- qual a noção a respeito?
- o que mudou na escola desde a implantação?
- diferenças em relação ao modelo anterior
- avaliação
- qualidade das aulas
- o que dizem os professores
- número de alunos
- Direção, Coordenação, funcionários, Grêmio
- o que precisa para dar certo?
- Contra ou a favor?

ROTEIRO – 2 - OBSERVAÇÃO E COLETA DE DADOS NAS ESCOLAS PESQUISADAS.

Observar e registrar informações nas escolas selecionadas a respeito de:

1. Contexto geográfico, sócio-econômico e cultural da população atendida – se necessário, utilizar dados demográficos existentes e/ou novos levantamentos; perfil da comunidade de alunos/pais;

2. Aspectos físicos da unidade escolar: condições gerais, ocupação do espaço, áreas utilizadas, estado de conservação e limpeza, mobiliário, biblioteca, etc;

3. Perfil da comunidade escolar: organização e hierarquia, pessoal administrativo, docente, nível sócio-econômico, formação e aperfeiçoamento de professores e funcionários;

4. Perfil do projeto pedagógico: identificação e clareza sobre os problemas diagnosticados, mudanças e correções propostas; participantes e dificuldades para elaboração, itens priorizados, relação do projeto com: dados gerais sobre evasão e retenção, currículo, métodos de ensino, sistema de avaliação, projetos específicos de intervenção, mecanismos de acompanhamento e avaliação;

5. Participação do diretor e da supervisão nas questões pedagógicas, projeto pedagógico e outras atividades da escola;

6. Envolvimento da comunidade escolar no projeto pedagógico e nas questões diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem; APM, Conselho de Escola, Grêmio;

7. Reuniões de professores, HTPC, Conselhos de classe e série: pauta, coordenação, desenvolvimento e tomada de decisões;

8. Grau de satisfação dos professores em relação às decisões adotadas pelo coletivo da escola;

ROTEIRO 3 - ENTREVISTAS COM DIRETORES E/OU COORDENADORES DAS ESCOLAS SELECIONADAS

Sobre a política e o sistema

1.Como o(a) senhor(a) avalia essa política educacional? No seu entender, quais as razões para sua adoção? O projeto é oportuno do ponto de vista político, econômico, social, cultural?
2.O(a) senhor(a) e sua escola receberam treinamento/esclarecimentos (comunicação) quanto à PC que lhe permitiram assumir essa implementação em sua U.E.? Houve tarefas de preparação e motivação necessárias para criar um clima favorável à implantação? Os professores de sua U.E. foram/ tem sido orientados ou participado de ações de treinamento relativas à PC?
3.Como o(a) senhor (a) avalia os esforços de intervenção utilizados pelo sistema para a implantação da PC? os indicados no plano (lei) e os que vem ocorrendo na prática? disponibilidade de recursos materiais e humanos para execução?

Sobre a atuação da escola

4.Sua escola conseguiu implementar as mudanças previstas (atividades e tarefas) para colocar em prática essa política educacional? Sim, não, por que? Essas atividades são apropriadas, de acordo com os objetivos do projeto?
5.Houve mudanças no projeto pedagógico, no processo de ensino-aprendizagem, na avaliação educacional? Sim, não? Quais? Por que?
6.Quais as dificuldades encontradas para a implementação da PC? A que o(a) senhor(a) atribui essas dificuldades? O(a) senhor(a) encontrou resistências? Por parte de quem? Por que?
7.Quais as ações e atitudes propostas em decorrência da PC que foram incorporadas na rotina/ cotidiano desta escola?
8.Quais as questões mais freqüentemente discutidas pelo conjunto de professores na HTPC e no Conselho de Classe/série?
9.Como o(a) senhor(a) avalia o grau de participação/aceitação/compreensão da equipe durante esse processo (clima, nível de satisfação, tipo de direção, tomada de decisão)?
10.Como o(a) senhor(a) avalia a aceitação/participação/envolvimento/compreensão de alunos e pais em relação a essa política?

Sobre a coordenação, dentro e fora, controle operacional, informações para seguimento

11. Qual tem sido a ingerência das instâncias superiores em relação ao acompanhamento/reorientação das ações/mudanças propostas a partir da PC (controle, ajuda)?
12. Como o(a) senhor(a) avalia a sua participação e a do(s) coordenador(res), a articulação entre as pessoas, no acompanhamento e controle operacional da PC (processo de ensino-aprendizagem e avaliação)?
13. Qual a sua percepção sobre as alterações produzidas pela implementação da PC? Os resultados tem sido satisfatórios? Por que? Quais os êxitos obtidos? O que falta? Considerar o contexto e o projeto em si.
14. Em aberto.

ROTEIRO 4 - ENTREVISTAS COM PROFESSORES DAS ESCOLAS SELECIONADAS

I – Iniciar pelo questionário de 1997, esclarecendo as questões que não foram respondidas ou o foram parcialmente; se mantém ou mudou sua expectativa anterior, sua situação funcional, etc; sentimentos em relação à obrigatoriedade ou não de ter respondido ao questionário anterior, entrevista atual: objetividade e subjetividade das questões propostas.

II -Aplicar mesmo roteiro para a entrevista com diretores e coordenadores.

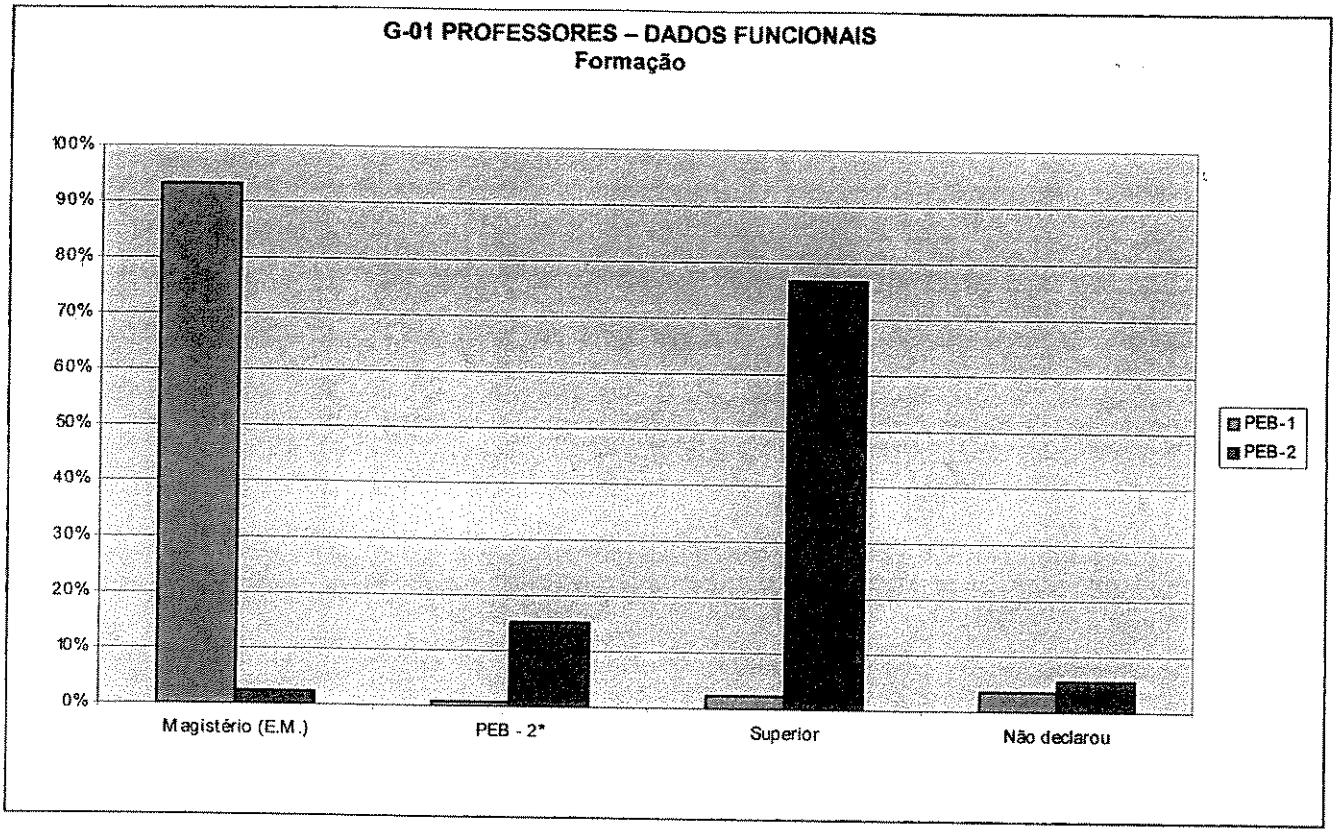
ROTEIRO – 5 - ENTREVISTAS COM SUPERVISORES E/OU DIRIGENTE REGIONAL (caso necessário)

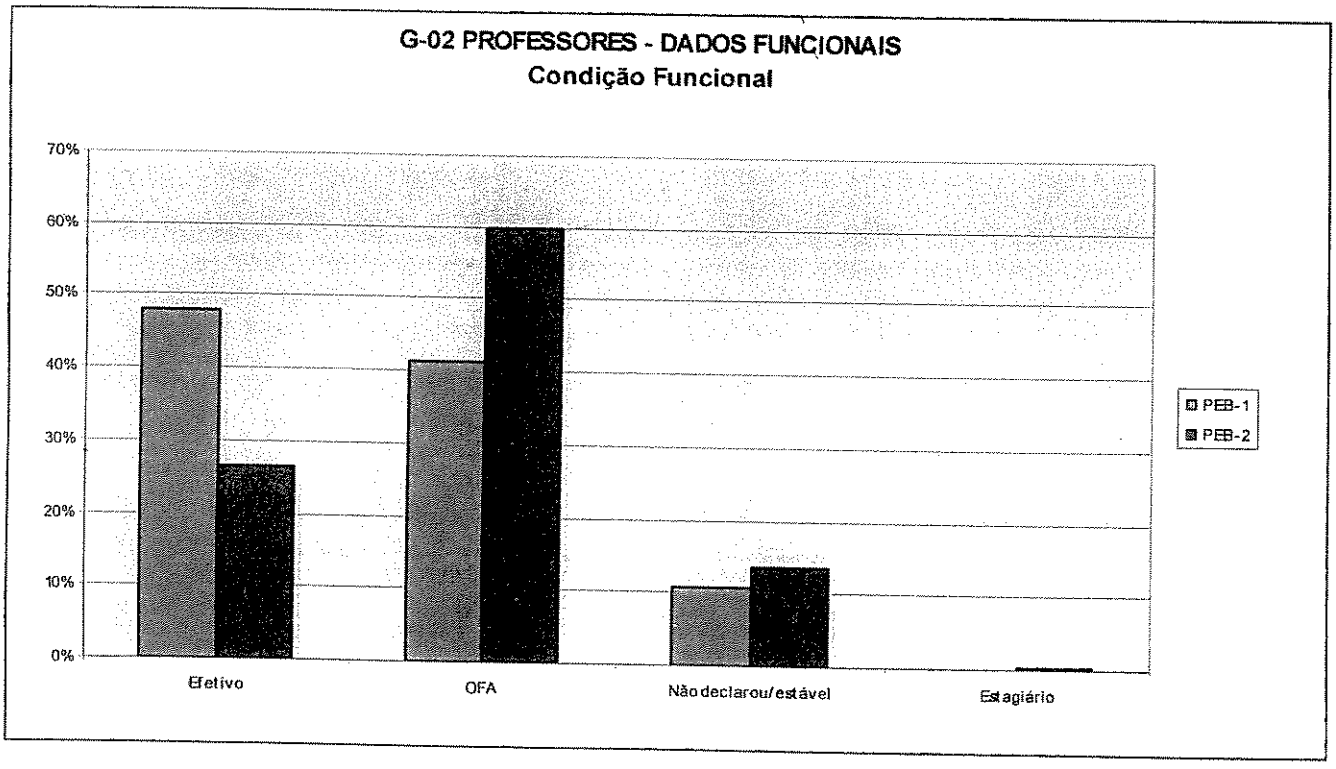
1. Discorrer sobre a política educacional
- as razões para sua adoção
- oportunidade política, econômica, social, cultural

2. Discorrer sobre o sistema (ambiente: objetivos, valores, tecnológico, estrutural, psicossocial e administrativo)
- esforços de intervenção utilizados pelo sistema
- disponibilidade de recursos materiais e humanos para execução

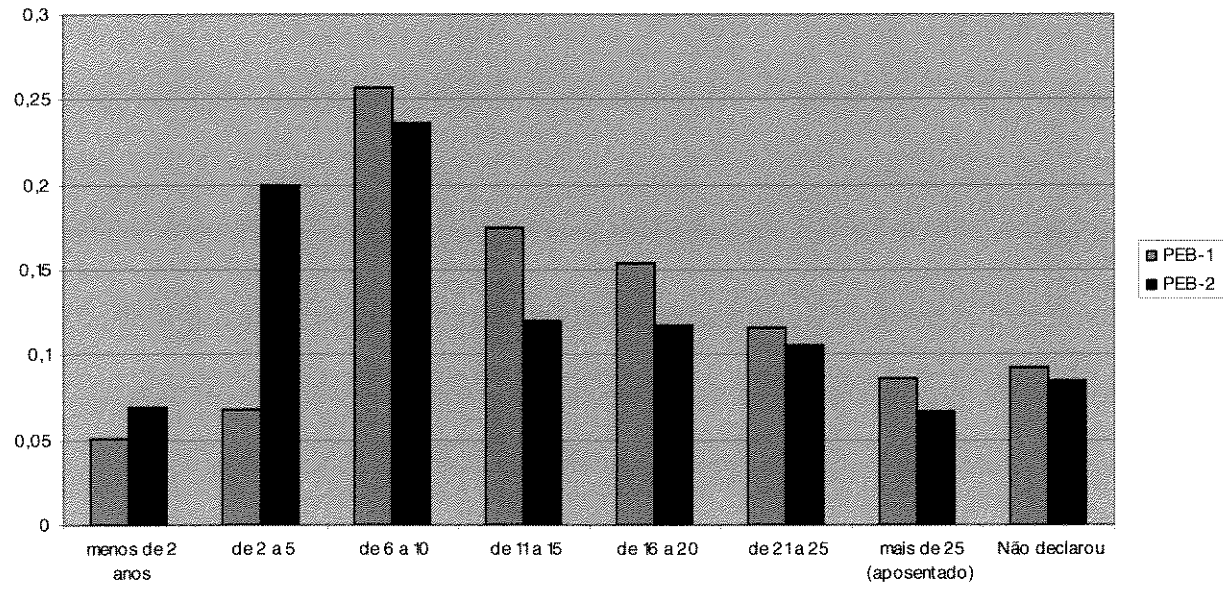
3. Avaliação do rendimento do pessoal
- aptidão e habilidade, conhecimento, competência na aplicação de técnicas e procedimentos, tarefas e atividades próprias de seu trabalho – docentes e lideranças
- atitudes e motivações, nível de satisfação do pessoal, incentivos
- ações efetivas e intenções declaradas formal e informalmente
- padrões de qualidade exigidos
- capacidade de organização do trabalho e solução de problemas
- acompanhamento e suporte

Em aberto.

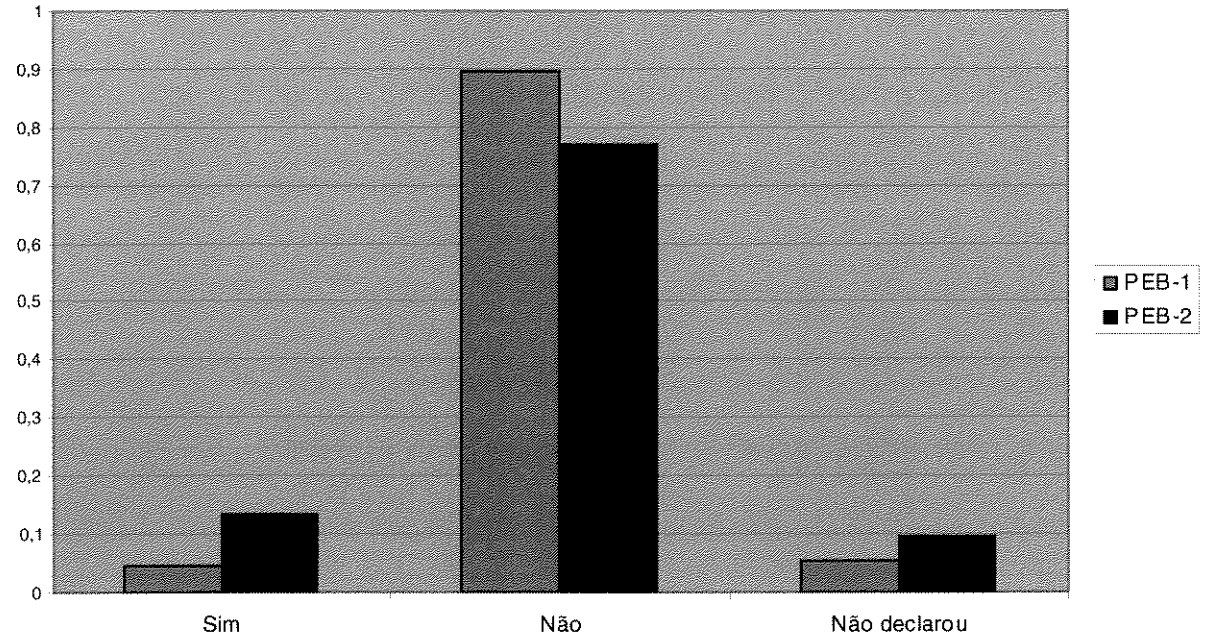

G-01 PROFESSORES – DADOS FUNCIONAIS
Formação
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Magistério (E.M.)
PEB - 2*
Superior
Não declarou
PEB-1
PEB-2

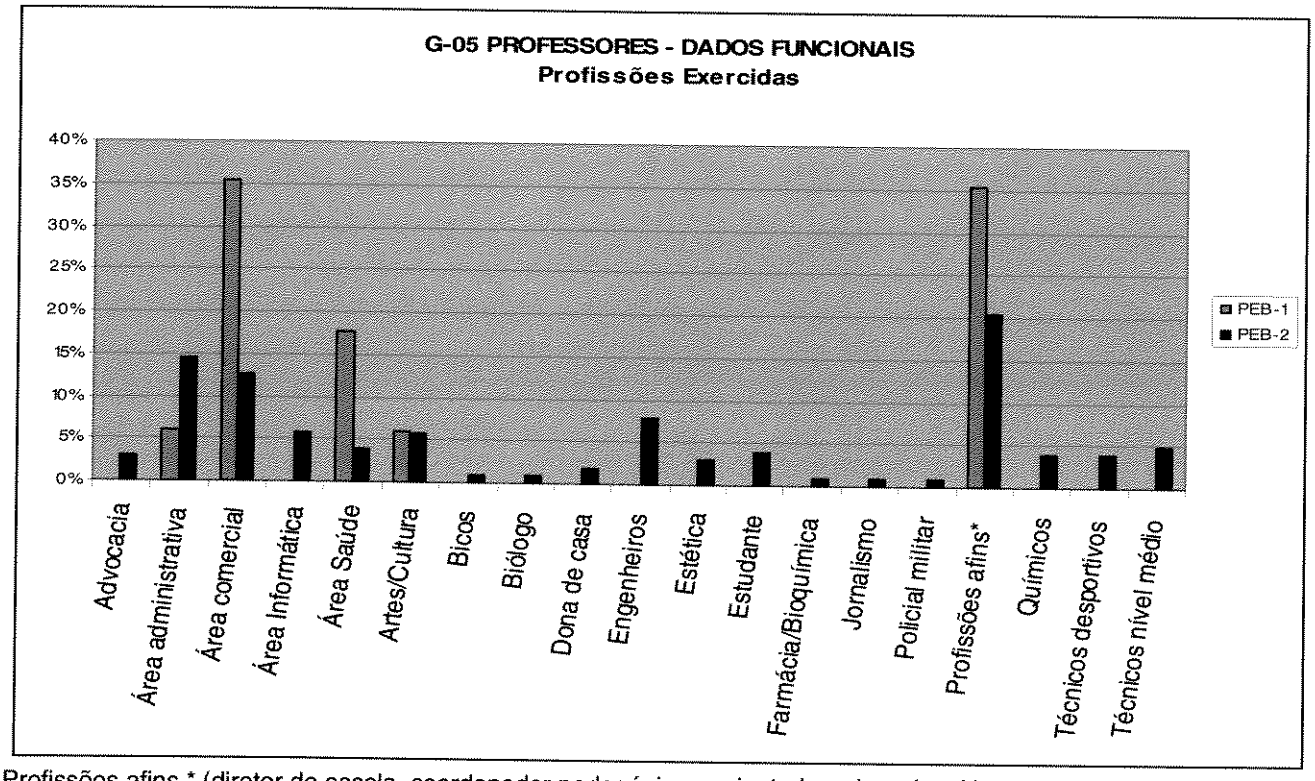

G-02 PROFESSORES - DADOS FUNCIONAIS
Condição Funcional
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Efetivo
OFA
Não declarou/estável
Estagiário
PEB-1
PEB-2

G-03 DADOS FUNCIONAIS - PROFESSORES
Tempo de Serviço

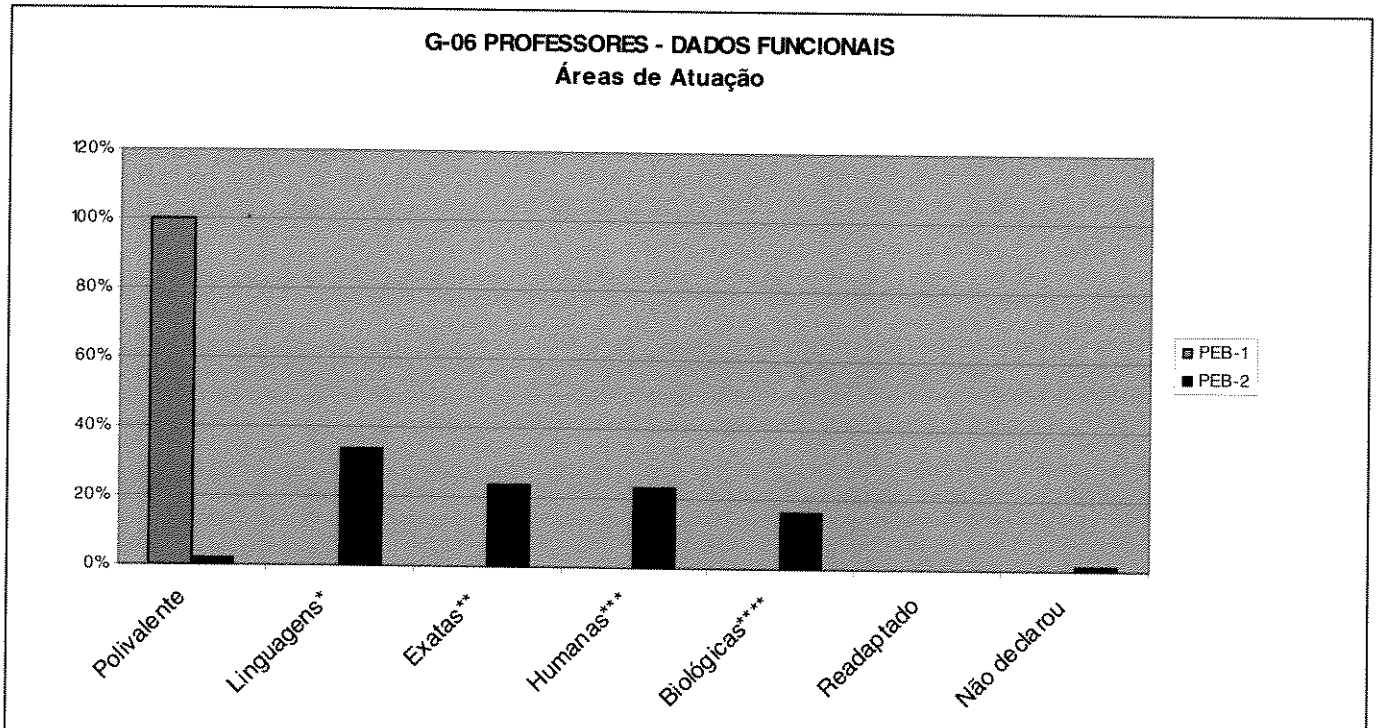


G-04 PROFESSORES - DADOS FUNCIONAIS
Outra Profissão



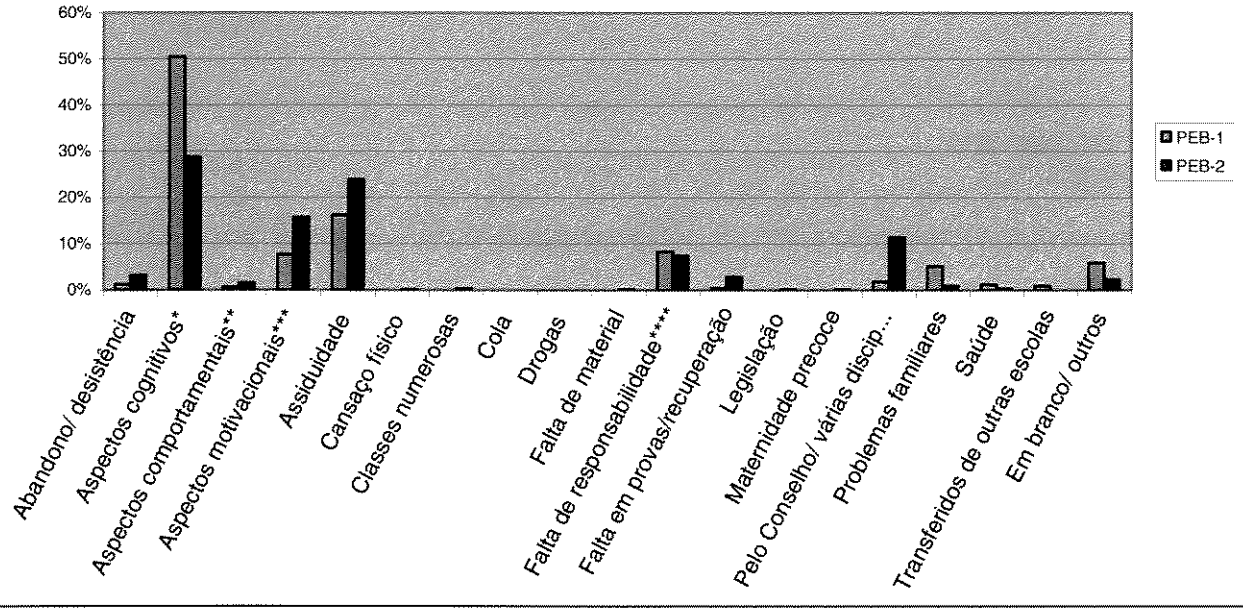


Profissões afins * (diretor de escola, coordenador pedagógico e orientador educacional.)

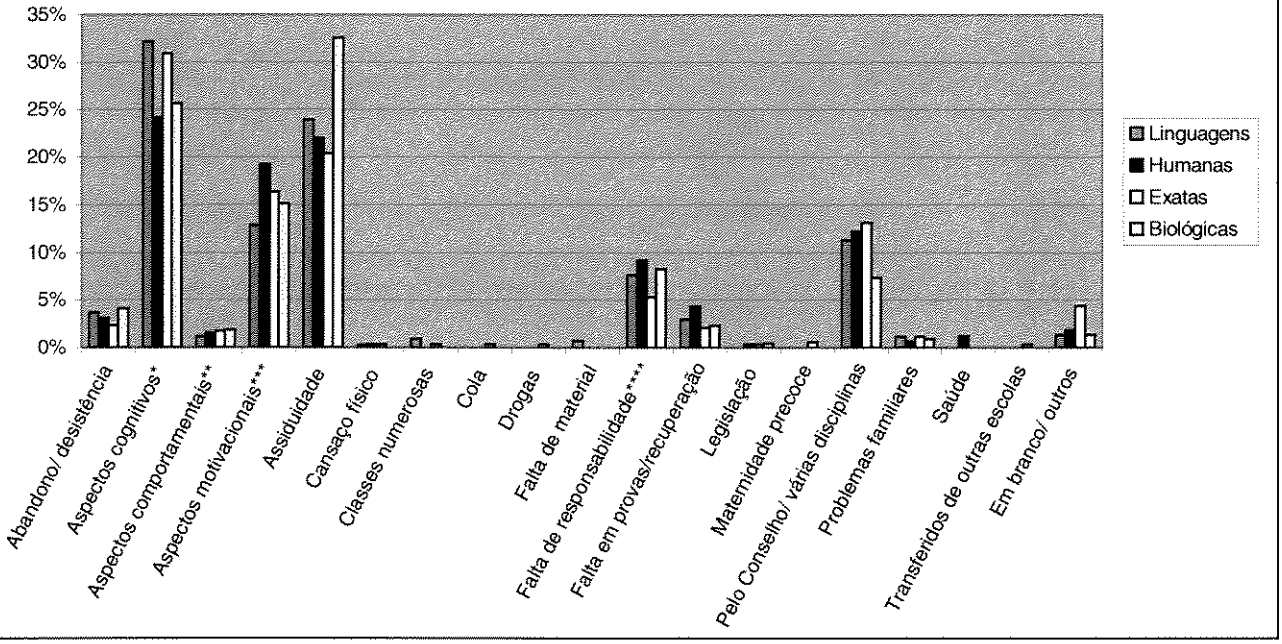


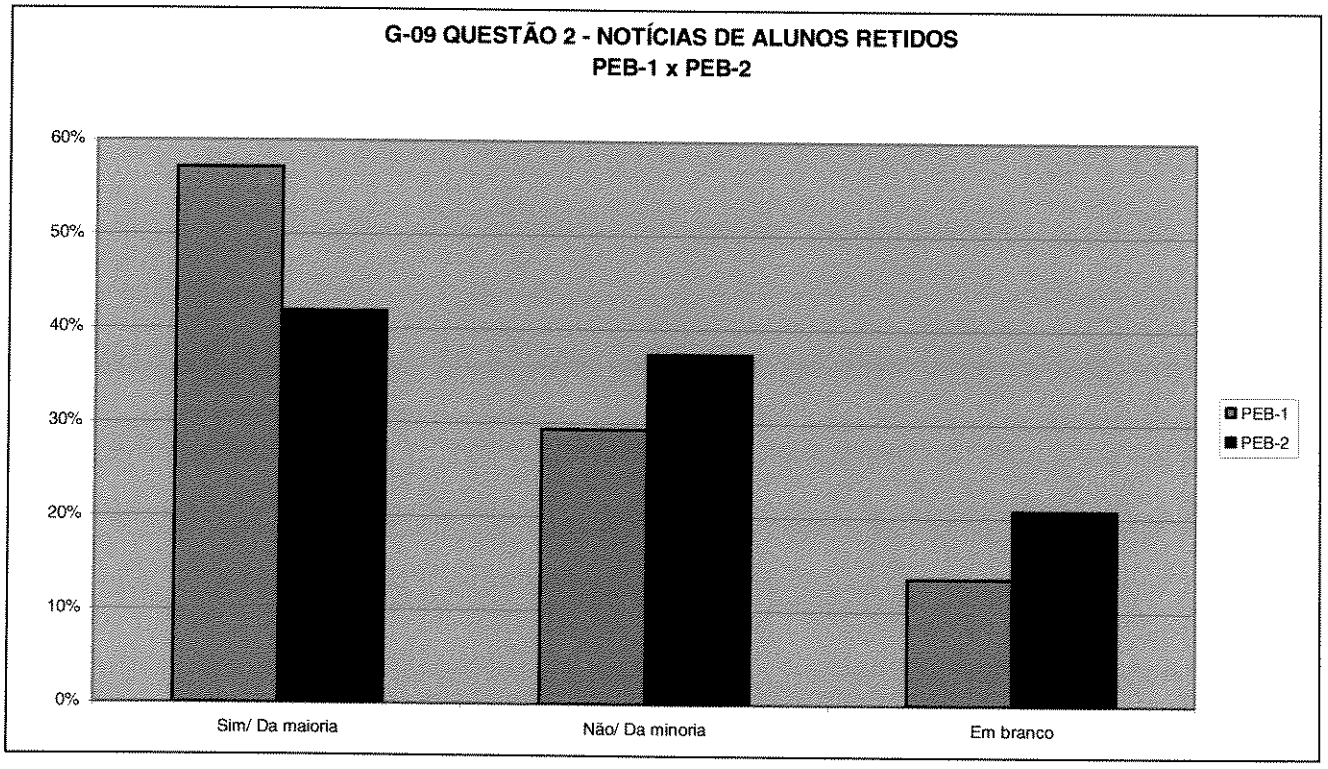
*Professores de Português, Inglês, Francês, Ed. Artística
**Professores de Matemática, Física, Química, Desenho Geométrico
***Professores de História, Geogrfia, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Disciplinas Pedagógicas
****Professores de Ciências, Biologia, Educação Física
Observação: o total de professores PEB-2 na área de atuação não coincide com o total de professores porque muitos lecionam mais de uma disciplina

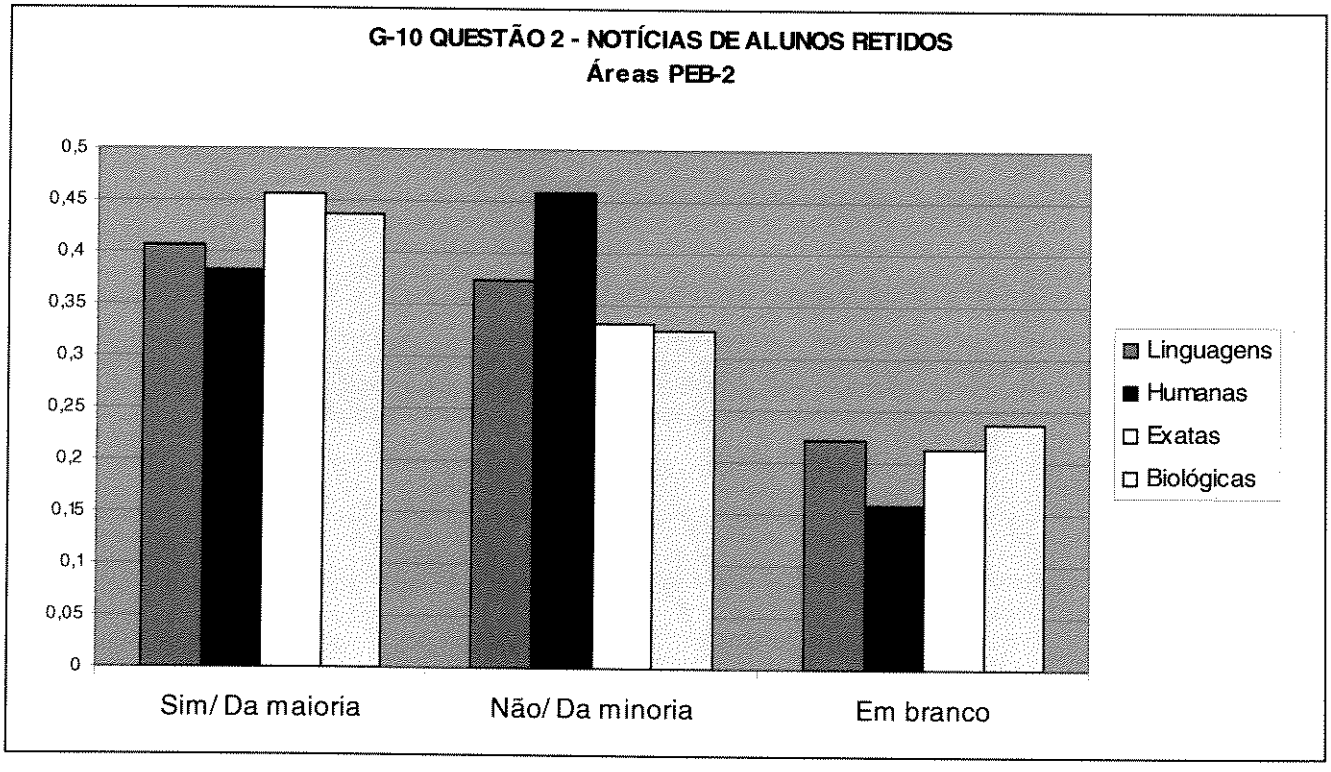
G-07 QUESTÃO 1 - MOTIVOS DA RETENÇÃO
PEB-1 x PEB-2



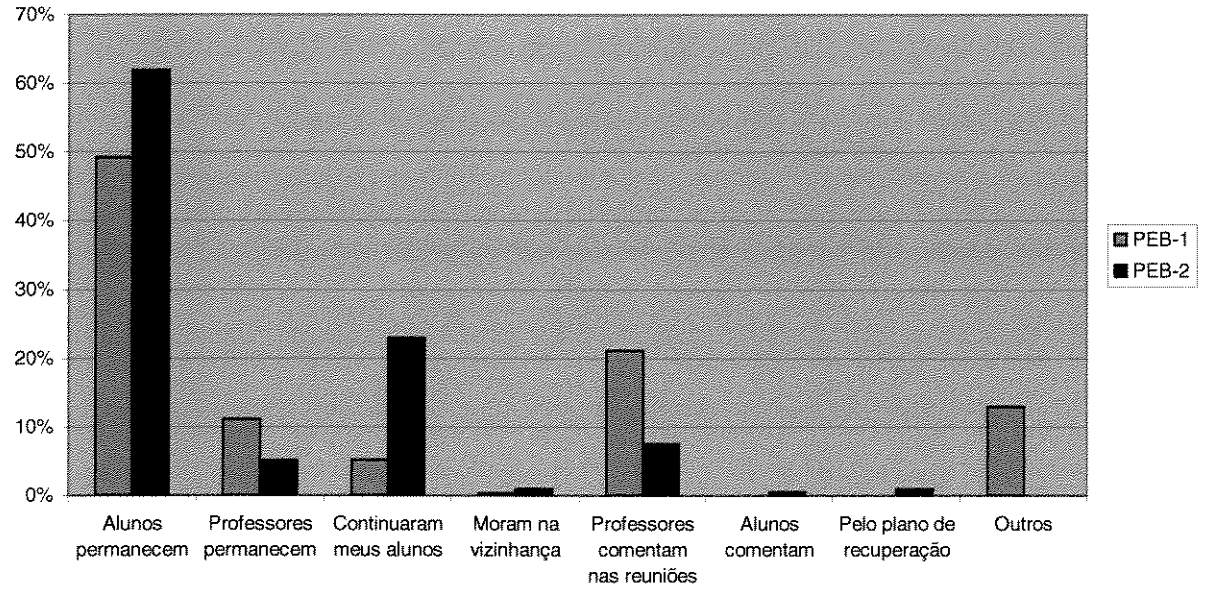
G-08 QUESTÃO 1 - MOTIVOS DA RETENÇÃO
Áreas PEB-2



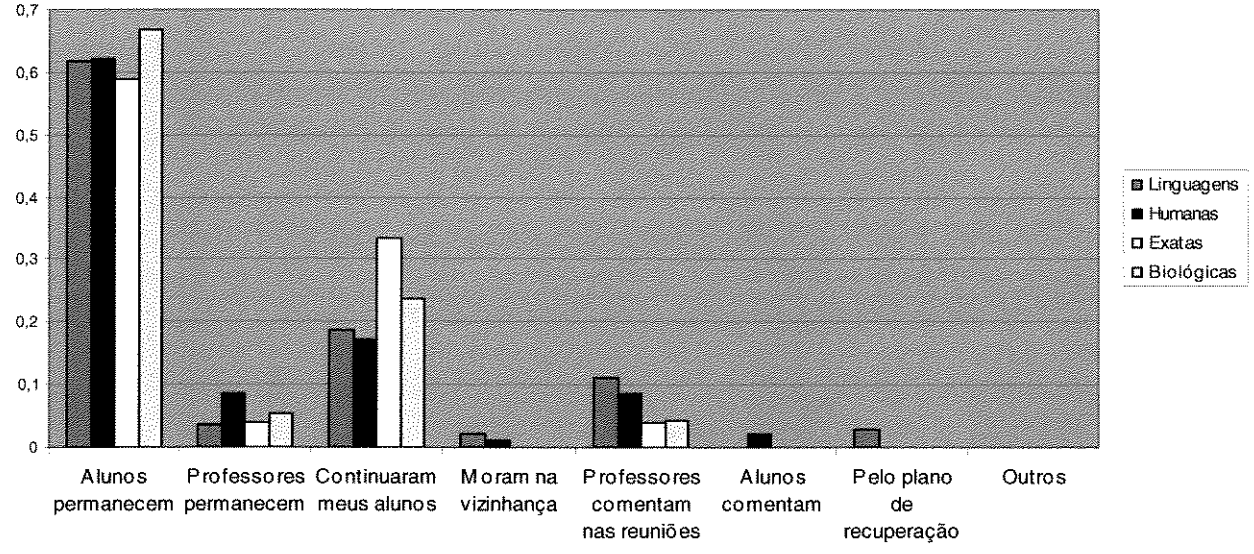

G-09 QUESTÃO 2 - NOTÍCIAS DE ALUNOS RETIDOS
PEB-1 x PEB-2
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Sim/ Da maioria
Não/ Da minoria
Em branco
PEB-1
PEB-2


G-10 QUESTÃO 2 - NOTÍCIAS DE ALUNOS RETIDOS
Áreas PEB-2
0,5
0,45
0,4
0,35
0,3
0,25
0,2
0,15
0,1
0,05
0
Sim/ Da maioria
Não/ Da minoria
Em branco
Linguagens
Humanas
Exatas
Biológicas

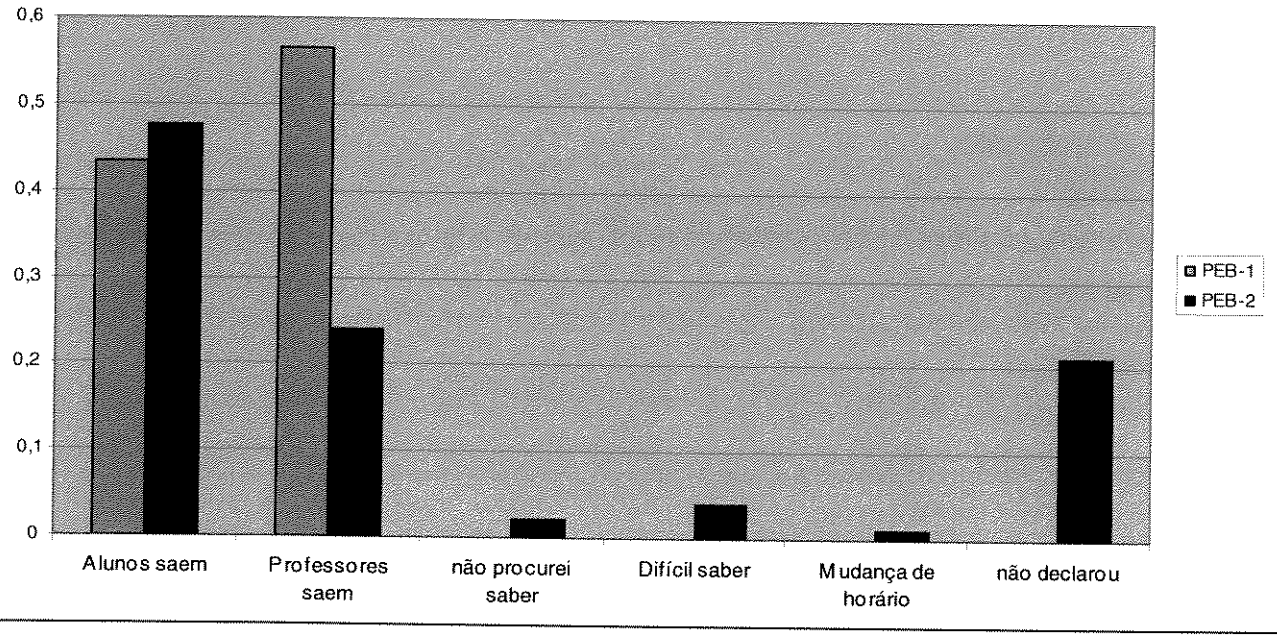
G-11 QUESTÃO 2 - FONTES DE REFERÊNCIA
PEB-1 x PEB-2



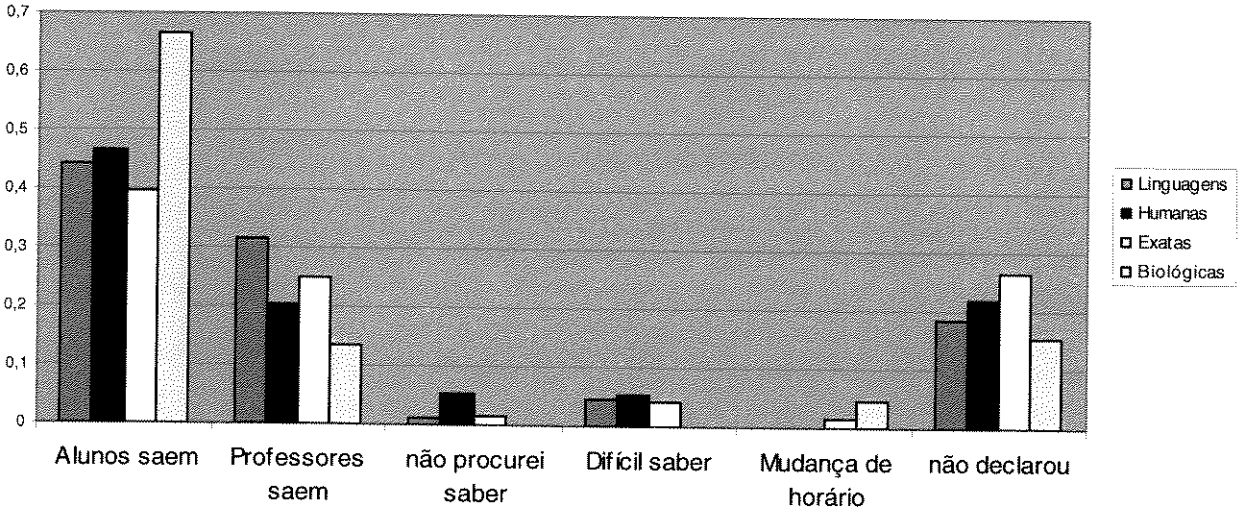
G-12 QUESTÃO 2 - FONTES DE REFERÊNCIA
Áreas PEB-2

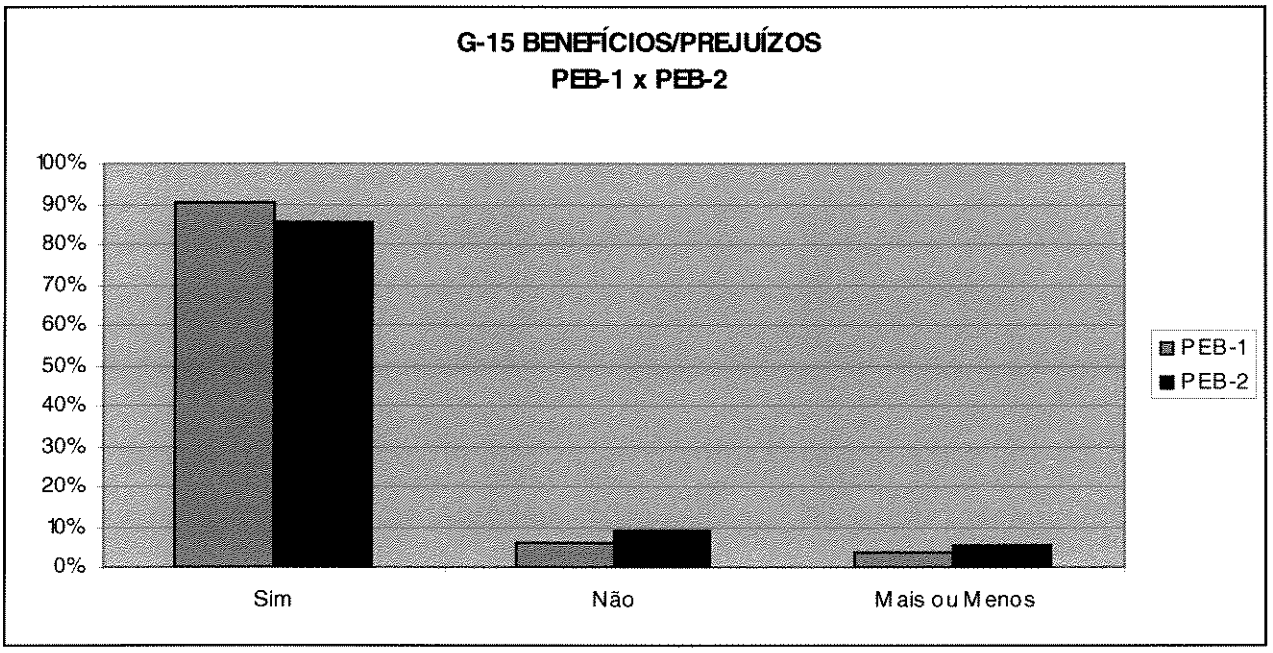


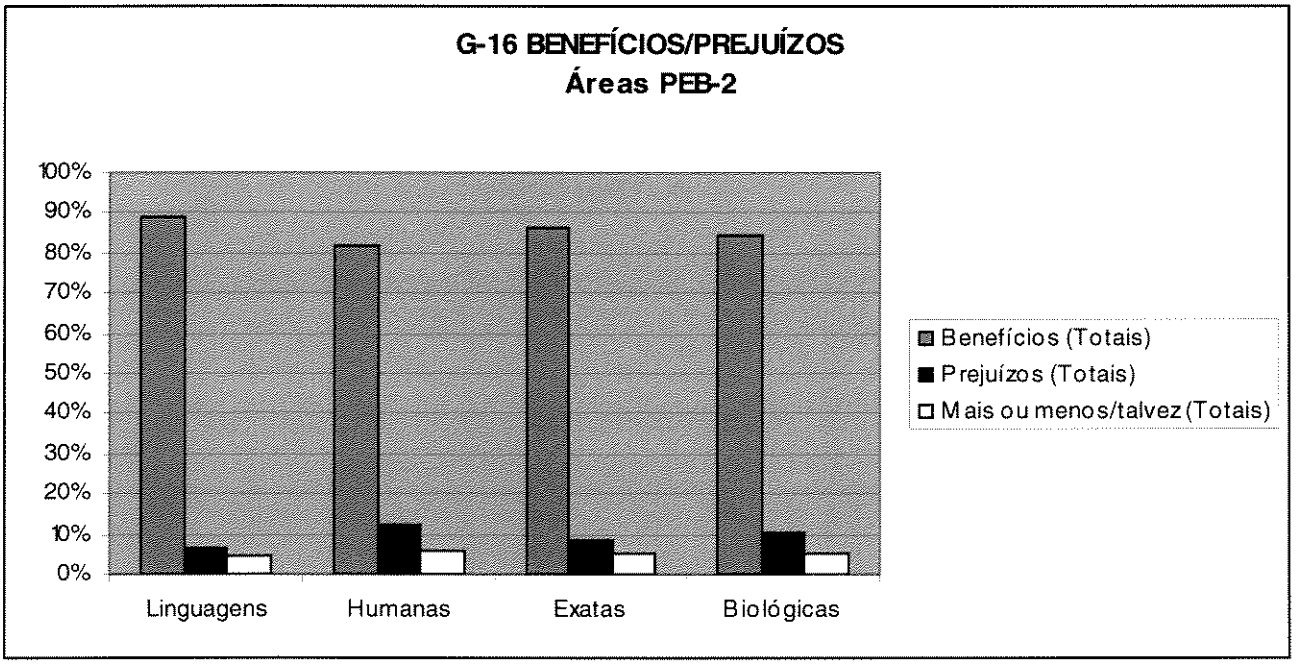
G-13 QUESTÃO 2 - DIFICULDADES PARA OBTER NOTÍCIAS
PEB-1 x PEB-2



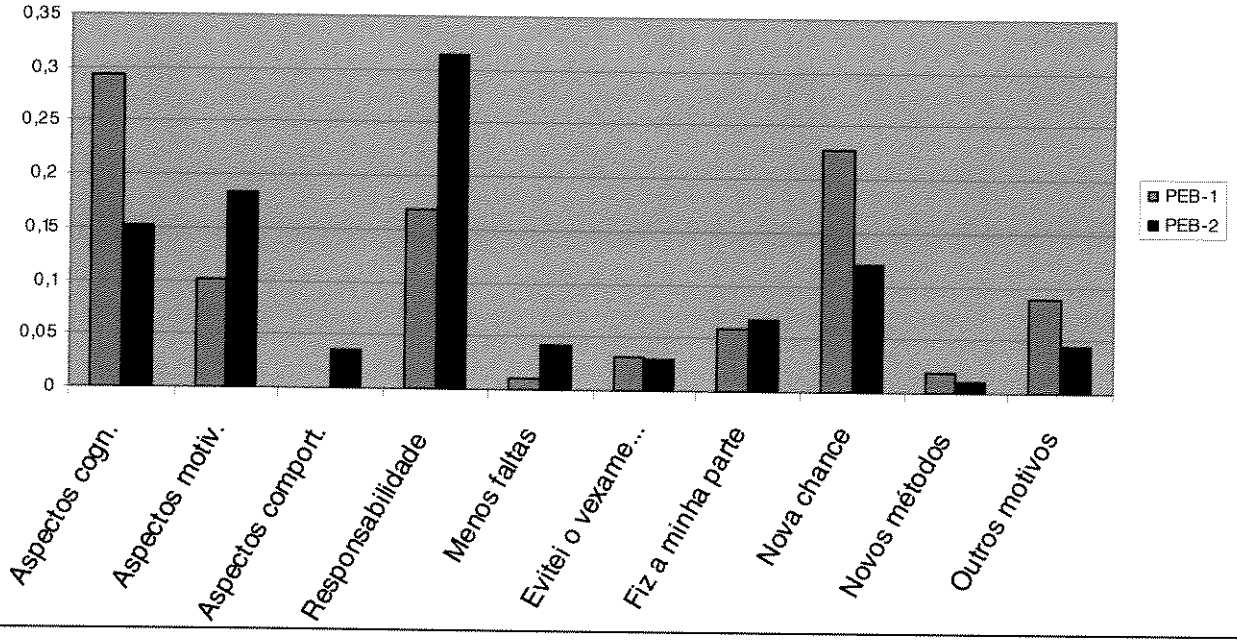
G-14 QUESTÃO 2 - DIFICULDADES PARA OBTER NOTÍCIAS
Áreas PEB-2



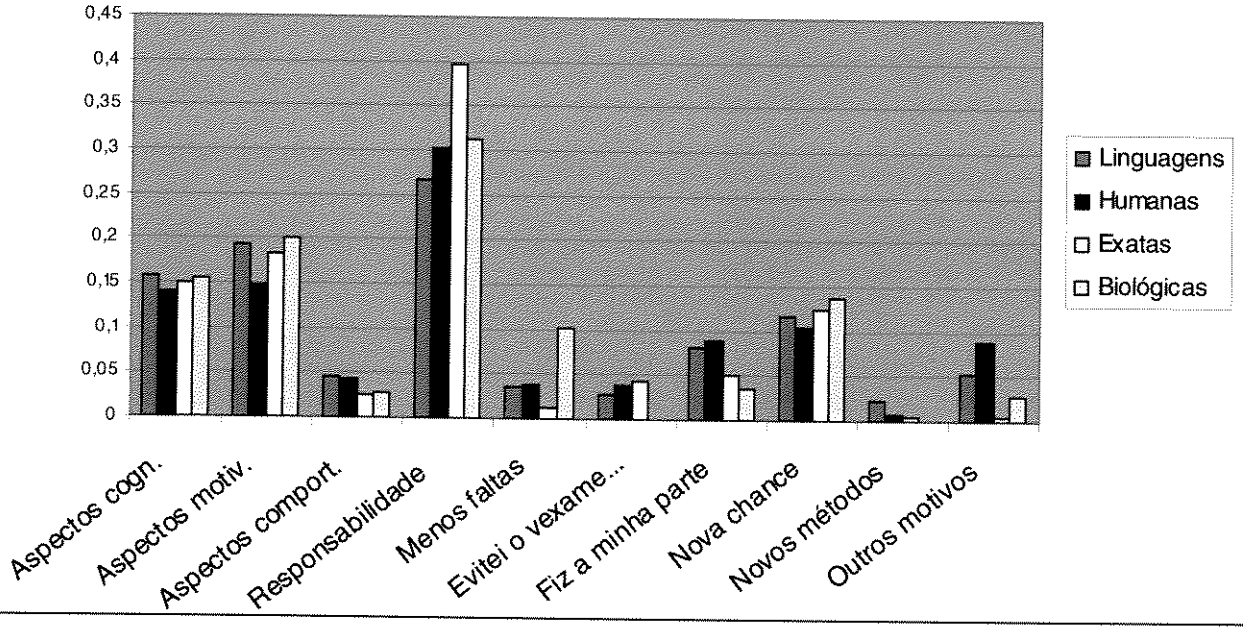

G-15 BENEFÍCIOS/PREJUÍZOS
PEB-1 x PEB-2
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Sim
Não
Mais ou Menos
PEB-1
PEB-2


G-16 BENEFÍCIOS/PREJUÍZOS
Áreas PEB-2
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Linguagens
Humanas
Exatas
Biológicas
Benefícios (Totais)
Prejuízos (Totais)
Mais ou menos/talvez (Totais)

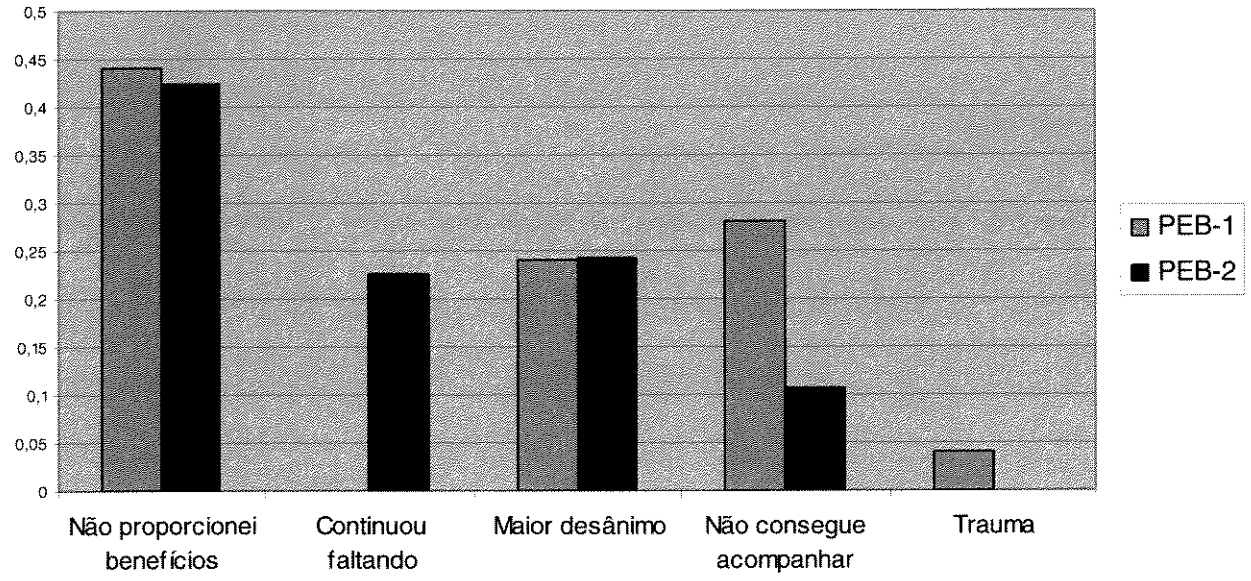
G-17 QUESTÃO 3 - BENEFÍCIOS APÓS RETENÇÃO
PEB-1 x PEB-2



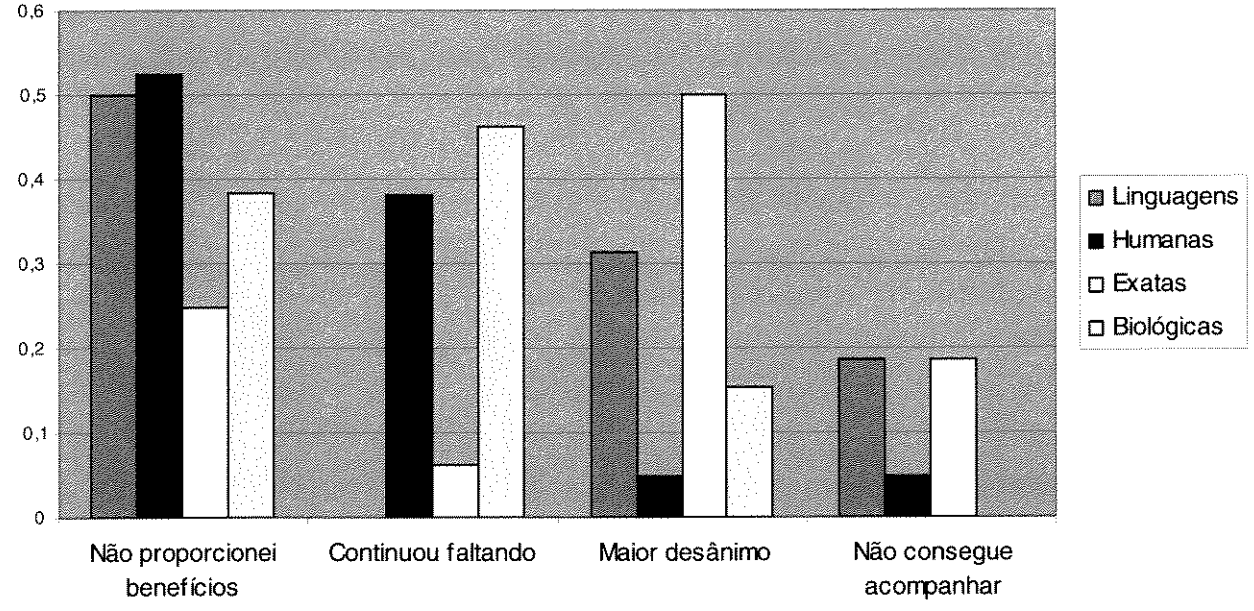
G-18 QUESTÃO 3 - BENEFÍCIOS APÓS RETENÇÃO
Áreas PEB-2



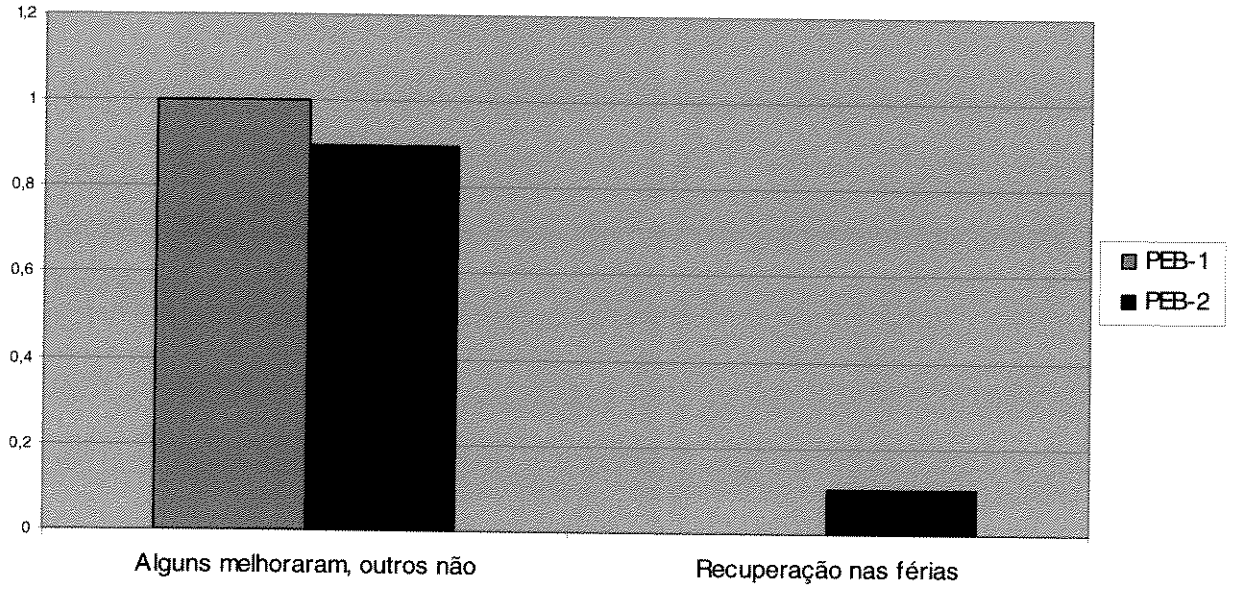
G-19 QUESTÃO 3 - PREJUÍZOS APÓS RETENÇÃO
PEB-1 x PEB-2



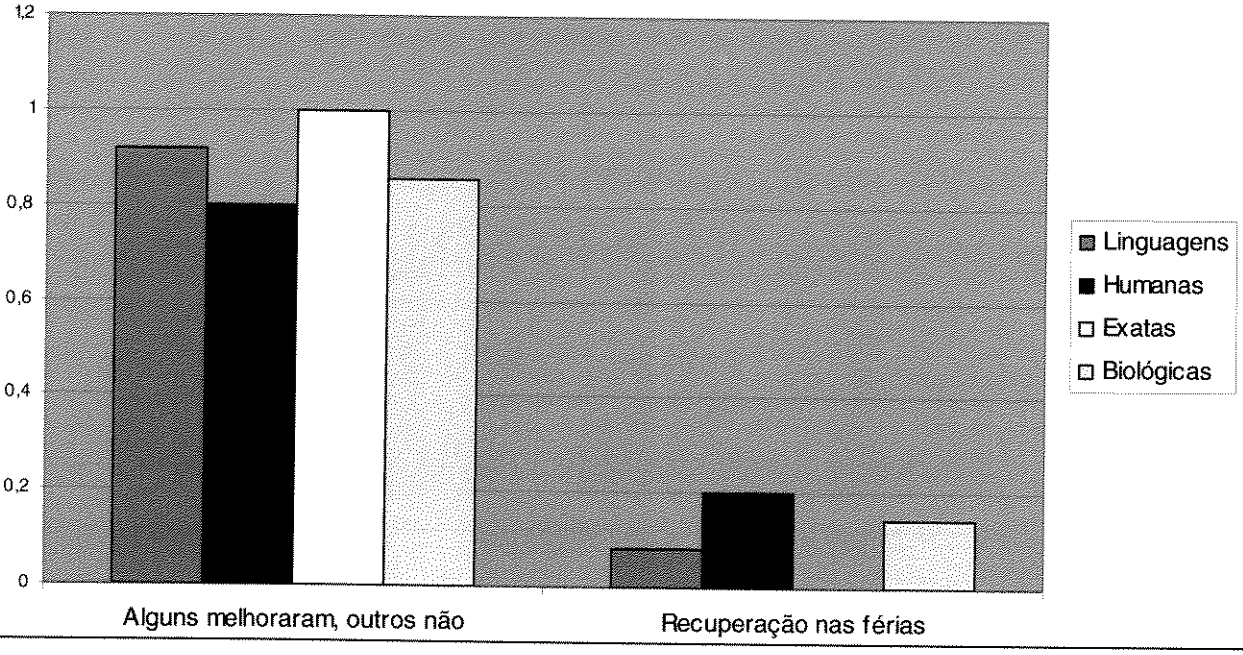
G-20 QUESTÃO 3 - PREJUÍZOS APÓS RETENÇÃO
Áreas PEB-2



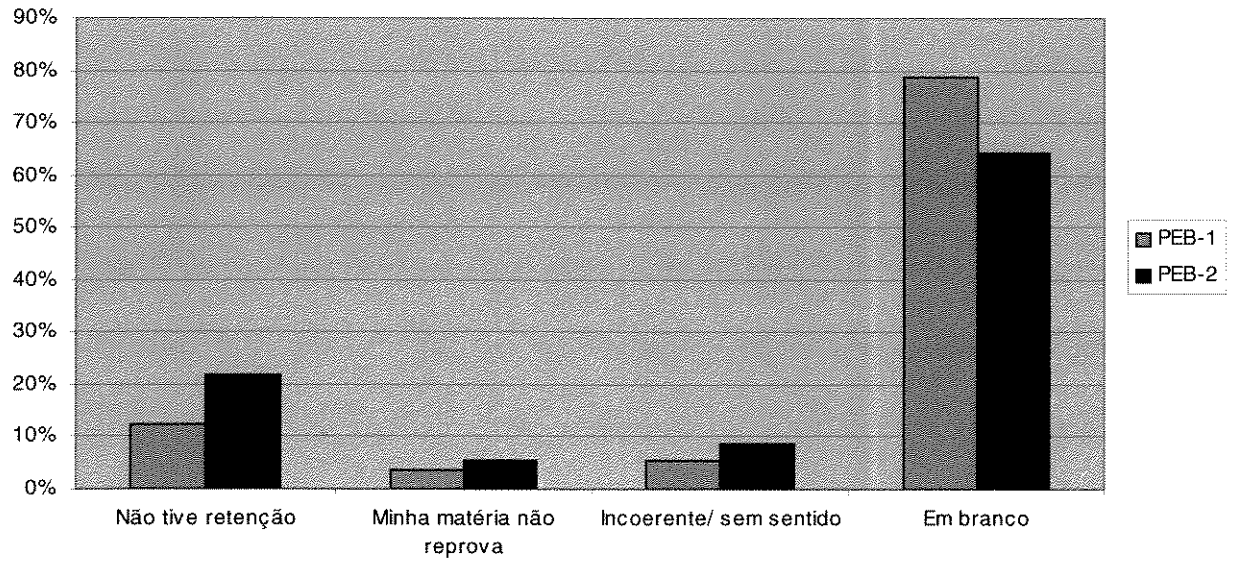
G-21 QUESTÃO 3 - MAIS OU MENOS/ TALVEZ (BENEFÍCIOS)
PEB-1 x PEB-2



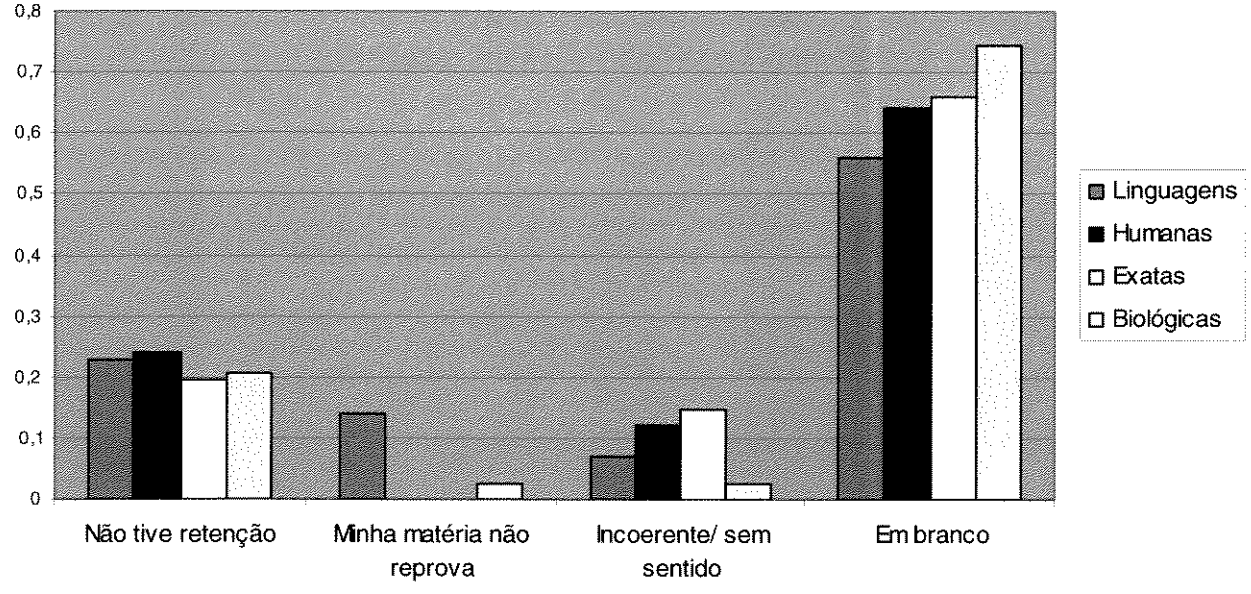
G-22 QUESTÃO 3 - MAIS OU MENOS/ TALVEZ (BENEFÍCIOS)
Áreas PEB-2

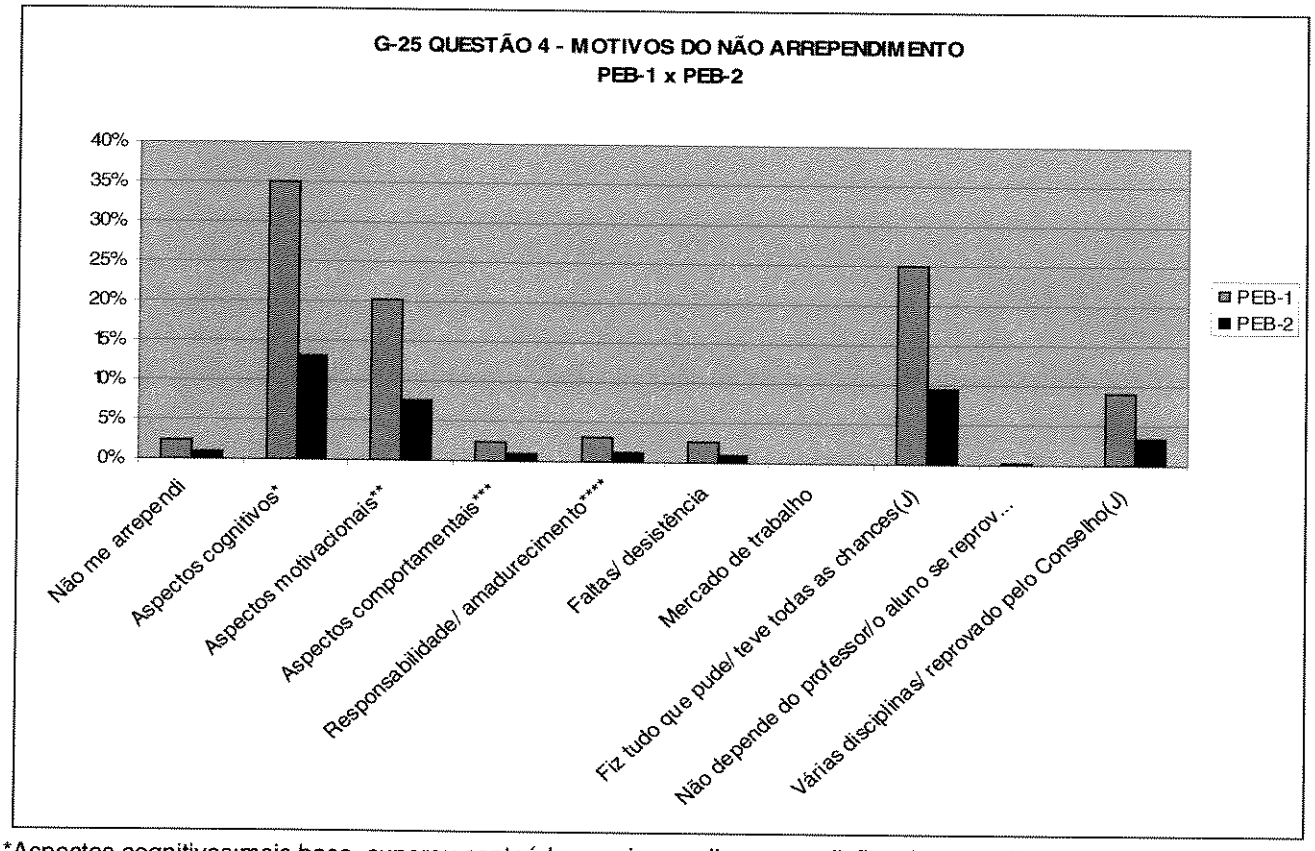


G-23 QUESTÃO 4 – ARREPENDIMENTO PELA RETENÇÃO
PEB-1 x PEB-2



G-24 QUESTÃO 4 - ARREPENDIMENTO PELA RETENÇÃO
Áreas PEB-2



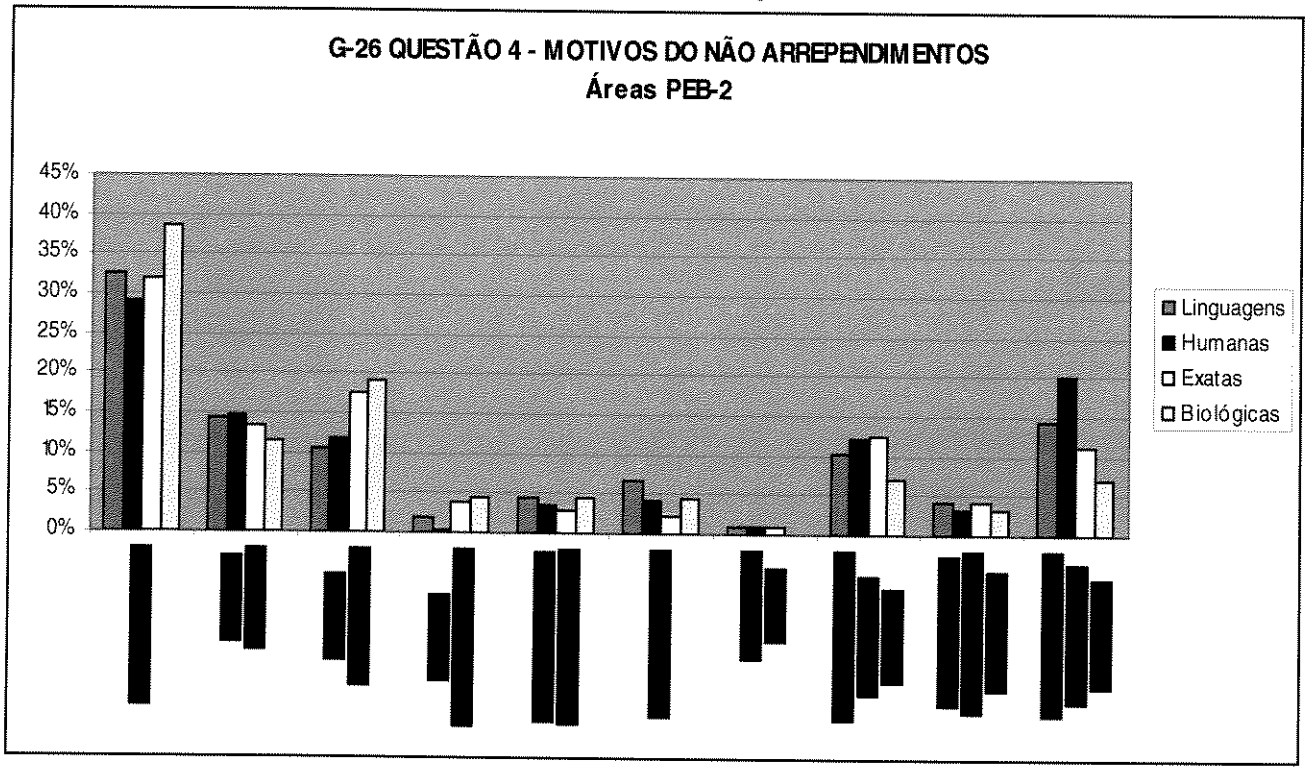


*Aspectos cognitivos:mais base, superou conteúdos, mais e melhores condições de aprendizagem, adquiriu pré-requisitos

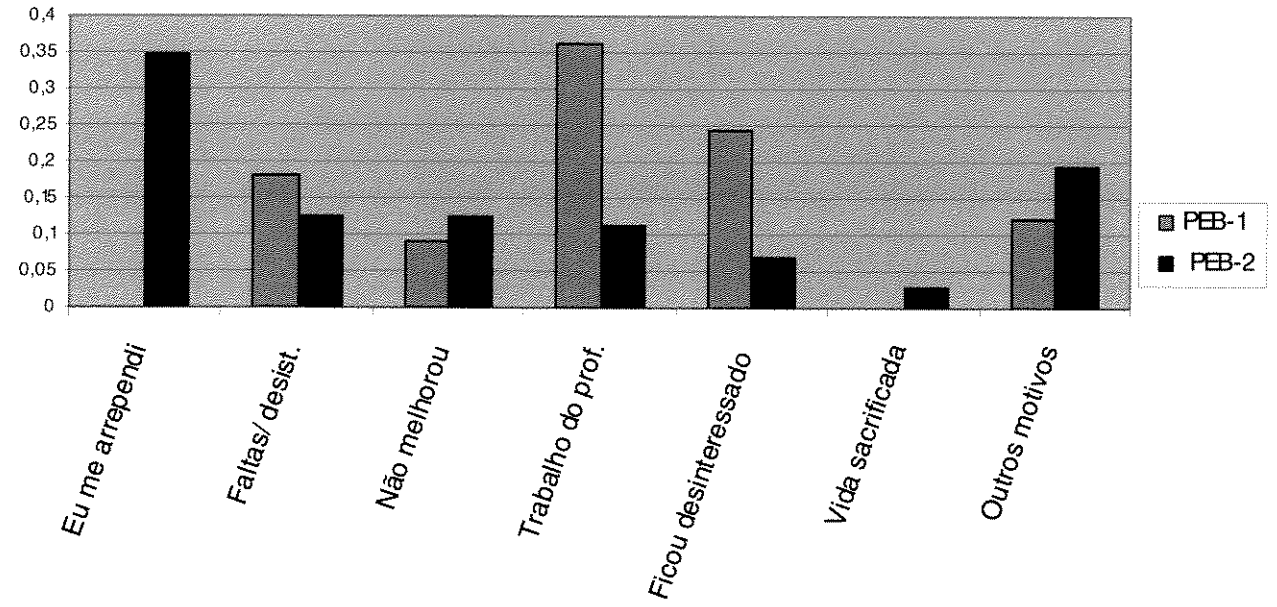
**Aspectos motivacionais:mais dedicação, esforço, consciência, seriedade, interesse, participação, maior valorização da escola

***Aspectos comportamentais:aprendeu a lição(eles reconheceram), mais disciplina, melhor comportamento

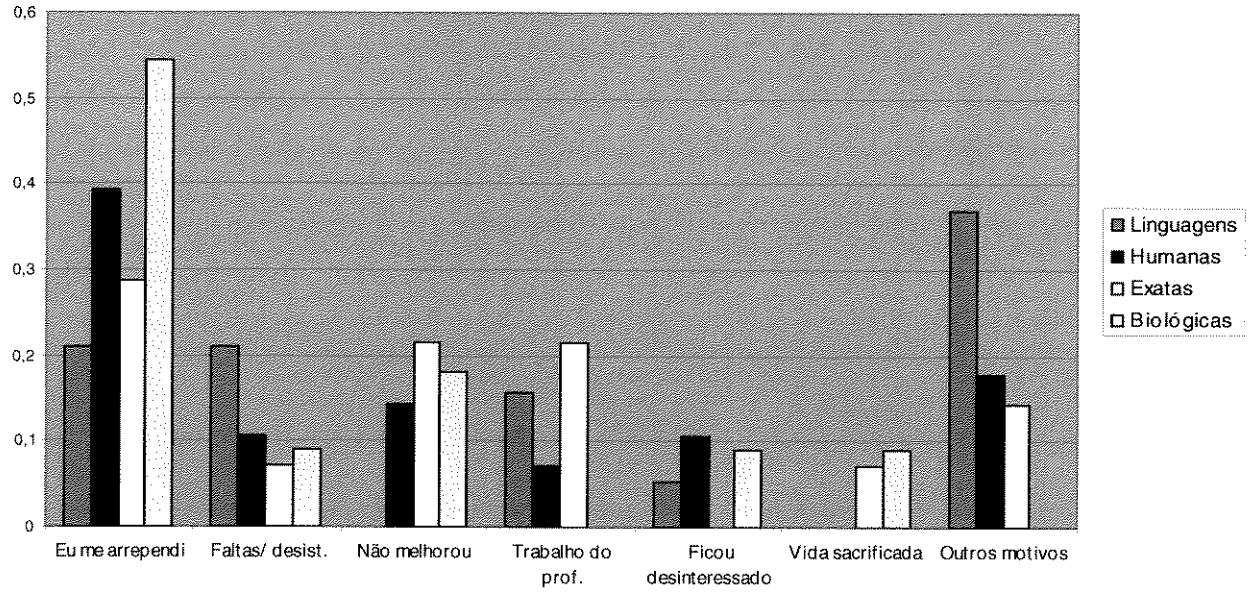
****Responsabilidade/ amadurecimento/ compromisso/ conscientização

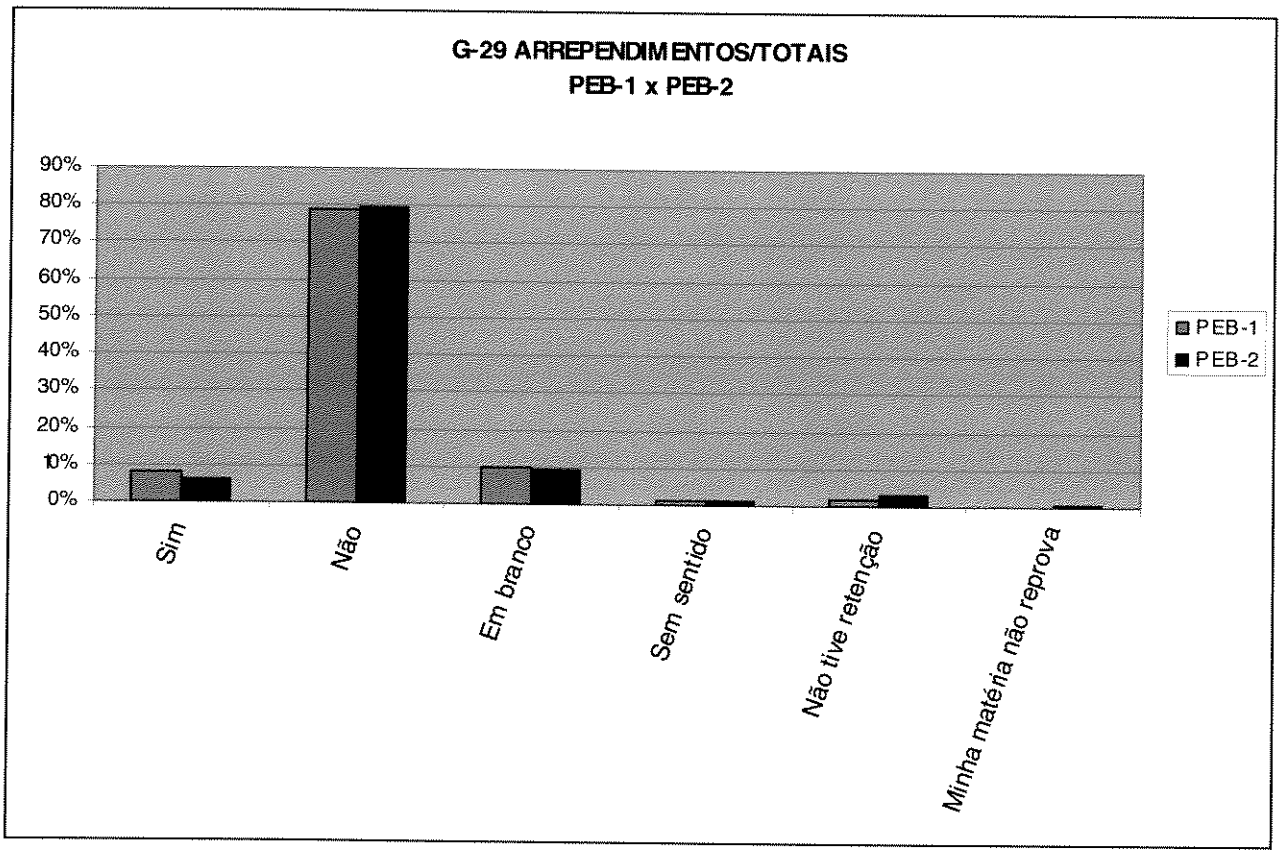


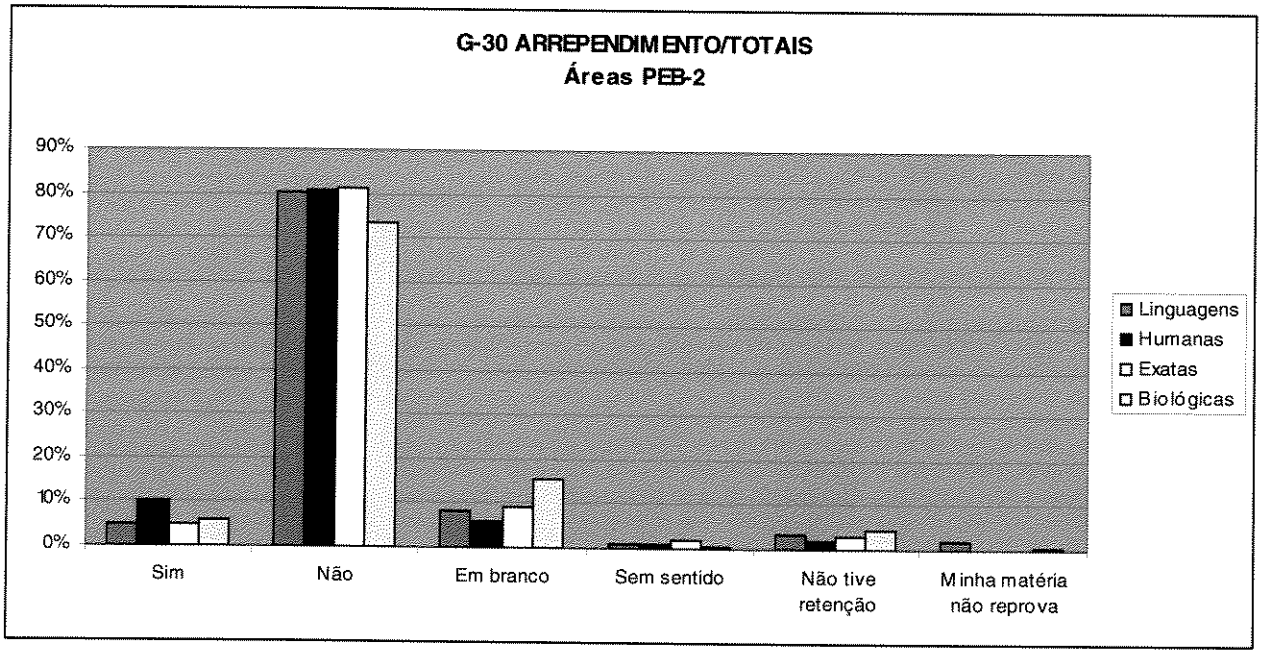
G-27 QUESTÃO 4 - MOTIVOS DO ARREPENDIMENTO
PEB-1 x PEB-2



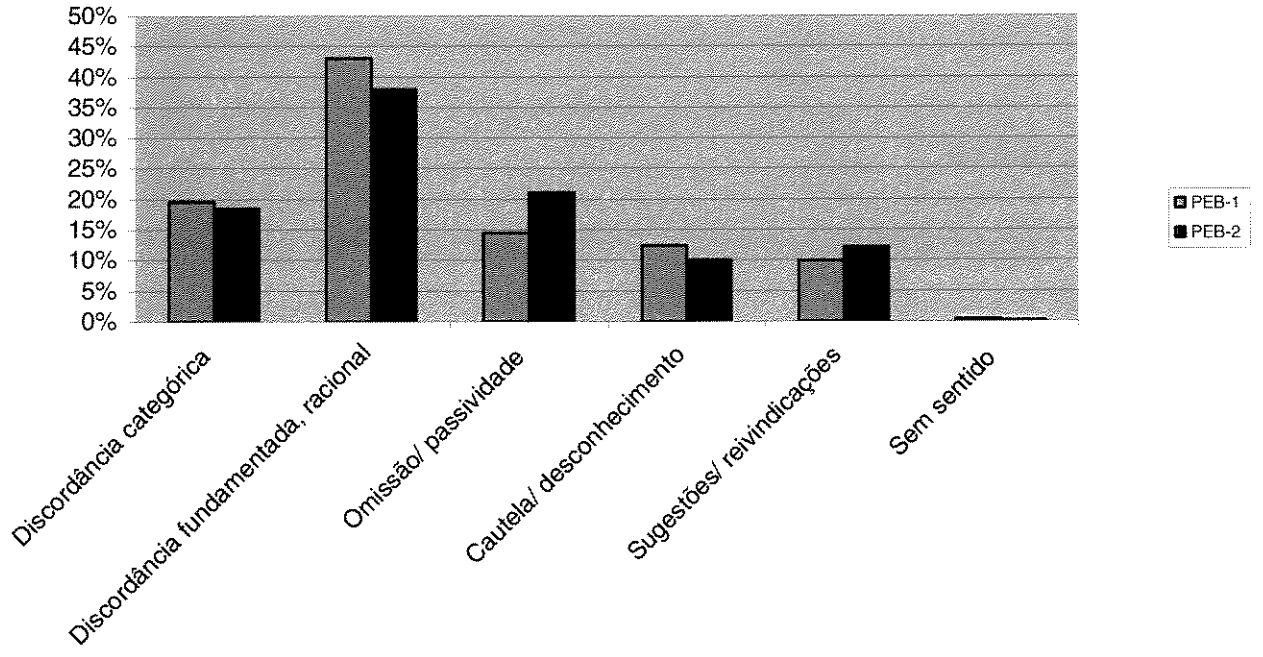
G-28 QUESTÃO 4 - MOTIVOS DO ARREPENDIMENTO
Áreas PEB-2



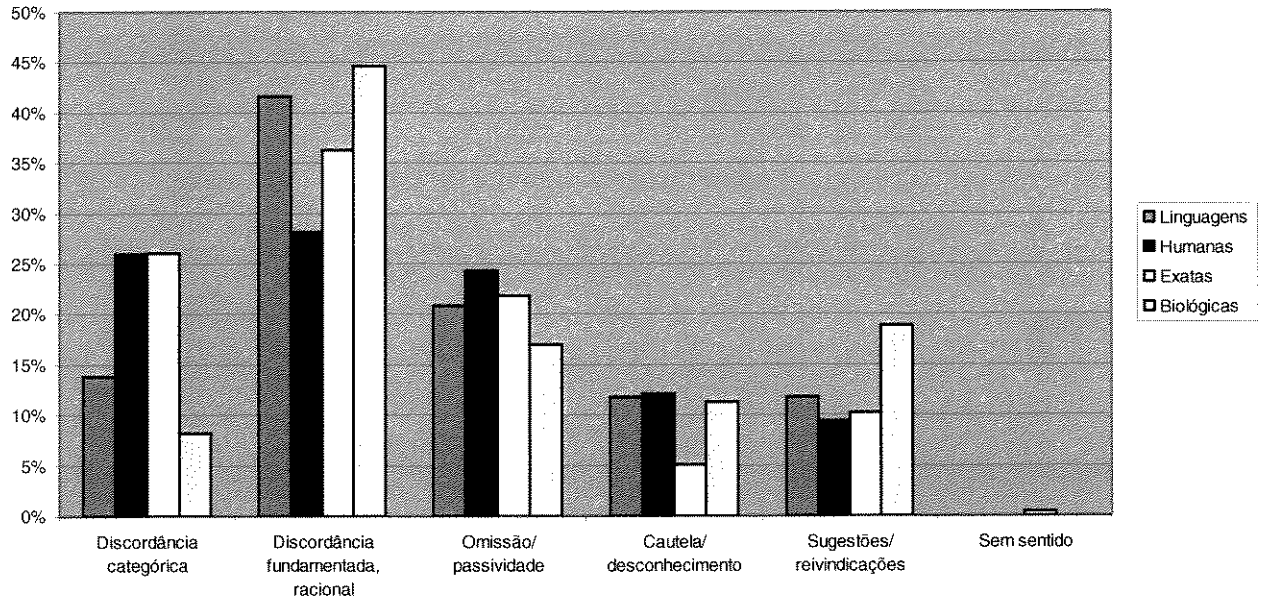

G-29 ARREPENDIMENTOS/TOTAIS
PEB-1 x PEB-2
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Sim
Não
Em branco
Sem sentido
Não tive retenção
Minha matéria não reprova
PEB-1
PEB-2


G-30 ARREPENDIMENTO/TOTAIS
Áreas PEB-2
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Sim
Não
Em branco
Sem sentido
Não tive retenção
Minha matéria não reprova
Linguagens
Humanas
Exatas
Biológicas

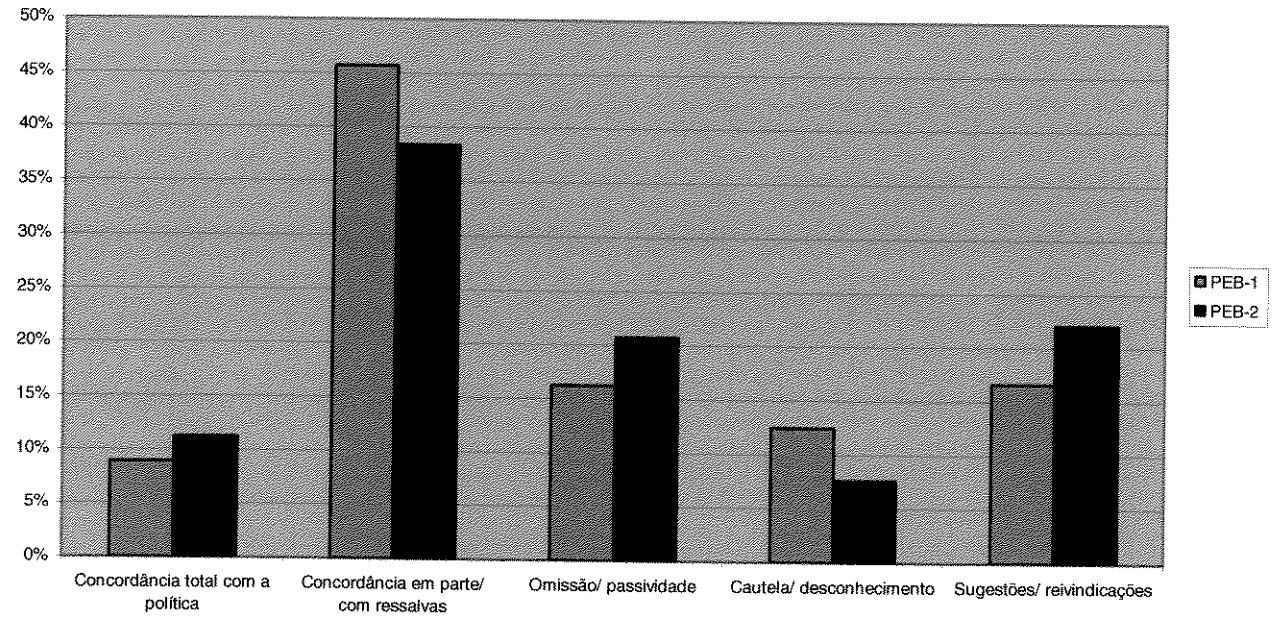
G-31 QUESTÃO 5 - PERCEPÇÃO NEGATIVA
PEB-1 x PEB-2



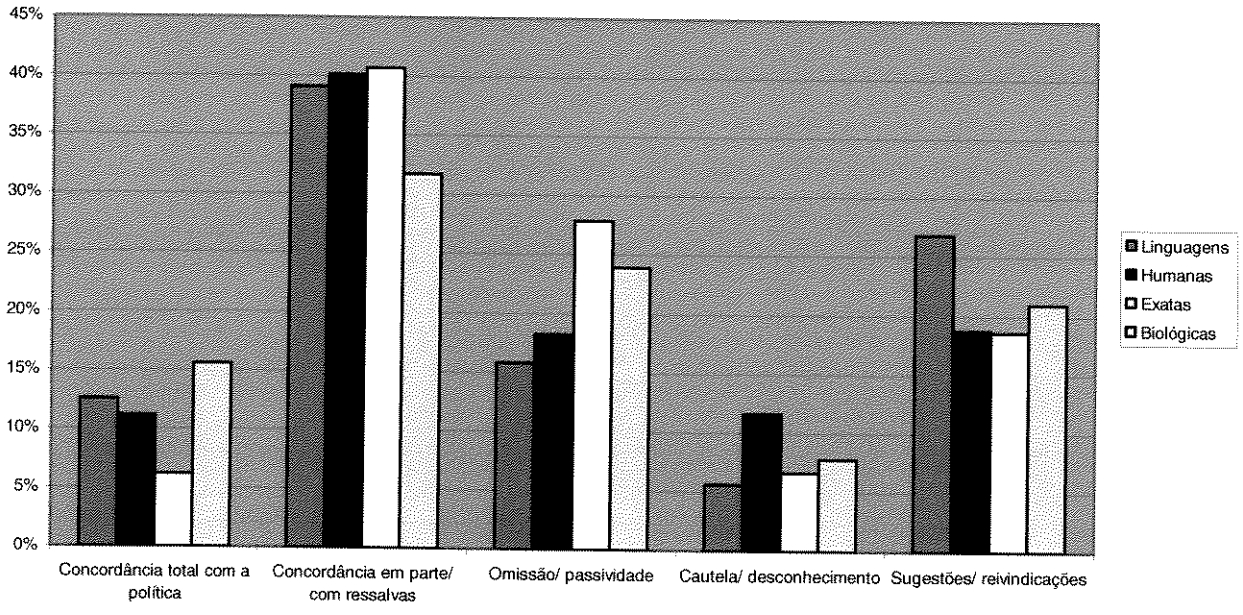
G-32 QUESTÃO 5 - PERCEPÇÃO NEGATIVA
Áreas PEB-2



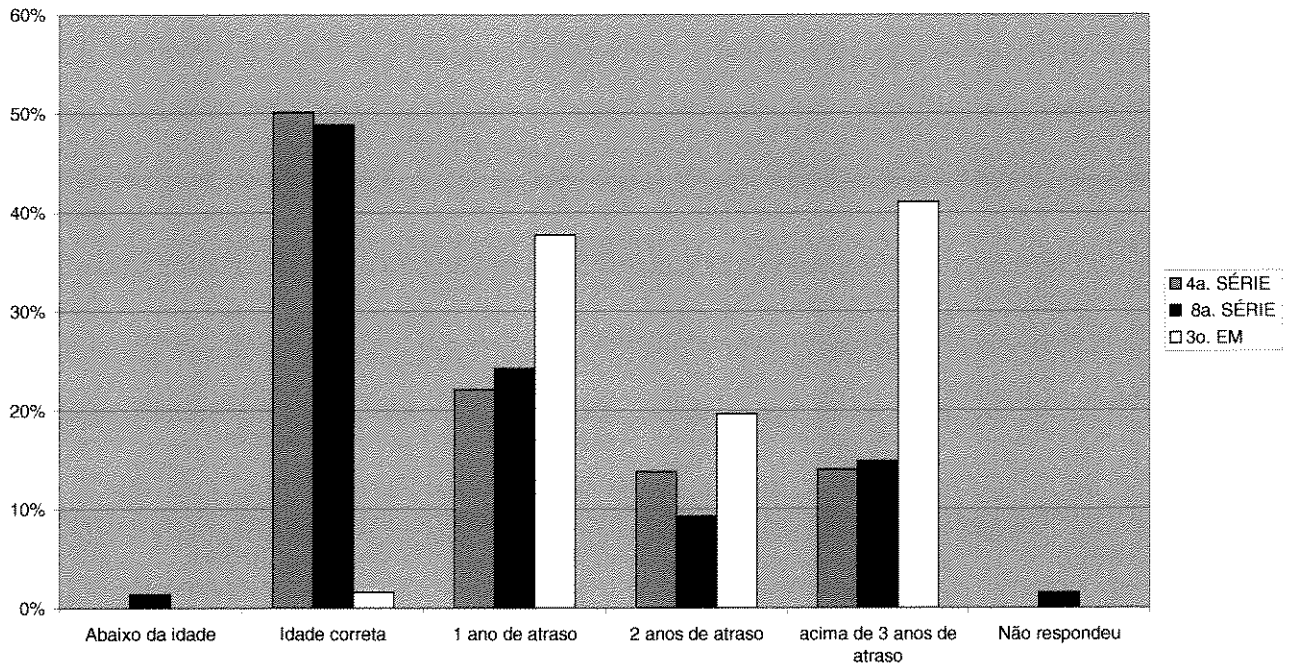
G-33 QUESTÃO 6 - PERCEPÇÃO POSITIVA
PEB-1 x PEB-2



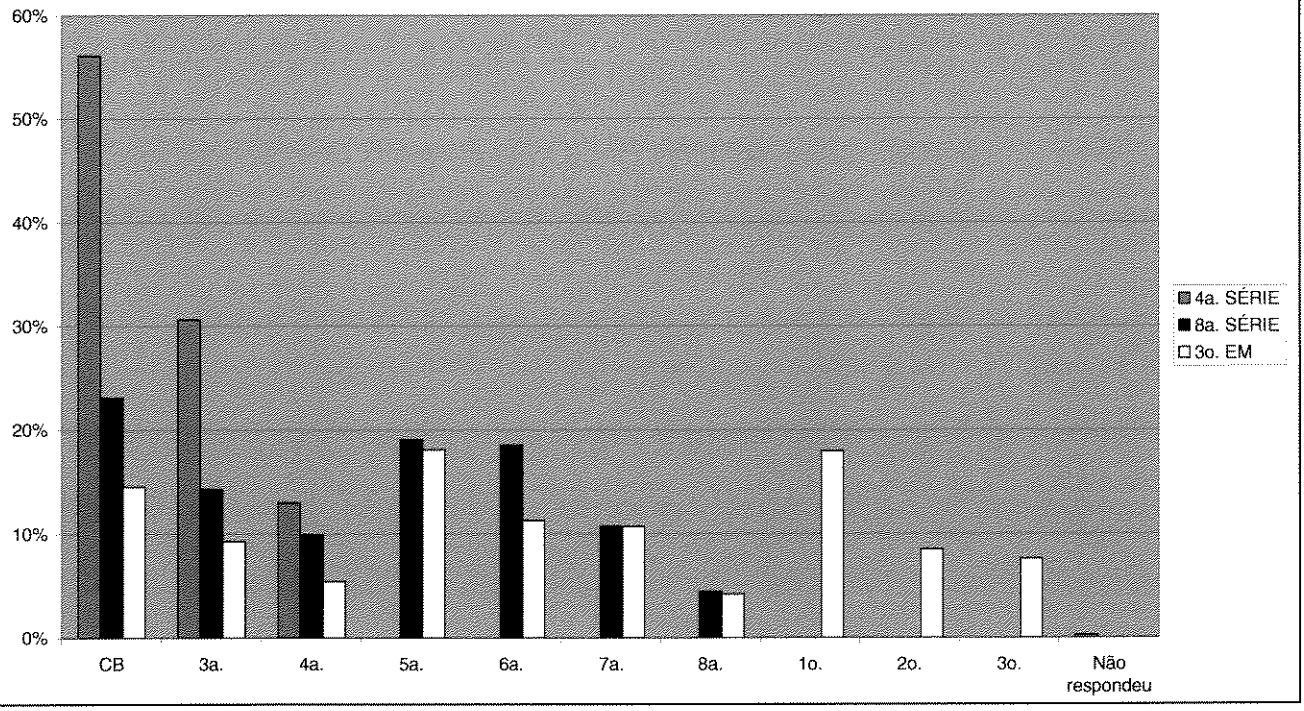
G-34 QUESTÃO 6 - PERCEPÇÃO POSITIVA
Áreas PEB-2

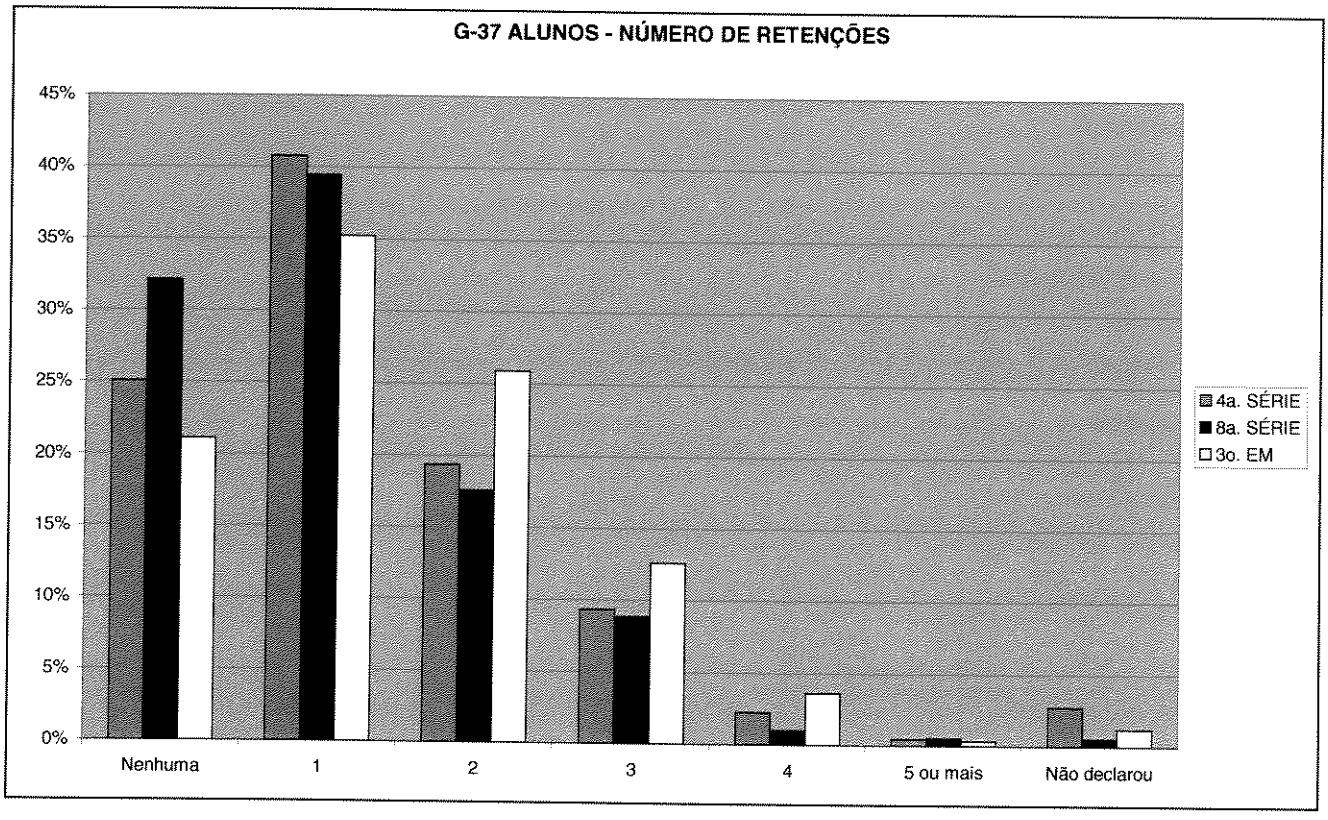


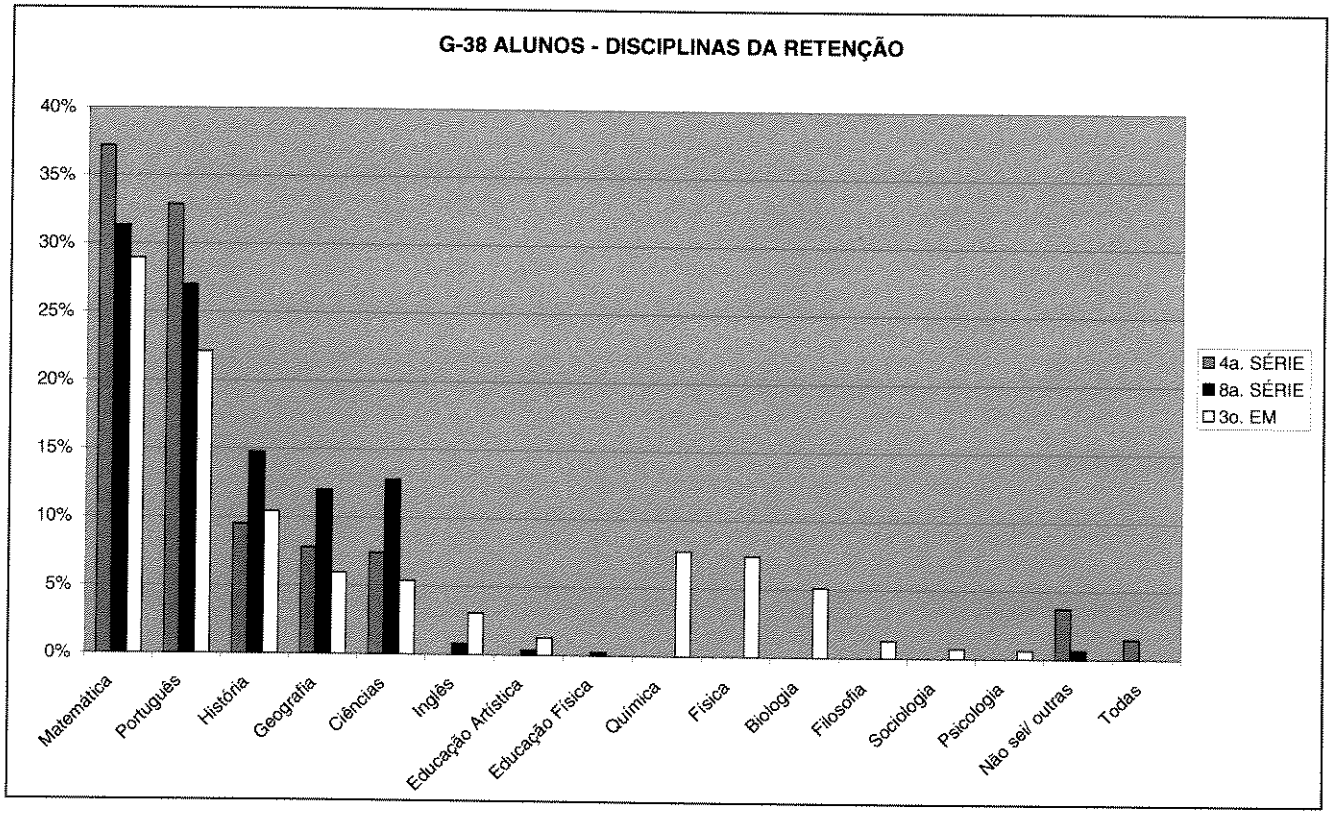
G-35 ALUNOS - DADOS DE RETENÇÃO
Idade adequada/ Atraso

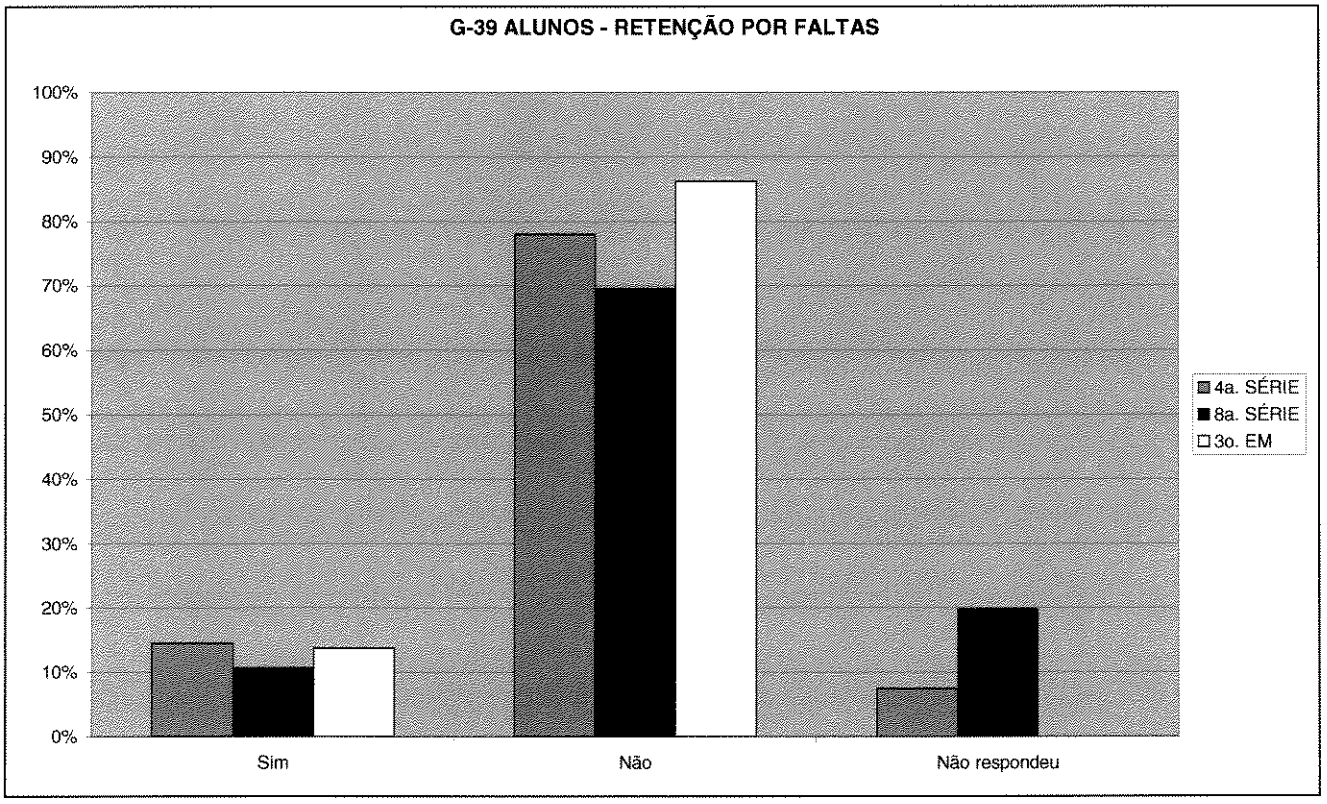


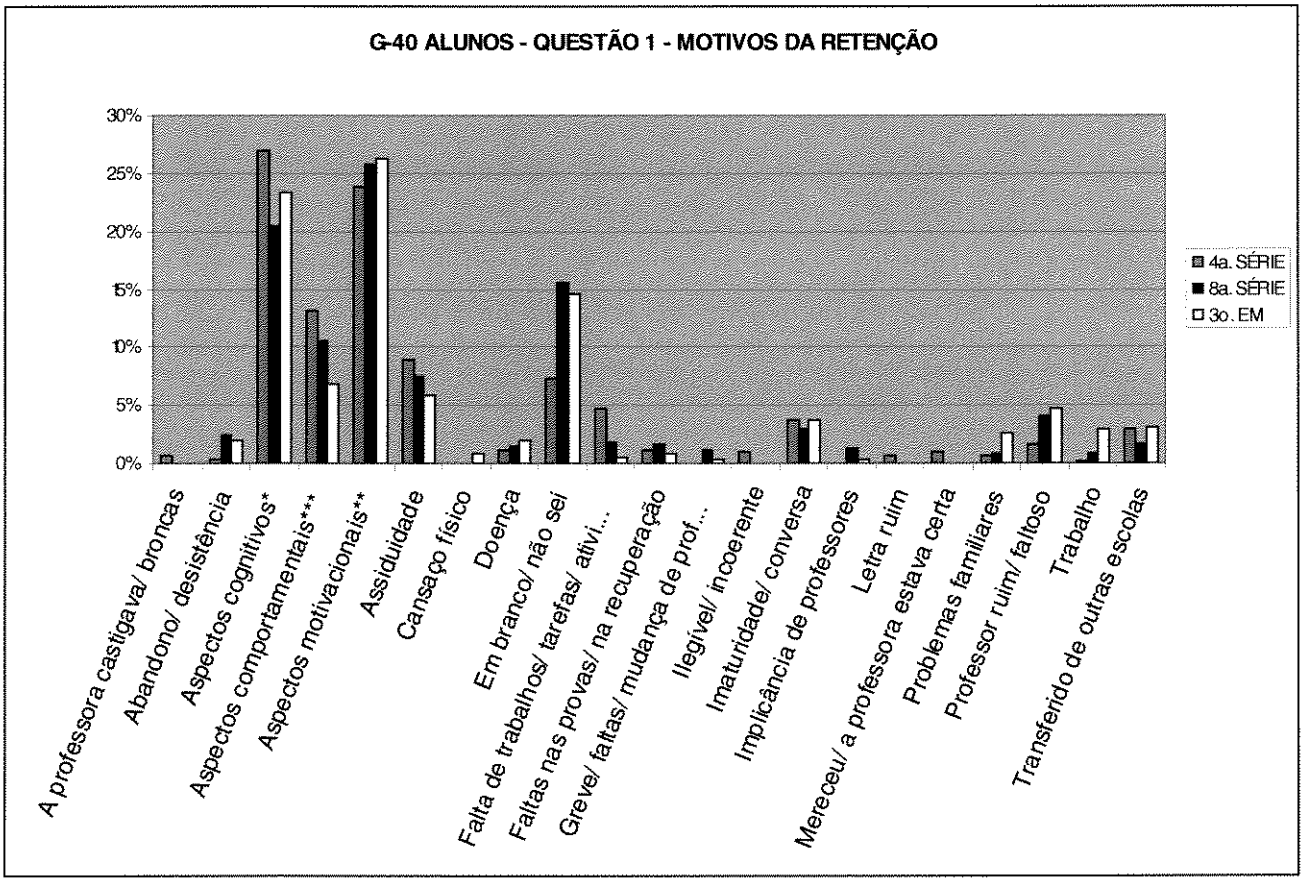
G-36 ALUNOS - SÉRIES DA RETENÇÃO



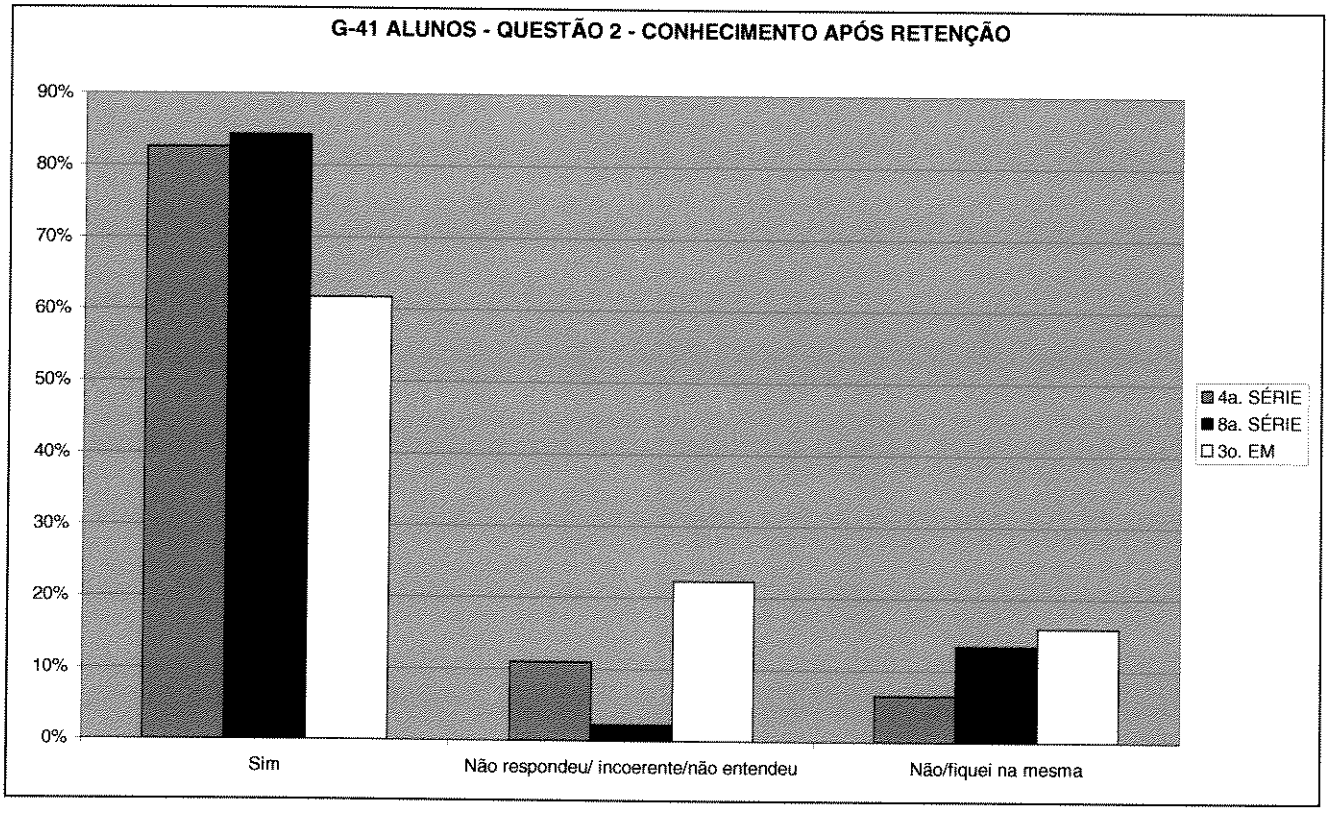

G-37 ALUNOS - NÚMERO DE RETENÇÕES
45%
40%
35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
Nenhuma
1
2
3
4
5 ou mais
Não declarou
4a. SÉRIE
8a. SÉRIE
3o. EM

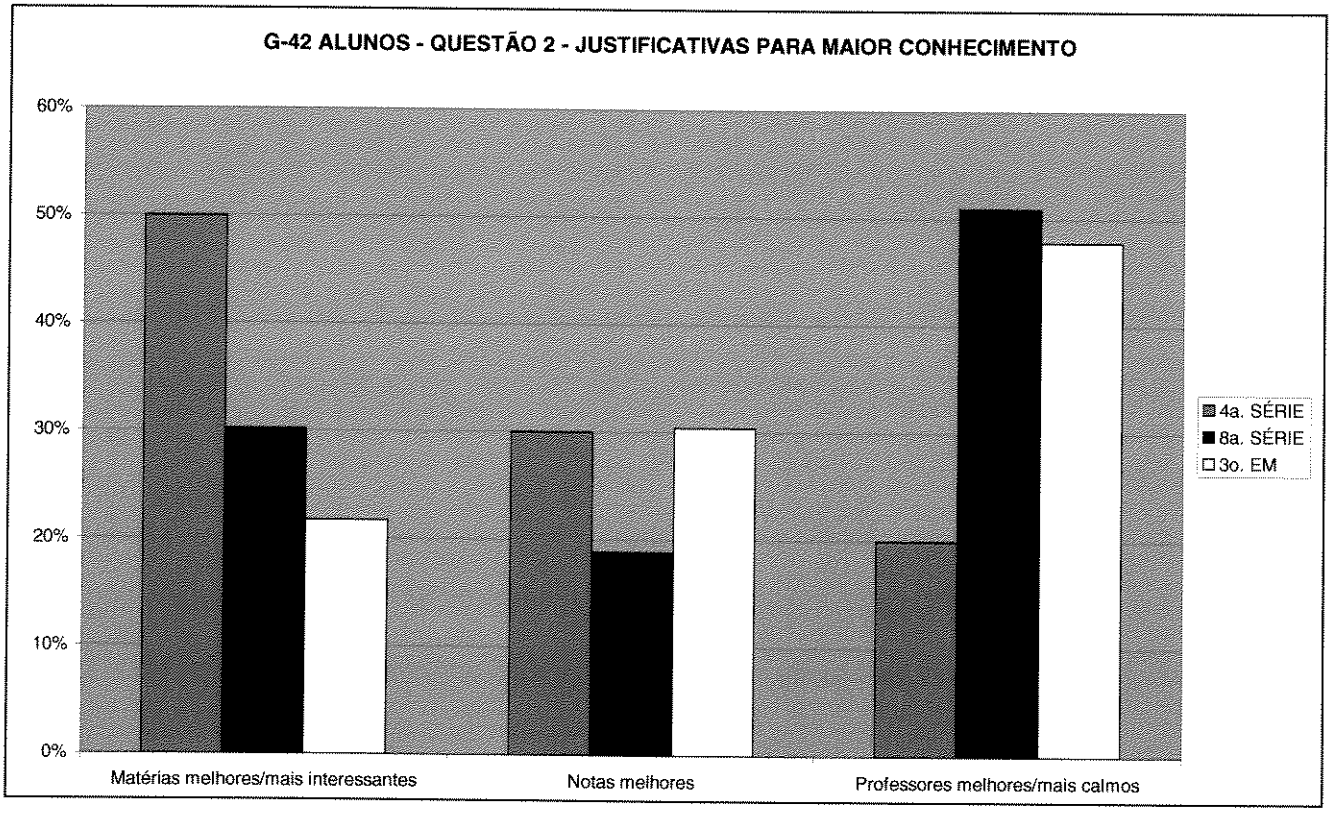

G-38 ALUNOS - DISCIPLINAS DA RETENÇÃO
40%
35%
30%
25%
20%
15%
10%
5%
0%
Matemática
Português
História
Geografia
Ciências
Inglês
Educação Artística
Educação Física
Química
Física
Biologia
Filosofia
Sociologia
Psicologia
Não sei/ outras
Todas
4a. SÉRIE
8a. SÉRIE
3o. EM

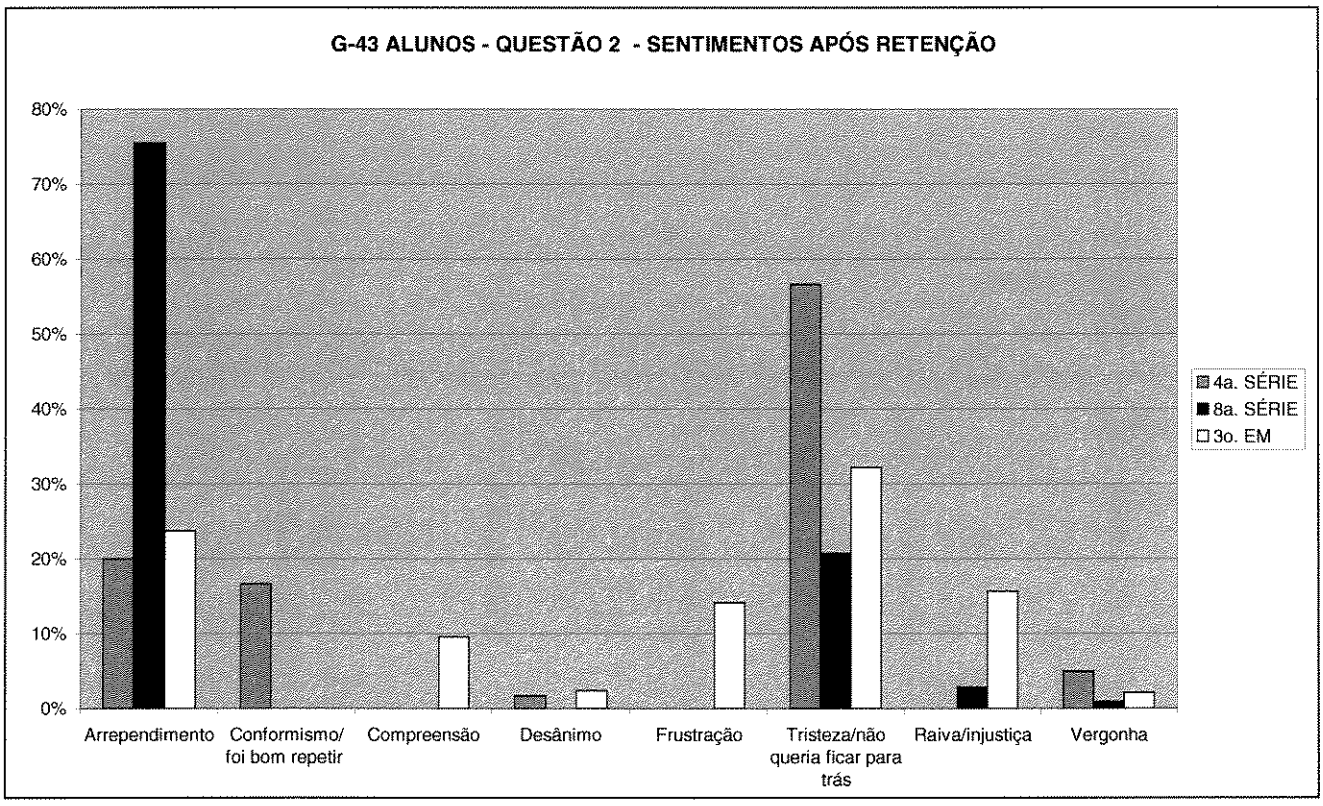


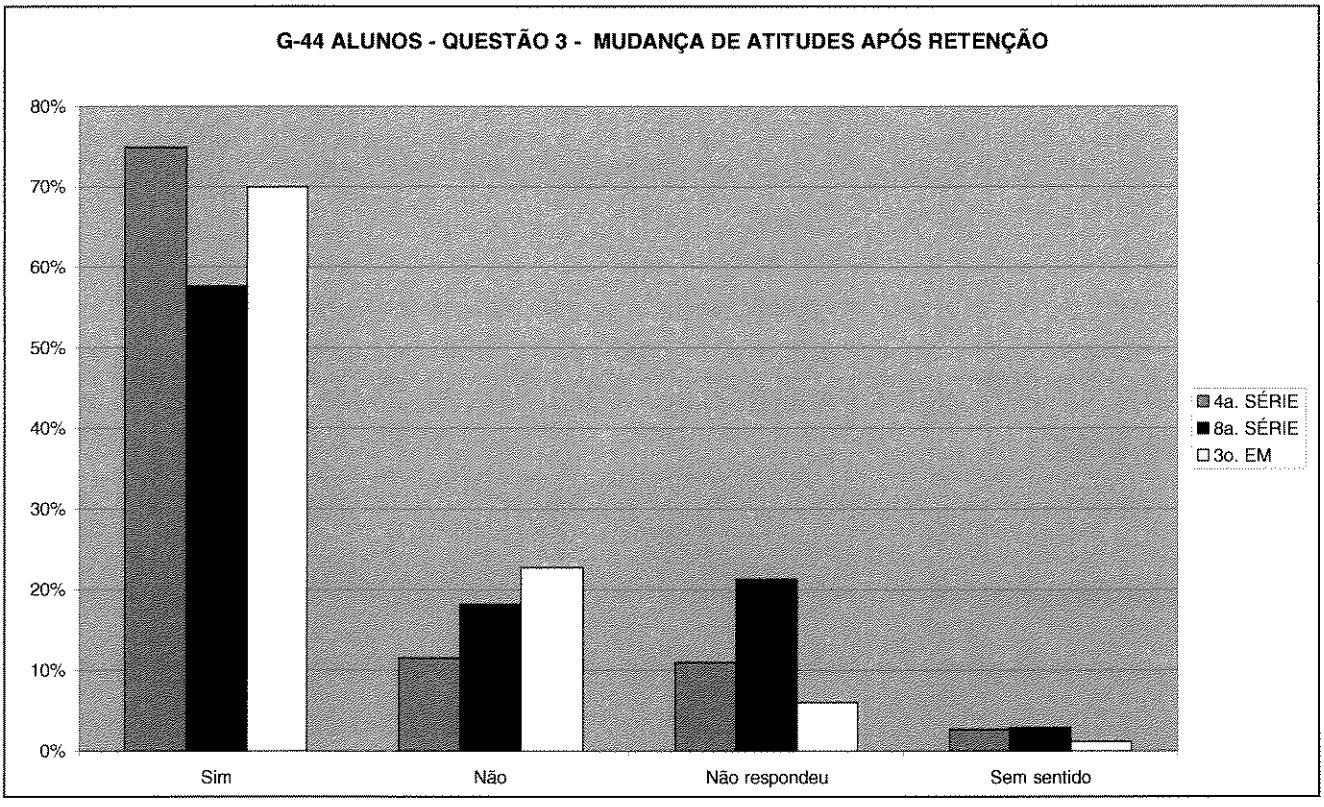


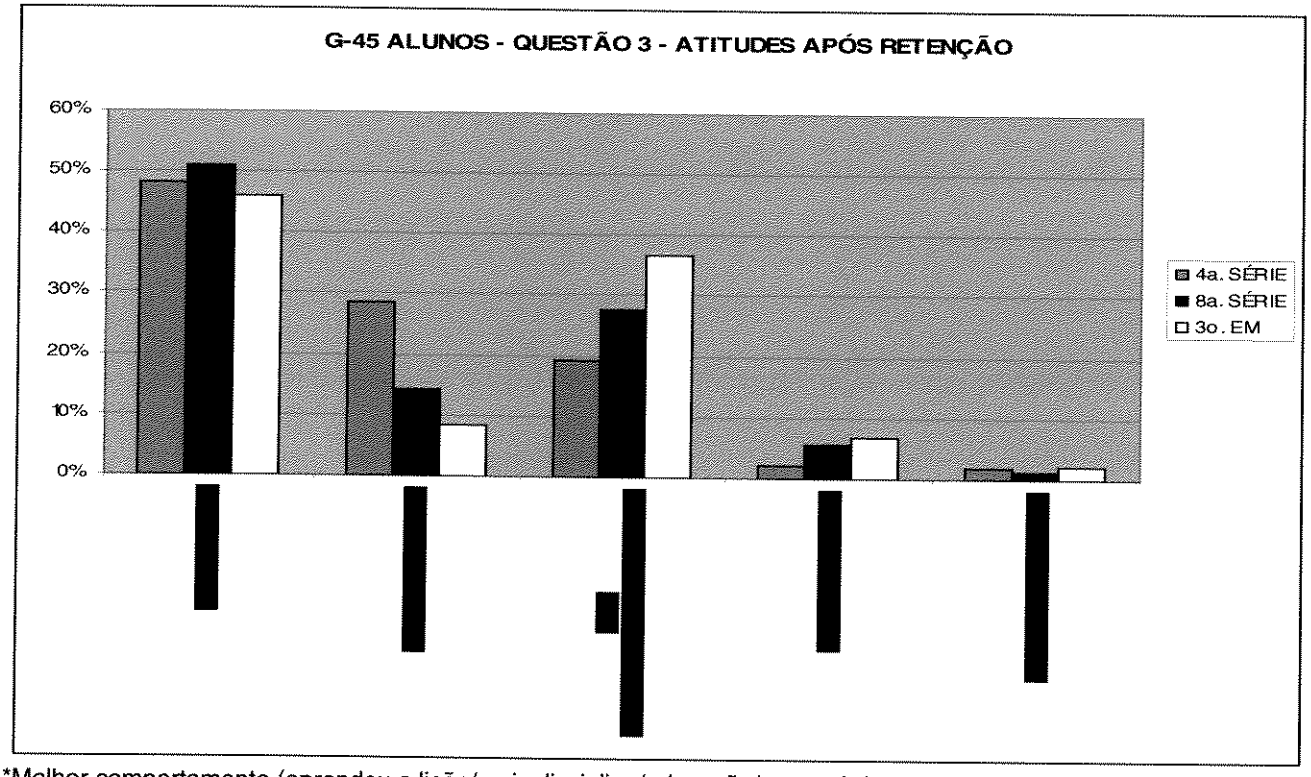
*Aspectos cognitivos(dificuldades leitura/ escrita/ compreensão/ raciocínio/notas baixas)
**Aspectos motivacionais (falta de atenção/dedicação/compromisso/participação/estudo/interesse)
***Aspectos comportamentais (indisciplina/ bagunça/ brincadeiras/preguiça/vagabundagem/palavrões/brigas)


G-41 ALUNOS - QUESTÃO 2 - CONHECIMENTO APÓS RETENÇÃO
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Sim
Não respondeu/ incoerente/não entendeu
Não/fiquei na mesma
4a. SÉRIE
8a. SÉRIE
3o. EM

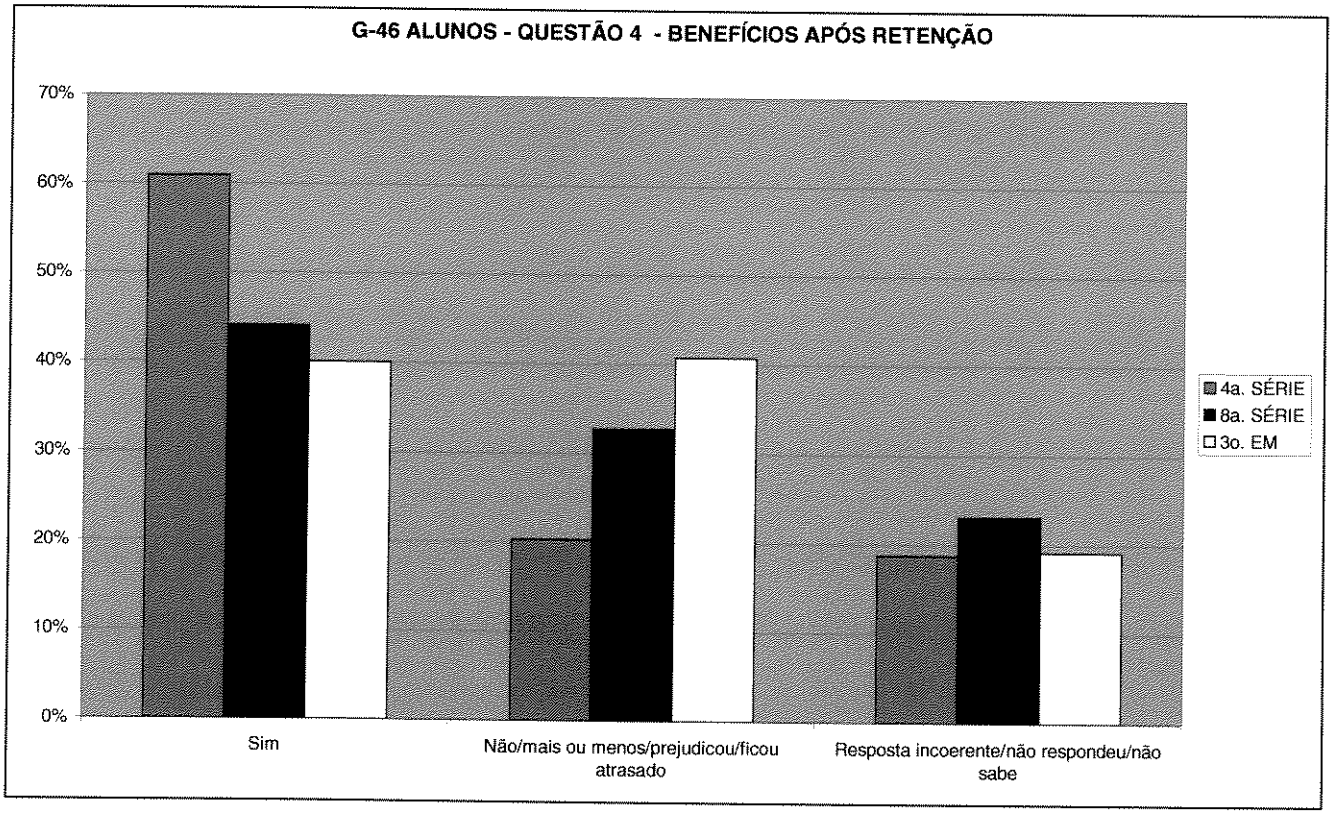

G-42 ALUNOS - QUESTÃO 2 - JUSTIFICATIVAS PARA MAIOR CONHECIMENTO
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Matérias melhores/mais interessantes
Notas melhores
Professores melhores/mais calmos
4a. SÉRIE
8a. SÉRIE
3o. EM


G-43 ALUNOS - QUESTÃO 2 - SENTIMENTOS APÓS RETENÇÃO
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Arrependimento
Conformismo/ foi bom repetir
Compreensão
Desânimo
Frustração
Tristeza/não queria ficar para trás
Raiva/injustiça
Vergonha
4a. SÉRIE
8a. SÉRIE
3o. EM

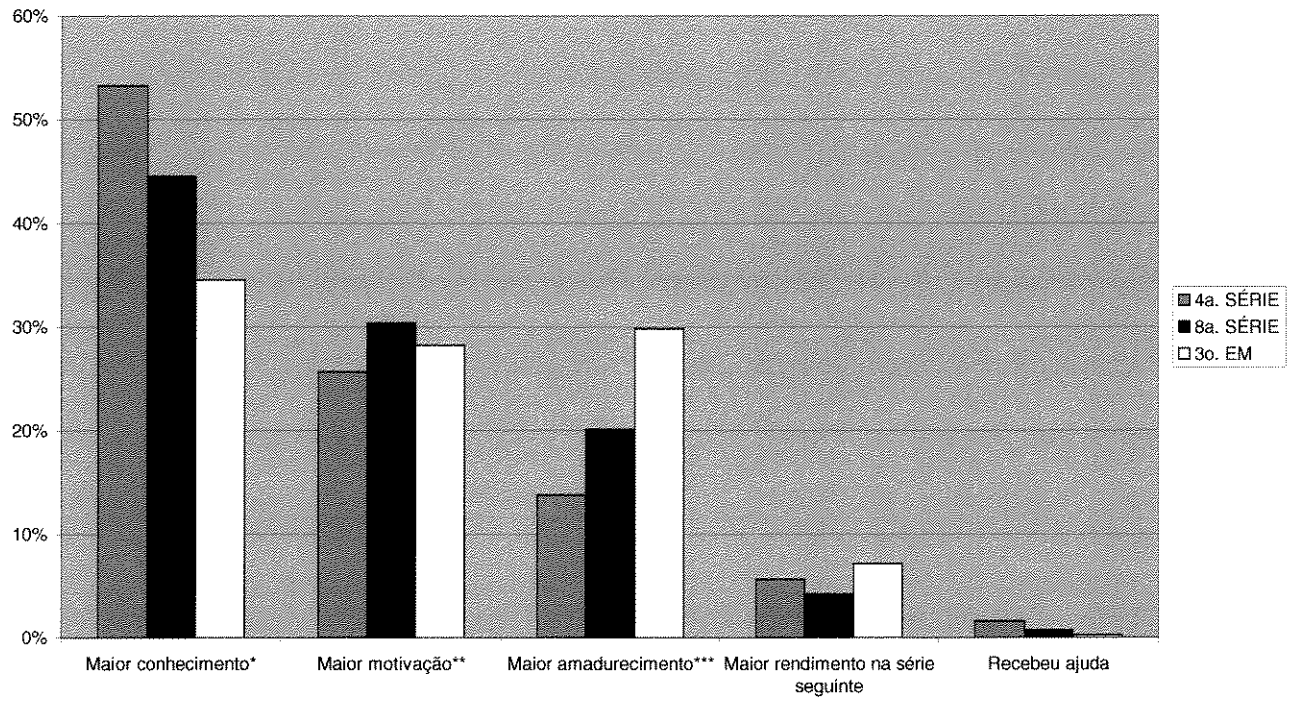

G-44 ALUNOS - QUESTÃO 3 - MUDANÇA DE ATITUDES APÓS RETENÇÃO
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Sim
Não
Não respondeu
Sem sentido
4a. SÉRIE
8a. SÉRIE
3o. EM



*Melhor comportamento (aprendeu a lição/mais disciplina/educação/menos brincadeira/bagunça/palavrões/brigas)
**Maior motivação(atenção/interesse/força de vontade/estudo/dedicação)
***Maior responsabilidade/amadurecimento(fez trabalhos/tarefas/lições)

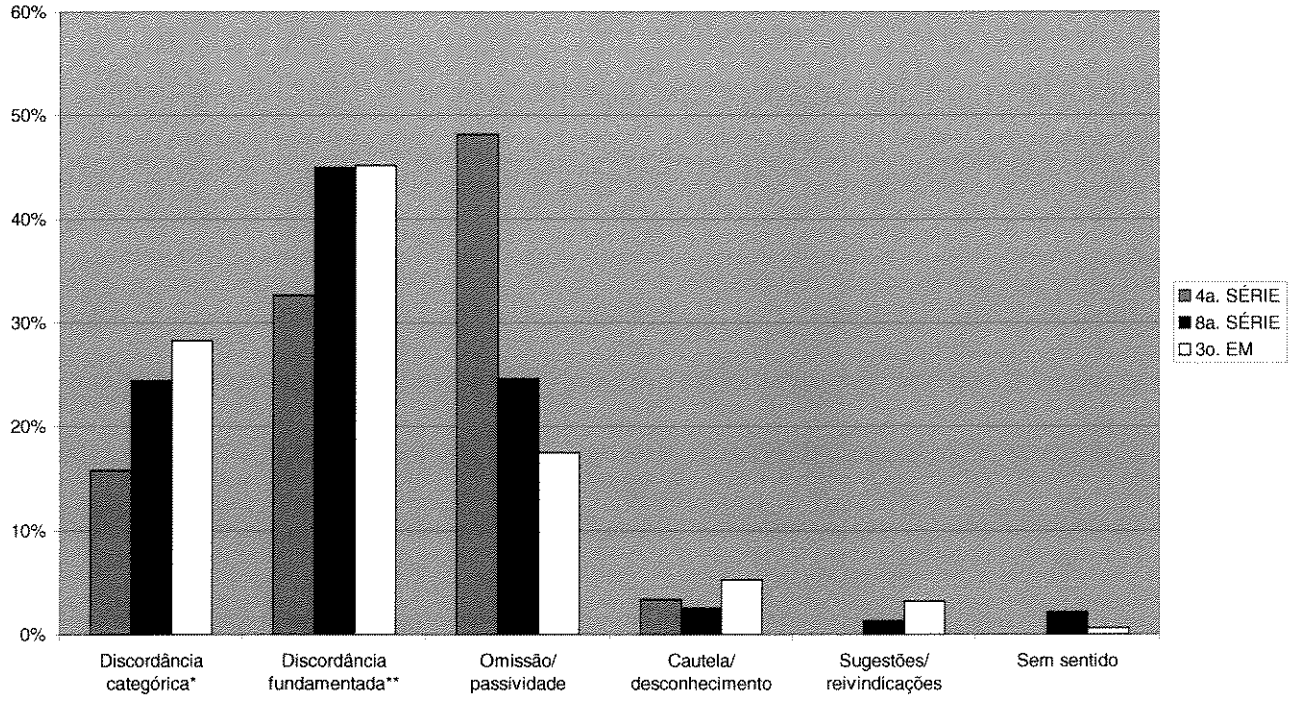


G-47 ALUNOS - QUESTÃO 4 - TIPO DE BENEFÍCIO

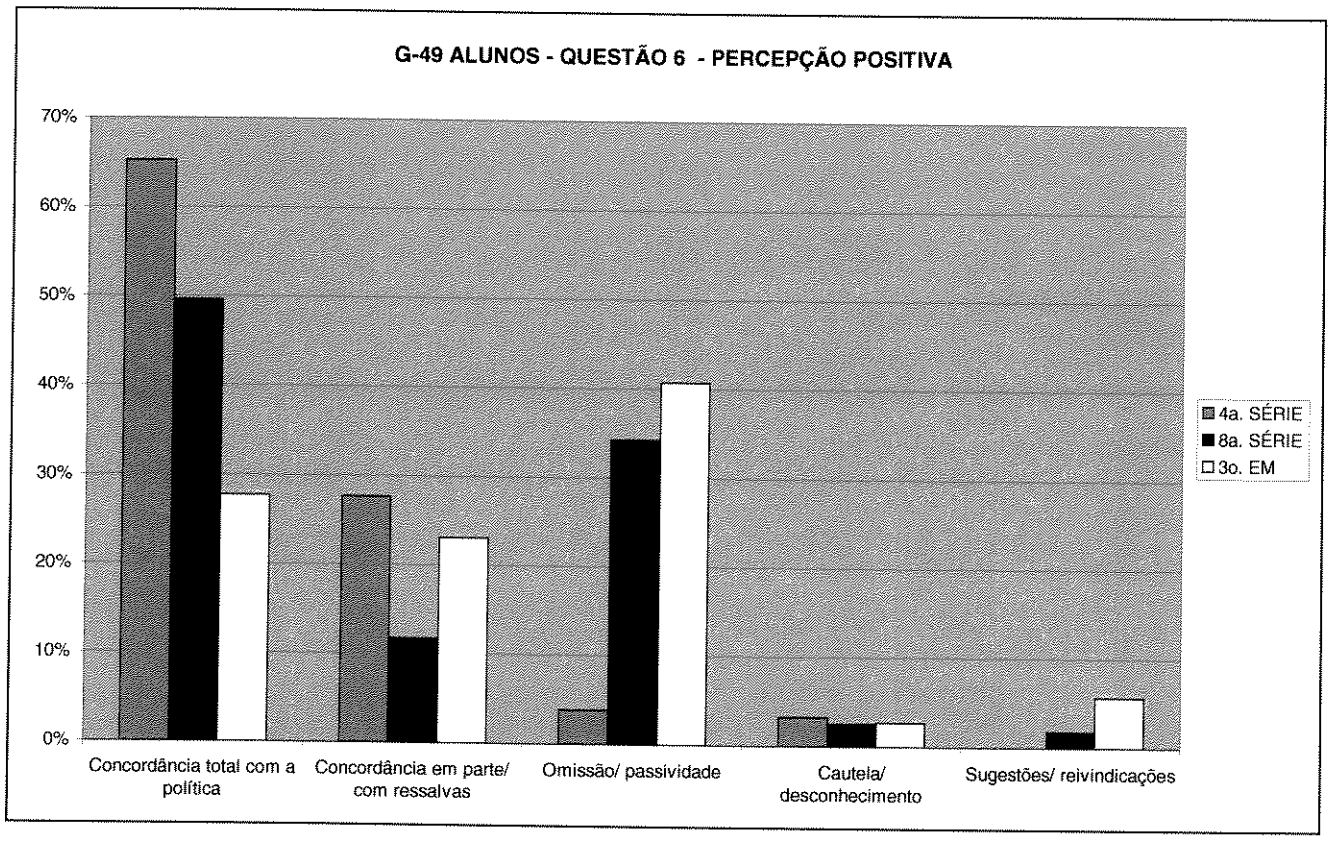


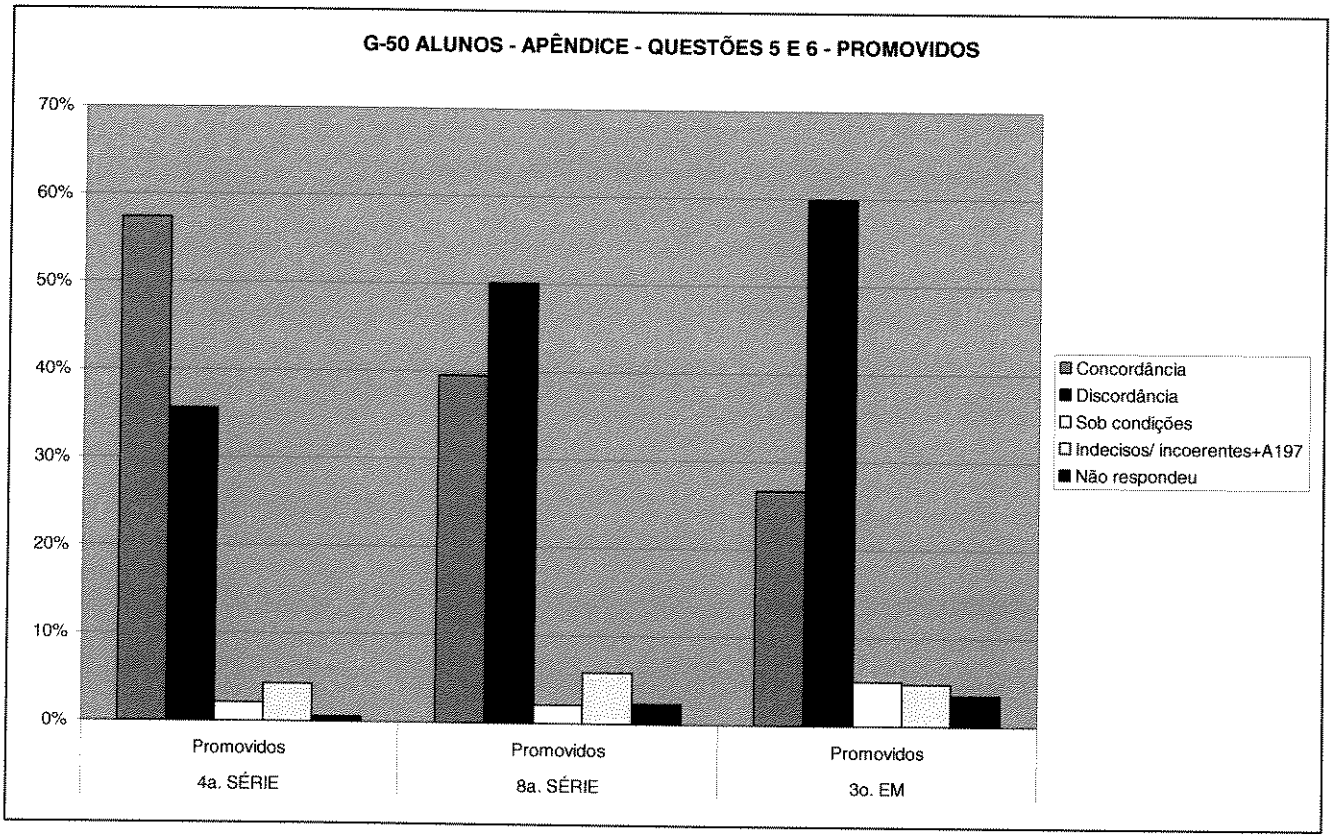
*Maior conhecimento/entendimento/inteligência/notas melhores
**Maior motivação:atenção/esforço/interesse/esperteza
***Maior amadurecimento/ responsabilidade

G-48 ALUNOS - QUESTÃO 5 - PERCEPÇÃO NEGATIVA

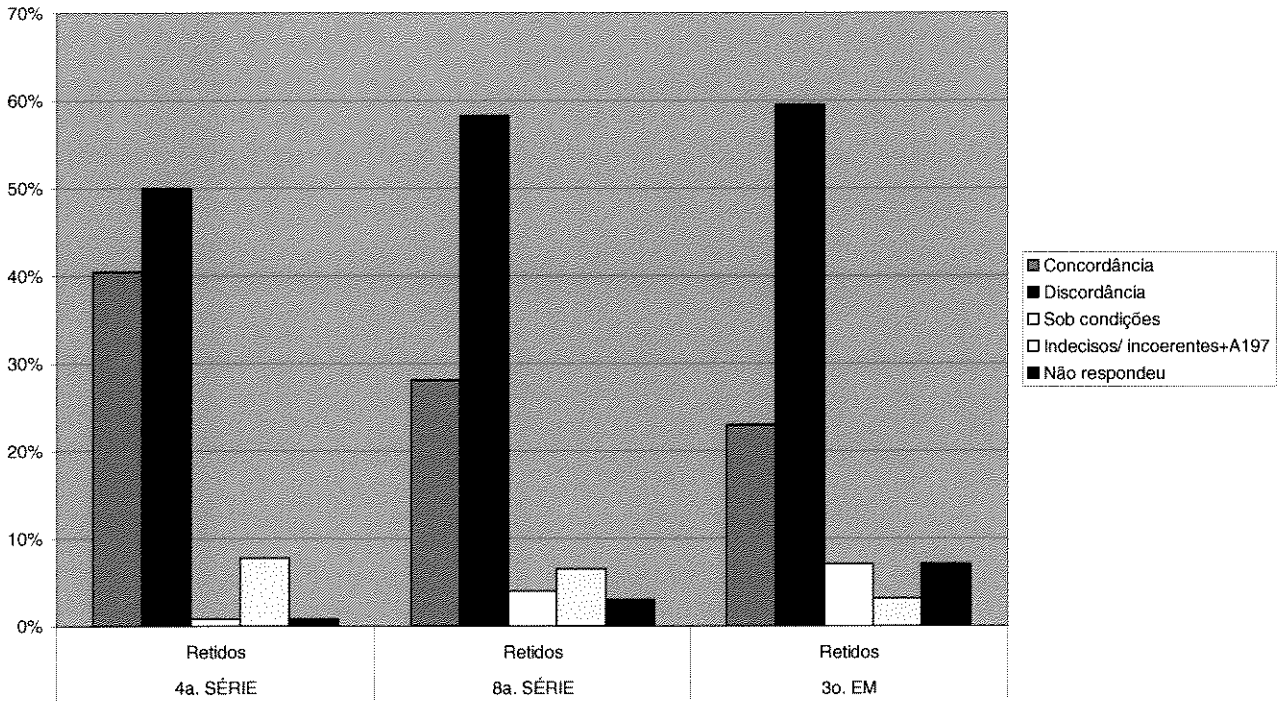


*Discordância categórica/ emocional/ bloqueio
**Discordância fundamentada, racional

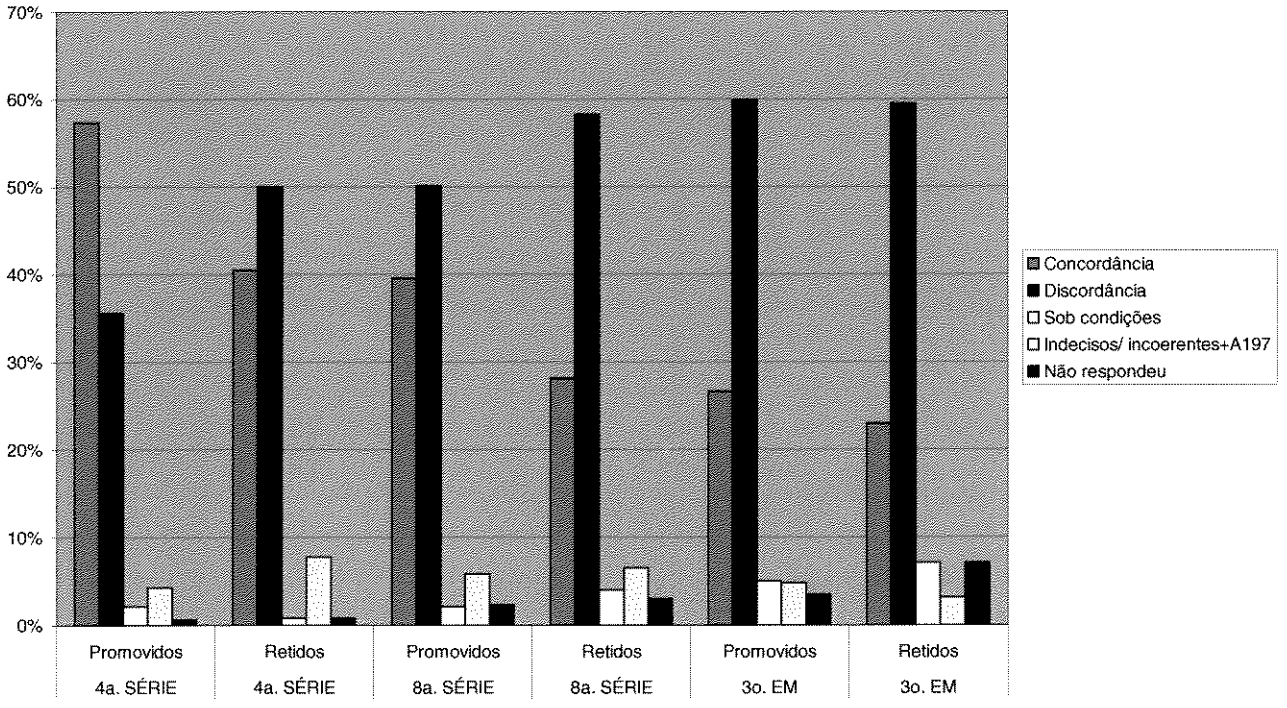

G-49 ALUNOS - QUESTÃO 6 - PERCEPÇÃO POSITIVA
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Concordância total com a política
Concordância em parte/ com ressalvas
Omissão/ passividade
Cautela/ desconhecimento
Sugestões/ reivindicações
4a. SÉRIE
8a. SÉRIE
3o. EM


G-50 ALUNOS - APÊNDICE - QUESTÕES 5 E 6 - PROMOVIDOS
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Promovidos 4a. SÉRIE
Promovidos 8a. SÉRIE
Promovidos 3o. EM
Concordância
Discordância
Sob condições
Indecisos/ incoerentes+A197
Não respondeu

G-51 ALUNOS - APÊNDICE - QUESTÕES 5 E 6 - RETIDOS



G-52 ALUNOS - APÊNDICE - QUESTÕES 5 E 6 - PROMOVIDOS x RETIDOS



PROFESSORES - DADOS FUNCIONAIS

Formação

	PEB-1	PEB-2	PEB-1	PEB-2
PEB - 1	399	20	93%	3%
PEB - 2*	4	117	1%	15%
PEB - 3	10	595	2%	77%
Não declarou	16	42	4%	5%
TOTAIS	429	774	100%	100%

*Professores atuando em área diversa de sua formação ou ainda não-habilitados.

Condição Funcional

	PEB-1	PEB-2	PEB-1	PEB-2
Efetivo	206	204	48%	26%
OFA	177	464	41%	60%
Não declarou/e	46	104	11%	13%
Estagiário	0	2	0%	0%
TOTAIS	429	774	100%	100%

Tempo de serviço

	PEB-1	PEB-2	PEB-1	PEB-2
menos de 2 an	22	54	5%	7%
de 2 a 5	29	154	7%	20%
de 6 a 10	110	183	26%	24%
de 11 a 15	75	93	17%	12%
de 16 a 20	66	91	15%	12%
de 21 a 25	50	82	12%	11%
mais de 25 (ap	37	51	9%	7%
Não declarou	40	66	9%	9%
TOTAIS	429	774	100%	100%

Outra profissão

	PEB-1	PEB-2	PEB-1	PEB-2
Sim	20	103	5%	13%
Não	385	596	90%	77%
Não declarou	24	75	6%	10%
TOTAIS	429	774	100%	100%

		PEB-1	PEB-2	PEB-1	PEB-2
Profissão(exercendo)	Advocacia	0	3	0%	3%
	Área administra	1	15	6%	15%
	Área comercial	6	13	35%	13%
	Área Informátic	0	6	0%	6%
	Área Saúde	3	4	18%	4%
	Artes/Cultura	1	6	6%	6%
	Bicos	0	1	0%	1%
	Biólogo	0	1	0%	1%
	Dona de casa	0	2	0%	2%
	Engenheiros	0	8	0%	8%
	Estética	0	3	0%	3%
	Estudante	0	4	0%	4%
	Farmácia/Bioq	0	1	0%	1%
	Jornalismo	0	1	0%	1%
	Policial militar	0	1	0%	1%
	Profissões afin	6	21	35%	20%
	Químicos	0	4	0%	4%
	Técnicos despo	0	4	0%	4%
	Técnicos nível	0	5	0%	5%
	TOTAIS	17	103	100%	100%

Profissões afins*(diretor de escola, coordenador ped., orientador educ.)

		PEB-1	PEB-2	PEB-1	PEB-2
Áreas de atuação	Polivalente	429	18	100%	2%
	Linguagens*	0	324	0%	34%
	Exatas**	0	230	0%	24%
	Humanas***	0	223	0%	23%
	Biológicas****	0	157	0%	16%
	Readaptado	0	1	0%	0%
	Não declarou	0	12	0%	1%
	TOTAIS	429	965	100%	100%

*Professores de Português, Inglês, Francês, Ed. Artística

**Professores de Matemática, Física, Química, Desenho Geométrico

***Professores de História, Geogrfia, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Disciplinas Pedagógicas

****Professores de Ciências, Biologia, Educação Física

Observação: o total de professores PEB-2 na área de atuação não coincide com o total de professores porque muitos lecionam mais de uma disciplina

QUESTÃO 1 - MOTIVOS DA RETENÇÃO

	PEB-2											
	PEB-1	uagens	manas	Exatas	ológicas	PEB-2	**PEB-1**	uagens	manas	Exatas	lógicas	S PEB-2
Abandono/ desistência	8	16	10	8	9	43	1%	4%	3%	2%	4%	3%
Aspectos cognitivos*	316	140	79	106	56	381	50%	32%	24%	31%	26%	29%
Aspectos comportamentais**	4	5	5	6	4	20	1%	1%	2%	2%	2%	2%
Aspectos motivacionais***	48	56	63	56	33	208	8%	13%	19%	16%	15%	16%
Assiduidade	102	104	72	70	71	317	16%	24%	22%	20%	33%	24%
Cansaço físico	0	1	1	1	0	3	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Classes numerosas	0	4	0	1	0	5	0%	1%	0%	0%	0%	0%
Cola	0	0	0	1	0	1	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Drogas	0	0	0	1	0	1	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Falta de material	0	3	0	0	0	3	0%	1%	0%	0%	0%	0%
Falta de responsabilidade****	52	33	30	18	18	99	8%	8%	9%	5%	8%	7%
Falta em provas/recuperação	3	13	14	7	5	39	0%	3%	4%	2%	2%	3%
Legislação	0	0	1	1	1	3	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Maternidade precoce	0	0	0	2	0	2	0%	0%	0%	1%	0%	0%
Pelo Conselho/ várias disciplinas	11	49	40	45	16	150	2%	11%	12%	13%	7%	11%
Problemas familiares	32	5	2	4	2	13	5%	1%	1%	1%	1%	1%
Saúde	8	0	4	0	0	4	1%	0%	1%	0%	0%	0%
Transferidos de outras escolas	6	0	0	1	0	1	1%	0%	0%	0%	0%	0%
Em branco/ outros	37	6	6	15	3	30	6%	1%	2%	4%	1%	2%
TOTAIS	627	435	327	343	218	1323	100%	100%	100%	100%	100%	100%

*Aspectos cognitivos: aprendiz.defic./ desempenho/ não atingiu objet./ conteúdos mínimos/ dific.de raciocínio/ de leitura/ escrita/ em matemática/ pré-requis.

**Aspectos motivacionais: falta de dedicação/ compromisso/ participação/ estudo/ interesse.

***Aspectos comportamentais: indisciplina, pressão de colegas

****Falta de responsabilidade/ falta de tarefas/ atividades/ imaturidade.

QUESTÃO 2 - NOTÍCIAS DE ALUNOS REPROVADOS

	PEB-1	PEB-2 juagens	manas	Exatas	lógicas	PEB-2	PEB-1	uagens	manas	Exatas	lógicas	S	PEB-2
Sim/ Da maioria	245	112	65	88	59	324	57%	41%	38%	46%	44%		42%
Não/ Da minoria	126	103	78	64	44	289	29%	37%	46%	33%	33%		37%
Em branco	58	61	27	41	32	161	14%	22%	16%	21%	24%		21%
TOTAL	429	276	170	193	135	774	100%	100%	100%	100%	100%		100%

FONTES DE REFERÊNCIAS	PEB-1	PEB-2 juagens	manas	Exatas	lógicas	PEB-2	PEB-1	PEB-2 uagens	manas	Exatas	lógicas	S	PEB-2
Alunos permanecem	133	89	57	60	48	254	49%	62%	62%	59%	67%		62%
Professores permanecem	30	5	8	4	4	21	11%	3%	9%	4%	6%		5%
Continuaram meus alunos	14	27	16	34	17	94	5%	19%	17%	33%	24%		23%
Moram na vizinhança	1	3	1	0	0	4	0%	2%	1%	0%	0%		1%
Professores comentam nas reuniões	57	16	8	4	3	31	21%	11%	9%	4%	4%		8%
Alunos comentam	0	0	2	0	0	2	0%	0%	2%	0%	0%		0%
Pelo plano de recuperação	0	4	0	0	0	4	0%	3%	0%	0%	0%		1%
Outros	35	0	0	0	0	0	13%	0%	0%	0%	0%		0%
TOTAL	270	144	92	102	72	410	100%	100%	100%	100%	100%		100%

DIFICULDADES PARA OBTER NOTÍCIAS	PEB-1	PEB-2 Linguag	Human	Exatas	Biológic	TOTAIS	PEB-2	PEB-1	PEB-2 Linguaç	Humani	Exatas	Biológic	TOTAIS	PEB-2
Alunos saem	36	38	34	27	30	129		43%	44%	47%	40%	67%		47%
Professores saem	47	27	15	17	6	65		57%	31%	21%	25%	13%		24%
Professores não comentam	0	0	0	1	0	1		0%	0%	0%	1%	0%		0%
Não procurei saber	0	1	4	1	0	6		0%	1%	5%	1%	0%		2%
Difícil saber	0	4	4	3	0	11		0%	5%	5%	4%	0%		4%
Mudança de horário	0	0	0	1	2	3		0%	0%	0%	1%	4%		1%
Não declarou	0	16	16	18	7	57		0%	19%	22%	26%	16%		21%
TOTAL	83	86	73	68	45	272		100%	100%	100%	100%	100%		100%

QUESTÃO 3 - BENEFÍCIOS/PREJUÍZOS

A RETENÇÃO PROPORCIONOU/ EU PROPORCIONEI BENEFÍCIOS	PEB-1	PEB-2 Linguagens	Humanas	Exatas	Biológicas	PEB-2	PEB-1	PEB-2 Linguagens	Humanas	Exatas	Biológicas	S PEB-2
Aspectos cognitivos*	108	35	19	24	17	95	29%	16%	14%	15%	16%	15%
Aspectos motivacionais**	37	43	20	29	22	114	10%	19%	15%	18%	20%	18%
Aspectos comportamentais***	0	10	6	4	3	23	0%	4%	4%	2%	3%	4%
Responsabilidade/ amadurecimento****	62	59	41	63	34	197	17%	26%	30%	39%	31%	31%
Menos faltas	4	8	5	2	11	26	1%	4%	4%	1%	10%	4%
Melhor relação professor/ aluno	1	3	1	2	0	6	0%	1%	1%	1%	0%	1%
Evitei o vexame de passar sem saber	12	6	5	7	0	18	3%	3%	4%	4%	0%	3%
Fiz a minha parte/o problema é deles	22	18	12	8	4	42	6%	8%	9%	5%	4%	7%
Oferecemos nova chance de aprendizagem	84	26	14	20	15	75	22%	12%	10%	12%	14%	12%
Novos métodos/ estratégias de ensino	7	5	1	1	0	7	2%	2%	1%	1%	0%	1%
Outro professor	5	0	1	0	0	1	1%	0%	1%	0%	0%	0%
Outros motivos	33	12	12	1	3	28	9%	5%	9%	1%	3%	4%
TOTAL	375	225	137	161	109	632	100%	100%	100%	100%	100%	100%

*Aspectos cognitivos:mais base, superou conteúdos, mais e melhores condições de aprendizagem
**Aspectos motivacionais:mais dedicação, consciência, interesse, participação, maior valorização da escola
***Aspectos comportamentais:mais disciplina, melhor comportamento
****Responsabilidade/ amadurecimento, compromisso

A RETENÇÃO PROVOCOU/ EU PROVOQUEI PREJUÍZOS	PEB-1	PEB-2 Linguagens	Humanas	Exatas	Biológicas	PEB-2	PEB-1	PEB-2 Linguagens	Humanas	Exatas	Biológicas	S PEB-2
Não proporcionei benefícios	11	8	11	4	5	28	44%	50%	52%	25%	38%	42%
Continuou faltando	0	0	8	1	6	15	0%	0%	38%	6%	46%	23%
Maior desânimo	6	5	1	8	2	16	24%	31%	5%	50%	15%	24%
Não consegue acompanhar	7	3	1	3	0	7	28%	19%	5%	19%	0%	11%
Trauma	1	0	0	0	0	0	4%	0%	0%	0%	0%	0%
TOTAL	25	16	21	16	13	66	100%	100%	100%	100%	100%	100%

MAIS OU MENOS/ TALVEZ

	PEB-1	PEB-2 Linguagens	Humanas	Exatas	Biológicas	PEB-2		PEB-1	PEB-2 Linguagens	Humanas	Exatas	Biológicas	PEB-2
Alguns melhoraram, outros não	14	11	8	10	6	35		100%	92%	80%	100%	86%	90%
Recuperação nas férias	0	1	2	0	1	4		0%	8%	20%	0%	14%	10%
TOTAL	14	12	10	10	7	39		100%	100%	100%	100%	100%	100%

A RETENÇÃO PROPORCIONOU/
EU PROPORCIONEI BENEFÍCIOS/PREJUÍZOS

	PEB-1	PEB-2 Linguagens	Humanas	Exatas	Biológicas	PEB-2	TOTAL	PEB-1	PEB-2 Linguagens	Humanas	Exatas	Biológicas	PEB-2
Benefícios (Totais)	375	225	137	161	109	632	1639	91%	89%	82%	86%	84%	86%
Prejuízos (Totais)	25	16	21	16	13	66	157	6%	6%	13%	9%	10%	9%
Mais ou menos/talvez (Totais)	14	12	10	10	7	39	92	3%	5%	6%	5%	5%	5%
TOTAL	414	253	168	187	129	737	1888	100%	100%	100%	100%	100%	100%

QUESTÃO 4 - ARREPENDIMENTO PELA RETENÇÃO

	PEB-2					
	PEB-1	uagens	manas	Exatas	lógicas	PEB-2
Não tive retenção	7	13	6	8	8	35
Minha matéria não reprova	2	8	0	0	1	9
Incoerente/ sem sentido	3	4	3	6	1	14
Em branco	44	32	16	27	29	104
TOTAL	56	57	25	41	39	162

	PEB-2					
	PEB-1	uagens	manas	Exatas	ógicas	S PEB-2
Não tive retenção	13%	23%	24%	20%	21%	22%
Minha matéria não reprova	4%	14%	0%	0%	3%	6%
Incoerente/ sem sentido	5%	7%	12%	15%	3%	9%
Em branco	79%	56%	64%	66%	74%	64%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

NÃO - MOTIVOS

	PEB-2					
	PEB-1	uagens	manas	Exatas	lógicas	PEB-2
Não me arrependi	8	100	65	77	50	292
Aspectos cognitivos*	120	44	33	32	15	124
Aspectos motivacionais**	70	32	26	42	25	125
Aspectos comportamentais***	8	6	1	9	6	22
Responsabilidade/ amadurecimento****	11	14	8	7	6	35
Faltas/ desistência	9	21	9	5	14	49
Mercado de trabalho	0	3	2	2	0	7
Fiz tudo que pude/ teve todas as chances(J)	86	31	27	30	9	97
Não depende do professor/o aluno se reprova(J)	1	13	7	10	4	34
Várias disciplinas/ reprovado pelo Conselho(J)	31	44	45	27	9	125
TOTAL	344	308	223	241	138	910

	PEB-2					
	PEB-1	uagens	manas	Exatas	ógicas	S PEB-2
Não me arrependi	2%	32%	29%	32%	36%	32%
Aspectos cognitivos*	35%	14%	15%	13%	11%	14%
Aspectos motivacionais**	20%	10%	12%	17%	18%	14%
Aspectos comportamentais***	2%	2%	0%	4%	4%	2%
Responsabilidade/ amadurecimento****	3%	5%	4%	3%	4%	4%
Faltas/ desistência	3%	7%	4%	2%	10%	5%
Mercado de trabalho	0%	1%	1%	1%	0%	1%
Fiz tudo que pude/ teve todas as chances(J)	25%	10%	12%	12%	7%	11%
Não depende do professor/o aluno se reprova(J)	0%	4%	3%	4%	3%	4%
Várias disciplinas/ reprovado pelo Conselho(J)	9%	14%	20%	11%	7%	14%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

*Aspectos cognitivos:mais base, superou conteúdos, mais e melhores condições de aprendizagem, adquiriu pré-requisitos

**Aspectos motivacionais:mais dedicação, esforço, consciência, seriedade, interesse, participação, maior valorização da escola

***Aspectos comportamentais:aprendeu a lição(eles reconheceram), mais disciplina, melhor comportamento

****Responsabilidade/ amadurecimento/ compromisso/ conscientização

SIM - MOTIVOS

	PEB-1	PEB-2 Linguagens	Humanas	Exatas	Biológicas	PEB-2	PEB-1	PEB-2 Linguagens	Humanas	Exatas	Biológicas	S PEB-2
Eu me arrependi de reprová-los	0	4	11	4	6	25	0%	21%	39%	29%	55%	35%
Faltas/ desistência/ abandono	6	4	3	1	1	9	18%	21%	11%	7%	9%	13%
Não melhorou	3	0	4	3	2	9	9%	0%	14%	21%	18%	13%
Falta de condições de trabalho do professor	12	3	2	3	0	8	36%	16%	7%	21%	0%	11%
Ficou desinteressado	8	1	3	0	1	5	24%	5%	11%	0%	9%	7%
Têm vida sacrificada	0	0	0	1	1	2	0%	0%	0%	7%	9%	3%
Outros motivos	4	7	5	2	0	14	12%	37%	18%	14%	0%	19%
TOTAL	33	19	28	14	11	72	100%	100%	100%	100%	100%	100%

ARREPENDIMENTO - TOTAIS

	PEB-1	PEB-2 Linguagens	Humanas	Exatas	Biológicas	PEB-2	PEB-1	PEB-2 Linguagens	Humanas	Exatas	Biológicas	S PEB-2
Sim	33	19	28	14	11	72	8%	5%	10%	5%	6%	6%
Não	344	308	223	241	138	910	79%	80%	81%	81%	73%	80%
Em branco	44	32	16	27	29	104	10%	8%	6%	9%	15%	9%
Sem sentido	3	4	3	6	1	14	1%	1%	1%	2%	1%	1%
Não tive retenção	7	13	6	8	8	35	2%	3%	2%	3%	4%	3%
Minha matéria não reprova	2	8	0	0	1	9	0%	2%	0%	0%	1%	1%
TOTAL	433	384	276	296	188	1144	100%	100%	100%	100%	100%	100%

QUESTÃO 5 - PERCEPÇÃO NEGATIVA

	PEB-1	PEB-2 Linguagens	Humanas	Exatas	Biológicas	PEB-2	PEB-1	PEB-2 Linguagens	Humanas	Exatas	Biológicas	S PEB-2
Discordância categórica	93	40	47	56	13	156	20%	14%	26%	26%	8%	19%
Discordância fundamentada, racional	204	120	51	78	71	320	43%	42%	28%	36%	45%	38%
Omissão/ passividade	69	60	44	47	27	178	15%	21%	24%	22%	17%	21%
Cautela/ desconhecimento	59	34	22	11	18	85	12%	12%	12%	5%	11%	10%
Sugestões/ reivindicações	47	34	17	22	30	103	10%	12%	9%	10%	19%	12%
Sem sentido	2	0	0	1	0	1	0%	0%	0%	0%	0%	0%
TOTAL	474	288	181	215	159	843	100%	100%	100%	100%	100%	100%

QUESTÃO 6 - PERCEPÇÃO POSITIVA

	PEB-2					
	PEB-1	uagens	manas	Exatas	lógicas	PEB-2
Concordância total com a política	43	42	22	14	26	104
Concordância em parte/ com ressalvas	220	131	79	92	53	355
Omissão/ passividade	78	53	36	63	40	192
Cautela/ desconhecimento	60	19	23	15	13	70
Sugestões/ reivindicações	80	90	37	42	35	204
TOTAL	481	335	197	226	167	925

	PEB-2					
	PEB-1	uagens	manas	Exatas	lógicas	**PEB-2**
	9%	13%	11%	6%	16%	11%
	46%	39%	40%	41%	32%	38%
	16%	16%	18%	28%	24%	21%
	12%	6%	12%	7%	8%	8%
	17%	27%	19%	19%	21%	22%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

DADOS DE RETENÇÃO

IDADE ADEQUADA/ATRASO

Obs. Os respondentes de 2001 *não estão contabilizados*

	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM
Abaixo da idade	0	8	0	0%	1%	0%
Idade correta	222	290	9	50%	49%	2%
1 ano de atraso	98	144	215	22%	24%	38%
2 anos de atraso	61	55	112	14%	9%	20%
acima de 3 anos de atraso	62	88	234	14%	15%	41%
Não respondeu	0	9	0	0%	2%	0%
TOTAL	443	594	570	100%	100%	100%

SÉRIES DA RETENÇÃO

	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM
CB	207	131	94	56%	23%	15%
3a.	113	81	60	31%	14%	9%
4a.	48	56	35	13%	10%	5%
5a.	0	108	117	0%	19%	18%
6a.	0	105	73	0%	19%	11%
7a.	0	61	69	0%	11%	11%
8a.	0	25	27	0%	4%	4%
1o.	0	0	116	0%	0%	18%
2o.	0	0	55	0%	0%	9%
3o.	0	0	49	0%	0%	8%
Não respondeu	1	0	0	0%	0%	0%
TOTAL	369	567	646	100%	100%	100%

NÚMERO DE RETENÇÕES

	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM
Nenhuma	110	192	122	25%	32%	21%
1	179	236	204	41%	39%	35%
2	85	105	150	19%	18%	26%
3	41	53	73	9%	9%	13%
4	10	6	21	2%	1%	4%
5 ou mais	2	3	2	0%	1%	0%
Não declarou	12	3	7	3%	1%	1%
TOTAL	439	598	579	100%	100%	100%

DISCIPLINAS DA RETENÇÃO

	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM
Matemática	200	240	322	37%	31%	29%
Português	177	207	246	33%	27%	22%
História	51	113	116	9%	15%	10%
Geografia	42	92	66	8%	12%	6%
Ciências	40	98	60	7%	13%	5%
Inglês	0	6	34	0%	1%	3%
Educação Artística	0	3	14	0%	0%	1%
Educação Física	0	2	0	0%	0%	0%
Química	0	0	86	0%	0%	8%
Física	0	0	82	0%	0%	7%
Biologia	0	0	57	0%	0%	5%
Filosofia	0	0	14	0%	0%	1%
Sociologia	0	0	8	0%	0%	1%
Psicologia	0	0	7	0%	0%	1%
Não sei/ outras	20	5	0	4%	1%	0%
Todas	8	0	0	1%	0%	0%
TOTAL	538	766	1112	100%	100%	100%

RETENÇÃO POR FALTAS

	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM
Sim	60	59	73	14%	11%	14%
Não	323	384	456	78%	70%	86%
Não respondeu	31	109	0	7%	20%	0%
TOTAL	414	552	529	100%	100%	100%

QUESTÃO 1 - MOTIVOS DA RETENÇÃO

	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM
A professora castigava/ broncas	3	0	0	1%	0%	0%
Abandono/ desistência	2	17	15	0%	2%	2%
Aspectos cognitivos*	135	139	186	27%	20%	23%
Aspectos comportamentais***	66	72	54	13%	11%	7%
Aspectos motivacionais**	120	175	209	24%	26%	26%
Assiduidade	45	51	46	9%	7%	6%
Cansaço físico	0	0	6	0%	0%	1%
Doença	6	10	15	1%	1%	2%
Em branco/ não sei	37	105	117	7%	15%	15%
Em várias disciplinas/ pelo Conselho	1	1	4	0%	0%	0%
Falta de condições financeiras p/ material	0	1	0	0%	0%	0%
Falta de trabalhos/ tarefas/ atividades	24	12	4	5%	2%	0%
Falta de transporte	0	1	0	0%	0%	0%
Faltas nas provas/ na recuperação	6	11	6	1%	2%	1%
Greve/ faltas/ mudança de professores	0	8	2	0%	1%	0%
Ilegível/ incoerente	5	0	0	1%	0%	0%
Imaturidade/ conversa	19	20	30	4%	3%	4%
Implicância de professores	0	9	3	0%	1%	0%
Letra ruim	3	0	0	1%	0%	0%
Mereceu/ a professora estava certa	5	0	0	1%	0%	0%
Não decorava	1	0	0	0%	0%	0%
Não falava português	0	0	1	0%	0%	0%
Não gostava da matéria/ do professor	0	3	0	0%	0%	0%
Problemas familiares	3	6	21	1%	1%	3%
Professor ruim/ faltoso	8	27	37	2%	4%	5%
Trabalho	1	5	23	0%	1%	3%
Transferido de outras escolas	15	11	24	3%	2%	3%
TOTAL	505	684	803	100%	100%	100%

*Aspectos cognitivos(dificuldades leitura/ escrita/ compreensão/ raciocínio/notas baixas)

**Aspectos motivacionais (falta de atenção/dedicação/compromisso/participação/estudo/interesse)

***Aspectos comportamentais (indisciplina/ bagunça/ brincadeiras/preguiça/vagabundagem/palavrões/brigas)

QUESTÃO 2 - CONHECIMENTO APÓS RETENÇÃO

	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM
Sim	435	377	369	83%	84%	62%
Não respondeu/ incoerente/não entendeu	58	10	134	11%	2%	22%
Não/fiquei na mesma	34	60	95	6%	13%	16%
TOTAL	527	447	598	100%	100%	100%

JUSTIFICATIVAS

	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM
Matérias melhores/mais interessantes	10	16	5	50%	30%	22%
Notas melhores	6	10	7	30%	19%	30%
Professores melhores/mais calmos	4	27	11	20%	51%	48%
TOTAL	20	53	23	100%	100%	100%

SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À RETENÇÃO

	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM
Arrependimento	12	80	89	20%	75%	24%
Conformismo/ foi bom repetir	10	0	0	17%	0%	0%
Compreensão	0	0	36	0%	0%	10%
Desânimo	1	0	9	2%	0%	2%
Frustração	0	0	53	0%	0%	14%
Tristeza/não queria ficar para trás	34	22	121	57%	21%	32%
Raiva/injustiça	0	3	59	0%	3%	16%
Vergonha	3	1	8	5%	1%	2%
TOTAL	60	106	375	100%	100%	100%

QUESTÃO 3 - MUDANÇA DE ATITUDES APÓS RETENÇÃO

	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM
Sim	280	298	348	75%	58%	70%
Não	43	94	113	11%	18%	23%
Não respondeu	41	110	30	11%	21%	6%
Sem sentido	10	15	6	3%	3%	1%
TOTAL	374	517	497	100%	100%	100%

ATITUDES

	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM
Maior motivação**	215	185	217	48%	51%	46%
Melhor comportamento*	128	52	40	29%	14%	8%
Maior responsabilidade/amadurecimento***	86	101	173	19%	28%	37%
Menos faltas/cabulação	10	20	32	2%	6%	7%
Maior valorização da escola	8	5	11	2%	1%	2%
TOTAL	447	363	473	100%	100%	100%

*Melhor comportamento(aprendeu a lição/mais disciplina/educação/menos brincadeira/bagunça/palavrões/brigas)
**Maior motivação(atenção/interesse/força de vontade/estudo/dedicação)
***Maior responsabilidade/amadurecimento(fez trabalhos/tarefas/lições)

QUESTÃO 4 - BENEFÍCIOS APÓS RETENÇÃO

	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM
Sim	240	252	276	61%	44%	40%
Não/mais ou menos/prejudicou/ficou atrasado	80	187	281	20%	33%	41%
Resposta incoerente/não respondeu/não sabe	74	132	132	19%	23%	19%
TOTAL	394	571	689	100%	100%	100%

TIPO DE BENEFÍCIO

	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM
Maior conhecimento*	170	126	131	53%	45%	35%
Maior motivação**	82	86	107	26%	30%	28%
Maior amadurecimento***	44	57	113	14%	20%	30%
Maior rendimento na série seguinte	18	12	27	6%	4%	7%
Recebeu ajuda	5	2	1	2%	1%	0%
TOTAL	319	283	379	100%	100%	100%

*Maior conhecimento/entendimento/inteligência/notas melhores
**Maior motivação:atenção/esforço/interesse/esperteza
***Maior amadurecimento/ responsabilidade

QUESTÃO 5 - PERCEPÇÃO NEGATIVA

	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM
Discordância categórica*	56	114	134	16%	24%	28%
Discordância fundamentada**	116	210	214	33%	45%	45%
Omissão/ passividade	171	115	83	48%	25%	18%
Cautela/ desconhecimento	12	12	25	3%	3%	5%
Sugestões/ reivindicações	0	6	15	0%	1%	3%
Sem sentido	0	10	3	0%	2%	1%
TOTAL	355	467	474	100%	100%	100%

*Discordância categórica/ emocional/ bloqueio
**Discordância fundamentada, racional

QUESTÃO 6 - PERCEPÇÃO POSITIVA

	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM	4a. SÉRIE	8a. SÉRIE	3o. EM
Concordância total com a política	238	194	102	65%	50%	28%
Concordância em parte/ com ressalvas	101	46	85	28%	12%	23%
Omissão/ passividade	14	134	150	4%	34%	41%
Cautela/ desconhecimento	12	10	10	3%	3%	3%
Sugestões/ reivindicações	0	7	21	0%	2%	6%
TOTAL	365	391	368	100%	100%	100%

APÊNDICE - QUESTÕES 5 E 6 - PROMOVIDOS/RETIDOS

	4a. SÉRIE Promovidos	4a. SÉRIE Retidos	TOTAL 4a.	4a. SÉRIE Promovidos	4a. SÉRIE Retidos
Concordância	187	47	234	57%	41%
Discordância	116	58	174	36%	50%
Sob condições	7	1	8	2%	1%
Indecisos/ incoerentes	14	9	23	4%	8%
Não respondeu	2	1	3	1%	1%
TOTAL	326	116	442	100%	100%

	8a. SÉRIE Promovidos	8a. SÉRIE Retidos	TOTAL 8a.	8a. SÉRIE Promovidos	8a. SÉRIE Retidos
	169	56	225	40%	28%
	214	116	330	50%	58%
	9	8	17	2%	4%
	25	13	38	6%	7%
	10	6	16	2%	3%
	427	199	626	100%	100%

	3o. EM Promovidos	3o. EM Retidos	TOTAL EM.	3o. EM Promovidos	3o. EM Retidos
	122	29	151	27%	23%
	274	75	349	60%	60%
	23	9	32	5%	7%
	22	4	26	5%	3%
	16	9	25	4%	7%
	457	126	583	100%	100%

ENTREVISTAS
PROFESSORAS POLIVALENTES (*)

(*) Os nomes das professoras são fictícios.
Nos depoimentos, os nomes das escolas estão omitidos, registrados como (...).

Professora Maria – Escola Beta – Comunidade Escolar Butantã

Professora Célia – Escola Beta – Comunidade Escolar Butantã

Professora Bernadete – Escola Delta – Comunidade Escolar USP

Professora Marilu - Escola Delta – Comunidade Escolar USP

PROFESSORA MARIA

P- Então, vamos começar, Maria, pelo seu depoimento daquela época. Você tinha 9 anos de trabalho, de fato, e você contou aqui que raramente ocorrem casos de retenção. O motivo principal era que o aluno faltava muito, e não tinha nem a família, nem a escola tinham interesse. Os professores anteriores também não haviam se preocupado, etc e tal. Aí você falou assim: eu perguntava lá, se você teve notícias dos alunos retidos. Você disse que "não, porque existe uma grande mobilidade social que leva os alunos a mudar constantemente de escola. Além disso, é muito difícil acompanhar os alunos que mudam de classe, embora permaneçam na mesma escola." Então, eu queria saber isso: por que é difícil acompanhar aluno dentro da mesma escola, estando em classes diferentes?

R- Ah, porque depois que o aluno passa para a série subsequente o contato fica só na HTPC, entendeu, que o outro professor comenta, você vê o aluno, ele fala oi para você, mas você não tem mais aquele contato, né, que você tinha antes, e as discussões são só nos HTPC sobre o aluno. E tem mudado muito esse negócio de conselho de classe. Antes o conselho era mais detalhado sobre o aluno, hoje não. Hoje eles pedem um gráfico, pedem a porcentagem, o conselho é isso, acho muito vago esse conselho, acho que devia ser mais detalhado...

P- E você comentava, assim, entre vocês, entre as professoras, sobre o acompanhamento da criança, por exemplo: uma professora teve o Joãozinho lá, ele veio para você nesse ano, então vocês costumam comentar como ele era antes, que dificuldade ele tinha?

R-É, a gente é assim, por uma questão até de ética a gente não costuma ficar falando assim, olha, o Joãozinho venceu, mas não sabia nada, porque isso e aquilo... porque acaba o seguinte, porque quando você pega um aluno com dificuldades, porque sempre tem um aluno assim, a gente costuma não ficar comentando do professor anterior, por que o aluno não aprendeu...

P- Para não melindrar...

R-É, porque acaba assim, se ele passou para você, você dá conta do recado, acho que a função sua essa, né, independente do que ficou lá atrás, é uma falha? É, precisa ser arrumada? Precisa, agora, se não foi feita no ano que ele ficou com a outra professora, eu vou ter que tentar sanar pelo menos a dificuldade que eu encontrei.

P-Me diz uma coisa, por que você acha que essa dificuldade que o outro professor não conseguiu fazer, dar conta daquela falha?

R- É porque... é assim: eu nem atribuo ao outro professor a culpa, pelo seguinte: as falhas de aprendizagem são imensas, que a gente tem de dar conta, não é o professor só, é todo um sistema junto, né? Por exemplo, o aluno que não tem uma assistência em casa, que ninguém liga, que ele não lê, ele não vê nada, que a mãe não sabe nem quem é a professora, então ele não tem entusiasmo para estudar, ele vem para cá e chegando aqui é que ele vai ter as 6h comigo. Agora, pode ser que em muitos casos, alguns professores se omitem, não sei, ele deixa de lado... eu não costumo deixar aluno de lado, eu vou atrás de todos.

P-Você tem muitos?

R- Muitos.

P- Quantos?

R- Eu, por exemplo, peguei uma sala com dez alunos alfabetizados e 21 que não sabiam nem o nome.

P- Que série?

R- Segunda série, desses 21 que não sabiam nem o nome deles, eu recuperei quase todos, ficaram assim: dois que estão aí, não estão se recuperando, não tem interesse, já tentei de tudo... tem reforço paralelo, mas mesmo assim ainda não dominaram metade do que eu queria.
P-Me que diz uma coisa, qual é a tua formação?
R- Ah, eu tenho universidade, eu tenho pedagogia.
P- Você fez magistério no Estado?
R- Não, eu fiz direto pedagogia.
P- Você nunca tinha dado aula antes?
R- Não.
P- Não passou pelo magistério?
R- Não, eu fui fazer a faculdade, daí, no segundo ano de faculdade...
P-Você fez colegial regular?
R-Sim.
P- E onde você fez pedagogia?
R- Pedagogia, eu fiz na faculdade Tibiriçá, Ciências e Letras. Tibiriçá, ali na 9 de julho.
P-Tá. Não é uma faculdade de renome, não é?
R- É, não é, não é... é uma faculdade boa...
P-Você acha que ela te deu uma boa base para enfrentar uma sala de aula, quando você saiu de lá? Você se sentia preparada para dar aula?
R-Eu acho que, na realidade, eles preparam sim, porque a faculdade te passa muita coisa que você nunca ouviu falar.
P- Na hora você não dá valor...
R- Na hora, você sabe, porque é humanas, você vê... pedagogia só tem humanas, não é... então é educação... como é que se fala, educação... na Grécia e... então tem muita história, eles dão muita teoria, mas lá na faculdade, você não aprende a dar aula, você aprende a dar aula quando você está aqui.
P-Você teve muito estágio? Por que... quando foi que você fez...
R-Eu acho que foi em 86, por aí...
P-Então, não tinha essas 300 horas de estágio que tem hoje...
R-Acho que não.
P-Era menos?
R-Era menos e as escolas fechavam e eles não gostavam muito de estagiário, hoje eu não sei, hoje está bem aberto...
P-Hoje também não gostam.
R-Mas hoje está mais aberto...agora...você só aprende a dar aula na prática, quando vem para a escola, quando você pega sua sala, você começa a dar aula, aí, você aprende na prática, aprende no dia-a-dia, eu sou uma professora muito próxima do aluno, o que não ocorre hoje em dia.
P-E você teve a ajuda de colegas, de coordenação?
R-É, coordenação também ajuda, quando você tem um coordenador disposto a te reciclar, a passar novidades para você, ele te ajuda muito, agora... eu leio muito à parte, fora da escola, então, tudo que sai sobre educação eu tenho, tudo, tenho a revista Recreio, a Veja, tudo...
P-Você sempre trabalhou com alfabetização?
R-Sempre.
P-Nunca pegou terceira e quarta série?
R-Já peguei terceira e quarta.

P-O que você gosta mais?
R-Eu gosto mais de ficar entre primeira e segunda.
P-Alfabetização.
R-Alfabetização, agora, terceira e quarta, já peguei várias vezes, não é que eu não goste, eu me identifico mais na primeira e segunda.
P-Você é efetiva?
R-Sou.
P-Você prestou concurso no estado?
R-Sim.
P-E passou de cara?
R-Ah, sim, tinha 11.000 candidatos, eu fui número 290.
P-Ah, achei legal.
R-E outra coisa, inclusive eu fiz um curso que a delegacia de vocês... chamado "Por trás das letras", esse curso é bárbaro, esse curso é maravilhoso.
P-Você lembra quem é que dava esse curso?
R-Ah, o nome dela agora... não... era a (...), acho que era diretora de escola, eu não sei... parece particular, agora... esse curso tem um material riquíssimo sobre alfabetização . Quem fez, aprendeu muito com ele, porque lá é onde a criança começa a grudar os textos. Ela ... porque mudou muito o conceito de alfabetização com essa progressão continuada, que antes era assim: antes era...o cara não sabe, é retido num outro tempo. Hoje não, hoje a gente já avalia a criança num outro ângulo, o que ela conseguiu, em que estágio ela está, porque que ela ainda não segmenta, por que ela gruda o texto, e uma coisa que eu acho que a progressão afetou é que a criança agora tem um tempo maior para se alfabetizar. Não é em um ano que ela se alfabetiza, tem umas que levam até quatro. Tem criança que chega na quarta série analfabeta, agora, porque não aprendeu...é o que a gente está querendo discutir, querendo achar soluções.Como, soluções?Por que que essa criança não aprende, você senta com ela normalmente, eu indico um psicólogo... normalmente, eu já percebo logo...se eu percebo que ela não aprende o básico, que é o básico, ela não aprendeu, eu indico um psicólogo.
P-E eles têm condição de ir para um psicólogo?
R-Tem assim, o Estado, no posto de saúde tem, e tem a Usp também que atende. Só que demora muito, mas eu mando o psicólogo porque o psicólogo é um profissional que estudou muito o ser humano, né, muito melhor do que um pedagogo, então ele vai saber, sentar com essa criança e ver onde ela está errando...
P-E você já teve resposta desses encaminhamentos que você fez?
R-Já, já tive.
P-E o que é mais freqüente, o que aparece?
R-Eu acho assim, a maioria que eu mandei para o psicólogo... dois casos dessa escola, estão na classe especial. Eu acho que também tem, no Estado, disléxicos, muitos são e a gente não percebe por que ele não aprende, por que disléxico não guarda, né, a memória dele é...
P-Mas ele vem com um diagnóstico para você?
R-Não vem, não vêm...
P-E como é que você fica sabendo o que o psicólogo falou?
R-Não, vem quando vai para o psicólogo, vem com o diagnóstico, vem escrito, né, que classe que ele vai frequentar, o nível que ele está...
P-E ainda existe classe especial?
R-Existe, aqui nesta escola tem uma.

P-Parece que eles disseram que eles iam colocar na classe...
R-... a partir do ano que vem (2004) o governo vai colocar na classe comum, é uma coisa que eu acho outro erro também, porque é uma série de... isso aí tem que ser muito sério porque você tem 35 alunos normais, você vai ter dois incluídos, sei lá, e como trabalhar com essa inclusão se você não tem formação para isso?
P-Quem dá aula nessa classe especial?
R-É uma professora... que tem...
P-Especialização?
R-Especialização.
P-Por que, antigamente, havia uma lei que tinha que ser psicólogo.
R-Eu acho correto, o lógico, teria que ser psicólogo mas ela não é, não. Acho que é uma coisa na faculdade que você faz, uma adaptação...
P-É uma especialização para...
R-Isso. Agora, essa inclusão... é muito sério. Eu tenho um menino "incluído" na minha sala, experimento, né, mas eu vejo assim como é difícil aquele menino.
P-Qual é a dificuldade dele?
R-Ele tem doze anos...
P-É problema mental?
R-Ele tem problema neurológico, ele tem idade mental que não bate, assim... que nem... ele tem doze anos, mas a idade dele mental assim, é 5,7, no máximo.
P-Isso já vem escrito no diagnóstico?
R-Vem, vem escrito. Ele estava na escola particular e a mãe achou por bem colocar na minha sala como experimento, ele não está matriculado e tal, mas eu acho difícil atender ele...
P-Por quê?
R-Porque ele precisa uma atenção muito maior que os outros e às vezes você não consegue dar essa atenção para ele, porque? Por que você tem 32 alunos, trinta e cinco no máximo e quando eles pegam o seu ritmo, você não tem tempo para atender outros, não dá para você parar toda hora para conversar com aluno especial. O certo seria, eu acho, o correto, era dois professores ou...
P-Ou ter um auxiliar de classe...
R-Exatamente. Ou menos alunos, porque como é que vai atender um aluno especial com 35...
P-Porque, num certo aspecto, não sei o que você acha, você colocar uma criança com alguma deficiência junto com outros para a socialização dela é melhor.
R-É melhor, incluir, incluir, o social...ela está ali.
P-Porque isso favorece ela não ser discriminada pelos amigos.
R-Exatamente...
P-Do ponto de vista moral, social... é válido.
R-Mas do ponto de vista pedagógico vai ficar a desejar...
P-Porque precisaria outro tipo de recurso.
R-Tem um tipo de aluno especial que não entende o que você fala, ele não entende sua linguagem porque ele é meio surdo, ele é meio... então como é que você vai trabalhar isso, isso é muito sério, não pode incluir assim, não poderia incluir assim de uma vez.
P-Ainda mais sem equipamentos para surdos, não é? E os cegos, tem algum caso aqui, com alguma deficiência visual?
R-Ainda não.
P-Aqui a classe especial é para deficiência mental?

R-É, na faixa dos educáveis, ela trabalha só com aqueles... que...não são... aqueles que não dá aquelas crises, porque você não tem aparato para isso, né? Eu tenho um DM na minha sala e ele cresceu muito. Ele está muito esperto, porque é o seguinte, eu sou muito ativa, ele copia, sim, ele está ali, bem mais esperto, mas as crianças não aceitaram ele direito porque tem dois, não sei se porque ele é grandão, sei lá, não querem sentar com ele, não querem ele no grupo... eles sentem uma rejeição grande, por isso, eu não sei, já foi trabalhado com elas, que é inclusão, que é um amiguinho de classe, mas elas não querem. Não querem sentar com ele de maneira nenhuma, então eu falo para eles assim - que eles têm que incluir, que é um amiguinho como qualquer outro, vamos trabalhar juntos, e o Guilherme sente assim...claro, a coisa, né, a rejeição... mas a rejeição é das crianças...
P-E o preparo que vocês recebem para a inclusão?
R-Olha, eu não estou recebendo nenhum preparo, nenhum.
P-Nem teórico, nem...
R-Nem teórico, dizem que a AACD abriu um curso para professores, mas não assim...
P-Mas a AACD só lida com deficientes, então ela não tem a experiência de misturar as crianças.
R-Ainda não tem, vão fazer a partir do ano que vem, eu acho que precisa ser mais sério isso, dar mais cursos, dar mais preparação para professor comum trabalhar isso.
P-Pois é, então você... naquela época, você se colocou a favor.
R-E ainda continuo a favor!
P-Então, agora, vamos seguir. O que você já falou, a gente passa por cima. Então, você acha, está a favor dessa política educacional. Por que você é a favor dela?
R-Eu sou a favor dela porque reprovação não resolve o problema. A criança fica retida na série muito tempo e ela fica negativa, coitada, porque ela fica toda hora reprovada e ela vai se sentir uma pessoa inútil, então eu acho que a progressão continuada é um programa muito bom, ela apenas tem que adequar mais o currículo à nossa realidade do país, porque você vê, nós temos uma avaliação chamada SARESP que não corresponde com a realidade que nós vivemos, você está entendendo? Você coloca um Saresp para uma criança, por exemplo, que nunca viu uma revista Recreio, como é que ela vai trabalhar a questão da Recreio, se ela nunca pegou uma revista dessa...
P-E o que eles costumam perguntar, por exemplo, que você se lembra, do Saresp, que te chamou a atenção, assim, que é inadequado?
R-Eu acho assim: inadequado no SARESP...(Demora para responder)
P-Você lembra de alguma...
R- O tipo de texto que as nossas crianças não têm acesso, você entendeu? A questão que eles colocam lá ou é uma propaganda que eles têm que deduzir e entender ou texto de Revista Recreio, que é o que eu já te falei, eles não lêem, eles não têm acesso, para elas, com essa revista...
P- Propaganda, não...
R- Propaganda, a que nós temos acesso, é mais a que está na moda, é o Extra, o Carrefour, é o que eles vivem. O Saresp coloca coisas que as crianças não estão acostumadas...
P- E você lembra de alguma coisa? Para eu entender...
R- É difícil... (pausa) Bom, eu lembro de um exercício que eles colocaram, um texto que ia ter uma... o mundo ia acabar... por uma galinha: uma galinha saiu contando para todo mundo que ia acontecer isso. Aí, quando chegou na questão da criança entender, eles colocaram então assim: o cocoruto é a cabeça dela... então a criança não entende essa coisa, sabe, o que é o

cocoruto, para ela... então, os textos do Saresp são bem dúbios, assim, para a nossa realidade aqui, é bem assim...
P- Vocês têm material, por exemplo, para trabalhar textos diferentes, paradidáticos?
R- Não, quer ver, olha, o governo trabalha com um livro didático fora da realidade do Saresp, fora da realidade, os livros aqui...
P- Mas antigamente, no tempo que eu era diretora - eu me aposentei em 98 - a gente recebia uma listagem de livros, que eram os professores que escolhiam.
R- Sim, mas a gente tem a escolha de livros que vem lá, já prévia, do que você tem que escolher.
P- Já tem uma escolha prévia do que chega para você?
R- É, o livro didático que o governo, as licitações que ganham, já não são livros interessantes, entendeu? Que o que cai no Saresp são coisas interessantes para a criança, mas a criança não tem acesso a isso, entendeu? Livro didático, tem o que...
P- Mas aí, eu te pergunto, é isso que eu queria saber: a escola não tem como trabalhar essas coisas interessantes? Ela não tem material? Por exemplo, sala de leitura?
R- Não tem, não tem, por exemplo: o Saresp, você vai... por exemplo, a Revista Recreio, que é uma revista cara, que sai toda semana. Se a escola tivesse essas revistas aqui na sala de leitura, tivesse um aparato que você possa usar um xerox grátis para as crianças, que elas não têm dinheiro para pagar, então a gente não tem condições para dar materiais melhores... assim, esse material aqui, você tá entendendo? Porque você pega ótimas revistas, eu tenho muita revista, você vê, muito boas... e uma outra coisa que a progressão continuada trouxe de bom é que ela tirou aquela coisa de seguir só aquilo, então a progressão continuada deu abertura para trabalhar muita coisa boa fora do livro didático. Eu, por exemplo, não uso livro didático, eu uso assim: eu dou para as crianças, para elas terem referência, ter uma escrita em casa, mas normalmente, eu não uso livro didático, eu conto com revista, CD-ROM, Revista Recreio, Revista Nova Escola, revista que traga conteúdo que a criança possa se interessar.
P- E aqui, vocês têm laboratórios de informática?
R- Não temos, a criança aqui é pobre. A clientela é bem pobre, falta uma sala de informática, que todo mundo já tem na escola particular. Nós não temos nada de computação para crianças. O que é que mudou para elas? Ainda nada! Nós estamos no giz e na lousa, o material que o professor traz é ele quem banca, é ele quem vai atrás. Agora, o governo já teve, ele já abriu também umas discussões legais, essa coordenadora aí... teve, nós fomos no Masp, nós visitamos o Museu do Ipiranga, mas o que acontece, é uma pena que todo mundo não pode ir, por quê? Porque eles não têm dinheiro para ir, o correto seria cultura para todo mundo.
P- Ah, tá. Quem é todo mundo?
R- Que o governo desse pelo menos o transporte, que é o que a gente tem que pagar para ir lá.
P- E daí, esse dinheiro sai de onde, são vocês que pagam?
R- Sai dos alunos, eles têm que pagar, pagar para ir num museu, pagar para ir num teatro, então, o que acontece, acaba não atendendo a clientela, porque a metade deixa de ir por causa do dinheiro.
P- Acaba sendo mais discriminado ainda...
R- Exatamente!
P- ... porque alguns vão e os outros ficam chupando o dedo.
R- Exatamente, e além do que, se é para estender a cultura a todos, então que faça uma política que atenda a todos, porque não adianta, por exemplo, ter uma escola que atenda 35 alunos, daí uns vão no museu e o resto fica, quer dizer, é mais discriminatório ainda.

P- Deixa eu falar uma coisa: a progressão continuada, além de ter motivos pedagógicos, não sei se você já leu o texto da lei, você leu? A deliberação 9, a Indicação 8?
R- Não, eu tenho em casa, mas, assim, eu não... pode ser que já tenha lido, mas não assim... de cabeça, eu não lembro...
P- Porque diz lá o texto da lei, que ela foi adotada por motivos pedagógicos e também por motivos econômicos...
R- É, tinha que dar seus recados, né? É que reprovação sai caro, né, reprovar aluno sai o dobro.
P- Então, quais as razões para a adoção dessa política? Na sua cabeça, o que pesou mais? Você acha que esse projeto, a progressão continuada, foi oportuno, é oportuno do ponto de vista político, econômico, social, cultural?
R- Bom, agora, vamos entrar na política, né, porque ele, o político aqui... econômico... só se for por parte do governo não estar reprovando, não está gastando dinheiro, né... o social... eu acho assim... ele trouxe aquela... ele tirou aquela... "Sombrio" do reprovado, né, você é retido, né, você já foi repetente, né, eu acho que na parte social, ela melhorou muito isso. Não tem isso: olha, você é rotulado de repetente, você já fez várias vezes... cultural... ela trouxe inovações para a gente, mas ainda falta mais, eu acho que ainda falta muito.
P- E politicamente, para o governo, para a imagem do governo, para desenvolvimento de outras ações do governo, você acha que tem alguma coisa por trás disso?
R- Eu acho que... é lógico que tem, deve ter aí uma cobrança no país, nos EUA, no Banco Mundial, deles quererem mostrar tudo bonitinho, tudo lindo, tudo funcionando, é uma política... eles querem mostrar isso, que tá tudo lindo na teoria, mas na prática nós estamos muito atrasados ainda em tudo, não só na educação, como em outros terrenos, recursos, tecnologia. Por exemplo, eu tenho giz e lousa e a minha parte que eu coloco por fora...
P- Então, sobre essa política, né, que permitiu a vocês assumirem - porque é uma mudança grande - então vocês saíram de um sistema e entraram em outro... e qual foi o suporte que vocês receberam? Treinamento, esclarecimento, comunicação para isso, como é que foi?
R- Olha, eu acho assim, que treinamento é como eu te falei: eles deram algum treinamento, como foi aquele "Portais das letras" que foi muito bom... eles introduziram a Emilia Ferreiro, o Vigotsky, né, aqueles lá, então eles trouxeram inovações, assim, de políticas que deram certo em outros países, trouxeram para cá... agora, consulta, eles não fizeram para a gente.Eles colocaram implementação...
P- E como é que vocês... é uma curiosidade que eu tenho, como é que eles fazem treinamentos sobre Vigotsky, o que é que sobrou para você, porque é uma coisa complexa, é um texto complexo, como é que eles treinam vocês, por exemplo, sobre Vigotsky, Emilia Ferreiro, construtivismo, como é que fica isso?
É... por exemplo, eu...foi assim: na faculdade, eu conheci muito Emilia Ferreiro, estudei muito, depois veio essa moda - que construtivismo é modismo, né, inclusive já foi banido em outros países. O construtivismo, por si só, não funciona.Por que é que ele não funciona? Porque... uma criança vai construir, como? Ela só constrói conhecimento se tiver base e a base... não é só você pensar que a criança vai construir só...
P- A partir do nada...
R- Ela não constrói sozinha jamais, uns tijolinhos, cimento, para ir fazendo uma casinha, né, tem que ter a base, então o construtivismo é modismo, ele não dá receita, tanto é que não tem livro nenhum, ele fala sobre Emilia Ferreiro, sobre esse Vigotsky, é uma teoria... Emilia Ferreiro trabalhou com crianças de 6 anos, não do Brasil, crianças que tem um acesso à

cultura, coisa que aqui não temos... e o construtivismo, assim, ele é bom se você souber trabalhar ele... ele é bom assim, ele tem material que te auxilia, mas ele não é uma coisa pronta, ele não tem receita, se não tem receita, não é tão bom assim, porque todos nós aprendemos com a receita velha, eu fui alfabetizada com o "Caminho suave", entendeu? Muito bem, agora, claro que você pode melhorar, pode, você é alfabetizado, você vai ler mais, quanto mais você ler, mais você aprende, é o que eu falo para os meus alunos, quanto mais informações você tiver, mais culto você vai ficar, mas você tem que procurar.
P- Mas eles lá, essa capacitação que vocês receberam, foi através da delegacia de ensino?
R- Foi, foi, esse curso foi a delegacia que deu, o "Por trás das letras". Todas as delegacias chamou lá para capacitar, naquela rotina.
P- Todo mundo, todos os alfabetizadores, ou eram alguns?
R- Não, eram todos eles abrem a rede para todos.
P- E me conta uma coisa, como é que foi a reação junto a outros professores, teve rejeição, teve motivação, o pessoal ficou motivado, o pessoal ficou com o pé atrás, como é que aconteceu?
R- Olha, é assim: porque, no começo, é esse negócio de progressão...
P- O pessoal ficou assustado?
R- Ficou assustado, todo mundo fica assustado com mudança, porque é... muitos professores ainda têm aquela mentalidade, tinham a mentalidade do tradicionalismo, aí... não sabe, não vai passar... e no começo, teve muita rejeição, teve muita discussão em cima disso e os mais novos que vieram, assim, com uma outra visão, assim... já aceitavam mais fácil, né, porque eu gosto muito do novo, mas tem gente que não gosta, tem gente que não gosta do novo, mas experimentar o novo pode ser bom, né, não precisa você abolir o velho.
P- Mas, houve uma motivação por parte deles, eles se preocuparam com essa questão da motivação?
R- Muito, a gente ficamos, nós ficamos preocupados, claro que, se é uma coisa que vai mudar totalmente, mexe muito com os professores.
P- Porque você tem implementadores de diversos níveis...
R- Claro.
P- Tem um professor lá na ponta da linha, que é aquele que vai na sala de aula, vai implementar a política...
R- É lógico.
P- Mas, atrás do professor, tem o diretor, tem o coordenador pedagógico, tem o supervisor, tem a delegacia. Esse pessoal, como um todo, agiu no sentido de favorecer a implementação?
R- Lógico que sim, eles agiram, né, porque é também o trabalho deles, né, porque mexeu com todo um sistema, veio de cima para baixo, quer dizer, quem que sobrou? Sobrou os professores, né, estamos na ponta de tudo.
P- Isso aqui, você já falou, né, o transporte, a intervenção, você disse que falta muito ainda.
R- Falta muito, eu acho que falta muito.
P- Que houve alguma coisa, mas ficou faltando, né...o que está apontado na lei... o que está acontecendo na prática...
R- É, na prática, na prática...
P- Cursos e materiais, você já falou...
R- Cursos... mais cursos, mais reciclagem, mais abertura de cultura para os alunos, grátis... não é coisa que eles paguem, né, é que o governo tem, se você for analisar, ele tem. Se a prefeitura pode mandar ônibus de graça, por que que ele não pode, será que não tem cinco

ônibus para mandar aqui uma vez no mês, sei lá, uma vez no ano, não tem? Quem sabe? Dinheiro tem, agora ele não quer usar,né? Não sei se ele não quer, ou se está usando na área errada, mas eu acho que educação, saúde, teria que ter prioridade, pelo menos o país começar a mudar para melhorar, para ser um país educado, um país culto, educação e cultura, depende de dinheiro.
P- Você acha que tem dinheiro?
R- Eu acho.
P- Você acha que no Brasil tem dinheiro?
R- Eu acho que tem dinheiro e eles não estão usando da forma correta.
P- Tá, agora, em relação à tua escola, nós vamos pegar aqui o (...); até esta escola, eu a visitei há uns oito anos atrás, eu fiquei assustadíssima, ela parecia um presídio.
P- Na época do (...)
R- Era mesmo, ela estava...a ver navios. O (...) também, o (...) pegou, ficou nem um mês só aqui, ele não foi delegado? Então ele ficou um mês só aqui... quem estava aqui, que ficou 18 anos aqui foi a (...), a escola nunca que teve...
Não estava cuidada, mas essa escola que você está vendo agora, ela passou por uma mudança, o governo que reformou tudo, pintou, ele reformou todas as escolas, né, então por isso que ela tá bonita assim, houve um investimento aqui muito grande, que essa escola é muito antiga... também... né, ela, eu acho, essa escola (...) não é a escola indicada para primeira a quarta, ela é uma escola assim muito... sei lá, tem muito lugar de perigo para a criança se machucar, para as crianças se locomover, essa escola não é própria para primeira (série) a quarta, eu acho que ela devia ser de quinta a oitava... e escola de primeira a quarta, uma escola como a (...) que, por exemplo, tem quadra coberta, é uma infra-estrutura muito melhor do que esta escola (...) quer dizer... essa escola, por exemplo, quando chove ali, ó, ninguém anda naquela parte, que está cheia de coluna ali, entendeu? As crianças correm, podem se machucar, entendeu? Ela não é adaptada para primeira a quarta, mas o governo quis assim.
P- Então vamos pensar nas mudanças. A escola aqui, vamos pensar nessa escola em 98. Ela conseguiu implementar essas mudanças, as atividades decorrentes da progressão continuada: conselho, fichas de avaliação, aquelas coisas que pediram para colocar em prática?
R- É, eu acho que conseguiu, é... acho que aquelas fichas, também... elas eram... ainda bem que caiu, porque uma ficha é...não tem nada a ver, entendeu? Uma ficha muito longa, muito extensa, onde você coloca dados ali, que muitas vezes fica lá na gaveta... eu acho que, como aquilo, tem que haver mais troca de informações sobre os alunos, que é aquele acompanhamento que você falou aqui, tem que haver mais isso, tem que haver mais encontro, tem que haver mais parada pedagógica, que o governo não permite, né... o governo não permite que a escola, por exemplo, que escola fique um dia sem aula para os professores fazer uma reunião pedagógica. Isso é uma cobrança, eu acho que os professores devem, a gente faz essa cobrança porque, porque a gente não pára para discutir como é que está.
P- Você tem reunião pedagógica de quanto em quanto tempo?
R- A gente tem o tal do HTPC toda semana, mas o HTPC não é suficiente. São 2h, né, não é o suficiente para você discutir toda a problemática da aprendizagem que cada professor tem na sua sala. Cada sala é uma sala, uma realidade diferente, e tal.
P- Você trabalha com CB, né, agora não chama mais CB... o antigo CB. Antigamente, tinha uma ficha descritiva das habilidades que você tinha... ainda existe essa ficha?
R- Exatamente, essa ficha horrorosa, graças a deus não existe.
P- Você não gostava?

R- Não, eu acho que ela não...
P- Será que é dessa ficha que você está falando?
R- É, essa ficha não funciona porque você coloca...
P- Eles tentaram implantar essa ficha também nas outras séries.
R- É, você coloca essa ficha, e essa ficha acaba sendo aquela caixa que você tem que fazer e, no fim das contas, você não tá discutindo a realidade direito ali. Tá... é muito corrido, é um monte de coisas para você fazer, eu acho que o aluno tem que ser discutido no coletivo, tá, reúne os professores, reúne por série, cada um discute o que é que eu não estou conseguindo fazer, como é que é, como é que você conseguiu fazer, é isso que é o crescimento de escola e crescimento pedagógico, acho. Não é uma ficha que você vai preencher e jogar na gaveta lá, pra ficar por isso mesmo, entende?
P- Entendi, e o projeto pedagógico aqui da escola sofreu alterações a partir da progressão continuada?
R- Sofreu, eu acho que ele tem melhorado sempre, tem... melhorou, sempre está melhorando... eu acho que está melhorando bem, mesmo os projetos...
P- E os professores participam?
R- Participam.
P- Não é feito pelo coordenador, pelo diretor, como em algumas escolas?
R- Não, a gente participa das discussões, sempre dá opinião, tudo aqui, aqui tem sido feito assim.
P- E por que existe essa cobrança que sai no jornal, todo mundo reclama que o aluno sai, que grande parte das crianças sai sem saber, sem se alfabetizar?
R- Agora isso esbarra numa coisa que eu já te falei, é o tal negócio, é que... eu acho assim: não há, o governo devia, não há ... uma... uma solução. O governo devia implantar uma solução, o seguinte: o aluno não aprendeu comigo, não aprendeu com os outros, vamos formar uma sala de DP, sei lá, para essas crianças, vamos se preocupar com o fracasso escolar. Porque não tem se preocupado. Eu acho que nós temos dados, e daí, alguém vai fazer alguma coisa? Não, então vamos...
P- A estatística aparece lá, todos reprovados.
R- A estatística está lá, mas por que que não resolve? Tá, então vamos fazer um projeto que realmente recupere essas crianças, que realmente corra atrás do prejuízo. É que o governo não quer gastar dinheiro com isso, isso sim, ele tem que gastar, porque o fracasso escolar, ele existe, sim, em todas as escolas, na nossa também. Por que ninguém se preocupa com isso? Entendeu? Ah, quer que você dá reforço no horário de aula! Ah, quer pagar 3 horinhas de reforço para você recuperar um ano de trabalho perdido! Não dá! Você imagina 3h de reforço, vai dar para quê? Para um aluno que perdeu o ano todo! Porque se eu peguei um aluno que não o sabe o "o" na segunda série, você imagina se ele não perdeu o ano passado inteiro! Não perdeu? Vai, ele saiu assim, né, do mesmo jeito que entrou, ele saiu! Caiu para minha série subsequente, eu vou ter que dar conta! E aí, que programação que eu vou seguir, a de segunda ou a de primeira, né, então é isso que eu acho, que está exatamente aí a falha.
P- Esta seria a dificuldade?
R- A falha de todos nós, né, porque você tem o fracasso escolar, você precisa trabalhar o fracasso escolar de uma forma muito séria, não está sendo feito assim.
P- O que você está me falando é que falta...
R- É verba, é verba, porque ele não paga!
P- Porque não é o suficiente para...

R- Paga 3 aulinhas fora do horário de aula, agora você imagina uma criança que está toda defasada, que 3h vai dar resultado, claro que não vai!
P- Você seria a favor de uma escola em tempo integral?
R- Não, eu só seria a favor de uma escola em tempo integral, se ela tivesse atividade extra-classe, por exemplo: música, piscina, teatro, que não adianta o cara ficar seis, 8h com um professor, é cansativo! Não tem criança que te aguente dentro da sua sala, 6h já é cansativo. Ainda bem que ele colocou educação física e artística, porque estava faltando isso, que ele tirou do CBI. Agora ele precisa colocar mais, coloque música, coloque... sei lá, artes dramáticas para crianças; vão aprender mais coisas, entendeu? Ela vai ficar na escola o dia inteiro, mas ela vai ter uma série de atividades que ela vai adorar fazer e vai desenvolver o intelectual, vai desenvolver o físico, vai desenvolver o mental, o cultural, o social... agora, deixar, se for o dia inteiro, só pra gente fazer, não vai valer a pena.
P- Deixa eu bater numa outra tecla agora... do governo você já falou bastante. Agora, vamos falar do magistério, de um modo geral. Você acha que existe resistência do próprio magistério em relação a um sistema como esse?
R- Existe, claro.
P- E por que você acha que existe?
R- Por que existe... assim: ah, o professor é o último da ponta, né, então, essa progressão veio, parou na gente. O professor, então...aluno passa sem saber, por que ele passa sem saber? Será que só os professores, que são culpados, será que é nossa só a falha, ou a falha é do sistema todo, que precisa ser renovado?
P- O professor rejeita a progressão continuada por conta disso, dele ser culpabilizado?
R- Eu acho que rejeita. Eu acho que sim, rejeita sim.
P- Mas tem gente que rejeita, independentemente disso, ou não?
R- Tem, tem, eu acho que tem.
P- Por quê?
R- É porque acha que é errado, acha que tem que reprovar, que o aluno não sabe, ele tem que ficar.
P- Por que ele acha que precisa ficar?
R- Precisa achar, precisa acabar com o negócio do passa sem saber, e é complicado... que veja bem, eu... eu assim... você julgar os outros, que é julgar as crianças, né, o professor tem que julgar os outros, quer julgar as crianças. Chega num determinado dia, a gente tem o fim do ano: puxa, você passou um ano inteiro com essa criança, você falou de aulas, você deu um monte de coisas, será que ela não sabe nada? Será que realmente ela é assim, né, eu não sei... eu fico preocupada com isso, porque, às vezes, falar que a pessoa não sabe nada... eu não aceito muito isso não... assim, ela pode não saber da forma como a gente quer.
P- Mas tem professor que acha que não? Vou contar para você, esse teu depoimento aqui é raro, dos que se colocaram a favor.
R- Eu sei.
P- 90% disseram que não.
R- É contra, exatamente porque é...
P- Essa resistência em promover as crianças, e nós estamos falando de criança pobre...
R- Claro!
P- Você acha que isso se deve ao quê?
R- A resistência de reprovar, você fala? Eu não sei, eu penso assim, eles têm resistência. Se não souber o "o" com a resposta que eu quero, o aluno não serve, mas eu já penso diferente.

P- Mas por que você acha que eles acham que não serve?
R- Eles acham que não serve porque eles acham que progressão é enganação, talvez, ou tá passando sem saber...agora, tá passando sem saber, por que? Você ensinou, você foi atrás, você foi atrás do prejuízo?
P- Deixa eu te perguntar sobre o currículo: você acha que esse currículo que se trabalha, de um modo geral - não você aqui - de um modo geral, o currículo que se trabalha nas escolas...
R- É inadequado.
P- Já respondeu.
R- É inadequado porque prá essa... para esse tipo de progressão, ele é inadequado, pelo seguinte... ah, o que se quer de uma criança de primeira, o que se quer de uma de segunda, ou, o que se quer de uma criança de primeira a quarta... ou você diminui o currículo e implanta: olha, nós temos o básico, é isso, a criança dominou isso... tudo bem. Porque não mudou nada, o currículo é o mesmo. Só mudou a aprovação automática. Então, isso precisa ser mudado, porque ou você espera uma coisa ou você espera outra. Como é que eu tenho que dar conta de um currículo de 1000 coisas e a criança aprendeu só 500, entendeu? Então, é isso que o governo falha, mudar o currículo. Diminua as coisas, por exemplo: você viu o currículo de quarta série, para tudo aquilo? E a quinta série, vai dar o quê, então? Você vai dar tudo na quarta série e a quinta, vai dar o quê?
P- Tá.
R- E outra coisa, que tem que stender é o seguinte: a alfabetização têm que ir de primeira a oitava, porque o cara chega na quinta, ele quer um cara todo alfabetizado, tudo certo.
P- Mas o professor de quinta série não é alfabetizado.
R- Mas deveria, deveria porque... não é verdade? Ele não é alfabetizador, mas deveria, porque você chega...
P- É o tal especialista, não é?
R- É o especialista, a gente esbarra nisso também, porque veja bem: tem criança que passa para 5ª, que não sabe escrever, escrever da forma correta. Agora, você tem que ver mil lados disso daí: tem gente que não aprende, tem ser humano que não aprende, tem! Eu não vou falar que tem só gênios no país, não tem cara que não consegue aprender, meu deus? O que que eu vou fazer? Vai, ele consegue abrir um portão digital, um negócio ali, mas culturalmente, ele não consegue! É onde esse cidadão vai chegar de quinta a oitava, vai levar, vai passar! Porque passa mesmo até a oitava e vai chegar no mercado de trabalho, vai ser barrado. Agora, é culpa nossa?! Não! Ele vai ser barrado porque ele não tem habilidade para tal, tal serviço, não é certo? Não é melhor do que ele ficar tomando pau na quinta, quinta, quinta, quinta, para que? Ele vai ficar velho na quinta série, então? Ou nunca vai sair de lá? Então...
P- Ah, outra coisa, você acha que na tua escola houve uma participação,uma aceitação de toda... equipe como um todo, aceitaram, de um modo geral? Houve mais rejeição ou você acha que está dividido?
R- Eu acho que está dividido, se você for fazer a entrevista, eu acho que a maioria vai falar que é contra a progressão.
P- Ah, tá.
R- Exatamente, porque a gente que tá respondendo na ponta da linha, tá nas nossas costas.
P- Entendi.
P- O "Passar sem saber" é porque a gente que é a culpada, o professor que...

P- Entendi. Como são seus superiores, qual a atuação deles em relação aos problemas da progressão continuada? Vocês têm acompanhamento ou orientação, você falou uma coisinha a respeito...
R – Olha, eu acho que a supervisão precisa melhorar esse acompanhamento aqui, que tem supervisor... os supervisores vêm aqui, só vão lá para a... dentro da sala dos diretores: "Eu quero o termo de visitas". Eu nem os conheço! Afinal de contas, supervisão é para quê? Não é para supervisionar o trabalho inteiro pedagógico? Não é para sentar com a gente, falar: gente, eu sou a supervisora fulana, vamos conversar. Mas não é isso que acontece.
P- E a coordenação, você tem um suporte bom?
R- Olha, a coordenação da nossa escola, para mim, é média, assim...
P- Ela está antiga aqui?
R- Não, ela veio esse ano.
P- Pode ficar sossegada, eu omito os nomes.
R-Ah não, não tem problema, nem que você não omita eu não tenho nada a temer com eles, porque quando eu tenho alguma coisa, eu já ponho lá para cima mesmo, e eles já me conhecem. Eu acho que, o que está havendo no coordenador e no diretor é que os HTPC só os dois que falam, e eu acho que não é correto. Eu acho que, se é HTPC (horário coletivo de trabalho pedagógico), se é coletivo, minha opinião é muito importante, ou eu não sou...
P- E controle, tem controle?
R- Ah, controle tem, isso daí tem.
P- O que eles controlam?
R- Eles controlam, por exemplo, a frequência, controlam você, porque você não pode falar, você tá entendendo? Você não pode falar, só elas que falam. Inclusive, na semana passada, eu tive uma discussão com a CP daqui, a coordenadora, né, que ela falou que não pode falar. Eu falei: pode sim, querida, você está enganada. HTPC é o horário coletivo de trabalho pedagógico.
P- Cada coisa que vocês me contam!
R- Não, mas eu conto e eu ainda vou tomar providências sobre isso o ano que vem. Porque não vai ficar assim. Eu acho que, se é uma reunião coletiva, a minha opinião é muito importante, não só a minha, como a de vários colegas. Tá debatendo Saresp, eu sou a professora. O Saresp vai avaliar os meus alunos, então minha opinião é importante. "Ah, mas se deixar, você falar, você vai falar 2h". Bom, mas se eu falo 2h, é porque meu discurso é bom. Se não fosse bom, então falaria um minuto e todo mundo mandava eu calar a boca, não é? Aí, teve essa discussão...Agora precisa haver mais abertura para o professor discutir. É o que eu falei, As reuniões pedagógicas, HTPC, é pouco 2h. O que que vai decidir em 2h? E o fracasso escolar é imenso, o governo quer anular, ele é imenso! Entendeu? Nós temos um fracasso escolar devastador, eu acho, você vê, na minha sala tem lá...
P- Você articula isso com a questão econômica?
R- Eu articulo isso com... é de tudo, econômico, social, tudo, porque, veja bem... você não pode contar com o pai, por exemplo...
P- Questões sociais fora da escola interferem? Você acha que tem relação direta o que acontece lá fora com o que acontece aqui dentro?
R- Tem, tem, por exemplo: a família é o primeiro pedestal da criança, é lá dentro da sua casa que você aprende respeito, você vai aprender ética, você vai aprender tudo! Onde você aprendeu? Dentro da sua casa! O primeiro alicerce da criança é a casa dela.
P- E o que acontece com a nossa sociedade?

R- Agora, a nossa sociedade é assim: as crianças vêm pra escola, elas trazem a violência para dentro da escola. Elas já vêm de fora, não é que elas ficam agressivas aqui, eles vêm de lá violentos para cá, descontam aqui, aqui eles têm mais tempo livres, entende? Tem um espaço maior, né, dentro de casa já não tem, é estreito... normalmente, eles vêem briga, participam de briga de pai e da mãe ou do padrasto sei lá, como é que é a vida deles. Então, eles têm uma série de coisas, quer ver? Tipo sexualidade, ele já vem muito, assim, porque vêem casa, vem no ambiente que eles moram, né?
P- muita promiscuidade...
R-Vêem tudo, miséria, promiscuidade, palavrões... Palavrões, hoje em dia, é normal,né? Infelizmente. Ah, eles falam como se estivessem dentro da cozinha da mãe, eles falam: ah, muitos... Eu falo: gente, o que é isso, não é assim e tal, mas é complicado! Que nem...eu bato muito na tecla: com licença, por favor, muito obrigado, nossa! O que eu luto para isso. Os alunos chegam para mim, eu falo: professora, vou no banheiro. Eu falo: como é que é? Eu posso ir ao banheiro? Posso ir, professora? Posso fazer?Então, eu dou muita aula de educação para eles, ele sai... os meus alunos saem cobrando os direitos, ou... ele sai cobrando direitos.
P- O que é isso?
R- É saber escolher, é saber votar, é saber tomar atitudes, né, mas a direção não gosta muito do meu jeito. Eu vou ser sincera para você: ela acha que eu, como é que se diz ... que os alunos são... não é que eles me copiam, como é que seria a palavra... ela... acha que eu tenho muita influência sobre eles.
P- E você tem?
R- Tenho, tenho!
P- Você percebe o retorno da tua atitude?
R- Na hora!!
P- Porque é uma atitude política, isso.
R-Tudo, eu percebo!
P- Você percebe retorno nas tuas crianças?
R- Nas minhas crianças, incrível! Impressionante!
P- O que eles fazem igual a você?
R- Se eu falar para eles, tudo que eu quiser, eles fazem.
P- E o que eles fazem?
R- Por exemplo, se ela vai lá falar uma coisa de uma forma agressiva, eles questionam, porque eu sou assim, entendeu? Eu não gosto de arrogância. Então, os meus alunos copiam o meu jeito, né. Eles gostam das pessoas... é... educadas, que têm uma certa maneira para falar com eles. Então, você pedir uma contribuição, peça com carinho, porque você tem que chegar lá. Olha, você tem que me dar não sei o quê, entendeu? Então, eles ficam, eles cobram. Eles cobram, né, as crianças respondem tudo na lata. E eles não têm medo de levantar a mão e questionar você, que é uma das classes...
P- Eles participam na lousa?
R- Tudo, participam das atividades.
P- Você tem uma classe bem mais participativa?
R- Nossa, são bem participativos!
P- Você tem muito aluno apático, encostado no canto?
R- Não, não tenho, porque eu não sou assim,né, eu sou super... eu sou muito... muito...
P- Eu ouço muito nessas entrevistas que eu fiz, eu escuto queixa de que o professor está dando aula e que tem um bando de alunos apáticos, que não participam.

R- Não, a minha aula é de cursinho, é extremamente participativa , vibra, canta.
P- Fazem barulho?
R- Fazem barulho, porque eles reclamam do barulho, barulho assim... social,né, que nem... todo fim de aula, a gente brinca de roda roda, que é aquele do Silvio Santos, eu dou quatro letras, tem que acertar. Eu chamo um menino e uma menina, quem ganhar, leva um brindezinho, e a gente participa de stop. Então, eles são muito competitivos, quando chega alguém aí para chamar, eles querem participar, e eu faço eles conversar, ler alto, eu mando eles... fazer tudo, tudo que...
P- E você acha que você tem tido êxito assim na tua...no teu trabalho? Você pode quantificar esse êxito antes da progressão continuada e depois da progressão continuada? Você consegue ver alguma diferença positiva ou negativa? Pensa um pouquinho, como é que funcionava.
R- Acho que eu não peguei antes, eu peguei, será? Antes...
P- Você já era professora há nove anos.
R-Eu acho que não peguei. Eu acho que quando eu entrei, já era, já estava implantado isso.
P- Não, a progressão continuada é de 98 para cá.
R- Então, eu comecei a trabalhar em 98.
P- Mas está aqui: você era professora, o tempo de serviço como professora em 97, você já estava com nove anos.
R- Ah não, 9 anos... eu comecei a trabalhar em 88... e não tinha não, tá certo.
P- Você percebe que...
R- Não, eu peguei sim, um período pequeno antes...
P- Você pegou quais alunos?
R- Peguei CB, peguei...
P- Porque no CB não tinha reprovação.
R- Não, tinha. Eu peguei um tempo que tinha...
P- Não, reprovava na segunda.
R- É, então foi isso, eu peguei esse tempo aí.
P- Você acha que, de 98 para cá, com a progressão continuada, você percebe, assim... pensa na escola de um modo geral. Houve uma melhora, houve uma piora, dá para fazer uma avaliação, nesse momento, cinco anos depois?
R- Olha, eu tenho percebido que houve uma piora em relação à aprendizagem, porque cada ano que passa você pega mais crianças que não sabem. Eu fico preocupada com isso, eu falo: gente, mas o que é isso, meu deus, entendeu? Porque é...
P- Mas se você pega crianças de segundo ano, cada vez você tem uma quantidade maior?
R- Maior de crianças que não conseguiram, né, e isso preocupa...
P- A culpa disso não vamos pôr no professor, porque a gente sabe a limitação dele, mas a sociedade está pior, os recursos são menores...
R- É, eu acho que...
P- O que está acontecendo, por que cada vez o teu trabalho está mais difícil?
R- Eu acho que uma das principais é a sociedade, né, eu acho que muitas moças têm filho muito cedo, que é o nosso caso, que a gente pega aqui, tem moças novas que têm filhos, aí é uma questão social, mas infelizmente, agora eu acho que houve desinteresse do povo todo, mesmo... ter perspectiva de futuro, sei lá, o povo não tá nem aí, sabe? Se eu vou passar ou não vou... se eu vou ter "estado social" ou não... não sei, entendeu? (rindo)
P- Por que será, será que eles percebem, será que a população já percebeu que a educação sozinha não dá emprego para as pessoas?

R- Eu acho que sim, viu, porque o povo...
P- E as crianças, sabem disso?
R- As crianças, em si, não, né, mas as crianças, por exemplo: eles não tem mais aquela preocupação de lutar, de...tem uns bons, que lutam, mas eu acho a família, né, tá bem parada, a família, a perspectiva de futuro do povo, que o povo anda muito desacreditado. Os pais que a gente tem aqui... mas o nosso trabalho tá cada vez mais difícil...
P- Eles não vêem...
R- Não tem perspectiva de vida.
P- Eles não têm perspectiva de melhoria de vida?
R- Exatamente.
P- Então, por que vai investir, sacrificar tanto, se não vai resolver nada, não lhe garante emprego...
R- Ele vai resolver, aspas, né, porque claro que quanto mais habilidades você tiver, mais tem chance, você tem.
P- Mas essa chance não é para todos...
R- Mas a chance é você tentar, né, porque eu vejo assim: eu sempre falo isso para os meus alunos, que quanto mais você se aprimorar, mas você vai ter oportunidade, por quê? Porque se chega um que nunca viu nada, você já viu várias coisas, há um interesse em conversar com você, né? Por exemplo, você vai ser caixa do Extra, você precisa ter um certo raciocínio, digitar, e tratar bem o cliente, bom-dia, boa tarde.
P- Mas é só isso que ele vai ser, entendeu?
R- É só, agora engenheiro, médico, dentista a, professor, é aquele negócio, né?
P- Era antigamente.
R- Mas eu acho que ainda tem sonhos, viu, tem muita criança minha que se empenha em ser professor, né, e nós temos alunos do CAFAM aqui, que vem fazer uma parceria com a escola, né, os alunos do último ano de magistério ficam com a nossa classe, os alunos que estão indo bem e eu saio com os alunos para fazer um reforço paralelo de 3h, uma vez por semana. Ajuda, ajuda muito, as mães, os professores...
P- Eles ficam direto 3h?
R- Ficam 3h.
P- E comida?
R- Não, de comida, como? Não, eles já vêm no horário de aula, por exemplo: eles entram a 1h, né, 13h. Aí, o professor do CEFAM fica com eles, aí 1h eu subo para dar o reforço, eles ficam comigo até as 1530. Aí, vai pro recreio, aí depois, eu volto para a sala de aula.
P- Mas você fica com poucos, então.
R- Poucos.
P- Só os de reforço.
R- É, aqueles poucos, que é aquela dificuldade enorme.
P- Os meninos do CEFAM, com aqueles que estão bem?
R- É, com a classe toda. Nossa, coitadas delas, as meninas não dão conta! Gente, eu falei...
P- Vocês têm aula até que hora?
R- Esses professores que tão vindo aí, querida, você me desculpe, mas olha, nossa! Meu deus, eles não aguentam, eles não dominam, eles são tudo jovem, viu, tão fazendo CEFAM ali NO (...), eu falo: meu deus, esses alunos estão perdidos!
P- O CEFAM também não é mais a mesma coisa.

R- Vou te dizer, eu ... tem uns que trabalham na nossa sala, eu não escuto a voz deles, eu falei: gente, como esse cara vai dar aula, não escuto a voz dele, eu quero microfone na sala de aula, fala isso pro governo: que eu quero microfone na sala, porque, olha, eu vou te contar, está difícil! (rindo)
P- Olha, Márcia, eu acho que você respondeu tudo que tá aqui, você quer falar alguma coisa que você não falou ainda? Porque eu acho que você respondeu tudo, você falou dos êxitos, você falou das dificuldades... você tem alguma coisa que você queira falar, mesmo que eu não tenha perguntado, que você acha importante deixar registrado?
R- Eu acho, quer ver, que eu queria deixar registrado... que vale a pena ser professor, apesar de tudo. Eu adoro minha profissão, eu faço porque gosto, eu acho que eu sou um professor líder, eu consigo fazer os meus alunos voarem alto, independente da classe social. Eu acho que isso é importante, que copiem pelo menos o sonho de ser alguém, independente da classe social. Eu acho isso legal.
P- Legal.
R- É muito lindo, né?

PROFESSORA CÉLIA

P-Vamos resgatar o que você colocou aqui, assim fica mais fácil, eu te ajudo também. Primeira coisa: você colocou que é professora efetiva da quarta série. Que tipo de formação você tem?
R- Em termos de magistério ou superior?
P- Você fez magistério?
R- Fiz magistério aqui nesta escola, no (...) mesmo, na época que foi implantado. E fiz o terceiro grau na PUC de São Paulo. Eu leciono desde 88, mas no último concurso do estado eu estava fazendo faculdade, tudo, e fiz o concurso e passei e me efetivei de vez em 92. De 88 a 92, como antigo ACT, de 92 para cá como efetiva. Na prefeitura, por volta de 93, depois também tive um período que eu me exonerei e... depois eu voltei porque tinha feito concurso. Na prefeitura tem uns cinco ou seis anos quase. Tenho só uma filha de nove anos, sou divorciada, arrimo de família, banco todas as contas.
P-...(lendo) "o motivo de reter o aluno é para ele poder cursar a série seguinte, porque o aluno passa sem o mínimo para a série seguinte, é como se jogássemos ele para os leões. Explique...
R- Como se você jogasse uma pessoa para uma coisa que ela não está pronta, não está preparada, vamos supor... é como ... me colocassem numa sala de cirurgia e falassem: você vai fazer uma cirurgia agora... tem criança, por causa de maturidade, da condição econômica, social, de família, se você fizer isto com ela, nessa época eu acharia que estaria jogando ela para os leões.
P- A criança estaria correndo um perigo? E qual seria o perigo, na tua representação...
R- Sei lá, a criança, depois, carregar essas dificuldades, essa falta de subsídios para o terceiro. No caso, se ela está na primeira, ela vai lá para a segunda, que seria os leões, aí ela carregaria...
P- Você está sobrecarregando esta criança...
R- Eu acho, não seria bem esta proposta.
P- Você fez crítica à recuperação de verão. Como ela acontece?
R- Como uma criança fica com você o ano inteiro... você percebe que ela tem muitas dificuldades, você tenta trabalhar e não consegue superar essas dificuldades... e chega numa recuperação de verão, ela consegue o que você não conseguiu o ano inteiro? Quer dizer, o que aconteceu? Eu não trabalhei direito com a criança?... A criança ou... sei lá... não levou a sério, a família não ajudou, é meio estranho, entendeu?
P- E acontecia isto?
R- Era o que eu sentia... como uma criança passa o ano inteiro com você, você conhece...
P- Nesta época que você respondeu isto, tinha acontecido uma única vez. E depois, aconteceu de novo?
R-Sim, teve.
P- Mudou alguma coisa ou ficou do jeito que era?
R- Eu lembro que, na época, eu tive aluninhos que foram ótimos e depois estavam bem para ir para a segunda série. Estavam na primeira série e depois foram ótimos na recuperação de verão, estavam bem para ir para a segunda série. E depois, nos outros anos, eu vi que teve, mas eu não pude ver se teve alunos meus que foram.
P- O que aconteceu com estas crianças, você chegou a ter contato com eles, que fizeram a recuperação de verão?
R- Não, teve um caso...

P- As colegas não comentaram? Como é que ficou o murmúrio das professoras, como é que ficou... assim, o sentimento?
R- É mais ou menos isto... quando a criança foi, no caso, eu dava aula para o primeiro e a criança foi para a segunda. A criança continuou naquele mesmo esquema que eu estava percebendo e ela talvez tivesse atravessado uma ou duas recuperações de verão.
P- Você não percebeu nenhum ganho?
R- Não... ganho, eu acho que a criança sempre tem. Qualquer proposta de reforço, qualquer atividade, eu acho que ela tem, só que precisa analisar e ver se ela atingiu aquilo que ela vai precisar para a série que ela vai, para a série seguinte.
P- Como é que é feito, por exemplo, a definição do que a criança precisa de uma série para outra? Quem define isto para vocês... como é feita esta definição... o que é essencial para a primeira, segunda, terceira? Vocês seguem o quê, é o projeto da escola?
R- É, a escola tem um projeto, acho que é o projeto político pedagógico, plano pedagógico da escola.
P- E quem faz?
R- Isso daí, em reuniões, a gente vai mais no final de ano, em início de ano, nas reuniões de começo, mas a gente revê o que aconteceu no ano anterior, repensa, muitas opiniões são das professoras. Outras, baseadas na direção e informações legais que a direção tem.
P- Vocês seguem os parâmetros curriculares, estas coisas, ou não?
R- A gente dá uma baseada na LDB, nos parâmetros, só que também, a gente tem que estar estudando tudo isto para entender, porque o parâmetro não está lá prontinho, só para você aplicar, você tem que sentar, e estudar.
P- E vocês têm espaço para fazer estudos, discutir isto?
R- No HTPC.
P-E vocês fazem?
R-Fazemos.
P-Você sente uma melhora do grupo, como um todo, para estar entendendo estas propostas?
R- O problema é que em HTPC a gente tem "n" informações e... que nem agora ... vai ter o SARESP. Pela primeira vez, vai acontecer o Saresp para as primeiras séries. Então, nós estamos com uma expectativa muito grande, a gente tinha começado a dar uma olhada nos PCNs, depois veio este negócio do Saresp e a gente praticamente trabalha com aquilo que está acontecendo na hora... mas no momento que a gente pode, a gente está lendo alguma coisa, comentando alguma coisa. Às vezes, tem informações da (Diretoria Regional) que tem que ser passado...
P- Quer dizer, não é só tempo de estudo, o HTPC...
R- Não, é tudo: para organização de saídas pedagógicas, discussões sobre alunos, atividades...
P- Avaliação, vocês discutem no HTPC?
R- Isto, a avaliação também.
P- E sobre o Saresp, Vocês tiveram algum tipo de orientação prévia, o que eles vão pedir, se eles seguem os parâmetros ou não, têm alguma orientação?
R- O Saresp, no último HTPC nosso, na terça-feira, a diretora passou para a gente mais ou menos as atividades que seriam, como seria, o que o aplicador vai ter que fazer, as sugestões de atividades... inclusive a gente está preparando simulados, principalmente para primeira. Terceira e quarta, como já teve, eles já trabalharam antes, já tiveram vários Saresp, agora a primeira série, a gente vai estar trabalhando com simulado.

P- Você acha que existe uma preocupação grande, os professores ficam inseguros quando vem exame de fora, assim, exame externo?
R- A gente fica, apesar de que, no papel, está escrito que é para... como agora... estar reformulando, refletindo sobre as propostas educacionais, as práticas educacionais... a gente fica, às vezes, meio preocupado. Para que que eles vão estar usando esses dados? A gente sabe que esta avaliação está avaliando nosso trabalho também, que está avaliando o aluno, mas precisa saber em que momento vai estar usando isto, para quê vai estar usando isto, se realmente é uma pesquisa para estar melhorando mesmo, e não procurando, assim, só o culpado. E sempre achar que o culpado, aquele que não trabalhou, é o professor, eu acho que é isso que magoa muito a gente, porque a gente sabe que não é só isso, tem fatores sociais, culturais, tem "n" fatores por fora, que interferem... e a gente faz o máximo que a gente pode fazer, só que a gente não pode extrapolar.
P- O resultado não sai exatamente como vocês gostariam...
R- As vezes, também, é porque existem coisas... que nem... tem opiniões minhas (ri) que eu vou formando... eu acho que, para a escola de periferia ,(sublinha essa expressão) você tem uma sala com quase 40 alunos, com eles... tentar fazer um trabalho individualizado é meio... quase que impossível.
P- Você tem muitas crianças com dificuldades?
R- Não digo muitas, eu sempre classifico, assim, as minhas turmas... assim: eu não consigo ver de outra forma... eu tenho os mais fraquinhos, eu tenho aqueles alunos médios e tenho aqueles alunos que praticamente já estão preparadíssimos para a série seguinte.
P- E como é que você justifica essa diferença grande, por exemplo: o que seria médio, para você? Ele sabe o suficiente para ir para frente?
R- Ele tem capacidade, eu vejo assim: ele tem capacidade de estar crescendo e estar passando para o grupo dos que já estão preparados, e tem capacidade para aquilo, ele está crescendo num ritmo maior daquele que eu considero um pouquinho fraco.
P- E os fracos, como é que faz? São quantos numa classe de 40? Quantos, mais ou menos?
R- É que nossas salas não tem 40. Por lei, seria 35, se eu não me engano, e com as transferências, desistências, a gente acaba ficando com 33 ou 32 alunos.
P- E quantos seriam fracos?
R- Numa média, uns 5, no máximo.
P- Quer dizer que esses cinco precisam de um acompanhamento especial?
R- O que eu percebo é o seguinte: as pessoas acham errado a criança entrar na primeira série e achar que ela não precisa de reforço. Qual é a proposta da primeira série? É alfabetizar a criança, e não que ela já vem alfabetizada ou não esteja, é alfabetizar, não é? Se esta criança tem dificuldade, ela precisa de um reforço e a gente encontra muita criança com dificuldade .
P- E daí, tem um reforço ou não tem, qual a política da escola, como agem em relação a isto, porque cinco na sua classe, 5, 7 em outra, e aí?
R- A proposta da nossa escola é a seguinte: nós temos estagiários do CEFAM, então... o que é feito todas as sextas-feiras... eu não tenho agora, porque tem algum problema aí, eu fiquei sem estagiário por falta de ter entregue o relatório. Eu não entreguei e fiquei sem estagiário, mas o que acontece: o professor da sala, sai com os alunos fracos, só que ele vai para um espaço disponível na escola, não é uma sala de aula, e os estagiários ficam com aqueles alunos, que qualquer atividade que eles proponham a criança consegue fazer.
P- E quem prepara a atividade, é você?
R- A do reforço ou da classe?

P- Das duas.
R- Normalmente, as estagiárias já estão a par do conteúdo de cada série. Então, ou a professora sugere, fala o que ela está trabalhando... tudo, passa até para o estagiário, ou então, ela pede que ele traga a atividade.
P- E isto acontece em todas as escolas de primeira a quarta ou não?
R- Olha, isso daí eu desconheço, eu não sei. Só sei da nossa escola.
P- Mas aqui na nossa região só tem um CEFAM, aquele do...
R- É.
P- Não dá para atender muita escola, também... não tem tanto aluno assim...
R- É, e quem pode só reger aula é só quem está no quarto ano... eu desconheço isso...
P- Me diga uma coisa: este reforço que você dá fora da sala de aula, você acha que melhora, está dando certo ou não está? É uma estratégia boa para trabalhar com a criança fora da sala de aula, com um grupo pequeno?
R- Eu acho que toda proposta que você faz de reforço, de uma certa forma dá certo, porque tem criança que ela só te entende se ela estiver meio no individual ou em menores grupos. Tem criança que você percebe que ela não consegue se soltar num grupo maior da sala, não consegue vir te perguntar, você... aquele negócio que te falei: muitos alunos, para você estar trabalhando dentro da dificuldade dele e do problema dele... às vezes, você desconhece. Para saber trabalhar, é muito difícil você estar com trinta ou 40 alunos da sala, então, num grupo menor, você começa a identificar melhor aonde ele está tendo (a dificuldade) e você vai ajudando.
P- É você que escolhe dar aula para a primeira série ou você que pretende?
R- Olha, aqui nós escolhemos o turno e a diretora é que determina série, mas não é uma coisa fechada, pode estar se conversando.
P- E você gosta mais de trabalhar com primeira ou com as outras séries?
R- Atualmente, eu estou sentindo muita dificuldade, porque desde que eles permitiram que a criança que pode entrar na primeira série, pode estar fazendo 7 anos até dezembro, até dia 31 de dezembro, que nem... eu tenho alunos que vão fazer 7 anos agora em dezembro. Eu tenho alunos com 7 anos completos, alunos com 8 e alunos com 9... então, eu tenho aluno que quer estudar...
P- Então, não adiantou muito esta questão de você regularizar o fluxo. De 6 para 9, você já pega duas etapas diferentes.
R- Exato, e tem criança na sala que você percebe, para ela está fazendo falta.
P- Eu vi mesmo, na fila das crianças subindo, eu vi uns bem grandinhos. Eu achei estranho, porque estes não tem sete anos...
R- Eu percebo isso, porque eu também sou da educação infantil. Eu dou aulas para os pequenos. Então, eu conheço as duas realidades. Eu acho até uma judiação a mãe... ou sei lá... porque na prefeitura acontece o seguinte: eles oferecem para mãe...uma criança que está no segundo estágio, que ela pode vir pôr a criança na primeira série... e só ela pode fazer a inscrição.
P- E você acha que seria adequado trabalhar, ingressar por volta de 7 e só?
R- Eu acho que aquela lei antiga, que era você completar 7 anos até a metade do ano, era uma lei razoável.
P- E como você têm criança com nove anos?

R- São crianças que vieram de outro lugar, crianças que perderam o ano por viajar, por mudar. Eu tenho uma menina, que ela é do meu tamanho na sala. Ela perdeu o ano por motivo de viagem, mora aqui, vai para lá.
P- Agora, vamos falar um pouco sobre a política. Da tua atuação, você falou bastante, já. Como é que você entende esta política da progressão continuada? Você acha... por que você acha que o governo adotou esta progressão continuada e esta política educacional? E o que você acha do projeto em si, seria oportuno do ponto de vista a político, econômico, social, cultural? Qual seu pensamento hoje, cinco anos depois que ela foi implantada ?
R- Bom, a política em si... depois que se passaram estes anos, eu percebi o seguinte: é uma coisa que é lei, é lei, ninguém pode estar mudando. Por enquanto, não, porque a lei está vigorando. Então, o que acontece, e isto vai acontecer: a criança vai automaticamente passar, então vai da gente estudar esta criança. A gente quer que passe bem ou não passe bem? Então, a gente vai ter que trabalhar muito para que ela passe bem, tenha todos os subsídios. Só que tem pessoas, ainda, como os pais dessas crianças, que não entendem. Muitas vezes, eles falam: não quero que passem esta criança. A gente fala: não, ela vai passar, mas ela ainda não está preparada, mas ela vai passar, não tem como. Então, eu acho que a preocupação nossa, agora que eu estou entendendo mais, que essa ... existe, é fato, ela está aí, ela acontece, não adianta falar eu não quero, eu não aceito, mas a gente luta para que a criança passe bem.
P- Você acha que é possível conseguir, do jeito que as coisas estão? Conta um pouco como é que está a tua dificuldade, como é que é?
R- A minha dificuldade?...A primeira é em relação à quantidade de alunos em sala de aula. Aí vem fatores externos como social, cultural. Eu acho que a família, ela está achando que a escola está podendo tudo, que a escola está alimentando, cuidando, é o lugar onde a criança está ficando... eu não sei, eu acho... o que está se perdendo um pouquinho... qual a principal função da escola. A escola não está aí só para cuidar.
P- Mas você acha necessário este cuidado que as escolas têm com alimentação da criança, na prefeitura, por exemplo: uniforme, você acha necessário?
R- Eu acho necessário, mas eu acho que a escola tem que ter muito bem claro porque ela está ali. Ela tem que ter uma... não seria uma política dela, teria que ter claro a primeira função dela.
P- Na sua mentalidade, qual seria esta função?
R- É a função de estar passando conhecimento, fazendo a criança construir o conhecimento dela, fazendo a criança aprender as coisas, mesmo que as pessoas achem que ela pode estar vindo à escola para comer, para ficar, para ela não poder ficar na rua também. Que, atualmente, para muitas crianças, o melhor espaço mesmo é a escola, tanto é que a escola está abrindo no final de semana, com o projeto escola, para não ficar...que a violência, às drogas estão aí, né...
P- Agora eu te pergunto: você acha que este currículo que se trabalha na escola pública hoje, esse currículo que está nos PCNs, na LDB, é adequado para este grupo de crianças que a gente vê frequentando a escola, hoje em dia?
R- Eu não sei, na minha opinião, eu acho que deveria ter um estudo muito... assim... bem minucioso, de qual é a nossa realidade brasileira, das nossas crianças... que, em cima disso, propor sugestões, propor parâmetros, para a gente estar trabalhando com isso, porque muitas vezes a gente não consegue.
P- Esses parâmetros, você acha então que não são adequados para nossa criança, atualmente?

R- Os PCNs, eu não tenho total domínio, total conhecimento. Talvez até tenha, mas é aquele negócio: você precisa de estudo, você precisa atividades, você precisa pesquisar, precisa bolar as atividades, quero abordar esse tema, o que é que eu vou trabalhar.
P- Você já falou que você não tem condições de fazer isto...
R- O problema é tempo. Se eu tivesse uma dedicação exclusiva e eu ganhasse realmente bem, trabalhasse 8h como qualquer trabalhador comum...
P- E recurso didático, você tem na escola, você tem acesso a isso com facilidade ou não?
R- Sim, temos os livros, tem vídeos, se precisar acessar alguma coisa na Internet, a escola tem.
P- A escola tem, dá certo a Internet?
R- Não assim... para professor, não tem computador lá com a Internet, para professor. Mas como a escola entra em rede e tudo, eu acho... se uma hora precisar de alguma coisa, e a gente também tem um projeto do governo, da gente comprar computador, e a maioria comprou e tem acesso.
P- E vocês receberam capacitação para isso, a secretaria da educação oferece suporte para vocês, via Internet?
R- Ela deu opções, ou via on line, ou então em algum ponto e aí, cada um fez sua opção. Tem professores que vão nos pontos, nos cursos, nos lugares e outros fazem via on line mesmo.
P- E você, o que você acha disso, como você está usando?
R- Eu já tinha mais ou menos uma base, porque eu já tinha computador. Eu passei este computador, adquiri esse e comecei a estudar as coisas. Só que eu dei uma parada também, mas eu tenho bastante coisa imprimida, bastante orientação e de vez em quando eu mexo. Então, eu tenho um pouquinho de noção.
P- E você acha que isso ajuda?
R-... Ajuda quando a gente... não sei se eu estou sendo clara...
P- Não, eu entendi. Aliás, eu nem sabia que existia esse tipo de recurso, não sabia que vocês tinham acesso a isso.
R- Mas... assim, você diz...
P- Que a secretaria fornecia curso, informação via Internet para professor, não sabia.
R- Imagina, inclusive foi um slogan do Alkmin e aparece lá no site.
P- Você entra num site da secretaria da educação?
R- Não, é um site específico para... como é que é...
P- É só para professores, se eu quiser entrar não tenho acesso?
R- Não, é só você registrar o RS que tem no holerith, tem que fazer um cadastro.
P- Eu, sendo aposentada, se eu digitar o meu RS, será que eu entro, tenho acesso?
R- Eu acho que sim.
P- Eu vou tentar.
R- Eles vão pedir nome, endereço, daí você faz um cadastro.
P- E daí, você tem acesso ao material... e esse material é produzido por quem? Pela CENP?
R- Olha, eu não lembro, não sei se é uma fundação, deve ser uma coisa terceirizada. Eu acho que é uma fundação.
P- É a Carlos Chagas?
R- Acho que não, é um outro nome.
P- Até vou procurar, depois, se eu não conseguir, vou pedir ajuda para você.
R- Eu tenho marcado o site, mas não estou com ele agora, eu comecei a imprimir cada capítulo, a cada nível, porque é por nível. Depois, faz um teste. Eu comecei a imprimir, pôr tudo numa pasta. Só que chegou uma hora, deu um calhamaço, aí, eu dei uma parada.

P- Não dá para ler tudo...
R- Eu não peguei ainda para ler com calma.
P- Então aqui, por exemplo, tinha uma questão assim: se vocês receberam treinamento, esclarecimentos e comunicação aqui na escola sobre a progressão continuada. Vocês chegaram a receber isso, aqui, ou a ajuda que você recebe é só desse tipo?
R- Você diz assim... na época?
P- Ao longo, porque a progressão continuada, ela foi implementada a partir de uma lei, mas a partir daí ela começou a funcionar.
R- Eu lembro que a gente recebia vários textos, que vinha até para a gente estar avaliando na nossa escola o que estava dando certo, o que não estava, o que o pessoal está achando, então vinha alguns textos que a diretora ia nas reuniões e trazia pra gente.
P- E o clima, quando foi implementado aqui e no estado inteiro... e o clima, como é que ficou na escola? Ficou pesado, o pessoal ficou curioso, motivado, ficou, assim, apreensivo, como é que ficou o clima dentro da escola?
R- Olha, eu percebi que tiveram pessoas que eu acho que foram atrás estudar a fundo o que era progressão continuada e umas aceitaram e outras ficaram com aquela reserva porque, a princípio, o que era a progressão continuada? Todo mundo vai passar sem saber nada... aí que, com os estudos, as informações, avaliações e a própria prática nossa... olha, gente, agora vai ser assim: o que a gente vai começar a fazer...
P-E você teve essa idéia também antes, você fazia parte desse grupo que ficou achando que eles iam passar sem aprender?
R- Sim, assim, a princípio, era o mal-estar de todo o mundo.
P- E hoje em dia, como você vê isto?
R- Hoje em dia, com as leituras, com a nossa conscientização e... porque tem que ter uma conscientização nossa de transformação, porque é aquele negócio: tem que ingerir a coisa, tem que aceitar, procurar onde que eu vou trabalhar para aproveitar isto, a conclusão que eu cheguei foi esta. Ela existe? Existe. É lei? É lei. Acontece? Acontece, adianta bater o pé? Não adianta.
P- Pois é, mas eu pergunto para você o seguinte: e se você tivesse condição de bater o pé, você bateria o pé dizendo não?
R- Aí, eu teria que ter uma proposta melhor, né, eu acho...(rindo)
P- Melhor que esta?
R- Melhor que esta, eu acho que toda vez que você bate o pé, você tem que ter uma proposta melhor.
P- Então, diante destas circunstâncias, você não vê uma...
R- É por causa do desconhecido, como que você vai avaliar o desconhecido, eu acho que até hoje tem gente que não conhece muito bem, talvez até eu não conheça completamente...muito bem, porque o que eu sei, foi informações que foram chegando na minha mão, que as pessoas foram...
P- Você tem dificuldade para avaliar essas crianças e para propor atividades paralelas nas condições que você trabalha?
R- Você diz as crianças com dificuldades?
P- É.
R- Eu já tentei, eu não consigo trabalhar com muitas atividades na sala, eu não consigo. É uma limitação pessoal.
P- Em relação a isto, você tem ajuda, você recebe ajuda para esta tua dificuldade?

R- Em termos do que...
P- Coordenação, supervisão.
R- Olha, para ser sincera...(demora muito para responder) eu acho que não.
P- Não tem ajuda?
R- É, eu tento fazer minha função, que eu fui determinada de dar aulas. Nos momentos que eu posso estar pegando estas crianças de lado, eu pego, tento passar algumas atividades extras, converso com pai e mãe, falo: olha, a situação não é essa, preciso da sua ajuda em casa, vamos ver se dá para pôr no reforço, alguma coisa.
P- E daí, o que eles falam?
R- A maioria: eu não posso, eu não tenho tempo, eu trabalho ou então, alguns, às vezes, nem falam, mas a gente percebe a... pode ser problema seu aí na escola, professora, meu filho está aí, você tem que resolver, praticamente muitas vezes eu sinto este clima.
P- É porque eu acho que eles não têm mesmo condição, que nossa população é bastante...a grande maioria não é alfabetizada e quando é, precariamente alfabetizada. Então, o tipo de ajuda que eles podem dar deve ser pequena também.
R- É, tem muitas crianças nossas que o pai e a mãe não têm condições de ajudar, eles não sabem ler e escrever, como é que vai ajudar a criança que está sendo alfabetizada?
P- Agora, eu vou te perguntar: e os esforços do governo nesta intervenção? Que tipo de ajuda ele deu, se é que deu, além desta questão de Internet que você já comentou... porque para você mudar todo um sistema, você tem que dar um suporte para isto, o que você acha? Como você avalia o esforço do governo para mudar o sistema, de uma forma positiva? O governo se esforçou, não se esforçou, como você sente isso?
R- Olha, eu até acredito que ele se esforça para estar mudando, mas eu não sinto isso.
P- Não chega?
R- Não chega, parece que não chega em mim, ele pode até propor congressos, encontros, sei lá, o sindicato vai lá, você se informa e tal, mas infelizmente, não chega tudo em mim.
P- Não chega para te ajudar o tanto que você precisa?
R- Isto... é... eu acho que falta.
P- O que você gostaria de ter?
R- Eu gostaria de poder fazer qualquer curso de atualização. É uma pena que o governo... até... por isso que eu falei...até oferecem, mas o que acontece: ele chega para você, fala; olha - no horário do seu trabalho, você não pode, tem que ser fora, só que eu trabalho em outro lugar e aí, como é que eu faço?
P- Já bateu no principal.
R- Eu tenho força de vontade!
P- Mas esbarra na tua impossibilidade...
R- É.
P- Aqui na escola, em função dessa lei, ela mudou o projeto pedagógico dela?
R- O projeto pedagógico, em função da progressão continuada?
P- Daqui. Mudou? Tipo de avaliação, forma de avaliação?
R- Eu acho que, no decorrer, nas revisões do projeto e tudo, ela mudou sim, porque se o professor teve que rever sua prática, as atividades, como que encarava as coisas, o projeto da escola, com certeza, foi junto para acompanhar.
P- Mesmo com esta mudança que está acontecendo, ainda existe muito professor rejeitando progressão continuada?
R- Rejeitando a progressão, rejeitar eu acho que não dá, porque é uma coisa que está aí.

P- Ele pode não rejeitar explicitamente, mas rejeita, vamos dizer assim, internamente.
R- Eu acredito que tenha.
P- E daí, como isso poderia ser observado, como se percebe?
R- Eu acho que no próprio aluno, não sei, seria um termômetro que a gente pode ter, seria no próprio aluno.
P- Nas HTPC dá para perceber se tem colega que rejeita ou não?
R- Quando o assunto é esse, o comentário é um burburinho quando o tema é esse.
P- Tem muita gente saudosista...
R- Tem, principalmente os mais antigos, de formação mais antiga.
P- Se eles pudessem, eles tiravam a progressão e voltavam ao antigo sistema seriado?
R- Sim, o que a gente também debateu... teve uma pergunta que você fez no começo, que eu estava tentando me lembrar, e agora eu lembrei: por que o governo implementou isso daí...Não sei...Eu acho, porque ele tinha um índice de evasão e repetência, estava muito alto, então estava começando a ficar uma coisa alarmante. Então, eu não sei baseado em quê, em que teoria, que eles foram e acharam melhor implantar isso daí.
P- E o que o governo ganha mudando os índices?
R- Eu acho que ele vai ter melhores índices.
P- Em que sentido isso melhora, a imagem?
R-Eu acho que sim, porque estava em evasão e repetência lá em cima, com essa progressão continuada, a criança não vai querer desistir, se evadir, ficar desanimada, pô, vou repetir de novo...
P- O governo, politicamente, usa isso em benefício próprio, você acha... algum partido político que usa isso: Olha, eu consegui reverter os índices, você acha que é nesse sentido?
R- Eu não cheguei a ver comentários, mas se conseguiu mexer nos índices, o governo que foi deve ter aproveitado, sim, para falar: olha o índice de evasão e repetência baixou naqueles gráficos que aparecem.
P- Me diz uma coisa: tem muito controle das autoridades, da diretoria regional, em cima das atividades de vocês, dos gráficos, essas coisas, tem muita pressão?
R- Em termos do que?
P- De você não reprovar muito, de você ter muita nota vermelha...
R-Não.
P- Não chega ninguém aqui dizendo: olha, esta classe está cheia de nota vermelha, vamos ver isto... existe esse tipo de controle?
R- Eu acho que na transição, quando era seriado, repetência para progressão, ainda houve um pouquinho: olha, pessoal, mudou, mudou a filosofia agora.
P- E agora, não estão mais controlando tanto?
R- O nível de notas vermelhas?
P- É, as notas.
R- Não, porque... uma, porque aqui é conceito, é uma coisa que a gente...
P- Sim, mas você chama as notas vermelhas - seriam o "d" e o "e".
R- Mas há quem ainda dê, ainda... e às vezes é questionado, porque você tem que justificar.
P- É isto que eu estou querendo saber, quem questiona?
R- Isso daí é quando nós fazemos nosso conselho, nós apresentamos um gráfico, inclusive um gráfico pintado, e aí a diretora questiona por que aqueles aluninhos estão no vermelho, no amarelo, no verde... no verde seriam os alunos bons, amarelinhos os medianos e aqueles vermelhinhos seriam o "d" e o "e", seria mais ou menos isso.

P- Ela questiona e daí? Ela dá uma forçada de barra?
R- Ela fala: tenta recuperar, vamos ver o que a gente vai fazer com essas crianças.
P- E o supervisor de ensino, vocês têm contato?
R- Os professores com supervisor, não, mas o diretor, quando ele vem, nas visitas.
P- Ele nunca participou numa reunião com vocês?
R- Uma vez, acho que o supervisor... quando trocou ou mudou, não sei... ele se apresentou e até tirou algumas dúvidas, mas eu nem lembro que assunto era, mas uma vez teve um supervisor, sim.
P- Me interessa saber, assim, por exemplo, o grau de compreensão do grupo de professores. Você falou que até hoje tem gente com dificuldades, que não entende tudo, que implica essa alteração no sistema de avaliação.
R- É bem menos, ou porque na transição houve mais um mal-estar... agora é bem menos, porque é aquele negócio: gente, tá aí, é lei, vamos entender, vamos comer, vamos tentar engolir, né, é lei...
P- Eu vi um funcionário tentando explicar isso para o pai na portinha da secretaria, porque tem pai que não aceita.
R- Não, os pais... tem uns, ou por não entender, ou por até perceber, mesmo na ingenuidade de não ser alfabetizado, mas ter o conhecimento de vida, até percebe. Ele conhece o filho, ele sabe, o filho não está lendo.
P- E daí, e antes?... o filho não estaria lendo também e estaria numa série mais atrasada...
R- Como assim?
P- O filho não estaria lendo.
R- Se ele tivesse sido reprovado, é isso?
P- É isso que eu estou falando, ele não estaria lendo, mas ele estaria numa série anterior, não é isso? A situação não é esta?
R- Da reprovação, no caso... aí teria que ver o que você vai usar para estar reprovando a criança, você tem que ter bem claro, porque às vezes, a reprovação é um pouco necessária...né, por conta da própria maturidade... que nem eu te contei. Tem criança com 6 aninhos e só quer saber de brincar, ela não quer saber de pegar no lápis, no caderno... Então, essa criança, esse ano que ela ficou comigo, ela praticamente aproveitou pouquíssimo. Ela não está nem sabendo quem é o "a", quem é o "e", você pergunta o que está escrito aqui, ela não sabe. Você manda escrever alguma coisinha, ela não sabe. Então, eu acho que, se ela vier o ano que vem, eu acho que ela vai aproveitar mais. Mas eu acho, não tenho certeza, eu não posso ter esta certeza. É uma hipótese, não posso falar para você: essa criança não foi bem esse ano, no ano que vem ela volta, ela faz a primeira série outra vez e vai bem. A gente joga um pouquinho com a questão da maturidade, então, não é...
P- Me diz uma coisa: o que a escola incorporou, de novo, nas suas ações, assim, do cotidiano? O que mudou aqui dentro da escola, a partir da implementação da lei, o que mudou? Mudou o sistema de avaliação, mudou o tipo de conselho, mudou o tipo de reunião, mudou a forma de vocês lidarem com as crianças, alguma coisa mudou, por conta da lei? O que a escola incorporou?
R- Eu acho que mudou muito. Assim: as formas de como você vai passar os conteúdos, tentar passar de uma forma mais agradável, mais atualizada, por exemplo: você vai estudar... que nem...a nossa escola estudou obras de arte, resgatou a história de São Paulo. Nós fomos ao museu do Ipiranga, ao Memorial da América Latina, pinacoteca. Depois, eles fizeram a reprodução aqui na escola, então, eu acho que houve uma mudança bem significativa.

P- Mas isso não tem nada a ver praticamente com o fato da progressão continuada em si, isso aí, na verdade, é uma oportunidade de um estudo extra classe.
R- Porque antes, como era seriado, as coisas eram aquilo: os conteúdos eram dados ali, o livro ali, livro de história, copia o texto, agora está uma coisa mais... não sei... parece que o pessoal acordou. A proposta da coordenação é muito boa, foi muito boa.
P- Você acha que melhorou?
R- Ah, sim para os alunos, sim, para os alunos, sim, até em termos de conversas, comentários, sabe, identificação, qualquer coisa que passa na televisão, no jornal, eles já... eu tive alunos que nós contamos aqui a historinha do Van Gogh que cortou a orelha e tal por causa da namorada. O aluno foi lá na casa dele procurar uma revista, que ele tinha visto o quadro do van Gogh, cortou, trouxe para mim. Eu coloquei no moral, então mudou, sim.
P- Quer dizer, você acha que o currículo está mais aberto, um pouco em função dos PCNs e não da progressão continuada, com certeza.
R- É, mas eu acho que para você estar avaliando na progressão continuada, você não pode ficar só naquele esquema de prova, papel. Você tem que começar a avaliar num todo.
P- Mas daí, cai num outro problema: as pessoas se queixam que as crianças têm outras vivências, outras oportunidades, mas elas não se alfabetizam.
R- Isso.
P- Ela sai da escola sem saber ler e escrever.
R- Isso ocorre.
P- A queixa acontece, você acha que isso tem a ver com a progressão continuada ou tem a ver com a escola, há muito tempo...
R- Eu não estou entendendo...
P- Você acha que hoje se aprende mais ou aprende menos em termos da criança sair alfabetizada da escola?
R- Eu acho que isso é bem relativo, porque tem a problemática social, eu não consigo ver a escola...
P- Você não consegue ver isso por causa da progressão continuada, é isso que você está querendo dizer? Você está vendo por conta do problema social.
R- Eu vejo mais por este lado, talvez porque é uma coisa que mais me incomoda... para mim, hoje, a progressão continuada não seria mais um bicho-de-sete-cabeças. Eu tentei ver nela o benefício que ela pode estar trazendo, porque não adianta você ficar batendo contra uma coisa que é implantada. Assim você fica sendo contra, para você ser contra é aquilo que te falei. Você tem que dar uma proposta melhor.
P- Entendi. Eu vou e volto para entender bem, que às vezes uma resposta que a pessoa dá, se eu compreender de uma outra forma, eu posso estar distorcendo sua maneira, eu não quero que aconteça isso. Você já falou dos alunos, você já falou dos pais, você falou que o controle diminuiu, que teve mais controle antes, e aí, para finalizar, você vê êxito na progressão continuada? Hoje em dia, 5 anos depois? Você consegue ver melhoria no sistema educacional com a criança sendo promovida todo ano? Você consegue ver êxito ou mais problemas para resolver?
R- Porque a proposta também... ai, pergunta de novo que eu...
P- (Eu repeti a pergunta).
R- Da progressão continuada? Ai! Medir, assim?...Tem êxitos.
P- Quais? O que seria êxito para você, que você pode pensar: bom, isto aconteceu depois da progressão continuada.

R- A criança tem a oportunidade, na série seguinte, vamos supor... alguma coisa que ela não dominou na primeira série, ela está tendo oportunidade na série seguinte, sem ela ter que travar, sem ela ter que voltar. Ela tem a oportunidade de estar de novo revendo isso, e o professor tem que estar consciente disso.
P- E dificuldades, coisas que aconteceram e você acha que pioraram?
R- É...Quando a criança vai indo de série em série e ela não vai...é...como que fala... completando as etapas que ela tem que completar e ela... chega na quarta série, ela... vai para a quinta sem ter base, vai indo, vai indo, vai sendo passado.
P- O que faltaria para este sistema funcionar melhor, se estivesse na sua mão de estar oferecendo suporte, condições, o que você faria pela escola, além do salário que você falou, para o professor ter dedicação exclusiva, o que mais você faria?
R- Eu...(demora para responder) tentaria preparar bem (sublinha) mais os professores... teria maiores subsídios, sei lá. Atualmente, eu me sinto muito sobrecarregada. Você entra no problema pessoal da família, tudo, eu acho que eu precisaria de uma ajuda, mas não sei que ajuda seria.
P- Você se sente cansada, com a dupla jornada - dupla não, tripla - porque você tem sua casa e...
R- É, então.
P- É um cansaço, você diz, físico e mental.
R- Eu acho assim: é muita responsabilidade só para o professor. Professor tem de conversar com a criança, tem que dar a educação básica... você não pode fazer isso... a agressividade está brotando... assim, então, tem tantas coisas envolvidas que, às vezes, eu fico meio perdida. Eu entendi o que você quis perguntar, mas eu fico perdida e pensando no que a escola poderia estar fazendo, se eu pudesse...
P- Será que a solução para esses problemas está na escola?
R- Tudo não, mas ela pode ajudar.
P- Onde estaria a solução?
R- Eu acho que, partindo da própria família. Porque, eu penso assim, uma parte tem que ser da família e outra, da escola.
P- E o Estado?
R- O Estado, em relação à família e escola ou o Estado em relação a tudo?
P- O Estado em relação a tudo, à sociedade ...
R-(demora para responder) ... O Estado teria que estar vendo (enfatiza) isto melhor, de uma forma... mais minuciosa, sei lá, vendo a realidade do professor, vendo como está indo, o que está acontecendo, o que ele pode estar ajudando mais, porque às vezes o Estado chega, faz o negócio, vai para a propaganda: olha, eu fiz, eu fiz, eu fiz, mas não está sendo suficiente, não está suprindo tudo, porque os problemas estão aí, a gente está vendo que têm problemas.
P- E o que o professor deveria fazer para reivindicar, para colocar suas demandas, suas necessidades, qual deveria ser a atitude do professor?
R- Eu acho que ele teria que ter um espaço para isso, eu sei que existe sindicatos... pessoas que até se interessam e tudo. Eu não (enfatiza bastante o não) acredito em greve, eu acho que, a partir de um momento que você tem um sindicato para te representar, a pessoa tem que ir lá e batalhar aquilo que a classe está querendo. Então, eu não sou muito a favor de greve, a partir do momento que você tem um representante seu, eu acho que você tem que ter um espaço...um espaço mesmo.
P- Que tipo de espaço?

R- Ah, se eu pudesse estar conversando diretamente com o governo... é isso?
P- Não sei o que você está pensando, que espaço seria este... e espaço aonde, como?
R- O espaço que eu falo, às vezes, é você fazer debate, mas não ficar só naquele debate, porque a gente vê um monte de debates e congressos, e isso e aquilo, mas muitas vezes fica só naquilo...
P- E depende de quem isso?
R- Eu acho que depende do professor, diretor, governo, família, acho que depende um pouquinho de cada um.
P- Você queria deixar alguma coisa registrada?
R- A única coisa que eu vejo na nossa atualidade, esse negócio de drogas, violência, mata. Você liga o jornal, está passando só coisa ruim e tal, eu acho que isso só vai amenizar na hora que todo mundo perceber que é na família, começa na família e continua na escola, não adianta você construir Febem se você não tem uma política bonita para aplicar nessa Febem, não adianta você jogar o rapaz, a moça, a menina lá e pronto, que nem...
P- Porque a família não funciona mais hoje?
R- Porque...eu comento muito isso. Antigamente o pai saía para trabalhar e a mãe ficava cuidando dos filhos, tinha alguém para cuidar. Hoje em dia, como é o meu caso, sai o pai, sai a mãe, as famílias hoje em dia não possui estrutura.
P- Qual seria a proposta para mudar, você acha que tem volta isso, a gente ter aquela família de antigamente?
R- Eu acho que se você tiver um programa de conscientização, uma coisa de mudança de cabeça, de idéia, se você começar a ter isso, nas reuniões de pais você começar a mostrar palestras de coisas boas...
P- Quem teria que fazer isso?
R- Eu acho que as pessoas estão compromissadas, principalmente na área da educação, se isso for acontecer na escola.
P- Quem? Você fugiu dessa resposta!
R- As pessoas que estão na área da educação, professor, diretor, supervisor, a secretária da educação, mas não só a secretaria, mas todos que atuam...na hora que todo mundo pensar num objetivo bonito, todo mundo querer a mesma coisa, eu acho que a gente consegue mudar alguma coisa.
P- E você acha que não dá para mudar enquanto todos não tiverem a mesma idéia?
R- Enquanto os objetivos forem diferentes, vamos supor o meu objetivo é um, eu vejo de uma forma, o seu é o outro, vamos supor: eu estou querendo lutar pra caramba, para estar fazendo...
P- Vou te provocar bastante.
R- Eu sei.
P- Você acha possível harmonizar todos esses objetivos?
R- Fazer um único?...É difícil. Cada ser humano, existem várias linhas de pensamentos e tudo mais, mas harmonizar é complicado, harmonizar é só para aquelas pessoas que têm a capacidade de provar que aquilo é bom, aquilo vinga, que aquilo possível, que nem Paulo Freire, sei lá...ele sempre via as coisas assim, eu adoro ver vídeos dele, ler alguma coisa dele.
P- Mas ele não acreditava nessa harmonia, não...
R- Tudo para ele era possível...não, que não há essa harmonia, não há.
P- Não há, nunca houve e nunca vai haver.

R- Bem, eu acho...que é por isso que enriquece, também... o que eu quero dizer também é na parte... política, na parte política eu acho que às vezes... a política de idéias e de opiniões, às vezes, ela trunca um pouquinho alguma etapa.

PROFESSORA BERNADETE

P- A primeira coisa que eu queria saber de você é como você avalia a política educacional, a progressão continuada. Quais as razões que a secretaria da educação teve para adotar a progressão? O que você acha, ela é oportuna, ela é correta?
R- Na minha opinião, a progressão continuada, a idéia, a essência dela é maravilhosa. Só... maravilhosa, quando ela sai dos órgãos lá de cima, só que quando ela chega dentro da escola, eles não oferecem uma estrutura necessária para que isso dê certo. Então, o que acontece: o aluno... diz que o aluno vai receber aquele apoio, aquela coisa, mas quando chega na escola, o aluno não recebe, aqui. Aí, fala: não deu certo. Mas, não é que não deu certo porque faltou empenho do professor, porque faltou trabalho e boa vontade. Não. Não deu certo...que nem no nosso caso, hoje, aqui na nossa escola, alunos passaram para a série seguinte com deficiência. Então, esses alunos tinham que ter um apoio desde o começinho do ano, concorda? Só que a recuperação paralela começou em maio.
P- Por quê?
R- Porque não veio ordem da diretoria para pagar...porque... não sei o quê...
P- Precisa ordem?
R- Precisa, todo mundo esperando, se organizando para trabalhar, mas como não tinha ordem de lá, esta ordem veio no dia 19 de maio. Quer dizer, esta criança que passou com dificuldades, apesar do empenho do professor, ela estava perdidinha, não é verdade? Aí, o que aconteceu? Vai começar a recuperação, bonitinha: maio, junho, até o dia 30 de junho. Corta-se a recuperação. As crianças, as salas continuaram, mas veio a ordem da diretoria que tinha que parar com a recuperação, porque ia ter problema, não ia ter como pagar estas pessoas que estavam trabalhando. Voltaram a trabalhar no dia 19 de agosto. A criança estava perdidinha ainda. Aí, vai dizer que não funcionou. Não é verdade, o que não está funcionando na progressão é a estrutura que eles não estão oferecendo, a estrutura necessária.
P- E você acha que essa recuperação paralela, a forma como ela é dada, quando está funcionando, ela dá resultados? Quem é que dá essas aulas de recuperação?
R- Olha, são professoras... às vezes, os professores da rede, da própria escola, ou então, são contratados de fora. No nosso caso, aqui, só temos um de fora. Os outros são professores da escola que estão trabalhando até com seus próprios alunos, em horários diferentes.
P- Você acha melhor assim do que um professor de fora?
R- Eu acho... de fora, também. O que eu não concordo é que começou muito tarde. Se a criança passou com dificuldade, ela tinha que começar as aulas, com uma semana para dar uma folguinha e já entrar com o trabalho.
P- Deixa eu te perguntar: quais são as exigências para um professor de fora dar a recuperação paralela?
R- Não sei... bom, ser formado.
P- Mas ele recebe uma orientação?
R- Recebe uma orientação da diretoria e recebe uma orientação do coordenador da escola. Por exemplo, eu tenho seis alunos da recuperação paralela, então eu tenho que passar para o coordenador quais são as dificuldades daquelas crianças. Ela vai falar com a professora que vai trabalhar com as crianças. Independente disso tem... eles recebem uma orientação da diretoria. Eles vão fazer uma capacitação lá na diretoria. A diretoria passa o projeto, como ela quer que seja trabalhado. Nesse ponto, sem problemas.

P- Eu estou te perguntando isso porque quando tem recuperação paralela a partir da quinta série, de quinta a oitava série, a coisa já é complicada, não funciona desse jeito. O professor contratado, muitas vezes, chega lá para dar a recuperação e não sabe nem o que ele vai trabalhar. Por isso eu estou te perguntando isso.
R- Aqui não, e nós, essa escola, eu falo que essa escola aqui é abençoada, porque a nossa coordenadora - ela agora saiu, agora é a Laura, não sei se você teve oportunidade de conhecer.
P- Laura?
R- É uma que era do (...).
P- Ela agora está aqui? Não me diga!
R- Agora é a Laura, ela é ótima. E a Marília, não sei se você conhece também, a Marília ficou por anos aqui, na coordenação.
P- E por que a Laura saiu de lá, você sabe?
R- Não sei.
P- Preciso perguntar para ela, quando ela está aqui.
R- Hoje ela vem, daqui a pouco ela está chegando aí, de terça que tem HTPC e ela chega um pouco mais tarde, mas hoje, não.
P- Até é bom, porque eu entrevistei ela no (...), e eu quero saber o que aconteceu, que ela saiu de lá. Olha como a coisa vai acontecendo ao longo do projeto, como tem muitos cortes!
R- E a Marília é uma pessoa assim, voltada para a educação. Tudo que é novidade ela está em cima, inclusive ela fez até um livro ao longo desses anos de trabalho dela. Ela fez um livro, mas você sabe que, para a gente escrever, dentro do magistério, existe uma política muito grande aí. Então, ela não conseguiu editar o livro dela, mas ela até chegou a fazer um livro para as séries iniciais, muito interessante. Então, a gente sempre... aqui, a gente teve um apoio, principalmente por parte dela. Então, você trabalha, você consegue. Agora, não é o que acontece nas outras escolas. Tem escolas, colegas que fizeram o PEC junto comigo, contavam coisas que você... parecia que não era escola do estado, e a rede é a mesma, uma só.
P- Que tipo de coisas?
R- Tipo assim, providências que deveriam ser tomadas em relação aos alunos e que, aqui, a gente tomaria, seria feito assim. Lá, já era outra linguagem. Eu acho que o estado se perde muito nisso, faz-se um curso de capacitação, só que eu tenho uma forma de entender, você tem outra. Quando o negócio chega na escola, se a visão da pessoa não é aberta...
P- Cada um faz o que quer, na verdade... na verdade é um saco sem fundo, isso. Já se disse muitas vezes que dentro da sala de aula o professor é o rei do espaço, ele faz o que ele acredita. Se ele não estiver convencido, ele não faz.
R- É isso mesmo...
P- E por que você acha que o estado adotou a progressão continuada? Você acha que são razões pedagógicas... que motivos o estado teve para adotar essa política educacional, que o aluno vai passando, sem ficar retido?
R- Olha, dá a impressão, pode até ser que eu esteja enganada. Dá a impressão que foi assim... na verdade, mesmo, para tapar o sol com a peneira. Mas o que aconteceu, foi...essa é uma opinião minha... só que foi uma coisa que, se fosse trabalhado da forma correta, teria dado certo.
P- A intenção não era pedagógica, mas ela tem um fundo, seria isso?
R- Tem, tem um fundo porque, veja bem, aquele aluninho também fica repetindo todo o ano a mesma série, mas não ser trabalhado... não ser... ir buscar as causas, por que aquela criança não aprende. Não adianta nada, só reprova, reprova, que é o caso de muitas crianças. Eu vou

dizer... assim, da minha época, em que eu estudava, fulano não passa de ano, mas não via a causa, não via nada, coitado, repetia a primeira. Duas vezes a primeira, até ele enjoava de ir para a escola. A gente tem conhecimento de casos de alunos que não saíram da primeira série do que seria a quinta hoje. Ah, não conseguiu nem fazer o ginásio, porque não aprende mesmo. Porque naquela época, 2 anos caía fora, não podia mais. Então, o que aconteceu? Mas não era isso. Então, eu acho assim: que tem um motivo oculto, só que ele deu certo.
P- E você acha que esse motivo oculto, seria qual?
R- Aí eu já levo para outro lado, assim para o lado político, mesmo. Porque o que acontece, a criançada estava repetindo demais na primeira série, mas... por que estava repetindo demais? Estas crianças não estavam sendo trabalhadas de forma adequada. Estas crianças não tinham apoio familiar, que a gente sabe que é importante, que a escola não é só um depósito, coloca aqui e... ah, ele não aprende. Não é assim. O pai tem que orientar, e estimular também, fazer a parte dele. Não é só colocar aqui e pronto. Então, falta de estímulo dos pais, problemas de saúde. Aí já entra a parte emocional da criança: dorme mal, mora mal, vive mal. Porque você vai, vamos dizer assim, numa escola particular, onde as crianças têm uma estrutura familiar. Algumas, né... porque lá eu já estou sabendo que o negócio também está meio... a criança de escola particular tem os mesmos problemas de criança de escola pública. Às vezes até maiores, porque quanto mais informação, a criança fica cada vez mais por conta de empregada, computadores ou sei lá o quê, e a família, mesmo, se afasta. Então, esse ponto também é muito importante.
P- Você estava falando que as crianças estavam repetindo e a intenção do governo era mais política...
R- É, foi de mascarar, só que confundiram a progressão continuada e a progressão automática. Tem uma bela diferença, porque a progressão continuada, o aluno vai para a série seguinte, mas ele vai ser trabalhado, ele vai receber o apoio necessário para ele atingir os objetivos.
P- Você acha que só essas aulas de recuperação seriam suficientes ou precisaria de mais alguma coisa nesse sentido, para a criança crescer?
R- Eu acho que precisa mais.
P- Que tipo de coisa, na sua opinião, seria importante? Você tem bastante experiência no magistério, que eu já vi.
R- Já estou terminando, já estou com minha malinha pronta... eu acho assim: deveria ter, ser feito um trabalho com os pais, primeiro ponto. A gente peca muito nessa parte, trazer os pais para a escola e orientar porque, na maioria das vezes, os pais estão mais perdidos do que as crianças.
P- E o que impede a escola de trazer os pais para fazer este trabalho?
R- Uma, é que os pais não vêm, eles são convidados, só que eu não sei, assim, como trazer esse povo para dentro da escola, porque na reunião de pais que é tão importante, eles não vêm. Uns, por que trabalham mesmo, as firmas não dão apoio necessário, não dispensam, eles levam autorização daqui, não aceitam, descontam o ponto deles. Então, numa crise econômica como a que nós estamos vivendo agora, você acha que o pessoal vai arriscar? Ainda mais que não tem aquela consciência, falar assim: eu não posso ir nesse horário, mas eu vou descobrir um horário para ir, eu vou estar atento, vou olhar o caderno do meu filho. Só que eles não têm essa consciência, os pais.
P- Até porque eles também não têm uma escolarização...
R- Não receberam. Um dia eu chamei um pai aqui para falar a respeito do filho dele. Menina, quando eu olhei o pai, eu falei assim: meu deus, ele está precisando quem cuide dele primeiro,

para depois cuidar dessa criança! Aí eu conversei de uma forma mais... porque eu vi que não tinha jeito...
P- E a maior parte não tem mesmo condição.
R- Não sabem assinar o nome, desenhar o nome dele na folha. Quando muito, vem e pede: assina para mim, que eu não sei.
P- Quer dizer, a condição econômica e cultural da classe trabalhadora é um fator que impede o progresso da criança.
R- Então, para eles, a escola não é importante. Eu até pensei... porque a gente vai pensando, porque quer resolver. A maioria, eles são muito ligados à igreja universal ou igreja protestante, e eu pensei... se fosse feito um trabalho por um pastor, quem sabe o pastor falando... mas, daí, há quem ache contra isso, porque vai estar misturando religião com outra coisa. Eu já li alguma coisa de pessoas que são contra misturar religião com educação, mas eu acho que tudo é um conjunto. Se a pessoa tiver uma religião, a pessoa já vai se segurar um pouquinho. Mesmo essa agressividade, essa violência que eles trazem para a escola, a religião dá uma segurada. Agora, já li entrevista, até eu li na Revista Escola, acho... no mês passado saiu numa entrevista de uma... ela é da Usp, tudo, já fez mestrado e tudo, ela é contra misturar religião com a...
P- Deixa eu te perguntar: quem é que dá o PEC para vocês, de onde são os professores que dão essa capacitação para vocês?
R- Olha, o PEC foi assim, foi uma junção entre a Usp, a Unesp e a Unicamp. Aí, a Unicamp saiu porque, não sei se foi porque achou que não ia conseguir formar esses professores de uma forma, assim, vamos dizer, assim adequada. Então, eu acho que ela saiu, porque ela não quis dar o nome dela para uma coisa, mas o projeto foi muito bom, a turma que...
P- Quanto tempo?
R- Foi um ano e meio, nós tivemos uma parte de informática, primeiramente. Depois, a gente começou a responder os trabalhos de forma on line, tinha vídeo conferências. Foi cansativo, porque a gente saía da sala de aula... os primeiros seis meses, foi assim. A gente saía daqui e ia para a escola.
P- Onde era dado o curso?
R- Dentro do CEFAM Butantã. Aí...do segundo semestre em diante, nós fomos afastados da sala de aula, aí ficou mais tranquilo. Nós tínhamos tempo para fazer nossos trabalhos, nosso estágio: fizemos, apesar de sermos professores com anos de magistério. Fomos fazer estágio em outras escolas, foi bom para a gente ver a realidade de outros lugares. Fizemos o estágio direitinho.
P- 300 horas?
R- 300 horas, foi muito produtivo, o PEC abriu a cabeça, sim...
P- Os professores eram bons?
R- Ótimos, excelentes, sabe, a gente teve contato com pensadores, gente voltada... Sônia Penin, que é bárbara em termos de construtivismo... então, a gente teve contato com tudo de bom. Foi muito proveitoso, apesar que foi cansativo. Eu acho que, se o curso fosse em três anos, a gente teria aproveitado bastante e de uma forma mais suave. Foi cansativo, mas valeu.
P- Deixa eu te perguntar uma outra coisa: quando eles colocaram a progressão continuada em funcionamento, a partir de 98, a escola recebeu uma preparação? A delegacia de ensino... de alguma forma interferiu para que, de alguma forma, vocês tivessem uma motivação, conhecessem melhor a lei, os objetivos... existiu essa preocupação com o clima, uma preparação dos professores?

R- Nesta escola houve.
P- Por parte de quem?
R- Fernanda, que era diretora na época, a Marília... a escola parou, houve uma conscientização com os pais, ela fez reuniões com os pais, ela fez reunião com a gente, ela distribuiu apostilas para os professores. Aqui foi muito bem divulgada, bem trabalhada. Sentou com a gente para sentir a coisa, como é que era. Agora eu, como você mesma diz, estou na rede há muito tempo, já passei por várias escolas e tem colegas minhas que não receberam orientação nenhuma.
P- E você atribui isso a quê? Porque aqui, o envolvimento pessoal da coordenação e da direção...
R- Não, porque nós pertencemos... essas escolas são da mesma delegacia de ensino. É aí que eu falo, que têm escolas da rede que parece que não pertencem à mesma.
P- Eu vou jogar no ar uma coisa, se você não concordar, você fala: e será que isso tem a ver com a supervisão da escola? O supervisor que acompanha a escola? Ou é uma iniciativa do diretor, especificamente?
R- Eu acho que tem que ser do diretor. O diretor tem que estar muito voltado para aquilo que está fazendo.
P- Da parte pedagógica também, não só da parte administrativa...
R- Não, ele tem que estar voltado. Ele tem que estar envolvido, porque senão, é a mesma coisa, o professor... A minha turma lá no PEC, nós éramos uma turma de 40 alunos. Só que cada uma tem a sua cabeça. Você pode conversar com uma outra pessoa e achar que esta capacitação não foi importante: ah, eu não aprendi nada, de uma forma que a pessoa recebe...
P- E por que será que isso acontece?
R- É de uma forma que a pessoa...
P- Quer dizer, se a pessoa tem a cabeça aberta, ela está mais predisposta a aceitar. Se ela já não acredita em...
R- É...Se a pessoa já está desmotivada, desacreditada, uma coisa que eu vejo muito, mesmo... eu, esse ano, eu já vou entrar com meu pedido de aposentadoria. Então, eu não precisava fazer o PEC, porque agora a lei mudou novamente, não vai precisar ter a pedagogia em 2007. Todos os professores deveriam ter a pedagogia... diz que mudou de novo a lei, só que, como eu já ia me aposentar, eu não precisava ter feito. Tive colegas que falaram para mim: você vai fazer o PEC por que? Quer dizer, que parou no espaço, no tempo e não quer crescer. Eu falei: eu vou fazer o PEC porque eu não morri ainda, a hora que morrer, você deita e levem.(ri)
P- Então, você acha que a sua escola conseguiu implementar uma porção de mudanças na forma de avaliar: os conselhos de classe... você sentiu essa mudança?
R- Aqui sim, a Fernanda fazia questão que os alunos participassem dos conselhos, ela trazia pais para dentro da escola para participar do conselho.
R- Porque isso é inédito, porque uma boa parte das escolas que eu pesquisei não aconteceu, e não acontece ainda.
R- Aqui, então, eu falo que a Marília... ela é sempre, eu falo muito dela por que eu trabalhei, estou nesta escola há sete anos e durante esses sete anos a Marília foi coordenadora. Então, ela também é muito voltada... que ela com a Fernanda, elas tinham, vamos dizer assim, um casamento sem sexo. A Fernanda estava pensando em fazer, a Marília já estava executando...
P- Onde anda a Fernanda, agora?
R- Ela foi para a COGSP.
P- Foi trabalhar com a chefe?
R- Foi e a Lina ficou junto com ela.

P- E vocês ficaram mais órfãs...
R- Ficamos mesmo.
P- Se você não conhece a Laura, você vai ter uma impressão ótima dela.
R- Eu já estou tendo, ela já mostrou que é uma pessoa que está bem voltada, porque a educação precisa disso, pessoas de boa vontade, que não estejam aqui realmente só para receber o salário, porque o salário vai vir no final do mês. Agora, se a pessoa estiver motivada, gostando, acreditando naquilo que faz...o negócio anda.
P- Deixa eu te perguntar: o projeto pedagógico sofreu alterações e vocês mudaram o quê, por exemplo, na forma de trabalhar, que você se lembre... uma mudança que deu para ser percebida: antes da progressão era assim e depois... como é que ficou?
R- O nosso projeto, a gente, no final de ano, todo final de ano, a gente faz uma avaliação: o que deu certo e o que não deu certo e todo mundo é muito...
P- Vocês fazem agora ou já faziam antes?
R- Não, fazemos isso já há algum tempo, no final do ano. Então, aquilo que deu certo, a gente vai continuar acrescentando coisas novas e aquilo que não deu certo, a gente questiona isso com o grupo todo, por que que não deu certo. Cada um relata as dificuldades que encontrou e, se for uma decisão geral, a gente pode mudar esse projeto, eliminar esse projeto. A gente tem essa liberdade. Esse ano, eu não sei como vai ser, com a Laura. Até agora... o ano passado, com a Marília, a gente fazia isso.
P- O que vocês mais discutem no HTPC?
R- Marília traz leis, vêm as coisas da delegacia, que ela é obrigada a nos passar. Fazemos oficinas, quando ela mesma não proporciona oficina, vem alguém de fora. A gente trabalha muito a parceria com a Usp. Na parte de ciências, vem aquele projeto "mão na massa". Então, eles fizeram o trabalho durante o ano todo aqui.
P- É da faculdade de educação?
R- Isso, da faculdade de ciências.
P- Do instituto de biologia ou da educação, aqui embaixo?
R- Não, é o de biologia. Ela traz grupo de teatro para ser analisado se é viável para a escola, apresenta os projetos e são discutidos, as excursões que nós vamos fazer durante o ano...
P- E como é que vocês fazem, por exemplo, para pagar essas excursões, a escola tem verba?
R- Não tem verba, as crianças...
P- A comunidade aqui, é pobre o pessoal?
R- É aquele lance assim, as crianças, às vezes, para um passeio, arrumam um dinheirinho e vão, mas tem aquela minoria – tipo, em cada sala vão 8 ou 10 no máximo, as salas que têm um poder aquisitivo melhorzinho, vão uns 16 alunos ou 17...
P- E os outros?
R- Os outros ficam... a nossa comunidade aqui é muito carente mesmo, a maioria é da favela São Remo, então é muito complicado. Nós temos criança aqui na escola que vem para a escola, o objetivo principal deles é comer.
P - Ainda temos.
R- Eles ficam desesperados, meus alunos são de segunda série, eles já sabem ver a hora. Agora, meu relógio quebrou, chegou no final do ano meu relógio quebrou... então eu ensinei eles a ver horas. Então, eles ficam desesperados: professora, já está na hora do lanche? Professora, não sei o quê...
P- Aqui é cantina da própria escola, merenda do estado...

R- Do estado, mas é uma merenda bem... porque a gente sabe que até a merenda é diferenciada, de escola de estado para escola de estado, ela é diferenciada.
P- Como assim?
R- Tem escola que a comida é bem inferior, mesmo.
P- Como é que pode acontecer isso, se os ingredientes vêm do mesmo lugar?
R- E as merendeiras também fazem curso... a nossa comidinha aqui, a dona Luísa, que é a merendeira, é uma pessoa, assim, muito voltada para crianças. Faz com amor, ela faz um arrozinho com feijão de dar inveja, com o maior carinho, não tem importância se é bastante. Agora, tem escola que, sei lá, era para servir... eu já trabalhei em escola assim. Tem um tal de risoto, agora nem sei se está vindo, mas eu trabalhei numa escola que, ao invés de risoto, ela fazia sopa. E, um dia, eu questionei: escuta, isso aí não é um risoto, uma coisa mais soltinha. Ah, mas eu aprendi a fazer assim,e vou continuar fazendo assim. Aí entra o quê? A direção não está acompanhando, a supervisão que vem, também não é lá...
P- Ver diferença na merenda é uma coisa que... mas isso que você está me contando é inacreditável, da merenda ter essa qualidade.
R- Agora, você imagina as informações, se a merenda tem isso, imagina as informações, como é que chegam nas escolas.
P- Você falou que aqui vocês têm uma situação boa, por todo esse apoio que vocês têm, e mesmo assim, existiu rejeição por parte de professores. Você sentiu professores mais resistentes no grupo, existe?
R- Tem, o nosso grupo agora, daquela época, já não é o mesmo, porque esta escola aqui, houve muita mudança de diretores, houve muita mudança de colegas. Quando Osasco foi municipalizado, veio muito pessoal de Osasco para cá. Então, daquele grupo, assim, formado dessa época aqui, da Fernanda, só tem eu e Aline.
P- São poucas pessoas, eu tive muitas dificuldades de localizar...
R- É, não tem mais, uns foram para trabalhar mais perto de casa. Então, a gente tá assim, mas cada grupo que é formado, a cada ano que passa, a gente vai se adequando com aquelas pessoas, e como a coordenadora era sempre a mesma, então ficava fácil.
P- E você ainda percebe, por parte dos pais, assim, um desconhecimento do que seja progressão continuada?
R- Eles não sabem ainda o que é.
P-E eles reclamam?
R- Não, porque eles não sabem.
P- Não aparece pai, aqui, que reclama que a criança chega na quarta série e ainda não sabe ler e escrever?
R- Tem uns que são conscientes, mas não é a maioria. Uma vez, você vê tem as aulinhas de reforço e as crianças saem da escola. Quem estuda de manhã vai para o reforço à tarde. Eles saem da aula normal e eles fogem e os pais ficam em casa, ou o pai está trabalhando, não sei o quê.
P- Não está nem informado.
R- E a criança vai se perdendo também.
P- Em relação à supervisão dentro da escola: o supervisor da escola... vocês têm algum contato com o supervisor, atualmente, ou antes, vocês tinham?
R- Antes, nós tínhamos, sim.
P- Você conhecia o supervisor da escola?
R- Conhecia. Agora, o supervisor aqui é o (...).

P- E antes, quem era?
R- Primeiro, foi a Linda, que na verdade, é a diretora da escola... e antes da Linda, passaram várias, também, ficou um bom tempo a Ana Maria.
P- Ela participava das reuniões?
R- Ela participava até dos HTPC, ela vinha nas reuniões do HTPC, eu não sei, eu acho que Ana Maria tinha um carinho especial por esta escola e ela vinha demais aqui.
P- Na verdade, ela foi professora de primeira a quarta um bom tempo. Ela tinha um interesse especial por estas questões, mesmo. Ela acompanhava de perto.
R- É isto mesmo, ela tinha. Ela ficava aqui, participava dos HTPC com a gente.
P- Então, vocês recebiam ajuda, e isto, também, você acha que é um fator que favoreceu a escola?
R- Importante. E a Ana Maria se dava muito bem com a Fernanda.
P- E isso não é só controle, é uma ajuda, mesmo...
R- É isso mesmo.
P- Porque tem lugares que é só controle, que eles fazem. Deixa eu te perguntar uma coisa até meio chata: vocês recebem algum tipo de cobrança sobre resultado de aprendizagem, se tem muita nota vermelha, se tem que mudar a vermelha para azul, o percentual de aprovados... vocês recebem algum tipo de interferência externa sobre isto?
R- Não, pressão...(ri) não, porque durante o ano a gente faz relatório. São feitos relatórios. O ano passado, peguei uma classe que caminhava sozinha, totalmente alfabetizados, os pais interessados, é uma terceira,hoje. Até... a professora, ela gosta muito de trabalhar com origami, ela faz com eles, os pais... presentes na escola. Para você ter uma idéia, na segunda série, eles já procuravam palavrinhas no dicionário, e não por iniciativa minha. Professora, posso pegar no dicionário? Eles tinham aquela sede de saber. Então, vai muito da turma também. Uma turma excelente. Agora, esse ano, eu já peguei uma turminha mais devagar, bem devagarinho. Agora que eles estão despertando para a vida... agora, então, eu acredito que o ano que vem eles vão fazer uma série bem... uma segunda série de verdade, porque esse ano não foi segunda de verdade... que eles cresceram, eles não tinham noção de caderno, eles não tinham, sabe... Estavam perdidinhos e agora não, eu consegui... pelo menos isso. Muitos já estão escrevendo a sílaba simples, eles escrevem direitinho. Estão com dificuldades de produção de texto, porque praticamente eles foram alfabetizados esse ano. Então, ainda, para escrever está meio complicado. Mas eu acredito que vai ser uma boa série. Mas, para falar isso, é para dizer que a gente faz relatório, as crianças que têm problemas de saúde, a gente encaminha. Então, quando a gente dá um D, a direção já sabe que é um D consciente. É uma nota vermelha? É. Mas não tinha por que...
P- Quando vocês encaminham por problemas de saúde, vocês encaminham para onde, aqui para a USP?
R- Primeiro, para o posto de saúde. Aí, o posto encaminha para a USP, se tiver necessidade
P- E aqui, eles atendem? É muito difícil de atender?
R- Olha, com uma certa dificuldade, porque a saúde pública, está meio complicado, mas eles conseguem muita coisa aqui na USP, a comunidade...
P- O fato desta escola estar encravada na USP é um fator que favorece?
R- Favorece, inclusive na parte esportiva, as crianças fazem muitas atividades no CPUSP. As crianças participam bastante nessa parte de esporte, "esporte talento". Eu tenho vários alunos, só que a USP tem uma faixa de idade que ela trabalha. Então, tem criança que não alcançou a faixa de idade, então não pôde participar.

P- Entendi. Você falou bastante... é legal, porque é uma professora que está falando bem, porque a grande maioria não falou bem...
R- Têm medo (ri)
P- Não é questão de medo. Não falou bem do projeto, das condições, porque as outras escolas têm situação muito diferente. Então, eu vou entrevistar uma colega sua agora à tarde, vamos ver o que ela me conta dos alunos dela.
R- Quem você vai entrevistar?
.....
P- Você percebeu melhoria no projeto pedagógico da escola e no aproveitamento das crianças depois da progressão continuada?
R- Eu percebo, e aquela idéia da criança que tem dificuldade ficar no cantinho - com a progressão continuada, esse, vamos dizer, lado escuro da educação, eu acho que acabou.
P- Isso já é um benefício.
R- Já é um benefício, porque todos têm a oportunidade de crescer e a gente avaliando cada um, o crescimento de cada um, individualmente...
P- Quantos alunos você tem na sala?
R- 32 agora, porque teve uma transferência.
P- Uma última coisinha: você tem magistério ou não?
R- No Colégio Nossa Senhora da Misericórdia, colégio de freira de Osasco.
P- Particular?
R- Particular.
P- Você acha que você teve uma boa formação lá? E isso faz diferença em quem fez magistério na rede pública?
R- Olha, eu acredito que ajudou muito, porque a escola de magistério... ela não dá a formação necessária que o profissional vai desenvolver lá fora, ela não dá.
P- Se você tivesse tido esse suporte há uns dez anos atrás, você acha que você teria sido melhor professora?
R- Ah...(ri bastante) Sim, foi muito importante mesmo.(sublinha)
P- Então vou falar para você não parar de lecionar tão cedo, você é muito nova.
R- Sabe o que é a minha vontade, qual é? Vou te contar o meu sonho: eu tinha vontade de trabalhar numa escola de formação de professores, porque eu acho... assim... a experiência que eu tenho, o que eu consegui, o que deu certo, o que não deu, porque essas crianças estão se formando muito jovens, eles vêm estagiar aqui e você vê que eles estão perdidinhos,judiação, são muito novos, não tem maturidade pra vida e a gente tem muita coisa para passar para eles.
P- E você pode. Você, com diploma de pedagogia, você até pode trabalhar no segundo grau.
R- É que... é assim na USP? Essa formação universitária? Mas eu não acho que eu não posso... de primeira a quarta série eu não posso trabalhar numa escola do CEFAM, eu teria que fazer uma complementação para poder trabalhar.
P- Faça, você é muito nova e você deve fazer. Vai atrás, porque é uma contribuição muito grande.
R- Não é? E a gente não pode estar aqui de passagem, a gente não pode. Quando eles vêm na minha sala, os estagiários, eu dou material para eles, eu fico amiga dos estagiários, eu não faço questão de ir na minha sala. O que eu puder passar, se pedir para ajudar nos trabalhos, eu ajudo, sabe. Olha, eu tenho isso aqui de material, você quer ver se dá para aproveitar, sabe? Porque eu acho que é bem por aí, a gente não está pobre.
P- É uma profissão que se aprende no dia-a-dia...

R- A gente não está pobre financeiramente, nós estamos pobres é de solidariedade, de amizade, de pegar na mão do outro e crescer junto, é isso que está faltando. Se tivesse isso agora, ainda com toda essa escola bonita que eu te passei, que é a nossa escola, você ainda encontra pessoas que não quer passar para você, que escondem, dá uma coisa bacana, mas não passa para o colega. Lá no PEC, eu ainda vi isso, colegas escondendo trabalho (ri). Aí, eu cheguei em casa...assim, comentando com a minha filha. Eu tenho três filhos, e eu tenho uma filha de 22 anos que está fazendo Direito - tenho um de 23 e um de 26 - eu comentei com a minha filha: filha, nessa idade eu pensei que não ia ver mais esse tipo de coisa! (admirada). Ela falou assim: mamãe, mas quem era egoísta quando era adolescente, agora ficou velho e ficou pior. (ri bastante) E é verdade...

.....

P- Cinco diretores diferentes em 2003, por que?

R- Um assumiu, passou num concurso de supervisores e foi embora. Veio outro, e esse outro não ficou, veio outro, e veio a (...) que é a diretora da escola. Aí a (...) voltou para a supervisão, veio a (...). Agora, vamos ver... com fé em deus, que fique!

ENTREVISTA PROFESSORA MARILU

P- Eu vou te perguntar, Marilu, como é que você avalia essa política educacional, por que razão você acha que o governo adotou a progressão continuada? Quais as intenções, o que eles pretendem, o que você acha disso?
R- Da progressão continuada eu acho o seguinte: quando ela foi implantada, foi em 1998, eu não sei lhe dizer se havia por parte... eu acredito que sim, quem implantou... o governo que implantou... claro que ele já devia ter toda uma base para isso. Agora, no que ele se baseou para implantar, fazer a implantação dessa nova política educacional, eu não sei qual foi, eu só posso falar o seguinte: quando você implantar uma política nova, você tem que ter, você tem que estar muito bem baseado na população que você vai aplicar aquilo e eu acho que isso não foi feito, isso tudo foi jogado. Eu não sei se... pelo menos isso não foi passado para os professores. Na época, eu estava em sala de aula... quer dizer, o que foi feito antes da implantação da política. Foram feitas pesquisas, foram feitas análises, viram que tipo de alunos eles iam...eles iam, não! Que tipo de alunos eles estavam lidando, com que tipo de professores... os professores estavam capacitados para poder... de imediato...porque isso foi jogado para a gente. Estou falando isso como professora, essa política foi jogada para a gente: a partir de hoje, a progressão continuada, e todo mundo: o que é isso? Então, eu acho que não houve um preparo, estou falando isso como professora. Como professora eu não fui preparada para começar a atuar dentro de uma progressão continuada, eu não fui. Então, eu acho assim: eu não sei no que eles se basearam para fazer isso. Acredito que tenham feito pesquisa ou, eu acho também o seguinte: estas pesquisas, do meu ponto de vista, se foram feitas, depois você me fala, que eu quero saber. Estas pesquisas deveriam ter sido feitas aqui com nossas crianças, do estado de São Paulo. Ou Brasil, é federal, né? É Brasil. Agora, se você traz uma coisa de fora para implantar aqui, não funciona.
P- Você já está falando isso como uma suspeita, acha que foi uma coisa de fora?
R- Eu acho.
P- Embora você não tenha falado com todas as letras, você está dando a entender...
R- Então, se você acha que uma coisa funciona em outro lugar, você não pode pegar aquilo e simplesmente colocar aqui. Até pode, desde que, antes, você faça pesquisas: com que público você vai lidar, qual o objetivo a ser atingido. Modificações, você não pode pegar uma coisa de fora e colocar aqui e falar que a coisa vai funcionar, porque lá deu certo. Aqui, pode ser que não dê certo. Então, é isso que eu, de início, de imediato, naquela época, quando foi implantada, eu achava.
P- Vocês não receberam nenhum tipo... não houve nenhuma tarefa de preparo, motivação, esclarecimento a respeito, na escola que você estava na época? Você estava no (...)?
R- Não, eu me lembro de uma coisa que aconteceu no (...) muito interessante, que eu não me lembro o ano, mas me lembro que os professores retiveram no final do ano alguns alunos, eles precisaram ir atrás dos alunos para mandar voltar para a escola porque eles não podiam ficar retidos. Entendeu? Veja bem: o professor não estava preparado e nem a escola estava preparada, porque, se a escola soubesse, se a direção soubesse, que não poderia mais haver aquela retenção de primeira a quarta, eles não teriam retido ninguém, mas no entanto, houve essa retenção.
P- Nem a discussão do ponto de vista pedagógico, não houve?
R- Que eu me lembre não, no (...), não.

P- E o que você acha agora, passado esse tempo... o que você acha, pedagógicamente, do fato dos alunos poderem passar de ano sem ficar retidos, sem ficar mais tempo na escola?
R- Eu acho assim, veja bem: eu acho o seguinte: a progressão continuada, teóricamente, é uma beleza. Você vai está fazendo uma tese, você vai rever tudo o que eu estou falando, vai escrever, etc e tal. Então, eu vou te contar uma coisa, viu, eu posso falar o que eu quiser.
P- Tudo o que você quiser falar me interessa - o que você pensa, e não o que eu penso.
R- Exatamente, a progressão continuada, na teoria ela é muito bonita, ela é ótima, ela é fabulosa. Outro caso interessante, meu filho foi fazer licenciatura, eu sempre falei para ele: é um absurdo, as crianças passam sem saber. Ele chegou para mim e falou: mãe, você leu a teoria da progressão continuada? Falei: Li. O que você achou? Falei: maravilhosa. Mãe, é lindo, é um espetáculo. Falei: eu também acho bonito, mas... filho, a teoria é uma coisa e a prática é outra. Será que está funcionando nas escolas? É isso que nós vamos ver. Então, eu acho assim: você pega um universo de 30 alunos - minha quarta série, hoje, tudo bem, essas crianças já estão vindo pela progressão continuada, você concorda comigo? Desde a primeira série. O que eu tenho, hoje, no universo de 30 alunos? Sete alunos que não lêem, que não escrevem nada, tá bom? Eu tenho uma média de 15 que eu posso dizer que estão bem... e os outros, restantes são crianças que estão mais ou menos alfabetizadas. Se eu pegar um universo de 30 alunos, eu não posso te falar que, realmente, a progressão continuada na minha sala foi excelente, porque não foi.
P- E por que você acha que não foi?
R- Agora, vamos lá. O que eu entendo de progressão continuada é o seguinte, pelo menos a teoria é essa: o aluno vai partir de onde ele parou, no ano seguinte, não é isso? Então, se eu tenho um aluno que conhece apenas a sílaba simples, todas, eles não precisam voltar para a sílaba simples; ele vai para as compostas, não é isso? Mas não é o que acontece...pera aí. Então, o que acontece: ele vai para uma sala onde ele... deveria ir para uma sala onde ele iria continuar a partir daí. A teoria não é essa? Mas será que isso acontece?
R- E o reforço, e a recuperação?
R- Pera aí, nós vamos chegar lá. Será que isso acontece mesmo, será que um professor numa sala com 35 alunos, ele tem condições de ver um por um? Você parou na sílaba simples, você já sabe as compostas, você lê muito bem, mas não entende um texto. Você apenas lê, você não sabe interpretar, você não, você lê e interpreta.35. Um professor só. Do meu ponto de vista não dá, é impossível, tá certo? Daí, o que o estado fez: vieram com reforço e sala de reforço, sala de recurso, nós temos duas aqui na escola, funcionam as duas. O reforço funciona duas vezes por semana - 1h, tá certo, Laura? Desculpa interromper você, mas o reforço é duas vezes por semana, 1h. Então, são 2h. Eu acho muito pouco, do meu ponto de vista, não é suficiente. Então, eu acho o seguinte: tá faltando ainda uma reorganização dentro da própria escola. Vamos reorganizar nossas escolas, não sei se a escola tem autonomia para fazer isso, mas vamos reorganizar a escola, vamos ver espaços, vamos ver tempo... o espaço físico que eu digo, é assim: vamos... possibilidades de montar salas onde essa criança possa frequentar. Então, fica, por exemplo: eu estou com criança com problema na quarta série, terceira tem, segunda tem. Então vamos pegar essas crianças, vamos colocá-las num espaço com toda assistência possível para sanar esses problemas, eu acho que isso a escola pode fazer. Eu acho que isso independe do estado. Agora, problema de contratação de professores para trabalhar, aí já é uma coisa que não depende da gente, depende do estado, é uma coisa que não dá para...
P- E é uma coisa que já vai enterrar o próprio projeto, a própria sugestão que você está fazendo...

R- enterra...
P- enterra, porque vai ter que ter alguém contratado e se eles não soltam o dinheiro...
R- Aí é um problema de verba, aí é uma coisa que não dá para eu entrar aí, porque depende mais de estado, mas seria uma forma de sanar o problema, porque, do meu ponto de vista, esta recuperação, esta sala de recurso... olha, eu sei que as professoras trabalham, porque eu conheço as duas aqui, trabalham. Mas 1 hora que ela tem, são 2 horas numa semana, é muito pouco.
P- São muitas crianças que ficam nesse grupo de recuperação?
R- Não, são poucas crianças na sala de reforço são pouquíssimas crianças, mas é pouco tempo, muito pouco, eu sei porque eu tenho cinco alunos lá, precisaria mais. Eu acho que, além de mais tempo, ela precisaria de um local mais apropriado, do meu ponto de vista, de um local apropriado, de uma sala realmente pronta para isso, com todo o material disponível. E eu acho que não tem - eu não posso lhe afirmar categoricamente, se tem ou não – mas, pelo que pude observar, não tem. Então, eu acho que esta assistência falta e isso é importante.
P- Então, você está entrando na parte dos recursos. Primeiro, você falou em recursos humanos e que não dependem da escola em si e agora, você está falando de recursos físicos, que recurso material é importante. Então, o que você está me contando sobre a política é que faltou capacitação, faltou tarefas de motivação, de treinamento, de professores, é isso?
R- Exatamente.
P- Faltou incentivo dentro da própria escola, não houve mudança na sistemática de trabalho.
R- Não houve, quer dizer... aqui, veja bem, eu acho assim: nós tínhamos uma coordenadora, a (...), ela procurava nos passar, ela ia para a delegacia, ela passava para a gente, em termos de progressão continuada. Ela tentava, mas assim: você passa várias atividades, várias coisas, inclusive livros para a gente ler, apostilas, nós líamos. Só que, quando você chega numa sala, põe aquilo em prática, é complicado. Não parece, mas é complicado. Eu achei que faltou, de início, eu achei que faltou demais, por parte do governo... que seja - do órgão responsável, capacitar mais professores para isso, primeira coisa que eu acho. Segundo, eu achei o seguinte: antes de fazer isso, organize as escolas. Eu não sei se esta organização que houve, de fazer só o primário, ginásio e colegial separado, se eles já estavam pensando nessa progressão continuada, eu não sei.
P- Depois eu te conto.
R- Não posso falar, eu não sei, não tenho certeza.
P- Ela foi precária, também. Uma boa parte das escolas não são exclusivas de primeira a quarta, porque se todas as escolas de primeira a quarta funcionassem exclusivamente como estava previsto, você teria de construir mais salas de aula, mais escolas para atender o segundo ciclo. E para atender sobretudo o ensino médio, que tem uma demanda que está presa e que não tem vagas suficientes. Então, tem muita escola de primeira a quarta que, à noite funciona para o ensino médio, para o supletivo. Então, ficou pelo meio, faltou recursos... faltou o investimento.
R- Isso é o que eu falo para você. Antes de fazer qualquer coisa, você tem que analisar vários pontos, não adianta você jogar, você pode até jogar e pode ser que futuramente a coisa dê certo, mas olha aqui, quantas crianças já passaram por nossas mãos.
P- Vamos deixar a política de lado, a secretaria da educação de lado. Me fala um pouquinho dos professores, como é que eles reagem a isso, em relação à questão da avaliação, o reprovar e não reprovar, existe resistência, não existe?

R- A resistência existe quando a gente pega uma sala de quarta série como eu pego e vejo aluno que não escreve absolutamente nada, nada, eu fico revoltada, eu falo: meu deus do céu, essa criança não pode estar na quarta série! Falam que o conteúdo hoje não é importante, mas as habilidades! Mas nem conteúdo, nem habilidades, não sabem nada, então não pode, então revolta sim, porque um aluno de 12 e 13 anos, sem saber ler e escrever, revolta. Às vezes, eu penso: não seria melhor essa criança... ou você adota... ou você adapta a escola para atender essa criança como realmente é, então hoje ela não estaria mais na quarta série, não existiria mais seriação, porque eu acho engraçado: não tem a seriação, mas você é obrigado a fazer primeira, segunda, terceira, quarta. Tarjetinha de primeira, segunda, terceira, quarta. Nota de primeira, segunda, terceira, quarta. Conceito de primeira, segunda, terceira, quarta. Então, não devia ter mais nada disso, são quatro anos seguidos, sem nada mais disso. A criança... você faz um teste, mas você analisa essa prova da criança... realmente essa criança vai para tal sala. Então, você não se sentiria tão frustrado como você se sente numa sala de aula. Eu me sinto frustrada, sim, chega no final da quarta série, eu tenho sete alunos com problemas, tem cinco que não escrevem nada e tenho dois que, meu deus do céu...

P- E por que você acha que essas crianças não aprendem?

R- Aí é que nós vamos analisar. Houve uma época, acho que lá no (...), nós podíamos encaminhar as crianças, quando tinham problemas, para vários especialistas. Então, se era fono, a gente encaminhava para fono, lembra disso? Se era problema físico ou doença, a gente encaminhava para o clínico, a gente podia fazer isso, se eu não me engano, a gente encaminhava para Pinheiros. O estado foi tirando isso. A gente achava que era problema emocional, a gente encaminhava para o psicólogo. Hoje, o estado não tem mais esse encaminhamento que era feito naquela época, hoje não tem mais. Então, eu tenho certeza (enfatiza muito) que eu tenho alunos, na minha sala, com problema seríssimos: problemas emocionais seríssimos, dá para perceber que é. Daí, a gente chama o pai e manda o pai levar, e o pai não leva. Então, eu acho que é uma coisa mais, que eles deixaram de fazer, que é importante. A escola encaminhar. Então a gente pede aqui, a escola encaminha, ela te dá um encaminhamento, chamo o pai: tá aqui, olha, o senhor leva.

P- E o professor não recebe uma formação para lidar com isso?

R- De jeito nenhum, essa formação, nós não temos.

P- Deixa eu te perguntar: você, a tua formação qual é, você fez magistério?

R- Eu fiz o antigo curso normal e depois eu fiz pedagogia.

P- Você fez aonde a pedagogia?

R- Eu fiz na faculdade de Santo André.

P- E o magistério, você fez onde?

R- Eu fiz em São Paulo, na Escola Normal Padre Anchieta, que era no Brás, na época, conheceu? Eu me formei, eu terminei o magistério em 63 ou 62 e a faculdade, eu terminei em 1970, então já faz tempo.

P- Você fez pedagogia naquela época mesmo?

R- Na mesma época, terminei pedagogia em 1970. Ainda peguei a antiga, aquela faculdade antiga, que não havia aquela divisão, porque hoje são dois anos básicos e depois você faz supervisão, não é assim? Orientador educacional, aquela divisão, hoje. Na minha época, não. Era quatro anos licenciatura plena e você fazia tudo lá.

P- Então, você tem uma boa formação, e naquele tempo, até 1970, ninguém falava nesta abertura da escola para classes populares, porque até 71 a escola ainda tinha aquele caráter de seletividade. Ela passou a abrir as portas para a população mais humilde, mais simples, a partir

dos anos 70. É aí que começaram a aparecer problemas desconhecidos para o professor da nossa época.
R- Lógico, tempo suficiente para poder capacitar bem essa turma.
P-Trinta e poucos anos...
R- Tempo suficiente para capacitar bem os professores. Agora, tem uma coisa que eu estou observando, eu acho que, de uns três anos para cá, eu estou vendo uma maior preocupação, não sei se da secretaria da educação, ou de um modo geral, em dar muitos cursos para os professores. Acho que eles chegaram à conclusão que tem que dar cursos para os professores ou senão vai cada vez piorar mais a qualidade do ensino. Tá certo, vai... porque, depois que você lê no jornal que eles estão horrorizados, porque os alunos de 4ª série não lêem e não escrevem... mas estão horrorizados agora, mas nós sabemos disso há muito tempo.
P- Pois é, eu costumo questionar muito a fala de alguns professores, que são contrários à aprovação dos alunos, porque eles relacionam a má qualidade do ensino, os resultados inadequados, à progressão continuada. E a progressão continuada tem apenas quatro ou cinco anos. E no entanto, dou aula na faculdade... eu tenho alunos, que eu recebo praticamente analfabetos na universidade. Eles não sabem escrever um parágrafo, muitas vezes, e vieram de uma escola que não tinha progressão continuada, ou seja: o problema é muito mais antigo do que a progressão continuada.
R- Bem mais antigo, né... mas eu acho assim: eu tenho a impressão que talvez, com o passar do tempo, eu estou notando também que os professores não estão tão resistentes a cursos, como eles eram antigamente.
P- Existia essa resistência?
R- Existia uma certa resistência. Hoje, eu não estou vendo mais isso, então chega aqui curso, o pessoal está fazendo bastante curso nessa escola, bastante mesmo. Então, o pessoal está se interessando mais, eu tenho impressão, você sabe como funciona. O professor. Ele reclama, reclama, reclama, mas quando ele está dentro da sala de aula, ele esquece tudo e só pensa nos seus 35 alunos lá dentro, não é isso? É assim que funciona. Então, eu tenho a impressão que o professor está vendo que tem que ter alguma coisa a mais, tem que se fazer algo a mais, porque você não pode chegar no final do ano e ter aluno sem ler e escrever nada, não pode, tá certo?
P- Você falou dos professores, dessa falta de orientação, de motivação, de capacitação. E a comunidade foi preparada para isso?
R- Não, em hipótese alguma, eu acho que não.
R- O pai... as escolas... no momento em que as escolas souberam que elas não iriam mais reter aluno algum, não houve, assim, uma orientação para os pais: olha, a partir de agora, a escola vai funcionar de tal jeito. A avaliação tem que ser assim, tem que ser assado...
R- Olha, que eu me lembre... deixa eu falar das escolas que eu passei. No (...)...
P- Os pais chegaram lá no ano seguinte...
R- Chegaram no ano seguinte, o filho foi aprovado. Tanto, que vários pais lutaram na escola, achavam ruim, como é que o filho foi aprovado, ele não sabe nada, eu me lembro que nós tentamos explicar, a partir de hoje não haverá mais retenção. Então, seu filho está passando para a série seguinte, mas ele vai ficar numa sala onde as dificuldades deles serão sanadas, porque hoje, não é assim, que ele vai para a primeira, segunda série. Geralmente, nós explicamos isso, que vai para uma segunda ou terceira série, porque, na verdade, eu acho que isso atrapalha - essa seriação que ainda continua atrapalhando, porque se eu estou na segunda série, eu quero dar minha matéria de segunda série. Se eu estou na terceira série, eu quero dar

matéria de terceira, entendeu? Se eu estou na quarta, é matéria de quarta. Se o aluno não consegue a matéria de quarta, eu fico desesperada. Então, eu acho que aí também deveria ter uma mudança, não posso chegar no começo do ano e fazer meu planejamento de primeira, segunda, terceira e quarta. Não é mais assim.
P- E ele continua acontecendo assim?
R- Continua acontecendo assim.
P- Mas você tem isso muito claro, eu estou percebendo que esta questão da seriação e da progressão continuada são coisas incompatíveis, está muito claro na sua cabeça, mas não está claro para a maioria dos professores, eu percebo isso. E o acompanhamento... porque você é pedagoga, talvez você tenha tido já um preparo melhor. Mas e a coordenação nas escolas, a direção das escolas e a supervisão - não chegam junto do grupo...?
R - Chegam, deixa eu te explicar: quando eu estava no (...), eu era coordenadora. Eu me lembro, naquela época houve Projeto Ipê, acho que foi um dos primeiros projetos, não foi?
P- Década de 80.
R- Acho que foi um dos primeiros projetos,88 ou 89, por aí, um dos primeiros projetos. O que era o projeto Ipê? Na época, era passar para os professores uma nova visão, que eu me lembro bem, da avaliação do aluno. Era isso o projeto Ipê, uma nova visão. Então, aquilo que a gente já sabe: o aluno escreve cavalo, mas com c,v,l - mas não era o que ele fala, lembra disso? Então, eu acho que desde aquela época, os coordenadores estão tentando passar para a gente, para os professores, o que vem a ser a progressão continuada, o que vem a ser a avaliação, mas eles também não têm... como é que eu vou dizer...eu acho que falta para eles também... não seria, talvez... não seria a teoria, ou prática? Talvez mais a prática, a teoria que eles têm, talvez falte assim... no dia-a-dia, a prática.
P- Como avaliar, como usar essa avaliação em favor da aprendizagem do aluno...
R- Exatamente.Talvez a prática, porque a teoria você tem.
P- A avaliação diagnóstica, se fala nisso desde meados dos anos 80, eu lembro disso, de capacitação a partir do CB, da implementação do CB, se falava em avaliação diagnóstica. Quando se eliminou a repetência na primeira série, já se falava em avaliação diagnóstica. Desde aquela época, se falava no Luckesi, ele ficou famoso com as palestras que ele dava sobre avaliação.
R- Naquela época, nós iamos assistir as palestras do Luckesi - vamos lá assistir - eu sei que ele estava na moda, na época, então naquela época...
P- O conceito da progressão continuada está diretamente associado à questão avaliativa do aluno.
R- Então... desde aquela época... avaliação diagnóstica... mas tudo bem, mas... para colocar em prática é muito diferente, é muito diferente.
P- Eu vou te fazer uma pergunta provocativa, é bem para provocar: você acha que os professores resistem a aprovar um aluno porque isso representa um poder nas mãos deles?
R- Não. Eu acho que esta época já acabou.
P- Não existe mais?
R- Eu acho que já acabou, ah, não.
P- Porque eu entrevistei alunos também, Marilu.
R- Ah, não, tudo bem.
P- E os alunos têm uma visão um pouco diferente.
R- Mas eu acho assim: porque eu dou aula para primário, de primeira a quarta série, eu não sei como funciona de quinta a oitava, nem de ensino médio, então eu estou te falando - de

primeira a quarta série isto não existe, sabe por que não existe? Que vocês, no final, não sei se é certo ou errado... não me pergunta por que, eu não sei analisar... mas no fim, você tem um relacionamento com seu aluno tão grande, mas tão grande, que você só quer o bem dele. Eu não sei se é certo ou errado, pode ser até que esteja errada, eu sou professora, não sou mãe deles, não sou mãe, sou professora. Tenho que agir como tal, só que vou te dizer uma coisa, não é não... porque, olha o que a gente sente, quando não aprova - como eu não aprovei, esse ano aqui, seis alunos. Sinto mais do que eles. Estou numa dúvida bárbara porque eu tenho uma aluninha que a Laura quer aprovar, e eu não quis. Eu até agora estou pensando nela, meu medo é que na quinta série ela não consiga acompanhar. Então, não existe isso, de primeira a quarta, não. Agora, de quinta a oitava e colegial, eu não sei.
P- É porque a realidade de vocês é de uma proximidade muito grande com o aluno, pelo fato de vocês ficarem 4, 5h por dia, vocês ficam muito mais com a criança do que a própria mãe e o pai.
R- Muito mais.
P- Agora, de quinta em diante, não é bem assim.
R- Aí, eu já não sei.
P- O esquema é outro: cada aula tem 50 minutos e há uma troca de professores, e o professor de quinta a oitava também tem uma quantidade de salas imensa.
R- O relacionamento é diferente.
P- E numa fase complicada, porque o adolescente é carente, tanto quanto uma criança...
R- Nossa! E o adolescente, acho que tem um problema assim... também diferente, ele agride mais... então, às vezes...
P- Ele está reagindo.
R- Exatamente, o professor, coitado... Então, às vezes, você nota isso nos maiores, mas é mais difícil. O adolescente, não. Às vezes o problema deles, de casa, ele traz para a escola, quem ele vai agredir, na escola? O professor, e muitas vezes o professor não entende, mesmo porque, coitado, não dá para entender tudo também, então essas animosidades que existem entre alguns professores e alunos, é por isso. Então, às vezes, o professor é agredido e ele não sabe porque está sendo agredido. No fim, ele pode até revidar, ele pode até agredir o aluno, talvez da forma que você disse, reprovando-o, mas aí é um problema pessoal, que precisa analisar. Mas no primário, eu acho que não acontece.
P- É mais difícil. Vamos falar um pouquinho da escola. Como é que suas escolas alteraram o projeto pedagógico, em função da progressão continuada? Ou tudo continuou como era antes? Houve alguma intenção de mudar o projeto pedagógico, o estilo de avaliação, a forma de você fazer registro? O que foi incorporado de diferente... ou, se não foi, nas escolas que você passou?
R- O registro que você se refere é no final de bimestre, as tarjetas, isso?
P- Registros contínuos sobre o aluno. Mudou alguma coisa, a maneira de vocês registrarem?
R- Mudou. O que eu acho, a mudança que houve, que eu achei, foi a seguinte: quando começou a dar avaliação diagnóstica de tudo aquilo lá, as provas praticamente deixaram de existir. Então, hoje, pelo menos, aqui nesta escola está funcionando assim: a gente não avalia mais o aluno por prova, você pode até fazer, porque de um modo geral, as crianças, hoje, elas não estudam como estudavam antigamente. Então, eu acho... às vezes você fala: vou dar uma prova. Tem que estudar, tem que estudar, é uma forma até de forçar a criança um pouco a estudar, mas não que ela vai entrar como uma avaliação só, não é isso. Hoje é no dia a dia mesmo, e no que a criança faz, sabe, não é mais aquele negócio de prova, como era no nosso

tempo, principalmente aquela prova que você ficava apavorado... hoje não tem mais isso, acredito que isso tenha mudado sim. Então, a avaliação do dia-a-dia, o que eles estão fazendo no dia-a-dia, quer dizer, eu acho que aí entra tudo o que eles conseguiram em termos de habilidade, acho que é por aí. Agora, o que eu acho errado é esse registro que a gente faz bimestralmente, que a escola manda fazer, dar conceito para o aluno: A, B, C, D. Eu acho errado isso, eu acho... para quê, se não existe mais isso, para que fazer, continua fazendo, vamos deixar para lá.
P- Como você registraria o avanço dos alunos?
R- Tomaria nota, não adianta eu dar um D para o aluno, você sabe o que ele sabe ou deixa de saber.
P- Se você registrar desse jeito...
R- (interrompe com firmeza): eu te dou, eu te dou uma tarjetinha!
P-... desde que o outro professor fosse ficar com essa criança, levasse em consideração as suas...
R- O que é importante, nós estamos fazendo isso aqui... esta escola está fazendo assim, faz um tempinho, por exemplo: nós vamos montar as classes, como nós vamos montar essa sala, então como é que é? Então, por exemplo, como estão os alunos de primeira para segunda série, então a professora fala: este está muito fraquinho, ele não conseguiu nem assimilar as sílabas simples ainda, nada, nada, muito bem. Então, como é que está o teu, o teu, então vamos montar uma sala homogênea? Não, claro que não, heterogênea, mas não com aquelas discrepâncias bárbaras, que não dá para você trabalhar... por mais que diz que dá, não dá para você trabalhar. Você não pode dividir a sua sala em sete ou oito grupos diferentes um do outro, porque, assim, não dá, não dá para trabalhar, por mais que queiram que a gente trabalhe desse jeito, é muito difícil. Então, eu acho que é por aí, muito melhor do que fazer tarjetinha.
P- O que vocês conversam nos HTPC mais freqüentemente, o que se faz?
R- A nossa HTPC, vou te falar, com a (...), porque a Laura entrou conosco agora, mas acho que vai seguir a mesma linha. Nós pedimos, nós pedimos para a (...) passar para a gente várias atividades diferentes, bem diversificadas uma da outra, nós pedimos para ela e ela realmente fez, porque... o que ela andou atrás, coitada, de atividades para a gente não foi brincadeira, mas nós pedimos isso para ela. Porque é o seguinte: às vezes você pode trabalhasse em uma determinada matéria com o aluno de forma não-errada, mas se você trabalhar de uma outra maneira, ele aprenderia muito mais, isso nós pedimos para (...) e ela fez. Então, nos HTPC, além de passar textos para a gente ler, às vezes os vídeos, nós assistimos também, ela se preocupou muito com essa parte de passar para a gente. Atividades.
P- Era uma reunião de formação, mesmo.
R- É. Português, matemática, história, geografia, a gente pedia para ela... e também a gente pediu para ela, e ela fez muito conosco, foi essa parte de redação e interpretação de texto, também. Então...nós (sublinha) queremos montar um texto, nós não queremos pegar textos prontos. Então, ela ensinava a gente como montar um texto. Então, vamos lá, o que vocês podem perguntar para as crianças, então vamos fazer... então nós fizemos muito isso aqui, e é bom,(ri) vale, vale a pena fazer isso.
P- É um trabalho, era realmente coletivo.
R- Era coletivo, aqui sempre foi.
P- É uma coisa que funciona melhor em escola de primeira a quarta, eu acho que sim, porque você consegue reunir todo o grupo realmente, eu acho que consegue, o que não funciona de quinta em diante.

R- É. De quinta em diante os professores são de matérias diferentes, acho que cada um tem uma visão diferente.
P- Trabalha em escolas diferentes...
R- Em várias escolas, quer dizer, sai de uma escola corre para outra super atarefado, sem falar do salário, também, que é baixíssimo. Então, o coitado... precisam correr que é uma barbaridade, eu acho que realmente, o trabalho desse pedagógico fica prejudicado, mesmo.
P - Me diz uma coisa, e da progressão continuada, você conhece o texto da lei?
R- O texto da lei eu li já faz muito tempo.
P- O que eu queria te perguntar é se você se lembra de alguma coisa que está proposta no texto legal, se foi incorporado na ação do professor diariamente.
R- Sinceramente, eu não estou lembrada dele, assim.
P- A avaliação diagnóstica, você acha que sim...
R- Essa eu lembro, tudo bem, eles fazem.
P- O controle de frequência, por exemplo, como é que vocês encaram a questão da frequência do aluno?
R- Bom, a frequência aqui, nesta escola, funciona assim: se o aluno atingir no mês - aqui são dez faltas - é comunicado, os pais são chamados e o conselho tutelar é avisado. Só que os professores não deixam chegar até esse ponto, antes, se o aluno fica três ou quatro dias sem aparecer na sala, a gente passa na secretaria... o aluno está faltando muito, liga pra lá, então eles ligam para casa e vê o que está acontecendo, por que o aluno não está vindo. Então, funciona assim, e o conselho tutelar, aqui, ele é chamado sempre. Nós temos alunos que abandonam a escola, o conselho tutelar é acionado e eles vêm. Os pais são chamados, conversam com o juiz, tudo mais. Eu acho que eles mandam o filho para a escola não pelo ensino, mas pelo medo, né?
P- Você sente isso?
R- Eu acho que sim, eu acho que sim, eu tenho caso assim, que você percebe que está vindo para a escola... agora também... não está vindo mais... por causa do conselho tutelar, do juiz, do medo, então eles mandam... pelo menos, essa menina foi isso.
P- E você acha que essas crianças que não frequentam a escola são problemas econômicos que elas enfrentam?
R- Eu acho que a criança fora da escola são vários problemas. Eu acho que o econômico é um deles, a gente vê muita criança pequena trabalhando por aí já, então eu acho que, às vezes... agora, você tem de botar numa balança o que é mais importante, ela vir para a escola ou ela comer, pôr numa balança. A família faz isso, o que é mais importante: a gente comer ou ele ir para a escola? Então, o mais importante é a gente comer então a criança não vem para a escola e vai pedir, trabalhar, fazer alguma coisa, a comida é o mais importante, tá certo? O dia que isso acabar, que todas as famílias tiverem condições, tiverem pelo menos um salário digno, então a balança vai pesar para o lado da educação (ri) Até então...
P- Conta como é que foi o controle, o acompanhamento das autoridades superiores em relação ao trabalho de vocês, com a progressão continuada.
R- Você se refere ao pessoal da...
P- O pessoal, a própria direção da escola, ela cobra ou cobrou... porque você passou por mais de uma escola. A direção, a própria coordenação, você tem uma visão disso, porque você foi coordenadora. Você era cobrada pelos seus superiores em relação ao desempenho dos professores e alunos?

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO

R- Não, eu não era cobrada, não, cobrada eu não era. Eu era... eu fazia cursos na época e passava esses cursos para os professores, mas daí a haver uma cobrança, se realmente aquilo estava funcionando, eu nunca tive.
P- Você, como professora, você sentiu por parte de algum diretor com quem você trabalhou, alguma cobrança, ou diretor, ou coordenador, ou supervisor de escola, alguma cobrança no sentido de vocês apresentarem mais notas azuis,-notas vermelhas, algum controle dessa natureza?
R- Não, controle dessa natureza não. Assim, por exemplo... veja bem, o controle é assim: por que você tem nota mais vermelha do que a sua, você tem que ter mais azul do que vermelha... não, esse controle, não. A única coisa que as coordenadoras fizeram, das escolas que eu passei, depois que eu larguei a coordenação foi o seguinte: o que está acontecendo com a tua sala, por que está com tanto vermelho, isso sim.
P-Você não sentiu isso como uma cobrança?
R- Mas uma cobrança...por que está assim, isso não, o que elas fazem ou fizeram, pelas quais eu passei até hoje foi o seguinte: o que está acontecendo, porque está tanto vermelho assim, que problema está tendo, o que está acontecendo? Aí, você vai expor o que está acontecendo na sala, e isso sim, eu tive, mas cobrança, não. O vermelho tem que estar azul, isso não, por enquanto não.
P- Porque eu já ouvi de professor...
R- Por enquanto eu não tive não. Também, o (...) fechou, depois eu fui para o (...), fiquei lá dois anos e depois vim para cá.
P- Lá também não aconteceu?
R- Lá também não, a nossa coordenadora lá, não, não, era uma excelente pessoa também, nunca tive problema nenhum com elas, graças a deus, aqui a (...) também não.
P- Eu ouvi isso, mas o problema era controle de nota, que você tem que melhorar isso aqui e tal, no sentido de... até ouvi de uma pessoa que alteraram conceitos para melhorar a estatística.
R- Mudaram a nota...Eu acredito sim, acredito mesmo, mas graças a deus, por enquanto, não.
P- Deixe eu te perguntar uma outra coisa: qual a tua avaliação, agora, da progressão continuada em si, ela é um sistema melhor de se trabalhar, independente do resultado? Eu não estou falando dos recursos que eles tenham colocado, porque você já criticou bastante, mas você acha que, independente desses recursos, é um sistema melhor para se trabalhar, é mais coerente do ponto de vista pedagógico ou não? Ou você preferia trabalhar da outra forma anterior?
R- Eu acho que é melhor, eu acho.
P- Você já pensava assim, antes?
R- Não.
P- O que você conversou com seu filho, fiquei curiosa...
R- É o seguinte: o Rogério fez educação física e ele foi fazer licenciatura e eu sempre que eu chegava em casa...
P- Na faculdade de educação?
R- Aqui na USP, é, é, é, que toda vez que eu chegava em casa, sempre conversava com ele. Meu marido também é professor aqui da USP, também. Então, eu sempre chegava e dizia: não, veja bem, que absurdo este problema, a criança não sabe nada, foi aprovada, e eu sempre comentava isso em casa, e um dia ele chegou para mim e falou isso: mãe, você leu a progressão continuada? É claro que eu li, o que você acha? Mas, mãe, é bonito, é lindo, eu li

que a progressão continuada é superlegal. Eu falei: realmente, é muito bonito isso, agora pôr isso na prática, será que está funcionando?
P- Você acha que a sociedade, as escolas, de um modo geral, as crianças tiveram algum êxito com a progressão continuada? Você falou de problemas.
R- Falei, falei, falei.
P- Você acha que houve algum êxito e que você possa relatar?
R- Olha, eu ...(demora para responder) eu espero (sublinha) que sim, eu espero que realmente a coisa funcione, eu acho que agora o pessoal está procurando sanar alguns erros que eles fizeram antes, que foi de jogar. Então, agora, eles estão procurando sanar através dos cursos, porque toda hora tem cursos, curso, curso, né... então eu acredito que eles estão procurando sanar isso. Eu espero que realmente isso reverta em benefício da sociedade, mas não me pergunta...
P- Por exemplo, você acha que ainda...
R- Não me pergunta, porque eu não sei te responder se a progressão continuada hoje reverteu em benefício da sociedade ou não.
P- Você, se pudesse voltar atrás com essa legislação, você voltaria atrás?
R- Da progressão continuada? Eu não voltaria atrás não, eu acho que o problema é: vamos tocar para frente e sanar os pontos negativos, é por aí. Você não pode, todo o problema nosso é isso, você reparou qual é? É estanque, né. Eu nunca esqueço, era um tal de mudar de método antigamente que era uma loucura, método tal, esse não serve, esse não vale mais... você mudava para o outro, era uma loucura.
P- E o construtivismo não está um pouco assim... também não está uma certa imposição em cima do construtivismo?
R- Tá, mas tudo foi imposto para a gente, nada foi dialogado!(repete a frase). Então, o que acontece, você fica... não deu certo, vamos para outro. Pelo amor de deus, vamos continuar com este como está e vamos sanar as dificuldades, porque mudar agora, meu deus do céu, vai acabar tudo... muda agora, acaba com a progressão continuada, acaba com o construtivismo, acaba com tudo, o que vai acontecer? Já chega de acabar com as coisas aqui, vamos tocar pra frente.
P- O que você faria para melhorar, para que o projeto continuasse?
R- Não, eu continuaria com o projeto da progressão continuada. Aí, eu faria o seguinte: olha, vamos pegar tudo o que já foi feito, desde o início dela, de 1998, e isso é bom para os técnicos, viu, com assistência de pessoas que estão na prática, então pega esse pessoal - porque eu brinco com meu marido, eu digo assim: pega esse pessoal que fica atrás de escrivaninha - eu falo isso com ele assim, porque ele também fica.
P- Ele é professor do quê?
R- Ele é professor de farmacologia, aqui na USP. Eu brinco com ele: você fica atrás da escrivaninha, eu brinco. Então, pega esse pessoal que fica na teoria, mas convoca, sei lá quem por aí, uma turma que está em sala de aula, que está na direção de uma escola, vamos sentar e vamos analisar, vamos ver o que funciona e o que não funciona. Olha aqui, o professor tem idéia, viu... é só chamar que você não pára mais de falar, tá certo?
P- Certíssimo.
R- Mas ninguém faz isso...
P- É verdade.
R- Então, é tudo teoria, se mudarem alguma coisa na progressão continuada, como eu estou lendo no jornal, estou vendo por aí, você vai ver, vai ser teoria, não vai ser uma coisa que foi

tirada da prática, do dia-a-dia. Então, o que acontece, vai ser jogado em cima dos professores, de novo. Então, não é... que dá certo, chama o professor, ele não é um bicho-de-sete-cabeças, professor é bonzinho, ele vai cooperar.
P- Está certíssimo, Marilu.

ENTREVISTAS

PROFESSORES ESPECIALISTAS (*)

(*) Os nomes dos professores são fictícios.

Nos depoimentos, os nomes das escolas estão omitidos, registrados como (...).

Comunidade Escolar Butantã

Professora e diretora Sonia – Escola Alfa

Professor Renato (coordenador) – Escolas Alfa e Gama

Professor Rogério – Escolas Alfa e Ômega

Professor Luís – Escola Gama

Comunidade Escolar USP

Professora Maria Amélia – Escola Ômega

Professora Jacyra – Escola Ômega

Professora Maria Lydia – Escola Ômega

Professora Laura (coordenadora) – Escola Ômega e Delta

PROFESSORA SONIA

(A professora pediu o questionário anterior para ver como havia respondido anteriormente. Eu esclareci que gostaria de atualizar suas opiniões sobre a política).
R- Sobre a política educacional, eu acredito o seguinte: que ela tem a ver mais com um índice de aprovação, é o que eles querem mesmo, é que saia barato o aluno, saia mais barato, eu não vejo ainda uma situação de você falar assim: a política educacional tem o objetivo de instrumentalizar a sociedade para que ele possa progredir o país. Pode ter até a filosofia dele, porém, eu não acredito, ele está só assim... muito como ele vê assim na prática, ele quer atingir os índices, ele quer ver se estamos na faixa amarela, da faixa azul, faixa laranja, faixa verde. Ele só quer saber da aprovação dos alunos, pura e simples. Aprendeu, não aprendeu, querendo saber, é claro que fundamentalmente ele gostaria que aprendesse,é evidente, para isso precisa dar muita infra-estrutura. Como nós dependemos de empréstimos externos, nós temos que atender os índices que eles desejam, então a gente faz esse tipo de política para atender exatamente a nossa dívida externa. Para mim é isso, essa parte, "como você avalia a política educacional".
P- Agora, pensa nessa política em si, sem a vinculação do Estado, sem esta questão do dinheiro, da verba, dos recursos. Pensa na política em si, o que é a progressão continuada para você, como você vê isso?
R- Ainda vejo nesse sentido, de diminuir custos, diminuir porque ele quer aprovar. Agora, eu ainda acredito que se ele quiser realmente abrilhantar esta, ela tem que investir muito mais do que ela investe, e não só aprovar como ela quer.
P- Digamos que investisse, você acharia viável, você estaria a favor de um tipo de política em que o aluno não fosse retido na escola? O que você acha da avaliação, de um modo geral?
R- Sim. Sou a favor da aprovação deles e eles têm que sanar todas as dificuldades que eles têm no processo. Eu preciso que o sistema de ensino funcione junto com o sistema de saúde, por exemplo: eu preciso de um fono, eu preciso de um psicopedagogo, sabe... a sociedade é uma coisa só, o setor saúde também está falido, a gente recorre ao postinho, a gente orienta o pai e ele não tem onde ir... ele já vem com aquela situação de problema de alfabetização, ele escreve mal, tem problemas de ortografia, ele não quer escrever mais e chegou na quinta para mim, desistiu de escrever, não abre aquele caderno. Como é que eu vou trabalhar ele? A gente precisa trabalhar de "n" formas. Então, é aí que está o nosso desânimo no processo... porque, ou a gente coloca textos, mas o aluno tem dificuldades, muitas vezes eu tenho dó porque, mesmo sentindo esse Saresp, quando eu apliquei, eu tinha um aluno analfabeto... analfabeto eu não posso falar, analfabeto ele não é, ele não é letrado.
P- Mudou o vocabulário, mas a questão é a mesma.
R- Ele tem a questão do letramento, ele não entendia o que ele estava lendo: "oque é isso aqui?", ele não é meu aluno, eu dou aula na sétima e eles me colocaram na oitava, então eu lia: o que você faz no final de semana? Você ouve música, você joga? Ah!...Você vai no cinema, ao teatro? Vai fazer o quê, induzir a resposta dela? Fico mal de fazer isto, parece que está induzindo. Tudo bem, só que a questão é essa situação... complicada, e chegou na oitava! Eu cheguei e quando ele mostrou para mim o caderno de resposta. Ah!... eu vou escrever a nome da escola... qual é o nome da escola, você sabe? Não. Ele olhava a ficha, olhava o colega...aí, quando ele viu um outro caderno em cima da minha mesa é que ele conseguiu escrever (o

nome da escola) muito mal, mas está na oitava. Como é que vamos fazer? Segurar ele na oitava já.
P- Agora te pergunto: como é que deveria ser a escola com a progressão continuada? O quê precisaria ter, que você falou que deveria ter uma infra-estrutura boa para esse aluno ter esse acompanhamento, além dessas questões de saúde. Eu estou falando do ensino, propriamente.
R- Eu precisaria de uma sala menor, a sala de reforço é uma coisa interessante de trabalhar fora do horário dele, um pouquinho mais com um professor alfabetizador que estimulasse, mostrasse as letras, como se alfabetiza... coisas fáceis, para estimular a auto-estima dele: ah, eu não sou tão burro assim, eu consigo... coisas fáceis, porque ele vai, vai, até que ele se sinta, é gostoso de fazer isso, é uma coisa que eu gosto de fazer... coisas fáceis... até que a gente chega a se questionar: puxa, eu já não ensino as coisas que eu ensinava em nível de sétima série porque eu tenho que ensinar coisas mais fáceis para ele, para ver se ele entende... não é nada disso... eu acho que, ele compreendendo, ele se orientando, a qualquer momento ele pega um atlas ou ele pega um mapa ou pega um texto, ele entende. É o que, para mim, é o que interessa hoje, não precisa mais de tudo aquilo, então...eu sou uma outra? .....daquela época que era do verdão, por exemplo, que eu era conteudista, quando eu comecei em 78, eu já vi.
P- E os professores de primeira a quarta série, você acha que eles têm condições de trabalhar com esse alunado que a gente tem hoje? Porque o insucesso é tão grande... será que só o número de alunos em sala de aula é que atrapalha os professores?
R- Não é só o número de alunos. O número de alunos nunca atrapalhou a gente quando nós começamos a carreira, e a quantidade era essa.
P- Mas o aluno também não era o mesmo...
R- É isso que eu estou te falando, o aluno não é o mesmo. Ele vem com muitas diferenças, essas diversidades são cada vez mais aparentes: um vem bem alfabetizado, o outro vem mais ou menos, o outro vem com grande dificuldade de tudo...
P- Você não acha que...
R- Você tem 40 indivíduos na classe, quando você fez a faculdade de educação, o professor de psicologia falou: são 40 indivíduos, um é diferente do outro, e na hora de ensinar, você está numa mesma faixa de idade. Aí, já Piaget disse que, na faixa de idade, você pode ensinar isso que ele até que aprende, ele está pronto para essa coisa e não está pronto para aquela. Então, pela faixa de idade, você faz isso. Essa é toda a parte de educação que a gente aprendeu. E de repente, você paira com essa situação de alunos que veio de quinta a oitava série, que não lêem, não escrevem.
P- Mas o que eu queria te perguntar é o seguinte: você diz que alguns vêm alfabetizados e outros não, etc e tal, mas o nosso aluno de escola pública, quase que 90% vem da própria escola pública, ou seja, é uma população carente, no máximo pequena classe média, mas a grande maioria são classes populares, classes trabalhadoras. Aonde você acha que pega essa questão de uns virem melhor alfabetizados e outros não? O que pega mais?
R- Olha, o que pega... tudo... se teve problemas familiares, pega... problemas psicológicos ali que dificultam... dão bloqueios, pega, mas é um ou outro na classe, é um ou outro que tem esses problemas e ainda dá para sanar. Mas quando é uma grande quantidade que vem com problemas de ortografia, esse que é um problema sério. A gente precisa parar e voltar um pouquinho e dar um pouquinho de leitura e escrita na quinta série o tempo todo. A gente faz isso em alguns projetos, mas, por exemplo, na Escola Alfa a gente não faz.
P- Por quê?
R- Para nós, no (...), falta ainda a coordenação, falta um fio condutor, alguém que conduza.

P- Para alinhavar aquele coletivo todo...
R- É, que faça uma linha, e não aquela coisa que o pessoal fala assim: vamos mostrar o projeto para a delegacia, vamos tirar fotografia, porque tem escola que mostra a fotografia, eu até acho válido... até falo: vamos tirar fotografia porque realmente é isso que vale, mas só vale isso, porque até o projeto é... quando ele sai, ele sai porque as crianças fizeram e porque eles tiveram condições de fazer e o grupo teve condições de se organizar para fazer, precisei tirar foto – e não o contrário! Tira foto porque está pronto, como se a gente fizesse, mas eu acho, por exemplo: tem esses alunos com dificuldades, vamos organizar o grupo. Quando eles conseguem organizar esse grupo, lá para o mês de junho, cadê o professor? Nesse meio, já foi o ano, o aluno já se evadiu, já teve outros problemas, porque a escola é muito depressa mesmo, o andamento vai além e nós lá com os problemas... e eles misturam, deixa eu falar para você. eles complicam a gente. E esses alunos, na hora de avaliar, qual é a nossa dificuldade: como professor, é tentar disciplinar. Então, você não avalia muito bem eles, você avalia com problemas, ele dá problemas de aprendizagem ou disciplinar, ele é um bagunceiro. Sim, ele é um bagunceiro porque ele não aprende. Então, ele tem de quebrar mesmo, ele tem que botar aquilo para quebrar, ele tem que cantar, ele tem que dançar na aula, ele tem que fazer alguma coisa para não ter que estudar e nem fazer o colega dele estudar mesmo, estudar não, aprender alguma coisa.
P- Você está falando uma coisa super importante. Acho que foi a primeira pessoa que percebeu isso, de todas que eu entrevistei. Você está dizendo que o aluno é bagunceiro porque ele não aprende. A maioria fala exatamente o contrário, o aluno não aprende porque ele é bagunceiro. São coisas absolutamente diferentes. Você disse que a origem da indisciplina é o fato dele não aprender. Quer dizer, ele não aprende, então ele vai fazer outras coisas, mas a maior parte dos professores percebem isso de forma invertida. Ele não aprende porque é bagunceiro, como se a bagunça viesse antes. Na verdade, o estímulo vem antes - daí ele fazer alguma coisa para chamar a atenção.
R- E a coisa vem assim... na primeira série você consegue controlar, na segunda, na terceira e quarta, assim. Na oitava é incontrolável.
P- O adolescente já está numa fase de contestação...
R- É incontrolável a situação e você colocar ele para estudar, ele não quer fazer, vamos voltar. Então, tem que ser feito na base. Se você falar para mim onde temos que atuar, é de primeira a quarta. Veja bem, se a gente ficar insistindo - que eu sou contra algumas coisas aqui - por exemplo, nesse 14° (salário) que vem, bônus, em cima de primeira a quarta, não teve nenhuma escola que não recebeu bônus, quase que total para todos os professores, o bônus é vinculado à aprovação.
P- Aí, não pode dar certo, é quase que uma chantagem.
R- É, eu vou, vejo, falo... têm professores lá na escola que não faltam também. Faltar, não é que você tem um bom professor, você tem um professor comprometido. Professor comprometido é o professor que, quando entra na sala de aula, ele ensina, quando ele vai, o aluno fala: a senhora falta, sim, mas a senhora dá a matéria. Tem professor que vai todo dia e senta lá e não faz nada, ganha até 14°. Agora, se você aprovar esse aluno, sabendo ou não sabendo, é aí que vale. Então, a gente coloca o Saresp, faz uma transversal... porque a LDB mesmo diz: nós temos que avaliar externamente, uma avaliação externa para medir. Os provões, de fora, os professores não aceitam porque não sabem o que aconteceu, o que teve, ele não sabe como ele aprendeu. São aquelas discussões todas. Eu acho que qualquer coisa é válida: se o aluno sabe ler, ele lê qualquer coisa, ele interpreta qualquer coisa, é aquilo que te

falei: ele aprendeu, então ele mexe, ele tem condições de lidar com diferentes formas, ou ele vai fazer na prática, ele vai fazer um texto, ele vai fazer um mapa, ele vai fazer qualquer coisa porque ele sabe fazer, um gráfico, ele aprendeu, ele tem habilidade para isso.
P- Ou seja, a base ainda é a alfabetização.
R- Seja com nome de letramento ou não.
P- Esses cursos de letramento, você tem acesso a isso, você sabe como funciona, que diferença tem entre letramento e alfabetização?
R- É a mesma coisa, só mudam o nome, igual...você falar assim: não teve o tempo do Mobral, do madureza, agora é o EJA. Muda-se a nomenclatura.
P- A técnica de alfabetização, você percebeu alguma diferença hoje em dia, tem alguma imposição para a técnica? A forma de alfabetizar, tem alguma imposição para isso?
R- Tem, tem uma imposição, sim. Uma delas é rechaçar a cartilha, ela não pode entrar, ou sistematizar aquele ba be bi bo bu, porque tem a ver com a cartilha. Então, não pode. Eu acho que cada criança aprende de um jeito, tem criança que aprende assim.
P- E os professores, como agem seus colegas, você tem alguma informação?
R- Olha, eu vou falar para você uma coisa que eu sinto: o Estado, quando ele faz os cursos que a gente vai procurar fazer, faz muito bem-feito, eu não tenho... quando eu fiz um curso de aceleração, de sábado, achei as oficinas da (Diretoria Regional) perfeitas, ótimas, que dá para utilizar, entendeu? É uma questão de... não você ir porque tem que fazer, tenho obrigação. Que é o que se está fazendo... tira o professor, manda ele lá, sabe que está na sala de aceleração, ele tem que fazer. Eu não estava em sala de aceleração, eu fui fazer porque quis fazer, fui de sábado, fiz 8h, acho que fiz 32h, adorei.
P- E os professores são convocados?
R- Eles são, vai contra a vontade, não é o que ele quer. Então, não vai aprender, é igual a criança, não gosta, não quer, birrento, não está a fim, não faz aquilo que tem que fazer. E as oficinas é para você fazer, que aí, você sente a dificuldade de aplicar naquele contexto. Então, não vai dar certo. Você percebe que não vai dar certo porque a criança não tem condições de fazer, por que você teve dificuldade de fazer.
P- Você acha então que esse tipo de capacitação imposta, em massa que eles fazem, você acha que a possibilidade de dar certo é menor?
R- É menor, bem menor.
P- E como fazer para incentivar esses professores a procurar?
R- Eu acho que o Estado tem que procurar fazer a carreira, mesmo, do professor. Ele vai porque vai pontuar, isso vai levar ele a ter mais pontuação, vai ter uma evolução funcional, coisa que na prefeitura funciona. Ele vai fazer o curso, só que - uma coisa que a prefeitura já está falhando, que precisa arrumar - ele vai fazer o curso porque vai pontuar, mas ele tem que aplicar e a prefeitura tem se aperfeiçoado nisso. Ele só pode fazer o curso se ele for aplicar. Ele tem tantas horas para aplicar e aí, é quando o professor pode...
P- E aí eu vou te perguntar, como é o controle disso, como é que você vai saber se o professor está aplicando ou não?
R- É porque ele tem que fazer um relatório para apresentar, para dar o papelzinho do certificado.
P- E você acha, assim... que eu entendi agora, essa questão do controle, então, tem uma forma de você verificar se ele está aplicando, no caso do Estado?

R- Às vezes, não é bem aplicado. Vou falar para você que ainda está imperfeito, porque tudo que a gente faz assim muito... a ferro e fogo é difícil para o adulto, é difícil trabalhar desse jeito, é difícil.
P- Até porque o adulto tem livre arbítrio e ele não gosta de ser tratado como criança, não é por aí.
R- É isso aí.
P- E agora te pergunto: no caso da progressão continuada o Estado ofereceu um suporte, um treinamento sobre a avaliação, porque o que está por trás da progressão continuada é a questão avaliativa, é como você avalia quem vai progredir e quem não vai.
R- Não. Aonde está nossa falha, vou falar, onde está o meu processo de falha que eu acho que eu ainda não sanei também, como professor, é assim: eu faço uma progressão continuada que eu até acho que eu avalio bem, vou fazer assim: eles fazem atividade, eu vejo eles na participação, o que eles me apresentam, eu tento estimular. Não é como o aluno de antigamente, vamos falar assim, que ele trazia um mapa e eu falava: assim não está bem feito, vamos refazer, vamos pintar. Esse aluno de hoje, ele não gosta de refazer, dar reescrita para ele deve ser um horror, professor trabalhando reescrita deve ser uma batalha dura. Então, quando falo: falta um trechinho aqui, porque eu vi que você... porque quando eu mando ele fazer um mapa, uma síntese, nossa! Aqui você falou tudo, mas está faltando o clima da região, nem sei que tipo de clima que é, se quente, se é frio, aí ele vai lá e faz aquele trechinho só. Quer dizer, na hora que você bater os olhos, você tem que verificar o que está faltando, porque senão ele tenta até até burlar você. Então você tem que ver tudo.
P- Por que você acha que acontece isso?
R- Olha, o professor tem que ser mais esperto que o aluno, viu? Ele tem que sentir que o professor tem conhecimento, ele tem que sentir, porque se ele sente que o professor tem conhecimento, nas próximas ele não vem com caderno faltando trecho.
P- Têm alunos que me falam isso, porque eu entrevistei alunos também. O aluno percebe a competência do professor, ele é muito crítico.
R- Porque tem aluno... e isso já faz alguns anos, que ele fez o seguinte numa prova, e isso foi até no Alfa, na prova de história, ele veio de fora, ele não era um aluno nosso não, aqueles criados por nós desde a primeira série. Ele veio de fora, estava no segundo grau, teve um professor de história que já se aposentou há três anos e ela deu umas oito questões desse tamanho, enormes, e ele fez assim: olha, ela me deu B, que bom - para um cara que não fazia nada, tirar B. Eu escrevi só letras de música e ela nem leu nenhuma questão - precisa tomar muito cuidado com isso. Como você vai avaliar um aluno, se você não lê?
P- Aí vem o famoso compromisso, descompromisso no caso...
R- Entendeu? Esta é uma situação que... por isso que eu te falo, eles medem, eles querem ver.
P- Então você está falando que não teve treinamento, o estado não deu suporte para a progressão?
R- Não, em lugar nenhum. Então, a gente conseguiu fazer a avaliação assim, todo dia, a gente vê onde é que eu não pego muito... não fico dando muita prova, sabe?... aquele dia de prova... porque começou assim: o aluno faltava, nesse dia, ele ficava doente. Aí, ele não era avaliado que ele também achava uma desculpa para ler, começava a entregar muita prova em branco... e você começa a ficar desestimulada como professora, também, porque tudo aquilo que você ensinou, vem muita nota vermelha. Eu falo até assim, para o aluno, é como se eu fosse um médico e perdi meu paciente porque deu uma hemorragia, só dá vermelho na minha caderneta, só dá "e" e d", não sei se é medo, travamento, o que acontece, mas não existe uma postura de

compromisso de fazer uma prova e nenhuma prova para ser medida em cima e este é um problema, mas é... mas se você fizer isso todo dia, o aluno produz. Puxa, ele tem aquilo lá, não é o mesmo, mas tem aluno que fez um mapa maravilhoso, lindo, sem nenhum defeito e localiza... que ele fica feliz, ele sabe onde fica o Japão, onde ficam os tigres asiáticos que ele nem sabia que existia. De repente, todo mundo fala: eu sei quais são, se ele não faz, ele não sabe, não adianta falar: vê no atlas. Ele vai ver no livro, se ele não faz, ele não pega. Se ele não pinta o que é água ou terra, ele não sabe a diferença, então é um pouquinho de mexer. Tem uns que fazem, tudo é questão...

P- Então, com isso você chegou à conclusão por sua própria conta? Ou você foi orientada ou teve trabalho de coordenação em cima disso ou foi você estudando a sua prática, que você percebeu que tinha que mudar a sua forma de trabalhar?

R- Ah, na prática mesmo, não teve nenhum coordenador que falasse para mim que era assim.

P- E com o investimento do Estado, o recurso do Estado em fazer uma implementação com qualidade. Você sentiu isso por parte do Estado?

R- Não, não senti. Eu falei do curso de aceleração porque eu senti mais essa situação da aceleração, isso foi um investimento que eu senti.

P- E você foi fazer por que, se você não lidava exatamente com essas crianças, que a aceleração era para primeira, segunda, terceira e quarta...

R- É, a aceleração era uma coisa que me interessava porque... era aquilo que eu escrevi até aqui: como é que uma criança na faixa de idade diferente - eles estavam encaixando - eu via isso na primeira a quarta que, se ele entrava com 12 anos, então o pessoal já dá uma acelerada nele. Falavam reclassificação, eu queria saber como é que se fazia isso, eu queria saber se eu não estava na direção... eu queria saber...

P- E você achou válido?

R- Fazer o curso? Maravilhoso!

P- Eu digo assim, não só o curso... se você acha viável a reclassificação do aluno, isso acontecer.

R- Sim, se você pensar no ciclo como reclassificação, um aluno móvel dentro do ciclo, nossa!

P- Desde que tenha recurso para isso...

R- Sim, ele avançou, tem que ir, e isso é um estímulo para ele, ele não pode ficar parado numa série tendo uma postura de uma criança, por exemplo, de 16 anos que está numa quinta série: lê, que escreve, que interpreta muito bem, dá, bate de mil a zero naquele menino de dez anos que não enxerga nada, está na idade média ainda, própria da idade dele... ele é um menino de 16 e ele já consegue até falar com você. Ele tem que ir, a gente precisa dar formas para ele ir, formas. Então, a gente estimula outra forma dele ir.

P- Mas, na parte educacional, não é dada... o que eu quero dizer é o seguinte: o curso é legal, mas isso funciona na prática?

R- O que eu queria saber era isso, então eles me ensinaram muito a utilizar o conceito, por exemplo: eu vou dar sobre indústria no Brasil. Então, eles me deram umas fichas, não que você tem que trabalhar com as fichas, eu nunca... é isso que você tem que saber. A ficha não é o mundo, não é a bíblia, não é para trabalhar em uma daquelas fichas todas. Eles dão umas questões interessantes para você trabalhar naquele texto, se você achar outro texto interessante, você trabalha com um outro texto. Então, você tem aquele texto dentro das condições financeiras que nos dão. Então, aquele texto do livro do Melhem Adas? Você tem o livro do Melhem Adas? Ótimo, então eu posso trabalhar com essa classe, com essa indústria, indústria no Brasil, aí eu monto um esquema. Você faz um cronograma da página tal, data e dá

um exemplo. Tira as principais características e o que foi feito no Brasil, como era a forma... pelo texto ele consegue fazer esta comparação. Primeiro, você faz um exemplo, caminha com ele, faz o primeiro parágrafo e ele caminha todo um texto. Aí você ensina o aluno que inicia a sexta série, por exemplo, porque pula (a série). Ele pula, ele vai para a sexta, depois ele vai para a oitava. O mau é que ele pode... ele tem que perceber que não é que ele pula, mas porque ele pode. Então, a gente tem de ensinar, mas não bitolar ele a ponto de falar: dá a ficha aí, porque tinha um aluno, que eu entrei numa oitava série por engano, ele falou assim: professora, cadê a ficha? Eu falei: que ficha? (O aluno):Eu só sei fazer com ficha, sem ficha eu não sei fazer. (A professora): Então, vai demorar muito, porque com ficha eu não trabalho... eu posso até pegar a ficha, mas eu não coloco a ficha na mão dele. Ele vai fazer isso num caderno, numa folha, num papel pardo, uma das atividades que a gente vai trabalhar, não fazer aquela coisa direitinho, aproveitar alguma atividade.

P- Deixa eu te perguntar uma coisa que me incomoda há alguns anos no (...). Por que vocês têm tantas dificuldades com coordenação e não é de hoje, isso?

R- Não sei porque tem, olha, primeiro: posso falar assim com você: a (...) estava um tempo como coordenadora, nessa situação, eu não acho que ela é... enquanto estava uma direção, ela foi... trocou a direção, ela já saiu.

P- Mas ela, enquanto coordenadora, eu senti uma resistência grande dela em relação a...

R- Ela não tem formação, é isso que eu entendo.

P- É isso que eu queria ouvir de você, eu queria entender por que a atuação dela era tão limitada.

R- Não tem formação pedagógica. Para mim, eu entendo assim, não tem porque não fazia os cortes, a gente que fazia algumas coisas para ver se ligava o professor.

P- Inclusive o posicionamento dela em relação a qualquer coisa que viesse de fora era de uma resistência brutal.

R- É, mesmo a resistência interna, nossa, tinha hora que comigo...eu não tinha resistência, porque ela já me conhecia. Agora, como ela já me conhecia há muito tempo, ela não tinha resistência a mim.

P- Ela era professora do quê?

R- História, então, como a gente se conhecia há muito tempo, ela não tinha restrições, então posso falar, posso comentar, entendeu?

P- Sabe o que eu percebi também, medo muito grande da delegacia, da diretoria, ela tinha medo, por que será? A diretoria, anteriormente, exercia algum controle muito pesado em cima do Alfa, que pudesse interferir com a coordenação ou com a direção?

R- Exerceu sim, no tempo da (...) como supervisora, foi.

P- E aí, o que...

R- A (...), você conhece...

P-Ela se aposentou?

R- A (...) se aposentou e a (...) foi até dirigente da (diretoria...). Aí ela saiu, eu senti, sim, que eles têm, têm porque quando a gente falha, tem. O que acontece: não entregava o projeto, não finalizava o projeto, para você finalizar o projeto, você precisa terminar, não é... pegar, se ela não quer fazer com a gente, faz com algumas pessoas, mas finaliza, vai lá, termina, entrega, não tem isso. Se a DECO fosse fazer uma interferência, tinha que ter feito há bastante tempo. Demorava quase o ano todo para entregar o planejamento e voltava ainda com defeitos e ainda voltou esse ano também, de novo.

P- E por que acontece isso?

R- Porque ele não é feito com...com tudo, não existe... não se compreende o que é que se quer fazer, entendeu...não tem uma idéia do que se quer fazer.
P- Quer dizer que na verdade é uma falha das duas pontas: é falha na orientação da supervisão e incompreensão da parte da escola, da coordenação, do grupo que trabalha lá.
R- Isto! E as pessoas podem ter um tratamento ótimo, podem falar muito bem, mas podem escrever muito mal, entendendo, de escrever, de se colocar. Eu acho que quando a gente se coloca, o máximo que a gente pode fazer é receber uma crítica para desarrumar... se a gente não aceitar, ou a gente bate a cara, mas dá com a cara para bater mesmo e a gente vai se arrumando mesmo. Agora, nunca a gente pode dizer... a omissão é que não pode acontecer, entendeu, mas aí fica mais na moitinha, para não levar nada.
P- Não levar bronca.
R- É, mas isso aí vai fazer o quê, interferir na escola?
P- Porque não tem muito sentido você fazer um planejamento para entregar no fim do ano, quando o ano acabou. Então, nós estávamos falando da coordenação, das dificuldades de ela estar trabalhando com o coletivo da escola.
R- Ela é difícil, mas a pessoa que a direção escolher, se for...
P- A direção escolheu?
R- Não, olha, nós tivemos uns processos lá, teve a prova, depois teve a eleição e ela foi eleita e ficou... ficou por uns tempos. Aí, quando entrou a (diretora nova), já teve uns entraves, porque a (diretora) deixou ela incumbida de fazer, e ela teve entraves de fazer e não fez. E tem os QI, "quem indica" e ela foi para a secretaria da educação, e está lá.
P- Quem, a (diretora)?
R- Não, a (PCP), ela está lá na secretaria trabalhando com o Chalita.
P- Jura, e ela faz o quê lá?
R- Trabalha lá com o Chalita, vendo os projetos.
P- Que coisa engraçada, isso!
P- É, se você falar que ela não serve, não dá, não tem jeito, serve.
P- É uma coisa até que...
R- Basicamente, é a formação, e a formação ainda é disciplinar: é de história, não é uma formação global de educação, entendeu, eu achei até uma dificuldade.
P- No teu modo de ver, o coordenador deveria ser um pedagogo?
R- Tem que ser.
P- Na prefeitura, é?
R- Não é específico, eu não vou falar para você que funciona. É um cargo extremamente difícil. Coordenar é o mais difícil que existe.
P- Que tipo de habilidade, na tua cabeça, tinha que ter um coordenador?
R- Ele precisa ser muito bem organizado, precisa ter tudo colocado na cabeça dele, é a mesma coisa que organizar a aula do professor... É um professor também, só que ele não dirige 40 alunos, ele dirige 40 professores, então, vamos falar assim, são níveis.
P- Isto vale para um diretor também, que lida com um coletivo maior.
R- Ele não pode esquecer disso, de todos os níveis que está trabalhando. O diretor também, mas eu acho que o coordenador, o que é bom do coordenador é que ele lida só com a parte da coordenação pedagógica. O diretor tem "n" coisas, mais administrativas, e também tem esta parte que desvia um pouquinho do pedagógico, que é ruim também. É importante que o diretor tenha a parte pedagógica. Agora, a parte do coordenador, ele organizando, ele tem o que ele quer, não o que ele quer no projeto, não, ele tem que entender o que o grupo quer fazer... o

grupo...como que ele vai caminhar e organizar esse grupo. Vamos levantar o segundo problema nosso, porque a coordenação não deu certo este ano, porque ele queria fazer o projeto dele. Não que a gente cerceou. Ele diz que sim, mas eu falo para você que não, mas nunca sai como eu quero! Ele queria abrir a escola de sábado para todos... os pais foram lá e votaram: não vamos abrir para todos porque eles vão depredar. Primeiro, ofereça isso para os nossos alunos, para nossos filhos cuidar da nossa escola porque senão, vêm os caras de fora, vão jogar e deixar os nossos filhos para fora. Ele ouviu isso? Nunca mais ele veio de sábado.
P- Esse era um coordenador novo, veio depois da (...), ficou pouco tempo?
R- Ficou uns oito meses, quase.
P- Quem era?
R- O Renato entrou o ano passado, convidado pela (...).
P- É o mesmo Renato que está lá naquela escola que a (...) levou para o (...)? Ele disse o seguinte: que ninguém aceitou o projeto dele, então não existe o projeto do coordenador, acho que existe o projeto... e ele era um elemento da própria escola, professor da escola, não era?
R- Da escola Gama.
P- Sim, mas quando...
R- Mas aí, ele foi trabalhar no (...), de primeira a quarta, ele não veio para uma escola especificamente de quinta a oitava.
P- Porque quando ele foi entrevistado, a primeira vez, ele era da sua escola, em 97.
R- Sim, em 97, antes da divisão, mas ele era daqui, quando era enorme, de trinta classes.
P- Deixa eu te perguntar uma coisa, já que nós estamos falando de coordenação. O grupo de professores daqui conseguiu mudar alguma coisa no projeto pedagógico em função da implementação da progressão continuada? Mudou alguma coisa, a forma de trabalhar este projeto pedagógico, a forma de avaliar, como é que o grupo assimilou alguma mudança proposta na legislação?
R- Olha, o grupo avançou bastante, com os projetos que a gente foi fazendo, aprendemos a trabalhar com o projeto, por isso que não entendo que eles falam para nós que a gente não sabe fazer projeto. A gente sabe fazer.
P- O que você percebeu de melhor, a criança aprende melhor, vocês conseguem um retorno melhor com esse alunado?
R- Então, a gente tinha um retorno melhor, vamos falar assim. Porque esta turma que eu tenho agora, devido à fragmentação, eles estão de passagem.
P- Como assim, de passagem?
R- Antes, ele era nosso (o aluno), quando a gente trabalhava no colégio inteiro, de primeira até o terceiro colegial, ele entrava na primeira série e saía no terceiro colegial. Nós trabalhamos muito projeto. Claro, trabalhávamos o projeto porque ele era um aluno que entrava na primeira série, se alfabetizava, ficava com a gente. Ele tinha dificuldade, mas a gente ia trabalhando todo o tempo, agora... que ele iria terminar isso só no terceiro colegial. Se ele era folgado, ele ia folgando, a gente trabalhava com a folga dele. Agora, o que aconteceu na primeira fase da reestruturação, nossa escola ficou de quinta ao terceiro colegial. Mudou alguma coisa para mim, não porque eu era professora de quinta, só perdi minhas ex-colegas de primeira a quarta. Senti bastante, eram animadas, fazíamos grandes festas, mas aí foram para outras escolas, continuaram os grandes e bonitos projetos da escola, continuaram porque nossos alunos entravam na quinta e saiam no terceiro colegial. Agora, dividiram a escola de novo, como é que nós ficamos? Esse aluno nosso ficou na Escola Beta, de primeira a quarta, fica de passagem aqui, de quinta a oitava e depois ele vai para o Gama.

P- Vocês não têm uma forma de acompanhar ele?
R- Eles não têm vínculo mais conosco, quando ele chega na quinta, ele chega daquele jeito: a gente começa a trabalhar com ele.
P- E vocês não têm como discutir, porque se vocês tinham o professor de primeira a quarta junto, vocês poderiam até estar oferecendo alternativas...
R- Eu já não tenho mais, então começamos a trabalhar, ele vem "encapetadíssimo" porque é a fase da "encapetação", não tem um parâmetro de falar para ele como é depois, vai sofrer porque não é mais nosso, ele só está ansioso, só fica olhando, precisa ver a salas ficam voltadas para o Gama. Os alunos só ficam olhando. Qual o objetivo deles? Ir para a outra escola.
P- Porque ele quer ir para a outra escola?
R- Porque é ensino médio, são os grandões, é lá que tem as meninas bonitas, eles nunca viram da classe deles. As meninas acham que lá é que tem os meninos bonitos e os meninos é lá que tem as meninas.
P- Ele se espelham nos outros.
R- Eles não têm espelho, então eles querem se espelhar nos outros, querem ir para lá, estão de passagem, aqui. Então, os projetos, por que não andam? Porque não vai? Os alunos mesmos estão correndo, estão de passagem.
P- E as duas escolas não têm nenhuma forma de articulação? Foi cortada?
R- Foi cortada, querem que corte o cordão umbilical. Eles não podem ter... a gente não pode pegar o vigia, a gente não pode emprestar alguma coisa, não pode. É assim: tudo não, tem que esquecer que aquilo era o Alfa.
P- É complicado.
R- Foi trágico para a nossa escola, agora, para o Gama, acho que trabalham um projeto legal, porque são séries finais. Nós estamos tendo dificuldade de trabalhar projetos porque somos séries intermediárias. Agora, séries iniciais é uma coisa que talvez eles têm dificuldades, também, muito sérias, de trabalhar qualquer projeto, mas a confecção dos projetos são aquelas coisas mais demoradas pela própria... da criança... a nossa intermediária tem seus atravancos porque os alunos também querem passar, querem estar passando a gente. Eles depredam muito, quebram tudo, porque estão passando, não tem vínculo emocional com o professor, tem uns que falam assim: a "batatinha", aquela professora, ela não gosta da gente. Como, não gosta? Vocês é que não gostam, chamam ela de batatinha, até! Por que chama de batatinha? A gente não gosta mesmo, a gente não quer nada.
P- E a condição do vínculo, você acha importante?
R- Muito importante, se você tem vínculo com aluno, ele gosta da tua matéria, ele se interessa, faz as coisas com mais capricho, entendeu? Ele vai te entregar, ele não entrega qualquer coisa. Mesmo quando ele te entrega, você põe uma crítica na hora de você falar alguma coisa: olha, você tem de procurar fazer aqui com parágrafo... agora, todo dia, você pegar no pé e falar que está tudo errado, eles também não gostam, tanto que eu evito. Tem até uma professora que todos os dias ela tem uma crise, então os alunos falam assim: professora, nada é bom, tudo que eu faço também... agora eu não quero entregar mais nada, porque... porque tudo que eu faço não está bom. Isto também é oito ou oitenta. Se a gente não entrega, não faz nada, é ruim. Se a gente entrega e fala demais, também não pode.
P- Na verdade, o que você está contando aqui, eu acho que estou entendendo, tem alguma relação com o que aconteceu nos anos 70. Você criou a escola de primeiro grau artificialmente, você tinha blocos separados, você tinha o grupo escolar, o ginásio. Você criou

uma escola de primeiro grau artificial porque algumas tinham uma parte e não tinham a outra, mas essas duas escolas nunca foram integradas de verdade. Esse primeiro grau, esse ensino fundamental, na verdade, ele nunca foi integrado. É um vínculo artificial e a criança não é segmentada, ela passa por esse processo de uma forma e ela perde esse vínculo... e a criança, isso eu posso falar porque eu vi na pesquisa dos alunos, eles lembram com muito carinho de alguns professores do começo e eles têm saudades daquele ambiente onde eles se sentem mais protegidos e que é mais parecido com a família, que tem aquela professora que acompanha, eles falam com uma certa nostalgia desse tempo bom da escola de primeira a quarta, que deveria ter uma continuidade... mas na verdade, a forma de estruturação da escola, que tem uma falha muito grande, não sei se é isto.
R- Também. E a gente até não gostaria, mas até a forma de organizar a gente tem que fazer, por exemplo: aqui, eu organizo ciclo um agora à tarde, ciclo dois, de manhã, porque os grandes machucam os pequenos, mas é o normal, é a convivência entre eles... e eles se machucam os pequenos com os pequenos, mas os pais acham que não, que os grandes é que machucam os pequenos, etc. Tem que segmentar até no intervalo, recreio de primeira e de segunda separados da terceira e quarta. Se eles comem a merenda, eles não deixam os alunos entrarem na fila. Inclusive, até quase que tivemos quase que fazer dois recreios também de manhã, porque a quinta e sexta não comiam - o que que é isso?
P- Pois é, tem alguma coisa de errado na própria forma de trabalhar o aluno. Quais são os valores fundamentais que você teria que estar trabalhando? Porque em casa, ele não faz isso, porque você ouve, em casa, relato de crianças mais velhas que são altamente responsáveis pelos irmãos mais novos. Por que esse tipo de coisa não é trabalhado na escola? É uma falha de projeto, você não acha?
R- É, é isso aí.
P- Eles cobram algumas coisas da educação e não cobram outras. A gente vê culturas escolares, por exemplo, de origem japonesa... você vê algumas culturas que valorizam o tratamento que é dado aos idosos e outras culturas que não valorizam... então esse tipo de coisa falha, né... na nossa educação, de um modo geral, não sei se você acha...
R- Acho que sim.
P- Você vê o adolescente não se responsabilizar pelo mais novo, quer dizer, a nossa educação está errada.
R- E deveria ser o irmão mais novo.
P- Como é que ele vai comer merenda do outro que é mais novo? Agora, em todo projeto educacional, está escrita a palavra solidariedade, cooperação, ética, não está escrito?
R- Está.
P- Então, a escola falha?
R- Falha, tudo é muito na teoria e nada na prática, é aí que nós temos mais...
P- Cobranças da delegacia de ensino, da diretoria regional. Você tem tido essa atuação de fora para dentro da escola, no sentido de ajudar e no sentido de controlar?
R- Ajudar, se eles oferecem oficinas, tudo bem, eu acho que é legal mesmo, mas o meu grande problema, tudo o que eu sinto mais... essa que você me falou, é de cobrança de porcentagem de aprovação, é só isto.
P- A qualidade da educação, nem tanto?
R- Se o aluno está sabendo ou não... e quantas e quantas vezes ele sentaram com a gente e fez assim: olha, esse aluno tem que passar... tá tudo bem, eu até acho que algum aluno não pode ficar. Mas vocês tem que arranjar algum jeito. Sonia, põe "C". Como eu vou colocar C se eu

não conheço esse menino? Eu tenho aluno que não vem quinta e sexta-feira, eu dou aula quinta e sexta-feira à noite, por exemplo. Nunca vi, o aluno ficou com C.
P- Já deu para entender porque é feito. Você tem alguma coisa que você acha que precisa ser registrada, que você não falou, em termos do que precisaria para funcionar a progressão continuada? Você já falou do tamanho da classe...
R- Eu preciso de um reforço, precisa haver reforço na escola, para todos esses alunos que têm dificuldades no lextramento. Dificuldade no raciocínio... então, eles têm que ter reforço em português e matemática. Você, dando base para ele, ele vai em qualquer matéria.
P- Esse reforço é dado pelo professor da área?
R- Esse reforço tem que ser pelo professor até da classe, porque ele sabe onde está o problema, sabe aquela coisa de antigamente que a gente tinha que resgatar, que o professor de primeira série, quando chamava você para fazer a leitura, passar uma leitura?
P- Então, de preferência, o mesmo.
R- Porque ele sabe onde você tem problema.
P E o de fora não sabe...
R- Eles têm a mania de trabalhar projetos diferenciados com outras pessoas que não sabem qual é o problema que ele tem.
R- E aí, é melhor ser professora ou diretora?
R- Eu gosto das duas coisas, uma coisa complementa a outra, não dá para ser diretor sem ser professor.
P- É isso que eu também acho.
R- É um prazer exercer as duas coisas, vamos falar a verdade.
P- Você gosta do que faz?
R- A educação é compromissada pra caramba, adoro...cansa um pouco, mas eu adoro, amo as crianças. Agora, que eu errei a mão de ter retido muito, errei. Eu errei, não deveria ter retido tanto aluno.
P- Hoje você já pensa diferente?
R- Nossa, se eu pudesse voltar no tempo, não teria retido tanto... você tem que fazer uma coisa a mais, mas não... agora, tudo bem, se ele melhorou, bota ele pra frente, entendeu? Essa mobilidade que a reclassificação nos dá tem que ser utilizada. É que o próprio processo administrativo de uma escola...que eles não dão pra gente pessoal para fazer essas coisas. A criança fica emperrada na série, morre na série e isso não pode acontecer.
P- Eu também acho, concordo com você, obrigada.

PROFESSOR RENATO

P- Eu costumo sempre começar a reflexão assim: se aquilo que você pensava antes, em relação à progressão continuada, quando você deu aquele depoimento - na verdade é uma expectativa que a rede tinha a respeito da progressão - se aquela expectativa que você tinha se mantém hoje, se ela foi alterada, como você percebe esse percurso de 4 anos? Como é que você via, como você vê hoje?
R- Foi alterada essa percepção, sim. Quando eu dava aula há cinco ou seis anos atrás, era o início da progressão, quando a gente tinha aquele amontoado de informações que chegavam e a gente estava com um outro sistema de ensino, onde eu utilizava a avaliação como, digamos assim, castigo, mas à medida que foi passando, eu fui percebendo que a minha função estava errada, enquanto professor. Eu trabalhava, dava meu conteúdo, fazia minhas atividades em sala de aula e passava uma avaliação comum para todos, e aquele aluno que não atingisse aquilo que eu queria, ele levava um conceito negativo... e aí, com a progressão, trabalhando esse tempo todo, eu percebi que essa forma que eu trabalhava estava errada, por quê? Porque eu não sanava as dificuldades que o aluno tinha, ele não entendia aquilo que eu passava, eu fazia uma avaliação e aquela avaliação era o resultado final. Eu não pegava aquilo para analisar, onde eu falhei, onde o aluno tinha dificuldades, onde eu deveria retornar. Então, essa visão que eu tinha naquela época há 6 anos atrás, ela mudou bastante.
P- Você recebeu capacitação, informações, a respeito de ter mudado essa visão ou você foi percebendo aos poucos? Como é que foi essa mudança, você teve orientação de outros coordenadores, diretor de escola?
R- Não, não tive orientação, foi mais uma curiosidade de querer saber exatamente o que é progressão continuada. Eu sou muito curioso, quando surgem as coisas eu vou atrás, vou pesquisar, lendo outros autores, vou atrás, corro atrás, porque eu quero saber o que é, e não quero ficar meio por fora das coisas, e assim eu fui percebendo. E um dia, também, me bateu uma coisa, numa conversa dentro da sala dos professores, quando o professor se orgulhava de ter deixado 80% dos alunos dele com conceitos vermelhos. Me bateu aquilo, que também estou fazendo a mesma coisa e o professor se orgulhava, mas isso não é motivo de orgulho para mim, por que? Porque está mostrando que eu fui incompetente para sanar as dificuldades do meu aluno, só quem está lendo alguma coisa, tem outra visão... nesse momento que o professor, falando isso na sala de aula me chocou muito. Eu fazia a mesma coisa que ele.
P- Embora discordando da forma que ele estava analisando...
R- Isso.
P- E daí, vocês já era pedagogo nessa época, tinha feito pedagogia?
N- Não, estou fazendo pedagogia agora, sou formado em geografia, e comecei a ver de uma outra maneira que a minha função dentro da sala de aula não era só passar conteúdo.
P- E onde você foi buscar esta capacitação, isoladamente?
R- Isoladamente, fui pesquisar em jornais, revistas, aquelas revistas que vêm para a escola, que lá a gente recebia algumas... então, eu fui lendo alguma coisa, até que um dia me bateu na cabeça: por que não tentar ser coordenador CP de uma escola? E por incrível que pareça, quando eu fui fazer o exame para PC, aquela prova, eu percebi que tudo aquilo que eu colocava era exatamente o que eles pediam na progressão continuada. Eles pediam dentro da educação, eu já tinha uma certa afinidade com o que eu pensava em termos de educação com o

que eles estavam pedindo na prova e aí, como PC, eu já passei a ter algumas capacitações, não especificamente sobre a progressão continuada, isso nunca tive, nem na escola.
P- Nem sobre os fundamentos, em que se baseia essa idéia do aluno progredir, você nunca recebeu isso por parte da diretoria?
R- Não, nunca, da diretoria de ensino, nada, nunca.
P- E você acha que os outros professores, igual a você, tinham essa mesma dificuldade, essa visão, nessa época,97,98, eles tinham essa visão?
R- Como assim?
P- De reprovar o aluno e não ter essa preocupação com o diagnóstico da aprendizagem.
R- Não, diria que eles tinham, diria que eles ainda têm essa dificuldade, isso você vê todos os dias, em qualquer escola que você entrar, você vai ver. O professor, ele está preocupado em passar o conteúdo dele, e depois ele dá uma avaliação em cima disso. Poucos são os professores que pegam essa avaliação para ver onde o aluno está deficiente e faz uma recuperação paralela, uma recuperação contínua mesmo. Isso são poucos professores, esta experiência que eu tenho, de não ter trabalhado só numa escola, já trabalhei no (...), no (...), no (...), no (...) como coordenador e agora aqui no (...). Então, em todas as escolas eu fiz a minha parte, o aluno... a parte do professor, qual é? Passei o conteúdo na lousa, ele devia ter estudado em casa, deveria ter tirado nota boa... ele não pega esta avaliação dele e faz uma análise realmente diagnóstica, onde eu falhei ou onde o aluno precisa aprender.
P- Então, você já está respondendo uma parte das questões aqui, que não houve uma preparação, porque a progressão continuada implica num outro estilo de avaliação para que o aluno vá sem entraves na sua progressão escolar, quer dizer, o que está por trás da progressão continuada é uma noção diferente de avaliação. Então, você já está me dizendo que não houve uma capacitação dos professores nem um suporte das autoridades em relação a esta preparação.
R- Não, do meu ponto de vista, não houve, eu nunca participei dessa capacitação.
P- Agora, eu vou te perguntar, num outro sentido: você está fazendo pedagogia hoje e o curso de formação de professores...o pedagogo tem esse tipo de preocupação, você percebe isso lá?
R- Também não, também não percebo isso, eles estão muito preocupados também... estou agora fazendo este curso, então estou mais ou menos atualizado. O que eu tenho percebido é que o professor, também na faculdade, ele programou o currículo dele, o conteúdo que ele vai trabalhar, ele está preocupado em passar aquilo para frente, nenhuma outra discussão você consegue tirar dentro daquilo que o professor coloca, porque ele também está preocupado, tenho o conteúdo para passar...e é isso? Chegou no final do bimestre, ele vai dar uma avaliação para você.
P- Você está em que série na pedagogia?
R- Eu estou fazendo complementação pedagógica, estou no primeiro semestre.
P- Você tem aula, no seu currículo, você tem a disciplina de medidas de avaliação, sobre avaliação?
R- Nós teremos agora, no segundo semestre.
P- É possível que você venha a ter, venha desenvolver essa discussão.
R- É possível, mas o que eu tive até agora, que são disciplinas ligadas à educação, como história da educação, onde eu acho que toda essa legislação deveria ser discutida, não houve espaço para discussão, porque o professor tinha que estar falando de educação na Grécia, de educação no período colonial, no período monárquico e na velha república. Nós não conseguimos entrar numa discussão até agora...

P- Mais recente...
R- Mais recente, não conseguimos. Tivemos filosofia da educação, também a mesma coisa, não conseguimos discutir. Discute-se coisas da Grécia, aquelas coisas no período medieval. Atualmente, nós não conseguimos entrar numa discussão, parece-me que estão também muito preocupados com conteúdos, tanto na universidade quanto na sala de aula, essa é a preocupação.
P- Você fez geografia onde?
R- Hoje se chama UNIFAI, na época era Faculdades Associadas do Ipiranga. Gostei da faculdade, não fica a dever nada para uma outra.
P- Mas a parte, vamos falar do curso de formação para docentes, a parte pedagógica, a parte de licenciatura de um curso de formação de professores, ela não toca muito nessas questões, toca?
R- Não, de jeito nenhum, infelizmente nem o CEFAM está vendo isso, pelas informações que eu tenho, que é para formar professores de primeira a quarta, também não... nas universidades, o que você tem na parte pedagógica, lá dentro da universidade... você tinha didática, que era como se trabalhar na sala de aula, mas era uma coisa muito superficial, coisa de um ano, que o professor ia uma vez por semana durante 2h, não se aprofundava em nada também e assim vai indo. E hoje, os professores que estão saindo, ainda estão piores do que na minha época, quando eu me formei. Hoje eu pego como estagiários, já peguei vários estagiários na escola onde eu estava, que estão perdidos na sala de aula. Ele não sabe o que fazer na sala de aula, você vai conversar com ele sobre a progressão continuada, ele não sabe, vai conversar sobre métodos de trabalho dele, ele não tem, não recebeu nenhuma orientação.
P- Não se trabalha nem estrutura, por exemplo, da educação?
R- Não, nem isso trabalha, pelos estagiários que tenho conversado, não.
P- É uma coisa séria isso, porque a progressão continuada é uma intervenção no sistema educacional, que é muito grande, você está rompendo com o sistema de seriação, embora seja uma ruptura parcial, porque você mantém a série.
R- Que eu sou contra, devia acabar de vez com a seriação, porque isso traz uma série de problemas.
P- Na verdade, você tem uma implementação de ciclos entre aspas, mas mantém a seriação, que é uma coisa...você tem dois sistemas – ali, fica uma coisa meio híbrida...
R- Meio contraditória.
P- Você mantém a seriação, então é uma intervenção no sistema educacional que é bastante grande e mexe muito com o trabalho do professor e esse professor não recebeu um suporte.
R- Não recebeu.
P- Nem nos cursos de formação e nem durante o trabalho?
R- Exatamente, o momento que a gente procura passar alguma coisa, uma formação para professores no HTPC, que é extremamente reduzido, tem 2h por semana, você não consegue fazer muita coisa, porque você tem recados para passar, tem legislação que você tem que estar mantendo o professor atualizado. Quando você procura conversar com ele sobre a progressão continuada, sobre como trabalhar em sala de aula, ele chega para você e diz: há vinte anos eu faço isso, sempre deu certo, por que agora tem que ser diferente? Você também tem a resistência do professor.
P- Deu certo em termos, porque a gente vê que os alunos e a crítica da sociedade, de um modo geral, e até dos pais é em relação ao aluno sair sem saber escrever, sem dominar uma leitura... bom, eu recebo na universidade alunos que não conseguem articular um parágrafo, e isso é um problema velho, já não é um problema recente.

R- Não é um problema recente. Então, seja mesmo na seriação, na universidade onde nós estamos chegando, já era no período de seriação, onde você retinha o aluno que não atingiu aqueles objetivos. Hoje, com a seriação você continua do mesmo jeito também, não houve uma melhora, seriação não, na progressão continuada não houve uma melhora, mas eu acho que a progressão continuada tem mais chance de dar certo se o professor aprender a trabalhar com a progressão continuada, se ele esquecer um pouquinho que ele tem um conteúdo, que ele tem que passar durante um ano, que ele tem quatro anos para fazer isso, porque nós temos dois ciclos de primeira a quarta, de quinta a oitava, são quatro anos. Nesses quatro anos, eu tenho que passar determinados conteúdos e desenvolver determinadas habilidades com eles. Se eu falar que em quatro anos eu tenho isso, talvez o professor trabalhe melhor, mas está faltando esta informação para o professor. Ele precisa se conscientizar, precisa ser capacitado para isso, que é o que nós não estamos tendo. A secretaria da educação não dá, a diretoria de ensino não dá, sobra na mão do PC, que seria o professor coordenador, ele tentar convencer o professor que isso é correto. Só que, também o professor coordenador não está recebendo essas informações dos órgãos competentes. Então, fica muito do trabalho de cada coordenador, se ele consegue estudar um pouco mais, tem mais tempo para ler... eu, graças a deus tenho tempo para ler e gosto de ler e vou me aprofundando nas coisas. Tem outros PC que eu conheço que, além de eles serem coordenadores pedagógicos, são vice-diretor, diretor ao mesmo tempo, porque o diretor joga tudo na mão deles: se vira! Mas não sobra tempo para ele se atualizar. Como é que ele vai passar para os professores dele a forma de se trabalhar a progressão continuada?

P- Então, você está me contando, você tem uma ineficiência de suporte pedagógico para a rede... e agora o que você está contando aqui é de pessoas acumulando funções, então é a falta de recursos humanos.

R- Também, além do recurso material que você também não tem.

P- Porque, se você está dizendo que ele assume duas ou três funções, é sinal que está faltando gente para executar essas funções específicas do vice-diretor, do diretor.

R- E, às vezes, do inspetor de aluno, porque não tem inspetor de aluno na escola. Muitas vezes, de faxineiro, porque escola está imunda, não tem funcionário para limpeza. Eu já lavei corredor na escola porque estava imundo o corredor, que eu e a diretora fomos lavar porque não tinha funcionário. Já fiquei com a função de diretor, coordenador, porteiro e inspetor de aluno numa escola, eu tenho experiência no Alfa, tive que fazer quatro funções ao mesmo tempo.

P- É uma escola imensa!

R- É uma escola imensa e problemática, porque os alunos são problemáticos.

P- Agora, já que você tocou nesse assunto, eu vou te fazer uma pergunta, que eu estou com ela já faz tempo... eu vou te contar a história: eu fui agendar entrevista com professores ali no Ômega, eu estou lá na fila aguardando para ser atendida e aí tem um pai na minha frente fazendo a rematrícula da sua filha para o ano que vem, nesse período em que os pais têm que assinar a escola de sua preferência, para onde a criança será remanejada. E na secretaria, a pessoa que atendeu, errou e colocou a primeira opção dele era para o Ômega, a segunda opção, não sei o que seria, mas ela colocou em primeiro lugar o Alfa. O homem, semi-analfabeto - tanto que a pessoa preencheu, ele só assinou - e ele fez um escândalo, ele chegou a nível de violência ali, ele dizia: eu não quero minha filha no Alfa, eu não sou louco, porque se a minha filha não puder estudar aqui, no Ômega, ela não vai, ela fica sem estudar, mas para

lá ela não vai. A rejeição total por essa escola, ele falou cobras e lagartos, e você já passou por lá e por outras escolas. Por que acontece essa rejeição a essa escola?
R- Bem, a rejeição dessa escola é o seguinte...
P- Ele era um pai pobre, não era um pai de classe média, ele mal assinava o nome.
R- A história dessa escola é uma história meio complicada... eu comecei lá em 93, fui até 2000, não, até 1998 eu trabalhei lá. Fiquei 99 sem dar aula, em 2000 voltei para o Gama porque aquela escola tinha sido dividida em duas, eu só fiquei um ano fora dali. Então, era uma escola que tinha uma estrutura de trinta salas de aula, mas tinha funcionários suficientes, tinha uma diretora que conseguia coordenar bem o trabalho, tinha um grupo bem compromissado na época da (...), foi na época que eu entrei, que era escola padrão também. Tinha uma outra estrutura - que a gente pode estar questionando ou não, se escola padrão era boa ou não - mas tinham dado uma estrutura de escola que se mantinha bem, e a escola tinha um comprometimento desses professores, ela tinha uma qualidade de ensino boa. Infelizmente, essa diretora se aposentou. Ela se aposentou e existe um probleminha, e isso aí eu não sei se posso dizer, mas agora... é o meu ponto de vista, minha opinião, é direito de minha opinião, eu tenho... existia uma... bem, a diretora tinha duas vice-diretoras e como ela ia sair, se afastar, então ficaram as duas vices brigando para quem seria a substituta. E as duas não tinham a mesma postura que a diretora tinha. Tanto uma quanto outra que pegasse a escola, ia enfrentar muitas dificuldades. E na minha opinião, ficou aquela que era a menos qualificada. E, a partir dali, ela deixou de cuidar da parte pedagógica da escola e passou a cuidar só da parte administrativa, o pedagógico ficou largado e a escola foi...
P- Nesse meio tempo deixou de ser escola padrão.
R- Nesse meio tempo deixou de ser escola padrão, perdeu uma parte dos seus funcionários e só se preocupou com a prática administrativa da coisa, mesmo, a parte pedagógica ficou abandonada. Essa também se afastou e entrou a outra para ser diretora, também não conseguiu recuperar a escola e a tendência foi cair. Também nós passamos por um momento que houve uma violência muito grande aqui ao redor, nas favelas, troca de tiros mesmo, nas favelas. Morreu gente a todo momento aqui, e boa parte dos alunos eram dessas favelas. Então, o que acontecia fora era reproduzido dentro da escola. Nunca chegou, que eu saiba, ter troca de tiros ou briga lá dentro, mas aquela animosidade sempre existia nas favelas.
P- A gente ouve falar, ninguém confirma, de proximidade muito grande de drogas, de evasão, de não ter aula, a gente ouve falar, nas ninguém confirma isso. Existe uma rejeição grande da própria comunidade à escola, como ela é hoje?
R- Nesse período que eu estava lá, e estava na sala de aula, então, a gente ouvia falar... sendo sincero, eu nunca vi, mas a gente sempre ouvia falar que tinha. Neste período que eu estava lá, que eu fiquei quase um ano como coordenador do diurno, a gente nem ouvia falar que tinha drogas lá dentro. Um dia, que eu ouvi, chamei o aluno, conversei com ele. E quem disse que o aluno vinha sempre drogado para a aula foi o professor, ele me disse. Chamei o aluno, conversei com o aluno, ele disse que não tinha nada disso. Depois que eu conversei com o aluno, nunca mais o professor veio reclamar comigo, que o aluno estava chegando drogado ou não, não sei se o aluno estava drogado ou não, na realidade eu nunca vi.
P- Me conta um pouco a sua experiência como coordenador lá, a diferença entre a tua atuação como professor e como coordenador na mesma escola. Porque uma coisa é você exercer a função de coordenador numa escola em que você é novo, e outra diferente, quando você é conhecido do grupo e passa a ser coordenador. Conta um pouco esta sua experiência, as dificuldades, o que aconteceu.

R- Eu fui trabalhar como coordenador, mas a convite dos próprios professores de lá, porque eles estavam passando por uma fase muito complicada mesmo, por essa parte pedagógica ter sido abandonada,e tudo o mais.
P- Você foi antes ou depois da (...)?
R- Depois da (...). Ela saiu e eu entrei no lugar dela. Os professores me convidaram, já sabiam como era o meu trabalho em sala de aula, eu sempre procurei trabalhar diferenciado com os alunos em sala de aula, nunca fiquei naquela aulinha simples, de passar matéria na lousa e explicar, dar prova, aquela coisa. Eu sempre fazia trabalho fora da sala de aula, extra classe, podemos dizer... assim, com os alunos. Gostava de trabalhar com alunos problemáticos, aqueles indisciplinados. Eu fazia trabalhos fora da escola, no final de semana e sempre tinha ótimos resultados. Os trabalhos, tenho alguns guardados na minha casa, inclusive, uma fita de vídeo que foi feita por uma classe do noturno... que eu quase fui agredido por um desses alunos, mas assim... Depois, conversando com eles, dizendo que o trabalho foi muito bem feito, me deram a fita de vídeo e eu tenho em minha casa. Então, eu sempre fiz um trabalho diferenciado com os alunos. Então, a classe me dava problemas no começo, mas conforme eu trabalhava com a classe, ela se tornava uma classe boa. Eu era professor orientador sempre das piores salas que tinham lá, porque era minha forma de trabalhar com eles. Eu acabava conseguindo o respeito deles, nunca mandei aluno para a direção da escola. Não. Mandei, sim, uma classe minha de orientação. Eles soltaram um barbantinho na sala de aula, não na minha aula, mas na aula da professora de inglês, ela me chamou, o cheiro estava insuportável. Eu mandei suspender, eu mandei mesmo, tem que suspender sete alunos: o que levou, o que acendeu, o que incentivou, o que emprestou isqueiro, no total foram sete alunos suspensos. Retornaram, reconheceram que estavam errados e não deveriam ter feito aquilo. Não tive problemas com eles. Já mandei nesses casos assim, suspenderam por dois dias. Foram suspensos e não fizeram mais. Quando eu trabalhava diferenciado com essa turma eu sempre conseguia ter um bom relacionamento com os alunos.
P- Daí, os colegas te...
R- Exato. Eu fiz a provinha para coordenador, estava no (...) como coordenador e a escola estava muito ruim e eles estavam sem coordenador. Aí, os professores me encontraram na diretoria de ensino, uma delas me convidou, disse: vai para lá conversar, porque estão precisando de coordenador, estamos sem. A gente já conhece o seu trabalho, por que você não vai trabalhar lá? Aí eu fiquei mais um tempo na outra escola, até que veio o convite da diretora. Aí, a diretora também já tinha trabalhado comigo, como professora do Alfa, já sabia do meu trabalho também com os alunos, também me convidou. Eu vi a proposta da escola, a escola que a gente faz é a do coração, onde você começou, eu falei: deixa eu colocar aqui um pouco do que eu aprendi aqui dentro e trabalhar com esses alunos. Quando você é professor, é uma coisa. Você vira coordenador, é outra. A minha proposta lá era o seguinte: o modo de trabalhar na sala de aula eu vou colocar na coordenação, para trabalhar com os professores e orientar os professores da melhor maneira de trabalhar com os alunos. Existe professor que bate de frente com aluno, que ameaça os alunos, aquela coisa, que não utiliza seu poder em sala de aula para colocar o aluno na condição de subordinação ou submissão... essa foi a minha proposta, e no começo os professores gostaram. Eu consegui reverter um problema grave que tinha lá na escola, que era uma oitava série que era a pior oitava série. Eu cheguei lá em novembro, tinha uma oitava série horrível, os alunos praticamente analfabetos, indisciplinados, de quebrar armários na sala de aula e jogar pela janela, na outra escola. Os dois piores alunos da sala, eu consegui com trabalho, falando com eles praticamente todos os

dias, consegui mudar um pouco a mentalidade desses alunos. Hoje eles estão trabalhando como voluntários lá, aquilo que eles aprontavam, quebravam, no ano passado, hoje eles pagam com trabalho voluntário lá. Eles próprios chegaram esse ano e se propuseram a trabalhar como voluntários. Estão lá, os dois trabalhando como voluntários. E esse trabalho foi o primeiro que eu fiz de reverter a situação de uma sala. Os professores conseguiram terminar o ano letivo com muito custo, porque já vinha um ano inteiro com esse problema, o último ano foi melhor, implementei alguns projetos e os professores gostaram de trabalhar interdisciplinarmente. Não todos, logicamente, mas alguns gostavam de trabalhar, acharam até interessante. Eu também escondi os livros didáticos, falei: vocês não vão utilizar livros didáticos, tem que aprender a trabalhar com outros recursos que nós temos dentro desses projetos. Então, dei outras oportunidades para eles aprenderem a trabalhar. Então, você tem informações, não é só no livro didático que você tem informações. Então, eu disponibilizei jornais para eles, alguns jornais e a Internet da sala de informática, que estava ociosa, não se usa quando fui para lá. Eu coloquei para que eles pudessem fazer pesquisas, fiz HTPC com os professores lá também, para eles aprenderem um pouquinho, o básico só, como ligar o computador e mexer no teclado, mas fiz HTPC e a biblioteca também foi colocada à disposição para fazer pesquisa... Vamos esquecer os livros didáticos, porque nós temos outros recursos onde nós podemos pesquisar e foi disponibilizado e alguns professores gostaram, o resultado foi muito bom. Teve alunos que foram fazer trabalho da dengue, os alunos foram questionar a diretora porque ela permitia dentro da escola focos de insetos lá dentro, ovos do mosquito da dengue. Então, os professores gostaram, mas eles tinham um problema com a diretora. A diretora não conversava muito com os professores, então toda a desavença que tinha na escola entre professores e diretora, eu tinha que entrar no meio e isso fica muito desgastante também, porque a diretora tinha uma posição e os professores tinham outra e eu ficava no meio, tentando administrar conflitos. Eu acabei deixando de fazer a minha parte, que era a parte pedagógica. Consegui fazer isso no primeiro bimestre e do segundo para frente eu não conseguia mais, porque os professores exigiam determinadas coisas da diretora, que ela falava: a minha posição não é essa, então eu não faço.

P- Aquela nova que foi para lá ou a antiga, ainda?

R- A antiga, a (...), a gente trabalhava muito bem, porque a gente tinha mais ou menos a mesma visão.

P- Depois, foi aquela senhora lá que tinha um sotaque, é estrangeira?

R- É essa que era a estrangeira, a (...) então, ela entrou lá em agosto e eu entrei em novembro.

P- E o que era diferente dela em relação às anteriores, porque as anteriores eu cheguei a conhecer, nas duas vezes. O quê ela tinha de diferente, em termos pedagógicos, em relação às outras escolas?

R- Ela acredita numa educação que você consegue melhorar o aluno, mas a longo prazo e não a curto prazo. Medidas a curto prazo, eu também penso assim, medidas a curto prazo não se resolve nada. Você simplesmente tapa as coisas, dá uma escondida nas coisas. Onde você consegue transformar o aluno é a longo prazo e os professores queriam atitudes a curto prazo. Então, o que nós tínhamos? Nós tínhamos um problema de indisciplina e os professores queriam que o conselho colocasse o aluno para fora da escola. Mas nós somos uma escola que estamos vivendo a inclusão, não posso colocar o aluno para fora, eu tenho que trazer o aluno para escola. Então, essa era a nossa visão, tanto minha, quanto da diretora, então a gente chamava o aluno, conversávamos com o aluno, explicávamos. A gente tentava conscientizar o aluno da necessidade de estar estudando, de manter o comportamento dentro da escola, o

aluno concordava com a gente. Quando ele chegava na sala de aula, o professor já tinha aquele preconceito contra o aluno, então qualquer coisinha que o aluno fizesse fora daquele padrão, de estar sentado direitinho, olhando para frente, prestando atenção e falando: "sim, senhor professor", já era motivo do professor pôr o aluno para fora da sala de aula. Então, se cometia muita injustiça em cima do aluno, por causa de um preconceito que estava formado.
P- Ou seja, vale mais aquela representação antiga que você tem, que todas as novas informações...
R- Isso.
P- É difícil mudar uma mentalidade.
R- Isso, e esse era o maior problema, porque a gente não conseguia mudar a mentalidade de determinados professores e acabou se tornando muito desgastante essa brincadeira.
P- E aí você saiu.
R- Não, aí a diretora saiu, ela foi para a supervisão e entrou a (...), que é a diretora e ela começou... ela tem uma outra visão de educação. E ela começou a fazer aquilo que os professores queriam e eu passei a ser simplesmente uma pessoa que viabilizava para a direção a possibilidade de você dar transferências para alunos, e isso me incomodava porque não era assim que eu pensava a educação. Então, nós temos alguns casos de alunos, dois casos que eu até ajudei a colocar para fora, alunos que são problemáticos em sala de aula... e eles são problemáticos, por que? Eu andei olhando algumas aulas dos professores que esses alunos dão problema. A aula é extremamente tradicional, onde o professor fala e o aluno tem que ouvir... o aluno não pode questionar a posição do professor, mesmo que ele esteja falando o maior absurdo... que quando o aluno questiona, o professor põe para fora, depois o aluno é problemático. Quando ele entrava na sala do professor, muitas vezes ele nem entrava, o professor dizia: você não vai entrar na minha sala de aula... ou quando o aluno conseguia entrar na sala de aula, logo no começo, ele já perdia o interesse pela aula do professor. Então, começava a ser um aluno indisciplinado, brincava com um, conversava com outro, agredia o outro. Então ele queria, o professor exigia que tomasse uma posição com esse aluno. E aí o que a diretora fez, a nova que entrou, começou a aceitar. Então, chamava o pai e falava: olha, seu filho tem um monte de problema, fazia aquele discurso todo dos problemas que o aluno aprontava: olha, quebrou isso, não quis ficar na sala de aula, cabulou tantas aulas, então seu filho não serve para esta escola. Então, o pai acabava aceitando nosso argumento e tirava o aluno da escola... e isso não me satisfazia, não gostava dessa brincadeira, porque todos os três alunos que saíram, eu conseguia ter um diálogo muito bom na sala, os que estavam lá, quando eu entrei.
P- Porque passava pelo conselho e eles foram convidados?
R- Não, não passava pelo conselho.
P- Nem chegou?
R- Não, foi convencido o pai, de que uma transferência para o aluno seria a melhor coisa. Então, o pai foi e pediu a transferência.
P- Sei, então, nem a instância mais democrática da escola foi consultada.
R- Não foi porque o pai pediu a transferência antes.
P- Foi coagido.
R- Coagido, não seria bem a palavra. Eu diria que foi obrigado. Obrigado, também, não é bem a palavra, é uma palavra mais forte, porque você chega naquilo... que se você não pedir a transferência do seu filho, a gente vai colocar no conselho, o conselho vai expulsar... que na ficha dele sai que ele foi expulso e ele não vai conseguir estudar em escola nenhuma mais, a

não ser em escola particular. Aí, o pai: mas eu não tenho dinheiro para pagar uma escola particular... então, assina a transferência.
P- Ah, foi obrigado.
R- Foi obrigado.
P- Que situação!
R- Eu mesmo sei esse discurso, fazer o quê, eu acabei seguindo uma orientação que era contrária àquilo que eu aceitava e foi esse um dos motivos que eu saí do (...).
P- Então, vamos voltar um pouquinho para a progressão continuada , porque tem muita gente dizendo, muita gente, eu digo assim: alunos, professores... eu tenho muitas alunas lá na faculdade em que eu dou aula - eu dou aula nos terceiros anos - e elas fazem estágio de administração. Então, elas, apesar de tudo que a gente conversa, elas vêm e dizem para mim assim, que os pais de algum aluno e que alguns professores falam que depois da progressão continuada que a qualidade do ensino piorou muito, o que você acha disso?
R- É, em primeiro lugar, a progressão continuada, na minha opinião, ela foi imposta, pegou a progressão continuada e jogou em cima da cabeça de todo mundo, ninguém entendeu nada, dentro do que eu falei para você. Quando chegou a progressão continuada, eu comecei a estudar, eu achei que ela seria muito boa, porque eu acreditava que as pessoas teriam o mesmo entendimento que eu. Eu falava isso pros meus alunos em sala de aula: gente, agora não é mais... progressão continuada, não é mais... você não vai ficar mais retido no final do ano, acabou-se aquela obrigatoriedade de você ter notas para passar. Você vai ter um ciclo, agora você vai ser promovido automaticamente. Então, esse é o momento de você aprender, porque eu não tenho mais a preocupação de tirar nota para passar de ano. A minha preocupação agora é de aprender, então eu não vou mais agora chegar aqui, ficar passando mal numa prova, eu preciso tirar nota para passar de ano... eu não preciso mais ir na escola pra pegar um conteúdo, para decorar aquele conteúdo para fazer uma prova, para passar de ano. Não, o que eu preciso agora: eu vou para a escola porque agora vou aprender, já sou promovido mesmo. No ano que vem já estou na série seguinte, então, agora vou para aprender. Era esse discurso que eu fazia com meus alunos, mas tanto o pai quanto os professores quanto os próprios alunos, eles entenderam o contrário, que a escola não repete mais.
P- E a escola não preparou essa comunidade para isso?
R- Não, nas que eu trabalhei, não foram preparados.
P- Porque o próprio aluno entendeu errado.
R- O aluno, os pais, os professores entenderam da seguinte maneira: agora liberou geral, todo mundo vai ser promovido sabendo ou não sabendo, porque foi uma coisa imposta, não foi trabalhado anteriormente, nem com a comunidade nem com os professores, muito menos com os alunos. Então, o aluno que ia para a escola, pegava o caderno e fazia lição. Por que? Porque ele tinha que estudar para passar, nota, registra no caderno para estudar, fazer prova e tirar nota, quando a progressão continuada deixa ver com essa deturpação, porque ela foi imposta, sem a preparação de ninguém, ele falou: oba! Agora não precisa nem trazer caderno mais na escola.
P- Então, os projetos pedagógicos, na verdade, não sofreram alterações, ou se sofreram, foi formal, só no papel?
R- Foi formal, só no papel, na minha opinião, porque...
P- Houve uma adequação dos projetos educacionais na escola?
R- Não, se você pegar os planos de gestão das escolas, você vai ver que tudo é muito parecido, a realidade que é lá de Pinheiros é a realidade que está aqui numa escola de periferia. Então, se

você pegar, não há isso, um projeto pedagógico para determinada escola: esta escola tem esta característica... eles têm o mesmo projeto...
P- Mas isso não é imposto, é? É uma incapacidade, entre aspas...
R- Dos gestores.
P- Sim, ou da própria comunidade escolar, de fazer essa adequação, seja por culpa própria ou não, não importa, ou porque os formuladores da política não tiveram esse cuidado... mas, seja como for, a comunidade escolar, tanto professores, alunos, pais, dirigentes, etc, não se adequaram, é isso?
R- Não, não se adequaram mesmo e aí, nós temos estes problemas agora, quanto a seus alunos, dizer que a qualidade caiu. Sim, caiu, mas agora, eu já acho o seguinte, que o problema... na opinião particular minha, eu tenho direito a minha opinião, vou dizer isso mais uma vez: hoje, o problema da qualidade de ensino, que ela está piorando - segundo dados da secretaria da educação, não - mas eu não vou confiar nos dados da secretaria da educação, está piorando realmente, e a culpa, em boa parte é do professor. Alguns professores... é assim: eles têm uma culpa indireta, também não estão capacitados para entender a progressão continuada, você tem os cursos que o PEC - programa de educação continuada - que deveria estar preparando os professores. Teve o ano passado esse PEC na Usp, está preparando o professor para estar trabalhando melhor com esse aluno. Você vê que esse professor que faz o PEC, ele chega na aula, na escola - eu nunca participei do PEC, não sei como é que funciona - mas eu acredito que o curso é uma preparação para você trabalhar com o aluno. Quando o professor chega na sala de aula, ele faz exatamente o contrário, ele continua com a prática antiga dele em sala de aula. Hoje, eu estou vendo os professores aqui, onde eles estão indo para a USP de sábado, outros durante a semana, para fazer um curso de capacitação, que é o Letra e vida - se eu não me engano, é o nome desse curso - que os professores estão utilizando a mesma prática que tinham, não mudam, a prática que ele tinha antes do curso continua a mesma depois do curso.
P- Eles vão porque são convocados ou é uma inscrição espontânea?
R- Não, é uma inscrição espontânea.
P- Eles ganham para isso?
R- Não.
P- Não ganha nada, nem progride na carreira, não sobe pontos, não tem incentivo desse tipo?
R- Não, que eu saiba, não.
P- E por que ele vai?
R- É porque ele quer aprender, só que ele quer aprender e chega na sala de aula ele não aplica, ou porque é muito trabalhoso ou porque a escola não tem suporte nem material pessoal.
P- Não dá recursos.
R- Não dá recursos, então não dá para fazer e ele acaba não utilizando.
P- Teve uma professora que me disse isso, que é ótimo fazer o curso, que aprende uma porção de coisas. Uma outra professora de uma outra escola falou isso, que é maravilhoso, que ela achava o curso excelente, mas chegava na escola, ela tinha que comprar o material do próprio bolso, ela tinha que ter um tempo extra para fazer o preparo das suas aulas, ela tinha que trabalhar em duas escolas e ela não conseguia.
R- Esse é um problema também, um problema grave. As escolas não têm recursos. Aqui, nós não temos recursos. Aqui, eu, para trabalhar com os professores e para ensinar alguma coisa, porque se eu depender de dinheiro para comprar material não tem, tenho que utilizar um pouco a boa vontade também. Eu acho que parte dessa qualidade de ensino é dos professores, por exemplo: eu estava conversando ontem com os professores aqui, duas professoras têm um

aluno que está na quarta série, que vai ficar retido, e tem que ficar retido. É direito dele, ele está na quarta série, não sabe ler e escrever. Aí, os professores estavam questionando, mas esse aluno... que ele dá muito trabalho na escola, mas eu falei: é um direito dele ficar retido mais um ano, está na legislação. O mínimo que nós temos que fazer é o que a legislação permite, se eu não concordo com a legislação vou lutar para mudar.
P- Eles estavam querendo promover para se ver livres dele?
R- Para se ver livre do aluno, isso, porque nós já temos um exemplo de um aluno que o ano passado não sabia ler e escrever na quarta série, está fazendo a recuperação, está de novo numa quarta série e vai sair sem ler e escrever. Mas não resolve este caso. Aí, os professores disseram, não resolve reter esse aluno. Aí, o professor está sendo contraditório, porque ele sempre está pedindo a retenção do aluno, porque o aluno não sabe. Quando o aluno é retido e chega no ano seguinte, ele quer promover porque o aluno não aprendeu, é contraditório isso.
P- Ou seja, ele não está conseguindo trabalhar a dificuldade do aluno.
R- Isso.
P- Eu não vou usar a expressão forte, ele não quer trabalhar a dificuldade, porque eu sou muito otimista em relação às pessoas. Então, eu digo que, se ele não quer trabalhar, é porque ele não está sabendo trabalhar, eu penso assim: será que ele sabe?
R- Também.
P- Que, às vezes, a rejeição está ligada a uma incapacidade, a dificuldade muito grande, eu não sei... é difícil eu reconhecer que eu não sei.
R- Então, eu pego por esse lado também. Eu acho que o professor não sabe e muitas vezes também ele não quer, porque se quisesse, eu vou atrás, eu corro atrás de informações, eu peço ajuda. A escola tem um coordenador, tem um diretor que está preocupado com as coisas. Então, a gente ajuda, a gente procura ajudar na medida do possível. Aí é que se torna o professor que quer reter o aluno porque ele não sabe... só, que retem um aluno que é problemático, então tem que promover o aluno sem saber. Então é uma incoerência do professor, e esse, que já tinha essa experiência do ano passado: esse aluno vai sair. Vai para a quinta série sem saber ler e escrever. Por que, onde está a falha? A falha foi que não se plicou o que era determinado na legislação da progressão continuada, assim entendo eu. Esse aluno tem direito, chegou na quarta série sem ler e escrever, culpa de quem? Do aluno? Não. Ele é o menos culpado nessa brincadeira aí. Eu tenho a culpa do coordenador, do diretor, do sistema de ensino, do professor, da família, da sociedade, um monte de culpa, o menos culpado é o aluno. Se ele fosse trabalhado, as dificuldades dele na primeira série, chegaria na quarta, ele saberia ler, escrever e estaria atingindo aqueles objetivos propostos pela nossa escola. Então, ele chegou na quarta, não sabe ler ou escrever, ele tem direito a mais um ano de recuperação de ciclo. O que se faz com esse aluno, quando chega na quarta série, ou chega na oitava série, que é final de ciclo: o aluno volta para a oitava e volta a ter os mesmos conteúdos de oitava série, que ele teve ou de quarta série que teve no ano anterior.
P- Ou seja, não tem aquele tratamento diferenciado.
R- Só que esse aluno não sabe ler e escrever, ele tem que estar na primeira série, só que eu não posso voltar esse aluno para a primeira série, que ele está fora da idade. Não posso misturar um aluno de 12 anos com um de 7 ou um de 14 com um de 11, que está entrando na quinta série. Tenho que ter a recuperação de ciclo, eu tenho que ver todas as atividades, todos conteúdos que ele não desenvolveu na primeira série. Em nosso caso, depois que ele conseguir ir para a segunda, para a terceira, para depois ele chegar na quarta.

P- Deixa eu te fazer uma pergunta bem pedagógica agora: você está coordenando a parte pedagógica só de primeira a quarta aqui, cuja função primordial é alfabetizar. Qual é a grande carência desses alunos, qual é a grande dificuldade que existe hoje para alfabetizar essas crianças atualmente? Se você mandar para um médico, ele vai dizer: ele é normal. Se mandar para um psicólogo, ele vai dizer: olha, ele é igual aos outros. Por que a escola não consegue ensinar mais?
R- Deixa eu ver se eu consigo colocar o que até agora eu já percebi, que está na minha cabeça e que eu pretendo estar implementando para o ano que vem. A gente chegou aqui no final do ano, então a gente está mais numa fase de análise. O que eu tenho percebido, o problema da alfabetização dos alunos é que o professor está tratando todos os alunos do mesmo modo. Então, tenho alunos que... e isso eu estou vendo agora com essa prova do SARESP, que nós fizemos ontem. Eu passei nas primeiras e segundas séries e fui vendo a escrita de cada um. Eu tenho aluno que já escreve muito bem de primeira série, ele já conhece, escreve, ele já consegue fazer alguma pontuação. Então, esse aluno já está lendo e escrevendo. Só que eu tenho aluno que quando a professora ditou uma palavra, ele fez garatuja. Eu tenho outro que está naquela fase, dessas fases... eu não entendo bem, mas vou entender ainda... que o aluno, quando foi ditada uma palavra, tinha quatro sílabas e ele colocou quatro letras, ou seja, para ele, cada letra representa uma sílaba. Então, o professor não está sabendo fazer o diagnóstico dessas fases que está o aluno para ele alfabetizar. Então, ele está pegando aquele aluno médio, digamos assim, aquele que já junta duas letrinhas e forma uma sílaba e junta duas sílabas forma uma palavra. Ele está pegando aquilo para trabalhar com todos e não está analisando qual o grau de desenvolvimento de cada aluno.
P- Eu vou te fazer uma pergunta difícil, que eu acho que também não sei responder, mas, enfim, é uma sondagem mesmo. Você acha que a teoria construtivista, que não é uma metodologia de trabalho, é uma teoria de aprendizagem, ela tem alguma culpa nesse desnorteamento dos professores?
R- Tem, eu acredito que tem, sim, porque o professor também entendeu errado. Pelo pouco contato que tive com os professores que disseram que trabalham com construtivismo, o construtivismo, para eles, é uma desculpa para não fazer nada na sala de aula, e ele entendia assim: o aluno tem de construir o seu conhecimento. Então, ele chegava, punha o aluno lá na carteira dele, dava um monte de livros para o aluno, ele vai estudar. E o professor ficava sentado na cadeira.
P- Até porque o construtivismo, ele foi assimilado pela rede de uma maneira muito superficial, não vejo ninguém estudando um texto de Piaget, não vejo ninguém... na verdade, é informação de quinta que passa de um para outro, para outro, chegou tão dissociada da explicação original, que o professor não tem essa competência para se dizer construtivista.
P- E se você for trabalhar no construtivismo, você tem que trabalhar com o nível de desenvolvimento da criança, senão, como é que você vai trabalhar com ela? E é este o problema maior que eu estou vendo dentro dessa escola para a alfabetização dos alunos. Eu estou meio assustado de ver o resultado da prova do Saresp para a escola, esse ano.
P- Você vê que, em outras épocas, havia muita criança pobre que aprendia com cartilha, não era sistema construtivista, era com cartilha. Você vê professores leigos no interior do Brasil que ensinam o bê-á-bá mesmo, quer dizer, são maneiras diferentes. E parece que há uma imposição oficial de que você use a terminologia construtivista. O receituário que se criou a partir do construtivismo está sendo mais ou menos imposto, né, e isso entra em desacordo, há uma rejeição dos professores nesse sentido...

R- É, mas é assim, eu vejo pela minha prática em sala de aula e pela minha prática agora. Quando eu estava na sala de aula, eu não entendia muito bem o que era construtivista, mas eu chegava assim, falava: olha, esse bimestre eu não quero trabalhar, eu não vou trabalhar, estou cansado, não vou mais ficar passando matéria na lousa e ensinando para os alunos. Então, eu chegava para os alunos e falava o seguinte: esse mês nós vamos fazer um trabalho... como vai ser esse trabalho? Eu dava o tema para o aluno... então, deixa eu te explicar como eu fazia um trabalho. Só que eu queria trabalhar com subdesenvolvimento e desenvolvimento com os alunos na minha sala porque era o meu conteúdo que eu ia trabalhar. Então, eu chegava na lousa, no primeiro dia, passava o subdesenvolvimento, dava lá uma noçãozinha de subdesenvolvimento e desenvolvimento para o aluno... vocês entenderam? Diziam que entendiam, porque não iam querer que eu repetisse de novo. Então, agora já que vocês entenderam tudo, nós vamos fazer isso na prática. Eu fazia uma questão, passava um questionário para eles com vinte questões, não era bem um questionário, era uma pesquisa, um roteiro de pesquisa que eu dava um nome, dava um país para eles e falava assim: pega aquele país que eles desconheciam, Azerbaijão, Turcomenistão, aqueles países do leste europeu, URSS, alguns países da África, são países pobres e eles tinham que pesquisar renda per capita, mortalidade infantil, expectativa de vida, dívida externa, balança comercial, que muitos deles não sabiam essas coisas. Então, eu fazia com que eles pesquisassem para saber isso. Então, eles faziam essa pesquisa, tinham que me trazer o que era e qual era o valor.

P Como é que eles pesquisavam, essa clientela pobre que não tem livro?

R- Eu disponibilizava alguns livros na sala de aula, eu trazia alguns livros. Como eu trabalhava em grupos, dava para trazer dois livros que eu tinha, eles pesquisavam na biblioteca da escola que, às vezes, não tinha. Eu trazia para os alunos trabalharem com ele. O trabalho era desenvolvido inclusive em sala de aula, não era fora da sala de aula, devido à dificuldade... eu não podia emprestar o livro para eles levarem para casa. Nas escolas que trabalhei desse jeito, foi no (...) e foi no Gama, lá tinha sala de computador. Eu tenho um CD que tinha essas coisas dos países e eu também levava para que eles pudessem estar pesquisando. Então, eles pegavam todos esses dados e traziam, eu dava um prazo de dois ou três dias para eles trazem os dados. Aí eu estipulava um grupo de seis ou sete alunos. A partir de agora, vocês serão os responsáveis por esse país, vocês vão eleger um presidente no grupo, um ministro do trabalho, o ministro da educação, o ministro da saúde, um ministro daquilo, e vocês vão ter que fazer esse país se tornar desenvolvido. Vocês têm estes índices, vocês vão ter que criar mecanismos aí dentro, me fazer por escrito de como vocês vão chegar para atingir esses níveis que eu estou propondo. Olha, aqui tem 58% de analfabetos. Você vai ter que entregar o seu trabalho com 2% de analfabetos no seu país, como é que o ministro da educação vai trabalhar para reduzir esses níveis de analfabetismo?

P- Você trabalhava isso com que série, colegial?

R- Isso, ensino médio. Então, eu chegava com eles e falava isso que eles vinham fazendo... e eu passava e ia discutido com eles. Então, da saúde eu falava: você tem que prestar atenção no seguinte: não adianta você falar que vai dar educação e reduzir essa educação... se você não fizer um plano de educação. Qual é seu plano de educação? Como é que você vai atender a criançada que está no ensino fundamental, como é que você vai atender o pessoal que está no ensino médio, como é que você vai atender o pessoal da universidade? Você tem que ter recursos para isso. Então, o ministro do planejamento vai ter que falar mais ou menos como ele vai disponibilizar esse dinheiro para você. Mas não adianta eu dar educação para esta população, se eu não der alimento para eles, se eu não der saúde.

P- Você conseguia fazer isso?
R- Conseguia.
P- É extremamente difícil, eu tento fazer isso na universidade, na área de administração escolar.
R- Eu trabalhava pra caramba, era o bimestre que eu mais trabalhava. Isso, porque eu falava que eu não queria trabalhar nesse bimestre. Eu ia de grupo em grupo, eu discutia com eles...
P- Você sempre teve muitas aulas?
R- Nada, era duas aulas por semana.
P- Não, muitas aulas no total.
R- 33 aulas, trabalhava a semana inteira.
P- Carga completa.
R- Carga completa, tinha dia que saía, que a garganta já não aguentava.
P- Quantas aulas na semana, duas ou três?
R- 2
P- Você tinha 15 turmas?
R- Dezessete, porque eu pegava uma turma do noturno que tinha uma aula só. Para dar 16 turmas, para dar 32 aulas, então eu trabalhava isso todas as séries. Então, eu trabalhava... e isso eu entendia como construtivismo, eu estou fazendo, eu estou dando condição para o aluno.
P- Da forma que você está contando detalhadamente, é quase que impossível você trabalhar o tempo inteiro nesse esquema, porque você não vai ter nem resistência física.
R- No outro bimestre, aí eu tinha que mesclar, porque eu não conseguia. Aí, eu voltava para a aula mais ou menos tradicional. Então, um bimestre era um trabalho desse e no outro, era para eu recuperar o fôlego. Aí, era o texto na lousa, explicação do texto.
P- Gostei desse termo, recuperar o fôlego.
R- Mas tem que ser, não dava para eu trabalhar os quatro bimestres desse jeito. Eu ficava praticamente louco, porque é muito aluno para você atender. Você tem que passar de grupo em grupo, às vezes, durante a semana. Com duas aulas, você não conseguia passar em todos os grupos. Então, quando você conseguia atender o último, o primeiro já estava precisando de você faz tempo para tirar algumas dúvidas. Todas as vezes que eu chegava no grupo, eu via que o aluno tinha colocado uma observação ou uma solução. Eu questionava, colocava mais três questionamentos em cima daquilo, no mínimo.
P- Eles faziam isso, achavam difícil?
R- Achavam extremamente difícil, tanto é que teve uma mãe que veio reclamar comigo numa reunião de pais, uma vez, que a filha dela não estava na escola para fazer trabalho desse jeito.
R- E daí, os alunos, o que faziam?
R- Os alunos, eu encontro com eles hoje, eles falam o seguinte: Professor, o senhor era muito chato, mas os seus trabalhos, até hoje eu não esqueço como é que eu tinha que fazer aqueles trabalhos. Até hoje eu sei como eu devo montar uma empresa - o outro trabalho que eu fazia com eles, quando trabalhava capitalismo e socialismo. Então, eles tinham de montar uma empresa e fazer esta empresa dar lucro. Então, eles sabem o que eles tinham que pegar, pesquisar, para saber o que tinha numa empresa, como é que o capitalista trabalha, como é que funciona o sistema capitalista.
P- Para entender o que é o lucro...

R- Isso. Então, hoje eu encontro com eles e eles falam: seus trabalhos eram muito chatos, davam muito trabalho, mas eles sempre se lembram de todas as etapas que eles fizeram, de tudo o que eles fizeram eles se lembram.
P- E daí, você não vinculava isso, por exemplo, a uma nota para aprovação? Porque no ensino médio não tem progressão continuada.
R- Não, não tem progressão continuada, mas eu faço várias avaliações ao mesmo tempo. Eu vejo o envolvimento deles no grupo, a participação deles no grupo, por isso que o trabalho deles tinha que ser feito em sala de aula, para eu ver as discussões do grupo. Atingir 100% dos alunos, nunca, mas 70 ou 80% dos alunos atingiam, conseguiram fazer bons trabalhos.
P- E aqueles que não conseguiam alegavam alguma coisa, você percebia esse tipo de dificuldade antes?
R- Sim, dava para perceber as dificuldades deles, muitas... a gente conseguia sanar no bimestre seguinte.
P- Mas, que tipo de dificuldade era? Carência econômica, cansaço do trabalho...
R- Muitos é que era assim, não tinha aquele interesse em estar desenvolvendo aquele trabalho, que ele não conseguiu entender o porquê. Então, eu ia, sentava com aquele grupo, conseguia mostrar para ele qual era a importância daquilo e eles conseguiam fazer, tiravam uma notazinha baixa. No outro bimestre, eu já sabia...
P- Compreender um trabalho...Se eles se sentem cansados em relação ao trabalho, isso pode acabar sendo um desestímulo, não pode?
R- Não, porque é o seguinte: quando fui trabalhar com eles, por exemplo, o sistema capitalista, eu peguei uma sala de primeiro ano que era um inferno, ninguém queria aquele primeiro ano porque era triste trabalhar com aqueles alunos. Isso eu já peguei no final, eu fui removido para lá e peguei as aulas no segundo semestre. Aquela sala ninguém queria, tanto é que me jogaram naquela sala, nunca tinha trabalhado com aquela turma à tarde. Me deram aquela sala, você entrava naquela sala, você se benzia para entrar na sala. Falei: tudo bem, eu tenho que achar um jeito... e eu estava trabalhando capitalismo, ia começar com eles. Falei: tudo bem, então vocês vão montar uma empresa. Qual empresa que vocês querem montar? Muitos nem tinham idéias, eu fui dando algumas idéias. E esse grupo, que era o mais complicado da sala, que eram aqueles baderneiros, que não queriam nada com nada na vida. E uma das idéias que eu dei foi deles montarem uma olaria. Nem sabiam o que era olaria. Então, vocês vão pesquisar o que é olaria. Então, vocês vão montar uma olaria. Eles pesquisaram, descobriram que era uma fábrica de tijolos e telhas, aquela coisa. Então, nós vamos fabricar tijolos, professor? É fácil fazer tijolo. Eu falei: realmente, é fácil fazer tijolo. Então, como é que nós vamos fazer? Olha, você precisa saber o custo de matéria-prima. O que é matéria-prima? Pesquisem, vão ver o que é matéria-prima. Eles descobriram que a matéria prima é barro. Eu falei: mas o barro, você não consegue de graça, não, tem que comprar de alguém. Muito bem, quanto é que você vai pagar nesse barro? Não sei. Também não sei, mas vamos fazer uma estimativa para saber quanto é que você vai gastar no barro. Você vai comprar isso em metros cúbicos. Mas eu não sei calcular m3. Vamos perguntar para o professor de matemática e o professor de física. Eu pedia para o professor de matemática, e de física, os alunos iam lá, conversavam com ele, ele explicava como era.
P- E os professores, como reagiam, porque era uma interferência, não é?
R- O professor de matemática e de física com quem eu trabalhei... eles gostavam, porque eles também trabalhavam com essa turma e tinham dificuldade. Então, na minha aula, como eu

dava esses problemas todos, ajudava na aula deles, porque eu levava o problema... e os alunos, na aula desse professor, pegavam os meus problemas para estar...
P- Você nunca teve ninguém questionando que você não dava aula, só dava trabalho para os alunos, mas você não trabalhava? Nunca teve ninguém questionando isso?
R- Não, nunca tive.
P- Que bom!
R- Nunca tive porque eu acho que eu nunca dei oportunidade para o pessoal questionar, porque: primeiro, eu convidava. Olha, eu vou fazer tal trabalho com a minha sala, você está disposto? Não, eu não estou. Ótimo, então eu faço sozinho. Aí, eu incluía todas as disciplinas no meio. Quando chegava naquelas que eu não tinha condições, que eu não fiz, matemática e tal, eu pedia ajuda para o professor, eu ia lá, conversava com ele: olha, estou com esse problema aqui, me ajuda. Se o professor não dava aula para aquela sala, ele não podia atender os alunos. Me ensina como é que faz para eu poder ensinar para o aluno. Eu aprendi a fazer o cálculo de física quando eu estava trabalhando com os alunos. Então, essa turminha, eles compravam o m3 do barro... quanto é que custa isso? Agora, por quanto você vai vender o milheiro do seu tijolo? Ah, não sei professor.
P- Uma série de raciocínios encadeados...
P- Não sei, professor, quanto é que vai vender? Olha, para saber quanto você vai vender os milheiros do tijolo, você precisa saber algumas coisas: quantos tijolos você vai fabricar com aquele barro que você comprou.
P- Quer dizer, na verdade, vocês trabalhavam, está trabalhando com a resolução de problema, que é uma das propostas contidas nos PCNs...
R- Isso, se bem que eu nunca li os PCNs, você vai me desculpar, mas eu nunca li (ri), não tenho paciência para ler aquilo, já tentei, mas nunca consegui.
P- Pois é, mas é o que consta.
R- Então, eu perguntava para o aluno: quantos milheiros de tijolos você vai fazer nesse barro. Uns 2000 tijolos? Eu não sei, para você saber quantos tijolos você vai fazer, você precisa saber... que ali tem 1 metro cúbico. Um metro cúbico... quanto é isso de barro? Será que isso vai dar? Quanto é que mede um tijolo? Quanto de barro vou utilizar para fazer um tijolo?
P- E daí eles faziam tudo e chegavam ao que a empresa...
R- Ah, professor, mas a gente não sabe. A escola é como essa aqui: tem tijolinhos aparentes. Então, você vai ter que ir lá e medir o tijolo.
P- Contar...
R- Você vai ter que medir os tijolos para saber quantos cm ele tem de comprimento, têm de largura, de altura e ver quanto de barro cabe ali dentro.
P- Agora, deixa eu te perguntar, porque na verdade, nós estamos falando de metodologia de trabalho.
R- Isso.
P- A progressão continuada fala, a legislação fala em você utilizar outras formas de ensinar. Quando o aluno é avaliado e ele não aprende, a legislação sugere que o professor use outras formas e não especifica quais, e você está falando especificamente das formas que você utilizava, e você já me falou que isso não é muito comum entre os professores. Não é muito comum, e pode até incomodar alguns professores pelo fato de você estar trabalhando de uma maneira que... eles podem até estar esperando de um colega, que ele aja de uma maneira parecida com os outros. Essa sua atitude, essa sua postura de trabalho criava algum tipo de resistência com seus colegas?

R- Sim, criava sim, porque os alunos passavam a gostar mais da minha aula e menos da deles, porque a deles passava a ser aula tradicional, os alunos não saíam da sala de outros professores.
P- E tinha problema de aluno... de você estar explicando ali, fazendo os trabalhos com esta complexidade que você está dizendo...e aluno sair da sala, fugir da sua aula?
R- Não, nunca.
P- Você nunca teve problema de aluno fugir?
R- Quando eu estava desenvolvendo este trabalho não, eu nunca tive.
P- Eles vinham e participavam?
R- A minha sala de aula era sempre cheia. Eu também tinha outra coisa, que eu colocava para os alunos. Eu tinha duas regras básicas com os alunos. Chegava no primeiro dia de aula: olha, eu não tenho regras, as minhas regras são duas: primeiro, depois que eu entro na sala de aula, ninguém entra mais, eu fecho a porta e não vai entrar. Segundo, do jeito que você me tratar, eu vou te tratar; eu vou te tratar do jeito que eu gosto de ser tratado e você tem direito, o seu direito é aprender. Então, eu vou procurar a melhor maneira de ensinar e para isso você tem que me ajudar. Essas eram as duas regras que eu conversava com os alunos... e deixava mesmo...eu entrava em sala de aula, a primeira aula eu deixava, normalmente uns 5, 6 alunos para fora, que ficavam rolando pelos corredores, mas estavam fora. A direção já sabia, não adianta mandar na minha sala porque eu não vou... porque, de vez em quando, vinha o diretor: mas eles estão no corredor! Problema deles, eles sabem que têm horário, eu já combinei isso com eles antes. E o que eu faço com os alunos? Leva lá para baixo, aqui eles não vão entrar. Então, os alunos acostumaram. Isso, nos primeiros dias. Depois, eles já sabiam: eu estava vindo no corredor, todo mundo já ficava na porta. Na hora que eu entrava, eu já ia fechando a porta, eles já entravam todos atrás. Quando dava o sinal do intervalo, que é o recreio, tinha classe que eu dava aula, eu chegava na sala de aula, já estava todo mundo na sala quando eu ...
P- Quando dava o recreio, eles saiam correndo para o recreio ou ficavam ali enrolando, também?
R- Não, depende. Se, ali, estava desenvolvendo a aula e o tema estivesse interessante e eles estivessem ocupados, eles ainda ficavam fazendo outras coisas. Senão, já saiam logo.
P- Deixa eu te perguntar: você acha que esse tipo de envolvimento, esse tipo de participação é possível de ser feito com criança menor, criança pequena, que você está numa escola, agora, de primeira a quarta?
R- Eu acho muito possível, sim. Esse envolvimento de criança depende do projeto que você faz com eles. É uma pena que vai acabar, mas seria um ótimo exemplo... você pode até ir lá perguntar. Eu estava como coordenador do (...) e aquelas crianças na hora do recreio, correndo para cima, correndo para baixo e tal, eu falei: não, a gente precisa mudar. Isso aqui está muito violento, esse recreio aqui... é a mesma coisa que eu pretendo fazer para o ano que vem, para esta outra aqui: dar uma melhorada nesse recreio. Mas aqui, ainda está muito mais complicado do que estava no (...). Lá, tinha uma certa estrutura e tal, já tinha projeto pedagógico, todos os professores já seguiam, embora não se refletisse muito na hora do recreio, o que era desenvolvido em sala, mas tinha. Então, tinha uma outra estrutura. Aqui, a gente ainda tem de montar essa estrutura... e eu quis montar um grêmio no (...), eu falei: é uma escola que precisa de um grêmio de primeira a quarta série. Eu montei o grêmio, convidei alguns alunos da sala, porque eu não conhecia ninguém. Pedi para os professores indicar, sem explicar por que. Teve aluno problemático que o professor não aguentava mais na sala, ele pôs no grêmio. Tinha outros, que eram bonzinhos, e fizermos. Elegemos uma chapa e teve um grupinho da quarta

série, com 3 alunos. Um deles, o professor indicou para o grêmio e os outros dois ficaram de fora. Quando souberam que era para o grêmio, vieram falar comigo, que queriam participar do grêmio. Falei: não, não pode, porque o grêmio tem um número limitado. Você pode ajudar o pessoal do grêmio a fazer as coisas. Nas conversas que nós tivemos, uma das sugestões que eu dei – porque, sabe, a criança de primeira a quarta série não tem muita idéia. Você tem que dar algumas sugestões para ver se sai alguma coisa - e uma das sugestões que eu dei foi a tal de gibiteca, montar uma biblioteca de gibis. Esses dois que queriam entrar no grêmio, que eram um inferno nesta quarta série, vieram conversar comigo depois, se eles podiam ajudar a montar a gibiteca. Falei: pode. Aí, nós conversamos com o pessoal do grêmio, então vocês passam de sala em sala pedido doação de gibis. Um desses alunos que eram problemáticos, que era uma menina, ela xingava a professora na sala de aula, saía sem autorização, fazia o que queria, não fazia as atividades em sala de aula, nada. Aí, ela foi participar da gibiteca. Falei: aluno problemático, vamos deixar trabalhar, vamos ver o que sai aí, vamos trabalhar a gibiteca. Só que vocês têm que passar na sala de aula, pedir doação, fazer um arquivo, com o acervo de tudo que vocês têm. Arrumei um caderno. Elas não gostaram, porque era caderno pequeno. Então, a gente comprou um grande. Elas compraram um grande, e começou a transcrever. E aí, ela saía dez minutos antes do recreio para estar atendendo a gibiteca. A professora veio falar comigo, que não era... que ela não ia mais participar da gibiteca... uma menina que não respeitava a professora, aquela coisa toda. Chamei a menina e conversei com a menina, falei: você é da gibiteca, você tem que ter um pouco mais de responsabilidade, não pode tratar assim sua professora, você tem que pedir licença para sair. Primeiro, você termina suas atividades, para depois você ir. Tudo bem. Senão, a professora vai tirar você da gibiteca, você quer sair da gibiteca? Não, não quero... Porque ela sozinha organizou, ela sozinha. Eu só dei a idéia e algumas orientações, como você faz para adquirir. Então, ela organizou da seguinte maneira: ela passou nas salas de aula, pediu doação de gibis, as crianças traziam gibis e ela arrumou caixas, colocou na caixa todos os gibis, comprou um caderno, anotou nome por nome.

P- Ou seja, ela passou a ser protagonista desse processo.

R- Isso. Ela passou, organizou toda a gibiteca. Na hora de entrada, ela chegava mais cedo, pegava os gibis, espalhava todos no pátio, que tinha uma mesa que eu colocava no pátio, ela espalhava no pátio os gibis, tomava conta, não deixava ninguém pegar os gibis, porque era para pegar só na hora do recreio. Quando o aluno subia para a sala de aula, aí ela ia para a sala de aula também. Era a última a subir. Na hora do recreio, ela terminava todas as atividades que a professora passava, pedia licença, a professora deixava, ela descia antes, porque tinha recreio, primeiro da primeira e segunda série, e depois, o dela, que era a terceira e quarta. Ela descia antes, deixava tudo pronto para a professora não reclamar e ficava lá. Os alunos subiam, ela organizava em filas. Qual gibi que você vai pegar? O aluno pegava, ela notava no caderno a série e tal, o nome e tal, pegou tal gibi.

P- E os outros professores, o que acharam disso?

R- Adoraram a brincadeira.

P- Deu resultado, ela melhorou?

R- Ela melhorou a postura dela. Outros alunos começaram a participar, começaram a ajudar. Teve um menino da primeira série que não sabia ler, não sabia escrever, era um capetinha na sala de aula, também. Ele chegou para mim, pedindo que ele queria trabalhar na gibiteca, que ele queria ser aquele que faz isso. Eu fiz a mesma cara que você, mas o que é isso? Não, aquele que fica lá e faz isso. Vamos lá, você me mostra o quê que é. O pátio lá é alto,

encostado na parede, então tinha uma escada para você subir, e na escada, tinha um palco. A escada entrava no palco e então, tinha uma rampa mais alta, encostada na parede... e ali você subia para entrar, para pegar o gibi. Ele queria ser o cara que fazia isso, era o cara que punha a mão, para deixar um por vez subir, ele seria o porteiro.
P- Que interessante!
R- Ele queria fazer isso, ele queria ajudar na gibiteca.
P- Mas ele não sabia ler.
R- Ele não sabia ler, não sabia a função que ele fazia, mas ele falou: eu quero ser aquilo, eu quero ser aquele que vai deixar um por vez para subir. E então, subia um, ele punha a mão, ninguém passava. Dá para se trabalhar com essas crianças, também? Dá, com um grau de complexidade menor, sim, mas dá.
P- Ah, que ótimo, gostei! Você já falou tudo que está colocado aqui, da resistência, as propostas... agora, em decorrência da progressão continuada mesmo, você acha que as escolas incorporaram algum procedimento que está diretamente associado à progressão continuada, nas suas rotinas de trabalho? Essa questão da prova, por exemplo, mais prova, menos prova... isso aí foi um procedimento que foi incorporado?
R- Não, incorporado, eu diria que não, eles fazem assim: a prova continua como classificatória, não é uma avaliação diagnóstica. A única coisa que eu também não posso dizer que foi incorporada, porque é mais uma imposição, a recuperação paralela. Todas as escolas fazem porque tem uma resolução e tem que ser feito. A recuperação contínua, podemos dizer aí, está recuperando o aluno, então a melhor coisa é progressão continuada... Se você prestar bem atenção, ela não acontece em sala de aula, muito pouco, pouquíssimos, quase nada são os professores que realmente fazem recuperação contínua. Dá avaliação, determinam se o aluno está com deficiência, com dificuldades e retomam aquilo lá e saneiam aquela dificuldade. De todas as escolas que eu passei, só vi isso com uma professora no (...), ela fazia isso...e ela se considera tradicional! Mas ela dava o conteúdo dela, logo em seguida ela dava uma avaliação, levava lá embaixo todas as avaliações: alunos de A, alunos de B, alunos de C, e alunos de D. Chegava e dizia: aqui estão as avaliações dos meus alunos, olha só o que está acontecendo. Esses aqui, que estão com nota vermelha, eles faltaram tal dia por causa disso, esse aqui, que está com nota C, ele teve um problema tal, mas eu vou dar. Dá para a gente perceber que essa coisa aqui eles não entenderam bem. Então, agora, eu vou trabalhar com essa turma e depois eu vou dar uma outra avaliação e trago para você ver. Ela fazia isso, o aluno que estava com D ela me trazia outra prova, outra avaliação, ele ficava com B. Quer dizer, ela conseguiu fazer com que o aluno recuperasse aquilo que não tinha prendido.
P- Com o mesmo número de alunos que os outros?
R- Mesmo número de alunos que os outros.
P- Ou seja, é uma compreensão melhor.
R- E ela se considera tradicional, ela é contra a progressão continuada, ela não se tocou que ela não trabalha tradicionalmente.
P- Engraçado, eu também ouvi isso de um outro coordenador que pensa: se os professores, alguns, que tem a cabeça...são mais abertos à mudança... eles, às vezes, assimilam a mudança, mas eles não querem um rótulo novo. Ele continua se achando num sistema anterior etc e tal. Quem me falou isso foi a (...). Não sei se você conhece a (...), coordenadora daquele colégio perto da Usp. Vamos finalizar, depois você fala o que tem vontade de falar ainda. Você já falou da sua participação como coordenador, como professor, você falou da sua a articulação enquanto pessoa... das dificuldades que você teve. Você percebeu alguma alteração produzida

pela implementação da progressão continuada, para melhor ou para pior? Pensa na progressão mesmo, mudou alguma coisa para melhor ou para pior?
R- Infelizmente, o que eu tenho percebido, mudou para pior, que foi o índice de você ter alunos que estão terminando o ciclo, infelizmente, a cada dia pior.
P- Deve ser por aqueles motivos que você já citou... e tem algum êxito que você possa apontar?
R- Eu acho que é cedo, é mais subjetivo do que objetivo, tentar você entender, que a criança tem ciclos, e ela tem que se desenvolver nesses ciclos. Ciclos não, ela tem um desenvolvimento... e que o desenvolvimento dela independe do desenvolvimento geral da classe. Então, você tem que trabalhar com essas pessoas de acordo com o grau de desenvolvimento dela. Eu acho isso mais subjetivo, porque é uma coisa, assim, que eu posso dizer: não, essa escola tem isso, essa escola faz isso, não vi nenhuma escola fazendo isso.
P- O que você acha que seria necessário para esse sistema dar certo, uma vez que você concorda com ele em tese, por todo seu discurso, você concorda com isso em tese. O que precisava para dar certo, em termos de sugestão, mesmo? Você, como professor, como coordenador atuante na rede? Se você tivesse que manter o sistema, o que você faria?
R- A primeira coisa que eu faria, eu mudaria a pirâmide da distribuição de verbas para a educação. Você acabou de dizer agora há pouco, uma coisa que... você pega na faculdade alunos que não sabem produzir um texto. Um texto não, você nem chegou a falar um texto, você falou um parágrafo, onde está a deficiência? Na sua aula na universidade? Não. A deficiência está na primeira à quarta série, que era onde ele tinha que ser alfabetizado e tudo. Por que está tão ruim, nós devemos crucificar o professor ou a escola de primeira a quarta série? Não. Os recursos que vêm para cá são infinitamente menores do que os que vão para a universidade. Gasta-se muito pouco. Esse ano eu estava ouvindo no rádio, agora não sei se foi ontem ou hoje de manhã, que os recursos destinados para o ensino fundamental não vão chegar a R$500 por ano, por aluno. Eu fiz uma pesquisa há um tempo atrás, quando eu estava trabalhando, era professor ainda, eu queria trabalhar isso com os alunos, e depois eu acabei saindo, fui para a coordenação e não trabalhei. Quanto é que se gasta de dinheiro na educação? Nós temos aqui alguns parâmetros: de primeira a quarta série eu tenho um professor para cada 35 alunos. Na universidade, a média levantada, pesquisa feita pela Folha, é de um professsor para cada sete alunos.
P- Na universidade pública.
R- Isso, na pública, é um professor para cada sete alunos. Um professor de primeira a quarta série ganha em média R$700. Um professor de universidade pública ganha em torno de R$5.000.
P- Isso é pesquisa da Folha?
R- Isso, da Folha, de uns quatro anos, que eu peguei na Folha. Então tem isso, nós temos esta pirâmide, que está errada. Eu tenho uma quantidade menor de investimento onde precisa mais de investimento. Porque ela está, do meu ponto de vista, ela está ao contrário, porque se construir uma casa... fazendo uma alegoria com uma casa...com o alicerce fraco e com a parede torta e o dono dessa casa - quer a casa com alicerce forte as paredes lisinhas... então, agora vou ter que consertar tudo que está errado. Todo esse desnível de parede eu vou ter que encher de massa. Eu vou ter que encher de dinheiro a universidade, porque é de lá que vão sair os meus especialistas que vão estar tomando conta das indústrias, da política... mas ele está com deficiência desde a primeira a quarta série, eu vou ter que sanar isso na universidade. Então, eu vou ter que gastar muito mais dinheiro lá. Lá, os especialistas são mais caros, os

recursos que serão utilizados na universidade são mais caros, eu vou gastar mais dinheiro, quando deveria ser o contrário. Primeira coisa que faria era inverter essa pirâmide de distribuição de dinheiro. Mais dinheiro no ensino fundamental, principalmente no ensino de primeira a quarta, um pouco menos de quinta a oitava, um pouco menos para o ensino médio e menos para a universidade. Porque, se eu formar essa base bem formada, eu não vou precisar gastar horrores de dinheiro para consertar a universidade que não se consertou no começo.
P- Deixa eu te perguntar, você fez ensino fundamental em escola pública?
R- Eu só estudei em escola pública, só na universidade que, infelizmente, tive que fazer faculdade paga.
P- Você é de onde, daqui do bairro?
R- Eu comecei, de primeira a quarta série, eu fiz em Goiás, São Miguel do Araguaia, de quinta a oitava série eu fiz...
P- Interiorzão de Goiás?
R- Interiorzão de Goiás, perto da ilha do Bananal, divisa com Mato Grosso. De quinta a oitava eu fiz aqui no Roberto Mange, escola da prefeitura.
P- Que é uma escola também muito carente.
R- Já foi uma escola boa, na minha época era uma escola excelente, caiu muito, não é mais aquela escola que era.
P- Desculpa eu te perguntar, que idade você tem?
R- Eu tenho 42, fiquei um tempo sem estudar. Comecei a fazer faculdade com 30 anos. Parei de estudar quando eu mudei de Goiás para cá, eu fiquei três anos sem estudar.
P- Você trabalhava em quê?
R- Comecei a trabalhar, eu era balconista de padaria, trabalhava de manhã, levantava às quatro da manhã, trabalhava até as 2, saía da padaria e ia para a escola Roberto Mange, estudava das três às sete.
P- Então você se auto define como um elemento das classes populares mesmo, que chegou na universidade, daqueles privilegiados que chegaram à universidade.
R- Eu comecei como balconista de padaria, depois eu fui office-boy, trabalhei um tempo como office-boy e depois como auxiliar de escritório, auxiliar de departamento pessoal, depois fui trabalhar no sindicato de empregados, também no departamento pessoal e com trinta anos fui para a faculdade, comecei a fazer e comecei a dar aula, em 90 e...
P- E você acha que isso tem alguma coisa a ver com o teu compromisso com a escola pública?
R- Sim, com certeza (sublinha) essa minha formação, a mesma coisa que eu consegui, eu queria que os outros também conseguissem. A sociedade me deu muito, eu tenho que devolver para a sociedade o que ela me deu. Eu trabalhei para isso, eu trabalhei porque a sociedade me deu alguns mecanismos para que eu pudesse trabalhar. Ela me deu emprego na hora que eu precisava e agora eu tenho que retribuir isso de alguma forma... eu procuro retribuir dentro da educação.
P- Você só não me falou uma coisa.
R- O ensino médio estudei no Ômega.
P- Por que você acha que o sistema educacional adotou a progressão continuada? Você fugiu dessa.
R- Por que ele adotou a progressão continuada?... O estado de São Paulo?...Ela está prevista na LDB, né...
P- Mas por que a LDB, por que o sistema, em nível federal, adotou a progressão continuada, e o Estado de São Paulo encampou a PC?

R- Eu acho... para ser sincero mesmo, mesmo... eu acho mais que foi uma imposição internacional, porque... os nossos índices de aprovação, os nossos índices de alfabetização, como se diz, são duas coisas separadas, estava muito baixo em relação ao nível internacional. Então, nós entramos no processo de abertura da nossa economia com o governo Collor. A progressão veio em 96, o Collor já abriu as portas em 92 e nós percebemos o que, que nós estávamos muito defasados em relação ao que era o mundo, então precisava.
P- Em termos de produtividade, de economia?
R- De produtividade, em termos de escolaridade e não de aprendizado, então nós precisávamos estar acompanhando o que estava acontecendo no mundo... e qual era uma forma de estar qualificando mais esse pessoal? Era fazer com que ele tivesse uma quantidade maior de níveis de escolaridade, e isto não representou, logicamente, em aprendizado e qualificação, apresentou mais... na minha opinião, mais anos dentro de uma sala de aula dentro de uma escola, porque houve essa deturpação toda.
P- Então, você acha que a questão econômica internacional tem a ver com a adoção dessa política educacional?
R- Sim, acredito. Na minha opinião tem, sim, que se não tivesse isso...
P- Com certeza tem, você quer falar mais alguma coisa?
R- Não, assim de momento não, acho que o que eu tinha que falar, tudo eu falei, eu acho que falo demais...

ENTREVISTA PROFESSOR ROGÉRIO

R-Estou meio afastado da progressão continuada porque, inclusive, em 98 eu saí mesmo, me exonerei do estado, depois eu voltei dando aulas a pedido da (...) que era diretora e me pediu para dar aula em algumas salas. Então acabei voltando e fiquei só com o supletivo. Então o supletivo não tem progressão continuada.
P-Mas você tem contato com seus colegas, você está dentro de uma escola que implantou isso...
R-Há uma queixa generalizada, justamente bate, exatamente com o que eu tinha escrito antes, que é a falta da infra-estrutura, você não tem, assim, caminhos ou recursos que te deem a possibilidade de recuperar aquele aluno. Aquele aluno é avaliado assim superficialmente e vai para outras séries mal sabendo ler, algumas operações, e vai sendo empurrado até terminar o curso.
P-Pois é, não é isso o que a legislação estabelece. Por que você acha que acontece isso? Ela não manda empurrar, quem lê o projeto da progressão continuada vê ali que tem alguns fundamentos pedagógicos, ela não manda empurrar ninguém. Por que você acha que acontece isso?
R-E a falta de entendimento então, porque o que a gente vê na prática, o que acontece, é isso, é alunos irem embora sem ter pré-requisitos para aprender nada depois.
P-E você acha que é só falta de orientação? Ou você acha que é falta de condição do professor trabalhar o problema?
R-Pode ser as duas coisas, mas acho que é mais falta de infra-estrutura mesmo, de você ter o aluno que não sabe matemática, por exemplo, o básico para ele continuar os estudos e você não tem condições de preparar aquele aluno também para que alcance a média dos alunos da sala.
P-E o que você acha que seria necessário? Que tipo de condição teria que...
R-Seria alguma coisa suplementar, fora da alçada do professor, que tivesse um outro professor que desse...
P-E daí, você acha que teria que ter condições fora do espaço da sala de aula?
R-Fora do espaço da sala de aula, porque, como eu coloquei aí, o aluno... a gente tem que se preocupar também com um aluno que... se ele tem algum talento. Eu me preocupo muito com isso, na parte de orientação dele. Inclusive eu já tive, já aconteceu isso comigo, de aluno do primeiro colegial que não sabia, não acompanhavam o curso de física e... por sinal estava dando física e matemática, nenhuma das duas disciplinas(ele acompanhava), mas ele desenhava maravilhosamente bem e eu vi que tinha talento. Conversei com um amigo meu da Ford, ele fez um teste lá para a área de projetos e tal, e o menino foi pra lá e começou a trabalhar e é desenhista, trabalha na área de criação, assim. Conseguiu desenhar lanternas para carro, uma série de coisas que...
P-Mas vamos... eu queria te provocar um pouquinho, te perguntar da política educacional. Mas se escola se preocupar com aquele que tem talento, independente da escola - que não são muitos - na média, no geral, na quantidade, o que você faria com o resto? é o resto mesmo, porque os que têm talento vão sozinhos.
R-Os outros poderia ter algum espaço para que ele se recuperasse, né? E que não fosse na aula, para também não nivelar por baixo todo mundo, porque se você começar a querer dar recuperação só para aqueles que estão com dificuldades ... e os outros que não têm

dificuldades ficam parados esperando? Eu acho que o negócio tem que ser dinâmico e eles também têm que ter a oportunidade de crescer, porque não dá pra gente ter um rendimento uniforme na sala de aula. Numa sala você tem aqueles que vão ter sucesso na vida e aqueles que não vão ter sucesso...
P-E daí, o que você faz com eles?
R-Então, esses aí, você tenta dar um mínimo para eles. Eles tendo o mínimo, eles conseguem também alguma coisa.
P-E a escola, nem esse mínimo, não dá?
R-A escola não dá esse mínimo. A escola pública, inclusive hoje, e houve um deputado naquele canal da assembléia legislativa - um deputado que teve uma reunião com a secretária-adjunta da educação e ela mencionou que o secretário está fazendo uma reavaliação da progressão continuada no estado de São Paulo. Não sei se isso é a nível nacional, se...
P-Acho que estadual, por que não é todo estado que tem progressão continuada.
R-Então ele está fazendo, acredito que se continuar esse modelo, essa política, eu acho que se mexa um pouco, não sei.
P-Então, agora, você está falando, vocês receberam na escola, desde que foi implementado, algum treinamento, alguma orientação, esclarecimentos da forma como seria implementada, o que seria necessário?
R-Recebe uma orientação, mas orientação que nunca é assimilada, e nunca se veste a camisa para se...
P-Por que?
R-Não sei, desmotivação, sei lá, o professor é difícil de mudar a característica dele, né, de motivá-lo para alguma coisa.
P-Mas essa orientação foi abrangente ou ela foi pontual e depois acabou, como ficou isso?
R-Olha, depois de 96, aquelas reuniões que a gente teve, nunca mais eu vi nada sobre, alguma orientação.
P-Não teve mais nada? Nem treinamento?
R-Não.
P-Para o professor, não?
R-Não.
P-E você acha que o estado fez esforços, assim... porque precisava fazer uma intervenção na rede, né, se você vai mudar uma política. Os esforços que o estado fez foram condizentes com o grau de mudanças que eles pretendiam alcançar?
R-Eu acho que se gasta muito em compras de computador e tal, e se esquece do básico. O pessoal só fala em sala de informática, quando você vai ensinar informática para um aluno que nem consegue formar uma frase, nada. Ele lê um pequeno trecho, ele não entende nada.
P-Então você acha que o básico seria alfabetização ?
R-Seria alfabetização em primeiro lugar-primeiro ciclo. Alfabetização e as primeiras noções de matemática. Então quando eu pego o primeiro ano, por exemplo, eu pego a matemática como começou, para eles se situarem, desde a época do pastor que contava as ovelhas, conjunto de ovelhas, conjunto de pedras, fazia a correspondência, e daí foi indo, foi indo, chegamos até as funções de hoje. Então eles, muitos assimilam bem, eles se situam, porque não adianta dar matemática, chegar e colocar: vamos ver hoje equação do 2° grau. O que é equação? De onde vem isso? Por que isso? Qual a origem disso, para o que vai servir isso? Então, à medida que você faz, fundamentaliza bem as coisas, você consegue.
P-Quer dizer, o ensino continua descontextualizado.

R-É, descontextualizado.
P-Agora te pergunto: o que impede o professor, em sala de aula, de contextualizar esse ensino? Na tua experiência, com tantos anos, por que a maior parte dos professores não contextualiza aquilo que eles trabalham em sala de aula?
R-Porque... pode ser até falta de ética a gente falar também, porque a formação do professor também hoje é bem diferente do que antigamente. Você vê pessoas dando aula porque não têm uma outra atividade. (defende sua posição de não precisar do magistério, que ensina por gosto, uma espécie de contribuição social e não profissionalização)
P-Seria o quê? Seria qualidade dos cursos de graduação?
R-Seria. Entraria também a remuneração. Eu trabalhei como matemático numa função do estado durante 15 anos, depois é que eu comecei a dar aulas, né, então a gente sente muito essa parte aí.
P-Então para você o professor teria que ter uma formação melhor?
R-Uma formação melhor. Se tivesse um salário melhor, outras pessoas se interessariam também por essa carreira... que hoje eu faço isso aí com amor, por meus alunos...
P-Então você acha que tem muita gente dando aula, que encara como bico, sem vocação?
R-Sem dúvida, sem dúvida, é empurrado...
P-Não tá a fim, não é o que gostaria de fazer?
R-É. As vezes, até aparecer outra coisa, né? Porque realmente você não tem um mínimo apoio de nada. É você, profissional e a sua consciência. A sua consciência como cidadão, batalhando na formação das pessoas. Hoje você vai numa... você pede um esclarecimento até numa diretoria de ensino e o pessoal tem muita má vontade.
P-Será que eles conseguem dar essas informações?
R-Não, eles têm muita má vontade, tratam a pontapés, é diferente, viu Vania?
P-Eu fico imaginando que isso que você está falando do professor, também deve acontecer com o nível de supervisão.
R-Também.
P-Porque em 98 eu era responsável por sete escolas. A média de escolas que o pessoal é responsável hoje em dia é de 14,15,16 escolas, cada supervisor. É um trabalho insano. Eu tenho alguns amigos aí que dizem que supervisor trabalha de fim de semana, de feriado, muitos estão sem tirar férias faz tempo.
R-Supervisão, é? E, as condições acabam também... é realmente, eu acho que as condições de trabalho de todos estão deterioradas, né, e o mais... salário, e tudo mais ... então a situação é...
P-E a escola, ela conseguiu - porque a progressão continuada implicava em você fazer com que os alunos passem sem ficar de um ano para outro - a escola teria que implantar um sistema de avaliação mais cuidadoso, para que a pessoa que pegasse um aluno no ano seguinte conseguisse detectar no que ele não está bem, apontar os projetos de reforço recuperação, essas coisas. A escola conseguiu fazer isso? Esse sistema de avaliação melhorou?
R-Não. Eles fazem vários sistemas de avaliação, uma recuperação em janeiro. Eu não sei também como é dado isso, geralmente pessoas até inabilitadas, então, a pessoa que não tá acostumada com o aluno...
P-Geralmente em português e matemática...
R-Eu sinceramente, eu acho que toda avaliação deveria ser externa. Eu gostaria muito, como professor, que não precisasse avaliar o aluno. Que a minha obrigação fosse preparar o aluno, tanto para a vida como para as dificuldades daquela disciplina...

P-Mas aí, você ficaria sem nenhum referencial do teu trabalho, porque avaliação não é só você saber o que acontece com o aluno é você saber também como é que você desempenhou suas...
R-Não, mas eu ia, poderia fazer uma avaliação minha do aluno, mas para a promoção dele, por exemplo, se fosse uma avaliação externa, porque na vida ele só vai ter essa situação...
P-Não, eu digo assim: na tua avaliação, a avaliação do teu trabalho, você ficaria também sem referencial, se você nunca fizesse uma avaliação.
R-Não, mas eu ficaria... seria a avaliação... aí que a avaliação do meu trabalho seria mais, apareceria mais, porque à medida que os meus 40 alunos fizessem um exame e ninguém tirasse nota para passar, o trabalho meu seria ruim.
P-Mas aí você não teria oportunidade de reformular seu trabalho, porque você só ficaria sabendo depois que eles foram reprovados.
R-É, ficaria sabendo depois que eles fossem reprovados.
P-Aí o processo seria irreversível.
R-Mas é que educação, no meu modo de ver, não é um processo a curto prazo. Eu acho que isso aí é de médio para longo prazo e os resultados a gente vê depois de 4,5 anos. Eu, se meus alunos fossem, tivessem, vamos supor, 60% de notas abaixo da média, puxa, não sei, eu iria procurar de toda forma ver onde eu errei e tal e consertar, e na outra, eu acredito que 2,3 anos, os meus alunos alcançariam. Eu tenho a impressão que só isso. Esse é o caminho para a gente conseguir alguma melhoria na qualidade.
P-Deixa eu te perguntar: o tipo de aluno que frequenta a escola hoje em dia é muito diferente do que há 20,30 anos atrás. A criança que vem para escola hoje é a criança realmente pobre, a criança que vem para a escola pública a grande maioria nem pequena classe média não é mais.
R-É. E são filhos de pais que não tiveram também formação básica nenhuma e não têm a mínima condição de orientar esses filhos.
P-Exatamente. Então eu pergunto, a escola aqui ou em outros lugares que você trabalhou, ela mudou seu projeto pedagógico para adequá-lo a esse tipo de clientela que a escola tem hoje?
R-Não. Eu acredito que não.
P-Como um todo?
R-Não.
P-Nem pontualmente, alguns professores que tenham se preocupado com isso? Você percebe isso em algum colégio? Com essa preocupação de mudar o seu projeto em função das carências que a gente tem hoje?
R-É. Eu trabalho muito essa parte da formação da pessoa, o que ela vai precisar para ele ter sucesso na vida, como cidadão, como profissional, eu trabalho muito essa parte além do conteúdo que eu dou. Eu procuro orientá-los muito porque eu pego só pessoal de mais idade, pessoal adulto que está aí na briga, no mercado.
P-Eu vou te provocar um pouquinho: você acha que todo mundo tem condição de ter sucesso na vida hoje em dia?
R-Eu acho que... (demora para responder)
P-Com as condições que o mundo globalização está oferecendo?
R-Todos não tem, mas a gente pode apontar algum caminho. Eu oriento, por exemplo: o aluno... por exemplo, eu posso ter um aluno que seja péssimo em matemática e seja ótimo em português, ótimo em história e tal. Sabe o que eu falo para ele? Invista todo seu potencial naquilo que você tem talento. Se você deixar de estudar matemática, estudar português, história e se dedicar só a matemática, não é a tua praia. Então você vai ficar menos ruim em

matemática e vai deixar a outra parte que você tem talento para seguir. Tem tanta gente talentosa e às vezes perde tempo com determinada coisa que deixa o talento deles, aquela vocação dele para que era, aquela área ir embora. Já tive um aluno do colégio Palmares em que a diretora chegou para ele falou, olha - que o pai dele que era por sinal meu amigo - esse rapaz, você precisa colocá-lo numa escola técnica, profissional, para ele fazer alguma coisa, porque sinceramente ele não tem condições de fazer um curso superior. Ele saiu, o pai tirou, colocou numa outra escola, ele se deu bem com o professor de português, fez exame lá na faculdade de direito, na Usp, no largo São Francisco, e se formou em advogado, é um advogado de sucesso hoje. Tem trinta e poucos anos, você vê? Por uma palavra da diretora, quase que ele perde tudo, né? Por uma disciplina que ele não estava indo bem na escola, e quando encontrou uma motivação maior...
P-Um campo que ele realmente tinha interesse ...
R-Investiu naquilo que ele tinha interesse, passou muito bem no vestibular, sem qualquer cursinho, sei lá...
P-Quando você fala dessas dificuldades, que a escola não tem mais nada, você falou de salário, você falou de desmotivação, que tipo de problema, de dificuldades dentro da escola existe, mais concreto, para você trabalhar ?
R-Hoje, não vou falar do período diurno, é a parte de disciplina, um desinteresse total dos alunos. Você tem uma classe de 40 alunos, tenho mais ou menos uns dez realmente interessados.
P-A que você atribui essa falta de interesse?
R-Eu acho que a gente tem que encontrar uma outra forma também, porque as aulas, pelo que a gente vê, também não modificaram nada e o aluno está cansado de ter professor, giz, quadro-negro, escrevendo para ele copiar. Você não encontra quase, não digo no fundamental, parece que eles dão livros e tal, mas no ensino médio o aluno se baseia por anotações de quadro-negro, ele não pode, não tem condições nem de tirar xerox de alguma coisa.
P-Então isso é um fator que impede o sucesso da escola, que desmotiva o aluno?
R-Desmotiva. São copiadores, sabe?
P-E resistência dos professores sobre a progressão continuada, teve, tem muito? O fato do aluno passar de ano?
R-Ah, eu acho que nem tem mais, viu. Entra e já sabe que vai passar mesmo, já passa logo, então...
P-E daí, e isso tem algum efeito moral nos professores, no trabalho deles?
R-Tem, porque às vezes têm alunos interessados que se revoltam, né, e vê que os que não sabem nada estão passando também, como ele que estudou e se matou para fazer o curso, as provas e tal.
P-Esse tipo de assunto - estou insistindo com você - porque eu acho que é a base, que todo mundo se queixa, e isso chega a ser discutido nas reuniões de vocês? Reuniões de professor?
R-Chega. Sempre.
P-E daí, que solução o pessoal propõe, qual é o consenso dos grupos que discutem?
R-Acontece o seguinte: a direção numa escola pública hoje, a função da direção, ela ocupa o espaço de trabalho em quase que 80, 90% de parte administrativa, de ficar no micro passando coisas e tal e mandando papel para as diretorias de ensino, tem que ir lá, vem pra cá e tal...
P-Controle, então?
R-Controle. Tudo: parte de merenda, assinar cheque, vai pra lá, prepara isso, prepara aquilo...
P-E a parte pedagógica...

R-A parte pedagógica que deveria ser o carro-chefe da escola, nada.
P-Quer dizer que os professores não têm também interlocução?
R-Não tem apoio de nada, a gente trabalha com o coordenador de...
P-E a coordenação? Está no mesmo caminho ou ela tem algum espaço para cuidar do pedagógico?
R-Eu, quando era coordenador, o meu trabalho de coordenação era justamente conversar com os professores em todos os a HTPCs, em trocar idéias com eles. Eu não levava texto nem nada para o pessoal ler e interpretar e tal, eu queria saber do dia-a-dia, o que a gente está fazendo, para onde a gente está conduzindo, né... quais são os caminhos.
P-E você acha que hoje em dia se trabalha teoricamente, textos, essas coisas, ou não?
R-É o que se procura levar, textos...
P-E daí, isso não ajuda? (demora para responder)
R-Praticamente nada.
P-Por que? (demora para responder)
R-Não sei, geralmente vêm uns textos meio... áridos, assim, então o pessoal já não entende direito e discute a idéia de fulano, a idéia de sicrano e acaba caindo no vazio, terminam a HTPC , vai embora ninguém comenta mais nada.
P-Será que o pessoal tem tempo de ler esses textos?
R-Olha, para você ter uma idéia, está tendo esses cursos na secretaria da educação hoje, no interior.
P-Gestão, né?
R-É, de gestão. Eu fiz. Em 2000 eu fiquei como coordenador aqui à noite. Eu fui fazer um curso excelente, genial o curso. Os diretores foram também e eu achei que o curso para diretor... falei, puxa, agora os diretores vão mudar completamente o seu esquema de trabalho, e tal, veja, continuou tudo do mesmo jeito. Conversei com várias pessoas e não alterou em nada.
P-E por que, você questionou isso com eles, o que é, a falta de condição mesmo de pôr em prática aquilo que...
R-Não sei se é a falta de... é que está arraigado na pessoa aquela idéia de que o diretor tem que atender a diretoria de ensino, só. Pronto. Agora você lembra muito bem da (...) que era diretora - ela era realmente uma diretora que se preocupava com tudo na escola, né? Então eu, foi um motivo de entusiasmo para eu voltar a dar aula, mas igual, daquele tipo não existe mais.
P-E não era fácil aquela escola...
R-Não era fácil, mas a gente trabalhava...
P-E daí, ela não atendia à delegacia de ensino?
R-Ela atendia também não é? Atendia também e falava de igual para igual. Ela não era submissa a ninguém da delegacia. Porque vai muito do diretor ser efetivo.
P-Você acha que isso dá uma segurança?
R-Puxa vida, isso aí é terrível. Isso é terrível. Se o diretor não é efetivo na escola ele fica submisso a...
P-É porque ele é designado pela diretoria, não é?
R-Se a diretoria quer tirar, ela tira, se fizer qualquer coisa que não corresponda à vontade da diretoria, ele cai fora, não é, então este é o ponto nevrálgico da coisa.
P-E o que vocês discutem na HTPC, tirando esses textos que você está falando,que são as vezes áridos...
R-Lamentações (rindo), lamentações e...

P-O que vocês fazem na HTPC , me conta ...
R-Fala das dificuldades em cada sala, o que está acontecendo, e isso e aquilo e...
P-Existe uma pauta previamente definida?
R-Tem, sempre tem uma pauta.
P-Sim, mas é uma coisa já delineada desde o começo do ano, planejada para o ano inteiro?
R-Não, não.
P-Ou ela vem vindo assim, atropelando?
R-Tem vindo sempre de acordo com as necessidades...
P-Ou seja, ela corre atrás do problema...
R-Corre atrás do problema.
P-Ela não previne problemas?
R-Não dá para você ter uma ação preventiva daquilo que vai acontecer.
P-Você acha que não dá para ter, ou não está tendo?
R-Não está tendo.
P-E como é que agem as instâncias superiores, supervisão, diretoria regional em relação ao trabalho dos professores? Você percebe alguma ingerência?
R-Não.
P-Algum controle?
R-Não.
P-Nem para pegar no pé, nem para orientar?
R-Nenhum dos dois.
P-A supervisão não chega aqui, não chega junto?
R-Olha, acho que não, viu. Se chega, chega junto à diretoria ...
P-Você sabe quem é o supervisor da escola?
R-Atualmente acho que é o (...)
P-Mas ele não participa de reuniões com vocês?
R-Esse ano ainda não veio...
P-Quer dizer que esse acompanhamento da progressão continuada que deveria existir, que a lei previa, então praticamente não existe? Existe um controle que você está falando que o diretor tem que estar sempre mandando...
R-Documentos, computadores, digitando, prestando contas...
P-Supõe-se que sejam... eu não entrevistei a diretora ainda, supõe-se que seja controle.
R-Há, sim, que é controle do dinheiro que tem, que deve ser gasto na escola.
P-Tá certo. E daí, você acha que a progressão continuada, para finalizar, ela mudou alguma coisa em relação à qualidade de ensino ou a qualidade já vinha ruim antes, porque é de 98 para cá, apenas, a progressão continuada .
R-Eu acho que piorou muito.
P-Você acha que era muito melhor antes de 98?
R-Olha, eu acho que quando uma coisa está ruim, qualquer tentativa de melhoria é válida. Eu não sei se é pouco tempo, quatro anos para a gente é...
P-Você consegue avaliar se era pior, se ficou melhor, se está igual, se não houve alteração...
R-Eu acredito que não houve alteração nenhuma.
P-Nem para melhor nem para pior?
R-Acho que continua do mesmo jeito e talvez até um pouco pior. Essa classificação por idade, também, dos alunos,eu achei ...

P-Mas o magistério reclamava tanto que tinha classes muito heterogêneas em termos de idade, principalmente no primeiro ciclo, alunos com 14 anos junto com alunos de oito anos, nove anos, era uma queixa generalizada.
R-Mas agora você manda um de 14 para oitava série também, sem conhecimento de nada...
P-Você acha que isso tem chance de ser, não sei... é uma suposição minha... você acha que isso é uma coisa passageira até normalizar o fluxo?
R-(demora para responder) Olha, eu acho que vai piorando cada vez mais.
P-Mas se, teoricamente, se todas as crianças vão ficando na mesma série adequada à sua idade, com o passar dos anos, será que o processo não tende à homogeneizar, o desempenho dessas crianças? Ou não?
R-Eu não sei, porque hoje, em termos de Brasil, nós temos quantos por cento de analfabetos? 15% não é? ... por aí... alunos do ensino fundamental quantos já estão em idade superior a 13 anos, que nem entraram ainda no...
P-Mas não é o caso de São Paulo. Pelo que eu sei, atende... cerca de 95% tem acesso ao ensino fundamental. A progressão continuada foi adotada por alguns estados. O meu estudo apresenta só SP, vê como está acontecendo em São Paulo. Então São Paulo atende cerca de 95% dos alunos, então temos apenas 5% dos alunos fora da escola, teoricamente. Então a defasagem é pequena no atendimento.
R-Mas isso aí não adianta. Pode ter 100 por cento na escola, mas se ele não aprende nada na escola não vai resolver nada. Precisa ver que tipo de aprendizagem ele está tendo na escola.
P-E o que precisaria para melhorar? Pensando assim, vamos pensar em termos de política educacional. A política está implementada, ela está dentro da LDB, é um sistema que predomina no mundo inteiro, a maior parte dos países tem progressão continuada...
R-Ah, mas que países?
P-França...
R-Ah, mas...
P-EUA, Chile, Argentina...
R-Ah, não dá pra gente comparar, a educação nesses países é diferente... a formação dessas pessoas é diferente, os pais...
P-Você já assistiu um filme que se chama "Quando tudo começa"?
R-Não.
P-Pega no vídeo, tenta pegar, é um filme de 99 sobre a educação pública na França, primeiro mundo, Europa, é de chorar.
R-É, o que eu sinto é que há desafios, e que a gente não pode desanimar e que cada um fazendo a sua parte...
P-O que você acha que falta? É investimento?
R-Aqui?
P (Repito a pergunta, porque aparentemente o que falta é revogar a política) é dinheiro, grana?
R-Olha, eu acho até que o Brasil gasta muito na educação, mas ele gasta mal, né...
P-Você já falou dos computadores que você acha que não é por aí...
R-Não seria por aí, eu acho que sem uma base sólida antes, o computador pode ser para depois... eu já trabalhei numa empresa em que eu era diretor de empresa, tinha a área de informática subordinada a mim e eu não entendia nada de computação, mas eu sabia os resultados que eu queria. Então, não é...
P-E essa computação que eles põem na escola é em que sentido?
R-Não sei, é mais para saber digitação e Internet também.

P-E tem curso para os alunos?
R-Não.
P-Não tem curso.
R-Não.
P-E como é que fica?
R-Eles compram os computadores...
P-E quem ensina esses alunos ?
R-Não tem. Às vezes os alunos mesmo que têm alguma experiência vai ensinar. Não tem...
P-Não tem uma política dentro do currículo para tratar a informática?
R-Não, não.
P-Nada, nada?
R-É o professor de matemática que às vezes...
P- E os professores ? Eles recebem alguma orientação nesse sentido, fazem cursos para utilizar, pelo menos?
R-Recebem, se propõe alguns cursos também, mas os professores não se interessam também, né, há pouco interesse de... porque não tem incentivo nenhum... eles marcam um curso na vila mariana para você fazer , e pagam, sei lá, R$5,00 para você...
P-Ou seja, vai de ônibus, metrô, nem almoça para fazer o curso e aquilo não faz diferença nenhuma no salário...
R-Não faz diferença.
P-Então você acha que é dinheiro jogado fora?
R-É dinheiro jogado fora. Quer ver outra coisa que eles queriam que se fizesse... foi um curso no fim de semana também, no sábado e queriam que fôssemos fazer um encontro e tal, mas não pagavam nada. Eu fui naquele encontro, o curso de gestão no Oswaldo Cruz e o que eu percebi, é que não deu para pagar diárias, eu fui de ônibus ainda ...
P-Ou seja, o trabalhador vai abrir mão do seu descanso, do seu equilíbrio emocional...
R-É, eu passei a noite inteira e no outro dia, vim trabalhar ainda e tal...
P-Mas isso entra na avaliação do professor, para a carreira dele ou não?
R-Não entra nada, não acredito, nada, e agora quando o professor falta, por exemplo, tem reposição, e as reposições ... tem desconto no salário dele das aulas e as reposições eles pagam o valor mínimo por aula dada só, então se ele se propuser a dar reposição, ele vai ganhar 50% do que foi descontado dele. Então é um negócio ... o governo precisava olhar mais para esse aspecto, não deixar só os economistas cuidarem dessa parte na secretaria da educação, deixar um pessoal com bom senso trabalhar com isso , porque hoje você tem que administrar bem recursos humanos. Se você quiser ter sucesso numa empresa, numa organização, recursos humanos está em primeiro lugar, não é a máquina. Você pode ter tua análise financeira e a contabilidade não errar em nada, mas se você não investir em recursos humanos, vai quebrar, a empresa vai quebrar.
P-Ou seja, o professor é maltratado.
R-É maltratado. É chute de tudo quanto é lado, você não pode, dependendo do caso, você não pode contradizer também o seu superior, você não pode ter uma idéia diferente. Então o pessoal se omite.
P-É preferível não bater de frente?
R-Isso, às vezes você expõe sua idéia, a pessoa já leva para o lado pessoal.
P-Agora a última pergunta mesmo: e por que você continua?

R-Eu continuo, primeiro porque, graças a deus, eu sou aposentado em outra organização, então eu não dependo para viver, disso aí. Eu faço esse trabalho com amor daquilo que eu mais gosto de fazer, faço só no período noturno também em uma parcela do meu tempo que eu procuro ajudar os outros também.
P-Você tem problemas de disciplina com seus alunos?
R-Não tenho. Nenhum. Alunos, graças a Deus, pode ser a pior classe que... a gente encontra um esquema para trabalhar ...
P-Tem alguma coisa mais que você queira falar pra eu botar no texto?
R-Aí, é investir nos recursos humanos, preparar as pessoas, não só conteúdo, preparar como ser humano e as organizações mundiais aí não estão pagando salários iguais para todos. Todas as empresas de 20.000 empregados estão pagando salários diferenciados para cada um, de acordo com o talento dele. Então não dá pra gente falar, cada professor vai ganhar isso. Tem que ter um meio de se avaliar o trabalho, de ver o que o profissional realizou... inclusive aqui no Brasil, já...
P-Não teve no ano passado uma tentativa de fazer algum diferencial para aquele professor que é responsável, que não falta, não sei o que... um bônus...
R-Teve bônus, não é ?
P-E é só frequência, é?
R-Só frequência.
P-Só, não tem outro... isso diminui um pouco porque a quantidade de faltas sempre foi muito grande...
R-Ah sim, falta ... você sabe que, se tiver uma outra coisa para conseguir renda a mais, ele parte para outra coisa...
P-Você acha que é sobrevivênca mesmo o problema?
R-É sobrevivência.

ENTREVISTA (NÃO PROGRAMADA) COM O PROFESSOR DE FÍSICA (LUÍS)

P-Então fala um pouquinho dele. (do João)
R-Vou falar da sala dele, puxa, muito problemática, uma sala completamente apática.eu percebi isso quando...eu levo bastante atividade diferenciada, levo material, levo chuveiro pra gente abrir e fuçar dentro e é uma sala que pegou o chuveiro colocou no chão e continuou conversando, é uma sala que desestimula a gente muito e ele é um dos piores nesse sentido ele é totalmente apático, não leva caderno pra escola, muitas vezes eu tive que tirar ele, dormindo, a sala tem um armário, ele vai embaixo do armário e fica ali cochilando, se o professore não percebe ele passa a aula inteira ali o tempo inteiro deitado. Mas por outro lado a gente sabe que aonde ele trabalha que parece que ele trabalha no MacDonalds.
P-Ele chega em casa às tres da manhã.
R-Sim a gente sabe que ele no trabalho, ele teve um progresso incrível no MacDonalds, ele teve muitas promoções e é uma coisa engraçada porque na escola ele se recusa a fazer qualquer coisa eu já briguei com ele em prova e tudo, ele não queria fazer a prova, de jeito nenhum não quero fazer sua prova, então a gente estranha muito porque aluno que você não dá nada, que você fala é um vagabundo, mas não, muito pelo contrário, pelo que a gente sabe depois. Eu acho que ele tem consciência dos problemas dele, quanto o que ele sabe o que ele quer, e a escola não oferece de jeito nenhum o que ele quer.
P-Provavelmente a física não desperta o interesse dele , ele quer ir pra área de administração.
R-Não, pra mim me parece, que não é só a física, pra mim me parece que ele não consegue relacionar a escola com os exames que ele faz no Macdonalds, que ele quer ser promovido no Macdonalds, que eu sei que ele estuda horrores, volta e meia ele traz uma apostila, e pergunta uma coisa ou outra pra mim.
P-Exatamente, ele tem essa clareza que a escola não serve pra muita coisa...
R-Sim, isso ele não faz essa associação.
P-E você, o que voce acha, a escola oferece alguma coisa a partir do real das pessoas?
R-Eu acho que aí já é uma parte não é tanto a escola, mas uma coisa mais do meu curso, que eu posso falar muito mais, puxa, eu me formei agora também e tenho plena consciência disso.
P-Você gostava da aula de física?
R-Gostava sim...Eu acho que não tem muito a ver, acho que agora a gente trabalha, vamos supor, nosso livro de física, material que a gente criou aqui na Usp, o nome do livro é Física do dia a dia, não se preocupa muito com matemática, mas muito mais com conceitos mesmo, com coisas que você vê a sua volta, tenta explicar, é um curso que, então, deveria sim estar muito mais próximo deles, tanto que eu falei que eu levo o chuveiro, mas não sei, a escola parece que tem um estigma de que não é legal, não importa o que ele faça, tanto que em algumas classes que deveriam ser ruins, que não gostam da atividade, eu estou.. até consegui introduzir, estamos trabalhando muito bem, mas mesmo assim ainda não se interessou, ainda há sala que não topou, ele é alguém que não... não... puxa vida, volta e meia, quando você começa a falar um pouco de atualidade, e ele está acordado, não tá dormindo, ele até bate papo, comenta uma coisa ou outra sobre atualidades, mas nada que a gente sinta que ele vai querer se aprofundar, que ele vai querer trabalhar, você fala, então escreve alguma coisa.... vamos fazer, - de jeito nenhum! associou isso a fazer algum trabalho...

P-Agora vou te fazer uma pergunta pessoal - eu não posso te entrevistar porque... depois te explico, você acha que a escola, do jeito que ela está estruturada, currículo, organização administrativa, ela está voltada para os problemas que esta nossa sociedade vivencia, está estruturada para que ele tenha uma vida melhor?
R- Não, não, eu até conversei isso hoje, eu estava no intervalo conversando com os professores nisso mesmo, nesse negócio deles, da aprovação automática, esse diagnóstico que a gente precisa fazer de aluno para a gente saber o que ele quer da escola mesmo e a gente poder oferecer isso para ele, que é diferenciado para cada um, para cada pessoa, seria muito melhor trabalhado se a gente não tivesse que dar 200 aulas por mês. Eu tenho 15 turmas, cada uma com 40 alunos, e cada turma é diferente, a noite querem uma coisa, não sei se vou agradar eles de um jeito, à tarde são muito mais crianças, eu sei que vou agradar de outro.
P- Você tem alguma cobrança de ter que cumprir um currículo?
R- Não, absolutamente.
P- Você tem a liberdade de programar tuas aulas de acordo com os interesses, cada atividade com a possibilidade de acompanhar mais de perto? Você teria liberdade de montar o teu curso de física de acordo com o interesse dos alunos?
R- Sim, mas eu acho a que isso não é bom, que isso é ruim, porque por um lado eu monto do jeito que eu quiser, por outro, ninguém me cobra nada e eu não discuto isso com ninguém, entendeu? A idéia é bem essa, tá tudo bem, eu tenho direito de fazer o que bem quiser, posso pegar um livro e transcrever inteiro o curso na lousa e na hora de ensinar o programinha, eu coloco os títulos dos capítulos e acabou, posso, sem condições, ninguém me cobra...
P- A não ser o SARESP.
R- Sim, mas é assim: o Saresp vai totalmente ao contrário do que a escola propõe, a escola propõe em um ensino, vamos supor na física, muito mais qualitativo, entendeu? o Saresp propõe que você deixe de lado um pouquinho a fórmula, e trabalhe muito mais conceitos.
P- O Saresp ou a escola?
R- A escola, os PCN propõem isso, o trabalho com habilidades, competências, e não conteúdo mesmo.
P- E o Saresp?
R- O Saresp não, você trabalha na verdade aquele negócio mais rigoroso possível, só decoreba. O SARESP cobra, eu sinto que em física, muito mais decoreba do que raciocínio.
P- Você analisou a prova?
R- Sim, realizei, deveria ser muito mais parecida, vamos supor, com a do ENEM, que vai de acordo com a proposta dos PCN.
P- Você conhece bem os PCN?
R- Conheço, conheço, trabalhei o ano passado...
P- E você acha que tem diferença entre o ENEM e o Saresp? Que a cobrança do ENEM está mais de acordo com a realidade que a gente está vivendo hoje em dia? Para avaliar o João, por exemplo?
R- 100%, eu sei porque o ano passado trabalhei muito com o ENEM, fiz prova interna.
P- Você chegou a (porque no Saresp eles pedem opinião dos professores sobre as provas) a dar?
R- Não, infelizmente, os terceiros anos que fizeram o ano passado, eram outros professores, eu trabalhei com os primeiros.
P- Você não gostaria de fazer uma análise da prova do Saresp, uma coisa rápida, contando de passagem para mim?

R-Hoje?
P-Eu pego depois com você.
R-Eu pego depois a prova, faço as análises.
P- Isso que você acabou de falar, da relação com os PCN, o que é importante do ponto de vista curricular, você faria isso?
R-Com prazer.

Esse professor entrou na sala quando João estava saindo. Ficou interessado e quis saber o motivo da entrevista. Começamos a conversar e ele complementou algumas informações sobre o aluno, que eu registrei. Nossa conversa terminou quando ele precisou voltar às aulas.

ENTREVISTA PROFESSORA MARIA AMÉLIA

P- Como é que você avalia a política da progressão continuada, quais as razões pelas quais você acha que ela foi adotada, se é uma política oportuna, se ela, do ponto de vista político, econômico, cultural e social, se ela é oportuna ou não, o que você acha disso?
R- Vou te definir usando uma simbologia: para mim, essa reforma no ensino seria um projeto de uma casa em construção em que foram aproveitados os alicerces antigos e agora vai se remodelar aquela construção. Só que a idéia, o projeto, foi elaborado de uma forma muito boa, primeiro, todos teriam chance, todos poderiam ter o próprio tempo de aprendizagem, o professor ficaria com uma abertura maior para avaliar, não seriam cobrados itens, mas o global do aluno... só que, na hora da construção, me parece que faltou dinheiro. Então, o banheiro projetado em mármore, se transforma em ardosia, isto é, um aluno que tem problema de aprendizagem no global, na classe com 40 alunos, numa quinta série, ele chega analfabeto atualmente, ele não conhece, ele não é alfabetizado, o que esse aluno precisaria? De um acompanhamento individual. Aí começam as economias, economia mesmo monetária, do estado, e esse aluno não tem um atendimento individualizado que ele precisaria, durante o ano, para recuperar o que ele não aprendeu. Quatro anos de primário e ele não foi alfabetizado, agora na quinta série o aluno deverá ser alfabetizado com 45 alunos, 40 alunos, 35 já é muito, eu acho, no atendimento para essa criança... só que você avalia a criança pelo global dela. Então, normalmente, eu tenho 10,12 avaliações dentro do padrão. Então, esse aluno que precisaria desse atendimento individualizado, ele não tem durante o ano, aí começa a esbarrar na economia. Você normalmente, com muitas avaliações, dificilmente uma criança vai ficar com nota vermelha, porque se ele não tem habilidade na escrita, ele tem na fala, se ele não tem na fala, ele tem no desenho, enfim, ele consegue se comunicar. Então ele tem uma nota sua, é um C que ele conseguiu com várias habilidades, impossível não ter habilidade nenhuma, dentro do que é dado. Aí começam a esbarrar dentro do que a determinação da delegacia nos dá. Então, alunos para reforço, somente com nota vermelha, então já começa a quebrar todo aquele mármore projetado, o atendimento não é individualizado, eles atendem em uma sala normal, no mínimo 20 alunos, o que não vai suprir as necessidades daquele aluno que está com problemas, aí, a gente faz rolando... vai rolando, porque ele não pode ir para reforço, você vai tentando, o atendimento só se faz para aqueles casos extremos e não para aqueles medianos, que precisariam de um apoio agora; e aquilo vai se tornando uma bola de neve. Outra coisa, em janeiro, o trabalho feito, por várias razões, também pela economia, por aquela construção ideal e o real, os professores são aqueles que, nas férias vão conseguir alguma coisa de trabalho que não conseguiram durante o ano. Ou então, vão ter algo mais para contar com o dinheiro, não é? E essas pessoas vão ganhar não o que... que normalmente, quando se paga, eles ganham C - ganham o inicial - então são pessoas que não tem muita experiência. Atualmente, a delegacia tem proposto, já dáo um projeto quase pronto para que eles façam o projeto, mas eu não sei, eu ainda acho que esse janeiro não recupera ninguém.
P- Deixa eu colocar uma questão em relação a isso: será que esse projeto que a delegacia coloca, também não visa eliminar distorções de avaliação de professores diferenciados?
Porque eu vejo, por exemplo, uns com uma capacidade, uma consciência muito grande e outros que eu percebo que não têm a mesma consciência. Então existe uma disparidade nos elementos que você utiliza para avaliar os alunos e outros professores. Então, quando a

delegacia estabelece um projeto, será que não seria para... vamos dizer assim: equalizar um pouco a forma de avaliação, ou não?
R- Pode ser, até enfocado assim...
P-Um aluno que você consideraria que ele atingiu uma série de habilidades e um outro professor, por exemplo, reprova esse aluno pura e simplesmente, acontece isso? Pela disciplina, vamos colocar, pela disciplina, simplesmente?
R- Acontece ainda, infelizmente, pessoas que avaliam, que acham que com quatro avaliações bimestrais você já pode estar... o problema é que você tem que dar nota para a educação de uma criança... é a mesma coisa que você ter que dar nota para a educação dos seus filhos, é uma coisa que vai acontecendo e teria que ser, eu acho, um acompanhamento total, então, uma das coisas que tiraram e que eu achava fenomenal era aquela ficha que acompanhava o aluno no primário, da primeira série para a segunda do ciclo básico, que eu acompanhava junto com meu marido, que era diretor. Então eu percebia... então a professora marcava, observava, tinha um histórico durante o ano e aquele aluno...
P- E o que impede de fazer isso hoje em dia?
R- Pois é, eu não sei, eu não sei nem se haveria a possibilidade, pelo rodízio de professores, ou se a delegacia não... nunca tive essa idéia, porque eu acho que é a idéia que seria melhor para o aluno, seria exatamente essa.
P- Mas existe no próprio projeto da progressão continuada... não existia até um modelo de ficha de acompanhamento? Vocês não chegaram a ver?
R- Não, não chegamos a ter, se tivemos também foi um modelo muito leve. De quinta a oitava, nós tínhamos uma fichinha - a única ficha que eu lembro de ter preenchido...
P- Acho que não é na legislação da progressão continuada, é na deliberação 11, que fala de avaliação e recursos.
R- É, quando você encaminhava o aluno para o reforço em janeiro, eu lembro de ter preenchido uma ficha que dizia assim: marque as matérias... os itens que o aluno não consegue fazer, mas era uma coisa assim bem leve, e eu acho que deveria haver uma ficha individual para cada aluno e o acompanhamento dessa ficha seria como um histórico escolar...
P- E você acha que os professores têm condição de fazer isso, com esse mundo de aulas que eles dão?
R- Pois é, é aí que esbarra, que eu digo, o ideal, a reforma, o plano, o bonito da casa e o que foi feito na realidade... por isso que eu coloco o mármore e a ardósia. A ardósia vai tapar o buraco do mesmo jeito, só que não vai ter nenhuma beleza, às vezes sem funcionalidade, que é o que aconteceu com os alunos. Agora, se o aluno é bem atendido, principalmente na quinta série - eu tenho alunos que são analfabetos - é engraçado voltar ao passado... antigamente, quando eu comecei a ficar alarmada, desde o CB, porque eu acho que foi entendida essa reforma totalmente errado...
P- É isso que eu ia te perguntar, os professores receberam treinamento, esclarecimentos quanto à progressão continuada, que permitiriam assumir essa implementação ou tarefa de preparação e motivação para criar um clima favorável a essa implementação? Os professores foram ou tem sido, ou tem participado de ações de treinamento com vistas a essas questões que são implícitas na progressão continuada?
R- Não, principalmente porque não é a totalidade dos professores que aceitam uma modificação. Eles acham que, como foi ensinado a eles é o ideal. Eles reproduzem a educação que eles receberam atualmente. Você sabe que nós lutamos com o computador, que é brilhante, quer coisa melhor do que ver o mundo no computador? E a gente joga ainda com

giz. Uma lousa, um giz e a sala, por mais que a escola tenha material. Então, eu tenho material na minha sala de romances, livros e tal e... de televisão, de computador e mesmo a comunicação...
P- E mesmo em relação a esses recursos, ainda existe rejeição?
R- Ainda existe rejeição plenamente, porque os professores acham que é o tal de... eu acho que educação passa muito de exemplo. Então eles têm um exemplo do que era pedido para ele, um modelo, e é esse modelo que eles vão aplicar, principalmente porque na universidade a parte de didática é muito mal dada, não sei agora, mas na minha época, foi muito mal dada. Eu vim para uma sala de aula na realidade sem saber o que fazer. O que fazer com um aluno que tem, e até hoje não sei, infelizmente, o aluno que tem alguns desvios de aprendizagem, como eu trabalho com eles? O aluno que troca letras na quinta série, o que eu devo fazer? Que trabalho poderia ajudar, um fono? Como eu poderia ajudar aquele aluno sem atrapalhar? Porque às vezes, eu não sei você, mas às vezes eu fico me pegando e falando, nossa, eu estou ajudando esse aluno ou prejudicando? A medida em que ele fica perguntando para mim, que ele descobre, que ele consegue descobrir que ele troca um d por t e ele fica para mim: aqui é d ou é t? Então eu coloquei um problema na cabeça dele. Como tentar ajudá-lo para resolver?
P- E as HTPCs, elas não poderiam ser usadas para isso?
R- Pois é, mas são tantos os problemas que as HTPCs infelizmente... então, que o tempo que a gente tem para fazer a papelada para a delegacia... por exemplo, a delegacia manda algumas coisas que deverão ser lidas e discutidas no HTPC que, às vezes, não vai responder o que você já está... a tua carência...
P- E você acha suficiente 2h?
R- Não é o nosso caso aqui, este ano, mas às vezes, a coordenadora peca, também não tem muita competência para isso, esse ano nós estamos com uma boa coordenadora e quando ela não consegue, às vezes ela vai atrás. E outra coisa, o HTPC também, às vezes, um fato real que nós estamos tendo na escola, é passado para trás por fatos externos que não resolvem o problema da escola, mas tem que ser discutido. Tem que ser discutido e encaminhado em tempo hábil.
P- Por exemplo? Questão da violência, agressividade?
R- Olha, eu não sei o que dizer agora, assim de imediato, mas, quer ver? São fatos importantes que você não pode também deixar para trás e às vezes não são fatos importantes. Por exemplo, a campanha da dengue tinha que ser feita naquela época, mas talvez, aquela época, prá escola não fosse... naquele HTPC tinha coisas mais importantes e prioritárias naquele momento, que não era esse.
P- Até porque a campanha da dengue poderia ser feita em sala de aula e não no HTPC.
R- Isso. Não, mas tem que ser planejado. Porque tudo é planejado. O que é da escola é planejado... eu sou meio crítica, mas... para o professor tem que haver um planejamento, tem que haver um cumprimento desse planejamento, é tudo certinho, mas você já percebeu o que o que vem da delegacia, às vezes, parece pra gente que nada foi planejado? Descobriu, vamos fazer, e vem. Ou então, na própria escola não existe... existe um plano escolar que nunca é avaliado... os resultados.
P- Você já está respondendo a uma outra pergunta minha, que é assim: como é que você avalia os esforços de intervenção utilizados pelo sistema na implantação - os indicados no plano, na lei, porque a lei é um plano, e o que vem acontecendo na prática; e disponibilidade de recursos materiais e humanos para executar...

R- Você quer ver uma coisa que seria fenomenal? Porque desde o ciclo básico que eles entenderam errado, por isso que eu estou recebendo analfabetos na quinta série. O que se entendeu, o que ficou na cabeça é que jamais - que isso é executado pela delegacia, que na reunião do ano passado cobrei isso na reunião e acabou a reunião. Porque eu perguntei o seguinte: eles colocaram que o professor de quinta série deveria dar conta do que veio às suas mãos, teria que dar conta disso. Então, se o aluno é analfabeto, ele que trate de alfabetizar. É agora, e não pode ser mais para frente, de jeito nenhum. Ele teria que dar um jeito. Aí eu perguntei o seguinte: mas uma escola de primeira a quarta séries, como o aluno não teve nenhum progresso? Como ele não foi encaminhado?
P- E o que eles disseram lá?
R- Porque eu perguntei, dentro da escola tem um professor, mas dentro de uma escola, junto com professor, tem um coordenador, junto com o coordenador tem um diretor... e eles falaram: é erro da escola, foi erro da escola. Eu falei, mas eu não entendo uma escola sem ser supervisionada. Cadê o supervisor dessa escola, que aceitou e não percebeu que uma criança estava sendo empurrada? E isso eu já vi supervisor fazendo: voltar uma papeleta para um professor dizendo, não é possível ter tantas notas vermelhas. Aí as coisas ficam no extremo, por que eu também não entendo um professor que tem um trabalho numa classe, ter mais... quando começa 30% de nota vermelha, alguma coisa está errada. Ou não foi feita uma boa estrutura, ou então não foi bem avaliado, enfim, algum problema tem. Só que para isso, a gente tem coordenador, supervisor para estar do nosso lado, resolvendo esses problemas! Então o ciclo básico, eu entendi assim: o aluno teria o tempo suficiente para ser alfabetizado e quando acontecesse qualquer problema, teriam respaldo. Não foi isso. Os professores, desde a primeira série atendiam - com essa ficha do CB dava bem para perceber isso - atendia, mas no momento em que ele ia empurrando com a barriga, porque não podia ter muita nota vermelha, porque senão isso repercutia mal para o próprio professor, mas o problema não era resolvido.
P- Mas a questão é de estrutura também, não é? Porque no ciclo básico, você tinha um coordenador que ficava com aquele professor e com outros professores da mesma série e a HTPC, por exemplo, realmente era coletiva, você conseguia juntar no mesmo horário todos e discutir. Então, a estrutura para o ensino-aprendizagem, de organização de reuniões, funcionava mais. A partir da quinta série é difícil você reunir todo mundo.
R- Isso, mas mesmo da primeira a quarta série, eu estou falando porque o que eu estou recebendo agora é resultado daquilo. Foram empurrando com a barriga os alunos que não estão alfabetizados numa quinta série. Tem outro problema que eu vejo, muito sério no primário. No nosso primário, até há algum tempo atrás...
P- Aqui tem primeira a quarta?
R- Não, mas eu já trabalhei junto com primeira a quarta no (...), no (...), inclusive no (...) eu trabalhei com magistério... e daí...
P- Tinha diferença?
R- Pois é, o que eu notava...
P- O que você sente, por exemplo, nessa avaliação de uma escola para outra... depende do quê, essa qualidade melhor?
R- Olha, depende exclusivamente do professor e do respaldo que ele tenha, porque a criança só tem aquele professor. Então, os professores, pressionados por mudanças na educação, eles acham que o primário... eu entendo o primário como o alicerce. Uma base bem-feita recebe qualquer coisa. Se o aluno não foi trabalhado, não entende a língua certo, o essencial da língua no primário, ele vai tropeçando sempre. Não que ele tenha que ser alfabetizado e escrever

plenamente no primário, não é isso, mas que ele tem que ter esse treino no primário, tem. Ele tem que saber manusear o lápis, escrever, ou então, escutar e saber reproduzir. Ele tem que saber ler um livro e pelo menos saber acompanhar uma leitura.
P- Isso não acontece?
R- Não.
P-Você trabalha com quinta série?
R- Eu trabalho com quinta. Na quinta série, agora eu tenho uma classe que já consegue fazer plenamente, por que eu acho essencial o professor de primário colocar na cabeça das crianças que todos estão aprendendo. Uma das coisas que eu não permito de jeito nenhum é uma criança rir do erro da outra. É o respeito. Então, na minha classe, a (...) já viu, ela entra na minha classe, eu falo: quem vai ler? É uma disputa plena para ler, porque eles sabem que eles vão aprender a ler ali e ninguém vai dar risada. Então, ali começa praticamente a trabalhar leitura e escrita, não é? A primeira aula de quinta série que eu dou é a parte de fonética. Eu brinco com eles: vamos brincar de escolinha? Aí, eu boto o alfabeto na lousa e a gente vai vendo... nos anos anteriores, quando chegava a partir do T, eles tinham dúvida. Então, o W, o Y, o Z, eles não sabiam utilizar, e o ano passado nem reconheciam. Tudo bem. Agora esse ano eu recebi alunos que não reconheciam nem o B qual era, porque eram totalmente analfabetos. E daí, eu comecei a explicar para eles, a gente brinca com a fonética, não é? Então, eu dou fonema e vira uma brincadeira, porque eu falo: ó, vejam a língua onde bate para falar essa letra. Eles percebem e eles começam a entender som com escrita, eu acho que isso deveria ser feito no primário.
P- Você acha que os professores do primário tem essa capacitação para trabalhar?
R- Eu acho que precisariam. A primeira série deveria ser dada não por uma pessoa que saiu do magistério, mas por uma pedagoga, e se fosse possível, que tivesse treino de fono também, porque daí não teríamos problemas.
P- Você está dando uma sugestão importante.
R- Porque ele, olha bem, a gente acompanha crianças com desvios de audição, do campo visual, também do campo mental, que poderia ser sanado no primário, e isso não acontece. Chega a criança na quinta série com problemas de fono, que não foi encaminhado para lado nenhum ainda, e outra coisa - que isso é uma crítica à delegacia - eu estive... não, foi na última reunião de acompanhamento de quinta série na delegacia. Na reunião foi apresentado um texto, eu não lembro o nome do romance... é a história de um... ai meu Deus, como é que chama, é a que tem a ponte do... o anãozinho cobrava pela travessia da ponte. Aí eu coloquei que, às vezes, uma criança, dentro da sala, tem problemas e a gente sabe que é um problema que foge da nossa alçada, então teria que ser encaminhada, às vezes, para um psicólogo, para um psiquiatra, para um fono e eu perguntei, o que fazer com uma criança que não tenha problema de aprendizagem, e foi dito que isso não acontece. Você, tanto quanto eu, sabe que numa sala de aula isso acontece. Eu falei, para quem reclamar, encaminha-se ao bispo, a gente brinca, não é? Problemas que não tem nenhuma solução... eu tenho um aluno de 5ª série do ano passado que ele tem graves problemas, já é um caso de traumas da aprendizagem. Não adianta, ele não vai para a frente, ele não sabe se portar numa sala, daí ele começa... é lógico, uma pessoa que é analfabeta na quinta série, que não consegue acompanhar leitura nenhuma e tudo é à base da leitura, o que você vai fazer numa sala de aula?
P- E você identificou qual a origem dos problemas dessa criança?
R- É de... o problema é a família, de rejeição, certo? Ele precisaria primeiro cuidar desse trauma para depois conseguir aprender. A (...) conseguiu, por baixo do pano, um atendimento

na Usp, mas ele convive com a família, e a família não está muito interessada, a família não entende...
P- Deixa eu te perguntar uma coisa que tem a ver com a atuação da escola como um conjunto. Você dá aula só aqui nesse colégio?
R- Só dou aqui.
P- Eu vou te perguntar desta escola, mas se você tiver outras informações, tudo bem: se as escolas conseguiram ou se essa escola conseguiu implementar essas mudanças previstas na progressão continuada. Se ela conseguiu implantar em algum grau essa mudança na questão da avaliação e da recuperação, que são os pontos nevrálgicos para colocar em prática essa política, se não colocou, por que, o que você acha, se as atividades são apropriadas, as que estão acontecendo, para os objetivos do projeto em si.
R- Nessa escola, o avanço do ano para cá foi muito grande. Várias pessoas que não entendiam o porquê desse projeto, agora passaram a entender, que as pessoas têm tempos diferentes para uma aprendizagem.
P- E você credita isso ao quê? Essa mudança do ano passado para cá?
R- É o trabalho de coordenação, a qualidade do coordenador. E também, vamos dar a mão à palmatória, o acompanhamento que a delegacia tem dado aos professores de 5ª série...
P- Alguma coisa está entrando?
R- Alguma coisa tem que entrar, sobra alguma coisa.
P- E o projeto pedagógico aqui da escola, quando falo projeto pedagógico, me refiro ao conjunto dele, essa questão dos projetos parciais, eu estava discutindo aqui com a (...) o outro dia... estava me contando um pouco o que a escola tem feito no conjunto para auxiliar o processo de aprendizagem. Houve mudanças? O que aconteceu?
R- Houve mudanças, e não há uma mudança maior pelos entraves. Geralmente, acontece o seguinte: na aprendizagem, são as aulas de reforço da forma como são feitas e de como precisaria. Se cada aluno pudesse ter, um professor para um grupo de 5 alunos com problemas, é indiferente a nota que leve, ele tem qualquer problema, ele vai ser acompanhado.
P- E você acha que teria que ser pelo professor, ou um outro professor daria conta?
R- Um outro professor daria conta se o professor titular passasse o que ele tem, porque às vezes, o professor titular não tem tempo para isso. Aí é que esbarra naquela ficha, mesmo que ele não tivesse contato, os alunos que tivessem problemas e o professor da classe pudesse escrever quais os problemas que ele nota, ele teria respaldo, teria a ficha dele.
P- Você está entrando na questão das propostas até, já está se antecipando... dificuldades, você já falou, ao quê você atribui essas dificuldades? E as resistências, me fala um pouquinho mais das resistências e se é só por parte dos professores, me fala dos pais.
R- Do professor eu te digo o seguinte: não sei se é falta de ética falar, mas os professores ainda estão avaliando conteúdos. Então, aula para eles, tem que ser uma coisa séria, com muita lição, com muito silêncio e o aluno recebe e engole. Só.
P- É uma concepção de aquisição de conhecimento, seria ultrapassada?
R- Isso, com certeza. E alguns professores não sabem como, eles poderiam estar alterando esse processo.
P- E os pais, porque os pais rejeitam? Porque existe rejeição também...
R- Existe rejeição dos pais porque os pais não sabem... os pais, é a mesma coisa, eles foram ensinados de uma forma e o filho está sendo de outra, então eles não entendem isso. Eu acho que a gente está correndo, como se a gente estivesse caminhando numa ponte pensil e ainda não entenderam essa travessia. Então é bem por aí. Eu percebo que as crianças da quinta série,

principalmente quando eles começam a aula de quinta série, da vida, porque eles agora vão ter vários professores... quando eles entram na minha sala, eu falo para eles: nós vamos brincar e tudo passa por uma brincadeira. Até alguns pais vem conversar isso comigo, no início do ano, porque eles falam assim: é, mas você não costuma dar muitas lições? Eu trabalhei um ano inteirinho na sala de aula, só que nem sempre com escrita... com debates, com o uso da lousa, com uso de correção de redação na lousa, e toda a correção, eles percebem um encaminhamento que todos têm o dever, até - entre aspas - de errar na sala de aula e a correção é feita, eles começam a perceber que todo mundo erra, e um passa a ajudar o outro. Então, isso os professores não entenderam, que é muito mais gostoso, ensinar brincando do que ensinar brigando.
P- Agora você falou da dificuldade. Vamos falar dos avanços. O que já foi incorporado, em decorrência de todo esse esforço, digamos, dos professores, da escola, da delegacia, o que já foi incorporado de mudança positiva?
R- (silêncio).
P- Isso aqui já foi um pequeno avanço?
R- Nós conseguimos caminhar um pouquinho. Agora, o grande avanço foi perceber a pessoa pelo todo... quando nós estudávamos, a própria reforma de nota para letra, e não ficar nos décimos, naquele número, um mínimo que a pessoa não conseguiu, ela ser penalizada, então há uma abertura maior, uma possibilidade maior para cada indivíduo conseguir. Isso é uma grande mudança...
P- Ah, que mais?
R- A postura do professor também, o professor agora não precisa ser uma pessoa, ahn, como é que se diz, no palco e o aluno no auditório, é quase tudo a mesma coisa, que a gente via diferente, que quantas vezes...
P- Mesmo os mais tradicionais?
R- Mesmo, porque eu acho que está balançando muito os alicerces, a pressão tá grande, pelos próprios alunos, quer ver um fato - que eu gosto de conversar, para você entender - um fato: um determinado professor está com problemas com uma classe e os alunos reclamam muito comigo, apesar de não ser coordenadora desse grupo. E existe essa amizade. Eles vêm aí e falaram assim: essa pessoa só grita com a gente, só sabe chamar a atenção gritando. Aí eu conversei com a pessoa, com a aluna e falei assim: eu grito com vocês também, como é que você não está brava comigo, eu grito com vocês também. Ah, não, mas a senhora grita, mas dá chance para a gente falar também. Então é isso que eles cobram. E o aluno está sendo uma pressão no professor também, porque, é lógico, eles agora têm voz para discutir, para perguntar o porquê de cada coisa, eles também perceberam o outro lado da moeda. Agora, se os professores tivessem um respaldo maior com cursos, eu acho que todos modificariam.
P- A (...) me falou isso também. Eu vou te fazer...
R- Porque eles percebem que a coisa é prazerosa...
P- É processo também, que vai levar a um risco, assim como o aluno tem um tempo, os professores também tem um tempo.
R- E o professor, uma coisa que eu faço, que é importante, mas a pessoa tem que saber como fazer, é ser avaliado pelo próprio aluno. Geralmente eu faço quando dou a média para o aluno. Então, eu faço a nota pela curva, explico e eles sabem direitinho as regras, eu passo a média e falo: ó, você tirou B de participação, então te dei B, só que você tem tantas coisas que você não fez, tantas coisas que você aprontou, que a tua média caiu. Então, você ficou tal; eu vou dando a média, a falta e o que eu vou falar na reunião de pais. Eles vão ficando nervosos.

Alguns não aceitam, ficam irritados. Quando eu acabo, eu falo, agora vamos brincar diferente: vocês vão dar nota para a minha aula. Só que vocês vão justificar como eu justifiquei. Não me adianta dar A, porque não vai pôr o nome, não vai pôr nada. Então, eu brinco com eles: eu até conseguiria saber quem fez aquilo, mas eu não vou fazer isso. Eu tenho a minha palavra, vocês vão escrever o que quiserem, vão meter a lenha na minha aula. E eles escrevem. Escrevem direitinho a crítica, o que está pegando, como eles falam: o que tá pegando é isso (rindo). Agora você tem que, primeira coisa: você tem que ter a cabeça para receber críticas e nem todos os profissionais têm. Eles entendem como uma falta de respeito. Eles correm atrás de quem escreveu. E infelizmente ainda existe isso.
P- Mesmo aqui?
R- Mesmo aqui, infelizmente, professores que ainda... (bate na mesa), sabe? Como os alunos dizem, ainda vão atrás...
P- É importante...
R- É, infelizmente existe isso.
P- Eu gostaria de te dar as três últimas questões, você já respondeu muita coisa. Eu vou ler, aí você fala daquilo que você não falou: qual tem sido a ingerência das instâncias superiores, você já colocou algumas coisas, o que eles cobram, o que eles estão propondo, que tipo de capacitação estando estão dando, de acompanhamento e orientação das ações. Como você avalia a sua participação? A do coordenador, até você já falou bastante no acompanhamento, digamos assim, até o operacional da progressão continuada. O que você faz, aquilo que você foi obrigada a fazer em função dessa mudança e qual a sua percepção das alterações produzidas pela implementação, você já falou um pouquinho agora. Os resultados tem sido satisfatórios? Ou não? Os êxitos, já falou alguma coisa... o que falta, você já deu muita sugestão... considerar assim o contexto em relação à escola, em relação à direção, à coordenação... e o projeto em si, o que precisaria? De tudo isso que eu falei, veja se sobrou alguma coisa que você ainda gostaria de falar.
R- Tem, olha lá: todas as reformas, se fossem bem feitas, seria o ideal, mas muitas das coisas que se faz, que se é obrigado a fazer, é para inglês ver. A delegacia às vezes sabe que isso não acontece, mas não importam os resultados reais. Importa o que a pessoa que está por detrás disso possa entender pelos resultados.
P- Você diz politicamente?
R- Politicamente. Veja como as coisas são irreais. A gente sabe que o que nós ganhamos não dá para estar só com isto, não dá. Ninguém sobrevive com nosso ordenado. O desrespeito social também interfere, porque antigamente o professor era uma pessoa respeitada. Atualmente, ele não consegue abrir conta em qualquer banco, porque o salário dele não atinge. A hora que você diz que é professora, dão risada na tua cara, etc, etc... então, o salário também ajudaria, se fosse um salário real, haveria disputa entre os titulares. Oh, eu vou ser professora, mas tem 50 junto. Vamos ver qual é o melhor, ali haveria uma seleção que não está havendo. Infelizmente, as pessoas são obrigadas a sair para escola particular, são obrigadas a sair para um outro lugar, trabalhar com outra coisa, para que sua vida realmente possa ser melhor. E sobra para o estado, que paga mal, os piores profissionais. Os piores que eu digo, os menos capacitados. Os mais capacitados vão para outro lugar, vão dar aula em universidade, onde recebem mais.
P- É o caso da primeira série, não é, que os bons professores não querem pegar.
R- Isso, primeiro, porque realmente... é um trabalho árduo. Isso está forte também com quinta série, aqui mesmo, eu não disputo com ninguém, porque ninguém gosta da quinta série. Para

dar aula para a quinta série precisa ser uma pessoa amalucada (ri) uma pessoa que saiba brincar, uma pessoa que seja dinâmica...
P- Engraçado, eu gostava de dar aula para a quinta série...
R-... Porque eu comento nas reuniões que eu tenho lá na delegacia, eu até falava muito de quinta série e algumas amigas minhas pegaram 5ª séries. Bom, a (...) falou que é bom, então vou pegar. E elas ficaram uma fera comigo, porque na quinta série você tem que falar 1000 vezes a mesma coisa, você é a mãezona da escola, você passa a ser a mãe deles na escola, é que você tem que atuar assim mesmo, não é... depois você vai ensinando, mas você tem que atuar assim. E na sala de aula, você não pode ficar como uma professora de faculdade... Explicou e acabou. Não, você explica agora, você explica depois, depois retoma do outro lado, você retoma do outro e tem que acompanhar. Eles não sabem sentar e fazer sozinhos.
P- Ainda não é da idade...
R- Mas eles conseguem, depois eles conseguem. Do meio para o final do ano eu já consigo deixar uma quinta série sozinha na sala, enquanto vou resolver alguma coisa fora. Porque eu brinco com eles, eu falo assim: quando eu estou dentro da sala, pode até fazer bagunça, mas se eu sair da sala e fizeram bagunça, vai levar. O que é que eu faço: mando para a diretora? Não, eu resolvo com eles, às vezes até eu tenho medo, sabe, porque vai conforme o momento. Então... ele fez, ele vai receber igual, ou então... ele vai perceber o erro, então é só isso que a gente... ou então, levam negativo, um presentinho. Porque o negativo, eles brincam - porque eu não falo negativo, você tá levando negativo. Não (imitando uma voz brava): ah, quer um presentinho? Eu sou boazinha, vou te dar um presentinho. Tá levando um negativo de disciplina. Então, tudo vira uma farra porque... ou qualquer coisa que uma pessoa erre na classe, na quinta série, agora a classe inteira fala: ah, vai levar um presentinho (ri muito). E um presentinho pode ser um positivo, pode ser um negativo, depende da atuação.
P- E na tua avaliação, como é que você faz para ver esse conjunto, esse global? Você tem uma ficha?
R- A ficha, eu faço um caderno à parte. Eu acompanhava cada aluno em cada atividade, geralmente eu usava um caderno quadriculado. Então eu tinha tudo lá e praticamente fechado o bimestre ali, que eram várias folhas e tal. Aí algumas coordenadores, algumas... eu não passava no diário praticamente, porque não tinha espaço, eu só passava a média e aí as várias escolas foram cobrando que não podia fazer isso, que eu deveria fazer tudo no diário. Então, eu passei a me organizar dentro do diário, né? Então, é um nojo, né, porque eu não faço chamada diariamente no diário. Depois, para fechar o bimestre, eu passo, mas eu tenho tudo marcado, as faltas, tudo que foi feito na aula, atraso, disciplinas, pontos positivos na sala, quando ganham, atividades que nós fizemos ...
P- Você registra o dia-a-dia...
R- Isso. Aqui. Daí, eu passo no diário bonitinho e tem as avaliações. Geralmente, eu fecho o bimestre com uma nota de leitura, e a nota de leitura, quando eu vou avaliar, eu aviso e são os textos já lidos pelas crianças, conhecidos, e eles vão desempenhar como se fossem artistas, então ele vai atuar e eu vou dar nota em cima da atuação dele. Cabe a altura de voz, a dicção, tudo que uma boa leitura tem. Aí eu avalio. Quando a pessoa não consegue na primeira avaliação uma nota azul, eu ponho a lápis e mando que ele treine mais, e tento uma nova avaliação. Só que esse treino diário, porque tudo que é lido na sala de aula, desde a quinta série, é lido pelos alunos. Nós acompanhamos o livro...
P- Então, quando você registra, é mais de uma vez que você já...

R- Isso, várias vezes, que eles lêem novamente, daí eu falo: agora vou avaliar, e eles lêem e eu avalio a leitura. Ah, alguma coisa que nós já nos pegamos, eu com a (...), porque ela falou assim: é o tal de enfeitar o defunto... Eu ponho cópia. Ih, (...), não ponha cópia, ponha um outro termo. Eu disse: mas eles não estão aprendendo? Na vida, eles nunca vão ter que copiar alguma coisa? Vão, só que a cópia é diferente do que se faz... mesmo na oitava série, eles não sabem copiar uma poesia. Eles não sabem como é que se copia uma poesia. Eles copiam como se fosse prosa, já peguei isso, eles não têm, ah... mesmo trabalhando a forma de estrofe, eles não sabem o que fazer com o verso, se acabou a linha. Então, tudo isso é feito treino. E a cópia que eu dou para avaliação, depois de ter trabalhado... são cinco itens: geralmente, são dois parágrafos e geralmente eu coloco um parágrafo que tenha - porque o maior problema deles é colocado - então, a gente trabalha isso. A cópia, ele tirou D na primeira avaliação, eu corrijo tudo, entrego, ele tem a possibilidade... e dou um outro texto parecido com aquele para ver se ele aprendeu. Alguns aprendem, outros não. Bom, ele tem trabalho, esse é um trabalho de grupo: é uma notícia que eles fizeram em grupo. Aqui, foi um índice... trabalhar o alfabeto, no primeiro bimestre, como é que nós trabalhamos? Na lousa, tal, e tal e como é que foi a avaliação desse alfabeto? Eles fizeram um índice telefônico, fizeram com nomes estranhos e eles tinham de colocar, depois de feita a listagem, em ordem alfabética, como se fosse uma lista telefônica. Então, já entra o alfabeto, já entra todo o posicionamento. Enfim, o sobrenome primeiro, como é que faz com os outros nomes, tudo. Treinamos isso, fizeram. Ah, tiveram duas chances. A primeira, quem não conseguiu, a segunda. Depois, fizeram um trabalho sobre a dengue, porque nós trabalhamos muito na dengue e foi fechado o trabalho com a (...) dando aula no laboratório para eles e eu cobrei o relatório desta aula. Foi um trabalho individual. Depois, eles trabalharam com o dia da mulher, uma redação, individual também. Aqui, eles trabalharam com a árvore genealógica deles para eles aprenderem, trabalhamos família, trabalhamos parentesco e tal. Biografia de uma pessoa de família ou deles próprios. Individual. Redação: fizeram umas questões sobre o livro, eles formulando as questões, depois eles respondendo às questões dos amigos, tiveram uma nota para a pergunta, para a resposta. Tiveram a nota do caderno de português, seria a questão da organização do material, de estar sabendo o que faltou, ele não vai perder aquele componente, ele vai estar copiando, e quando tem dúvida, vem para o professor, acompanhamento da nota de caderno. E a participação. A participação é feita da seguinte forma: pelo diário que você viu ali, eu vou passando e ele sabe de tudo isto. A disciplina, é quando precisa do silêncio para escutar e a criança não obedece. Isso é disciplina. Eles são chamados a atenção a primeira vez. Na segunda ou terceira, eles levam negativo. Tem o ponto de disciplina. Livro, eles ganharam um livro, eles não trazem o livro para a sala de aula para a não carregar peso, por uma série de razões. Então eu falo: esqueceu o livro, não trouxe o material, é uma forma de indisciplina, vai levar um negativo no livro. A lição de casa queé dada, é o seguinte: eu aprendi que lição de casa, atualmente não adianta nada, infelizmente. Você deu lição de casa, eles não têm como ser acompanhados em casa. Então, a lição de casa é a lição de classe que eles não tiveram tempo de acabar e foi explicada, que eles sabem fazer e eles vão para casa terminar, ma, mesmo assim, têm alunos que não abrem caderno em casa, eles falam que caderno é de escola, então eles levam negativo de lição ou positivo. De repente, você põe uma questão na classe e ninguém sabe resolver e um levanta a mão e resolve, leva positivo. Então, uma lição que ninguém fez, ele fez, ele leva positivo, então tem os dois lados. No começo do ano, quem veio no início do bimestre... não foi colocado falta no início do bimestre, só que quem veio, para diferenciar de quem não veio, levou um positivo, que é a da presença, para valorizar a presença. O livro é encapado, saber

manusear o material que foi emprestado, por que o livro é emprestado e eu brinco com eles: o livro vai ser devolvido e outra pessoa vai usar, então, eu exigi capa e nome no livro, dei um prazo, o prazo acabou eu dei uma aula de como encapar um livro na escola, até uma mãe reclamou: como é que a professora vai dar uma aula de encapar livro, mas muitos não sabem encapar livro, então nós fizemos lá na frente, eu encapei o livro, todos que quiseram, trouxeram e encaparam junto. Quem não fez isso, eu cobrei e dei negativo em cima. Os atrasados, porque eu não deixo aluno nenhum fora de sala de aula, meu lema é: só vai para fora quando eu estou para pegar pelo pescoço, daí vai, então ele chegou na hora do recreio atrasado, mas antes de deixá-lo para fora, que é isso que ele quer, ele entra, mas ele leva um presentinho, então ele já sabe que tem um prazo para chegar na sala. Aí eu vou dando a nota em cima da participação deles. Então, veja bem, eles sabem que participar não é ficar dentro de uma sala, participar é quando eu digo "Quem vai ler?", levanta a mão e se oferece, "Quem vai pôr a redação na lousa?" , e vem para a lousa, e como eu acompanho diariamente os alunos, eu tenho mapeamento, então eu conheço os alunos. A aula de português beneficia isso, graças a Deus. Tem bastante aula, a gente conhece direitinho o aluno, a família do aluno. E eu dou uma nota que eu acho que ele merece, só que essa nota que eu acho que ele merece, e que eu falo para eles que eu dei essa nota, só que ele obrigou a que essa nota se transformasse em D, porque nós combinamos... eu vejo pelo número, aqui, se você disser: um negativo abaixa a nota, não existe nota na classe, então eu combino pelo visual, nas quinta série, dois negativos diminuem e 2 positivos sobem e isso acontece. Quem não tinha nenhuma falta durante esse bimestre, já subia e quem tem A - nessa classe não aconteceu, de participação, que é um fato assim, muito grande. Já sobe a nota também, e quem tem E, desce a nota também, eles conhecem as regras. Daí, é fechada a nota, que é uma das que eu tenho, quase dez habilidades que eu tento ver. Aluno que fica com D comigo é um aluno que não faz nada, por "n" razões, as vezes nem é culpa dele, coitado, como é esse aluno aqui: ele não faz nada, porque realmente ele tem 38 faltas, eu dei 52 aulas, mas é aquele aluno que tem problema psicológico, que precisaria resolver, então não adianta. É aluno que é até competente, não têm dificuldades, é aluno que falta, está fora de idade. Uma coisa que foi feita, que eu achei ótima, é a possibilidade de reclassificação de aluno, que a gente tem feito.

P- Você tem obtido bons resultados com a reclassificação?

R- Bons resultados.

P- Tomando por base a idade?

R- Sim, a idade e a evolução do aluno na sala de aula, porque têm alunos que estão fora de idade e que não fizeram exames de reclassificação, eu conversei com os alunos e disse: "você teria possibilidade de fazer esse exame, só que eu acho que não vai ser bom para você esse ano fazer, porque você tem dificuldade na escrita, tem dificuldade aqui e ali, talvez você, trabalhando bem esse ano, o ano que vem, aí seria viável e mando conversar com os pais. E voltam: "Ah, os meus pais disseram que tudo bem", eu vou fazer.

P- Tem pais que estão sabendo dessa possibilidade já?

R- Eu, pelo menos, levei a possibilidade de ser informados, agora se foram...

P- Mas, quem faz isso é a coordenação, o professor coordenador de classe, como é que fica isso?

R- Nós temos feito com o professor de português. Aí, a professora aplica o teste e, conforme o resultado, ele é remanejado.

P- Quem elabora esse teste?

R- O ano passado, eu elaborei, esse ano a (...) pegou testes aplicados no Saresp. Aí, eu fiz a correção das redações em cima do que eu aprendi na delegacia, que foi um dos cursos bons que nós fizemos: como avaliar. Isso que falta: um professor aprender a avaliar, é a maior dificuldade.
P- E a delegacia convocou todos ou só alguns?
R- Só alguns que iam para a correção do Saresp.
P- E daí, você tem chance de estar reproduzindo, multiplicando isso dentro da escola?
R- Tenho, porque... antigamente eu fazia redação, que é cobrado o ano passado, deu muita discussão entre os professores de português dessa escola, porque... nós aprendemos o seguinte: você pediu um texto, uma narrativa em terceira pessoa e é lógico que o professor de português vai ler e vai dizer que o aluno não sabe escrever. Então, o que foi passado e que eu aprendi na delegacia de ensino é o seguinte: a primeira separação de redação é em cima do que você pediu e o aluno fez. Ele fez uma narração em terceira pessoa, ele fez o que você pediu. Da forma como está feita, é outra coisa. Então, a primeira separação é a do grupo. O grupo 1 é o que fez plenamente o que você pediu, grupo 2, ele fez, mas falta uma coesão, falta alguma coisa. Grupo 3 é aquele que não fez o que foi pedido, pode ser uma redação excelente, mas não tem nada a ver com o que você pediu, escreveu horrores, mas não é o que você pediu. E o grupo 4 eram os em branco. Uma das coisas que eu adorei é que no Saresp do ano passado e retrasado, nessa escola, nenhum aluno deixou de fazer a redação. No Saresp, então até... a gente às vezes não percebe o trabalho. A (...), a coordenação, tem esse dom, ela consegue trazer os resultados para você como incentivo, só que ela faz de tal forma, que eu brinquei com você, que ela é exagerada, porque essa escola consegue 60% de nota, acho que foi uma das maiores notas da região, então... mas é por isso, não é porque sabe escrever não, é que eles, primeiro: eles não têm vergonha de escrever e eles não deixaram em branco, de jeito nenhum; é um avanço. Então, é dessa forma que eu avalio e as crianças sabem. Às vezes eu empresto, não sei se é certo, mas que dá resultado, dá. Eu empresto... por exemplo, alguns alunos, na realidade, se você for aplicar a curva mesmo, você põe a primeira nota maior e vai por ordem de nota, onde der a média, localizando o pico, para ter uma visão estatística das notas. Para isso, você tem que ter cinco notas no mínimo, se não, não cabe a coisa. Mas geralmente eu tenho até mais. Os alunos geralmente sabem disso, eles sabem onde estão. Então, alguns alunos aqui, talvez não merecessem ficar com C, certo? Você sabe, aquela curva de Gauss, e eu converso com eles e falo: olha, eu estou te emprestando essa nota, e ele sabe que, pelo desenvolvimento que ele mostrar no segundo bimestre, eu vou estar no segundo bimestre sendo muito mais rigorosa com eles. Eu converso com eles tudo isso, quando eu passo a média. Bom, eu passei a média, eles me avaliam. Logicamente, algumas crianças estão irritadas. Irritadas e muito irritadas, aí, eles querem pegar alguma coisa da aula... e um dos alunos, até a (...) deu muita risada - na avaliação, ele colocou que ele deu a nota E, sem nome, mas pela letra, a gente já conhece e tal. Aí, eu faço a minha avaliação na lousa: eu tive tantas notas B, tantas notas A, tantas notas C, a minha média ficou tal, aí eu pus a média da classe, uma classe que a gente se dá muito bem, não é? E eu concluí: mas a nota que eu mais amei foi essa: eu pus um E. Daí eles olharam: tá louca, (...) ? Não. Vou explicar porque eu gostei dessa nota: porque o aluno não conseguiu tirar nenhum defeito da aula. Ele não conseguiu atingir a professora (...), ele precisou atingir a (...) só, que não é professora. Então colocou que ia me dar E, que eu tinha um nariz muito grande, que atrapalhava a aula (ri muito) - sétima série - e porque eu tinha bafo de onça. Aí eu coloquei na lousa pra eles e eles se mataram de rir. Aí eu brinquei com a pessoa, falei: (...), próximo bimestre eu vou dar nota A de participação pelo

chulé seu, você vai tirar o tênis, eu vou dar uma nota de participação do chulé e vou medir seu pescoço, porque ele quebrou o pescoço e andou enfaixado, ele andava com o pescoço assim, sabe, o ano passado, então, brincando com ele, vou dar uma nota pelo teu pescoço, aí e virou uma farra só. Tá vendo como você gosta da aula de português? Aí ele ficou uma fera comigo. Olha, foi a nota que melhor me avaliou. Então, na realidade, não é um E, é como A, porque ele não conseguiu pôr defeito na aula, então eu considero como A, como professora. A classe inteira se matou de rir e ele ficou assim... fui enganado, fui enganado (rindo). Então tudo virou uma festa, é muito engraçado, porque eles pegam... uma das avaliações, a menina falou que me dava D porque eu só olho para um lado da classe e que eu não dou chance, quando ela levanta a mão para participar da aula e eu não tenho dado chance, quer dizer, eles não têm vergonha de participar da minha aula, por isso que eu não entendo, na delegacia, quando eu falo assim: "Quem vem pôr um texto da redação" que eles fizeram na lousa, eu sempre tenho mais candidatos e não são sempre os mesmos, eles ficam de mal comigo, quando eu não deixo ir na lousa, e às vezes, na sala de aula dos outros professores, eu vejo, eles têm vergonha... agora, nós temos um respeito mútuo, por que... com a (...) eu trabalhei no dia das mães. A primeira coisa, eu peguei aquele livro "Querida mamãe", não sei se você já viu, é um livro só de gravuras, de fotografias de bichos e eles põem um texto. Então, da quinta a sétima série, eu brinco com eles que é como aperitivo, porque quem vai escrever, como quem vai fazer qualquer coisa, tem que ter um aperitivo. Então, o aperitivo daquele momento foi isso: aquele livrinho. Então eu li, nós vimos os textos, as fotografias, etc e tal, então eu falei: vocês viram, agora eu quero que vocês façam um trabalho, pode ser colagem e desenho e um texto para a mãe. Fizeram porta-retrato, cartões, fizeram um livrinho igual, fizeram um cartão tirando sarro da mãe, um menino tirou uma onça, colou e escreveu um texto: mesmo quando você vira uma onça, eu gosto de você, porque eu sou um anjinho. Um cartão muito engraçadinho, não é? E todos trabalharam. Nós trabalhamos como em educação artística, fiz mesas grandes, com todo o material. Todos, até um menino que eu achei muito interessante, que não tem mãe, ele é da casa de passagem, aí ele falou: eu não vou fazer. Eu falei: vai, Alex, porque sempre a gente... o amor que a gente teria por uma mãe pode ser transportado para uma outra pessoa ou então, você vai, e escreve um sonho que você teria de falar para uma mãe. Ele desenhou - um desenho maravilhoso - ele fez uma mãe, o desenho era uma mulher voando com asas e fez um texto. Foi excepcional porque ele também trabalhou e a (...) chegou e falou assim: posso pedir para vocês para fazer uma exposição e expor os trabalhos? Eles estão acostumados a falar sim e não, e eles falaram que não. Exposição com meu trabalho não, porque eu vou dar para minha mãe. Quer dizer, foi uma coisa real, que eles fizeram para dar para a mãe e não só para tirar uma nota, porque eles tiraram uma nota. Eles fizeram para a mãe. Porque na hora que a (...) pediu para pôr na exposição e às vezes some, eles se negaram. Então, a gente tem esse compromisso: redação, eu pergunto prá eles: posso mostrar para a (...)? Eles fizeram um trabalho do dia da mulher, eu pedi prá eles escreverem sobre a mulher que eles mais admiram, podia ser da escola, na televisão, na sociedade, em casa, na família, eles escreveram vários textos e um dos alunos, o mesmo que falou do E meu, ele fez da (...), porque ele admirava e desenhava a (...) e estava fenomenal. Aí eu peguei e perguntei: posso mostrar para a (...)? Ele pensou e disse: pode, e alguns se negam, não quero que mostre para ninguém e eu aceito. Eles não tem vergonha, eu falo que eles ficam tudo sem-vergonha comigo (risos)... eu gosto do que eu faço... agora... se eu me considero uma boa professora, não. Não, eu tenho falhas fenomenais, inclusive em português, não sei se acontece com você, mas quando eu estou corrigindo redação, o primeiro erro que eu faço, eu não tenho tempo de ficar, toda atividade,

corrigir e devolver num prazo pequeno e é uma grande falha, mas eles sabem que eles vão ter de volta, mas geralmente eu demoro para devolver o trabalho. Mas depois, eu comento, eles vêem os erros, mas essa demora não é uma boa coisa. Teria que ser imediato, é um erro que eu cometo e sei que cometo. A segunda coisa: eu tento pegar muita coisa e eu não sei se eu dou conta de tudo dentro da sala de aula. A gente tá sempre metendo o bedelho na sala do outro, então, o pessoal sabe que eu gosto de trabalhar em conjunto, então... matemática, às vezes tem um trabalho e eu avalio também a minha parte, a gente tenta trocar, sempre está trocando.
P- Mas isso não é um defeito, é uma qualidade, você está fazendo informalmente o desenvolvimento de um conhecimento interdisciplinar.
R- Geralmente eu não dou a mesma nota que a pessoa deu, eu avalio dentro do que eu pedi para eles fazerem.
P- Na verdade, você está me confirmando o que você me disse antes, a forma como o professor avalia é um pouco o poder que ele tem.
R- Eu acho que a maior falha de todos os professores é como seria feita uma boa avaliação!
P- É uma dificuldade, é uma resistência, eu acho que é uma questão política também.
R- Então, essa é uma grande falha... outra coisa: às vezes eu estou corrigindo redação no atacado e eles escreveram feijão com "g", vamos supor, não chega a tanto, mas de repente você fala assim: meu Deus do céu, você viu uma vez, viu duas, você viu em redações diferentes, você fala: será que sou eu que estou errada? Você vai no dicionário, então, se eu tivesse uma estrutura bem sólida, acho que eu não precisaria, mas geralmente, quando eu estou corrigindo a redação da classe e acontece várias vezes, eu fico na dúvida. Então, eu vou no dicionário também, é uma falha. Outra coisa, eu tenho o péssimo hábito de falar em linguagem bem descontraída com eles, até usando gírias. Às vezes aprendo gírias novas - não sei se você conhece, eles colocaram um texto na lousa e era em cima de um texto do livro e ele escreveu que a pessoa era cheia de melodias. Melodias não, era cheia de comédia. Era um texto para mim meio solto, eu falei, eu não estou entendendo. Aí eles riram: é gíria, (...). Aí eu falei, então põe entre aspas, para a pessoa saber que aquilo lá não é o que está escrito. Aí eu tentei encontrar pelo texto, descobrir qual era a gíria. Aí me perdi, não, não é isso, aí eu fui saber: comédia é uma pessoa meio boçal, você sabia disso? Aprendi na sala de aula, foi na sexta série, apareceu isso num texto, na lousa. Então eu vivo aprendendo. Meu marido fala que não sabe se eu ensino ou se eu aprendo. Eu nunca fui de usar palavrão ou de usar muita gíria, em casa às vezes eu brinco,tô usando uma gíria, e ele fala que eu não estou ensinando na escola, porque é engraçada a troca que existe na escola.
P- Quando eu li o teu relatório, coloquei uma observação aqui sobre a maturidade, vamos ver...
R-...sobre a falta de maturidade, a criança ainda não tem idade para aprender aquilo, você quer ensinar aquilo, mas ela não está na idade de aprender aquilo. Então, não adianta você querer exigir dele, por exemplo, ele ainda não aprendeu que, para aprender, existem regras. Então, ele acha que não tem que ficar, como um menino falou para mim: ah, qual o problema de eu ficar olhando para trás, eu tou te escutando... então, às vezes, a gente precisa disso. Outra coisa que eu implicava, agora não implico muito, eu só peço para eles botarem a aba para trás, é o boné, porque eu sinto necessidade de ficar, estar olhando para a pessoa nos olhos... a gente lida com idéias, não é, então... para eu entender porque ele está falando aquilo, às vezes eu preciso estar olhando para o olho dele, você tem que ver na fisionomia da pessoa, então eu pedia para que eles colocassem o boné para trás. Antes, eu mandava tirar, agora é só virar para trás. E a

maturidade que eu digo, é exatamente isso, às vezes eles não entendem certas coisas, eles são infantis, ainda que você tenta trabalhar isso, porque desde a quinta série...
P- Você tenta trabalhar isso? Porque só dizer que eles não têm maturidade, não resolve muito.
R- Não, não, e sempre que eles erram, esse aluno que fala: o que é que tem, eu ficar olhando para trás, aí eu fale: quer ver uma coisa que você vai se irritar? Fala comigo, e eu virei as costas para ele e fiquei olhando para a lousa. Ah, mas se eu vou falar, eu não sou palhaço para falar com você olhando para a lousa. Eu falei: ah, é?
P-E aí?
R-Aí cai a ficha, eles percebem o que fizeram, o que eles falam... teve um fato na sétima série, eles entraram numa sala feito cavalos e a professora falou: que bando de cavalos e tal, então vieram ofendidíssimos reclamar da professora para mim. Aí eu falei assim: tudo bem, como é que vocês entraram? Vocês entraram educadamente? Um disse: entramos, e outro falou: ah, não, nós entramos correndo, lembra? Um empurrou o outro, lembra? Aí eu começo a puxar e demora, então às vezes, a minha aula não é de português. Eu brinco: eu digo que é de fofoca (risos), de atitude, hábitos. Então, eles chegaram à conclusão que eles entraram feito cavalos. Então, eu não estou entendendo: ela não ofendeu vocês, ela só disse o que ela estava achando. Ah, mas tem uma outra coisa, sabe? A gente discute muito, em maturidade também, é que a gente conversa muito sobre sexo também. A gente bate um texto em que eles perguntam para mim, como agora, com essa folia de árabe e tal, né? Não foi nesse ano, foi no ano passado, o menino perguntou para mim, foi um motivo de religião, era um tema de religião, então ele falou assim: não existe uma religião que o homem, quando nasce, ele corta o pinto? Desse jeito ele falou, eu disse: não, não é assim, aí eu expliquei para eles o que era, que o judeu e tal, o que fazia, e a idéia deles era que cortava fora... e em algumas partes, a gente não consegue ter um papo legal, que eles começam a brincar e, então... ontem, na sexta série, eles começaram a brigar. Eu falei: pera aí, acho que eu entrei em sala errada. Peguei meus diários, "eu acho que estou no primário, eu acho que estou no maternal, porque um tá brigando, porque um está empurrando o outro". Aí a classe inteira riu, eu disse ah, então tá. Então é tudo na brincadeira, mas a gente comenta tudo. Então, maturidade é isso. E engraçado, olha o comentário de uma criança de quinta série esse ano: eles falaram isso, esses que estão trabalhando agora na quinta série: (...), você já percebeu que quando a gente está numa outra sala de aula e você abre a porta, todo mundo fica quietinho, sentado? A gente pára de fazer bagunça? Aí eu olhei para ele e falei: puxa, mas será que eu sou tão feia assim, que vocês têm tanto medo de mim? E aí eles disseram: não. Então, por que vocês ficam quietos? Ah, a gente... porque tem medo. Mas o que é que eu faço para vocês? Eu nunca fiz nada para vocês, aí eles chegaram à conclusão que era o respeito.
P- Eles estavam usando a palavra medo pelo respeito...
R- É, eu achei muito bom isso, eu achei, sabe, quando você ganha o dia?
P- (...), o seu veredicto. Quando eu li isso aqui, eu coloquei: ela é aparentemente a favor da progressão continuada...
R- Com certeza, com condições plenas.
P- Isso você falou em 97. Nós estamos em 2002, você continua com essa opinião?
R- Continuo com essa opinião, isso vai dar muito certo se, primeiro, as pessoas pararem de fazer, de brincarem de teatrinho, fazer de conta, e o governo parar de economizar na parte fundamental.

ENTREVISTA PROFESSORA JACYRA

R- Bom, a progressão continuada eu acho assim: é bom? É, mas desde quando o governo dê subsídios para as escolas, o estudo paralelo para aquelas crianças que não têm, sabe, como concluir o curso ou não têm uma seqüência... quanto à preparação dos professores, na época, foi falado, foi conversado, a escola tem esse papel, aqui... a coordenadora, aqui, ela tem essa preocupação: o aluno está mal? Ela está sempre procurando para reforço, está sempre dando uma ajuda à parte, mas você vê, é a escola que tem que encaminhar, porque assim mesmo, eles não ficam... muitos deles não querem ficar, marcam uma hora, não vêm, os pais não participam, não são todos aqueles que estão interessados, e justamente os filhos que precisam, os pais não estão aqui.
P- E por que você falou que o projeto em si é bom, mas se tivesse subsídios?
R- O subsídio, eu acho que deveria ser, ter acompanhamento obrigatório da criança, os pais serem informados que seria obrigatório eles virem para a escola. A coordenação aqui manda, ela manda, o aluno precisa de reforço tal dia, mas os pais não ligam não.
P- E como é que você acha que deveria ser feito isso, você tem alguma idéia de como poderiam?
R- Não sei não, eu acho que tem que ter subsídio por parte do governo, assim: você sabe, para os pais serem responsáveis pelos filhos, porque na verdade eles não são responsáveis.
P- Você acha que eles não são, por quê?
R- Não sei explicar, pode ser a força do trabalho, o desinteresse mesmo, porque as crianças estão praticamente jogadas nas escolas, sabe, o professor tem que ser pai, psicólogo, professor, educador, e é difícil para a criança que não tem um parâmetro, né? É difícil. Eles não têm.
P- Você acha que a situação econômica do país tem alguma coisa a ver com isso?
R- Ah, tem, isso é lógico que tem, porque a maioria das mães trabalham, né?
P- E como elas poderiam vir para a escola nessa situação, como é que o governo poderia obrigá-las a vir?
R- A mãe ou o aluno?
P- O aluno, a mãe, a família...
R- Acho que seria uma coisa mais arrochada porque, quando se fala do conselho tutelar, né, se os pais vão para o conselho tutelar, para eles não dizem nada disso. Acho que tem que ser uma coisa mais formal. Tem que vir, tem, tem, tem.
P- Como é que funciona o conselho tutelar, você tem uma idéia, já participou, alguma coisa?
R- Olha, eu estive pelo conselho tutelar, que esteve na outra escola esta semana, há coisa de uns vinte dias atrás, eu achei assim, uma coisa muito fraca. Pelo meu entender, o conselho tutelar deveria ser de pessoas formadas, que entendessem de leis, de pessoas que tivessem um certo poder de atuação, mas é a comunidade que atua nesse setor, eu acho assim, uma coisa muito... eu acho, eles não têm poder nenhum. Falar é uma coisa muito vaga para eles.
P- Mas você acha que uma pessoa formada teria algum poder sobre eles?
R- Não, o conselho tutelar, no meu conceito de ver, deveria ser assim, uma pessoa que fosse assim leiga... não, leiga não, uma pessoa formada no assunto, que ela tivesse assim uma assistente social, já vista pelo governo, com parâmetros de leis etc, faz uma atuação, né, obrigar os pais para assumirem os filhos, essa é que... agora, é a comunidade que atende o conselho tutelar.

P- Mas como é que esse conceito poderia estar fazendo os pais assumirem os filhos se você mesma está falando que a pressão econômica é muito forte?
R- Ah, sim, mas acho que... o Con... obrigar, conversar com os pais para ter uma conversa séria com os filhos, que vá para a escola, tem que ir, tem que ir, tem que estudar, porque os pais não liga não. Aqui é que nem cesto de lixo, jogam os filhos aí, a verdade é essa, agora essa... essa... essa... a progressão continuada aí, os alunos diz pra gente assim: o quê, professor? No final do ano eu passo, em janeiro eu vou para aquela recuperação lá, eu faço... não faço nada e passo, então eu acho isso um absurdo isso, continuo ainda...
P- Deixa eu te perguntar uma coisa: e os professores fizeram algum trabalho com os alunos sobre a progressão continuada?
R- Conversam, estão sempre conversando, está sempre falando para eles que a progressão continuada é que não pode estar reprovando, mas eles têm que ter pelo menos o ensino, é ler, escrever, né, para eles serem alfabetizados, que eles têm que ser bem informados, que eles têm que trilhar, fazer uma... brilhar a trilha deles para... que aqueles que vão passar em cima não é professor... estou sempre conversando com aluno, e acredito que os outros também façam isso, não é, mas eles ouvem, mas entra por um ouvido e sai pelo outro, né, não sei...
P- E a política em si, você falou que a política até que é boa, mas se tivesse subsídios. Por que você acha que é boa?
R- Porque no tempo que eu estudei, por meio ponto a gente repetia e eu achava isso um absurdo, né, e continuo achando um absurdo. Eu só acho assim: a criança tem que saber, ele tem que saber que é preciso estudar, mesmo que ele não acompanhe o total, que ele não tenha cem por cento, mas que ele tenha que ter, né, saber ler, escrever, contar, né, tem que ter uma progressão assim, agora...
P- Você acha que o governo adotou essa política educacional, por que?
R- Aí eu não sei te responder, eu não sei se é uma política dele, se foi pensando em aluno, na escola, eu não sei não.
P-... se foi motivo pedagógico...
R- Também não, eu acho assim de... eu acho mais uma coisa política, eu acho que é mais para o lado político mesmo...
P- Mas em que sentido? Que benefício eles teriam?
R-... em 97, em 97 - eu ligo a televisão sempre tarde da noite - estava um debate de alguém dizendo lá que o Brasil se encontrava em 40° não sei qual... que lugar lá, e precisaria descer para 42° lugar para vir uma verba da educação, de fora, para a educação, né... e até aí eu fiquei... que foi em dezembro, aí veio a progressão continuada, e nesse mesmo ano, em 97 nós tínhamos terminado, estávamos terminando a recuperação, chegando aluno para fazer matrícula e vinham com a fichinha para fazer recuperação. Saiu entregando para todos os professores que estavam lá na época... mas o que é isso? Ah, não sei, mandaram entregar para a senhora. Era justamente que nós tínhamos que recuperar aquele aluno. Recuperar de que forma? Três dias, você recupera alguém? Quem nunca veio? Eu falei, eu nunca te vi. Não, eu vim no comecinho, depois eu não... eu só matrículei, eu nunca vim à escola. Nós recuperamos. Então, teve gente que tirou o bilhete grande, tirou o terceiro ano sem saber o que aconteceu durante o ano, teve gente que mudou de série sem saber... quando foi em 98, o dinheiro chegou, dinheiro para a educação e as escolas começaram a ser reformadas. Isso foi um absurdo. Isso aí para mim foi o caos. Sabe, você recuperar um aluno em 3 dias! Eu vou ser sincera para você. Eu já tinha terminado a minha recuperação, eu falei: bom, se o governo

quer, vai ser assim, encheu de "baciada", de passar para frente os alunos, eu já falei, eu não vou ler nada disso aqui...
P- Você acha que aquela classificação é em termos de alunos reprovados ou não reprovados?
R- É, eu acho que sim. É. Daí o repórter ainda perguntou para a pessoa entrevistada: mas o índice de analfabetismo no Brasil não acabou? Porque era em questão ao analfabetismo. Daí ele falou assim: não, é das pessoas não teve o segundo grau concluído, sabe? Quando chegou o final do ano, eu falei: bom, tá respondendo a pergunta lá atrás, já está começando a palhaçada aí. Realmente para quem vem fazer a recuperação - que não existia recuperação de 3 dias... porque uma pessoa que nunca veio à escola ou veio no comecinho do ano, nunca mais apareceu, no final do ano recuperou o quê?
P- Você falou que deveria ter subsídios, que tipo de intervenção eles deveriam ter feito com os professores e com os alunos, o que eles poderiam ter feito, na tua opinião?
R- Ai, agora você me pegou.
P- Mas você falou se tivesse...
R- ...subsídios.
P- O que você acha que seria necessário...
R- Para começar, subsídios... primeiro: as classes superlotadas, isso é um absurdo, porque se você tem crianças com deficiências, como é que você tem uma sala de 45 alunos para você atender todos eles, você não tem condições.
P- No ensino fundamental?
R- No ensino fundamental, colegial, você não tem condições, sabe, chega sala com 40, quando vai caindo, vai baixando, quando deixa de comparecer às aulas, fica 40 alunos é muita coisa.
P- E em relação aos professores, o que eles podiam ter feito?
R- Os professores na verdade estão de mãos atadas, eles não têm... eles reclamam, a gente fala, está sempre reclamando, está sempre falando, mas não tem assim um retorno não, você não... não entendi (a questão).
P- Como assim, de mãos atadas, por quê?
R- Atadas porque você está sempre reclamando, pedindo que mude essa política, porque sala superlotada não tem condições de...
P- Ah, em relação ao número de alunos.
R- É, porque na progressão continuada pode você até ter essa condição, mas de que forma, salas menos, tão numerosas quanto estas, não, não dá para você atender, sabe? Como é que você vai atender 40...
P- Deixa eu te perguntar: e não teve treinamento para os professores para lidar com essa questão da progressão continuada?
R- Não, só foi falado na escola, na época foi falado...
P- E a coordenação da escola na época, não era a (...)?
R- Não, não, coordenadora... não tinha coordenador naquela época... (pensando), tinha? Deixa eu lembrar. Em 97 quem era? Em 98... tinha.
P- E daí, vocês receberam algum treinamento, orientação, como proceder, o que ia acontecer ou não...
R- Não, se foi falado no treinamento essas coisas, eu não tive não.
P- Não?
R- Não.
P- Nem dentro da escola...
R- ...e nem fora, não.

P- Não teve?
R- As únicas coisas que eu fiz foi na Usp, foi para outras coisas na base da... na área de geografia, não tem nada a ver com progressão continuada...
P- Foi curso do quê, que você fez, foi curso do PEC?
R- É. Aqui na escola de educação.
P- E que curso você fez? Você lembra?
R- Não lembro agora...
P- Era sobre o quê?
R- Qualquer coisa cultural... era em cima do ensino, da educação...
P- Era sobre métodos de trabalho, alguma coisa assim ou não?
R-... (demora para responder)... eu sei que era trabalho, participação de equipe... foram dois, um em equipe e o outro, qualquer coisa cultural, não lembro do quê.
P- E o que você achou?
R- Olha, vou dizer para você, vou ser sincera para você: até eu disse para a professora (...dirigente regional), eu pensei que eu viesse para cá, fosse me informar algo mais, falei, para mim, tudo isso não é novidade, eu já sei, eu gostaria de aprender outras coisas.
P- Esse do trabalho em equipe?
R- Em equipe, essas coisas...
P- Você já trabalhava em equipe?
R- Sempre, sempre teve, sempre trabalhamos em equipe, em "indisciplinalidade", sempre trabalhando, né? Sempre em conjunto, então para mim não disse nada, até eu costumo dizer que o único trabalho que eu fiz na educação, que valeu a pena, foi aquele "São Paulo em três" aquele foi bárbaro.
P- O que foi?
R- Você não lembra? São Paulo em três, foi um curso que a PEC deu, eu descobri coisas dentro de São Paulo que eu fiquei assim, de boca aberta...
P- Foi aquele que você ia na cidade e...
R- É, foi aquele, São Paulo em três, você fez? Você não gostou? Eu achei aquilo bárbaro, porque você vê, eu descobri uma série de coisas.
P- Eu fiz como diretora.
R- Então o Rio Itororó, você vai desculpar, mas sempre dava a musiquinha, mas ninguém nunca sabia, eu nunca nem sabia que existia esse rio, que é lá embaixo do MASP, né, então você vai descobrindo essas coisas, é bom, eu trabalho na área de geografia, para mim eu achei aquilo... e história, que eu também dou aula de história, então é ótimo, ótimo, outro daquele... até outro dia, eu falei: outro PEC, outro daquele São Paulo em três, manda eu fazer que eu vou, pode buscar em outro canto, eu vou fazer, mas... até às vezes eu me recuso a fazer cursos, porque você escuta, às vezes,umas coisas... então coisas que você já sabe, que você não...
P- Deixa eu te perguntar uma coisa: você conhece o texto da lei da progressão continuada, chegou a ler esse texto?
R- Foi lido na escola, mas eu não lembro.
P- Porque ele previa uma série de atividades e tarefas que a escola tinha que colocar em prática, sobretudo em relação à avaliação, como é que tinha...
R- Ah, sim, avaliação?
P- As fichas descritivas...
R- Ah, sim, sei, foi.
P- E você se lembra se foi feito aqui na escola?

R- Essas fichas foram feitas sim.
P- E daí, isso teve algum efeito, na tua opinião isso valeu a pena, não valeu, o que você achou?
R- Nesse ponto sim, nesse ponto sim, você sempre tem alguma coisa que acrescenta, né, eu como sempre trabalhei, desde quando entrei na educação, eu nunca trabalho com um só instrumento, eu trabalho com o todo, porque quando você tem alguma coisa da progressão continuada, você trabalha o todo, não é, o aluno valendo o que fez numa prova que você vai avaliar, não é? Eu trabalho ele todo, né, então para mim, foi feito esse trabalho sim, na escola foi feito fichas, como é que era para fazer... falou sim.
P- E daí, você incorporou essa forma de avaliar, você mudou a tua forma de avaliação em função dessas orientações?
R- Não, porque eu já vinha fazendo antes.
P- Porque isso era uma orientação da lei, mesmo.
R- Da lei mas, você vê, eu... como... eu tive assim, eu digo hoje que...ahn... o construtivismo devia ter pego um pedacinho da tradicional, porque trabalhar com essas crianças hoje no construtivismo dá terrível!
P- Por quê?
R- Gente, feliz daquele que se aposentou.
P- Me explica, por que?
R- Estão tão danados, você precisa um dia chegar na sala de aula de dia, à noite não, a noite é...
P- Eu não dou aulas para eles desde 89.
R- Olhe, experimenta só para você ver, assim... pede para você assistir uma aula de alunos, entra numa quinta série, você vai ficar de cabelo em pé, você fica de cabelo em pé.
P- Em que sentido?
R- Crianças... olha, eles não têm disciplina, educação, eles falam alto, grita, a professora fica o tempo todo pedindo para eles sentarem, quando consegue acomodar, você precisa passar "entochando", acho que não é esse método, você tem que "entochar" lição no aluno para que ele fique quieto, ele tem que ficar quieto para você explicar a matéria, fazendo com pausa, pegar essas formas, eu estou com sétima série no (...), três sétimas, estou com os cabelos em pé, eu não...
P- Você tem quinta série?
R- Não, não tenho. Lá tem, eu vejo os professores reclamando, eu falo, estou com as sétimas, me arrependi, não gosto de trabalhar com ensino fundamental, daí eu gosto de trabalhar com alunos que vão usar...
P- E parâmetros curriculares, vocês fizeram algum estudo aqui sobre os parâmetros curriculares?
R- Falam dos parâmetros sim, foi falado.
P- Certo, e qual a dificuldade? Que você já respondeu a uma pergunta que eu coloquei aqui: as dificuldades encontradas para implementação, então você já está apontando, agora... a que você atribui essas dificuldades que você está apontando, hoje em dia, lidar com o aluno?
R- Eu não sei te responder bem o quê, eu acho o seguinte: eu acho assim, que falta... eu vou responder como mãe, né, que eu tenho cinco filhos. Eu acho que precisa ter punho. A criança não foi feita para ser espancado, ser judiado, mas você tem que ter punho com eles, se você não tiver autonomia sobre ele, ele não vai te obedecer, nem você, nem a escola, nem ninguém, é isso que está faltando, a criança não tem mais respeito por ninguém, nem pelo pai, nem pela mãe, porque chamam os pais na escola, ouvem a mãe, ouvem o pai, essa semana foi um pai.

Geralmente, eles têm medo do pai, né, eu fiquei assim... parada...numa sétima série, um menino que foge de sala de aula todos os dias, ele vem para a escola todo dia, ele responde chamada, ele tem a capacidade...
P- Aluno seu?
R- Aluno, ele tem... a porta que a gente entra é no fundo, a professora fica aqui, não fica assim.
P- Aluno de que série?
R- Sétima, ele abaixa no chão e sai, vai embora, a diretora... porque às vezes pedem...
P- Você chegou a conversar com ele?
R- Outra professora conversou, outro dia eu conversei com ele, a diretora já foi...
P- E o que ele diz?
R- Ele não responde, ele não fala nada, né, ou então ele fala: ah, me deixa, a hora que eu quiser eu falo, aquele jeito assim, sabe? Aí essa semana chamaram o pai, o pai foi pra lá, eu ia chegando, aí a (...) falou, (...), você dá aula para eles? Eu falei: dou. Como que ele é? Eu falei: ele não faz nada, ele não... às vezes eu mando ele fazer alguma coisa, ele fala: deixa pra lá, depois eu faço, não liga não, eu falei. E foge da escola, da sala de aula, espera a chamada e foge, quando você olha...
P- E por que que ele vem?
R- Não respondeu, por que ele vem, aí o pai falou assim: por que você sai da sala de aula? Eu não saio. Eu falei: sai sim, o senhor pode chamar os outros professores, que ele não vai...
P- Não, mas se ele não gosta, é da gente ficar surpresa, por que ele vem? Afinal de contas, se ele não quer ficar...
R- Talvez seja obrigado. O ano passado eu tive um no (...) ele ia forçado à escola. Primeiro colegial.
P- Mas aí, deixa eu te falar, aqui você está se contradizendo...
R- Não.
P- Você falou assim: que a família tem que ter pulso... obrigar a ir...
R- Se tiver punho.
P- Mas se ele vier obrigado, também ele não faz.
R- Não, ele não faz, não sei por que.
P- Então não adianta ter pulso!
R- Não, acho que depende de como é que é a casa, não adianta você... se você não tiver base na casa, não adianta. De repente, eu não sei como que é a casa dele! Aquela casa tumultuada, que o pai bate na mãe, a mãe... sabe, aqueles problemas, sabe como é, então você não sabe. Porque uma casa que você tem lá o respeito, principalmente com eles, não discutir na frente deles, não é... (dizer) com todas as letras, sim, sim, não, não. Agora não sei ... eu falo por mim. Em casa quando... sempre... eu passo sempre por megera, né... eu sou viúva já há onze anos, de vez em quando passam uma música na televisão lá, "que depois que mataram a jibóia a jararaca deita e rola", eles falam: olha a musiquinha, ó, certo? Eu sempre fui assim, quando dizia sim...
P- Que história é essa da jararaca?
R- É um sambinha, assim, um samba, um pagode mesmo.
P- É?
R- É... (canta): depois que mataram a jibóia, jararaca deita e rola... e vai embora...
P- Eu não conheço.

R- Porque eu sempre fui assim. Meu marido era muito mole, os filhos deitavam e rolavam com ele, eu dizia não. Ah, mas a mãe falou que não, ia falar com o pai... não! Ela falou não, ela manda. Ela fica mais tempo com vocês, ela tem que comandar vocês, eu fico muito pouco com vocês, não é...
P- Deixa eu te perguntar uma coisa: o que vocês discutem mais naquele horário de HTPC, e no conselho de classe e série, como é que vocês fazem isso hoje, estou meio por fora...
R- Bom, a HTPC, a gente discute as coisas corriqueiras mesmo, do dia a dia, às vezes tem um texto para ler, essas coisas, né, agora no conselho de escola...
P- No conselho de classe.
R- Conselho de classe, é discutido assim: aluno por aluno, o aluno que não tem problema a gente deixa... o aluno que tem problema a gente vai discutir, tenta... aí a gente conversa, o quê que a gente vai fazer com ele, como vamos trabalhar com ele, o que vamos aplicar, vai para a recuperação, não vai, chamar os pais, enfim... a gente vai, discute aqueles alunos problemáticos mesmo, é um tempo que demora muito, né, os alunos problemáticos que a gente tem.
P- E me fala dos outros colegas seus, como é que eles encaram a progressão continuada, como é a participação deles, mudou alguma coisa na forma de trabalhar, no que era antes, no que é hoje, isso para você também mudou alguma coisa na sua atividade, no seu dia-a-dia, na forma de você trabalhar, você percebe se você mudou?
R- Ah, sim, a gente acaba mudando, né, porque você vai vendo... bom, você tenta uma forma de ensino, não deu certo. Hoje, o que é que eu faço: eu já não gosto de ler textos, por que demora muito, eu gosto de explicar o texto, mas quando eu sinto que há dificuldades de alguns alunos, o que eu faço: eu leio um pedacinho, explico aquilo lá e chamo, pergunto se eles têm dúvidas... aí, mas eu não entendi aqui - o quê que você não entendeu aqui? Então eu...
..... (quebra na fita), não tem.
P- É o mais fundamental.
R- Ah, sim, precisa saber a outra parte.
P- E como você fazia antes? Você está falando que agora você...
R- É, porque eu fazia assim: eu trabalhava com o livro... o quê que eu fazia com eles: eu pegava, e explicava um pedaço do texto que estava no livro, não todo, partes, não todo, explicava. Aí dava um exercício para eles irem resolverem. Hoje, eu já... - mesmo antes, eu tinha essa... quando eu vi que tinha dificuldade nas respostas do exercício que eles faziam, eu fazia o quê: o que é que vocês não entenderam? Ah, eu não entendi aqui. Mas por que não entendeu aqui? Ah, mas a senhora não leu. Então, tudo bem, eu vou ler, vou explicar pedacinho por pedacinho, né, então algumas vezes eu fazia isso antes, agora hoje, já não, eu já faço direto, leio um pedaço do livro... né?
P- Então você mudou a tua forma de ensinar...
R- É, eu leio um pedaço do livro, não muito não, um trecho grande... um pedacinho mesmo, explico aquilo ali, aí eu volto, aí eu vejo que... volto de uma outra maneira mais simples, né, para ver... entenderam? Entendemos. Não entenderam? Tem uns, não entendi. Por que? Aí eu volto de novo. Essa coisa que... né, mudou, estou sempre fazendo isso. Eu não fazia antes porque eu explicava uma página inteira do texto, hoje não, eu leio para eles um pedaço.
P- Você mastiga mais.
R- É, a verdade é essa, porque, senão, não tem como.
P- E como é que os outros professores, colegas seus, reagiram àprogressão continuada, como você tem gente que aceita, tem gente que não aceita?

R- Ah, sim, tem gente que não aceita.
P- De um modo geral, como é que você percebe isso? O que os professores acham?
R- Na maioria das vezes aí, a gente discute muito que estragou muito com a progressão continuada, por isso que eles estão assim, porque eles acham, dizem para a gente, mesmo, no final do ano eu passo, não liga não, eu vou para a recuperação em janeiro, eu vou lá uns dias, mas não faço nada, diz assim pra gente: não faço nada e passo, então é isso que é a revolta do professor na progressão continuada, que a gente fica assim, pô, você trabalha o aluno, o ano todinho o aluno, o aluno não te atende nas necessidades básicas, aí você deixa de recuperação, um professor que não conhece... , eles... dito pelos próprios alunos... não fiz nada, faltei, fiz lá umas coisinhas só, tá aí, ó, passei, e aí? Sabe, a revolta é essa, que o trabalho fica em vão, do ano inteiro.
P- Escuta, e a coordenação, me fala, você tem sentido que existe algum tipo de cobrança, algum tipo de controle por parte das instâncias superiores no trabalho da escola?
R- Ah, sim, porque a gente sente isso, porque as coordenadoras vêm mesmo, sabe? Olha, nós vamos ter que mudar a forma, nós vamos ter que fazer... outro método, usar outra forma para trabalhar.
P- É delas ou é de fora?
R- Você percebe que vem de fora, porque nós tivemos reunião na (Diretoria Regional) e fomos cobrados por isto, tem muito aluno com vermelha, precisa saber por que, eles vêm, sim, é cobrado.
P- Tem um controle grande?
R- Existe sim.
P- Mas existe orientação também?
R- Ah, para elas lá, sim, porque elas vêm, né, vem pegando pesadíssimo.
P- Mas elas repassam as orientações para vocês, ou fica só na cobrança?
R- Não, ela passa orientação e cobra.
P- Ah, me fala uma coisa: como é o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem por parte da coordenação? Elas acompanham a forma do professor trabalhar? O que eu queria saber, não sei se estou sendo clara para você, é se elas interferem na sua maneira de trabalhar, no seu método de ensino, nos textos que você trabalha, se existe um acompanhamento, não só um controle no que sai, no resultado, nota vermelha ou nota azul. Se existe um acompanhamento no sentido de estar ajudando?
R- Tem, aqui a (...) ela faz muito isso, né... na outra, na outra escola eles fazem isso, sim.
P- É no (...)?
R- É no (...), elas têm essa preocupação, elas não... não interferem no seu trabalho mas elas tentam, sabe, te ajudar, elas vão conversando com você para ver qual é o caminho que nós podemos seguir, para que a gente tenha um resultado melhor, que esse aluno passe a se interessar.
P- Deixa eu te perguntar uma coisa, você acha que nesses quatro anos dá para fazer um balanço de coisas positivas e de coisas negativas ligadas diretamente com a progressão continuada? (repito a questão)... além daquilo que você falou?
R- (silêncio) Olha, eu não... tá difícil para dizer... o quê, positivo?... sei lá, o quê que você acha... positivo... eu acho assim, numa parte, sim, porque você se interessa mais em mudar a maneira de dar aula, né, nesse sentido, porque quem gosta de jogar, quem gostava de jogar o ensino como se fosse uma bola correndo no campo, ela foi, né, ela teve que entrar nos mesmos parâmetros da escola, a verdade é essa, certa.

P- Para alguns professores?
R- Para alguns, ah, sim.
P- De negativo é isso que você falou, o fato de o aluno passar sem aprender.
R- É, passar sem aprender, que eu acho que...
P- E você acha que era muito melhor o ensino antes de 98?
R- Olha, eu digo para você, eu acho que era... isso... a única coisa que eu retruco...
P- Sabe por que eu estou te falando isso? Porque eu dou aula na universidade hoje. Eu dei aula até 89, eu dei aula para o fundamental e para o ensino médio, depois eu fui para a direção de escola, fiquei afastada (das salas de aula) até 95,96... eu voltei a dar aulas para o ensino superior, e os alunos que chegam para a gente na universidade, chegam completamente analfabetos... mas eles nunca tiveram progressão continuada.
R- Mas é preciso ver qual é o interesse deles também.
P- Mas é muito, eu dou aula para turmas - porque em cada turma eu tenho mais de 100 alunos - a minha faculdade é a que mais forma professores... e esses alunos chegam para a gente, às vezes, sem escrever uma frase. Eles vêm todos da escola pública...
R- Mas você sabe que...
P- ...todos da escola pública, não tem um que venha de escola particular...
R- Nossa! Que faculdade que é?
P- (digo o nome da faculdade) Eles chegam analfabetos, mas eles nunca passaram pela progressão continuada.
R- Será que não foram aqueles alunos, que tem muitos deles que fazem aquelas provas do ano...
P- Não, até tem gente formada muito antes, gente formada no começo dos anos 80, anos 70, eu tenho senhoras de 50 anos, eu tenho moças, nenhum deles passou pela progressão continuada, porque esta política tem só quatro anos, e já era...
R- Ah, sim, porque eu acho que... olha... agora...
P- Por isso que eu estou te provocando, né? É de propósito!
R- É...
P- Para você pensar um pouquinho. Será que tudo isso que você está falando tem a ver com a progressão continuada ou tem a ver com algumas coisas diferentes?
R- Pode ser que venha vindo com coisas erradas já de antes, então... né? Agora, quando eu aprendi, lá a gente aprendemos, né, depois a juventude... porque a verdade é que há um desinteresse muito grande.
P- Você fez faculdade mais ou menos em que ano?
R- Eu fiz em 86.
P- Começou ou terminou?
R- Eu terminei em 88.
P- Você fez aonde?
R- Na (...).
P- Ah, eu tenho colegas que dão aula lá.
R- Eu não sei como ela está hoje, essa faculdade aí...
P- Que curso?
R- Geografia. Lá eu aprendi. Depois, os cursinhos que eu fui fazer, por aí afora, eu tive a impressão... na (...) eu tive professor. Eu tive professor. Mas eu não sei como é que está hoje, qual é o quadro que está lá hoje...

P- Bom, diante de tudo isso que você falou, vamos dar um fecho, não é? Então, o que você acha que seria necessário - porque agora, deixa eu te dizer uma coisa... (explico toda a política, como está fundamentada na LDB, a preocupação com a exclusão, etc).
R- Agora, você me pegou.
P- O que deveria ser feito?
R- Não sei te responder.
P- Você acredita que eles tenham interesse, os professores têm a impressão de que eles vão mudar a progressão continuada e...
R- Se ela já vem vindo dentro da LDB não muda mesmo não.
P- Mas já vinha antes da LDB, teve o ciclo básico...
R- É, teve o ciclo básico.
P-... que é a mesma coisa... depois teve na prefeitura, a prefeitura adotou a progressão continuada em três ciclos, não sei se você se lembra...
R- Foi.
P- Agora é que têm dois, mas chegou a ter três ciclos na época... em meados dos anos 80, não é... nos outros países também têm, não é? Então o quê você acha que precisaria acontecer para melhorar a questão, você apontou muitos problemas.
R- (silêncio)... aí que você me pegou...
P- A escola melhorar, não é, vamos pensar bem no geral e não em termos só de educação. Para a escola melhorar, o que precisava?
R- Agora sim, o que precisa para melhorar... (silêncio longo) Não sei o que te responder agora...
P- Pensa nisso. Eu vou te deixar meu telefone, se você quiser, depois você me liga e fala assim: Vania, pensei em alguma coisa que pudesse...
R- É... tá... eu te ligo... que...
.....(quebra de fita)
P-
R- ...o quê, professora? A senhora pode falar o quanto a senhora quiser...
P- O que você acha que a educação representa para eles?
R- Não sei, te juro que eu às vezes fico parada, eu tento descobrir o quê para eles representa a educação.
P- Será que eles estão desencantados?
R- Muito...
P-... com alguma coisa, que eles não vêem objetivo direto na educação?
R- Pode ser sim, ah, você vê, no ensino fundamental, o que se percebe na meninada é que muitos deles vêm para escola é para comer... muitos vêm para comer porque não têm o que comer em casa, né, outros não, outros nem comem na escola, porque os pais têm, ele come, né, esses são os interessados, os outros... não sei se é a política dele, da fome, da miséria, dos conflitos que eles devem assistir todos os dias, então...
P- A educação acaba tendo um papel.....
R-... (encontra um motivo): o lazer! Eles vêm para se encontrar, apesar de na escola... eles vêm para se encontrar, você percebe muitos deles assim, é um encontro, é um parque de diversão.
P- É o lugar que eles têm para...
R- É o lugar que eles encontram o pai, (repete a frase), porque...
P- Bom, já é alguma coisa...

R- É, você percebe muito, é isso, que eles encontram o pai aqui, que eles conversam, enfim... né?
P- Eles são muito agressivos?
R- Uns são, outros não, são muito de falar.
P- Com professor ou entre eles?
R- Com professor também, depende muito de quem, se eles cismar com professor, manda o professor para a Europa, para o Japão, para a China, sabe, eu fico assim... na outra (escola) também escuto, aqui também... ah, o aluno mandou para... sei lá... é assim. Eu tenho um modo de trabalhar com eles, eu não grito com eles... porque eu faço um conchavo com eles no primeiro dia que eu me apresento na sala de aula: olha, eu trabalho com vocês, de que forma? Para mandar vocês ficarem quietos, eu vou pedir por favor, me faz um silêncio, eu estou condicionada a isso, tanto com criança, como adulto, eu: por favor, dá para vocês ficar quietinhos, senão, não dá para mim falar, depois que eu terminar, vocês falam. Mas deixa eu falar primeiro, né... tudo, até para sair fora da sala de aula, quando tá me aborrecendo muito, por favor, já não dá mais, dá para você sair, vai brincar lá fora, eu não quero mais, né? Então, você não está levando para a direção, mas... às vezes eles não pensam, ficam quietos lá, sentam lá. Ah, eu não vou, vou ficar quieto. Ah, então fica! Eu não sei te explicar o que que vem, né, eu não tenho... mas eles nunca me mandaram para lugar nenhum. Agora, tem professor que vem chorando, eu fico olhando, falo: será? Porque também tem os dois lados, porque eles dizem, reclamam também: ah, xinguei, porque ela falou que eu sou isso, sou aquilo e... é uma coisa que eu não chamo aluno de burro, eu não admito isso nem pra mim nem pra ninguém, né, eu não chamo aluno de burro, não chamo eles de diabinhos, eu não gosto de chamar, sabe, porque eles se ofendem com isso... de capetas, ah, vocês são uns encapetados, favelados, eu já escutei muito isso, eu não uso esses palavreados com eles, né, eu ainda falo: que diferença tem da sua casa para a minha, que às vezes, muitos deles moram em favelas. Eu falei: ah, a diferença é que você mora numa casa, seus pais não puderam comprar e se apossou de um pedaço de terra e fez lá uma casa para você morar... mas você não cobre, você não tem duas telhas que cobrem a sua cabeça?, eu falei. É, a sua casa é igual à minha, não tem diferença, eu não sou melhor do que você. Aí, ele fica assim: ah, a senhora mora numa casa boa. Eu falei: não é que eu moro numa casa boa...
P- Eles falam pra você?
R- Fala: a senhora mora numa casa boa. Eu falei: não, eu não moro numa casa tão boa, eu falei: eu já fui fazer um trabalho em favela, que cheguei lá, eu fiquei com vergonha das minhas panelas, porque eu limpo as panelas, mas de virar espelho, não. Eu falei: e a casa de pessoas que moram em favelas são casas limpinhas, as panelas dá para ver o rosto, eu falei: eu não faço isso porque eu não tenho tempo, né, eu falei: não tem diferença, a diferença é que você mora numa favela e eu não moro, moro num bairro que tem ruas, não é, com asfalto, num bairro organizado, eu falei, mas eles têm, talvez seja a rebeldia, pode ser daí também, do morar na favela, muitos deles me falam: ah, eu moro lá numa casa – um me respondeu ontem - mas sua casa tem rua, tem nome? Ah, não quero falar. Depois, a menina falou: ele não queria falar, ele mora na favela... a situação deles, né, é difícil de responder, né, o porquê dessa agressividade toda... eu fico assim... fico procurando... acho que tem, porque quem mora em... não precisa você morar na favela, em qualquer lugar que tem uma criança rebelde, ou ela é muito quieta ou ele é muito danado, algum conflito tem dentro de casa, né, então é difícil, sei lá...
P- Como é que o professor pode lidar com isso?

R- Ah, aí que o professor tem que ter jogo de cintura, porque eu, quando vejo aluno, que tenta ficar... não agredindo a mim, agredindo o colega, eu digo: porque você está fazendo isso, você não pode fazer isso com eles, eu converso com ele. Eu estou com problema de uma menina que está sobre... conselho tutelar, ela não vai, não ia à escola, também não quer fazer nada, eu fui e falei para ela assim: olha, nós vamos mudar esse jeitinho, você não precisa provar nada nem para mim nem para seu pai, nem para o conselho tutelar, nem para a direção, que você é capaz, você tem que provar para você que você é capaz - que você sabe falar, você sabe contar histórias, você sabe ver os meninos bonitos, não sabe? Deu risada, não respondeu, não é? Então, você é uma menina inteligente, você precisa usar essa inteligência sua, estudando para você, você não precisa estudar para mim, nem para ninguém, então... vamos fazer isso aí, você vai fazer? Ah, vou. Então ela faz, sabe?
P- Você percebe alguma vinculação, alguma identidade entre a escola e o mundo do trabalho?
R- Eles só sabem que precisa saber, ter diploma do terceiro ano para estudar, isso os pequenos sabe, quem não tiver estudo, eles não estarão na... rede de trabalho.
P- Eles só pensam que o diploma vai abrir as portas...
R- Claro, eles acham que certificado...
P- E a escola, o conteúdo que é dado na escola, você acha que tem a ver com o mundo do trabalho deles?
R- Às vezes não, porque...
P- E por que a escola teima com isso?
R- Sei lá, eu acho que devia ter... a única coisa que eu acho que devia mudar, que nem nós temos aqui... a escola técnica, né... ver o que a criança... para que lado pende demais, né? então, puxar o aluno para onde ele pende, não adianta você querer puxar ele para ir furar poço, se ele não gosta nem de ver enxada, ele vai furar poço? Então, não sei, então é alguma coisa que... não...
P- Deixa eu te perguntar uma coisa bem pessoal: você não é obrigada a responder, você é sozinha, você sustenta seus filhos sozinha, que idade eles têm?
R- Ah, já são moços já, tenho três casados e tenho dois solteiros.
P- Em casa, com você?
R- Em casa, até outro dia eu tinha 3, agora só tenho dois.
P- Na tua responsabilidade... os outros já não dependem mais?
R- Dependem, assim... financeiramente não, mas sempre que está pedindo...
P- Claro, mãe...
R- Mas estão três casados, estão fora né, mas os outros dois, que a minha responsabilidade, eu tenho uma moça também...
P- E você só dá aula aqui e no (...), quantas aulas você dá por semana?
R- Eu dou... fecho tudo, 32, fechado.

ENTREVISTA PROFESSORA MARIA LÍDIA

P- Como você avalia, por que a progressão continuada foi adotada?
R- Eu acredito que o Brasil já está inserido num processo mundial. Tudo que está acontecendo no Brasil atualmente é resultado de uma visão voltada ao exterior, inclusive o modelo que nós estamos tendo aqui no Brasil é um modelo apoiado na Holanda, se eu não me engano, que surtiu um grande efeito, procurar passar o alunos para uma série adiante e não segurar muito numa série via retenção, que desestimula o estudante. Então, sob certos aspectos funciona, funciona porque o desestímulo via retenção é algo muito perigoso. Por outro lado, o Brasil tem que acompanhar as tendências mundiaiss, faz parte de um contexto político, financeiro, ajuda financeira que nós recebemos e não adianta a gente ficar brigando, dizendo: "Bom, eu não vou fazer isso, porque é um modelo que vem lá de fora e eu não quero aceitar, porque a nossa realidade é outra". Via experiência dos outros também nós aprendemos, via erros nossos, nós fugimos dos nossos dons, o que está faltando é essa segunda parte, corrigir os nossos grupos... a coisa é jogada, a estatística é camuflada para se levar para fora, para uma realidade falsa, por que? Porque essa realidade traz benefícios financeiros para a nossa política, ela está atrelada à nossa política educacional, ela está assim atrelada a uma política financeira. P- E por que você está chamando de política financeira, isso que traz benefícios, em que sentido? Eu queria entender melhor.
R-A ajuda financeira, por exemplo, de um fundo monetário internacional para países mais pobres. Esse ano que é ano de política, chegando verba aí para ser distribuída, por que está chegando? Porque essa verba tá procurando politicamente (sublinha a palavra) ajudar certa linha de governantes - não estou defendendo, não estou fazendo apologia de nenhuma política - mas evidentemente o FMI tem suas preferências políticas e se houver algum problema maior eles dirigem nos países essa política, via esses auxílios.
P- E os esforços de intervenção da política educacional, da progressão continuada, (ela foi implementada a partir de 98, então nós estamos no quarto ano, de quinta a oitava), então eu queria que você me dissesse - porque uma coisa é elaborar a política, outra coisa é colocá-la em prática - eu queria que você me dissesse sobre os esforços de intervenção que o governo utilizou para isso, que estavam indicados na legislação e o que vem acontecendo na prática. R- A terceira coisa que você esqueceu de falar... é fazer com que os seus praticantes, professores, etc – o suporte da escola realmente tem atingido...
P- Essa seria a terceira pergunta, que você já respondeu...
R- ... que a maioria ainda não chegou a isso .
P- Quais são os esforços de intervenção e como é que você avalia, aquilo que estava indicado na lei e que realmente foi posto na prática, tanto em disponibilidade de recursos materiais, humanos e tal e... aí vem essa questão: a escola recebeu suporte, treinamento, esclarecimentos que permitiram aos professores implementar essa política? Houve preparação, motivação, os professores foram, tem sido orientados, como é que ficou essa parte?
R- É uma aspecto interessante aí, porque inclusive, eu estive em alguns desses cursos da DRECAP 3 que depois deixou de existir, né, eu observei o seguinte: existia uma estrutura para se passar isso para os professores, mas não existia uma estrutura para se verificar se os professores estavam praticando o que eles haviam recebido, então, é algo interessante essa pergunta, a meu ver, é a principal... como é que poderíamos dizer aqui, a ...chave... de dar certo ou não essa política, e foi aí que falhou, infelizmente.

P- Então, seja clara, teve preparação para os professores?
R- Houve preparação, mas não houve a constatação se esses professores haviam realmente se engajado nessa política
P- Essa preparação não é suficiente?
R- Não, não é, eu vou te explicar porque: eu estive recentemente, o ano passado, em curso na delegacia e foi passado toda uma estrutura de ensino moderno, como você dá... eu cursei matemática, esse ano estou na física... como você passar para a criança certos conteúdos via experiências pedagógicas... espetacular, bem dentro da atualidade da criança que quer jogos, brincadeiras, aprender na base da brincadeira, não está errado, não sou contra isso, desde que haja aprendizagem. Os professores fizeram o curso, inclusive eu me lembro, estive lá, no momento em que a gente recebia todo aquele material lá na delegacia para fazer os jogos com as crianças, eu perguntava: como é que eu faço com isso na sala de aula? Esse aqui é um modelo que estou recebendo para eu aprender a fazer a coisa e levar para a sala de aula. A sala de aula, eu tenho 40, 43,45 alunos e uma folha de sulfite impressa para cada aluno, quem é que vai pagar? "Ah, você procura com a diretora, porque a diretora recebe verbas". A gente ia procurar com a diretora, não existia a verba. O que é que se fazia? Projeto. Morreu ali. Isso foi muito comum.
P- Então você está falando de recursos financeiros não-suficientes?
R- (corrigindo): não só não-suficientes, recursos financeiros que não eram distribuídos com essa finalidade. Nós íamos comentar com os diretores e os diretores falavam que não recebiam e que as verbas que vinham eram poucas, então elas já tinham uma determinada destinação e que não entrava aquele material que o pessoal estava pedindo.
P- Você constatou que isso era um problema de não ter a verba mesmo, ou do diretor não saber usar em outras necessidades da escola?
R- Ah, daqui a pouco eu falo mais a respeito disso, deixa eu complementar uma coisa: nessas reuniões de professores, foram ótimas, fabulosas, no momento em que se reúnem vários professores de escolas diferentes a gente por detrás fica perguntando o que que está acontecendo na sua escola? Na minha escola está acontecendo o mesmo que está acontecendo na sua. A gente vai falar com a direção que precisa de verba para montar aquele negócio e ninguém tem nada. Então, não era só na minha escola. Nós, professores, constatávamos que isso era uma parte usual nas várias escolas.
P- Então, em relação a recursos materiais, a política não correspondeu?
R- Não.
P- Recursos humanos, aí entra a questão da capacitação. E o professor...
R- A parte de recursos humanos, inclusive, eu observei que agora está sendo muito mais acentuada, estão havendo mais cursos, chamadas maiores. Outra coisa que também eu percebi, por exemplo, na hora de escolher professor para ir para esses cursos, ninguém queria ir, ninguém queria, essa é a verdade, na maioria das escolas. Então o que é que acontecia, fulano não vai, sicrano, ele não quer ir, fulano é efetivo, então o último da linha dentro da escola, aquele que, coitadinho, não tinha nem pontos, geralmente ele iria para os cursos, e deveria ser o contrário, dar uma preferência maior àquele que teria mais tempo dentro daquela matéria.
P- Isto está acontecendo atualmente ou já aconteceu nesse passado recente que eu estou me referindo?
R- Em 98,99, isso foi praxe usual.
P- Quem eram os mais novos. Dentro das escolas existia esse esquema. Você tem que ir para um curso: "ah, não vou, arruma outra porque eu não quero ir", presenciei isso várias vezes. Já

o ano passado, este ano, a coisa parece que está mudando um pouquinho. Então, eu estou vendo (cautelosa) que pode ser que a gente esteja chegando numa visão melhor do problema, estamos chegando a uma visão melhor do problema, só que aquele aspecto de verificar as escolas, ainda continua falhando.
P- Isso eu ia te perguntar no final, que é sobre a coordenação, a supervisão...
R- Eu vou te explicar porque: o ano passado... bom, eu sou aposentada, eu fui - um outro professor não queria ir - eles falavam, então(...), vai você, lá fui eu, achei por demais interessante, só que o ano passado eu dava matemática, chegou no final do ano, ninguém me perguntou: "o que foi que você viu para transmitir para os colegas?"
P- A multiplicação falhou?
R- A multiplicação falhou. Este ano, eu já não estou mais na matemática, estou na física, então continua falhando sob todos os aspectos...
P- Quem foi não passou para você?
R- E o que aconteceu comigo, acontece com todos os professores, porque muitas vezes, pelo fato de serem pessoal contratado - os OFA, vamos falar assim, acaba saindo da escola ele leva aquele patrimônio que ele adquiriu em um curso, ele não teve oportunidade de transmitir porque nas HTPCs, inclusive, os horários são destinados a uma série de coisas que, a meu ver, muitas vezes falha, depende da linha do coordenador, depende da linha da direção, depende de uma série de coisas. Mas no fundo, no fundo, estão falhando. E a prova contundente é esta. Eu ainda me pergunto, em que época a gente que aprendeu aquilo vai transmitir para os outros, em que época?.....(interrupção) A respeito desses projetos nas escolas, a meu ver, eles estão embasados muito na linha de trabalho do professor coordenador da escola. Geralmente, o diretor está respondendo por uma parte administrativa, ele está correndo para atender aquilo que a delegacia quer dele, ele está ali, muitas vezes nem percebendo o que o coordenador está fazendo. Se a escola for marchando sem altos problemas educacionais e que obriguem a intervenção da direção, para o diretor está indo tudo bem, observando (sublinha): altos problemas educacionais, tais como: fulano que está se drogando dentro da escola, etc, etc, aí, nessa hora, o diretor parece que quer saber qual a linha pedagógica da escola, porque está acontecendo aquilo. Então existe, a meu ver, na parte da direção e do coordenador uma falha de observação de trabalhos. Se não houver problemas, a coisa está tudo bem, entre aspas, não é? Se houver problemas, aí é diferente. Em termos de coordenador, mudou o coordenador da escola, muda totalmente a linha de trabalho educacional, isso eu senti claramente a respeito dessa escola atual que eu estou, é aquilo que eu comentei: a linha anterior era uma linha totalmente diferente da linha que estou vendo com a nova coordenadora. Ela já tem uma certa experiência, ela já passou por escolas ricas, tipo (cita o nome de uma escola tida como boa) e aqueles projetos que ela tinha no (...), por exemplo, ela quer trazer para nós. É inserida num contexto de ter uma universidade de São Paulo aí do lado, que dá para ela um suporte, se ela precisa ela corre, ela tem por detrás uma estrutura de apoio na linha pedagógica dela, a meu ver, é uma linha boa. Tem problemas? Tem. Conflitos? Tem. O coordenador da manhã e da tarde não se entendem muito bem com o coordenador da noite e então já começa por aí as dificuldades de linhas pedagógicas duma mesma escola. A meu ver, deveria ser um plano harmônico, que todos participassem e cada um contribuísse da melhor maneira possível, mas não, começa a gerar conflitos do tipo assim: ah, eu sou melhor que a outra.
P- Me explica uma coisa: por que você está falando da linha de uma escola rica, tipo (...)?
R- Em relação à nossa escola, a clientela tem um poder aquisitivo melhor.
P- Em termos, não é, porque é uma escola que atende favela também.

R- Mas ela também passou por essa daí e passou por outras, então quando você está na escola com uma clientela com poder aquisitivo maior...
P- (Eu esclareço a condição da escola mencionada, que estava em meio a uma favela e depois foi reformada, devido ao fato de ter sido construída uma grande avenida em um de seus lados e a favela foi removida em parte). E por que aquela escola recebe mais atenção que esta, a seu ver?
R- A sociedade está apresentando um problema financeiro e muitos pais tiraram seus filhos de escolas particulares e começaram a colocar em escolas estaduais. A meu ver, não só aquela como outras escolas, eu não posso saber quais são, mas nós sentimos isso dentro da própria delegacia de ensino, pelos próprios professores.
P- Eu vou contar para você o segredo daquela escola, é uma parceria com a rede Globo, você sabia?
R- Não, não sabia (sacando) e qualquer evento, em termos de escola, a mídia vai lá, né? A diretora é avisada com antecedência e faz o cartão de visitas da escola pública (frisa:) é, da escola pública! Então, existe política por detrás.
P- Existe.
R- Infelizmente a nossa não tem, então a gente trabalha com a realidade que a gente tem no Brasil e nossa escola aqui, posso mencionar o nome?
P- Pode, não tem problema, que o nome não vai aparecer na pesquisa de nenhum jeito.
R- E a nossa escola aqui (...) para você lembrar depois, tem assim um pessoal que me chamou a atenção: é um pessoal de... inteligente, inteligente. Você não chega na escola, aqui, por exemplo e percebe crianças limítrofes, quase; tem pouquíssimas, já numa escola com um nível um pouquinho melhor, eu tinha mais crianças limítrofes. Isso me chamou a atenção e, pensando bastante depois, cheguei à seguinte conclusão: o filho do pobre mesmo, aquele que nunca teve nada, ele aprende a se virar desde pequenino. Aquele que apresenta problemas, ele não sobrevive, ele morre.
P- O que você chama de limítrofes? Esses existem mais, em maior número, na escola mais pobre?
R- Eu dei aula, por exemplo, ali no (...), que é de filhos, netos, ali daquele pessoal de funcionários públicos, e muitos alunos que vinham da Raposo Tavares, parece... um pouco mais distante... e do (...) a gente tinha alunos com muito mais problemas, muito mais problemas, de nível assim... não vou falar de inteligência (pensando) mas... dificuldades de aprendizagem.
P- E lá a clientela é mais pobre do que aqui?
R- Não, é mais rica.
P- É mais rica e tem mais dificuldades de aprendizagem.
R- Alguns. Nós temos mais casos de alunos com altas dificuldades, que nós tínhamos também no (...), que foi uma pena tirar, era a escola especial, então a gente trabalhava muito com esse pessoal que vinha da escola especial e a gente percebia, que era praxe, nós não recebíamos o nome dos alunos, mas a gente logo percebia quais eram os alunos que tinham problemas.
P-Eram crianças que vinham de outras comunidades ou eram todos dali? Você tem lembranças?
R- (pensando) Anos atrás havia, assim, briga na porta da escola para entrar no (...), hoje em dia não. Hoje em dia já... que é conseqüência de tudo que a gente está vendo, né, mas eu percebi, sim, muitas crianças com dificuldades e não era criança só da nossa escola ali, era que

vinha de fora também... e aqui no (...) me chamou a atenção esse fato. Você entra na sala de aula, a maioria é tudo gente bastante inteligente, foram mal trabalhados...
P- E as mudanças em decorrência desta legislação da progressão continuada, o que aconteceu aqui, que você pode lembrar, o que mudou, o que foi incorporado, porque muita coisa, às vezes muda, mas não passa a fazer parte do cotidiano.
R- De um modo geral, por isso que inclusive no (...) eu senti isso, o estudante atualmente, ele quer passar pela escola, mas ele não está compromissado com a aprendizagem.
P- Por quê? O que isso tem a ver com a legislação, ou não tem nada a ver?
R- Porque, porque tem a ver com a legislação, com a sociedade, com a família brasileira. A família brasileira, quando transmite a seus filhos o valor de uma instrução, esse valor deve ser transmitido desde que a criança é pequena, não adianta tentar depois que ele já tem 15 anos, porque aí ele já tem toda a estrutura de vida formada, às vezes desvirtuada, não é por aí, você tem que introduzir valores desde que a criança é pequena, desde os primeiros anos, o verdadeiro sentido da vida.
P- E daí? Você começou falando de valores, e a família?
R- Hoje em dia, a família está constituída no seguinte esquema, principalmente, primeiro: são filhos que pai e mãe que não convivem. Um está em um lugar, o outro está no outro, já é filho do segundo casamento, do terceiro casamento, o pai e a mãe atuais não têm altos compromissos com seus filhos, porque eles estão na luta pelo dinheiro, sobrevivência, ambos trabalhando, não sobra mais tempo para cuidar de uma criança. Então essa família, ela vê que aquilo que antes era a família que (ênfase) tinha que fazer, hoje essa família, ela sente que não é mais responsabilidade da família, é responsabilidade da escola. Então foi uma estrutura que mudou... aquilo que a família dava, hoje em dia, quem cuida da criança, acha que a família é quem tem que dar, então a criança, até uma certa idade, praticamente está na frente da televisão ou na rua ou na mão da empregada, porque pai e mãe estão fora de casa trabalhando. Quando eles chegam, estão cansados, não querem saber de nenhum, de nenhum problema de seus filhos. E os filhos não estão nem aí. Então mudou a estrutura familiar. Refletiu na escola tremendamente. A criança vem praticamente sem valores, vem para uma escola... os primeiros anos desta escola... estamos fazendo muito, que as classes estão abarrotadas, os professores primários estão fazendo um trabalho insano. Enquanto a professora está atendendo o primeiro da fileira, o último lá atrás está chutando o coleguinha do lado, isso é usual. A criança chega sem uma estrutura de educação, então o professor que está lá no primário, ele é obrigado a instruir e a educar. Aquela educação que antes a família dava, a criança vem para a escola e a família acha que a professora é que tem que dar educação. São duas coisas diferentes: educação e instrução. A educação tem uma série de valores. Valores que a gente adquiria via pessoal adulto, via influência de bons livros, etc, né? Hoje em dia se mistura muito instrução e educação. A instrução é um preparo para a vida; para um dia, mais tarde, você exercer uma função. A educação é toda uma gama de valores que você tem e que você carrega até seus últimos dias de vida... e quando que eles são moldados? São moldados através de uma vida.
P- Mas você está me dizendo também que nem a escola primária não está conseguindo mais trabalhar esses valores...
R- Não está conseguindo, (repete).
P- Vocês não tem criança pequena...
R- Não está conseguindo. Não está conseguindo, eu vou explicar porque. O professor está com uma tarefa extra: instruir e educar. É diferente. Antigamente ele instruía. A criança vinha educada de casa. Hoje ele está com as duas tarefas. Segundo: as salas repletas.

P- Mas esse número de alunos sempre foi assim, não é de hoje. Eu sou letra V, sou Vânia. Eu nunca fui menos do que 38. Eu era 38,40, 42, 43.
R- No primário não. No primário era menos.
P- E olha que eu tenho 57 anos...
R- Então eu sou mais velha do que você (rindo).
P- Não vamos entrar em detalhes (brinco também).
R- Então eu ouvi muitas vezes o professor primário...
P- ...e não tinha falta, não pulava número, engraçado, ia direto. Como eu sou letra V, eu pensei assim: isso daí é um mito de que as classes eram menores, eram enormes as classes.
R- Não, houve sim, houve um (rindo) "repletamento", vamos criar essa palavra, um "repletamento" nas salas de aula. Não se iluda, é diferente você dar aula para 35 como eu dava há uns anos atrás e agora tenho 40,43 na sala. 45 no colegial. É diferente. Então eu pegava os 35 que eram mais disciplinados e que estavam interessados em aprender, porque eles vinham com a estrutura familiar ...e pegar isso agora, 43 sem estrutura familiar e achar... como não faz diferença? Faz diferença, agora você imagine isso no primário. As pessoas do primário, elas sofrem muito mais. Ela não está, vamos dizer, com esse suporte que deveria existir. Então, as crianças estão sendo empurradas para dar lugar para outras que virão.
P- E daí, o projeto educacional aqui mudou em função da progressão continuada ou dessas leis todas, que estão associadas a ela? A própria LDB... porque a progressão continuada está fundamentada na LDB ...e o eixo principal da progressão continuada, me parece que é a questão da avaliação e da recuperação. Eu acho que são as idéias que captam melhor a questão da progressão. Um eixo que você já falou, a criança tem que cumprir um tempo na escola, não pode ocupar o lugar indefinidamente... isso você já falou. Outro eixo é o avaliativo. É a avaliação e a recuperação, palavras que aparecem no texto da lei da progressão continuada umas 50 vezes, eu queria que você falasse um pouco.
R- Na prática, tá falhando muito a tal da recuperação.
P- E a avaliação, como é encarada na escola?
R- A avaliação hoje, está muito sério. O professor está sendo forçado a no máximo atingir 25% de notas vermelhas. Então é praxe usual, o professor... olha, eu tenho uma classe de 40. Bom, já sei, no máximo eu posso dar dez vermelhas, se eu chegar em 10, já me dão um puxão de orelhas, como é que fica? Fica uma empurração danada. Quando ele vai num conselho de professores, ele percebe que ele é o bicho-papão, que ele é que tem mais notas vermelhas. No outro bimestre, ele já toma um pouco mais de cuidado. Então, entre linhas... P- O que é esse cuidado?
R- Diminuiu a quantidade de notas vermelhas, porque senão ele é chamado a atenção de novo pela direção.
P- Me diga uma coisa, em relação à prática educacional dentro da sala de aula, mudou alguma coisa em função da progressão ou não?
R- Mudou sim, mudou bastante. Antes, o centro da aula era o professor; hoje em dia, o centro da aula é o estudante.
P- Que jeito? Me conta como está acontecendo isso.
R- Na maioria dessas escolas... o professor está sendo tolhido na sua função de educador, porque se ele criar muitos problemas, daqui a pouco ele vai estar sendo mal visto dentro da escola.
P- Por quê?

R- Estão sendo punidos por todo um sistema, esse sistema vem desde a delegacia de ensino, passando pelos diretores, passando pelos coordenadores e já atingindo o professor
P- Mas eles não recebem, você acabou de me dizer, alguma coisa... algum treinamento tem sido dado... e não há possibilidade de repassar...
R- Sim, eu vou chegar no que eu quero explicar para você: então, hoje em dia, a criança é o centro da atenção, não está errado, não está errado, eu concordo com isso, a sociedade muda. Se nós instruirmos, se nós criarmos, se nós educarmos o ser humano para uma vivência de observações, análise crítica, atuação, ele vai ser uma pessoa muito mais difícil de ser levado em atos errados. Ao mesmo tempo, ele vai estar municiado para exercer uma cidadania melhor. É diferente daquele cidadão que não tem espírito crítico porque é conduzido.
P- E por que isso não acontece hoje? É só essa questão de falta de condição?
R- Hoje em dia, eu já estou sentindo que, via coordenadores, está vindo essa idéia para as escolas, eu não sou contra ela, eu acho que é por aí, sim, é por aí. A criança tem que ser criada com espírito crítico.
P- E está começando, lentamente, a acontecer?
R- Está começando já a acontecer, talvez seja até fruto dessa progressão continuada. Nós estamos vendo a sociedade já se revoltar contra a empurração. Eu já sei de casos de pais que vêm na escola brigar para que seus filhos continuem na mesma série para complementar aprendizagens que não foram feitas.
P- Há uma cobrança da sociedade?
R- A sociedade já está começando a perceber que devem ser corrigidas certas falhas e que a gente já está observando. Diploma atualmente significa papelucho, não tem valor nenhum. Se para nós é isso, você imagina para o estudante... ele não vê mais um benefício...
P- Até pela falta de emprego, não é, hoje em dia...
R- Não tem mais benefícios em ser diplomado!
P- Agora o projeto aqui da escola, o projeto educacional mudou - pelo que você está contando - em função da nova coordenação, que está colocando ações diferenciadas?
R- Ela está colocando ações diferenciadas, ela está procurando trabalhar projetos de cidadania, mas temos uma grande porcentagem aqui dentro dessa escola de alunos... primeiro, você observa que a maioria dos estudantes são alunos mais escuros na cor, e no Brasil a gente já percebeu a dificuldade que esses estudantes tinham, não em nível de inteligência, são inteligentíssimos, mas a estrutura familiar, ela oferecia menos, devido ao padrão financeiro. Então, é diferente daquela família de cultura européia, que tinha lá em casa livros, revistas, não é, e que os pais liam e os filhos aprendiam a ler, dessa outra família que os pais eram pais sacrificados e que trabalhavam, saíam de madrugada para o trabalho, voltavam altas horas da noite, sacrificados, e os filhos aprenderam que tinham que trabalhar.
P- Ainda existe resistência contra a progressão continuada? Como é que ela se manifesta nos professores? Ainda existe ou você acha que diminuiu?
R- De um modo geral, eu acho que o que está acontecendo com o professor, a meu ver... alguns professores eu percebo que eles estão com o seguinte pensamento: ah, deixe acontecendo e eu não me envolvo muito. Infelizmente...
P- Tem muita gente assim?
R- Tem, tem muita gente assim.Esse pessoal está acomodado? Está. Por quê? Porque eles estão numa fase, geralmente o pessoal mais antigo: os mais antigos foram acostumados com uma estrutura mais sólida em que eles eram o centro das atenções e hoje em dia o centro está voltado para a criança... que essa criança às vezes é um marginal que está dentro da escola, e

que o governo colocou, chamou para as escolas. Então, eu percebi bem esse detalhe, anos atrás. Aqueles alunos que estavam parados, que haviam abandonado as escolas quando eram de mais idade, o governo chamou de volta para as escolas. Alguns alunos que estavam parados até 8 anos voltaram. Por quê? Por que eles ouviram falar que seriam aprovados no final do ano. Eles voltando para a escola, eles teriam maior facilidade de aquisição de um diploma, uma idéia que a sociedade começou a perceber...
P- São os alunos de hoje?
R- É. Esses alunos voltaram, mas esses alunos voltaram e trouxeram toda uma problemática para a sala de aula, essa problemática não foi bem trabalhada.
P- Precisaria ter havido uma sensibilização maior do corpo docente, de um modo geral? Você acha que os professores não têm esse preparo na suas escolas de formação, na suas faculdades, eles não têm esse preparo sobre o tipo de sociedade que eles vão encontrar lá na escola pública?
R- (enfática) Não.
P- Mas eles não lêem jornal? A pessoa não vê, não está sabendo o que rola no mundo hoje em dia?
R- Precisaria estar sendo assim (rindo) mas não é bem isso o que está acontecendo.
P- Na sua opinião, você acha que o professor é desinformado das questões sociais e econômicas?
R- Eu estou começando a observar que está havendo uma leva de professores novos aí, que estão bastante ligados aos projetos, e para você estar ligado a projetos, você tem que estar se atualizando. Você tem que estar acompanhando a época. Senão, você não consegue atingir a meta desses projetos.
P- Então, o que você está me dizendo é assim: tem uma parte de professores que sonha com o passado?
R- É, infelizmente existe isso.
P- Outros, que talvez sejam desinformados ou não relacionam uma coisa com a outra?
R- Não, não, outros que ainda falam: bom, o esquema é esse, eu vou deixar rolar e ponto final. Como se não tivesse compromisso nenhum com aquele dinheiro que o trabalhador gasta para pagar impostos, para manter o sistema educacional, como se uma coisa não tivesse ligação com a outra.
P- E a avaliação em si, a prova, fala um pouco disso. Como é que se avalia o aluno hoje, o mudou ou não mudou?
R- Agora eu vou falar sobre avaliação. Mudou drasticamente. Eu estou na escola faz anos, peguei a escola pública, eu cursei a escola pública na época que escola pública era para filho de ricos, estudei em uma escola espetacular, a escola que, quando o professor faltava, a classe era levada para ler na biblioteca - presidente Roosevelt do parque dom Pedro. Então, já conhece a linha de trabalho, né? Foi um esquema que era muito europeu, voltado a valores da nossa família, família que tinha muito padrão europeu. Depois, com o correr dos anos, houve uma nacionalização, vamos dizer assim, né?
P- (leio os sobrenomes da professora): esse é italiano? (confirma) O da mãe é português? Pai, de italiano? Este sobrenome do marido, é italiano também?
R- Não, é Sírio-Libanês. Então, eu passei pela escola como eu te falei e depois disso trabalhei no serviço público, fui trabalhar na universidade de São Paulo. Aí, foi pouco tempo que fiquei lá, depois fiquei só no magistério e nesses anos de magistério, já posso contar uns 45 anos mais ou menos, é bastante tempo, não é? E eu percebi todas essas mudanças.

P- E os pais de hoje? Porque, olha, a composição da nossa escola hoje, a maior parte são alunos pobres e esses pais das crianças pobres?
R- Então, esses pais... mas eu não quero te deixar perder de vista que nós temos que falar da questão da avaliação...
P- Eu não esqueci não.
R- ...os pais mudaram, então, antigamente era um pai que vinha para a escola saber se seu filho é educado, se ele tinha faltado, a parte educacional para com a escola, ele vinha saber se o filho estava acompanhando, então... numa classe de 35, praticamente trinta pais apareciam. Hoje em dia, numa classe de 43, 45, praticamente aparecem uns vinte pais nessas reuniões. O que é que o pai vem buscar na nossa escola, principalmente? Primeiro, ele vem correndo, porque ele tem que voltar correndo para o trabalho. Segundo, ele quer o boletim para copiar as notas. Nós, professores, é que estamos alertando os pais: olha, não é só para olhar a nota. Porque a maioria desses pais quer saber se o filho teve nota vermelha. Agora a história é essa, tá com vermelha ou está com azul, não interessa saber se esse azul é excelente ou é um azul em início de azul. É diferente daquele pai que vinha numa reunião e queria saber se o filho tinha tido nove ou dez ou se tinha tido cinco, porque a criança de nota 5 era uma criança malvista pelos pais antigamente. Hoje em dia não, hoje em dia o pai quer saber se o filho tem nota vermelha ou se tem nota azul. Só. Ele só quer saber isso, quer sair dali com as notinhas do filho. Os professores é que estão alertando esses pais, olha, não é só nota, o senhor também tem que olhar a frequência, porque a frequência fala muito mais. A nota está fácil dentro de um contexto onde o professor não pode dar muitas reprovações na sala de aula. As notas azuis saem e saem em quantidade. É um resultado de uma avaliação para valer? Sob certos aspectos, eu posso dizer que sim, sob outros aspectos, eu vou dizer que existem falhas, falhas gritantes. Antes, você fazia uma prova, uma prova dissertativa. O estudante tinha que escrever, ele tinha que redigir. Hoje, quando se aplica a prova, (sublinha) porque agora a ordem é nem aplicar mais prova, valorizar outros contextos avaliatórios. Quando você aplica prova, é uma prova que tem oito linhas às vezes, oito questões, e é a questão que o aluno vai responder sim, não. É diferente de uma prova que você levava 1h, 1h e meia escrevendo, redigindo.
P- Mas isso é o professor que elabora!
R- É o professor que elabora e a escola que também não está verificando o que está acontecendo.
P- Hoje em dia... já começa pela faculdade, pelo professor que passa por uma ausência de suporte pedagógico.
R- Sim, então, hoje em dia, o que é que nós estamos recebendo de suporte pedagógico em termos de avaliação? Primeiro, o aluno está se interessando? Então, ele tem direito a uma nota azul. Segundo, ele está participando? Ele tem direito a uma nota azul. Terceiro, trabalhos, o trabalho pode ser feito em casa, que ele puxa muitas vezes da Internet e ele traz, o trabalho pode ser feito em grupo e isso é ótimo para sociabilizar, eu não tenho nada contra, mas aquela célebre prova individual que caracterizava o ensino mais profundo, aquilo foi abolido, porque se nós aplicarmos na mesma sala, com aquele caráter que a gente tinha alguns anos atrás, a classe toda é reprovada e ninguém tem interesse que apareça uma classe reprovada.
P- E como é encaminhada essa recuperação?
R- Essa recuperação deveria existir com suporte pedagógico a partir... diz a lei: o aluno continua na sala de aula assistindo suas aulas normais e aquilo que ele falhou ele deveria ter um suporte pedagógico à parte, em outro horário. Onde é que começa o problema? Primeiro, que todas as classes estão ocupadas, você não tem local, ambiente físico, para essa

recuperação. Então, a escola já corta esse tipo de recuperação. Em algumas escolas, tentou se fazer isso naquela hora entre o período da manhã e o período da tarde, aquele intervalo de 1 hora que muitas vezes era destinado a varrição das salas. Então também não se podia dar suporte. Então, ela falha? Falha.
P- E do ponto de vista estritamente pedagógico, essa recuperação, quando ela existe, funciona?
R- ...Estritamente pedagógico, tem uma falha gritante. Primeiro: o professor que deu aula para a criança, ele redige um documento dizendo as falhas que a criança tem. Ah, ele não sabe somar. Muito bem, quando a escola se propõe a dar essa recuperação, então vai lá para o professor que vai dar a recuperação: olha, o aluno não sabe somar, mas ele não está com um aluno só, ele está recebendo uma aula de recuperação para 20 alunos. Quando a escola se propõe a dar uma recuperação, ela muitas vezes encaixa em uma classe de recuperação alunos que estão até em séries diferentes, e o professor tem que ter habilidades totalmente diferentes, são falhas totalmente diferentes. Então, o que é que o professor de recuperação acaba fazendo? Ele acaba dando alguma outra coisa que não tem nada a ver com aquilo que o professor do aluno do ano anterior deixou para ser feito. Eu gostaria de continuar, porque eu percebi bem essa falha, inclusive lá no (...), o professor que dava recuperação, ele dava uma nota. E essa nota, ela vinha muitas vezes totalmente fora de um nível que nós sabíamos que não era real. Então, a coordenadora chegava para a gente e falava: olha, é para vocês pegarem essa nota de recuperação que o professor deu e inserir nas suas médias. Quando a gente via as notas que o professor de recuperação havia dado, não existia nota vermelha, o aluno vinha com "A"s e "B"s... então, o próprio professor que dava recuperação, ele próprio não reprovava ninguém e o aluno continuava com as mesmíssimas falhas. Então, chegou-se à conclusão de que não estava funcionando. Qual a atitude da escola? Foi abolir a tal aula de recuperação. No (...), nós temos alunos no colegial que são semi-analfabetos e eu acredito que isso esteja acontecendo praticamente em toda a rede de ensino. O aluno vem para o colegial assistir uma aula de física e ele não sabe escrever o nome direito, ele não sabe ler. Às vezes, você vai transmitir um conceito de física e o aluno - eu procuro incentivar o aluno a perguntar - e o aluno muitas vezes pergunta: professora, o que quer dizer essa palavra? E, às vezes, são palavras do cotidiano, do nosso cotidiano de professores e que o aluno não está nem aí, ele não conhece.
P- Mas essas condições não poderiam ser resolvidas pelo conjunto dos professores?
R- Tenta-se.
P- ...numa proposta pedagógica...
R-Tenta-se.
P- ...que fosse voltada para isso?
R- Tenta-se, então...
P- ...porque ele passou oito anos...
R- Exatamente, voltado para isso... a primeira atitude aqui foi a seguinte: vamos tentar dar uma aula de português, de alfabetização para esses alunos. É problemático? É, porque um aluno no colegial, ele não quer ir para uma aula que vai tentar recuperar a parte de português.
P- Ele não aceita?
R- É como se ele passasse um atestado de que ele não sabe nada e está no colegial.
P- Mas ele não sente essa carência, que isso para ele é fundamental?
R- A maioria desses alunos estão nessa carência, então é consenso que não vai, não deve nem frequentar, que tem todas essas dificuldades. Eu não sabia, mas eu fiquei sabendo um dia desses, numa reunião, que é vergonhoso andar com caderno. Então tem aluno...
P- Eles que acham isso?

R- Sim senhora. Talvez você não saiba, eu também não sabia, fiquei sabendo numa reunião. Uma professora descobriu isso, os alunos do colegial, muitos obrigam outros a carregar o material para eles, o caderno. Então, o aluno vem para um colegial de mão abanando. Tem toda uma estrutura, tem toda uma estrutura, tem toda uma estrutura por detrás! (indignada)
P- Que tipo de representação passa pela cabeça desses estudantes, em relação a isso, eu não consigo entender?
R- É uma realidade que nós, que temos um pouco mais de idade, a gente muitas vezes nem imagina que esteja acontecendo.
P- Eu ainda tenho que entrevistar uns três ou quatro estudantes do colegial, vou perguntar isso.
R- Procura, por que é demais interessante isso. Muitos alunos não carregam nada, nem material eles não trazem.
P- Será que é porque eles vêm direto do serviço?
R- Esses de manhã cedo não vêm do serviço. Então, quando você entra em uma sala de aula que o centro é o estudante e você chega para o estudante e fala: você não vai abrir o caderno? Ele responde: não (imitando), o que é que você faz? Você não pode estar mandando muitos alunos para a coordenadora, porque senão ela também não trabalha, então, a ordem que a gente recebe é controlar muito o encaminhamento dos estudantes. Entrelinhas, a gente já entendeu o recado. Em segundo lugar, chamar aluno ao quadro, eu enfrentei esse problema, eu chamava o aluno ao quadro no início, 3 anos, e o aluno respondia que não iria e era um aluno de 8ª série, que estava comigo: não, não vou. Mas por que você não vai? Não, porque eu não quero ir, a resposta era essa... é o usual isso.
P- Você procurou comentar suas dificuldades...
R- Fui.
P-... com outros colegas?
R- Fui, fui comentar com a coordenadora e ela virou, simplesmente, falou assim: não chamar mais o aluno ao quadro, porque eles têm vergonha.
P- A anterior?
R- Essa aí, a atual. Eu recebi essa resposta, mas eu não concordei com isso. Então continuei incentivando, incentivando o aluno a perguntar, eu falo nas minhas aulas...
P- Supondo que ela tivesse razão, eles teriam vergonha do quê? Estou fazendo uma suposição.
R- Eu até... concordo com você e com ela nesse aspecto que eles teriam vergonha, porque eles chegaram numa série despreparados para uma disciplina, para o nível daquela disciplina. Então, eles não querem expor o seu lado falho à mostra. Que eles têm vergonha, têm, mas a maioria não é só vergonha, é também ligado a esse aspecto. A escola é um lugar onde os estudantes se reúnem, é o clube, é o lugar onde o estudante faz o que quer, porque a escola não tem como segurar os problemas. A gente tenta segurar, a gente segura uma parte, mas estão escapando problemas dentro da escola. Hoje, por exemplo, nós tivemos aí jogos, né, tinha pessoas de fora e na realidade devia ser só os estudantes aqui da escola, mas no entanto, vieram jovens que não eram nossos estudantes, arruaceiros, chegaram aqui e queriam assistir os jogos, quem tinha que controlar estava sozinho e não tinha como enfrentar, não tinha, a ordem que ele recebeu era tirar essas pessoas para fora da escola, mas se ele fizesse isso, o problema seria maior. O que é que se fez? Vamos deixar e vamos ficar na observação, e se não houver um problema maior, eles ficam aí. Foi a melhor solução, frente ao que nós tínhamos, para resolver o problema, porque uma pessoa não iria enfrentar um bando, lá, de 10, de fora. Sobre avaliação: a avaliação, hoje em dia, está muito centrada nesse aspecto que eu lhe falei: o olhar se o estudante está crescendo, se o estudante está crescendo em termos de... a linha que

também está de acordo com a da coordenadora, observar se o estudante está crescendo em termos de... procurar melhorar seus conhecimentos, ele pode estar lá em baixo e não ter conhecimento nenhum, mas ele está querendo melhorar, já é um fato positivo, então, ele vai ser encaminhado para uma nota azul. E evidentemente tem que participar, ele tem que estar atuando, ele tem que estar se conformando em receber ordens, que nós tivemos esse problema, o estudante que não queria receber ordens, você mandava fazer qualquer coisa, ele falava: não faço. Você, muitas vezes não podia nem resolver o problema, porque não tinha suporte por detrás. Como nós fomos fazendo tudo isso? Eu parti para o trabalho de monitoria, monitoria com pontos, e graças a isso já recebi..... via telefone, um recadinho (ameaça de morte), por que? Porque esse trabalho de monitoria, que eu criei o ano passado, ele procura trazer o estudante para a sala de aula, evitar as faltas, então eu parto do princípio que, se o estudante estiver em sala de aula, é meio caminho andado. Não na escola, dentro da sala de aula, e isso eu não abro mão. Em segundo lugar...

P- Como funciona esse sistema de monitoria?

R- Só um minutinho... ele tem que participar, e isso é fundamental, essa participação a gente incentiva que o colega que saiba mais, ajude aquele que saiba menos, nós formamos grupos de quatro alunos, trabalhei esses grupos com os próprios estudantes. A gente põe em cada classe, formando... a classe foi dividida em grupos de quatro estudantes, vários foram mudados de posição, trouxe os alunos mais problemáticos para a frente, e eles ficam ao lado, sempre fica um problemático ao lado de um aluno que está melhor na disciplina e mais dois, que o aluno que está melhor na disciplina escolher para ficar no grupo. Todo mundo, um processo democrático para a formação desses grupos. Primeiro, eu seleçiono os mais fracos, eu não aplico no primeiro bimestre, eu aplico no segundo bimestre, quando eu já conheço o estudante. Então, em função disso, segundo bimestre, a gente começou a trabalhar. O ano passado já tinha feito isso, no final do ano eles pediram para continuar, eles puseram nas cartas que eles queriam que fosse estendido, inclusive para os outros professores. Este ano, então, via coordenadora, a gente tá tentando passar para os outros professores.

P- Quer dizer que você ficou este ano, e você está no primeiro mês, praticamente?

R- É, eu estou começando agora. Nós tivemos a possibilidade de começar na segunda metade de maio.

P- Por que você está bem no começo... você já levou um telefonema ameaçador...

R- Já, porque... é isso que eu quero explicar. O ano passado, eu trabalhei com alunos de 8ª série, alunos que no primeiro dia de aula falavam assim: nós já tivemos professores que foram embora porque não aguentavam ficar conosco. Eles mesmos achavam graça disso, porque eles eram os tais, formavam grupos, pressionavam os professores e o professor não conseguia nem dar uma aula direito. Isso acontece nas várias escolas. Houve um enfrentamento inicial, meu, com a classe, houve! Houve, eu não abro mão de certos controles, o estudante precisa ser controlado, você não pode deixar à vontade, senão a bagunça se instala, ninguém aprende nada e eu não consigo transmitir nada, então é fundamental. Agora, é fundamental que eles tenham liberdade, que eles aprendam a viver com uma liberdade dirigida. Como? Primeiro, agora vocês vão me ouvir, daqui a pouco vocês terão tempo para conversar e trocar idéias . A monitoria está centrada nesse ideal, fazer o estudante perceber que ele tem direitos e tem deveres. Então formamos grupos de 4, o estudante mais forte ajuda o mais fraco, com mais dois que ele escolheu. Esse grupo de 4, ele recebe uma ficha, o próprio estudante faz no caderno as linhas de uma ficha, onde a gente vai dar pontos, pontos pela presença do estudante. Estando na sala de aula, ele já tem um ponto, estando com o caderno, ele já tem um

ponto, percebeu, né? É justamente para pegar essas falhas, ele participando, ele tem um ponto, se ele tiver um comportamento bom, ele tem um ponto, se ele não estiver atrapalhando o andamento da aula, se a professora estiver explicando a matéria e o aluno estiver fazendo bagunça, ele perde esse ponto. Os alunos também levantaram, foram cinco itens: frequência, caderno, participação, comportamento e interesse. Nós deixamos bem claro que interesse não é o mesmo que participação, o aluno pode estar interessado e não ser participativo. Ele está interessado em responder só.
P-Quem mede o interesse?
R- Os próprios alunos que avaliam, eles próprios, eu na observação. Então, o aluno tá interessado, ele só está respondendo ali oralmente, ele não quer escrever, não quer fazer um exercício, isso não é a participação. Participação, ele tem que estar trabalhando, fazendo o trabalho no caderno, senão ele não está participando. E nota do caderno, ele tem que estar com caderno em dia também.
P- E o interesse, como seria? Que a participação é mais fácil de medir.
R- O interesse, muitas vezes, o interesse de um estudante é... o professor já explicando... ele está ouvindo, prestando atenção, e isso já é interesse. Por que? Porque se ele tem interesse nesse momento de estar recebendo, logo mais adiante ele vai ajudar o grupo a fazer o trabalho, por que? Porque ele prestou atenção nas orientações, ele estava interessado nas orientações. Então ele consegue ajudar os outros três colegas, porque o grupo tem tarefas. O ano passado, como trabalhava com a matemática, era muito fácil trabalhar em cima de tarefas. Você explicava determinado item e aí passava vários exercícios e, de acordo com aquele item explicado. Então, eles tinham tempo para cumprir aquelas tarefas, um prazo, por exemplo. A tarefa semanal, uma lista de exercícios que a gente programava no quadro, que era tarefa da classe. E durante os trabalhos, evidentemente, o professor está à disposição dos alunos, então os alunos discutiam entre eles os exercícios. Se ninguém no grupo conseguisse resolver a questão, alguém do grupo vinha procurar com o professor as orientações. O professor não fazia, orientava. Isso é fundamental. Com aquelas orientações, eles voltavam ao grupo e repetiam novamente, em cima do exercício.
P- Isso funciona em todas as turmas que você trabalha?
R- O ano passado trabalhei nas oitavas, como estou lhe dizendo, no final do ano eles pediram que eles queriam continuar. Este ano, que eu peguei a física, o que aconteceu? Física é muito mais complexo para o estudante, ele precisa ter um suporte no colegial. Um suporte matemático e precisa ter uma vontade de aprender. Essa vontade de aprender é trabalho do professor, ele vai trabalhar essa idéia de fazer os alunos se interessarem, então isso cabe bastante ao professor. A bagagem matemática já é do estudante, ele deve trazer, ele deve estar com a prontidão para a aprendizagem daquele material de física. Então ele tem que ter toda uma prontidão de matemática que, se ele não tiver, ele não vai chegar na física.
P- Você tem muitos alunos com vermelha ainda?
R- Não. Eu estou dentro dessa escola nova também, eu gostaria de complementar, eu comecei esse trabalho de monitoria para as turmas de física. Evidentemente, esses alunos são alunos de primeiro ano que foram meus na oitava, e mais as duas classes de segundo ano. As classes de primeiro ano, não tive problema nenhum, eles ficaram contentes pela continuidade da monitoria, porque já conhecem a monitoria desde o ano passado. Então, eles mesmos estavam querendo, pediram para a coordenadora, por isso que a gente... foi em cima desse trabalho... as classes de segundo ano é que apresentaram esses problemas, eu desconfio que foi das classes de segundo ano que eu tive o telefonema aí, me ameaçando de morte.

P- Por que?
R- Eu vou explicar. Quando eu peguei as classes de segundo ano, o ano passado eu dei... depois que o professor de matemática se aposentou, eu peguei essas classes, mas foi nos dois últimos meses, e o material de matemática estava atrasado, estava mesmo, foi feito um trabalho de matemática que não alcançou a meta, não alcançou mesmo, eu senti que os alunos tinham uma defasagem muito grande, não estou culpando professor nenhum, é todo um esquema, um envolvimento que vem aí, só que esses alunos não foram trabalhados com monitoria o ano passado. E este ano, os alunos do segundo ano, eu pensei, principalmente na aplicação da monitoria para eles, por que? Primeiro, o índice de faltas é alarmante nessas classes de segundos anos. Classes que estão aí com uma média de 30 alunos, e os do primeiro eu tenho 43,45. Uma classe de 30 deveria dar menos trabalho, mas dá muito mais trabalho do que aquelas classes de 43, 45, dos primeiros. Os alunos do segundo são alunos faltosos. Frequentam muitas vezes a escola e cabulam aulas, e eles fazem o que querem. A escola é grande, não tem gente suficiente para estar vigiando esses alunos, o que está ocorrendo por detrás, muitas vezes é sério... numa das aulas, eu tive um estudante que entrou na sala balançando, entre aspas, talvez drogado, eu não posso falar diretamente, porque professor está proibido, não é, de taxar o estudante, mas todo mundo conhece, eu também conheço esse aluno, inclusive foi séria a situação com ele. Depois, numa outra aula, também ele aprontou na minha, ele aprontou, tivemos que encaminhar o caso. A assistente da diretora encaminhou para o centro de saúde, no fim acabou havendo a redação de um termo de compromisso da mãe, que o filho deveria passar num tratamento médico ligado... né? E corre esse problema com os alunos de segundo ano, não vou dizer que são só de segundo ano, mas a gente sabe, a coisa é velada, todo mundo sabe, ninguém pode falar nada... alunos bons, que muitas vezes a gente vê que estão se perdendo aí, e o que é que nós podemos fazer? As faltas estão aí. Onde é que estão esses alunos? Ah, dentro da escola. Mas por que eles não entram? Ah, nessa hora ninguém sabe responder. Então a monitoria foi intencional, foi destinada a eles, porque se eles não estiverem na sala de aula...
P- Eles vão receber algum tipo de sanção.
R- Recebem, porque as notas, as avaliações serão dadas muito em cima desses resultados das fichas de monitoria.
P- Então, por esse motivo, você recebeu a ameaça?
R- Sim. Você já sentiu... inclusive... inclusive trocar de lugar, que eles não querem, eles não gostam, não querem aceitar, lógico, você mexe com uma estrutura que para eles é ideal, então você é penalizada. Bom, todo mundo sabe, eu também sei, é sério, uma situação séria, o conselho que me deram: (...), faz o seguinte - isso, de colega - entra na sala e faz de conta que não vê... e deixa rolar. Outro: (...), tira licença, cai fora, porque é perigoso. (...), imediatamente, abandona tudo. Mas eu acho que não é por aí. Eu acho que a gente tem que passar adiante, foi um benefício isso da monitoria, evidentemente dá trabalho. Nenhum professor vai ficar de braços cruzados. Dá muito mais trabalho, você vai avaliar as fichas depois, verificar se aquilo houve uma honestidade por detrás, de preenchimento, verificar uma série de itens e não só dar nota por aquilo, aquilo é um dos itens. Então o aluno - eu prestigio muito a formação de grupo, eu não dou nota vermelha, porque ele está trabalhando num grupo, nessa hora eu não vou dar uma nota vermelha, então ele vai receber, de acordo com os pontos, uma distribuição de notas A, B e C, que eu posso distribuir para os grupos. Isso para incentivar o aluno a estar em sala de aula. Então, ele já tem uma nota azul pelo simples fato de estar na sala de aula trabalhando, participando. É por aí. Agora, complementando, para a retirada de

uma média, aí eu posso trabalhar outros valores. Eu posso dar prova, posso dar trabalhos individuais, de grupo, então é toda uma estrutura, mas a tentativa é melhorar o ambiente para que haja um melhor aproveitamento. P- Colocar dentro da sala...talvez o professor consiga...
R- Se o professor conseguir isso, presta bem atenção: o professor, muitas vezes, ele quer dar um bom ensino para seus estudantes, mas ele não consegue, porque ele está tendo altos problemas dentro de sala de aula e quando ele encaminha para uma direção, a direção está sem suporte, ela manda de volta para a sala de aula e fica por aquilo mesmo, é um círculo vicioso.
P- Já deu para captar tudo, eu não quero mais tomar seu tempo, você vê que estou à vontade...
R- Eu sei, eu sou muito ligada ao ensino, meu marido já falou, você deve morrer em sala de aula.
P- Não quero te usar mais...
R- Não, eu gosto do que eu faço...
P- Nós já estamos conversando há mais de 1h. Só para fechar: você já me falou bastante da coordenadora, a forma dela trabalhar. E essa coordenação de fora, ingerência de instâncias superiores em relação a acompanhamento, reorientações de ações, mudanças de propostas, e... fechando... você já falou da sua participação, você não precisa falar mais, que eu já percebi tudo... e você já falou também dos resultados que têm sido obtidos, numa certa medida. Agora, você acha que houve algum êxito? E o que falta colocar? Dos problemas, você já falou bastante.
R- Sim, é justamente isso que estou falando: essa tentativa de melhoria, essa conscientização que eu também senti, eu acho que outras pessoas já estão sentindo. Então, houve êxito? Houve. Desde que começa a surgir uma aqui, outro lá adiante, cada um com um determinado projeto em benefício - porque está saindo caro – esse estudante mal formado. É a indústria que está pagando a conta. A indústria está pagando escolas dentro da própria indústria para criar um bom trabalhador. Isso sai caro, a produção fica cara. Então, enquanto lá fora, no exterior, um trabalhador sai de uma escola já municiado para devolver em forma de trabalho, nosso estudante está saindo das nossas escolas sem a devida munição para devolver já em forma de trabalho. Ele vai para uma indústria, ele às vezes passa um ano sendo trabalhado pela indústria, para chegar naquele ponto ideal, aquele trabalhador produtivo. Olha, esse um ano está custando para alguém. Somos nós, brasileiros, que estamos pagando a conta... várias pessoas estão se conscientizando da necessidade dessas mudanças. Eu senti essa mudança já, via delegacia de ensino, via coordenadores que estão sendo pressionados e via de uma capacitação de professores. Esses jovens que estão chegando para lecionar já estão vindo com novas idéias. Então, essas idéias podem trazer benefícios.
P- É um processo que está começando?
R-... É um processo evolutivo, está começando ainda, mas já senti alguma coisa, porque, primeiro: a política neste país, ela sempre comandou e controlou tudo. Por detrás, é o político que quer ganhar dinheiro, é aquele político que não têm um ideal político. O que ele tem? Ele tem um ideal de continuar sendo político e ganhando dinheiro. O povo já está começando observar isso. Nós temos aí os meios de comunicação que fazem do mundo uma aldeia, né? Onde, aquilo que acontece no outro país é observado, o nosso é comparado. Então, o povo também está começando a perceber as falhas estruturais. Segundo lugar: hoje em dia, nós temos muito mais pobres no país. A classe média, inclusive, que sustentou esse país por muitos anos, ela empobreceu. E a classe média, ela ainda tem um pouco de nível cultural, para fazer certas cobranças. A família que não conseguiu manter seus filhos na escola particular e que os colocou na escola pública, sem querer, ela também atuou, porque esse estudante que

vinha de uma escola há 2, 3 anos atrás, de uma escola particular, e ele chegava numa escola pública... era gritante a diferença entre o estudante que cursou a escola pública e o estudante que cursou a escola particular. Então, o estudante da escola particular que chegava na escola pública, vinha como o rei do pedaço, sabia tudo em relação a seus colegas da escola pública e isso começou a chamar a atenção. Os próprios professores começaram a perceber como o ensino na escola pública estava tão defasado em relação ao que ocorria nas escolas pagas. Bom, mas a escola paga têm alunos que não querem nada com nada? Tem, só que haviam pais que sustentavam isso e o filho, no fim da história, lá pelas tantas, se formava. A família dava suporte financeiro para ele ter a profissão, etc. Com a mudança, com todos esses problemas do empobrecimento da classe média, esses pais que tiveram que colocar seus filhos na escola pública, eles cobravam dessa escola a continuidade de um bom ensino para seus filhos. Eles tinham uma visão um pouco melhor do que eles queriam e houve uma cobrança, e essa cobrança foi, sim, feita até politicamente. Então, a própria política do país percebeu que ela tinha que mudar. Se ela não mudasse, ela morria, havia pressão da classe média. Então, isso tudo teve o seu aspecto benéfico dentro da escola pública. Eu acredito que a gente está começando, e espero que não seja ano político, que vá mudar isso, espero que não seja resultado das eleições, que venha mudar isso, então espero que tudo isso continue subindo e trazendo bons benefícios para nosso povo.

P- Última coisa, você voltaria atrás com a progressão continuada ou você acha que ela deve ser mantida, enquanto política de dar um tempo para o estudante poder cursar?

R- Eu sou contra, eu sou contra a estar-se continuamente trocando-se processos, você tem que instalar um processo, analisar o que está por detrás desse processo, os benefícios e os malefícios, procurar corrigir as falhas, dar tempo para uma revisão ser feita, tudo isso você não faz em menos de dez anos, então, eu não acredito em processos que sejam feitos para quatro anos. O mínimo que você pode exigir é 10,12 anos, para você poder saber se aquele processo está na linha certa ou não. É por aí.

ENTREVISTA COORDENADORA LAURA.

P- Fale sobre os projetos aqui da escola, que têm entusiasmado, ocupado o seu tempo.
R-Sobre os projetos aqui da escola, então, o que nos levou a fazer projetos, as dificuldades que a gente tem... quando eu cheguei aqui, a grande dificuldade que eu tive, que eu senti, os problemas que nós estávamos tendo na escola, era uma polarização alunos versus professores, o professor representava a escola, a educação, o sistema, e do outro lado o aluno, uma relação muito de repressão e agressão entre as duas partes. Também notei uma equipe, que são os efetivos da escola, muito comprometidos, muito desconfortáveis nessa relação, os professores, cada um na sua sala fazendo um trabalho muito interessante, sem ter um coletivo delineado e esses professores, tendo apoio dos alunos, e eles eram queridos pelos alunos, mas sem ter uma proposta mais coletiva de atuação, nem de professor, nem de aluno, ninguém, e o espaço da escola não utilizado, a escola sendo muito degradada, muito vandalizada, essa coisa toda. Uma proposta que eu costumo estabelecer quando eu vou para uma escola e que tem dado certo... a primeira coisa, começar pelo aluno. Fazer um trabalho, eu inicio sempre com trabalho de orientação educacional, que a escola pública... não é minha função, minha função é de coordenador pedagógico, mas a escola pública não tem esse profissional, então eu faço as duas coisas. O coordenador é obrigado a fazer aquelas coisas, porque uma depende da outra, então eu começo geralmente daí, trabalhando o aluno que tem toda a juventude, tem a garra, tem a paixão, principalmente a paixão, acho que esse é o elemento fundamental nas escolas... e você trabalha a paixão, organiza isso, e isso envolve o professor, cria um ambiente de alegria mesmo. É a essência, porque o professor fica assim... no cantinho dele e ele é envolvido, é uma coisa muito interessante. O ano passado a gente começou assim com os alunos, entrando nas salas, ouvindo o que eles gostavam da escola, então a gente formou pequenos grupos e as coisas que eles foram sugerindo, nós fomos montando, isso da forma... organizadamente, e existem as coisas que vão acontecendo no dia-a-dia, que não são muito organizadas, por exemplo: problema de grande número de alunos no pátio, é uma coisa impressionante, alunos cabulando aula, aluno berrando nos corredores, então, esses alunos que eu trazia para conversar, eu notava que eles tinham muita vontade, eram interessantes, articulados, até para defender a sua posição de porque eles estavam cabulando, eles mostravam uma capacidade de análise da escola pública fantástica. Esses alunos foram os que começaram, então... por exemplo, a idéia de formar o rádio foi a primeira coisa que surgiu, porque o aluno que veio justificar porque ele cabulou... ele justificava tão bem uma coisa assim absurda, valores assim, tão... safados, mas ele justificava de uma maneira tão bem-humorada, tão bem articulada, que eu falei assim: você seria ótimo para ser um radialista, então a gente começou a negociar essas coisas e realmente um grupo pequeno foi aumentando e fazendo, e apareceram várias coisas. Ao mesmo tempo que os grupos iam aparecendo, começou com o rádio, no segundo momento foi o grafite, depois eu falo sobre cada um. O rádio, o grafite, o corpo de dança, que eu gosto muito, depois apareceu uma escolinha de futebol, música, e daí para frente. O rádio foi o grande elemento de união no início, mas ao mesmo tempo em que os alunos se envolviam no projeto, ocorreu a polarização, alguns professores fecharam apoiando e aqueles que são resistentes, não apenas professores, funcionários principalmente, resistentes a essa apropriação do espaço da escola, a apropriação do espaço, foi o espaço da escola que foi ocupado... e fecharam também numa postura militante contra. Enquanto uns a favor, eram teóricamente a favor, outros eram militantes, trabalhando de uma maneira articulada, agressiva, organizada,

contundente... então, no começo do ano passado eu tive problemas homéricos e foi muito interessante porque a gente conseguiu estabelecer uma terceira via, que foi assim: não bater de frente, mas não abrir mão de princípios e usar muito o humor, sabe, com bom humor, a brincadeira, sabe, é rebater uma agressão violenta com uma piada, uma brincadeira sem agressão, mas assim: ridicularizando certas posturas de superdimensionar qualquer coisa, com brincadeira mesmo.
P- Em relação a funcionários?
R- A funcionários, principalmente. Mas sempre os funcionários reagem muito contra a ocupação do espaço, geralmente é assim, não todos, mas alguns, eu já tive apoio de funcionários, alguns assim, devido à sua ação militante mesmo, nossa, 2 ou 3 contra 40, dependendo da situação, olha ... que detona o trabalho. E com isso, com essa efervescência do jovem, nós conseguimos envolver os professores numa postura assim, olha: nós vamos ter, sonhar, vai, nós vamos pegar essa utopia, nós vamos fazer levantar essa escola, com professor primeiro, com os alunos, discutindo esses assuntos com professor em HTPC e tudo o que rolar num entorno, a gente vai desconhecer, a gente não vai gastar um nadinha de energia especulando, discutindo esse tipo de coisa de briga, fofoca, intriga. A coisa mais complicada aí são intrigas subterrâneas, então a gente fica atento para tirar uma posição com os professores, né, nós estamos trabalhando esses alunos, não significa botar, passar a mão na cabeça, que é o argumento contra sempre o protagonismo: passar a mão na cabeça de aluno bandido, mas na realidade não é isso, nós estamos abrindo espaço para que eles tenham possibilidade de refletir, de agir, e andar com suas próprias pernas. Então esses professores comprometidos apoiaram imediatamente e tiraram essa postura, sabe, maravilhosa, não deram mais ouvidos, não gastaram em aula, intervalo, essa postura até hoje, esse compromisso é muito interessante. Alguém levanta algum tititi tolo aí, o outro passa por cima com um outro assunto, então é uma coisa interiorizada do professor, muito interessante, sabe, realmente não cabe mais isso na escola, pelo menos até o fim do ano passado.
P- E essa postura em relação ao horário de lazer, a ocupação do pátio da escola, isso teve algum reflexo na forma de como é trabalhado o conhecimento na sala de aula, ou ainda não?
R- Já, assim, isso já o ano passado, porque é muito interessante, sabe, nós tivemos essa experiência, é claro, no (...). Dá para mensurar. Primeiro bimestre, você tem assim o primeiro contato e os alunos - que eu brinco muito com eles - é uma espécie de primeiro round de uma luta de boxe. Cada um: nós, eu coordenadora, e os alunos, a gente se estuda, um avança, o outro recua e fica todo mundo circulando, se estudando, mas numa ação de ir e voltar, de conversar... no segundo bimestre, já começa a sentir tudo. O aluno já começa a confiar quando as coisas começam a aparecer. Terceiro bimestre, essas atividades já entram em sala de aula, porque o professor vê a produção, o aluno fazendo o programa de rádio. No HTPC eu já trago: olha, gente, estamos com as seguintes coisas, isso, isso, isso e isso. E no dia da reunião de pais do primeiro bimestre, a gente já faz isso: toda a produção do aluno é posta no palco. É nesse momento que a gente amarra o professor. E também no conselho, o professor começa a levantar: puxa, aquele aluno, desde que ele entrou no rádio, ele começou a melhorar e no dia do conselho a gente começa a fazer esse levantamento, quando vai ser cada aluno, a gente tenta pontuar: onde foi, quando foi que esse aluno melhorou, para mostrar, provar o protagonismo.
P- Me diz uma coisa, curiosidade minha, a que você atribui esse interesse extraordinário no rádio? Sabe por quê? Porque eu já percebi que esse interesse não é só aqui no (...), todas as escolas por onde eu passei recentemente, elas estão com projetos de rádio e eu fiquei

preocupada, achando, assim, que existe alguma ingerência das autoridades superiores, porque todo mundo comprou um rádio... existe alguma orientação, como é que isso surgiu, você acha que é espontâneo ou tem qualquer coisa por trás disso incentivando particularmente esse tipo de projeto?
R- Você sabe que eu não percebi isso, se existe essa ingerência externa... da minha experiência, e isso no (...), por que o (...) é uma escola paupérrima, numa região perto de Osasco, é muito pobre, etc e nós montamos isso há seis anos, 5 anos atrás, por aí, uma pequena estação de rádio com restos de coisas, como foi a nossa o ano passado, era resto, cada um trouxe de casa um pouquinho de cada coisa sua. Na realidade não é o rádio, é a música e a dança, o rádio é um veículo. Por exemplo, agora houve um momento interessante: os alunos... eu falei: tem alguém de vocês interessado em fazer o programa do intervalo, eles falaram: não, nós queremos fazer música ao vivo, o pessoal gosta mais. Então, na realidade, se você abrir um espaço, se você tiver instrumentistas, você pode ficar sem o rádio. Se você tiver gente que toque, não precisa do rádio. Eu vejo o rádio quando eles indicam, é um instrumento para eles ouvirem música, deles fazerem música, dançarem, etc, o rádio tem essa função. Eles, quando pedem o rádio, na realidade... eu noto que na medida em que você abre espaço para a dança, é uma coisa impressionante. O ano passado, nós tivemos um aluno trabalhando com dança com eles, e instrumentos, então eles querem poder dançar e tocar e cantar. Então isso é do jovem, não é assim? É uma das maiores necessidades. E o grafite: expressão. Ou expressão plástica ou expressão musical. Teatro, mas estamos agora estimulando um grupo, tem um pessoal querendo fazer teatro também, mas eles sentem uma tremenda necessidade de expressão... então na hora que eles começam, em qualquer escola a escrever com aquelas letras feias o seu nome na parede, eles estão com a necessidade de se apropriar. Tem um autor, eu não me lembro bem o nome, e ele fala que a arte... Sanches Vasquez, é você se objetivar, objetivar-se no concreto, aí no espaço. A gente nota, sabe, eles colocarem o nome deles, eu passo de vez em quando, eu: olha! eu estou ali, olha, eu estou me colocando ali. Então a gente discute isso: ao invés de você colocar o seu nome para ser identificado, por que não colocam um trabalho tão lindo que o pessoal fala: é do Mané. Olha só aquele trabalho!
P- Você está entrando num campo que é importantíssimo. A questão da progressão continuada, ela lida com uma avaliação do aluno e uma passagem dele pela escola sem retenções e isso causa uma rejeição muito grande, eu estava ouvindo aqui dos professores, de um modo geral... essa passagem direta, você acha que essa estratégia de projetos ajuda a lidar melhor com esse tipo de política que é mais democratizante, no sentido de abrir a escola, não reter o aluno... você acha que o projeto é um aliado ou não?
R- Olha, primeiro, eu acho que o olhar não é esse, que a discussão não deve ser posta desse jeito, a discussão deve ser posta de outra maneira. Não é que a progressão continuada e a democratização, ela é aceita ou não aceita, ela é boa e não é boa, na realidade, como a discussão foi posta de uma maneira perversamente caolha, a gente fica lidando com as questões menores, com as partes e não com o todo. Na realidade, nenhum professor em sã consciência, ou pelo menos são raros aqueles que não vão ser a favor, por exemplo, de preparar bem um aluno, ser mais democrático, permitir que o mais pobrezinho, que as crianças que são sempre marginalizadas, impedir que eles entrem na escola... essas questões todas de política educacional, a maioria assina em baixo, sabe... dificilmente ocorre uma oposição nesse sentido. Então, acontece que a discussão não é essa, se você é a favor ou contra a progressão.

P- Mas esse "todo mundo assina em em baixo" é conscientemente, ligando o que pensa com a ação, ou só no discurso?
R- Não, a coisa é o seguinte: é que ficou muito confusa a colocação, o professor fica contra porque foi colocado uma proposta interessante, democrática, de inserção contra diferenças sociais, muito interessante, aquilo que todo mundo lutou na época da ditadura, nem todo mundo, mas pelo menos uma boa parte, foi colocada essa proposta de maneira incorreta, foi colocada essa proposta dentro de uma política que é exatamente o oposto, foi jogado na mão do professor um paradoxo, foi posto para o professor resolver o paradoxo, uma verdade negando a outra, uma proposta educacional democrática dentro de uma política que não é pela... uma política que intensifica as diferenças de oportunidades, entendeu? Se você vê, por exemplo, que dentro da política do neoliberalismo está se investindo em bancos, está se investindo em usineiro, aonde se investe? É na educação? Não é. Então, está-se tentando sanar a economia às custas do social, retirando da educação, da saúde, etc e inviabilizando, por exemplo...
P- O professor tem essa consciência?
R- Não tem, ninguém tem, tanto que a pergunta, sabe, eu acho que o que se discute é isso: o professor é a favor da progressão? O professor não está tendo clareza, que se você tivesse as condições ideais, você ia poder trabalhar a progressão continuada de uma maneira maravilhosa e o professor não está percebendo isso, porque foi jogado para ele uma proposta de progressão inviabilizada. Não existe a menor possibilidade de você, com 40 alunos, 35 alunos de uma heterogeneidade muito grande. São extremos, de ter crianças numa oitava série, quase analfabetas, com crianças que estão em condições já de domínio de texto, de informação, etc, isso numa classe com muitos alunos, com o professor não podendo fazer a sua capacitação, fazer as suas reuniões coletivas na escola, com o professor sem poder fazer os cursos que são oferecidos, porque eles dão aula em 500 lugares e não têm espaço, com professores mal remunerados, ainda com a escola sem funcionários, com a escola, boa parte delas, com problemas de encanamento, com problemas que não são resolvidos com rapidez, porque não têm funcionários, com verba chegando, sabe... o mecanismo burocrático que dificulta, obrigando o diretor - o tempo todo ele vai estar lidando com papéis, ele não sai, diretor nenhum sai de dentro da sala, diretor nenhum... por mais que ele seja super-homem, então, quer dizer, criou-se um paradoxo, uma proposta pedagógica com uma proposta econômica que é o oposto dela, uma anulando a outra e aí jogaram para nós, assim: agora vocês vão executar o inexequível. Agora vocês estão na escola... resolver isso... jogaram para nós resolvermos, e o professor pegou esta coisa na mão, quer dizer, a prática. Ele não tem tempo de refletir, de grandes discussões, ele pegou isso assumindo, por exemplo, ou ele assume a culpa de ele ser incompetente ou ele faz o que não presta, não funciona, e acaba tomando uma postura altamente conservadora, e foi essa discussão que se amesquinhou, assim: você é a favor ou contra a progressão. Como a favor ou contra que aluno pobre estude, sabe... qualquer ser humano, só se for, assim, uma pessoa hedionda, vai dizer assim: aluno pobre, preto e humilde não entra na escola. Então é assim: a princípio, dificilmente o ser humano é contra a possibilidade de todos estudarem, que todos tenham as mesmas oportunidades.
P- E dentro da sala de aula a postura dele é realmente democrática ou não?
R- Olha, a postura dele, em tese é assim.
P- E aí, você está contando para mim essa questão dos projetos, como é que fica?
R- Você perguntou para mim, se os projetos vem solucionar? Os projetos... o interessante nessa história é assim: então jogou para nós uma solução, quase que uma situação... quase

insolúvel e nós, da rede pública, a maioria de nós - alguns estão perdidos, mas uma boa parte tem um compromisso dignificante, eu acho que o professor de escola pública é maravilhoso, mesmo sendo conservador, etc, ele está vindo, tentando fazer uma coisa que é quase impossível de executar. Então, a gente fica tentando ver nessas dificuldades, o que a gente pode fazer? E geralmente, o que você pode fazer sem nada. A partir do nada. Aí, quando a gente tem algum sucesso, vem aí um projeto lá... pagando para... vem uma verba; aí quando começa a avançar em cima de tentativa e erro, então o que ainda está acontecendo é que nós estamos usando os recursos econômicos de Etiópia para tentar fazer executavel, uma proposta européia. Esses projetos de protagonismo é uma coisa fantástica que nós descobrimos, nós é que fomos, a partir do chão da escola, descobrindo e mostrando que a gente consegue alguma coisa, a gente consegue fazer sem onerar o estado, sem ter condições nenhumas oferecidas, sabe...

P- Existe verba?

R- Ah, tem verba, tá vindo isso, tá vindo aquilo, tá, mas a gente não tem funcionários para pôr - existem outras coisas que negam. Existe, vem um dinheiro, mas não tem outras coisas que acho que não cabe agora a gente discutir. Então, por exemplo, vamos dar um exemplo típico do protagonismo dentro das condições inexistentes. Nós temos uma sala de computador com vinte computadores que nós recebemos com verba do banco mundial, não sei o quê, mais uns 60 softwares maravilhosos... o professor, para se capacitar, tem que ter 1000 condições, enfim, que também dificulta e não temos funcionários suficientes para poder cuidar do aluno. Meia classe vai, meia classe não vai para a sala do computador, por que são apenas dez ou vinte. Tem escola que são só cinco. Então, como é que nós solucionamos? Solucionamos com monitoria.

P-Então, como é que se resolve?

R-A gente forma monitores e esses monitores, além de estar se apropriando da escola, participando, ajudando o colega, ele também está substituindo um profissional que deveria estar na escola ajudando...

P- Só uma perguntinha, existe alguma orientação de curso para o trabalho de monitoria?

R- Olha, existe sim, que no último encontro de gestão, se falou publicamente para todo o auditório que ia ter essa verba, e eu falei para os meninos, e eles estão me cobrando até agora. Mas assim, isso há seis anos atrás, na outra escola que a gente vivia em total e absoluta miséria, a gente já fazia isso. Então, primeiro: o aluno, eu vejo assim: pedagogicamente é uma coisa maravilhosa a monitoria. Aqui a gente sentiu os professores, foi o meu espaço que eu conquistei, aqui na escola foi com isso, eles perceberam que realmente funciona. Aqueles alunos com problemas disciplinares ou perdidos ou confusos... então esses alunos acabam... a gente abre para eles um espaço de ação facilitador para que ele exercite a prática do doar-se, a prática de organizar-se, a prática de administrar as situações, de vivenciar uma coisa maior, um fenômeno mais social, a importância de vivenciar a coisa de mudar a história, como é o nome de um dos nossos projetos. Eles perceberam de repente que eles têm uma função social lá fora e isso é muito interessante. Então, por exemplo, a gente começou um grupo que veio suprir a falta de funcionários e para trabalhar no computador. A gente abriu espaço, e eles vieram instalar softwares, fizeram tudo que tinha que fazer, fazendo inclusive coisas que era para a empresa, a firma fazer. Ficamos meses esperando, não teve, eu passei por cima, eu acho que... pode ser que não possa fazer isso legalmente, mas eles vieram, instalaram os softwares, a coisa começou a funcionar, e esses meninos trabalhavam num grupo pequeno, que sabiam lidar, porque a gente... que tomamos todas as cautelas para preservar o que temos... eles

começaram a estudar esses softwares e aí vieram em HTPC, mostraram isso para os professores. Os professores fizeram pequenos contratos e eles vieram no período da tarde trabalhar com os pequenos. À medida que vieram trabalhar com os pequenos, acompanhando a aula, mudou muito a postura deles com relação ao próprio trabalho e na sala da computação. Ficaram muito... tem coisas muito impressionantes: como eles ficam felizes, quando um aluno chama eles de professor ou quando eles entram na sala e aplaudem a entrada deles na sala, por exemplo. Então, começa a surgir para esses adolescentes a importância deles serem úteis e é coisa da alegria de doar-se, é uma alegria mesmo. Isso no computador . Aumentou o grupo e desse grupo que dava aula no computador, surgiu uma revista. Não, não, primeiro esse grupo trabalhando no computador e vindo dar aula para os professores, estimulou os professores e o professor de português, muito comprometido, já juntou esse grupo e propôs, trabalhando leitura jornalística, de linguagem, e esses meninos começaram a fazer a página da Internet. Do grupo da página da Internet foi um pouco de cada classe, em cima da aula de português, formou-se um grupo que vai fazer, está já terminando o Fanzine. Já tem o primeiro número pronto que são o pólo, já correm atrás, esses meninos que fizeram o Fanzine já correram atrás do dinheiro para cobrir o preço, propaganda, quer dizer... então, quando eu cheguei para organizar o grupo, já estava pronto o jornal, a revista. Aí eu apresentei esses meninos para um projeto aí, junto ao postinho... não... foram entrevistados pelo postinho que trabalha com adolescentes. Dessa entrevista...

P- O que é esse postinho?

R- Postinho de saúde aqui do lado. Que nós temos um projeto que eles estão fazendo lá no Bixiga, né... então, o pessoal do Fanzine que começou como monitores, fizeram uma página, e agora estão no Fanzine, agora entraram através da entrevista num projeto maior. Nesse projeto, agora eles vão, inclusive, participar de um encontro aí de todos os projetos do Butantã. Eu até precisava entrar em contato com o "Avizinhar" e não tinha tempo. Esse grupo já está autônomo, ele já caminha com as próprias pernas.

P- O que é esse "Avizinhar"?

R- É um projeto aqui da Usp ligado ao campus, de organizar todas as escolas e todos estão trabalhando com projetos de protagonismo, e eu nunca consegui contatar por falta de tempo, porque geralmente é no horário de trabalho. Então, de um modo geral, os projetos, nesse momento, estão a todo vapor: o grafite, que é o menos organizado, pelo próprio perfil do grafiteiro. Por mais que eu tente organizar, é inorganizável, mas eles têm uma forma de trabalho solidária, então eles estão grafitando os muros da escola e isso já foi para a sala de aula. A professora de artes, trabalhando com eles - uma classe que tem muitos grafiteteiros, eles propuseram e a classe está fazendo. Então tem uma classe só trabalhando grafite, já, aí fora, a professora audaciosa, catou a molecada, os muros internos já estão sendo feitos pelos meninos... então o trabalho de fora já entrou. O grafite, a coisa funciona assim: a gente tem uma grande quantidade de tinta doada algum tempo atrás, então eu monto caixinhas. Aí vem um grupo, fala assim: olha, hoje eu vim fazer grafite, geralmente em horários inversos, então eles têm os projetos, vários, tem uma pasta que chamam de pasta preta, onde tem todo o material deles, o portfólio, que eles falam pasta preta, e a gente vê que a coisa tá... legal, então eles têm um projetinho e eu entrego a tinta. E eles vêm em horários opostos. Hoje mesmo, embaixo de chuva, chuviscando, eles estão lá fora, tem dois grupos,um da tarde, que acabou de trazer a caixinha e levou para o pessoal que acabou de ter aula e vai ficar para o horário da tarde. Esse projeto vai caminhando assim, muito meio sem... seqüência muito prevista, mas a coisa vai sendo feita. Esse muro da frente, inclusive, está sendo cedido para grupos grafiteiros

amigos desses nossos grafiteiros, que também estão pedindo, a gente está abrindo. Os internos, aqui para a escola. Temos um projeto, talvez para o segundo bimestre, aí vai ser uma coisa mais pensada. Nós temos no palco uma parte de trás, lá, uma grande parede que tem uma coisa desenhada, que todo mundo abomina, então nós vamos propor um tema, a partir das aulas de artes, e essa temática, para se trabalhar o desenho, e vamos fazer um concurso público como foi o nosso uniforme. Apareceram quase 200 propostas de uniforme, foi eleito o uniforme com votos na caixinha, com ata e tudo. Então, esse painel, vamos convidar todos os grafiteiros para participar.

P- Todo mundo vai ser obrigado a usar uniforme? Como é isso?

R- Obrigados, você sabe que não, mas ontem tivemos uma reunião, nós conversamos com os pais e a gente falou assim: olha, é lei, não pode obrigar, mas nós podemos falar assim, que o nosso compromisso - os pais querem muito - o nosso compromisso aqui nessa sala com quase 300 pais, a gente pode tirar coisas desse compromisso, assim, uma obrigatoriedade "informal" para se usar uniforme... que a gente está propondo que o pessoal use, os pais querem, e as crianças que não puderem, nós vamos chamar e ver se conseguimos doar esse uniforme. Então é importante, que o interessante é que o modelo do uniforme e o símbolo do uniforme foi feito pelos grafiteiros. Isso eu acho muito significativo. O líder dos grafiteiros, o nosso melhor grafiteiro, foi o uniforme eleito. O uniforme é lindo, o logotipo do uniforme é muito bonito ... Então, nós temos um projeto aqui também, está nesse momento fervendo, que é o projeto de dança: alunos ensinando alunos. São alunos do colegial que estão ensinando alunos do ginásio. Eles não ficam muito a vontade, tem um pouco de vergonha para ensinar os próprios colegas do colegial, mas o ano passado foi a mesma coisa e no fim, o pessoal do colegial vai entrando, vai entrando...

P-E aí, funciona como?

R- Então eles fazem o projeto, trazem feitinho, aí, entre meio-dia e uma, geralmente segunda e terça, hoje é dia - a escola ferve nesse espaço. Então, enquanto tem no palco, os alunos ficam embaixo, os professores em cima e eles vão dançando, nas salas tem aula de violão. E na quadra, geralmente tem projeto de esporte, que a gente ainda não começou este ano: escolinha de futebol. Partindo da sala de aula, estamos com um grupo de xadrez que a gente já tinha o ano passado, esse ano já está mais organizado, o professor está assumindo, devagarinho os professores estão assumindo. Temos o projeto "mudando a história", a professora de português nova que está entrando agora assumiu, está participando junto, que é um projeto do ano passado, iniciado pela Abrinq, que tem uma voluntária que iniciou aqui, que veio do trabalho do Equipe: a primeira capacitação do Equipe do ano passado, ficaram um semestre inteiro, o ano passado, em creches na favela aqui da Nossa Senhora Assunção e aqui no bairro de São Remo. São creches bem pequenininhas, onde as crianças não têm muita opção e se prepara os adolescentes como contadores de história. Então, eles têm capacitação um pouco comigo, uma vez ou outra, muito raramente, no Equipe, que semanalmente a gente está capacitando, discutindo e eles vão ler para as crianças. É um projeto lindo, está muito bem documentado, filmado, etc... as meninas, o pessoal que vai, não é muito grande, ama esse projeto. Esse projeto tem uma coisa muito interessante, que o final do ano passado a gente conseguiu, a gente mostrou para os pais esse filme, as crianças subiram, e explicaram, falaram da sua emoção em fazer esse trabalho, os pais ficaram muito comovidos em reunião. Uma mãe que também faz o supletivo à noite, acabou levando a discussão para o noturno, do projeto, e o noturno se mobilizou a partir dessa mãe - uma coisa espontânea - para fazer uma festa de Natal para essas crianças. Como eles não podem trabalhar na leitura, eles se mobilizaram,

fizeram pacotinhos, compraram presentinhos, docinhos, uma pá de coisas, trouxeram para o pessoal do projeto, e o pessoal fez uma grande festa nas escolas, nas creches, para as crianças. Aí a gente nota como os alunos querem agir. Quando dizem assim que o adolescente é inconseqüente, não está preocupado com nada, é egocêntrico, é um ledo engano. Abra espaço, facilite, prepara as coisas, organiza e prepara as coisas e põe ele lá.
P-Os poderes públicos, os órgãos superiores têm, de alguma maneira, incentivado isso?
R- Tem incentivado teoricamente, mas é aquilo que estou falando: não existem facilitadores. Por exemplo, só para vocês terem uma idéia, esse projeto da Abrinq, esse projeto "Fazendo história", lá no Equipe, em escola particular, eles tiveram... a Abrinq que estava dando respaldo, a escola deu uma sala e tinham uma perua para ir na favela, para ir e para voltar e fazer essa leitura, e lanchinho. Os nossos alunos pegam os livros, põe nas costas, em dia de sol escaldante, sobem o Butantã com todos os livros nas costas, atravessa, vai pegar um ônibus lá em cima e vai ler para as crianças e depois volta com a língua de fora, porque entraram na escola às sete da manhã e voltam às quatro da tarde. A nossa merendeira que é a mãe de todo o mundo, prepara um suco,umas bolachinhas, algumas coisinhas para essas crianças, ela sempre arranja um jeitinho de dar... sabe, hoje nós temos apoio da direção para dar uma força, mas não tínhamos. Então é assim, sabe, arranja um jeitinho, um biscoitinho para essas crianças não irem com fome.
P- Por que a rejeição em relação à questão da monitoria (sobre um relato da professora de matemática, ouvido na sala dos professores), aonde que pega?
R- Esse caso é diferenciado.
P- Quando eu estava obtendo o telefone de alguns professores lá na secretaria, do ponto de vista do secretário, o bom professor é aquele que não dá trabalho, aquele que não falta, aquele que entrega tudo em dia, etc e tal. Do ponto de vista profissional, o bom professor é aquele que, como ela, dedicadíssima, etc, mas do ponto de vista do aluno, esse não é o bom professor.
R- Olha, é interessante, tem os dois lados aí, porque esse projeto especificamente, eu tenho documentado a opinião dos alunos, sem o nome deles, fazendo uma crítica, e é impressionante eles dizendo – (acabou) - são favoráveis, dizem: nossa, como eu aprendi matemática, aprendi mesmo, tinha medo, não falava. É uma coisa interessante, porque a proposta, em tese, é muito interessante: tira o professor do centro, e centra no aluno que coopera. Então, seria o aluno com dificuldades sentando com o aluno que tem mais domínio daquela disciplina, um ajudando o outro, dentro de um esquema de registro muito bem pensado. O grande salto aqui é o registro muito bem-feito. Como eu quantifico, como eu vou dar nota nesse trabalho de grupo. Então é interessante como se trabalhou isso, o próprio aluno desenvolve a autonomia e o pensar, inclusive a disciplina, como também uma responsabilidade de cada um. Cabe a mim envolver meu colega, sabe, e ir buscar lá fora, não deixar com que aquele outro me atrapalhe.
P- Mas como eles podem gostar da aula sem gostar do professor?
R- Olha, por incrível que pareça rolou, porque eles têm muita dificuldade com a matéria e eles aprenderam essa matéria, porque tirou o centro do professor, percebe... mudou a relação. O professor não está mais na frente da lousa, pontuando e pontificando, mas...
P- Isto é o projeto de monitoria?
R- Específico deste caso, neste caso especificamente, o projeto de monitoria interna, dentro da sala de aula, eu vejo assim: é tirar do centro o professor, colocar em todos os momentos, porque tem momentos para sistematizar, colocando o aluno, a linguagem do aluno, a maneira como ele vê, trocando entre eles, que é este o caminho - a progressão como construção do conhecimento, que é essa a proposta, você não pode avaliar a produção, o produto final, é

aquele processo de longo prazo... esse problema da construção é um outro entrave da dificuldade da política educacional. Uma coisa, você vê: minha filha estudou na Escola da Vila - eu tenho um exemplo lá em casa, o que significa construir... sabe, são autônomos, sabe, escrevem, já é uma maravilha. Agora a construção do conhecimento, que é um processo para ser construído com o professor ao longo do tempo é dificultada, quase impossibilitada pelos mesmos motivos que acabei te colocando, sabe, dificuldades de todo tipo, sabe, a mesma coisa: professor não tem condições de se capacitar porque ele dá aula em 500 lugares, não tendo... por exemplo, como é que se constrói conhecimento coletivo se eu não tenho as pessoas comigo lá no HTPC?

P- Recursos também, eu diria, humanos?

R- Sabe, é um rádio para a escola toda. Sabe, o fato de não ter o professor no HTPC inviabiliza, não adianta, não existe possibilidade de se trabalhar porcaria nenhuma. E por que que eu não tenho? Porque um faz o HTPC não sei em que escola, o outro faz HTPC em outra escola, um faz um horário não sei o que, eu tenho professores, por exemplo, 5 - é significativo - que tem a maioria das aulas comigo e fazem à noite, porque não tem nenhum tempo.

P- Quantos professores você teria de manhã, no total?

R- Agora eu não tenho o número exato, mais ou menos, eu devo ter uns 20, 25 mais ou menos. Não, menos, acho que uns 20.

P- Então você está respondendo para mim indiretamente as coisas, porque... eu tenho uma perguntinha assim: houve mudanças no projeto pedagógico, na avaliação educacional, em decorrência dessa política, quer dizer, vocês fazem essas mudanças, mas não necessariamente vocês atrelam isso a uma imposição da política, de forma nenhuma... é uma coisa espontânea de vocês...

R- A coisa é assim, existe uma imposição, a gente sabe que existe, mas eu vejo como uma construção, o caminho mais democrático é a construção do conhecimento, que você realmente respeita o potencial de cada um e oferece igualmente a oportunidade a todos e vai trabalhando segundo... mexendo com as habilidades ao longo do processo, aquela coisa toda...

P- Porque na verdade, tudo que você está me colocando, você defende essa política...

R- Sim.

P- Luta e age de acordo com essa política...

R- Assim, junto com os professores efetivos que estão aqui - olha, o que os professores fazem é milagre...

P- E a avaliação deles?

R- A avaliação dos professores é aquela avaliação que é a que os próprios parâmetros colocam, a gente vai estar avaliando dia a dia a produção... o que a gente está querendo uniformizar, e a dificuldade é não ter o HTPC junto, então fico entrando em sala de professor para poder tirar uma proposta coletiva, registrar de uma maneira... não é igual, mas comum, para poder fazer esse registro. É facilitar para todos os professores, para quando chegar um novo, ele dizer assim: a gente tem essa forma de registro. Sei lá, sabe, fazer uma planilha de grupo, por exemplo, que essa professora conseguiu: uma planilha na qual o próprio grupo registre sua avaliação no cotidiano, auto-avaliação. Então estes facilitadores, saber, ter uma sugestão de planilha que cada um tem, bota a sua idéia, então vai sensibilizando. Temos agora três ou quatro formas plausíveis para a gente poder trabalhar. Então esse registro de avaliação, que eu acho que está pegando um pouco, sabe, a gente ter uma forma melhor de quantificar essas coisas. Então, por exemplo, qual a importância do caderno, a produção. Agora o caderno não pode ser apenas uma cópia. Como a gente vai avaliar, por exemplo, então este aluno só

tem oralidade. No grupo, ele tem uma desenvoltura, mas tem muita dificuldade na escrita. Como é que vamos fazer para conseguir avaliá-lo na escrita? Ele vai ter uma avaliação, e como vamos resolver isso? É esse registro que está pegando... O protagonismo não é apenas uma estratégia para ele melhorar seu desempenho em sala de aula. mais que isso, é uma estratégia para fazer com que o aluno exercite valores - que eu acho que é o objetivo final da escola, mudar para melhor - que está dentro dos PCNs. Uma coisa está muito ligada à outra. Então, por exemplo, o aluno com o rádio, nós desenvolvemos, tinha aulas de português que apresentam muita dificuldade, conseguimos envolver o professor para que faça o aluno trabalhar textos voltados a um programa de rádio. Então, a análise de texto de música, poéticos, textos humorísticos, então a linguagem direta e indireta, teatro, por exemplo. Então, nós fazemos uma qualidade, trazemos um projeto para o professor, então este projeto de fora está sugerindo um projeto dentro e como o aluno está levando este projeto lá fora, ele está motivado para assumir dentro da sala. Então, as duas coisas, a arte está ligada. Mas ele não tem tempo de refletir e sistematizar o seu trabalho, o professor não é um intelectual. Eu estava lendo um livro, o professor como um intelectual, da importância de sistematizar seu trabalho... etc. O professor da escola pública apaga fogueira. Ele realiza coisa que em nenhum país existe, deve existir, com esta criatividade. Então, o que acontece: executa. Eu estou pensando no professor aqui como aquele núcleo de editor de texto - efetivos que, de alguma forma, passam comigo nos HTPCs. Ele faz isso no cotidiano, a qualidade das aulas é interessantíssima, muito boa, e ele trabalha o construtivismo, embora não se possa nem falar nessa palavra, por ser imposta.

P-E existe uma rejeição muito grande por ser imposta?

R- Ele trabalha, só que são raras as oportunidades de fazer o professor refletir intelectualmente, sistematizar seu trabalho. Por exemplo, negócio de verbos, aí eu gostaria que você assistisse a esse HTPC, eu acho um caminho muito interessante para se fazer isso, é pegar, por exemplo - nós fazemos eventualmente, uma aula que deu certo, os alunos amam, a coisa sai boa, você percebe que existe isso. Você prepara para o HTPC, o professor vai dar essa aula para os colegas.

P- A gente estava falando que eu acho interessante isso, porque o professor não tem a consciência da política. Seria a questão da rejeição, da imposição, que fizeram...

R- O outro lado da não-reflexão do seu próprio trabalho, ele muito não tem consciência do que está fazendo. No (...) ficou muito claro, o pessoal que era assim... se opunha a todas as propostas dos parâmetros, e na sala de aula faziam um trabalho exatamente dentro da proposta. Tem até uma professora que eu amo, gosto muito, uma professora que tinha lá, que depois de muitos anos que eu estava lá, ela percebeu, puxa vida, mas então ela mudou a postura dela, mas então realmente não era aquilo que ela pensava. Porque tem um discurso que visa o senso comum, superficial, mas o que está faltando é esse momento de reflexão... mas não, veja: a grande coisa é não se chegar com texto teórico, fazer o pessoal ler, que é o que a gente sempre faz: você pega um texto dos parâmetros, um texto justificando, um texto intelectual, interessante, fantástico, você chega, o professor não vê nenhuma relação com sua prática, você fala: é evidente! Você tem vontade de socar o professor. Como é que ele não vê? Eu vejo, mas o professor não está vendo, ele está fazendo, e eu ficava pasma. Então, é porque ele não está refletindo, ele não tem tempo, ele não tem espaço... então, o que tem de ser feito, partindo desta prática do professor, é fazer um exercício coletivo de análise, como a gente faz a correção coletiva de um texto na sala de aula.

P- Mas eu vou te dizer uma coisa: e você, por acaso, tem tempo? Por que você faz?

R- Essa reflexão, como coordenadora, eu não estou na sala de aula, é diferente. Eu tenho o que... 5h, tem 70 coisas me estimulando e tenho que ter respostas rápidas, que se não forem competentes, eu sou massacrada e expulsa, condenada à fogueira... então eu sou obrigada a correr atrás para poder sobreviver nesse tiroteio. Correr atrás do teórico e me organizar para poder dar conta. O professor não precisa desse respaldo de teoria pedagógica no dia a dia dele da sala de aula, para dar conta do conteúdo e do trabalho dele.
P- Quer dizer, na verdade precisa, mas ele não tem a condição...
R- Ele tem a necessidade, precisa disso, mas ele não é cobrado, porque um coordenador, se é feita uma pergunta: o que você entende por construtivismo? Se você fizer: ahn, ahn, não, tem que pegar na hora e dizer: construtivismo é isso... então, essa resposta intelectual, teórica, você é requisitado constantemente pelo professor, inclusive para ver até que ponto você está sabendo o que está fazendo e você só vai encontrar legitimidade, quando você pegar e falar assim: olha, não tenho muita clareza, mas estou vendo assim, assim. Semana que vem, vamos pegar um texto e aprofundar? Mas eu chego com um texto, quer dizer, então, eu tenho que estar correndo atrás. É diferente do professor, o que ele é requisitado, não é assim o tempo todo, falar coisas que pressupõem essa informação.
P- Uma perguntinha bem besta: ele poderia fazer isso ou ter feito isso com maior competência no curso de formação?
R- O curso de formação poderia dar, assim... eu acho que, eu não refleti muito sobre isso, mas eu acho que os cursos, a parte pedagógica, eu vejo que os jovens estão vindo mais bem formados, mais lidos, mas acho que a academia ainda... pelo menos, o pessoal que vem da Usp, acho que a PUC talvez seja diferente, eles vêm assim muito românticos e um pouco vaidosos, aí eles chegam aqui e o aluno pega assim, esculhamba com ele, aí ele fala assim: eu ouvi muito essa frase, é assim: eu estou jogando pérolas aos porcos, ouvi isto. E ouvi também a pessoa dizer assim: eu não me formei para aguentar esse tipo de coisa, e por aí... é aquela coisa assim... de que... vem com uma idéia, uma coisa muito forte de vaidade intelectual, e pouco compromisso...
P- Vaidade intelectual é bom, né?
R- Atualmente está terrível. Agora eu estou recebendo uns jovens assim, encantadores, que fica assim, meu Deus, isto aqui é um massacre, eu não sei nada... com uma postura assim tão encantadora mesmo: "eu queria fazer alguma coisa e não estou conseguindo"... sabe, aquela boa vontade, e aí a gente...
P- Só o tempo e a convivência que vão permitir essa consciência, L., essa vivência social que não se aprende na escola.
R- Então, o que eu noto é assim: tem que ter um espaço para que as pessoas caiam na real, sabe? Uma coisa é você ler a palavra massa, povo, outra coisa é você sentir o cheiro do povo e das massas, sabe? Então, e isso daí choca, e isso daí agride, e isso é muito interessante. Vem gente aí, sabe... por isso que eu sou meio arredia a discurso, vem com um discurso e daí chega e diz: nossa, mas esse banheiro fede, e se choca, "onde se viu a escola onde o banheiro fede", sabe, na escola onde 500 alunos usam o mesmo banheiro depois de 4h, então as pessoas... até por aí, é coisa bem classe média, eu digo: nossa, realmente, isso é verdade, vamos ver o que é que a gente pode fazer, juntos nós podemos fazer, para resolver esse problema... e então eu acho... que é muito difícil. Olha, a mesma coisa, a gente tem que tomar cuidado com o texto teórico que a gente acha que é adequado, mas que o professor tem que, primeiro, dar uma parada. Então, esse trabalho do professor no HTPC é fantástico. Quando existe, o professor, por exemplo, apresenta sua aula, que ele trabalha o construtivismo, que ele trabalha tudo

aquilo que a gente estuda e você vê pelo tempo que ele ainda não tem consciência, e ele começa a discutir, ele começa a mostrar, aí você apresenta um texto para subsidiar, ali do lado, conforme o professor vai mostrando, você fala: um minutinho, professor. Gente, lê a terceira frase desse texto. Tá vendo como você faz exatamente o que está aqui, você está fazendo? E você vai lendo trechos desse texto à medida que o professor vai dando sua aula e aí você vai na lousa, pega e vai colocando a aula do professor, as habilidades que ele está trabalhando.
P- Você tem feito isso nas HTPC?
R- Sim, nas HTPC.
P- Tua pauta de HTPC tem sido projetos e esse tipo de atividade?
R- Olha, tem muita coisa. Às vezes, a gente tem uma coisa proposta e pinta, sabe como é que é, uma questão disciplinar cabeluda, a gente acaba discutindo, mas a proposta mesmo é trabalhar um ou dois textos que eu chamo aí, brincando, de pretinho básico, que vai e volta, vai e volta, sabe, você lia o mesmo texto quase o ano todo...
P- E o que vocês estão lendo?
R- Olha, tem algumas coisas, por exemplo: tem um trabalho que eu tirei da biblioteca virtual da USP, que são subsídios para os parâmetros, tem coisas muito interessantes. Esse texto, você tem... os conteúdos, por exemplo, toda uma discussão sobre conteúdos, vários textos para os parâmetros, não tem um autor, tem sido muito úteis.
P- Então, de uma forma bem geral, para a gente estar fechando e eu te dar uma folga, você diria que os professores hoje estão mais resistentes à progressão continuada, sobre essa questão do aluno permanecer na escola, ou isto está abrindo, o que você acha? Ao longo desses quatro anos tem melhorado a aceitação do aluno não ficar retido, de não ter essa chaga que é a retenção dentro da escola?
R- Essa não seria a pergunta, a pergunta é outra, eu acho assim: o professor, em condições ideais, você acha que, se houvesse condições, isso, isso e isso da progressão, essa é a pergunta... e o professor vai dizer: sim. Eu vejo assim, na escola, não é hipótese, é uma experiência, chegou no final, quando eu saí de lá, uma boa parte, se a pergunta fosse essa, falaria: claro que sim.
P- Mas daí, como não tem condições, ele prefere penalizar o aluno?
R- Não, não, não é isso. Porque o aluno vai ficar... não é isso, a pergunta toda... primeiro a pergunta...
P- Eu jamais faria essa pergunta do jeito que eu coloquei, agressiva... a pergunta, primeiro, seria outra, em não tendo essas condições, o que você faz?
R- Então, eles vão dizer "O que nós estamos fazendo aqui"? Então, nós aqui estamos fazendo isso, nós não temos as condições ideais, mas nós temos trabalho... tentando construir...que quando eles percebem, na realidade eles fazem, o professor, a maioria, o nosso aqui...no (...) eu tinha lá, quanto? Comecei com uns 30% de professores trabalhando com construção, terminei, três anos lá, com uns 70%. Avançaram, sim, impressionante....você falou assim: mas como não dá, o professor vai continuar prejudicando, enfim, avaliando, não é assim. O professor não tem consciência, eu noto, os professores que estão aqui há muito tempo, que fazem HTPC comigo, eu noto que eles não tinham consciência que estão fazendo um trabalho incrível e quando eles vem, por exemplo, e notam que o outro fez um trabalho incrível, os alunos gostaram e a aula teve um sucesso, de qualidade, o professor adota, eu vejo isso aqui.
P- Mas por que ele quer reter, eu não consigo entender?
R- Não, não, eu vejo que aqui e nem no (...) e nem aqui, o professor não está preocupado em reter o aluno, ele está preocupado, o que nós temos aqui, você vai ver...

P- Mas eu ouvi aqui hoje... de professores daqui, por que o governo não volta o que era antes.
R- Isso você ouviu de algumas pessoas que começaram esse ano aqui e pessoas que não vão mudar nunca, são pessoas com quem você conversou hoje, são pessoas que têm uma postura bem dentro daquela coisa, olha (reluta em dizer)... meio fascista, mesmo uma coisa de vaidade.
P- Você diria que isso é quanto, em termos percentuais?
R- Com esta posição: eu quero reter,10%.
P- 90% apoiariam?
R- Não,10% neste extremo, desde que as condições... não é que apoiariam, eu diria que 60% está fazendo, mesmo que seu discurso seja contra, é muito interessante, se você for perguntar, por exemplo, mesmo essa professora que teve esse problema agora, ela não reteve quase ninguém o ano passado, não reteve ninguém. Nosso índice de retenção do ano passado, do colegial, onde não tem progressão continuada, foi baixíssimo, ficaram retidos apenas os alunos faltosos, analisa depois os números, é muito interessante, precisamos analisar os números. Apesar de todas essas dificuldades, esse paradoxo de não se conseguir fazer, a mais fantástica é a seguinte: definitivamente acabou com o monopólio do poder do professor tirano. Então acabou com aquela história de a avaliação ser arma autoritária do professor que monopoliza, isso foi a coisa mais importante nesse espaço de tempo. Desses poucos, que eu acho que não eram a maioria não, que ainda estão esperneando, é o caso de alguns que temos aqui, esperneando à insanidade. Os que são contra, por uma questão de princípio ideológico, eles são militantemente contra, chegando à beira da insanidade, perder isso...
P- Qualquer mecanismo democrático...
R- Perder esse poder é uma coisa que, é uma discussão pior do que discutir o problema do Corinthians.
P-... Diria o velho Erich Fromm, que aí já é uma questão de caráter...
R- É verdade, porque é, a princípio, de caráter, o professor que usa, usava, durante toda a minha vida era a coisa que mais me angustiou desde quando eu era professora: o professor que usa a prova para poder destilar, exalar todas as suas frustrações.
P-... E para filtrar os que podem prosseguir e os que não podem...
R- Sabe, eu acho que nem chega a essa sutileza, a esse refinamento, acho que a coisa é muito mais de caráter e de desequilíbrio, tem muito a ver com patologia, a vivência que eu tive, a experiência que eu tive enquanto professora com esse tipo de professor é patológica... e nós temos um caso,1 ou 2, toda escola tem um ou dois casos.

ENTREVISTAS
ALUNOS ADOLESCENTES

Comunidade Escolar Butantã

Rodolfo (retido) – *EscolaAlfa*

Rafael (retido) – *Escola Alfa*

Cíntia (não retida) – *Escola Alfa*

Cyntia (não retida) – *Escola Alfa*

Gláucia (não retida) – *Escola Alfa*

Joana (não retida) – *Escola Alfa*

Comunidade Escolar USP

Marco Aurélio (retido) – *Escola Ômega*

Isabel (retida) – *Escola Ômega*

Eleneide (retida) – *Escola Ômega*

Leonardo (não retido) – *Escola Ômega*

Elizabethe (não retido) – *Escola Ômega*

ENTREVISTA RODOLFO

P- O que representou para você essa reprovação na terceira série, como é que você, quando era criança, se sentiu quando foi reprovado?
R- Eu me senti um tipo assim: um pouco mal por ter repetido, que dava para eu passar, mas eu faltava muito, aí eu não gostei muito, mas aí eu fiz outro ano.
P- Por que você disse que dava para você passar?
R- Não, acho que foi por causa das faltas, se fosse por causa das notas, eu tinha passado.
P- Você não estava ruim de nota?
R- Não, foi por causa das faltas.
P- E a professora, o que dizia?
R- Ela falou para mim que tinha chance de passar, mas eu tinha que melhorar bastante, e parar de faltar.
P- Por que você faltava?
R- de um vez em quando, eu perdia os horários da escola, às vezes eu tinha que sair, e tinha médico.
P- Você tinha problema de saúde?
R- Não, era tipo assim: eu ia em dentista, daí faltava bastante.
P- Não era para brincar?
R- Não, tinha vez também que faltava quando não queria ir para escola, aí ficava chorando e minha mãe, tipo: deixava em casa.
P-Quer dizer que você ficou triste? Seus amigos foram para a frente, passaram e você ficou?
R- É.
P- No ano seguinte que você reprovou, o que mudou para você na escola? Foi você que mudou ou a escola que mudou?
R- No ano seguinte, fui eu que mudei bastante, que eu vinha para a escola todos os dias, estudava bem, prestava atenção em todas as aulas, entrava em todas as aulas.
P- Mas a escola mudou alguma coisa ou não?
R- Não, era a mesma coisa.
P- Você acha que o ano que você perdeu prejudicou a sua vida?
R- Prejudicou.
P- Em que?
R- Em termos de aprendizagem, eu fiquei atrasado, era para mim estar no primeiro colegial e aí eu tô na oitava série ainda.
P- E que diferença isso faz para você?
R- Porque eu já perdi dois empregos, porque, tipo: estou mal, na oitava série ainda e era para eu estar estudando à noite. Não deu para mim mudar para a noite e eu perdi o emprego.
P- Por que você precisava estudar à noite, para trabalhar?
R- É, trabalhar.
P- Você era um aluno brincalhão, bagunceiro ou não?
R- Eu brincava na sala.
P- Era normal (brincar)?
R- Normal.
P- Igual a todo mundo?
R- É, igual a todos.

P- Você não era nem mais nem menos?
R- Nem mais nem menos, eu só brincava, brincava muito.
P- Você se lembra como eram as aulas no primário? Você gostava da aula, da escola?
R- Gostava, os professores incentivavam bastante a gente, eles ajudavam, queriam você, tipo: bons alunos. Na primeira série eu fui bem, os professores gostavam de mim também, aí não teve nenhum problema.
P- Depois, quando você veio para cá, aí você já veio no ginásio, na quinta série, não é mais uma professora só, são diversos professores. O que essa mudança significa para você? Ajuda, atrapalha?
R- Ajuda, tem os professores, cada um tem seu estilo, mas ajuda bastante na aprendizagem do aluno.
P- E as suas aulas, o que você gosta da aula e o que você não gosta de uma aula?
R- O que eu, para falar a verdade, não gosto de fazer, é copiar muita lição da lousa, escrever muito texto, mas o que eu gosto dos professores é que eles explicam bastante as coisas, ajudam o aluno a ficar bem na escola.
P- Mas tem alguma coisa em particular que te chama a atenção e que faz você vir para a escola?
R- É que eu preciso passar de ano.
P- Isso é uma obrigação, não que você goste.
R-É...
P- Se você não precisasse disso para arrumar um emprego, você viria?
R- Viria, com certeza.
P- Por que, se você está dizendo que não gosta?
R- Eu viria para mim terminar logo os estudos, para mais para a frente eu ter um futuro.
P- Você acha que a escola é fundamental para você ter um futuro?
R- É, é isso mesmo.
P- O que você quer fazer nesse futuro?
R- Eu quero trabalhar, ter uma vida normal.
P- Trabalhar no quê?
R- No ano que vem eu acho que eu vou começar a trabalhar numa escola de computação com o meu irmão.
P- E o que é ter uma vida normal?
R- É trabalhar, terminar os estudos, poder sair depois do trabalho.
P- Você acha que a pessoa que não trabalha não tem uma vida normal?
R- Não querendo dizer isso, mas é que atrasa um pouco, você não acha? Quem não tem trabalho não tem dinheiro. Às vezes você quer ir num lugar e... hoje é aniversário da minha mãe, eu queria comprar um presente para ela. Se eu não tivesse perdido a terceira série, hoje eu tava trabalhando e eu podia comprar um presente para minha mãe que ela gostasse.
P- Fala um pouco da sua família.
R- Eu sou filho adotivo, mas, tipo assim: minha mãe gosta mais de mim do que dos outros irmãos. Por que eu sou o caçula dos irmãos né, eu tenho cinco irmãos e mora minha irmã Marina, meu irmão Paulo que é viúvo, a mulher dele morreu , e os dois filhos dele.
P- Eles são bem mais velhos?
R- São. Minha família é bem legal, tipo: todo mundo se importa comigo, minha mãe, quando eu saio, tipo: para alguma festa, ela se preocupa tanto comigo que ela não dorme enquanto não chego, depois que eu chego ela dorme sossegada.

P- E seu pai?
R- Eu não tenho pai, ele morreu - o marido da minha mãe - faz uns vinte anos.
P- Quando ela adotou você, já era viúva?
R- Já era viúva.
P- E como ela vive, de aposentadoria? Como é a situação econômica da sua família?
R- Meu irmão trabalha no Itaú, ele ajuda a fazer as compras de casa, minha mãe tem aposentadoria, minha irmã, tipo: tem uma sala de costura, ela pega algumas roupas para entregar.
P- Na sua casa moram quantos?
R- Eu, minha mãe, minha irmã, meu outro irmão, meus três sobrinhos e na frente tem outra casa que mora meu sobrinho e a mulher dele e a filha dele.
P- A família toda mora no mesmo terreno?
R-É. Minha outra irmã é policial e mora na zona leste, cidade Tiradentes.
P- Como é que você define a situação econômica da sua família?
R- É bem.
P- Vocês moram em casa própria?
R- É, casa própria.
P- Os seus irmãos têm carro?
R- Não, o viúvo não, mas o outro tem carro e minha irmã tem carro. Ela vem pra minha casa direto, ela tá grávida, vai começar a ficar em casa.
P- A solteira trabalha onde?
R- Em casa mesmo, ela trabalha fazendo aventais.
P- O que a sua família acha dos estudos? O que eles acham da escola, o que eles falam da escola para você?
R- Eles falam para eu estudar para ter um futuro na frente, para mim conseguir um emprego e para mim sair, seu eu quiser ter alguma coisa, eu preciso estudar. Minha mãe fala que até para ser lixeiro, hoje, tem que ter segundo grau.
P- E seus irmãos, e a sua mãe, têm instrução?
R- Como assim?
P- Que nível de instrução eles têm? A sua mãe, você tem idéia? Ela estudou até que série?
R- Minha mãe não completou tudo, estudou até o terceiro colegial. Minha irmã também, ela repetiu dois anos, repetiu dois anos, a sétima e oitava.
P- Mas eles chegaram até o segundo grau?
R- (sem convicção) É.
P- Todos eles?
R- Todos.
P- O outro que trabalha no banco, também?
R- Isso.
P- Eles incentivam você?
R- Incentivam bastante.
P- O que você entende que é a progressão continuada?
R- Ah, isso...
P- Você recebeu alguma informação, os professores conversam com você sobre isso?
R- Os professores falam bastante para mim sobre isso...
P- O que eles falam, o que você acha?
R- Na maioria das vezes eu concordo com eles, porque eles falam que tem que estudar.

P- Mas o que é a progressão continuada para você? Você sabe o significado dessa expressão "Progressão continuada"?
R- Não... mais ou menos.
P- O que os professores falam para você?
R- Eles estão falando bastante do provão que vai ter dia 28.
P- Mas até então, você não sabia o que é, você não sabia que você não ia ficar reprovado?
R- Saber, eu sabia...
P- Sabia que não ia reprovar mais?
R- Sabia.
P- Isso você sabia?
R- Sabia, mas mesmo assim, eu continuei estudando bastante, me esforçando.
P- Então, você sabia que não ia repetir, e você continuou estudando?
R- Continuei, normal.
P- O que você acha de não repetir na escola? Você leu o depoimento que você deu aqui? Você disse: "Eu sou a favor da progressão continuada porque quem não aprende passa sem saber". Mas você é a favor do aluno passar?
R- Não, não sou a favor...
P- Mas você escreveu aqui, ó: você era?
R- Mas agora, tipo: pensando bem, eu não sou a favor não, porque vai passar como se fosse tipo: "Burro" e, para passar sem saber nada, aí, tipo: e como vai fazer quando tiver alguma entrevista para um serviço, como vai ficar? Ele vai procurar, não vai saber escrever, não vai saber conversar com as pessoas, com gente assim, vai ficar só falando na gíria, aí vão perceber.
P- Quando você disse que era a favor, será que você foi influenciado pelo que a professora falou, você tem lembranças disso?
R- Não, não tenho muitas lembranças não.
P- Você não lembra por que falou que era a favor? Será que você falou porque uma vez você ficou reprovado?
R- Não sei. Eu acho que não foi por causa disso não.
P- Ou porque talvez você não conhecesse direito?
R- Eu não conhecia direito, né, eu coloquei mais por colocar, que eu não sabia muito direito, para falar a verdade, até hoje eu não sei.
P- Você não sabia, porque até hoje você não tem noção muito clara. Então, você acha que esse negócio do aluno passar todo o ano não é bom?
R- Não.
P- Você acha que ele deveria ficar reprovado?
R- Acho, por isso que não vem ninguém pra escola. Os alunos não vem para escola, não entram em nenhuma aula, mas sabem que vão passar de ano.
P- É isso que acontece hoje em dia?
R- Não sei aqui na escola, os professores pegam muito no pé.
P- Tem muito aluno que vem, passa sem fazer nada, não se interessa?
R- Tem, em qualquer escola.
P- Como é que são suas notas?
R- As minhas notas nesse último bimestre estão melhorando, tipo: em história eu estou com notas boas, em educação artística, em inglês.
P- Comparando com seus colegas, você é um bom aluno, regular ou um aluno fraco?

R- Não sou um bom aluno, né, sou um aluno regular, assim, tipo: eu tento me esforçar bastante, mas tipo: tem vezes que eu nem me interesso.
P- O que você tem mais dificuldade?
R- Eu tenho mais dificuldade, tipo: de aprender algumas coisas, assim, né, que... as matérias... tipo...
P- Quais?
R- Mais assim, português.
P- Português, você tem dificuldade?
R- Um pouco. Só.
P- E matemática?
R- Os dois, português e matemática.
P- E as suas notas boas são em que matérias?
R- (não sabe bem, demora para responder) são história, artística , em inglês e ciências, eu acho que geografia, português e matemática eu estou com nota vermelha.
P- Agora, conta o quê você ia falar da música?
R- É, tipo: eu escrevo umas letras, tipo: eu tenho um grupo com os colegas meus daí, que é um grupo de rap, né, entendeu?
P- Aqui na escola?
R- Não, aqui na escola não, tipo: eles estudam aqui, mas estudam à noite, tipo: a gente se conheceu, tipo: uns três anos atras, tipo: veio a idéia assim, nesse ano, tipo: uma inspiração aí dos outros grupos...
P- Você não sente falta de saber melhor português, para escrever melhor?
R- Então, por isso que eu quero aprimorar mais ainda, para saber escrever melhor, entendeu?
P- Você sabe que você fala muita gíria?
R- Sei, falo.
P- Você fala direto, você fala muito "Tipo". Você já percebeu?
R- Já, tipo: é que nem agora... sabia. Já. E, tipo: é quase um vício.
P- Você acha que a sua linguagem com gíria atrapalha, pode atrapalhar?
R- Pode, mais para frente pode, que nem os alunos que eu tava falando, né, que não aprende nada na escola e para procurar um serviço, aí, tipo: não sabe falar com ninguém, assim, tipo: só fala na gíria, mano...
P- Você alguma vez teve problema de indisciplina?
R- Algumas vezes já.
P- Por que motivo, o que você aprontou?
R- Ah, teve uma vez que foi, tipo: foi besteira minha, eu pulei na outra escola e a diretora da outra escola pegaram eu e mais uns colegas meu.
P- Mas o que você aprontou?
R- Umas meninas tinham chamado a gente para pular lá.
P- Pulou dentro da escola?
R- É, tava nessa escola e, pulei para o (...), aí a diretora dessa escola me pegou, eu tomei uma suspensão de três dias.
P- Três dias, logo de cara? Mas você já tinha sido suspenso antes?
R- Não, é que eu tava na aula vaga...
P- Você cabulou aula?
R- Não, tava em aula vaga conversando com umas meninas, eu e uns colegas meus, aí elas falaram: vem aqui para esse lado, vocês estão em aula vaga ... aí a gente foi, né, a gente tava

conversando com as meninas e a diretora chegou, um colega meu estava com a camiseta do (... nome da escola), estava escrito (...), ela disse: vocês não são daqui? A gente falou: não. Então, pula de volta, que eu vou falar com a diretora.
P- Tá, mas isso não é sempre, você não é dos mais bagunceiros?
R- Não.
P- Dentro da sala, o que você gosta, que tipo de aula você gosta? Dê um exemplo do que acontece na aula, que te chama a atenção, que faz você ficar ligado.
R- Eu gosto bastante de assistir a aula de história.
P- Por quê?
R- Porque fala das coisas que aconteceram no passado e as coisas que acontecem agora também, né, hoje.
P- Você gosta de política?
R- É.
P- É um interesse seu?
R- É.
P- Mas eu estou pensando no professor, o que o professor faz, o bom professor, que chama sua atenção?
R- O jeito do professor. Cada um tem seu jeito, tem uns que são assim meio chato.
P- O que é professor chato?
R- Você vira para o lado para pedir alguma coisa emprestada como, tipo: um corretivo, assim, aí o professor já grita com você: "pára de conversar, senão vou prender sua carteirinha, vou colocar você fora da sala".
P- Professor muito autoritário?
R- É.
P- Você gosta de professor mais suave?
R- Tipo assim: mais suave, eu não sinto muito bem com os outros professores. Eu não tenho nada contra nenhum professor.
P- Você se dá bem?
R- Me dou bem com todos os professores.
P- O seu relacionamento com todos os professores é bom. E com as outras pessoas, com os alunos, os funcionários da escola, como é o seu relacionamento?
R- Também é bom, eu converso bastante c'a Cida, com a inspetora de aluno.
P- Com os outros funcionários da escola você tem algum tipo de relacionamento: diretor, vice-diretor...
R- (... cita o nome da coordenadora): de vez em quando eu venho aqui na sala pedir alguma coisa, mas... é normal o relacionamento, me tratam bem, eu trato eles bem também.
P- O que falta para a escola ser um lugar bacana, agradável, para os alunos aprenderem mais, se interessar mais?
R- Nessa escola, em termos de aprendizagem, não falta nada, os professores são excelentes, mas assim, tipo: para escola, falta professores de educação física, eles darem algum esporte, futebol, assim... futebol. Tem professor que manda você ficar correndo, dar várias voltas em volta da quadra, falaram para mim que, antes, algum aluno que viesse sem cortar as unhas das mãos, feitinhas, cortadas, dava suspensão, tiravam a carteirinha. Assim, o aluno não perde tempo cabulando, ele vai se interessar.
P- Além de esportes, o que mais? A escola tem recursos, tem vídeo, espaço, discutem depois?
R- Tem.

P- Tem grêmio?
R- Esse ano não, mas o ano passado tinha.
P- E o que o grêmio fazia?
R- Fazia várias excursões, organizava festas aqui na escola, ajudou a fazer limpeza na escola, deixou a escola melhor, hoje a escola é bem melhor do que era, antes não, tipo assim: a única coisa que eu não gostei que fizeram aqui foi que separaram.
P- Você acha que era melhor aquela escola imensa?
R- Para mim era melhor, tinha várias amizades, tinha muitas pessoas legal...
P- Mas ainda é uma escola grande!
R- É, mas para mim, era melhor do jeito que era antes.
P- Você acha que melhorou depois que dividiu aqui, na questão de disciplina, conservação do prédio?
R- Melhorou bastante, os diretores fizeram uma coisa que a maioria dos alunos gostou e, tem uns que concordam comigo assim, que deveria ter duas escolas numa só, entendeu?
P- Você ajuda no serviço da sua casa?
R- Ajudo.
P- Você não trabalha fora?
R- Por enquanto não.
P- O que você faz?
R- Quando eu chego meio-dia em casa, eu arrumo a minha cama, meu quarto, minha mãe dorme na sala, no sofá-cama, eu fecho o sofá, às vezes, tem vezes, eu varro o chão, lavo a louça, limpo a casa do meu irmão, ajudo minha irmã a olhar as crianças.
P- Você acha normal? Numa boa?
R- Normal.
P- Não tem esse tipo de preconceito?
R- Não.
P- Você falou com naturalidade que é adotado, você sabe que tem algumas pessoas que rejeitam um pouco. Você acha que pelo fato de você ser adotado, isso criou um problema para você?
R- Não.
P- Você conheceu sua mãe biológica? Sua mãe de verdade?
R- Conheço, eu a vejo freqüentemente no Rio Pequeno andando, ela até me cumprimenta e eu cumprimento ela.
P- Mas você não tem contato?
R- Não.
P- Isso não afetou você?
R- Não, para mim é normal, eu penso assim: se eu tivesse naquela família que eu nasci, eu não estaria agora como eu estou.
P- Por quê?
R- Ah, sei lá!
P- Ela não tinha recursos?
R- Não.
P- Não podia te criar mesmo?
R- Ah, não tinha condições mesmo.
P- Você tem outros irmãos lá, você conhece?

R- Conheço. Metade até está preso, por isso que eu falei, se eu fosse dessa família, acho que nem estudando eu estava.
P-Então você tem contato, assim, pelo menos você vê...
R- Vejo, eles moram aí, na estrada da politécnica.
P- Como foi a sua mãe pegar você, ela conhecia essa família?
R- Conhecia
P-. Com quantos anos?
R- Cinco dias. Bebê.
P- A sua mãe é branca ou é negra?
R- É branca, minha família toda.
P- você tem algum problema em relação a isso na sua família?
R- Nenhum. Minha mãe gosta mais de mim do que dos meus outros irmãos; meus irmãos, tem vez, às vezes, ficam com ciúme de mim.
P- Você até ficou encabulado de falar...
R- Hoje é aniversário da minha mãe.
P- Você se sentiu constrangido de responder a essas perguntas?
R- Não. Normal.
P- Você gostou de dar sua opinião?
R- Gostei.

ENTREVISTA RAFAEL

P-Você é um aluno que tinha repetido o CB, tá certo isso?
R- Tá.
P- Você repetiu o CB, você marcou uma cruzinha. Primeiro lugar, eu queria saber de você, na sua lembrança, por que você repetiu de ano, você lembra?
R- Eu acho que por causa da bagunça.
P- O que você achou de ter repetido de ano?
R- Muito ruim.
P- Por que é ruim?
R- Porque fica atrasado do pessoal da nossa idade.
P- Perdeu os amigos?
R- Perdi alguns amigos.
P- O que mudou depois que você repetiu, o que mudou na escola e em você?
R- O meu modo de pensar e de agir.
P- Mas, com oito anos, o que você mudou de pensar, você lembra?
R- Lembro na segunda série aqui, na escola, eu era muito bagunceiro e a professora não ensinava muito os alunos.
P- A professora nova ensinava melhor?
R- Ensinava.
P- Então você acha que a professora era igual ou era melhor, o que mudou? A escola que mudou, ou você que mudou?
R- Os 2.
P- Conta um pouco da professora do ano que você repetiu.
R- A professora não se envolvia com os alunos, ela ensinava sempre separado - os melhores e os piores, eu acho que não é assim que devia ser. Devia ser todo mundo junto, igual - ensinar, devia ser igual para todos.
P- Foi na primeira vez que você estudou?
R- É.
P- E na segunda vez, como é que era?
R- Melhorou, porque a professora ensina todo mundo certinho, sem nenhuma discriminação.
P- Você acha que a primeira discriminava?
R- Discriminava, deixava sem fazer nada, já a outra conhecia melhor, conversava muito com nós.
P- E você também mudou?
R- Mudei.
P- Por que você acha que os alunos repetem de ano?
R- Muitos porque não se envolvem com a escola, com nada, também porque alguns professores não ensinam a matéria direito, falta.
P- Só isso? Falta de envolvimento e os professores não ensinam a matéria direito? Tem outros motivos que você acha, ou não? Você acha que alguns alunos têm mais dificuldade que outros?
R- Alguns têm.
P- Por quê?

R- Porque desde as outras séries que eles vêm esperando, os professores não ensinando, aí eles vão passando sem saber nada.
P- Mas naquela época, não tinha progressão continuada, então o aluno podia repetir, tanto é que você repetiu, né?
R- Eu repeti.
P- Então não é assim - o aluno ia passando sem saber nada - ele ficava.
R- Mas tinha professores que passavam assim mesmo.
P- Mesmo assim, tinha professores que passavam alunos sem saber nada?
R- Tinha dificuldade, a professora não insistia na dificuldade, ela passava o aluno com aquela dificuldade mesmo.
P- E você acha que ficou reprovado e a professora tinha razão de reprovar, ou não.?
R- Tinha.
P- Estava fraco mesmo?
R- Estava.
P- A reprovação te trouxe algum benefício ou te prejudicou?
R- Os dois, benefício porque eu aprendi mais coisas, prejudicou porque eu fiquei atrasado das outras pessoas da minha idade.
P- E o seu sentimento em relação a isso?
R- Eu fiquei triste porque repeti.
P- Triste?
R- Mas depois eu melhorei.
P- A família reclamou de você repetir?
R- Minha mãe falou bastante.
P- O que ela falava?
R- Falou um monte, que eu repeti, que não estudei direito.
P- Mas ela falou lá alguma coisa diferente que você ficou sentido?
R- Não.
P- Você vai pensar nas aulas daquela época e nas aulas de hoje. Na escola daquela época e na escola de hoje: como era a qualidade das aulas antes e como ela é hoje?
R- Antes era muito melhor, porque hoje o aluno não vindo para escola, passa de ano de qualquer jeito, tem alguns alunos que não se envolvem com a matéria.
P- Você está falando do aluno e eu pedi para você falar da aula.
R- Então, da aula mesmo...
P- Fala mais do professor, o que é professor que nem se liga?
R- Professor que sabe que o aluno não vai aprender, não ensinam o aluno direito.
P- Tem professor que faz isso?
R- Tem.
P- São todos, ou não?
R- Não, é exceção.
P- E antes, tinha professores que não se incomodavam, você falou agora pouco.
R- A minoria que não se incomodava, a maioria... por isso que muitas pessoas repetiam, porque queria que o aluno estivesse cada ano melhor.
P- Você acha que isso tem a ver com a progressão continuada ou tem a ver... porque naquela época você estava no primário, e no primário só tem um professor e agora você tem uma porção... Qual é o motivo desse desinteresse do professor? É porque antes era um só para uma

classe? Você acha que a qualidade da aula tem a ver com esse fato ou tem a ver com a progressão continuada?
R- (pensando muito, custa a responder) Com a progressão continuada.
P- Você lembra de alguma aula que você tenha gostado, algum assunto que você gostava de aprender antes e agora?
R- Antes eu gostava muito de história.
P- Com a professora do primário?
R- É.
P- E agora, qual a aula que você gosta?
R- Aqui eu gosto é educação física, algumas partes da matéria, tem algumas que eu acho chata.
P- É a matéria em si ou o jeito de ensinar?
R- (rindo) a matéria em si.
P- O que você não gosta?
R- (responde rápido) português.
P- O que você gostaria que acontecesse em uma aula para você se interessar?
R- (pensando muito, não sabe responder)... uma aula animada, aula chata não dá.
P- O que é animada?
R- Aula com alegria, tem professor que é muito chato, tem gente que só sabe reclamar.
P- Com alegria?
R- É lógico.
P- E problema de disciplina, você já teve?
R- Teve um ano que eu tomei umas 15 suspensão.
P- Por que você era suspenso?
R- Acho que eu bagunçava demais.
P- O que é bagunçar, hoje?
R- Fazer nada, brincar na sala, botar fogo, que fizeram isso já na sala...
P- E por que você fazia essas coisas?
R- Por que eu não me interessava com a matéria de uma professora específica.
P- Por que você fazia isso? Para sair da aula? O que você ganhava com isso?
R- Porque eu gostava da bagunça, até hoje...
P- Como estão as suas notas este ano?
R- Ih, não das melhores...
P- Você vai passar ou vai repetir?
R- Ah, não sei. Eu acho que vou passar.
P- Por quê?
R- Ah, porque... não sei, porque, porque... não sei.
P- Você falou que não está bem, como é que você vai passar?
R- Porque sim. Bem nas matérias não, mas tem algumas provas, assim eu me envolvo, eu tiro nota boa, eu me envolvo.
P- Então, você tem que fazer uma idéia, você tem oito matérias: você está ruim em todas as oito?
R- Não.
P- Em qual você está ruim?
R- Em 2,3...
P- De 8, duas, 3 , você está ruim e as outras, você está bem?

R- É, eu acho que estou.
P- Mas você não sabe suas notas?
R- Eu sei, minhas notas, eu melhorei do bimestre passado nesse bimestre, mas eu não sei.
P- Se você fosse fazer uma aposta comigo para ganhar R$20, você apostava que você ia passar ou você ia reprovar?
R- Eu vou passar.
P- Como é o seu relacionamento com seus colegas, com seus professores e com os funcionários da escola?
R- Alguns colegas é... alguns até legais. Eu me dou bem, mas tem uns que são muito mala, não dá para envolver.
P- Por que não dá?
R- Porque eles se sentem muito... querem dar uma de bonzão.
P- Mais os meninos ou as meninas?
R- Mais as meninas.
P- As meninas querem dar uma de gostosona?
R- É, se sente muito.
P- Como, se sente?
R- Elas pensam que são bonitas, mas mete muita mala, tem algumas, mas não são todas.
P- Daí você não se dar bem com elas?
R- Eu falo, mas não direto, como eu falo com outras. Elas se envolvem mais com as meninas, não com os meninos.
P- Isso chega a dar briga entre vocês ou só coisa normal?
R- Normal.
P- E com os funcionários da escola?
R- Eu me dou bem com quase todos.
P- Tem alguém com quem você não se dá bem?
R- Com a baixinha da Kaiser.
P- Quem é a baixinha da Kaiser?
R- É uma mulher aí, é uma mala também. Uma tia véia. É uma servente.
P- Por que ela é mala?
R- Porque tudo que eu faço ela vai correndo falar para minha mãe, não dá, assim...
P- E com os professores, com a direção da escola, como é o relacionamento?
R- Ih, com alguns professores eu me dou bem, mas com alguns não.
P- Aqueles que você se dá bem, como eles tratam você?
R- Tratam como todos.
P- O tipo de tratamento, como é? É amigável, amoroso?
R- É amigável.
P- Aqueles que você não se dá bem, como é o tratamento?
R- A gente chama para explicar a matéria e ele não vem, eles ficam enrolando.
P- Quando você não entende, você pede para o professor explicar?
R- Algumas vezes.
P- Você se importa de falar um pouco da sua família?
R- Não me importo.
P- Como você classificaria sua família, ela é classe média, baixa, vocês são pobres, muito pobres, como você define isso?
R- Mais ou menos.

P- O que é mais ou menos?
R- Nem classe média, nem pobre.
P- Você mora em casa alugada?
R- Não, casa própria.
P- Quantos cômodos têm a sua casa?
R- 5.
P- Quantas pessoas moram lá?
R- Agora moram 4.
P- Quem são as quatro pessoas?
R- Morava eu, minhas três irmãs e minha mãe, agora eu, minhas duas irmãs, porque minha irmã casou.
P- Você tem pai?
R- Tenho.
P- Mas não mora com vocês? É separado?
R- Ainda bem. É.
P- Ainda bem?
R- Ainda bem.
P- Por quê?
R- Porque sim, pai enche o saco.
P- Mas em que sentido?
R- Em todos os sentidos. Porque o meu pai é mala mesmo. Ele é chato em todas as partes, desde a escola até em casa, não pode ficar até de noite na rua, não pode sair com os colegas de noite.
P- Ele ajuda sua mãe?
R- Nem sei, não falo muito com ele.
P- Mas você o vê sempre?
R- Sempre não, quem vê é a minha mãe e minhas irmãs.
P- Mas você não tem noção se ajuda sua mãe?
R- Acho que ele ajuda sim, minha mãe fala que ajuda.
P- Dá dinheiro, então?
R- Dá.
P- Ele tem outra família?
R- Tem.
P- Qual a instrução dos seus pais?
R- Minha mãe sempre conversa comigo para não fazer coisa errada.
P- Você sabe até que ano sua mãe estudou?
R- Minha mãe, acho que até a oitava.
P- E o seu pai, você tem idéia?
R- Meu pai completou, acho até que fez até a faculdade.
P- Seu pai faz o quê?
R- Hoje é segurança, acho que é segurança, tem um escritório também.
P- É policial?
R- Foi policial, depois ele saiu, falou que não aguentava mais.
P- E a sua mãe, trabalha?
R- Trabalha no banco.
P- O que ela faz?

R- Copeira.
P- E a suas irmãs?
R- Duas estudam e uma trabalha e está grávida, e eu trabalho.
P- As duas solteiras?
R- É.
P- Uma está grávida e a outra não?
R- Tá.
P- As duas trabalham?
R- Só a que está grávida.
P- Trabalha em quê?
R- No MacDonalds.
P- Você trabalha em quê?
R- Eu dou aula de informática.
P- Aonde?
R- Aqui do lado.
P- Você ajuda sua mãe, ou o dinheiro é só para você?
R- Eu dou pra minha mãe.
P- Sua mãe, quando você era menor, orientava você nos estudos ou você fazia tudo sozinho?
R- Minha mãe não, mas minha irmã sim, minha mãe mandava minha irmã me ajudar, ela era a mais velha.
P- O que a sua mãe acha que a escola é para você?
R- Um lugar para eu aprender para o futuro, aprender as matérias, falar direito.
P- E você, o que você acha que a escola é para você?
R- Para mim, é uma parte da minha vida.
P- Você espera o quê da escola? O que você ganha com a escola, ou você acha que não é nada?
R- Ganho, né? Mais aprendizagem, mais amigos.
P- É importante ter amigos?
R- Lógico..
P- Em questão de divertimento, o que você costuma fazer quando você está fora da escola?
R- Eu vou jogar bola, saio com os colegas à noite.
P- O que você vai fazer à noite?
R- Os moleques vão tocar, eu vou com eles.
P- Você toca algum instrumento?
R- Toco repique.
P- Você tem um conjunto?
R- Tenho.
P- Mas eles tocam em evento?
R- Em evento, mas agora só estamos ensaiando, porque nós íamos acabar com o grupo, mas resolvemos que não, tava dando muita briga, os moleques só queriam saber de namorar.
P- Na sua família alguém conseguiu melhorar a condição do salário por causa da escola?
R- (pensando) minha irmã.
P- Para trabalhar no MacDonalds precisa de diploma?
R- Bem, não sei, pede alguma prova lá...
P- O que você espera fazer depois que você acabar a escola?
R- Eu acho que eu vou fazer uma faculdade de educação física.

P- Do que você gosta é educação física?
R- É.
P- Tem vontade?
R- Eu tenho. Mas eu não sei o futuro.
P- Mas você precisa ter uma perspectiva, alguma esperança, então, você quer ser professor de educação física?
R- É.
P- E você, quando for professor, vai ser melhor ou pior do que os que você tem?
R- Ah, vou ser igual, eu acho eles legais.
P- Mas tem um que você falou que não!
R- Os de educação física, acho que todos são exigentes.
P- Os professores têm que ser exigentes?
R- Em algumas partes têm.
P- Qual a noção que você tem da progressão continuada? O que é a progressão continuada?
R- Para mim, é passar o alunos sem saber nada.
P- Alguém alguma vez explicou essa lei para você?
R- Esse ano que estão explicando mais para a gente, por causa do provão.
P- O que os professores dizem, que é para passar sem saber?
R- Não. Eles falam que o provão será desde a quinta série até a oitava, tudo que nós aprendemos, então quem não aprendeu nada na quinta série, na sexta, na sétima vai fazer o quê no provão? Vai repetir de ano. O ano que vem vão fazer uma sala especial para quem repetiu.
P- Você acha que o aluno tem que repetir ou ele tem que passar direto? Não estou falando de passar sem aprender, eu estou considerando assim: o aluno tem que aprender, se ele vem para a escola, tem que aprender. Você acha melhor ele ficar reprovado de vez em quando ou nunca ficar reprovado?
R- De vez em quando sim, para ele aprender.
P- A culpa pela aprendizagem é só do aluno?
R- Não é só do aluno, é da família também.
P- Como é que são as provas de vocês? Como você é avaliado?
R- Tem vários tipos de avaliação na escola, o comportamento, a personalidade da pessoa, as provas, por tudo.
P- Você acha que suas notas baixas são por causa do seu comportamento ou por que você não sabe mesmo?
R- Ah, comportamento.
P- Você sabe as matérias?
R- Eu sei, mas de vez em quando, dá preguiça de fazer as coisas.
P- Você acha que as aulas que você tem, elas têm qualidade ou não?
R- Este ano está tendo muita qualidade.
P- E antes, não tinha?
R- Antes, algumas matérias não.
P- O que você acha que a escola precisa para ser melhor, para dar certo?
R- Ajudar a comunidade, abrir a escola de sábado e domingo, os alunos vão querer estar na escola, vão ter mais vontade de aprender, não vir só para bagunçar, para zoar.
P- Quantos alunos têm na sua classe?
R- Acho que uns 38.

P- Todo mundo vem?
R- Todo mundo.
P- Para terminar: quando você respondeu, você era contra a progressão continuada, porque não vai ter aluno, não vão aprender... vou perguntar hoje: o que você acha da progressão continuada, quatro anos depois de estar funcionando?
R- Eu continuo com a mesma resposta, ninguém aprendeu nada, foi sem graça, quer dizer, foi legal, né?
P- O que é que foi legal?
R- Legal, porque desde a quarta série, todo mundo tá junto.
P- E o que não foi legal?
R- Porque muitas pessoas passou sem saber nada.
P- Você gostou de dar a sua opinião?
R- Gostei.

ENTREVISTA CINTIA

P- Você ficou reprovada alguma vez na sua vida?
R- Nenhuma vez.
P- Então você não pode dizer o seu sentimento sobre "como se você tivesse repetido". Você tem colegas que já repetiram?
R- Tenho.
P- Por que você acha que esses seus colegas repetem de ano?
R- Tem uns que não sabem aproveitar; o professor está ensinando e eles estão conversando, fazendo bagunça e eles não aprenderam antes, porque tem progressão continuada e, aí passou de ano e até agora não souberam nada.
P- Só por causa disso você acha que a pessoa repete de ano?
R- Falta de conversa também.
P- Conversa de quem?
R- Da família, dos pais.
P- Só isso, só depende do aluno passar de ano, de mais ninguém?
R- Do interesse.
P- De mais ninguém?
R- Do professor também.
P- E da família, dos pais, às vezes o aluno não pode ter problemas com a família para não passar de ano?
R- Pode.
P- O que você acha que é o fator mais importante para não passar: é a família, é dificuldade que o aluno tem, é o professor na sala de aula, que tem alguma responsabilidade nisso?
R- Acho que tudo influi.
P- Mas você só falou do aluno, do desinteresse do aluno.
R- Ah, o professor que não dá atenção para ele, que acha que faz bagunça, não deve dar atenção para ele, porque ele nunca vai querer.
P- Mas você acha que o professor tinha que olhar para isso?
R- Acho que sim.
P- Mas você não tem muita convicção?
R- Não (rindo).
P- Por que?
R- Sei lá.
P- Faz diferença ou não faz, o professor?
R- Faz.
P- Tem professor que ensina mais e que ensina menos?
R- Tem.
P- Tem professor mais interessado?
R- Tem uns que passa a lição aí e não explica, dá atividade para fazer, se entendeu, entendeu, se não entender...
P- Aí você dá razão para quem, para o aluno ou para o professor?
R- (indecisa) às vezes para o aluno, às vezes para o professor. Tem professor que ensina e aluno que o professor ensina, mas não presta atenção.
P- E se o professor não ensina, o aluno tem razão de não se interessar?

R- Tem, às vezes sim, eu acho que ele tem que procurar o professor.
P- Você acha que tem algum fator fora da escola que faz o aluno ir mal?
R- A família.
P- Por exemplo?
R- Devem ter briga, ou não se entende com o pai ou a mãe e, por não tem ninguém para conversar, para aconselhar.
P- Você acha que quando os alunos repetem de ano eles têm algum benefício na repetência?
R- Como assim?
P- Ele ficou retido um ano, às vezes ele ficou retido numa matéria, aí ele faz tudo de novo, você acha que isso é vantagem para o aluno?
R- Acho que sim, aprende mais.
P- Mas ele tem alguma desvantagem nisso ou só vantagem?
R- Tem de passar mais uma vez pelo que já passou.
P- Mas o que significa essa desvantagem?
R- Deixa eu ver, posso falar: não vai conhecer novas pessoas, vai estar sempre relembrando as coisas.
P- E com as matérias que ele passou de ano e tem que fazer tudo outra vez, você acha justo?
R- (indecisa) Eu acho que se ele repetiu ele tem que fazer.
P- Mas é castigo, isso?
R- É castigo.
P- Mas aí não é por incompetência...
R- Não.
P- Você acha justo a pessoa ser castigada por aquilo que ela não fez?
R- Acho que não.
P- Eu estou te provocando.
R- (Fica um pouco sem jeito) É difícil.
P- Você consegue comparar como a escola era antes da progressão continuada e depois da progressão continuada, você percebe alguma diferença na qualidade do ensino? (a entrevistadora tem que repetir a pergunta de diversas formas porque a aluna não entende. Explica também que no primeiro ciclo há apenas um professor e no segundo há vários.
R- (a aluna não parece não entender a razão da pergunta)
P- Desisto da questão. Você tem irmãos estudando no primeiro ciclo?
R- (A resposta retoma a questão anterior).Era difícil os professores faltar porque só tinha um, agora todo dia tem um que falta.
P- Mas isso tem a ver com a progressão continuada?
R-Não.
P- Por que você acha que os professores faltam tanto?
R- Deve ter algum motivo.
P- Mas você não imagina o que seja, não tem algum palpite?
R- Não.
P- Você acha que isso atrapalha?
R- Às vezes atrasa e depois tem que ficar correndo com as matérias.
P- Você acha que antes, aula com um professor só era melhor?
R- Eu acho.
P- Você lembra de algum assunto, de alguma aula, ou de algum professor que você tenha gostado muito?

R- Foi da quinta série, (...), de português.
P- Por que você gostava dessa aula?
R- Ele explicava bem, não era sempre só aquela coisa, sempre dava aula diferente.
P- Como era essa aula diferente?
R- Às vezes, ele dava em grupo, às vezes fazia brincadeiras, não só a matéria, matéria...
P- Você acha que aprendeu mais com ele?
R- Também.
P- Ou você se distrai a mais?
R- Acho que é isso mesmo, os dois. As duas coisas.
P- Você já teve problema de disciplina aqui na escola?
R- Não.
P- Você é boa aluna?
R- Eu acho que sou.
P- Tira boas notas?
R- Tiro.
P- Vai passar de ano?
R- Vou.
P- Por que você acha que alguns alunos daqui têm problemas com disciplina?
R- Eu acho que é educação em casa ou a mãe dá, mas eles não ouvem também, e a convivência com os amigos, a companhia.
P- O que é uma boa companhia?
R- Você poder conversar sobre... como se fala... deixa eu ver...
P- (Observo)Você não engasga quando está falando com suas amigas... o que você acha que é um bom amigo para você, uma pessoa que você gosta de procurar.
R- Responde negativamente, os que não são bons: aqueles que gostam de ser o que não é, que gostam de ser "o gostosão", porque a maioria daqui fumam, e acho que... fumam, é o tal, que pode tudo.
P- Eles fumam dentro da escola?
R- Fumam até dentro da sala. E aí, quando o pessoal pega... leva para diretoria. E aí tem uns que fumam entre amigos, só você que não fuma, porque só eu que não vou fumar... então eu também...
P- E o seu relacionamento com seus colegas daqui, você acha que se dá bem? Você tem algum problema com alguém?
R- Não. Às vezes a gente tira um "sarrinho", mas não de brigar, todo mundo tira.
P- Por que adolescente tira um sarro?
R- Sei lá, para se divertir com a cara dos outros.
P- Como você classificaria a condição econômica da sua família?
R- Acho que média.
P- O que é média?
R- Nem pobre nem rica.
P- Vocês moram em casa própria?
R- Própria.
P- Seu pai tem carro?
R- Tem moto, minha mãe tem carro.
P- Quantos irmãos você tem?
R- Um.

P- Mais velho?
R- É.
P- Quantos anos?
R- 18.
P- O que ele está fazendo?
R- Agora nada.
P- Ele terminou o colegial?
R- Terminou.
P- Não está trabalhando?
R- Não.
P- Por que?
R- Por causa do exército que não pegavam, mas ele está procurando.
P- O que você faz quando você não está na escola? Como é que você gosta de se divertir? O que você faz como lazer?
R- Eu vou para o shopping, às vezes eu vou em clube, de vez em quando.
P- Que clube você vai?
R- Ou eu vou naquele perto do Hopi Hari, Wet'n Wild, no parque do Gugu, no Playcenter.
P- Você vai com a escola ou vai sozinha com a sua família?
R- Com a minha família, às vezes eu vou com a escola.
P- Qual a instrução dos seus pais?
R- Tomar cuidado, não ir nas idéias dos outros, ficar perto dos professores.
P- Eu queria saber o nível de instrução escolar.
R- Minha mãe fez magistério, ela ia ser professora, só que mudou, o (...nome da escola) era muito longe, ela parou.
P- Ela chegou a se formar?
R- Não sei.
P- Ela tirou diploma de professora?
R- Não sei, mas ela está fazendo magistério. Meu pai era moto boy.
P- Ele faz isso até hoje?
R- Não, ele está no hospital.
P- Ele está doente?
R- Ele está com depressão, está na psiquiatria.
P- Ele trabalha com o quê?
R- Ele abria caixa eletrônico.
P- Ele está afastado, mas está recebendo?
R- Não.
P- Está sem receber?
R- Às vezes ele vem e trabalha na pizzaria à noite.
P- E a sua mãe?
R- Ela é secretária de um engenheiro, também vende roupa.
P- Então a situação está meio difícil agora?
R- Está normal.
P- O que a sua mãe fala em relação àescola para você? O que ela acha que significa a escola para os filhos?
R- Acha que tudo, porque você vai depender dela no futuro, porque para você conseguir um emprego, você tem que ser estudada.

P- Você tem idéia do que você pretende estudar?
R- Medicina.
P- E você vai ter essa condição?
R- Acho que sim, eu pretendo trabalhar, por mim eu estava trabalhando, mas eu não consigo. Eu guardo dinheiro na poupança e o resto fica para mim.
P- Como é o seu relacionamento na sua família, você tem algum tipo de dificuldade, ou tudo normal?
R- Não, minha mãe antes brigava muito com meu pai, mas agora está bem melhor.
P- Ela não sabia que era depressão o que ele tinha?
R- Ela falava: vai, e ele falava não, não, aí ele foi e ficou lá.
P- Ele está internado faz tempo?
R- Foi a semana retrasada, mas ele está para sair esta semana.
P- Daí ele já pode voltar a trabalhar?
R- Já, ele trabalha, ele vem de final de semana, a aí ele trabalha.
P- Aonde ele está internado?
R- Lá no hospital das clínicas.
P- O que é a progressão continuada para você? Alguém explicou essa política educacional para você?
R- É você não saber nada (ri) e vai passando de ano.
P- O que os professores falam sobre a progressão continuada, eles não comentam?
R- Não, não comentam.
P- Para você, é passar sem saber nada?
R- É.
P- Você não sabe nada como é esse sistema, que tipo de avaliação tem que ter?
R- Não.
P- Você já falou que não percebeu a diferença entre o que era antes, do que é hoje, em relação ao seu irmão. Você não chegou a pegar a progressão continuada no primário?
R- Não.
P- Mas o seu irmão pegou, no ginásio, porque ele é mais velho que você três anos. Ele estudou um período da vida dele *sem* e um período *com* progressão continuada.
R- Eu acho que é por isso que faltava.
P- Ele faltava antes ou ele faltou agora, recentemente?
R- Acho que antes também.
P- Então não é a progressão continuada que fazia ele faltar?
R- Não.
P- Tanto faz antes como depois, para ele é a mesma coisa?
R- É.
P- Vamos dizer que nenhum aluno vai mais repetir de ano, todos vão permanecer seguindo. O que você acha que seria necessário para a escola funcionar bem, mesmo com esse sistema de progressão?
R- Não é escola em si, são os alunos.
P- A escola pode continuar do jeito que está, que está bom?
R- Pode.
P- Não falta nada?
R- Não.
P- Quantos alunos têm na sua sala?

R- 38.
P- Todo mundo frequenta?
R- Frequentam, teve alguns que foi para a noite e outros que mudaram de escola.
P- A direção, a professora (...) coordenadora, os funcionários, o grêmio da escola, alguém discute esse assunto aqui com vocês?
R- Não.
P- Ninguém nem comenta?
R- Não. Eu nem lembrava mais.
P- Você continua contra?
R- Continuo.
P- Você acha que o aluno tem que repetir?
R- Tem. Se ele não sabe, tem que repetir, agora os outros vêm, se esforça, faz tudo, tira A e B e os outros faltam, faz bagunça, e vai passar direto?
P- A escola pode continuar do jeito que ela está?
R- Pode.
P- Não tem nada para melhorar, nem para piorar?
R- Não...
P- Fala o que você estava dizendo...
R- Podia deixar a gente ir embora quando não tivesse aula.
P- E daí, você ia fazer o quê, indo embora?
R- Eu ia para minha casa dormir.
P- Mais nada?
R- Arrumar a casa, adiantar um pouco. (olhando para a porta, interrompe a entrevista ao ver seus colegas e diz: genial)
P- Tem que ser sincera, senão não adianta nada.
R- Tem uns que tem que mudar também.
P- O quê?
R- O jeito deles falar com os alunos, a gente vai perguntar alguma coisa, fica todo mundo nervoso, a (...) é mais calminha.
P- O que precisa para uma escola ser melhor?
R- Ah, sei lá. Deixa eu ver... ah, eu aprendendo, tá bom.
P- E você aprende de qualquer jeito?
R- Ah, ah, me esforçando... tem uns que não se esforçam.
P- Você gostaria de ir para uma escola melhor que essa?
R- Gostaria.
P- O que é uma escola melhor?
R- Sei lá, tem muito aluno que dá mais influência.
P- É a convivência?
R- Dá até desgosto de ver várias meninas grávidas...
P- Você não está falando da escola, você já percebeu? O que é uma escola melhor para você?
R- Eu não ligo para escola, acho que é um aprendizado, só isso para mim está bom.
P- Pelo que você está falando é o ambiente escolar?
R- É.
P- Então, se escola colocasse para fora esses alunos, ficaria melhor?
R- Também, mas não botar para fora, eles tinham que melhorar.
P- Por que você acha que as meninas ficam grávidas?

R- Sem conversa com os pais.
P- Então não é culpa só dos alunos, você acha que é?
R- Ah, eles também tinham que colocar a cabeça no lugar.
P- E os professores também não ensinam isso?
R- Ensinam, mas eles não dão valor.
P- Por que para uns dá certo, para outros não?
R- É cabeça dura. As pessoas tinham que colocar a cabeça no lugar, e falar, eu não vou fazer isso e pronto. Agora, não porque têm a mãe, tem o pai, que vai deixar fazer isso, porque eu tenho motivo, têm que ser mais ele.
P- Mais força de vontade?
R- É.
P- Você acha que o adolescente já sabe tudo ou ele vai aprendendo aos pouquinhos?
R- Não, vai aprendendo.
P- Mas, às vezes, ele aprende apanhando, né?
R- É, acho que apanhar não adianta, acho que fica pior.
P- Não apanhar assim, o que eu quero dizer é que a vida faz a pessoa apanhar.
R- Ah, faz.
P- Que não deve ser fácil essas meninas de 13,14 anos...
R- A gente cai para levantar, né? Também, quem manda, né?
Quando entra uma funcionária na sala, eu interrompo a entrevista.
P- Você tem medo dos funcionários da escola?
R- Eu não tenho medo, mas eu procuro não fazer nada de errado, para não acontecer nada.
P- Mas ela tirou a sua espontaneidade, a hora que ela entrou, você ficou assim...
R- Eu sou assim.
P- Você é tímida?
R- Sou.
P- Todo mundo é assim na sua casa?
R- Na minha casa não, minha mãe não é, meu pai é mais caladão, mas em casa ele solta os cachorros.
P- E o seu irmão?
R- Meu irmão é tímido, na frente dos colegas dele, ele faz brincadeira, mas em casa ele é quietão.
P- Ele está chateado de não ter emprego?
R- Não.
P- Está bem tranquilão?
R- Está. Minha mãe, às vezes reclama com ele.
P- E o que ele fica fazendo em casa?
R- Ele arruma só o quarto dele e as vezes lava a louçinha, né, ele faz capoeira também.
P- Sua mãe segura todas as pontas em casa?
R- Segura. Eu também ajudo.
P- Eu sei, mas ela ganha bem para sustentar tudo isso?
R- É, ela trabalha de secretária com um engenheiro e vende roupa. Por ela, só vendia roupas, que ela vende bem.
P- É onde ela ganha mais?
R- É.

ENTREVISTA CYNTIA

P- O que você sabe sobre a progressão continuada?
R- O aluno vai passando de ano para a série seguinte só para o governo dizer que na escola todo mundo está aprendendo, mas não é isso que está acontecendo, eu acho que é... tipo: um disfarce que eles colocam para dizer que a nossa educação está sendo melhor. O que eu sei é isso, que a progressão continuada é passar de uma série para outra, mesmo sem a pessoa saber nada, é uma maquiagem que eles colocam para dizer que a nossa educação está sendo melhor.
P- Você acha, pela sua própria cabeça, ou os professores discutem isso com vocês?
R- Tinha vezes que os professores discutiam, a gente já chegou a falar, assim que saiu, mas eu também penso isso, porque dá para ver na sala de aula, eu tenho aluno do meu lado que não sabe o básico, que você tem que saber para estar na escola, agora que vai ter o SARESP, é para isso, tem gente que não sabe escrever na sala, isso no meu dia-a-dia, e eu vejo muita gente que... tipo assim: não sabe fazer coisas absurdas.
P- Quando você respondeu a esse questionário há quatro anos atrás, a professora da quarta série explicou para vocês o que era a progressão continuada?
R- Ela explicou.
P- Mas ela colocou a opinião dela ou ela só falou, ela não sabia, o que ela falou?
R- Ela falou só o que era progressão continuada e deu o papel para nós dizermos qual a nossa opinião. Ela não deu a opinião dela, ela falou que era para passar de primeira a quarta série sem repetir e não explicou nada, ela só falou e deu o papel para nós darmos a nossa opinião.
P- Você tem irmãos mais velhos que você?
R- Não.
P- É filha única?
R- Não, tenho uma irmã mais nova.
P- Você nunca repetiu de ano?
R- Não.
P- Você consegue avaliar se, antes da progressão continuada, o ensino era diferente? Mudou alguma coisa nos professores, na forma como eles agiam, e a forma como eles agem hoje?
R- Eu não sei se é porque as escolas são diferentes agora, que uma só tem primário, a outra só tem ginásio, mas eu acho que mudou, porque na primeira a quarta série você ficava super preocupado quando tinha uma prova, a sala inteira comentava, a gente se reunia na casa dos alunos para estudar. Eu lembro que nos últimos dias a gente ia recebendo as provas e cada nota que a gente tirava, boas, a gente comemorava, porque tinha uma competição na sala e, hoje em dia, não tem competição, você tira uma nota boa, enquanto outro tira, tipo assim: nota vermelha, não tem como você competir, não tem como você fazer trabalho em grupo, você fazendo trabalho em grupo, você está quase que dando a nota para o seu colega, porque ele não faz nada, ele não sabe o que ele está fazendo.
P- As professoras de primeira a quarta série trabalham só com aquele grupo de alunos... de quinta a oitava vocês têm oito professores, no mínimo. Isso faz diferença?
R- Faz, porque na primeira a quarta, a professora não é professora, ela é como se fosse amiga, como se fosse a mãe, quando você entra na primeira série, você está triste, a professora vai, faz perguntas, é uma relação de amizade.
P- Porque ela fica mais horas...

R- Ela fica mais horas com a gente, não tem a coisa de ficar trocando de sala, você está sempre na mesma sala, é uma relação de amizade, ela é sua professora o ano inteiro, ela é sua amiga, tanto é que quando você sai... eu lembro das minhas professoras, eu lembro com carinho, porque é aquela professora que marca você.
P- Mesmo nesse esquema, você está vendo que nós estamos discutindo coisas diferentes, nesse esquema de primeira a quarta série, você se lembra se ficava muita gente reprovada?
R- Eu lembro que chegava no meio do ano, a professora conversava com a gente, falava quem não estava bem, fazia até um joguinho: os alunos vermelhos, amarelo e verde, ela começava com a listinha desde o começo do ano, quem estava no vermelho, estava para ser reprovado, quem estava no amarelo, estava mais ou menos, quem estava no verde já tinha passado e ela ia pegando a gente, falava que um aluno ia ajudar o outro que tinha dúvida. Ela fazia o possível para o aluno passar de ano. Não ficava muito aluno, só ficava aquele que vai pra escola só para bagunçar ou aqueles que só faltam, quem ia para a escola e participava, não ficava retido, da sala três ou quatro ficaram retidos.
P- Naquela época não tinha progressão continuada e eles passavam?
R- Passavam.
P- Então, o que você está me contando, é que o que mais marca, não é o fato de ter progressão continuada, mas essa mudança do primário para ginásio, que vocês têm uma relação com os professores muito...
R- Também tem uma coisa muito diferente que é quando você fica retido, você tem a recuperação, só que agora eles tiraram a recuperação, os alunos não vem para a recuperação, vai para o conselho e aí passa ele, porque só repete de ano quem não tem frequência nas aulas, não importa se ele veio seis meses do ano e teve nota boa, se os outros seis meses ele falta e não estourou em falta, ele passa de ano.
P- E a recuperação? Ela existe na lei, ela tem que ser feita. Essa recuperação paralela, recuperação na sala de aula, do jeito que você me contou, a professora da quarta série sabia quais os fortes, os fracos e os médios e...
R- Isso.
P- Você está contando que ela fazia um trabalho diferenciado... e agora, eles não conseguem fazer?
R- Agora tem, sim, mas, tipo assim, ó: o professor de português, eu aprendi muita coisa esse ano que era para eu ter aprendido no ano passado, o ano retrasado, muita coisa que já era para nós termos aprendido, então, o que ele fez, ele tentou resgatar sujeito, substantivo... realmente, eles não têm interesse, e eles vêm para escola e só tiram nota vermelha, eu acho que eles não conseguem acompanhar e não tem como o professor ficar, agora vamos acelerar e vocês estão freando, passar uma coisa e deixar os outros para trás, tem uns dez na minha sala que já vão ficar, não tem como o professor pegar e fazer eles aprender, é coisa de quarta série.
P- Por que você acha que esses alunos não têm interesse em aprender, estão sempre atrás? Qual o motivo que você acha de eles não terem interesse?
R- Eu acho que se eles soubessem do que o professor está falando lá na frente, eles teriam interesse, porque quando está no primário, só dá um desenho para fazer, todo mundo quer pintar, todo mundo quer fazer, porque? Por que está fazendo uma coisa em grupo. Quando teve essa coisa de passar de ano sem saber nada, eles chegaram na oitava série sem saber o que eles estão fazendo ali, eles não estão entendendo o quê o professor está passando, eles vinham para escola, faziam um trabalho, uma recuperação, passava de ano e quando chega em uma

série onde você faz ou você não faz, se você vai passar ou você vai ficar, eles não sabem o que está acontecendo.
P- Mas o professor explica para vocês, não estou falando agora na oitava série - tenta lembrar a partir da quinta série - os professores mudaram a maneira de trabalhar?
Os professores, quando eles dão a matéria, eles explicam qual é o objetivo daquela matéria, para quê serve, como é que vocês vão estar utilizando?
R- Eles explicam na medida que a sala permite, porque com esse negócio de passar, os alunos ficaram muito desmotivados, eles pensavam: para que prestar atenção, se no final do bimestre faço uma recuperação e vou passar de ano. Os professores tentavam explicar, só que o comportamento da sala não permitia.
P- Por que você acha que tem aluno que acompanha e tem aluno que tem esse tipo de comportamento, qual o motivo deles agirem assim?
R- É uma coisa em conjunto, o meio onde eles vivem, que tem muitos alunos que vêm da favela, vem para escola e não comem nada, às vezes não tem nada para comer, às vezes tem merenda, às vezes não tem, a fila é muito grande, não dá para todo mundo, às vezes vem com sono porque trabalha até tarde para ajudar a família...
P- Você tem colegas assim?
R- Tenho. Eu tinha um colega o ano passado que estava indo bem, mas no meio do ano ele desistiu porque estava faltando muito, porque trabalhava e acabava dormindo na sala, os professores cobravam isso. Ele dormia na sala porque ele trabalhava para ajudar os pais, de tarde e à noite, ele fazia um período, então é muita coisa, é o meio onde a gente vive, porque se eles não tivessem que pensar em trabalho - porque eles não estão na idade de trabalhar - se eles tivessem que pensar só em estudo, eu acho que tinham interesse maior, mas quando eles vêm para a escola e eles estão cansados, estão desmotivados, passaram a noite ou a tarde trabalhando, não comeu direito, eu acho que isso também influencia.
P- E os professores não levam isso em consideração?
R- Não, eles não estão preocupados se o aluno não tem o que comer, se não tem um lápis para escrever, eles falam que o aluno tem que ter o seu material. Tem professor que empresta, que ajuda, se o aluno está com fome, tem aluno que não tem mesmo. O professor até humilha o aluno na sala: é sua obrigação ter material.
P- Você diria que é a maioria dos professores ou a minoria?
R- É metade, metade. Tem professores ótimos, excelentes, mas desde a quinta série tem aqueles professores que não gostam de um aluno... você percebe quando o professor não quer chegar perto de um aluno porque está com a roupa suja, porque está desleixado, porque não tem um caderno, o caderno dele é todo sujo, mas essa é a nossa realidade. No nosso bairro, você pode ver o tanto de criança que está na rua, o tanto de criança que está sem estudar, nas favelas, os que trabalham, principalmente.
P- Na sua classe, quantos você diria que trabalham?
R- Menos da metade, na minha sala os que trabalham é porque gostam, porque quer ganhar alguma coisa, mas tem outras salas...geralmente, é a turma F, a turma G, H, as mais baixas na escola, eu não sei se tem alguma relação...
P- Ele separam classes mais fortes e classes mais fracas?
R- Tem classes mais fortes e mais fracas, mas eu não sei se é assim que eles separam.
P- Por que você falou da F, da G?
R- Não sei se é porque eles pegam os alunos bagunceiros, piores e colocaram juntos.
P- Se você tivesse que explicar o nível da sua família, como é que você colocaria?

R- Eu moro em casa própria, mas não tenho classe alta, nem média, meu pai não tem carro, minha classe é baixa. Eu venho a pé, uns cinco quarteirões. A minha família não é miserável, nunca passamos fome, a minha casa é normal, tem seis cômodos, vivem eu, meu pai, minha mãe e minha irmã, a gente viaja no fim do ano, a gente tem uma renda média.
P- Para onde vocês viajam?
R- A gente viaja para a Bahia, porque a gente tem parente lá. Quando tem passeio na escola, eu vou. Porque tem gente aqui que está morrendo de fome na escola, pede alguma coisa ou senão, vai na cantina, tem muita gente que fica com vergonha de ir na cantina porque quem vai na cantina é um tipo assim: só os mendigos, a pessoa fica com esse preconceito de ir lá na fila e os colegas ficarem gozando. Aqui tem a cantina que tem que pagar e a que tem merenda.
P- O pessoal come a merenda?
R- Tem muita gente que não, que tem nojo, que coloca isso na cabeça. Tem gente que tem pai, a vida tá bem resolvida, então quem vai comer é os "merendeiros", tem muitos que ficam com fome porque tem vergonha de ir na cantina, porque todos falam "é o merendeiro". Então se ele tem 1centavo, compra um pirulito, uma bala e fica chupando.
P- A merenda é ruim ou é boa? O que eles servem?
R- Macarrão, pão com salsicha, sucrilhos, eu não vejo muito, porque eu não sou de comer na escola, meu estômago de manhã não é bom de comer. Não dá coisa ruim, dá coisa boa, quem não come é porque têm vergonha.
P- Resumindo, você acha que essa questão econômica é forte para o desempenho dos alunos?
R- É.
P- E a questão da bagunça, tem a ver com a qualidade da aula, com o desinteresse da matéria, é só culpa do aluno ou o professor tem a ver com isso?
R- Tem professor que dá todo dia textos, cópia, faz um resumo. Então, se o professor desse uma aula diferente, o aluno não ia fazer bagunça. Tem muitos alunos que fazem bagunça para chamar a atenção, tem aquele que é quietinho, o professor elogia ele, ele tira nota boa, o aluno tá cansado de ninguém dar bola para ele, ele vai lá na frente, começa a contar piada, só para todo mundo perceber ele, começa a ser o gostosão da sala, sei lá, e também tem influência... tem vezes que a gente vai na sala de computação, a aula fica legal, tem aula com jornal, recortes de jornal, debate, a gente faz excursão, que a sala toda fica quieta, todo mundo tem interesse.
P- Você é boa aluna?
R- Sou.
P- Tem um lado da bagunça que a culpa é do aluno e outro que é do professor?
R- Pode ser.
P- Isso pode acontecer num regime de progressão continuada como num regime normal, em que o aluno repete de ano?
R- Pode, mas a minha sala é bagunceira, todo mundo quer separar a sala, porque os bagunceiros não rendem nada e atrapalha...
P- Quem quer separar a classe?
R- A direção da escola, porque a classe é muito bagunceira.
P- Quantos alunos têm na sua sala?
R- É 40 alunos. Esse ano já teve duas reuniões de pais da minha sala para chamar e falar só com nossos pais.
P- Nas aulas legais os alunos bagunceiros participam, melhoram?

R- Melhoram, tem aquele palhacinho, mas o professor chega e coloca para fora, se tira um, os outros prestam atenção. O professor tem que saber comandar, ele tem que ser legal e chato. Tem aquele professor que chega na sala, está com cara feia para você e você não aguenta, você está com ele aqui na garganta, você não suporta olhar para a cara dele, tem aquele que brinca com você, tem a hora de ser rígido, tem a hora de ser legal. Professor tem que saber preparar a aula, porque enquanto eles estão vendo o que vão dar, a sala tá na bagunça.
P- Eles programam na hora?
R- Tem professor que programa na hora, ele sabe o que vai dar, mas depois ele resolve e muda, mas tem professor que entrou na sala, tem vezes que a gente copia uma folha em 1h, tem vezes que a gente copia quatro folhas, é saber aproveitar, tem professor que chega, espera o aluno, deixa ele beber água, tem outro que entrou na sala - em 2 minutos, sentou, ele já começa a dar lição.
P- O que a escola representa para você e para a sua vida?
R- A escola é importante.
P- O que você quer fazer?
R- Quando eu sair da escola, eu quero fazer, prestar vestibular para medicina. Se meu pai não tiver condições de pagar, eu arranjo trabalho, mas eu quero fazer faculdade, eu não quero trabalhar de qualquer coisa.
P- Em relação à sua vida, você gostaria de melhorar a condição da sua vida? Você associa a melhora da sua vida ao fato de você ter escola ou não ter escola?
R- Com certeza, porque quem não tem escola, até para trabalhar de lixeiro e empregada você precisa ter o segundo grau, porque empregada doméstica vai pagar a conta no banco, para você ser carteiro, precisa ter segundo grau, muitas vezes precisa ter ensino superior.
P- Seus pais estudaram?
R- Não.
P- O que o seu pai faz?
R- Meu pai é jardineiro autônomo.
P- E a sua mãe?
R- É empregada doméstica.
P- Ela trabalha como empregada doméstica?
R- Isso.
P- Fixo?
R- Fixo.
P- Você gostou de falar?
R- Gostei.
P- Você não ficou constrangida?
R- Não.
P- Falou tudo que você pensa?
R- Falei, eu falo o que eu penso, gosto de ser sincera.
P- Não ficou preocupada?
R- Não.

ENTREVISTA GLÁUCIA

P- Você é boa aluna, sempre foi?
R- Sempre.
P- Sempre teve boas notas?
R- Sempre.
P- Nunca ficou retida?
R- Não, nem de recuperação.
P- Sempre passou direto?
R- Sempre.
P- Você leu o seu depoimento anterior?
R- Eu acho que eu li, sim.
P- Você lembra se você era a favor ou contra?
R- Eu era a favor.
P- Você se lembra por que escreveu aquilo?
R- Não.
P- Alguém, na época que foi passado aquele questionário, explicou o que seria a progressão continuada?
R- Explicou, uma professora explicou.
P- O que ela falou? Fala o que você lembrar.
R- Ela falou que se o aluno tivesse muita falta, ele não ia passar, mas se ele tivesse nota boa ou ruim, de qualquer jeito ele passava.
P- Só isso?
R- Só isso.
P- Não falaram de que jeito ia ser a avaliação, se ia modificar alguma coisa?
R-Não.
P- Nada, nada, nada, só que ia passar?
R- Só que ia passar.
P- Daí você respondeu que achava bom?
R- É.
P- Por que você respondeu que era bom, você lembra de alguma coisa?
R- Não lembro, eu respondi que eu achava que todos os alunos deviam passar.
P- Por que, você tem alguma idéia negativa, quando o aluno fica reprovado?
R- Não. Ah, alguns alunos quando ficam reprovados, não querem saber mais de escola, param de estudar, então achei que... né?
P- Você tem colegas nessa situação, que reprovaram, que pararam?
R- Tenho. Alguns até falam que se repetir vai parar.
P- E por que você acha que eles param?
R-Ah, sei lá, porque não querem fazer a oitava série de novo, ou sexta, sétima, sei lá.
P- Às vezes fica reprovado em uma matéria só e tem que fazer tudo outra vez. Será que é por isso?
R- Também, perde os amigos, os colegas estão passando para a frente e ele está ficando atrás, daí ele acha melhor parar.

P- Você percebeu alguma diferença desde que foi feito esse sistema da progressão continuada, do jeito que era antes e do jeito que é agora - porque antes, repetia de ano. Você percebeu se houve alguma diferença ou continua tudo do mesmo jeito?
R- Acho que, com a progressão continuada, os alunos perderam a vontade de estudar, por causa que eles pensam assim: se eu fizer ou não fizer nada, eu vou passar, então é melhor não fazer nada, é mais fácil, daí os alunos não querem saber de nada.
P- Mas o aluno frequenta a escola só para passar de ano?
R- Alguns sim.
P- A escola não tem nenhum atrativo nela própria, que faz os alunos irem para escola?
R- Ah, só a convivência com os colegas.
P- Mas a escola, em si, não?
R- Não.
P- Nada, nada? Nenhum professor, nenhuma matéria?
R- Educação física, esporte mesmo.
P- Por que será?
R- Tem mais a ver.
P- Você acha que hoje em dia os estudantes não têm lazer?
R- Acho.
P- Falando nisso, o que você faz fora da escola na suas horas de folga, quando você não tem que estar fazendo trabalho, estudando?
R- Eu ajudo minha mãe, que ela trabalha em casa, aí eu ajudo ela, saio para o parque, o shopping, danceteria, essas coisas.
P- Danceteria, você vai de noite ou de dia?
R- Quando eu vou, eu vou à noite.
P- E pode?
R- Pode (rindo).
P- Sua mãe deixa?
R- Sim, mas também tem um controle de horário, né, mas ela deixa sim.
P- Eu tinha perguntado para você o que mudou, você falou: os alunos perderam o incentivo, mas eu estou falando em relação aos professores. E a escola, mudou alguma coisa?
R- Acho que não.
P- Os professores continuam ensinando do mesmo jeito?
R- Continuam.
P- As provas, a mesma coisa?
R- Mesma coisa.
P- Sistema de ensinar é igual?
R- Eu acho que é.
P- Não mudou nada, nada? Você percebeu alguma diferença na escola, de um modo geral?
R- Ah, na escola eu não percebi nada.
P- Então, você acha que os alunos repetem por causa dessa falta de incentivo, mas você acha, por exemplo, que existe algum outro fator além dessa falta de incentivo para os alunos irem mal na escola? Qual o outro fator que você acha que o aluno pode ir mal nos estudos?
R- Problema em casa, também, deixa o aluno meio perturbado.
P- Que tipo de problema?
R- Problemas familiares, assim, sei lá, qualquer tipo de problema.
P- Conta alguma coisa de alguma pessoa que você conheça.

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

R- Hoje até foi uma aluna, chegou aqui na escola chorando, porque a avó dela tinha maltratado dela, ela não ficou com vontade de estudar em nada, ela ficou quieta lá no canto dela.
P- Você acha que problema financeiro também atrapalha?
R- Eu acho que não, porque se o aluno tem vontade de estudar, não importa o quanto de dinheiro ele tem.
P- Mas você não acha que faz falta uma situação econômica melhor?
R- Ah, também por causa dos materiais, tem aluno que vem para escola sem uma caneta, um lápis, uma borracha.
P- Por que eles não têm?
R- Alguns não têm, outros porque não estão a fim.
P- Você lembra de alguma coisa antes, na época que você deu o depoimento, você estava na quarta série, você lembra... na escola, além dos amigos, que você gostava muito?
..... (ruído na fita)
R- (rindo) eu acho que só as aulas de educação física.
P- Hoje em dia você repete isso ou você tem alguma coisa, alguma aula, algum professor que você queira elogiar, que você acha que faz diferença e tal.
R- Ah, o Valdir.
P- O Valdir é de que?
R- De português.
P- No que ele é diferente?
R- Ele é exigente com os alunos, isso o torna diferente, porque os alunos fazem tudo que ele quer, ele vai atrás e os alunos fazem.
P- Fazem de boa vontade, sem ameaça?
R- É.
P- Mesmo sem risco de repetir de ano os alunos fazem?
R- Alguns fazem. (rindo muito)... tem aquela meia dúzia...
P- E na questão da bagunça, da indisciplina, o que você acha que é a causa? Eu ouço na hora do recreio muitos professores falarem de indisciplina, que os alunos assim, assado... na sua opinião, o problema de indisciplina é por causa de que?
R- (demora para responder. Ah... a sala do Valdir, lá todo mundo fica quietinho... (ri). Agora, os outros professores...
P- Ele é bravo?
R- Não, ele não é bravo, só que ele gosta de atenção na aula dele. Agora, em outras salas que a professora fica explicando, os alunos conversando, ela não dá bronca. Tem que dar aquela bronquinha, daí eles ficam quietos e...
P- É o jeito também, você acha?
R- É.
P- O jeito de dar bronca?
R- Também.
P- Eu vi, outro dia, uma servente ou inspetora de alunos xingando os alunos e ela dava bronca adoidado, e eles não atendiam...
R- É. Tem também professor, tem uma professora que é até um pouco estúpida e os alunos também não gostam disso, não gostam nem daquele professor que é bobão, não faz nada, nem daquele que é muito nervoso, assim.
P- A maioria dos seus professores é de que jeito?
R- Ah, tem de todo tipo.

P- Então fala os tipos que você tem, não precisa falar nomes, se comprometer, conta mais ou menos como eles são.
R- Tem duas professoras que não dão broncas, só chama atenção, outras já querem "esculachar" os alunos, entendeu, e tem outros que...
P- Como é que elas "esculacham" os alunos, de que jeito?
R- Fica xingando, ameaça que vai chamar a mãe, que não sei o quê, que vai dar advertência. E aqueles que gostam de atenção, né, quer que os alunos prestem atenção, daí, eles reprimem os alunos.
P- Mas, numa boa?
R- Numa boa.
P- E o seu relacionamento com seus colegas, como é?
R- Eu converso com todo mundo, todo mundo normal.
P- Você tem facilidade de se relacionar?
R- Tenho.
P- Você já brigou alguma vez?
R- Não.
P- Tem "inimigo" aí?
R- Não. Rindo muito, aponta colega: acho que só a Mônica.
P- Você é do tipo boazinha?
R- É.
P- Se você tivesse que definir as condições econômicas da sua família, como você definiria?
R- Ah, classe média.
P- Como é a sua casa?
R- É um sobrado com seis cômodos e tem uma casa atrás, mas está vazia.
P- Sua mãe costuma alugar?
R- Não, por causa que faz 2 anos que minha avó morreu, ela morava lá, e daí, nunca tiraram as coisas dela de lá. Está vazia, do mesmo jeito que ela deixou, a última louça que ela lavou está lá.
P- É casa própria?
R- Própria.
P- Seu pai tem carro?
R- Tem.
P- Quantas pessoas são na sua casa?
R-. Eu, meu pai, minha mãe e mais dois irmãos.
P- Mais novos ou mais velhos?
R- Um tem 17, outro tem doze.
P- O de 17 faz o quê?
R- Ele trabalha no McDonald's e estuda no (...), à noite.
P- E o de 12?
R- Só estuda a tarde aqui no (...).
P- E seu pai faz o quê?
R- Ele é autônomo.
P- Autônomo em que?
R- Pintura.
P- E a sua mãe?
R- Minha mãe trabalha em casa, ela borda, é bordadeira.

P- E você não trabalha?
R- Não, só ajudo ela.
P- Ajuda no serviço da casa?
R- Não, no serviço dela.
P- Você borda também?
R- Não, eu preparo as coisas para ela, sabe...
P- Você gosta de fazer isso?
R- É... precisa né. (ri bastante). Não é questão de gostar, precisa fazer.
P- Mas você pode fazer porque é preciso, e gostar, tem gente que trabalha em uma coisa que gosta.
R- É que eu faço de tudo, e então algumas coisas enchem um pouco.
P- O que é preparar?
R- É assim... você vai bordar uma flor... eu vou ter que riscar a flor, cortar a flor, passar para o tecido, daí a minha mãe borda e eu vou ter que limpar, arrematar.
P- Ela borda na máquina?
R- É.
P- Na sua família, qual é o estudo do seu pai e da sua mãe?
R- Os dois só fizeram até o primeiro grau.
P- Aé a oitava série?
R- É. Minha mãe morava na Bahia, ela veio para cá e parou de estudar, meu pai é por causa do serviço.
P- O que a escola representa para você? Você acha que é necessária? Vai modificar a sua vida em alguma coisa? Vai abrir algumas portas para você em termos de trabalho, o que você pensa sobre isso?
R- (demora para responder). A escola pode mudar muito a minha vida, por causa que sem estudo eu não consigo trabalho, eu não consigo nada.
P- E você pretende trabalhar?
R- Pretendo.
P- O que você pretende?
R- Não sei. (ri)
P- Ainda não sabe?
R- Ainda não sei.
P- Mas você não vai trabalhar já?
R- Não sei, minha mãe borda para o Rogério Figueiredo, que é estilista, as coisas são todas da Vision, Zoomp, da Ofícer e ele me chamou para trabalhar com ele, só que eu não sei se eu vou.
P- Paga bem?
R- Paga. Se eu for, é no ano que vem.
P- Mas não é o dia inteiro?
R- Não, meio período.
P- Mas, independente desse trabalho que está na sua mão, o que você gostaria de fazer?
R- Não sei... não tenho nada em mente.
P- Ainda é cedo, né? Você está com quanto? 14?
R- É.
P- Ainda não achou nada? Assim: quero fazer isso na minha vida?
R- Não. Nada.

P- Está muito longe essa idéia?
R- Tá.
P- Com a avaliação, continua tudo igual?
R- Continua.
P- De que jeito os professores avaliam você?
R- Com provas, exercícios.
P- Vale para a nota?
R- Vale, alguns vale. Trabalhos, pesquisas também.
P- Digamos que você tivesse algum poder na mão para melhorar essa escola, o que você faria?
R- Ah, investiria mais em lazer, aqui, por causa que...
P- Só isso que falta?
R- Só, e também essa sala ambiente atrapalha muito os professores, por causa que tem muito barulho.
P- Não entendi, o que tem uma coisa a ver com a outra?
R- Por causa que, ó: com a sala fixa os alunos não vão mudar de uma sala para outra e quando eles mudam, faz muito barulho, um sai gritando, o outro sai chutando a porta.
P- Você acha que isso é uma coisa que não deu certo?
R- Acho que é.
P- E na sala ambiente, o que tem no ambiente?
R- Cada sala do professor tem exposições, trabalhos da matéria, é melhor para os professores de um certo lado, por causa que eles têm tudo lá, o que eles vão trabalhar com os alunos, estão lá naquela sala.
P- Tem material?
R- Tem.
P- Conta sobre uma sala bem legal, bem arrumada.
R- A de geografia, tem vários mapas lá, trabalhos dos alunos. De educação artística também.
P- É bonita a sala?
R- É.
P- E essa escola, você acha bonita ou feia?
R- Depois que dividiu, ela ficou muito pouco espaço, ela ficou feia.
P- Eu já conhecia ela antes, não mudou nada, só pôs um muro no meio né?
R- É.
P- Mas não houve alteração aqui. Teve alguma coisa que mudou?
R- Não, mas é que no outro lado tinha mais flor, mais planta, tinha aquelas árvores lá.
P- E por que deste lado não tem? Por que não tem?
R- aAcho que não tem espaço aqui.
P- Eu entrei aqui por baixo, aquela ladeirinha. Tem espaço ali, não tem uma planta, é terra socada, só tem entulho.
R- É, só tem carteira lá.
P- Pois é, mas espaço tem.
R- Tem, mas eles não fazem, né? Acho que falta verba.
P- E o outro lado é mais bonito?
R- Era, então, daí que dividiu a escola, ficou feia, não sei, este lado ficou praticamente um resto, né?
P- Este lado era pior que o lado de lá, mas a verba é igual, você sabia?
R- Não, não sabia, mas eles podiam...

P- Mas este é um outro assunto... e Grêmio, tem aqui?
R- Não. Começaram a fazer no fim do ano passado, só que depois viram que ninguém se interessava, aí pararam.
P- A última pergunta: naquela época, você era...
R- a favor.
P- E hoje?
R- Hoje eu sou contra.
P- Por causa daquilo que você falou?
R- É.
P- Tá, então a esperança que você tinha, de todo mundo passar de ano, com o tempo você reformulou tua idéia?
R- É.
P- Você acha que tem que voltar a ser exame, e tal... reprovar...
R- Com certeza... isso.
P- Você gostou de falar a sua opinião?
R- Gostei.

ENTREVISTA JOANA

(entrevista não-programada)

P-Então, vamos começar, Joana. Então, mesmo você não fazendo parte da pesquisa, a única coisa que eu quero é que você seja bem sincera, tá? Não tenha receio de falar o que você pensa. A primeira coisa: Você já repetiu de ano alguma vez?
R-Não.
P-Nunca, nem no primário?
R-Não.
P-Mas você tem colegas que já repetiram?
R-Já. Tenho.
P-Por que você acha que esses estudantes repetem de ano?
R-Porque os professores não ensinam direito, entendeu? Eles não dão aquela explicação que você quer ouvir. Igual muitos professores aqui do (...), eles explicam, só que de tanto explicar, acabam não explicando nada.
P-Me explica melhor isso. O que significa isso: explicam, mas não explicam nada?
R-Assim: eles pegam e passa uma matéria e daí eles explicam e acham que uma vez o aluno entende. Não é assim, acho que se eles estão ali é para ensinar os alunos.
P-E os alunos costumam perguntar, dizer que não entenderam?
R-Muitos.
P-E como é a reação, no geral?
P-Para falar a verdade, os professores no geral falam que não vão explicar mais, se não entendeu uma vez, não entende de novo. Então você tem que sair de mesa em mesa, perguntando para o colega como é que faz, o que é para fazer, que a atividade, entendeu? É assim.
P-E além disso do professor não explicar bem, o que você acha que leva um aluno a ir mal na escola?
R-Incentivo.
P-De casa?
R-Tanto em casa como na escola também. Incentivo ao aluno, pegar o caderno, explicar, essa palavra está errada, essa daqui está certa, ter mais... assim, como eu posso falar, ter mais compreensão, mais paciência com o aluno, ele não entendeu, vamos explicar de novo.
P-E do aluno em si, que tipo de problema pode levar um aluno a ir mal na escola?
R-Muitos, tanto em casa como na escola também. Em casa, porque têm alunos que os pais brigam, os pais bebem, os pais são separados, têm esse problema. Na escola pode ser que... deixa eu ver... ele não esteja entendendo realmente, porque é difícil encaixar na mente, sabe, é muito difícil. Ele acha difícil aquela lição, então ele não vai fazer... para ele é difícil... para todo mundo é fácil, só para ele é difícil.
P-Você é boa aluna, como você se define?
R-Eu sou boa aluna assim... em tentar entender, na hora que a professora estiver explicando eu estou prestando atenção.
P-Você não é do grupo dos bagunceiros?
R- Não, eu convivo com eles, sou amiga deles, eu converso, mas na hora de vamos sentar, vamos fazer, agora é hora de lição, a gente conversa mais tarde, eu sou assim.
P-Você acha que um aluno, quando ele repete de ano, isso traz benefícios ou prejuízo para ele?

R-Eu acho que traz prejuízo quando ele repete, porque têm alunos que já pensam assim: ah, eu fui mal naquela matéria, será que eu vou repetir? Já pensa no lado negativo, ele não pensa que ele vai passar de ano, é igual a mim, eu também sou assim. Tem aluno que também: ah, eu vou sair da escola. Acho que eu não... pô, fiquei um ano só me matando naquelas matérias, e estudando, chega no fim do ano, se não passar eu vou embora da escola (questão da auto-estima).
P- Mas se ele repetir de ano - eu vou forçar você um pouquinho - ele não teria chance de estar aprendendo mais? Ou você acha que tanto faz?
R- Não é questão de tanto faz, é porque têm alunos que não querem mesmo, eles pensam assim: eu fiquei um mês no ano estudando, então eu já sei de tudo.
P- Você acha que repetir não vai beneficiar, você acha que prejudica?
R- Eu acho que prejudica mais.
P- Conta para mim um pouco a sua visão, como é que é a aula de um modo geral, tem diferença de um professor para outro, no geral, como é que é a atividade escolar?
R- Para falar a verdade, tem muita diferença nos professores. Tem um professor que eu admiro, é o professor Valdir, ele explica muito bem, e ele sempre está ali no aluno - é o professor de português - eu quero que você faça, vamos lutar, vamos tentar passar, então é desse tipo de professor que escola pública precisa. Tem professores que já não é o caso: ah, eu já sei, vocês não sabem, o problema é de vocês, entendeu? Não sou eu que vou repetir de ano, se vocês quiserem fazer, vocês fazem, a matéria está na lousa, é só copiar e pronto. Eu acho que não é bem por aí, se ela é professora, ela tem que explicar, dar uma explicação da matéria. Olha, é para fazer isso, e isso daqui, daqui a pouco vocês me mostram, sabe, é por aí.
P- Você não participou da pesquisa... qual é a idéia que você tem da progressão continuada, esse negócio de passar todo mundo de ano...
R- Olha, eu acho o seguinte, eu acho muito errado, eu acho muito errado, porque tem aqueles alunos que está ali o ano inteiro falando e tem aqueles alunos que não fazem nada, só vem para escola, mesmo, só por vir ou por causa dos amigos, muitos vêm para zoar, pinchar, então, esses alunos também acabou passando, então nós pensa o seguinte: Pô, eu me mato um ano para passar de ano e aquele fulano ali não se mata nada e passa de ano, então também não vou fazer nada, eles pensam assim.
P- E relação a progressão continuada, o que mudou na escola, se é que mudou alguma coisa, você lembra de como era antes da progressão continuada, quando os alunos ficaram retidos e agora, o que mudou? Ou não mudou nada?
R- Eu acho que eles não estão dando muita atenção para os alunos, aqueles que... sabe que... os que não fazem a lição, então, eu acho que deveriam fazer o seguinte, separar aqueles alunos. Ó, se você quiser passar de ano, vamos lá, faça só uma forcinha, não precisa se matar, mas faz um esforço, tenta mostrar que você quer passar de ano, entendeu?
P- E o que mudou?
R- Mudou muitas coisas, antigamente ele ficava de recuperação, se passasse de recuperação ele ficava de reforço. Aí, ia ter uma semana, ficava um mês na escola, aí passava de ano, mudou isso.
P- E agora, não tem mais?
R- Não.
P- Vocês não têm recuperação em janeiro?
R- Tem reforço em janeiro, recuperação não.
P- Mas é para alguns?

R- Para alguns, para outros não. Alguns também nem vem, está lá na recuperação mas fica em casa e, mesmo assim, eles passam.
P- E na qualidade das aulas, você acha que melhorou ou piorou?
R- Piorou um pouco, porque eu acho que assim, na qualidade, não dos alunos ter interesse, mas...
P- Mas você está falando do aluno, eu estou falando do professor. Você contou para mim que o aluno perde o incentivo porque sabe que vai passar, mas para o professor, mudou alguma coisa para ele, você acha que ele age em relação ao aluno, se ele tem que ser bom, ele é bom, se ele não tem, não é?
R- Eu acho que ele mudou em relação ao aluno porque têm professores que mesmo o aluno sendo bom, os professores tratam todos por igual, a classe, o tratamento, tudo igual. Então, assim, se ele bagunça, eu também bagunço, se ele joga papelzinho que eu também faço. Então, se ele tiver que gritar com ele, ele também vai gritar comigo, é a mesma coisa, eu acho que isso daí mudou bastante.
P-Já que a escola é para ninguém repetir de ano, o que falta para a escola ser boa?
R- O que falta?
P- Já que todo mundo vai passar sempre, porque com a progressão continuada ninguém repete, não é? O que precisaria para a escola ser boa?
R- Diálogo, bastante, e muito, entre professores e alunos, diretores e pais, falta muito, e eu acho... como eu posso falar: a professora não dá uma trégua para o aluno, então ela acha que se ele jogou papel, ele tem que levar advertência de qualquer jeito, ela sempre que está o aluno leva. Se a caneta caiu, ela tem que dar advertência, senão vai chamar o pai aqui, então acho o seguinte: falar a primeira vez, como dizem: a primeira vez passa, a segunda e a terceira não precisa passar, é só você chegar e conversar: vamos parar.
P- Você acha que mesmo alunos bagunceiros, depois de uma conversa, eles param?
R- Depois de uma conversa, com certeza eles param.
P-Você convive com muitos bagunceiros, esses que dão bastante trabalho, quando conversa com eles...
R-Eles param mais um pouco.
P- Esse professor que você disse que é bom, como ele consegue controlar a classe, puxar os alunos para cima?
R- Bom, para falar a verdade, ele controla a classe só no olhar dele. No olhar, todo mundo sentou e parou.
P- O pessoal tem medo dele?
R- Bom, eu não falaria medo, mas sim respeito.
P- Gostam dele?
R- Eu já não falaria gostar, porque os alunos não gostam muito do professor, porque ele é rigoroso, ele quer tudo nos seus devidos lugares, ele quer lição certa, na hora certa.
P- Ele fica ali até o aluno fazer?
R- Ele fica ali.
P- E eles fazem?
R- Fazem.
P- Quantos alunos têm na sua classe?
R- Se eu não me engano, tem 45 alunos.
P- Então você está me contando aqui, do que você gosta, do professor, o que não gosta, já contou o que falta. Me fala qual a causa da indisciplina dos alunos na sala de aula? Por que

eles zoam, por que não prestam atenção, o que leva os alunos a ter esse tipo de comportamento?
R- Ah, o professor não tem voz ativa, ele não fala mais alto que o aluno, o aluno fala mais alto que ele, entendeu, e então, aquele tipo: se o aluno taca papel, o professor: ô, quem é que tá atacando papel? Ou então é isso, que eles pensam que o professor não está ligando, então eu vou pular, vou gritar, vou fazer o que quiser. E quando eles fazem, o professor não dá a mínima, deixa pra lá, é por aí.
P- Como você se relaciona com seus colegas, tem muitos amigos?
R- Eu tenho uma turminha, convivo bastante na escola, converso com um, converso com outro, quase a escola inteira, em geral, a maioria me conhece. No intervalo, sou assim.
P- Você não tem dificuldade?
R- Não.
P-Você já teve problema de indisciplina na escola?
R- Bom, até hoje, não.
P- Você sempre estudou aqui?
R- Não, no (...).
P- Conta um pouco da sua família, como é que é a sua família, as condições econômicas, como é a sua vida.
R- Minha família é classe média. As condições econômicas? Como posso falar...
P- Você mora em casa própria?
R- Casa própria. Não é lá aquelas coisas, mas...
P- Quantos cômodos?
R- Três quartos, um banheiro, duas salas e uma cozinha.
P- Quantas pessoas moram?
R- Moram 6 pessoas.
P- Quem são essas pessoas?
R- Eu, meu irmão, minha outra irmã, meu pai, minha mãe e uma prima minha.
P- No que trabalham seu pai e sua mãe?
R- Meu pai ézelador e minha mãe está parada agora, no momento.
P- Ela trabalhava?
R- Trabalhava em casa de família.
P- Seu pai é zelador em que bairro?
R- Na Lapa. Era não, ele é.
P- Seu pai tem carro?
R- Tinha.
P- E a suas irmãs, são mais velhas ou mais novas?
R- Eu tenho duas irmãs mais velhas.
P- Elas trabalham?
R- Uma trabalha e a outra só estuda aqui no (...), à tarde, no primeiro colegial.
P- E a sua prima?
R- No momento ela não trabalha. Ela está esperando neném e já vai fazer oito meses.
P- Ela não mora com os pais dela?
R- Não.
P- Por quê?

R- Por que os pais dela são separados e um mora aqui e outro mora lá em Recife. Só que é assim, elas se dão bem, mas ela não acha legal morar com a mãe dela, por que a mãe dela casou de novo.
P- A mãe dela é irmã do seu pai ou da sua mãe?
R- O pai dela é irmão da minha mãe.
P- Qual é o nível de instrução dos seus pais?
R- Se eu não me engano, minha mãe continua estudando, o meu pai estudou até o primeiro grau.
P- O que eles falam da escola para você? Eles te orientam, eles forçam você a estudar?
R- Eles aconselham bastante a estudar, eles conversam, eles falam que a vida hoje em dia não está fácil, se você quer ser alguém na vida tem que ter um bom estudo, não importa se escola pública, tudo é escola, está ensinando quase a mesma coisa, a diferença é que escola paga eles explicam bastante e escola pública já puxa assim mais ou menos.
P- Você ajuda na sua casa, você trabalha?
R- Não eu não trabalho.
P- Você ajuda sua mãe?
R- Ajudo minha mãe.
P- No serviço de casa?
R- Isso.
P- Você se dá bem com a sua família ou você tem algum tipo de problema?
R- Eu me dou bastante bem com a minha família, só de vez em quando brigo bastante com meu irmão.
P- Mas ele é novo?
R- Não, ele tem 24 anos.
P- Por que você briga com ele?
R- Porque ele manda fazer isso, aquilo, manda eu fazer favor para ele, depois ele fica reclamando.
P- Ele não trabalha?
R- Ele trabalha na Usp.
P- O que ele faz?
R- Esqueci, de mexer com plantas...
P- Ele trabalha lá na biologia?
R- Isso.
P- Ele estudou até que série?
R- Ele ainda está estudando, está fazendo primeiro colegial.
P- Ele está atrasado, ficou algum tempo sem estudar?
R- Ele ficou sem estudar porque ele voltou para cá, ele estava em Recife.
P- A sua família é de Recife?
R- Isso.
P- Quanto tempo vocês estão em São Paulo?
R- Se não me engano, há 13 anos já.
P- Então, de Recife vocês já vieram morar aqui na São Remo?
R- Não. Pode-se dizer que sim. A gente morava aqui até alugar um apartamento, aí meu pai comprou o apartamento, depois a gente foi para lá e como ficava muito longe de lá para cá, a gente voltou para cá de novo.

P- O que você faz nas horas de lazer? Quando você não está estudando, o que você está fazendo na vida?
R- A única coisa que eu faço nas minhas horas de lazer é ficar patinando.
P- Aonde?
R- No (bairro) Rio Pequeno.
P- Em que lugar?
R- Por aqui, por baixo.
P- Na rua?
R- É.
P- Não é perigoso?
R- Não, eu não acho, porque eu já fiz dois anos de patinação, então (minha mãe acha meio perigoso), mas eu convivo bastante com patins.
P- E no fim de semana?
R- No fim de semana eu saio, vou na danceteria, como a Gláucia falou, no salão.
P- Você também vai, sua família deixa?
R- Deixa, mas também têm que ter um horário para chegar em casa, passou das 10, estou frita.
P- É perigoso você ficar?
R- Não porque a gente sai em bastante pessoas, vai eu, meu irmão, minha cunhada, uma turma de amigas, sempre assim.
P- Tem namorado?
R- Não.
P- Quantos anos você tem?
R- 16.
P- Você já parou para pensar o que você quer fazer da sua vida no futuro?
R- Já. Advocacia.
P- Você quer estudar?
R- Isso, quero terminar os estudos e fazer advocacia.
P- Por quê?
R- Porque eu acho que tem pessoas que acham que na vida só os ricos podem, os filhos deles, só por que estudou em escola paga, eles podem ser médicos, doutor, sei lá, pode ser polícia, marinheiro, uma coisa assim. Eu acho que não é por aí, tudo bem que as classes são diferentes, mas todo mundo lutando bastante chega lá.
P- Mas você tem alguma coisa em especial que te atrai em advocacia, você tem informação sobre a profissão?
R- Tenho, tenho bastante informação, o que me atrai mesmo é que eu vou ser advogada, lutar bastante pelos direitos humanos, né, pelos classe média também, porque no mundo só quem tem direito é os classes mais... não é por aí, todo mundo tem direito, vou lutar pelos direitos dos classes médias também (não se de identificam com os pobres, porque há mais pobres ainda).
P- O que você acha que precisa nessa escola para ela melhorar?
R- Não entendi bem. Como assim?
P- Preciso repetir a questão .
R- Como assim, dizer...
P- O que falta nessa escola, em tudo, pode ser na parte física, na parte dos professores, na parte dos cursos, o que você acha que precisaria melhorar? Faz de conta que você estivesse administrando essa escola, o que você faria, se tivesse poder para isso?

R- Ah, eu ia pintar a escola. Pintura, bastante policiais, que está precisando.
P- É, tem problemas?
R- Tem. Dar lanche, né, porque isso daí não tá fazendo.
P- Não está tendo lanche?
R- 13 dias sem lanche. Deixa eu ver, arrumar lá embaixo, que está precisando.
P- O que tem lá embaixo, eu não conheço a escola?
R- Tem a cantina, tem o patio, tem a quadra que está toda ferrada, sem pintura nenhuma, as flores não estão nascendo.
P- Você acha que tinha que ter mais flores?
R- Eu acho. Todo lugar que tem flores dá um aspecto melhor. Arrumar aquele barranco, fazer um patio maior, porque ali não está servindo para nada, então acho que... por mim eu arrumaria tudo ali, colocava redes, que muitas pessoas gostam de basquete, futebol, vôlei, e só na hora do intervalo. Aumentaria mais os minutos do intervalo, porque só 15 minutos, eu ia deixar para 20 ... é muito pouco, não tem condições e só. Colocar polícia no portão de baixo...
P- Por que você está tão preocupada com a polícia, qual é o problema que acontece?
R- Acontece vários, inclusive no intervalo tinha duas meninas brigando, então foi o maior show, então eu acho assim...
P- Mas a polícia dentro da escola você acha certo? Não podiam os funcionários da escola resolver esse problema?
R- Eu acho certo a polícia porque assim... aquele tipo de policial que defendesse os direitos das pessoas.
P- Mas não tem funcionários que poderiam fazer isso?
R- Ter, tem. Mas os funcionários vê, deixam para lá, quer brigar, briga.
P- Os funcionários não cuidam?
R- Ah, não se metem muito. Só quando vê que a briga...
P- Deixam rolar?
R- É, deixa rolar, enquanto não bateu um no outro...
P- E se fosse policial, será que não iria fazer a mesma coisa?
R- Eu acho que não.
P- Por quê?
R- Por que logo no começo do ano tinha duas policiais femininas, aqui o pessoal tem muito o costume de ficar fumando aqui dentro da escola. Aí, uma vez, a policial amassou o cigarro na mão do menino, até hoje ... eu acho que não, eu não tô... eu acho que é certo, mas também ao mesmo tempo eu acho que é errado, acho que ela deve falar para ele apagar e não fazer o que ela fez.
P- A policial feminina fez isso?
R- Fez. E assim, em matéria de briga, levar para a diretoria, conversar, um debate mesmo.
P- Se o funcionário fosse competente, ele faria isso?
R- Isso.
P- Então, nós estávamos falando dos policiais, mas se a escola tivesse inspetores de alunos que cuidassem bem...
R- Bom, tem uns inspetores de alunos que eles se preocupam com os alunos, tem outros, que deixam os alunos fazer o que quiser...
P- Na verdade, pelo que você está me contando, é que não existe muito empenho, é o que você falou no começo, falta diálogo, interesse?
R- Aqui não tem muito empenho assim...

R- Você acha que é nesta escola só ou é toda escola pública? Você tem alguma informação de outras escolas?
P- Eu acho que todas as escolas.
R- Jura?
P- Eu acho, com certeza.
R- Você já ouviu alguém falar isso?
P- Já ouvi bastante alunos falarem que a escola deles é uma porcaria, o professor só sabe resmungar, xingar, mandar para fora da sala, o inspetor só sabe pegar a carteirinha, sempre assim que eu escuto. Para mim, acho que é tudo igual, é indiferente, porque já que a verba são igual, na escola é tudo igual também.
R- Você ouviu falar (da verba) aquela hora, também?
P- É.
R- Então está certo, Joana, apesar da tua entrevista... eu não sei se posso incluir, mas acho que vou incluir o seu depoimento, porque você queria muito falar... por que você queria muito falar?
R- Porque se for para dar um jeito, essa escola tem que ser a primeira.
P- Você está interessada em fazer alguma coisa para colaborar?
R- Isso, eu sempre fui assim, como eu posso falar... no lugar onde eu vivo, "Vamos fazer uma coisa boa", eu também quero ir junto.
P- Você é lider lá na São Remo?
R- É, não tem líder assim, mas eu gosto de participar das coisas, eu sempre... se for para ajudar a gente ajuda, se for piorar a gente também piora, se for para... sei lá. Não pode ficar que nem lesma, parada. E não pode deixar de executar, porque do jeito que está, está muito ruim, está péssimo, para todos os alunos, até para os professores também.
P- Por que você acha que está ruim para os professores? Você acha que a situação financeira deles está muito ruim?
R- Eu acho, porque antes do provão os professores deram umas broncas na gente: "Estudem bastante porque se vocês forem ruim, a gente não vai ganhar bônus". Aí eu falei: pô, é interessante.
P- Aí você perguntou?
R- Aí eu falei para a professora: "ó, do mesmo jeito que você quer ganhar bônus, você tem que explicar a matéria direito para a gente poder entender", aí sim, a gente chega lá no provão, aí dão um belo de um provão, você ganha bônus, não é verdade? Aí ela ficou toda sem graça, assim... Eu falei, ah, lógico, concorda? Se ela quer que os alunos passem, façam um provão digno, né, como elas sempre falam, ter uma boa caligrafia, fazer um bom texto e, no fim do mês, quando chegar o resultado do provão, aí ela vai ganhar um bônus sobre a matéria, então tem que passar tudo direito pra gente. Aí essa professora disse assim: ah, se eu pudesse, eu ia até a escola e dava as respostas para vocês, que até foi outros professores... mas daí não é verdadeiro, né, daí é um resultado falsoAí vai ser cada um por si e deus por todos mas... mesmo no provão, dava para colar, mas para que nenhum aluno se exponha assim. Não, não quero colar, porque as cadeiras estavam todas juntas. Eu vou olhar no dele, vai ficar igual, eu não vou colar. Então... eu acho legal assim, quando a pessoa tem capacidade de fazer, então ela faz sozinha, quando ela não tem... ou quando ela quer tentar, ela também faz sozinha, eu acho.
P- Você gostou de falar?
R- Adorei.

R- Você gostaria de falar mais vezes?
P- Gostaria.
R- De poder interferir?
P- É, também, porque a escola está precisando bastante de alunos assim, que vão lá, inclusive até uma vez a gente fez limpeza na escola toda, e chegou, todo mundo tava alegre, e teve aquela fila para ir para o refeitório e a gente ficou meio chateado porque para a gente não tinha o mesmo que tinha para os professores, vamos dizer assim, lanche, entendeu? Os professores, eles ajudaram, só que, para os alunos que ajudaram, não teve lanche, só os professores. Então, os alunos ficaram meio revoltados. Pô, achei errado isso. Aí as professoras ia lá, fazia abertura, lá dentro: ó, acho que vai ter lanche, e tal, aí chegaram no fim, não teve, aí os alunos falaram: agora todo mundo vai pinchar, é sempre assim: ah, eu vou pinchar, porque não me deram o lanche, ou: eu vou pinchar porque eu pedi, ninguém me ajudou... muitos amigos meus fazem isso, que eu conheço, aqui embaixo também.
P- É importante você falar isso para mim, eu queria entender, estou começando a entender...
R- Porque isso daí é verdade, se você passa mais uma semana aqui, você vai entender como que é a escola.
P- Eu vou voltar o ano que vem.
R- Se você for uma professora que dá atenção para os alunos, eles vão procurar te dar atenção o máximo, igual o (...). Antes de ele entrar, tinha uma professora aqui que era grávida, mas ela te dava cada resposta que você não sabia onde enfiar a cara. Pô, eu acho que se você é professor, não tem que falar isso. Eu falava para ela: professora eu tô precisando ir... "eu não sou babá de marmanjo, então se vira", a mãe é que tinha que dar um jeito, não ela. Depois que ela saiu para ganhar nenem, o (...) entrou, ele começou a dar atenção para a sala: ó, não vai fazer isso, porque se vocês quiserem, a gente faz depois, mas nós vamos fazer isso. Então a gente dá atenção para ele, ele também dá atenção para a gente. A gente gosta de professor assim. Não daqueles professores assim: "faz do jeito que você quiser, o que você está fazendo está muito bem feito", por isso que muitos alunos não se sentem interessados, também naquele sentido, eu acho que é por aí.
P- Concordo com você.

ENTREVISTA MARCO AURELIO

P- Quando você respondeu aquela pesquisa, você tem alguma lembrança se sua professora orientou você sobre o que era progressão continuada, ela falou alguma coisa?
R- Não lembro.
P- Você era muito pequeno, né? Aqui está dizendo que você repetiu no CB uma vez... você respondeu que ficou retido e depois você respondeu nenhuma vez e daí, você diz assim: "Por que você ficou retido? Você escreveu: porque minha mãe me atrasou". Eu não consegui entender o que é isso.
R- Porque eu estava na primeira série e passei de ano, só que ela achou que eu não estava bem, daí ela me fez fazer a primeira série outra vez.
P- A sua mãe que quis?
R-É.
P- E podia fazer isso?
R- Podia, ela quis que eu fizesse outra vez.
P- E você tinha passado?
R- Tinha.
P- E daí, o que você achou disso na época, você se lembra?
R- Ah, eu achei até que foi bom, porque na primeira série eu não aprendi nada.
P- Por que você não aprendeu nada?
R- A escola era muito ruim.
P- Aonde era?
R-(fala o nome da escola)
P- E a professora não era boa? Você tem lembranças dela?
R- Não lembro.
P- Você era pequeno, né, você devia ter o quê, uns 6,7 anos. Então, a sua mãe fez você repetir de ano, embora você tenha passado.
R- É, fez eu fazer outra vez.
P- Você não ficou sentido de perder seus amiguinhos?
R- Não, foi até melhor eu ter ido para outra escola, eu não gostava muito do (fala o nome da escola)
P- E daí, você mudou de escola?
R- Mudei.
P- Aí, você foi para onde?
R- Fui para o (...)
P- E lá era melhor?
R- Era.
P- Você lembra da professora que você teve no (...)?
R- No primeiro ano?
P- É.
R- Lembro da Eliete, acho que só.
P- Você lembra se ela era boa professora?
R- (demora para responder) A professora era legal sim.
P- Você consegue perceber alguma diferença entre a forma que a escola era antes da progressão continuada e depois? Porque antes de eles estabelecerem essa política, as crianças

podiam reprovar e agora, de qualquer maneira, todos os alunos passam de ano e a única diferença é que eles agora ficam de recuperação naquela matéria, naquele conteúdo que ele não aprendeu. Você percebeu alguma mudança, do tipo que a escola era antes e é hoje?
R- Coisa que mudou?
P- Você não percebe a diferença? Os professores trabalhavam do mesmo jeito que eles trabalham hoje? O tipo de prova é semelhante ao tipo que era antes e o que é hoje?
R- Não, porque antes eu achava que tinha mais provas.
P- E agora, o que é que tem?
R- Ah, agora tem menos.
P- E como é que eles avaliam vocês?
R- Mais por trabalhos, pela classe, comportamento.
P- E daí, você pode dizer que você é bom aluno hoje?
R- Mais ou menos.
P- Se tivesse prova, você seria melhor ou pior?
R- Se tivesse prova eu seria melhor.
P-Por quê?
R- Daí eu estudava para fazer a prova.
P- E você não estuda?
R- Muitas vezes não, para fazer o trabalho.
P- Mas você não aprende, o trabalho não te leva a aprender?
R- Aprendo.
P- Você acha que aprende do mesmo jeito?
R- Acho que menos, mas dá para aprender, sim.
P- Você acha que se você fizesse prova, você se esforçava em estudar mais, é isso que você quer dizer?
R- É.
P- Em relação ao trabalho do professor, você percebe alguma diferença na forma de eles trabalharem hoje e na forma que eles trabalhavam antes?
R- Praticamente passavam mais lição na lousa.
P- Mais lição para casa?
R- É.
P- E hoje em dia, como é que é?
R- Não tem mais lição para casa.
P- Não tem lição para casa, mas tem lição na aula?
R- É só na aula.
P- Bastante ou pouco?
R- Mais ou menos.
P- Tem professor que dá muita lição e tem professor que dá menos lição?
R- Tem, tem professor que dá menos, tem professor que dá mais, daí se não terminar na aula, entrega no outro dia.
P- Então hoje em dia é mais flexível, mais fácil de tocar a coisa?
R- É.
P- O que leva um aluno a repetir de ano, por que alguns passam e outros repetem, como antigamente?
R- Eu acho que é por causa das faltas.

P- No seu caso, que você não aprendeu nada, por que você repetiu, por que você não aprendeu?
R- Eu acho que é por causa da escola, que não ensinava direito.
P- Você não tem certeza disso? Você não faltava?
R- Não, não era de faltar.
P- Você fazia as lições?
R- Fazia.
P- Na sua casa, alguém ajuda você ou ajudava com as coisas da escola?
R- Ajuda.
P- Quem?
R- Minha mãe.
P- E mesmo assim você não aprendeu?
R- Primeira série, eu não aprendi.
P- Você acha que a culpa de não aprender é mais do aluno ou do professor?
R- Acho que foi do professor.
P- O que você acha que é um bom professor e um mau professor?
R- O bom professor é aquele que chega para você e explica e o mau é aquele que só fica passando lição na lousa e não explica direito.
P- Você tem muitos professores assim hoje?
R- A maioria só sabe passar lição na lousa, explicar uma vez e pronto.
P- Qual o professor que você gosta aqui na escola, não precisa falar nomes, tem algum que você gosta e que você classificaria como um bom professor?
R- (demora para responder) Tem.
P- Você gosta da aula dele, qual o atrativo dessa aula, o que você acha de legal nessa aula?
R- Sei lá, tem disciplina, faz várias atividades diferentes.
P- E os que são ruins, como eles se comportam na classe?
R- Chega e é sempre a mesma coisa, ele só passa a lição na lousa, explica uma vez... você fica fazendo lá sobre isso...
P- Eles não conversam com vocês?
R- Não. Explica uma vez assim...
P- E você pergunta quando não entende?
R- Pergunto.
P- E daí, o que acontece?
R- Daí, eles explicam na lousa e se entender, entendeu.
P- Se a classe como um todo não entender, o professor não volta ao assunto?
R- As vezes até volta.
P- Mas você não está me contando, eu não estou conseguindo entender o que é o bom professor e o que é o mau. Tem hora que você diz que sim, tem hora que você diz que não. Eu não estou lá para ver, eu não conheço. O professor que você gosta, quais as qualidades que ele tem, que você poderia descrever para mim? Pensa assim: eu não conheço a professora, você tem que descrever para mim.
R- Sabe, o professor chega em você, pergunta se entendeu, você fala que não, ele explica bem melhor, assim, na sua carteira mesmo.
P- Vai até o aluno?
R- É.
P- Demonstra interesse, é isso?

R- Isso.
P- E os outros, não?
R- Ficam só na lousa.
P- É como se fosse uma distância do aluno com o professor?
R- É. Explica uma vez e pronto.
P- Existe algum fator fora da escola que leva um aluno a não progredir nos estudos?
R- Acho que não.
P- Nenhum? Pobreza, falta de material, cansaço, nada disso interfere?
R- Não.
P- Você acha que não? Tem aluno muito pobre na sua classe?
R- Não.
P- Tudo mais ou menos do mesmo nível?
R- É.
P- Porque as meninas me contaram que tem criança que vem só para comer merenda. É verdade isso?
R- Ah, deve ser das outras séries.
P- Na sua não?
R- Não.
P- E a questão da disciplina, como você é em relação à sua classe? Você é bonzinho, é levado da breca, como você se define?
R- Mais ou menos bagunceiro.
P- E nas notas?
R- Nas notas eu sou bom.
P- E por que um aluno bagunça na escola?
R- Por causa da classe, a classe começa a bagunçar, daí...
P- Sim, mas alguém começa, né? Aquele que começa e os outros vão atrás. Isso eu entendo. Mas aquele que começa, por que será que ele bagunça?
R- Porque não quer fazer a lição, vou começar a bagunçar.
P- Mas as lições não são interessantes, não chamam a atenção?
R- Chamam! A maioria.
P- Você se interessa pelos estudos ou só vem para escola porque sua mãe manda?
R- Me interesso.
P- O que você pretende fazer dos seus estudos?
R- Ah, não sei.
P- Dá um branco? Então vamos falar de um futuro mais próximo, o ano que vem, o que você vai fazer, você vai se formar neste ano, daí o ano que vem você faz o quê?
R- Minha mãe vai me por numa escola para eu ser de oficial da polícia, daí que estuda lá dentro e... até se formar lá dentro e ganhar um salário.
P- E você, o que acha disso?
R- Eu acho que é bom.
P- Você não pensa diferente dela?
R- Não.
P- Você nunca pensou numa possibilidade diferente para você?
R- (demora muito para responder) é..., ela falou isso daí e eu concordei.
P- Como você é em relação aos seus colegas, como é o seu relacionamento?
R- É bom, converso com todos.

P- Tem alguma turminha que você não se dá?
R- Não.
P- Você é um boa praça, todo mundo gosta de você? E os professores, acham que você é bagunceiro?
R- Alguns.
P- Me conta um pouco da sua família, como é sua família? Quantas pessoas são na sua casa?
R- Na minha casa são cinco.
P- Você e quem mais?
R- Eu, minha irmã, minha sobrinha, meu pai e minha mãe.
P- Sua irmã é mais velha ou mais nova?
R- Mais velha.
P- E sua sobrinha?
R- Mais nova.
P- É filha da sua irmã?
R- É.
P- É pequena?
R- É pequena.
P- No que seu pai e sua mãe trabalham?
R- Meu pai é veterinário e minha mãe tem uma loja de vendas.
P- Venda de que, o que ela vende?
R- Vende assim um pouco de tudo.
P- Um pouco de tudo, o que? Roupa, brinquedo, o que ela tem...
R- Brinquedo.
P- Não é artigo de veterinária não? Seu pai estudou veterinária aonde?
R- Não sei.
P- Ele é médico veterinário?
R- Não sei.
P- Você não sabe? Você não sabe se ele é médico veterinário?
R- Não, ele é só veterinário. Ele vende cachorro também.
P- Ah, ele vender cachorro é diferente de ser médico veterinário. Então seu pai não é veterinário, ele faz comércio de cachorro? Ele treina cachorros? Como é o trabalho dele?
R- Ele tosa cachorro, cuida dos que estão doente, dá vacina, corta o rabo.
P- Ele trabalha sozinho ou trabalha em loja?
R- Tem uma assistente e trabalha numa loja.
P- Agora eu entendi. Mas ele não dá receita, não faz operação?
R- Não.
P- Você gosta desse trabalho ou não?
R- Gosto.
P- Você ajuda ele?
R- Ajudo.
P- Você sabe até que série sua mãe estudou?
R- Não sei.
P- Ela trabalha na loja e a loja é junto ou separada da sua casa?
R- Separada.
P- Ela sai para trabalhar fora?
R- É.

P- E a sua irmã, ela trabalha?
R- Trabalha.
P- No quê?
R- Minha irmã estava trabalhando em uma promoção lá do Sé, de chiclete, mas não é nada sério.
P- Ela trabalha no supermercado?
R- É, ela fica entregando amostras grátis.
P- Então é trabalho temporário? Ela mora com vocês porque ela teve a menina e não casou, foi isso?
R- Foi.
P- Quantos anos ela tem?
R- 19 anos.
P- E a sua sobrinha?
R- 2 anos e meio.
P- Então, ela teve a menina com 16 anos mais ou menos?
P- Teve.
R- E você, tem quantos anos?
P- 15 anos.
R- Então você tem três anos de diferença dela, é isso?
P- É.
R- Então quem trabalha na sua casa é o seu pai, sua mãe e ela um pouquinho?
P- É. Como é sua casa, é própria?
R- Casa própria.
P- Onde você mora?
R- No Butantã mesmo.
P- Quantos cômodos têm a sua casa?
R- Dois quartos, um banheiro, sala e cozinha.
P- Casa pequena?
R- É.
P- Seu pai tem carro?
R- Tem.
P- Que carro?
R- Uma Caravan.
P- Você acha que estudar vai fazer você melhorar de vida ou não?
R- Vai fazer eu melhorar.
P- Mas parece que você não tem muita convicção. Você é tímido?
R- Não.
P- Então, você é de poucas falas?
R- Não respondem.
P- Você é quietão assim, para falar?
R- Não.
P- Ou é porque você não me conhece?
R- Normal.
P- Você sempre é desse jeito que você está?
R- Não.

P- E por que você está meio travadão, assim, conversando comigo, você está meio encabulado, com vergonha de falar?
R- Não, não é isso não.
P- Então é isso aqui? (mostro o microfone)
R- Não.
P- O que você gosta de fazer quando você não está estudando, qual é a sua diversão?
R- Jogar futebol.
P- Futebol de campo ou de salão?
R- De salão.
P- é num time organizado, um clube, o que é?
R- O de campo é um clube.
P- Que clube?
R- Lá no clube onde eu moro, no centro esportivo do BNH.
P- É aqui no Butantã?
R- É dentro do BNH.
P- Dentro do BNH tem um campo, e tem muita gente que joga?
R- É.
P- O que mais você faz, além de jogar bola?
R- Não faço nada.
P- (Brinco com ele): fica vagabundando?
R- É.
P- Você nunca quis ser jogador de futebol?
R- Quis, eu penso até hoje em ser.
P- E por que você concordou tão fácil com a sua mãe?
R- Não, mas eu não vou desistir de jogar bola.
P- Você joga bem?
R- Jogo.
P- Ou é perna-de-pau?
R- Jogo bem.
P- Seu time leva vantagem?
R- Depende. (ri pela primeira vez)
P- Você se dá bem com seus pais?
R- Me dou.
P- Tem briga na sua casa?
R- Não.
P- Seu pai se dá bem com a sua mãe?
R- Se dá.
P- Normal?
R- É.
P- Então você não tem muita noção do que é a progressão continuada. O que você acha de um aluno repetir de ano... quando, vamos supor, quando ele tem oito matérias, ele vai mal em uma e ele repete de ano, porque ele não consegue tirar nota nessa matéria, você acha certo ou errado?
R- (não entende a pergunta).
P- Eu repito a pergunta.
R- Não, devia ter uma recuperação só nessa matéria.

P- Então, você é a favor da progressão continuada, progressão é assim: o aluno faz e se ele ficar ruim na matéria, ele tem uma recuperação. Você concorda com o sistema?
R- Concordo.
P- Você acha melhor do que reprovar o ano inteiro?
R- Acho.
P- Você acha que o aluno reprovado tem algum prejuízo na vida?
R- Tem.
P- Que tipo de prejuízo?
R- Ah, se ele for trabalhar, não terminou os estudos ainda, aí vai ter que trabalhar e estudar, então termina mais rápido.
P- O importante é ele terminar mais rápido para ele poder trabalhar?
R- É.
P- Você acha isso importante para você?
R- Acho.
P- Então, quer dizer que você vai estudar na polícia, é isso que você vai fazer?
R- (silêncio) Praticamente, mas não tenho certeza ainda.
P- Você já procurou alguma coisa para você ou é sempre a sua mãe que toma a iniciativa?
R- Quase sempre.
P- Você nunca procurou uma coisa que você queira?
R- (demora para responder) Nunca.
P- Tem alguma coisa que você gostaria muito de fazer, mas que não pode fazer, por algum motivo, que te chama a atenção e você pensa: ah, se eu pudesse fazer isso que...
R- (demora muitopara responder). Nada.
P- Algo que você gostaria de ter e não tem? Tá tudo bem com sua vida então?
R- Tá.
P- Tudo em paz?
R- Tá.
P- Tem namorada?
R- Tive.
P- Teve ou tem?
R- Não, terminei com ela.
P- Quanto tempo você namorou? Era colega da sua classe?
R- Não.
P- Aqui da sua escola?
R- Não.
P- De onde ela era?
R- Da minha rua.
P- Não deu certo ou você deixou de gostar?
R- Eu não gosto de ficar namorando, prefiro ficar.
P- É? Eu não entendo muito esse negócio de ficar. Ficar é só fazer um programinha assim, é isso?
R- É.
P- Namorar é mais sério?
R- É.
P- Ah, tá, também você não tem idade ainda, né? E muito jovem. Agora fala uma coisa para mim, para eu terminar: o que essa escola precisaria para ser melhor? Em qualquer sentido, o

que falta nessa escola... se você tivesse um poder na sua mão, o que você faria para melhorar essa escola?
R- Mudaria o jeito de ser das aulas.
P- Mas o que você faria? Eu estou te dando esse poder... aí, você põe a sua cabeça para funcionar... o que você faria?
R- Ah, eu mudava o tipo das aulas, porque... colocava mais monitor, policial na escola.
P- Ué, mas o que o policial tem a ver coma aula?
R- Que é tipo: um monte de gente que cabula, né? Daí deixava o portão sempre fechado... e a classe que tivesse aula vaga só saía a classe, e daí um monte de gente que está no patio, colocasse alguém lá para ficar olhando quem cabula.
P- Você falou que você mudaria a aula, você não falou da aula, você falou do pátio, do monitor, falou do aluno que cabula, mas da aula... você não falou nada...
R- A aula até que está boa, não mudaria nada.
P- O que te incomoda no aluno que cabula? Você cabula?
R- Não.
P- Eles interferem na tua vida?
R- Não, é até ruim, porque fica um monte de gente gritando no pátio, daí não dá para estudar lá dentro.
P- O barulho lá fora, de gente cabulando, atrapalha a aula?
R- Atrapalha.
P- E por que você acha que só o policial que resolvia isso? Se fosse funcionário da escola não era a mesma coisa?
R- É. Colocava monitores.
P- Tá certo, então é isso, obrigada por ter dado seu depoimento, eu achei que você estava meio travado. (quando ele acha que acabou entrevista, começa de novo a falar, eu retomo a conversa)... mas sobre o que vocês conversam (entre os amigos), o que você fala de mulher?
R- Ah, a gente sempre está olhando as meninas que passam...
P- Ah... isso você não me contou, né? É um assunto importante, caramba! Vocês falam das meninas, então o assunto de você são as mulheres. E o que voces falam das mulheres aqui na escola?
R- (silêncio)
P- Pode falar para mim, aqui ninguém vai saber que foi você que falou, que ninguém conhece a sua voz... a entrevista não sai com o seu nome, então você pode falar tudo que você quiser...
R- (silêncio)
P- O que vocês falam quando reúne uma turma de meninos?
R- Ah, quando elas passam a gente fala... das meninas, tudo... (visivelmente encabulado, ri) fala isso aí.
P- Só isso? Aí vocês ficam paquerando as meninas para sair, para ficar, é isso?
R- Concorda com um gesto.
P- E a sua mãe, te orienta em relação a isso?
R- Não.
P- E na escola aqui, eles falam de sexo, orientam vocês?
R- Já falaram, só uma vez.
P- E o que eles falaram? O professor de quê, ciências?
R- Ah, não lembro, foi uma professora de fora.
P- Uma professora de fora veio falar? E deram orientação sobre o quê? Doenças, essas coisas?

R- É, para se prevenir.
P- Para usar camisinha, essas coisas?
R- É.
P- E daí, foi boa a aula?
R- Foi.
P- Trouxe novidade ou você sabia tudo que ela estava falando?
R- Ah, a maioria eu já sabia.
P- Vocês já estão por dentro?
R- Já.
P- Deixa eu aproveitar que você tocou nesse assunto e perguntar: você conhece gente aqui na escola que usa drogas?
R- Não.
P- Você já viu usarem drogas aqui?
R- Não, na escola não.
P- O pessoal fuma?
R- Cigarro? Fuma.
P- Maconha?
R- Não sei.
P- Não sei, não quero saber, não me comprometa, é isso?
R-É.
P- Mas tem ou não tem?
R- Ah, não sei se tem.
P- Você conhece maconha, já viu, conhece o cheiro?
R- Já.
P- Aqui dentro você nunca viu de perto?
R- Não.
P- O pessoal foge para fumar no pátio, no banheiro? Será que é por isso que cabulam?
R- Não, na escola acho que nem fumam.
P- Dentro da escola não? E isso preocupa você? Ou você acha que você está a salvo?
R- É, não me preocupa não.
P-Você fuma cigarro?
R- Não.
P- Se alguém te oferecer, você aceita?
R- Não.
P- Você é bem seguro. O que você acha disso, por que o jovem entra nesse lance da droga?
R- Ah, ele tá querendo ser o bom do cigarro, e ele fuma.
P- Mas o que é, curiosidade, ou é para dizer que é homem...
R- (silêncio).

ENTREVISTA ISABEL

P- Aqui (no questionário de 97) você disse que ficou reprovada por que você não ia às aulas. Por que você não ia?
R- Porque na época estava morando com meu pai e ele é um irresponsável, aí ele nunca me levava na escola, eu tinha uns seis anos, eu estava morando no Mato Grosso. Daí eu acabei ficando retida por causa de faltas, porque eu não tinha matéria.
P- Naquela época você morava com seu pai?
R- É.
P- E hoje?
R- Hoje eu moro com a minha mãe, ela pega mais do meu pé, me incentiva mais, ela é mais autoritária, tem mais responsabilidade, então...
P- Eles são separados?
R- São, tem uns oito anos.
P- Você morava no Mato Grosso?
R- Isso.
P- Então era só um problema de você não ir. Não era um desinteresse, uma dificuldade sua?
R- Não. Eu brigava com meu pai para ele estar me levando, mas ele bebia e então esquecia. Chegava, tinha que entrar às seis na escola e ele queria me levar às oito. Aí, nunca a diretora deixava eu entrar, e então acabei perdendo o ano.
P- E quando você repetiu, a sua mãe segurou as pontas?
R- Aí eu liguei para minha mãe e disse que meu pai não tinha responsabilidade e pedi para ela ir me buscar, ela foi e me colocou no (...), aí que eu comecei a aprender, entendeu?
P- Então ela foi te buscar em Mato Grosso?
R- É.
P- Quer dizer que quando ela se separou, você ficou no Mato Grosso e ela veio para São Paulo?
R- Isso. Eu fiquei com a minha avó e meu pai me buscou na casa da minha avó e me levou para Mato Grosso, minha avó mora em Campo Grande, minha mãe nem ficou sabendo, ela me ligava sempre, ela achava que meu pai era responsável, que poderia até ficar segurando as pontas um ano, eu ia ficar com meu pai só um ano, só que meu pai bebe até hoje e brigava muito com minha madrasta, então ele acabava me levando para o mato, para a fazenda, aí, como não tinha quem me levasse para a cidade, eu acabei perdendo o ano.
P- Agora eu entendi. Então, você repetiu, você não tinha outro jeito, você precisou repetir.
R- Precisei.
P- Quando um aluno repete de ano, o que ele pensa?
R- Ah, eu fiquei muito triste, porque eu tinha interesse, em estar querendo aprender, mas meu pai não cooperou com isso. Ficou na dele e foi empurrando com a barriga. Aí, depois, para mim acompanhar, ficou mais difícil, porque eu me achava estranha, porque eu fiquei com um ano a mais em uma sala. Igual eu tô com 15, era para estar com 14 na oitava, porque todo mundo está com uma faixa de 13,14 anos numa série, eu estou com 15, eu tô entrando com 16 o ano que vem.
P- Quando você respondeu a esse questionário, você se lembra se os professores explicaram alguma coisa sobre a progressão continuada?
R- Eu não me lembro.

P- Você sabe o que é o sistema de progressão continuada?
R- Que a pessoa não repete, vai passando, passando... mas eu não entendo muito.
P- E o que você acha?
R- Eu acho errado, porque vai que a pessoa que vai passar tem menos interesse que você, falta o ano todo, aí chega, faz algumas atividades, vão indo para a frente, entendeu, vai chegar uma certa hora que eles não vão ter mais essa oportunidade, porque tudo bem, na escola você vai poder empurrar, mas na vida não. Na vida ou você sabe ou você não sabe. Então, eu não concordo.
P- Mas não tem um reforço?
R- Tem um reforço, mas eu acho que não é por aí, o que você não aprendeu em um ano, você não vai aprender em um mês, praticamente. Eu acho que muitas coisas deixaram de aprender, porque um mês não é o suficiente.
P- Por que você acha que alguns aprendem e outros não?
R- Porque tem pessoas que frequentam mais a escola, perguntam quando não sabe, corre atrás, vai atrás do professor e pergunta, mas tem aluno que não, tanto faz como tanto fez, e vem pra escola... aí, colocaram presença, ele já está se sentindo bem, aí vai, fica no pátio...
P- Por que você acha que esses alunos não se preocupam?
R- Por irresponsabilidade, talvez porque tem algum problema na família, ou é assim porque gosta de se aparecer... geralmente isso é assim por problema de família.
P- Os que se comportam desse jeito, você acha que tipo de problema tem?
R- Ah, o pai bebe, aí briga, ou não tem incentivo...
P- Mas se eles estão mal em casa, eles não deveriam vir pra escola exatamente para fugir desse ambiente?
R- Então, eles vêm, só que eles não entram na aula. Fica aí no pátio conversando, em vez de estar aprendendo, vão ficando para trás.
P- Mas por que eles não ficam na aula? Eles fogem do problema em casa e vem pra escola. Chegam na escola, encontram amigos, não é isso?
R- (aquiescendo com a cabeça).
P- E por que não ficam na aula? Qual é o problema?
R- Ah, aí eu não sei, porque eu nunca passei por isso.
P- Mas pensa um pouco, você deve ter alguma idéia a respeito, devem comentar.
R- Talvez pode ser a aula que é desinteressante, tipo: tem professor que tem um conteúdo que você consegue acompanhar e você gosta da matéria que está dando e tem pessoas que, tipo: hoje dá atividade, amanhã já passa para outra e depois de amanhã já tá passando para outra, não tem um seguimento certo. Tem matéria que tem um seguimento certo, você está ali, você está vendo, e está acompanhando. Tem matérias que não. Você entra hoje na sala, numa quinta-feira, é isso. Aí, amanhã, você já entra de novo, é outra coisa, acho que... o aluno não percebe o que é importante ou não, porque... porque é dado aquilo. Acho que uma matéria, pelo menos, tem que explicar bem, rever certas coisas, porque tem gente que não entende, tem aula que é desinteressante, têm professores que não tão nem aí, sentam, e... vai tal página, lê e faz um resumo. Para que um aluno vai entrar numa sala assim?
P- Por isso que você acha que eles não entram?
R- Eu acho. Eu não entraria.
P- Mas você entra, você não cabula aula.
R- Não. Já cabulei, mas agora não. Cabulei duas vezes.
P- E por que você desistiu de cabular? Ficou com medo de reprovar?

R- Ah, porque lá fora não tem nada que me interesse. Eu não fumo, não bebo, não uso drogas, então...
P- E o pessoal que fica lá fora usa?
R- A maioria fuma, bebe ou usa drogas.
P- Mas como vai beber dentro da escola?
R- Ah, não bebe aqui dentro, mas pode fumar um cigarro, aí, pegam, pulam muro, e vão fumar na rua, maconha, beber na rua, entendeu? Eu, como não faço nenhuma dessas coisas, então eu prefiro entrar, mesmo que eu não faça nada. Eu sento no meu canto, faço o que ela pediu e depois fico lá, quieta, conversando.
P- Me diz uma coisa, você já falou o que é uma aula desinteressante. Agora fala sobre uma aula legal, uma coisa que te chama a atenção, que faz gostar daquele professor, daquela matéria.
R- Ah, eu adoro geografia.
P- Por quê?
R- Porque a professora tem um conteúdo certo, a matéria dela tem seguimento, ela dá o ponto hoje e fica aquela semana com aquele ponto. Aí, o outro ponto na outra semana tem a ver com o que foi anterior, então vai te chamando atenção, você vai querendo saber, discutir, vai perguntando, vai todo mundo junto, então torna a aula interessante.
P- E em relação a qualidades do professor, como pessoa. O que você gosta e o que você não gosta?
R- Eu não gosto de estupidez, acho que não tem nada a ver, também falta de educação e também o que eu gosto de um professor é a moral, o respeito que ele tem com um aluno, acho que é isso, ele vê uma outra coisa, não é pessoal.
P- Os outros professores, a maioria é de que tipo?
R- Tem quatro que são perfeitos, tem qualidades que são muito boas, tem moral. Tem outros que são mais desleixados.
P- Não levam muito a sério?
R- Podem até levar, mas não tão longe, não com a nossa sala em si, esse ano, pelo menos.
P- E esse problema de indisciplina, tem na sua classe?
R- Tem, tem gente que xinga, tem gente que bate, tem gente que xinga o professor, que fala: professora, vamos transar, entendeu? Tem tudo!
P- Desse jeito?
R- Tem (séria).
P- E qual o motivo disso?
R- Ah, alguns falam por causa do professor que começa a tirar sarro do aluno, começam a zombar do aluno, que é burro, que não sabe por que está na escola, ou por que não vai para a rua. Outros são porque, tipo: fica mostrando a calcinha, tipo: vem com uma calça que mostra quase tudo, entendeu, aí eles ficam... bom, o aluno vê que aquela pessoa não dá o mínimo respeito, não é? Vai e mexe. Tem professor que... tipo: entra na sala, vai para o quadro e fica... tipo: se insinuando, tem de tudo, gente!
P- Jura? Conta mais para mim. Eu quero saber, não precisa falar o nome de ninguém, não quero te comprometer.
R- Vamos ver um caso? Tem o caso de um aluno, que chegou uma professora de ciências nova, aí ela chega... com uma calça por aqui, entendeu, aí ela coloca a mão no bolso assim e fica aparecendo a calcinha. Aí eu peguei, falei para ela: professora, tá aparecendo sua calcinha. Ela falou: não importa, aí eu falei: importa, sim. Aí passou dez minutos, ela começou a

explicar a matéria, o pessoal do fundão não estava muito a fim e começou a zoar com ela: vem cá, deixa eu te mostrar uma posição, eu quero transar com a senhora. Aí, quando falou isso, ela escutou quem falou e mandou para fora, só que o menino ficou na porta pedindo, pedindo, pedindo e ela acabou deixando entrar e conversa hoje com ele normal.
P- Quer dizer, não tem postura?
R- Não tem postura, se fosse em outra época, como minha mãe fala, teria ido para a diretoria e teria levado uma suspensão, mas ela não fez nada. Mas só o aluno ia levar a suspensão e o professor não ia ser chamado à atenção.
P- Vocês nunca reclamaram desse tipo de coisa?
R- Ah, eu não reclamo, porque... sei lá, tem certas coisas na escola que tem que ser mudada, tipo: não acreditam muito no aluno. Chega na hora, todo mundo viu, mas ninguém quer falar e uma andorinha só não faz verão.
P- O que mais precisaria mudar na escola?
R- Eu tenho muita coisa para falar, tem muita coisa para mudar. Acho que no começo do ano, todos os professores deveriam apresentar o conteúdo do ano inteiro, para quando um falta e o outro pegar, sabe o quê dar, porque os professores faltam e aí dão qualquer coisa, então, o caderno fica uma bagunça, não tem organização nenhuma. Eu acho que cada professor deveria ter o seu conteúdo, deveria ter um seguimento, uma lógica.
P- Como é o seu relacionamento com seus professores e com seus colegas?
R- Com os professores eu não tenho nenhuma briga, nenhuma encrenca, eu não gosto do professor, mas também não brigo com ele. Ah! O que eu tenho para falar é que quando eu vejo que eles estão errados, eu falo e depois fico no meu canto, só isso.
P- Você tem boas notas?
R- Algumas matérias sim, eu não tenho boa nota, acho que educação física e educação artística.
P- Por que?
R- Educação física por causa do meu joelho e educação artística porque eu não me interesso.
P- O que você tem no joelho?
R- Eu tive que... eu não sei o nome, só sei que meu joelho trava.
P- Mas o professor dá nota ruim por causa disso?
R- Não, eu até participo, só que às vezes eu não gosto de participar, porque eu não venho muito com o uniforme, então, conta o ponto do uniforme, e educação artística porque eu não gosto de desenhar, eu não sei desenhar, então sempre fico com C.
P- Mas não é por causa da professora?
R- Não.
P- A professora é boa?
R- A professora é. Educação física e artística é.
P- Conta um pouco da sua família... quantas pessoas são na sua casa?
R- Na minha família somos em quatro pessoas: eu, meu padrasto, minha mãe e meu tio.
P- Vocês moram em casa própria?
R- Não, minha mãe é caseira.
P- Caseira do quê?
R- De uma clínica veterinária.
P- E o seu tio, que idade tem?
R- Meu tio tem, acho que uns 38,40 anos, minha mãe vai fazer 42...
P- Irmã dele?

R- Isso. E o meu padrasto vai fazer 34.
P- E o seu pai?
R- Meu pai tem 52.
P- Sua mãe é separada há muitos anos?
R- Muito, uns dez anos.
P- Ah, então você nem lembra muito, ou você conversa ou convive?
R- Converso. Eu vejo meu pai de dois em dois anos, quando eu posso estar indo para lá, viajando. Eu viajo sempre para Mato Grosso, mas eu não gosto de estar viajando sempre para a casa do meu pai.
P- E as condições econômicas da sua família?
R- Nós temos uma vida razoável, não passamos fome, o que minha mãe pode me dar eu tenho, quase tudo que eu quero, minha mãe me dá.
P- Seu padrasto faz o quê?
R- Meu padrasto trabalha na manutenção de um shopping, no Villa-Lobos.
P- E a sua mãe é zeladora. E seu tio faz o quê?
R- O meu tio trabalhava, mas agora não trabalha mais, só fica em casa.
P- Por qual motivo? Desemprego, doença, etc?
R- Por desemprego, como ele já passou da idade...
P- Ele fazia o quê?
R- Ele era cozinheiro.
P- E você tem outros irmãos?
R- Tenho uma irmã de 22 que tem três filhos.
P- Mora em São Paulo?
R- Não, mora no Mato Grosso com meu pai.
P- Você trabalha?
R- Não, só estudo.
P- O que você pretende fazer o ano que vem, quais são seus planos?
R- Eu pretendo terminar o meu curso de informática, tô querendo mudar para Campo Grande, porque lá meu primo já trabalha na área de informática, então eu já tenho emprego garantido, depois que começar a trabalhar, fazer mais cursos na área, estar me atualizando e prestar faculdade.
P- Em informática?
R- É.
P- Você gosta?
R- Gosto, é uma coisa que me fascina bastante.
P- Você tem computador em casa?
R- Não, mas eu uso na clínica, a dona deixa.
P- A sua mãe orienta você em relação aos seus estudos?
R- Sim, minha mãe é a pessoa que mais me incentiva, às vezes até briga um pouco comigo, porque às vezes eu me empenho tanto em uma coisa e vejo que não dá resultado e desisto. Aí minha mãe diz para eu tentar de novo, que você vai conseguir. Eu e minha mãe somos amigas.
P- Ela fala o quê da escola para você?
R- Da escola ela fala que é o meu futuro, ela fala que eu tenho que lutar por aquilo que eu quero e a escola é um bom caminho, porque hoje em dia, sem um estudo, ninguémé nada, ela sempre fala, para trabalhar de lixeiro hoje em dia é preciso ter o segundo grau, então eu estudo, porque senão, não tem como...

P- É por isso que você leva a sério?
R- Eu levo porque eu quero ter a melhor nota, ter uma boa profissão, quero curtir muito, quero viajar.
P- Mas você quer ficar em São Paulo, ou você quer ir para Campo Grande?
R- Eu quero ir para Campo Grande.
P- Você gosta mais de lá?
R- Gosto, minha mãe tem uma casa lá, tá alugada, mas eu gosto mais de lá.
P- Você percebeu alguma diferença quando o governo colocou a progressão continuada, e antes? A escola mudou alguma coisa em relação à progressão continuada?
R- Eu vejo que tem pessoas que passaram e não sabem ler, não sabe escrever direito.
P- E antes, será que sabiam?
R- Antes, ou você aprendia ou você ficava, antes tinha aquela coisa assim, você tinha que aprender por mais que não quisesse, mas tinha que aprender, se não ia ficar para trás e agora não ligam, copiam alguma coisa.
P- E as avaliações, mudou alguma coisa na forma do professor avaliar?
R- Mudou, agora você olha no caderno e faz avaliação, antes não, você tinha que estudar, ler e reler, e reler.
P- Aqui não tem muita prova?
R- Não. Pelo menos uma, que eu fiz, foi só de matemática, porque geografia a avaliação é assim, mais pelo caderno, mapa, comportamento e a prova é mais, tipo: olhando no caderno.
P- E você acha que tem muita gente com dificuldades ainda?
R- Eu acho, tem pessoas que não sabem ler, tá lendo um texto, não sabe onde tem vírgula, ponto final, interrogação.
P- O que você acha que está faltando na escola para ela ser melhor?
R- Interesse, um pouco mais dos alunos e mais insistência pelos professores.
P- Em termos de recursos, o que falta?
R- Dinheiro.
P- Para quê?
R- Para material didático que nós não temos, para... sei lá, para tipo: estar dando uma outra chance para as pessoas que não se interessa. Tem pessoas aqui que vem para escola para almoçar, porque não tem dinheiro, acho que a escola deveria estar ajudando um pouco essas pessoas.
P- Tem merenda aqui?
R- Tem, mas... só para os primeiros, até não sei porque está tendo, por que não pode mais né... que a diretora fez um acordo, não sei direito.
P- Tem aluno que vem só por causa da merenda?
R- Tem.
P- Então você acha que o problema econômico é muito sério?
R- Eu acho que tanto dentro da escola como fora.
P- Você acha que talvez seja esse o motivo de tanto desinteresse? Você liga uma coisa com a outra?
R- Eu ligo, só que eu acho que vai da pessoa também, não é só porque lá tudo está uma merda que você vai fazer da sua vida também uma coisa que não presta.
P- Tem gente muito pobre na sua turma?

R- Na minha turma? Acho que tem alguns que passam um pouco de necessidade, na minha sala, acho que tem bastante, tem pessoas que têm problemas com a família, tem bastante dificuldade...
P- Se o nível econômico da população fosse superior, você acha que os alunos teriam condições melhores na escola?
R- Sim, porque você ia chegar em casa e não ia ter aquela preocupação: pô, hoje eu não tenho nada para comer, hoje eu tenho pra comer, entendeu? Minha mãe no final do mês está cheia de contas - você ia estar sossegada, se interessar um pouco mais, e ver mais o seu lado do que o da sua família, acho que tem tudo a ver.
P- Então o nosso grande problema é financeiro? Econômico?
R- Eu acho, mas também não podemos falar que só tem a ver com isso, também tem a ver com o interesse da pessoa... mas acho que isso conta muito, porque quando você tem uma certa estrutura em casa, tudo se torna mais fácil na rua.
P- Eu vou voltar num ponto que fiquei curiosa lá atrás, você falou uma porção de coisas dos professores e eu te perguntei, mas vocês não reclamam, por que vocês não reclamam dos professores? Tem alguma coisa? A direção impede, eles não dão atenção?
R- Não, a direção esse ano até que está bem melhor, tá bem mais acessível, a gente tem mais contato, mas a questão é... porque hoje na minha sala tem dez pessoas interessadas e o resto não.
P- Quantos alunos são?
R- Acho que 37 alunos, alguns desistentes, não sei quantos.
P- Um terço de interessados, o resto não?
R- Então eles acham, ih, não vale a pena, acham a professora bonita, para que vai falar da professora, não tem motivo para estar falando, então, a gente se cala...
P- Você gostou de dar a sua opinião?
R-Gostei.
P- Porque você está bem à vontade, né?
R- Estou.
P- Ficou nervosa de falar?
R- Também, porque, sei lá, eu sou muito quieta.
P- Mas é falante, né?
R- Sou, mas nunca falei assim com ninguém, assim, de frente, nem com a minha psicóloga eu falei e...
P- Ah, você tem psicóloga? E você nem me conta isso, passou por cima e nem me conta?
R- (rindo). Eu faço terapia.
P- Aonde você faz?
R- Faço com uma amiga da minha mãe que é psicóloga, faço mais porque eu tenho um problema ainda com meu pai, eu ainda tenho muita mágoa porque ele se separou de minha mãe e não liga a mínima para mim, entendeu? A maior razão de eu estar fazendo é por causa do meu pai.
P- E quando você fala com sua psicóloga, você fica nervosa também?
R- Eu não olho para ela. Não, o tempo que a gente tá falando ali com o profissional, eu paciente, não olho para ela, depois que eu saio do consultório eu olho numa boa.
P-Por quê?
R-Ah, vergonha.
P-Tem vergonha de falar suas coisas com ela? Você está com vergonha de falar comigo?

R-Não.
P-Você está à vontade. Então, está bom. Nossa, eu gostei muito de falar com você.

Depois de terminada a entrevista, ela – que tinha notado que eu anteriormente entrevistara a colega evangélica – começou a falar e a comentar sobre a religião. Retomamos a conversa:
P-O que você acha dessa religião?
R- Ah, é meio ditador, você tem que estar ali rezando, tem que estar, tipo, contribuindo com alguma coisa para a igreja , senão, você não pode estar ali. Você tem que mudar, mesmo que você não queira. Às vezes, até a pessoa não quer mudar, mas o pastor falou: não, isso não é certo, isso é pecado. O que é pecado?
P-Por que você acha que uma pessoa se enfia numa religião dessa e fica ali cega, com medo, insegura, o que a pessoa quer?
R-Acho que é para fugir um pouquinho da realidade, é igual a droga, você usa para você ter 1h de plena felicidade, você se sente muito bem. Passou aquilo, você volta para a sua realidade e a sua casa vai estar aquela bagunça . Sua mãe vai estar brigando com seu pai, seu pai vai estar bebendo, então, eu acho que a pessoa não tem muita cultura, não procura ler, não procura perguntar antes de se envolver com uma coisa.
P-Você acha que religião é uma fuga, também?
R- Eu acho, eu acho que religião devia ser como uma outra escola, mas no sentido espiritual e não material. Eu sou espírita, não de umbanda, tipo Allan Kardec. Então, tem aquela coisa de livre arbítrio: cada um é cada um e quem entra numa religião dessa tá perdendo muitas coisas.
P-Quando ela falou, ela falou muito em família, em união, e o que você está me dizendo é que ela não conversa com a mãe dela, por que? Você usou uma expressão...
R-A mãe dela vive tempo do ronca, é muito antiga, ela conversa, mas não tem aquela conversa aberta, explicando... contar o que aconteceu com ela para a filha não errar, não. Ela só fala, não faz isso. Tudo que é proibido é mais gostoso. A mãe não explica, eu acho que a questão da mãe é um papel fundamental para o filho daqui para frente, na escola, quando entra... ou você está ali com seu filho ali do lado, sabendo tudo que acontece, ou você está atrás do seu filho. Igual a mãe dela. A mãe dela só vive atrás dela, por que, pô? Não vem na escola, muito difícil a mãe dela vir em reunião. Não participa, entendeu? A Elenice também é fechada, não conta, ela é insegura, ela ainda é tímida, tímida, tímida.
P-Ela é muito insegura, tímida, fica escolhendo as palavras para falar. É travada, quer casar já.
R-Tão nova, né? Eu desejo namorar muito. Ela não, ela vai casar com 16 anos! Eu namoro vai fazer um ano e meio, só que nunca vou casar, já falei, falo abertamente. Meu objetivo não é casar. Tanto, se amanhã ele falar: vamos acabar, eu acabaria numa boa; pode ir, que eu sigo o meu caminho. Não, não tenho essa idéia de casar.
P-Por que?
R-Porque eu já vi o casamento da minha mãe sendo desfeito, já vi a minha família também com muitos casamentos sendo desfeitos, da minha irmã, entendeu? Então, eu não tenho essa idéia: ah, eu vou casar!.
P-Essa ilusão é meio boba né?
R-É, a mulher não precisa de um homem para ser independente, acho que a mulher é mulher, entendeu, quer ficar, fica. Namora muito, mas para casar...
P-Com responsabilidade, não encher o mundo de filhos.

R-Com certeza, acho que o principal é se cuidar. Porque se cuidando, fica melhor. Quando você se respeita, as pessoas passam a te respeitar.

ENTREVISTA ELENEIDE

P- Quando você respondeu a esse questionário, a sua professora, na época, explicou para vocês o que era progressão continuada, o que ia acontecer no ano seguinte?
R- Não, não me lembro.
P- Você respondeu, reconheceu no papel (a sua entrevista), mas você não lembra nada?
R- Não, eu reconheci mais por causa da minha letra, mas eu não lembrava mesmo.
P- Então, vamos fazer de conta, vamos esquecer isto (a primeira pesquisa), vou te perguntar de novo: por que você repetiu de ano na segunda série, você lembra?
R- Não, eu não tenho muita certeza, mas eu acho que foi por faltas, lições, bagunça, eu acho... não sei... ou porque eu não sabia ler.
P- Você se lembra, no ano seguinte ao que você repetiu, o que você achou de ter ficado reprovada?
R- Péssima.
P- Por quê?
R- Eu me sentia diferente dos outros.
P- E na sua casa, o que falaram para você?
R- Falavam que era feio para mim, porque na minha família ninguém me deu esse exemplo, entendeu, é muito chato mesmo.
P- Te cobraram bastante?
R- Bastante.
P- E no ano seguinte, a escola mudou, ou você?
R- Eu creio que fui eu que mudei.
P- Não tem, assim, uma certeza?
R- Não.
P- Você lembra se a professora que você estudou no ano seguinte era diferente da professora anterior ou você ficou na mesma?
R- A professora anterior era um pouco melhor, mas a que me deu mais aula foi mais melhor ainda.
P- Você acha que no ano seguinte a professora melhorou?
R- Isso.
P- Você lembra dela?
R- Lembro, ela explicava melhor.
P- E a professora que te reprovou, como que ela era?
R- Bom, ela era nervosa, entendeu?... (pensando), o que eu posso dizer?
P- Ela explicava bem?
R- Explicava.
P- E por que você não fazia as lições?
R- (ri) Não lembro.
P- Na sua casa eles te ajudam nas lições ou você sempre fez sozinha?
R- Quando eu tinha muitas dúvidas, sim.
P- Quem te ajudava?
R- Minha irmã mais velha.
P- Por que você acha que um aluno, de um modo geral, repete de ano?
R- Desinteressado.

P- E por que ele se desinteressa?
R- Porque acha que o estudo tá chato, fala que é cansativo, fala que os estudos tá pegando no pé dele.
P- E normalmente, o que você acha que chama mais a atenção fora da escola do aluno... que não é a escola?
R- O que ele acha melhor ou de pior?
P- De melhor, porque se ele não está interessado na escola, está interessado em outra coisa, não é? O que você acha que pode interessar uma criança, um jovem, fora da escola, já que a escola não chama sua atenção?
R- De melhor?
P- De melhor, assim, do ponto de vista dele...
R- (silêncio) Ah, eu não sei!
P- Por que motivo, além do desinteresse do aluno, você acha que o aluno perde um ano na escola, repete? Tirando esse desinteresse, você acha que alguma coisa influencia o aluno para ele ir mal? Sem ser ele, algo na família, na sociedade, na própria escola... o que você acha... o que influencia mal?
R- As drogas, as amizades, brigas da família, etc, muitas coisas.
P- E você já viu isso em algum colega?
R- Já.
P- Qual o fator que você acha que interfere nisso tudo?
R-Ah, deixa eu ver, sobre a família.
P- Você acha que é o pior?
R- É.
P- Por exemplo, conta um caso.
R- Os pais se separando é o pior caso.
P- A criança perde o interesse?
R- Perde.
P- Aconteceu com você isso?
R- Não, com uma amiga minha.
P- E ela perdeu o ano na escola?
R- Perdeu.
P- Repetiu de ano?
R- Repetiu, mas estudou comigo novamente.
P- Quando o aluno perde um ano, quando é obrigado a fazer a série outra vez, isso traz algum benefício para a criança ou traz prejuízo?
R- Tenho certeza que traz prejuízo.
P- Por que?
R- Porque a pessoa que repete tem a oportunidade de estar no colegial, na faculdade, e conseguir um bom emprego e aquela já repetindo,tá perdendo várias oportunidades.
P- E se ela não aprendeu o suficiente, ela ficando na escola, você acha que ela tem chance de aprender mais ou o que ela tinha que aprender, já foi?
R- Não, ela tem chance de aprender mais.
P- E quando o aluno, por exemplo, passa em todas as matérias e fica reprovado em uma e tem que repetir o ano inteiro por causa disso, o que você acha?
R- Eu acho errado. Se ele ficar só em uma matéria, eu acho super errado.
P- Hoje em dia, não acontece mais isso, mas antes acontecia.

R- Sim.
P- O que você acha desse sistema atual, que o aluno vai passando e fica de reforço na matéria que ele estava mal?
R- O que eu acho?
P- Pode ser sincera, não é o que os professores falam, é o que você acha. Imagine você, tenha que repetir a oitava série por causa de duas matérias.
R- Eu acharia um absurdo.
P- E se você tivesse que fazer reforço?
R- Eu fazeria e me esforçaria para mostrar que me esforçei para passar.
P- Você percebe alguma diferença na escola, como ela era antes e como é agora? A escola mudou alguma coisa, as aulas, os professores mudaram ou continua tudo igual?
R- Pelo que eu vejo, mudou só uma coisa, antes eles não pegavam tanto no pé do aluno, mas agora eles pegam muito no pé, muito.
P- Como assim?
R- Tem professor que viu que o aluno não fez essa matéria, tudo bem, deixa pra lá. Mas não, o professor não, ele sempre está dando uma chance para aquele aluno para ter aquela lição naquele caderno e sempre avaliar aquele aluno.
P-Agora, isso acontece aqui?
R- Acontece.
P- A maior parte dos professores faz assim ou a menor?
R- A menor.
P- Tem professor que não liga?
R- Não.
P- Como você acha que deveria ser a atitude do professor?
R- (não responde, repito a questão)... (silêncio).
P- Não tenha medo, ninguém vai saber que é a tua voz, no papel não aparece... é para você falar o que está no seu coração, não é para você concordar.
R- (silêncio)... ah, eu não sei, eu acho que ele deve ser que nem os outros, continuar dando sempre uma chance para o aluno.
P- Por que você acha que tem professor que não dá essa chance?
R- (silêncio longo)...
P- Por que?
R- Ah, eu não sei.
P- Tem alguma aula que você gosta em particular?
R- Artes.
P- Por que?
R- Ela tem todo um envolvimento com a arte do mundo, fala sobre tudo, ah, é muito gostoso.
P- E a professora, o jeito dela, como que é?
R- Ela é educada, compreensiva...
P- Ela se relaciona bem com os alunos?
R- Muito bem, ela é muito legal.
P- Você está muito preocupada com o quê você vai falar, não precisa ficar preocupada. Faz de conta que você não conhece, pode colocar, não tem nada de certo ou errado. Seja espontânea, fala o que te vem na cabeça.
R- (ri).
P- E você gosta mais dela do que dos outros?

R- Sim.
P- É por causa da matéria que você tem mais interesse ou por causa dela?
R- Mais do jeito dela.
P- E qual é o professor - não precisa falar o nome - que você não gosta, por que você não gosta, tem algum?
R- Ah, eu não gosto, não gosto nem de falar o nome, nem de lembrar, não gosto, nem gosto de olhar no horário quando está dizendo que é aula dessa pessoa, não gosto, não gosto!
P- Por que?
R- Porque, tipo assim: sempre a gente que... chama na lousa. Você está com um grave problema dentro de casa, chega na escola com esse problema, acabou de acontecer, vai para a escola forçado, entendeu? E chega na escola com o pensamento em casa, preocupada com mil coisas, aí tudo bem. O professor pede para fazer uma coisa, que você pediu por favor, para não fazer, tudo bem.
P- Por exemplo?
R- Mas o chato é isso.
P- Mas o que ele manda você fazer que você não quer fazer?
R- Ah, ele obriga direto você ir na lousa. Não gosto.
P- Você não gosta de se expor?
R- (categórica) Não gosto.
P- E o que mais faz o professor, que você não se sente bem?
R- (silêncio).
P- Você ficou até...
R- (respira fundo) É só lousa, só.
P- Como é a avaliação dele?
R- A avaliação dele é boa.
P- Ele dá uma boa aula?
R-Dá, a aula é boa, muito boa, entendeu?
P- E os alunos respeitam?
R- Poucos.
P- Fazem bagunça?
R- Não é bagunça, desrespeitam.
P- Como assim?
R- Ah, começam a criticar o modo da pessoa, entendeu? Começam a tirar sarro do assunto que ela se trata, da lição.
P- Não levam a sério?
R- Não levam.
P- Por que será? O conteúdo da aula não tem nada a ver com o que vocês gostariam de aprender?
R- Não, tem tudo a ver, entendeu? Mas o que pega é ser mais compreensivo.
P- Tá, entendi o que você quer dizer. Quando um aluno é indisciplinado na escola, quando ele cria problema, qual o motivo? O que leva um aluno a desrespeitar, fazer bagunça, indisciplina... o professor botar para fora... por que o aluno faz isso?
R- Então, para dizer a verdade, quando eles começam assim... a querer ser mais mandão, ah, porque quer ser o dono do próprio nariz, quer mandar, dar uma de malandrão, mas não é nada.
P- Quer chamar a atenção?
R- Isso. Quer ser mais do que o professor.

P- Será que os professores não dão muita atenção para os alunos?
R- Não. Poucos dão.
P- E esses que dão mais atenção, os alunos são mais comportados?
R- É.
P- Então - se eu estiver errada, você me corrija - quando o professor não dá muita atenção, o aluno é mais bagunceiro?
R- É, também.
P- Ou você está indo pela minha cabeça?
R- Não, não é.
P- O que o professor deveria fazer para o aluno não ser tão bagunceiro? Que atitude ele deveria ter?
R- Ah, falar para ele que ele pode ser retido... orientar mais, conversar mais, ser um pouco mais bravo, entendeu, porque se for mais bonzinho eles aproveitam.
P- Então você acha que aluno gosta de rédea curta?
R- Gosta.
P- Aluno não gosta de tudo largado?
R- Não.
P- É a tua opinião?
R- É.
P- Como são suas notas, você falou que estava em duas matérias, estava assim... preocupada... você é boa aluna?
R- De comportamento sim, sou muito boa.
P- E de nota?
R- Ai, nesse bimestre para cá, muito ruim.
P- Por que, se você é tão comportada...
R- (ri) Tipo assim, é... ai, Deus.
P- Pode falar, não vou contar para ninguém, o que está acontecendo com você?
R- Dúvidas, entendeu?
P- Como assim?
R- Ai, Deus... (aflita)
P- Na matéria?
R- Isso, muitas dúvidas.
P- E você não pergunta? (parece que há mais coisas que não fala)
R- Pergunto, mas sempre vem assim uma resposta que não dá para entender, então...
P- Então não vem a ajuda que você precisa?
R- Não, então eu tenho que pedir para alguém que está do meu lado, um amigo, uma amiga, sempre que eu preciso, mas eu acho que eles também não entende. Então vou pelo entendimento deles. Isso vai para minha nota.
P- Quando você pergunta, o professor, ele manda perguntar para o outro?
R- Não, é assim: ele explica uma vez para todos. Se a classe toda pede para explicar de novo, ele explica de novo. Agora, quando vai uma só lá, ele fala que já tá enchendo a paciência, que ele já explicou, então ele pede: lê até entender.
P- Agora, vamos deixar um pouco isso, você se dá bem com seus colegas?
R- Só com duas.
P- Por que? E o resto da classe?
R- Não, porque assim: eles e elas, posso dizer, são amigos, mas ao mesmo tempo não são.

P- Tem muita turminha aí?
R- É, muita turminha, não adianta querer ser amigo do pessoal aqui da escola, sendo que são envolvidos com drogas.
P- Tem muita droga aqui?
R- Envolvido aqui dentro não, mas no portão, tem sempre algum, um ou outro sempre rola. Rola que eu vejo, entendeu?
P- Da sua classe mesmo?
R- Na minha classe tem... não sei, deve ter uns 3,2, não sei, mas que tem, tem. Por isso que eu não faço amizade. Porque eu tenho medo de me envolver em alguma coisa errada sem eu saber, por isso que eu me envolvo com pessoas certa, que eu sei que não tem nada a ver com isso.
P- Tá, vamos falar um pouquinho da sua família. Quantas pessoas são na sua casa?
R- 5.
P- Quem são?
R- A minha mãe, a minha irmã mais velha, eu e dois irmãos.
P- Você tem pai?
R- Não, ele faleceu.
P- Na sua casa, quem trabalha?
R- A minha mãe e a minha irmã.
P- O que a sua mãe faz?
R- Ela é faxineira e minha irmã trabalha em fábrica de chocolate.
P- E os outros não?
R- Os outros não.
P- São mais novos?
R- Um tem 13 anos, vive fazendo bico.
P- Aonde ele faz?
R- Faz bico lá perto de casa, tipo assim: ele entrega panfletos, que é raro ele conseguir, as pessoas que pedem, só as que têm mais confiança nele.
P- Então você diz que a tua família tem dificuldade?
R- Tem.
P- Vocês moram em casa própria?
R- Não.
P- É alugada?
R- É, mas o dono largou, então, por enquanto, não é aluguel.
P- Largou como?
R- Ela deixou na mão da minha tia e esqueceu, mas como ela não cobra aluguel, a gente só paga IPTU, conta de luz e água.
P- Quantos cômodos têm na sua casa?
R- Deixa ver, tem três, um quarto, uma sala e uma cozinha.
P- Você tem algum tipo de lazer ou divertimento fora da escola?
R- Igreja.
P- Que igreja?
R- Universal.
P-Então, quando você sai daqui, tua única diversão é a igreja?
R- É.
P- Você não tem outro tipo de lazer? O que você faz na sua casa?

R- Escuto rádio, televisão.
P- O que você gosta de assistir?
R- Eu gosto de novela, jornais, que mais... e programação - que é raro - a programação sobre a minha igreja. Acho bonito isso.
P- Então você segue, você é frequentadora. Na sua família todos frequentam a mesma igreja?
R- Frequentam.
P- O nível de instrução da sua mãe, a sua mãe estudou até que série?
R- Se eu não me engano, a minha mãe estudou até a sexta série.
P- Depois ela parou para trabalhar?
R- Parou.
P- Faz tempo que o seu pai faleceu?
R- Onze anos.
P- Bastante tempo, você nem lembra dele?
R- Poucas lembranças.
P- A sua mãe te orienta nos estudos ou nem dá tempo?
R- Orienta muito.
P- Ela manda você estudar, fala da escola?
R- Fala.
P- O que ela fala?
R- Ela para mim, fala que na escola tem que ser mais *impaciente*, que os estudos não é fácil, mas para eu continuar estudando, para eu não ter a vida igual à dela e ela fala sempre para mim, que sempre acompanhar o meu professor, nunca devo estar com os alunos, sempre acompanhar na escola, o que for de bom, entendeu? Se for cursos, essas coisas, a informatização, o que acontecer...
P- Você já precisa trabalhar para ajudar em casa?
R- Sim. Também.
P- E o que você pretende fazer, se você tiver oportunidade?
R- Depois que acabar a oitava série eu pretendo trabalhar.
P- Você vai fazer o colegial?
R- Vou, mas eu quero estudar e trabalhar.
P- Você tem algum emprego em vista?
R- Eu espero por Deus que sim.
P- Você está contando com isso?
R- Quero.
P- E você tem vontade, no futuro, de estudar ou você quer casar, trabalhar, qual é a tua... olhando para frente, o que você gostaria de fazer na tua vida? Mesmo que seja um sonho, pode falar.
R- Ah, sonho eu creio que não. Realidade. É porque, como eu tô querendo trabalhar, para o ano que vem já casar.
P- Ah, você já tem namorado firme?
R- Já. Então, para casar, trabalhar e estudar, porque...
P- Você vai dar conta de tudo isso?
R- Eu vou.
P- E seu namorado vai deixar você estudar e trabalhar?
R- Vai.
P- Ele incentiva?

R- Sim, ele estuda também.
P- Ele estuda?
R- Estuda, faz supletivo, como ele tinha parado de estudar, que ele estava trabalhando, então ele voltou e faz a oitava série.
P- Se você tivesse oportunidade na vida de estudar, o que você gostaria, se tivesse essa chance?
R- O que eu queria?
P- Já pensou nisso?
R- Não.
P- Você pensa no estudo como uma forma de melhorar de vida?
R- Penso.
P- Para finalizar, então: na época, você não respondeu, você falou assim, sobre a progressão continuada... a questão era a seguinte: você é a favor do aluno seguir sempre em frente como é o sistema da progressão continuada, ou você é a favor dele ficar retido no sistema que era antigamente?
R- Ficar retido.
P- Ficar, fazer tudo outra vez, todas as matérias de novo?
R- É.
P- Você acha melhor?
R- Sim.
P- Mesmo quando ele tem todo aquele prejuízo?
R- Faz sinal com a cabeça, de concordância.Ahn, ahn.
P- Por que?
R- Para ele ter uma outra oportunidade e não sofrer depois lá para frente.
P- Como assim?
R- Fazer prova, para dizer, para um emprego e... para alguma coisa, para o vestibular... (repete a frase)... (silêncio) e não ser errado, tipo assim... ai, meu Deus (não encontra as palavras)...
P- E você acha que se ele passar sempre de ano, ele corre o risco de não saber responder uma prova depois?
R- Sim.
P- Você acha importante passar por prova?
R- Concorda, com a cabeça.Ahn,ahn.
P- Mesmo ele tendo prejuízo de ficar atrasado, é preferível isso?
R- (dúvida, não entende a pergunta) Se ele ter esse prejuízo de ficar atrasado fazendo provas?
P- Então: se ele ficar reprovado, ele vai ter o prejuízo de perder um ano da vida dele, não é isso? Que ele poderia progredir. Então, você acha preferível ele reprovar para depois, no futuro, se ele tiver que passar num concurso, alguma coisa, ele vai ter mais chance?
R- Vai.
P- Tá bom, Eleneide, obrigada, gostei de conversar com você.
R- Ela ri.
P- Você é muito nova para casar, você tem só 16 anos, já quer casar?
R- Ri muito.
P- Quer?
R- É.
P- Há quanto tempo você namora?
R- Um ano.

P- E já dá para casar assim? Ele é da tua igreja?
R- Ele não.
P- E aí, como é que fica?
R- Ah, mas ele falou que vai casar comigo lá, então...
P- Então é sério.
R- Mas ele não está frequentando, ele está indo aos poucos, né, ele foi lá para a corrente da família comigo, e fazer a corrente da terapia do amor comigo.
P- Ah, e ele está disposto a entrar na igreja por sua causa?
R- É.
P- Agora, uma última pergunta: o que você acha que as escolas públicas precisam para melhorar? Na sua opinião, o que ela deveria ter, que seria bom para os alunos?
R- (demora para responder) O que falta na escola?.....
P- Ou não falta nada?
R- Pelo que eu penso, não falta nada.
P- Tem tudo que você gosta?
R- Tem.
P- Fala três coisas que você gosta.
R- 3?
P- Não, só falei 3 de brincadeira, pode falar o que você quiser, que você goste.
R- Aula de axé, que é interessante, o rádio que vai ter agora, só.
P- Fala três coisas que você detesta.
R- Detesto brigas.
P- Tem brigas? Você não contou.
R- Tem.
P- Que mais?
R- Eu acho que só (ri).
P- Você acha que não falta nada no espaço escolar?
R- Espaço?
P- Lá, no patio, no prédio, nas quadras, na sala de aula, não falta nada?
R-A sala de aula tem que ter mais espaço, precisa... (ri, não entende a questão de novo).

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

ENTREVISTA LEONARDO

P- Você escreveu muito pouca coisa aqui, porque você nunca ficou retido. Então, você está entrando na pesquisa, não pelo que você falou. Lembra que eu expliquei? Que eu consegui localizar você, então, você dizia que era contra a progressão continuada, porque você não achava certo que a pessoa não se esforce, que tire a uma nota D e passe de ano. Na época, você tinha 10 anos, era bem pirralho. Você se lembra se a professora explicou para vocês, na época, como seria esse sistema de progressão continuada?
R- Não. Ela explicou mais ou menos, só falou que, a partir dali, todo mundo ia passar de ano, não importa a nota.
P- Tá. É por isso que você respondeu ser contra.
R- Sim.
P- Na tua época tinha muita criança que ficava reprovada?
R- Não muito.
P- Teve algum amigo seu que ficou reprovado?
R- Ficou um.
P- E porque ele ficou?
R- Ele só tirou nota vermelha.
P- A que você atribui isso? O que aconteceu com ele? Como ele era?
R- Ah, ele era bagunceiro e não estudava.
P- Você acha que só a bagunça é que leva um aluno a tirar nota baixa?
R- No caso dele, foi.
P- Ele era bem seu amigo? E você era diferente dele?
R- Era.
P- E você fazia bagunça também?
R- Às vezes.
P- Será que tem alguma outra coisa, além da bagunça, que leva um aluno a repetir de ano?
R- Não estudar. As faltas.
P- E com dez anos de idade, será que a criança tem que saber o que é para estudar ou não estudar?
R- Ah, depende da criança, né?
P- O que depende?
R- Se a criança for mais esclarecida, mais esperta, ela vai e estuda.
P- Mas tem uma coisa aí atrás, que é o esclarecimento. E quem é responsável por esse esclarecimento?
R- (repito a questão) Ah, os pais, né?
P- Então nós estamos chegando na razão. Você acha que a família tem alguma coisa a ver com isso?
R- Eu acho.
P- Na sua casa, como são seus pais, em relação ao estudo?
R- Ah, eles são bem severos, se eu não levo uma nota B ou A...
P- Aí, o que acontece?
R- Aí, eu não posso jogar videogame, essas coisas, que tenho que ficar mais em casa.
P- Tem um controle aí?
R- Tem.

P- E esse seu amigo, você conhecia a família dele?
R- Não. Só a mãe, mas mais de vista.
P- Então, você não tinha contato. Você não sabe como era?
R- Não.
P- E além desse problema da família interferir, você acha que tem algum outro motivo para uma criança ir mal nos estudos?
R- Ah, as amizades, né?
P- Você acha que um leva o outro nessa idade?
R- É.
P- E a situação econômica?
R- Não, eu acho que não, porque quem não ganha dinheiro, pode muito bem estudar, normal.
P- E a falta de dinheiro para ir para a escola, para a condução ou o material, não tem nada a ver? Atrapalha?

R- Pode atrapalhar um pouco, mas dá para...
P- Você acha que se ele vier para a escola e aproveitar, dá para prosseguir?
R- Dá.
P- E a qualidade do professor, interfere muito ou não?
R- Interfere.
P- Você teve algum professor muito ruim, que você aprendeu menos?
R- Na primeira série tive uma professora que não ensinava nada.
P- É? Você tem lembranças disso, com sete anos de idade? Como ela era?
R- Ela era nervosa, passava um monte de lição, e a gente tinha só sete anos, não conseguia nem copiar, ela saía e apagava e dava nota vermelha para quem não tinha tudo no caderno.
P- E como você se sentia diante disso?
R-Ah, a gente fica meio... meio constrangido assim, tá fazendo a lição, ela vem e apaga, daí você não está ainda...
P- Você fica sentido?
R- Fica.
P- Mesmo assim, você passou de ano?
R- Passei.
P- Como você conseguiu superar isso, se a professora era ruim?
R-Ah, ficou assim o ano inteiro, só que eu ia tirando nota C e ia passando.
P- O que você acha que é um bom professor, que você diz assim: um bom professor é a pessoa que...
R- Te explica, te dá tempo para copiar, que ensina e não dá nota só por prova. Dá nota por caderno, por comportamento. Prova também, mas não só por prova.
P- Você acha que a prova é uma coisa que te incomoda?
R- É mais ou menos. Prova é o momento, você tem que estar preparado naquele momento para não ficar com nota vermelha, por isso que eu prefiro sem ser a prova, de outro jeito, que examina o bimestre inteiro.
P- Tá. Você acha que naquele momento da prova pode acontecer de você não estar bem?
R- Pode dar um branco. Pode faltar na escola por algum motivo de saúde e aí perde a nota.
P- Tá. E hoje em dia? Naquele tempo tinha mais prova ou agora?
R- Naquele tempo, que agora fica contando trabalho em grupo, comportamento.

P- Você acha melhor assim?
R- Acho.
P- Você acha que aprendia mais do jeito anterior ou do jeito que é agora?
R- Agora.
P- É melhor?
R- Eu acho.
P- E por que, mesmo assim, com todas essas facilidades, tem aluno que não vai bem?
R- Ah, é o interesse dele.
P- E por que o aluno não se interessa? É só dele esse problema ou tem a ver com outras coisas?
R- Não, da família, dos amigos, vem de tudo.
P- E dos professores? Tem professor que desperta mais interesse?
R- Tem.
P- De que jeito eles fazem vocês se interessarem?
R- Ah, o conteúdo, que não é só passar lição, e copiou, acabou. Tem que passar, tem que explicar, tem que dar questões para ver se entendeu, tem que...
P- E o relacionamento do professor com aluno?
R- O professor não pode ser muito bravo, ficar gritando só...
P- Tem professor que grita?
R- Muitos.
P- Ainda tem isso?
R- Tem.
P- Por que você acha que eles gritam?
R- Ah, acho que tem uns que não têm paciência e tem uns que são assim mesmo.
P- Por temperamento?
R- É.
P- E desses você não gosta?
R- Não.
P- Descreve para mim um professor que você gosta, conta como ele é.
R- Professora (...), de geografia. Ela passa a lição, explica a lição, passa questionário, dá nota por caderno, grupo...
P- Mas e o jeito dela?
R- Ah, ela grita, mas ela não grita sempre, porque ela sabe impor respeito e ninguém fica bagunçando muito na aula dela.
P- E o relacionamento dela com os alunos, é bom? Ela é afetiva, ela conversa?
R- Ela conversa com os alunos, não só de lição, conversa como se fosse uma amiga nossa.
P- Isso é importante, é legal?
R- É.
P- Você se sente melhor com professor mais amigo?
R- É.
P- Agora descreve um que você não gosta.
R- Professora (...) Elza, de inglês,
P- Conta como é o jeitão dela.
R- Ela não espera ninguém chegar na sala, passa a lição, aí deixa a lição para os outros copiar. Na sala dela todo mundo fala, ela não faz nada, e quando a pessoa faz alguma coisa muito...

muita bagunça, assim, ela começa a gritar, manda para diretoria, ela não sabe pôr ordem na sala.
P- Ela precisa pedir ajuda para o outro?
R- É.
P- Então você falou para mim que a maioria grita.
R-É.
P- Você acha que os professores são muito estressados?
R- É, alguns sim, outros não, porque vem da própria pessoa, se ela grita.
P- Você acha que para ser um bom professor precisa ter vocação, precisa gostar do que faz?
R- Precisa. Não tem que estar se importando só com o dinheiro.
P- Escuta, e você acha que tem muita gente com vocação para ser professor?
R- Não, não muito.
P- A de geografia, você acha que nasceu para ser professora?
R- Eu acho.
P- E os outros, não? Estão aí por causa do salário?
R- Não todos, mas a de inglês é.
P- O que a sua família fala da escola?
R- Fala que eu tenho que continuar a estudar, para mim não parar de estudar.
P- Eles dão uma forçada?
R- Dão.
P- Incentivam você?
R- Incentivam.
P- Te ajudam?
R- Ajudam.
P- Quantas pessoas têm na sua casa?
R- Meu pai e minha mãe.
P- Você é filho único?
R- Sou.
P- Ah, sabe que você tem cara de filho único? Eu já tinha pensado nisso, não sei por quê.
R- Ah, não sei.
P- Faz diferença ser filho único?
R- Ah, acho que não é bom.
P- Não é legal?
R- Não, porque eu tenho que ficar sozinho em casa e...
P- Tem muita cobrança, filho único?
R- Tem.
P- Sua mãe tem muito ciúme de você?
R- Não. Não muito.
P- Nem seu pai?
R- Ah, meu pai tem mais.
P- Como é que ele é?
R- Ah, meu pai não me deixa sair, essas coisas, ele não deixa.
P- Tem muita preocupação?
R- É.
P- Você tem quantos anos?
R- 14.

P- Escuta, o que o seu pai faz? Trabalha no quê?..... Você ia falar da profissão do seu pai, no que ele trabalha?
R- Ele, junto com meu avô, são donos de um comércio.
P- Comércio de que?
R- Uma avicultura.
P- E a sua mãe, trabalha fora?
R- Ela é auxiliar de enfermagem.
P- Ela trabalha em um hospital?
R- É.
P- Então a sua mãe tem que grau de instrução, ela estudou até que série?
R- Ela até terminou os estudos.
P- Colegial?
R- É.
P- E o seu pai?
R- Também.
P- Como é a sua casa, casa própria?
R- É.
P- Quantos cômodos têm?
R- Dois,1 sala, cozinha, banheiro.
P- É uma casa pequena?
R- É.
P- O seu avô não mora junto?
R- Não. Mora no mesmo quintal, só que em outra casa.
P- Os seus pais se dão nem?
R- Dão.
P- E você não tem problema de relacionamento com eles?
R- Não.
P- O que você faz quando não está estudando, como você ocupa o seu tempo?
R- Fico na rua jogando bola, empinando pipas e jogando videogame.
P- Videogame você gosta mais?
R- Gosto.
P- Sua diversão é essa?
R- É.
P- Então, quando eles querem cortar alguma coisa de você, é o videogame?
R- É, ou o computador.
P- Você tem computador?
R- Tenho.
P- Você usa bastante?
R-..... é.
P- Você usa para quê?
R- Para trabalho.
P- Você faz pesquisa na Internet?
R- Faço. Uso para tudo.
P- Joguinho também?
R- Também.
P- Na sua classe tem muita gente que tem computador?

R- Deve ter, eu não sei direito, mas quase a metade.
P- Você não tem certeza?
R- Não.
P- Tem gente muito pobre na sua classe?
R- Que eu saiba não, muito, muito, não.
P- Não tem algum que você perceba que tem dificuldade econômica séria?
R- Não, séria não tem nenhum não.
P- Você sabe de algum aluno que vem para a escola por causa da merenda?
R- Não, não conheço nenhum.
P- Não tem nenhuma situação grave de falta de alimento nessa escola?
R- Não.
P- Não é uma escola muito pobre, essa?
R- Não.
P- O que você pretende fazer o ano que vem, você vai terminar a oitava série, o que você vai fazer?
R- Vou continuar na escola.
P- Nessa escola mesmo?
R- É.
P- Você tem alguma idéia do que você vai fazer mais para frente, nos próximos anos?
R- Não tenho nem idéia.
P- Não parou para pensar?
R- Não.
P- Alguma coisa assim... tem alguma profissão que te chama a atenção, que você tenha curiosidade?
R- Não.
P- Em relação aos estudos, o que você mais gosta?
R- A matéria ou...? A matéria que eu mais gosto é ciências e geografia.
P- Mais por causa do professor ou é mais por causa da disciplina?
R- Pelos dois motivos.
P- Então você ainda não tem idéia do que você vai fazer da vida?
R- Não.
P- A sua mãe ajuda você em casa?
R- Ajuda.
P- E você, ajuda alguma coisa em casa?
R- Não.
P- Você folgadinho, é? Filho único, né? Você falou, lá na pesquisa, que era contra o aluno passar sem aprender, mas ao mesmo tempo, você falou para mim, acho que hoje, que você acha melhor o aluno ser avaliado não só com provas, mas com trabalho. Você consegue perceber uma diferença da escola de hoje e como ela era antes? Você acha que esse sistema agora, comparado com o sistema anterior, é melhor ou é pior?
R- O de antes era pior, mas não por passar direto e sim pelo que está aprendendo.
P- Pelo tipo de avaliação... você acha que o sistema de hoje é melhor? Avaliar com trabalhos?
R- Acho.
P- Mas acontece, por acaso, de algum aluno passar sem saber?
R- Passa, né...
P- Mas não tem a recuperação?

R- Tem, mas na recuperação tem gente que vai e não faz nada.
P- Continua do mesmo jeito?
R- É.
P- Quer dizer, que aí vai depender do aluno?
R-Vai.
P- O sistema é melhor, mas pode acontecer dele ir sem saber?
R- É, não adianta ter um sistema bom e não ter um aluno que se dedique.
P- Mas aí, a responsabilidade fica sendo dele. Para você isso melhorou ou piorou com seus pais?
R- Melhorou.
P- Para você melhorou, você fica mais à vontade... você acha que aprendeu nesses anos, mesmo sem ter repetido?
R- Eu acho.
P- Você se sente melhor assim?
R- Me sinto.
P- Então, você é a favor da progressão continuada!
R-Não, eu sou a favor...
P-Do sistema, o sistema de progressão.
R- É.
P- Por que o sistema é tudo isso, é avaliar por trabalho, é o aluno não ficar retido em uma matéria só ...
R- O problema é só do aluno. Eu só acho o seguinte, se a pessoa se interessa ou não, o problema é da pessoa, se ela não quer ser nada quando crescer, o problema é dela.
P- Então, você está sendo um pouco incoerente, você diz que é contra, mas está falando coisas a favor.
R- Não, eu sou contra, porque ninguém devia repetir, mas se a pessoa repete é porque ela quer, o problema é dela.
P- Você acha que ninguém deveria repetir?
R- Eu acho.
P- Você acha melhor o aluno passar pela escola, porque aí a responsabilidade fica com ele, seria isso?
R- Não, melhor não é, mas já que é assim, a pessoa tem que se interessar.
P- O que você acha que falta na escola, pode ser na sua, na escola em geral, para ela ser uma boa escola?
R- (demora para responder, e não fala nada)...
P- Faz de conta que eu estou te dando o poder, você tem o poder nas mãos para fazer com que a escola seja excelente, o que você faria para melhorar a escola?
R- Tem que colocar mais professores, porque quando um falta, tem que ficar de aula vaga... colocaria mais professores.
P- Por que você acha que professor falta?
R- Por motivo de saúde, por causa da família, vários motivos.
P- Eles se queixam?
R- Não.
P- Eles costumam explicar para vocês por que eles faltam?
R- Dificilmente.
P- Então vocês ficam sem saber o porquê da falta?

R- Ficamos, só quando é curso na delegacia de ensino que eles avisam.
P- Fora a questão dos professores, o que mais a sua escola precisaria?
R- Acho que precisava mais salas... ter uma sala de computação...
P- Aqui não tem?
R- Tem os computadores, mas a sala ainda não funciona.
P- Isso é importante?
R- É.
P- Que mais?
R- Eu acho que só isso.
P- Você acha que isso é o mais importante?
R-Eu acho.
P- Tá certo. Foi legal conversar com você, gostei de ouvir sua opinião, porque as pessoas não costumam ouvir os alunos... se você não tivesse que vir para a escola, você viria assim mesmo, que não fosse obrigado?
R- Viria .
P- Por quê?
R-.....
P- Se você tivesse que escolher, vou jogar bola ou vou para escola, o que você escolheria?
R- Eu escolheria vim para escola mas não...
P- Não estou falando obrigado.
R- Se não fosse obrigado... sei lá, eu faltava uma vez por semana.
P- Para jogar bola?
R- É, mas ficava mais tempo na escola...
P- A escola não é uma coisa que você faz na marra?
R- Não.
P- Você vem por quê?
R- Para aprender.
P- Para encontrar os amigos, também?
R- Também.

ENTREVISTA ELIZABETHE

P- Então, Elizabete, eu quero saber o seguinte: a professora, quando deu o questionário, você lembra se ela explicou para você o que era progressão continuada? Quando ela deu o questionário, o que ela falou?
R- Eu não lembro quase de nada.
P- Então, como você respondeu: eu sou a favor da progressão continuada - com dez anos será que você sabia o significado disso?
R- Eu acho que... sei lá, aquele tempo deveria ter sido a favor, hoje eu já sou contra, porque eu acho que o aluno deve passar sabendo das matérias, ninguém vai fazer nada se o aluno passar, quando chegar no primeiro (ano) ele não vai saber nada das matérias do primeiro.
P- Me diz uma coisa, você nunca repetiu, por que você acha que alguns alunos repetem a série?
R- Bom, porque eu acho que... os alunos que não entram em aula, alunos têm muita falta, acho que os alunos cabulam... que muitos alunos que tiram nota boa e passam sem cabular, né...é para entender por que os alunos repetem né...
P- E só por isso?
R-É a falta de atenção também nas aulas.
P- Você está falando só do problema dos alunos, mas você acha que alguma coisa além do interesse próprio pode interferir no fato de uma criança repetir de ano?
R- Ah, as vezes ele pode ter problemas em casa que não ajuda a desenvolver nas aulas, na escola...
P-Por exemplo, que tipo de problema você acha que interfere na aprendizagem?
P- Ah, os alunos que vêem os pais brigando muito em casa, que está com a cabeça cheia de coisas, aí quando chega na escola, não tem atenção nas matérias para aprender.
P- Quer dizer que você acha que a culpa não é só da criança?
R- É, os pais também têm que ajudar.
P- E quando os pais não podem ajudar?
R- Quando não podem? Bom, eu acho que o irmão também pode.
P- E os que não tem irmãos?
R- Aí os professores!
P- Quer dizer que professor vem em terceiro lugar?
R- Não. É. Não. Acho que primeiro deveria os professores...
P- Eu estou te provocando, não é?
R- (rindo) Não, não, os professores sempre são os mais que ajudam, mas quando os alunos não estão conseguindo aprender com o professor, aí os pais que já tiveram, já foram já da nossa idade, aí eles ensinam, né. Aí eu acho, em primeiro lugar os professores, segundo os pais, terceiro os irmãos.
P- Eu vou voltar à questão, presta bem atenção no que eu vou te perguntar: você está dizendo o que devem fazer, o pai deve ajudar, os irmãos devem ajudar, os professores devem ajudar, mas se tem tanto aluno que não vai bem, significa que isso não acontece, não é isso? Então eu vou te perguntar: qual você acha que é o maior motivo de uma criança não ir bem na escola? De tudo isso que você falou, o que você acredita que seja mais comum de acontecer? É o problema da família, da situação econômica, o professor que não ensina, é o desinteresse do aluno, qual o fator mais importante que interfere?
R- Acho que é desinteresse do aluno.

P- Isso é maior que tudo?
R- É.
P-Você acha que quando um aluno repete de ano isso traz algum benefício para ele? Ou algum prejuízo?
R- Prejuízo, porque ele tem mais um ano para aprender todas as matérias de novo e com vinte anos ele pode estar num terceiro ainda, enquanto ele poderia estar já com vinte fazendo já uma faculdade.
P- Isso do ponto de vista dele...
R- Isso.
P- Mas do ponto de vista da aprendizagem, ele ficando na escola um ano a mais, você acha que ele tem chance de aprender mais? Ou é a mesma coisa, o que ele tinha que aprender num ano, tanto faz ele ficar um ano ou 2?
R- Bom, eu acho que... eu acho um prejuízo, ele vai ter que aprender tudo novo e, que metade dos colegas passaram.
P- Ele aprender de novo não, porque quando a pessoa aprende, ela já aprendeu.
R- É.
P- Você está falando aprender de novo, se ele aprendeu não precisa uma segunda vez.
R- Uma segunda vez? Bom, acho que...
P- Ou é um castigo ele ficar outro ano na escola?
R-Não, não é que é um castigo, tem aluno que repete por ... que não ... é aquele que repete... eu acho que os alunos que merece estudar de novo a oitava série. Repetiu, faz a oitava de novo, os alunos que não sabe quase de nada.
P- E ele ficando um ano mais na escola, ele tem chance de aprender o que ele não aprendeu?
R-Sim, acho que ele tem chance ainda de aprender.
P- Você acha? Não tem muita certeza, porque você falou...
R- Ah, porque ele vai fazer de novo, ele pode fazer a mesma coisa que não prestou atenção, outra vez...
P- E aquele aluno que passou em tudo e ficou só em matemática, por exemplo, tem que repetir outra vez, fazer tudo de novo...
R- Eu acho que a escola deve dar uma chance para este aluno só na matéria, nessa matéria, dar um reforço nessa matéria.
P- Mas não é assim, a progressão continuada não funciona desse jeito? O aluno passou em tudo, ficou em matemática, ele vai para a série seguinte com reforço só em matemática, você acha melhor desse jeito, do que ele repetir tudo outra vez?
R- Acho melhor, porque eu acho que não vale a pena se você já aprendeu todas as matérias e ficou ruim um pouquinho em matemática, eu acho que você deve ter um reforço só em matemática.
P- Então você é a favor da progressão continuada! Porque a progressão continuada é isso aí.
R- É.
P- Ou você tinha uma idéia diferente da progressão continuada? Ou você acha que passa sem saber nada?
R- Não, eu acho que pelo menos, eu acho que hoje em dia o pessoal passa mais... passa sabendo as coisas, pelo menos o básico que aprendeu. (silêncio longo, está confusa)
P- Eu acho que você não tem muita clareza sobre a progressão continuada, será que tem?
R- Silêncio, risos.

P- O que é a progressão continuada para você? Alguém já explicou, algum professor, fora do assunto com vocês, conversa a respeito?
R-Não.
P-Como é que funciona o sistema hoje em dia? Nenhum professor conversa sobre isso? O que eles dizem para vocês ?
R- Sobre ...
P- Sobre promoção , retenção do aluno...
R-Ah, eles não falam quase nada.
P- Sobre avaliação , como é que vai ser, nada, nada?
R- Ah, eles ...
P- Não comentam? Tem algum que comenta?
R- A professora de português, quando ela vai dar prova, ela sempre explica uma questão por uma, então se o aluno não entendeu, ela explica a questão, mas ela não dá a resposta...
P- Como é que você sabe que todo mundo passa de ano hoje em dia?
R- Porque acho que na minha classe a maioria dos alunos são bons, não tem ruins. Alguns que às vezes cabulam aula, mas sempre estão assim, de acordo, com a lição em dia.
P- Tá. Então tem um controle?
R- Tem. Tem alguns que cabula muito e também não faz lição...
P- E vão passar também?
R- Não sei por que, ó, a professora de geografia diz que, por ela, não passa. Por ela tem que passar tendo feito trabalho, com caderno em dia, tudo. Tem que ter nota, senão, por ela não passa.
P- Que tipo de prejuízo tem um aluno quando ele perde um ano escolar?
R- (silêncio)... eu acho também para mim, repetir é ruim porque você repetir você vai perder as amigas, não vai continuar com elas, continuar a aprender as coisas junto com elas, acho ruim sair do grupo.
P- você tem uma lembrança de como era a aula nessa escola antes de ter esse sistema que todos os alunos passam? Como ela é hoje em dia, você percebe essa diferença?
R- Acho que tem um pouco de diferença sim, porque antes, quase toda escola fazia provão desde a primeira série , eles faziam um provão.
P- Tipo de um exame?
R- Isso. E se passassem ia para a segunda, senão, ia fazer tudo de novo.
P- Na sua escola tinha esse tipo de exame?
R- Tinha.
P- E hoje em dia não tem? Como é que os professores avaliam vocês?
R- Por comportamento, por caderno, todo dia, por trabalho feito, por menos falta, eles avaliam tudo.
P-Você lembra de algum professor, de alguma aula que você gostasse mais do que as outras?
R- Hoje?
P- Hoje em dia, no ano passado, algum professor, alguma matéria que você goste muito, que você queira falar alguma coisa a respeito.
R- Eu gostava da professora Cida, a gente chamava ela de Cidinha, ela é de ciências, ela era muito boa, ela explicava 500 vezes, se você não entendia ela explicava mais uma vez, se fosse possivel, ela tinha paciência com os alunos, eu gostava muito dela. Também hoje eu gosto da professora de geografia, ela é brava, a Rosana, mas eu acho...
P- O que ela tem de diferente?

R- Bom, que ela é brava, quando... assim, a maioria dos alunos tem medo dela.
P- E você, tem medo?
R-Não, eu não tenho, eu procuro... mas ela não é ruim.
P-É enérgica?
R- Isso, mas ela não é ruim, ela tem um jeito de ser, que ela é chata, ela tem jeito mas não é, já estudo com ela há 4,5 anos...
P- Como é a aula dela?
R- É boa, nas outras aulas é tudo bagunça, na aula dela é todo mundo quieto, todo mundo respeita, ela só faz assim: shh, todo mundo fecha a boca.
P- Ela se impõe?
R- É.
P- O que faz você gostar de uma aula?
R- É o assunto, é o jeito do professor, é a forma como ele trata, o jeito do professor.
P-Conta para mim o jeito, eu não sei.
R- Ele deve ser bom, deve tratar os alunos bem, para os alunos também saber respeitar o professor, é... deixa eu ver...
P- E em relação a problemas de indisciplina, tem muito na sua sala?
R- Não muito, só de conversa mesmo, o pessoal diz que é muito difícil ficar de boca fechada na classe, principalmente eu, converso muito a aula inteira.
P- Ah, isso é normal.
R- É. Nós estamos conversando aqui. Eles falam que é... mas eu gosto muito da minha classe, não é que é uma bagunça, todo mundo só conversa, e fica bem alto.
P- Mas quando tem problemas de disciplina aqui na escola, você já presenciou alguma situação de indisciplina?
R- (pensando) Bom, acho que ...acho que a própria professora Rosana, de geografia, já levou muitos alunos para a diretoria, já brigou com muitos meninos por causa de indisciplina.
P- Você acha que o motivo dessa indisciplina, qual é? Por que os alunos não se comportam direito na aula?
R- Por que eu acho que o professor tem que saber mandar no aluno, eu acho que hoje a maioria dos professores não tem mais paciência, ah, se a classe faz uma bagunça, eles dizem, ah, eu não quero nem saber, eu não vou dar lição, aí fica a bagunça. Acho que se os professores começassem para pensar, ah, não, tem que ficar todo mundo quieto, se não ficar, fazer como a Rosana, é "E" pra todo mundo, e todo mundo fecha a boca. Tem que saber mandar na classe, acho que os professores não estão mais sabendo.
P- E o seu relacionamento com seus colegas, é bom?
R-É.
P- Você se relaciona bem com todos?
R- Sim.
P- E nota?
R- Eu também sou boa de nota.
P- Eu queria também saber alguma coisa da sua família . Como você classificaria sua família em termos de nível econômico? Classe média, classe baixa, como é sua vida, conta um pouco da sua casa.
R- Minha mãe, por enquanto, não está trabalhando, meu pai, ele trabalha de motorista.
P- Motorista de que?
R- Motorista de empresa.

P- Quantas pessoas são?
R- São cinco pessoas, porque agora meus pais se separaram. Eu moro com meu avô, minha avó, meu irmão e minha mãe.
P- Você vê seu pai sempre?
R- Ele vai sempre lá em casa, quando tem folga no serviço dele.
P- Vocês moram em casa própria?
R- Moramos.
P- Vocês têm carro?
R- Não.
P- Qual o nível de instrução dos seus pais?
R- Minha mãe estudou até o terceiro do segundo grau e meu pai também.
P- Nenhum dos dois fez faculdade?
R- Não.
P- E seus irmãos?
R- Meu irmão está no primeiro colegial.
P- Na sua casa, sua mãe te orienta para estudar?
R- Orienta.
P- O que ela fala da escola para você, a importância da escola, ela se preocupa com isso?
R- Sim, sempre quando a gente tem prova ela me põe na cadeira para sentar (ri) e fala , vamos estudar para prova, ela sempre me ensina quando tenho alguma dúvida.
P- Ela te ajuda um pouco?
R- É, sempre me ajuda.
P- E a sua mãe não trabalha?
R- Não.
P- E seu pai ajuda em casa, paga pensão?
R- Não, ele não mora com a gente, mora em outra casa.
P- Ele tem outra família?
R- Não, ele mora sozinho.
P- Ele não ajuda vocês?
R- Ele não dá pensão, mas sempre que aparece ele dá dinheiro, ele ajuda.
P- E como sua mãe consegue sustentar vocês?
R- Meu avô é aposentado, ele ganha até bem, e minha avó é costureira, estilista, e a gente vive com a aposentadoria dele e a costura que a minha avó faz.
P- E a sua mãe ajuda em casa?
R- Ela ajuda a fazer tudo em casa.
P- Você se dá bem com todas as pessoas da sua casa, com seus avós, seu pai, você tem algum problema de relacionamento?
R- Eu me dou bem com todos.
P- Mesmo com seu pai afastado também de casa? Ele fala alguma coisa da escola para você?
R- Ele sempre pergunta: e aí, como vai na escola? Se eu estou com a média boa? Eu falo: estou indo, fazendo o possível para passar de ano...
P- O que significa a escola para você? Possibilidade de trabalho, de subir na vida, arranjar emprego... o que você pensa da escola?
R- Eu acho que a escola é um modo de subir na vida, de aprender e ter uma profissão, porque a maioria dos alunos hoje em dia precisa da escola.
P- E o que você pensa em fazer da sua vida?

R- Estudar bastante até quando terminar, eu quero fazer... você diz uma profissão?
P- Trabalho, alguma coisa que você gostaria de fazer, que você olha para o futuro e diz: gostaria de fazer isso.
R- Fazer veterinária.
P- Você gosta de animais?
R- Gosto, adoro animais.
P- Você tem?
R- Tenho, cachorro e um hamster.
P- Você acha que você vai ter condição de fazer faculdade?
R- Eu acho que sim se eu me esforçar bastante até o terceiro eu tenho muita coisa para aprender, quero aprender tudo que eu tenho.
P- Faculdade teria que ser a pública, não é? Você teria condições de pagar uma faculdade particular?
R- Bom, aí eu não sei.
P- Bom, então você já falou logo de cara que era contra a progressão continuada.
R- É, sou contra.
P- Só que depois você se contradisse um pouquinho... tá bom, então, o que você acha que falta na escola para ela ter melhor qualidade? Escola pública, não é, estamos falando de escola pública.
R- (Não responde.Creio que não há clareza sobre isso, pensa muito) Mais segurança. Por exemplo, essa escola precisaria mais segurança, porque... para não ter jeito de pular o muro (rindo).
P- Mas por quê? A segurança é para o aluno não fugir ou para os que entram? Para os que entram ou para os que saem?
R- Acho que para os dois... acho que deveriam colocar mais guardas aqui na escola.
P- Porque? Acontece roubo, assalto?
R- Não, porque assim os guardas ficariam de olho nos alunos que entram e que pulam muro, também... acho que o ano que vem parece que vai ter uniforme, eu acho bom, para não entrar gente estranha na escola.
P- Já entrou? Causou algum problema - essas pessoas estranhas?
R- Não, às vezes entra meninos que estudou ano passado aqui e...
P- Eles atrapalham?
R- Não, não atrapalham.
P- E por que você não quer que entrem?
R- Não, eu acho que... sei lá (rindo) na escola não tem que... sei lá, eu acho que...
P- Precisa ter um motivo não é?
R- É o seguro da escola, é o seguro, tem que ter a segurança para não entrar na escola, não é da escola - então não pode entrar.
P- Então a escola tem que ser só para aquelas pessoas que estão ali, ninguém mais?
R- É.
P- Ta, acho que é só. Você tem alguma coisa para falar da escola, que você gostaria de registrar?
R- Eu adoro a minha escola, minha mãe já falou muitas vezes que ia me mudar, eu já falei que não quero mudar, eu moro aqui perto.
P-Dos professores, da diretora, coordenadora? Voce quer falar alguma coisa?

R- Eu acho que os professores esse ano melhorou muito, chegou uns professores muito bons. O ano passado não tinha professores muito bons não.
P- Mesmo assim, você gostava da escola?
R- Gostava.
P- Então o problema não é bem a escola, são os amigos?
R- (rindo) É.
P- Será ou não?
R-(rindo novamente)
P- Eu (rindo também) forço você, quero que você fale... você dá uma risadinha assim e não me fala... aí eu fico sem saber o que você pensa...
R-É... o ambiente é legal... é difícil... não quero mudar por causa das amizades, é muito ruim chegar na escola e ser nova, não conhecer ninguém, dá vergonha...

ENTREVISTAS
ALUNOS JOVENS TRABALHADORES

Comunidade Escolar Butantã

João (retido) – *Escola Gama*

Giselle (não retida) – *Escola Gama (egressa)*

Comunidade Escolar USP

Michelle (retida) – *Escola Ômega*

Viviane (retida) – *Escola Ômega (egressa)*

Ana Carla (não retida) – *Escola Ômega (egressa)*

ENTREVISTAS
ALUNOS JOVENS TRABALHADORES

Comunidade Escolar Butantã

João (retido) – ***Escola Gama***

Giselle (não retida) – ***Escola Gama (egressa)***

Comunidade Escolar USP

Michelle (retida) – ***Escola Ômega***

Viviane (retida) – ***Escola Ômega (egressa)***

Ana Carla (não retida) – ***Escola Ômega (egressa)***

ENTREVISTA - JOÃO (*)

(*) Os nomes dos alunos entrevistados não foram alterados porque não há a menor possibilidade de serem identificados, pelo fato de já estarem fora das escolas pesquisadas. Os nomes das escolas foram omitidos, estão registrados como

P- Por que você ficou retido?
R-(...) Eu ia (para escola) assim, pelo menos, por amizade. A gente ia por um caminho que não era legal. Em casa a gente num saia, no caso matar aula porque o professor era muito chato . A gente falava daquele professor, vamo assisti a aula dele, assim a gente não sai da escola e era assim: a gente ia mais um pela cabeça do outro naquela época, era bem assim, até que naquele ano não foi só um que reprovou, acho que apenas três ou quatro que passaram de ano na sexta série, foram poucas pessoas que passaram de ano naquela série.
P-O que acontecia na escola assim, a ponto de querer não assistir aula, porque pelo que você está dizendo foi uma porção de gente...
R-Eu acho que a escola não tinha, não oferecia tanta novidade, tanta coisa diferente pra gente, porque até hoje a gente gosta de novidade; eu lembro aquela época era o (...) e aí fizeram o CEFAM aqui embaixo e a gente ainda tinha menos espaço ainda, a quadra era fechada, a gente não tinha educação física, era em horário separado, era à tarde...
P-Você tinha quantos anos?
R-Eu tinha 13 anos naquela época
P-Você era bem moleque...
R-Era, e tinha um fliperama lá perto, uma locadora, a gente jogava por hora, então a gente não ia bem para a escola, a gente ia mais para jogar videogame ou ia no parque da previdência; a gente queria mais é se divertir...
P-Você não tinha outras oportunidades de divertimento a não ser a escola?
R-Tinha, tinha outras oportunidades, jogava futebol, jogava no time, viajava, mas era pura zoeira mesmo, por bagunça, tudo para não entrar na escola, a escola não oferecia...
P-E a aula propriamente, como é que era, você lembra?
R-Falá a verdade nem lembro como que era a aula...
P-Porque você perdeu muito... E na oitava, porque daí passou, você ficou mais velho, aí você foi pra oitava, você "bombou" na oitava, como é que foi?
R-A oitava série, falá a verdade foi falta, foi falta mesmo...
P-E por que você faltava?
R-Faltava porque naquela época eu tinha 15, 16 anos, no tempo das danceterias, a gente saía e ficava semana inteira na balada e só saindo, saindo, saindo e se divertindo...
P-E não trabalhava...
R-Não trabalhava, só saindo, se divertindo, conhecendo gente nova e não queria saber de escola, não achava graça de ir para a escola...
P-Me diga uma coisa, e daí você repetiu. No ano seguinte que você repetiu, a escola mudou, ou você mudou?
R-Eu mudei, eu mudei no início da oitava série, a gente gostava de vim pra escola, era legal vim pra escola, os professores eram legal, a oitava J a melhor sala que eu estudei até hoje...

P-Mas você falou que foi você que mudou...
R-Fui eu que mudei.
P-Mas você está falando que a escola estava melhor...
R-A escola tava melhor, não sei se eu já vim com vontade de vir pra escola mesmo, que a sala de aula tava legal, não era legal ficar lá embaixo, era legal vim pra sala de aula...
P-Você percebeu uma mudança, alguma coisa mudou na escola ?
R-Professores, eu acho que foi, que veio alunos novos também, pessoas diferente, a gente se interessava de ficar na sala conversando um com o outro, assistindo aula, um ajudava o outro, era mais amizade, os professores ajudavam mais, não é como foi nos outros anos, naquela época era bem legal vim pra escola, era gostoso entrar na sala - foi do segundo pra cá...
P-E você naquela época, você estava em qual escola?
R-No (...).
P-No (...), você lembra particularmente de uma aula que você tenha gostado muito, um professor, uma disciplina que você...
R-Vasco. Prof. Vasco.
P-Professor do que?
R-Biologia, eu me lembro até hoje, as primeiras aulas dele eram boas...
P-Era aula de ciências que ele dava, na oitava não tem biologia...
R-Era, Sônia de matemática, era aula que a gente se interessava, os alunos interessavam mais no ...(demora para lembrar)
P-Agora me explica uma coisa, o que é que na aula, faz você se interessar por ela, o que te chama a atenção?
R-O domínio do tema, o professor dominar a matéria, entender sua dificuldade, se preocupar com você, que é o que muitos professores hoje não... muitos professores, hoje, eles entram na sala e fala...
P-Não precisa citar nomes...
R-Eu sei, não tenho obrigação, mais ele entra na sala lá e fala número 1, nº 2, até o nº 40, fez a chamada, entra na sala e passa uma matéria, não explica o que ele tá passando, não se preocupa em saber qual a sua dificuldade, e senta na carteira dele, daqui a cinco minutos levanta, corrige para ele mesmo, senta de novo e vai embora...então ele faz isso, antigamente não, naquela época não , nessa oitava série
P-E no colegial, tá acontecendo isso?
R-Não, alguns professores daquela época ainda estão aqui e dominam a matéria e tem a preocupação de saber se você está aprendendo, se você sabe o que está fazendo ou está copiando, alguns professores, alguns... para...
P-Você disse para mim que você bombou no segundo colegial; e por que que você bombou no segundo?
R-Outra vez falta, eu não tinha interesse de vim para a escola, o que que eu vou fazer, esse ano praticamente está assim, sabe, quando você vai para a escola, entra burro e sai... entra jumento e sai burro? tem professor que não sabe nem explicar pra você, mais fácil você explicar para ele do que ele explicar para você, é o que está acontecendo hoje, eu sinto diferença de alguns professores, que eles dominam a sala por que eles dominam a matéria; eu acho que o professor que domina uma sala, tenho um respeito; tem professor que não sabe nem escrever, como que eles vão ensinar a gente? A gente vai olhar para a cara, prestar atenção para uma pessoa que não sabe nem o que está falando?

P-Na época que você respondeu a esse questionário até você não quis dar... aparentemente você não quis responder ,aqui a gente perguntava: você acha que você mudou de atitude? Você disse, sim, comecei a prestar mais atenção nas aulas.
R-Na oitava série?
P-Eu não sei se você estava se referindo a sétima ou oitava ou se você respondeu no geral, depois a pergunta era assim: você acha que a retenção lhe trouxe ou não benefício, qual e por que? Você disse trouxe, porque no ano seguinte eu fui bom aluno, mas você está me contando também que além de você ter voltado com melhor intenção, a escola também ...
tinha professores...
R-Melhores, bem melhores.
P-Tá, agora vamos pensar um pouco na progressão continuada. Você sabe o que é progressão continuada?
R-Que não repete de ano, você tem que vim para escola, que você tendo presença nas aulas você passa de ano não é assim?
P-E essa noção que você está dizendo que é uma noção leve qual é?
R-Que você vem pra escola, passa de ano, você tendo presença nas aulas, você passa de ano, é isso que o professor passa para a gente, vem para a escola passa de ano.
P-Ninguém nunca explicou para você, nem coordenação, nem direção, nem professor, o que significa...
R-Se explicou, explicou bem mal explicado, por que eu não lembro.
P-Você não tem nem noção?
R-Nenhuma noção por que eu nem me lembro.
P-E na época perguntaram pra você se você era contra ou a favor e você ia explicar se você era contra ou a favor você escreveu assim: sou contra porque o aluno passará de ano sem conhecimento nenhum.Agora eu pergunto, pra você pensar um pouquinho no seu irmão que tem progressão continuada: o que você acha - porque ele não foi reprovado na progressão continuada, ele foi reprovado na oitava série; agora, para ele fez diferença não ter a progressão continuada?
R-Na parte de aprendizagem? Se ele aprendeu alguma coisa ou não?
P-Se depois da progressão continuada mudou alguma coisa na escola ?
R-Para ele acho que não mudou nada, para mim também, não vejo se ele evoluiu ou decaiu, e ele vai pra escola para passar de ano porque ele não faz nada, só leva o skate e o caderno.
P-Mas se não tivesse a progressão continuada, se ele tivesse que repetir, repetia - faria diferença?
R-Claro que faria ele teria vontade de passar de ano, você acha que ele ia... tenho certeza, ele não ia querer, quer dizer, se você quiser eu respondo por ele e assino embaixo, ele teria vontade de ir na escola para aprender, porque eles não está se preocupando com o que está pedindo la fora; hoje eu me preocupo...
P-Deixa eu te mostrar uma contradição no que você falou: quando você estava na oitava série, que não tinha progressão continuada, você não ia para a escola sem interesse de aprender? Você mesmo acabou de falar que você ia para zoar para encontrar a turma, que você faltava demais porque tinha balada... e não tinha progressão continuada, como é que você explica essa coisa?
R-Tem outra coisa, cada um tem uma maneira, eu sei que ele pensa no futuro, ele precisa estudar, se eu estudar, vou ser alguém na vida, ele pensa sim, meu pai também fala...
P-E você não pensava assim?

R-Naquela época não pensava assim, minha mãe também passava isso para mim...
P-E você era mais levado do que ele?
R-Sempre fui em tudo , eu já fui expulso do (...), voltei no final do ano, a diretora deu uma chance para mim, até foi por falta, mas teve um ano que eu fui expulso, minha mãe sempre teve pelo menos duas, 3 vezes por bimestre, a minha mãe tinha que vir pra escola...
P-Escuta, mas nenhum aluno pode ser expulso assim da escola pública, como é que você foi expulso, explica direito essa história.
R-Foi assim ó: a gente estava na sala de aula na professora de português, não vou falar o nome dela...
P-Não precisa falar .
R-Aquela é outra que não sabe nada e a menina só vivia, aquela menina era chata, aquela menina era chata eu fui dar uma cadernada nela, então a professora chamou a líder, naquela época eu já era de maior e ela falou que ia chamar polícia, não sei o quê lá, então a diretora me convidou a me retirar da escola, eu fiquei um mês, dois meis, sem vim pra escola, a minha mãe ficou sabendo, ela veio aqui e falou: eu não quero, ele não vai sair da escola, minha mãe começou a chorar, depois ficou conversando, então ela me deixou vir na escola. Esse foi o caso de expulsão, praticamente estava expulso.
P-Aí você saiu, mas voltou...
R-Eu saí mas voltei.
P-Foi mais uma ameaça ...
R-Ela chegou a falar: você está fora da escola, não quero te ver mais aqui.
P-Agora me diga uma coisa: você está dizendo que teu irmão é diferente de você, que ele é mais calmo...
R-E mais maduro.
P-E você diz que ele quer passar de ano sabendo...Mas os professores não ensinam a mesma coisa, não teriam que ensinar tanto na progressão continuada como fora da progressão continuada, não teria que ensinar do mesmo jeito?
R-Teria, mais ele não se preocupa com isso, ele não se preocupa em ensinar, eu acho que ele se preocupa em ganhar o dinheiro dele no final do mês, ele chega aqui na escola, eu só acho que estão preocupados em sentar na cadeira lá, fazer a chamada, passar duas linhas na lousa e sentar, e dizer que estão corrigindo alguma coisa, então a gente fala, é isso que está acontecendo hoje...
P-Mas isso, tanto faz na progressão continuada ou fora, porque você não tem progressão continuada...
R-Tanto faz fora como dentro ...
P-Então o problema não é a progressão continuada!?
R-Para o enfrentamento da gente é.
P-Para o alunos, sim...
R-Para os professores não, tanto faz pra eles, mas se a gente entrar na escola pensando assim, se eu for para a escola eu vou passar de ano, não preciso prestar atenção, muitas pessoas vão vir para escola para, no final do ano, chegar no terceiro, pegar o diploma, pegar um certificado que concluiu os três anos, mas aquelas pessoas que vieram para escola para aprender mesmo, elas vão se sentir mal, elas não vão aprender...
P-E se o professor fosse melhor, e se o professor não tivesse esse comportamento que você está contando...
R-Tivesse o domínio...

P-Do jeito que você falou sobre alguns professores, aí você acha que a progressão continuada faria diferença?
R-Faria diferença por que eles iam passar de ano aprendendo, sabendo o que foi passado durante aquele ano, não iam vir pra escola só passando de ano, você sabe, sem nada, só sabendo uma continha de mais e menos...
P-Então você acha que o professor faz muita diferença?
R-Muita, a cabeça, a postura do professor muda a sala totalmente, aluno que só quer saber de bagunça, de zoeira, eu naqueles anos, e hoje a gente brinca ainda, mas o professor passa uma matéria e sabe o que está falando, a gente fica prestando atenção.
P-E hoje como é que você está na escola?
R-Estou bem, só que tenho umas faltas, ainda tenho minhas faltas.
P-E por que que você falta?
R-Por causa do meu trabalho, eu trabalho até a 1h da manhã.
P-Trabalha no que?
R-Eu trabalho no MacDonalds, saio 1h, vou até a Paulista, o ônibus passa às 2h, chego em casa às 3, acordo as seis e venho pra escola, daí se estou cansado, daí eu falto. (rindo)
P-Então você dorme 3h por dia?
R-Três, quatro.
P-Aí você dorme um pouco de tarde?
R-Durmo 1h, meio-dia a uma, daí eu levanto, quer dizer, como, meio dia e meia, 1 e 20, assim, eu levanto e vou trabalhar.
P-Então você acha que a tua dificuldade é essa?
R-Se eu não tivesse tão pouco tempo pra descansar, pelo menos ... por que antigamente, quando eu entrei no McDonald's, eu tinha mais tempo, eu trabalhava só 4h e graças a Deus eles me promoveram, agora eu trabalho 8h né, tenho que ficar mais tempo, agora sinto mais cansaço, mais peso ...
P-E eles exigem o diploma do segundo grau?
R-O meu chefe me fala: você tem que fazer faculdade no ano que vem, e eu penso, como que eu vou entrar na faculdade se eu não sei nada, vou ter que fazer um cursinho, alguma coisa, que é o que a minha namorada fala, que ela sempre teve notas boas, A, B, sempre foi essa média
P-Ela trabalha?
R-Trabalha, ela fala para mim: ela sempre teve notas A e B, sempre essas notas, muito difícil ter um C e ela tentou na Usp e não conseguiu, tentou no Mackenzie e não conseguiu, ela veio entrar no Mackenzie agora na metade do ano.
P-Tá, ela faz o que?
R-Ela faz Direito.
P-E você, quer fazer o quê?
R-Ou eu faço administração ou direito, as áreas que eu, que meus superiores, que meu chefe falam que englobam dentro da firma.
P-E você tem idéia do que você poderia estar estudando em direito ou administração?
R-Administração, se eu tenho idéia? (Pensa, demora na resposta).
P-A tua vontade seria o que?
R-A administração de empresas, trabalhar com pessoas, com números, cálculos...
P-Você acha que você tem jeito para isso?
R-Eu acho que eu tenho jeito

P-Suas notas são boas nessa área?
R-Números? Matemática, essas coisas... no trabalho com pessoas eu me dou bem, e matéria é matemática...
P-E aqui na escola, você se relaciona bem com as pessoas de um modo geral? Você tem problemas com a direção, com a coordenação?
R-Agora não. Antigamente eu tinha. Por que eu pensava só do meu lado e não pensava do lado do professor ...
P-Com os professores hoje você não tem problema ...
R-Com os professores não.
P-Você vai passar de ano?
R-Por nota vou, por falta pode ser que eu, porque eu acho que já tenha umas 200.
P-200 faltas em todas as matérias?
R-Juntas.
P-Tá, e quantas você pode ter?
R-250, dizem que é 250, porque no ano passado, pessoas com 300 e poucas passaram.
P-Se eu te perguntasse de novo hoje o que você acha da progressão continuada, como sistema de administração do ensino o que você diria hoje para mim?
R-O que eu diria hoje?
P-Você é a favor ou contra?
R-Contra, continuo sendo contra como era naquele tempo.
P-Tá, mas digamos que isso não tenha chance de mudar, eu vou te dizer porque, porque em outros países esse sistema também existe, não é só no Brasil...
R-E dá certo?
P-Aí eu te conto depois, só pra não gastar a fita, então isso aparentemente não vai mudar, o que você gostaria que acontecesse para poder dar certo, o que seria importante para dar certo?
R-Professores atualizados, que soubessem o que estão falando, eu acho que tinha que ter uma reciclagem desses professores, se eles são professores eles sabem, mas eu acho que eles estão desmotivados no que estão fazendo, não sei se é salário não sei se é família, não sei se somos nós, mas eles estão praticamente desmotivação total, chega na sala, senta, num mau humor, eu acho que os professores estão...
P-E o sistema de avaliação do aluno, como vocês são avaliados? Conta para mim como é a avaliação.
R-Prova, fez uma provinha, um papel, preencheu uma folha de sulfite, tirou nota A , quer dizer, se você colou do seu amigo, o professor vê, muitas vezes assim, passa de ano, agora não tem aquela avaliação como já vi assim como você é em sala de aula, sua frequência, suas nota em prova...
P-E já teve alguém que avaliou você desse jeito ?
R-Tem ainda, os professores daquele tempo.
P-Aqueles bons professores.
R-Os bons, que são professores; que hoje eu sei que tem professor ainda que entra na sala de aula e sabe menos do que eu, que certos amigos meus.
P-Então você acha que, você observa é que, se a avaliação fosse mais abrangente, seria melhor?
R-Acho, seria melhor.
P-E que mais, o que falta para o sistema funcionar bem, vamos dizer: não vai ter repetência, mais o que precisaria para escola funcionar melhor, atrair melhor os alunos?

R-Mais área - é que não vai ter esse espaço, mais área de lazer, mais coisas diferentes, mais novidade, não só aquilo de sentar e olhar na lousa.
P-E o que você chama de novidade?
R-Esporte dentro da escola, não só uma quadra de futebol.
P-Mas esporte, você está dizendo, fora da aula ou na aula?
R-Na aula, fora da aula, tudo.
P-Tá, e que mais?
R-Os professores, já falei, que mais... mais direito de alunos, mais compreensão dos professores, direção, coordenação, deixa ver o que mais, que nem essa professora, esse professor que eu falei...
P-Esse é que é bom?
R-Esse é que é um professor, Professor de Biologia.
P-Como ele se chama?
R-Vasco, e não só escola, mais união de professores com aluno, vamos para uma excursão, vamos para um cinema, vamos para um sítio, vamos para uma igreja, mais coisa assim de amizade, não só aquilo de ensinar, não existe mais amizade na escola como eu tive, até um certo tempo, tinha amizade do professor com o aluno...
P-Quantos alunos têm na sua classe?
R-Na chamada tem até 43, mas que vem mesmo, tem uns 35, e os que vem todo dia tem uns 20, são poucos alunos, aqui na sala é que menos têm alunos, até eu acho eu e meus colegas daqui que somos repetentes e, a gente fala assim, eu acho que esta sala aqui é a sala dos problemáticos, porque é alunos que é mais repetentes, uns são bobão de tudo, quer dar uma de inteligente, mas a gente vê que é burro fica sentado prestando atenção, mas não consegue, a gente quando quer prestar atenção só olha uma vez e assiste e a sala que acaba explicando para ele, e vem pra escola só para desenhar, por que? A minha sala é a pior...
-Você acha que tinha que ter mais atividades fora das matérias, seria isso?
R-(Faz sinal afirmativo).
P-E em relação à direção da escola, não precisa ter receio, que isso aqui eu não vou mostrar para ninguém, isso aqui é o meu texto, da minha pesquisa, eu vou entrevistar os diretores e coordenadores, mas em relação à direção, à coordenação, o que você acha, como é que está, o que falta, o que você observa, o que você poderia contar para a gente?
R-O nome da diretora fiquei sabendo hoje, para falar a verdade, eu não sabia nem o nome da diretora, não estou metendo pau nela, falando que ela é boa ou má, que eu nem sei do trabalho dela, estou vendo que ela está se esforçando...
P-Ela é nova na escola?
R-É nova, acho que uns quatro meses, e a outra acho que nem lembro dela direito, a gente não tem mais participação aqui dentro, não sei se porque eu não vou mais para a diretoria, mas eu não conheço mais a direção.
P-Não tem grêmio aqui?
R-Tem grêmio mas não atua, nem sei quem é o grêmio aqui e muitos alunos não sabem quem é do grêmio.
P-Nenhum professor trabalha essas questões, para explicar para vocês como funciona, para que serve, como é que é...
R-Grêmio, a gente sabe, tem que saber tudo que está acontecendo na escola, mas a gente nem sabe quem é o grêmio, quem são as pessoas do grêmio.
P-E a coordenação? É nova também?

R-Eu nem sei quem é a Coordenadora, sei que é aquela senhora baixinha, gordinha, não sei o que ela faz na escola.
P-Ela não tem nenhuma relação com vocês?
R-A carteirinha da UNE, de passes pra gente entrar no cinema, pagar a metade, fui comprar passe esses dias e não pude comprar por que meu curso era semestral, cheguei na diretoria, a diretora me falou uma coisa, a inspetora me falou outra coisa , a coordenadora falou outra, acabou passando um mes, dois meses sem comprar passe, agora voltou, por que que voltou, ninguém explicou por que parou...
P-A comunicação não funciona?
R-Não tem comunicação entre diretor, professores e alunos.
P-E o relacionamento entre as pessoas, com inspetores, como é?
R-Algumas pessoas são boas, são rígidas, sabem o que estão fazendo outras pessoas não dão o mínimo de respeito, professores até...
P-E funcionários da escola? Como é que eles atendem vocês?
R-De 100 por cento, um pra dois por cento é bom, tem funcionário com respeito , são respeitados, porque eles te asseguram e eles não falam, mas praticamente demonstram, eu quero respeito.
P-Tem ameaças aqui dentro? Eu já ouvi falar muita coisa aqui dessa região, eu conheço essa região, porque trabalhei aqui como diretora do (...), que tem muita droga por aqui...
R-Tem demais, muito.
P-Existe esse negócio de ameaça dentro da escola?
R-Tem, entre alunos, entre alunos e professores entre alunos e diretor.
P-Mas por conta da droga ou não?
R-Não é só a droga que faz isso não.
P-É o que?
R-A idade... desde aquele momento que o aluno entrar aqui e ficar na porta e acharem que está detonando, desculpa falar, isso mata, e isso sufoca ...
P-Fala, você fica a vontade...
R-Ele entra na sala e fica falando assim... eu sou foda e o idiota pegar... eu já fui assim: ah, professora,vai ...sabe? Só para querer se mostrar para os seus amigos, que ele é melhor, que está na parte de droga, do crime já, falar: eu sou assim, para impor respeito, sabe?
P-Mas não por causa da droga?...
R-Não, a droga não vai fazer isso, mas é a pessoa querer o respeito ou por causa da idade ou por causa da vida que ela leva, ou que ninguém pode dizer, desrespeitar ele, que ele mata, entende?
P-Tem muita gente nessa condição de querer manter a confiança?
R-Total, total, sendo que um cascudinho a pessoa cai, vira um caco, e acha que é o tal porque eu, eu me garanto com meu tio, eu me garanto com tal pessoa, sou um traficante, eu sou não sei quem lá, hoje não, não sei quem la, não é nada...
P-Às vezes ele não é nada disso, só fala para obter o respeito...
R-Nada, eu já fui assim, não tenho vergonha de falar, entrava na escola xingando, era naquela época de repetência também, não tinha...
P-João, como que é a tua família, tua família é pobre, remediada...
R-Minha família é pobre.
P-Seu pai faz o quê?
R-Meu pai não trabalha mais.

P-Aposentado?
R-Não, ele sempre trabalhou com ponto, mas hoje ele não trabalha.
P-No que que ele trabalhava?
R-Ele tinha banca de frutas, já teve bar, já trabalhou na (?) muito tempo, já trabalhou em cooperativa, minha mãe nunca trabalhou, assim...
P-Quantos irmãos você são?
R-Só eu e o Rodrigo, a gente vive assim, a minha mãe nunca pediu ajuda, assim, mesmo, você precisa me ajudar em casa, olha tem que me dar tanto, graças a Deus eu ganho razoavelmente bem pelo que eu faço, eu ganho bem, mas a gente vive assim porque minha mãe...
P-Então de que vivem os seus pais?
R-Tem casa de aluguel, tem três casinhas de aluguel, a gente vive então daquelas casas e...
P-É aqui mesmo no bairro?
R-Não, na Raposo Tavares, perto do Roberto Mange, do outro lado ali da Raposo...
P-Então você definiria a sua situação, assim, como classe média?
R-Em vista das outras pessoas, é, classe média, porque...
P-Seu pai tem carro?
R-Meu pai tem um fusca.
P-Você tem carro?
R-Eu vou comprar, estou tentando comprar, no final do ano ou no começo do ano, agora...
P-Então você mora em casa própria?
R-Casa própria.
P-Então (...) a tua família poderia ficar estável...Teu irmão trabalha?
R-Trabalha.
P-Também no Mac?
R-Não, trabalha numa mecânica.
.....
P-João, alguém,alguma vez, perguntou alguma coisa sobre a escola para você?
R-Nunca.
P-Em todos esses anos que você estuda?
R-Nunca.
P-Você gostou de dar a sua opinião?
R-Adorei.
P-Você sabe que você está... você está... tudo bem? (lágrimas,emoção)
.....
P-Você falou o que você tem achado?
R-Eu falei, desabafei o que tinha vontade de falar nesses oito, onze anos só, nunca falei desde a primeira série, sempre fiquei olhando, com vontade de falar para alguém o que está acontecendo...
P-Você gostaria de ter conversado sobre essas coisas antes com alguém da escola?
R-Com certeza , não de ter escrito num papel, mas sim de estar falando, assim, como eu estou falando agora e a senhora gravando, dando importância para o que estou falando, demonstrando que está dando importância, não assinar um papel, virar as costas e depois, lixo.
P-Esse papel aqui (o primeiro depoimento) quase correu o risco de ir para o lixo.
R-Ainda bem que não foi para o lixo.

P-Eu salvei esse papel de ir para o lixo, esse e os outros, porque a delegacia fez a pesquisa, depois não teve tempo de tocar isso para a frente e eu estou retomando três anos depois. Guardei com o maior carinho.
R-Se a senhora vier daqui a três anos para mim, eu vou responder a mesma coisa que eu falei, de novo, com a maior boa vontade, pode ter certeza disso.
P-Tá legal.
R-Se vier amanhã, eu respondo de novo.
P-Tá bom. João eu gostei muito.

ENTREVISTA GISELLE

P- Quando a pesquisa foi feita, a gente perguntava por que o aluno repetiu de ano, então você não repetiu nenhuma vez, naquela época. De lá para cá você perdeu o ano alguma vez?
R- Perdi.
P- Me conta por que você repetiu.
R- Eu comecei a namorar, eu ficava na rua até tarde e não levantava para ir para a escola, daí eu repeti por falta. Depois eu voltei a estudar de novo, estudei, engravodei e parei de estudar porque eu tinha que olhar meu filho, agora eu voltei de novo.
P- E você está estudando onde?
R- No (...), estou no primeiro.
P- O que significa para um aluno repetir a mesma série que ele já cursou uma vez?
R- Ah! É "mó" ruim.
P- Por que, o que é ruim?
R- Porque eu vou ter que aprender tudo de novo, vou ter que ver as mesmas coisas de novo, por besteira, né?
P- Você acha que no ano que você repetiu, mesmo não tendo assistido todas as aulas, você acha que tinha condições de acompanhar a série seguinte?
R- Tinha, porque desde pequena, eu sempre fui esforçada na escola.
P- Você lembra em quantas matérias você repetiu?
R- Quantas? Como assim?
P- Você repetiu em todas as disciplinas?
R- Não, fiquei em matemática e história.
P- Você acha que, se você tivesse pego um reforço no ano seguinte, você dava conta?
R- Dava.
P- Mas o que o aluno sente quando ele tem que fazer tudo novamente? Ele fica triste, com desânimo, cansa, o que é?
R- Eu fiquei triste, desanimada, fazer tudo de novo, as mesmas professoras, aí eu fui para a escola e tive que fazer tudo de novo. Depois que eu repeti eu ia para a escola com uma outra cabeça, quando eu estava na 8ª.B eu só brincava, eu fazia tudo, mas só quando ia para a escola, né, as professoras não me aguentavam, mas depois que eu repeti...
P- Você era levada?
R- Era, a dona (...) que o diga.
P- Você falou que você perdeu o ano porque você faltava e estava namorando, mas, tirando esse problema, por que você acha que a maior parte dos alunos repete de ano?
R- Vendo assim, é mais por desinteresse, que na minha sala mesmo tinha uns 2, 3, que só ia para a escola, ficava sentado, dormia, não fazia nada.
P- Mas por que dormia, ficava sentado e não fazia nada?
R- Não fazia nada!
P- Mas você tem idéia por que a pessoa tem, nessa idade, desinteresse? Porque com essa idade, o adolescente, geralmente é muito interessado no mundo... por que na sua escola ele não tem interesse?
R- Sei lá, eles falavam que era "mo" chato ficar escutando a professora falando - que a professora era mó velha, sei lá, coisa de moleque, sabe né, a senhora já foi diretora, a senhora sabe como é que moleque pentelho é.

P- Eu sei como é que eles se comportam, mas eu não sei a motivação que está por dentro da pessoa, isso eu não sei. É isso que eu estou querendo saber.
R- Eles só tinham motivação para educação artística e educação física.
P- E por que essas duas matérias e não as outras?
R- Porque elas não cobravam muito. Física, o professor (...) ia para a quadra, dava a bola e pronto. Educação artística era para a gente fazer alguma coisa e ganhava nota.
P- Dava a bola mas ele não trabalhava com os alunos?
R- Não trabalhava não, aí ele dava uma prova, sim - dava uma prova de teoria, perguntava uns negócios de basquete, vôlei e futebol e a gente falava... dependendo do que a gente falou, ele dava uma nota lá, C, B, A, dependia...
P- Na verdade, eram as regras do jogo, só?
R- É.
P- E os alunos gostavam?
R- É.
P- A educação artística, eu não entendi por que.
R- Educação artística, ela passava, mandava fazer lá um desenho ou esse negócio de...linhas imaginárias, aí... mandava entregar e isso era a nota do ano inteiro, tipo: cada aula era um trabalho para a nota, então...
P- Você me deu as duas matérias que teoricamente não reprovavam. Então, essas os alunos gostavam?
R- Gostavam.
P- Então os alunos gostavam de matérias que não tinha prova?
R- É. Eu não sei se em inglês também, porque inglês também não repete.
P- Mas aí eles gostavam da matéria, da aula?
R-É.
P- Você acha que é mais fácil um aluno gostar de uma matéria quando não tem muita cobrança?
R-É.
P- No seu caso, é?
R- Não, no meu caso não, porque a única matéria que eu não gostava muito era matemática, mas as outras, português... assim, geografia, eu gostava, porque eu gostava de fazer trabalho, quando tinha que fazer trabalho eu me trancava no quarto, ficava escutando música e fazia o trabalho. Educação física eu não gostava, eu não consigo jogar bola, né, e educação artística também, mas eu vivia ali dentro da sala, que a maioria do povo era mais de inglês, educação física e educação artística, eu acho porque não repete.
P- Você falou que os alunos não gostavam de ficar estudando, não gostavam da aula, mas você está falando do aluno. Pensa um pouquinho e me fala dos professores. Que motivo você acha que a aula tinha para ser tão chata? Pensa um pouco na aula, o que você não gostava...
R- (pausa). Ai, professora...
P- Que tipo de professor você não gosta?
R- Ai, a professora (...), de matemática.
P- Mas como ela era? Descreve ela para mim, para eu entender.
R- Ela era uma branquinha, magrinha...
P- O jeito dela dar aula...
R- Ela explicava tudo, o aluno que não se interessava ela obrigava ir na lousa, senão ela mandava sair para fora da sala, ela era assim... um pouquinho rígida, porque ela tinha um

problema que ela não podia apagar a lousa, tinha problemas nos olhos, acho que ela não tinha lágrima, não sei direito. Ela não podia passar nervoso também, um monte de coisas e os moleques faziam de tudo para irritar ela, ela mandava ir na lousa e a pessoa falava: não vou não, ela falava: você vai, sim. A pessoa: não vou. É lógico que você vai, ia, puxava o aluno, colocava para fora, dava advertência, suspensão, é isso.
P- Então, o professor que você não gosta é esse mais enérgico, que não olha o lado do aluno?
R- Não é que eu não gosto, acho que, do mesmo jeito que ela quer respeito, ela tem que respeitar, ela chamava o aluno de marginal, dessas coisas... então...
P- Ah, a atitude dela também tem a ver com essa rejeição?
R- Pelo menos na minha sala, os moleques se revoltavam, a gente xingava a professora, tem uma amiga minha que era dessa sala, a Elaine, que ela quase bateu na professora no final do ano.
P- A mesma professora?
R- A mesma.
P- Você tinha outros professores com comportamento assim, que vocês não gostavam?
R- Não, só essa professora mesmo, e o professor (...), de história, quando ele dava aula, mas ele falava, se você quer fazer, faz, se não quiser, problema seu, porque quem vai repetir de ano é você. Eu estou aqui para ensinar, se você não quer aprender, vai ficar aí olhando para a minha cara. Quem estiver interessado, vai aprender e você vai ficar aí, vai ser um zé-ninguém na vida, aí ele falava assim, mas fora a (...), eu sempre gostava de todos os professores, principalmente da de inglês; a minha professora de português, a (...), que mora ali, eu vejo ela até hoje...
P- Qual é a diferença entre essas professoras que você gosta, dessa que você não gostava? Fala um pouco dessas que você gosta.
R- Eu gosto do jeito da professora falar, porque tem professora que é muito grossa, xinga a gente, xinga aluno, sei lá, às vezes passa um pouco dos limites, que nem esse ano, na minha escola, o professor xingou um aluno de vagabundo, ele era crente, então a sala inteira se revoltou, ele foi, falou para a diretora que o aluno agrediu ele, inventou um monte de coisa, o aluno foi expulso da escola. Aí a sala inteira foi lá embaixo falar com a dona (...), acho que a senhora conheceu.
P- De onde?
R- Do (... nome da escola). Todo mundo foi falar com ela, que não tinha sido bem assim e dona (...) voltou, que ela é uma diretora bem rígida aqui na escola: com essa blusinha que eu estou, eu não posso entrar, ela fala que está indo para a escola, não está indo para um desfile de moda, que não vai ficar mostrando a barriga, e isso e aquilo - e muita gente também não admitia aquilo dela proibir, achava que quem estuda à noite pode usar a roupa que quiser, durante o dia usa o uniforme, a maioria dos alunos, né. Agora à noite, que a gente sai do trabalho, vai para a escola direto, se não estava com uma blusa decente, voltava para casa, aí... é isso, sei lá...
P- E o ano que você perdeu, você acha que trouxe algum benefício para você?
R- Não, não trouxe nenhum e depois, no final do ano, eu fiz a minha matrícula de novo. Eu sempre gostei muito de estudar, mas, sei lá...muita coisa... e às vezes muda a cabeça da gente, eu não vinha para a escola porque não queria, eu tinha que acordar às 6h, e ia dormir às cinco.
P- Às 5h?
R- É, ficava na rua com meu namorado que é o pai do meu filho hoje.
P- Até 5h! E sua mãe deixava?

R- Minha mãe... deixava, ela ficava dormindo... (ri)
P- Ela não sabia?
R- Ela não sabia que eu ficava na rua, para ela eu já estava dormindo, eu ficava na garagem conversando com as minhas amigas também. Aí que eu não ia para a escola. Ela brigava, minha avó falava um monte.
P- Então, depois que você repetiu, o que mudou, não foi a escola que mudou, foi você que mudou?
R- Eu mudei, quando eu repeti eu ia para a escola, não brincava, minha cabeça mudou muito depois que eu tive um filho, mas eu ia para a escola para estudar.
P- Fala um pouco disso, como é que é ter um filho com 18 anos?
R- É, eu tive ele com 18 anos. Ah, sei lá, é difícil, porque eu nunca me entendi muito bem com a minha mãe, aí ficava aquilo... eu tenho um padrasto, ficava jogando na cara as coisas, aí eu vim morar com a minha avó aqui, normal, mas... na escola, eu fiquei grávida, eu estudava no (...), acho que o pessoal tinha um pouquinho de preconceito, porque eu chegava na sala grávida, todo mundo ficava olhando, ficava comentando, eu me sentia super mal, mas depois... teve um dia que eu me enchi, eu sou meio estourada, eu falei: olha aqui, ninguém tem nada a ver com a minha vida, quem está grávida sou eu, não são vocês que vão sustentar, então não fiquem falando de mim, porque do mesmo jeito que eu estou grávida, vocês podem ficar, vocês tem namorado...
P- E o pai do seu filho ajudou você a criar o menino?
R- Não, o pai do meu filho me largou quando meu filho tinha dois meses, aí eu entrei em depressão, tudo, e esqueci ele de vez, eu gostava muito dele, eu ficava sem trabalhar, fiquei mais ou menos um ano sem trabalhar e arrumei um emprego agora, e quem dava as coisas para meu filho era minha avó e meu avô. E agora comecei a trabalhar, e trabalhando...
P- Você trabalha em quê?
R- Trabalho no MacDonalds, ali no Jaguaré.
P- E com quem fica o menino?
R- Com a minha avó -ele tem um ano e dez meses - só que eu levei ele para a casa do pai dele segunda-feira, ele vai ficar lá uns dias com o pai dele.
P- Ele não estranha?
R- Estranha, mas... "tem que", ainda mais que ele mama no peito, eu estou tentando tirar ele do peito, que está difícil, então deixei ele lá segunda-feira, foi aniversário do pai dele, eu levei ele lá, por isso é que ele está lá com o pai dele.
P- Quando veio essa progressão continuada, você tinha noção do que era?
R- Não, não tinha, não. Não é à toa que eu só respondi a última questão.
P- Alguém explicou isso para vocês ao longo desses anos que você passou pela escola?
R- Não.
P- Você tem noção do que é isso, alguém conversou com você sobre essa mudança na escola?
R- Não, a professora entrou com essas folhas, entregou e falou que era para a gente responder. Eu ainda falei: para que responder isso aqui, eu nem sei o que é, nunca repeti de ano, vou responder isso aqui para quê?
P- Ela disse: mas tem que responder.
R- Aí eu fui lendo todas essas aqui e respondi só a última, respondi aqui atrás.
P- Então, você respondeu que era a favor, naquela época você não tinha repetido de ano: "pois assim o ensino ficará melhor e haverá menos alunos retidos, mas ao mesmo tempo sou contra,

pois o meio tempo não irá dar para entender tudo". De lá para cá, ninguém comentou essa mudança que aconteceu na escola?
R- Ninguém fala nada não.
P- Os professores reclamam dos alunos passarem agora direto, falam alguma coisa?
R- Não, tem uma professora... esse ano o moleque também não queria fazer nada, aí ela pegou e falou: por mim, você vai passar de ano mesmo, então, não posso fazer nada...
P- Você vê alguma mudança na escola antes de 98 e depois de 98 ou continua tudo do mesmo jeito que era?
R- Pensando em... continua a mesma coisa, eu acho.
P- Você não percebeu diferença nenhuma?
R- Não, pelo menos eu não percebi, mudou algumas regras na escola.
P- Por exemplo, o que mudou?
R- Esse negócio de carteirinha, esse negócio de roupa, só isso.
P-Ficaram mais exigentes com a carteirinha, o uniforme... e na sala, o aluno circula, agora tem esse negócio de sala ambiente? Ou é a professora?
R- É a professora. É sala ambiente, mas a gente fica na sala e a professora que muda.
P- Então não tem sala ambiente!?
R- No ano retrasado era assim, a gente ia de uma sala para outra.
P- E o que você acha melhor? Você acha melhor o professor ficar numa sala com os materiais dele ou você acha melhor vocês ficarem na sua sala?
R- Acho melhor a gente ficar na nossa sala. Quando tinha esse negócio dos alunos mudarem de ambiente, sumia muita coisa, caderno, fichário, estojo.
P- Quando vocês mudavam de uma sala para outra, vocês não levavam?
R- Levava, mas era isso mesmo que sumia, porque às vezes esquecia.
P- E nessas salas ambiente tinha material daquela disciplina?
R- Não.
P- Só trocava de sala?
R- Só trocava de sala, nunca tinha material para a aula, nunca teve.
P- Então, mudou o sistema, voltou ao que era antes, e você não percebeu alteração nenhuma?
R- Não percebi nada, porque aula em laboratório a gente nunca teve também essa coisa...
P- Na questão de disciplina, você levou uma suspensão alguma vez por não se comportar?
R- Não.
P- Mas você tinha colegas com problemas de indisciplina?
R- Tinha.
P- E qual era o motivo deles tomarem?
R- Elas eram muito revoltadas, ia para escola mal-humorada, brigava com a professora, mandava a professora...
P- E o que você acha queé a causa desse mau humor, chegar na escola já mal-humorado?
R- Não sei, elas reclamavam que tinha que trabalhar, que a mãe era isso, que a mãe era aquilo, problemas familiares que elas acabavam descontando ali.
P- Nenhum professor nunca lidava com vocês, tentava conversar a respeito disso para tentar melhorar o relacionamento?
R-Uma que eu nunca brigava e que eu gostava dela era a professora (...), não... a (...) de inglês, ela conversava. Tinha problema, ela tentava resolver, ela era assim.
P- Você se dava bem com seus colegas, tinha problemas de relacionamento?
R- Não, sempre me dei muito bem.

P- Você gostava da escola?
R- Gostava.
P- Por quê? Você falou tanta coisa que não chamava atenção, o que você gostava na escola?
R- A escola, assim?
P- É. Fala a verdade...
R- Eu gostava de estudar, mas quando eu comecei a namorar, eu fui me desinteressando, porque eu vivia para ele, ficava muito tempo com ele, mas eu gostava de ir.
P- Você ia com prazer?
R- Ia.
P- Por quê?
R- Não sei explicar porque, desde pequena, sempre chorava para ir para escola quando não tinha aula, encontrar os amigos... é, quando eu estava no prézinho, quando acabou as aulas eu não ia mais voltar, eu chorei, que eu morava com minha bisavó, eu chorei porque eu não ia mais ver meus amiguinhos, esse negócio no primário... eu era assim muito apegada, então... gostava, era sempre a mesma turma, conhecia a escola inteira... até hoje, todo mundo.
P- Fala um pouquinho da sua família. Você falou que você mora com a sua avó. Na sua casa, quantas pessoas são?
R- Moram eu, minha avó, meu avô, meu tio que é um ano mais velho que eu e meu filho.
P- E a sua mãe mora aomde?
R- Minha mãe mora no João XXIII, porque eu não morava com a minha mãe, nem com a minha avó, eu morava com a minha bisavó. Eu estudei quatro anos no (...), aí minha bisavó morreu, eu vim morar aqui com a minha mãe, aí minha mãe ficou aqui alguns anos, mudou para o João XXIII, só que depois que eu engravidei, eu não me dei mais com a minha mãe por causa que eu tenho padrasto, então, ficava aquela coisa... e eu vim morar com a minha avó.
P- Você tem outros irmãos?
R- Tenho um irmão por parte de mãe, que é o filho do meu padrasto.
P- É mais novo?
R- Tem sete anos.
P- Como você poderia definir a condição econômica dos seus avós? O que eles fazem, qual é o trabalho, do que eles vivem?
R- O meu avô é taxista e a minha avó fica em casa.
P- Que idade tem seu avô?
R- Acho que 64 e a minha avó tem 54.
P- Ela trabalha ou não?
R- Ela fica em casa.
P- Ela cuida do seu menino?
R- Cuida.
P- Você sabe o grau de instrução dos seus pais?
R- A minha mãe estudou até a sexta série e meu pai eu não sei não.
P- Faz muitos anos que ela é separada?
R- A minha mãe? Sei lá, quantos anos ela é separada do meu pai.
P- Você conhece seu pai?
R- Eu conheço ele, mas eu não moro com ele.
P- Mas você se relaciona com ele?
R- Não, não me dou bem com ele não.
P- Mora aqui perto?

R- Eu nem sei onde ele mora.
P- Você não tem noção da instrução que ele teve?
R- Não.
P- Alguém na sua família orienta você em relação aos estudos e incentiva você a estudar?
R- Minha madrinha.
P- Ela é parente sua ou só madrinha?
R- Ela é minha tia, ela é irmã da minha avó.
P- Ela é sua tia avó?
R- É.
P- O que ela fala?
R- Fala que é para mim estudar, aí ela fala: você quer trabalhar no MacDonalds até quando? Fala que até para ser gari tem que ter estudo.
P- Ela incentiva você a estudar e ir mais para frente...
R- Quando eu era menor, minha mãe não ia na reunião, nem na rematrícula, quem sempre ia era ela.
P- Por que sua mãe não ia?
R- A minha mãe nunca ligou para mim, não, porque... eu nunca fui, como eu nunca fui criada com ela, quem me criou foi a minha bisavó desde um ano e pouco, então, eu peguei mais amor pela minha bisavó. Pela minha mãe, era aquele negócio de revolta, eu jogo até hoje na cara dela.
P- É uma coisa que marcou? É uma coisa que é...
R- É por isso que hoje em dia eu dou muito valor para o meu filho.
P- Você ajuda a sua avó?
R- Ajudo.
P- O que você faz?
R- Lavo a roupa.
P- Serviço da casa?
R- É.
P- E seu avô estudou, sua avó?
R-Estudou, mas eu não sei até que série, mas o meu avô também...
P- Mas eles nunca interferiram, nem para ajudar, com seus estudos?
R- Não.
P- Ela não tem condições de te ajudar?
R- Minha avó fala para eu estudar, também meu avô.
P- Mas você percebe que ela não têm instrução para te ajudar?
R- Não, até pelo pouco que ela ficou na escola, ela sabe muita coisa.
P- Você acha que a escola pode mudar sua vida em algum sentido?
R- Hoje em dia, do jeito que ela está, não, sei lá...
P- O que você pensa sobre isso, o estudo não altera a vida de ninguém?
R- O estudo altera, porque sem estudo, hoje em dia, para prestar um concurso, precisa ter até a oitava série.
P- Mas o que você quis dizer com "hoje em dia, do jeito que está, não vai mudar"?
R- Hoje em dia tem muita malandragem na escola. Antigamente não, quando eu era pequena. Rola muita droga dentro da escola.

P- Você acha que você vai conseguir terminar o seu colegial, você tem alguma perspectiva, você tem vontade de fazer alguma coisa, você tem idéia, na sua cabeça, do que você poderia fazer mais para a frente?
R- Eu quero fazer medicina.
P- Você acha que você teria condição?
R- (rindo) Eu não sei, sei lá...
P- Você gosta de cuidar de doente?
R- Gosto, desde pequena eu falo para minha bisavó que eu quero ser médica, que eu ficava brincando com minhas bonecas e...
P- Você acha difícil?
R- Eu acho difícil, até para entrar na USP é difícil, tem que ser um dos melhores alunos, então não sei, mas eu pretendo. Ou medicina ou... sei lá, psicóloga, não sei.
P- Alguma coisa voltada para esse atendimento para outras pessoas...
R- Mas, mais medicina, em pediatria, porque eu gosto de criança.
P- Você gosta de cuidar?
R- É.
P- Quantos alunos têm na sua classe?
R- Deve ter uns 47.
P- Todo mundo frequenta ou não?
R- Às vezes, mas agora no final do ano, é difícil.
P- Você percebeu diferença no (...) em relação ao (...), depois que separou as duas escolas?
R- A diretora.
P- É melhor ou é pior?
R- A dona (...) é melhor porque ela é mais rígida, agora a do (...), a nova, eu não cheguei a conhecer.
P- Você estudou lá no tempo da (...)?
R- É. A (...) é bem... rígida, os coordenadores que estão no (...), a (...) é muito...
P- Você se dá bem com ela, você chega a conversar com ela? .
R- Converso.
P- Você percebe numa escola e na outra... vou explicar direito: as duas escolas são pegadas, separadas por um muro, você percebe diferença de administração nas duas escolas? Você acha uma escola mais bem administrado ou mais mal administrada, você percebe alguma coisa em relação a isso?
R- Não sei, porque no (...) tem mais pivetinho, agora no (...) já tem mais gente adulta. Na minha opinião, o (...) é mais organizado.
P- Mas você acha que é mais organizado por causa da administração ou porque os alunos são mais velhos?
R- Por causa da administração.
P- Você acha que, por ela ser mais rígida, é melhor para a escola?
R- É. No (...) é bem...
P- Essa questão da progressão continuada, conforme te expliquei, é uma política que está agora funcionando nas escolas públicas, ninguém repete mais de ano, então, ninguém repetindo o ano, o aluno tem que estar a par, tem que aprender enquanto ele passa por ali, se ele não aprender, perdeu o tempo dele. Então, nessas condições que o aluno não é forçado a repetir, o que precisaria para a escola ser melhor do que ela é hoje?
R- (silêncio).

P- Se você tivesse poder para melhorar a escola pública, por onde você começaria, o que você faria para melhorar a condição da escola?
R- (demora para responder) Sei lá, colocaria a polícia dentro da escola.
P- Só por causa da droga ou por outro motivo?
R- Também por briga, porque tem uns que vai armado para escola, essas coisas.
P- Então a violência, não é uma violência que um inspetor de aluno consegue resolver?
R- Não, hoje em dia não, sinceramente. Hoje em dia qualquer coisinha é na base de bala, de arma.
P- Você vê isso lá na sua escola?
R- Vejo, conheço os meninos da minha sala. No dia que o professor chamou o aluno de vagabundo, um moleque estava armado, só que ele não fez nada porque não tinha bala. Então, por isso também que a gente se revoltou, mas não porque a gente queria que ele fizesse alguma coisa, mas, sei lá... acho que o professor...
P- Não é uma questão que a escola possa tratar do ponto de vista educacional? Ela não pode orientar esses alunos a terem um comportamento mais adequado?
R- Sei lá, eles falaram... o uso do uniforme, mas às vezes o aluno vai de mochila e leva droga.
P- Eu não estou falando disso, estou falando de educar mesmo, conversar, orientar, discutir a questão da violência, que fora isso...
R- Não, só fala de violência quando acontece alguma coisa.
P- Mas no currículo, nas aulas, no dia-a-dia, ninguém trata dessas questões do ponto de vista educacional?
R- Não.
P- Os professores não se preocupam com isso?
R- Não.
P- Por isso que você pensa em colocar a polícia na escola?
R- É.
P- Por que lugar de polícia, teoricamente, não seria na escola!...
R- Não seria na escola, mas hoje em dia...
P- Mas se a polícia toma conta da escola, qual é o papel do professor?
R- (silêncio) Não sei.
P- Já parou para pensar nisso?
R- Mas na minha opinião seria porque hoje em dia...
P- Você acha que um professor não é capaz, usando a educação, de fazer melhorar o convívio dentro da escola?
R- Dependendo da cabeça do aluno, sim.
P- Só do aluno?
R- Dependendo da cabeça do aluno.
P- Do professor, não?
R- A professora conversando com o aluno, dependendo da cabeça do aluno, o que a professora estiver falando com ele sim, mas se o aluno for mais, tipo: o que mora, assim... sei lá...
P- Assim o que?
R- Quem mora na favela, que cresce naquele meio, é mais revoltado que os que moram em lugar que não tem muito dessas coisas.
P- Essa expressão que você falou é uma expressão pesada: o "aluno revoltado" hoje em dia. Por que ele é revoltado, porque mora na favela?
R- Não, eu que não moro na favela sou revoltada...

P- Tá, você já falou do teu problema...
R- Então tem muito aluno que tem pai que bebe, então fica assim meio... se sente diferente dos outros, tem uns que...
P- Você acha que na escola particular é diferente?
R- Não sei, porque... eu nunca... a minha mãe já quis me colocar na fundação Bradesco, mas eu não quis ir não, eu falei que não ia estudar em escolinha particular, tô muito bem onde eu tô.
P- Por que você não quis ir?
R- Porque não, sei lá... por causa dos meus amigos, não que eu acho... porque eu sei que lá é bom...
P- Você acha que as classes populares, as classes trabalhadoras, elas têm mais problemas de família, de relacionamento?
R- Na escola pública? Acho que sim, porque é tudo junto, mistura tudo.
P- E a escola não deveria trabalhar esses problemas?
R- Deveria, mas não trabalha, não.
P- Você gostaria que os professores fossem melhores, mais bem preparados para lidar com essas questões?
R- Eu gostaria.
P- Quando você ficou grávida, tinha informação (sobre) como evitar?
R- Tinha.
P- Por que você não evitou?
R- Eu tomava remédio, mas eu fiquei um mês, quando a minha mãe me expulsou de casa, eu dormi um mês e meio na casa do pai do meu filho.
P- Mas quando você ficou grávida?
R- Antes de eu ficar grávida. Eu engravidei nesse um mês e pouco, minha mãe me expulsou de casa.
P- Por que ela te expulsou de casa?
R- Porque eu brigava muito com ela, não me entendia com ela nem com meu padrasto, não me entendo até hoje, ela lá e eu aqui.
P- Por que você foi criada pela sua bisavó? A sua mãe fala o quê, de não ter criado você?
R- A minha mãe nunca falou nada, mas a minha bisavó falava... porque a minha avó tinha ganho o meu tio, meu tio tinha um ano quando eu nasci, então o meu tio era pequeno, minha mãe tinha uns 18 anos e ela só saía, e a minha avó não tinha como olhar eu e o meu tio que hoje tem vinte anos... e a minha bisavó me pegou e me levou.
P- Provavelmente sua mãe era muito moça e também teve filho muito nova.
R- É, ela me teve com 17 anos.
P- Também não tinha juízo...
R- Ela só saía, então também não tinha como, eu nasci, a minha mãe, na época que eu nasci, a minha avó tava atacada de reumatismo e nem saía da cama...
P- Você acha que é importante discutir esse problema de gravidez na adolescência, na escola?
R- Acho que sim, porque quando eu engravidei no (...), eu fui muito discriminada, todo mundo me olhava diferente, a professora mesmo...
P- Se você tivesse tido um relacionamento melhor com a sua mãe, você acha que você não teria ficado grávida?
R- Acho que não, quando eu morava com a minha bisavó, ela ia me buscar e levar todo dia na escola, eu nunca tive vergonha, mas a minha mãe não, quando eu vim mudar para cá, eu

estudava no (...), ia, chegava a hora que quisesse, ela nunca me prendeu, não perguntava onde eu ia, quando saía com minhas amigas, então...
P- E hoje o que você pensa dessa situação, que você falou que agora você pensa um pouco diferente, que você está mais amadurecida?
R- Como assim?
P- Assim, do relacionamento com a tua mãe, de você ter tido filho cedo, mudou alguma coisa na sua cabeça?
R- Mudou muita coisa, não sei explicar como, mas mudou. Eu vivia para o vôlei, depois eu engravidei, eu parei, agora só trabalho, trabalho, trabalho...
P- Você tem alguma oportunidade de lazer?
R- Como assim?
P- O que você faz nas horas que não está estudando e não está trabalhando?
R- Eu não tenho lazer, meu lazer é o meu filho, porque...
P- Televisão, música...
R- Música eu gosto muito, adoro samba.
P- E o que você gosta de escutar?
R- Pagode, rap, eu folgo uma vez por semana, aí, quando eu estou de folga, eu levanto, lavo toda a minha roupa, limpo a casa e depois, quando estou com meu filho, eu fico com ele a tarde toda.
P- Não sobra muito tempo para distrair?
R- Porque eu entro no serviço às 16h, saio às 24h, aí não tem como sair.
P- Você frequenta de manhã a escola?
R- É.
P- Você perde hora por causa do trabalho?
R- Não.
P- Qual é o Mac que você trabalha?
R- Do Jaguaré.
.....En quanto conversávamos, chegou o tio da Giselle e ficou ouvindo, interessado, percebeu que falávamos da escola:

P- Você é o tio da Gisele, de vinte anos?
R- É.
P- O que você estava falando, repete.
R- Que nem todos os professores são interessados, uns vêm, enche a lousa,senta, não explica muita coisa, não deixa as coisas muito claras, mas pelos alunos serem desinteressados, não pergunta.
P- Você estuda na mesma escola que a Gisele?
R- Estudo.
P- De noite?
R- Das 19 às 23h.
P- E por que você acha que os alunos não se interessam mais pela escola, hoje em dia?
R- Não sei, eu me interesso, pelos outros eu não posso responder.
P- Mas você deve avaliar, você deve pensar: não se interessa, talvez...
R- Talvez acha que não vai servir para nada na vida.
P- E você acha que o diploma de segundo grau serve para alguma coisa?

R- O diploma não, mas talvez o que você aprendeu, para passar no vestibular, para entrar na faculdade.
P- Para a vida no dia-a-dia, não vale muito?
R- Não, para a vida no dia-a-dia não melhora nada.
P- Nada?
R- Nada.
P- A escola não serve para nada no dia-a-dia?
R- Bom, o básico eu aprendi até a quinta série, aprendi a ler, escrever e fazer conta, que mais? Tem a parte das curiosidades, eu acho curiosidade a história, saber do passado; química e física, para quem vai ser químico e físico é maravilhoso, para os outros não interessa.
P- Você trabalha em quê?
R- Em uma empresa de designer.
P- E você desenha também?
R- Não, eu faço serviço manual e um pouco da parte administrativa.
P- E você gostaria de trabalhar na parte criativa?
R- É, seria interessante.
P- Mas que tipo de curso?
R- Artes plásticas.
P- Você tem vontade ou não?
R- Eu me interesso por arte.
P- E para entrar na faculdade, você acha que a escola dá base para isso?
R- Se o aluno se interessar, dá para entrar, tem cara que estudou em escola pública e está na Usp.
P- Você conhece gente assim?
R- Conheço.
P- Estudou no (...) e conseguiu entrar na Usp?
R- Conseguiu.
P- Fazer que curso?
R- Administração.
P- Então, se o aluno se interessar, a escola pública dá base?
R- Dá base.

ENTREVISTA MICHELLE

P- O negócio é o seguinte: você tinha repetido, quer dizer, em primeiro lugar, quando você respondeu a esse questionário, a pessoa que deu para você explicou alguma coisa sobre a progressão continuada?
R- Acho que só deu o papel e pediu para responder.
P- Porque não tinha progressão continuada, ninguém falava ainda...
R- Nunca ninguém falou sobre isso, que eu me lembre não.
P- Nem quando veio o papel?
R- Nem quando veio o papel. Que eu lembro, a pessoa que distribuiu o papel pediu para preencher.
P- Tá, você respondeu aqui, que você repetiu a terceira série duas vezes e agora pergunto para você: como é que foi repetir duas vezes a mesma série?
R- É ruim, né?
P- Você era pequenininha, mas alguma lembrança você deve ter. O que isso significou na sua vida?
R- A primeira vez que eu repeti, eu fiquei doente, tive problema com doença, de... de doença, daí eu repeti por causa disso e também a professora era muito rude, sei lá... não sei se era porque ela era mais velha, se já era aposentada, não sei, mas era...
P- Mas a lembrança que você tem é que ela...
R- Era muito rude. Inclusive, hoje mesmo, eu sou até calma com as crianças, não grito, entendeu, acho que, de tanto que ela foi rude comigo, que hoje eu sou mais calma.
P- Você lembra bem disso!
R- Ela é que eu mais lembro, ficou uma coisa negativa, então... lembro até da fisionomia dela, o nome dela, a única professora que eu lembro o nome dela.
P- Olha que interessante!
R- Já a segunda vez que eu repeti, foi em outra escola, eu tinha uma outra professora também, mas acho que, por repetir, faltava interesse.
P- Você acha que, aquele ano que você perdeu, teve a ver com a sua falta de motivação?
R- Acho que sim.
P- Mas o que representa para uma criança perder um ano, ainda mais que você estava doente, você não frequentou, quer dizer que provavelmente você não sabia. O que representa para a criança perder um ano?
R- Acho que representa tudo, porque... eu não sei explicar,...
P- Você foi cobrada na sua casa?
R- Não, não fui.
P- Mas mesmo assim, você se sentiu mal?
R- Me senti.
P- Você achou injusto?
R- Achei, porque eu não era uma aluna de tirar dez, mas também não tirava E - na época ia de A a E - nem E nem D, eu era uma aluna regular, não era um motivo para eu repetir.
P- E daí, perdeu os amiguinhos?
R- É, perdi entre aspas né, porque foram alguns, porque daí que passou esse tempo, eu fui estudar em outra escola, e lá eu repeti também, mas por desinteresse mesmo, eu não estava mais... eu faltava.

P- E a outra professora era melhor, era pior?
R- Eu não lembro.
P- E aconteceu alguma coisa de extraordinário na sua vida, nessa mudança de uma escola para outra, que tem a ver com essa falta de interesse?
R- Quando eu voltei para o (...nome da escola), na terceira série, aí sim, aumentou minha vontade de aprender, porque a professora era calma, ela explicava, ela dava vontade de aprender, mesmo que você ficasse de recuperação, naquela época tinha recuperação de julho, né, se você ficasse de recuperação ela era diferente, brincava bastante...
P- Você acha isso importante?
R- Acho que sim, eu aprendi bastante através da dinâmica da brincadeira, eu acho que sim, a criança aprende.
P- Depois que você repetiu, você pode dizer que foi você que mudou de atitude ou foi a escola que era diferente, o que pesou mais? Foi a sua mudança ou a mudança da escola?
R- Acho que foi a minha, porque depois que eu voltei para o (...), eu conhecia essa professora e acho que... eu aprendi a ter mais interesse, porque ela demonstrava interesse pelos alunos, e conforme ela demonstrava, eu falava: eu tenho que aprender bastante, e tenho que me dedicar cada vez mais.
P- Porque, se ela fosse igual a outra, provavelmente você teria até se perdido... podia ter largado tudo de mão. Que coisa! O que você acha... que o teu problema começou com doença, mas além disso, o que você acha que leva uma criança a não se interessar pelos estudos, ir mal, ter problema...
R- Às vezes é falta de interesse dos pais, porque tem pais que não estão nem aí para os filhos, não procuram saber como ele está na escola, se ele tem alguma dificuldade ou não, é sempre assim né, sempre... a televisão, então, o filho chega da escola, muitas vezes chega, larga a mochila num canto, nem comem e já liga a televisão, aí fica até as 6, aí então, quando o pai chega do serviço, aí o pai chega, não conversa com o filho e já vai assistir o jornal, já vai fazer outras coisas, e daí que... por isso que é assim. O professor é importante porque ele marca, se o professor for aquele que procura incentivar, a fazer coisas diferentes, ele é mais importante do que o próprio pai, porque ele acaba despertando vários interesses dos alunos.
P- Você acha que o pai de hoje em dia, com a condição que a gente está vivendo, dificuldade econômica e tal, tem condição de dar essa atenção para os filhos?
R- Um pouquinho eu acho que tem, não precisa ser 24h por dia, mas eu acho que, se ele desse dez minutos ou cinco, para parar e sentar com o filho, um pouquinho que fosse, eu acho que melhoraria bastante.
P- Falta muito isso?
R- Falta muito diálogo entre os pais, é sempre pais e professores e...
P- Você percebe isso no seu estágio?
R- Percebo, inclusive tem uma menininha que está na quarta série até hoje, ela repetiu a primeira vez que eu fiz estágio, ela é repetente da quarta, mas a professora não quer passar ela, ela tem dificuldade.
P- Você percebe alguma coisa em relação a família, dá para perceber?
R- Acho que dá, ela já é, como se diz que...tem 11,12 anos, tem mais um jeito de moça, mas moça bem grande mesmo, que ela não se preocupa mais em ficar com aquelas menininhas, que lá no pátio dá para perceber, se preocupam em brincar de corda, uma atrás da outra... aquelas brincadeiras...

P- Então, essa questão da idade, essa criança... você acha que desmotiva muito se ela ficar fora da idade?
R- É também, porque ali vai chegar cada vez mais com crianças fora da idade dela e ela lá, assim, na quarta, na terceira...
P- As crianças têm muita dificuldade econômica?
R- Aqui nesse bairro não (é um conjunto residencial de classe média) mas aonde eu faço estágio, sim, bastante.
P- E daí, como você percebe isso? Qual a diferença que é visível?
R- Muitos, dá para perceber assim: de 35 alunos que têm naquela sala, 25 têm problemas econômicos, o resto já é de classe nem muito ruim nem muito boa, dá para sobreviver.
P- Mas o que as crianças apresentam, o que você percebe, é a roupa, a falta de material, como você percebe?
R- Não... (pensando)... muitas são as roupas, outros...
P- Como você percebe, pela carinha deles?
R- Sim, é, acho que pelo rosto, pelo modo de agir também, é por aí, pelo modo de agirem.
P- Como é esse modo?
R- A falta de... carência também leva, hum (pensando), o jeito de um olhar pro outro, assim, quer dar uma de superior ao outro, assim... acho que é isso que dá para perceber, por que tem muitos que é assim: lá, pelo menos, porque uns, sempre quando não tem, quando não tem, fica quietinho... o outro que tem, que já mostra, quer mostrar, fazer, acontecer...
P- Então você acha que as dificuldades que atrapalham uma criança, em primeiro lugar é a falta de diálogo dos pais e entre professores e pais, segundo lugar, a questão econômica pesa também? Você acha que uma criança, nas condições hoje em dia, na progressão continuada, ela ficar um ano a mais na escola repetindo, isso vai trazer benefício para ela ou prejuízo?
R- Eu acho que se tiver interesse do professor junto a ela, não importa quantas crianças tenha na sala, mas se o professor começar a perceber cada aluno diferente, não é igual a ela, todos do mesmo padrão, e dar um tipo de atenção um pouco diferenciada para cada um, acho que vai melhorar, porque aquela criança que repetiu, ela é capaz de avançar.
P- Mas se não tiver isso, você acha perda de tempo?
R- Acho que sim.
P- Você acha que, pela quantidade de aluno que hoje têm na escola, você como estagiária, tem uma visão sobre isso, você acha que dá para dar uma atenção diferenciada para as crianças?
R- Eu acho que dá, se o professor... acho que dá.
P- Com 30, 35 alunos?
R- Dá, dá, não é difícil, se o professor tiver...
P- Você consegue perceber alguma diferença de como era a escola antes da progressão continuada e hoje em dia, quando as crianças não repetem mais, ou você acha que é mais ou menos a mesma coisa?
R- Eu acho que era um pouco mais puxado, porque os professores até cobravam mais, tinha aquela recuperação no meio do ano, senão tinha no final do ano, era aquela cobrança mesmo, não era...
P- E agora, como é a avaliação?
R- Agora não cobra tanto, eles não falam mais, é a avaliação, né?
P- Não falam "Prova"...

R- Eles procuram avaliar o aluno continuamente, sempre, todo dia, verificam, da uma avaliação só para ver como o aluno está... o individual dele, mas eles sempre procuram fazer em dupla ou em 4, em grupo... nunca sozinho.
P- Você acha que isso é melhor ou pior?
R- Eu acho que, se a pessoa trabalha em duplas é até melhor, porque ela aprende com o coleguinha, o coleguinha que não sabe aprende com aquele que sabe, então acho que é até melhor.
P- Você percebe isso? Mas por que você diz que antes cobrava mais e agora não cobra tanto, não é uma forma só diferente de cobrar?
R- Pode até ser... (rindo)
P- Mas é uma cobrança também, não é?
R- É, você tem que fazer trabalhos às vezes assim, têm alunos que não faz, ele fala: mas eu passo do mesmo jeito. Não é mais importante procurar fazer os trabalhos, senão ele perde uma prova, de procurar...
P- E o professor, não pega no pé também?
R- Sabe, tem professora que não pega, tem professora que larga de mão, não está nem aí...
P- Será que ela acha... não sei... se eu estiver errada, me corrija... ela acha que, uma vez que não tem prova, não vale a pena puxar pelo aluno?
R- (pensando)...
P- (repito a questão): se não tem prova, será que o professor acha, ela pensa com ela mesma assim: bom, não tem prova mesmo, por que eu vou puxar por este aluno? Será que isso tem a ver com a crença dela, com a convicção dela ou não? (Insisto na mesma questão): ela, se não tem prova, por que ela vai ficar preocupada?
R- Não, eu acho que não...
P- Não tem a ver?
R- Acho que não.
P- Por que será que ela não se preocupa mais tanto e antes ela se preocupava?
R- (pensando muito, perplexa, ri)
P- Você que falou isso, não falou?
R- Falei. (silêncio) Então, só se eu não entendi...
P- Não, porque, eu acho assim, que se o professor dá uma avaliação individual para o aluno, o aluno fazia... sempre individual, era sempre mais aquele negócio, um atrás do outro, sempre o individual trabalhava, hoje em dia, não. O professor tem que estar trabalhando o coletivo com aluno, seria isso? Então, acho que não mudou muito, não. Acho que é a mesma coisa, só o modo de ...
R- mudou um pouquinho.
P- Você acha que naquele sistema a cobrança era mais individual?
R- É. Daí o aluno não tinha aonde se apoiar... e daí, ele não tinha como apoiar o colega, não.
P- E aquele que era mais fraco, como é que fazia?
R- Daí ele tinha que...
P- Repetia?
R- É.
P- Me fala uma coisa, conta para mim de uma aula que você lembra de ter tido, um professor que você tenha gostado muito, pode ser no primário, no ginásio, né, que chamava a atenção, a forma do professor trabalhar que marcou, que você tenha boa...

R- Alguma coisa que eu lembro aqui na escola, acho que foi o professor de matemática, ele dava as contas na lousa para a gente resolver, e não importava como, se era em grupo ou individual, mas tinha que ter um caderno, e o modo dele aprender a tabuada, tinha que fazer várias folhas, tipo decoração, tinha que decorar mesmo. E o professor de educação artística que sempre falava em teatro, levava a gente ao teatro, tudo para ele era o teatro, e teatro marcou muito a minha vida, porque até hoje eu adoro teatro, agora trabalho um pouco no teatro e acabei gostando.
P- E o de matemática, você gostava daquele negócio de decorar?
R- Não, odiava...
P- O de teatro você gostava?
R- Adorava.
P- E a forma de ensinar?
R-Ele era o único professor capaz de entender os alunos naquela escola, o jeito de conversar, ele não era aquele professora autoritário, mas também não era aquele professor que levava tudo assim na brincadeira. Ele sabia separar as coisas: o momento de aula, o momento de brincadeira, ele era um professor que incentivava as pessoas.
P- Dava para perceber que ele gostava do que fazia?
R- Ele não fazia aquilo por fazer, ele adorava, quando ele tinha alguma coisa diferente, ele procurava fazer.
P- E o de matemática, como era sua personalidade?
R- Assim: ele conversava com os alunos, tudo, mas, ele tinha um jeito mais autoritário, ele tinha um tipo de autoritário. Ele só dava confiança assim: oi, tudo bem, mas ele não brincava com os alunos.
P- E a questão de disciplina na escola? Você era boazinha ou era levada?
R- Eu era calma.
P- Mas você teve colegas com problemas de disciplina? Que tipo de problemas eles apresentavam?
R- Ah... (indecisa)...
P- Não precisa falar os nomes, só os problemas.
R- Briga, drogas.
P- Que tipo de droga? Barra-pesada ou maconha...
R- Essas leves, que depois foi aumentando, inclusive teve um menino que na minha época passou a terceira série, na minha época ele passou e eu repeti, e quando foi na quarta série eu encontrei com ele de novo. Quando foi na sexta eu estudei com ele novamente.
P- Mas esse usava droga?
R- É.
P- Que tipo de droga ele usava?
R- Ah, maconha, depois, não sei onde ele ficou metido, ele não melhorou, ele esteve em clínicas e clínicas e não melhorou.
P- Não tem uma orientação da escola sobre o relacionamento dos alunos, os professores não colocam isso na hora de ensinar, não tem um momento de se trabalhar com isso pedagógicamente?
R- Não, eles acham que as pessoas nem... estimulam regras, a professora mesma (ri, sem jeito de continuar) que está na sala... ela grita. Eu sou calma, eu chego lá... daí que eles fazem aquela bagunça mesmo... eles vêem que eu sou calma, então eles acham que tem jeito de gritar. Quando ela tá lá não, eles já ficam calmos, quietos.

P- Então eles não estimulam essa questão do aluno fazer suas próprias regras?
R-Não.
P- Me fala um pouco dessa "educação para viver junto" (num cartaz institucional), não tem muito isso aqui?
R- Não. Eu acho que nem os professores sabem o que é isso, porque o que eu pude aprender, eu aprendi o ano passado. Porque esse ano, sinceramente, em relação a...
P- Por que o ano passado e não este?
R- Porque os professores são muito diferentes. Teve professor no ano passado, que ele sabia e eles passavam o máximo, procuravam passar, e aqui não, parece que só tem muita coisa para se preocupar em casa, só isso, porque... eu fiz um concurso, eu fiz na base do chute, no outro dia estava conversando com uma amiga minha que fez CEFAM, eu falei para ela: eu fiz no chute, porque ela mesmo fala que quando ela estudou, fez CEFAM, não era este CEFAM que é hoje, na época dela era muito diferente. Uma amiga minha que estudou no (...) falou isso também, que era muito diferente.
P- E como é que você foi no concurso? Quantas você acertou?
R- Eu não tirei o gabarito ainda.
P- Você acha que foi bem ou mal?
R- Ah, tinha muita coisa lá que eu nunca tive. Tinha muita coisa, educadores que eu nunca ouvi falar. Só escuto falar do Piaget, só. Do Freud mesmo, ouvi falar pouco dele, não foi nem muito, foi pouco.
P- Então o conteúdo foi pouco?
R- Só mais do Piaget que teve aqui, e Emilia Ferreiro, que teve pouco, só, o ano passado. Esse ano praticamente só vi um filme da Emilia Ferreiro que...
P- Você acha que está preparada para lecionar com o que você aprendeu?
R- Não.
P- Você está insegura?
R- Eu me sinto insegura. O ano que vem, se eu conseguir um emprego que não seja em escolas, melhor ainda, porque eu trabalhei em escola, eu não me sinto preparada. Se for ainda com pequenininhos, infantil, tudo bem, mas se for de primeira a quarta, não me sinto preparada.
P- E daí, o que você pretende fazer? Você está saindo diplomada, o que você pretende fazer, você tem alguma coisa em vista?
R- Não, eu pretendo distribuir currículos, pretendo começar a trabalhar, mas assim, se eu pegar educação infantil, eu estou preparada, porque eu sei mais como lidar com as crianças pequenas. Eu sei porque eu fiz prática de estágio lá, aprendi também um pouco, apesar... acho que não foi o suficiente, porque a turma de habilitação infantil não deu nenhum... praticamente, então... é pouco, né? Mas o que eu aprendi dá. Mas de primeira a quarta não dá.
P- Para alfabetizar, não?
R- Não, alfabetização, de primeira a quarta, não tem como, que essa questão da progressão continuada foi muito pouco que falaram para nós. E nem os professores que já estão na carreira aí, sabem mais ou menos o que é isso, que dirá nós, não teve muito curso, eles não procuram fazer cursos...não tem um curso que funciona à noite e outro à tarde, mas só para professores que são efetivos do estado e não com pedagogia, só para poder qualificar. É muito difícil.
P- Fala um pouco sobre a sua família. O que você faz fora da escola, quando não está estudando? Como você ocupa suas horas de folga e de lazer?

R- De sábado, eu participo do grupo de teatro que é a tarde.
P- Onde que é esse teatro?
R- No Rio pequeno, lá na igreja (...).
P- De onde é esse grupo de teatro?
R- Ele nasceu lá mesmo, que a gente começou a fazer na festa da igreja em 97 e daí, no final de ano, no Natal, a gente fez uma peça e daí a gente resolveu montar um grupo e depois a gente começou a deslanchar trabalhos, e daí, foi indo, a gente começou a fazer trabalhos sobre drogas, peça infantil, sobre o sarau...
P- E vocês têm orientação, tem alguém que comanda o grupo?
R- Tem.
P- De onde era essa pessoa? Quem é essa pessoa que orienta vocês?
R- O (...).
P- E o que ele faz?
R- Ele fica como se fosse diretor.
P- Ele pertence ao grupo?
R- Não. Ele só fica quando tem algum ensaio e quando tem algum trabalho para a igreja, que a gente faz, porque a gente usa o espaço...
P- Como vocês conheceram ele?
R- Através de uma moça que é mãe de uma colega nossa, que a gente estava precisando de uma pessoa para a peça de Natal, né, em dezembro, ela indicou ele, falou que ele tinha experiência...
P- Mas ele trabalha com isso profissionalmente ou ele é amador?
R- Não, ele já trabalhou na caixa econômica com um grupo de teatro lá, e quando ele saiu, a gente começou. Somos todos amadores, ninguém é...
P- E além do teatro, o que mais você gosta de fazer?
R- Ah...
P- Namora?
R- Não, agora não, estou sozinha.
P- Só o teatro?
R-Por enquanto só, ah... eu faço curso de informática, computação, né, aí eu terminei agora, quero fazer o curso de linguagem de sinais.
P- Mas isso é estudo, não é lazer.
R- Não...
P- Quando você está na sua casa, o que você faz?
R- Ouço música.
P- Você gosta de música?
R- É.
P- Como é a sua família, quantas pessoas são?
R- Agora somos em três: eu, meu pai e minha mãe.
P- Você é filha única?
R- Não, tenho um irmão, só que ele não mora com a gente.
P- É casado?
R- Não.
P- Ele trabalha?
R- Tá trabalhando em outra cidade.
P- E o que faz o seu pai e a sua mãe?

R- Um trabalha em estoque... trabalho braçal e o outro...
P- Seu pai?
R- É, e a minha mãe trabalha em laboratório.
P- O que ela faz?
R- Assistente.
P- Tua mãe frequentou a escola até que série?
R- Eu não sei, eu nunca conversei sobre isso com ela, eu tenho pouco diálogo com a minha mãe, eu não converso assim.
P- Ela que não dá abertura ou você que é tímida? Como é que é, ela é uma mãe à antiga, o que é?
R- Ela não dá abertura.
P- E com seu irmão, também era assim?
R- Não, com meu irmão não, com ele tinha mais abertura.
P- Ele é mais velho que você, quantos anos?
R- Ele é mais novo.
P- E ele está em outra cidade?
R- Ele está.
P- O que ele faz?
R- Ah, está trabalhando... não sei explicar, é uma espécie de estudo.
P- Que cidade que é?
R- Campinas, é um tipo assim: como se fosse seminário.
P- É uma coisa religiosa?
R- É.
P- Ele vai ser religioso?
R- Ele fala que vai.
P- Então, é um seminário mesmo. Na sua casa, você recebia ou recebe orientação da sua mãe para os estudos?
R- Ah, não muito, eu não tenho muito diálogo com ela.
P- E com seu pai?
R- Com meu pai, pouco.
P- Então, você é mais isolada.
R- É, quando tenho que chorar, eu choro sozinha, quando eu tenho que conversar, eu converso sozinha... (ri)
P- Isso é ruim, porque você não tem irmã, não é?
R- É, eu quase sempre estou muito sozinha, né?
P- Então quer dizer que um dos seus problemas é não ter diálogo?
R- É, falta de diálogo.
P- Isso tem alguma coisa a ver com você ter escolhido fazer magistério?
R- Não tem nada a ver.
P- Quando você entrou no magistério, você queria ser professora?
R- Ah, tinha vontade.
P- Será que você lembrava daquela professora ruim lá atrás?
R- Lembrava um pouquinho.
P- E a sua mãe, o que fala, nem comenta nada?
R- (silêncio).
P- O que ela fala?

R- Ah... ela não fala muito, ela não comenta, ela deixa a escolha...
P- Ela se dá bem com seu pai?
R- Se dá.
P- Quantos anos tem a sua mãe?
R- 46.
P- É nova... o que a escola significa para você?
R- Eu acho que alegria, amizade, conhecimento.
P- Você vê a escola com carinho ou você vê com preocupação, que tipo de sentimento a escola passa para você?
R- Acho que é de amizade e outro... dependendo, conhecimento, porque tem muitos professores que sim, gostam de passar, tem outros que vêm...
P- Você se sente bem na escola?
R- (silêncio). Já me senti muito mal.
P- Você tem amigas?
R- Acho que tenho muitas colegas.
P- Amigas não?
R- Amigas não! Amigas, eu pude sentir, assim, que amigas eu tinha, quando eu estudava no (...), que eu poderia até considerar amigos e onde eu faço teatro.
P- Lá você tem um grupo de amigas?
R- É.
P- O que você define como amigo, para você?
R- Não, assim... vamos dizer, amigo é assim: a convivência que a gente faz, até conviver mais. Aqui eu tenho colegas, porque aqui ninguém é amigo de ninguém.
P- Por que?
R- Ai, sei lá. Cada um querendo ser melhor que outro...
P- O pessoal aqui tem um poder econômico mais alto?
R- Aqui, acho que tem.
P- Você sente algum tipo de discriminação?
R- Tem, professora sim,... sim, tem uns que mostram, que não quer mostrar mas...
P- Quantos alunos têm na sua classe?
R- Hoje tem 25. Pouquinho!
P- E nessas 25 ninguém você consideraria amiga?
R- Não.
P- Nem alguém com quem você se sentisse à vontade?
R- (silêncio).
P- Você se dá bem?
R-Ahn,ahn, (faz que sim), me dou bem com todo mundo, converso com todo mundo.
P- Você acha que vai ter perspectiva, você vai ter possibilidade de continuar estudando? A sua família tem recursos econômicos para você continuar estudando?
R- Não. Se eu for mesmo estudar, vou ter que batalhar pra caramba, porque a minha mãe não tem condições de pagar para mim uma universidade.
P- Você vai ter que se virar sozinha, arranjar emprego, guardar um pouco de dinheiro...
R- E me virar, eu não vou poder depender não.
P- Tem alguma coisa que você gostaria de ter na vida que você ainda olha para frente e pensa: eu ainda vou conseguir isso?

R- (silêncio). Ah... (silêncio). Eu acho que ter o meu canto, morar onde eu pretendo, morar no meu... sozinha, trabalhar.
P- Você não quer continuar morando com seus pais?
R- Não, não quero, eu pretendo viver minha vida, não quero depender de ninguém, não. Quero que ninguém dependa de mim, porque eu não... ah tudo bem, eu dependi esse tempo todo deles, mas assim, eu não quero, eu mesma não quero, não sinto muita vontade de ficar, alguém depender de mim, eu acho que não tenho tanta responsabilidade, assim, para deixar alguém depender de mim.
P- Você se considera responsável?
R- Hoje sim, em partes, nem tudo, eu acho que com as minhas coisas eu me considero, e com algumas coisas.
P- Por exemplo?
R- Assim, aqui na escola com o trabalho, esse negócio, no teatro, e algumas coisas quando acontece, e com as minhas coisas pessoais.
P- E lá no teatro, alguma vez te passou pela cabeça seguir carreira, estudar um pouco de teatro?
R- Já passou.
P- É o ambiente que você se sente à vontade?
R- É.
P- Será que tem alguma coisa a ver com a fantasia, assim?
R- Pode até ser.
P- É uma forma de sair da realidade?
R- Pode até ser. Pode ter influenciado em alguma coisa.
P- E você não gostaria de fazer um curso? Porque isso aí não precisa fazer universidade para fazer teatro. De repente, você pode fazer esses cursos paralelos, continuar fazendo parte de grupos, só que tem que estudar bastante, porque teatro é uma coisa que exige muito estudo.
R- Sim, justamente.
P- Você lê bastante?
R- Mais ou menos.
P- Lá na igreja, você tem alguma coisa sobre teatro?
R- Não, a gente que tem que buscar.
P- Biblioteca pública, você frequentam?
R- Frequento só quando precisa, tem vezes que algum...
P- Você não tem o hábito, todo dia, assim...
R- Não.
P- Agora vamos voltar para o assunto da entrevista, mesmo, mas eu queria conhecer um pouco você, para entender também o teu posicionamento. Hoje em dia, como vocês sabem o que é a progressão continuada, como é que você definiria esse sistema? É o sistema que o aluno vai passar de ano, vai percorrer as séries sem ficar retido, não é isso?
R- Eu não sei muito bem, ele não repete, ele passa, sabendo ou não, ele passa de qualquer jeito, eu acho que é isso.
P- No magistério tinha retenção?
R- (dúvida)...
P- Alguém ficou reprovado?
R- Nunca ouvi falar.

P- Pensando em todos os problemas que a gente já conversou, já falou antes, dificuldade de família, a criança que fica desestimulada, dificuldade econômica e tal, você se colocaria a favor ou contra o aluno repetir na escola?
R- Em função da família?
P- Em tudo, não é, todos os problemas que interferem...
R- Não, acho que isso não influencia não... pode até influenciar...
P- Mas você acha que a criança que não sabe tem que repetir o ano, ou ela tem que seguir para a frente com uma recuperação, o que você acha? A progressão continuada é isso...
R- Não.
P- A progressão continuada é isso, ela segue, mas tem que ficar amarrada no programa de recuperação, alguma coisa.
R- Sim, o reforço. Não, se o professor se preocupar mesmo em dar o reforço do ano, dar um ano de reforço, acho que a criança consegue pegar, chegar no final do ano com alguma coisa.
P- E não reprovar?
R- E aí ela passa, tudo bem, ela pode passar. Mas o professor fazer reforço só com um monte de coisas na lousa e a criança só ficar copiando, ela não vai aprender nada, então é melhor reprovar... No começo do ano começa a fazer reforço, então ele vai na lousa e só o aluno que enche a sala copiando, copiando, daí, não vai resolver nada, mas o professor se empenhar mesmo, e dar um reforço, fazer coisas novas, diferentes, mudar o jeito, não só ficar na lousa, mas mudando...
P- E é isso que está faltando?
R- É, eu acho que sim, porque tem professor que dá reforço, ele não dá... o reforço, finge que dá, quer dizer, engana...
P- Por que você está falando isso?
R- Ah, (ri)...
P- Pode contar um pouco, eu não vou...
R- Tem professor que é assim, tem escola que é isso, é desse jeito, não estou falando mal. A escola mesmo sabe que tem professor que não dá um reforço como tem que dar. Onde estou, graças a Deus, a professora lá, ela dá, ela se empenha, ela tem um bom gênio com os alunos.
P- Então, o que está faltando? Porque se ela vai prevalecer mesmo, o que está faltando, você acha que é um trabalho em cima dos professores?
R- Eu acho que eles ficam muito... a gente mesmo fica desinformado, eles não sabem.
P- Precisa capacitação?
R- Cursos, palestras, um monte de coisa, eles mesmos estão perdidos, eles não sabem o que é progressão continuada, o que é promoção automática, eles podem até falar assim, mas na hora de... não tem como.
P- E olhando para a escola no geral, o que falta na nossa escola pública, hoje em dia, em geral?
R- Muitos professores dizem que faltam recursos, falta uma sala mais equipada, esses negócios, mas eu não acho que tudo isso, porque se você viu, na escola da zona rural, tem professor até com material reciclado, ele enfeita uma sala inteira, ele faz uma aula super rica, e por que aqui não pode acontecer a mesma coisa? Só porque é da cidade? Por que não pode acontecer uma reciclagem, trabalhar com material reciclado dentro da sala, não ter um canto de leitura dentro da sala, por que o próprio professor não pode fazer isso no início do ano?
P- Mas tinha isso, não tinha? Há um tempo atrás tinha, a sala tinha um canto de leitura.

R- Tinha, tem escola que tem, aqui tem, tem professor que coloca, mas agora é mais em EMEI que se vê isso, porque escola mesmo, aqui, são poucas as que podem ter um canto de leitura, um canto informativo.
P- Por que só em EMEI?
R- (silêncio). Não sei.
P- Você não sabe por quê?
R- Não sei.
P- Então, você acha que para dar certo um sistema desse, precisa qualificar melhor o professor?
R- Sim, porque se eu não me sinto preparada, imagine eles, se aqui eles ainda falam, eu tenho tantos anos de magistério. Não é os alunos que vão dizer assim, se você está bem atualizado, quer dizer, ele não pode falar.
P- Eu vou entrar num campo que talvez você não tenha nem informação. E a organização da escola, a coordenação, influencia? A direção, os funcionários, você percebe esse movimento administrativo na escola?
R- Tem escola que dá para perceber.
P- Se é mais organizada?
R- Dá. Agora, tem escola que não dá para perceber.
P- Aqui, como você vê?
R- Aqui dá para perceber que é uma escola organizada.
P- É organizada? A direção cumpre direitinho as coisas?
R- Se preocupa em fazer.
P- Você tem bom relacionamento com a direção?
R- Eu acho que eu tenho, não tenho nada contra. Eu sempre procuro, o relacionamento sempre foi bom.
P- Você nunca teve nenhum impedimento? Funcionários tratam bem os alunos aqui?
R- Tratam, não tratam mal não.
P- Porque tem escola que eu já vi funcionário gritar, maltratar criança, eu já vi muito.
R- Não, é na base da rixinha, elas não... não era naquele autoritarismo, então elas mesmo entendiam, a gente nem criticava muito, mas assim, tem... onde a gente estava?
P- Estava falando da organização. Tem escola que dá para perceber a organização, tudo, servente, sei lá... funcionários da escola...
R- (não entende o que eu quero saber).
P- Chama funcionários de apoio.
R- Não. Ruim é as mães, agora, esse negócio da família na escola, tem muita mãe que quer ser voluntária para ajudar, mas elas vêm, parece que ela só quer tomar conta do filho dela.
P- Ah, é?
R- É. Também fica assim: são poucas escolas que aceitam...
P- Quer dizer que essa intenção do voluntário é uma segunda intenção é?
R- Parece que só querem tomar conta do filho e se elas vêem alguma coisa de errado com algum aluno, o está fazendo, elas já vão, olha: a professora não pode pegar assim no braço do aluno, torcer, não pode fazer nada disso, não pode agredir, não pode fazer nada, não pode até nem gritar com aluno, não pode mandar o aluno calar a boca, eu acho mesmo errado, não pode falar isso mesmo, mas tem mãe que faz isso.
P- Com o filho dos outros?
R- Tem mãe que faz isso!

P- Mas as mães, para trabalharem como voluntárias na escola, elas não recebem um preparo?
R- Eu acho que não, eu acho que elas não recebem preparo não...
P- Mas daí, a culpada é a direção que bota pessoas sem orientação.
R- É, acho que sim também.
P- É igual um diretor de escola que tem uma porção de funcionários, cabe a ele orientar seus funcionários.
R - Com certeza.
P- Quer dizer que se você já viu isso, a direção então...
R- Com certeza, eu acho que a direção já viu, finge que não vê, né, acho que sim, não sei...
P- Ai, meu deus do céu, cada coisa que vocês me contam! Acho que é isso, viu Michele, você já me contou muita coisa sobre a escola. O que me deixou mais triste é saber que essa questão da progressão continuada não é trabalhada dentro da escola, mas na escola muita gente fala da progressão continuada.
R- Não, todo mundo fala da progressão continuada, mas as professoras mesmo, acho que não entendem o que é isso, elas não sabem.
P- Falam bem ou falam mal?
R- Elas falam progressão continuada... só falam isso: progressão continuada.
P- Os pais falam? Quem fala?
R- Acho que os pais, alguns professores que falam de entender, falam saber sobre isso, mas na realidade...
P- Mas eles falam bem ou falam mal?
R- (pensando) falam mal... falam bem...
P- Meio a meio?
R- É.
P- Você tem contato com o pessoal do CEFAM?
R- agora não mais.
P- Estão bem separadas as duas escolas? Nenhuma relação com o CEFAM? Vocês não se encontram nunca?
R- Não. Eu tinha contato com uma amiga que estudava aí, mas desde que ela saiu da escola...
P- Você não tem mais nenhuma informação sobre como é trabalhada essa questão da progressão continuada no CEFAM?
R- Não, só tinha uma colega que estudava aí, mas eu não tenho muito contato com ela não.
P- Você acha que aquela escola é mais organizada que esta?
R- Não, acho que menos.
P- Em que sentido?
R- Porque a gente vê que eles não dão importância lá, ficam mais à vontade do que a gente aqui, aqui eles procuram até trabalhar mesmo, conteúdo em cima de conteúdo, fazem isso acontecer. Lá, não, lá eles deixam ficar mais à vontade, mais solto, mais livre, só sabe dançar o dia inteiro, conversar, nunca a gente vê que a escola...
P- Será que falta muito professor lá?
R- Pode até ser.
P- E aqui?
R- Aqui falta professor, só que assim: como esse ano a gente só tem quatro professores, para, vamos supor, um professor para 4 matérias, e outra para 2, e outra para 3...
P- Uma mesma professora para 4 matérias diferentes?
R- É.

P- Que matérias?
R- (ri muito, parece envergonhada)
P- A mesma professora?
R- Tem professora que trabalha.
P- Metodologia?
R- Não.
P- Que matéria? Como ela pode dar aula de tudo ao mesmo tempo? Deve ser pedagoga, claro.
R- (silêncio).
P- Mas não fica cansativo para vocês?
R- Fica, ela vem segunda, terça, quinta, sempre fica a... às vezes tem três aulas, duas aulas...
P- E quando ela muda a matéria, como faz? (eu brinco): Ela sai da classe e volta com peruca diferente?
R- Não, nem sai, às vezes têm um intervalinho ali e fica. E a gente volta. É ruim porque... a gente não sabe, né, a gente fica vendo sempre a mesma professora e os alunos mesmo ficam perdidos.
P- E você acha que um professor, dando muitas matérias, ele tem menos conhecimento?
R- Não. Conhecimento a professora até tem para passar, mas a gente fica perdido.
P- Como é que você faria?
R- Faria diferente.
P- Se tivesse na sua mão modificar?
R- Ah, eu não sei.
P- Você não parou para pensar?
R- Sobre isso, não.
P- Tá bom, gostei de conversar com você. Você gostou de dar a sua opinião? Ou eu forcei muito a barra?
R- Ah, não sei. Eu falei o que eu sei.
P- Você ficou constrangida?
R-... ri.
P- Você está à vontade?
R- Estou.
P- Por que você acha que uma pessoa, tendo informação, não passa para outro?
R- Acho que é ser egoísta.
P- Mas ela vai guardar para ela, para que?
R- Para nada, acho que a informação que ele adquiriu, ele tem que passar, ele tem que dar, ele não pode guardar só para ele. As pessoas precisam saber também para o conhecimento dos companheiros, ela não tem que saber uma coisa só para ela.
P- E você tem colegas assim?
R- Tem.
P- Dentro do magistério?
R- Sim.
P- Já imaginou quando forem professores?
..... (troca de fita)
P-Quais os teus sonhos na vida?
R- Eu queria conhecer o mundo, quando somos pequenos, quando crescemos, parece que o mundo é pequeno... o mundo é pequeno.... eu mesmo tenho colegas no teatro, que tem muitos talentos. Tem um que é ator mesmo, nem parece que é amador. Outros dois, três, outros que

têm a maior habilidade para trabalhar com criança e no entanto não tiveram a oportunidade que eu tive de fazer o magistério, conhecer, saber como é, inclusive as informações que eu tenho aqui, muitas vezes eu tenho, procuro passar para ela, que ela trabalha com criança. A outra colega minha, também, então eu mesma às vezes, eu acho que preciso fazer aqueles grupos de... ah, esqueci o nome... saber...
P- Para saber a vocação?
R- É. Eu acho as vezes que preciso fazer aquilo. Resta saber mesmo o que é que eu tenho que fazer, se é humanas, exatas, biológicas, não é esse tipo de profissão, mas de que grupo ou, para saber o que eu quero ser, porque a gente se sente perdida, eu gostaria muito de trabalhar com crianças deficientes, mas eu não...
P- Mas você tem essa paciência? Porque tem que ter uma dose de paciência muito grande, que a gente conhece muitas pessoas...
R- Tenho, muita paciência, eu tenho até de mais, eu pretendo trabalhar, mas ainda tenho muitas dúvidas, porque para trabalhar com deficientes tem que conhecer muito, saber muito, eu acho que não pode tratar com muita pena ou com dó, não pode...
P- Tem que puxar para eles crescerem, né?
R- É, tem que incentivar, não pode mostrar que eles têm aquela deficiência...
P- Mas você está falando de deficiente mental?
R- De deficiente físico, mental acho que eu não... deficiente físico, tudo bem, mas acho que mental não... não é...
P- É uma limitação maior, na verdade...
R- É, é preciso ter aquela técnica, também não pode chorar na frente deles...
P- Você precisa dominar suas emoções!
R- É.
P- Mas para trabalhar no teatro, também, você precisa dominar suas emoções, precisa ter um controle emocional.
R- Eu mesma, eu... (indecisa) não sou tão... muito emotiva.
P- Você segura, né?
R- Eu sou mais de segurar, não sou muito de ficar demonstrando os meus sentimentos, sou meio...
P- Você tem medo de botar isso para fora?
R- Tenho.
P- De ser mal recebida?
R- Eu tenho medo de mostrar meus sentimentos por medo de ter decepções, acho que é isso. Tenho medo disso...
P- Você já não tem um incentivo muito grande em casa, isso está em falta, né?
R- Não, não, eu guardo tudo para mim.
P- Mas se a gente vai puxando, você vai soltando...
R- (rindo) É.

ENTREVISTA VIVIANE

P-No seu primeiro depoimento você disse que repetiu por que brincava, você não tinha outra oportunidade de brincar?
R- Não.
P- Ou você tinha outro tipo de lazer?
R- Não.
P- Saía da escola e ia para casa?
R- De casa para escola e da escola para casa. Só, porque como tem o circo-escola aqui em frente à minha casa, teve um limite de idade, então eu já saí do limite de idade e não tinha mais como brincar na rua, a segurança também não permitia, então brincava na escola, um ambiente fechado, hoje eu penso assim, na época acho que nem ia pensar assim, então brincava, curtia...
P- Você não tinha consciência disso?
R- Não.
P- E o circo está aberto com que objetivo? Como funciona esse esquema?
R- Esse circo é um circo-escola, que é do governo, agora está mais particular, na época ele estava pegando as crianças e fazendo atividades circenses, teatrais.
P- Por que você falou que está mais particular?
R- Por que agora mudou um pouco, eles estão querendo fazer uma entidade.
P- Eles cobram?
R- Não, algo mais particular, mas que eu procurei não me aprofundar nisso.
P- É algo que presta ajuda?
R- Isso, uma coisa que não tem a ver com o governo, só que o espaço é do governo.
P- Porque tem uma placa do governo...
R- Então, mas agora eles estão querendo separar isso.
P- Então, o seu negócio era brincar, o teu espaço de lazer era a escola?
R- Isso.
P- Agora me conta como eram as aulas, para você estar desinteressada, procura lembrar de alguma aula, como era o esquema de aula?
R- Chegando na escola, a gente pegava o caderno, copiava. Tinha um certo interesse quando o professor colocava aquele interesse pelo aluno, não para o futuro, mas - isso é legal para vocês - e colocava aquilo na nossa mente. Aí ia para o intervalo, e aquela euforia do intervalo a gente levava para o restante das aulas e isso atrapalhava, a gente chegava suado, jogando bola, e aí continuava a brincadeira e não separava a bagunça da escola.
P- Você lembra de alguma aula que você gostava?
R- Aula que eu gostava? Português. Eu me interessava.
P- Por quê? O que te chamava a atenção?
R- Primeiro, por falar bem, que eu procuro acertar o máximo, mas não consigo acertar pronúncia e vocabulário, mas é uma coisa que eu sempre achei importante é você falar bem.
P- Já te falaram que você fala bem?
R- Não, nunca me disseram. Matemática, números, história... isso nunca...
P- A professora era boa?
R- A professora de história era excelente, era a Lídia.
P- E a de português?

R- A de português sempre trocava, os professores sempre eram trocados.
P- Lembra uma aula que você detestava, alguma coisa que você não gostava muito. Tem alguma coisa que você lembra?
R- Professor Ernesto, era matemática.
P- Porque?
R- É rígido o ensino dele, ele ensinava de uma maneira "é assim e acabou", não tinha aquela coisa de você perguntar e falar "por que é assim?" Por que que a matemática é assim? Ah, eu não estou entendendo, ele explicava, colocava na lousa e se tivesse outra dúvida, não explicava novamente, era enérgico. No nosso grupo, por ser uma sala bem danada, matemática não pegava também.
P- Você ficou reprovada em matemática?
R- É.
P- Só em matemática?
R- Tive dificuldade em inglês.
P- Como é que foi ficar reprovada em tudo - ter passado em tudo - e ter ficado apenas em 2, como foi no ano seguinte?
R- Ah, (pensei) eu vou correr atrás, nem que o professor não me aceite, eu tenho meu gênio na sala, mas eu vou correr atrás.
P- Mas como é que você se sentia como reprovada, suas colegas foram para a frente e você ficou?
R- Ah,mal. Eu era uma das cinco que não conseguia se desenvolver em matemática. Tem criança, eu creio, que tem dificuldade realmente.
P- Muita gente ficou?
R- Eu fui a segunda menina que não conseguiu pegar matemática, então, eu comecei a ficar nervosa.
P- Aí já mudou de turminha?
R- É, aí já comecei a mudar de turma porque elas queriam a matemática, se interessavam, porque elas se interessavam, então como eu não conseguiria pegar por meio de amizade, eu falei: "Eu não quero saber".
P- No ano seguinte, foi você que mudou ou o professor?
R- No ano seguinte foi o mesmo professor, eu estava com 14 anos, na sétima série.
P- Foi você ou o professor que mudou?
R- Eu procurei correr atrás, mesmo que ele não me aceite.
P- Você acha que ele não te aceitava?
R- Não pelo lado pessoal, eu acho que, por eu ser elétrica, pode perguntar na minha escola, que ninguém me suportava, por eu ser muito danada, não está nem aí com nada, na questão de estudo.E ele via isso no intervalo.
P- O que é ser danada?
R- Não querer saber de nada, só o que me interessava eu corria atrás.
P- Você era bem pequena ou já era bem mocinha, na época de namorar?
R- Não tinha esse pensamento de namorar, era muito moleca, minhas amigas já tinham .
P- Era criançona com 13 anos? Tem meninas com 13 anos que são bem moças.
R- Era o meu caso, que andava com meninos.
P- Na escola não mudou nada?
R- Não, a escola só mudou depois, foi mudando um pouco.
P- Pensa hoje... o que faz você gostar de uma aula em particular?

R- Hoje eu sei que, se eu voltasse à escola, isso ia ser totalmente diferente, já que eu não gostei da matemática, eu vou procurar ao máximo pegar a matemática, se eu não gostei de uma aula, eu ia procurar pegar o máximo. Hoje eu aproveitaria de uma maneira que eu não aproveitei, eu já me arrependo.
P-Mas você está falando como quem está querendo correr atrás de um prejuízo.
R- Isso...
P- Eu estou pensando em termos daquilo que você gosta mesmo, não é, o que te atrai na aula, na escola em particular?
R- Também. Eu não estou entendendo.
P- É assim, se você gosta de uma aula, uma aula em si, o que você gosta, é a qualidade do professor, a estratégia que ele usa, é o fato de ele ser mais paciente, menos paciente, é o fato de ele ser organizado, um interesse particular? Há um interesse particular pela disciplina, o que te chama a atenção, o que você faria, vamos supor que você tem dez disciplinas para escolher, vamos imaginar assim: você vai pra faculdade e lá, você pode se matricular no curso que você quiser, se você conhece todas as matérias, qual o critério que você usaria para escolher?
R- Hoje a matemática, porque eu não consegui, eu tenho uma dificuldade muito grande.
P- Você está falando de uma área do conhecimento, você está falando de uma coisa que você não sabe, mas sente que precisa saber.
R- Mas hoje, no geral?
P- É, do professor, da qualidade do professor, da qualidade da aula.
R- Ficou complicada essa pergunta.
P- Ficou porque eu ainda não entendi, se era o professor que não teve paciência, se era você que era levada mesmo, se você perguntava e ele não respondia, não ficou claro para mim isso aí.
R- Paciência.
P- Você acha importante?
R- Acho importante a paciência do professor e desempenho, interesse do aluno.
P- Você acha que ficar reprovada trouxe algum benefício para você?
R- Um pouco, porque eu fui o outro ano mais forte, bem mais preparada no ano seguinte, muita coisa mudou.
P- Por exemplo?
R- Algumas matérias em si, as matérias que mudaram, a última coisa que eu vi no ano passado, não tinha no outro ano, por isso que eu não posso te dizer na prática.
P- Você não lembra, né? Mas você tinha passado de ano na maioria, nas anteriores.
R- Passei.
P- Você só ficou em matemática...
R- Mas fora a matemática, outras coisas mudaram, a própria história teve coisas que eu não estudei o ano passado, ou as vezes que eu não estudei, não me lembro, eu peguei no ano seguinte. Teve esse benefício, e eu não me arrependo de ter repetido.
P- Qual a noção que você tem desse sistema de progressão continuada? Você sabe alguma coisa a respeito disso?
R- (não responde)
P- Porque você, na verdade, não passou pela progressão continuada, porque ela começou em 98 e o colegial não tinha progressão continuada, você não passou pelo sistema.
R- (fica pensando)

P- Que noção você tem dessa política educacional?
R- Eu achei que seria de entrar um grupo na escola para estar- como hoje tem os amigos na escola- eu imaginei que seria isso.
P- Teve alguém que chegou na sala de aula e explicou isso na época?
R- Eu não lembro.
P- Deixa eu te explicar o que é a progressão continuada: é um sistema em que o aluno entra na escola e não repete de ano de forma alguma. Ele entra na primeira série com 7 anos, ele sai na oitava série com 14 anos, ou seja, ele passa oito anos na escola sem repetir. Então, se ele for mal em 1,2,3 ou todas as disciplinas, ele vai ficar constantemente em recuperação, mas ele não repete, não tem mais o sistema de retenção. Então, em síntese, o programa esse, os professores deveriam estar avaliando constantemente, estar vendo a dificuldade do aluno estar fazendo com que ele, no ano seguinte, ou ao longo do ano mesmo, ele tem dificuldade, ele tem que estar constantemente sendo posto em recuperação. Vamos supor que isso tivesse acontecido com você, você não teria ficado reprovada, você teria que ir para um processo de recuperação em matemática.
R- Seria em janeiro?
P- Pode ser em janeiro, ao longo do ano, em outro período, tem 1000 maneiras de você estar recuperando, isso dentro da lei. Foi passado para vocês?
R- Aconteceu, não sei se isso, a pessoa repetiu de ano e no ano seguinte ela não tiraria as férias, ela ficaria até março de recuperação, recuperando aquele pedacinho que ela repetiu.
P- Isso, no meu tempo, chamava-se segunda época, o aluno ficava preso nas férias e faziam um exame em fevereiro... você não tem uma irmã mais nova?
R- Tenho.
P- Em que série ela está?
R- Na sexta série.
P- Ela está na progressão continuada. Ela repetiu?
R- Não. Eu até avisei, falei, olha, cuidado, a sexta série, eu repeti e não quero isso para você.
P- E o que ela falou para você? Ela tem noção?
R- Que está sendo fácil. Não reclamou de nada.
P- Você acha que o fato de não ter reprovação faz alguma diferença para sua irmã?
R- Para minha irmã?
P- É.
R- Eu queria que, se ela repetisse de ano, ela realmente repetisse, não a diretora da escola, os professores tivessem um jeitinho brasileiro de por uma nota boa para ela passar, porque isso eu não queria para mim, nem para ela, nem para ninguém.
P- Como você acha que ela está? Porque na escola dela tem progressão continuada, você tem noção se ela está indo bem ou se ela está indo só com jeitinho?
R- Pelo que eu vejo, ela está indo só com jeitinho.
P- Por quê?
R- Porque ela tinha que ter um conhecimento a mais, por estar na sexta série.
P- Sexta série, foi a série que você repetiu?
R- É.
P- E ela, como está? Você consegue acompanhar?
R- Eu acompanho um pouco, não tanto. Por por exemplo: português, que eu adoro, eu vejo ela trocando "s" pelo 'c', eu fico indignada, na sexta série eu tinha noção disso e boa, eu não errava muito, aliás eu não erro a troca.

P- E as suas colegas de classe erravam mais que você ou você era melhor em português?
R- Não querendo me gabar, mas eu fui destaque em português.
P- Pode ser que tivessem colegas suas que trocassem o "s" por "c"?
R- É.
P- Será que a sua irmã não é um destaque, ou não?
R- Ela não está legal.
P- Tem alguma outra matéria que ela está bem?
R- Ela é bem em matemática, mas por ser sexta série, ela tem muita informação, por ter irmã que ajuda, tem TV - que eu não queria para mim na minha época.
P- O que tem a TV?
R- Ela está atrapalhando muito, na minha época era desenho e meus pais não me deixavam assistir outras coisas, hoje é tudo muito liberal, ela fala: "Eu vou assistir a esse programa". Ela tem uma autoridade muito grande com a TV, cenas fortes, muitas gírias, isso não queria para mim, não tive, hoje eu vejo me assusto, não quero que ela assista, mas não tem quem faça ela não assistir. Então o português que passa na TV que é diferente da escola...
P- E a escola dela, você acha que está pior ou que está melhor, ou está igual, ou ela que está diferente por causa dessas influências externas?
R- A escola para mim, a matéria em si, não muda, é sempre a mesma coisa.
P- Você está no (...) e ela no (...), faça uma comparação entre as duas escolas.
R- Hoje o (...) está melhor que o (...), hoje, mas no tempo que eu estudava no (...), eu não tenho idéia.
P- O (...) era tido como uma das melhores escolas da região aqui.
R- Eu pensei que era o (...). Ela tem dificuldades com português, mas não reclama, escreve uma cartinha para mim.
P- E os professores que você teve ao longo da sua vida escolar, tanto no ginásio como no colegial, me conta o que você acha da forma de ensinar, a maneira como eles trabalham.
R- Alguns eram pacientes, falavam nossa língua, e então, às vezes brincando a gente aprendia, outros eram muito rígidos, sérios, explicava, copiava, ia para casa, fazia lição, voltava, corrigia, era sempre assim.
P- Você tem queixa de alguma coisa, a forma de ensinar, de trabalhar na escola?
R- Hoje eu vejo que mudou bastante, os professores em geral, todas as matérias falam mais a língua que os alunos querem. Na minha época...
P- Você está falando como uma pessoa mais velha. Sabe por quê?
R- Porque minha irmã me conta coisas que aconteceram na escola dela, coisas que, brincadeira!
P- Você está com quantos anos?
R- Estou com 20, ela está com 13.
P- Não é uma diferença muito grande.
R- Muita coisa mudou, os professores que eu tive estão ainda na escola, mas pelo que ela me falou, o método de ensino é diferente, lá tem brincadeiras, coisas educativas, brincadeiras que poderia ter no meu tempo para eu não repetir de ano, que eu poderia ter aprendido, que na escola dela tem e que ela aprende. Não é uma coisa rígida.
P- Você acha que o método melhorou?
R- No meu tempo era rígido, o ensino era muito sério.
P- O seu trabalho exige que você progrida nos seus estudos?
R- O meu serviço não, não exige muito.

P- O que se exige?
R- É a aparência, ganhar, convencer o cliente, é o que o mundo nos ensina mais que uma escola. A escola não ensina você a ganhar ninguém, pelo contrário, a escola ensina o que é certo para eles.
P- Para eles, quem?
R- Para o sistema, o governo, o estado em geral, a lei, a escola. A escola vai mostrar o que a lei tem para você fazer, o que você pode ou não fazer.
P- E o serviço?
R- Meu serviço não quer saber se vai fazer bem para você ou não, o meu serviço, eu sou promotora de vendas, o meu serviço não quer saber se o produto vai ser bom ou não para você, e você vai ter que comprar, e eu vou te convencer.
P- E o que você acha disso?
R- Eu estou ganhando dinheiro com isso, mas eu não concordo, eu não compraria uma coisa que não fosse para meu benefício, a gente não é obrigada a comprar, mas eu acabo convencendo e falando que no futuro vai ser bom, e vendo.
P- Então você tem boa comunicação?
R- É... eu consigo... se conhecer bem o produto, eu pego você, eu vou vender ele.
P- Mas você não concorda?
R- Não concordo.
P- Você faz para ganhar dinheiro?
R- Faço isso para ganhar dinheiro, é o que eu não queria fazer, eu queria estudar.
P- E o que você queria estudar, fazer de gosto na sua vida?
R- O que me daria muito prazer, não para a TV, é contracenar, mexer com o público, alegrar as pessoas, contagiar.
P- Se você tivesse que optar por uma faculdade, o que você escolheria para você ganhar dinheiro com prazer, fazendo uma coisa que você gosta?
R- Veterinária, só que a veterinária é uma vontade, mas não uma coisa que eu vou me aprofundar muito, tem que ter conhecimento de outros campos, mas por enquanto é veterinária. Ser veterinária é uma coisa que você tem que ter dinheiro, ter o seu consultório, tem que ganhar seus clientes, é uma faculdade cara, mas é uma vontade, uma coisa que eu acho bonita, que eu olho e falo: é isso que eu quero.
P- Mas não está batendo com aquilo que você falou de levar alegria para as pessoas, é um pouco fora do que você está dizendo.
R- Alegria é uma coisa teatral, chega no lugar, anima, conquista a pessoa, é...
P- Tem um pouco a ver com o que você faz, só que você faz voltado para o mercado, voltado para empresas, mas você gostaria de fazer voltado até para outras...
R- Até para mim mesma. Agora, veterinária, como você disse, não tem muito a ver com o que... eu gosto de fazer que é alegrar, o humor... a veterinária é uma coisa que me atrai por ser uma profissão bonita, que eu acho linda, mas é uma coisa que eu tenho certeza, vou correr atrás disso.
P- Você concorda com esse sistema das crianças passarem direto ou você discorda?
R- Discordo plenamente da criança passar de ano sem... eu tive amigos que aconteceu isso, que eram burros, desculpe até a palavra, que passaram de ano. Isso é uma injustiça, isso não vale, isso para mim não tá certo, eu sou totalmente contra.
P- Mas não é o que diz a lei, a lei não diz que é para passar sem saber, diz que tem que ter todo um acompanhamento. E se tivesse esse acompanhamento você seria a favor?

R- Mas como vai ter esse acompanhamento? Eu não vi isso, pessoas passaram de ano com as mesmas dificuldades que passaram o outro ano também.
P- Então não teve acompanhamento nenhum?
R- Não.
P- Digamos que a escola tivesse recursos, o que você acha que seria - vou te falar uma coisa: a legislação, pelo que eu sei, não vai mudar, porque isso acontece em outros países, em outros lugares e o esquema é assim, até nos estados unidos, na Europa, na América latina acontece progressão continuada. O aluno passa pela escola aqueles oito anos, 9,10, em muitos países acontece isso. Já que funciona assim, o que você acha que precisaria de fato para que essa criança aprendesse?
R- Acho que nada mais do que o incentivo, a pessoa fala: se você fizesse isso, você vai conseguir isso, você vai conquistar aquilo. A pessoa, sem uma perspectiva de vida, sem um ideal, parte muito do aluno. Se não tiver uma pessoa falando: olha, se você não estudar - a gente só enxerga isso quando termina os oito anos...
P- Você acha que precisa, então, ter alguma coisa que amarre ?
R- Não obrigatoriamente, o próprio aluno tem que falar realmente. É como um drogado, ele está ali na fossa, está sendo bom para ele... a partir do momento que não tem ninguém que tire ele dali, que puxe ele, então, quando ele vê que está saindo daquela com dificuldade, aí ele vai, ele anda. O aluno, quando está naquela bagunça, que nem eu, na euforia de bagunça, poxa, aquilo ali é legal, vou conseguir tal coisa, não premiação, bônus, nada.
P- O que você sugere que tivessem para conseguir isso?
R- Primeiro, uma conversa em particular.
P- Essa conscientização tinha que ser feita com todas as crianças?
R- Se for tomar muito tempo,um por um, fazer com o grupo da bagunça. O professor às vezes acha que não tem tempo para o aluno, tem sim, é só querer. Agora, se fizerem um grupo de 5,6 alunos para conversar sobre isso, dá bagunça.
P- Por quê?
R- Dá bagunça, uns começam a tirar "sarrinho", eu fazia... ai que bobagem.
P- Mas conforme a idade também, quando ele já é mais velho, tem consciência que...
R- É, mas com 13 anos, eu acho que não.
P- As crianças com 13 anos ainda não sacam a importância da coisa?
R- Não tem, foi o meu caso, com 13 anos eu estava desligada do mundo.
P- E com a sua irmã, seria diferente?
R- Como ela está com 13 anos... acho que também não, ela não ia ter essa consciência da realidade que hoje eu tenho.
P- Ela ainda não tem?
R- Não. Eu ainda estou procurando a realidade, mas eu sei que quando tinha 13 anos, o que eu penso hoje não me serviu.
P- Como foi o relacionamento das pessoas no seu colegial, a sua vida escolar no colegial?
R- Com os inspetores?
P- Com todo mundo, que lembrança você tem?
R- Hoje eu vou na escola conversar... ah! Lá vem a louquinha, a danada, a bagunceira...
P- Você ficou com essa marca, mesmo três anos depois?
R- Fiquei, mas depois eu mudei, mas o meu passado condenou, mas quando eu quis demonstrar o contrário...
P- E o relacionamento, você não me respondeu.

R- Excelente, não tinha problema pessoal com ninguém não, a não ser aquela coisa de: "Viviane, não faz isso", e eu fazia.
P- Se você tivesse que definir o nível econômico da sua família, como você classificaria?
R- Pelo que eu vejo a minha volta, onde eu moro, pela minha família, eu me considero de nível médio.
P- Como é esse seu redor, aqui no bairro?
R- Porque aqui é o Jardim São Remo, é a favela, né, uma favela que, de pouquinho em pouquinho, está começando a virar um ambiente mais agradável, em questão de visão e moradia em geral, muito comércio.
P- Como é o nível econômico da sua família, como você definiria isso?
R- É média, eu acho que tinha que ter investido um pouco mais em mim, pelo que eles têm hoje, eles poderiam ter investido mais em mim, em estudo. Hoje eu estou com vinte anos e não tive muita opção de curso, porque faltou dinheiro, agora já têm como dar um jeitinho para pagar.
P- Esse comércio, a lojinha é dos seus pais?
R- Isso. Bom, a partir daí, teve toda uma criação, nunca trabalharam fora, foi a partir daí que eles criaram eu e minha irmã, sustentaram a casa e a família.
P- A sua família vive da lojinha ou a padaria também é de vocês?
R- A padaria e a lojinha são estabelecimentos nossos, ponto comercial que tem há muito tempo, que tirou o sustento, e a partir daí foi, só que em vez de pensar em construir o castelo, no meu caso, pensaria em educação, hoje eu não estaria aqui procurando um serviço melhor, estaria num serviço melhor.
P- Quando eles vieram para cá?
R- Eles estão aqui há mais de vinte anos.
P- Antes de você nascer?
R- Eu nasci aqui.
P- Era pior ou era melhor antes?
R- Era bem pior, não nessa casa, morávamos em um barraco de madeira, aí foi vendendo cachorro-quente na rua, foi construindo comércio (barraquinha) e assim eles foram juntando dinheiro e compraram esse espaço, a partir daí passaram a cuidar da alimentação da família, bem-estar.
P- Sua família é de onde?
R- Meu pai é pernambucano e minha mãe é baiana, eu e minha irmã nascemos em São Paulo.
P- Foi um começo bem difícil! Quando vocês vieram não estava urbanizado o bairro?
R- Não, era barro, barraco de madeira, hoje tá todo mundo conseguindo conquistar com muita luta uma casa com um pouco de lazer até, um pouco de conforto.
P- O seu salário ajuda sua família, ou é para você?
R- O meu salário, além de ser pouco, não me permite muito conforto, não me permite ter o que eu quero, e não tem como eu ajudar a família, porque esse salário eu estou investindo em um automóvel e com esse automóvel - não é que eu queira pegar ele, vender e comprar outro - é para vender e comprar o meu cantinho, que numa certa idade a gente não quer mais ficar com os pais.
P-Alguém, alguma vez, te perguntou alguma coisa sobre a escola?
R- Não.
P- Nunca ninguém perguntou a sua opinião sobre a escola?
R- Meus pais perguntam.

P- Alguém do sistema educacional perguntou se você gostava da escola?
R- Não. A professora de história perguntou o que a gente estava achando do ensino, e o que a gente ia responder se a gente estava dentro dele? Está ótimo, né, a gente não sabia o que era um bom estudo, a escola é básico.
P- O que é a escola para você?
R- É muito básico, é um ensino muito básico, é uma coisa muito pouca.
P- Você está falando da sua escola?
R- Isso.
P- De um modo geral, o que é a escola para você? O que significa o conceito de escola para você?
R- Aí já é tudo, é tudo que aprendi que hoje eu considero pouco, foi tudo para eu começar a procurar mais, que podia ser melhor, a questão de conteúdo.
P- Você acha isso importante para a vida, ligado à profissão?
R- É. Totalmente, na vida e na profissão.
P- Na vida, que diferença faz a pessoa que tem escola e a pessoa que não tem?
R- Na vida, o trabalho, a própria conversação, o jeito de se comportar, saber entrar e sair, na vida, o interesse de sempre progredir.
P- No seu bairro tem muitas pessoas que têm estudo? Tem poucas? Faz diferença você ter completado o segundo grau, na sua vizinhança?
R- Na verdade, não faz muito, porque tem muita gente que passou sem ter noção do que é uma escola, a matéria, tem gente lá onde eu moro que vem do norte e não tem estudo nenhum, que trabalham como faxineiros e não tem noção. Mas eles se arrependem, conversam comigo, falam para eu estudar: Viviane, estuda... é meio delicado esse fato, porque tem gente que tem faculdade e hoje vende salgado na rua e tem gente que faz um cursinho, estudou um pouquinho e tem um emprego legal. A escola é a base de tudo, por que você passa um bom tempo da sua vida.
P- A escola é a base de tudo, mas você está apontando uma grande contradição, tem gente que estuda e não está bem, não tem emprego, tem gente que não estuda e está, então tem alguma coisa com a escola que está errado. O que estaria errado? Devagarinho, você está apontando uma contradição.
R- Não, porque para mim, fica difícil, eu nunca vou falar que eu não gostei da minha época de escola.
P- Não é da sua escola, é da escola em si. O que é que faz algumas pessoas que não tem estudo ter uma condição melhor e outros que estudam muito estão vendendo coisas como você falou?
R- Bom, se eu estudei, fiz faculdade e não tive interesse, eu não vou sair dali.
P- Você acha que é só interesse da pessoa o fato de ela não conseguir emprego?
R- Acho que é o principal. Se eu tenho interesse, eu vou atrás, se eu tenho vontade, eu vou atrás, se eu chegar onde eu quero ir e não conseguir, aí vai ser uma pena, lamentável.
P- Você acha que todo mundo que tem interesse consegue?
R- Se você tiver vontade, consegue, dependendo do que for, tem pessoas que têm faculdade e... por exemplo: "eu fiz faculdade de engenharia, não sou engenheiro hoje, mas é tudo que eu queria fazer, eu paguei por isso, eu estudei para isso, não dormi à noite para isso e não consegui, por quê? Porque meu interesse não foi suficiente". Não porque o sistema, sistema que eu digo é a lei, o mundo tá mudando muito, não está tendo emprego para o engenheiro que estudou a vida inteira, não está tendo espaço para ele colocar o serviço dele em prática, é uma coisa puxando a outra. Não adianta acusar ou puxar alguém, porque...

P- Você acha que você tem chance de fazer faculdade e continuar alguma coisa? Você falou que gostaria de fazer veterinária, mas é difícil porque precisaria de recursos, então, qual seria sua outra alternativa?
R- Faculdade é uma coisa que todo mundo quer fazer, mas, pensando bem, não é o pensamento que eu estou tendo agora... mas pensando bem, às vezes não vale a pena fazer uma faculdade, o dinheiro que eu empregar na faculdade eu construo minha vida, eu compro meu carro, eu compro minha casa, eu tenho minha satisfação de ter o meu ambiente e não psicologicamente eu vou atrás de uma coisa que me dê informações, porque isso eu conquisto no meu dia-a-dia, é só pegar um livro, uma apostila de alguém que tenha feito faculdade, tudo isso vai ajudar para minha formação, eu não tenho que provar para ninguém que eu tenho faculdade, mostrar o meu diploma para você, para você me dar um emprego, eu vou mostrar a minha capacidade. Mas às vezes me dá vontade de fazer faculdade, porque eu tenho que provar para o mundo... para o meu empregador, tá aqui, é isso que você queria, tá aqui o diploma. Na verdade, eu estou longe de faculdade na prática, para falar... eu quero fazer, mas na prática... amanhã vou começar, não, não dá.
P- Também não resolveu o que fazer?
R- Direito, tenho muita vontade, para aprender, para uma pessoa me perguntar: Viviane, me explica tal coisa, e eu: é assim, informação, sabe, e não estar desenvolvendo isso por ganância em dinheiro, porque ter o prazer de explicar é maior, e isso eu tenho muito pouco, e isso, eu vou conseguir, eu vou conseguir, isso é assim.
P- Você gostou de ter falado essas coisas ou não?
R- Eu gostei, é meio emocionante. De repente, eu chego e falo assim... tudo que eu falei, e eu não consegui fazer, aí eu vou me culpar, eu viver sem provar para mim mesma que eu conseguia, aí dói mais (está chorando).
P- Mas você acredita tanto!
R- Eu não sei se eu consigo, hoje eu quero conseguir algumas coisas que te falei, mas só falar sobre isso é muito fraco.

ENTREVISTA ANA CARLA

P- Queria que você explicasse melhor por que você repetiu de ano naquela ocasião, que você falou que você perdeu o ano e não que você repetiu.
R- É, eu perdi, repetir eu nunca repeti na minha vida escolar, eu simplesmente não terminei a série na Bahia e aqui eu recomeçei devido a isso.
P- Você teve contato com colegas seus que repetiram de ano aqui em São Paulo?
R- Tive.
P- Explica por que os alunos repetem de ano na escola, quais os motivos?
R- Alguns porque precisam mudar de um estado para outro, outros devido a doença na família, que tem que parar, e outros mesmo porque não estudam direito, não frequentam as aulas, aí repetem.
P- E você acha que existe outro motivo para o desinteresse, por exemplo, o aluno está lá, está frequentando, vem a escola e ele se desinteressa...?
R- Tem sim, a falta de expectativa no futuro, muitos já estudaram e estão desempregados, porque é assim: eles estudam, estudam, estudam, mas eles não dão nenhum apoio para o futuro, o que vai acontecer depois que terminar os estudos.
P- Se vai servir para alguma coisa?
R- Exato. Aí é onde há a falta de interesse.
P- E dificuldades, de um modo geral, que os alunos da rede pública têm?
R- São muitas: professores que realmente se interessem, porque há muita falta de interesse; por falta dos professores; a dificuldade de se transportar de casa para escola também é bastante, a falta de livros que nós não temos e muitos não têm condições de comprar o livro, então fica difícil.
P- A questão econômica pesa muito?
R- Pesa bastante e o governo também não dá um apoio concreto, ele dá um apoio superficial.
P- E você percebeu diferença entre o sistema na Bahia, onde você estudava, e aqui? Lá é pior, é melhor, quais os problemas lá e aqui, dá para você comparar?
R- Há onze anos atrás, quando eu vim para São Paulo, o estudo lá era pior do que aqui. Por incrível que pareça, o estudo de lá está muito superior que o daqui.
P- De que cidade você é?
R- Eu sou do interior da Bahia mesmo.
P- Mas que cidade?
R- Nordestina, fica depois de Feira de Santana. Então, é sertão, é um lugar seco, é um lugar onde as pessoas sofrem de seca, mas o ensino está bem melhor do que aqui.
P- E sobre a sua escola lá, no caso, o (...), que é onde você está, você continua estudando?
R- Não, já terminei, fez um ano agora em dezembro que eu terminei.
P- Lá no (...), conta um pouco as coisas boas e as coisas ruins da escola, o que você lembra.
R- Eu saí do (...) e conclui os dois últimos anos aqui em outra escola.
P- Aqui no Campo Limpo?
R- Aqui no Campo Limpo, no (...), e por ser uma escola de periferia, era bem melhor do que no (...) que fica perto da Usp, em um bairro de média classe, então era bem melhor o ensino daqui.
P- Fala um pouco como eram as coisas ruins do (...) e as boas, se é que tem, depois você fala da sua escola.

R- Boas eu não me lembro muito não, do (...), eu lembro que até a quarta série o ensino do (...) foi excelente, a partir da quinta série foi uma decadência total, não tinha professores, os professores faltavam muito, foi aquela época que os professores estavam muito em greve, teve também aquela tirada do inglês da quinta série, que o Maluf fez, isso atrapalhou bastante também, era uma escola bastante defasada, era uma escola que os alunos usavam droga dentro da escola, era uma escola que quando chegávamos de manhã, tinha até camisinha no pátio da escola. A direção da escola era péssima, eu sinceramente, não gostava de estudar lá, foi por essa razão que eu saí de lá.
P- Quer dizer, tudo isso aconteceu antes da progressão continuada?
R- Antes e depois da progressão continuada, só fez piorar.
P- E essa escola que você falou, que acha melhor, que apesar de ser de periferia...
R- Pelo menos a administração da escola já procurava melhorar a escola, a parte interna da escola.
P- E como era essa melhora, o que você observava?
R- Era mais organizado, tinha mais professores, os professores eram mais dedicados aos alunos, claro que tinha aqueles frutos podres, mas era bem pouco, o ensino também era melhor, eu achava, do professor com aluno...
P- Quer dizer que isso que você percebeu, você já estava no colegial?
R- Já estava no colegial.
P- Aqui?
R- Aqui.
P- Você acha que essa mudança tem alguma coisa a ver, por ser uma escola de segundo grau e não uma escola de primeiro grau?
R- Não, porque o (...) na época, era primeiro e segundo grau, então...
P- E aqui?
R- Aqui era primeiro e segundo grau também.
P- Então, as duas escolas eram semelhantes?
R- Eram semelhantes, então vai muito também da administração da escola.
P- E da aula, o que faz você se interessar por uma aula e o que faz você não gostar de uma aula? Vamos falar um pouco do professor, método de ensino...
R- Eu gosto muito do professor que busca trazer aquilo que está sendo ensinado em classe para a prática, para o dia-a-dia do aluno, porque não adianta nada você aprender uma coisa que você não usa.
P- E é a maioria ou a minoria dos professores?
R- Infelizmente, é a minoria.
P- E o que você detesta? Aquilo que você não gosta?
R- Aquele professor que não está nem aí para o aluno, que fala assim: não quer estudar, não estuda, a minha parte eu já fiz. E eu acho que não é assim, acho que existem pessoas que precisam de um empurrãozinho, tem pessoas que precisam estar sendo estimuladas, porque fora da escola o aluno tem uma vida, e às vezes essa vida dentro de casa não é legal, às vezes esse aluno não tem pais que tenham uma visão mais ampla das coisas, então o professor tem essa visão ampla, por isso, ele tem que estar estimulando os alunos.
P- Muito bem, você explica muito bem o que você quer, o que você gosta. E as matérias que você gosta mais?
R- As que eu amava eram história, geografia e português.
P- Por causa da matéria ou por causa do professor?

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

R- Eu não vou muito pelo professor não, eu vou mais pela matéria, mas quando eu gosto do professor, então...
P- E você gostava?
R- Gostava, eu sempre gostei.
P- Você está falando dos professores do (...) ou daqui?
R- Eu estou falando daqui, porque no (...) eu tive uma professora de história que eu gostava da matéria, mas eu não gostava dela e eu não eu não conseguia entender o que ela tentava passar, eu acho que ela falava muita coisa que não tinha sentido, eu gostava da matéria, mas o professor não conseguia... não ajudava, então, foi uma época difícil, mas eu gosto muito dessas matérias.
P- De indisciplina, você teve algum problema, alguma vez?
R- Foram muito poucas, eu acho que uma única vez só.
P- O que você aprontou?
R- Foi uma briga, mas foi uma única vez só, eu sempre fui muito disciplinada na escola.
P- E era briga por causa de que? Por que o aluno briga na escola?
R- No meu caso, foi uma colega minha que me irritou.
P- Bobagem, nada sério?
R- É, coisa de adolescente.
P- Você se relaciona bem com seus colegas, você não tem dificuldade de relacionamento?
R- Não.
P- Conta um pouquinho para mim as condições da sua família, trabalho dos seus pais, com quem você mora, quantas pessoas são aqui na sua casa?
R- Aqui em minha residência, atualmente, estão morando cinco pessoas comigo, mas o normal são só três pessoas.
P- Quem são essas pessoas?
R- Minha mãe, meu padrasto, minha tia, eu e um sobrinho de um tio meu que está morando aqui.
P- Normalmente, é você...?
R- Minha mãe e meu padrasto.
P- Você é filha única?
R- Sou.
P- O que faz o seu padrasto, a sua mãe trabalha, como é que é, você trabalha?
R- Estou trabalhando em uma loja temporariamente, porque desde que eu terminei os estudos, eu não consegui um emprego fixo, e isso me trouxe até um pouco de frustração e, muitas vezes eu me peguei pensando assim: assim, você, para estudar, você passa por dificuldades, aí eu pensava "Será que valeu a pena?" apesar de eu gostar de estudar, se dissessem assim: você quer fazer um curso de idioma, eu gostaria de fazer, porque eu gosto muito, mas às vezes eu me pergunto, será que valeu a pena todo esforço, toda dedicação, cadê a recompensa? Não tive ainda essa recompensa.
P- Seus pais... você tem pai que vive ainda?
R- Tenho.
P- O que fazem seus pais?
R- A minha mãe é empregada doméstica, ela trabalha há 21 anos em uma única casa, o meu padrasto é motorista de empresa e meu pai, eu não sei o que ele faz da vida.
P- Você tem contato com ele?
R- Não.

P- E sua mãe e seu padrasto chegaram a estudar?
R- A minha mãe fez segunda série, meu padrasto, eu acredito que ele nunca frequentou a escola.
P- Então, ela só foi alfabetizada?
R- Só alfabetizada.
P- Na sua casa alguém incentivava você, empurrava você para estudar?
R- Ah, sim, com certeza, eu sempre recebi muito incentivo por parte de minha mãe, por parte do meu padrasto e das minhas tias.
P- E o que representa a escola para a sua família?
R- Para eles, no caso, eles não tiveram estudos, eles têm aquela visão de que vai estudar, vai ter uma vida melhor. Eu que já tenho experiência maior nesse sentido, sei que estudo não está associado a vida melhor, nem sempre, infelizmente, às vezes você tem conhecimento, tem cultura, tem escola e não consegue o emprego que te proporcione isso.
P- E por que você acha que as coisas são desse jeito, qual é a visão que você tem sobre essa situação de estudar, não melhorar a vida das pessoas e continuar havendo a dificuldade econômica?
R- São tantas coisas, mas vamos para o óbvio, a tecnologia, ela avançou muito, ela está tomando espaço das pessoas trabalharem e está tendo muita sobra de mão-de-obra, então, os empregadores, eles estão fazendo as escolhas deles à vontade e estão querendo pagar muito pouco, então se eu chego lá, eles falam: vai fazer isso e isso, eu te pago R$200, mas você sabe que aquela função merecia um salário maior, eu não aceito, mas vem outro atrás de mim e aceita.
P- Essa noção, essa clareza que você tem sobre as coisas, você adquiriu aonde, na escola?
R- Na vida (rindo), sinceramente.
P- Na escola se discutem esses problemas?
R- A gente discute, tem aqueles professores que eles são... né?
P- Porque você é muito esclarecida para a média dos alunos que eu entrevistei.
R- Ah, é? Que bom!
P- Muito, muito, muito na frente.
R- Quando eu estudava, eu enchia o ouvido dos meus professores falando de política.
P- É isso que eu estou percebendo. Você participa de alguma organização, partido, comunidade...
R- Não, se eu fosse participar, eu teria que criar o meu, porque eu não sou de acordo com nenhum deles que exista.
P- Porque você é muito politizada.
R- Obrigada, eu acho que nenhum que está realmente aí, faz o papel deles, infelizmente.
P- Nossa Senhora, eu estou pasma. O que você espera para o seu futuro? Você tem algum anseio, alguma coisa que você queira fazer, que você vai perseguir ainda...
R- Apesar das dificuldades que são muitas, eu gostaria muito de fazer faculdade de jornalismo ou de psicologia, me fascina muito essas profissões, mas para isso, no presente, teria que adquirir um emprego que me desse condições, mas só irei fazer se eu conseguir um emprego que me dê condições para realizar.
P- Você já pensou no crédito educativo, essa condição de você estudar e só pagar depois que você se formar?

R- Já, mas hoje em dia, não dá para você fazer uma dívida a longo prazo, porque hoje você está empregado e amanhã não, aí que está o problema, hoje não dá para você fazer uma prestação muito longa, você pode correr o risco de não conseguir pagar depois.
P- Você namora?
R- Namoro.
P- Pensa em casar logo?
R- (demora para responder) Pensamos.
P- Agora vamos voltar, tudo isso é para entender a sua forma de pensar, vamos voltar para o que motivou a entrevista. Quando você respondeu a esse questionário, os professores explicaram para você o que era progressão continuada?
R- Explicaram, muitos professores explicaram e muitos professores davam sua própria opinião, que não era de acordo.
P- Por quê?
R- Porque tem muitos alunos que não se esforçam, que não estão interessados em estudar e isso só iria beneficiar esses alunos a continuarem alienados.
P- Você acha que repetindo de ano, com todas essas falhas, o ensino que você citou, muda alguma coisa para o aluno? Tudo isso que você falou que a escola não leva a nada e tal, se ele ficar um ano a mais ou a menos na escola vai fazer diferença?
R- Para ele não faz, não faz diferença nenhuma, mas eu acho também que ele não vai estar correndo o risco de pegar o diploma, depois de onze anos, depois de oito anos de estudo sem saber de nada, já que não vai saber de nada, não precisa receber o diploma. Eu acho que, a partir do momento que você recebe o diploma, é porque você aprendeu, você tem noção de alguma coisa, porque muitos alunos se formaram junto comigo, mas não sabiam escrever, tinham uma ortografia péssima.
P- E se eles ficassem na escola mais 2, 3 anos, você acha que eles aprendem?
R- Eles não aprendem, mas também não saem da escola, um dia eles vão ter que se conscientizar, ou eu aprendo ou eu continuo nessa.
P-... sobre o custo de um aluno na escola - hoje eu acredito que custa uns R$500, na época era uns 300 por ano...
R- Exato, eu estou falando pelo que eu estava aqui...então ele custa caro para o governo, é um prejuízo, então ele fala assim: eu vou passar para a frente e o dinheiro vou usar em outra coisa.
P- Só fica na escola quem realmente se interessa?
R- E só aprende quem realmente quer...
P-Você acha que depois da progressão continuada, de 98 para cá, você acha que mudou alguma coisa na escola, nos alunos, professores, houve alguma mudança ou continua tudo do mesmo jeito?
R- Olha, quatro anos já se passaram, depois que eu respondi esse questionário, a minha opinião continua a mesma e eu só tenho a acrescentar: naquela época eu esperava mais um desinteresse por parte dos alunos e eu percebi que houve desinteresse por parte dos professores também. Eu ouvi de boca de professor falar assim: faz uma progressão continuada aí, você termina mesmo, entendeu? Tem alguns professores que estimulam o aluno a fazer essa progressão continuada.
P- A não ligar para a coisa, porque vai passar de qualquer jeito?
R- Exato, e eu acho isso uma falta de ética por parte do professor, porque eu acho que a função do professor é fazer com que o aluno se interesse a aprender e crescer, não importa se ele vai ter um bom emprego no futuro, pelo menos crescer em conhecimento, e o aluno

fazendo isso aqui, não vai aprender nada. Não tem lógica de, em um ano você fazer 4, 5 anos, você não vai aprender. Você estudando 300 e poucos dias no ano uma única série, você aprende tudo que deveria, num ano você fazer três, quatro séries... porque, vamos por disciplina, não é... história, uma matéria riquíssima, nosso país tem muita história, em geografia, em português, é a nossa língua, todos sabem que é uma das mais completas, não é? não tem lógica de você aprendeu isso em um único ano.
P- Mas a idéia não é essa, a idéia é ele cumprir os oito anos do fundamental e mais três do colegial e não fazerem em um ano.
R- Eu acho que seria melhor eles fazerem uma turma separada com esses alunos, porque são muitos, dá para fazer turmas tranquilo.
P- Deixa eu te perguntar: esse sistema, pelo que tudo leva a crer, ele vai continuar, porque não é só no Brasil essa política, não é só em São Paulo, no mundo inteiro é assim, é mundial. Essa história da globalização faz com que todos os países tenham a mesma, o mesmo sistema, entendeu? O que vocês acha que precisaria, já que o sistema é assim, todo mundo vai passar... o que a escola precisaria para ser melhor, para que os alunos realmente aprendessem?
R- Vamos começar do básico: ter uma administração interna muito boa, porque isso é importante. Depois, ter professores qualificados, ter professores que realmente queiram ensinar, exigir do aluno, estimular o aluno. A partir daí, se o aluno correspondeu a essas expectativas, tudo bem. Se o aluno não correspondesse, ele teria que fazer um trabalho a parte com esses alunos, porque algum problema tem.
P- Levar a sério a recuperação, porque ela existe no papel...
R- Exato.
P- Tá escrito lá, a lei diz que tem que existir a recuperação, e pelo que você está falando, ela não acontece.
R- Ela acontece, mas é de uma maneira muito fraca e muito... igual, ó: eu já vi professores passar os dados da prova para o aluno, você entendeu? Aí o aluno fala assim: para quê que eu vou estudar, para quê que eu vou aprender se o professor vai passar para mim as respostas das questões, entendeu? Então também está havendo muita falha...
P- Então é das duas partes?
R- É das duas partes, o professor também deveria levar mais a sério.
P- E recursos para a escola, o que falta na escola para ela ser melhor do que ela é.
R- Como a escola pública trabalha muito com uma parte dos alunos muito pobres, muito carentes, então estas famílias não têm condições de comprar livros, então a escola deveria ter livros para beneficiar esses alunos, mais recursos, e hoje como está muito essa onda de computador, a escola ter, e incluir a computação, a informática na escola, porque senão a gente daqui uns dias vai ter outra parte de analfabetos, que é na informática.
P- Na tua escola tem computador?
R- Nenhuma das duas que eu estudei eu tive.
P- Dizem que toda escola recebe, algumas foram roubadas. O (...), que eu fui diretora, recebeu, parece que doze ou quinze computadores e foram todos roubados de uma vez só. A sua escola teve esse problema?
R- Não, não houve esse problema, o que está acontecendo é o seguinte: as escolas recebem alguns livros, só que esses livros não são passados para os alunos, eles põem em uma sala e tranca ali, o livro fica ali empoeirado e o aluno não tem o acesso ao livro.
P- Então não adianta muito...

R- Essa escola, (...), segundo o que eu ouvia falar, recebeu os computadores, só que os dois anos que eu estudei eu não tive acesso. A desculpa é que escola não tinha espaço para colocar os computadores para os alunos poderem ter um acesso. Então, eu acho que teria que haver uma comunicação maior entre as escolas e os seus representantes.
P- Escuta, você, por exemplo é super politizada, você acha que o grêmio na escola ajuda os alunos a se unirem, a lutarem pelo que você disse?
R- Ajudaria, só que hoje um grêmio, ele não está tendo muito aquele papel que ele teve há muitos anos atrás. Os próprios alunos estão afastados de si mesmos, um do outro, entendeu? Eles não querem saber...
P- A sua escola tinha grêmio?
R- Aqui eles tentaram fazer um grêmio, só que não conseguiram, porque seis pessoas querem, mas o restante da escola não querem, não se interessam. Os alunos estão muito, como se fala, muito desestimulados, muito decepcionados, sabe, eles não acreditam mais...
P- A atuação do grêmio seria uma atuação política?
R- Exato.
P- De lutar, de unir os objetivos?
R- Exato, só que os alunos não acreditam mais na escola, eles não acreditam mais no governo.
P- E os professores não estimulam essa participação, porque a política não começa no governo, ela tem que começar aqui na base. Os professores não estimulam essa participação política, essa consciência, essa luta pelos seus direitos?
R- Alguns sim, outros não, porque alguns professores, também eles, já estão assim decepcionados. Tem alguns professores que não acreditam mais também no ensino, não acreditam mais na sua própria palavra.
P- Estão lá ganhando seu dinheirinho, então tchau e bênção?
R- É, está havendo muita frustração.
P- Você acha que os professores não têm uma consciência política também muito grande?
R- Muitos não. Alguns sim, outros não.
P- Você acha que essa tua facilidade de entender - porque a tua conversa é toda política - você adquiriu isso um pouco na escola?
R- Em parte sim, outra não.
P- Você lê jornal?
R- Não (ri). Eu assisto jornal na televisão.
P- A sua família, seu pai, sua mãe, eles têm interesse em política? De onde você herdou isso?
R- Não, se eu dissesse para você que tem é muito pouco o que se interessam.
P- Nas horas que não está estudando, trabalhando, qual é o seu lazer?
R- Ouvir música, e o jornal na televisão à noite, em casa, eu assisto, eu gosto de assistir...
P- O que você assiste, jornal?
R- É, eu assisto o Jornal Nacional, eu assisto aquele jornal da Record, eu gosto muito do Boris Casoy, eu gosto muito das idéias dele, admiro ele como profissional.
P- É melhor do que a Globo?
R- Em parte sim, não é, em termos de expor as idéias dele, porque a Globo, ela tem muito, como se fala... me fugiu a palavra agora... vou falar de uma maneira grosseira... os profissionais da Globo não expõem a suas próprias idéias, eles simplesmente passam a informação, né e o Boris Casoy não.
P- Você acha que essa informação é a visão da empresa?

R- Ou a visão da empresa ou a visão dele próprio, né, mas acredito que em televisão tudo é comunicado por seus superiores, então acredito que tem uma visão, sim, da empresa.
P- Você tem noção!
R- (Ela ri).
P- E tirando o jornal, o que mais você assiste na TV?
R- Ah, eu assisto muito programas... eu gosto muito de programas musicais... eu gosto.
P- Você tem alguma ligação com religião?
R- Eu sou católica.
P- Praticante?
R- Sou, eu sou de ir na igreja.
P- Tá legal, olha Ana, estou admirada...
R- Obrigada.
P- Você gostou de dar a sua opinião?
R- Ah, eu gostei.
P- Você acha que as outras pessoas deveriam dar sua opinião, os usuários da escola?
R- Deveriam e eu acho também que em cima dessas respostas, dessas informações que os alunos trazem, eu acho que realmente deveria ser avaliado mesmo com todo o carinho e ser tomadas as devidas providências. Não é ficar só na entrevista, deveria ser levado adiante, porque eu acho que muitas... em todo o meu percurso escolar, eu respondi muito questionário, mas eu acho, eu tenho quase que certeza que muitos questionários não passaram da secretaria da escola, então às vezes você fala, eu vou responder isso aqui, mas não vai adiantar, então eu acho que isso aqui deveria ser levado a sério mesmo, deveria ser avaliado, ser tomadas as devidas providências.