UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDERSON PAULINO DE SOUZA

POR DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E ACONTECIMENTOS.

RIO DE JANEIRO
2007

ANDERSON PAULINO DE SOUZA

POR DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E ACONTECIMENTOS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Carmen Sanches Sampaio

RIO DE JANEIRO

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ANDERSON PAULINO DE SOUZA

POR DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E ACONTECIMENTOS.

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, 27/06/2007

Professora Doutora Carmen Sanches Sampaio
Orientadora – UNIRIO

Professora Doutora Joanir Gomes de Azevedo - UFF

Professora Doutora Cláudia de Oliveira Fernandes - UNIRIO

DEDICATÓRIA

À minha mãe Lenira Lariú de Souza e ao meu pai Rinaldo Amaro Paulino de Souza, pelo muito que representam para mim.

Aos meus ex-atletas, ex-alunos, ex-alunas e aos atuais alunos e alunas que me concedem o privilégio de tentar contribuir positivamente na sua educação e nas suas vidas.

AGRADECIMENTOS

À Carmen Sanches Sampaio, orientadora querida, exemplo vivo de compromisso com a educação, respeito às diferenças, competência profissional, autenticidade e generosidade. Faltam-me palavras para expressar a alegria deste encontro.

Às professoras Joanir Gomes de Azevedo e Jaqueline de Fátima do Santos Morais, pela sabedoria de "endurecer, porém sem perder a ternura". Suas ricas contribuições me auxiliaram enormemente.

Às professoras Cláudia de Oliveira Fernandes e Maria Elena Viana de Souza, cuja interlocução mais próxima, sobretudo, nas orientações coletivas despertaram reflexões importantes ao aprimoramento do texto.

Às professoras Délbria C. Souza da Silva e Ana Néri Gaspar Barreto, amigas nas horas mais difíceis, pelo apoio seguro e competente que me possibilitou o distanciamento necessário para a elaboração deste trabalho.

Às professoras Maria de Nazareth B. Vasconcellos e Maria Inês Zain Brazuna, exemplos de compromisso com a escola pública, pelos ensinamentos vivos e por terem alimentado os meus sonhos.

Aos companheiros e companheiras da SEMED-Belford Roxo e, em especial, à Profª Eneila de Lucas e o Profº Carlos Erick. "Gente que progride, que trabalha, que estuda e que decide o que é bom para o lugar".

Ao querido amigo e grande mestre, Profº Valdemar W. Setzer, por tudo o que tem representado na minha vida pessoal e profissional.

Aos companheiros e companheiras da COEDUCAR – Nova Iguaçu e, em especial, à Profª Giovanna Aurílio, educadora admirável, que fez surgir os 'caminhos para um ensino mais humano' em nossa cidade.

Ao grande amigo Darlan S. Ferreira e ao educador Ralf Rickli, pelas constantes trocas e orientações que me ajudaram a 'desencalhar' naqueles momentos difíceis em que parece que não há outra saída senão deletar e escrever outra coisa.

A todos os funcionários e funcionárias da Escola Municipal Lúcio de Mendonça pelo muito que tenho aprendido com todos(as) vocês e pelo tanto que tenho crescido enquanto pessoa e profissional.

Aos alunos e alunas da Escola Municipal Lúcio de Mendonça e, em especial, os(as) da turma A, verdadeiros mestres para os que com eles se dispõem a aprender.

Aos meus familiares, parentes próximos e amigos que torceram, deram apoio e que souberam compreender minhas ausências, meu silêncio e distanciamento.

À minha esposa Ana Cláudia e ao meu filho Micael, fontes de amor e inspiração, alegrias e esperança.

Nunca me aconteceu encontrar, em todo o decorrer de minha existência... uma felicidade inesperada, um bem que eu não tivesse de conquistar com muita luta.

Johann Wolfgang von Goethe

RESUMO

Este trabalho busca compreender e aproximar-se do processo pelo qual vão sendo constituídas, instituídas, desconstruídas e (re)construídas as relações entre a cultura escolar e a produção do fracasso escolar em uma escola pública da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A cultura vivenciada cotidianamente no interior desta escola pública é tomada como objeto de observação, descrição e reflexão. O caminho cognitivo de Goethe e a epistemologia da complexidade foram os referenciais teóricos adotados que permitiram o distanciamento e, ao mesmo tempo a aproximação, interação e interlocução necessária para compreender aquilo que é tecido junto. As análises das narrativas dos diferentes sujeitos que compõe este espaço/tempo complexo, alguns acontecimentos e as muitas experiências vividas neste cotidiano, juntamente com aquilo que foi sendo efetivamente concretizado, nos permitiu perceber limites e possibilidades do desafio de alfabetizar crianças multirepetentes, sobretudo as oriundas das classes populares. Este estudo alimentou nossa crença na possibilidade de uma escola pública resiliente, isto é, capaz de resistir às adversidades e construir uma educação formadora de sujeitos leitores, escritores e transformadores. Para tanto, parece-nos urgente a necessidade educativa (política) de um pensamento complexo.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura escolar, Fracasso escolar e Alfabetização.

ABSTRACT

This paper aims at understanding and addressing the process through which the relationships between school culture and the production of school failure in a municipal public school in the city of Rio de Janeiro are constituted, instituted, deconstructed and (re)constructed. The culture experienced daily within this public school is taken as an object of observation, description and reflection. Goethe's cognitive path and the epistemology of complexity were the theoretical references adopted, which allowed a distancing and, concomitantly, the approach, interaction and interlocution necessary to understand what is being weaved together. The analyses of the narratives of the different subjects who compose this complex space/time, some events and the many experiences lived through in this daily routine, together with what was being effectively accomplished, allowed us to perceive the limits and possibilities of the challenge of alphabetizing children with a history of repeated academic failure, notably those from low income classes. This study reinforced our belief in the possibility of a resilient public school, that is, a public school able to resist adversities and build an education that will form reading, writing and transforming citizens. For that purpose, the educative (political) need of a complex thought seems urgent to us.

KEYWORDS: School culture, Academic failure and Literacy.

Lista de tabelas

		Pg.
Tabela 1	Distribuição das famílias por classes	38
Tabela 2	Onde moram os alunos da EMLM	39
Tabela 3	Com quem moram os alunos da EMLM	39
Tabela 3a	Situação familiar dos alunos por classe econômica	39
Tabela 4	Quantidade de filhos por família	40
Tabela 4a	Quantidade de filhos X classe econômica	40
Tabela 5	Grau de instrução do chefe de família	41
Tabela 5a	Grau de escolaridade por classe econômica	41
Tabela 6	Matrícula da SME-RJ referente aos anos de 2004, 2005 e 2006	75
Tabela 7	Situação de leitura e escrita dos alunos da turma A	104

SUMÁRIO

Apresentação 12

Capítulo 1. **Da vida no Ideal a um ideal de vida** 19
1.1. De professor participativo a “diretor que veio de fora” 24
1.2. Da União e Justiça à desunião e injustiça? 28
1.3. De volta às origens 31

Capítulo 2. **A Rede de ensino, o bairro e a comunidade** 34
2.1. A rede pública de ensino do município do RJ 34
2.2. O Bairro 35
2.3. A Comunidade 37

Capítulo 3. **Por dentro da escola: experiências, narrativas e acontecimentos** 43
3.1. Histórias de um passado recente 47
3.2. A Escola 49
3.3. O conselho escola comunidade – CEC 57
3.4. Pesquisador-diretor: isso existe? 61
3.5. Avaliação: a Revolução Copernicana 66
3.5.1 De Sol a terra. Avaliando o avaliador. 68
3.5.2 Dos Eclipses. O processo e alguns acontecimentos 69
3.6. Classes de progressão: crianças entre luz e escuridão 72
3.6.1. Turmas de progressão: surgimento, aspectos legais e concepções 74
3.6.2. Turma de progressão: o caso da turma “A” 79
3.6.2.1. Aspectos físicos, funcionais, relacionais e idéias. 80
3.6.2.2. Os sujeitos do estudo 83
3.6.3. Avaliação. Para cuidar que o aluno aprenda? 101
3.6.4. O Fim da(s) turma(s) de progressão 106

Capítulo 4. **A necessidade educativa (política) de um pensamento complexo** 112
4.1. Educação para a complexidade e a complexidade da educação 114
4.2. Princípio hologramático ou cria de um Frankenstein? 118
4.3. Pensamento complexo e cultura docente 119
4.4. Cultura experiencial e complexidade 123
4.5. Das Lições extraídas 131

Referências 136

Anexos 141

1. APRESENTAÇÃO

É um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim de milênio,
ostentando os índices de analfabetismo, os índices dos que e das que, mal
alfabetizadas, estão igualmente proibidos de ler e de escrever,
o número alarmante de crianças interditadas de ter escolarização
e que com isso tudo convivamos quase como se estivéssemos anestesiados.
(Paulo Freire)

Uma utopia o é enquanto não se realiza.
(Johann Wolfgang von Goethe)

Durante o exame de qualificação, fui alertado para o fato de que a primeira epígrafe já havia "caducado" e que talvez fosse o caso alterá-la, pois se referia ao final do século XX. De fato, reconheço que cronologicamente falando, no quesito 'tempo', esta epígrafe está desatualizada, mas será que, no quesito 'espaço' foi ultrapassada (com êxito) pela educação pública brasileira? O que mudou, de lá para cá, desta triste realidade? Conseguimos materializar no interior das escolas públicas do nosso país uma prática capaz de tornar velha e inadequada a indignação do querido mestre Paulo Freire? Será mesmo que não deveríamos dar ouvidos ao que ela tenta nos alertar?

Resolvi mantê-la. Não por pura teimosia de um mestrando rebelde, mas por reconhecer que, no que tange a escola pública brasileira, desgraçadamente, esta epígrafe continua bastante atual e que por isso precisava ser trazida novamente para a discussão. Senão vejamos: a mais recente publicação do Ministério da Educação, intitulada "Práticas de leitura e escrita", publicada no ano de 2006 e que chegou recentemente nas escolas públicas de todo o país, apresenta em seu capítulo 1.1.2. Fracasso da alfabetização, os seguintes informes:

> - Apenas 4,48% dos alunos de 4ª série possuem um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental.
> - Uma parte deles apresenta um desempenho situado no nível intermediário, 36,2%, segundo o Saeb, estão 'começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para continuar seus estudos no segundo segmento'.
> - A grande maioria se concentra, desse modo, nos estágios mais elementares de desenvolvimento, 59% dos alunos da 4ª série apresentam acentuadas limitações em seu aprendizado da leitura e da escrita. Dito de outra forma, cerca de 37% dos alunos estão no estágio crítico de construção de suas competências de leitura, o que significa que têm dificuldades graves para ler, e 22% estão abaixo desse nível, no estágio muito crítico, o que significa que não sabem ler.
>
> (Ministério da Educação, 2006, p.14)

Se ainda resta dúvida quanto à atualidade da provocação de Paulo Freire, citarei alguns dados publicados recentemente no Jornal O GLOBO de 22 de julho de 2006, que apresentou, dentre vários, os seguintes números preocupantes: o Brasil teve "quatro milhões de alunos reprovados no ensino fundamental em 2004; 879 mil reprovados no ensino médio em 2004 e de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série do ensino fundamental: 88,6 chegam à 4ª série; 57,1 à 8ª série e 36,6 ao terceiro ano do ensino médio" (p.04).

Segundo os dados desta mesma reportagem, baseada nos dados do INEP(2003), a média de repetência no ensino fundamental do sistema público brasileiro, de 20,6%, é a maior da América Latina. Se considerarmos que o aumento da repetência, não raro, traz consigo o aumento da evasão, não seria absurdo conjecturar que a educação pública no país está mais para obstáculo do que para ferramenta da transformação social e o desenvolvimento da nação.

Como diria Pedro Demo (2000b), "é preciso acordar enquanto é tempo. Nosso sistema educacional é um brutal fingimento" (p.158), a rigor, estamos "desperdiçando a escola".

É preciso, igualmente, acordar para o fato de que esses números apresentados tendem a colocar em foco a suposta inabilidade da escola e de seus professores de levarem seus alunos a aprenderem mais e melhor. Nunca vi tais pesquisas colocarem o foco no fracasso que tem sido as políticas públicas educacionais que, estas sim, são as maiores responsáveis por gerarem todos esses números alarmantes, medíocres e miseráveis da educação pública brasileira.

É como se os quatro milhões de alunos reprovados em 2004 no ensino fundamental fosse a causa do problema da educação pública brasileira, e não a política pública que respaldou tal 'carnificina'. Em geral não se escuta falar que após a crise dos anos 70 do século passado, o sistema capitalista conseguiu impor um novo sentido para a sociedade e para o sistema educacional. E que esse sentido tem a ver com a complexa relação entre o neoliberalismo, o fim do bloco socialista, a cultura de consumo, a cultura midiática, a globalização econômica e a mundialização da cultura.

O último relatório da comissão sobre o Desenvolvimento Social da ONU[1] revelou que a globalização não reduziu a desigualdade, tampouco a pobreza no mundo.

Concordo com Sung (2006) quando diz que "o capitalismo se tornou uma religião da vida cotidiana (Marx), com suas devoções, espiritualidade, mitos e ritos, só que com a vantagem de não receber as críticas feitas às religiões" (p.79). Introjetou-se com tanta

[1] Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u104540.shtml

facilidade a promessa neoliberal de que o mercado, se deixado funcionar livremente, irá produzir de um modo não-intencional mais benefícios econômicos e sociais do que qualquer outro tipo de organização, que a luta pela solidariedade social através de ações sociais conscientes e intencionais e da crítica às políticas institucionais tornaram-se menos evidentes.

Para Tomasi (1996), não por acaso percebe-se nas propostas de financiamento do Banco Mundial para o desenvolvimento educacional dos países do eixo sul, dentre eles o Brasil, duas grandes ausências: o professor e a pedagogia. Há uma crença total de que basta investir no ensino fundamental para melhorarmos os índices de emprego e qualidade de vida. Raramente se toca em temas 'subliminares' como o interesse no pagamento da dívida externa, no conseqüente aumento do consumo das tecnologias do primeiro mundo, na manutenção do modelo econômico capitalista baseado no custo x benefício, etc.

Ocorre que as instituições escolares, alerta Pérez Gómez (2001, p.138), "abandonadas ao livre mercado não podem cumprir sua função educativa", seja pelo fato de que o mercado reproduz e incrementa as desigualdades de origem (onde o rico cada vez fica mais rico e o pobre cada vez fica mais pobre!), seja porque as exigências do mercado não se baseiam necessariamente em valores éticos e educativos, mas na obtenção da rentabilidade a qualquer custo.

> Na política neoliberal que surge hoje com a descentralização, e que se orienta decididamente para a regulação e a privatização, desmorona a função compensatória da escola e a busca da igualdade de oportunidades e se desvanecem os pressupostos humanistas de promover, mediante a vivência cultural, a reflexão e a experimentação, o desenvolvimento autônomo dos indivíduos e a utilização crítica do conhecimento (Ibid., p.138)

"Nos deram espelhos e vimos um mundo doente. Tentei chorar e não consegui..."[2]. Para além de lamúrias (que facilmente nos induzem ao imobilismo), enquanto profissional da educação e servidor em duas redes públicas municipais de ensino, passei a 'ruminar' sobre a seguinte questão: é possível oferecer uma escola crítica, mesmo dentro do capitalismo mais perverso e feroz?

Trabalho com a hipótese de que é possível responder a esta pergunta com um belo e sonoro "SIM". Eis aqui minha utopia (no sentido Goethiano!). Sinto-me pertencente a este grupo de pessoas que "não aceitam a idéia da inevitabilidade da exclusão e, por isso, lutam por uma sociedade inclusiva onde as escolas sejam includentes" (Garcia, 2004). Vale lembrar que se criticamos a inépcia do sistema vigente, será vão esperar dele a nossa salvação. Até porque, enquanto educadores, também somos parte deste sistema (nem que seja como

[2] Trecho de 'Índios', música de Renato Russo, Legião Urbana.

vítimas!). “É preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana, sempre!”[3]. Diante desta ‘sinuca de bico’, pergunto-me: o que cabe à escola? O que caberia a mim enquanto educador?

Morin (1986) sugere que estamos passando por um desencantamento necessário. Um momento propício para a reflexão e a avaliação. A promessa iluminista de ver a sociedade industrial resolver os problemas vitais da humanidade, a promessa neoliberal, o impulso da globalização ao menos nos livrou “da estupidez das soluções definitivas, do futuro radioso, do progresso indefinido e infinito” (p.80).

Ocorre que tanta desilusão, não raro, traz consigo certa carga de desânimo. Desânimo esse que pode nos trair lançando-nos a antigos ou novos mitos de soluções fáceis que, no fundo, podem não passar da mais novíssima e doce ilusão.

Iludido ou não, não vejo, atualmente, outra saída senão a ousadia de mostrar ao sistema que apesar da sua perversidade, somos capazes de construir a competência popular, incluir os excluídos e transformar o social, com o auxílio deste que, em geral, espera a solução dos outros, como massa de manobra, tendo reduzida ou mesmo cerceada suas possibilidades de se constituir sujeito capaz de história própria. Aprendi com Demo (2001) que um dos papéis mais substanciais da educação é o de ajudar a “suplantar a ignorância do excluído, sobretudo aquele que, excluído sem oportunidade, sequer consegue saber e é coibido de saber que é excluído” (p.14-15).

Iludido ou não, acredito na educação como uma das estratégias mais importantes para motivar o fenômeno da cidadania. Obviamente, cidadania é mais do que educação, porém é inconcebível sem ela. Não é dinâmica linear, mas “complexidade não-linear relativamente estruturada” (Demo, 2000d). Arrisco aqui algumas aproximações de como entendo essa relação “educação-cidadania”, muito mais no sentido de fazer-me entender um pouco melhor do que no sentido de reduzi-la àquilo que sou capaz de captar e elaborar.

É preciso ter em mente que a dinâmica alimenta-se profundamente da incerteza dos processos. Se mantivermos essa idéia como pano de fundo, não será problema dizer que, grosso modo, entendo que a cidadania inclui três dinâmicas distintas que, ao mesmo tempo, se complementam: uma delas seria a consciência crítica, ou seja, a habilidade de “ler” a realidade em sentido questionador, procurando entender suas dinâmicas. É a leitura do mundo a qual Paulo Freire tanto se referiu. Outra dinâmica estaria voltada para um projeto de mudança, ou seja, a partir da leitura da realidade, trata-se de construir projeto alternativo de mudança buscando alternativas possíveis. Construir sonhos possíveis, apesar dos pesares. Por

---

[3] Trecho de ‘Maria, Maria’, música de Milton Nascimento.

fim, a habilidade política de se organizar para implantar o projeto de mudança. Para mudar de vida faz-se necessária iniciativa bem pensada, organizada e articulada. Neste processo, vamos deixando a condição de objeto e assumindo uma condição de sujeitos (DEMO, 2000c).

Reitero que tal síntese acerca do fenômeno educação-cidadania apresenta uma análise com cheiro de 'certezas lógico-experimentais' que são muito mais minhas do que da realidade. Asseguro que, em minha mente, são muito mais vivas, dinâmicas e complexas do que pude sintetizar e transcrever. Aprendi que uma das ambivalências do conhecimento é justamente esta: o conhecimento, vivendo da incerteza, precisa reduzi-la. Como diria Demo (2000d): tudo que se diz poderia ser dito de outra maneira. No que se vê, nunca se viu tudo. Apenas interpretação seletiva (p.10).

Considerando as mazelas do sistema, suas ilusões e desilusões envolvidas, a relação necessária, insuficiente e controversa entre educação e cidadania, a possibilidade de construir uma escola crítica apesar dos pesares, retornam insistentemente à minha mente aquelas perguntas que não querem calar: o que cabe à escola? O que cabe a mim enquanto educador?

Paulo Freire (1979) lançou uma luz que ajudou bastante: "o erro está na passividade ou na falta de análise ou de autocrítica". Para ele, a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. Morin lançou-me outra bela pista: "é preciso ver-se a si próprio para melhor ver fora de si. A experiência permanece insuficiente quando não é refletida e repensada" (1986, p.162). Bendita qualificação!

Descobri que posso (e devo) falar da minha experiência. Que minha experiência pode ser tanto colocada à prova quanto compartilhada para, quiçá, servir para algo ou alguém. Instigado pelas reflexões de Larrosa (2002), fico pensando se não estamos vivendo uma época em que a experiência encontra-se um pouco desvalorizada. A expressão "na minha experiência..." soa quase que como um termo pejorativo, menor, desqualificado. Parece que vivemos uma época tão racionalista que o que importa é o que você pensa (ainda que não seja o seu pensamento), seu conhecimento (ainda que sem significado), sua teoria (ainda que mera elucubração mental abstrata)...

Em seu estudo, Morais (2006), concede que

> as experiências que as narrativas revelam, mostram que há sim saberes especiais nas memórias que tecemos no contar. Que o senso-comum que as origina está carregado de valiosos e profundos conhecimentos, de uma verdadeira sabedoria (p.39).

Essas idéias reavivaram em mim uma intenção, já latente, de dar espaço aquilo que vivencio e experimento. Reinventar o senso comum, eis o desafio que nos coloca Boaventura Santos (2005), quando fala da idéia da dupla ruptura epistemológica. É possível reafirmar

nossas experiências como legítimos territórios de conhecimento, autoconhecimento e, portanto, emancipação. Mas precisa ser um "conhecimento prudente para uma vida decente" (p.207).

As palavras de Morin (1986) não deixam dúvidas quanto a necessária valorização da experiência, bem como, das suas insuficiências:

> Acredito que há algo insubstituível, invisível, inconcebível de fora, que só pode vir daquele que viveu dentro, e acredito que seu depoimento pode, então, ajudar aqueles que estão fora a também compreender. Acredito, portanto, não só na experiência, mas também em seus prolongamentos possíveis junto aos que não viveram a experiência. (p.82-83).

Ciente de que a experiência é tão necessária quanto insuficiente, uma vez que facilmente se degrada sob o efeito do ressentimento, do esquecimento, da deformação, da omissão, buscarei apresentar os percursos e percalços, ranços e avanços, narrativas e acontecimentos envolvendo o cotidiano de uma escola pública localizada no município do Rio de Janeiro, onde sou cotidianamente desafiado, me vejo muitas vezes obstaculizado e, porque não dizer, aprisionado por adversidades tanto externas quanto internas, e paralelamente neste mesmo tempo / espaço, vivo possibilidades de resistir e, apesar dos pesares, ajudar a construir o que chamarei de uma escola pública resiliente[4].

Em Goethe, descobri um caminho, uma possibilidade de trabalhar tanto com a análise, quanto com a síntese, de maneira orgânica e criativa, num movimento dialético e dinâmico. Ambas são formas de conhecer o mundo, têm seus prós e contras. O abuso não tolhe o uso. O desafio do pesquisador será justamente o de distinguir, ao invés de dissociar, complexificar ao invés de simplificar, reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo reconhecer o singular, o individual, o concreto. Estabelecer um diálogo entre certezas e incertezas.

> A crítica pós-moderna insiste na dissonância entre ciência e realidade, ao contrário da versão tradicional. A única coisa certa é a incerteza. Mas precisa também ser minimamente coerente e aceitar que essa afirmação, se for certa, já é incerta, e, se for incerta, é de pouca utilidade. A realidade é, sim, incerta, mas só trabalhamos bem nela o que nos parece certo. O conhecimento avança pela via da incerteza, mas precisa andar certo na vida da incerteza. (Demo, 2000d, p.170)

---

[4] Baseado nos estudos de Boris Cyrulnik (In: Sampaio, 2006, p.169-176), penso que uma escola pública resiliente, seria aquela unidade escolar capaz de enfrentar e superar os problemas, adversidades e mazelas impostas pelo sistema, afetando pelo exemplo, todos aqueles e aquelas que dela fazem parte. Uma escola onde, apesar do sofrimento, sejam cultivados os sentimentos de felicidade e esperança tão necessários para criarmos possibilidades de surgimento de mais e mais sujeitos resilientes.

Aprendi com Garcia (2003) que “quando se muda o paradigma, há que também mudar a linguagem”(p.13). A opção (nada neutra) por uma prática de pesquisa e um método cognitivo pouco difundidos, revela sim

> um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estar inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação (Costa, 1996, p.125).

Inspirado pela ‘audácia’ de Regina Leite Garcia e de tantos outros, de pesquisar “em desalinho com os pressupostos hegemônicos de pesquisa” (Morais, 2006, p.24), permeando o conteúdo da arte a dura linguagem da Academia, num movimento de aproximação entre Ciência e Arte (Garcia, 2003, p.13) pretendo exercitar esta pesquisa no cotidiano inspirado também pelo modo de pensar daquele que talvez tenha sido, salvo melhor juízo, o maior exemplo vivo deste necessário casamento entre Arte e Ciência: Johann Wolfgang von Goethe.

Sei que ao fazer tal opção, corro o risco de obscurecer, tornar impreciso e confundir os fatos reais nas tentativas de revelá-los a partir da minha ação pesquisadora. São os riscos da pesquisa do cotidiano que, por outro lado, nos permite aproximarmo-nos ao máximo do fenômeno estudado.

Entre a ilusão de pesquisar mantendo uma postura radicalmente imparcial – neutro, isento e externo – e o risco de incorrer numa parcialidade excessiva – subjetivismo cego, passional, acrítico, vence o segundo. Aristóteles disse em sua *Política*: “Ninguém é bom juiz em causa própria”. Entendo e respeito, mas também aprendi no senso comum que “contra fatos não há argumentos”.

Iludido ou não, acredito na possibilidade de manter um diálogo, crítico e autocrítico, com o cotidiano a partir dos fatos vividos, daquilo que experimento. Caberá ao leitor (quem sabe usando a fórmula de Poincaré “acreditar em tudo ou duvidar de tudo. São duas soluções cômodas que nos dispensam de refletir”) chegar às suas próprias conclusões.

Neste estudo, pretendo pensar as relações existentes entre a cultura escolar e um dos seus produtos: crianças multirepetentes de uma classe de progressão, a partir da assunção, no ano de 2006, do cargo de diretor da Escola Municipal Lúcio de Mendonça, unidade pertencente à rede pública municipal da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Que fatores estariam influenciando no fracasso escolar dessas crianças? Que fatores interferem nesta (não) aprendizagem? Quem são essas crianças? Que histórias de vida apresentam? Como é que essas crianças são vistas pelos outros? O que pensam seus

professores? Como assumiram a regência dessa turma? Como lidam com essas crianças? Enxergam limites? Criam possibilidades?

Tentarei revelar os percursos e percalços, os ranços e avanços, os limites e as possibilidades de uma experiência que a partir de acontecimentos, tanto herdados quanto gerados após a minha chegada, vão se tecendo complexamente, construindo, desconstruindo e reconstruindo novas (e velhas) dinâmicas que alimentam a cultura desta escola e que, conseqüentemente, refletem-se também na produção de alunos e alunas que ano após ano não conseguem apropriar-se das habilidades de leitura e escrita.

A pesquisa no e com o cotidiano, nos convida a experimentar um difícil e necessário aprendizado: lidar com as incertezas, com o múltiplo, o diverso, contudo, sem incorrer na atitude oposta (e tentadora!) de excluir o que é certo, singular e único.

Realizar pesquisa num cenário de "espaçostempos" cotidianos de uma escola pública implica no movimento sempre tenso, dinâmico e complexo entre teoria e prática, sujeito e objeto. Implica numa caminhada com o imprevisível onde um tabuleiro de xadrez pode revelar muito mais informações do que uma cartilha ou um teste de leitura. Onde a fuga de uma aula de apoio pode nos dar pistas mais profundas do que um exame de um eletroencefalograma.

O conhecer modifica o conhecido. Mergulhar na complexidade do cotidiano, nesse ir e vir incessante entre certezas e incertezas possibilita ver coisas que antes não víamos, compreender fatos que antes não compreendíamos, mas ao mesmo tempo nos permite depararmo-nos com nossos próprios limites. O saber reduz a ignorância, mas aumenta a consciência da ignorância. "Ossos do ofício" de cientista que pretendemos ser.

O retorno ao passado, apresentado no capítulo 1, possibilitou-me encontrar o "fio de Ariadne" que permitiu explicar (ainda que provisoriamente) muito das opções que tenho feito e defendido ao ingressar na realidade deste sistema público de ensino e da preocupação e investimento que tenho feito no potencial dessas crianças das classes mais desfavorecidas.

O que está fora pode, num certo sentido, estar dentro. O que está dentro pode, igualmente, estar fora quando visto sob outro ângulo. No capítulo 2, trago algumas características do contexto mais externo à escola (a rede pública de ensino a qual a escola pertence, o bairro no qual a escola se localiza e alguns traços da comunidade que freqüenta esse espaço escolar) a fim de (cor)relacionarmos o que existe externamente com os aspectos observados, descritos e vivenciados no interior da escola que serão apresentados ao longo do capítulo 3.

Finalmente, no capítulo 4, pinçando alguns fios deste complexo novelo chamado escola pública e dessa rica pluralidade que denominamos cultura escolar, que abrigam ao mesmo tempo “ordem/desordem/interação/organização, o uno e o múltiplo conjuntamente, o certo e o incerto, o lógico e o contraditório” (Morin, 2005, p.206), abro espaço para pensar sobre a necessidade educativa de um pensamento complexo, com vistas a refletir alternativas para a efetivação de uma escola pública capaz de resistir às mazelas do sistema e cumprir sua missão de educar apesar dos pesares.

1. DA VIDA NO IDEAL A UM IDEAL DE VIDA

"Como é possível conhecer-se a si mesmo?
Por contemplação nunca, pela ação.
Experimenta cumprir o teu dever e saberás o que és,
O que existe em ti."
(Johann Wolfgang von Goethe)

Para falar da minha experiência atual optei, antes disso, por recorrer às memórias das minhas experiências. Por mais obscuro, turvo ou estranho que isso possa parecer, penso que o impulso a esta pesquisa teve início em fevereiro de 1990 quando, então com 16 anos, recebi o convite para assumir a função de auxiliar técnico da equipe de natação do Ideal Esporte Clube, localizado no bairro de Olinda, município de Nilópolis, Baixada Fluminense. Fui atleta de natação deste clube e no ano anterior havia encerrado minha curta e frustrada carreira de nadador.

Abracei com toda dedicação a oportunidade que me fora oferecida, pois amava (e ainda amo!) este esporte, e todas as pessoas que comigo conviviam. Além disso, dentro de mim, uma voz me dizia que eu poderia ajudar aqueles atletas a alcançarem seus sonhos, privando-os de se tornarem vítimas de frustrações semelhantes às minhas.

Quero deixar claro que esse discurso, muito embora possa parecer um tanto romântico e, para alguns, salvacionista, não está baseado em meras opiniões, mas em fatos. São inúmeros troféus, medalhas, diplomas, certificados e prêmios concedidos pela Confederação Brasileira de Desportos Aquáticos (CBDA) e pela Federação Aquática do Rio de Janeiro (FARJ) que podem ser consultados por qualquer um que tenha interesse (ou desconfiança) daquilo que narro neste momento.

Nunca medi esforços para oferecer aos meus atletas tudo aquilo que me fora privado. Acho que, no fundo, sempre me senti injustiçado pelo fato de nunca ter tido condições mínimas para que eu pudesse ter desenvolvido o meu potencial enquanto atleta. Tal dedicação e obstinação pelo que eu fazia levou-me a assumir a função de treinador chefe da equipe no ano de 1992. No ano anterior, a equipe ocupou o 6º lugar dentre os seis clubes que participavam do Campeonato de Natação do IV Pólo regional[5]. Éramos o "patinho feio" da região. Ao longo dos quatro anos seguintes, sob o meu comando, conseguimos nos tornar vice-campeões deste mesmo campeonato. Para situar o leitor, *mutatis mutandis*, seria como se

[5] Campeonato de Natação organizado pela Federação Aquática do Rio de Janeiro (FARJ) e disputado por todos os clubes federados com sede na Baixada Fluminense.

a seleção de Togo ou Trinidad Tobago chegasse ao vice-campeonato desta última copa do mundo realizada na Alemanha. Uma façanha aparentemente impossível.

Sim, o pato virou um cisne. Em quatro anos, saímos da "lanterninha" e chegamos ao segundo ponto mais alto do pódium. Tornamo-nos a segunda potência da Baixada Fluminense em matéria de natação competitiva. Um clube, outrora desacreditado e menosprezado pela comunidade aquática, agora passava a ser visto como a grande revelação do ano de 1995.

Reconheço que sempre fui um treinador 'diferente'. Por mais que me empenhasse para aperfeiçoar meus métodos de treinamento em busca da melhor performance de meus atletas, nunca perdi de vista a intenção de ser para eles muito mais do que um mero distribuidor de tarefas, de treinos. Já aos dezoito anos de idade, ao assumir o comando da equipe, adotei o seguinte lema pessoal: o técnico deve ser bem mais do que um especialista competente. Ele deve ser um educador, um disciplinador, um conselheiro. E durante todo o tempo, um pai e uma mãe para os seus nadadores. Eram essas as idéias que sempre me inspiraram e que eu registrava a cada ano nas minhas agendas pessoais. Era a minha oração de cada dia, meu compromisso maior enquanto treinador. Nunca perdi de vista que antes de grandes atletas eu deveria zelar pela formação de futuros homens e mulheres de bem.

No ano de 2001, abandonei o esporte de competição[6]. Dentre os fatores que pesaram para esta dura decisão destaco dois: primeiramente o fato de ter, ao longo da carreira de treinador, atingido todos os meus sonhos (inclusive os que não pude realizar enquanto atleta), isto é, conquistamos diversos títulos regionais, estaduais, nacionais e um internacional. Fiz campeões regionais, cariocas, coloquei atletas na seleção carioca, no pódium brasileiro e levei um deles a tornar-se campeão dos "Giochi de la Juventud" na Itália. O segundo motivo, vem justamente do fato de que a cada vez que eu me aproximava dos altos resultados desportivos, a quantidade de atletas que eu passava a atender diminuía drasticamente. É inerente ao esporte de competição aquilo que chamo de "darwinismo social", ou seja, só os mais aptos sobrevivem. Eu, que no início da carreira desfrutava da possibilidade de cuidar da formação de uma equipe com cerca de 150 atletas, no final da carreira tinha de dedicar-me a apenas três atletas de grande talento. Esse afunilamento era totalmente contrário à minha visão de mundo e, muito embora, reconheça que o esporte de competição pode ser um instrumento valioso

[6] Depois de treinar a equipe do Ideal Esporte Clube por seis anos, fui convidado para treinar a equipe do Tênis Clube de Mesquita, à época, o melhor clube de natação da Baixada. Em 1997, recebi o convite para treinar a equipe do Grêmio Recreativo Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis onde permaneci até o ano de 2000. Em 2000, fui treinador do Clube de Regatas Vasco da Gama e da Academia Saúde 2000 em parceria com o G.R.E.S. Beija Flor.

para a formação de pessoas, sobretudo crianças e adolescentes, inegavelmente, ele é, também, privilégio de alguns poucos "premiados genética e socialmente".

Após onze anos educando através do esporte de competição[7], em agosto de 2001, ingressei na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro. Um mundo absolutamente novo para mim, porém rico em possibilidades de atuação no que tange à minha busca pela contribuição para a formação de homens e mulheres de bem, de seres humanos livres. Maturana (2001) ajudou-me a ver que "o que conservamos, o que desejamos conservar em nosso viver, é o que determina o que podemos e o que não podemos mudar em nossas vidas" (p.196). O Ideal (clube) foi muito importante na minha vida, mas foi na educação pública que encontrei um ideal para minha vida. Não demorou muito e eu já estava encantado por esse novo mundo que se abriu a minha frente. Escola pública, crianças de classes populares, desafio à vista!

Aprendi muito com o esporte. A natação me ensinou a ganhar, a perder, a me esforçar para conseguir as coisas e a importância da amizade. No ano seguinte, o de 2002, eu já fazia parte da comissão de professores[8] da 6ª CRE, elo de ligação entre o nível central e os professores para discussão das alterações no sistema de avaliação da rede municipal[9]. Posteriormente, a comissão de professores teve a atribuição de discutir com o campo[10] a revisão e atualização do núcleo curricular básico MULTIEDUCAÇÃO, isso já em 2003.

Aprendi com o esporte que 'para ser bom, é preciso ter dedicação, sacrifício e autodisciplina'. Cheguei até essa comissão de professores por pura avidez em participar, aprender e ajudar. Não tinha a menor idéia de como seria e tinha uma vaga noção do que se tratava.

Minha escolha para a comissão se deveu muito mais pela exigüidade de candidatos a ocuparem as vagas do que por competência, conhecimento ou coisas do gênero. Foi com muito custo que a Divisão de Educação conseguiu reunir 10 professores. Muitos professores até se interessam em participar, mas se vêem impedidos diante da necessidade de tempo disponível para ir às reuniões da SME e depois ter disponibilidade para repassá-las para o restante dos professores.

---

[7] Orgulho-me em dizer que dezessete anos já se passaram e não soube de apenas um caso de algum ex-atleta que tenha desviado para ações anti-sociais, delinqüência ou coisas do gênero. Até hoje mantenho contato com a maioria deles e, ao que tudo indica, encontram-se bem encaminhados na vida.

[8] A comissão de professores é organizada pelas Divisões de Educação de cada CRE e consiste num grupo de 10 professores regentes eleitos pelos próprios professores do campo para atuarem como elo de ligação, levando as idéias e discussões oriundas do Deptº Geral de Educação da SME/RJ, até a ponta (escolas) através das reuniões de repasse das discussões.

[9] Este movimento culminou na alteração da resolução nº 684/00 para a resolução nº 760/2003

[10] Termo utilizado para designar o coletivo dos professores regentes que se encontram nas escolas.

Em 2004, fui eleito professor do CEC (Conselho Escola Comunidade) na minha escola de origem. Uma eleição sem a menor concorrência, pois existiam duas vagas para apenas dois candidatos: eu e uma professora que, a bem da verdade, sequer desejava candidatar-se e somente o fez por consideração ao pedido da diretora.

Vi(vi) aqui o mesmo fenômeno de quando fui eleito para fazer parte da comissão de professores. Se participação é conquista, como diria Pedro Demo (1993) e se a transformação social e o processo de mudança passam pela não passividade, pela capacidade de agir e refletir, como queria Paulo Freire (1979), conjecturo que as poucas conquistas e as parcas melhorias no sistema educacional público passam também pela baixa participação que o profissional da educação tem conseguido demonstrar nestes espaços predominantemente políticos (e por isso pedagógicos) como é o caso dos Conselhos Escola-Comunidade e comissões de professores.

É fato que a sociedade em geral, e em particular nossos governos nunca foram justos com os professores. A rigor são muito mal pagos, não raro, mal formados, precisam trabalhar manhã, tarde e noite caso almejem sobreviver com dignidade, daí segue que muitos não conseguem se manter permanentemente atualizados, etc. Mas é preciso lutar, ser obstinado, transpor obstáculos. As lamúrias somente reproduzem o que já está posto. Penso que o desafio está justamente em mobilizarmo-nos diante daquilo que nos imobiliza. Como diria Morin (1986), a política, da qual tudo depende, depende também de tudo o que depende dela. Portanto, se lutamos por mudanças na política educacional, não será pela via da mera queixa ou delegando tal poder aos nossos algozes sem acompanhamento sistemático e competente que conseguiremos tal intento.

Ainda em 2004, fui eleito membro titular do conselho de professores da 6ª CRE[11]. É preciso não confundir a comissão de professores (cuja ênfase está nas questões pedagógicas) com o conselho de professores (cuja característica é tratar dos temas gerais). Este conselho reunia-se trimestralmente com a Secretária de Educação e era composto por dois professores de cada uma das dez coordenadorias regionais, perfazendo um total de 20 professores, cuja finalidade era levar as queixas, sugestões, idéias e críticas oriundas do segmento de professores para serem discutidas com a Secretária de Educação no nível central.

Pela primeira vez, participei de um processo de escolha disputadíssimo. A 6ª Coordenadoria Regional de Educação é composta por 77 escolas, que estão subdivididas em 4

[11] Visando garantir a representatividade dos diversos segmentos nos rumos da política educacional da rede, a secretária de educação reúne-se periodicamente com seus conselhos de alunos, responsáveis, professores, diretores e coordenadores das CREs.

complexos. Cada escola elegeu o seu representante do segmento de professores do Conselho Escola-Comunidade. Dentro da idéia da representatividade, este professor que foi eleito na sua unidade escolar, passa a representar todos os demais professores e especialistas da sua escola. Diante da enorme dificuldade e até mesmo da impossibilidade de se reunir esses 77 professores eleitos em suas escolas num único espaço, a CRE realiza uma nova votação com vistas a eleger dois professores que passarão a representar o complexo onde sua escola está localizada. Como cada complexo possui em média 19 escolas, esses dois representantes de cada complexo passam agora a representar não somente os professores das suas unidades escolares de origem, mas também todos os professores das 19 escolas do seu complexo. Após a escolha desses oito professores (dois por complexo), dá-se, enfim, a escolha de dois professores que dentre os oitos passarão a representar todos os professores da 6ª CRE nas reuniões com a Secretária de Educação. São chamados de professores conselheiros e permanecem nesta função durante todo o ano letivo.

Quem vê de fora pode chegar a conclusão de que esses vários movimentos de comissão de professores, conselho de professores etc, servem justamente para esvaziar a participação, criar obstáculos às conquistas da categoria, abafar as queixas e enfraquecer as reivindicações.

Pode até ser que sim, mas pelo que vi(vi), prefiro entender que a complexidade dos objetivos educacionais permite a distinção de várias dinâmicas de um mesmo fenômeno. Percebi que a comissão de professores, cuja ênfase é discutir o pedagógico, pode e deve coexistir com o conselho de professores, cuja característica é discutir aspectos desde o pedagógico até o comunitário, passando pelo político, administrativo, econômico. É claro que o sistema pode utilizar-se desta distinção para promover uma dissociação, ou seja, dar mais atenção às discussões do pedagógico (comissão de professores) como se esse não tivesse relação com as discussões gerais (conselho de professores). Aprendi com Morin que distinguir não significa dissociar, portanto, a partir da experiência que tive em ambos os movimentos de discussão e de representatividade, penso que seja qual for a intenção do sistema (se é que há uma intenção consciente), o êxito ou fracasso desses movimentos dependerá, fortemente, do uso que dele nós professores fizermos. Ao menos o espaço nos foi dado! Venhamos e convenhamos: coisa rara em muitas secretarias de educação do nosso Brasil...

Posso dizer que tive a honra, o espanto, a alegria, a melancolia, o privilégio e a decepção de ser o professor conselheiro da minha coordenadoria e essa experiência foi a porta de entrada (ou saída) que me levou a assumir a condição de “diretor que veio de fora” na escola onde me encontro atualmente.

2.1. De professor participativo a “diretor que veio de fora”.

Aprendi muito enquanto professor-conselheiro. Dentre todas, a aprendizagem mais dolorosa (se é que posso dizer que aprendi isso) foi a de calar meus próprios pensamentos e idéias limitando-me apenas a defender e fazer ecoar a voz dos professores do campo. Senti na pele o que Morin (1997) chamou de “meus demônios”. Minha euforia, logo logo se tornara desilusão.

A julgar pelas Secretarias de Educação que conheço, posso dizer que nunca conheci um(a) secretário(a) de educação que bi ou trimestralmente deseja reunir-se com seu conselho de professores para ouvir diretamente as reivindicações do campo. Considero uma atitude democrática, educada e digna de ser replicada por entre as inúmeras secretarias de educação do nosso país.

Ocorre que, desgraçadamente, nós professores não conseguíamos fazer uma utilização adequada desse espaço. Construíamos pautas intermináveis, nunca menos de vinte tópicos, que para serem todos contemplados, acabavam sendo discutidos superficialmente. Perdíamos enorme tempo com pedidos e reivindicações que variavam de inconstitucionais (o campo por várias vezes reivindicou incorporação de dupla-regência, insalubridade,...), reivindicações inexeqüíveis (aumento de 40%, plano de carreira com mudança de nível a cada dois anos, ...) até reivindicações egoísticas (a volta dos seis tempos[12], aumento da carga horária de disciplinas como matemática e português, dois conceitos reprovadores[13], ...), etc.

Não que eu fosse contrário a muitas dessas questões, mas o que chamava a atenção era o total despreparo, falta de embasamento teórico mínimo e o desconhecimento da legislação que respalda nossa própria existência. “Enquanto os homens exercem os seus podres poderes, motos e fuscas avançam os sinais vermelhos, e perdem os verdes, somos uns boçais!”[14].

Nós que enchemos a boca para dizer que nosso objetivo é formar cidadãos críticos e criativos, revelávamos a cada encontro a total falta de criticidade, o desconhecimento dos nossos deveres e direitos mais básicos e uma total falta de criatividade para tentar driblar os

---

[12] Na antiga grade curricular, os alunos tinham seis tempos de aula por dia. Isso possibilitava o professor I (5ª a 8ª) cumprir sua carga horária em apenas dois dias. Atualmente são cinco tempos por dia e, por isso o professor precisa ir três dias à escola.

[13] Até 2002 a avaliação do município era a partir dos baremas: PS (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e EP (em processo). Somente o último reprovava o aluno. A partir de 2003, a avaliação passou para os atuais cinco baremas: O (ótimo), MB (muito bom), B (bom), R (regular) e I (Insatisfatório) onde apenas o último é reprovador. Ironicamente, em uma das reuniões com o campo, ocorreu uma sugestão de que se no modelo antigo duas notas aprovavam (PS e S) e uma reprovava (EP), agora com cinco baremas, deveríamos adotar a proporção de três notas que aprovariam (O, MB e B) e duas que reprovassem o aluno (R e I)!.

[14] Trecho da música ‘Podres Poderes’ de Caetano Veloso.

argumentos e artimanhas do poder e conquistarmos de fato, ao invés de ter que nos contentarmos com o que o poder nos concede por “benevolência”.

Acredito plenamente no que afirma Morais (2006): “não somos apenas consumidores das políticas ou das leis que supostamente nos governam nas escolas, somos produtores, criadores de projetos e políticas, na medida em que reafirmamo-nos como sujeitos do conhecimento”(p.102), no entanto, estávamos indo à contra-mão desta afirmação.

As reuniões estavam marcadas sempre para as 14:30H. Nós, os vinte professores conselheiros (dois de cada CRE), combinávamos de chegar às 12:00 para construirmos a pauta única. Jamais conseguimos terminar a (mega) pauta antes das 15:00H. Fora os berros e gritarias, cada um puxando a brasa para sua sardinha... seria cômico se não fosse trágico. A reunião, que era prevista para encerrar às 18:00H, por várias vezes varou às 19:00H (por benevolência da Secretária, talvez!). Pergunto: precisávamos disso? É possível educar outrem sem ter os tais atributos de um ‘cidadão educado’?

Esforcei-me por defender as idéias do campo. Eu procurava sempre embasar os argumentos sob uma ótica do pedagógico e tendo a criança como centro, como razão de ser da reivindicação. Em boa parte das vezes isso não era possível. É incrível, mas muitas das reivindicações que fazemos ao sistema não partem de argumentos cuja base esteja focada na necessidade de melhor atender a todas as crianças. Desta forma, eu percebia o quanto era fácil para o sistema derrubar nossas reivindicações. Com os dados todos às mãos, bastava reivindicarmos, por exemplo, a diminuição de alunos por turma e nos era apresentado o número de várias escolas que possuíam alunos em excesso e mesmo assim tinham bom rendimento, e um outro conjunto de escolas com as salas com número reduzido de alunos (sim, salas vazias!), mas com um péssimo rendimento. Como contra-argumentar sem embasamento suficiente? Mesmo sabendo que essa era uma daquelas poucas reivindicações que mantinha a criança como objeto central de preocupação, nossa fundamentação era insuficiente. Engolíamos, a seco, o argumento do poder.

Não que não fosse possível contrapor com bons argumentos esses argumentos de autoridade, mas o fato é que o tamanho da pauta e a dificuldade que tínhamos de nos manter quietos ou de fazer o uso objetivo e comedido da fala nunca permitia um aprofundamento nas questões mais cruciais e possíveis de serem debatidas.

Refletindo tudo o que se passou, às vezes acho que seria justo fazermos um *mea culpa* e assumir que muito embora o espaço tenha sido aberto, ainda somos politicamente pobres e não conseguimos ocupá-lo a contento. O sistema pôs-se a nos ouvir e não tiramos o melhor proveito. Ou será que, por típica solidariedade como efeito de poder, no fundo, o sistema nos

abre esse espaço justamente pelo fato de saber que desse espaço não vamos tirar o menor proveito?

Em outubro de 2004, a Multirio[15] precisava realizar um programa cujo tema central era a representatividade. Para isso, queria registrar o depoimento de um representante de cada um dos conselhos criados pela Secretária de Educação que iria ao ar no programa especialmente dedicado ao dia dos professores. Meu nome foi sugerido (não sei bem por quem) para gravar o tal programa, representando o conselho de professores. Nos bastidores da gravação, conheci a coordenadora de educação da 2ª CRE, a Profª Maria Inêz Zain Brazuna. Enquanto aguardávamos, conversávamos sobre os sonhos e desafios da nossa atividade profissional e foi justamente neste instante que lhe confidenciei meu desejo de um dia dirigir uma escola pública da rede. Mas eu disse-lhe mais, disse que não queria qualquer escola. Disse-lhe que meu desejo era o de dirigir uma escola difícil, problemática ou coisa parecida[16].

Em dezembro daquele ano, nos encontramos numa confraternização de fim de ano onde se reuniram todos os Conselhos da Secretária de Educação. Nesse evento, pude reencontrar a professora Maria Inêz que perguntou se ainda estava de pé aquele meu desejo de dirigir uma escola complexa da rede. Confirmada minha intenção, recebi o convite para dirigir o CIEP Nação Rubro Negra, situado no Leblon, pertencente à 2ª Coordenadoria Regional de Educação. Apesar de morar em Nova Iguaçu e pertencer à 6ª CRE, não pensei duas vezes e assumi este desafio.

Sim, após três anos e meio como professor participativo eu assumia, na condição de "diretor que veio de fora" ou, se preferirem, "diretor interventor", o CIEP Nação Rubro Negra: uma escola, de fato, desafiadora. Com horário integral e ensino de jovens e adultos, atende às comunidades da Rocinha e do Vidigal. Atendíamos cinco turmas de educação infantil, quatro turmas de ano inicial, três de ano intermediário, três de ano final, três classes de progressão, três 3ª séries e três 4ª séries. A escola possuía o Programa de alunos residentes e atendia quatorze turmas no Programa de Educação de Jovens e Adultos.

Refletindo sobre as implicações políticas da minha atitude de assumir essa escola, sobretudo na condição de "estranho que vem de fora", poderia dizer que muito se deve ao fato de ter me desiludido com o péssimo uso que, enquanto professores, fazíamos dos instrumentos e espaços de representatividade que nos fora aberto.

---

[15] Empresa Municipal de Multimeios da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

[16] Estou ciente de que, a rigor, escola é escola. Difícil, problemática etc. são adjetivos que alguém se utiliza para caracterizar uma escola. Uma escola pode ser difícil para um e fácil para outro. Assim também é para os caso dos alunos.

Outro fato tem relação com a nossa própria atitude enquanto educadores representantes de milhares de educadores. Não raro, ouvíamos o outro com pré-conceitos, interferíamos ou interrompíamos a fala do outro, falávamos de nós próprios e dos nossos projetos pessoais, esquecendo-nos de que estávamos ali para representar a coletividade, por inúmeras vezes desejamos resolver os nossos problemas e esclarecer as nossas próprias dúvidas individuais, mantendo-nos alheio aos interesses e dúvidas do coletivo.

Sei que "é doce manter nossa mente fora do alcance daquilo que a fere" (Sófocles, citado por Giannetti, 1997), por isso preciso confessar que, não raro, me pegava defendendo idéias minhas e não as do grupo que representava.

Vi o sonho da democracia, da participação coletiva, da representatividade ofuscar-se a cada encontro. Deparei com meus próprios limites. "O pior cego é o que está seguro e convicto de que vê. Não há nada mais fácil do que apontar os erros, preconceitos e fanatismo dos outros enquanto permanecemos cegos e insensíveis para os nossos próprios" (Giannetti, 1997, p.111). Seriam esses os "meus demônios" dos quais nos fala Morin?

Felizmente, o autoconhecer modifica o conhecido. Desencantado, embora fortalecido, talvez até iludido, mas jamais vencido, optei por assumir uma função que, a meu ver, possibilitaria dar continuidade ao desafio de construir uma escola pública de qualidade, oferecer às crianças a possibilidade de uma formação minimamente adequada, apesar das perversidades do sistema (e das nossas próprias perversidades!). Ademais, eu sabia que todas as conquistas do conselho de professores (mesmo sem minha participação direta) seriam também minhas conquistas, pois diretor é cargo transitório, professor é cargo efetivo.

Dirigir o CIEP Nação Rubro Negra foi um aprendizado e tanto. A começar pelo seu nome, este CIEP é reconhecido como uma escola bastante conflituosa, problemática, difícil. Há vários mitos e crendices que são contados por quem vive na escola, que tentam explicar tanta negatividade. Uns dizem que há um esqueleto de burro enterrado naquele terreno. Outros dizem que a escola não dá certo pelo fato de que a santa (Nossa Senhora Auxiliadora) está justamente de costas para a escola[17]. Outros apostam que é mesmo o nome da escola que determina sua péssima fama. Sou rubro-negro e, neste aspecto, sinto-me inteiramente à vontade para falar sobre isso. Considero absolutamente absurda a homenagem prestada a 'Nação Rubro Negra'. Fico pensando como é que eu, um flamenguista de carteirinha, me sentiria tendo de ir estudar diariamente numa escola chamada Nação Vascaína, Nação Tricolor ou coisa que o valha. Ademais, não há uma biografia, uma luta, um ideal que nos

[17] Este CIEP está localizado na Praça Nossa Senhora Auxiliadora, S/nº.

inspire por detrás. Bem diferente de se estudar, por exemplo, numa Escola Municipal Mahatma Gandhi, Tiradentes ou Poeta Fernando Pessoa...

Atendíamos no CIEP as comunidades da Rocinha, do Vidigal e uns poucos da Cruzada São Sebastião. Foi nesta escola que comecei a aprender a pensar, viver e agir na contradição. A mesma atitude que gera elogios é a mesma que o condena de tirano. Um dos problemas do ensino noturno era o grande trânsito de pessoas que não queriam estudar, mas utilizavam o espaço escolar para namoro, tráfico e consumo de entorpecentes etc. Instituímos um procedimento de entrada que limitava o acesso dos alunos e somente permitia o ingresso após o horário estipulado pela Secretaria de Educação àqueles e àquelas que apresentavam um comprovante de que trabalhavam naquele horário e que por isso precisavam chegar mais tarde. Esta questão, por hora solucionada e motivo de elogios da própria divisão de educação da 2ª CRE, tornou-se argumento para as críticas da minha sucessora[18].

Vivi situações inacreditáveis como, por exemplo, o caso de um professor de educação física que entregava uma bola de futebol para os alunos, deixava-os brincando à vontade e ia nadar no Clube de Regatas do Flamengo. Meus embates com esse senhor ao longo do ano letivo, resultou na formalização do registro de ocorrência nº 014/05112/2005 registrado por mim na 14ª Delegacia de Polícia sob a queixa de ameaça.

Outro caso intrigante foi o de uma professora de educação artística que chegava na escola, assinava seu ponto e simplesmente ia embora sem dar qualquer aula.

Para quem lê estes acontecimentos pode parecer que seriam dois casos facílimos de serem resolvidos, porém, a carência de pessoal de apoio, a infra-estrutura física, os episódios de fuga, brigas, queixas de responsáveis, queixas de professores, os comunicados e memorandos a serem respondidos, os pedidos do conselho tutelar, do ministério público, as ouvidorias, o diário oficial a ser lido, a caixa de mensagem a ser aberta, reuniões na CRE, as aulas no mestrado... tornam qualquer situação de (aparente) simples solução, um enorme obstáculo a ser vencido e mesmo descoberto, detectado.

2.2. Da ‘União e Justiça’ a ‘desunião e injustiça’?

Morin (1997) afirma: a civilização contém também a barbárie, a razão, o contra senso; um contém também o outro; o perfeito é monstruoso; a ordem contém também a desordem; os intelectuais criticam os mitos e os produzem; o progresso do conhecimento faz progredir o mistério... (p.64). Isso me ajudou a entender um acontecimento vivido no CIEP que, dentre

[18] Por questões pessoais e geográficas, não concorri ao processo sucessório para permanecer na direção desta escola. Mesmo assim fui duramente atacado pelos membros da chapa única formada na disputa.

todos, foi o mais marcante, justamente porque é considerado o mais democrático e para muitos (e até ali, para mim mesmo!) o sinônimo da garantia de uma escola pública de qualidade: o processo sucessório.

A cada três anos, a SME/RJ promove uma consulta comunitária para a escolha dos diretores das unidades escolares da rede pública de ensino. Esta eleição tem o caráter apenas consultivo, uma vez que a função de diretor, enquanto cargo de confiança, dentro da constituição federal, é função gratificada que cabe apenas ao poder executivo nomear.

No CIEP, a eleição deu-se em chapa única. Duas professoras do PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) candidataram-se ao cargo e puseram-se a defender sua candidatura. Entre distribuição de balas e presentinhos às crianças, promessas de construir piscina dentro da escola, promessas de oferecer macarrão com salsicha na refeição, promessas de institucionalização do "dia do mês"[19] aos funcionários, críticas aos procedimentos de gestão do ensino noturno entre outros, eis que, por fim, venceu a chapa única, denominada "União e Justiça".

Ao contrário do que pode parecer, a eleição foi dura e bastante calorosa. Num processo sucessório em chapa única, a eleição vai para um referendo entre "sim" e "não" onde a vitória do "sim" legitimaria a chapa única "União e Justiça" e a vitória do "não" levaria a uma decisão da coordenadoria de educação.

Na urna dos funcionários (professores, merendeiras e pessoal de apoio), o resultado foi um empate onde tivemos 33 votos "NÃO" e 33 votos "SIM". A decisão do processo ficou então por conta da urna dos responsáveis e alunos onde a diferença foi considerável entre 213 votos para "NÃO" e 403 votos para o "SIM".

Pode-se imaginar que os comentários que tecerei não passam de "choro de perdedor". A certeza íntima e inabalável de que a verdade foi encontrada e está do nosso lado - a hipnose da boa causa (Giannetti, 1997) - pode mesmo ter me dominado neste momento, mas devo ressaltar que primeiramente não era candidato (muito embora tenha apoiado manifestadamente o voto ao "NÃO"), segundo, dos nove professores das turmas de progressão, 3ª e 4ª (cujos alunos têm o direito do voto) que apoiaram a chapa "União e Justiça", curiosamente, apenas dois ainda permanecem na escola em 2007. Dentre os que não estão mais na escola, um deles suicidou-se em Maio de 2006 (espero que por outros motivos) e as demais professoras saíram no último concurso de remoção alegando traição da direção eleita. Desunião e Injustiça?

---

[19] Procedimento ilegal praticado em muitas escolas públicas que significa conceder um dia útil no mês para que o professor possa faltar sem a necessidade de um motivo aparente ou justificativa legal.

Duro mesmo foi assistir ao espanto de muitos pais e alunos que, nos dias subseqüentes à eleição nos procuravam surpresos com a notícia de que no próximo ano não estaríamos mais na direção do CIEP. Lembro-me, como se fosse hoje, de Lucas, aluno da progressão, que chegou para mim e disse: "Tio, eu votei no senhor. Votei no "Sim". A professora disse que se eu votasse no "SIM" era pro senhor e a tia Letícia (diretora adjunta) continuar" e de Dona Marilene, mãe da Rocinha, inconformada com o resultado, me indagava a quem poderia entregar um abaixo-assinado com aproximadamente 50 assinaturas colhidas entre os responsáveis já no segundo dia pós-eleição, contendo várias denúncias de irregularidades e exigindo a anulação do resultado da votação. Ironias da educação.

A Portaria que rege o processo sucessório, visando educar para a cidadania, permite que os alunos, a partir de nove anos de idade, participem da eleição para a escolha da direção. Ao invés de terem uma vivência de cidadãos, vivenciam o voto do cabresto. Viram massa de manobra nas mãos daqueles que, se dizem educadores e formadores de cidadãos críticos e criativos. Que mais haveria de querer o neoliberalismo?

Mas essas crianças não foram esclarecidas antes de votarem? – pergunta que nos surge automaticamente – sim, respondo. Ocorre que não há uma relação linear entre esclarecer e raciocinar por si próprio. O que para uns pode ser esclarecedor, para outros tantos pode ser o 'permanecer nebuloso', tornar mais confuso ainda.

A (até certo ponto) compreensível falta de maturidade política das crianças e adolescentes envolvidos no processo eleitoral, não lhes permitiu resistir à perspicácia cretina dos seus (des)educadores. Felizmente, o professor ainda é a pessoa de referência, sobretudo para as crianças de classes populares. Referência para o bem e para o mal. É uma pena que alguns façam um uso tão negativo desse nobre ofício.

Assumi a direção do CIEP Nação Rubro Negra com o intuito de contribuir para o resgate da imagem positiva de outrora e de construir um ambiente saudável para todos aqueles que dele se utilizam (será que me fiz entender?). Sabia das dificuldades que iria enfrentar, mas meu desejo de aprender e de iniciar nesta função de direção falava mais alto. "Daquilo que eu sei, nem tudo foi permitido, nem tudo me foi possível, nem tudo foi concebido". Mas "não fechei os olhos, não tapei os ouvidos, cherei, toquei, provei... Ah! eu usei todos os sentidos. Só não lavei as mãos e é por isso que eu me sinto, cada vez mais limpo, cada vez mais limpo, cada vez mais limpo..."[20].

[20] Trecho de "Daquilo que eu sei", música de Ivan Lins.

Sei que “cada um de nós descobre nos outros as mesmas falhas que os outros descobrem em nós” (Giannetti, 1997). Justamente por não me preocupar que descubram minhas falhas, insisto em dizer que, estarrecido, enojado e imobilizado por tanta contradição, intrigas e futricas, apesar de tanta sujeira levantada, me sinto limpo (não diria o mesmo a atual diretora do CIEP em relação a si própria?).

Sim, limpo e fortalecido para uma nova experiência, pois aprendi que na complexidade do cotidiano escolar é possível existir tanto uma “direção interventora” que cuida e zela pela democracia, quanto uma direção eleita democraticamente pela comunidade que venha a inaugurar uma era da mais alta tirania que jamais se viu. O que não significa que todo diretor interventor agirá democraticamente, nem que todo diretor eleito democraticamente será um tirano. Tampouco, significa que fui este “diretor interventor democrático” e é ela (a atual diretora) a “tirana, embora, eleita democraticamente”. São as multiplicidades do cotidiano...

2.3. De volta às origens.

No ano de 2006, desejoso em retornar à minha coordenadoria de origem, recebi o convite para dirigir uma das quatro escolas da 6ª Coordenadoria Regional de Educação que ao final do processo sucessório permaneciam sem diretores eleitos. Aprendi com o esporte que quanto maior for o desafio, mais alto é o grito da vitória. Portanto, diante da possibilidade de optar por uma das escolas, não hesitei em escolher aquela que dentre as quatro apresentava o perfil mais complicado.

Ainda não sei bem se seria o que Goleman (1997) chamou de uma “mentira essencial” (mentiras que contamos a nós mesmos e acreditamos, só para viver com uma imagem positiva de nós mesmos!), uma verdade simples ou puro auto-engano (acreditar de boa-fé que somos o que não somos), mas o fato é que encontrei uma maneira de procurar entender esse impulso de dirigir uma escola pela via (antidemocrática?) da indicação: quando elegemos um representante para o exercício do poder executivo, neste caso o prefeito do Rio de Janeiro, optamos (?) por um programa de governo que tem planos para as diversas áreas do seu poder, dentre elas a educação.

Parece-me razoável sustentar que uma vez que o prefeito fora eleito, pela via, democrática para exercer seu terceiro governo, precisa zelar pela condução do programa de governo escolhido pelo povo. Para isso ele lança mão de uma Secretária de Educação que trata de compor um grupo capaz de dar corpo, materializar na prática as idéias desse plano de governo. A partir do momento em que uma escola encontra-se sem diretor mesmo após uma

consulta à comunidade, é dever do executivo indicar alguém para ali materializar o programa de governo escolhido pela população para ser implantado na sua cidade.

Neste escopo, considerando a experiência anterior vivida no CIEP, da 'intervenção democrática' e da 'democracia interventora', confesso que não me preocupa o fato de ser indicado e não eleito. Considero possível a construção de uma escola pública de qualidade, de um ambiente democrático, solidário e participativo, mesmo sendo oriundo de um procedimento que, visto da ponta (escola) para o centro (governo), pode parecer antidemocrático, mas quando visto a partir do governo para a comunidade que o elegeu, pode ser entendido como atitude legal e legítima de implantação de um programa de governo oriundo da vontade da maioria, portanto, democrático. O que poderíamos fazer é discutir até que ponto existe, de fato, na política brasileira a plena democracia. O ex-ministro da educação e senador da república, Cristóvão Buarque, para citar um exemplo, diria que vivemos ainda no período abolicionista.

Assumirei, portanto, a hipótese "ingênua" de que nos encontramos num processo de construção e de tentativa de consolidação de um ambiente democrático pleno e, ainda que apresente muitas falhas, a começar pela pobreza material e política de boa parte da população, não há sinais aparentes de um sistema mais adequado que supere o regime democrático. Morin (1986, p.224) concede: O sufrágio universal e as eleições pluripartidárias são uma maneira, sem dúvida, insuficiente, elementar, carente, falível, mas, mesmo assim, a única maneira de controlar os Estados-nações que nos controlam...

A Escola Municipal Lúcio de Mendonça (EMLM) constitui desafio muito semelhante ao que me deparei no ano anterior quando assumi a direção do CIEP. Da mesma forma que no CIEP Nação Rubro Negra, a EMLM também possui três classes de progressão, duas oriundas da própria escola. Chamou-me a atenção o fato de duas escolas consideradas difíceis, complicadas, situadas em regiões bastante diferentes, embora no mesmo município, atendendo crianças de classe populares, apresentarem situações tão semelhantes, sobretudo no que se refere ao ponto mais vulnerável: a produção do fracasso escolar.

Busco neste estudo, observar, descrever, desvendar, compreender os percursos e percalços entre as relações da cultura escolar com a produção desses alunos multirepetentes das classes de progressão. Trata-se de colocar o 'dedo na ferida', não para ferir ainda mais (muito embora corra esse risco!), mas para descobrir caminhos alternativos possíveis que criem possibilidades de oferta de uma educação libertadora mesmo em meio às condições mais adversas.

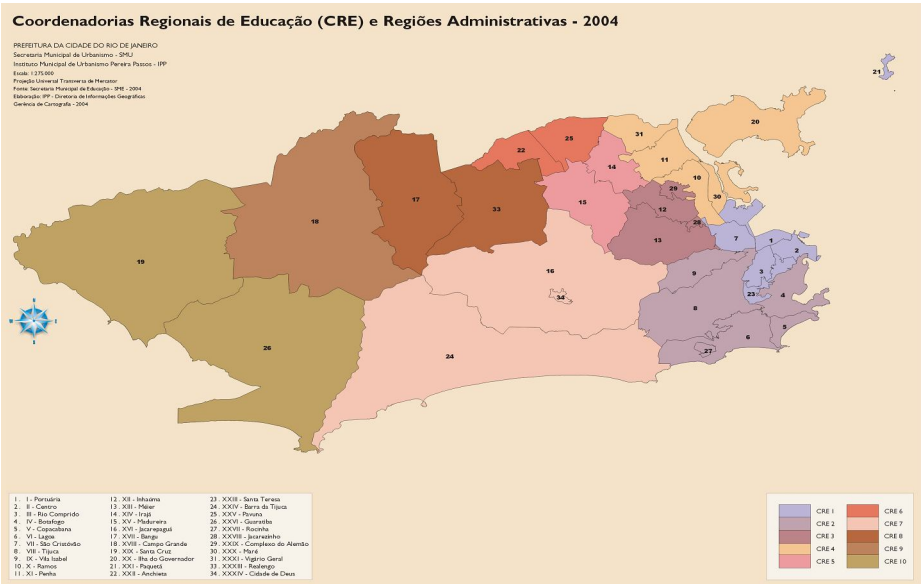
Aprendi com Pérez Gómez (2001) que, “a natureza, o sentido e a consistência do que os alunos e alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola” (p.17). Portanto, antes de chegar ao local principal onde se desenvolverá nossa ação pesquisadora, seu microcosmo - a sala de aula, optei por iniciar com uma breve imagem do cenário no qual se insere esta escola, caracterizando algumas das idéias, instituições, normas e comportamentos que revelam um pouco do que Pérez Gómez chamou de “cultura social”, ou seja, aquele conjunto de significados e comportamentos hegemônicos que atuam mais ‘externamente’, na vida da escola, seu macrocosmo - a macroestrutura na qual está inserida, sua geografia e algo de sua história recente. Transitar do macro ao micro e do micro ao macro na tentativa de ver cada vez mais e melhor, esta será a estratégia deste capítulo.

2. A REDE DE ENSINO, O BAIRRO E A COMUNIDADE.

2.1 A rede pública de ensino do município do RJ.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) está organizada em três níveis hierárquicos: nível central, nível intermediário (regional) e o nível local (unidades escolares). Situada no Nível Central, com sede no prédio da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, a SME/RJ é o órgão competente para formular a política educacional e administrar o sistema educacional do município do Rio de janeiro. Considerada, segundo dados da própria Secretaria, a maior rede pública municipal de ensino da América Latina[21], possui atualmente um total de 1.055 escolas, 203 creches municipais e um número expressivo de 757.074 alunos.

No nível intermediário, as 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), possuem a competência de implantar e implementar a política educacional da Secretaria Municipal de Educação, exercer a gestão administrativa e financeira do Sistema Municipal de Educação, na área de jurisdição específica do órgão, estabelecer parcerias com setores públicos e privados da região de abrangência do órgão, coordenar a geração de informações pedagógicas e administrativas pelos órgãos locais de sua circunscrição e alimentar o órgão central na produção de informações gerenciais, definir, planejar e coordenar a ação descentralizada do sistema educacional na área de sua circunscrição, em consonância com a política educacional da SME, porém contextualizada às escolas de sua região.



[21] Dados obtidos através do site http://www.rio.rj.gov.br/sme/index.php.

Enquanto diretor e pesquisador devo confessar que me vejo numa interessante situação. Ao mesmo tempo em que me pego como a representação do sistema, sou também (ou ao menos deveria ser!) cidadão autônomo, sujeito crítico que deseja construir história própria e coletiva.

Ao mesmo tempo em que sou grato pelo convite do sistema para assumir um cargo da sua confiança, seria corajoso o suficiente para 'transgredi-lo' em favor de uma boa causa. Como sou parte do sistema, ao criticá-lo, também me critico. Mas como a democracia implica conviver com idéias divergentes, sinto-me bastante à vontade para expor minhas idéias ainda que não estejam afinadas com o discurso dominante.

Pelo que vivi até o momento, há sim espaço para opiniões, críticas e defesa de idéias divergentes. O que não deve ser confundido com deselegância, arrogância e prepotência. Trata-se, portanto, do exercício cotidiano da arte de "convencer sem vencer" (Demo, 2005).

Sim, assumo, creio em muitas das propostas do sistema que represento. Aprendi com Morin que toda crença comporta sua dúvida e que toda dúvida comporta uma crença. Mesmo o mais radical de todos os opositores deste sistema, assim creio, dificilmente iria discordar que meio-ambiente, trabalho, cultura e linguagem são princípios educativos adequados para qualquer proposta pedagógica nos dias atuais. Dificilmente esse hipotético opositor radical iria discordar que tempo, espaço, identidade e transformação são conceitos importantes que podem suscitar uma ampla gama de combinações e estudos quando articulados com aqueles princípios educativos apresentados anteriormente.

Assim como creio em muitos pontos apresentados na proposta do sistema (a Multieducação), também tenho dúvidas de que alguns pontos sejam capazes de dar conta da demanda que temos na educação das nossas crianças. As classes de progressão, as políticas de educação inclusiva (que mais integram do que incluem), o incentivo acrítico da informática educativa em todas as idades e o esforço (num certo sentido) ingênuo por uma mídia de qualidade.

Não são posições que se excluem, ao contrário, elas se complementam. É preciso, como diz Morin (1986), "respeitar as crenças que nos são estranhas, inclusive as que nos parecem absurdas, o que, por sua vez, nos leva a descobrir o absurdo que nossas próprias crenças comportam" (p.273).

2.2. O Bairro

A 6ª Coordenadoria Regional de Educação (6ª CRE), geograficamente situada na zona norte do município do RJ é a coordenadoria que faz fronteira com a Baixada Fluminense.

Abrange os bairros de Acari, Anchieta, Barros Filho, Coelho Neto, Costa Barros, Deodoro, Guadalupe, Irajá, Parque Anchieta, Pavuna, Ricardo de Albuquerque. Segundo dados da Fundação CIDE[22], trata-se da região que possui o menor índice de desenvolvimento humano (IDH) do município.

O bairro de Anchieta, pertencente a XXII Região Administrativa[23], é o local que abriga a unidade escolar que será o alvo das nossas investigações. Segundo dados do Instituto Pereira Passos (2000), possui uma população média de 51.321 habitantes, uma renda média de 2,6 salários mínimos, 12 escolas públicas e 13 escolas privadas, 15 favelas, 2 estabelecimentos de saúde e uma densidade demográfica de 10.008,1 habitantes por km^2.

A Escola Municipal Lúcio de Mendonça foi construída, no ano de 1951, às margens do Rio Pavuna, na divisa entre os municípios de Nilópolis e RJ. Muito embora pertença ao município do RJ, parece-me tratar-se da mais "nilopolitana" dentre todas as escolas municipais do Rio de janeiro. Digo isso, não só pela proximidade geográfica da escola com o município vizinho, (fisicamente separada por uma ponte, a "ponte azul", de aproximadamente 10 metros de comprimento localizada em frente à escola), mas pelo número de moradores de Nilópolis que atravessam a 'ponte azul' todos os dias em busca de uma escola para estudarem[24].

---

[22] http://www.cide.rj.gov.br
[23] O município do RJ é subdividido em 34 regiões administrativas (R.A's.)
[24] A pesquisa realizada no 1º semestre, tabela 2, revela que 28,63% dos alunos matriculados são moradores de Nilópolis.

Servir a duas comunidades muito carentes destes dois municípios parece ser uma das vocações ou peculiaridades desta escola. O índice de violência é bastante alto. Atualmente vive o drama das milícias. Na primeira semana de aula deste ano letivo de 2007, vi da minha janela mais armas e homens armados do que em todo ano de 2006. Vez por outra é possível ouvir as freadas, sirenes e até tiroteios das incursões policiais na rua em frente à escola.

Uma reportagem, manchete de primeira página do Jornal Hora H, de 04 de março de 2006, intitulada "Fechando a 'boca' em Nilópolis" atesta o que foi citado anteriormente: "Policiais militares apreenderam cerca de quatro mil trouxinhas de maconha, um tablete da erva e farto material para endolação na localidade de Ponte Azul, em Olinda. Réplica de fuzil também foi recolhida na ação em que os policiais trocaram tiros com oito bandidos" (p.07).

Esse cenário complexo e, por vezes, assustador apresentado no entorno da escola também se reflete no interior da escola. Não por acaso, a escola apresenta um constante fluxo de entrada e saída de alunos. Muitas famílias, tendo a opção de mudarem para um local mais seguro, nem pensam duas vezes. Muitas das vezes sequer avisam à escola que estão de saída ou que já saíram. Em geral ficamos sabendo pelos vizinhos ou parentes que continuam no bairro.

2.3. A comunidade

Para tentar desconstruir a fantasia da "família da margarina"[25] e com o objetivo de tentar identificar algumas das características da comunidade escolar atendida pela nossa escola, ou seja, responder a pergunta: "que tipo de família habita esta escola?", realizei em conjunto com a equipe de direção, uma pesquisa, baseado no Critério de Classificação Econômica Brasil[26] do IBOPE (2000), cujo objetivo foi o de levantar dados geográficos e um breve perfil da família dos alunos e alunas da escola.

---

[25] Termo usado pelo Secretário Geral da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades) do Ministério da Educação, o Prof. Ricardo Henriques, onde ele falava da sua forte impressão de que um dos entraves da efetivação de uma escola pública para todos era justamente o fato de que, não raro, muitos educadores idealizam as famílias (e por conseqüência, os alunos) como se todos fossem oriundos do que chamou da "família da Margarina". Referia-se, ele, àquele comercial de TV de uma conhecida margarina onde uma família, composta por um pai, uma mãe e um casal de filhos, aparece sentada à mesa, prontos para realizar seu delicioso desjejum, numa mesa farta, onde eles (todos brancos, alegres, cabelos penteados, arrumadinhos, limpinhos e sorridentes) são servidos pela mãe, bem cedinho, enquanto conversam e riem uns para os outros.

[26] ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Dados com base no levantamento Sócio Econômico do IBOPE. O CCEB – Critério de Classificação Econômica Brasil enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas. Através de um questionário composto por um levantamento de Posse de itens como TV, geladeira, etc. e do grau de instrução do chefe de família, busca traçar uma divisão, exclusivamente, de classes econômicas. Disponível em www.abep.org

Entendo que os dados obtidos e as informações extraídas desse questionário não são a comunidade. Se assim acreditasse, estaria incorrendo na "ditadura do método", onde analiso a realidade a partir daquilo que o meu método (neste caso, o questionário), é capaz de captar. Tampouco, acredito na impossibilidade de utilização deste instrumento. É preciso saber lidar com os dados e as estatísticas. As cifras apenas indicam, não são a realidade.

No que tange à 'construção' de estatísticas, Demo (2006a), ressalta que "é correta a crítica de que se pode fazer as estatísticas dizerem o que se quer. Não é problema das estatísticas apenas, mas de qualquer interpretação humana, por que a complexidade não linear da semântica assim permite" (p.75).

Esta breve apresentação de dados referentes ao panorama desta comunidade não permite uma formalização lógica, simplificadora e conclusiva da sua realidade. Não passa de uma tímida aproximação, de uma tentativa de captação de alguns aspectos que a comunidade apresenta. Sem querer reduzi-la àquilo que fomos capazes de captar, parece-me válido analisá-la ao menos para pensar os reflexos desse microcosmo complexo (a comunidade) no interior de outro microcosmo, igualmente complexo: a escola.

Não é nossa intenção atribuir, a priori, um juízo de valor acerca dos dados obtidos, mas sim apresentá-los para pura contemplação. Certamente, não descarto a possibilidade de recorrer a esses dados em análises futuras, no entanto, neste momento interessa-nos apenas contribuir com a possibilidade de construção gradual de uma imagem interior (representação mental) por parte do leitor em relação ao contexto da escola investigada. Os resultados são os que seguem:

Tabela 1 – Distribuição das famílias por classes

Classe	**N=249**	**%**	**Renda média familiar em R$ (segundo IBOPE)**
A1	0	-	7.793,00
A2	01	0,4%	4.648,00
B1	03	1,2%	2.804,00
B2	14	5,6%	1.669,00
C	105	42,1%	927,00
D	112	44,9%	424,00
E	14	5,6%	207,00

Pelos dados da tabela 1, pode-se perceber que a quase totalidade (87%) dos alunos atendidos são oriundos de famílias situadas entre as classes C e D. Não há alunos oriundos de

famílias situadas na classe A1 e há um percentual de 5,6% de alunos oriundos de famílias situadas na classe E, ou seja, aqueles que vivem abaixo da linha da pobreza.

Tabela 2 – Onde moram os alunos da E.M. Lúcio de Mendonça

BAIRRO	N=249	%
Anchieta	174	69,8%
(Olinda) Nilópolis	72	28,9%
Ricardo de Albuquerque	02	0,8%
São João de Meriti	01	0,4%

A tabela 2 confirma a suspeita de que nossa escola talvez seja a "mais Nilopolitana" dentre todas as escolas do município do RJ. Muito embora, a grande totalidade dos alunos seja oriunda do próprio bairro, praticamente um terço das crianças atravessam a Ponte Azul diariamente em busca de uma outra opção de ensino público[27].

Tabela 3 – Com quem moram os alunos da E.M. Lúcio de Mendonça

MORA COM...	N = 249	%
Pai e mãe legítimos	134	53,8%
Mãe e outros (tia, tio, avó, padrasto...)	45	18%
Mãe	44	17,7%
Os Avós	12	4,8%
Pai e outros (tia, tio, avós, madrasta...)	04	1,76%
Pais adotivos	03	1,32%
Pai	02	0,88%

Tabela 3a – Situação familiar dos alunos por classe econômica

Moram com...	CLASSES					
	A2	B1	B2	C	D	E
Pai e mãe legítimos	-	1,6%	4,9	51%	40,1%	2,4%
Mãe	-	-	5%	15%	65%	15%
Mãe e outros (tia, tio, avó, padrasto...)	-	-	7,5%	47,5%	40%	5%
Os Avós	-	-	9%	27%	55%	9%
Pai e outros (tia, tio, avós, madrasta...)	-	-	-	100%	-	-
Pais adotivos	33%	-	-	33%	33%	-
Pai	-	-	-	-	100%	-

[27] Curiosamente a Prefeitura Municipal de Nilópolis tem investido pesadamente no slogan "A melhor educação da Baixada". Segundo dados do Instituto Anísio Teixeira, Nilópolis teria sido considerado o município de melhor índice de alfabetização de toda a Baixada Fluminense. Fonte: Jornal O Globo – Caderno Baixada, publicado em 19 de março de 2006.

As tabelas 3 e 3a, apresentam a situação de moradia dos alunos e a distribuição por classe dessa situação de moradia. Percebe-se que 53,8% dos alunos da escola são oriundos de famílias constituídas pela figura paterna e materna, ou seja, moram e são criados pelos seus pais e mães legítimos. Destes alunos que moram com seus pais legítimos, 92,6% estão situados entre as classes C, D e E.

Em seguida, é possível perceber que outros 35,7% dos alunos, ou são oriundos de famílias constituídas somente pela figura materna (17,7%) ou pela figura materna em conjunto com parentes ou padrastos (18%). Aproximadamente 5% dos alunos moram e são criados apenas pelos avós e, finalmente, uma parte mínima dos alunos moram com os pais ou pais e parentes, ou são adotados.

Tabela 4 – Quantidade de filhos(as) por família

Nº de filhos	**N = 243**	**%**
02 filhos	76	31,27%
03 filhos	69	28,39%
04 filhos	31	12,75%
01 filho	27	11,11%
05 filhos	16	6,58%
06 filhos	16	6,58%
08 filhos ou mais	08	3,29%

Tabela 4a – Quantidade de filhos(as) X classe econômica

Nº de filhos	**CLASSES**						
	A1	**A2**	**B1**	**B2**	**C**	**D**	**E**
01 filho	-	-	-	-	42%	58%	-
02 filhos	-	-	1,6%	6%	54%	34%	4,4%
03 filhos	-	-	1,5%	3%	46%	42,5 %	7%
04 filhos	-	3%	-	13%	16%	58%	10%
05 filhos	-	-	-	13%	47%	40%	-
06 filhos	-	-	-	7%	43%	50%	-
08 filhos ou mais	-	-	-	-	-	88%	12%

As tabelas 4 e 4a, apresentam o quantitativo de filhos por família e a distribuição desses quantitativos pelas classes econômicas, respectivamente. Mais da metade das famílias, 59,9%, possuem 2 ou 3 filhos e estão concentradas entre as classes C e D. Em seguida aparecem as famílias que possuem 4 filhos. Há uma forte predominância de famílias situadas na classe D (58%). Curiosamente, as famílias que possuem apenas um filho estão

também concentradas na área que abrange as classes C e D. É preciso lembrar que, conforme visto na tabela 1, 88% dos alunos da escola são oriundos dessas duas classes, portanto isto ajuda a entender porque essas famílias situadas nessas classes apresentem predominâncias em todos os níveis. Outro ponto que chamou a atenção foi o fato de somente as famílias situadas nas classes D ou E possuírem oito ou mais filhos.

Tabela 5 – Grau de instrução do chefe da família (N=249)

Escolaridade	**N = 249**	**%**
Analfabeto / Primário incompleto		29,68%
Primário completo / Ginasial incompleto		21,00%
Ginasial completo / Colegial incompleto		27,39%
Colegial completo / Superior incompleto		16,89%
Superior completo		5,02%

Tabela 5a – Grau de escolaridade por classe econômica

Escolaridade	**CLASSES**					
	A2	**B1**	**B2**	**C**	**D**	**E**
Analfabeto / Primário incompleto	-	-	1,5%	21,5%	61%	16%
Primário completo / Ginasial incompleto	-	-	-	43%	54%	3%
Ginasial completo / Colegial incompleto	-	-	5%	58%	35%	2%
Colegial completo / Superior incompleto	-	5,4%	13,5%	56,7%	24,4%	-
Superior completo	9%	-	27%	45%	18%	-

As tabelas 5 e 5a, apresentam a situação de escolaridade[28] dos chefes de família e suas respectivas distribuições dentro das classes econômicas. A maioria dos chefes de família (29,68%) é analfabeta ou cursou apenas as quatro séries iniciais do ensino fundamental (primário incompleto). A classe D foi a que apresentou maior número de chefes de famílias nesta situação, seguida pelas classes C e E. Em seguida aparece uma concentração de 27,39% de chefes de família tendo cursado o ensino fundamental (ginasial completo) ou com o ensino médio incompleto (colegial incompleto). Dessa vez é a classe C que apresenta o maior número de chefes de família nesse nível de escolaridade, seguido de perto pela classe D e, de longe, pela B2.

Com um total de 21%, aparecem em terceiro plano os chefes de família que cursaram todo o primeiro segmento do fundamental (primário completo) ou parte do segundo segmento

[28] Em 1971, a Lei 5692 alterou a nomenclatura dos níveis de ensino (1º e 2º graus). Em 1996, a lei 9394 tornou a alterá-lo (ensino fundamental e ensino médio). Mantenho a nomenclatura utilizada no instrumento do IBOPE, sobretudo pelo fato de perceber que as pessoas entrevistadas sentiam-se familiarizadas com esses termos.

do fundamental (ginasial incompleto). Para esse nível de escolaridade, volta a haver uma predominância dos chefes de famílias situados na classe D, seguido de perto pela classe C.

Apenas 5% dos chefes de família cursaram o ensino superior. Para esse grau de escolaridade já passa a prevalecer a classe C e a B2. Chamou-me a atenção o fato de que os chefes de famílias situados na classe E, jamais conseguiram concluir o ensino médio, e mesmo assim um percentual muito baixo chegou até lá.

Para além de conclusões, buscamos aqui apenas a contemplação de diversos aspectos desta comunidade, a partir do exercício da análise, da observação das partes para tentar entender o todo e vice-versa. Se as cifras são questionáveis, a interpretação delas é ainda mais. Neste sentido, “devo aceitar que minha interpretação é uma entre outras possíveis. ‘Vale o quanto pesa’, a saber, vale por sua argumentação, base teórica etc” (Demo, 2006, p.81).

3. POR DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E ACONTECIMENTOS.

"A experiência e o saber que dela deriva
são o que nos permite apropriar-nos
de nossa própria vida"
Jorge Larrosa

"Você deve acreditar nos seus sentidos,
eles não lhe mostrarão nada falso
se a sua inteligência se mantiver acordada"
Johann W. von Goethe

Assumo aqui a proposta de Larrosa (2002), que sugere que exploremos a possibilidade de "pensar a educação a partir do par experiência/sentido". Percebi nessa idéia a possibilidade de travarmos um interessante diálogo entre o conceito de experiência em Larrosa e Goethe, mediatizados por Steiner. Na leitura que fiz, percebi que há uma partilha de visões bastante similares e mesmo complementares, com rara divergência que, por isso, permite ao pesquisador do cotidiano aproximar-se do fenômeno pesquisado nem como um todo poderoso preenchido de inabaláveis certezas, nem como um sujeito totalmente fragilizado, destituído de qualquer possibilidade da (eterna) busca de certezas (ainda que sempre provisórias).

Para Sampaio (2003, p.85), "a pesquisa no cotidiano nos coloca à deriva, sem um caminho traçado previamente, o que não significa, porém, caminhar sem rumo". É disso que se trata esse nosso caminhar. Sei bem que "nem sempre as opções escolhidas são as melhores" (idem). Assumo o risco da caminhada.

Para Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Penso que Steiner (2004) concordaria com esta idéia, uma vez que nos mostra que a experiência em Goethe ocorre justamente na observação e na percepção, ou seja, naquilo que nossos sentidos podem captar. Percebe-se em ambos o impulso de tomar, como sugere Garcia (2003), a prática como critério de verdade buscando na boa teoria melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual nos deparamos (p.12).

Em suas notas, Larrosa (2002, p.24) distingue experiência de informação e, de maneira brilhante, vai além alertando-nos que a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho. Larrosa não deixa isso explícito, mas na leitura que fiz, é quase como se dissesse que há algo na experiência que é objetivo. Ele diz: "é enquanto sujeitos ultra-informados, transbordantes de opinião e superestimulados, cheios de

vontade e hiperativos que nada nos acontece”(idem). A meu ver, Larrosa deixa subentendido que haveria uma distinção entre aquilo que é próprio da experiência e aquilo que é subjetivo e que nos impede de captá-la.

Curiosamente, era assim que Goethe percebia: para ele, toda ciência era subjetiva, pois quem pensa é o sujeito e não o objeto. No entanto, Goethe percebia que havia algo de objetivo na experiência. Para ele há algo de exato no fenômeno que pode ser captado, replicado, reproduzido. Quando o sujeito nos fala (ou seja, opina, informa) daquilo que ele percebe na experiência, isso sim é subjetivo.

Goethe dizia: “não procurar nada por detrás do fenômeno, são eles mesmos a teoria”. Para ele, o desafio não seria explicar a realidade, pois quando agente explica já perdemos a realidade. Para o Goetheanismo não existem hipóteses, pois as hipóteses são pré-conceitos. Trata-se, portanto, de perceber. Perceber até sentir. Sentir até saber de cór (de coração). Já Larrosa (2002) concede: “seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (p.24). E complementa dizendo que “trata-se de uma passividade feita de paixão, e padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (idem).

A essa atitude que Larrosa salienta, Steiner (2004) complementa lembrando-nos que “o método de Goethe é baseado na experiência”, mas que esta (ou o fenômeno) não se revela de qualquer forma. É preciso fazer por onde, encontrar uma estratégia, seduzir, cativar, envolver-se (e ainda assim não garante que o processo vai se dar!). Se eu não observo o que o outro (fenômeno) me mostra, não há possibilidade de diálogo. Não há contato, não há conhecimento. Mas como entrar em contato com o outro (fenômeno) para conhecê-lo como genuíno outro (fenômeno)?

Larrosa (2002), apresenta as seguintes condições para criarmos a possibilidade de que a experiência nos aconteça,

> “requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (p.24).

Consciente ou não, o que Larrosa nos propõe é justamente o que Steiner em 1886 cunhou como exercício preliminar do Goetheanismo ou, método científico de Goethe, que requer três atitudes, consideradas como pré-condições para o aprofundamento neste método: a capacidade de admiração, não adotar preconceitos e a calma interior.

Para Goethe, só enxergamos aquilo que conhecemos. E só conhecemos aquilo que amamos. Portanto, para ele, o caminho do conhecimento é um caminho amoroso, onde a primeira atitude – a capacidade de admiração – funciona como uma porta de entrada. Segundo Ghelman (2002), o excesso de crítica pode fechar essa porta de entrada. Larrosa deixa claro que esse excesso de opiniões impede a experiência.

A segunda atitude é não adotar preconceitos. Para Goethe, a "teoria ganha uma vida própria. Só vemos a teoria nos fatos". Deveríamos, do ponto de vista da ciência, possuir uma mente aberta. Apenas verificar os fatos e, só então, com o tempo, elaborar hipóteses e concluir se é falso ou verdade. Essa postura isenta é condizente com o verdadeiro cético, indivíduo que não acredita nem desacredita, a priori. Lamentavelmente, muitos pesquisadores que se intitulam "céticos" são tão preconceituosos que poderiam ser denominados de "anti-sépticos", verdadeiros 'detergentes ambulantes' (Ghelman, 2002). Essa atitude está em total sintonia com o que Garcia (2003) propõe ao falar do método no campo do cotidiano: "não se poderia esperar que alguém pudesse compreender os estudos do cotidiano se, ao olhar para o cotidiano, carregasse tantos preconceitos que lhe impediriam de ver"(p.11).

A terceira atitude, a calma interior, é aquele estado de silêncio que permite que o mundo externo seja escutado interiormente. A ansiedade da vida moderna deve ser superada para se alcançar esse estado. Para Goethe, um fenômeno bem observado e vivenciado alcança a 'verdade'.

Ao tentar definir o sujeito da experiência como sujeito passional, Larrosa (2002) nos instiga a refletir que "isso não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação (...) o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana" (p.26). Essas palavras estão de acordo com o pensamento de Steiner, para quem, 'Ciência, é pensar claro a respeito de'. É questionar, é nunca aceitar passivamente. Portanto, a atitude pesquisadora de calar nossa voz interior para permitir que o fenômeno fale dentro de nós, em hipótese alguma nos anula ou poderia ser considerada menos científica ou anticientífica.

A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (para Larrosa) ou da essência das coisas (para Goethe e Steiner). Aqui percebo

uma certa dissonância entre o pensamento desses autores. Ao meu ver não são excludentes, mas há uma ênfase diferente dada ao 'sentido da experiência'.

Se para Larrosa, o sentido ou o 'sem-sentido' do que nos acontece tem um caráter pessoal, subjetivo, individual, não podendo ser apreendido mesmo se duas pessoas fizerem parte da mesma experiência, para Goethe, muito embora a nossa subjetividade interfira na experiência, há algo de objetivo capaz de ser apreendido por aquele que se dispuser a deixar o fenômeno falar dentro de si. A rigor, Larrosa não contraria Goethe, apenas esse último vai adiante e aponta para o que nos une, já Larrosa pára no ponto que, supostamente, nos afasta, nos difere.

Para Larrosa, a experiência de, por exemplo, pisar num caco de vidro e ferir-se, não poderia ser transmitida ou aprendida por outrem a menos que fosse de algum modo revivida e tornada própria por este. Nesse sentido, Larrosa pára na experiência, como se o mundo se reduzisse às nossas sensações. Por isso faz questão de evitar a confusão entre experiência e experimento. Penso que Goethe até concordaria que essa experiência é realmente subjetiva, mas defende que através do nosso pensamento somos capazes de captar a essência do experimento (fenômeno) ocorrido quando alguém pisou no caco de vidro e feriu-se. É daí que surge o consenso. Para Goethe, há também objetividade na experiência. É justamente isso que possibilita replicá-la. Daí segue o fato de ninguém necessitar ter a experiência de pisar no caco de vidro para ter consciência do que lhe aconteceria. O pensamento (objetivo) que advém da experiência (subjetiva), nos coloca em contato com a essência do experimento (fenômeno).

Larrosa defende que "a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida" (2002, p.28). Para Steiner (2004), isso ocorre justamente porque a experiência não se resume apenas à percepção e sensação. Como o pensamento complementa a experiência, colocando-nos em contato com a essência do objeto (fenômeno), a incerteza é reduzida.

O que minha experiência de diretor, interventor, pesquisador e homem (poliopressão?) trouxe, foi o sentimento muito forte da dificuldade de evitar o erro e a ilusão nas idéias e crenças. Aprendi com Morin (1997) que não existe meio infalível de evitar o erro, muito embora, existam métodos de proteção, detecção e luta contra o erro. "Devemos sempre diagnosticar o real para não nos enganarmos. Daí a importância, para o diagnóstico, do conhecimento complexo"(p.249).

Nos acontecimentos que destaco, a seguir, quis associar minha experiência à esperança, mas reconheço que muitas vezes promovo um diálogo com a desesperança. Quis

ser fiel à veracidade dos fatos, mas reconheço que são apenas a verdade de quem narra. Quis tratar do complexo, do que está tecido junto, mas posso ter esgarçado o tecido pensando apenas simplificadamente. Quis aprofundar até a raiz, mas posso não ter passado de um "homem alienado" (Freire, 1979) que, inseguro e frustrado, viu as coisas mais na superfície que em seu interior. Enfim, ao descobrir que toda história do passado sofre retroação das experiências do presente, descobri que não sou um observador puro. Tanto posso iluminar, quanto ocultar e obscurecer tais experiências. Se ao falar da minha experiência, não fui capaz de evitar os excessos e riscos de um subjetivismo excessivo, espero ter sido capaz de permitir que se encontre e se faça algo com o que nela exista de objetivo.

Faço aqui um esforço de "auto-ética" que descobri em Morin (1997), que "me exige não camuflar minha subjetividade em meus textos, não me apresentar como proprietário da verdade objetiva, mas de me deixar ver ao leitor, inclusive em minhas fraquezas e pequenezas, correndo o risco de dar a meus adversários motivos para me ridicularizar"(p.83).

3.1. Histórias do passado recente.

No final de 2005, a EMLM, como todas as demais escolas da rede, passou pelo processo de consulta comunitária para a escolha dos novos diretores. A meu ver, a trajetória deste processo sucessório traz consigo fatos importantes que nos servem de apoio para a construção de uma imagem global do contexto escolar.

Consta nos registros da Ata do Conselho Escola Comunidade que o primeiro momento do processo sucessório, conforme a Resolução vigente, é aberto para todos aqueles professores ou especialistas que preencham o requisito de tempo de serviço e possuem o curso de Administração Escolar. Nesta fase do processo, houve a inscrição de uma chapa candidata, composta por dois docentes da unidade escolar. Esta chapa não atendeu aos critérios constantes na Resolução da SME/RJ e teve sua candidatura reprovada na avaliação dos membros da 6ª Coordenadoria Regional de Educação sendo, portanto, impedida de participar do processo sucessório.

No segundo momento deste processo, onde se exclui a necessidade do curso de administração escolar, foi apresentada apenas uma candidatura, cuja chapa foi composta pelas professoras que até então dirigiam a escola. Não havendo outras chapas candidatas, o processo sucessório desta escola foi levado a um referendo entre "SIM" ou "NÃO".

Votar "SIM" significaria aprovar a candidatura da única chapa, ou seja, das professoras que já dirigiam a escola por cinco anos. Votar "NÃO" significaria não legitimar a chapa apresentada e, conseqüentemente, abrir possibilidades para o surgimento de nova chapa

(com outros participantes) ou de uma decisão que, conforme a Resolução, fica a cargo da Coordenadora de Educação da região.

Através da Ata do CEC da escola, foi possível obter as seguintes informações acerca deste processo: A urna "A", que continha os votos dos professores e funcionários, possuía um universo de 49 votantes, sendo 36 professores e 13 funcionários. Compareceram à consulta 44 profissionais. A urna "B", que continha os votos dos alunos e responsáveis, possuía um universo de 993 votantes, sendo 373 alunos e 620 responsáveis. Compareceram à consulta 527 pessoas. Em ambas as urnas reuniram-se o quantitativo mínimo de presença exigido pela portaria para validar a consulta à comunidade. A chapa única obteve a seguinte votação:

	URNA "A" Professores e funcionários		**URNA "B"** Responsáveis e alunos	
	SIM	***NÃO***	***SIM***	***NÃO***
Chapa Única	22	22	218	309

Com o empate da urna "A", a decisão do referendo ficou por conta da urna "B". Com 91 votos de diferença, venceu a opção "NÃO". Este resultado não referendou a chapa única formada pelas, então, diretoras da escola.

A portaria E/AIE Nº 26 de Outubro de 2005 que dispõe sobre o processo sucessório, reserva uma última possibilidade para que as escolas que não constituíram chapas no primeiro ou no segundo momento do processo de consulta comunitária, possam tentá-la num terceiro momento. Consta nos 'autos', que ao serem consultados, no dia 30 de novembro de 2005, em ambos os turnos, nenhum dos professores da unidade escolar manifestou o interesse em assumir a direção da EMLM, fato este que entregou o destino da escola nas mãos da Coordenadoria de Educação da região.

Desejoso em retornar à minha coordenadoria de origem, tanto por questões pessoais, quanto pela proximidade da minha residência e, ainda, bastante contente com o muito do que aprendi do pouco que estive na direção do CIEP Nação Rubro Negra, recebi o convite para dirigir uma das quatro escolas da 6ª Coordenadoria Regional de Educação que ao final do processo sucessório permaneciam sem diretores eleitos.

Conforme discuti no capítulo 2, a experiência que obtive tanto nos conselhos e comissão de professores, quanto à frente do CIEP, ajudou-me a des/re/construir algumas crenças com relação à educação da democracia e da democracia da educação. Sou teimoso e não desisto nunca! Creio que existem certas coisas na vida pelas quais valem muito à pena, insistir, persistir, morrer por isso, se assim for preciso. Acho que essa é uma delas. Acredito,

cada vez mais, na possibilidade de construção de uma escola pública de qualidade, apesar dos pesares!

Decidi aceitar o convite e fiz a opção por aquela que, dentre as quatro escolas, parecia, aos olhos da CRE, ter o pior perfil, o perfil mais complicado, difícil[29].

Quanto a essa questão de optar pelo mais difícil só pude crer que talvez tenha a ver com minha trajetória no esporte. É somente desta forma, e neste caso agradeço aos encontros de orientação coletiva[30], sobretudo à professora Maria Elena Viana de Souza, que consegui explicar o porquê de, profissionalmente, buscar sempre as escolas mais complicadas, desafiadoras e, no caso desta pesquisa, focalizar os alunos mais desfavorecidos, os "patinhos feios" da escola.

Sempre acho que é possível transformar os aparentes limites em desafios. Acredito no potencial humano e rechaço a idéia de que uma escola ou mesmo uma criança tida como complicada ou difícil, esteja condenada a permanecer desta forma, *ad eternun*.

Em dezembro deste mesmo ano (2005), fui apresentado ao CEC da escola em uma reunião realizada no auditório da 6ª Coordenadoria Regional de Educação. Aos três de janeiro do ano de dois mil e seis, assumi a direção da EMLM.

3.2. A Escola

A EMLM foi inaugurada em 1952, porém, no ano de 1988 o Rio de Janeiro sofreu uma grande enchente e a escola foi bastante afetada e teve de ser destruída. A escola foi reinaugurada em 03 de setembro do ano de 1992.

Possui um prédio com térreo (área interna e externa) e mais dois andares superiores. O espaço interno do térreo apresenta uma ampla área ociosa. São dois pátios cobertos e dois vestiários para as aulas de educação física na parte interna e uma quadra sem cobertura na parte externa. Ainda na parte externa, existem três árvores, cinco bancos de cimento e um bom espaço livre coberto com pó de pedra, que as crianças utilizam na hora do recreio. Devido ao risco de inundações, todo o restante da escola foi distribuído e planejado para funcionar nos dois andares superiores.

Ao ingressar no primeiro pátio coberto, subindo dois lances de rampa, chega-se ao primeiro andar, onde de um lado do prédio se encontram a secretaria da escola e a sala da

---

[29] Vide nota 5

[30] Os encontros de orientação coletiva são realizados quinzenalmente por um grupo de três professoras do programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO e seus orientandos, com a finalidade de compartilhar olhares, saberes e experiências que apóiam, orientam (e iluminam!) a desafiante tarefa de elaboração individual de um trabalho acadêmico.

direção, a sala dos professores, uma sala de leitura (dentro desta, o almoxarifado!), uma sala de aula e uma sala de recursos[31]. Há também dois pequenos banheiros que são utilizados pelas crianças do jardim de infância e outro pelos professores e funcionários. Do outro lado do prédio, neste mesmo andar, estão os banheiros dos alunos, o refeitório, cozinha, despensa e uma sala de aula. Subindo dois lances de escadas, chegaremos ao último andar, onde se distribuem quatorze salas de aula.

Curiosamente, neste andar que concentra noventa por cento dos alunos da escola, não existe banheiro, tampouco havia bebedouros. Conforme dissemos anteriormente, os banheiros encontram-se no primeiro andar e os bebedouros foram construídos dentro do refeitório. Ouve-se de alguns professores mais antigos a queixa de que a escola foi construída para não dar certo.

A escola funciona em dois turnos, no ano de 2006, atendia 29 turmas, sendo seis de educação infantil, cinco turmas do período inicial do 1º ciclo de formação[32], quatro turmas do período intermediário, três turmas do período final, três classes de progressão, quatro turmas de 3ª série e três turmas de 4ª série.

Neste ano de 2007, atende, aproximadamente, uma população de oitocentos e vinte alunos. Possui uma sala de recursos que atende oitos alunos integrados[33], um quadro de quarenta e nove funcionários, dos quais três serventes, quatro merendeiras, um auxiliar administrativo, quatro funcionários readaptados, quatro professores compondo a equipe de direção (diretor, diretora-adjunta, coordenadora pedagógica e profª de sala de leitura) e trinta e três professores regentes.

O horário de entrada e de saída dos alunos é uma das rotinas escolares que causam, vez por outra, grandes complicações e transtornos. Na frente da escola, em frente ao Rio Pavuna, existem dois portões sociais. A periculosidade da região obriga que a escola mantenha um deles absolutamente inutilizado, ou seja, sempre fechado, devido à proximidade que este têm com a 'zona de perigo'[34]. O outro portão passou, então, a ser o principal acesso de entrada para a escola. Por reivindicação dos responsáveis, este portão precisa ficar sempre

---

[31] Sala de aula adaptada para atender os alunos portadores de necessidades educativas especiais. O atendimento é feito por uma professora da rede especializada em educação especial, que atende os alunos individualmente ou em pequenos grupos.

[32] No ano de 2001, o município do RJ implementou a proposta de trabalhos por ciclos de formação. O primeiro ciclo, prevê 600 dias letivos, é composto por um período inicial (6 anos), um período intermediário (7 anos) e um período final (8 anos).

[33] Alunos portadores de necessidade educativas especiais, avaliados pelo Instituto Helena Antipoff, e que apresentam condições de serem integrados no ensino regular.

[34] A cerca de cento e cinqüenta metros deste portão, segundo os moradores e funcionários da escola, há uma 'boca de fumo', daí as freqüentes incursões policiais e, não raro, os tiroteios.

aberto para que em caso de emergência (tiroteio!) os pais possam abrigar-se no interior da escola. Alguns pais preferem entrar pelo portão da garagem, que fica de frente para uma rua lateral que, para muitos, é mais tranqüila. Por isso, a escola também mantém o portão da garagem aberto para os que preferem transitar por ali.

Seja entrando pelo portão da garagem, seja pelo portão social em frente ao Rio Pavuna, o responsável que ingressa na escola para levar ou buscar seu filho, precisará aguardar em frente a um segundo portão que está situado entre o pátio externo e o pátio coberto. O trânsito de entrada e saída dos alunos se dá por uma rampa estreita de aproximadamente dois metros de largura protegida por este portão de ferro que limita a área de acesso dos pais ao pátio coberto onde as crianças entram em forma para subirem ou aguardam seus responsáveis para irem embora. Por este segundo portão somente devem passar os professores, funcionários e alunos.

A Escola possui histórias de responsáveis que 'invadiram' a escola e agrediram professores e, por essas e outras razões, instituiu-se que os pais não deveriam ultrapassar este segundo portão até que todas as turmas já tivessem subido para suas salas, a menos que fossem solicitados pela direção ou pelo professor.

Por mais organizada que seja, diz-se que já se tentou de tudo: os pequenos descerem quinze minutos antes, os alunos maiores saírem pelos fundos, os pais não subirem na rampa,... A cada nova idéia tem-se a 'certeza' de que agora vai dar certo, mas quando vem a realidade, percebe-se que a complexidade do cotidiano de uma escola nos reserva sempre uma surpresa, algo inesperado que jamais poderíamos contar. Enfim, a aglomeração de pessoas num pequeno espaço e o fluxo intenso de pessoas numa passagem restrita é apenas um dos pequenos transtornos que são vividos cotidianamente nesta escola.

A hora do almoço, outra rotina essencial de uma escola, revela as fragilidades dessa estrutura física que, para alguns professores, "foi construída para dar errado". A cozinha e o refeitório estão situados no primeiro andar da escola. As turmas enfileiram-se, uma atrás da outra, ao longo do corredor. A pouco menos de três metros da entrada do refeitório estão as portas do banheiro masculino e do banheiro feminino. Portanto, recapitulando: estando eu, em forma, de frente para a porta do refeitório, tenho à minha direita à parede em que me escoro aguardando o arrastar da fila até que chegue a minha vez de 'matar minha fome'. Tenho ainda, à minha esquerda, as portas do banheiro masculino e do feminino, cuja tentação de sair da fila e dar um pulinho no banheiro – ainda que seja só para fugir da monotonia da fila que não anda - é enorme! Adicionemos a isso o fato de que as turmas que estão saindo do

refeitório, ao tomarem a direita do corredor, passam justamente em frente à entrada dos banheiros. Os choques, tropeços e esbarrões são inevitáveis.

Mas a fila era só o começo. Adentrando o refeitório, é possível perceber que o sofrimento não acabou. À direita, temos duas janelas. Na primeira janela, estão sendo servidos o almoço e a fruta da sobremesa. Na outra janela, mais adiante, devo colocar o prato ao final do almoço, pois dali meu prato será recolhido pela merendeira e lavado no tanque que fica próximo a essa janela, não mais no refeitório e sim na parte interna da cozinha. Ocorre que, quando pego meu prato para ir comer, dirijo-me à minha esquerda para sentar-me numa das mesas. Já meu amigo, que acabou de comer, para entregar o prato no local instituído deve dirigir-se ao sentido oposto daquele em que me encontro indo. Os choques, tropeços e esbarrões são inevitáveis. O refeitório, ao término de um turno, não raro, lembra uma praça de guerra. É casca de banana, feijão, frango, arroz para todos os lados.

É importante lembrar que, no segundo andar do prédio, onde temos treze salas de aula, não há banheiros ou bebedouros. Portanto, os alunos que já almoçaram ou mesmo os que ainda não almoçaram, caso necessitem ir ao banheiro deverão descer ao primeiro andar e se dirigir a este mesmo banheiro onde de um lado estão enfileirados os alunos que irão almoçar e do outro lado (em frente à porta dos banheiros!) estão transitando os alunos que já terminaram de almoçar.

Acreditem ou não, devo encerrar esta primeira parte dizendo que o único bebedouro que há no primeiro andar, foi construído dentro do refeitório! Sim, este mesmo refeitório situado a três metros dos banheiros masculino e feminino, onde no corredor, alunos aguardam (à sua direita!) para almoçar, alunos saem (à sua direita!) após ter almoçado, alunos vão ao banheiro, alunos saem do banheiro e agora... alunos entram e saem para beberem água.

No último resultado do Prova Brasil, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a escola obteve os seguintes resultados:

	EMLM	Município	Estado	Brasil
Aprovação	92,6	90,8	82,3	84,4
Reprovação	2,8	7,3	13,8	11,2
Abandono	4,6	1,9	3,9	4,4
Distorção idade-série	21,8	22,5	35,9	27
Docentes com curso superior	40	63,8	46,1	56,8

O índice de aprovação (92,6%) é superior às médias municipal, estadual e nacional. O índice de reprovação (2,8%) é bem inferior às médias municipal, estadual e nacional. Seu

índice de abandono (4,6%) é superior às médias municipal, estadual e nacional. A distorção idade-série, embora alta (21,8%) ainda é menor que às médias municipal, estadual e nacional. Quanto ao número de docentes com curso superior, a EMLM, possui 40% de professores graduados, um índice bem inferior às médias municipal (63,8%), estadual (46,1%) e nacional (56,8%).

No desempenho em Língua Portuguesa, os alunos e alunas da EMLM obtiveram a média de 190,16 numa escala que vai de 0 a <350. Este resultado é superior às médias municipal (182,93) e nacional (172,91) e inferior à média estadual (192,36). No desempenho em Matemática, os alunos e alunas da EMLM obtiveram média 193,51 numa escala que vai de 0 a <375. Este resultado é superior às médias municipal (189,63) e nacional (179,98) e inferior à média estadual (197,07).

Até aqui, procurei dar ênfase a apresentação de dois âmbitos da escola: o físico, estrutural e o dos aspectos relacionados ao funcionamento e alguns dos principais procedimentos. Os resultados do "Prova Brasil" muito embora possam (e devam!) ser questionados, são igualmente independentes da minha opinião. Comecei por aqui pelo fato de que estes âmbitos possuem um aspecto mais objetivo, mais sensorial e que, por isso, seriam facilmente percebidos e observados por qualquer cidadão que desejasse vir até a escola para nos fazer uma visita ou entrar no sítio do INEP para verificar o resultado da escola. Que a escola tem 16 salas, que possui 4 portões, que as crianças formam uma fila em tal espaço, que as menores almoçam antes das maiores, etc... são dados puramente objetivos que poderiam ser observados e reconhecidos por qualquer pessoa. Não quero dizer que tais aspectos, rotineiros, não sejam passíveis de serem questionados, observados e pesquisados, aliás, como diria Pais (2003) um dos desafios da pesquisa do cotidiano é perceber "o que se passa quando nada se passa" (p.28).

O que pretendo dizer é que quando busco descrever os aspectos físicos e funcionais da escola, isso se torna menos difícil e de caráter menos subjetivo e, portanto, menos duvidoso. Nesse sentido restrito, meus relatos tendem a tornar-se mais esclarecedores do que sombrios, pois ajudam o outro a construir, imaginar, criar a noção de uma realidade que até então ele desconhecia. Conforme vimos em Larrosa (2002) e em Steiner (2004), na tentativa de ter a experiência, é preciso calar inicialmente nossas informações, opiniões e julgamentos e deixar que os nossos sentidos tragam essa experiência para dentro de nós.

De tudo o que procurei narrar e daquilo que vivencio cotidianamente, salta aos olhos o absurdo da arquitetura e da engenharia desta escola que, aliás, não é a única neste modelo. No

Departamento Geral de Infra-estrutura da SME/RJ descobri que chamam este modelo de escola do “tipo caixote”. Há também, pasmem!, o modelo “caixotinho”.

Quando será que os engenheiros e arquitetos irão nos consultar antes de planejarem um modelo de escola que seja útil, belo e agradável para os que dela se utilizam diariamente? Será que os filhos desses senhores tiveram o (des)prazer de estudar numa escola do tipo ‘caixote’? E os filhos daqueles que autorizaram a execução do projeto? Onde estudaram? Numa escola tipo caixotinho? Tenho lá minhas dúvidas...

Felizmente, sempre há algo que se possa fazer para ao menos minimizar o problema. Por isso, na primeira verba que recebemos, cuja destinação permitia a aquisição de bens permanentes, compramos um bebedouro conjugado e instalamos no 2º andar onde temos 13 salas de aula. Fico pensando nos fatores que levaram a escola a passar 14 anos vivenciando essa agonia traduzida na crítica de alguns professores: “foi construída para dar errado”, mas que, carente de autocrítica, não se percebe como reprodutora, alienada.

Freire (1979, p.35) nos alerta para o fato de que

> um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva. (...) Como o pensar alienado não é autêntico, também não se traduz numa ação concreta.

Quero deixar claro que a aquisição do bebedouro conjugado não foi a panacéia. Muito pelo contrário. Resolveu alguns problemas, mas criou novos problemas. Quem limpa a água que escorre pelo chão? Quem dá um jeito no jato d’água que está fraquinho, fraquinho? Quem viu o autor da primeira depredação? São as multiplicidades do cotidiano...

Quanto aos procedimentos internos, observo que alguns são, de fato, conseqüência direta do entorno violento e perigoso, outros da arquitetura da escola, mas penso que seria ingênuo não admitir que por vezes criamos os nossos próprios ‘demônios’. Se não há possibilidades de mudar a curto prazo, nem a violência local, nem a estrutura física da escola, parece-me que precisamos nos abrir ao diálogo para encontrar formas de bem viver, apesar dos pesares.

Se a hora da merenda tende a ser um ‘inferno’ precisamos ser vigilantes. Se a hora da saída é um caos, é preciso lembrar que do caos surge a ordem. É atuando e refletindo, sobretudo dialogando com amor (como queria Paulo Freire), que seremos capazes de promover a mudança da estrutura.

> A percepção ingênua da realidade, da qual resultava uma postura fatalista – condicionada pela própria realidade -, cede seu lugar a uma percepção capaz de se ver. E se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma

> realidade que lhe parecia "em si" inexorável, é capaz de objetivá-la, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora desta mesma realidade. O fatalismo diante da realidade, característico da percepção distorcida, cede seu lugar á esperança. Uma esperança crítica que move os homens para transformação (Freire, 1979, p.51).

Certamente, haveria muito mais a ser dito a respeito da escola nos seus aspectos físicos e seus fluxos internos. Descobri, estarrecido, que no ano de 2005 a escola suprimiu a atividade de recreio para os alunos. Aquele tempo/espaço do brincar, relaxar, conversar, criar, conviver, aprender... foi suprimido sob o argumento de que no caso de um tiroteio alguma criança poderia ser baleada no pátio.

Dá para imaginar o que é uma escola com cerca de 800 crianças, dos 04 aos 16 anos 'aprisionadas' por quatro horas e meia, dentro da sala de aula ou, quando muito, espremidas no corredor, sob o argumento de risco de bala perdida?

Para evitar excessos e o risco de advogar em causa própria, lembro que farei preferencialmente a opção de partir para os fatos concretos. Insisto no que aprendi no senso comum: contra fatos não há argumentos.

Comparemos a imagem da esquerda, registrada em Janeiro de 2006, com a da direita, retirada em Janeiro de 2007, exatamente um ano após minha assunção do cargo de diretor da escola.

Sim, somente após 14 anos de existência, a escola foi pintada externamente. Um desejo antigo de grande parte da comunidade externa e interna, mas que infelizmente não se realizara até então. Qual o segredo? Conchavo político? Apadrinhamento da CRE? O velho truque do Photo Shop?

Eis aqui uma situação embaraçosa. Ao responder esta questão corro o risco de parecer advogar em causa própria e, conseqüentemente, em prol do sistema que tantos criticam, inclusive eu mesmo. Mas se é para substituir por uma concepção complexa a concepção simplista reinante, temos também de reconhecer que não é só miséria. É preciso fugir dessa

cômoda e, muitas vezes, irresponsável posição de culpabilizar o sistema como se este fosse o único responsável pelas mazelas em que vivemos.

Precisamos associar as noções de crise, evolução, revolução e regressão, entendendo que co-existem num mesmo espaço/tempo. Morin (1986) nos alerta para o fato de que vivemos tudo isso ao mesmo tempo e que a causa de nossas incertezas é justamente não saber qual desses termos será finalmente o decisivo (p.329). Por isso, respondo ao 'mistério da pintura da escola' com um convite a olharem o Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro do dia 07 de dezembro de 2006, na seção da SME, onde poderão constatar que somente neste mês foi aprovada a última prestação de contas da gestão anterior que se encerrou em dezembro de 2005.

Reclamamos de que as verbas públicas destinadas à educação são poucas. Também acho que são poucas. Mas penso que não será demonstrando inabilidade na utilização e no gerenciamento deste pouco, que resolveremos a questão. Pintamos a escola com as verbas da própria escola. Não houve mágica, mas sim planejamento estratégico e gerenciamento adequado da verba pública. Em geral, a oposição põe o foco no que é crise e regressão. Já a situação defende com unhas e dentes suas revoluções e evoluções. Acredito que se formos capazes de pensar complexamente, teremos maior possibilidade de fugir das polarizações e, em se encontrando este equilíbrio delicado, conseguir promover as mudanças que precisam acontecer.

Houve, há (e haverá) crises, revoluções, regressões e evoluções tanto na minha, na anterior, na sua, quanto (provavelmente) nas futuras gestões desta e de qualquer escola. Penso que o problema está no insistente desequilíbrio para os pólos mais negativos (crises e regressões). Assim como dei conta de um problema antigo, a pintura do prédio, ainda não consegui resolver tantos outros como a evasão escolar, a diminuição da participação dos responsáveis na vida escolar, as questões do fracasso escolar etc. Penso que sempre haverão problemas a serem enfrentados, entretanto, não deveríamos permitir que eles se perpetuassem por tanto tempo.

Inspirado no modo de pensar Goethiano, iniciei pelos aspectos mais físicos e estruturais não por crer que se pode ir dos mais simples para o mais complexo, mas por entender que aquilo que começa no aspecto físico tem implicações nos modos de agir, de pensar, nos sentimentos e nas relações sociais que se travam no interior da escola. Não dá pra negar que a cor da escola, o bebedouro, a copiadora, o portão eletrônico, o horário de saída, de merenda são aspectos concretos, objetivos e que, por isso, são mais facilmente observáveis

por qualquer um que nos faça uma visita, mas eles também traduzem muito do que se pensa, sente e faz na escola.

Seguindo os passos preconizados por Steiner (2004) sobre o modo de ver goethiano, destaco a seguir alguns aspectos que se encontram num âmbito mais sutil, menos palpável, mais interpretativo, mais subjetivo, dinâmico, complexo, que depende do ponto de vista de quem vê. Estamos entrando, portanto, no âmbito dos relacionamentos, daquilo que movimenta (motiva) o outro e a mim, das idéias, dos valores e ideais que me (nos) inspira(m), muito embora esses diferentes âmbitos estejam totalmente interligados sendo, portanto, interdependentes um dos outros.

Neste âmbito mais sutil, assumo inteiramente a possibilidade (o risco) de a partir do meu olhar e do ponto de onde vejo, estar contribuindo tanto para iluminar quanto para obscurecer aquilo que vejo. Como diria o pequeno príncipe: "a beleza está nos olhos de quem vê".

Ao mesmo tempo, negar que tais fatos me chamaram a atenção e que tem me ajudado a refletir e tentar compreender esse espaço, essas pessoas, suas formas de pensar, sentir e suas condutas, seria negar a mim mesmo enquanto sujeito. Por isso, vale aqui, mais uma vez, lembrar da bela frase do matemático francês Poincaré que diz: "Acreditar em tudo ou duvidar de tudo. São duas soluções cômodas que nos dispensam de refletir", ou mesmo, um trecho da bela canção que assim diz: "eu vejo o horizonte trêmulo, eu tenho os olhos úmidos. Eu posso estar completamente enganado / eu posso estar correndo pro lado errado / mas a dúvida é o preço da pureza / e é inútil ter certeza..."[35]

3.3. O conselho escola comunidade - CEC

A Portaria E/AIE Nº 28 de 24 de março de 2006, dispõe sobre a organização e o funcionamento do Conselho Escola – Comunidade nas unidades escolares da rede pública do sistema municipal de ensino. Trata-se de um espaço legítimo de co-participação da comunidade interna e externa nas atividades exercidas pela direção escolar. Ainda que se trate de um conselho de caráter consultivo, parece-me a via mais adequada para impulsionar as transformações que a escola deve promover rumo à desejada educação de qualidade.

Alguns fatos me chamaram a atenção durante o processo de organização da eleição dos membros do Conselho Escola-comunidade na Escola Municipal Lúcio de Mendonça. O primeiro fato que chamou a atenção foi a ausência de um impulso interno que possibilitasse a

[35] Trecho da música "Infinita Higway" dos Engenheiros do Hawai.

formação de uma comissão eleitoral. Para que o processo de eleição do conselho ocorra, é necessário que uma comissão eleitoral, formada por um membro de cada segmento, se constitua para zelar pela condução do processo eleitoral. Na escola, esta comissão somente foi composta 48 horas após o término do prazo estipulado pela Portaria para a composição desta comissão. Situação, no mínimo, curiosa para uma escola onde metade do grupo votou por mudanças na condução da gestão escolar.

Fiz pessoalmente diversos apelos, alertando inclusive para o fato de que se não houvesse um CEC constituído, a escola não poderia receber a verba oriunda do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do governo federal. Além disso, enquanto diretor, tentei mostrar para o grupo que sem um conselho instituído, os membros da escola estariam abrindo mão de participar ativamente das decisões referentes à gestão da própria escola.

Após apelos dramáticos de todas as partes (coordenação pedagógica, direção e até da Coordenadoria) uma professora ofereceu-se para compor a comissão eleitoral e, a muito custo, surgiu mais uma professora, um responsável e uma funcionária. Excetuando-se as duas professoras, é possível dizer que os demais foram “intimados” a fazerem parte desta comissão.

Se a Resolução fosse seguida a ‘ferro e fogo’, isto é, dentro dos prazos previstos, o resultado é que estaríamos atualmente sem um Conselho Escola-Comunidade legalmente constituído. Fico pensando o que teria levado o grupo a optar por seguirem prescrições ao invés de terem opções, a serem espectadores ao invés de atores, a optarem pela ilusão de que atuam na atuação da direção ao invés de atuarem ativamente como co-gestores. Como diria Freire (1987), assumiram o dilema do oprimido. Serei só eu o opressor?

Mas o problema só estava começando. Formada a comissão eleitoral, era preciso agora abrir inscrição aos candidatos. A portaria E/AIE nº28 em seu artigo 3º, dispõe que o CEC deve ser composto pelo diretor da unidade escolar, três professores, dois responsáveis por alunos, dois alunos, um funcionário de apoio e um representante de Associação de Moradores, legalmente constituída. Inscreveram-se para participar deste processo de escolha apenas dois professores, dois responsáveis de alunos, um funcionário de apoio. Nenhum representante de Associação apareceu. Disputa mesmo só no segmento aluno, onde se candidataram três alunos, disputando as duas vagas possíveis.

Sendo o Conselho Escola Comunidade (CEC), um órgão estratégico que tem por finalidade promover constante e efetiva integração entre Escola-Família-Comunidade, contribuindo desta forma para a democratização da unidade escolar, visando a melhoria do

ensino, chamou-me a atenção esta falta de entusiasmo e o desconhecimento apresentado pelo grupo com relação a este importante mecanismo de gestão existente na escola pública.

Analisando a ata do CEC da escola, percebi que nas últimas três eleições do CEC que estão registradas neste volume, nunca houve a presença de um representante de Associação de Moradores legalmente constituída. Outro dado que chamou a atenção foi o percentual de responsáveis habilitados a votar e que, no entanto, não fazem uso desse espaço de participação. No ano de 2002, dos 885 responsáveis somente 230 votaram, perfazendo um percentual de 26%. No ano de 2004, dos 760 responsáveis somente 194 votaram, perfazendo um percentual de 25%. Neste ano de 2006, dos 636 responsáveis habilitados para votar, somente 140 confirmaram seus votos na urna, perfazendo um total de 22%.

Analisando esses dados objetivamente, é possível inferir que, nos últimos seis anos, diminuiu a participação dos responsáveis pelos alunos no processo de gestão da escola na qual os próprios filhos estudam. Outro dado possível de inferir é que, ao menos nos últimos seis anos, um número bem menor que a metade dos responsáveis pelos alunos estão participando ativamente do processo de ocupação dos espaços legítimos de representatividade na escola onde seu filho estuda.

Realizada a eleição, eis que demos posse ao conselho e na primeira reunião do CEC, realizada aos dezoito dias do mês de maio do ano de 2006, com o objetivo de eleger o vice-presidente e o conselho fiscal, propus que antes fizéssemos a leitura da Portaria que regulamenta o Conselho Escola Comunidade.

Após a leitura de cada artigo, sugeri que parássemos para esclarecer e exemplificar o que havíamos lido. Foi curioso perceber na face de dois membros reeleitos, um do segmento responsável e outro do segmento funcionários, um misto de satisfação, surpresa e tomada de consciência. Na medida em que líamos e debatíamos o que fora lido elas, as mais antigas do CEC, soltavam alguns comentários como: *Ah! Bom! É por isso, então, que eu tinha que assinar aquelas notas, né*!, *Ah, sei! Uma vez tiveram de ir lá em casa só por que faltava a minha assinatur*a.

A reunião se encerrou com a escolha do vice-presidente e a formação do conselho fiscal. Desta vez, tivemos de imediato um candidato a vice-presidente, o professor M. que fora o segundo mais votado no segmento professor. Não havendo outro candidato, o professor foi eleito por unanimidade. Agora chegou a vez de eleger o conselho fiscal. Demoramos bastante para compor o conselho fiscal. No fim, alguém se candidatou e dois outros foram nomeados por “livre e espontânea pressão”. Após a leitura da ata, todos, em comum acordo,

assinaram-na, e eis que, enfim, ficou constituído o CEC da Escola Municipal Lúcio de Mendonça.

É interessante registrar que o bebedouro conjugado que aliviou o trânsito de alunos pelos corredores do 2º andar (e criou novos problemas!), foi adquirido com a verba oriunda do CEC. Se dependêssemos da verba municipal que chega à escola, não teríamos adquirido este objeto tão cedo, uma vez que a verba municipal raramente é designada para a aquisição de bens permanentes. Estamos ligados em rede. Não há como fugir. Uma coisa implica na outra, cedo ou tarde. Pelo bem ou pelo mal, viva o nosso CEC!

Outro fato importante com relação ao CEC da escola é que consta em seu estatuto que deve ocorrer, no mínimo, uma reunião mensal deste conselho a fim de tratar das questões da escola, da comunidade etc. Ao menos nas atas dos últimos sete anos pude verificar que tal hábito nunca foi uma realidade na escola. Em geral, só se reunia o CEC para registrar o processo sucessório, eleições de grêmio e reuniões de planejamento de execução da verba do PDDE. Assumi este item como desafio para minha gestão. Em 2006, após a constituição do novo CEC somente deixamos de realizar uma reunião mensal. Não é tarefa fácil. Depende de inúmeros fatores, dentre os quais cito a disposição de cooperação conjunta em prol da superação dos diversos problemas existentes. Isso requer certa dose de sacrifício dos seus membros internos e bastante disponibilidade de tempo. Elementos que, a bem da verdade, não são fáceis de serem encontrados.

Neste ano letivo de 2007, a Assembléia Geral Ordinária contou com a presença de duas professoras da escola, além dos representantes dos professores, dos funcionários e o presidente. Em pauta, havia a intenção de preencher duas vagas disponíveis no segmento dos professores e uma vaga disponível no segmento dos responsáveis. Apenas um professor candidatou-se para uma das duas vagas disponíveis. A representante do segmento dos responsáveis não compareceu a reunião. Mais uma vez, iniciou-se o ano letivo sem contarmos com um CEC plena e legitimamente constituído.

3.4. Pesquisador-diretor: isso existe?

"Eu apenas abro os olhos, olho, vou-me embora e volto para olhar de novo, pois não há maneira de alguém preparar-se para Roma senão em Roma".
J. W. von Goethe

Mesmo com a mudança de escola, mantive sempre o mesmo interesse em pensar na questão das classes de progressão. Só que agora eu precisava mudar o lócus da pesquisa. Como minha atual escola, a EMLM, tinha o mesmo número de turmas de progressão que o CIEP do ano anterior, achei que seria fácil manter o foco nestas crianças multirepetentes e tratei logo de procurar saber um pouco mais sobre como a escola estava organizada para o ano letivo de 2006.

Logo descobri com a coordenadora pedagógica que a turma que eu desejava acompanhar estaria sob a responsabilidade do professor M. Achei muito bom o fato de ser um homem regendo turmas de 1ª a 4ª série, algo não tão recorrente. Quem sabe me aliviaria o peso da "poli-opressão" (diretor-interventor-pesquisador-homem) passando a uma "tripla-opressão" (diretor-interventor-pesquisador).

Mas o que, a princípio, parecia uma 'boa nova' me pregava, em seguida, a seguinte peça: o professor M. era um dos que compunham a chapa apresentada no processo sucessório e que não conseguiu o aval da CRE para participar das eleições.

Como desconhecia, e ainda desconheço, os motivos reais pelos quais a chapa fora rejeitada, mantive minha esperança de poder realizar minha pesquisa na turma deste professor. Para minha sorte, no recesso de janeiro, o professor M. foi até a escola para resolver algo com a coordenadora e tive a possibilidade de conhecê-lo e apresentar-me, aproveitando obviamente para falar-lhe do meu projeto e da intenção de acompanhar o cotidiano da sua turma. Deixei com ele o projeto que havia enviado para a SME e pedi que se sentisse à vontade para rejeitar o pedido se assim o quisesse.

No início de ano letivo, o professor retornou e sinalizou positivamente quanto à idéia de que eu acompanhasse o cotidiano da sua turma.

Já em 17 de maio de 2006, recebi o parecer, favorável, enviado por duas assistentes da Equipe de Alfabetização / Desenvolvimento Curricular da Divisão de Ensino Fundamental do E/DGED (Departamento Geral de Educação) da SME contendo, no entanto, três observações dentre as quais destaco a primeira:

> 1. Acreditamos que a função de diretor exercida pelo requisitante na referida escola pode trazer constrangimento aos professores e alunos na investigação da sala de aula. Em função disso, parece-nos mais adequado que o pesquisador faça uso de dados coletados em outra escola. (Parecer, E/DGED/DEF, 17/05/2006)

Penso que a herança das certezas dualísticas, a maneira de pensar predominante, sobretudo, nas ciências ditas exatas, baseada numa lógica binária do sim/não, 0/1 ou, como se diz popularmente 8 ou 80, está tão impregnada em muitos de nós que, ainda que estejamos abertos a pensar através de um novo paradigma, à luz daquilo que Morin (2000) denominou de um "pensamento complexo", há ainda uma longa estrada a ser percorrida até que possamos aprender a lidar com as incertezas e as contradições como parte da vida e da condição humana, aonde a "solidariedade e a ética venham a se constituir nos principais caminhos para a religação dos seres e dos saberes" (p.207).

Por que será que agindo "apenas enquanto diretor" eu não causaria constrangimento aos professores e aos alunos? Será mesmo que enquanto "diretor" não causo constrangimento? E por que 'cargas d'água' enquanto "pesquisador-diretor" eu poderia vir a constranger? Há diferença entre um e outro? Qual? Quais? Será possível responder a tais questões?

Ocorre que tais dúvidas são apenas parte do problema (ou da solução?). E se for verdade que enquanto "pesquisador-diretor", de fato, causo constrangimento em minha ação investigativa, como me tornar um simples "diretor"? O que seria ser um "simples diretor"? Não ter dúvidas, não questionar, não observar, não dialogar, não perguntar?

Tomando à risca a orientação do parecer da E/DGED quando me sugere "parece-nos mais adequado que o pesquisador faça uso de dados coletados em outra escola", pergunto: e os dados da minha escola? Quem coleta os dados da minha escola? Não haveriam dados a serem coletados?

Está totalmente fora do meu propósito a intenção de menosprezar, criticar ou invalidar o citado parecer da E/DGED. Muito pelo contrário, estou sinceramente agradecido pela autorização (e pelas três observações!). O que busco aqui é refletir o quanto essa visão dualista (certo/errado, sujeito/objeto, bom/ruim, objetivo/subjetivo, observador/observado...) impregna nossas mentes influenciando e inspirando nossas formas de pensar e de agir no mundo.

Na tentativa de reduzir a influência que essas premissas dualistas exercem também em mim, tentei exercitar o que sugere Sampaio (2003) quando fala do papel de "conhecida

estranha" que assumiu em suas investigações: "Como agir para não fechar portas e possibilidades de diálogo?"

> "Procurar ver / compreender e ouvir o outro no que o outro diz. Isso exige da ação pesquisadora aprender, cotidianamente, no processo contínuo de interações e interlocução com o outro – um outro legítimo e sujeito de conhecimento – que o seu ponto de vista é tão válido quanto o meu, mesmo parecendo-me menos desejável. (...) um dos caminhos possíveis para que a multiplicidade de pontos de vista possam ser discutidos, confrontados, negociados e transformados (ou não) é o investimento no trabalho coletivo assumindo a relação dialógica como constitutiva do processo de conhecer" (p.65).

Estou certo de que o desafio não é simples. Sei que cada gesto mal compreendido, um olhar desconfiado, uma pergunta insistente, um sorriso contido, uma palavra mal colocada poderia encerrar no que Pedro Demo chamou de "solidariedade como efeito de poder" (2002, p.29) ou implicar numa relação de obediência, onde "quem obedece assume a vontade de quem manda sem sequer perceber" (idem).

Para além de uma relação baseada no argumento da autoridade, o que busco aqui é cultivar uma relação com base na autoridade do argumento, onde

> devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele... (Bakhtin, 2003, p.23).

Aprendi com Bakhtin (2003) que o excedente de visão, ou seja, aquilo que vejo em relação ao outro na posição em que me encontro, pode ajudá-lo a ver o que sozinho ele jamais seria capaz de captar. Numa bela imagem ele concede que,

> o excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplando sem perder a originalidade deste (p.23).

Se o que vejo enquanto "pesquisador-diretor" é diferente do que vê o professor que leciona, temos de tirar proveito disso. Teremos então a possibilidade de unir o que vemos, através de uma "contemplação estética" para então construirmos uma "ação ética" que nos possibilite, enquanto sujeitos e a partir do lugar que ocupamos em nossa existência, desvendar os mistérios que impedem nossas crianças de se apropriarem da leitura e da escrita.

É disto, portanto, que se trata. Ademais, é preciso lembrar que mesmo que fosse possível existir o "diretor" e o "pesquisador-diretor", em qualquer um dos casos não haveria neutralidade na maneira como cada um conduziria a gestão da sua escola.

Aprendi com Rickli (2006) que não tentar intervir é compactuar com o que já está acontecendo, de modo que “não intervir também é intervir” (p.07). Agindo, posso tanto mudar as coisas ou a situação existente, quanto manter as coisas como estão. Não agindo, permito que outros o façam. Daí segue que os outros tanto podem mudar as coisas, quanto manter as coisas como estão. Como diria Ney Matogrosso “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”.

Analisando o que foi essa experiência, sinceramente não saberia dizer se na verdade o professor M. realmente teve ou sentiu que tinha alguma opção. Como negar um pedido de um ‘diretor que veio de fora’? Seria realmente possível negar? Quais seriam as repercussões de tal ato? Haveria repercussões?

Ao mesmo tempo, parafraseando a epígrafe de Goethe (1999), fico me perguntando: como me preparar para minha escola senão na minha escola? Como me preparar para uma classe de progressão senão numa classe de progressão? Lembrei-me de Larrosa, para quem o desfrutar da experiência depende de envolvermo-nos com todos os nossos sentidos.

No último dia letivo do ano de 2006, o professor M. surpreendeu-nos com a solicitação de um memorando de “nada a opor” que o permitisse trocar de escola. Alegando motivos particulares, o professor M. desejava ir para uma outra escola.

Confesso que me vi invadido por um sentimento confuso de surpresa, culpa, desconfiança. Milhões de dúvidas surgiam em minha mente. Mais uma vez, salta não sei de onde (talvez de dentro de mim) ‘mil demônios’ me azucrinando o juízo e infernizando minhas idéias. O que teria ocorrido? Seria a tal da poliopressão (diretor-pesquisador-interventor-homem)? Ou bastou a tripla opressão (diretor-pesquisador-interventor) para que tudo tivesse tal desfecho? Teria eu inventado uma “penta-opressão”? O quê seria isso?

Felizmente, no início do ano letivo de 2007, retomei o contato com o professor M. através do correio eletrônico. Ele, já lotado em outra escola e outra coordenadoria de educação, muito gentilmente, dispôs-se a conversar a respeito da experiência do ano anterior e a responder algumas questões que ficaram pelo caminho.

Perguntei a ele se no início de 2006, quando lhe fiz o pedido para acompanhar o cotidiano da sua turma, ele realmente tinha decidido livremente ou se pesou o fato de o pedido ter surgido justamente do seu novo diretor. O professor M respondeu:

> A decisão foi livre, embora sinta-me 'preso' quando não posso ser melhor na minha prática. O pedido do Diretor sempre pesa, sim, mas eu desejava ajuda dele também, como nunca tive em anos anteriores.

Em seguida não pensei duas vezes e lancei a ‘pergunta que não queria calar’: O que, de fato, acabou influenciando na sua decisão de sair da escola? Ao que ele responde em uma única palavra: “Você”.

Para minha felicidade, ele encerra sua mensagem eletrônica da seguinte forma:

> Qualquer dúvida pode me mandar mais perguntas. Responderei com maior boa vontade, sempre com minha sinceridade.

Numa mensagem posterior, perguntei ao professor de que modo ele achava que a minha pessoa teria influenciado na sua decisão de sair da escola. O professor responde:

> Enquanto pesquisador você em nada me afetou, nem sei se o ajudei de modo mais significativo. Desculpe-me se não atendi às suas expectativas.

Inocentando o “réu” pesquisador, o professor prossegue seu ‘veredicto’, apontando seu verdadeiro ‘algoz’:

> Porém o Diretor me causou estranheza e algumas insatisfações que afetaram minha prática diretamente. Certas decisões, mesmo que sem opções (pois muitas decisões vêm de cima e são imposições) me irritam profundamente, pois só prejudica o pedagógico da Escola. As decisões burocráticas (dentro da Lei) parecem ser mais valorizadas que o ideal de uma Escola (realmente) de qualidade. E o ensino só tende a piorar, pois não há apoios das instâncias acima. Quanto à Direção, senti que teria muitos problemas este ano, pois iria bater de frente com seu pensar. E isto afetaria no meu trabalho, pois ficaria desmotivado. E, de mais a mais, gostaria de sair sem conflitos e inimizades. Ficar com a mesma turma foi uma decisão que não me agradou. Os motivos já havia citado anteriormente. Acho desumano formar turmas com perfil de 'Progressão', quando não se pensa em redução de números de alunos e apoio eficaz (acompanhamento médico, por exemplo) àqueles que necessitam. Trabalhar com duas turmas com tamanha dificuldade, não me trouxe qualquer valorização no final do ano letivo. No fim, o professor ainda se sente impotente, com a sensação de 'o dever não cumprido'. Amo todos os alunos que trabalhei, mas não me sinto digno de continuar com eles. Achava que eles mereciam um professor diferente, talvez melhor. Mas a Direção havia tomado sua decisão sem levar em consideração meus desejos. Sei que não deveria nem tenho direito à escolha. Mas tenho direito a não aceitar uma determinação quando é imposta. Até vontade de trabalhar com E.I. eu tive, pois pensei que poderia resolver os problemas, ao menos dos que ficariam comigo, onde penso ser a base. Mas refletindo melhor, a base vem de casa. Se não há uma boa base familiar, me parece mais difícil a concretização do aprendizado. Mas soube que não poderia ficar com a turma, pois estavam preocupado com o que as mães poderiam pensar. E esta fala me fez sentir discriminado, o que não é nada relacionado ao que estes alunos sentirão no futuro. Estou bem na Escola que estou atualmente. Os problemas não são diferentes, mas algumas decisões, sim. (Professor M., da turma A)

Pesquisador absolvido, diretor culpado. Seria possível tal dissociação? Não seria o caso de entender tal julgamento como uma distinção e não uma dissociação? Deixarei essas

questões ecoarem dentro de mim, como sugere Larrosa e Goethe. No último capítulo retornarei a elas não para respondê-las ou reduzi-las, mas na tentativa de pensá-las de modo complexo.

3.5. Avaliação: a Revolução Copernicana

Quando o astrônomo Nicolau Copérnico (1473 – 1543) formulou matematicamente a hipótese de que a terra e os outros planetas giravam em torno do sol (Teoria Heliocêntrica), deu um passo importante que revolucionou nosso conceito sobre o universo e provocou grandes mudanças em nossa perspectiva filosófica. A hipótese anterior, a Teoria Geocêntrica, defendia justamente a idéia contrária de que a Terra era o centro do universo.

Daqui da terra, quando olhamos para o céu, a impressão que se tem é a de que a terra está parada e o sol se move ao seu redor. É difícil admitir, que estamos em movimento e o sol no centro. Analogamente, não é fácil ter de admitir que o mundo não gira em torno do nosso 'umbigo', tampouco, ter de ceder lugar ao outro no confortável "trono heliocêntrico" em que, muitas das vezes nos colocamos.

Como sempre acreditei na importância da gestão participativa e democrática, bem como, na avaliação como instrumento precioso de mediação das mudanças, precisava concretizar na prática essas idéias que defendia.

> "Há uma revolução copernicana, inerente à reforma das estruturas de pensamento, e que todos podem efetuar: consiste em incluir, em toda observação, a auto-observação, em todo exame, o auto-exame, e introduzir em todo conhecimento a vontade de autoconhecimento do sujeito conhecedor" (Morin, 1986, p.161)

Ao assumir a direção da EMLM, tratei de reunir a comunidade escolar para levantar opiniões acerca do que deveria ser mantido (por que dava certo), modificado (por que não funcionava) e fundado (por que nunca existiu até então).

Feito o levantamento, o diagnóstico, apresentamos os quatro pilares que sustentariam o nosso projeto de gestão da escola. Dentre eles está a melhoria da qualidade de ensino. Atrelado a este objetivo, acabamos inaugurando na escola uma 'novidade'[36]: a implantação de um instrumento de avaliação da gestão da escola.

---

[36] Uma das faces positivas da nova LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) foi o seu compromisso com a avaliação. Há dez anos, esta lei consagrou o princípio da avaliação como parte central da 'organização da educação nacional', admitindo que o desafio da qualidade passa necessariamente pela melhoria da coleta, análise e disseminação das informações sobre a educação. Utilizo o termo "novidade" pelo fato de que nunca houve tal procedimento dentro desta escola.

Justamente por acreditar que a melhoria da qualidade da educação passa também pela implementação de práticas avaliativas em todos os níveis da administração pública, ao longo de todo o ano de 2006, a direção da escola submeteu-se a avaliação da sua comunidade interna (professores, funcionários,...) através de um questionário com perguntas fechadas, abertas e um espaço para críticas, sugestões, comentários etc.

Aprendi em Demo (2004) que é da lógica e da democracia da avaliação que somente pode avaliar quem é avaliado. Se avalio, não posso impedir que me avaliem, pois avaliar e ser avaliado fazem parte da mesma lógica. Quem foge da avaliação perde a autoridade de avaliar. Não é cabível um avaliador que foge de ser avaliado.

Dentre os vários itens do questionário através do qual fui avaliado pela comunidade interna, destaco alguns dos mais relevantes para o que aqui desejo discutir. Para cada questão havia uma escala que variava de 1 a 10, onde 1 corresponderia ao pior nível ou discordância total e 10 corresponderia ao melhor nível ou concordância total:

I. Nossa escola possui um conceito de educação bem definido?

	Concordo plenamente	Discordo plenamente
1º Semestre	37,5%	62,5%
2º Semestre	60%	40%

II. Como você avalia o desempenho do diretor?

	Pior Nível	Melhor Nível
1º Semestre	56,25%	43,75%
2º Semestre	37,5%	62,5%

III. Qual o seu grau de satisfação com as condições de trabalho que a direção oferece:

	Pior Nível	Melhor Nível
1º Semestre	72,5%	27,5%
2º Semestre	35%	65%

IV. Como avalia o seu próprio desempenho na função que exerce na escola?

	Pior Nível	Melhor Nível
1º Semestre	16,7%	83,3%
2º Semestre	0	100%

Analisando o resultado da primeira pergunta, sobre o conceito de educação, percebe-se que houve aumento do grau de entendimento do conceito de educação que fora construído coletivamente e que passou a ser o eixo norteador das ações escolares.

A segunda pergunta, sobre o desempenho da direção, permite perceber que houve considerável aumento do desempenho da nossa função, na visão do grupo, do primeiro para o segundo semestre. Levando em conta toda trajetória já discorrida em 3.1, 3.2 e 3.3, considero que a avaliação atribuída a esse "diretor que veio de fora" foi bastante generosa, visto que não conhecia a escola, seus funcionários, tampouco sua comunidade, e obviamente encontrei uma escola dividida entre os que saudavam a mudança e outros que odiaram a mudança (mesmo antes de conhecer-me).

A terceira questão, das condições de trabalho oferecida pela direção, permite perceber que houve aumento do grau de satisfação com as condições oferecidas, muito embora ainda estejamos distante do ideal almejado. Para um primeiro ano de gestão, numa escola desconhecida e na situação desconfortável e, por vezes, constrangedora de "diretor que veio de fora", pareceu-nos bastante razoável os resultados obtidos.

Quando os funcionários são convidados, na quarta questão, a avaliarem o seu próprio desempenho na unidade escolar, acontece um fenômeno ímpar que não ocorre para nenhuma das demais questões do questionário: todos acreditam que seu próprio desempenho é o melhor possível. Para ser mais preciso, é interessante destacar que 96% deles se atribuíram notas entre 8 e 10. Como diria J. P. Sartre: o inferno é o outro.

3.5.1. Avaliando o avaliador. De Sol a Terra.

Como foi dito anteriormente, é da lógica da avaliação que o avaliador seja igualmente avaliado no seu desempenho, para que possa tirar proveito deste ato no sentido de aprender, aperfeiçoar-se cada vez mais. Como diria Freire (1979, p.29), o saber se faz através de uma superação constante.

Ao final do ano letivo, é chegado o momento em que a equipe de direção, composta por mim, pela diretora adjunta e pela coordenadora pedagógica, reuniu-se para avaliar cada um dos funcionários da escola. Pretendíamos construir um espaço de escuta mútua, onde através da troca dos diferentes olhares, iríamos exercitar a atitude amorosa da 'inteligência empática', onde procuro colocar-me no lugar do outro, pensar como ele pensa, sentir o que ele sente, mas sem perder a minha própria identidade, sem deixar de ser EU mesmo.

Para quem soube aproveitar foi um momento brilhante e proveitoso para trocarmos o que Bakthin chamou de "excedente de visão". O que vejo em relação ao outro na posição em

que me encontro, pode ajudá-lo a ver o que sozinho ele jamais seria capaz de captar. Se o que vejo enquanto diretor é diferente do que vê o professor que leciona, da merendeira que prepara a refeição e do servente que atua em todos os cantos da escola, temos de tirar proveito disso. Teremos então a possibilidade de unir o que vemos na tentativa de ver melhor aquilo que ocorre a nossa volta.

Ocorre que nem tudo são flores. Tivemos momentos de estranhamento, de destempero e, até mesmo, de fúria. O que seria a causa e o que seria o efeito? O quê / Quem teria causado o quê? Buscando a ordem, encontrei desordem. Será possível a re-organização?

Não sei se por conta das inúmeras experiências negativas que tivemos durante nossa trajetória enquanto alunos e alunas, onde a avaliação era tomada como um instrumento de poder, silenciador, disciplinador, facilmente autoritário, discriminatório, excludente, houve quem tomasse o momento de avaliação não como "um momento privilegiado, mas como um acerto de contas", como diria Moretto (2002).

Definitivamente, a mudança da posição Solar (ser o centro), para a assunção de uma condição terráquea, de ser apenas um dentre vários, não é nada fácil de ser digerida e assumida.

3.5.2. Dos eclipses. O processo e alguns acontecimentos

Utilizamos o mesmo instrumento que é adotado pelo Departamento de Recursos Humanos, do órgão central ao qual a escola está subordinada, para avaliação de desempenho. O instrumento contém os seguintes critérios: assiduidade, pontualidade, relacionamento interpessoal, conhecimento do trabalho, organização, iniciativa, espírito de equipe, cuidado com materiais, equipamentos e ambiente, auto-desenvolvimento e comunicação. Para cada um dos itens eram atribuídos os seguintes conceitos: atende amplamente (AA), atende ao esperado (AE), atende parcialmente (AP) e não atende (NA).

No ato de agendamento do dia e horário da avaliação, cada funcionário recebia uma cópia deste instrumento de avaliação para que pudesse realizar sua auto-avaliação. De posse da sua auto-avaliação, na data e horário previstos, o funcionário se dirigia até o local reservado para que, em conjunto com a equipe de direção, pudéssemos vivenciar essa troca de olhares.

Antes de iniciarmos, tomávamos o cuidado de conversar com cada funcionário todos os aspectos referentes à questão da avaliação. Discutíamos os pontos mais controversos e polêmicos: avaliação é quase sempre injusta (não é viável construir critérios externos para seres humanos únicos); sempre incômoda (não é possível fugir do laivo negativo da avaliação,

sobretudo, inevitável clivagem de poder); sempre incompleta (não é viável avaliar um ser humano tão complexo com um pequeno instrumento de 10 itens). Avaliação é sempre ideológica (quem avalia baseia-se numa visão de mundo, de ser humano e de educação); é facilmente autoritária (quem avalia tende a impor seu modo de ver); é facilmente excludente, humilhante e insidiosa (sobretudo quando se resolve escalonar os melhores e piores).

Ciente (?) dos riscos da avaliação tentávamos esclarecer a cada funcionário que nosso objetivo maior era o de extrair frutos pedagógicos (garantir a escola como organização aprendente). Ver com os olhos dos outros. Trocar impressões de como nos vemos e como vemos aquilo que fazemos no dia a dia. Neste aspecto, apresentamos os resultados da avaliação que todos os funcionários fizeram da direção, sugerimos que não tomassem a nossa avaliação como superior ou mais importante do que a sua própria auto-avaliação. Lembramos que a avaliação é sempre questionável e, nesse sentido, o nosso desafio seria refletir a ponto de confiar, desconfiando e desconfiar, confiando.

Sabíamos(?), de antemão, que o desafio não era simples. Sei que cada gesto mal compreendido, um olhar desconfiado, uma pergunta insistente, um sorriso contido, um conceito não coincidente, uma opinião divergente, uma palavra mal colocada poderia causar no outro uma impressão de auto-suficiência, arrogância e de opressão, da nossa parte, que incompatíveis com o propósito do diálogo, colocariam por terra toda nossa ação.

Mas entre o risco da caminhada num “campo minado” e a mediocridade de alimentar um jogo de faz de contas onde vemos o serviço e o servidor público, a educação e a educação pública sendo alvo de chacotas, estereótipos e preconceitos, venceu o risco da caminhada. Dentre os vários acontecimentos onde, durante três dias consecutivos, vivemos os mais variados sentimentos de alegria e melancolia, esperança e desesperança, encanto e desencanto, amor e ódio, destaco os que me marcaram profundamente:

- Houve uma docente que, inconformada, informou-nos que na noite anterior havia ligado para várias colegas de outras escolas circunvizinhas e que não soube de nenhuma onde o(a) diretor(a) tivesse utilizado aquele tipo de procedimento. E disse mais, disse-nos que já havia ligado para o seu advogado e que ele lhe sugerira levar um gravador portátil para que tudo fosse registrado...

- Outra docente entrou na sala com enorme bolsa. Ao longo da avaliação, se contorcia de raiva toda vez que sua auto-avaliação não coincidia com a avaliação feita pela equipe de direção e por fim abriu a bolsa para mostrar que havia levado todos os seus cadernos, livros, diários dos anos anteriores para provar para nós que era, de fato, aquilo que defendia ser.

- Outro docente, entrou na sala, sentou-se na cadeira e pediu para sermos breve. Estava passando mal. Voz e mãos trêmulas, sudorese na face, palidez... Fiquei, sinceramente, constrangido com a situação e pelo fato de tê-lo levado a esse estado de estresse e agonia. Jamais desejei criar tal nível de desconforto e mal-estar no interior da unidade escolar.

- Outra docente entrou, leu sua auto-avaliação e, antes mesmo de ouvir a nossa avaliação, já adiantou que nossa opinião a seu respeito, em nada iria modificar sua atitude na escola, pois afinal já fazia isso há muitos anos e não seríamos nós, da nova direção, que iríamos convencê-la do que quer que fosse.

Não pretendo polemizar sobre esses fatos. Trago eles em minha memória muito mais para percebê-los em mim, senti-los, ouvi-los do que para explicá-los.

No entanto, é preciso reconhecer que tais atitudes confirmam as críticas de Demo (1996; 1997; 1999a; 1999b; 2000), em especial, o que ele chama de "contradição performativa": em geral os professores passam a vida avaliando seus alunos, mas têm horror a serem avaliados.

De funcionários mais antigos, não raro surgia o comentário (quase sempre em tom desconfiado e/ou sarcástico) de que nunca em toda sua vida profissional tinham passado por aquilo. Não percebiam que tal discurso somente denunciava a própria fragilidade e atraso do nosso sistema público de ensino. Sem falar na atitude absolutamente questionável, leviana, antidemocrática e contraditória de avaliarem seus alunos, avaliarem seus diretores e rejeitarem ser avaliados.

Lembro-me de Paulo Freire (2003), para quem "a questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso"(p.25).

Felizmente, dos quarenta e quatro funcionários que vivenciaram a "revolução copernicana", trinta e nove nos pareceram ter tirado bom proveito. Digo isso, não por terem concordado ou discordado das nossas opiniões e conceitos atribuídos, mas por terem se colocado numa postura de escuta atenta e dialógica, crítica e autocrítica. O que, no fundo, é aquilo que se espera de autênticos profissionais da educação.

Haveria relações entre os modos de avaliar e pensar a avaliação apresentados pelo SAEB (item 4.2), pela avaliação dos avaliadores aqui apresentada e a avaliação que é feita dos alunos da turma de progressão a ser apresentado no próximo item?

3.6. Classes de progressão: crianças entre luz e escuridão.

"A nitidez é uma conveniente distribuição de luz e escuridão"
(J. W. von Goethe)

Reconheço que a imagem "luz e escuridão" traz consigo uma forte reminiscência iluminista, sugerindo certo salvacionismo por parte daquele que detém o conhecimento, a luz, a razão, e pode, de fato, ser compreendida neste tom, quando analisada pela ótica do pensamento de um Newton ou de um Descartes, pensadores que influenciam até hoje o pensamento científico moderno e, conseqüentemente, o da academia no geral.

Por um lado, Damásio (1996) apontou o que para ele teria sido "o erro de Descartes", indo além da lógica cartesiana, da análise, da separação, do dualismo cérebro x mente e sugerindo um adendo ao "penso, logo existo", optando por uma síntese 'anti-cartesiana' ou "meta-cartesiana" ao propor um "existo (e sinto), logo penso", por outro lado já em 1790-91 Johann W. von Goethe, insatisfeito com as limitações do modo de ver cartesiano e newtoniano, trouxe ao mundo em sua teoria das cores uma outra maneira de ver esta aparente dicotomia "luz e escuridão". Em Goethe, luz e escuridão são indissociáveis. Há uma relação complexa e interdependente entre elas. São duas faces de um mesmo fenômeno que, embora polares, possuem suas características e qualidades próprias[37].

Considerada ao modo de Goethe, a imagem "luz e escuridão" é absolutamente atual, admite a complexidade, cria possibilidades de sínteses dinâmicas onde anteriormente só havia separação, simplificação. A ciência de Goethe sempre visa ao essencial (Steiner, 1984, p.163). Portanto, é preciso frisar que, muito embora a compreensão da expressão "luz e escuridão" no paradigma newtoniano aponte para a visão da física clássica (materialista, analítica, quantitativa, simplificadora, redutora) onde a "escuridão" é tida como ausência de luz, portanto, sem qualidades próprias, a visão de Goethe, que está baseada numa cosmovisão totalmente diferente, busca ir além: unir, qualificar, captar a essência das coisas (Ur-typen)[38], ver a parte no todo e o todo na parte.

---

[37] Um dos desafios atuais da física tem sido o de compreender o que chamam de "matéria escura". O Professor Valdemar W. Setzer, Titular do Deptº de Ciência da Computação da USP, considera que hoje em dia poderia haver uma releitura de Goethe levando-se em conta a "matéria escura", desconhecida, que constitui teoricamente a maior parte do universo. Desde Maxwell, o "vácuo" tem qualidade, pois tem a capacidade de transmitir ondas eletromagnéticas e a gravitação (não se sabe como); tudo se passa como se o vácuo tivesse propriedades, isto é, não é simplesmente ausência de energia (Setzer, 2007).

[38] Em sua obra científica, Goethe trabalha com dois conceitos fundamentais: arquétipo e metamorfose. O arquétipo (Ur-typen) é uma idéia, mas não uma idéia produzida pela mente humana. Ela é antes, uma realidade absoluta que existe por si mesma. Nas palavras de Rickli (2006), poderíamos dizer de um princípio já implícito inevitavelmente na natureza das coisas – ou seja: com o caráter de um teorema. Os teoremas não são inventados

Neste capítulo, desafiei-me a trabalhar com a narrativa de vários atores envolvidos na cultura escolar. Trago aqui as narrativas não por achar que "revelam a verdade última dos fatos, mas por trazerem verdades para seus narradores" (Morais, 2006, p.63). A ciência de teor positivista certamente nos proferiria alguns mandamentos do tipo: "não te entregarás à auto-ilusão, não proferirás proposições não verificáveis, não cometerás contradições, não tratarás mera história como caso, e assim por diante" (Bruner, 2001, p.127). Em seus estudos, Clandinin e Connelly (1995) mostram que "a narrativa é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana" e que, portanto, seu estudo é apropriado em muitos campos das ciências sociais e humanas (p.12).

Felizmente, na busca de um "conhecimento prudente para uma vida decente" (Santos, 2004), descobri que nem os testes empíricos, tampouco as verdades auto-evidentes do racionalista são capazes de descrever o motivo pelo qual as pessoas retiram sentido das suas experiências. Nos dizeres de Bruner (2001), trata-se de questões que precisam de uma história.

> E as histórias precisam de uma idéia sobre os encontros humanos, pressupostos sobre se os protagonistas se entendem, preconcepções sobre os padrões normativos. Questões dessa ordem é o que nos permite ir de maneira bem-sucedida ao encontro do que uma pessoa disse até o que ela quis dizer, do que parecer ser o caso para o que "realmente" é. Embora o método científico dificilmente seja irrelevante a tudo isto, ele certamente não é a única maneira de se entender o mundo (idem).

Aprendi com Bruner (2001) que as interpretações narrativas podem conter apenas detalhes e explicações idiossincráticas adaptadas a cada ocasião, bem como, elementos universais nas realidades que elas constroem. Assim sendo, busco aqui mergulhar no universo das classes de progressão, da concepção (macrosistema, SME/RJ) à ação (na Turma A da E.M.L.M), colhendo diferentes narrativas dos diferentes atores envolvidos, procurando descrever, colher e apresentar dados, informações e acontecimentos, praticando o exercício que sugere Larrosa, de calar minhas opiniões e deixar que a experiência fale em mim para somente no próximo capítulo retomar o exercício do contraste, da confrontação e da metacognição - três antídotos clássicos, propostos por Bruner (2001) - para fugir da aparente inconsciência, do automático, da onipresença e da possível naturalização dos discursos e acontecimentos selecionados.

---

e sim descobertos. Sua verdade é totalmente independente de opiniões, de condicionantes culturais ou de crenças impostas por uma classe social (ainda que o modo de expressá-lo não o seja).

3.6.1. Turmas de progressão: do surgimento, aspectos legais e concepções.

Em 1999, com base na mesma Lei federal nº 9394/96, em seu artigo 24-b, a Secretaria Municipal de Educação apresentou seu Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA), que aprovado através do Parecer Nº 02/1999 do Conselho Municipal de Educação, permitiu a implantação de um programa indicado para alunos que apresentassem distorção idade-série, no mínimo, dois anos, com o objetivo de correção do fluxo escolar. O PAA foi retroativo ao ano de 1998 e vigorou até o ano de 2000 com as turmas denominadas de Aceleração I e Aceleração II.

No ano de 2001, é possível perceber, através da resolução SME Nº 691, de 27 de dezembro de 2000 a seguinte alteração: desaparece o termo "Aceleração I", permanece o termo "Aceleração II" e surgem as turmas designadas como "Classes de Progressão", cujo agrupamento dos alunos a serem matriculados nessas turmas obedeceria a orientação estabelecida na Portaria Nº 14 E/DGE de 04 de janeiro de 2001, em seu artigo 4º, item II: "Nas turmas de progressão, os alunos matriculados na Rede pública do sistema municipal de ensino serão agrupados considerando-se possuírem 9 anos ou mais e a necessidade de construção da leitura e da escrita".

O anexo à portaria nº 14 E/DGED, de 04 de janeiro de 2001, apresenta o seguinte complemento quanto a formação das classes de progressão:

> 2.Das Classes de Progressão
> 2.1. As classes de Progressão serão formadas pelos seguintes alunos:
> 2.1.1. Alunos com matrícula inicial na Rede pública do Sistema Municipal de Ensino, apresentando idade igual ou superior a 9 anos.
> 2.1.2. Alunos com idade igual ou superior a 9 anos que cursaram o 1º ciclo de formação em um ano, no ano de 2000, e que não construíram os conceitos, habilidades e valores previstos.
> 2.1.3. Alunos que cursaram o Programa de Aceleração da Aprendizagem I – PAA I, no ano de 2000, e que não construíram os conceitos, habilidades e valores previstos. (Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, SME, 05/01/2001)

No final deste ano de 2001, a Portaria E-DGED nº 15 de 13 de Novembro de 2001, estabeleceu os seguintes critérios para a organização de turmas do ensino fundamental para o ano de 2002: Nas classes de progressão I (9 anos ou mais), a necessidade de iniciar a construção do processo da leitura e escrita; Nas classes de progressão II (9 anos ou mais), a necessidade de consolidar a construção do processo da leitura e da escrita.

Portanto, a partir de 2002, desaparece em definitivo o termo "Aceleração I e II", surgem os termos "Progressão I" e "Progressão II", que permanecem até o ano letivo de 2003. A partir do ano de 2004, desaparecem os indicativos I e II, e os alunos passaram, então, a ser

matriculados no que se denominou apenas de "classe de progressão", termo que permanece até o ano letivo de 2006, ano que serviu de base para esta pesquisa[39].

A tabela 1 apresenta o panorama geral da rede pública municipal de ensino do município do Rio de Janeiro, no que tange ao número de alunos matriculados e ao nº de turmas, por série, no primeiro segmento do ensino fundamental entre os anos de 2004 e 2006.

Tabela 6 – Matrícula da Secretaria Municipal de Educação – Março – 2004/2005/2006.

	Ano Inicial		Ano Interm		Ano Final		Progressão		3ª série		4ª série	
	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno
2004	2306	66159	2140	61406	2058	58110	1104	31077	2221	78719	1857	65372
2005	2228	62712	2240	64190	2017	57035	916	25904	2243	78736	2020	71885
2006	2312	65202	2114	59974	2091	59006	856	23859	2165	75749	2054	71835

Fonte: Assessoria Técnica de Planejamento / Informações Gerenciais – SME/RJ.

Os números indicam que houve uma diminuição do total de alunos e de turmas de progressão na rede. Muito embora, a queda no número de alunos nas turmas de progressão não alterou significativamente o quantitativo de alunos matriculados na 3ª série do ano seguinte.

A professora M.F., diretora da DEF (Diretoria de Educação Fundamental da SME/RJ), explicou-nos que o projeto Acelera, criado numa época em que a rede ainda mantinha um regime seriado, tinha o caráter acelerativo. Este não foi o propósito da Classe de Progressão:

> A progressão não tinha, por princípio um caráter acelerativo. Bom, então foi feito o Acelera, e os garotos foram realmente acelerados, foram para a quinta série, foram para a quarta série, mas denuncia-se uma outra questão: como é que eu acelero um menino que sequer se apropriou da língua escrita? E aí é quando entra o 'Acelera II', que teoricamente deveria ser o Acelera I que alfabetizasse e o II que acelerasse, mas entra o II com o caráter de alfabetização, porque o I já tinha sido criado e já era pra acelerar mesmo. Bom, isto também teve um tempo, era um projeto e tinha um tempo pra terminar, aí começa a perspectiva da implantação do ciclo, já em 2000. Em 1999 se cria os grupos de estudos e em 2000 efetivamente ele é implementado na rede. (Profª M.F. diretora da DEF/SME/RJ)

Com a implantação do ciclo nesta rede pública de ensino, com vistas a sair de um paradigma excludente para a adoção de um paradigma includente, surge então a turma de progressão e seus princípios:

> Então quando você cria a turma de progressão na perspectiva do ciclo, é para que ao longo dos 600 dias, os meninos que forem apresentando alguma dificuldade em relação a todo processo, eles possam circular em outros espaços de aprendizagem, e aí sim, a turma de progressão é um espaço de

[39] No ano letivo de 2007, a SME/RJ finalmente implantou o 2º e 3º ciclos de formação. Tal medida pôs fim à política da turma de progressão e gerou outras propostas para atendimento dos alunos oriundos destas turmas.

> possibilidade diferenciada, para voltar ao ciclo. Então na verdade, a turma de progressão por concepção, ela não tem nem o tempo limitado de três meses, seis meses, um ano... o menino poderia circular e retornar. Não foi assim que foi instituído aqui, mas por concepção é isso. (idem)

Dentre os fatores que impediram que a realização da concepção original da turma de progressão na rede municipal, a profª M.F., destaca o enorme quantitativo de alunos que oriundos do sistema seriado, estavam em defasagem idade-série, muitos deles oriundos do projeto Acelera.

> E aí, a turma de progressão deixou de ser, para o ciclo, um espaço de possibilidade e passou a ser um lugar aonde se reunia tudo que era dificuldade de acompanhar o sistema. Então, de um caráter muito positivo que era fazer o aluno circular em outro espaço de trabalho pedagógico, para rapidamente voltar ao ciclo, o que é que aconteceu? Passou o primeiro ano, onde eu tinha a 'progressão I', o volume de meninos aumentou. Não se deu conta, faz a 'progressão II'. Não dá ainda pra ir pra terceira série, vai pra 'progressão II'.

Ocorre que no ano de 2003, o primeiro ciclo concluía sua primeira geração de alunos que iniciaram aos 6 anos no ano inicial e aos 8 anos concluía o ano final deste primeiro ciclo. Constatou-se que havia um grande quantitativo de crianças que não estavam alfabetizadas. A profª M.F. apresenta o seguinte argumento a esse respeito:

> Mas por quê? Por que nesse tempo de três anos eu não tive a progressão como espaço de possibilidades. Porque eu tinha a progressão marcada por uma exclusão oriunda do sistema seriado. Marcada por um trabalho que não conseguia ser um diferencial para o ciclo. E aí, você se dá conta que você tem aquele 'mundo' de meninos com uma característica marcante muito forte de baixa auto-estima, de descrédito... e aí qual é a leitura que se faz, tanto do menino quanto do professor, a leitura é muito negativa desse espaço. E aí eu não aposto nesse espaço. Aí a escola assume esse espaço como um espaço muito ruim, um espaço da não-aprendizagem, um espaço do insucesso... tanto que até o próprio professor das turmas de progressão passa a ser discriminado como aquele que lida com aqueles que não querem nada, que lida com aquele que não vai aprender.

Nas palavras da profª M.F., este passa a ser um desafio a ser enfrentado pela SME/RJ, uma vez que

> em momento nenhum a secretaria cria a turma de progressão para dizer assim: "vamos juntar aqui todos os meninos que não aprendem e vamos fazer um fluxo para o primeiro ciclo com os meninos de seis a oito anos, um fluxo regular..." só que não se dá conta disso aqui *[refere-se aos alunos repetentes oriundos do sistema seriado e aos que vêm de fora da rede em defasagem idade série]*. E aí, um dos fatores impeditivos foi que, na verdade, esses meninos, eles não eram oriundos, eles não estavam nessa concepção de que eu to indo pra progressão pra buscar um outro espaço de

> possibilidade para depois retornar ao ciclo. Eles já eram meninos que já tinham histórias na rede, histórias de fracasso, história de retenção.
> E aí você começa todo um trabalho de tentar desmistificar todo esse processo, essa caracterização que foram assumidas pela rede enquanto turma de progressão.

Em nenhuma das entrevistas com os docentes que lecionaram para os alunos multirepetentes acompanhados nesta pesquisa conseguimos narrativas que tratassem da origem desta política educativa, bem como, análises mais profundas acerca dos seus princípios. Destaco aqui alguns trechos que me pareceram mais próximos a essa discussão, iniciando pelo professor M., que lecionou no ano de 2006 para os alunos da turma A. Ao ser perguntado como via a política educativa da turma de progressão, o professor responde:

> Eu acho que de um modo geral, o resultado da má educação é falta não somente do investimento do governo, eu acho que é muito pouco para a educação, como também a influência da mídia nas famílias, que faz com que os pais, que as famílias tenham perdido seus valores. E do outro lado, os professores, também perderam alguns dos valores deles.
> Então, a progressão, eu acho que ela foi pensada pra sanar um problema que poderia ter sido visto anteriormente ou sido remediado, no sentido de ser previsto ou ter investido antes para que pudesse não acontecer isso. (Professor M. da turma A da E.M.L.M.)

A professora S., no ano de 2005 lecionou para quatro dos sete alunos multirepetentes da turma de progressão acompanhados pela pesquisa. Deu o seguinte depoimento sobre a política da turma de progressão:

> No início eu discordei de muita coisa porque eu acho que a progressão peca pela questão da idade. Porque, assim: fez nove anos vai pra progressão. Não interessa a vida dela. Eu achei isso super errado. Inclusive com a aluna R. que está com a Profª C., aconteceu o seguinte: ela veio para o ano inicial, com um problema de família saiu e não fez o ano inicial como deveria ter feito. No ano seguinte, com nove anos, foi pra progressão. Quer dizer: se o ciclo diz que a criança tem o ano inicial, intermediário e final para se alfabetizar, a R. não teve isso. Ela teve menos que um ano e... progressão. Ela não tinha bagagem nenhuma. Ela não escrevia letra cursiva. Ela não identificava letra nenhuma, então, ela estava na progressão sem ter direito às etapas que ela deveria ter. Então eu questionei a coordenadora pedagógica se não poderia colocá-la no ano intermediário, ou no final para que ao menos ela tenha a oportunidade... não S. é por causa da idade ela respondeu. Então, eu achava aquela menina, eu olhava para ela e a achava um peixe fora d´água (...) Mas foi pra progressão por causa da idade. (Professora S. da E.M.L.M.)

A professora E, no ano de 2005 lecionou para três dos sete alunos e alunas multirepetentes da turma de progressão acompanhados pela pesquisa. Deu o seguinte depoimento sobre a política da turma de progressão:

> Pra mim era uma aceleração de aprendizagem. Eu entendia como uma possibilidade de o aluno reaver o tempo perdido, pois muitos chegavam sem saber ler e escrever nem mesmo seu nome...

A professora A, atua como coordenadora pedagógica na E.M.L.M. desde o ano de 2004. Deu o seguinte depoimento sobre a política da turma de progressão:

> Via como uma boa tentativa de recuperar o tempo perdido das crianças. Acredito que tenha surgido pelo grande número de crianças analfabetas e pela inabilidade dos professores de lidarem com essas crianças, bem como, da necessidade de reagrupá-las p/ viabilizar o processo de alfabetização num trabalho mais direcionado. (Profª A., coordenadora pedagógica)

Quando perguntadas sobre o que é a turma de progressão e o que achavam dela, as crianças da turma A emitiram as seguintes respostas:

> É a primeira e segunda série juntas! (Esther, aluna da turma A.)

> É maneiro, mas só que é muito ruim.
> Os garotos da 4ª série ficam zoando a gente. Ficam: "AH! Progressão!!"
> É eles ficam perturbando!
> Ai, eu fico cheia de raiva!!! (Esther, Rodhy e Louis, alunos da turma A)

Quanto aos critérios para assumir a regência de uma turma de progressão, a SME/RJ chegou até a formular algumas características e habilidades necessárias para este professor, dentre as quais a formação, o compromisso, a freqüência etc.

Perguntada como chegou a turma de progressão no ano letivo de 2005, a professora S., que lecionou para quatro dos sete alunos multirepetentes da turma de progressão acompanhados pela pesquisa deu a seguinte resposta:

> Olha só, eu fui parar na progressão meio que como uma imposição mesmo. Porque é uma classe que ninguém quer dentro da escola, e aí parei lá. Na época a ex-diretora colocou alguns argumentos: porque eu não era faltosa, que eu era dedicada... foi mais pra massagear o ego do que... eu sabia que não era isso. Também poderia ser pois não deixa de ser verdade, mas... aí eu fui, muito apreensiva, né! Porque quando eu entrei para o município as pessoas falavam logo: "Corre de progressão! Corre de progressão!". Aí eu fui parar logo na progressão! Essa foi minha primeira experiência com progressão... enfim, eu não concordei mas fui, com muito medo...

A professora E., também foi uma das que lecionou em 2005 para alguns dos alunos acompanhados na pesquisa. Ao ser perguntada de como chegou a turma de progressão, ela responde:

> Bom, eu cheguei na classe de progressão como se fosse um prêmio, né...(risos). A justificativa que deram pra mim estar trabalhando...
> A justificativa que usaram foi porque eu era uma professora que não faltava, cumpria as minhas tarefas, estava sempre tentando buscar algo novo para os meus alunos, não chegava atrasada, não tirava licença, então era o tipo de profissional que eles precisavam para a progressão. Embora fosse nova no município e nunca tinha tido este tipo de contato com a progressão. Aí, tanto a S. (professora que em 2005 assumiu uma das turmas de progressão da escola) também foi essa a justificativa, e aí a gente até questionou: Puxa vida! Quer dizer que é assim? Por a gente desempenhar um trabalho aí é escolhida a turma mais complicada para você estar assumindo?

Segundo a coordenadora pedagógica, tanto a professora S, quanto a professora E assumiram as turmas de progressão por determinação da então diretora da escola. Disse que não participou desse processo de "escolha". Já o professor M, ao chegar na escola (no ano de 2005) havia se oferecido para lecionar numa das turmas de progressão alegando ter trabalhado com turmas de progressão na sua escola anterior. No ano de 2006, ano de realização da pesquisa, segundo a coordenadora, o professor também se ofereceu para assumir as duas turmas de progressão da escola. No item 4.6.2.2. apresentaremos a narrativa do professor M tentando explicar como chegou até as turmas de progressão e, especificamente, a turma A, turma acompanhada nesta pesquisa.

3.6.2. Turma de progressão: o caso da turma "A"

Limitei a abrangência do estudo aos alunos que estão cursando a turma de progressão por mais de uma vez, ou seja, os repetentes de turmas de progressão. Outro critério de escolha foi a origem dos alunos. A opção de acompanhar os alunos repetentes oriundos da própria escola justifica-se pela possibilidade de realizarmos um acompanhamento mais 'longitudinal' de cada caso, uma vez que seria possível investigar a vida pregressa desses alunos, entrevistar seus professores dos anos anteriores e analisar os percursos e percalços pelos quais eles (ex-professores e os alunos) transitaram.

Dentre as três turmas de progressão da escola, apenas a turma A possuía alunos(as) com este perfil, ou seja, multirepetentes de progressão e oriundos da própria escola. Desta forma, passaremos agora a observar, descrever, caracterizar e analisar mais de perto alguns aspectos da turma como um todo e, em seguida, dos seus atores principais: o professor e os sete alunos.

4.6.2.1. Aspectos físicos, funcionais, relacionais e ideais.

A turma “A” ocupava a sala de número 8, situada no 2º andar do prédio da escola. Esta sala possui 8,30 metros de comprimento e 8,70 metros de largura. Tem quatro janelas com vidros lisos e armação de ferro, do tipo basculante, que permitem ampla visão da parte externa à escola. O quadro de giz possui 6 metros de comprimento e, na parede oposta, nos fundos da sala, encontra-se um mural da mesma proporção que o quadro.

Num dos cantinhos da sala, ao fundo, encontra-se um armário de aço inox com duas portas, onde o professor guarda seus materiais e os da turma. Do outro lado, ainda no fundo da sala, três mesas escolares apóiam três pilhas de livros didáticos. Alguns livros ainda estão no plástico, outra parte aparentemente em uso. A sala é pintada em duas cores: do rodapé até uma altura de aproximadamente um metro e sessenta a tonalidade é verde. Daí até o teto utilizou-se a tonalidade branca. Ao todo são trinta e três mesas individuais e 33 cadeiras de alunos. Adicione-se a esse quantitativo a mesa e cadeira do professor. A sala possui um ventilador de parede e 4 luminárias, cada uma com duas lâmpadas fluorescentes.

No mural, é possível ver a partir da esquerda, o alfabeto de A até Z em caixa alta, os numerais de 1 até 10. No alto e à direita, há uma apresentação dos representantes de turma com uma foto de cada um. Ao lado deste informe uma lista com os nomes de animais da A até Z. Há também no outro lado uma foto dos representantes do Conselho Escola Comunidade (CEC), ou seja, a minha foto (presidente nato do CEC) e a do próprio professor M. eleito vice-presidente. Neste lado direito do mural há ainda um desenho do mapa mundi em papel A4 e mais para o centro um calendário de datas comemorativas. Abaixo do calendário todas as tabuadas de multiplicação de 1 a 10.

No lado esquerdo superior do mural está reservado um espaço para lembrar os aniversariantes do mês e, abaixo deste, um folheto do Mc Donalds, daqueles que se utilizam para forrar as bandejas e que sempre traz uma curiosidade. Este folheto trazia o título: “Viva as diferenças”. Abaixo deste folheto, um anúncio de jornal indicando o show dos “Rebeldes” a ser realizado no dia 08 de outubro no Maracanã. A maior parte dos informes é permanente. Muitos estão desde o início do ano. A fotografia do aluno representante já não condiz com a realidade. O aluno da foto já não estuda mais na turma A, foi transferido para a turma B. Atualmente os alunos representantes da turma A são Marvin (empossado após a saída de Léo) e Mabel (eleita desde o início).

O ritmo principal, isto é, a estrutura semanal construída pelo professor, em consonância com a coordenação pedagógica e direção é o que segue:

	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
07:15	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
07:30				Vídeo	
08:00	Ens. Relig.[40]		Ed. Física		
08:40	Sala de leitura				Sala de leitura
09:10	Recreio	Recreação	Recreio	Recreio	Recreio
10:00					Ed. Física
11:45	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Os espaços em branco eram preenchidos com o que habitualmente é chamado de "aulas de matérias". Os critérios que o professor utiliza para planejar ou selecionar o 'conteúdo' que será ensinado nessas 'aulas de matéria' não são definidos. Quando perguntado sobre como planeja um mês letivo, o professor M. nos informa que baseia-se no planejamento anual da unidade escolar. No que tange a estruturação das aulas ao longo da semana, o professor revela que não há uma estrutura definida:

> O que eu trabalho... você sabe que tem a cartilha, não é? E tem o livro de matemática. Eu trabalho basicamente uma coisa ou outra, sempre visando a leitura e a escrita também.

Muito embora reconheça que se utiliza de alguns critérios para selecionar a aula do dia:

> Vai depender muito de que dia é, se tem ou não centro de estudos, a freqüência dos alunos, se falta algum professor... Eu vou conforme a necessidade de trabalhar... por que, por exemplo, a divisão eu posso estar trabalhando em qualquer momento, de qualquer semestre. Eu posso estar sempre voltando e reforçando. (...) Mas eu vou estar sempre priorizando a leitura e a escrita.

A relação estabelecida dos alunos entre si variava de cordial à desrespeitosa, onde havia um predomínio do bom convívio. No geral, as meninas se relacionavam bem entre si, mas se desentendiam freqüentemente com os meninos. Já os meninos não apresentavam tanta regularidade na convivência entre si. Dentre os meninos não havia a mesma coesão que no grupo das meninas. Freqüentemente eles se envolviam em confusões com as meninas.

A relação dos alunos e alunas com o professor variava entre muitos sinais de simpatia e alguns eventos de antipatia. Vez ou outra alguém desrespeitava os acordos combinados na turma, mas sempre pediam desculpas e mantinham o respeito pela figura do professor.

[40] O Ensino religioso livre era oferecido através de voluntárias de uma igreja próxima à escola e, por isso, tinha caráter opcional.

Todos os alunos acompanhados nesta pesquisa, ao serem perguntados com quem desejariam estudar no próximo ano letivo, responderam que desejariam continuar estudando com o prof. M.

Já o professor, quando perguntado sobre o que achava da idéia de acompanhar seus alunos no ano seguinte nos concedeu as seguintes respostas:

> O ideal (não é o que acontece) é que o professor pudesse acompanhá-los, né? Sem haver evasão e acréscimo de alunos. O ideal era que todos continuassem, mas isso não acontece, vai ter saída de alunos para outra rede e vai ter aluno de outra sala indo para a turma. E isso eu não acho positivo, para mim não é válido.

Insisti na pergunta, pelo fato de que enquanto diretor eu já havia decidido manter a opção de que todos acompanhassem suas turmas no ano seguinte, uma vez que tal decisão havia surgido do consenso do próprio grupo de professores antes mesmo da minha chegada na escola. O professor responde:

> Como eu sei que eu não vou poder acompanhar a turma porque vai haver evasão de alunos e vai ter novos alunos na turma, na verdade eu não vou estar acompanhando e alguém vai deixar de acompanhar aqueles quinze que vão entrar nessa turma. O professor M. gosta de conhecer alunos novos, gosta de trabalhar com alunos novos, principalmente esses alunos que têm mais dificuldades, para mostrar pra eles que eles podem fazer a diferença na vida deles mesmo. Aí depois eles têm uma certa autonomia para estar trabalhando com qualquer professor adiante.
>
> Por mim... Eu prefiro outras turmas.

A relação dos alunos para com a minha pessoa era igualmente respeitosa e tranqüila. Algumas vezes eu me pegava no papel escancaradamente assumido de diretor, chamando a atenção e exigindo o cumprimento do regimento interno. Noutras vezes, conseguia me concentrar nos assuntos mais voltados para o processo de aprendizagem e de apropriação da língua escrita. Muitas vezes me pegava rindo de mim mesmo ao tentar, ingenuamente, ser mais pesquisador que diretor. Mania que me acompanhava muito embora eu mesmo não acreditasse nessa possibilidade de dissociação.

Em pouco tempo eles já me procuravam para ajudá-los nas tarefas escolares e para conversarmos sobre questões da escola. Era impossível fingir ser apenas um pesquisador. Aliás, eles jamais me chamavam pelo nome ou de tio ou mesmo professor. Estando na sala de aula ou não, para eles eu era sempre o diretor.

A relação dos alunos da turma A com os demais alunos da escola nem sempre eram amistosas. Veremos a seguir que uma das principais queixas dos alunos da turma de

progressão é justamente o fato de que os demais alunos zombavam deles por eles pertencerem a esta turma.

Outros detalhes que ajudam a entender um pouco da prática e das idéias que norteavam o processo de ensino desta turma estão apresentados no item que segue, através das narrativas do professor.

3.6.2.2. Os sujeitos do estudo

Assumo que a decisão de não nomear as crianças acompanhadas neste estudo partiu única e exclusivamente da minha parte. Já a omissão dos nomes dos adultos se deve a opção pessoal de cada um deles. Embora não tenham revelado os motivos, percebi que a leitura que faziam dos seus depoimentos e das entrevistas transcritas gerava quase sempre um misto de surpresa, estranhamento e, não raro, constrangimento.

“Nossa! Como eu falo ‘né’!”, exclamava uma professora após a leitura das suas entrevistas. “Puxa! Eu percebi que nunca respondia o que você queria!”, constatou outro professor.

Ao saber da opção de um dos participantes da pesquisa de não ser identificado, os outros foram se tornando solidários a mesma causa e apenas o professor M. autorizou a divulgação do seu nome. Porém, como saiu da escola sem ter assinado a autorização formal, me vi obrigado a omitir também o seu nome.

No que tange aos alunos, justifico tal decisão inicialmente pelos olhares, ora de incompreensão, ora de obediência, ora de indiferença, de desconfiança que recebi de alguns dos responsáveis que consegui conhecer pessoalmente. Eu precisaria de muito mais tempo e de diálogo para poder elucidar, tirar dúvidas, esclarecer um pouco mais das minhas intenções e do objetivo do trabalho a fim de tentar tornar a decisão dos pais o mais livre possível. Não houve tempo e possibilidade para isso.

A idéia de consultar os alunos a respeito da possibilidade de utilizar seus nomes reais neste trabalho confesso não me agradar. Sampaio (2003), apresenta um modo de fazer pesquisa nomeando seus ‘enunciadores’, que no fundo, são autores e autoras de uma história que é tecida cotidianamente na escola e na sala de aula, mas reconhece a “impossibilidade de ter uma regra geral no que se refere à identificação dos sujeitos envolvidos”(p.82).

Assumo a postura de omitir o nome das crianças participantes porque entendo que se encontram numa faixa etária em que, por questões constitucionais de crescimento e desenvolvimento, ainda preservam enorme tendência a agirem predominantemente por imitação ou por impulsos baseados no sentimento que nutrem pelo outro ou pelas coisas.

Costa (1996, p.117), defende que

> não existe uma "realidade intrínseca da criança", que seja mais verdadeira do que outra, tampouco um consenso lingüístico estabelecido, com base na boa-vontade e no espírito fraterno do gênero humano, e sim, formações históricas. Formações que constituem coordenadas sociais, culturais e de subjetivação – produzidas em condições históricas determinadas, dentro de certos regimes, relações e lutas de poder, saber, verdade -, que atendem a necessidades práticas e a propósitos pragmáticos específicos, levando-nos a chamar as crianças de crianças.

Muito embora eu reconheça que a visão de criança, conforme exposto pela autora, sofra as influências do seu tempo e espaço, não posso deixar de questionar o fato dela ter sinalizado entre aspas justamente o termo central de toda sua elaboração. Ao afirmar que "não existe uma 'realidade intrínseca da criança'", ao mesmo tempo grafando este termo entre aspas, a autora abre espaços para que eu pense justamente a possibilidade de haver sim uma "realidade intrínseca da criança" (as aspas aqui são minhas!).

De John Locke a Rousseau, de Piaget a Freud, por mais controversas, insuficientes, complementares que sejam as teorias da infância, "ninguém contestou que as crianças são diferentes dos adultos, ninguém contestou que as crianças devem alcançar a idade adulta, ninguém contestou que a responsabilidade pelo crescimento das crianças cabe aos adultos" (Postman,1999, p.78).

Como afirma Costa (1996), não haveria uma "realidade intrínseca da criança" que pudesse ser mais verdadeira do que outra, sendo assim, sinto-me livre para apoiar-me numa noção de criança introduzida em 1919 por Rudolf Steiner que muito embora reconheça as influências dos fatores biológicos e culturais, não reduz a criança àquilo que é puramente fruto da sua herança genética, tampouco àquilo que é fruto do ambiente sócio-cultural em que ela vive.

Para Steiner (2000), não há dúvidas de que somos mesmo influenciados pelos genes que herdamos e pelo ambiente cultural no qual estamos inseridos, mas isso não necessariamente é capaz de determinar o que somos ou seremos. Os estudos mais avançados em neurociências atualmente, embora ainda não tenham conseguido comprovar, já admitem a existência de um terceiro fator que é conhecido como "noisy development", fatores epigenéticos ou epifenômenos (Setzer, 2000).

Para Steiner, são atributos do espírito humano. Daí segue que não se deveria menosprezar o desenvolvimento desses aspectos ao longo dessas três primeiras fases da vida: a primeira infância, a segunda infância e a adolescência. Para ele, "o professor ou o educador

precisam ser capazes de uma observação sutil do que há de específico no ser humano”(op.cit., p.52).

Ademais, o pensamento complexo nos mostra que muita coisa pode ser o contrário do que parece ser. Uma atitude (aparentemente) democrática de acreditar que as crianças dão conta de certas decisões, pode não passar de puro fingimento e, neste caso, estratégia de aproveitar para manipulá-las. Por outra, uma atitude (aparentemente) déspota, tirana e arrogante de considerar que ainda não estão aptas a decidirem por si próprias (autonomamente) pode, no fundo, traduzir a posição amorosa e de defesa incondicional da liberdade delas, enquanto conquistam tal autonomia. É claro que esse último argumento poderá, igualmente, não passar de puro pretexto para manipulá-las. Nesse sentido, penso que não existe solução ideal para este problema. Cada alternativa tem suas vantagens e desvantagens. O que importa é o responsável pela decisão selecionar conscientemente aquela que lhe pareça melhor sob todos os aspectos implementá-la e aceitar as conseqüências.

Insisto que não consultá-las quanto a utilização dos seus nomes na pesquisa, de modo algum significa que são “menos”, tampouco as torna objetos. Significa que por serem crianças apresentam certas características que são peculiares a essa fase da vida. São crianças e, não adultos em miniatura. Precisam ser cuidadas e guiadas por uma “autoridade amorosa” (Lanz, 1998), até que se tornem capazes de discernir autonomamente, tecer pensamentos próprios, de resistirem às manipulações mentais e de tomarem suas vidas nas próprias mãos.

Ao defender esta idéia, não estou afirmando que, enquanto crianças, nunca são capazes de tecer pensamentos próprios, resistirem a manipulações ou que não possuam uma relativa autonomia. Não se trata aqui, de pensar dentro da lógica binária do ‘oito ou oitenta’, do são totalmente capazes ou são totalmente incapazes.

Não estou propondo que essa dinâmica, essa aquisição de juízo, discernimento, maturidade se dê de maneira simples, lógica, linear. Parece-me óbvio que isto não se dá de uma hora para outra, tampouco após o dia do aniversário. É algo construído no social, dia após dia, onde ao educar deveríamos procurar, quase que artisticamente, encontrar o equilíbrio delicado entre “doses de autoridade (mãos firmes, mas amorosas!) e doses de liberdade” (idem).

Considero adequado e, mesmo saudável, que uma criança entre seus 9 e 12 anos de idade ainda não possua o juízo, o discernimento, a responsabilidade e maturidade suficiente para tomar decisões que, como no caso desta pesquisa, ainda não são capazes de compreender em face de sua abrangência e das possibilidades de repercussões que disso poderia suscitar.

Minha opção por ocultar seus nomes não significa que as desconsidero enquanto sujeitos. Tentarei o ‘caminho do meio’ e trabalharei com a hipótese de que não se trata de considerá-los sujeitos “desencarnados” (Najmanovich, 2001 apud Sampaio, 2003, p.72), por outro lado também não seria o caso de considerá-los sujeitos plenamente “encarnados” (Sampaio, 2003, p.73).

Steiner (1996) diria que deveríamos considerá-los como sujeitos que estão “encarnando”, e é justamente por nutrir enorme respeito pela sua condição ainda transitória de sujeito em formação, por venerar e saudar essa individualidade que está por se constituir, preciso poupá-la do incômodo de induzi-la a tomar uma decisão da qual ela ainda não possui condições de opinar autonomamente.

Paulo Freire (1979) suscitou-me uma importante reflexão na seguinte afirmação: “a educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”(p.32). Concordo plenamente com o grande mestre, mas estou convencido de que ele quis se referir principalmente ao mundo do adulto que era justamente o principal alvo das suas pesquisas e elaborações.

Não tenho dúvidas do quão necessário é restringir a liberdade do meu filho não permitindo que ponha o dedo na tomada, dirija meu automóvel, brinque com uma arma de fogo ou experimente cocaína, antes que tenha maturidade suficiente para lidar com tais experiências.

Mais adiante o próprio Freire (1979, p.38) acena com uma luz que sinaliza um caminho possível:

> As convicções devem ser profundas, porém nunca impostas aos demais; através do diálogo se tratará de convencer com amor; o contrário seria sectarismo. O sectarismo não é crítica, não ama, não dialoga, não comunica, não faz comunicados.

Na tentativa de encontrar um equilíbrio entre a atitude política de omitir e a atitude política de nomear, entre as minhas convicções e a dos autores que caminham comigo, optei por travar um diálogo sincero e honesto com as crianças e comunicá-las da minha decisão.

Como diria Paulo Freire, “temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos”. Expliquei-lhes mais uma vez um pouco da minha pesquisa e do porquê deles estarem fazendo parte dela e, finalmente, (mas não com essas palavras!) que entre a possibilidade de nomeá-los e omitir seus nomes, eu havia optado pela omissão dos nomes por acreditar que eles não compreendiam suficientemente o que a pesquisa representava para poderem opinar em consciência e liberdade.

Tive a impressão de que compreenderam. Uns silenciaram, outros sorriram, outros se mantiveram indiferentes (Será que compreenderam?).

Tudo bem? - perguntei.

Todos acenaram positivamente.

Penso que criamos um vínculo de afeto tal, que aparentemente (sim, sei que sou suspeito a dizer sobre isso!), foi indiferente para eles. É como se sentissem seguros por qualquer coisa que eu viesse a fazer, inclusive se estivesse nomeando-os. Penso que o cerne da questão está na palavra confiança.

Muito embora todos os nomes sejam fictícios, asseguro que as demais informações, desde o gênero do(a) aluno(a) até os fatos narrados, descritos e observados não foram trocados.

Professor M.

O professor M. tem 33 anos, tem o curso de formação de professores ao nível de ensino médio, possui duas matrículas no município do RJ sendo 6 anos a mais antiga e 4 anos a mais recente. É solteiro e não tem filhos. Possui aproximadamente 1,70 m de altura e 62 Kg. Pele clara, cabelos castanho escuro, crespos e curtos. Seu primeiro contato com turmas de progressão deu-se no ano de 2003 quando trabalhou num CIEP em Costa Barros.

> E aí, foi quando eu fui ter contato realmente com alunos de progressão. E aí eu vi a dificuldade, porque eu tinha muito compromisso com o que eu faço, né? Eu via dá dificuldade de lidar com eles, trabalhar, a dificuldade geral da escola também... e aí eu não me apaixonei pela progressão. A minha intenção era trabalhar com uma turma melhor, né! Eu esperava que a escola tivesse turmas melhores. Só que aí, ninguém quer pegar turma de progressão.

Quando chegou à E.M.L.M., já no ano de 2005, considerava-se mais animado para a progressão. No entanto, não deixa de revelar em sua fala outros fatores que possivelmente teriam influenciado na sua escolha.

> Quando eu cheguei aqui, eu já estava mais animado para a progressão, já estava mais interessado... Cheguei no início de 2005, as turmas já estavam formadas e eu disse que não me importaria de pegar a progressão. Não que eu quisesse. É porque eu entendo... imaginando que ninguém quisesse... seria bom para a escola, seria até melhor acolhido na escola, então eu falei: eu não me importo. Então eu peguei uma progressão pela manhã e uma terceira série à tarde. Uma terceira oriunda de progressão.

Quando perguntado como chegou até a turma A, turma acompanhada pela pesquisa, o professor M. concede a seguinte situação:

> Eu perguntei a coordenadora se eu tinha perfil. Na verdade eu não desejava... mas não tem ninguém... na minha visão alguém poderia trabalhar melhor do que eu. Ela disse que até tem, mas tem gente que não deseja, tem gente que deseja, mas não tem o perfil, então eu falei: tudo bem! Se for o melhor para a escola, eu não me importo até mesmo que sejam duas progressões, até para que eu possa me organizar melhor. Então teve a questão que eu ia sair e isso facilitou um pouco para eu pegar a progressão porque ninguém quer.

Diante da ausência de critérios e postulantes ao cargo de professor das turmas de progressão da E.M.L.M., coube ao professor M., a tarefa de conduzir duas turmas de progressão da escola. A turma A no turno da manhã e a turma B no turno da tarde. Ao falar de como chegou às essas duas turmas, o professor teceu um comentário que, de certa maneira, traduz um pouco do seu modo de ver as duas turmas.

> Com a turma de progressão da manhã... ela tem mais perfil de progressão, realmente, do que a da tarde. Não sei... não posso dizer que gosto mais de uma do que da outra...

Perguntado como vê o aluno da progressão, como busca alfabetizá-lo, o professor responde:

> Eu procuro ver a capacidade do aluno. Primeiro que eu vejo no aluno que ele é capaz, vejo em toda pessoa que ela é capaz. A questão da metodologia, eu não sei muitas das vezes como chegar, como trabalhar, por que eu acho que (...) se eu tenho tempo, se eu tenho material e recurso, eu vou ter um professor melhor, minhas aulas vão ser melhores e aí não vai ter pra ninguém, entendeu? Então não tem... então eu trabalho com aquilo que tem. (...)A metodologia em si, que eu uso, não é nem uma (tradicional) nem outra (construtivismo), eu não defino, não estabeleci o que é que eu tenho mais como prioridade, eu acredito no construtivismo, na proposta de ser algo lúdico, legal, bom, agradável mas nem sempre eu posso fazer isso.

Quando perguntado sobre a metodologia da qual se utiliza para alfabetizar os alunos, o professor revela alguns dos seus modos de ensinar a ler e a escrever.

> A metodologia em si, não é nem uma (tradicional) nem outra (construtivismo), eu não defino, não estabeleci o que é que eu tenho mais como prioridade, eu acredito no construtivismo, na proposta de ser algo lúdico, legal, bom, agradável, mas nem sempre eu posso fazer isso.
> O que eu procuro fazer é que a escrita e a leitura aconteçam. Pode ser que eu seja tradicional com algum aluno, é porque tem alunos que só vão pelo tradicional.

Quis entender o que é que o professor compreendia quando se referia ao termo “tradicional” e ele me explicou da seguinte forma:

> Seria ele começar pelas sílabas. Primeiro ele tem que saber as letras, por exemplo, o C. e o K., eles vão pra casa e eles não estudam. E não conseguem saber algumas letras do nome. Por mais que a gente tenha trabalhado com eles, por mais que esteja lá exposto na sala de aula, por mais que... e quando eu vou falando, quando eu sinto que tem alunos que não sabem a letra... eu trabalho a palavra como eu trabalhei no ditado musical. Então... "Bala", aí eu pergunto: como é que é o "B"? Aí vai: como é que é o "B" com "A", aí já estou trabalhando a sílaba... aí vou trabalhando as dificuldades e trabalhando sempre com a letra cursiva. Quando eu passo uma cópia do livro, aí a minha intenção é copiar do livro um texto pra eles começarem a ler também e passar pra letra cursiva. Aí no livro, por acaso tem também o ba, be, bi, bo, bu aí tem as sílabas se juntando... mas eu acho isso também interessante, né?, para que ele possa estar percebendo que o "ba" junto com uma outra sílaba... se ele conseguir ler outra sílaba ele já vai conseguir formar uma palavra. Alguns já até fazem, mas criam palavras que não existem, mas... isso já é um ganho.

Pela explicação, entendi que o professor utilizava o termo "tradicional" para referir-se ao método sintético. Perguntei se era isso e o professor me responde: "Não... é muito essa questão do uso do quadro, da disposição das mesas...".

Para confirmar, quis saber se o professor levava em consideração as noções de método analítico, sintético etc.

> Não. Até porque, primeiro eu queria entender como é que isso acontece na mente da criança. Tem alunos... um aluno meu do ano passado... ele não fazia nada. E ele aprendeu a ler! Sem fazer nada, entende! Foi o quê? Por que ele copiou muito? Por que ele ouviu muito? Até porque ele nem me ouvia direito, ele perturbava a aula toda. Fui eu que ensinei? Não sei. Não sei te explicar sobre ele. Ele até já está em outra escola. Ainda bem! (risos).

Não satisfeito, eu quis entender o que o professor considerava tradicional na sua prática e o que ele considerava a outra forma de atuar, aliás, qual seria o nome dessa outra forma de ensinar?

> Acho que é o construtivismo. É algo, não tradicional, algo diferente.

Neste dia, o professor havia proposto uma atividade em que os alunos e as alunas deveriam escrever um cartão para a 'pessoa amada'. Perguntei ao professor se ele consideraria aquela aula tradicional ou construtivista.

> Ela tanto pode ser vista como tradicional, se for apenas quando eu fiz copiar... mas o modo como eu trabalhei depois, quando eu fiz a questão da troca, pra eles escreverem mesmo e mandar um bilhetinho para alguém, (que os pais podem até entender que eu estou incentivando essa questão do namoro)... é complexo. A minha intenção é trabalhar a escrita. Só que no início eu não trabalho, porque eles têm aquela dificuldade na auto-estima que não... acha que não sabe, que não consegue, que não vai fazer e aí não

> faz. Então quando eu percebo que eles escrevem alguma coisa eu dou um "ok!", se for certo... parabéns... E a partir daí, quando eu ganho o aluno ele começa a trabalhar nele. Ele começa a se interessar. É quando eu percebo que ele aprende.
> Então, eu vejo que o aprendizado dele acontece mais por ele do que por mim mesmo. Quando ele passa a querer. O J., ele só não é melhor por que ele não quer. Se ele não está lendo melhor, é por que não quer, pois oportunidade eu estou dando para ele. Entendeu? Mas tem que querer também (o aluno). E aí não é a questão da metodologia, é aquilo que a gente já ouviu: o professor pode ser excelente, mas se o aluno não quiser...

Os alunos e as alunas, quando são perguntados dos motivos que os levaram a estar na turma de progressão, as respostas variam bastante:

> É por que eu não tinha certidão e aí meu pai não tinha tirado, Aí eu entrei atrasada na escola e não sabia nada. Aí por isso que eu repeti (Esther, aluna da turma A.)
>
> Por que eu não sei ler, não sei nada, sei ler mais ou menos...
> Pra me esforçar mais pra poder passar de ano. *[pergunto porque não se esforçou no ano anterior]* Por que eu repeti três turmas. (Karol, aluna da turma A.)
>
> Eu não sei de nada não... Sei lá! (Louis, aluno da turma A.)
>
> Porque antes eu não me esforçava, agora eu estou me esforçando bastante para passar para a terceira, pra quarta, quinta... (Taís, aluna da turma A, primeiro ano de turma de progressão)

Aproximemo-nos um pouco mais de algumas das características de cada um desses alunos e alunas sujeitos desta pesquisa:

<u>Elzo</u>

O aluno Elzo fez recentemente doze anos de idade. Nasceu no Rio de Janeiro. Teve sua cor declarada como parda. Considero-o negro, seus cabelos são pretos, crespos e encaracolados. Seus olhos são pretos, tem um queixo proeminente. Seu nariz é pequeno, seus dentes são brancos e seu sorriso esconde a arcada inferior. Possui aproximadamente um metro e quarenta e três de altura e pesa 35 kilos. É canhoto, campeão de damas e xadrez da sala. Disse que aprendeu a jogar xadrez com seu irmão. Consta no sistema acadêmico que seu pai é presidiário. Foi encaminhado ao Pólo de Atendimento Extra Escolar[41], pelo professor, que redigiu um relatório (anexo ao diário de classe) com os motivos que seguem:

---

[41] Pólo de atendimento que funciona dentre de uma escola pública da rede e que conta com um grupo de especialistas da área da saúde que realizam um trabalho terapêutico com os alunos que necessitam deste tipo de apoio.

a) Aspecto comportamental - Apresenta desânimo em aprender, mas logo parte com disposição para as brincadeiras (ou brigas) com os colegas. Ainda não tem autonomia, pois não solicita ajuda para aprender, e necessita de acompanhamento constante para realizar suas tarefas. Não apresenta iniciativa nas decisões a tomar, tendo que ser estimulado para uma ação. Costuma permanecer no seu grupo de colegas, conversando e deixando os deveres de lado.

b) Aspecto cognitivo – O aluno ainda não consegue assimilar os conteúdos trabalhados. Apresentando dificuldades de memorizar algumas letras, inclusive as do seu nome. Normalmente se distrai em seus pensamentos. Apresenta dificuldades (muito grandes) de abstrair as informações, sobretudo na leitura e escrita. É excelente no jogo de damas, sendo o campeão da turma e, segundo ele, sabe jogar xadrez também. Na Dama, observei que ele tem visão e percepção de jogadas, inclusive ganhando do professor em uma partida.

c) Aspecto Psicomotor – Costuma copiar no caderno, desenhar e pintar sem cuidado e organização. Nas aulas de Educação Física, participa das atividades com bastante animação e interesse. Costuma se apresentar com aspecto aparentemente calmo, mas com mãos trêmulas.

d) Mediações e intervenções – O trabalho gira em torno da auto-estima, o que já melhorou com relação ao início do ano letivo. Procuro, na medida do possível, atendê-lo individualmente para que se sinta capaz de aprender. Solicitamos ao responsável que o leve para tratamento médico.

Elzo está na escola desde o ano de 2002 onde cursou o período intermediário do ciclo, apresenta um interstício nos anos de 2003 e 2004 e retornou no ano de 2005 para cursar a classe de progressão. Foi aluno da professora S. Seus conceitos e faltas estão expostos na tabela que segue:

	Fev	**Mar**	**Abr**	**Mai**	**Jun**	**Jul**	**Ago**	**Set**	**Out**	**Nov**	**Dez**
Freqüência	0	01	01	01	02	02	09	09	04	02	03
Avaliação	**COC 1**			**COC 2**			**COC 3**			**COC 4**	
Conceito	I			I			I			I	

Atualmente Elzo mora com a mãe e os irmãos no bairro de Anchieta. Sua mãe teve oito filhos e estudou até a terceira série. No critério de classificação econômica Brasil, sua família está situada na Classe C.

Elzo: histórias de luz e escuridão.

Elzo na visão do outro:

> "O Elzo dormia. Era apático, sabe... ele não fazia bagunça, mas ele dormia, nada interessava a ele. Aliás, a única coisa que interessava a ele era essa parte sexual mesmo. As revistas. Ele trazia muitas revistas, jornal... Se ele visse uma mulher... aí ele já pegava aquilo, dobrava colocava na mochila, entendeu? O Elzo era assim... mas assim, no geral, apático." (Professora S. lecionou para Elzo no ano de 2005)

> "Eu percebo que o Elzo tem uma inteligência para jogos, é... percebo nele um pouco de estímulo pessoal pra poder aprender. Muitas vezes eu percebo que ele tem até vontade, mas ele não tem conseguido avançar na leitura e na escrita. Ontem mesmo eu não percebi a motivação dele pra fazer a atividade proposta como eu vejo nos demais." (Professor M. leciona para Elzo neste ano letivo)

> "Como eu já havia colocado, ele tem problema de nervos ou neurológico, eu não sei exatamente especificar e que eu já sinalizei e eu acho que o problema está por aí. Ele está no grupo que será atendido pelo Pólo de atendimento extra-escolar, porque eu noto muita dificuldade dele de se expressar, de vir, de buscar mesmo, porque as crianças geralmente querem aprender, querem saber, querem tirar dúvidas e ele não tem isso nele." (Professor M. leciona para Elzo neste ano letivo)

Sobre a aprendizagem da leitura e da escrita:

> Não. O que é que ele desenvolveu comigo? As vogais e os encontros. Porque ele não sabia nem as vogais. Você mostrava uma letra U e ele falava 2. então é isso, entendeu? Ele evoluiu muito... (Professora S. lecionou para Elzo no ano de 2005)

> Parece estar iniciando o processo, só que não demonstra essa vontade. Ele não demonstra querer ler, ele não procura vir como os outros, porque tem uns que podem até não estar conseguindo muito bem, mas busca ler com o professor. E ele não tem isso com ele. E eu tenho percebido um desânimo da parte dele de modo geral, não só para estudar. A mãe dele comentou comigo na última reunião, que ele tem fumado cigarro. Escondido no banheiro, e ele tem um comportamento agressivo em casa, do tipo que vai sair de casa. Tem tido esse tipo de revolta, que eu acho que deve ter alguma coisa em relação ao pai dele. (Professor M. leciona para Elzo neste ano letivo)

Sobre a família:

> "A mãe. Eu já conhecia a mãe desde a E.M.M.P. quando eu dei aula para a irmã dele. Era a Letícia que era a irmã dele, assim... bem, bem, bem largadinha mesmo! Até em termos de higiene, até pior do que ele. Tive de chamar pra conversar... aí eu vim pra cá e peguei o Elzo. O Elzo também... ela só falava: ah! Eu vou bater, eu vou fazer... mas... sabe? Sem cuidado nenhum. E o Elzo, assim: apático, dormia, sabe? Sem interesse nenhum por nada, jogos, nada que eu desse interessava a ele. Ele evoluiu muito pouco aí não deu pra ir." (Professora S. lecionou para Elzo no ano de 2005)

> "Eu conheci a mãe. Ela foi lá, ela vai poucas vezes... mas foi porque nós solicitamos para estar encaminhando para a Escola Pólo de Atendimento." (Professor M. leciona para Elzo neste ano letivo)

Perguntada se achava que o fato de o pai encontrar-se na condição de presidiário influenciava em alguma coisa?

> Acho, acho... de repente essa apatia dele... né? (Professora S. lecionou para Elzo no ano de 2005)

Elzo por ele mesmo:

> 1. Você gostou de ter estudado na turma de progressão neste ano?
> Nada (perguntei de novo).
> Foi melhor.
> No ano que vem eu vou pra E.M. M. P. por que é mais perto da minha casa. Minhas irmãs já estudam lá.
>
> 2. O que você aprendeu lá?
> Aprendi mais do que no ano passado.
>
> 3. Com quem você gostaria de estudar no próximo ano?
> Com o Professor M.

Karol

A aluna Karol possui onze anos. É gêmea idêntica de Keite (turma C). Nasceu no Rio de Janeiro, tem a pele branca, cabelos castanhos escuros, lisos e longos. Possui olhos castanhos escuros, nariz pequeno e bochechas rechonchudas. Tem aproximadamente um metro e quarenta e seis de altura e pesa 40 quilos. Mora com a mãe e irmãos. Foi aluna da escola no ano de 2002, quando cursou o período inicial. Apresenta um interstício em 2003. Retornou a escola em 2004, quando cursou o ano intermediário e em 2005 ingressou na turma de progressão. Foi aluna da professora E. Seus conceitos e faltas estão expostos na tabela que segue:

	Fev	**Mar**	**Abr**	**Mai**	**Jun**	**Jul**	**Ago**	**Set**	**Out**	**Nov**	**Dez**
Freqüência	04	03	03	02	06	02	03	03	01	0	02
Avaliação	**COC 1**			**COC 2**			**COC 3**			**COC 4**	
Conceito	I			I			R			I	

Mora com a mãe, irmãos e o padrasto no bairro de Anchieta. Sua mãe possui cinco filhos e estudou até a 6ª série. No critério de classificação econômica Brasil, sua família está situada na Classe D.

Karol: Histórias de luz e escuridão.

Karol na visão do outro.

> É desinteressada. Eu compro de tudo, DVD, Laptop da Xuxa, tudo de bom e do melhor pra ver se ela se interessa e nada! Em casa elas fazem tudo. Sabem cozinhar, arrumam a casa, brincam de escola (eu acho engraçado!). Acho também que eu e o pai somos muito ausentes. Eu trabalho doze horas e o pai é motorista de ônibus e não tem tempo para elas. Fora isso eu não sei... já levei ao médico e ele disse que são normais... Não sei o que dizer. (Dona D., mãe de Karol)
>
> A Karol é isso que eu estou te falando, eu percebi uma inteligência nela, pra trabalhos, pra pintura, entendeu? Pra atividades de música...essas coisas, só que ler, quando eu chamava para ler ela dizia: ah! Não quero. E não ia. Porque ela sabia que não conseguia e que os amigos iam rir dela (tinha isso também, né!). Muita conversa, muita conversa mas... assim, muito desinteressada mesmo, sabe? E a mãe só sabia bater, sabe? (Profª S., lecionou para Karol no ano de 2005)

Karol por si mesma:

> 1. Você gostou de ter estudado na turma de progressão neste ano?
> Ah! Porque foi bom a escola, porque eu queria ficar... não porque eu falei assim: mãe, eu queria sair dessa escola. Mas eu achei bom aqui na escola.
>
> 2. Você vai querer continuar estudando aqui no ano que vem?
> Eu não sei, porque minha mãe, ela mandou eu sair dessa escola e eu queria sair.
>
> 3. Você acha que você aprendeu nessa turma?
> Eu aprendi um pouco, mais ou menos...
>
> 4. O quê?
> Aprendi a leitura, o dever...
>
> 5. Quem você gostaria de estudar no ano que vem.
> Com o professor M.

Louis

O aluno Louis possui onze anos. Nasceu no Rio de Janeiro. Teve sua cor declarada como amarela. Sua pela é parda. Possui muitas marcas brancas espalhadas pelo corpo. Seus cabelos são pretos, crespos e encaracolados. Seus olhos são castanhos escuros. Nariz largo e lábios carnudos, orelhas aladas e é bastante magro. Suas mãos são cheias de verrugas espalhadas pelos dedos e pelo dorso. Possui aproximadamente um metro e cinqüenta de altura e pesa 35 quilos. Sua mãe teve um casal de filhos e faleceu há cinco anos atrás e seu pai não mantém contato. Mora com o avô materno e quatro tios no bairro de Anchieta. No histórico escolar não consta nada anterior ao ano de 2005, quando nesta escola cursou a classe de progressão, tendo sido aluno da professora S. No critério de classificação econômica Brasil, sua família está situada na Classe D.

Seus conceitos e faltas estão expostos na tabela que segue:

	Fev	**Mar**	**Abr**	**Mai**	**Jun**	**Jul**	**Ago**	**Set**	**Out**	**Nov**	**Dez**
Freqüência	03	02	02	02	01	00	01	00	00	01	03
Avaliação	**COC 1**			**COC 2**			**COC 3**			**COC 4**	
Conceito	R			R			R			R	

Louis: histórias de luz e escuridão.

Louis na visão do outro.

> "Louis... Louis no finalzinho se interessou, mas bem no finalzinho, sabe? Ele começou a querer. Mas aí já estava meio complicado. É um menino tranqüilo, só que com muita dificuldade. Ele tinha um problema da pele. Não sei como é que está, mas ele mesmo se afastava por causa da pele dele. Na época eu chamei a avó... se não me engano ele não tem os pais. Acho até que eles morreram de HIV. Havia até uma suspeita de que o garoto fosse soropositivo. Ele tem o corpo todo pintado e no início ele mesmo se afastava das crianças e, enfim, no início apático e depois ele se interessou." (Professora S. lecionou para Louis no ano de 2005)

> O Louis... ele avançou, ele está com "R"... É uma criatura que avançou pouco... O que eu percebo também com relação aos alunos de progressão, é a falta de estímulo dos pais, né? Desse ambiente de... [...] de morar com o pai e não tem mãe, e estimular mesmo essa leitura para estudos de um modo geral, e eu acho que falta um pouco disso. Então o que eu tento fazer com eles de imediato é criar auto-estima, é fazer com que eles tenham a necessidade de aprender, né? Por isso é que eu crio muitas situações com eles, eu gosto muito de sair com eles para que eles possam estar lendo fora do ambiente escolar, né? Ele tem sido bastante amigo meu, muitas vezes apronta, não quer fazer, levado, mas devido à turma em que ele se encontra, né? Assim como na maioria tens uns que perturbam ele acaba entrando na onda e não tendo interesse mais no estudo, não tendo a concentração que deveria ter. Mas ele é uma criança que avançou, não tanto como eu gostaria, né? (Professor M. leciona para Louis neste ano letivo)

Sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

> "Assim... dizer que não desenvolveu nada é exagero. Ele desenvolveu alguma coisa sim, mas não a ponto de ir para uma terceira série. Lia palavras simples. Sílabas simples, por exemplo: bola, casa... mas se você desse: querida, já não lia, palhaço, já não lia, entendeu? Aí eu não vou colocar uma criança assim numa terceira série." (Professora S. lecionou para Louis no ano de 2005)

<u>Marvin</u>

O aluno Marvin está com onze anos. Nasceu no Rio de Janeiro, teve sua cor declarada como parda. Sua pele clara, cabelos lisos e curtos. Marvin é magro, possui aproximadamente 1,44 metros de altura e pesa 36 quilos. Seus pais são separados. Mora com a mãe, irmãos e

familiares no bairro de Anchieta. Sua mãe teve oito filhos e não tem escolaridade. Estudou nesta escola no ano de 2002, onde cursou o período intermediário, apresenta um interstício em 2003 e 2004, retornou em 2005 para cursar a turma de progressão. No critério de classificação econômica Brasil, sua família está situada na Classe D.

Foi aluno da professora S. Seus conceitos e faltas estão expostos na tabela que segue:

	Fev	**Mar**	**Abr**	**Mai**	**Jun**	**Jul**	**Ago**	**Set**	**Out**	**Nov**	**Dez**
Freqüência	02	00	00	01	01	00	00	00	01	01	00
Avaliação	**COC 1**			**COC 2**			**COC 3**			**COC 4**	
Conceito	R			R			R			R	

Marvin: histórias de luz e escuridão

Marvin visto pelo outro.

> O Marvin é o mesmo caso (do Louis). Lia sílabas simples, mas eu achei pouco para ir para uma terceira série. (Professora S. lecionou para Marvin no ano de 2005)

> Ele é uma criança que é, eu consegui ganhá-lo, né? È uma criança que eu gosto muito dele, e quando a criança também a gente acaba gostando fica até mais fácil de você chegar (cria vínculo - entrevistador) exatamente. E muitas vezes também eu tenho dado algum conceito que eu analiso com eles os conceitos e digo que não é bom, que R já está melhorando. Algumas vezes eu aplico o R para mostrar para ele que ele melhorou, entendeu? E isso melhora a auto-estima. Se eu perceber que não melhorou, posso até voltar atrás. Eu utilizo da avaliação para criar uma auto-estima na criança. E ele, é como eu digo, né? Falta um pouco de estímulo familiar, ele é uma criança que parece que tem um pai que ta preso, que tem irmão preso, uma família muito complicada de muitos irmãos e, mas eu acho uma criança adorável. (Professor M. leciona para Marvin neste ano letivo)

Sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

> Isso, por que eles já liam sílabas simples, mas assim... eu acho muito pouco pra ir para uma terceira série. Aí eu falei: eu vou segurar para eles poderem consolidar esse processo, porque eles estavam no início. Eles estavam igual aos meus alunos desse ano (turma de ano inicial), lendo sílabas simples, meus alunos estão todos lendo sílabas simples, mas poxa! Para uma terceira é complicado, né? Com certeza eles iriam repetir a terceira. (Professora S. lecionou para Marvin no ano de 2005)

> Já está lendo, mas ele costuma ler mais com o professor, né? Mas ele consegue ler. É a coisa, eu não sei o que acontece na história da criança, na vida dela que faz com que ela não aprenda, que ela não acredite nela, que ela não busque ler, mas ele tem tido bastante, é vontade, interesse algumas vezes, no primeiro bimestre mais vontade do que agora, né? E parece que isso é fase mesmo. Algumas coisas devem acontecer em casa que impedem deles irem mais motivados para a escola, no caso. (Professor M. leciona para Marvin neste ano letivo)

Marvin por ele mesmo:

> 1. Você gostou de ter estudado na turma de progressão neste ano?
> Eu achei bom, eu queria que eu passava pra ficar na terceira série e estudar mais.
>
> 2. O que você aprendeu lá?
> Eu não sabia ler, agora eu aprendi a ler só com o professor M.
>
> 3. Com quem você gostaria de estudar no próximo ano?
> Com o tio M.

Mabel

A aluna Mabel possui onze anos de idade. Nascida no Rio de Janeiro teve sua cor declarada como branca. Mora com os pais legítimos. Sua mãe teve sete filhos, não tem escolaridade e atualmente enfrenta uma problema de câncer. Seu filho caçula está com sete meses de vida.

Mabel é de tipo pícnico, bem franzina. Tem cabeça grande e queixo pequeno. Possui 1,34 de altura e pesa 25 quilos. Tem cabelos castanhos, lisos e se estendem até pouco abaixo dos ombros. Olhos castanhos claros. Introvertida, pouco se ouve sua voz. No seu histórico, consta que estudou nesta escola no ano de 2003, cursando o ano intermediário, há um interstício em 2004 e reingressou para esta escola no ano de 2005 para cursar a turma de progressão. No critério de classificação econômica Brasil, sua família está situada na Classe D. Foi aluna da professora E. Seus conceitos e faltas estão expostos na tabela que segue:

	Fev	**Mar**	**Abr**	**Mai**	**Jun**	**Jul**	**Ago**	**Set**	**Out**	**Nov**	**Dez**
Freqüência	00	02	01	02	05	01	04	02	04	04	03
Avaliação	**COC 1**			**COC 2**			**COC 3**			**COC 4**	
Conceito	R			R			R			R	

Mabel: histórias de luz e escuridão.

Mabel na visão do outro.

> A Mabel tem uma família muito complicada. A mãe é uma pessoa que tem muitos filhos. O pai da Mabel é evangélico. Mas é daquelas pessoas que é assim... bem fanáticas. Aparentemente não tem estudo, pelo que eu pude perceber, e a Mabel era uma criança muito apática, ela faltava demais, muito mesmo, ela faltava muito a escola. Ela tem um aspecto de doente, de uma pessoa que não está com uma saúde boa. Aí eu chamava o pai e o pai falava: “ah! É porque ela não acorda...” E aí botava a culpa na mãe, que tinha que, antes de sair para o trabalho, colocar ela para levantar e a mãe colocava a culpa no pai. E aí eu... mas sempre chamando e “olha, a Mabel está faltando muito!”... e eu sinto que a Mabel, ela até podia ter evoluído mais, mas as faltas... e eu... eu não sei se é a questão mesmo...se ela tem alguma coisa...

por que ela ali... parada, embora eu dei aula para irmã, era também super paradinha a irmã dela, igual a ela, né? Eu não sei se é uma característica da família. Mas o que é que acontece: ela tava indo, mas só que ela faltava muito e isso quebrava o trabalho. Aí ficava muito... que às vezes ela vinha duas vezes na semana. (Professora E. lecionou para Mabel em 2005)

Ela tinha timidez para me abraçar, me beijar e hoje ela faz com mais naturalidade. No início eu beijo as meninas, faço com que elas me beijem abraço os meninos, tem sempre essa dificuldade, depois faço ser algo muito natural, né? Aí acaba sendo muito legal isso. E a Mabel é aparentemente dócil, mas ela fica no grupo das meninas que são levadas, né? Com a Kate, então já deu problema de briga na sala de aula, né? Uma criança também que está aprendendo, mas que tem muita dificuldade como as outras. (Professor M. leciona para Mabel neste ano letivo)

Sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ela não sabia ler, nem escrever... (Informada de que a aluna estava com dois conceitos "Rs") Pois é... Não, mas ela, ela já estava bem, assim, algumas... já conseguia, ler algumas coisas... ela poderia, no finalzinho ela já estava reconhecendo algumas coisas, ela já tava começando o processo de escrita dela. Mas... as faltas prejudicaram muito. A mesma coisa é a Thayla. (Professora E. lecionou para Mabel em 2005)

Raquel por ela mesma:

1. Você gostou de ter estudado na turma de progressão neste ano?
Gostei.

2. O que você achou que foi legal?
Ah! Eu achei que é bom... eu quero passar de ano, o professor ensina a gente bem...

3. O que você aprendeu de novo este ano?
Aprendi um monte de coisa que eu não sabia. Continha eu não sabia, nem ler eu não sabia. Eu aprendi a ler, lendo devagarzinho aí eu aprendi.

4. Com quem você queria estudar no ano que vem?
Eu não sei, porque eu não vou estudar mais aqui. Eu vou morar com o meu pai, lá em Botafogo...

5. E sua mãe?
Minha mãe vai continuar aqui.

6. Por que você preferiu ir para lá?
Lá é bom, é legal. É mais bom do que aqui nesse morro, porque aqui nesse morro a gente não pode mais ficar aqui, porque depois solta tiro, não dá nem pra gente botar o pé na rua... Que agora eles estão vindo com arma, nem dá pra gente brincar.

7. Se você fosse continuar aqui nesta escola, com quem gostaria de estudar?
Com o professor M.

Rodhy

O aluno Rodhy possui dezesseis anos de idade. Nascido no Rio de Janeiro teve sua cor declarada como parda. Não mora com os pais. Foi criado pela avó e mora no bairro de Olinda – Nilópolis. Sua mãe teve cinco filhos. É esguio. Possui mais de 1,72 de altura, pesa 57 quilos, tem cabelos crespos e encaracolados. Olhos castanhos escuros. Escreve com a mão direita. Introvertido, nunca se ouve sua voz. Considero-o negro, possui queixo proeminente, lábios grossos. Seus lábios inferiores são carnudos e projetados para frente. Sua boca permanece aberta todo o tempo e seus dentes estão sempre visíveis. No seu histórico, consta apenas que ingressou nesta escola no ano de 2005 para cursar a turma de progressão. Foi aluno da professora E. Seu conceito no primeiro e segundo bimestre foi "R". É aluno integrado avaliado como portador de retardo mental. É atendido semanalmente pela professora da sala de recursos. No critério de classificação econômica Brasil, sua família está situada na Classe C. Seus conceitos e faltas estão expostos na tabela que segue:

	Fev	**Mar**	**Abr**	**Mai**	**Jun**	**Jul**	**Ago**	**Set**	**Out**	**Nov**	**Dez**
Freqüência	02	00	01	00	00	00	01	00	01	00	00
Avaliação	**COC 1**			**COC 2**			**COC 3**			**COC 4**	
Conceito	R			R			R			R	

Rodhy: histórias de luz e escuridão.

Sobre aprendizagem da leitura e escrita

> Olha, quando o Rodhy chegou pra mim ele conhecia algumas letras. Aí, ele tinha dificuldades de escrita, de leitura... entendeu? E hoje eu vejo, quando ele vai para a sala de leitura, que já evoluiu, que ele está evoluindo, entendeu? Isso é legal. E uma coisa que me angustiava é porque era o seguinte: eu contava uma história e ele sabe reproduzir a história, falar para mim oralmente. E ele pega os fatos que os outros não... importantes... que os outros não percebem, mas que ele dá conta disso. Então porque é que ele não conseguia aprender? Isso era... se ele tem essa percepção, o que é que estava dando errado? Eu não entendia. E eu terminei o ano muito mal, pois eu vi que ele rendeu muito pouco do que eu queria e do que ele também queria, né? (Professora E. lecionou para Rodhy no ano de 2005)

Rodhy por ele mesmo

> 1. Você gostou de ter estudado na turma de progressão neste ano?
> Muito ruim. Porque os outros ficavam falando "tá na progressão!", "tá muito grande"...
>
> 2. O que você aprendeu lá?
> Aprendi a ler um pouco, conta... (E com a tia Sueli) também tô aprendendo um monte de coisa... a ler, a cortar, a escrever...

> 3. Com quem você gostaria de estudar no próximo ano?
> Com o professor Marcelo...

Ester

A aluna Ester possui doze anos. Nasceu no Rio de Janeiro, teve sua cor declarada como parda. Mora com o pai e a irmã mais velha no bairro de Anchieta. Sua mãe teve três filhas e faleceu em fevereiro deste ano. Tem cabelos ressecados, longos e de cor castanho escuro. Extrovertida e muito falante. Escreve com a mão esquerda, tem nariz pequeno e um tanto arrebitado. Tem aproximadamente 1,47 metros de altura e pesa 40 quilos. No seu histórico, consta apenas que ingressou nesta escola no ano de 2005 para cursar a turma de progressão. Foi aluna da professora E. No critério de classificação econômica Brasil, sua família está situada na Classe B2. Seus conceitos e faltas estão expostos na tabela que segue:

	Fev	**Mar**	**Abr**	**Mai**	**Jun**	**Jul**	**Ago**	**Set**	**Out**	**Nov**	**Dez**
Freqüência	01	01	02	03	04	01	00	02	03	00	03
Avaliação	**COC 1**			**COC 2**			**COC 3**			**COC 4**	
Conceito	R			R			R			R	

Esther: histórias de luz e escuridão.

Esther vista pelo outro.

> Pois é, a Ester é muito agressiva. Não sei se você já percebeu, mas de vez em quando ela tem uns rompantes, né?, de agressividade... mas, assim, é ótima criança. Ela também, ela nem conseguia copiar do quadro quando ela veio pra mim. Não sei se você já percebeu, ela tem um problema nas mãos. Ela não consegue fazer assim (hiperextensão do punho). Ela tem uma certa dificuldade. A mãe eu nunca conheci. Esse ano ela veio a falecer. Todas as vezes que eu chamava, quem vinha era a irmã da Ester, a mais velha. Aí, a irmã veio falar comigo que ela teve um problema no parto e que, não sei qual o problema que teve, que afetou essa questão que ela tem do movimento das mãos, aí tem um movimento que ela não consegue fazer com o braço, pode observar! E isso dificultava muito essa questão da escrita para Ester e ela ficava angustiada, porque ela não conseguia. Aí a gente conversava, eu dizia: “não, você consegue!”, estimulando, “não, calma! não fica nervosa!” e ela via que os outros estavam fazendo e ela não conseguia, né? E aí, no final do ano a Ester já começou a copiar do quadro, já fazia as atividades, já conhecia as letras, todas as letras e começando aquele processo de estar formando já as sílabas, né?, pra começar as palavras. Algumas palavras que ela tinha decorado ela já até lia, já sabia, né?, mas também faltava a escola, entendeu? Não tinha, assim, não tinha aquela freqüência... (Professora E. lecionou para Esther em 2005)
>
> A Esther perdeu a mãe. Ela melhorou bastante, é uma menina que tem muita revolta, muito rebelde mesmo. É o jeito de ser dela, foi uma criança que eu

> tive que estar cativando, uma criança que se você não souber lidar, vai ter muitos problemas com ela. Ela é muito brigona, muito mandona, mas que melhorou bastante. Então, antes de eu começar qualquer coisa, eu tive que trabalhar isso com ela. Se não, não dá, não será possível, senão vou estar querendo agredi-la também. E eu consegui alguns avanços, já está lendo, mas tem que segurar na mão dela. Ela não saber fazer isso (mostra com a mão), então ela tem muita dificuldade para escrever, para fazer qualquer coisa no caderno. Então eu entendo isso da parte dela, mas ela tem se esforçado bastante e já está aprendendo a ler. Tem avançado. (Professor M)

Esther por si mesma:

> 1. Você gostou de ter estudado na turma de progressão neste ano?
> Não sei nem o que dizer...
> O ano passado foi pior.
>
> 2. O que você aprendeu lá?
> Ditado, conta, tô lendo...
>
> 3. Com quem você gostaria de estudar no próximo ano?
> Com o Prof. M.

3.6.3. Avaliação. Para cuidar que o aluno aprenda?

Uma análise dos critérios estabelecidos pelas Portarias de matrículas, desde 2001, para a organização de turmas de progressão permite perceber algumas questões: (a) há uma regularidade no critério de idade, ou seja, possuir nove anos ou mais, é um critério que se repete em todas as Portarias; (b) o outro critério, relaciona-se em todas as Portarias às habilidades de leitura e escrita, porém não há uma regularidade dos termos que as precedem.

Vejamos os critérios extraídos nas diferentes Portarias, os grifos são meus:

2001 – a **faixa etária de 9 anos ou mais** e a necessidade de construção da **leitura** e da **escrita**;

2002 – Progressão I: a **faixa etária de 9 anos ou mais** e a necessidade de iniciar a construção do processo da **leitura** e da **escrita**; Progressão II: a faixa etária de 9 anos ou mais e a necessidade de consolidar a construção do processo da **leitura** e da **escrita**;

2003 em diante - a **faixa etária de 9 anos ou mais** e a necessidade de iniciar ou de consolidar o processo da **leitura** e da **escrita**;

Com se vê, ora a classe de progressão visava atender a construção da leitura e da escrita, ora visava iniciar a construção do processo, em outro momento, consolidar a construção do processo e, por fim, iniciar ou consolidar o processo de leitura e escrita. É interessante notar que no primeiro ano das classes de progressão (2001), o critério considerado não utilizava o termo “processo”. Daí em diante este termo passou a fazer parte

de todos os critérios, transitando entre os termos ‘iniciar o processo’ e ‘consolidar o processo’.

A utilização de dois termos “iniciar o processo...” e “consolidar o processo...” poderia, a meu ver, levar a discussão em torno dos termos alfabetismo e letramento. Ao tentar construir um conceito de alfabetização, Soares (2005) tenta diferenciar os termos alfabetização e letramento, sugerindo que o primeiro estaria mais voltado a “um processo de aquisição da língua (oral e escrita) e o segundo a um “processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita)”, muito embora ela deixe claro que este último (letramento) nunca é interrompido, o que já não combinaria com o verbo “consolidar”.

Por essas e outras, evitarei abordar esta polêmica, não pelo fato de não ter importância, mas sim pela afinidade que nutro pelo pensamento de Paulo Freire que, para além de alimentar possível dicotomia entre alfabetismo e letramento, prefere enfatizar que a alfabetização abarca não só a experiência dos fundamentos da letra e da palavra, como também a relação do educando com o mundo, mediado pela prática transformadora desse mundo (FREIRE, 1990, p.56). Esse modo de compreender a alfabetização o levava à idéia de uma alfabetização abrangente que é necessariamente política (idem).

Visto dessa forma, concordo com Demo (2006) que alfabetizar é termo suficiente. “Desde que se ultrapasse, obviamente, a decodificação alfabética e se atinja a habilidade de compreender, interpretar e interferir na realidade”(p.15).

Minha hipótese aqui é que a dificuldade de se estabelecer critérios claros e precisos para nortear a matrícula de um aluno na classe de progressão, conforme vimos anteriormente, reflete-se igualmente no interior da escola e da sala de aula quando se trata de avaliar esse processo de leitura e escrita tão perseguido pelos atores escolares. Vejamos um fato ocorrido no nosso cotidiano:

Eu havia acabado de ler (ou reler!) em Sampaio (2003) o seguinte trecho:

> Tento, embora reconheça a dificuldade, fugir das armadilhas de um modelo explicativo para o processo inicial da aprendizagem da língua escrita experienciado por essas crianças. Essa tentativa, ao longo do processo investigativo, instigou-nos (...) a aprendermos a ver / compreender os processos plurais e singulares vivenciados por essa turma ao aprender a ler e a escrever (p.106)

Coincidência ou não, poucos dias depois chega até minhas mãos o quadro fornecido pela Divisão de Educação, que é utilizado para acompanhar o rendimento escolar e a situação dos alunos das turmas de progressão. Instigado pelas palavras de Sampaio, decidi verificar até

que ponto os nossos olhares convergiam no que tange à avaliação do rendimento do aluno acerca do seu estágio de leitura e escrita.

Solicitei à coordenadora pedagógica que tomasse a leitura e escrita de cada um dos sete alunos atores desta pesquisa e que preenchesse o quadro conforme os critérios apresentados no mesmo. Em seguida, a partir do mesmo texto utilizado pela coordenadora para tomar a leitura dos alunos, solicitei ao professor que tomasse a leitura e a escrita de seus alunos, preenchendo o mesmo quadro sem que ele tivesse acesso a avaliação feita pela coordenadora pedagógica. A tabela 7 apresenta a situação de leitura e escrita dos sete alunos acompanhados na pesquisa, a partir da avaliação realizada pela coordenadora (C) e pelo professor (P) tendo como referência o mesmo texto.

Tabela 7 – Situação de Leitura e escrita dos alunos da turma A acompanhados pela pesquisa.

Aluno(a)	Situação de Leitura				Situação de escrita			
	Não Lê	Processo inicial[42]	Proc. Interm.[43]	Leitura fluente[44]	Textos Ortog / Alfab[45]	Frases simples / elab. c/ erros	Só escreve palavras	Não escreve
Elzo	C/C/C/ P^2	P^1 / P^1					P^1 / P^1	C/C/C/ P^2
Karol		P^1 /C/ P^1 /C					P^1 /C/ P^1 /C	
Louis		C/C/ P^2	P^1 / P^1 / C			P^1 /C/ P^2	C/ P^1 /C	
Marvin		P^2	P^1 /C/C/ C	P^1		P^1 /C/C	P^1 /C/ P^2	
Mabel			P^1 /C/ P^1 /C P^2	C		P^1 /C/ P^1 /C/C/ P^2		
Roddy		P^2	P^1 /C/C/ C	P^1		P^1 /C/ P^2	C/C	
Ester			P^1 /C/ P^1 /C/P^2	C		P^1 /C/C/ P^2	P^1 /C	

LEGENDA:

P^1 – Avaliação do Professor M. em Ago/2006
C – Avaliação da Coord. Pedagógica em Ago/2006
P^1 – Avaliação do Professor M. em Dez/2006

[42] Processo inicial: Reconhece símbolos (números/letras), começa a lidar com palavras com apoio gráfico, compõe(lê) palavras que envolvem sílabas com vogais e consoantes, com apoio gráfico, compreende frases curtas.

[43] Processo intermediário: Lê com dificuldades frases e/ou pequenos textos, compõe (lê) palavras, faz inferências (relação texto-imagem).

[44] Lê textos curtos (identifica o remetente, entende o papel do pronome, infere sentido à palavra; identifica a finalidade do texto, localiza informações explícitas em texto escolar, identifica a finalidade do texto, estabelece relações causa-conseqüência entre as partes do texto).

[45] Contrariamente a avaliação da situação de leitura, onde o quadro apresenta uma legenda que norteia o avaliador (itens 1, 2 e 3 descritos acima), para a avaliação da situação de escrita a DEd não apresenta uma legenda norteadora.

C – Avaliação da Coord. Pedagógica em Dez/2006
C – Avaliação da Coord. Pedagógica em Mai/2007
P^2– Avaliação das atuais professoras feita em Mai/2007

A letra "C" indica o julgamento da Coordenadora pedagógica, "P^1" o julgamento do professor M, que foi o regente da turma durante o ano letivo de 2006. "P^2" indica a avaliação feita pelas professoras que acompanham os(as) alunos(as) neste ano letivo de 2007. Somente Karol não foi reavaliada neste ano de 2007, pois saiu da escola. Aliás, foi somente no caso da Karol que houve consenso entre a avaliação da coordenadora e do professor M, tanto para a habilidade de leitura, quanto na habilidade de escrita. Lembremo-nos de que Karol foi avaliada no último conselho de classe com o conceito "I". De que valeu tal consenso?

Excetuando-se o caso da situação de escrita de Mabel, que apresenta consenso entre o professor M, a coordenadora e a professora atual, podemos perceber que para nenhum outro caso ocorreu consenso. É possível perceber inclusive situações inusitadas (e lastimáveis) como, por exemplo, o caso de Louis, Marvin e Esther que em Agosto de 2006 foram avaliados na habilidade de escrita como alunos que apresentam "frases simples elaboradas com erros" e em maio de 2007 foram avaliados como alunos que "só escrevem palavras". O que terá ocorrido? É possível desaprender?

Como explicar ou entender as habilidades de leitura de Marvin e Rodhy que em Dezembro de 2006 são avaliados como "leitores fluentes" pelo professor M, e em Maio de 2007 recebem da atual professora a avaliação, quase oposta, de "processo inicial" de leitura?

E quanto a situação de leitura e escrita de Elzo, que é avaliado pela coordenadora e pela atual professora como alguém que "não lê" e "não escreve", mas quando avaliado pelo professor M, tanto em Agosto quanto em Dezembro do ano anterior, foi considerado no "processo inicial" de leitura e como alguém que "só escreve palavras"? Onde estaria esse limiar que separa um julgamento do outro? Seria possível determiná-lo? Que concepções de leitura e escrita estão por detrás daqueles que se utilizam desse instrumento? E daqueles que o construíram? Seria possível construir um consenso? De quê valeria tal consenso?

Se pensarmos que "ler e escrever são processos extremamente complexos, que exigem conhecimentos simultâneos, complementares e (inter)relacionados, sem exclusões" (Sampaio, 2003, p.92), o que poderíamos inferir das divergências surgidas? E das convergências? É possível simplificar tal análise?

> Desvendar o que não é visível/compreensível em um primeiro momento, o não observável imediatamente, os pormenores mais negligenciáveis, os "detritos" ou "refugos" da observação, exige a utilização de todos os sentidos para melhor compreensão da complexa relação sujeito (crianças;

> professoras; pais, mães e responsáveis; pesquisadora / formadora) e linguagem escrita (SAMPAIO, 2003, p.106)

Outro ponto importante a ser refletido é o quanto que este instrumento enaltece a perspectiva da homogeneização.

> A busca da homogeneização é uma das características centrais do processo ensino-aprendizagem realizado na escola. A existência das séries, os programas que prevêem o conhecimento fragmentado e ordenado em seqüência, os instrumentos padronizados de avaliação que servem para definir se o/a aluno/a vai para a série seguinte ou não, são exemplos de que a prática pedagógica está demarcada pela lógica da homogeneidade. O cotidiano escolar, no entanto, traz a heterogeneidade como um de seus traços principais, colocando muitos obstáculos para que o processo constituído na perspectiva da homogeneidade se realize plenamente (Esteban, 2001/2002:49 In: Sampaio, 2006).

O texto que foi utilizado para a avaliação da situação de leitura e escrita dos alunos e alunas da turma de progressão, apresentado na tabela 7, é fonte rica para discussão sobre os modos aprendidos e pensados sobre alfabetização e meios de avaliá-los. A seleção do texto foi feita pela nossa coordenadora pedagógica.

O TUBO DE COLA

O TUBO DE COLA SAIU DA GAVETA.
E CAIU NO TAPETE DA SALA.
A BOLA PULOU NO TAPETE MELADO E FICOU COLADA NA COLA.
AÍ, A BOLA FALOU:
- SAPATO, ME AJUDA!
O SAPATO AJUDOU.
DEU UM PETELECO NA BOLA.
A BOLA MELADA COLOU NO SAPATO.
E TUDO FICOU COLADO: A COLA, A BOLA E O SAPATO.

Quis entender o motivo de tal escolha e ela me explicou que escolheu este texto pelo fato de que ele reúne sílabas simples e isso, ao seu ver, facilitaria o trabalho da leitura da criança.

Logo de início é possível perceber os excessos da lógica “adultocêntrica” de alfabetizar, que vai priorizando na fase inicial da alfabetização uma ordem “mais simples”.

> como se fosse necessário começar das letras virtuosas, que representam sempre o mesmo fonema, para só complicar depois. Não se percebe que o

> alfabetizando é um ser leitor, e uma pista quente pode se tornar fria. E mais, uma pista quente, lida como fria, pode chegar a congelar a reflexão, caso seja reiteradamente percebida como ausência de conhecimento (Zaccur, 2004).

É preciso dizer que a coordenadora pedagógica ao selecionar tal texto o faz com a maior das boas intenções. Ex-aluna da própria EMLM, moradora da comunidade e hoje coordenadora da escola onde estudou, nossa coordenadora é uma das raras unanimidades da escola. Querida por todos, pessoa de extrema humanidade, dedicação e amorosidade, ao escolher tal texto, revela alguns dos seus modos aprendidos de pensar a relação da aquisição da língua escrita. Quero dizer que eu mesmo, que antes nada via, em nenhum momento estranhei ou fui contrário a utilização do texto proposto.

Mesmo nos dizendo ligados ao pensamento daqueles que não aceitam a idéia da inevitabilidade da exclusão, mesmo acreditando estarmos "ligados àqueles e àquelas que lutam por uma sociedade inclusiva onde as escolas sejam includentes" (Garcia, 2004, p.22) nos pegamos tropeçando nos nossos próprios discursos e implementando práticas pedagógicas e métodos avaliativos que, na melhor das hipóteses, não ajudam muito (pois nada tem a ver com a vivência do(a) aluno(a) das classes populares) e, na pior das hipóteses, não passam de "pistas frias" que impedem a concretização da habilidade leitora dos nossos alunos a quem tanto desejamos ajudar.

O que poderíamos esperar de um texto acartilhado, dissociado da realidade, artificial? O que podemos esperar do tal instrumento da SME/RJ? Não seria, este instrumento, outra "pista fria" para quem dele se utiliza? Por que será que o controle destes quadros, pela divisão de educação, não passou do primeiro semestre? Teriam todos, aprendido a ler e escrever fluentemente? Ou a notícia antecipada de que não haveria mais turma de progressão no ano seguinte as levou a concluir que não faria sentido continuar tal "controle"? Não seria este um exemplo da tal "papelada ou burocracia que não dá em nada" da qual os professores tanto reclamam?

3.6.4. O fim das Turmas de progressão.

Utilizo aqui, propositalmente, o termo "fim" de maneira ambígua, pois tanto quero referir-me ao seu fim, no sentido da sua finalidade, seu propósito, quanto retratar seu fim no sentido da sua terminalidade, seu esgotamento.

Conforme vimos no item 4.6.1, o fim da turma de progressão, isto é, sua finalidade inicial era ser um espaço de possibilidades, onde os alunos transitariam por espaços

diferenciados de aprendizagem para, a qualquer tempo, retornarem ao ano de escolaridade correspondente a sua idade. Ocorre que, este fim (no sentido de finalidade) previsto idealmente não conseguiu se concretizar no cotidiano da rede.

A professora M.F., diretora da DEF (Diretoria de Educação Fundamental da SME/RJ relata um acontecimento considerado marcante, que deu pistas para entender que o fim (propósito) da turma de progressão, fatalmente, poderia resultar no seu fim (término).

> Num encontro que nós fizemos com os professores de progressão, a minha discussão com eles era: esses meninos precisam caminhar! Vamos lá, como é que vocês estão olhando para esses meninos? Esses meninos precisam avançar! Por que é que tem tanto menino de progressão retido? Porque tinha sido um problema sério no ano anterior, agente tinha visto que muitos meninos tinham sido retidos na progressão. Muitos pedidos de meninos pra continuarem na progressão II, não ir pra terceira série, abrir o sistema, porque num determinado momento tinha que ir. E aí eles diziam (foi unânime, por isso me chocou!): Porquê eu sei que ele cresceu, eu sei que ele avançou, eu sei o quanto... por que eu estou com ele há dois anos na progressão, mas o meu colega da 3ª série não vai compreender, então eu não mando...

De fato, nas entrevistas realizadas com o professor M. e a professora S., surgem argumentos referentes ao que relata a diretora da DEF/SME/RJ. Quando questionado sobre como procurava avaliar seus alunos, o professor M., nos fez a seguinte explicação:

> É todo um apanhado de primeiro como ele estava e já o que aprende, segundo é com relação aquilo que eu apliquei em sala de aula, se aprendeu, compreendeu ou não. E o terceiro (eu tenho muito isso) é projetando para qual turma ele vai estar indo. Para mim seria muito mais fácil se todos eles estivessem no primeiro ano do ciclo, né? Aí com certeza eles já estariam quase todos com R, mas eu estaria com menor preocupação. Então, acho que pesa bastante quando ele vai para uma terceira série e, sobretudo quando ele vai para uma professora que eu nem sei quem seria e que não teria essa preocupação que eu já tive com alunos que estavam na terceira série que não sabiam ler.

A professora S., ao falar do desenvolvimento do aluno Louis, que estudou com ela no ano de 2005 na turma de progressão, concedeu o seguinte relato:

> Assim... dizer que não desenvolveu nada é exagero. Ele desenvolveu alguma coisa sim, mas não a ponto de ir para uma terceira série. Lia palavras simples. Sílabas simples, por exemplo: bola, casa... mas se você desse: querida, já não lia, palhaço, já não lia, entendeu? Aí eu não vou colocar uma criança assim numa terceira série.

A atitude constatada naquela reunião da SME/RJ, de que os professores optam por reter o aluno na progressão com medo do olhar do futuro professor ou pela crença de que "só ele vai conseguir salvá-lo" (Popkewitz, 2001), revelou muito de como muitas escolas lidam com esse espaço coletivo de produção do conhecimento e muito do como a própria SME desconhece os saberes construídos nas suas unidades escolares.

> Foi uma coisa também que naquele momento me impactou muito, e aí eu passei a acreditar cada vez mais nesta escola como espaço de formação. Quer dizer, ou eu vou encarar as minhas questões dentro do meu espaço e vou me subsidiar para isso, eu vou estudar, vou discutir, eu vou trocar ou então eu vou ter vários grupos tentando segurar e acreditando que estão fazendo o melhor, porque na verdade não havia nenhuma má-fé naquela fala, naquele professor, mas ele dizia assim: "não, se ele está comigo eu faço o melhor por ele", mas é esse o melhor pra ele, ficar retido o tempo todo? Ou o melhor pra ele é caminhar e ter um outro com a possibilidade, com a sensibilidade, o conhecimento pra fazer esse menino crescer, né? (Profª M.F., da DEF/SME/RJ)

Em tom de autocrítica, a diretora da DEF/SME concede a seguinte constatação:

> Então, por exemplo, se eu tenho a necessidade e lá naquele momento eu criei a turma de progressão, então elas tinham de ter dois caráter diferenciados: uma com o caráter mesmo do acompanhamento do menino e outra para sanar as questões de defasagem idade série que era o que se tinha lá. E aí quando eu penso em defasagem idade série, eu penso: quais são os estudos, que tipo de professores estão com essas turmas, que tipo de formação eu tenho para esse professor, quais são as possibilidades a mais que eu posso ter para esse professor... e na verdade, infelizmente, a gente faz a leitura de que a gente nada deu para esse professor de progressão, quer dizer, ele assumiu a turma... a gente deu formação e tal, mas assim, qual foi o diferencial para ter um professor de turma de progressão? Não foi nenhum, não é? A gente tinha um perfil, a gente pedia que esse perfil fosse pensado que esse professor tivesse uma experiência X, Y, Z, mas na verdade... E não é só para o professor a essas turmas, qual foi o envolvimento, o projeto de escola que se fez em função dessa turma, entendendo que essa turma era uma turma da escola.

Os depoimentos das professoras S. e E., da EMLM, que lecionaram no ano de 2005 para os alunos e alunas que neste ano de 2006 se encontram na turma A do professor M., coincidem com o as afirmativas da diretora da DEF/SME.

> A justificativa que usaram foi porque eu era uma professora que não faltava, que cumpria as minhas tarefas, estava sempre tentando buscar algo novo para os meus alunos, não chegava atrasada, não tirava licença, então era o tipo de profissional que eles precisavam para a progressão. Embora eu fosse nova no município e nunca tinha tido este tipo de contato com a progressão. Aí, tanto a S. (professora que em 2005 assumiu uma das turmas de progressão da escola) também foi essa a justificativa, e aí a gente até

> questionou: Puxa vida! Quer dizer que é assim? Por a gente desempenhar um trabalho aí é escolhida a turma mais complicada para você estar assumindo? (Professora E.)
>
> Olha só, eu fui parar na progressão meio que como uma imposição mesmo, né! Porque é uma classe que ninguém quer dentro da escola, e... parei lá. Na época a ex-diretora colocou alguns argumentos, que eu não concordei, mas fui, com muito medo... (Professora S.)

Apontando para outro problema crucial que corroborou para o fim das turmas de progressão, a diretora da DEF/SME lembra que outra dinâmica muito forte na rede, na verdade uma falha grosseira, foi o fato de que as escolas que geraram alunos de progressão acabavam mandando esses alunos para escolas vizinhas.

> Eu me lembro da Sônia Fernandez dizendo assim: "Cada escola vai ter de assumir seus alunos de progressão". Por que a gente começou a ver o seguinte movimento: "eu produzi quatro, então esses quatro vão pra lá esses cinco vem pra cá e junta tomo mundo ali". Quando na verdade, se eu produzi quatro, eu caminho com esses meninos. E qual é o diferencial que eu posso dar para esses quatro? Eu não preciso colocar esses meninos lá! Então, por concepção, e aí eu acho que o sistema falha quando ele não consegue suprir de uma forma ideal pra que isso caminhasse de uma forma diferenciada.
> Se a gente fizer uma análise os professores e as turmas de progressão não foram concebidos pela escola como produto da rede de ensino, eles eram um castigo, eles eram uma coisa muito ruim. Era tão ruim que se eu pudesse não ter na minha escola eu passava pra escola do lado. E aí eu perco completamente a noção de sistema, quer dizer, eu sou uma escola dentro de um sistema, que o que se produz aqui é produzido enquanto rede, é nosso...

Por fim (ou será um novo começo?), em meio a todo esse emaranhado de poucos encontros e muitos desencontros, a diretora da DEF/SME, embora reconheça a possibilidade da continuidade da política da turma de progressão mesmo diante da implantação dos 2º e 3º ciclos de formação, apresenta as soluções encontradas pelo sistema para dar conta do desafio de oferecer uma educação pública de qualidade para todos.

> Quando se implanta o segundo e o terceiro ciclo, aí precisa acabar com essa configuração, porque as turmas de progressão poderiam ter continuado neste sistema ciclado, desde que elas tivessem aquele caráter conceitual inicial, de ida e volta, mas como não temos, a gente precisa ter outros espaços, quer dizer, como é que a gente vai vivenciar essa história do menino que não vai acompanhar dentro dos três ciclos? Aí você tem o CEST, tem o reagrupamentos, você tem o professor de apoio... aí você começa a criar outras estratégias porque o ideário que foi criado em relação a turma de progressão não funciona mais, quer dizer, se eu mantenho isso, eu não consigo tirar os meninos de lá de novo. E aí eu ia ter progressão do primeiro para o segundo ciclo, do segundo para o terceiro ciclo... e a coisa não ia caminhar. Eu mudo de concepção de escola. Tem que ficar bem claro que a concepção de progressão até caberia nessa escola que não prevê retenção,

> que pensa no processo de desenvolvimento humano, na questão da formação, com os conhecimentos sendo muito valorizados, não se está abrindo mão, em momento nenhum desse conhecimento escolar e desse menino (vivido por ele), mas se eu mantenho o 'status' de progressão era como se eu estivesse continuando na mesma perspectiva que foi lida pela rede. Então se acabam com as turmas de progressão, pois nesse momento, não tem mais sentido a gente continuar com essa rotulação da turma de progressão. Quero deixar bem claro: pela apropriação, pela leitura que foi feita pela rede. Busca-se outras formas de viabilizar o atendimento às necessidades desse menino que não acompanha e aí de novo eu tenho um problema: o bloco de meninos que já estão fora da faixa etária.

Segundo dados da própria Profª M. F., no ano letivo de 2006 havia cerca de 28.000 alunos nas turmas de progressão com idades variadas entre 9 até 20 anos. Com a ampliação dos 2º e 3º ciclos de formação, decidiu-se que os alunos que estivessem na faixa etária compreendida entre 09 e 13 anos seriam enturmados no ano inicial do segundo ciclo (antiga 3ª série). Para os alunos com faixa etária de 14 e 15 anos foi criada uma 'Turma de Projetos', onde são atendidos por seis horas e meia, uma espécie de horário semi-integral, onde o professor dispõe de duas horas e meia por dia para atividades de planejamento, estudo e recuperação paralela do aluno. Finalmente, para os alunos cuja faixa etária encontrava-se entre os 16 e 20 anos foram abertas turmas de PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) no horário diurno.

Retomo aqui as idéias de Garcia (2003b) quando, referindo-se a diversos autores como Von Foerster, Esteban, Maturana, Varella e Bateson, lembra-nos de que "a professora só pode ver aquilo que compreende ou em que acredita" (p.45).

Parece-me bastante claro que os professores e diretores não compreenderam as idéias que embasavam a formação das turmas de progressão. O processo de escolha do professor para atuar na turma de progressão não estaria sinalizando decisões baseadas no "argumento de autoridade"?

"Ahhh!! Progressão!!!" – gritam os meninos das 3ª e 4ª séries, zombando dos alunos da turma A. Não teriam eles uma certa razão em fazer isso? Será que não merecemos a mesma zombaria?

A prática de "esconder embaixo do tapete do outro", ou seja, mandar para escola vizinha um aluno de progressão produzido pela própria escola, não estaria denunciando uma visão fragmentada e simplificadora de mundo que ignora o fato de que o meu 'tapete' está tecido em conjunto com os outros 'tapetes' sendo, portanto, dependente de todos eles?

Esse modo de avaliar, a prática de reter o aluno baseando-se em critérios excessivamente subjetivos, não indicaria o quanto nós estamos entranhados da lógica da

avaliação como instrumento de quantificação, classificação, exclusão? Daria para negar que ainda vemos o erro como resultado de desconhecimento, como algo que revela o não-saber do aluno e que, portanto, precisa ser banido (Esteban, 2003)?

A falta de uma visão complexa, sobretudo sistêmica, e esse modo enviesado de ver a avaliação e o erro vai aos poucos criando uma prática pedagógica impregnada de exclusão, de reprodução do sistema hegemônico, de negação do outro enquanto sujeito que aprende... Mas não seria justamente tudo isso o que proclamamos combater?

Como desejo pensar numa escola resiliente, pensar a escola enquanto célula de mudança, não vejo outra saída senão a de tomarmos a sério as sugestões de Garcia (2003b) quando nos propõe criarmos um movimento de desconstrução do 'conhecimento instituído' fomentando a (re)construção de um 'conhecimento instituinte', que "rompe com os limites de um conhecimento produzido no passado, o saber instituído, e avança para um conhecimento em processo de construção, numa perspectiva de futuro, os saberes instituintes. Do já-ter-sido se projeta um devir" (p.46).

Melhor ainda seria se esse movimento des/re/construtivo partisse de dentro para fora, isto é, do interior da escola para o mundo, do professor que pesquisa e reflete sobre sua prática, do centro de estudos onde se trocam idéias e experiências bem e mal sucedidas, do empenho rigoroso e amoroso de convencer sem vencer, do triunfo da autoridade do argumento sobre o argumento de autoridade.

Foi realmente o fim das turmas de progressão? O que dizer das turmas de projeto? Que escolas atenderão esses adolescentes de 14 e 15 anos que, oriundos da turma de progressão, ainda não se apropriaram da leitura e escrita da sua língua materna? Há voluntários? Quem se candidata? Mais do mesmo?

4. A NECESSIDADE EDUCATIVA (POLÍTICA) DE UM PENSAMENTO COMPLEXO

A cultura, portanto, é
o resultado da construção social,
contingente às condições
materiais, sociais e espirituais
que dominam um espaço e um tempo.
(Pérez Gómez)

Se quiseres alcançar o infinito,
explore todos os aspectos do finito.
Queres sentir o todo,
Deves ver o todo na menor parte.
(Johann Wolfgang von Goethe)

Neste capítulo pretendo pinçar alguns fios deste novelo complexo, incerto e plural chamado cultura escolar, articulando-os com a produção do fracasso escolar. Quero pensar até que ponto a(s) cultura(s) construída(s) e existente(s) na E.M.L.M estaria(m) contribuindo para o insucesso dos seus alunos que, repetentes da repetência, mantêm atualíssima a indignação de Paulo Freire na primeira epígrafe (p.12) deste trabalho, quando ainda se referia aos índices de analfabetismo do século passado.

É preciso não perder de vista que este esforço que faço aqui de reunir e distinguir - atributos do pensamento complexo – os aspectos relacionados à cultura desta escola, devem ser considerados como um texto ambíguo, que é necessário interpretar indefinidamente. Como diria Pérez Gómez (2001), viver uma cultura e dela participar supõe reinterpretá-la, reproduzi-la, assim como transformá-la (p.17).

Outro aspecto importante a ser lembrado é o fato de que ao tecer comentários, formular críticas e lançar perguntas ao ar, no fundo, estou ciente de que as faço a mim mesmo. Enquanto diretor sou responsável por todas as críticas, todos os avanços e retrocessos. Não pretendo aqui apresentar um “veredicto arbitrário”, tampouco “tirar o corpo fora”. Minha opinião, sabendo-se opinião comporta a possibilidade de auto-reflexão e de auto-correção.

A caminhada sugerida por Goethe - explorar todos os aspectos do finito para encontrar o infinito, ver o todo na menor parte -, apresenta admirável sintonia com o pensamento complexo proposto por Edgar Morin (2000) quando sugere que façamos um “ir e vir incessante entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o

inseparável", buscando, através do princípio "hologramático" evidenciar o paradoxo de que não somente a parte está no todo, quanto o todo está na parte (p.205).

Encorajado por Bahktin (2003) que em sua "Estética da criação verbal" dedicou não menos que um capítulo para falar do "grande gênio de Goethe"[46] (p.231), cujo modo de ver o tempo e o espaço revelava os conceitos e idéias mais complexas e importantes na forma mais visível, real e concreta, buscarei articular os princípios da ciência clássica, integrando-os aos da "ordem e da desordem, da separação e da junção, da autonomia e da dependência" postulados por Morin (2000) no paradigma da complexidade.

Como sou parte deste todo, e havendo aí limites lógicos e psicológicos óbvios que me impedem de sair de mim mesmo para me ver de fora, como alguém que observa à distância seu objeto de estudo, assumo desde já a possibilidade de superficializar o que seria mais profundo e me aprofundar no que é apenas superficial. De banalizar o que realmente importa e acabar me importando com o que seria o mais banal. De confundir o que seria complexo e 'complexificar' apenas para confundir.

Sei que, como diria Mário Quintana, "Uma boa causa não salva um mau poeta". Faço a opção de arriscar mesmo estando certo de que 'uma boa causa não salva um mau pesquisador'. Aproximando Goethe a Morin e Morin a Goethe, percebi um modo de fazer pesquisa que tem ajudado em muito a lidar com os desafios do cotidiano. A maneira pela qual Goethe via o mundo permite justamente a articulação de acontecimento, informação e contexto(s) diversos, permite reunir o parcial ao global e ligar o global ao parcial. Reunir, como quer Morin (2000), a ordem, a desordem e a organização, o separado e o inseparável, o descontínuo e o contínuo e, finalmente, a observação ao observador, a concepção ao conceituador, o conhecimento ao conhecedor (p.134-135).

A educação se enriquece do entrecruzar das mais diversas áreas do conhecimento sendo, portanto, dependente de todas elas. Da biologia à psicologia, da economia à antropologia, da neurociência à paleontologia, todas as diversas áreas do conhecimento humano enriquecem a necessidade educativa do ser humano. Morin (1986) afirma que "é a política que tem mais necessidade de complexidade" (p.154). Não tenho a menor pretensão de

---

[45] Curiosamente, Goethe é universalmente (re)conhecido como um dos maiores gênios da literatura universal. Pouco se fala das suas descobertas científicas sobre zoologia, geologia, botânica, fenômenos atmosféricos etc e de seu método científico. Ironicamente, Goethe acreditava piamente que sua maior contribuição para humanidade teria sido justamente seu legado científico. Penso que a forte influência do pensamento positivista, do paradigma cartesiano teria influenciado fortemente na frieza com a qual a comunidade científica de sua época recebera seus trabalhos científicos.

discordar deste grande pensador. Busco aqui apenas complexificar essa afirmação, defendendo a idéia de que é a educação que tem mais necessidade de complexidade.

> Ela (a política) produz idéias cada vez mais simplificadoras para sociedades cada vez mais complexas. Produz visões cada vez mais unidimensionais para sociedades cada vez mais multidimensionais. Produz ideologias cada vez mais racionalizadoras para uma realidade cada vez mais incerta. Produz mitos inconscientes de serem mitos. Produz um realismo inconsciente da fragilidade e da mobilidade do real, ao mesmo tempo que um irrealismo que torna a realidade confusa e obscura. Ora, o pensamento unidimensional, simplificador, ilusório, gerador de confusão, não é só mutilado e obscurecedor, mas produz, por si mesmo, uma ação mutiladora e obscurantista (MORIN, 1986, p.154).

De onde vejo o mundo, das intensas vivências, das freqüentes trocas de experiências, das relações travadas no cotidiano das escolas públicas que conheci e desta que serve de base para esta pesquisa, salta aos olhos a necessidade educativa de um pensamento complexo. E se há uma necessidade educativa, aprendemos com Paulo Freire (1987, 1990) que há também uma necessidade política.

Pus o foco na necessidade educativa de um pensamento complexo porque considero que o jogo político se dá justamente a partir da interação e da relação entre cidadãos educados. Olhando com cuidado, veremos que tais afirmativas não se excluem, ao contrário, elas se complementam.

Outra tentativa assumida será a de ultrapassar a quase inevitável “descoberta da roda” quando se trata de pensar as relações da cultura escolar com o fracasso escolar. Num determinado momento me peguei denunciando e escrevendo sobre algo que Maria Helena Patto já havia brilhantemente nos revelado em seu livro “A produção do fracasso escolar” há mais de vinte anos atrás. Porque não desejo “chover no molhado”, em vários momentos, vou me abster de debater o que já foi amplamente debatido, de discutir o que já foi amplamente discutido (muito embora tenha dúvidas se foram suficientemente debatidos e discutidos). Procurarei pensar os caminhos possíveis, as possibilidades para que, apesar dos pesares, possamos construir esta escola pública resiliente, capaz de resistir às mais perversas adversidades tanto externas a si, quanto (e principalmente) internas.

4.1. Pensando a Complexidade educativa e trazendo a complexidade à educação.

Pérez Gómez (2001) propõe que “entender a cultura institucional da escola requer um esforço de relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola” (p.131).

Por várias vezes, seja enquanto professor conselheiro seja enquanto diretor, ouvi a Secretária de Educação falar, em tom preocupado, de uma idéia - cada vez mais recorrente nas discussões sobre a educação pública brasileira – de privatização do ensino público. Não é de hoje que vários autores, como Pérez Gómez (2001), vêm alertando sobre esta questão.

> Sabe-se que as políticas neoliberais propõem o desmantelamento do estado de bem-estar e a concepção da educação não como um serviço público, mas como uma mercadoria de destacado valor, submetida, logicamente, à regulação das relações entre oferta e procura. (idem)

Como disse anteriormente, sempre que ouvi a Secretária falar sobre o tema, percebi sua total repulsa pela idéia e uma sincera preocupação e tristeza só de pensar que isso possa vir a ocorrer um dia.

Puro blefe! Diriam os adeptos da teoria da conspiração. Assumo aqui que não desejo entrar no mérito desta questão, não pelo risco de perder meu 'cargo de confiança' mas pelo fato de que, salvo melhor juízo, não se trata de moralizar a questão buscando culpados. Concordo com Demo (2007), quando concede que

> se fosse para falar em culpa, todos nós a teríamos, em vários graus: teria o sistema neoliberal, que subjuga educação às demandas do mercado competitivo; teriam as políticas educacionais, quase sempre um epifenômeno neoliberal; teria a pobreza por vezes lancinante das famílias dos alunos; teriam os governantes e o Estado, mais preocupados com suas benesses do que com a sociedade; teria o cidadão comum, porque não toma providência de enfrentamento; e teria também a escola, com seus professores (p.03)

Interessa-me, portanto, articular o pensado e o vivido, o proposto e o realizado, o motivo e o resultado, tentando distinguir no processo (sem dissociar) possíveis razões do problema (sem reduzir), para propor iniciativas de enfrentamento mais adequadas (sempre provisórias, incompletas). Seja qual for a intenção do sistema (se é que há uma intenção consciente!), acredito que sempre haverá uma possibilidade de agir apesar dos pesares. Mesmo que isso implique numa tomada de decisões que tanto pode estar de acordo com as idéias do sistema, quanto em total desacordo.

Digo isso com certa tranqüilidade não por me considerar um "diretor-transgressor", mas pelo fato de que, no geral, as idéias defendidas pelo sistema em muito se assemelham às defendidas pela maioria dos acadêmicos mais críticos. Tanto assim que ninguém menos que Paulo Freire é um dos teóricos de referência do Núcleo Curricular Básico Multieducação. A meu ver, o problema está em se investigar o "como" é articulado esse processo de construir uma educação pública que se quer inclusiva, qualitativa e para todos.

Morin (1986) nos chama a atenção para o fato de que,

> Ora, a idéia genérica - a que trabalha ao nível profundo de uma cultura -, comporta um caráter mítico no qual é muito difícil discernir, distinguir, separar a verdade, o erro, a ilusão. Ora, a idéia generosa pode ser torcida no sentido contrário ao de suas intenções e produzir mais males do que a idéia cínica.

Se, por um lado, fica difícil discernir o que é mítico e o que é verdade na idéia da privatização do ensino público, por outro lado, considero indisfarçável que a idéia generosa da turma de progressão produziu seu efeito inverso. Senão vejamos: o plano inicial, a idéia original era a de que as turmas de progressão seriam um espaço de possibilidades. Na prática, ou ainda, na escola a ação deste plano alcançou o seu extremo oposto. A tabela 6 (p.75) mostra que em 2006, havia um quantitativo de 23859 alunos matriculados nas turmas de progressão.

Pode-se argumentar que houve queda nesse quantitativo quando comparado aos anos anteriores (2005) quando tínhamos 25904 alunos nas turmas de progressão. Como explicar então a diminuição do número de alunos matriculados na 3ª série no ano de 2006? Se os alunos aprovados na progressão seguem justamente para a 3ª, não haveria de ocorrer, na pior das hipóteses, uma manutenção no número de alunos na 3ª série em 2006? E o quê dizer das turmas de "3ª progressiva"[47]?

Insisto que não se trata de abrir a temporada de 'caça às bruxas'. Não basta reconhecer ou recusar os erros. "É preciso reconhecer a profundidade do erro mutilante, religioso, maniqueísta sempre inconsciente, mas sempre presente na própria raiz da nossa concepção" educacional (política) (Morin, 1986, p.243).

Num dos seus depoimentos, a prof. M.F. da DEF/SME insiste em dizer que "em momento algum a secretaria cria a turma de progressão para dizer assim: vamos juntar aqui todos os meninos que não aprendem...". Mais tarde ela própria reconhece que a leitura feita pela rede foi justamente essa. A meu ver, isso reforça a necessidade educativa do pensamento complexo. Penso que, ao menos enquanto sistema, acabaram descobrindo que as coisas não são tão lineares, tão simples assim. Mas, não basta descobrir que tudo não é tão simples assim, é preciso perguntar a si mesmo, insistentemente: como pensar o que não é simples?

---

[47] Um tipo de organização que surgiu ao longo do processo onde a escola formava (muitas vezes por orientação das próprias divisões de educação) uma 3ª série somente com alunos oriundos de progressão, cujo objetivo central era o mesmo da turma de progressão: consolidação do processo de leitura e escrita.

A impossibilidade de conhecer o todo sem conhecer as partes e vice-versa constitui-se, a meu ver, num dos maiores desafios a serem enfrentados pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. É preciso levar a sério a idéia sistêmica de que o todo é mais do que a soma das partes e que sua organização produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente (Morin, 2003). Numa rede tão complexa não deveria haver espaço para pensamentos tão simples, reduzidos.

Essa questão ficou evidente quando o nível central ao formular a política das Turmas de progressão (organização de um todo) produziu uma nova emergência (o fim das turmas de progressão) uma vez que seu desconhecimento das partes (cultura dos professores e das escolas) e dos seus modos de pensar, sentir e ler tal política terminou por gerar um resultado onde o todo (a política da SME/RJ) é menor do que a soma das partes, pois suas qualidades são inibidas pelo modo de organização do conjunto.

Como resolver tal questão numa rede composta por 1055 escolas (excetuando-se as creches)? Tomando o número de escolas da rede e os 200 dias letivos previstos em lei, um secretário de educação, um pesquisador ou qualquer interessado que desejasse conhecer cada uma das partes desse todo deveria visitar, em média, 5,27 escolas por dia. Quem se candidata?

Por essas e outras, permanece atualíssima a afirmação feita por Kramer (2003):

> É imensa a defasagem entre o que – das universidades, das secretarias de educação ou de diferentes órgãos públicos e fundações – falamos ou escrevemos para professores e aquilo que transparece da escola e das salas de aula na prática desses mesmos professores (p.11).

Sem querer simplificar ou reduzir, concordo com Kramer (2003) quando concede que "as políticas públicas voltadas à construção pelos professores do saber e do saber-fazer necessários a uma ação escolar de qualidade, crítica e que beneficie as crianças, não podem jamais desconsiderar o que sabem e fazem esses professores" (p.189). Sei que não se trata de um processo linear, tampouco crescente. Garcia (2003a) fala de um processo que se dá "desordenadamente, com avanços e recuos, repleto de contradições, conflitos, encontros e desencontros" tanto para o(a) professor(a) em formação quanto para o(a) professor(a) 'formador(a)'(p.23).

Muito embora o sistema defenda que a idéia em si não era inadequada, mas sim a leitura feita pelo campo, continuo com a impressão de que o conhecimento prévio dos modos de pensar dos professores evitaria a implementação, neste caso precoce, desta política. Afinal, não é a própria Multieducação que nos instiga a refletir sobre a hipótese de que o problema do aluno não-leitor pode estar não neste, mas sim naquilo que se propõe que este leia, no contexto ou no olhar pouco compreensivo do seu alfabetizador?

Por que não exigir das escolas que criem seus próprios modos de resolver a questão dos alunos analfabetos e assumir a retaguarda, monitorando e subsidiando essas ações? Dá para pensar uma rede de ensino tão complexa sem fazer uso de um pensamento complexo?

Como diria Morin (1986), "todo progresso é parcial, local, provisório e, além disso, produz degradação, desorganização, isto é, regressão". Ao progresso na mudança do sistema de seriação (perspectiva excludente) para o sistema de ciclos (perspectiva includente) surge também a regressão. Na busca da ordem - a regularidade do fluxo escolar e da redução da defasagem idade-série, eis que a rede de ensino cria a desordem (as turmas de progressão). Urge então a necessidade de nova reorganização: cessam as turmas de progressão, implanta-se o segundo e terceiro ciclo de formação, cria-se o CEST (centros de estudos do aluno), o reagrupamento flexível, os professores de apoio... O que estaria por vir? A ordem? Nova desordem? Quem sabe ambos!

4.2. Princípio hologramático ou cria de um Frankenstein?

Ter a idéia do todo é fundamental para que cada parte possa funcionar em prol deste todo. Essa característica marcante dos sistemas complexos cria possibilidades para a criação de "processos democráticos holográficos" onde

> cada um tenta contribuir com a imagem do todo mais completa e possível que conseguir elaborar – e o todo surge assim não da justaposição mas da sobreposição de contribuições, resultando em uma multidimensionalidade complexa porém orgânica como a própria realidade viva (Rickli, 2006, p.153)

No entanto, quando analisamos as narrativas dos atores escolares, desde os alunos e as alunas repetentes da turma A, passando pelas professoras e professores, até a coordenadora pedagógica e direção, percebemos uma total dissonância em relação ao discurso original do nível central quanto a finalidade das turmas de progressão.

Para as crianças é "a primeira e segunda série juntas", para a professora E. "uma turma de caráter acelerativo", já para a professora S. a progressão "peca por não respeitar as diferenças de idade". Devo confessar que nem mesmo eu, que no ano anterior já havia dirigido outra escola da rede, com três turmas de progressão e atualmente dirigindo a E.M.L.M. conhecia a idéia original que inspirou as turmas de progressão.

Se a idéia do todo não está inscrita na parte (princípio hologramático) então podemos supor que ao invés de contribuirmos para uma "pragmática da complexidade" sugerida por Morin (2003), muito possivelmente contribuímos para o que Rickli (2006) chamou de "construção coletiva tipo Frankenstein", quando cada um contribui com sua parte sem

preocupação com sua adequação às partes trazidas pelos outros, nem com a viabilidade do todo (p.153).

A visão simplista e superficial, tenderia a por um ponto final nesta questão simplesmente culpabilizando o sistema pela sua inabilidade (que de fato existe) de fazer suas idéias se disseminarem até as partes. Penso que a necessidade educativa de um pensamento complexo nos levaria a não parar por aí. De que adianta culpar o sistema e continuar esperando dele a nossa 'salvação'?

Exercitando o pensamento complexo, poderíamos então associar as noções de crise, evolução, revolução e regressão, lembrando que vivemos tudo isso ao mesmo tempo e nos interrogar: predominando no sistema as noções de crise e regressão, o que podemos fazer enquanto escola? Que projetos e discussões fizemos para entender e resolver o caso dos nossos alunos de progressão? Dá para se esperar uma solução histórica?

A noção complexa da dependência-autonomia, abre inúmeras possibilidades de pensar esta escola resiliente, essa escola que, ainda que dependente de um sistema que tropeça nos desafios de ser um sistema, nos concede certa autonomia para sermos quem realmente desejamos ser (Será que desejamos ser outra coisa senão o que já somos?). Mesmo em meio a uma restrita autonomia conseguimos pensar nossa escola como espaço de aprendizagem individual e coletiva?

Mais uma vez reitero que não desejo camuflar as falhas do sistema. Elas existem sim, inclusive muitas delas tão evidentes, assumidas, (re)conhecidas e outras apresentadas como 'insolúveis' que resolvi optar pela idéia de pensar a escola como a unidade da mudança. Acredito na possibilidade de uma escola resiliente. Se a cultura institucional (do sistema) ainda que não deseje, termina por contribuir para a perpetuação do fracasso escolar, que a escola se torne esse espaço de resistência e mudança.

4.3. Pensamento complexo e cultura docente

Para refletir sobre a cultura docente e a necessidade educativa (política) do pensamento complexo, quero apoiar-me no "princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento" (Morin, 2003, p.211), que nos lembra que "da percepção sensorial à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução de alguma mente que está inserida numa cultura e num tempo determinado". Não se trata de incorrer na tentação de culpabilizar o professor, tampouco se trata de inocentá-lo totalmente, pois como diria Pérez Gómez (2001),

> a cultura docente vive numa tensão inevitável e preocupante entre as exigências de um contexto social móvel, mutável, flexível e incerto, caracterizado pela complexidade tecnológica, pela pluralidade cultural e pela dependência dos movimentos do livre mercado mundial por um lado, e as rotinas, as convenções e os costumes estáticos e monolíticos de um sistema escolar sem flexibilidade, opaco e burocrático por outro. Nesta inevitável tensão, os docentes se encontram cada dia mais inseguros e indefesos, se sentem ameaçados por uma evolução acelerada a que não podem ou não sabem responder. As certezas morais ou ideológicas de antes são questionadas e se desvanecem, sem encontrar substitutos nem compensações válidas e críveis. Por isso, com lamentável freqüência, suas reações são ineficazes, se caracterizam pela passividade, inércia ou regresso a comportamentos gregários, conservadores e obsoletos que dão primazia ao isolamento ou ao autoritarismo (p.164).

A cultura docente observada e vivida na EMLM, no geral, confirma as reações apresentadas por Pérez Gómez (2001) no trecho anterior. O macro é reflexo do micro? Ou o que acontece no micro (na escola) é efeito do que foi gerado no macro? Seria possível distinguir causa e efeito? Quem veio primeiro: o ovo ou a galinha?

O sistema cria uma política educacional com fins inclusivos, implementa-a e acompanha-a por um médio prazo e, no fim, constata que gerou a exclusão. Mas o que dizer da nossa escola que chegou a possuir 4 turmas de progressão onde três delas eram de alunos oriundos da própria escola? É preciso lembrar que todos os sete alunos da pesquisa tinham, no mínimo dois anos de estudo na própria escola. Quem alimentou quem? O sistema alimentou a improdutividade da escola ou a escola teria alimentado a improdutividade do sistema?

Clamamos por democracia na gestão escolar, por um modo de gestão participativo e ao conquistarmos tal intento... para onde foram os candidatos? É preciso lembrar que após o processo de escolha da nova direção, que resultou no afastamento da equipe que dirigia a escola até então, nenhum dos professores desejou assumir a direção da escola. Como não existe neutralidade, ao silenciarem fizeram também uma escolha.

Tínhamos mesmo que ter aguardado por 14 anos para vermos o prédio externo pintado? Precisava ter vindo alguém de fora para amenizar o fluxo no refeitório com a simples instalação de um bebedouro no segundo andar? Ninguém sabia que o Conselho Escola Comunidade deveria reunir-se mensalmente? Quem explica o “dia do mês”? Quem olha aquelas crianças que estão brincando de pique dentro do refeitório em pleno horário de almoço? Porquê é que não tem aula quando falta um professor?Convivência é conivência?

Reportagem recente do Jornal do Brasil, de 06 de maio de 2007, apresenta a seguinte matéria: “Professores criticam decreto de César Maia que extingue reprovação nas escolas”. A profª Beatriz Lugão, coordenadora do SEPE, que apóia a manifestação dos professores, tece o

seguinte comentário: “O sistema foi imposto e não é possível defender a aprovação automática, porque os professores sabem que os alunos vão passar sem aprender” (p.A17).

Não deveríamos estar lutando por causas mais nobres, mais dignas? Acaso ainda não se apercebeu que a reprovação é chaga tão perversa quanto a aprovação automática? Ao invés de defender a volta da reprovação, por que não lutamos pela garantia da aprendizagem qualitativa do aluno?

Mais uma vez, não busco aqui culpabilizar os professores que lutam pela volta do “poder” da reprovação. Muito embora penso que já era hora de olharem para os lados e perceberem o quanto esta (a reprovação) somente contribui para a exclusão social e o agravamento da miséria social e da pobreza política da nossa nação. Como diria Morin (1986), “estamos num momento de recomeço em que o intelectual deve questionar sua maneira de pensar e colocar, de maneira radical, os problemas de concepção e ação”.

> Não deve apenas corrigir seus erros, deve colocar em outros termos, mais complexos, o problema da verdade, do erro, do mito e, por conseguinte, reconhecer que a luta pela verdade é, antes de mais nada, a luta contra o erro (idem, p.251).

Onde estaria o erro? No sistema que retira do professor o “poder” da reprovação? No professor que reivindica a volta do seu “direito de reprovar” sugerindo que haveria entre reprovação e aprendizagem uma relação indissociável?

“O sistema foi imposto” esbraveja a representante do SEPE. Esqueceu-se de que o primeiro ciclo de formação no município do RJ já está implantado desde o ano 2000? E que este é conseqüência do Núcleo Curricular Básico Multieducação? E que este foi fruto de uma ampla discussão coletiva? Esqueceu-se de que a resolução nº 760/2003, que definiu o novo sistema de avaliação da rede, com a participação ativa dos professores do campo[48], na prática só acarretou em mais reprovações e na diminuição do rendimento escolar da rede como um todo?

É preciso reconhecer que muito embora a implantação do segundo e terceiro ciclo de formação fosse algo já esperado, visto que o primeiro ciclo surge em 2000, a maneira pela qual isso foi feito, gera desconfiança e irritação. Desde o início de 2006 já se falava de que haveria tal mudança, porém, esta somente foi trazida ao conhecimento dos profissionais ao apagar das luzes, isto é, no final de dezembro.

---

[48] Dentre as “novidades” desta resolução, foi concedido aos professores das disciplinas chamadas formativas (educação artística, educação física e língua estrangeira) o direito de reprovar seus alunos.

O mesmo se deu com esta nova resolução que, por coerência à idéia do ciclo de formação, retirou o conceito I (Insatisfatório), conceito este que nos moldes da resolução anterior, permitia a reprovação do aluno. Embora o segundo e terceiro ciclos estejam funcionando desde o inicio do ano letivo, fevereiro de 2007, a resolução que trata da nova forma de avaliação só foi publicada no final do mês de abril, mais precisamente a duas semanas do primeiro Conselho de Classe do ano de 2007.

Mais uma vez, as boas intenções oriundas do nível central, tornam-se o pior dos castigos ao chegar na ponta. Regressão na progressão? "Progressão da regressão"? (Morin, 1986, p.323).

Defendo que são "boas intenções" porque ao menos tirou de cena um dos vilões do fracasso escolar: a reprovação. Acredito que o problema da péssima aprendizagem escolar na escola pública brasileira não será resolvido nem com a aprovação automática (decorrente dos ciclos de formação), muito menos com o retorno da reprovação (decorrente dos sistemas seriados).

Penso que o problema do fracasso escolar só será enfrentado de fato, quando pusermos o foco no cuidado com a aprendizagem qualitativa do aluno. Utopia? Não. Poderia citar aqui o exemplo vivo das Escolas Waldorf que, mesmo alijada da academia[49], mas espalhadas por todo o mundo, desde 1919, apresentam uma proposta de educação (inclusive pública) que jamais pôs o foco da avaliação na reprovação ou na aprovação automática e, não por acaso desde 1994 passou a ter o reconhecimento da UNESCO por sua enorme contribuição para o desenvolvimento da sociedade humana.

Os alunos da turma A são a prova viva do total esgotamento, inadequação e da perversidade da reprovação escolar. São todos filhos da reprovação. O que aprenderam com isso? Atualmente, em função da implantação do 2º e o 3º ciclo, encontram-se no ano inicial do segundo ciclo de formação (antiga 3ª série). Foram promovidos automaticamente. Avançaram um ano de escolaridade. O que aprenderam com isso? Já estão aptos a ler, escrever interpretando e interferindo no mundo? De que adiantou tal progressão? De que adiantaria reprová-los? Regressão na progressão e progressão na regressão.

Da mesma forma que é preciso reconhecer uma notável inabilidade do sistema em criar o que Pérez Gómez (2001) chamou de cultura colaborativa, há que se concordar também quando este, referindo-se a cultura docente deste final de século, afirma que ela se nutre, em

---

[49] Sobre o estranho silêncio ideológico, por parte do mundo acadêmico, sobre elementos da cultura atual da magnitude da educação Waldorf, ver o primeiro capítulo de "A guide for the perplexed", do economista britânico E. F. Schumacher (1978) [citado por Rickli, 2006, p.202].

grande medida, de frustração, ansiedade, desorientação e cínico pragmatismo. Se assim não fosse, provavelmente estaríamos assistindo este sistema buscando através do debate intelectual com o campo, da abertura à diversidade e da geração de um clima afetivo de confiança, implementar as mudanças e inovações de que tanto necessitamos. E possivelmente estaríamos assistindo as reivindicações e passeatas dos docentes não em prol do retorno da reprovação, mas por causas que venham provocar mudanças verdadeiramente substanciais. Mais uma vez surge a necessidade de se pensar complexamente a cultura docente, pois, a meu ver, anda permeada de causas (nobres) sem sujeitos e de vários sujeitos sem causas (nobres).

4.4. Cultura experiencial e complexidade.

Foi precisamente no dia 06/02/2006 que entrei pela primeira vez na sala oito da turma A. Era o primeiro dia letivo com a presença dos alunos e, por isso, fiz apenas uma rápida visita de boas-vindas em cada sala de aula para me apresentar e conversar um pouco com as crianças de todas as turmas.

Depois disso retornei por outras vezes à sala, mas ainda sem a sistematicidade do acompanhamento que eu achava que a pesquisa iria demandar. Por incrível que possa parecer, foi somente no mês de abril que eu consegui organizar meus horários de modo a iniciar uma rotina de acompanhamento da turma. Enquanto não resolvi uma série de questões tais como a enturmação dos alunos, as reclassificações dos alunos da progressão para as terceiras séries, as trocas de turno, de turma, adequação por idade e outras demandas que surgiam de toda parte (famílias, CRE, professores...), não tive tempo para iniciar meu contato enquanto pesquisador.

Poderia dizer que de fevereiro até abril, não fui mais que um “diretor-pesquisador”, ou seja, mais diretor do que pesquisador. A partir do mês de abril, posso dizer que passei a assumir o desejado papel de “pesquisador-diretor”, ou seja, mais pesquisador do que diretor.

Longe de mim a idéia de dissociar os papéis de diretor e o de pesquisador. Uso esse artifício muito mais para distinguir dinâmicas qualitativas que, obviamente, são muito complexas e plurais, do que para criar uma linha demarcatória entre os dois papéis.

Como vimos em 4.4, o professor M. ao tentar explicar sua saída da escola condenou o diretor e absolveu o pesquisador. Seria isso possível? Não poderia ele ter tentado mostrar ao “pesquisador-diretor” seu excedente de visão, para que este, vendo melhor, convencesse o “diretor-pesquisador” a trilhar por outros caminhos? Ou sua “fuga” da escola se deu justamente pelo fato de ter percebido que o “diretor” já teria convertido o “pesquisador”?

Referindo-se, provavelmente, ao que chamei de “pesquisador-diretor”, o professor M. nos concede a seguinte narrativa: “Enquanto pesquisador você em nada me afetou. Nem sei se o ajudei de modo mais significativo. Desculpe-me se não atendi às suas expectativas”.

Fazendo uma reflexão sobre essas palavras, penso que sou eu quem deveria desculpar-me, pois tentei por todo o tempo ser um ‘pesquisador em ação’, mas vejo que não passei, na melhor das hipóteses, de um ‘observador participante’. Sim, algumas coisas me incomodavam, causavam-me um certo estranhamento, me chamavam a atenção, mas inicialmente preferi observar tudo antes de trocar as impressões. Era preciso confiar na escolha da escola, que o colocou naquela turma, bem como na escolha do professor, que se ofereceu para as turmas de progressão.

Muito embora algumas questões como a falta de um ritmo diário para o planejamento do dia, a falta de critérios claros para a definição dos conteúdos a serem objetivados na aula, o comportamento dos alunos, suas relações, seus aspectos físicos etc, fossem mais fáceis de ver, compreender e interpretar, assumo que outros aspectos, sobretudo os modos de compreender das crianças em seus processos alfabetizadores eram totalmente obscuros e, quase sempre, incompreensíveis para mim.

A fala do professor revela, num certo sentido, uma falha na minha ação investigativa. Penso que minha ação, nitidamente, não contribuiu para que o professor pudesse refletir sobre e reconstruir sua prática, quem sabe até, ajudando-o a tornar-se um professor alfabetizador/pesquisador.

Eu que carregava a dúvida de “como agir para não fechar portas e possibilidades de diálogo?” (Sampaio, 2003), o receio de pecar por excesso de intervenções, por gestos mal compreendidos, por perguntas insistentes, vejo que no fundo meu maior pecado foi o de não saber ver. Sim, porquê embora alguns fatos tenham me chamado à atenção e até mesmo causado certo estranhamento, hoje me pego tentando recordar as falas, reconstruir as cenas e cenários de acontecimentos passados que embora antes eu não tivesse dado a menor importância, hoje me fazem falta e ajudariam bastante no desfecho deste capítulo.

Hoje percebo que é preciso um certo tempo. Mas também empenho. Sinto que comecei a aprender a ler o cotidiano da turma A e a começar a compreender as possíveis causas do fracasso dos alunos na aquisição da língua escrita a partir das muitas leituras e releituras que fiz ao longo do ano, das conversas com Carmen Sanches e das ricas discussões nas suas aulas sobre Alfabetização e nos encontros de orientação coletiva.

Destaco também a leitura (infelizmente tardia) que fiz do livro “A criança na fase inicial da escrita” de Ana Luiza B. Smolka. Carmen Sanches já havia me recomendado esta

leitura desde o início do mestrado, mas a dificuldade de encontrar o livro, as atribulações do dia a dia, as outras leituras que fui priorizando me levaram a ler o livro de Smolka apenas no mês de novembro do ano de 2006, já bem no final do ano letivo.

Posso dizer que após a leitura deste livro eu me sentia outro. Agora eu conseguia ver aquilo que antes olhava e não via. Eureka! Cheguei na escola muito entusiasmado e conversei com o professor sobre algumas idéias que surgiram da leitura. Lembro-me, como se fosse hoje, quando lhe propus trabalharmos com produção textual ao que ele retrucou: "Então como é que faz?". O problema é que eu também não sabia e, além do mais, não fazia sentido tentar fazer o que quer que fosse sem a parceria e cumplicidade do professor. Em outra ocasião, ao propor-lhe trabalhar a partir de uma história que eu sabia de cór, ele respondeu: "Então faz aí". Mais uma vez, o professor me abria o espaço para que eu tentasse algo sozinho. Mas o que eu desejava era justamente caminhar com ele.

Hoje vejo como óbvia a reação do professor. Passamos o ano todo olhando tudo e não vendo muita coisa, repetindo processos aprendidos e internalizados há tempos, tanto enquanto alunos que fomos, quanto como professores em formação. Não seria mesmo 'aos quarenta e cinco do segundo tempo', já no final do ano letivo que conseguiríamos ver algo juntos, pois até então não havíamos exercitado a reflexão dialógica da/na práxis daquele cotidiano. Ademais seria preciso encantar o professor com as novas idéias que eu trazia. Seduzi-lo. Criar a necessidade para que daí fosse surgindo o sentido das coisas. Era preciso que alguma motivação surgisse também de dentro dele.

Percebi nas falas do professor, tanto a minha inabilidade enquanto mediador, enquanto agente catalisador de mudanças, quanto a importância da "reconstrução do pensamento prático do docente através da reflexão sobre a prática" (Pérez Gómez, 2001, p.192). Para ser um agente catalisador de mudanças é preciso mudar. Mas a mudança não basta, é preciso conhecer. Descobri que tanto faz usar "pesquisador-diretor" ou "diretor-pesquisador". Importa mesmo é saber que a chave fundamental do seu desenvolvimento enquanto profissional docente está na formação, na utilização e na reconstrução permanente de seu pensamento prático reflexivo, para que possamos nos tornar capazes de atuar com relativa autonomia e adequação diante das exigências de cada situação pedagógica.

Hoje entendo que a concepção de alfabetização mais presente na sala de aula era baseada nos métodos analíticos e sintéticos, onde raramente era construído um contexto que viesse a encantar, seduzir, mobilizar o interesse e o espírito investigativo e questionador das crianças das classes populares. Mesmo quando o professor utilizava o ditado musical, partindo de músicas que, a princípio estariam ligadas ao público jovem, ele extraia da letra da

música algumas palavras e das palavras buscava chamar atenção às suas partes menores, como sílaba ou questões de ortografia. Ao partir do todo e ir para as partes, o professor tencionava criar possibilidades de êxito, de assimilação da língua. Porém não percebia(mos) o quanto a palavra escolhida se dissociava do contexto, do todo, perdendo assim todo o seu significado e relevância.

Aprendi que o processo de alfabetização seja ele qual for, se constitui de movimentos complexos, não lineares, criativos onde a análise e a síntese jamais deixarão de acontecer. Penso que o desafio do alfabetizador é justamente o de levar o aluno a distinguir, mas sem dissociar. Eis aí mais um dos atributos do pensamento complexo. É preciso criar espaços e possibilidades para que o aluno exercite sua atividade de análise e síntese, mas sem desconectá-lo do mundo que o cerca, do contexto que em que vive e da utilidade social daquilo que ele vivencia e cria.

O paradigma da simplificação alimenta-se de uma confiança absoluta na lógica para estabelecer a verdade intrínseca das teorias. Neste modo de ver, toda contradição aparece necessariamente como erro (Morin, 2005, p.330). Não fosse o pensamento complexo, acredito que não seria capaz de compreender e lidar com as múltiplas contradições que surgem do/no cotidiano escolar. “Ser e não ser: eis a questão” (Serpa, 2006), sugestão aparentemente óbvia, mas difícil de pôr em prática. Desfazer e resistir ao hábito de pensar a contradição como erro vem se constituindo um dos meus maiores e melhores desafios na pesquisa do/no cotidiano.

Jamais tive acesso a um registro de classe tão organizado e bem cuidado como o do Professor M. Seu capricho e organização saltam aos olhos, assim como sua dedicação e sacrifício pelo coletivo. Afinal, dentre o grupo de 5 professores que sacrificaram os últimos dias das suas férias do meio do ano para irem até a escola ajudarem a pintar o refeitório, um deles era o professor M. Adicione-se a isso o fato de ter sido, candidato a uma das vagas de representante do segmento dos professores no Conselho Escola Comunidade[50]. No conselho, foi eleito vice-presidente e, por isso, era o ordenador de despesas que, juntamente com o presidente do conselho (o diretor da U.E.), executava o planejamento do PDDE[51] da escola. Engajado nas lutas da classe, o professor M. foi o único professor da escola que aderiu a uma paralisação do SEPE organizada em Outubro de 2006. Muito embora a EMLM possua um número razoável de professores filiados ao SEPE, o professor M. foi o único a assumir corajosamente sua falta naquele dia.

---

[50] Há três vagas para representante do segmento dos professores no Conselho Escola Comunidade. Nas eleições só havia dois candidatos. A professora E. foi eleita para a primeira vaga e o professor M. ocupava a segunda vaga. Jamais apareceu outro(a) professor(a) interessado(a) em ocupar a terceira vaga deste conselho.

[51] Programa Dinheiro Direto na Escola do FNDE/MEC.

Se por um lado o professor M. não deixa dúvidas quanto ao seu compromisso e da sua dedicação pela educação pública, por outro lado, cumpre-nos complexificar este panorama, parafraseando a fórmula Giannettiana: “Nada é tudo”.

Tão grave quanto tomar o falso pelo verdadeiro é tomar verdades parciais como se fossem toda a verdade (Giannetti, 2000, p.12). Como diria uma bela canção popular: “eu trago em mim, um Deus, um louco, um santo, um bem e um mal...”.

A verdade é que somos e não somos. Somos fortes e frágeis, acertamos e erramos. Penso que admitir isso e exercitar este pensamento talvez seja justamente um dos mais nobres desafios humanos, logo educativo e, conseqüentemente, político. Aprendi com o esporte que a melhor equipe não é aquela que reúne membros perfeitos, mas aquela em que cada um conhece e respeita os defeitos do outro e consegue perdão para os próprios defeitos. Não vejo máxima mais adequada do que esta para a lida no cotidiano escolar.

Como vimos em 4.4, ao justificar o desejo de sair da escola, o professor M., demonstra seu descontentamento com algumas das práticas adotadas pela direção, sobretudo a de que os professores iriam seguir com suas turmas no ano de 2007. Primeiramente, cabe aqui dizer que um dos principais pilares da nossa gestão é o da valorização da gestão democrática e participativa.

Ao assumir a direção da escola, apresentei ao grupo, a diversas maneiras pelas quais buscaríamos decidir as ações na escola. Sempre que possível, busco decidir baseado na “autoridade do argumento”. Isso significa que não importa de onde vem, nem tampouco quem traz a idéia, mas sim a sua relevância e adequação. Da servente à coordenadora, do padeiro da esquina ao diretor, todos podem e devem participar com idéias, sugestões e argumentos que nos auxiliem a tomar decisões adequadas às necessidades da escola.

As decisões baseadas na “autoridade do argumento” podem acontecer através do consenso com o consentimento de todos (que é sempre o preferível!) ou baseada no consenso da maioria, ou seja, sem o consentimento de todos. Mas seja qual for a decisão e a forma de consenso, numa gestão baseada na “autoridade do argumento”, todas as decisões estão sempre abertas para serem refletidas, rediscutidas e, se for o caso, modificadas, bastando para isso que apresente-se uma argumentação coerente, de bom-senso, bem fundamentada.

Também fiz questão de frisar que a complexidade do cotidiano escolar, fatalmente me levaria, por vezes, a tomar decisões baseadas no “argumento de autoridade”.

Quem conhece a emergência do cotidiano de uma escola pública sabe da inevitabilidade de termos de decidir algumas coisas sem ter tempo para consultar quem quer

que seja. A meu ver, o problema não está no uso da decisão com base no “argumento de autoridade”, mas sim no seu abuso.

Em seguida, faz-se necessário lembrar que ao nos falar de como vê o aluno da progressão, o professor M nos concede a seguinte resposta: “Eu procuro ver a capacidade do aluno. Primeiro eu vejo no aluno que ele é capaz, vejo em toda pessoa que ela é capaz”. E quando foi perguntado do que achava de acompanhar a turma A na terceira série, o professor nos respondeu: “O ideal, não é o que acontece, é que o professor pudesse acompanhá-los, né?”. Ademais, vale lembrar aqui o argumento que o professor utilizou quando falava das suas formas de avaliar os alunos da progressão:

> É todo um apanhado de primeiro como ele estava e já o que aprende, segundo é com relação aquilo que eu apliquei em sala de aula, se aprendeu, compreendeu ou não. E o terceiro (eu tenho muito isso) é projetando para qual turma ele vai estar indo. (...) Então, acho que pesa bastante quando ele vai para uma terceira série e, sobretudo quando ele vai para uma professora que eu nem sei quem seria e que não teria essa preocupação que eu já tive com alunos que estavam na terceira série que não sabiam ler. (Professor M., da turma A)

Se adicionarmos às narrativas do professor, o fato de que o critério de acompanhar as turmas já havia sido decidido pelo grupo de professores muito antes da minha chegada, o depoimento dos sete alunos acompanhados na pesquisa que demonstraram, unanimemente, o desejo de permanecer estudando com o próprio professor M. no ano seguinte e, finalmente, a minha opinião pessoal de que um ano é pouco tempo para que um professor possa conhecer e compreender as complexidades de uma turma, de um grupo de alunos tão singular e, ao mesmo tempo, tão plural, penso que não seria absurdo admitir que a decisão de que os professores acompanhariam seus alunos no ano seguinte não era de todo ruim e tão autoritária assim. Infelizmente, tudo isso não parece ter sido compreendido da mesma forma pelo professor.

Nas suas palavras, vejo um misto de desabafo, alívio, contradição, melancolia... e uma sincera e corajosa autocrítica que ele já havia me revelado dias antes de se despedir:

> Ficar com a mesma turma foi uma decisão que não me agradou. Os motivos já havia citado anteriormente. Acho desumano formar turmas com perfil de 'Progressão', quando não se pensa em redução de números de alunos e apoio eficaz (acompanhamento médico, por exemplo) àqueles que necessitam. (Professor M., turma A)

A fala do professor revela, a meu ver, muitas das tensões vividas não somente por ele, mas também pelos outros professores e professoras, não somente dos professores e professoras da EMLM, mas dos vários professores e professoras das várias escolas públicas desse município e quiçá deste nosso país. Não desejo me defender, tampouco culpar o professor. Já disse que não se trata disso. Mas quero ressaltar aqui que, o professor jamais trouxe essa questão para o espaço de discussão coletiva. Teria ele entendido a idéia da gestão participativa? Terei eu me expressado com clareza?

Da mesma forma que o professor, também acho desumano formarmos turmas "com perfil de progressão". Se tivesse continuado na escola o professor teria percebido que fomos justamente na contramão desta direção. Aliás, a própria SME/RJ ao implementar a idéia do reagrupamento flexível, está buscando abolir a "mesmidade que proíbe a diferença" (Skliar, 2003).

A seguir o professor sinaliza outra decepção:

> Trabalhar com duas turmas com tamanha dificuldade, não me trouxe qualquer valorização no final do ano letivo. (Professor M., da turma A)

Quanto à espera por uma valorização por ter lecionado para duas turmas de progressão, considero esta questão bastante delicada. Segundo as palavras da própria coordenadora pedagógica, foi o professor que chegou à escola oferecendo-se para atuar com turmas de progressão, referindo inclusive a sua experiência do ano anterior numa outra escola da rede. Ademais, fizemos uma opção autônoma pela profissão docente.

Rickli (2006, p.178), sugere que são os professores, e não os pais, que possuem a máxima responsabilidade no processo de exemplaridade e modelagem dos alunos, uma vez que fizemos uma opção profissional intencional e voluntária.

> A cultura atual é extremamente deficiente na preparação das pessoas para os papéis de pai e mãe. Por outro lado, as únicas pessoas que se destinam profissionalmente a terem papel educativo na vida das outras, e isso como seu papel central e não complementar (como é o caso de profissionais de saúde) são os professores e os sacerdotes – sendo que na vida contemporânea os últimos vêm sendo considerados opcionais, quando não francamente obsoletos e dispensáveis. (...) O professor não tem o direito de se furtar ao trabalho sobre si mesmo, ou mesmo luta, no sentido de uma maior consciência de si e de mais domínio voluntário sobre suas ações (idem).

Às vezes me pergunto: Quem sabe a tal recompensa viesse justamente ao final deste ano letivo de 2007? Enquanto diretor não posso garantir que viria, mas o professor também não poderia garantir que não viria. Obviamente, isto dependerá muito do que se entende por recompensa...

Por fim, o professor com sua típica honestidade e sinceridade revela uma angústia que, a meu ver, tem forte ligação com a formação original do professor alfabetizador brasileiro e que, em certa medida, denuncia que os modos aprendidos acabam não dando conta da aprendizagem das crianças às quais ele se dispôs tão prontamente a alfabetizar.

> No fim, o professor ainda se sente impotente, com a sensação de 'o dever não cumprido'. Amo todos os alunos que trabalhei, mas não me sinto digno de continuar com eles. Achava que eles mereciam um professor diferente, talvez melhor. (Professor M., da turma A)

Não tenho dúvidas do compromisso, da dedicação, do cuidado e do carinho que o professor M. teve para com seus alunos. O zelo e capricho pelo seu material revelam muito de tais aspectos. No entanto, ele faz o que sabe.

> E aqui começa a surgir o trágico e dramático da situação. Sua impaciência e irritação com as crianças acaba provindo também do seu não saber o que fazer: a evidência da não-compreensão das crianças ameaça e abala sua posição e torna desagradável, insuportável a tarefa de ensinar. Isso gera um certo sentimento de incapacidade, incompetência e fracasso, que ela transfere para as crianças (Smolka, 2003, p.37).

Ao falar dos desafios da cultura docente, Pérez Gómez (2001) afirma que esta (a cultura docente) é um fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação, pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada. Curiosamente, minha experiência vivida na escola, sobretudo com relação ao professor M, me levaria a afirmar justamente o contrário, ou seja, que a mudança e a melhoria da prática não requer apenas a vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada, mas, fundamentalmente, a compreensão intelectual daquilo que se propõe no fazer pedagógico dos agentes envolvidos. Só vemos aquilo que conhecemos.

Mais uma vez, percebo aqui a necessidade educativa do pensamento complexo. Não basta ter a vontade de agir, de transformar. É preciso unir a essa vontade os saberes e conhecimentos adequados que permitam a materialização desses ideais. Não podemos cair na armadilha do paradigma simplificador que separa o objeto de seu ambiente ou o objeto do sujeito que o percebe/concebe. Se o fruto do nosso trabalho não produziu o resultado esperado, é preciso refletir até que ponto nossas ações e intenções corroboraram com o indesejável resultado. Certa vez, ouvi alguém dizer: ‘Se você não traz a solução, você faz parte do problema’. Numa visão sistêmica, faz todo o sentido!

4.5. Das Lições extraídas

Quem conhece, acompanha e vive o cotidiano de uma escola pública, sabe que ainda há muito que ser feito neste espaço, muito para ser desconstruído, para ser transformado, reconstruído e, portanto, há mais incertezas do que certezas, mais dúvidas do que respostas. Colhemos êxitos e também fracassos. De eternas, somente as dúvidas.

Temos Mabel, Marvin e Louis situados na classe D e Elzo, Karol e Roddy situados na classe C. Acrescente-se a isso o fato de que suas famílias possuem cinco filhos (no caso de Karol e Roddy), 6 filhos (no caso de Louis) e sete ou mais filhos (casos de Marvin e Elzo). Seria possível explicar o fracasso escolar via condição sócio-econômica? Pode até ser que sim, mas é preciso lembrar que Esther pertence à classe B2 e sua família possui três filhos. Tal fato não a isentou do insucesso escolar.

Temos Marvin, Elzo e Karol que moram apenas com suas mães, e temos Roddy, Louis e Esther que não moram com suas mães. Seria possível explicar o fracasso dessas crianças à luz da idéia do desajuste (desagregação) familiar? Pode até ser que sim, mas lembremo-nos de que Mabel mora com seu pai e mãe legítimos e isso em nada alterou seu destino escolar.

Talvez fosse o caso de tentarmos explicações pela via médica, pois afinal já se descobriu que Roddy é aluno portador de necessidades especiais e há fortes suspeitas de que talvez Eliz e Karol tenham “algum problema”. Pode até ser, mas quem explica o fato de Eliz ter aprendido a jogar xadrez? E quem explica a atitude de Roddy de fugir da sala de recursos alegando que ali é uma “sala de maluquinhos”? Quem explica o fato de Louis ter igualmente aprendido a jogar xadrez ajudado por mim, Eliz e seu tio?

Curiosamente, em todas as famílias dos alunos e alunas acompanhados, o grau de instrução do chefe de família era “analfabeto ou primário incompleto”. Seria essa a resposta? Pode até ser que sim, mas na visita que fiz à casa de Esther, seu pai levou-me ao fundo do quintal onde conheci um dos mais belos estúdios de gravação que já vi. Sim, o pai “analfabeto” de Esther, muito embora não possua escolaridade formal, é produtor musical e domina a mais moderna tecnologia em produção musical. Possui um estúdio com computadores moderníssimos que é visitado e alugado por inúmeros artistas. Ao adentrarmos naquele estúdio, quem era o analfabeto ali? Ele ou eu?

Seria, então, a didática utilizada pelo professor M e legitimada pela escola, a causadora do fracasso escolar destes alunos? Penso que seria muito forte afirmar que ‘sim’, mas muito ingênuo dizer que ‘não’. Num universo de 17 alunos que freqüentaram a turma A até o final do ano letivo, apenas um deles foi aprovado com o conceito “O” (ótimo) e dois deles aprovados com o conceito “B” (bom). Outros oito receberam conceito “R” e os outros

seis restante receberam conceito “I”. Dentre os 17 alunos, apenas o que foi aprovado com conceito “O” produzia textos com raros erros ortográficos e lia com autonomia. Dentre os que receberam conceito “R”, muitos precisavam da ajuda constante do professor, tanto para ler, quanto para escrever.

“Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes. Prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”[52]. Não defendo que tais fatores não interferem na aprendizagem escolar. Tanto luz quanto escuridão possuem qualidades intrínsecas. O “luminoso” conceito “B”(bom) pode, no fundo, esconder uma inabilidade da criança de ler interpretando o mundo que a cerca, bem como o “obscuro” conceito “I” (insuficiente) pode tanto nos revelar outros saberes do aluno, quanto os “ainda não saberes” daquele que o avalia. O pensamento complexo nos convida a compreender que tais fatores estão presentes e interligados, e que não podem ser dissociados do todo.

Aprendi que a realidade social, diferentemente da realidade física, resiste a ser encapsulada em esquemas fixos preestabelecidos, resiste às classificações taxionômicas, às generalizações universalmente válidas para todos os tempos e todos os contextos. Não obedece, inexoravelmente, aos procedimentos algoritmos, cujos passos se encadeiam mecanicamente, conduzindo sempre aos mesmos resultados. A realidade social, e concretamente a realidade da sala de aula, é sempre complexa, incerta, mutável, singular e carregada de opções de valor (Pérez Gomes, 2001, p.282).

Contudo, isso não nos impede de apostar na possibilidade de fundarmos uma escola pública que seja capaz de inaugurar a pedagogia do “apesar de”. Nesta escola resiliente, iremos nos ocupar em entender as causas psicológicas, sociais, culturais, neurológicas dos problemas de aprendizagem, não para justificar o fracasso, mas sim, para seguir adiante, combatendo corajosamente o fracasso escolar pela via da auto-reflexão, da autocrítica, da teorização das práticas, da eliminação das “causas didáticas das dificuldades de aprendizagem” (aquelas produzidas por nós mesmos!) e, enfim, cuidar da aprendizagem qualitativa do aluno apesar dos pesares.

Penso que dentre todos os fatores que influenciam no fracasso escolar, talvez o mais próximo, possível e viável de ser enfrentado (e derrotado!) seja justamente os fatores didáticos. Aprendemos um modo de ensinar que, definitivamente, não cria muitas chances e possibilidades para o êxito do aluno de classe popular. Nossas didáticas “funcionam” para

[52] Trecho da música “Metamorfose ambulante” de Raul Seixas.

aqueles alunos que, oriundos de classes e famílias abastadas, com acesso a um amplo acervo cultural, aprendem apesar da escola.

Precisamos, urgentemente, nos colocar no lugar dessas crianças. Ver com os seus olhos e do local onde ela se encontra. De outra forma teremos enorme dificuldade em compreendê-las e de ajudá-las a solucionar seus problemas.

Aprendi que há casos de professores públicos que, inconformados com o fracasso escolar de seus alunos e alunas, buscam soluções para os desafios que suas realidades lhes coloca. Bastaria ver o número de professores e professoras que anualmente tentam ingressar no curso de Alfabetização de alunos e alunas das classes populares[53], ou quem sabe ir conhecer as professoras do GEFEL[54], da SOPPA[55] ou participar dos encontros do FALE[56] para verificar que há, de fato, uma busca por parte de professores e professoras alfabetizadoras de saberes que lhes auxiliem a aprimorarem suas práticas.

Por outro lado, aprendi que há também profissionais que, conscientes ou não, permanecem transmitindo seus ensinamentos da mesma forma pela qual lhes foram ensinados no passado. Professores e professoras que exigem que seus alunos aprendam, mas se recusam a aprender algo novo ou diferente. Que avaliam seus alunos diariamente e têm horror a serem avaliados. Que tudo criticam, mas não suportam serem criticados. Que desejam que tudo mude, desde que ele não precise mover uma só palha nessa direção.

Se por um lado, muitas crianças se beneficiam de "professores pesquisadores da sua própria prática" (Garcia, 2004), como intervir, enquanto diretor, a fim de que outras tantas crianças não sejam vítimas de práticas não refletidas?

A educação das crianças de classe popular pode esperar até que alguém se convença de que algo pode ser mais adequado à sua prática pedagógica e, então, implementá-la? Qual seria o "divisor de águas" entre o uso da autoridade do argumento e do argumento da autoridade?

"Será só imaginação? Será que nada vai acontecer? Será que é tudo isso em vão? Será que vamos conseguir vencer?"[57].

Perguntas essenciais, mas as respostas... (in)felizmente não as tenho. Mas espero, sinceramente, estar contribuindo, ao meu modo, para a melhoria da administração da escola

---

[53] Curso de Pós-Graduação Lato Sensu oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF)
[54] Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores
[55] Sociedade de Professores Pesquisadores em Alfabetização
[56] Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (www.neppec.com)
[57] Trecho da música "Será" de Renato Russo (Legião Urbana)

pública e, conseqüentemente, para o surgimento de uma escola resiliente. Minha presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas a de quem nele se insere (Freire, 1996).

Aprendi que falta diálogo no serviço público. Aprendi que preciso criar espaços (na escola e em mim) para viver a experiência de que nos fala Larrosa (2002). Aprendi que posso (e preciso) ser mais cordial, mais amoroso, mais generoso. E que isso não substitui a necessidade de ser firme, de zelar pela forma, do exercício da autoridade.

Aprendi também que falta autocrítica, auto-exame. Porquê será que produzimos tantos alunos analfabetos? Porquê será que a nossa escola possui tão poucos professores graduados? Será que já aprendemos o suficiente? Há mesmo um limite nessa estrada do conhecimento?

Precisamos nos tornar capazes de aceitar a alteridade, trabalhar com ela. Dialogar é isso, e o diálogo começa por si mesmo. Para discutir com os outros é preciso discutir consigo mesmo. Para discutir consigo mesmo é preciso ser capaz de discutir com os outros (Morin, 1986).

Não é fácil abrir-se ao diálogo, tampouco à avaliação, mas é necessário arriscar, dar o primeiro passo. Afinal, somos ou não somos os profissionais da aprendizagem?

No questionário de avaliação que os funcionários preencheram sobre mim e a minha gestão no segundo semestre de 2006, havia a seguinte pergunta aberta para ser completada livremente: “O que você acha que deveria mudar em 2007?”. Quatro questionários, anônimos, vieram com a seguinte resposta: o diretor.

Confesso que não foi/é fácil deparar-me com tais opiniões. Não sou perfeito, assumo. Curiosamente, por mais que assuma minha imperfeição quando apontam minhas falhas sinto-me incomodado. Mas é preciso entender que elas são essenciais. Contribuem para que nos aperfeiçoemos, para que lutemos insistentemente, para que busquemos melhorar a cada dia.

A democracia implica conviver com as opiniões divergentes. “Viver com” não é somente tolerar, mas sim “dialogar com”, trabalhar com a incerteza. Precisamos criar na escola pública (e no mundo em geral!) um ‘pacto’ de tolerância e co-existência (Setzer, 2006). Como diria Gandhi, precisamos ser a mudança que queremos ver no mundo.

Fico pensando se teria escrito o caso da “Revolução Copernicana” e seu desfecho (4.5) nesta dissertação se, porventura, ao invés de quatro, fossem os outros quarenta funcionários que tivessem escrito a mesma coisa: “Fora diretor!”. Sei que deveria escrevê-lo, mas será que o teria feito?

Aprendi que temos ainda grande dificuldade de lidar com os nossos erros e de enxergarmos as nossas próprias imperfeições. Por coerência ao que acredito – escola pública democrática e na gestão participativa - o que fiz foi agradecer publicamente, diante de todos

os funcionários da escola na reunião geral do final do ano letivo de 2006, aos quatro anônimos que sugeriram a mudança do diretor para o ano de 2007, pois ao menos expressaram seus pensamentos e sentimentos, mesmo que anonimamente. Confesso que não foi um exercício fácil, mas acredito que isso cria possibilidades para construirmos um "pacto de coexistência".

(In)Felizmente não poderei atendê-los. Pretendo permanecer até o fim da minha gestão. Sinto-me acolhido pela grande parte das pessoas. Estou envolvido, interessado e bastante entusiasmado com o que faço e com a possibilidade de tornar as coisas melhores a cada dia. Preciso perseguir minha utopia (no sentido Goethiano!) de ajudar no desafio da construção de uma educação pública de qualidade, em especial, para as crianças de classes populares. Enquanto perceber que sou útil (auto-engano?) continuarei firme neste propósito.

Aprendi que a cultura, no geral, e a cultura escolar, em particular, são o resultado daquilo que é construído dia após dia no âmbito social. O social é constituído por indivíduos que, por sua vez constituem o social. Vendo o todo na parte e a parte no todo, aprendi que somos também, fruto da cultura na qual vivemos, e que a cultura na qual vivemos pode ser não mais que um fiel retrato das nossas obras, intenções e eleições.

Viver nesses dois mundos (academia e escola pública) foi um privilégio ímpar do qual jamais esquecerei. Fez minha responsabilidade aumentar exponencialmente.

"Existirmos, a que será que se destina?"[58]

[58] Trecho da música "Cajuína", de Caetano Veloso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BACH, Sigurd W. **Goethe – Pensamentos, frases, aforismos**. Curitiba: Juruá, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. "Relatos de experiencia e investigación narrativa." In: LARROSA, J., ARNAUS, R., FERRER, V., LARA, N, CONNELLY, F., CLANDININ, D. & GREENE, M. (orgs) **Déjame que te cuente – Ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. **A Nova LDB. Ranços e avanços**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. **Avaliação Qualitativa**. Campinas, SP: Autores Associados,1999a. (Coleção Polêmicas dos nosso tempo, 25)

_____. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar em vez de enfrentar os problemas.** Campinas, SP: Autores Associados,1999b. (Coleção Polêmicas dos nosso tempo, 68)

_____. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000a.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 10ª edição, 2000b.

_____. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000c.

_____. **Certeza da Incerteza**: ambivalências do conhecimento e da vida. Brasília: Plano, 2000d.

_____. **Ironias da educação – mudanças e contos sobre mudança**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000e.

_____. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Solidariedade como efeito de poder**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002 – (Coleção Prospectiva; v.6)

_____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Educação e Desenvolvimento: Mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Papirus educação).

_____. **Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2001. – (Coleção Papirus Educação)

_____. **Argumento de autoridade x autoridade do argumento: interfaces da cidadania e da epistemologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005. (Biblioteca Colégio do Brasil – 8)

_____. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Avaliação: para cuidar que o aluno aprenda**. São Paulo: Editora Criarp, 2006a.

_____. **Desperdiçando a escola. Algumas razões por que aprendemos tão mal na escola.** Artigo não publicado. UnB, 2007.

FOLHA DIRIGIDA. Rio de Janeiro, 10 a 16 de maio de 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 15ª edição – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 44ª edição – São Paulo, Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa(org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra e do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A Formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2003a.

GARCIA, Regina Leite. **A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In:** ESTEBAN, Maria Teresa(org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

GHELMAN, Ricardo. **Fenomenologia de Göethe Aplicada**. São Paulo: Arte Médica, Informativo da Sociedade Brasileira de Médicos Antroposóficos (SBMA). Ano II – Número 2, Fevereiro, 2002.

GIANNETTI, Eduardo. **Auto-engano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **Nada é tudo: ética, economia e brasilidade**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

GOETHE, Johann W. Von. **Viagem à Itália: 1776 – 1788**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GOLEMAN, Daniel. **Mentiras essenciais, verdades simples: a psicologia da auto-ilusão**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

HORA H – O melhor diário popular, 04 de março de 2006, Nova Iguaçu, p.07.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita. Formação de professores em curso**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, nº 19, 2002.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2001.

MORAIS, Jaqueline de F. S. **Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2006.

MORETTO, Vasco. **Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. & MOIGNÉ, J. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. Ed revista e modificada pelo autor – 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

O GLOBO, Caderno Baixada, 19 de março de 2006, p. 08-09.

O GLOBO, Especial "Eleições 2006", 22 de julho de 2006.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001a.

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001b.

PATTO, Maria H. de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma. A política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RICKLI, Ralf. **Bendito Eixo no Bendito Caos**. Santos, 2006. Ensaio disponível em: <http://**www.tropis.org/biblioteca**>. Acesso em 12/11/ 2006.

RICKLI, Ralf. **Pedagogia do convívio: na invenção de um viver humano**. Volume 2 da série Convivialismo. Pré-edição de trabalho, tiragem 1: 2006. Acesso por rr@tropis.org.

SAMPAIO, Carmen, S. **Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...**Campinas, São Paulo. Tese de Doutorado/UNICAMP, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo, Cortez, 2005.

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo, Cortez, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3ª edição – São Paulo: Contexto, 2005.

SERPA, Andréa. **Cultura escolar em movimento: diálogos possíveis**. Niterói, Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado / UFF, 2006.

SETZER, Valdemar W. **Desmistificação da onda do DNA**. São Paulo, 2000.Disponível em: <*http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/DNA.html*>. Acesso em: 19/08/2000.

_____. **Tolerância, co-existência e como desenvolvê-las** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <**anderson_paulino@uol.com.br**> em 19/11/2006.

_____. Mensagem pessoal recebida por <anderson_paulino@uol.com.br> em 31/03/2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 11ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003 (Coleção passando a limpo).

STEINER, Rudolf. **A Obra científica de Goethe**. Trad. De Rudolf Lanz. - São Paulo: Antroposófica, 1984.

_____. **A educação da criança: segundo a ciência espiritual**. 3ª edição. São Paulo, Antroposófica, 1996.

_____. **A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem**. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2000.

_____. **O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana**. 2. ed. Atual – São Paulo: Antroposófica, 2004.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TOMASI, Lívia de et. Alii. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

ZACCUR, Edwiges. (**Re)criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos?** In:

ANEXOS

1ª Entrevista com professor M. da turma acompanhada na pesquisa, a turma A.

1. Fale sobre como você chegou à classe de progressão, o que pensa a respeito desta política educacional.

Eu estava trabalhando em Santa Cruz, numa turma de 3º ano do ciclo. Fizeram uma avaliação e julgaram que todos os alunos que eram do segundo ano do ciclo que eram "I", poderiam formar uma turma para ficar quase homogênea. Aquela turma era uma progressão antecipada, né, porque eram todos "Is". Então, você não consegue fazer um trabalho com todo mundo que necessita desse seu apoio, pois se ele é "I", mesmo com a ajuda do professor ele não consegue muitas vezes. Entendeu? Então eu estava só com "Is", mas aí eu consegui alfabetizar dois alunos. Lá, eu conheci uma colega chamada Telma, ela mora em Caxias, e nós tivemos muita afinidade. Então nós fazíamos muitas coisas juntos, muitos projetos juntos. Fizemos visita à favela, fomos à Quinta da boa Vista... e ela estava com uma turma de progressão. A minha turma, era composta por crianças de... quer dizer, toda a escola era composta por alunos de perfil pobres, algumas com deficiências, quer dizer, agente percebia ou era comprovado que ele tinha algum tipo de retardo mental... e a minha afeição por crianças assim se dá por se tratarem de pessoas excluídas, não por serem de progressão. Tanto que alunos que estão na terceira eu não me importo que venham, caso não prejudiquem a turma. Então, dessa turma que devia ter uns trinta alunos, eu só consegui aprovar dois...

2. Essa foi a primeira turma de progressão que você pegou?

Não, essa era uma turma de terceiro ano do ciclo, mas com perfil de progressão pois eram todos "Is". Então, eu consegui alfabetizar dois e outros começaram a entrar no processo. Mas como agente têm essa questão de uma mentalidade de que... existe, ou pelo menos eu, na minha concepção, os alunos precisam estar bem preparados ou ao menos saber ler razoavelmente bem e escrever para estar na terceira série, né?

E quando eu coloco para Socorro (Chefe da Divisão de Educação da 6ª CRE), como eu coloquei ontem (e ela ficou até nervosa) é que eu me preocupo pra quem, também, o aluno vai. Entendeu? Porque eu entendo o processo como uma continuidade. Tanto que eu costumo juntar os trabalhos dos alunos para, prontamente, entregar ao professor (não são trabalhos excepcionais!) mas que você percebe através dos trabalhos que houve um avanço. Entendeu? Pra qualquer professor. Mas até o momento, não só neste escola, como em outras escolas... Bom, aí saindo de Santa Cruz eu consegui ir para o CIEP Rubens Gomes. Quando você é cedido, você não tem opção de escolha, isto é, você precisa ir para uma escola de difícil lotação. Quando eu fui lotado, pela Mônica (Chefe da Divisão de RH da 6ª CRE), não me deram opção nenhuma de escolher o melhor local, de fácil acesso... você sabe que é difícil, né? Então eu vejo também que muitas vezes a CRE também não vê o lado do professor, pois se falta em todas as escolas, então todo aluno é a prioridade, então não há porque de estar fazendo esta... dificultando a vida do professor.

3. Quantos anos você têm de município?

A matrícula mais velha tem seis anos. Na primeira matrícula eu trabalha em Queimados e em Santa Cruz. Era muito difícil conciliar. Aí eu consegui no ano seguinte uma remoção para a E. M. Hildegardo de Noronha, em 2001. No ano de 2002, eu fiz o concurso e passei de novo. Aí eu larguei Queimados.

4. Em Queimados, você trabalhava no município ou do estado?

Do município. O meu trabalho aqui, pela CRE, não é bom. Já em Queimados, era excelente. Entendeu? Há uma visão diferente da rede. Eu digo assim, pelo menos na escola, era um trabalho bom. Digamos assim, era um trabalho tradicional mas um trabalho eficaz. E aqui já não é bem visto, pela fala da Socorro, ela diz que quando você reprova muito aluno é você quem está reprovado. Né? O que eu não gosta na fala de muitas pessoas que vão nos capacitar, é que elas sempre jogam a culpa em cima de nós, do professor.

Eu até acredito, muitas vezes... eu tenho uma parcela. Mas ninguém a outra parcela. E não se faz nada para resolver a outra, as outras parcelas (aluno, responsável, governo...).

5. Até então você ainda não havia trabalhado com turmas de progressão?

Até 2002 ainda não. Em 2003 eu fui para o CIEP Rubens Gomes e pedi para a diretora para pegar as turmas de alunos maiores. Eu prefiro os alunos maiores, sei lidar melhor com os maiores do que com os pequenininhos. Aí, lá me deram uma turma de progressão e uma turma de terceiro ano do ciclo. E aí, foi quando eu fui ter contato realmente com alunos de progressão. E aí eu vi a dificuldade, porque eu tinha muito compromisso com o que eu faço, né? Eu via dá dificuldade de lidar com eles, trabalhar, a dificuldade geral da escola também... e aí eu não me apaixonei pela progressão. A minha intenção era trabalhar com uma turma melhor, né! Eu esperava que a escola tivesse turmas melhores. Só que aí, ninguém quer pegar turma de progressão. Então no ano seguinte eu peguei outra turma de progressão. Só que aí... como me identifiquei bastante com a coordenadora. Aliás, eu me dou sempre muito bem com as coordenadoras, por causa desse contato direto que eu tenho! E aí, conversando, ela falou que eu tinha o perfil, né! Então, tudo bem! Ela achou que eu poderia dar conta, que eu dei conta... eu achava que não mas... alguns alunos meus que foram para a terceira série, depois eu ouvi de alguns professores, ouvi eles falarem que “os alunos do Marcelo são um pouco melhores”. Não sei se o mérito seria meu mas isso me deixa um pouco feliz porque eu acho que era mais ou menos um caminho certo que eu estava trilhando. Aí fui trabalhar à tarde com progressão e à noite com o PEJ.

A minha preocupação era: porquê chegaram esses alunos na classe de progressão?, porquê não aprenderam a ler em tanto tempo de estudo? E aí eu achei que poderia ser da família, falta de apoio da família. Então eu fiquei pensando de que forma eu poderia estar ajudando aos pais para que eles possam ajudar seus filhos. Tanto é que lá aconteceu um projeto que até saiu no Fantástico, que se chama “Sou pai, sou aluno!”, que tinha pais alunos que tinham filhos também alunos da escola.

Mas aí eu não gostei de trabalhar no PEJ lá naquela escola porque eu também fui calhar de cair numa turma de alfabetização, né? Então, por conta de sair mais cedo, de não ter aulas porque é perigoso lá, às vezes eu percebia que não queriam que tivesse aula e aí dispensavam cedo mesmo... Isso me deixava irritado, porque eu queria... aquela ansiedade de fazer com que o aluno avance, eu não conseguia... e quando se trata de um aluno adulto isso é mais difícil ainda, então isso tudo é muito complicado, eu não gostei do incentivo. Aí, como lá era muito contramão, eu tinha de pegar três ônibus para ir pra casa, eu queria ir para uma escola mais próxima, então eu consegui vir para cá.

Quando eu cheguei aqui, eu já estava mais animado para a progressão, já estava mais interessado... Cheguei no início de 2005, as turmas já estavam formadas e eu disse que não me importaria de pegar a progressão. Não que eu quisesse. É porque eu entendo... imaginando que ninguém quisesse... seria bom para a escola, seria até melhor acolhido na escola, então eu falei: eu não me importo. Então eu peguei uma progressão pela manhã e uma terceira série à tarde. Uma terceira oriunda de progressão.

Gostei muito da progressão, até coloquei no ano passado que foi muito bom. É difícil lidar com o comportamento deles, com a agressividade... tudo de ruim que está em torno deles, mas eu consegui alfabetizá-los. Mas a minha angústia é como alfabetizar melhor...

6. Esses alunos estão na terceira série deste ano?

Sim, estão. Só um mínimo que não conseguiram. Ou por faltas, ou por alguma dificuldade que eu já havia alertado que eu não sabia como lidar com eles e, também, não obtive nenhuma ajuda, tá? Então, eu fico preocupado também com esses alunos que vão para terceira série e que são de progressão. Pq eu percebo que eu na progressão...

7. Fale como você chegou às suas turmas deste ano?

...Eu perguntei a coordenadora se eu tinha perfil. Na verdade eu não desejava... mas não tem ninguém... na minha visão alguém pode trabalhar melhor do que eu. Ela disse que até tem, mas tem gente que não deseja, tem gente que deseja mas não tem o perfil, então eu falei: tudo bem! Se for o melhor para a escola, eu não me importo até mesmo que sejam duas progressões, até para que eu possa me organizar melhor. Então teve a questão que eu ia sair e isso facilitou um pouco para eu pegar a progressão porque ninguém quer.

Com a turma de progressão da manhã... ela tem mais perfil de progressão, realmente, do que a da tarde. Não sei... não posso dizer que gosta mais de uma do que... ontem quando eu falei: Graças a Deus! É porque quando eu não estou na escola eu prefiro que o meu aluno não esteja também, por que eu sei que não vai ser feito o que tinha de ser feito. Se ele ficar na turma de alguém, ele vai ficar só lá. Quando alguém vai ficar na minha turma eu ainda tento até uma atividade ou alguma coisa. Quando eu vejo que é algum aluno de alguma professora que costuma dar problema, eu converso com o aluno e procuro convencê-lo de melhorar, de fazer melhorar na sua sala. Outro dia, a Esther falou: “professor, - ela é uma menina muito rebelde, ela perdeu a mãe no início do ano -, o senhor é o único que me entende”. Eu perguntei: porquê? Ela disse: porque o senhor é o único que me ouve. Entendeu? Então eu acredito que há um diferencial que a coordenadora às vezes coloca pra mim, que é dessa questão de ouvir o aluno, olhar nos olhos, de abraçar, de beijar, de brincar com eles, de brincar junto com eles. Eu acho que isso faz com que eles gostem de mim, por exemplo, a aluna Sabrina que é da Profª Mirian, ela dava muitos problemas no ano anterior, pelo que eu soube e ela faltava muito. Então só pelo fato de ela não faltar eu acho que isso já era um ganho... Eu acho que só o fato de ela estar, isso já é um avanço, entendeu? Por que ela... você vê que ela... é bom estar na escola... entendeu? Ela tinha muita dificuldade, ela não conseguia mas pela idade dela eu achei que ela poderia... ia ser um estímulo para ela... ir para a terceira série e, de repente, lá melhorar.

Eu tive uma aluna, em Santa Cruz, que ela tinha um histórico muito de reprovação, né? E eu a aprovei e ela conseguiu levar a terceira série, de um modo regular, mas conseguiu. E uma outra, que ela foi reprovada por falta, que era uma das minhas alunas mais difíceis, que eu não gostava dela na turma. E ela acabou no ano seguinte caindo na minha turma à tarde. Ela foi o meu braço direito. E ela, durante as férias, ela melhorou muito, ela já sabia ler. Então quer dizer, no final do ano eu não consegui e de repente já estava lendo. Então eu não sei realmente como se dá esse processo. Não saberia explicar. Mesmo lendo os pensadores. Eu acredito muito no aluno. Eu acho que falta um pouco disso, de acreditar um pouco mais no aluno.

8. Nessa turma 9501, têm alguém que estudou com você na turma de progressão do ano passado?

Tinha o Leandro e a Paloma. O Rodrigo, depois que ele foi integrado, no início do ano ele estava comigo e aí depois ele foi para a E., né? E aí eu optei por deixar ele na 9503 com a Célia, pois é uma outra professora e daí poderia fazer um trabalho diferente. Só que a Paloma

já tá lendo. Tanto é que ela já apresentou lá na frente o jogral. (A entrevista encerrou por que já era hora do professor pegar a turma na aula de educação física).

9. Como você vê a política educativa da Classe de Progressão?

Eu acho que de um modo geral, o resultado da má educação é falta não somente do investimento do governo, eu acho que é muito pouco para a educação, como também a influência da mídia nas famílias, que faz com que os pais, que as famílias tenham perdido seus valores. E do outro lado, os professores, também perderam alguns dos valores deles. Então, a concepção de educação de hoje mudou, a realidade mudou, mas muitas coisas dentro da escola não foi possível mudar. Por conta dessa falta de visão da realidade. A Socorro estava comentando ontem na reunião que qualquer tipo de aula não deveria ter jamais qualquer tipo de cópia do quadro. Inclusive na 3ª série. E eu comentei com ela que eu também estava pensando no meu aluno que irá para a terceira série. Ela acha que eu penso errado. Que as pessoas pensam errado, porque não é só eu, né? Porque, porque agente faz uma avaliação, aí eu entendo no sentido que ela fala que você tem de avaliar conforme aquilo que você dá. Se você dá "ba be bi bo bu", e a criança sabe o "ba" mas não aprendeu o "bala" então realmente ela é "R", porque ela ao menos aprendeu o "ba", concordo com isso. Mas não é o meu jeito de trabalhar. A questão é que eu visualizo que a educação é uma continuidade e ela... essa criança vai passar por outros profissionais que muitas das vezes não agem como eu ajo, que não pensam como eu penso. E que tem uma outra realidade, uma outra experiência até mesmo para estar partilhando até mesmo com a turma. Pelo que a gente vê é isso. Muitas das vezes o que eles nos dão de material é o giz e o quadro. Se fosse o contrário, poderíamos tirar o giz e o quadro da sala de aula, o que eu acho incorreto, porque é desse modo que a maioria sabe ensinar. Então, (eu estou me perdendo?)...

10. Fale da progressão.

Eu acho que a progressão é... não só a progressão, mas o analfabetismo, a violência também, tudo isso que a gente vê na progressão, a violência em si, é fruto de toda uma cultura de violência que nós vivemos. E eu acabo sentindo isso na pele. Às vezes eu acabo até violentando em palavras as crianças, mesmo que não seja a minha intenção. Eu acredito que eu tenho muita sensibilidade para entender cada gesto das crianças. Em certo momento, por exemplo, se elas quebraram alguma coisa e acham que eu vou esbravejar, eu falo "não, não tem importância, foi só um objeto sem valor. Mas não faça mais isso!" pois aí ela já fica... né? E outras vezes não, eu quero mostrar... primeiro, que muitas vezes chegam sem maturidade, sem educação, sem educação básica (tipo bom dia, com licença...) respeitar o colega, esperar sua vez. Acho que é o básico e que deveria vir de casa e que não vem. E que muitas vezes também não foi ensinado na escola. Às vezes eu peço para o aluno se retirar e pedir com licença e dar "bom dia!" para os colegas. Então falta muito isso, essa questão da educação e... eu sei que parece que de 5ª a 8ª chegam muitas crianças com muitas dificuldades na escrita e na matemática, mas eu noto também, percebi algumas vezes alguns professores com dificuldades também e isso vai virando uma bola de neve.

Então, a progressão, eu acho que ela foi pensada pra sanar um problema que poderia ter sido visto anteriormente ou sido remediado, no sentido de ser previsto ou ter investido antes para que pudesse não acontecer isso.

11. Como você vê o aluno da progressão? Como você busca alfabetizá-lo?

Eu procuro ver a capacidade do aluno. Primeiro que eu vejo no aluno que ele é capaz, vejo em toda pessoa que ela é capaz, né? A questão da metodologia, eu não sei muitas das vezes como chegar, como trabalhar, por que eu acho que... como uma professora colocou ontem (na reunião com os professores de progressão do complexo II da 6ª CRE, realizada em

nossa escola) ela trabalha com um livro muito ruim, que é o “Alegria do saber”. Este é o livro que eu trabalho. E que até não acho muito ruim, eu trabalho com aquilo que eu tenho. Eu acho que no município, tinha que se investir nisso, pois existe um material de progressão, que eu nem gosto muito, mas que é para a progressão e que não chega aqui. Então eu acho que agente tinha de estar pensando numa metodologia, como agora as reuniões serão quinzenais e agente vai estar criando juntos, projetos. Aí sim eu vou ter tempo para fazer os meus projetos. Quando no ano passado, a Socorro solicitou aos coordenadores que pedissem aos professores de progressão um planejamento semanal. Aí nos demoramos um tempão para fazer. Em Agosto, no primeiro planejamento, porque tivemos um tempo, nós nos reunimos e fizemos. Eu digitei e mandamos. Parece que quando ela recebeu, ela disse: “É isso! É isso o que eu quero”. Pelo que a coordenadora colocou a fala dela sugeriu que os professores não estavam fazendo o planejamento corretamente.

Então eu tive a capacidade, junto com as colegas, de realizar, mas porque antes eu tive um tempo. Então é isso, é isso o que eu sempre questiono. Eu questiono a questão do planejamento, de ter tempo pra isso. Porque se eu tenho tempo, se eu tenho material e recurso, é como eu coloquei ontem, eu vou ter um professor melhor, minhas aulas vão ser melhores e aí não vai ter pra ninguém, entendeu? Então não tem... então eu trabalho com aquilo que tem.

Então eu penso que a progressão é algo necessário, é um projeto necessário. Mas ele é implementado no município de modo equivocado, errado... por que os pensadores, muitas vezes não vêem a realidade. Eu olhei na nova escola, achei uns artigos muito bons, mas só vejo gente bonita naquelas fotos. Só vejo o professor com 12, 15 alunos, pelo menos é o que aparece na foto. Quando eu vejo um filme americano, você vê que o professor ele trabalha com quinze alunos e ainda têm um ajudante, entendeu? Então se pensa realmente em educação de qualidade. E aí, eu coloquei pra Socorro porque ela falou que tem que mudar isso. Então eu perguntei: Porque é que só cobram dos professores de progressão? Porque também não cobram do professor de outra série? O que eu acho errado, porque eles também tem de copiar do quadro. A educação não é só... ela acha que tem que dar sempre textos, ela colocou que só poderia copiar do quadro se não tivesse xerox na escola. Então eu não estou errado (nossa escola não possui copiadora).

Eu não sei se você percebeu mas eu procuro fazer a cópia e trabalhar depois o texto na medida do possível. De início quando eu passo cópia desse livro “Alegria do Saber”, que é o que eu tô trabalhando, porque é o livro que havia na escola, é... pequenos textos, e é lá que eu consigo fazer algumas leituras com eles... como é que eu vou estar sempre procurando textos na sala de leitura se nem sempre eu posso estar saindo de sala? Que o horário que eu teria pra estar vendo isso, não somente no intervalo (o intervalo é meu também, né?) era esse horário, ta... então eu to sem professor de educação física, eu to sempre tendo problemas com essa aula de educação física (e essa questão não se vê também!). Então eu trabalho com essa questão de passar da letra de máquina, da letra do livro pra letra cursiva, então isso eles aprendem comigo. Isso é mesmo comigo. Ele tem que aprender, eu acho fundamental! Pode ser até que seja uma coisa desnecessária... (nesse momento é interrompido pela diretora-adjunta que fala do caso de uma aluna que sabia ler em letra “bastão” e não sabia ler em cursiva).

A metodologia em si, que eu uso, não é nem uma (tradicional) nem outra (construtivismo), eu não defino, não estabeleci o que é que eu tenho mais como prioridade, eu acredito no construtivismo, na proposta de ser algo lúdico, legal, bom, agradável mas nem sempre eu posso fazer isso. Quer dizer, ontem eu cheguei com vontade de fazer algo. Hoje eu fiz algo um pouco diferente. Mas aí eu tive conflitos depois, confusão, ameaça de pegar na rua, né? É uma coisa que acaba sendo negativo. Aí acaba não tendo é... o que eu quero que é trabalhar com a disciplina, ..., tá parado mas tem tanta dificuldade de progressão de permanecer no seu lugar, e criando algo diferente acabou até gerando confusão. Você pode

presenciar isso. E aí eu fico assim sem jeito... é... também eu fiquei um pouco sem saber como lidar porque você estava lá, e depois fiquei tentando não magoar a Taís e tentar corrigir a Kate. Só que, olha só, tem aluno que não dá! O Jonathan você pode falar ele não quis fazer. Insisti, insisti... aí depois... primeiro ele fala assim: "Não quero!" Depois diz "o que é isso aí". Aí eu disse: Aguarda, aguarda a instrução. E ele pergunta: "O que é instrução?" Aí eu falei: Aguarda que eu vou explicar! Eles têm ansiedade por causa disso... então eu tento trabalhar essa coisa do ouvir, é muito difícil isso com eles... aí ele quer entrar e sair da sala sem a minha permissão, você viu que ela desceu (aqui já se referindo a outro fato ocorrido em sala)... então... é assim, é toda aquela questão da família. A mãe delas tem um gênio parecido, e diz que se alguém bater é para bater também... e aquela coisa toda. Então são coisas que tão contra a minha... é um contravalor que eu tento colocar e que não dá, não dá... quem de repente é mais importante: o professor ou a mãe, né? O Jonathan, ele é um garoto muito perturbado, mas ele é carinhoso comigo, entendeu? Eu posso pegar ele firme pelo braço mas depois ele não guarda isso, né? Porque ele sabe que ele está errado... eu pelo menos percebo isso nele. Ele faz questão de me tirar do sério, entendeu e ele... aí você tem que olhar... você tem que estar se controlando o tempo todo e aí só Deus mesmo pra dar força e sabedoria nessa hora, né?

12. Então você diria que transita por vários métodos e não se define por nenhum deles, é isso?

O que eu procuro fazer é que a escrita e a leitura aconteçam. Pode ser que eu seja tradicional com algum aluno, é porque tem alunos que só vão pelo tradicional.

13. O que é que você chama de tradicional?

Seria ele começar pelas sílabas. Primeiro ele tem que saber as letras, por exemplo, o Cássio e o Kaio, eles vão pra casa e eles não estudam. E não conseguem saber algumas letras do nome. Por mais que agente tenha trabalhado com eles, por mais que esteja lá exposto na sala de aula, por mais que... e quando eu vou falando, quando eu sinto que tem alunos que não sabem a letra... eu trabalho a palavra como eu trabalhei no ditado musical. Então... "Bala", aí eu pergunto: como é que é o "B"? Aí vai: como é que é o "B" com "A", aí já estou trabalhando a sílaba... aí vou trabalhando as dificuldades e trabalhando sempre com a letra cursiva. Quando eu passo uma cópia do livro, aí a minha intenção é copiar do livro um texto pra eles começarem a ler também e passar pra letra cursiva. Aí no livro, por acaso tem também o ba, be, bi, bo, bu aí tem as sílabas se juntando... mas eu acho isso também interessante, né?, para que ele possa estar percebendo que o "ba" junto com uma outra sílaba... se ele conseguir ler outra sílaba ele já vai conseguir formar uma palavra. Alguns já até fazem, mas criam palavras que não existem, mas... isso já é um ganho.

14. Então é isso o que você chama de tradicional, isto é, essa estratégia de ir da parte (letra) para o todo (palavra)?

Não... é muito essa questão do uso do quadro, da disposição das mesas...

15. Então você não se prende a essa coisa de método sintético, método analítico...

Não. Até porque, primeiro eu queria entender como é que isso acontece na mente da criança. Tem alunos... um aluno meu do ano passado... ele não fazia nada. E ele aprendeu a ler! Sem fazer nada, entende! Foi o quê? Por que ele copiou muito? Por que ele ouviu muito? Até porque ele nem me ouvia direito, ele perturbava a aula toda. Fui eu que ensinei? Não sei. Não sei te explicar sobre ele. Ele até já está em outra escola. Ainda bem! (risos).

16. Eu queria entender o que você considera tradicional na sua prática e o que você considera o outro. Aliás, o que seria esse "outro", o moderno? Seria esse o nome?

Acho que é o construtivismo. É algo, não tradicional, algo diferente.

17. Aquela aula que você deu hoje. Você consideraria tradicional ou construtivista?

Ela tanto pode ser vista como tradicional, se for apenas quando eu fiz copiar... mas o modo como eu trabalhei depois, quando eu fiz a questão da troca, pra eles escreverem mesmo e mandar um bilhetinho para alguém, (que os pais podem até entender que eu estou incentivando essa questão do namoro)... é complexo. A minha intenção é trabalhar a escrita. Só que no início eu não trabalho, porque eles tem aquela dificuldade na auto-estima que não... acha que não sabe, que não consegue, que não vai fazer e aí não faz. Então quando eu percebo que eles escrevem alguma coisa eu dou um "ok!", pro pai ver que é um "ok", que eu vi... então... se for certo... parabéns... E a partir daí, quando eu ganho o aluno ele começa a trabalhar nele. Ele começa a se interessar. É quando eu percebo que ele aprende.

Então, eu vejo que o aprendizado dele acontece mais por ele do que por mim mesmo. Quando ele passa a querer. O Jonathan, ele só não é melhor por que ele não quer. Se ele não está lendo melhor, é por que não quer, pois oportunidade eu estou dando para ele. Entendeu? Mas tem que querer também (o aluno). E aí não é a questão da metodologia, é aquilo que agente já ouviu: o professor pode ser excelente mas se o aluno não quiser...

Você acha que aquela atividade era ruim? (Respondi que não) Depois até ele quis escrever algo, ele até começou a preencher, a escrever algo só que depois ele disse que não ia fazer... Ele quer o tempo todo me afrontar. Ele queria me tirar do sério. Então eu disse: tudo bem! Assina seu nome, me devolva em branco que eu vou deixar na sua ficha. Eu queria ter a segurança que depois as pessoas iriam entender que foi ele que não quis fazer. Mas aí vem outra pessoa e diz: Ah, mas o senhor não podia ter feito diferente? Podia, até podia, mas hoje não foi possível fazer, entendeu? No dia mesmo, só estando mesmo na sala de aula para saber se era possível mesmo ou não.

Entrevista com professora S. No ano de 2005, foi professora dos alunos John, Elzo, Karol, Louis, Marvin e Tite.

1. Fale sobre como você chegou a essa classe de progressão e de como vê essa política educacional da rede.

Olha só, eu fui parar na progressão meio que como uma imposição mesmo, né! Porque é uma classe que ninguém quer dentro da escola, e... parei lá. Na época a ex-diretora colocou alguns argumentos, que eu não concordei, mas fui, com muito medo...

2. Quais foram os argumentos utilizados para colocá-la nessa classe?

Porque eu não era faltosa, que eu era dedicada... foi mais pra massagear o ego do que... eu sabia que não era isso. Também poderia ser pois não deixa de ser verdade, mas... aí eu fui, muito apreensiva, né! Porque quando eu entrei para o município as pessoas falavam logo: "Corre de progressão! Corre de progressão!". Aí eu fui parar logo na progressão! Essa foi minha primeira experiência com progressão.

Quando eu cheguei na turma eu vi que eram crianças, crianças... e que precisam ser alfabetizadas. Então, até aí nada de mais... claro que tinha uns casos meio complicados, mas eram crianças... e eu me dei bem com a turma, eu me relacionei bem com a turma. No início eu discordei de muita coisa porque eu acho que a progressão peca pela questão da idade, entendeu? Porquê, assim: fez nove anos vai pra progressão. Não interessa a vida dela. Eu achei isso super errado. Inclusive com a Rafaela que está com a Profª Célia, aconteceu o seguinte: ela veio para o ano inicial, com um problema de família saiu e não fez o ano inicial como deveria ter feito. No ano seguinte, com nove anos, foi pra progressão. Quer dizer: se o ciclo diz que a criança tem o ano inicial, intermediário e final para se alfabetizar, a Rafaela não teve isso. Ela teve menos que um ano e... progressão. Ela não tinha bagagem nenhuma. Ela não escrevia letra cursiva. Ela não identificava letra nenhuma, então, ela estava na progressão sem ter direito as etapas que ela deveria ter. Então eu questionei a coordenadora pedagógica se não poderia colocá-la no ano intermediário, ou no final para que ao menos ela tenha a oportunidade... não S. é por causa da idade ela respondeu. Então, eu achava aquela menina, eu olhava para ela e a achava um peixe fora d´água. Até a mentalidade mesmo eu achava totalmente diferente da turma. Eu achava aquilo horrível... o Tite também... O Tite, nossa!, ele deveria estar no ano inicial, nossa!, ele era muito infantil! Com toda a minha... foi até encaminhado, não sei o que é que deu, você deve estar sabendo, o Thiago era aluno para ano inicial. Adorava desenhar, infantil demais... Se ele tivesse numa turminha de ano um eu acho até que ele iria conseguir. Mas foi pra progressão por causa da idade.

Então, o que é que eu percebi da progressão? Que o aluno tem que querer. Não adianta. Tem os problemas familiares, tem família que não acompanha, que não dá assistência nenhuma, que o dever de casa vai e volta... e você vê que a criança... progressão é a criança e você. Você não tem mais nada. Então a criança tem que querer.

O que eu consegui com alguns alunos, teve até um que saiu daqui, o John, que ele veio totalmente zerado. Ele e a Elaine que está com a profª Mirian na terceira série, esses dois me surpreenderam, porquê? Chegaram zerados, assim... sem querer nada mesmo, mas eu senti que eu conquistei esses alunos, mas eu conquistei afetivamente, e aí eles passaram a querer. Então a mãe do John me agradeceu no final do ano, disse que eu fiz milagre... mas eu falei pra ela... eu não... porque você não faz milagres! Se você fizesse milagres você conseguiria os cem por cento. Não consegue! Entendeu, Anderson, eles quiseram! Eu me lembro do John... gente, como ele quis! Não foi no início do ano não, foi mais ou menos em Maio... ele quis, e a Elaine também. Eu falei assim: Gente, eu não fiz nada de espetacular! O John, eu não sei pra onde é que ele foi, mas saiu lendo tudo, interpretando... melhor até que a Elaine.

Então eu acho que a progressão é muito psicológico mesmo, da criança querer. Só que você não consegue aquilo com todos. Tem criança que você não consegue, por exemplo, a Kate. Kate é uma menina inteligente pra tudo. Inteligente, sabe? Uma menina ativa... mas simplesmente, na hora da leitura ela... sabe? Então, eu acho assim, Anderson, sabe? Que fica difícil pro professor. É como fazer com que essas crianças queiram, o problema é querer. Porque quando eles querem eles aprendem. Entendeu?

No ano passado eu tive uma reunião com a Profª Socorro (Divisão de educação da 6ªCRE), que eu fiquei assim... meio arrasada, porque ela disse nós éramos culpadas, porque as aulas eram horrorosas, entendeu? E... eu... assim, eu fiquei satisfeita com o trabalho, porque quem ficou, tem o Tite e a Rafaela que são casos à parte. Não é o caso nem de querer, eles não eram para estar na progressão. História de vida deles, a idade... eles não eram para estar lá. Aí eu acho que seria bom que a escola pudesse remanejar quando tivesse esses casos assim, remanejar mesmo, colocar no ano inicial. O Tite, era aluno de ano um...

3. Vamos então falar um pouco de cada um dos seus ex-alunos que neste ano ainda se encontram na turma de progressão? Comecemos pelo Elzo. Como é que era com o Elzo?

O Elzo dormia. Era apático, sabe... ele não fazia bagunça, mas ele dormia, nada interessava a ele. Aliás, a única coisa que interessava a ele era essa parte sexual mesmo. As revistas. Ele trazia muitas revistas, jornal... Se ele visse uma mulher... aí ele já pegava aquilo, dobrava colocava na mochila, entendeu? O Elzo era assim... mas assim, no geral, apático.

4. E ele não aprendeu a ler?

Não. O que é que ele desenvolveu comigo? As vogais e os encontros. Porque ele não sabia nem as vogais. Você mostrava uma letra U e ele falava 2. então é isso, entendeu? Ele evoluiu muito...

5. Você chegou a conhecer a família dele?

A mãe. Eu já conhecia a mãe desde a E.M.M.P. quando eu dei aula para a irmã dele. Era a Letícia que era a irmã dele, assim... bem, bem, bem largadinha mesmo! Até em termos de higiene, até pior do que ele. Tive de chamar pra conversar... aí eu vim pra cá e peguei o Elzo. O Elzo também... ela só falava: ah! Eu vou bater, eu vou fazer... mas... sabe? Sem cuidado nenhum. E o Elzo, assim: apático, dormia, sabe? Sem interesse nenhum por nada, jogos, nada que eu desse interessava a ele. Ele evoluiu muito pouco aí não deu pra ir.

6. Você acha que o fato de o pai encontrar-se na condição de presidiário influenciava em alguma coisa?

Acho, acho... de repente essa apatia dele... né?

7. E o Jonh?

O Jonh era assim... de Lua. Tinha dias que ele chegava me beijava, me abraçava e fazia todos os deveres. Mas você não podia contrariar ele em nada. Porque se você contrariasse ele batia na mesa, explodia e acabou. Não fazia mais nada. Se um colega fizesse isso... acabou! Mas ele também tem uma história. Você conhece a história dele? A mãe abandonou, aí um tio pegou, eu nem conhecia a mãe, só o tio. O tio veio aí uma vez e conversou com a gente. A mãe largou mesmo. Era um menino muito carente, era não, é. Aí o tio pegou pra criar. Ele era muito interessado pelo menino. Mas eu acho que ele cansou. Por que era só problemas, então aí ele se afastou. E ele dava uma assistência legal, comprava tênis...

8. Então o Jonh também não avançou em nada, no sentido escolar?

O Jonh não avançou em nada. Ele quase todo dia descia por que agredia. Ele era assim: até a hora do recreio ele era um, dava pra segurar, depois... E se ele tivesse de bater, tava eu aqui e ele ali, ele batia. Totalmente sem limites.

9. E a Kate? Ela foi sua também?

A Kate é isso que eu estou te falando, eu percebi uma inteligência nela, pra trabalhos, pra pintura, entendeu? Pra atividades de música...essas coisas, só que ler, quando eu chamava para ler ela dizia: ah! Não quero. E não ia. Porque ela sabia que não conseguia e que os amigos iam rir dela (tinha isso também, né!). Muita conversa, muita conversa mas... assim, muito desinteressada mesmo, sabe? E a mãe só sabia bater, sabe?

10. Você fazia contato com a mãe?

Muito, eu chamava muito a mãe, muito... pra dever de casa, sabe? E a mãe só sabia bater, espancar mesmo! Apanhava muito.

11. Os pais são separados?

São separados, mas a mãe tem outro companheiro.

12. E o Louis? Ele também foi seu.

Louis... Louis no finalzinho se interessou, mas bem no finalzinho, sabe? Ele começou a querer. Mas aí já estava meio complicado. É um menino tranqüilo, só que com muita dificuldade. Ele tinha um problema da pele. Não sei como é que está, mas ele mesmo se afastava por causa da pele dele. Na época eu chamei a avó... se não me engano ele não tem os pais. Acho até que eles morreram de HIV. Havia até uma suspeita de que o garoto fosse soropositivo. Ele tem o corpo todo pintado e no início ele mesmo se afastava das crianças e, enfim, no início apático e depois ele se interessou.

13. O Louis também não desenvolveu nada?

Assim... dizer que não desenvolveu nada é exagero. Ele desenvolveu alguma coisa sim, mas não a ponto de ir para uma terceira série. Lia palavras simples. Sílabas simples, por exemplo: bola, casa... mas se você desse: querida, já não lia, palhaço, já não lia, entendeu? Aí eu não vou colocar uma criança assim numa terceira série.

14. O Marvin também foi seu, certo?

O Marvin é o mesmo caso. Lia sílabas simples, mas eu achei pouco para ir para uma terceira série.

15. Deve ser por isso que eles atualmente se encontram com o conceito "R", tanto no primeiro quanto no segundo bimestre.

Isso, por que eles já liam sílabas simples, mas assim... eu acho muito pouco pra ir para uma terceira série. Aí eu falei: eu vou segurar para eles poderem consolidar esse processo, porque eles estavam no início. Eles estavam igual aos meus alunos desse ano (turma de ano inicial), lendo sílabas simples, meus alunos estão todos lendo sílabas simples, mas poxa! Para uma terceira é complicado, né? Com certeza eles iriam repetir a terceira.

16. Por fim o Tite. Como era o Tite?

O Tite, eu acho que é um tratamento especial. Porque ele não retém, entendeu Anderson?, ele não retém nada naquela cabecinha. Eu conversava muito com a Arethusa sobre ele. Era assim: agente fazia um trabalho hoje, e aí no dia seguinte agente chamava para ler e ele não lembrava nada. E aí eu falava, mas Tite agente viu isso ontem! E ele ria, só sabia rir.

17. Ele é bastante risonho. Não parece dar trabalho nenhum, não é?

É... e assim... tem um fascínio por aranha. Ele desenhava perfeito, aranha e o homem aranha. No ano passado ele viajava muito! Tinha horas que eu chegava e ele estava "nas nuvens". Esse menino precisava de um tratamento diferencial, bem especial mesmo, porque... não sei... vive rindo o tempo todo... teve uma época que ele ficou muito...

18. Você tinha contato com os pais?

Tinha, com as irmãs e depois nós chamamos o pai. Ele era policial, chegou aí muito bravo, pois acho que ele achou que nós queríamos fazer queixa do garoto. E não era, nós chamamos pra falar sobre essas coisas aí, entendeu? Aí ele falava alto, deu um show na escola. Até que ele sentou e nós conversamos com ele e daí ele ficou até sem graça. Teve também umas questões relacionadas com a sexualidade... mas foi só essa vez que ele veio. Aí veio uma tia que também disse que ia ajudar, nós fizemos o encaminhamento mas não sei no que deu...

19. Como você avalia essa 'aventura' na turma de progressão?

Eu gostei, eu fiquei feliz com esses casos, mas é uma classe complicada. E você é muito cobrado. Você tem que fazer milagres. Você tem que tirar leite de pedra... e as pessoas colocam muito a culpa nos seus ombros, entendeu? Eu lembro que no início eu voltei daquela reunião assim... arrasada, porque ela disse assim: "as crianças não querem porque as aulas de vocês são uma droga". Poxa, não é assim... "As aulas são horríveis!" Aí eu fiquei assim... Gente, o que é que eu vou fazer? E eu tive umas histórias de conquistas, porque você consegue... não é nem a aula, é o papo mesmo que você consegue resgatar alguma coisa.

Mas foi uma turma muito complicada, porque tinha muita briga, briga pra valer, briga pra olho roxo, briga pra sangue e muitas vezes eu não tinha estrutura pra isso. Eu não tenho, eu saia daqui mal, sabe? Nesse dia que eu fui atender o pai do Tite, quando eu cheguei na sala meu óculos estava todo quebrado, sem as duas lentes e todo torto. Teve uma briga, caíram por cima da minha mesa, sabe? Então eu... eu ficava mal, eu saia daqui muito mal. No finalzinho eu contei os dias, quantos dias faltavam para terminar, coisa que esse ano eu não...

20. Se você pudesse optar, você não escolheria essa turma?

Não, eu não tenho estrutura. Tinha que ser uma pessoa tipo o professor M., sabe? Ele tem estrutura pra isso, sabe? Eu não, eu ficava assustada. Tinha uma aluna que debochava, me tirava do sério, me espezinhava. Ela me maltratava. Porque criança debochada é horrível... criança levada é uma coisa e debochada é outra. Ela era de responder, de falar palavrão, e essas coisas me desestruturavam um pouco.

No geral acho que o saldo foi positivo. Pela forma como eu entrei, né? Tinha gente que falava assim: "Puxa, mas é um pecado botar você na progressão..."

21. O critério foi bem subjetivo mesmo, não é?

Tinha alguns critérios como freqüência, não tirar licença, etc... mas tinha também um critério de tempo de município. Mas isso eu não sabia, só vim conhecer isso depois. E o que é que a diretora fez? Colocou eu e a professora E., justamente as mais novas no município. Tinha gente muito mais antiga do que nós, só que ninguém quer esse pepino, né!

Nós duas nos unimos como duas irmãs. Aí agente até brincava uma com a outra, dizendo "ta vendo aí? Vou começar a faltar, a chegar atrasada, a tirar BIM..." (risos) "Agente é boa e é punida por isso!" Agente dava muita força uma pra outra.

Entrevista com professora E. No ano de 2005, ela foi professora dos alunos Roddy, Esther, Karol, Thayla e Mabel.

1. Como você chegou até a classe de progressão?

Bom, eu cheguei na classe de progressão como se fosse um prêmio, né...(risos). A justificativa que deram pra mim estar trabalhando...

2. Perdoe a interrupção, mas antes disso você poderia falar um pouco da sua história?

Eu estou no município há cinco anos, fui lotada na E.M. Piauí provisoriamente, porque houve um problema no concurso com relação a classificação, não sei se você lembra, aí depois quando saiu a definitiva eu vim para cá, optei... embora eu gostasse muito da outra escola, optei por essa aqui por que ficava perto da minha outra escola, né! Do outro município, por causa da Via Light, era caminho para mim. Aí quando eu vim para a E.M. Lúcio de Mendonça, eu trabalhei com a E.I., com ano inicial, com a terceira série e no ano de

2005 me convidaram (convocando, né!) pra mim assumir a progressão. A justificativa que usaram foi porque eu era uma professora que não faltava, que estava sempre... cumpria as minhas tarefas, estava sempre tentando buscar algo novo para os meus alunos, não chegava atrasada, não tirava licença, então era o tipo de profissional que eles precisavam para a progressão. Embora eu... eu era nova, nova no município e nunca tinha tido este tipo de contato com a progressão. Aí, tanto a S. (professora que em 2005 assumiu uma das turmas de progressão da escola) também foi essa a justificativa, e aí a gente até questionou: Puxa vida! Quer dizer que é assim? Por a gente desempenhar um trabalho aí é escolhida a turma mais complicada para você estar assumindo?

3. Então, tanto para você quanto a para a profª S. foi a primeira experiência em turmas de progressão, certo?

Foi, foi... e a gente até achou estranho pois no dia em que nós fomos para a nossa primeira reunião de progressão, as pessoas falavam que quem tinha de assumir a progressão eram as pessoas que tinham mais experiência, mas aqui foi diferente. A gente estava chegando e aí... foi e... assume a progressão. Aí eu fiquei com a progressão e no início eu achei muito complicado, né... é um trabalho difícil, é angustiante, porque são crianças que tem sérias necessidades... de tudo... carências muito amplas, né? Afetiva, física, psicológicas, então você fica assim... No início eu fiquei muito angustiada, meu Deus do céu, e agora? Como é que eu vou trabalhar, o que é que eu vou ter de fazer? como é que vai ser esse trabalho, né? Por que eu queria muito ver o resultado, né?

4. Quantos alunos você tinha?

Ahhh... nós tínhamos... Por que... ficou assim: como a gente tinha alunos integrados, então a gente dividiu. Cada um ficou com um aluno integrado para que as turmas pudessem ficar menores, pra gente poder trabalhar, né? Por que ficava muito complicado... aí eu tinha 25 alunos.

5. Você tinha o Roddy, certo?

É, isso... o Roddy. E aí, o que é que acontece, quando eu fui para a progressão eu achei que... aí falaram: "não, você vai ter ajuda!". Mas é meio complicado, porque essa ajuda não acontece efetivamente, né? Efetivamente você não é preparada para trabalhar com essas... é muito diferente de uma turma regular, é uma turma especial.

6. Essa ajuda prometida foi uma ajuda que viria da escola ou da CRE?

Não... é da escola... e da CRE. Quando nós fomos na reunião ela falou que sempre estaria conosco, para a gente estar fazendo um trabalho conjunto, mas só que isso não aconteceu. Pelo menos no ano em que eu atuei não aconteceu isso. E eu vejo assim: esses alunos, eles vão pra progressão... e eu senti que eles já vão meio que... sabe? Meio que com baixa estima, sabe? Vai meio que... ai me jogaram para aqui. Eu não sei, é uma coisa... eu conversava com as mães e elas diziam: "Poxa! Mas o meu filho não precisa estar na progressão!", "progressão é um absurdo", "por que é que ele tem que ir?", sabe? E aí a gente conversava: não, ele está aqui mas ele vai continuar a vida escolar dele, né? É um momento para ele estar se aprimorando, conquistando aquilo que ele não conseguiu para depois continuar, né?

Mas eu vejo assim: a progressão no município, ela é falada como prioritária, mas as ações eu não entendo como prioritárias, entendeu? Eu vejo assim que tem essa, vamos dizer... é uma coisa meio estranha porque você... todo mundo fala: "prioridade". Mas na prática você vê que isso não acontece. E aí colocam você na turma e você tem que dar o seu jeito, o seu recado. E... voltando ao trabalho, eu fiquei angustiada, aí o Roddy foi para mim, ele já estava incluído e eu estava muito...

7. Havia um diagnóstico do caso dele?
Não, nós sabíamos que ele tinha alguma dificuldade, mas ninguém chegou pra gente e falou: “olha, o Roddy tem esse problema, a gente tem de trabalhar dessa forma com ele... não! Ele foi incluído e agora a escola que resolva. E não veio falando: “olha é essa a dificuldade...”, nada disso a gente teve contato. E isso... eu me cobrava muito com o Roddy porque o Roddy é o tipo de criança que quer muito aprender, ele quer muito, muito e eu ficava “aí meu Deus como que eu vou trabalhar com o Roddy”, aí eu ficava “Ana (coordenadora pedagógica), me ajuda!”. Aí eu pedia ajuda a Ana, ela sempre procurou ajudar, né? Mas o que foi muito legal é que essa angustia minha, da professora S. e do professor M., serviu para unir a gente. E aí a gente começou a fazer a coisa... e aí o que um fazia, o que um descobria, passava para o outro: “Olha, eu fiz isso. Deu certo, tenta.” E a união foi muito boa. E aí a gente tentava fazer isso. O Roddy era do professor M., mas para não ficar... como ele era incluído, então dividimos para poder equilibrar isso. O Roddy veio para mim por que a minha turma era meio complicada. Era uma turma com a disciplina difícil, mas... assim: era uma turma que ao mesmo tempo que era explosiva, era muito carinhosa. E aí o Roddy veio justamente por isso, pois a da professora S. era mais ou menos e a do professor M. também na questão de comportamento, mas a minha era a mais complicada, então o Roddy veio.

E eu fiquei muito angustiada, por que eu via que o Roddy queria, eu tentava ajudar mas a coisa não ia muito bem.

8. Que dificuldades ele tem?
Olha, quando o Roddy chegou pra mim ele conhecia algumas letras. Aí, ele tinha dificuldades de escrita, de leitura... entendeu? E hoje eu vejo, quando ele vai para a sala de leitura, que já evoluiu, que ele está evoluindo, entendeu? Isso é legal. E uma coisa que me angustiava é porque era o seguinte: eu contava uma história e ele sabe reproduzir a história, falar para mim oralmente. E ele pega os fatos que os outros não... importantes... que os outros não percebem mas que ele dá conta disso. Então porque é que ele não conseguia aprender? Isso era... se ele tem essa percepção, o que é que estava dando errado? Eu não entendia. E eu terminei o ano muito mal, pois eu vi que ele rendeu muito pouco do que eu queria e do que ele também queria, né?

9. E a Mabel?
A Mabel tem uma família muito complicada. A mãe é uma pessoa que tem muitos filhos. O pai da Mabel é evangélico. Mas é daquelas pessoas que é assim... bem fanáticas. Aparentemente não tem estudo, pelo que eu pude perceber, e a Mabel era uma criança muito apática, ela faltava demais, muito mesmo, ela faltava muito a escola. Ela tem um aspecto de doente, de uma pessoa que não está com uma saúde boa. Aí eu chamava o pai e o pai falava: “ah! É porque ela não acorda...” E aí botava a culpa na mãe, que tinha que, antes de sair para o trabalho, colocar ela para levantar e a mãe colocava a culpa no pai. E aí eu... mas sempre chamando e “olha, a Mabel está faltando muito!”... e eu sinto que a Mabel, ela até podia ter evoluído mais, mas as faltas... e eu... eu não sei se é a questão mesmo...se ela tem alguma coisa... por que ela ali... parada, embora eu dei aula para irmã, era também super paradinha a irmã dela, igual a ela, né? Eu não sei se é uma característica da família. Mas o que é que acontece: ela tava indo, mas só que ela faltava muito e isso quebrava o trabalho. Aí ficava muito... que às vezes ela vinha duas vezes na semana.

10. Que tipo de dificuldade ela tinha?
Ela não sabia ler, nem escrever...

11. Ela está com dois "Rs" este ano. Será que ela melhorou na freqüência?
Pois é... Não, mas ela, ela já estava bem, assim, algumas... já conseguia, ler algumas coisas... ela poderia, no finalzinho ela já estava reconhecendo algumas coisas, ela já tava começando o processo de escrita dela. Mas... as faltas prejudicaram muito. A mesma coisa é a Thayla.

12. Fale da Thayla.
É uma família que também o pai coloca a culpa na mãe, a mãe coloca a culpa no pai. E aí, faltava demais. A Thayla conseguia faltar mais do que a Mabel. A Thayla às vezes ficava assim... uma semana ou quinze dias sem aparecer na escola. Aí eu chamava os pais e aí o pai falava: "ah! Eu saio de manhã pra trabalhar, a mulher fica em casa, fica dormindo, acorda tarde e não coloca a menina pra ir pra escola. Aí, a mãe falava que o pai mandava ela não vir, sabe?, "ah! Não, hoje ela não vai pra escola não". Eu até pedi pra fazer um acompanhamento com a fono, pois a Thayla tinha um problema de fala, né? E encaminhei... não sei se já procurou, se já iniciaram esse tratamento com a fono. E aí a Thayla começou, pelo menos o nome que ela nem conseguia fazer, ela começou a escrever, já o nome entendeu? E... ela só conhecia as letras do nome dela. Não falava nada, nada, nada. Ela sempre calada e a gente estimulava, e no final do ano ela já começou a falar comigo, porque no início do ano nem comigo ela falava. Ela entrava e ela tinha um irmão que estudava na mesma sala. Aí, em tudo, o irmão era o porta-voz dela... aí eu até falava... conversei com a mãe e coisa e tal. Aí final do ano, com o atendimento, ela começou a vir mais, mas aí já tava muito no final do ano e aí ficou complicado.

13. E a Ester?
Pois é, a Ester é muito agressiva. Não sei se você já percebeu, mas de vez em quando ela tem uns rompantes, né?, de agressividade... mas, assim, é ótima criança. Ela também, ela nem conseguia copiar do quadro quando ela veio pra mim. Não sei se você já percebeu, ela tem um problema nas mãos. Ela não consegue fazer assim (hiperextensão do punho), portanto ela come de maneira diferente... pode observar. Ela tem uma certa dificuldade. É, a irmã... é... a mãe eu nunca conheci. Esse ano ela veio a falecer. Todas as vezes que eu chamava, quem vinha era a irmã da Ester, a mais velha. A mãe eu nunca conheci. Aí, a irmã veio falar comigo que ela teve um problema no parto e que, não sei qual o problema que teve, que afetou essa questão que ela tem da... do movimento das mãos, aí tem um movimento que ela não consegue fazer com o braço, pode observar! E isso dificultava muito essa questão da escrita pra Ester e ela ficava angustiada, porque ela não conseguia, né?, aí a gente conversava, eu dizia: "não, você consegue!", estimulando, "não, calma!não fica nervosa!" e ela via que os outros estavam fazendo e ela não conseguia, né? E aí, no final do ano a Ester já começou a copiar do quadro, já fazia as atividades, já conhecia as letras, todas as letras e começando aquele processo de estar formando já as sílabas, né?, pra começar as palavras. Algumas palavras que ela tinha decorado ela já até lia, já sabia, né?, mas também faltava a escola, entendeu? Não tinha, assim, não tinha aquela freqüência... E esse ano eu percebo que tanto a Mabel quanto a Ester estão mais freqüentes.

14. Acho que você falou de todos. O Roddy não mora com os pais, né?
Não, ele é criado pela avó.

15. Se você tivesse de escolher, você escolheria uma turma de progressão?
Olha só, eu é... ao mesmo tempo... eu fico muito na dúvida... essa resposta... porque, assim: profissionalmente eu acho que a progressão ainda é um desafio pra mim, entendeu? Então, enquanto profissional, esse mecanismo da questão da progressão, dessa realidade tão diferente, entendeu?, ainda é um desafio pra mim enquanto profissional, tá? Mas enquanto

pessoa que... que, sabe?, assim que vê problemas, eu não pegaria se eu não tivesse como me dedicar para a progressão. Eu não pegaria. Nesse momento da minha vida eu não pegaria progressão. Não é só a questão de você ter o tempo, porque qualquer atividade que você faz te exige tempo, mas o psicológico, na progressão, ele é muito maior. Sabe? Assim, o seu psicológico, com essa turma, ele fica muito abalado porque eu me cobro muito, aí eu vejo... e eu me apego às crianças, quando eu veja que não está conseguindo, aquilo me angustia. E ás vezes nem sempre é o meu trabalho, é algo além, é a questão da falta, da freqüência, é a questão do pai que não é presente, que não incentiva... são várias questões, né? Mas eu pegaria enquanto profissional, porque é um desafio que eu ainda queria vencer, mas... agora, nesse momento eu não pegaria progressão. A progressão é isso, é professor integral, você tem que estar totalmente, não é fácil não.

2ª Entrevista com professor M. da turma acompanhada na pesquisa, a turma A.

1. Fale um pouco do aluno Elzo

Eu percebo que o Elzo tem uma inteligência para jogos, é... percebo nele um pouco de estímulo pessoal pra poder aprender. Muitas vezes eu percebo que ele tem até vontade, mas ele não tem conseguido avançar na leitura e na escrita. Ontem mesmo, né, eu não percebi a motivação dele pra fazer a atividade proposta como eu vejo nos demais.

2. Ontem ele ficou na sala até o fim da aula? (Elzo passara mal pela manhã e ficou algum tempo na sala da direção até se sentir melhor)

Ele ficou depois, mas quando ele chegou na sala, perguntei se ele estava melhor, ele falou que estava, né?, ele realmente aparentava estar melhor, mas ele não demonstrou nenhum interesse em pegar e fazer a atividade.

Como eu já havia colocado, ele tem problema de nervos ou neurológico, eu não sei exatamente especificar e que eu já sinalizei e eu acho que o problema está por aí. Ele está no grupo que será atendido pelo Pólo de atendimento extra-escolar, porque eu noto muita dificuldade dele de se expressar, de vir, de buscar mesmo, porque as crianças geralmente querem aprender, querem saber, querem tirar dúvidas e ele não tem isso nele.

3. Ele está com conceito "I"?

Sim ele é um dos "Is".

Eu até já havia colocado da outra vez que ele é excelente raciocínio para jogo de damas e só não testei o xadrez porque eu não sei jogar direito mas ele me disse que sabe jogar xadrez. Então é uma coisa que eu não consigo...

4. Eu sei jogar xadrez. Posso tentar levar um para testar...

Você sabe jogar, então? podia tentar canalizar isso... de que modo eu poderia estar carregando para a leitura e a escrita. Aí você podia me ajudar!

5. Você conhece os pais do Elzo?

Eu conheci a mãe. Ela foi lá, ela vai poucas vezes... mas foi porque nós solicitamos para estar encaminhando para a Escola Pólo.

6. Como é que ele está na leitura e escrita?

Parece estar iniciando o processo, só que não demonstra essa vontade, né? Ele não demonstra querer ler, ele não procura vir como os outros, porque tem uns que podem até não

estar conseguindo muito bem, né? Mas busca ler com o professor, né? E ele não tem isso com ele. E eu tenho percebido um desânimo da parte dele de modo geral, não só para estudar. A mãe dele comentou comigo na última reunião, que ele tem fumado cigarro, né? Escondido no banheiro, e ele tem um comportamento agressivo em casa, do tipo que vai sair de casa, né? Tem tido esse tipo de revolta, que eu acho que deve ter alguma coisa em relação ao pai dele.

7. E como é o Louis?

O Louis... ele avançou, ele está com "R"... É uma criatura que avançou pouco... O que eu percebo também com relação aos alunos de progressão, é a falta de estímulo dos pais, né? Desse ambiente de... [...] de morar com o pai e não tem mãe, e estimular mesmo essa leitura para estudos de um modo geral, e eu acho que falta um pouco disso. Então o que eu tento fazer com eles de imediato é criar auto-estima, é fazer com que eles tenham a necessidade de aprender, né? Por isso é que eu crio muitas situações com eles, eu gosto muito de sair com eles para que eles possam estar lendo fora do ambiente escolar, né? Ele tem sido bastante amigo meu, muitas vezes apronta, não quer fazer, levado, mas devido à turma em que ele se encontra, né? Assim como na maioria tens uns que perturbam ele acaba entrando na onda e não tendo interesse mais no estudo, não tendo a concentração que deveria ter. Mas ele é uma criança que avançou, não tanto como eu gostaria, né?

8. Quando você lança o conceito R para ele, você está considerando muito mais do que a questão da leitura e da escrita, é isso?

Claro. Normalmente eles são muito bons em matemática, muito bons não. São bons e têm dificuldades na leitura e escrita, né? Mas a partir do momento em que eu percebo que ele já está no processo, que ele já avançou em relação à como ele se encontrava no início do ano, né? Eu já acho que ele já está R.

9. Você faz uma média da turma ou compara ele com ele mesmo?

É todo um apanhado de primeiro como ele estava e já o que aprende, segundo é com relação aquilo que eu apliquei em sala de aula, se aprendeu, compreendeu ou não. E o terceiro (eu tenho muito isso) é projetando para qual turma ele vai estar indo. Para mim seria muito mais fácil se todos eles estivessem no primeiro ano do ciclo, né? Aí com certeza eles já estariam quase todos com R, mas eu estaria com menor preocupação. Então, acho que pesa bastante quando ele vai para uma terceira série e, sobretudo quando ele vai para uma professora que eu nem sei quem seria e que não teria essa preocupação que eu já tive com alunos que estavam na terceira série que não sabiam ler. Então minha preocupação é essa de estar avaliando, dando conceito menor possível procurando não ser injusto com a criança, não é? Mas sabendo que ele avançou, né? E também sabendo que se alguém (embora muitos não tenham essa preocupação) for ler o relatório dele ou acompanhar os conceitos que ele teve, não vai ter a preocupação de... (alguém interrompe).

Então a minha preocupação é se o professor que irá continuar com esse aluno poderá ter essa preocupação, se ele acompanhou ou não, se ele cresceu ou não, né? O que eu percebo muitas vezes é que as pessoas trabalham como se todos fossem homogêneos, né? Com conceito que cada um tem de homogeneidade e lançam um conteúdo e não se preocupam com o processo individual de cada um de aprender, né? E aí avaliam desse modo, se você entendeu o que eu disse está bom, se não entendeu é I. E aí o que eu tenho feito e notado na sala de progressão é que não... por não ter muita concentração é eles atrapalham muito, eu tenho lançado meu conteúdo, procuro dar a explicação daquilo que eu quero, por exemplo, noção de divisão, dou de modo concreto com material, mas depois vou trabalhando individualmente. Então quando eu vou avaliar o aluno eu tento ver o que ele compreendeu e ver os caminhos que ele também utilizou, né? Muitas vezes eu percebo que o aluno ele (alguns, né?) ele

consegue chegar a um resultado diferente daquilo que, do caminho que eu ensinei. Então eu acho que isso muitas vezes não é levado em consideração por muitos professores, né? E também a avaliação que se dá, de exemplo que agente se conhece bastante, agente conversa, eu avalio o modo deles serem, eu acho importante não só o que aprendem mas como eles lidam um com o outro, né? O que eu percebo também que eu levo em consideração também é a história de cada um.

10. História, como assim?

A história dele. Eu acredito, não só, a história de vida, mas também história pessoal, perceber um pouco a dificuldade que a criança tem, né? Eu sei que a criança tem essa dificuldade, então eu não vou avaliá-la como se apenas ela não aprendesse, fosse apenas burra, né? E não é isso! Eu procuro ver se ela realmente consegue, se ela é capaz de alguma maneira. O que dificulta as vezes o trabalho é eu fazer realmente essa pesquisa, tentar ver qual seria o melhor caminho para aquele aluno, eu tenho essa dificuldade ainda. Mas acredito que desde que eu entrei no município eu já melhorei bastante como professor. Então muitas falhas anteriores, hoje eu já não tenho mais, acredito que eu tenho falhado, né? E aí eu acredito que acho que eu devo melhorar daqui pra frente.

11. Se eu não me engano o próximo é o Marcos, o Marcos também, acho que está com dois R, né? No primeiro bimestre ele tirou R e no segundo também.

Ele é uma criança que é, eu consegui ganhá-lo, né? È uma criança que eu gosto muito dele, e quando a criança também agente acaba gostando fica até mais fácil de você chegar (cria vínculo - entrevistador) exatamente. E muitas vezes também eu tenho dado algum conceito que eu analiso com eles os conceitos e digo que não é bom, que R já está melhorando. Algumas vezes eu aplico o R para mostrar para ele que ele melhorou, entendeu? E isso melhora a auto-estima. Se eu perceber que não melhorou, posso até voltar atrás. Eu utilizo da avaliação para criar uma auto-estima na criança. E ele, é como eu digo, né? Falta um pouco de estímulo familiar, ele é uma criança que parece que tem um pai que ta preso, que tem irmão preso, uma família muito complicada de muitos irmãos e, mas eu acho uma criança adorável.

12. Ele já está lendo?

Já está lendo, mas ele costuma ler mais com o professor, né? Mas ele consegue ler. É a coisa, eu não sei o que acontece na história da criança, na vida dela que faz com que ela aprenda, que ela não acredite nela, que ela não busque ler, mas ele tem tido bastante, é vontade, interesse algumas vezes, no primeiro bimestre mais vontade do que agora, né? E parece que isso é fase mesmo. Algumas coisas devem acontecer em casa que impedem deles irem mais motivados para a escola, no caso.

13. Vamos falar do Jonh. O ofício do Jonh foi para o conselho tutelar?

Foi. Ele ia para lá.

14. O Jonh também está com R e R, né? Embora ele tenha freqüentado muito pouco.

Mas ele não era de faltar não, depois que ele...

15. Ele estaria no mesmo nível do Marvin, do ponto de vista da leitura e da escrita?

Ele poderia estar melhor, porque ele é uma criança (não sei se posso usar essa palavra) é uma criança que é muito paciente...

16. Fale um pouco da troca de sala da Kate pela Karol e da Thayla pelo Harald.

No início do ano houve uma troca de cinco alunos com a turma da professora C., ao me lembro muito bem mas acho que foi uma exigência da CRE ou da Secretaria, de modo que não tivesse de fechar a turma da professora para que ela não tivesse de deixar a escola.

Por conta disso, nos escolhemos cinco alunos, dos quais eu dei prioridade àqueles alunos mais, digamos, disciplinados ou aqueles alunos que eu já havia trabalhado no ano passado. Seria um novo, uma nova visão (eu pensei com a coordenadora, né?) de uma nova professora estar trabalhando com esse aluno. Foi o Leander, a Ana Luna, a Kate e a Karol eu havia, aleatoriamente, passado a Kate para lá, mas as duas são crianças que dão muito trabalho, né? Muito indisciplinadas e a Kate ela desde o início ela falava que não queria, que não iria para a professora. Já a Karol, já havia se manifestado dizendo que gostaria de ir. Só que no sistema acadêmico nós havíamos colocado a Kate na turma da professora C. E como eu penso que, já até discutimos isso, o aluno tem que estar motivado para poder aprender, nós permitimos então (para não ter de haver aquela mudança de novo no acadêmico, que é algo tão burocrático, isso é o que atrapalha muito o nosso trabalho, né?), nós preferimos não mudar no acadêmico mas que elas pudessem estar... que nós passaríamos os registros um para o outro. Foi assim que se deu.

Só que as duas deram problemas tanto numa sala quanto na outra, como já deram ano passado também, e a Kate ela é mais impetuosa, mais brigona, mais encrenqueira do que a Karol que sabe um pouco mais e que demonstra um pouco mais interesse. Eu queria só estar ressaltando...

17. Como é que elas estão no que se refere à leitura e à escrita? Elas são idênticas?

Exatamente! Era isso que eu ia colocar agora, que eu queria ressaltar. Os interesses não... parece que é o mesmo, a Karol parece um pouco mais... ao menos se você... é... ordenar, ela procura fazer as atividades, mas elas tem um hábito de estarem o tempo todo copiando, ou o tempo todo arranjando problemas com algum colega, né? Inclusive eu fiquei com o Lucas que também é irmão delas e também tem a mesma dificuldade de progredir. O Lucas teve interesse realmente pela leitura e escrita, entendeu? O Lucas em si... ele... inclusive ele recebeu “R” no primeiro bimestre, porque ele tinha mais interesse, ele tinha vontade, ele terminava logo, embora tivesse as dificuldades. Então, para mim... ele... eu não teria problemas de... com ele na leitura e na escrita, só que ele não avançou também como eu esperava, assim como elas não tem avançado, né?

Então, como eu já havia colocado pra você, eu penso muito na questão da família. Como é que pode dos três, ao menos um de repente se ressaltar ou sobressair em algum aspecto da aprendizagem, né? O Lucas, ele demonstra mais interesse e me parece um pouco melhor do que elas, né? Mas ele comigo, pelo menos tem tido é... mais obediente, tido mais interesse é... eu soube que no ano passado ele foi da professora... que se aposentou... a professora X., e que ele dava muito trabalho também para ela. Ele não tem me dado muito trabalho não. Então eu percebo que às vezes é questão familiar também, como genética, entendeu?

17. Mas eles lêem?

Não. Só palavras bem simples, mas assim..., com ajuda, né? Tão começando bem, bem... mas eu acho que eles são muito demorado. Têm dificuldades em algumas letras, de reconhecer letras, né? Então isso faz com que... essa falta de interesse, essa falta de motivação, essa falta... porque a gente ouve elas brigando com a professora C. Aí você fala: Olha, eu vou falar com a sua mãe! Aí elas falam: Ah! Minha mãe é muito pior! Entendeu? A imagem que elas tem da própria mãe... entendeu? Quer dizer, então, eu não vejo de modo algum o interesse pela... pela... esses valores, né, com relação ao respeito ao colega, que a própria mãe não passa. Eu conversando com a mãe, a mãe diz que fala mesmo: se implicar, se te baterem, tem

que bater de volta, né? Só que o que elas entendem é que antes de alguém bater, elas já estão implicando e batendo primeiro. E aí o colega vai se defender então elas acham que tem o direito de bater de volta, aí é onde gira... vêm, né?, os conflitos em sala de aula, entendeu?
Eu coloquei pra mãe numa situação, que houve com ela e o John, e eu estava explicando pra mãe que ela devia estar controlando esse jeito da filha, né?, que... ela acha que resolve tudo, os problemas da sala de aula, ofendendo e batendo nos colegas, né? E ela justificou que realmente fala isso, porque a filha é dela e que... pra se justificar ela coloca que sempre a escola as vê com outro olhar, mas antes eu já havia elogiado, né?, falo que elas são meninas é... que elas estão melhorando, né?, aquela coisa toda, então... Para que a mãe também possa perceber que eu tenho um olhar diferente para com as filhas dela, né?
Aí ela disse: "Mas o fulano de tal fez isso com a minha filha". Aí eu tentei mostrar pra mãe assim: "Mãe, olha só, o fulano de tal (acredito que ela tenha falado do John), o John eu vou chamar a mãe e a mãe vai dar conta do filho dela. Eu estou conversando com a senhora sobre a sua filha, eu não posso reclamar com a senhora do filho dos outros, tá bom? Aí, só que a mãe, né?, criou um pouco dessa situação para tentar justificar as atitudes da filha, né?, que muitas vezes é igual em casa também. São meninas que em qualquer ambiente, até fora, quando a gente foi ao cinema, assistir aquele filme, elas simplesmente... tem uma autonomia, uma liberdade dentro delas, que elas saiam lá pelo Shopping (ainda bem que o shopping era pequeno!) e você pode estar falando, pode estar chamando atenção que elas não estão nem aí para o que você está dizendo, entendeu? Você pode estar é... usando qualquer artifício que elas não dão atenção. O Lucas não, o Lucas já ouve, o Lucas percebe como elas são também, algumas vezes elas, uma ou outra implicava ou batia no próprio irmão e ele "tá vendo, vou falar pra minha mãe!", né, então o próprio irmão percebe a dificuldade das duas, né? De interesse pelos estudos e de relacionamento com os colegas também.

18. A que está com você então é a...
Ouve essa mudança por que estava tendo problemas tanto numa sala quanto na outra. E o que é que a gente fez? Não que a gente pensasse que fosse estar melhorando ou não, a gente só quis... como foi desejo delas e elas falaram que a mãe também desejava, antes de criar qualquer problema com a mãe, porque a mãe quando eu (...) que a primeira vez havia dito que não tinha sido comunicada, por que realmente mães não foram comunicadas, né?, porque foi realmente de um dia pro outro, aí a gente quis colocar cada uma no seu devido lugar e pronto pra não haver problema nenhum...

Com relação à Thayla e ao Harald, eu não desejava tê-lo na minha sala de aula, né? A princípio... porque a gente vê como é que é o comportamento do aluno... (ninguém vendo o comportamento do Caio gostaria de tê-lo na sua sala de aula, né?). E... a Thayla, nas poucas vezes que ela veio me pedir algo ela, né?, ela desejou ir para uma outra turma. Então como eu coloquei pra você, a pessoa tem que estar se sentindo bem, né?, pra que a auto-estima possa crescer e ela possa ficar realmente interessada pelos estudos.

Levando em consideração o pedido dela e houve vários problemas lá com o Harald, eu pensei nessa possibilidade de troca (que eu pensei até que poderia não ser aceita) e... pensando nela, eu pensei que seria o melhor para ela, né?, na... em outra turma, porque os colegas já tem implicado com ela e tudo mais, e com relação ao Harald, eu comentei com a professora que eu gostaria de ter o direito de voltar atrás na decisão, porque eu não sabia como ele iria se comportar, se eu de algum modo iria atingi-lo nesse sentido. Aí ele veio pela primeira vez na turma da manhã, mas a turma da tarde é uma turma que não tem esse perfil de turma de progressão, no que diz respeito a comportamento, né?, então
eu desejei que ele ficasse à tarde, seria muito melhor, né?, porque de manhã ele poderia ter o mesmo comportamento que tinha quando estava na turma C, e mesmo porque os colegas já conheciam ele. Então eu desejei que ele fosse para a tarde.

19. Você acha que daqui para o final do ano seria possível recuperar a Karol e a Thayla?

A Thalya, ela faz fono e foi indicada para o Pólo de Atendimento Extra Escolar. Eu noto nela um tipo de retardo, né?, eu não sei avaliar a criança mas ela tem um grau de demência, assim... o modo dela falar, você fala com ela e ela não te responde, você insiste e ela não te responde, entendeu? E eu não acho normal isso, numa criança na idade dela. Com rela... e acho pouco provável que ela tenha muito sucesso, tanto na minha quanto na outra, a não ser que ela tenha um acompanhamento mais individual, especializado no sentido de... com... sala de recursos, quando eu digo especializado, não de (...) mas que ela possa estar numa turma mais reduzida com acompanhamento e atividades mais específicas para a dificuldade dela, né? O que não é a realidade nas escolas com turmas de progressão muitas vezes lotadas.

Com relação à Kate, eu acho que depende muito da vontade da criança. O que eu tento trabalhar desde o início que... até eu organizar realmente quem vai ficar e continuar na turma, é conhecer cada um, é fazer com que eles tenham confiança em mim, é aumentar a auto-estima... depois que eu vejo que as coisas estão tudo organizadas, todo mundo está no seu devido lugar, porque eu faço reclassificação de alunos e... troco se houver uma possibilidade, se a turma tiver numa faixa etária e ter um aluno grandão, eu tento fazer essa mudança também, entrar em acordo com um colega que poderia ficar com esse aluno e, com a autorização da escola, e... depois que eu vejo que agora é esse o grupo, aí sim eu começo o trabalho, tentando sempre fazer com que eles tenham esse interesse.

20. Falta falar do Tite.

O Tite nota-se, você deve notar nele, que há um comprometimento também cerebral, né? Não sei que comprometimento é esse, especificamente, não posso estar diagnosticando mas... você vê a estatura, você vê o comportamento... eu não nego que ele tenha a inteligen... algumas inteligências, né?, pra algumas coisas, só que eu me preocupo com aquilo que me é cobrado, né?, que é a leitura e a escrita e que ele não consegue gravar muitas vezes as letras do próprio nome. Ta melhorando aos poucos, né? É uma criança que falta bastante, é... não vejo participação, motivação da família, a preocupação de estar levando ao médico, de estar acompanhando, não vejo mesmo, é uma criança que outro dia comentou comigo que a irmã bate na cabeça dele, chama-o de maluco, e... assim, eu não entro em detalhes porque foi uma conversa na sala, né? e aí eu não queria que ele entrasse em detalhes porque também... mas embora o colega comentou, deve ter escutado... acho que foi o Luan H. Então muita gente como essas crianças que até então a prefeitura não havia avaliado, que...eu vejo que eu não tenho tido condições de estar trabalhando com ele como deveria, porque eu também não sei qual é o ideal que deveria ser, então eu tento cativá-lo, eu tento... Ah! Também tem uma coisa que eu acho interessante estar colocando, que muitas vezes esses alunos que tem dificuldades, eles querem fazer a mesma atividade que os outros alunos que teriam condições de fazer, fazem. Então o que é que eu faço? Eu dou também essa mesma atividade e só cobro dele aquilo que eu sei que ele é capaz. Exigindo um pouco mais, exigindo que ele tente fazer um pouco parecido com o colega e... mas, sabendo que ele não tem aquela capacidade. Então quando eu, digamos que eu botei pra construir uma frase. Eu sei que alguns conseguem, sei que outros conseguem fazer palavras, outros fazem mas com muito erro e sei que tem aqueles que não conseguem. Mas aí nesse momento, como o Tite, que eu sei que ele não consegue, eu vou trabalhar com ele a letra, vou tentar ir falando para ele as letras, “como é que é o BA?”, se fosse o caso de escrever a palavra BACANA, vou estar trabalhando isso com ele, até que ele possa estar amadurecendo essa questão da construção de frases de modo autônomo, né? Eu trabalho um pouco assim, sem ter aquela preocupação de avançar muito, porque eu entendo que pra ele é mais difícil, que pra ele é mais demorado, entendeu?

O que aborrece muitas vezes é porque querem que eu dê conta dele também, sem muitas vezes eu ter condições para isso. Sem ter esse acompanhamento médico que ele necessita, sem ter essa motivação da família que não comparece a escola, nem sequer para assinar o boletim da criança. Quando a coordenadora pedagógica ligou para a mãe, só faltava a mãe agredi-la, né?, como se a gente estivesse perturbando a sua... o seu descanso, não sei. Então isso, muito complicado faz com que também colabore para que o desenvolvimento dele não aconteça.

(...) Eu tenho um aluno, o Natanael, da turma B, eu consegui fazer com ele... eu não tenho uma metodologia formidável para estar desenvolvendo com um ou com outro (ou com todos!), né? Mas no meu jeito de trabalhar eu consegui com ele em menos de dois meses que ele se alfabetizasse e muito bem.

20. Como é essa metodologia que você usa?

Eu procuro ser menos tradicional, embora eu trabalhe com um livro um pouco tradicional, né? Eu não tenho tido muito tempo que eu acho que, seu eu tivesse diariamente um tempo pra estar me organizando, planejando atividades pra que eu possa depois aplicar, seria muito mais rico, muito melhor a... as atividades em sala de aula, né? E os problemas que eu tive, nessa escola mesmo, nessa escola que é publica, de falta de professor, quando eu tenho dois tempos pra planejar e que, de repente, pela falta de professor eu tenho um só, mas que eu muitas vezes me abdico desse tempo pra estar pensando, preenchendo papéis para ficar com um ou dois alunos, entendeu? Isso faz com que eu não tenha tempo. Porque muitas vezes, a gente vê assim, aproveita que é aula de educação física é... vai todo mundo e vai descansar, né? Eu não, eu fico realmente fazendo a recuperação paralela. E a minha metodologia se baseia mais no trabalho individual com o aluno. Entendeu? É você propor uma atividade, né?, e eu vou ajudar cada um naquilo que ele precisa. Se for uma atividade de arte, por exemplo, eu gosto, muitas vezes não tem o material que eu deseje, mesmo porque sou um pouco exigente, porque eu gosto, eu acho que tem que ser belo, então se eu tiver eu procuro ter vários materiais, quando a gente fez aqueles bonecos de fantoche, eu gosto muito, ao invés de limitar a criatividade do aluno, eu gosto de dar vários personagens, por exemplo, e cada um vai escolher o seu, o que mais se identifica, vai escolher o seu material, a sua cor, então eu procuro sempre dar liberdade para o aluno, né? O que faz com que aqueles alunos que não são disciplinados, não entendam isso e criem um certo tumulto na sala de aula.

E com relação as atividades de leitura e escrita, isso tem que ser individual, embora a escrita eu possa estar com alguma atividade, trabalhando o coletivo “como é que é o BA? Vamos escrever...” fazendo produção de texto, por exemplo. “Boneca, como é que é o BO, vamos lá... aí só que muitas crianças não, não percebem... “Como é o B com O?” Muitas vezes já disse lá atrás, e a criança não agiliza pra falar o B com O.

Mas ainda assim eu procuro estar tentando, né?, trabalhar com a realidade delas na medida do possível, na medida do tempo que eu tiro pra preparar as atividades, né?, é... do interesse deles, eu levei um vídeo do Superman que eu achei que fosse do interesse deles e eles não quiseram, aí alguém levou o das Tartarugas Ninjas e todo mundo quis ver as Tartarugas Ninjas. Então eu acho isso importante também, você dar uma certa liberdade de escolha de modo consciente pra eles. Só que depois lá pros 22 minutos de desenho, aí alguém tinha levado a fita dos 4 fantásticos, só que depois muitos não demonstraram o interesse para assistir, então eu falei: “não está assistindo? Não está interessado? Está atrapalhando? Então vamos subir e fazer outra atividade que eu havia planejado também, entendeu? Pra que eles entendam que precisa ter postura nos vários ambientes.

Você nota algumas vezes quando falta professor ou nas aulas de recreação eu acho que tem funcionado bastante mesmo sendo turma de progressão, eu permito que eles fiquem lá embaixo fazendo recreação, mesmo sem eu estar olhando (um pouco receoso, é claro!), e aqueles alunos que não terminaram, como medida de educar para que eles tenham mais interesse, tenham mais responsabilidade por que eles tem que ter responsabilidade e interesse pelos estudos, eles ficam na sala e eu dou a recuperação para eles até que eles terminem a atividade. Muitos se sentem, aqueles que não são muito disciplinados se sentem punidos, outros não, outros até manifestam uma vontade de ficar dentro da sala de aula. Então eu acho isso também interessante, às vezes eu proponho um vídeo e alguns querem ficar na sala de aula, né? Algumas vezes isso já aconteceu, "então você vai ficar lá que depois eu vou subir e ver como está o seu comportamento. Vai terminar a atividade que a gente ainda não terminou".

Então eu vejo a escola um pouco... ou a minha sala, uma sala assim um pouco mais livre. Eles têm liberdade para falar, pra se expressar, pra escolher, né? Só que, em sendo crianças, as vezes eles confundem isso e aí acha que a liberdade é pra bater, pra agredir, pra até às vezes responder o professor, né? Mas isso eu entendo e tento cortar na medida do possível. Mas isso eu acho que colabora para que cada um sinta-se... goste de estar ao menos na escola. Muitas vezes, por exemplo, a progressão do ano passado tinha uma aluna que ela não gostava de ir a escola, e no ano passado ela não faltava comigo. Mesmo ela tendo dificuldade e eu não vendo muito progresso nela, o fato de ela estar na escola faz com que ela tenha uma nova visão dela e que ela passa ao menos a ter mais interesse.

21. Ela continua na escola?
Sim, está com a professora M. É uma menina que parece que tem problemas, que dava crises na escola e que depois, não vi o ano passado nenhuma crise e não vejo com a professora M. também. Não sei de que modo eu possa ter colaborado, se houve alguma coisa...

22. Quando você fala da sua metodologia, como é que você faz para planejar um mês, por exemplo? O que é que você pega como base? Até mesmo uma aula. Como é que você pensa e estrutura uma aula?
Eu me baseio mais pelo planejamento anual que a gente tem que estar cumprindo.

23. Qual? A lista dos comportamentos de saída?
Também, mas assim... é... Eu me preocupo, na questão do planejamento escrito eu me preocupo nisso só para estar apresentando para a coordenação. Por que eu vejo, porque assim... é muito complicado porque se fala de interdisciplinaridade, é muito complexo separar na hora de planejar. Ao mesmo tempo que para planejar é complicado você unir, né? Isso demanda tempo, que a gente não tem, né? Então eu lanço os conteúdos e depois eu vejo como é que agente vai trabalhar isso. E muitas vezes, o meu planejamento ele é diário, né? Normalmente ele é diário, porque: é falta de alunos, é falta de um professor, porque também, de um dia para o outro quando eu planejo eu penso naquele horário que eu teria, né?, não é só para um descanso não, eu penso, por exemplo, no horário da educação física eu vou ver a questão do passeio que eu estou organizando, você vê que eu organizo tudo, eu só peço permissão, peço alguma explicação do que pode ou o que não pode e eu corro atrás, eu não peço uma coisa e falo "agora você corre atrás", ontem por exemplo eu estava recolhendo a identidade dos professores que vão ao passeio da supervia, né? São coisas que eu acho necessárias, dá folga a Ana Néri e cabe a mim também, né? E eu acho que isso é planejamento também.

24. Como é que você planeja o dia de matemática, o dia de ciências?

O que eu trabalho você sabe que tem a cartilha, não é? E tem o livro de matemática. Eu trabalho basicamente uma coisa ou outra, sempre visando a leitura e a escrita também.

25. Existe uma estrutura? Por exemplo, segunda, quarta e sexta uma e terça e quinta outra?
Não.

26. Como é que você faz para selecionar se hoje vai ser matemática ou cartilha?
Vai depender muito de que dia é, se tem centro de estudos, a presença também. Eu acho que precisa ter um certo jogo de cintura para parar no momento certo, né? Ou continuar o que você planejou. O professor tem que ter essa liberdade e essa consciência de que ele pode estar trazendo outras questões, ele coloca coisas do cotidiano deles, né? Então vou parar para conversar sobre aquele assunto que estão sempre trazendo para agente. Eu acho que há um diferencial que faz com que eu ganhe um pouco o aluno, é realmente mover a criança (já comentei na outra entrevista) de você saber dele, de você perguntar sobre ele, de você fazer comentários até específicos dele, da criança é... a Celsiane num clima de namorico com um aluno do Romero, e aí aproveitando essa situação, primeiro eu falei que qualquer coisa que aconteça dentro da escola é problema meu sim. Aí eu dei umas dicas para ela, o modo como ele deveria se vestir, se comportar, conversei com ela e aproveitando falei do odor muito forte que ela tem nas axilas...
Então, existem valores que muitas vezes as pessoas se preocupam com os conteúdos e se esquecem dos valores e muitas vezes o meu conteúdo sai com muito valor para aquela criança...

26. Você falou que deseja ensinar a divisão. Como você distribui isso na semana?
Eu vou conforme a necessidade de trabalhar... por que, assim, a divisão em si eu posso estar trabalhando em qualquer momento, de qualquer semestre, né? Eu posso estar sempre voltando e reforçando. Então eu começo com a noção, com a parte concreta, né? Mas eu vou estar sempre priorizando a leitura e a escrita. Aí eu apanho uma página do livro, para que eles possam estar entrando para o caderno, porque eles têm muita dificuldade de estar se estruturando no caderno, né? Eu gosto muito de passar coisas de matemática para botar no caderno, porque tem desenhos, aí eu vou estar desenvolvendo a parte de artes, de modo não específico... Mas que triângulo, figuras de modo geral. E aí eu brinco com eles, se eles tiverem que desenhar alguma coisa, né? Eu brinco com eles, não menosprezando o que ele fez, mas brincando que eles entendem isso, né? Eu acho interessante que é uma escrita, um tipo de escrita, que aquele que tem dificuldade vai estar aos poucos melhorando. O Tite, por exemplo, é um bom desenhista e eu tento canalizar para leitura e para escrita, então a divisão em si, naquele momento ela não é tão importante, como a leitura e a escrita... Elas querem que eu ensine, né? Porque eu acho que também é importante, mas eu sei que na terceira série ele vai estar mais maduro para isso, que eu sei que ele vai estar revendo na quarta, na quinta, né? Então eu priorizo isso, ao menos a noção da divisão, né? E eu não percebo isso. Quando as professoras vão dar a divisão num dia, é só um exemplo, dar o conteúdo em si, se a criança não sabe dividir, então ela não sabe a divisão que ela "está com isso", entendeu? Eu não penso dessa maneira. Eu penso sim que tem crianças que mesmo com material concreto, dividi aqui (uma criança da tarde), dividi aqui tem duas, separa de quatro em quatro para mim, ela tem dificuldades, uma criança de dez anos, né? Ela tem dificuldades, então ela também eu encaminhei. Se eu estou com um material concreto, né? Um pouco dentro da realidade dela, eu não consigo dizer porque muitas vezes ela não consegue entender. Ela fala: tio eu não consigo, ela fala isso para mim e eu fico assim um pouco angustiado porque ela não está numa turma mais apropriada para ela, uma turma de alunos apropriada de material mais...

com professor mais qualificado também, né? Porque Nós somente aprendemos a trabalhar com o tradicional, com crianças digamos assim normais, né? Isso faz até que eu gostasse deles, que eu gostasse de trabalhar com eles, porque é um desafio, é um desafio que eu muitas vezes não me sinto capacitado mesmo e digno de estar, dizendo assim, muitas vezes, né? Mas eu faço o melhor que eu posso e muitas vezes faço melhor do que muita gente faria, né? Eu sei que não é o ideal, sei que falho na questão do planejamento, porque é... depois de trabalhar com progressão eu vi que o meu planejamento é sempre furado, entendeu? É sempre, você não consegue é... mesmo porque trabalhar com a progressão e sendo projetos, teria de trabalhar projetos com muitas atividades mais dinâmicas e nem sempre é possível, né? E esse tipo de planejamento de projetos é coisa que não leva hora, uma hora ou duas horas pra você realizar, né? Então eu penso sim, até no ônibus eu estou planejando, né? O tempo todo... para o evento o evento da escola, eu estava pensando como é que eu iria fazer é... pra estar trabalhando isso com eles. E... eu levei uma semana, eu queria aplicar numa semana, mas eu levei uma semana planejando comigo. Até que eu pude realmente estar aplicando... vendo material, vendo direito os alunos que iriam ensaiar e participar, né? E... o dia mais apropriado, porque eu queria ter tido alguns tempos pra estar coletando o material, pesquisando livros, pesquisando estórias, né? Então, a coordenadora havia me sugerido uma estória de um CD eu achei muito apropriado, então criei a história e eles foram dando as dicas, eles vão dando várias dicas de quando estou criando com eles e no mesmo dia eu fiz tudo isso, foi aquele dia na segunda-feira, né? Poderia ter sido melhor em sala, mas acho que foi melhor do que eu esperava, muito melhor do que ficar ensaiando meia hora por dia, quando você não tem tempo para ficar com o grupo, porque você tem um outro grupo também para estar atendendo e que não vai estar lá esperando pacientemente no seu lugar, né? E outra ciosa que eu acho legal também é que ao término da atividade, todo mundo vai me solicitando e eu vou dando esclarecimentos e trabalhando também a noção lógico-matemática, fazer eles perceber alguma coisa, tem crianças que faço perceber mais, que tem mais capacidade para isso, outros não, porque vai haver um tempo para isso. E ao intervalo aquela criança ela tem liberdade de pegar uma dama ou brincar e algumas vezes descer e ficar na recreação mesmo que esteja olhando, E por incrível que pareça não tenho tido problemas com isso, só tive quando o John estava e a Kate, porque elas criam problemas, os colegas reclamam deles, né? Mas não problema de fugir da escola, de machucar alguém, não neste sentido.

27. A professora S. me falou que o Tite na época dela tinha uma mania de desenhar aranha / homem-aranha. Ele continua fazendo isso?
Não. Nunca vi ele fazendo isso. Não sei se eu não permito também. Mas bichos assim ele desenha muito bem.

28. Acho que ele está voltado mais para a coisa do relógio agora, né? Isso me chamou atenção, porque sempre que ele me ver ele quer ver meu relógio e pede para trocar. Ele desenha relógio?
Não, não desenha não. Mesmo porque, muitas vezes, ele não tem tido sobra de tempo para estar desenhando mesmo, né? Muitas vezes eu direciono que tipo de desenho. Direciono assim, um tema, por exemplo, não que ele tenha que desenhar isso, mas que ele vai tr liberdade, mas que não chega ser aranha, entendeu? Nem relógio.

29. Eu queria que você falasse da Ester e da Mabel, são as duas últimas que faltam falar.
Elas já avançaram. A Ester perdeu a mãe.

30. Está com "R" a Ester, né?

É. Ela melhorou bastante, é uma menina que tem muita revolta, muito rebelde mesmo, né? É o jeito de ser dela, foi uma criança que eu estive que estar cativando, uma criança que se você não souber lidar, vai ter muitos problemas com ela, né? Ela é muito brigona, muito mandona, mas que melhorou bastante. Então, antes de eu começar qualquer coisa, eu tive que trabalhar isso com ela, né? Se não, não dá, não será possível, se não vou estar querendo agredi-la também, né? E eu consegui alguns avanços, já está lendo, mas tem que segurar na mão dela. Ela não saber fazer isso (mostra com a mão), então ela tem muita dificuldade para escrever, para fazer qualquer coisa no caderno. Então eu entendo isso da parte dela, mas ela tem se esforçado bastante e já está prendendo a ler, né? Te avançando. A Mabel, voltando para as festas, quando a mãe volta das festas, chorar para quê? Tipo de atitude que ela tem ih! fica chorando, ih! me irrita, né? Ela muito nova para estar tendo esse tipo de atitude. Ela tinha timidez para me abraçar, me beijar e hoje ela faz com mais naturalidade. No início eu beijo as meninas, faço com que elas me beijem abraço os meninos, tem sempre essa dificuldade, depois faço ser algo muito natural, né? Aí acaba sendo muito legal isso. E a Mabel é aparentemente dócil, mas ela fica no grupo das meninas que são levadas, né? Com a Kate, então já deu problema de briga na sala de aula, né? Uma criança também que está aprendendo, mas que tem muita dificuldade como as outras.

31. Acho que ela é I, né?
Acho que está com R agora.

32. A Mabel?
É.

33. Então, os seus alunos que estão com "R", desses 10 que acompanho, já tem um grupo legal com "R"...
Você tem que levar em consideração que "R" pra mim não é bom não!

34. Era isso que eu queria entender. Eu gostaria de entender se esses "Rs" estariam no mesmo patamar de leitura e escrita?
Não. É porque eles estão começando, para mim eles estão começando o processo que é só uma questão de tempo. Eu sei que eles já poderiam estar preparados para uma terceira série, no sentido de que até o final do ano, ainda tem muita coisa para estar sendo trabalhado, acredito. Eu já tinha falado de uma aluna, né? Que eu achava que ela tinha condições de ir para uma terceira série e no ano seguinte, ela já estava pronta pra estar na terceira série. A Paloma é um caso, por conta da escrita dela, também fiz uma avaliação conjunta com a coordenadora, a gente achou melhor ela não ir para a terceira série, né? Agora no início do ano de repente ela já poderia ter acompanhado uma terceira série mais fraca. Mas aí é bom que ela vai estar no talo dela.

34. A Paloma da tarde?
Não da manhã.

35. Da quarta série?
Da quarta série que é irmã do Pablo, que era do professor Romero. Eles são gêmeos, e o Pablo ele tinha mais interesse, ela era mais desinteressada. É como eu falo, o aluno tem que ter o interesse também e ele demonstrava mais interesse. No final do ano ela estava mais desinteressada, ela foi retida né? Aí este ano ela já estava melhor. Eu percebo, agora eu vi como ela melhorou, comparando até com outros alunos, como ela cresceu, né?

36. A questão do "R" que eu queria entender é: esse "R" seria que patamar, né?...
Os "Is" são os alunos que eu me preocupo porque pode ser um problema neurológico, clínico que eu estou fazendo encaminhamentos, eu estou tentando fazer com que a parte da saúde seja vista.

37. Você toparia acompanhar essa turma ano que vem, para de repente consolidar esses que hoje são R? O problema é que aí você iria pegar outros alunos, né? Não se sabe da onde?
A questão é se o ano que vem...

38. Acompanhar numa terceira e não numa progressão.
A questão é que eu não sei como vai ser o primeiro ano do segundo ciclo, né? Qual a quantidade de alunos, porque ninguém leva em consideração a dificuldade que ele tem, ninguém leva em consideração os alunos que eu tinha não passado de terceira série que eu suei com eles, né? Alunos com dificuldade para escrita, para interpretar o que é um enunciado, sem contar a questão do comportamento. Esse ano está muito melhor de trabalhar porque tenho uma turma reduzida de 20 alunos, né? É o ideal para qualquer série. Porque aí não aconteceria do aluno chegar a esse ponto. Poderia acompanhar como vem acompanhando, individualmente cada um, né? Ver essa questão pessoal dele, ter tempo de estar tratando um por um, escrevendo sobre um por um, estar acompanhando até se for o caso de... é... a parte pessoal, visita em casa.

39. Eu queria entender assim: pra você o que você acha que seria o melhor, tanto para você quanto para eles, que no ano que vem você acompanhasse eles numa terceira ou que no ano que vem eles pegassem uma terceira série com um outro professor?
O ideal, não é o que acontece, é que o professor pudesse acompanhá-los, né? Sem haver evasão e acréscimo de alunos. O ideal era que todos continuassem, mas isso não acontece, vai ter saída de alunos para outra rede e vai ter aluno de outra sala, né? indo para a turma. E isso não acho positivo, para mim não é válido.

40. Estou perguntando isso porquê? A minha decisão, enquanto diretor, vai ser essa de priorizar os professores que desejem acompanhar suas turmas. Então assim, para formação das turmas no ano que vem...
Voltando... Como eu sei que eu não vou poder acompanhar a turma porque vai haver evasão de alunos e vai ter novos alunos na turma, na verdade eu não vou estar acompanhando e alguém vai deixar de acompanhar aqueles quinze que vão entrar nessa turma. O professor M. gosta de conhecer alunos novos, gosta de trabalhar com alunos novos, principalmente esses alunos que tem mais dificuldades, para mostrar pra eles que eles podem fazer a diferença na vida deles mesmo. Aí depois eles têm uma certa autonomia para estar trabalhando com qualquer professor adiante.

41. A minha idéia é mesmo que a turma se modifique muito, eu ainda vou dar prioridade ao seguinte: se a maioria dos alunos do professor fulano está na 303, então eu vou escolher essa turma para ele, entendeu? No caso da quarta série que é um problema, pois não dá para acompanhar, se bem que agora com o ciclo talvez possa também, né? Mas suponhamos que fosse esse ano, quarta série não tem onde ficar vai ter que escolher o lugar, aí eles eu vou deixar eles escolherem. Agora os outros não, eles vão seguir com a sua turma.
Por mim... Eu prefiro outras turmas.

10/11/2006 – Entrevista com os alunos: Esther, Lorran, Jéferson, Thaís, Karol e Rodrigo.

1. O que vocês acham da turma de progressão? Que série é essa?
É a primeira e segunda séries juntas!

2. E aí? O eu vocês acham disso?
É maneiro, mas só que é muito ruim.
Os garotos da 4ª série ficam zoando a gente. Ficam: "AH! Progressão!!"
É eles ficam perturbando!
Ai, eu fico cheia de raiva!!!

3. Mas isso que a Stephany falou acontece com todo mundo?
Sim, acontece!
Os da 3ª também... eles passam e ficam "Ah! Progressão!!!"

4. Por que vocês acham que estão na classe de progressão?
É por que eu não tinha certidão e aí meu pai não tinha tirado, Aí eu entrei atrasada na escola e não sabia nada. Aí por isso que eu repeti (Stephany)

Por que eu não sei ler, não sei nada, sei ler mais ou menos... (Karol)

Eu não sei de nada não... (eu insisto) Sei lá! (Lorran)

Porque antes eu não me esforçava, agora eu estou me esforçando bastante para passar para a terceira, pra quarta, quinta... (Taís)

Pra me esforçar mais pra pode passar de ano. (pergunto porque não se esforçou no ano anterior) Por que eu repeti três turmas.

5. E o que vocês achavam dos professoras do ano passado?
Maneira! Mas só que eu começava a xingar, eu falava palavrão, eu brigava com a professora, eu batia em todo mundo, todo mundo me batia, eu chorava... (pergunto porque é que ela fazia isso) Nem eu sei porque eu fazia isso! (Stephany)

Porque eu fazia bagunça, eu xingava a tia E.... mas só que agora eu não estou fazendo mais isso não. Eu xingava, mandava todo mundo para aquele lugar, falava ' Ih! eu vou sair dessa escola, essa escola chata, essa escola nojenta...' Eu era rebelde, eu chorava muito... (Karol)

Foi bem. Já tava sabendo ler... (Rodrigo)

6. Quem gostou de repetir de ano?
Eu não!

Eu não! Eu estava com a professora corcunda, a Sandra Elias. Ela era muito chata! Mas aí ela também... eu era a melhor aluna, mas aí eu comecei a xingar, falar palavrão, aí ela começou a me odiar, ficou me odiando e eu fiquei odiando ela também. Aí eu comecei a xingar ela também... (Taís)

13/12/2006 – Entrevista com a aluna Mabel

1. Você gostou de ter estudado na turma de progressão neste ano?
Gostei.

2. O que você achou que foi legal?
Ah! Eu achei que é bom... eu quero passar de ano, o professor ensina a gente bem...

3. Você vai passar de ano?
Vou.

4. O que você aprendeu de novo este ano?
Aprendi um monte de coisa que eu não sabia. Continha eu não sabia, nem ler eu não sabia. Eu aprendi a ler, lendo devagarzinho aí eu aprendi.

5. Quem foi sua professora no ano passado?
A Tia E.

6. Você aprendeu mais com ela o com o prof. M?
Com o professor M.

7. Com quem você queria estudar no ano que vem?
Eu não sei, porque eu não vou estudar mais aqui. Eu vou morar com o meu pai, lá em Botafogo...

8. E sua mãe?
Minha mãe vai continuar aqui.

9. Por que você preferiu ir para lá?
Lá é bom, é legal. É mais bom do que aqui nesse morro, porque aqui nesse morro a gente não pode mais ficar aqui, porque depois solta tiro, não dá nem pra gente botar o pé na rua... Que agora eles estão vindo com arma, nem dá pra gente...

13/12/2006 – Entrevista com a aluna Karol

1. Você gostou de ter estudado na turma de progressão neste ano?
Ah! Porque foi bom a escola, porque eu queria ficar... não porque eu falei assim: mãe, eu queria sair dessa escola. Mas eu achei bom aqui na escola.

2. Você vai querer continuar estudando aqui no ano que vem?
Eu não sei, porque minha mãe, ela mandou eu sair dessa escola e eu queria sair.

3. Você acha que você aprendeu nessa turma?
Eu aprendi um pouco, mais ou menos...

4. O quê?
Aprendi a leitura, o dever...

5. Quem foi sua professora? Com quem você acha que aprendeu mais?
Com a tia Margareth.

6. Quem você gostaria de estudar no ano que vem.
Com o professor Marcelo.

13/12/2006 – Entrevista com a aluno Marvin.

1. Você gostou de ter estudado na turma de progressão neste ano?
Eu achei bom, eu queria que eu passava pra ficar na terceira série e estudar mais.

2. O que você aprendeu lá?
Eu não sabia ler, agora eu aprendi a ler só com o professor M.

3. Com quem você gostaria de estudar no próximo ano?
Com o tio M.

13/12/2006 – Entrevista com a aluno Elíz

1. Você gostou de ter estudado na turma de progressão neste ano?
Nada. (perguntei de novo) Foi melhor.
No ano que vem eu vou pra E.M. M. P. por que é mais perto da minha casa. Minhas irmãs já estudam lá.

2. O que você aprendeu lá?
Aprendi mais do que no ano passado.

3. Com quem você gostaria de estudar no próximo ano?
Professor M.

13/12/2006 – Entrevista com a aluna Esther

1. Você gostou de ter estudado na turma de progressão neste ano?
Não sei nem o que dizer...
O ano passado foi pior.

2. O que você aprendeu lá?
Ditado, conta, tô lendo...

3. Com quem você gostaria de estudar no próximo ano?
Prof. M.

13/12/2006 – Entrevista com a aluno Rodrigo

1. Você gostou de ter estudado na turma de progressão neste ano?
Muito ruim. Porque os outros ficavam falando "tá na progressão!", "tá muito grande"...

2. O que você aprendeu lá?
Aprendi a ler um pouco, conta... (E com a tia Sueli) também to aprendendo um monte de coisa... a ler, a cortar, a escrever...

3. Com quem você gostaria de estudar no próximo ano?
Com o professor M.

Entrevista com a Profª Maria de Fátima Cunha – Chefe da DEF/SME/RJ

1. Eu gostaria de entender o processo de criação das turmas de progressão, desde o PAA, passando pelas classes de aceleração, aceleração I e II, progressão I e II, até chegar onde estamos atualmente.

Num determinado momento a rede se dá conta... Por quê historicamente, como a gente estava num regime estritamente seriado, onde só existia o bloco único, que era de alfabetização (de C.A. para primeira), uma passagem direta que num determinado momento foi chamada de bloco único, todo o restante do sistema era seriado, muito marcado e com a perspectiva de um sistema seriado, quer dizer, você produz exclusão. No momento em que você retém, você de certa forma está produzindo uma exclusão. Você está dizendo que uns tem a possibilidade e outros não e precisam rever esse processo. Historicamente, em determinados momentos, no percurso da educação na cidade, isso toma um determinado vulto. Isso atinge um determinado quantitativo que começa a incomodar de forma diferenciada, como se saísse do controle. Você tem um quantitativo tão grande de meninos e meninas que não aprendem e aí você começa a perceber que alguma coisa de diferencial tem de ser feita para isso. Sempre entendendo que agente está lá num sistema que sempre prevê um processo de seleção e de exclusão, que é o sistema seriado.

E eu falo que historicamente, porque eu tive a oportunidade de fazer um estudo, um pequeno estudo onde eu fiz um recorte sobre a educação especial em 25 anos no município, de 1975 a 2000. Eu peguei alguns, um recorte mesmo, pois foi uma pesquisa documental, a partir do material do Instituto Helena Antipoff (IHA) e lá também, num determinado momento eu tinha um grupo imenso de alunos que não eram da educação especial (e essa é uma discussão que a gente ainda tem hoje) mas que compunham as classes de retardo mental, e aí num determinado momento chegou-se a conclusão que não era possível que nós tivéssemos tantos alunos com retardo mental.

Então, são movimentos... o que eu vejo é que são ciclos de movimento dentro da própria rede que de repente você se depara com um quantitativo que não é aceito, mesmo numa perspectiva de um sistema excludente que é o sistema seriado.

E aí, o projeto acelera, a aceleração, que eu acompanhei uma turma do acelera enquanto nível central que ia fazer uma supervisão... e eram exatamente os meninos que estavam lá a tantos anos, naquele momento de alfabetização e não se apropriavam da alfabetização. E aí vem com um caráter acelerativo. Então o projeto tinha toda uma perspectiva de resgatar o tempo escolar, acelerar pra enturmar esse menino lá na frente. O que é completamente diferente da progressão.

A progressão não tinha, por princípio um caráter acelerativo. Bom, então foi feito o Acelera, e os garotos foram realmente acelerados, foram para a quinta série, foram pra quarta série, mas denuncia-se uma outra questão: como é que eu acelero um menino que sequer se apropriou da língua escrita? E aí é quando entra o 'Acelera II', que teoricamente deveria ser o Acelera I que alfabetizasse e o II que acelerasse, mas entra o II com o caráter de alfabetização, porque o I já tinha sido criado e já era pra acelerar mesmo. Bom, isto também teve um tempo, era um projeto e tinha um tempo pra terminar, aí começa a perspectiva da implantação do ciclo, já em 2000. Em 1999 se cria os grupos de estudos e em 2000 efetivamente ele é implementado na rede.

Eu não participei desse momento de implantação. Nesse momento eu tava no IHA e não participei diretamente dos primeiros estudos que foram feitos para a implantação do primeiro ciclo. Mas, no momento em que eu me vi dentro do ensino fundamental lidando com o ciclo já implantado é que eu fui buscar essas formas de estruturação de ciclos, as diferenciações, ciclos de formação, ciclos de alfabetização... e aí todos os sistemas ciclados, eles prevêem... é... nós aqui chamamos 'turma de progressão', tem outros lugares que tem outros nomes e tem lugares que tem o nome de progressão mesmo. Não de turma de progressão, mas progressão. Que é um espaço, quer dizer, o sistema ciclado ele prevê que não tenha retenção, ele sai de um paradigma excludente para um paradigma inclusivo, mas essa inclusão se dá efetivamente se o menino aprende, porque se ele não aprende eu continuo produzindo de algumas forma, não marcado pela série, mas marcado agora por um tempo onde esse menino não conseguiu (e pra nós esse era um tempo de 600 dias), então... no momento que você implanta um regime ciclado, você cria espaços para que você, concomitante com o tempo do ciclo, você atenda mais especificamente as necessidades dos meninos que você vai percebendo, nesse tempo, que precisam de uma ajuda diferenciada.

Só que nós tínhamos uma especificidade na rede. Nós não começamos uma história de rede com ciclos. Então nós já tínhamos um grupo de alunos já em defasagem. Então quando você cria a turma de progressão na perspectiva do ciclo, é para que ao longo dos 600 dias, os meninos que forem apresentando alguma dificuldade em relação a todo processo, eles possam circular em outros espaços de aprendizagem, e aí sim, a turma de progressão é um espaço de possibilidade diferenciada, para voltar ao ciclo. Então na verdade, a turma de progressão por concepção, ela não tem nem o tempo limitado de três meses, seis meses, um ano... o menino poderia circular e retornar. Não foi assim que foi instituído aqui, mas por concepção é isso.

O que é que aconteceu? O que fazer com os meninos que já estavam fora da faixa etária dos 6 a 8 anos no momento da implantação do ciclo, que já tinham passado (muitos) pelo 'Acelera', alguns tinham caminhado mas ainda restava um grupamento imenso, nós chegamos a ter 36.000 alunos na turma de progressão.

E aí, turma de progressão deixou de ser, para o ciclo, um espaço de possibilidade e passou a ser um lugar aonde eu reunia tudo que era dificuldade de acompanhar o sistema. Então, de um caráter muito positivo que era fazer o aluno circular em outro espaço de trabalho pedagógico, para rapidamente voltar ao ciclo, o que é que aconteceu? Passou o primeiro ano, onde eu tinha a 'progressão I', o volume de meninos aumentou. Não se deu conta, faz a 'progressão II'. Não dá ainda pra ir pra terceira série, vai pra 'progressão II'. Então eu fui alimentando uma massa de alunos que não conseguiam acompanhar o processo e que já estavam muito fora da faixa etária, porque aí o ciclo, por princípio vai agrupar esses meninos

por período de desenvolvimento humano. E aí eu tinha lá os meninos com 14, com 15 anos... agora, esses meninos... o que pra mim sempre foi muito claro (e que às vezes para o professor não era) que esses não eram meninos produzidos pelo ciclo. Porque se eu pegasse os meninos de seis anos em 2000, em 2001 os meninos de sete estavam no ciclo e não na progressão. Em 2002 os meninos continuavam no ciclo, só que em 2002 eu já tinha uma grande grita dizendo " o ciclo está produzindo essa progressão". Esse ciclo produziu progressão, sim, a partir de 2003, que foi quando você fecha o primeiro ciclo e aí sim, e agora? Para onde vão esses meninos que não...

Mas porquê? Por quê nesse tempo de três anos eu não tive a progressão como espaço de possibilidades. Porque eu tinha a progressão marcada por uma exclusão oriunda do sistema seriado. Marcada por um trabalho que não conseguia ser um diferencial para o ciclo. E aí, você se dá conta que você tem aquele 'mundo' de meninos com uma característica marcante muito forte de baixa auto-estima, de descrédito... e aí qual é a leitura que se faz, tanto do menino quanto do professor, a leitura é muito negativa desse espaço. E aí eu não aposto nesse espaço. Aí a escola assume esse espaço como um espaço muito ruim, um espaço da não-aprendizagem, um espaço do insucesso... tanto que até o próprio professor das turmas de progressão passa a ser discriminado como aquele que lida com aqueles que não querem nada, que lida com aquele que não vai aprender.

Em momento nenhum a secretaria cria a turma de progressão para dizer assim: "vamos juntar aqui todos os meninos que não aprendem e vamos fazer um fluxo para o primeiro ciclo com os meninos de seis a oito anos, um fluxo regular..." só que não se dá conta disso aqui. E aí, um dos fatores impeditivos foi que, na verdade, esses meninos, eles não eram oriundos, eles não estavam nessa concepção de que eu to indo pra progressão pra buscar um outro espaço de possibilidade para depois retornar ao ciclo. Eles já eram meninos que já tinham histórias na rede, histórias de fracasso, história de retenção.

E aí você começa todo um trabalho de tentar desmistificar todo esse processo, essa caracterização que foram assumidas pela rede enquanto turma de progressão.

Nesse espaço de tempo, quando se discutiu muito, quer dizer, 'e aí, vai acabar a progressão II porquê?', por quê a progressão I e II? Por que daqui a pouco a gente vai ter progressão III, IV... E aí? O sistema, ele assume determinadas posições políticas em relação a política educacional e aí se chega a conclusão: não! Não é possível! Alguém tem que dar conta desses meninos! Não dá mais pra esses meninos ficarem quatro anos, cinco anos, nas turmas de progressão. E aí é quando se acaba com as turmas de progressão II e se busca um projeto para tentar articular esses meninos na terceira série e aí a gente ainda estava com o regime seriado.

Nesse processo todo, eu li um livro do Popkewitz "Lutando em defesa da alma". Ele faz uma análise de crianças com essa dificuldade, de crianças que não aprendem e faz um trabalho muito de leitura do sistema, de qual é o posicionamento dos sistemas em relação a esses meninos, qual é o posicionamento do professor e qual é a visão desses meninos. E aí, ele coloca em xeque, muito, essa vontade do sistema em fazer com que esses meninos sobrevivam, ou seja, aprendam, caminhem, então o sistema começa a criar uma série de possibilidades (turma de progressão, classe de aceleração, projeto daqui, projeto dali...) pra salvar esses meninos, por isso ele usa esse título, ele trabalha o tempo todo com essa metáfora, só que a leitura que é feita pelo docente, pela família, pela sociedade, pela escola é de que essas são crianças sem salvação. E aí ele diz que o professor é aquele que luta o tempo inteiro em defesa dessa alma, ou seja, eu to aqui pra te tirar daí, pra te livrar desse espaço, pra te dar uma possibilidade de ir adiante. Só que essa leitura feita pelas escolas, pela família, da impossibilidade desses meninos, acabam gerando para o sistema uma situação assim: "bom, será que eu estou fazendo mesmo a coisa certa?", "será que quando eu crio turmas de progressão eu estou mais ajudando ou mais mostrando, evidenciando uma incompetência do

próprio sistema e uma necessidade de mudança radical nesse sistema". É bastante interessante, deixa a gente de cabelo em pé, porque a gente, querendo ou não, a gente está aqui enquanto representante desse sistema, até porque quando você assume uma função... E aí você fica pensando "o que é que eu estou fazendo?". Quando eu to aqui pensando, projeto disso, projeto daquilo, turma disso, turma daquilo, será que eu estou lutando em defesa da alma desses meninos? Eu tô tentando tirar eles de lá, mas porque é que eles estão lá? E aquilo que eu estou fazendo, está sendo lido dessa forma ou isso já está tão impregnado, o insucesso, a retenção, a não-aprendizagem... o vínculo disso tudo com o status, com a classe social, com a situação de vida desses meninos, mais isso tudo na sociedade que a gente vive, no estado que a gente está de insegurança, de violência... quando eu junto isso tudo, o que que é melhor?

Tem uma passagem também, muito muito interessante, que eu acho, foi um encontro que nós fizemos com os professores de progressão aqui no auditório dos Correios, aquele auditório enorme, acho que tinham uns cento e cinqüenta professores de progressão, e a minha discussão com eles era: esses meninos precisam caminhar! Vamos lá, como é que vocês estão olhando para esses meninos? Esses meninos precisam avançar! Por que é que tem tanto menino de progressão retido? Porque tinha sido um problema sério no ano anterior, agente tinha visto que muitos meninos tinham... os professores tinham retido esses meninos lá na progressão. Muitos pedidos de meninos pra continuarem na progressão II, não ir pra terceira série, abrir o sistema, porque num determinado momento tinha que ir. E aí eles... foi unânime, por isso me chocou... Porquê eu sei que ele cresceu, eu sei que ele avançou, eu sei o quanto... porquê eu estou com ele há dois anos na progressão, mas o meu colega da 3ª série não vai compreender, então eu não mando...

Então eu disse: olha só, mas como é que agente está dentro de um espaço coletivo de produção do conhecimento e eu não tenho a possibilidade e a credibilidade da escola, enquanto instituição, para dar continuidade a vida escolar desse menino... Aí eu seguro ele porque eu acho que só eu vou conseguir salvá-lo, só eu vou conseguir dar conta disso. Então isso foi uma coisa também que naquele momento me impactou muito, e aí é quando eu passei a acreditar cada vez mais nesta escola como espaço de formação. Quer dizer, ou eu vou encarar as minhas questões dentro do meu espaço e vou me subsidiar para isso, eu vou estudar, vou discutir, eu vou trocar ou então eu vou ter vários grupos tentando segurar e acreditando que estão fazendo o melhor, porque na verdade não havia nenhuma má-fé naquela fala, naquele professor, mas ele dizia assim: "não, se ele está comigo eu faço o melhor por ele", mas é esse o melhor pra ele, ficar retido o tempo todo? Ou o melhor pra ele é caminhar e ter um outro com a possibilidade, com a sensibilidade, o conhecimento pra fazer esse menino crescer, né?

Então, angustia muito quando você vê assim: Meu Deus! Quantos meninos que não aprendem! Agora mesmo, agente está com outro, quando a gente criou o projeto 14/15 anos para alunos oriundos da progressão, eu só me lembro do livro... Eu to criando mais um espaço, dizendo que é um espaço de possibilidade e esse sim também tem um caráter acelerativo, porque eu to lá com meninos de 14/15 anos que tem muitos anos de escolaridade, eles não estão lá, a maioria deles não estão lá porque chegaram na rede com 14/15 anos, muito pelo contrário, eles são oriundos de vários anos de retenção nessa progressão.

E aí quando, por uma decisão política, se implanta o segundo e o terceiro ciclo, e aí precisa acabar com essa configuração, porque as turmas de progressão poderiam ter continuado neste sistema ciclado, desde que elas tivessem aquele caráter conceitual lá, de ida e volta, mas como não temos, agente precisa ter outros espaços, quer dizer, como é que a gente vai vivenciar essa história do menino que não vai acompanhar dentro dos três ciclos? Aí você tem o CEST, tem o reagrupamentos, você tem o professor de apoio... aí você começa a criar outras estratégias porque o ideário que foi criado em relação a turma de progressão não

funciona mais, quer dizer, se eu mantenho isso, eu não consigo tirar os meninos de lá de novo. E aí eu ia ter progressão do primeiro para o segundo ciclo, do segundo para o terceiro ciclo... e a coisa não ia caminhar. Eu mudo de concepção de escola... tem que ficar bem claro que a concepção de progressão até caberia nessa escola que não prevê retenção, que pensa no processo de desenvolvimento humano, na questão da formação, com os conhecimentos sendo muito valorizados, não se está abrindo mão, em momento nenhum desse conhecimento escolar e desse menino (vivido por ele), mas se eu mantenho o 'status' de progressão era como se eu estivesse continuando na mesma perspectiva que foi lida pela rede. Então acaba-se as turmas de progressão, busca-se outras formas de viabilizar o atendimento às necessidades desse menino que não acompanha e aí de novo eu tenho um problema: o bloco de meninos que já estão fora da faixa etária.

Se a gente pensar no sistema, só daqui a 4/5 anos é que eu vou ter esse fluxo regularizado. Porque você pensa: se eu não tenho retenção, hoje (2007), para alunos do período final do primeiro ciclo, eu tenho mais seis anos pela frente. Então vai haver uma regularidade daqui pra frente. Agora, essa regularidade não significa não-aprendizagem, então eu preciso ter opções, porque é lógico que esses meninos vão continuar, quer dizer, eu tenho meninos que vão apresentar dificuldades, que vão ter um caráter diferenciado nesse processo de desenvolvimento e que vão precisar de outros espaços, de outras redes para poderem compor. E a gente sabe que isso também é um problema pra gente, numa rede onde você sabe que ainda não tem os professores de apoio que deveria ter, o processo de reagrupamento vai ser um aprendizado, ele está sendo instituído agora, a idéia é misturar mesmo, pra misturar todo mundo, que é pra desmistificar essa coisa de "vamos juntar aqui quem precisa disso, aqui quem precisa daquilo", você junta sim, por área de interesse e até pela dificuldade, mas você mistura os meninos... isso foi uma coisa que a gente viu numa rede e que a gente achou bastante interessante. Agora, esse sistema também tem que ter uma certa estrutura para manter isso. Então por isso, nesse momento, não tem mais sentido a gente continuar com essa rotulação da turma de progressão. Quero deixar bem claro, pela apropriação, pela leitura que foi feita da rede.

2. É intrigante esse movimento de pensar algo que venha a sanar um problema e quando esse algo chega na ponta, na escola, é percebido como castigo, como algo ruim...

Os sistemas, eles tem estruturas que precisam sim normatizar, pensar... esse é o nosso papel. Refletir, estudar, normatizar, dar a diretrizes, a gente não pode abrir mão disso. Porém, isso não pode ter um foco numa única coisa. Então, por exemplo, se eu tenho a necessidade e lá naquele momento eu criei a turma de progressão, então elas tinham de ter dois caráter diferenciados: uma com o caráter mesmo do acompanhamento do menino e outra para sanar as questões de defasagem idade série que era o que se tinha lá. E aí quando eu penso em defasagem idade série, eu penso: quais são os estudos, que tipo de professores estão com essas turmas, que tipo de formação eu tenho para esse professor, quais são as possibilidades a mais que eu posso ter para esse professor... e na verdade, infelizmente, a gente faz a leitura de que a gente nada deu para esse professor de progressão, quer dizer, ele assumiu a turma... a gente deu formação e tal, mas assim, qual foi o diferencial para ter um professor de turma de progressão? Não foi nenhum, não é? A gente tinha um perfil, agente pedia que esse perfil fosse pensado que esse professor tivesse uma experiência X, Y, Z, mas na verdade... E não é só para o professor a essas turmas, qual foi o envolvimento, o projeto de escola que se fez em função dessa turma, entendendo que essa turma era uma turma da escola.

Muito pelo contrário, o primeiro movimento que essa rede fez foi produzir e mandar pra escola do lado. Lembra disso? Eu me lembro da Sônia Fernandez dizendo assim: "Cada escola vai ter de assumir seus alunos de progressão". Por que a gente começou a ver o

seguinte movimento: “eu produzi quatro, então esses quatro vão pra lá esses cinco vem pra cá e junta tomo mundo ali”. Quando na verdade, se eu produzi quatro, eu caminho com esses meninos. E qual é o diferencial que eu posso dar para esses quatro? Eu não preciso colocar esses meninos lá! Então, por concepção, e aí eu acho que o sistema falha quando ele não consegue suprir de uma forma ideal pra que isso caminhasse de uma forma diferenciada.

Se a gente fizer uma análise os professores e as turmas de progressão não foram concebidos pela escola como produto da rede de ensino, eles eram um castigo, eles eram uma coisa muito ruim. Era tão ruim que se eu pudesse não ter na minha escola eu passava pra escola do lado. E aí eu perco completamente a noção de sistema, quer dizer, eu sou uma escola dentro de um sistema, que o que se produz aqui é produzido enquanto rede, é nosso... Agora eu acho que são todas essas coisas que fazem com que a gente não compreenda muito bem até o próprio sistema porque também tem isso. Eu acho que há um dificultador quando o professor está lá na ponta e ele não compreende qual é a estrutura desse sistema, onde é que ele está dentro desse sistema, que a ação dele interfere diretamente nesse sistema como um todo. Eu acho que tudo isso contribui para que você vá quebrando algumas lógicas que já estão marcadas na gente, que fazem parte da gente, pois foi assim que nós nos constituímos. Eu vim de uma escola seriada, eu dirigi uma escola seriada, eu produzi exclusão nos anos oitenta, no final dos anos oitenta, anos noventa. Tinha lá uma discussão sobre reprovação ou não, que foi até tema de estudo, de monografia lá atrás na graduação, que eu discuti essa história de repete, repete o quê? O que é que repete? O que é ser um aluno repetente? Mas a noção de sistema eu só fui ter em outros momentos da minha vida, enquanto eu era professora, regente, eu não tinha a noção desse sistema municipal de ensino, das estruturas. Quando a gente diz para o professor assim, às vezes a gente reúne os professores de língua portuguesa e a gente diz assim: vocês sabem quantos vocês são? Eles não sabem. Então, tudo isso é a tomada de consciência do ser professor do um sistema público de ensino e precisa fazer a diferença, realmente é diferente.

Agora, isso não pode ser marcado, quer dizer, essas turmas, todas as caminhadas, essas possibilidades de trabalho não podem mais ser marcados como eram, num determinado momento era a incompetência do professor, no outro momento era a incapacidade do aluno... e não é nada disso, na verdade é buscar formas de trabalho pedagógico diferenciado e que a gente também precisa aprender a lidar com isso por que a gente também não sabe. Como é que eu lido com essa diversidade toda? Como é que eu lido com essa não possibilidade de aprender que o menino me apresenta, mas que por princípio eu sei que ele tem a possibilidade de, mas se eu também não tiver isso por princípio eu também não vou lá...

Entrevista On-line com o professor M. (20/04/2007)

1. Para você, porque foi criada essa política da turma de progressão e com qual finalidade?

R: Sinceramente? Se eu tivesse percebido que houve vontade de fazer a inclusão destas crianças, eu diria que foi uma boa medida para resgatá-las. Porém, noto que não há qualquer preocupação com a qualidade de ensino em nosso país em todas as prefeituras e governos. Não há interesse de que hajam pessoas pensantes para mudança de sociedade. E, nós, professores, colaboramos muito para esta inércia da sociedade. Porque, se houvesse, as crianças não teriam chegado ao ponto que chegaram.
"Se prioridade fosse Educação, eu não estaria na Progressão"
(Frase que eu gostaria de ter levado junto com meus alunos no '07 de Setembro' do ano passado).

2. Quando, no início de 2006, lhe propus acompanhar sua turma nesta pesquisa, você sentiu-se livre para dizer-me sim ou não? Você acha que sua permissão foi livre ou pesou o fato de o pedido ter vindo do novo diretor?
R: Foi livre, embora sinto-me 'preso' quando não posso ser melhor na minha prática. O pedido do Diretor sempre pesa, sim, mas eu desejava ajuda dele tb, como nunca tive anos anteriores. Um horário 'REAL' de planejamento era fundamental para que eu pudesse me organizar, mas temos que seguir as normas e elas, muitas vezes, impedem o sucesso.

3. Porque a chapa de vocês foi impedida de participar do processo sucessório?
R: O que isto tem a ver? Sinto-me inseguro pra falar a respeito, porque o Romero é quem foi impedido, por motivos administrativos. E porque, em minha opinião, a resolução foi mais um modo de impedir a democratização...

4. O que, de fato, acabou influenciando na sua decisão de sair da escola?
R: Você! (acho que isto tb não teria muito a ver com a questão, mas...)

5. De que modo você acha que a minha pessoa influenciou na sua decisão de sair da escola? Foi enquanto pesquisador ou enquanto diretor? Poderia detalhar um pouco mais esta resposta?

R: Enquanto pesquisador em nada me afetou, nem sei se o ajudei de modo mais significativo. Desculpe-me se não atendi às suas expectativas. Porém o Diretor me causou estranheza e algumas insatisfações que afetaram minha prática diretamente. Certas decisões, mesmo que sem opções (pois muitas decisões vêm de cima e são imposições) me irritam profundamente, pois só prejudica o pedagógico da Escola. As decisões burocráticas (dentro da Lei) parecem ser mais valorizadas que o ideal de uma Escola (realmente) de Qualidade. E o ensino só tende a piorar, pois não há apoios das instâncias acima.

Quanto à Direção, senti que teria muitos problemas este ano, pois iria bater de frente com seu pensar. E isto afetaria no meu trabalho, pois ficaria desmotivado. E, de mais a mais, gostaria de sair sem conflitos e inimizades. Ficar com a mesma turma foi uma decisão que não me agradou. Os motivos já havia citado anteriormente. Acho desumano formar turmas com perfil de 'Progressão', quando não se pensa em redução de números de alunos e apoio eficaz (acompanhamento médico por exemplo) àqueles que necessitam. Trabalhar com duas turmas com tamanha dificuldade, não me trouxe qualquer valorização no final do ano letivo. No fim, o professor ainda se sente impotente, com a sensação de 'o dever não cumprido'. Amo todos os alunos que trabalhei, mas não me sinto digno de continuar com eles. Achava que eles mereciam um professor diferente, talvez melhor. Mas a Direção havia tomado sua decisão sem levar em consideração meus desejos. Sei que não deveria nem tenho direito à escolha. Mas tenho direito à não aceitar uma determinação quando é imposta. Até vontade de trabalhar com E.I. eu tive, pois pensei que poderia resolver os problemas, ao menos dos que ficariam comigo, onde penso ser a base. Mas refletindo melhor, a base vem de casa. Se não há uma boa base familiar, me parece mais difícil a concretização do aprendizado. Mas soube

que não poderia ficar com a turma, pois estavam preocupado com o que as mães poderiam pensar. E esta fala me fez sentir discriminado, o que não é nada relacionado ao que estes alunos sentirão no futuro.
Estou bem na Escola que estou atualmente. Os problemas não são diferentes, mas algumas decisões, sim.