UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

LYGIA DE SOUSA VIÉGAS

**Progressão Continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia
Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar**

São Paulo
2007

LYGIA DE SOUSA VIÉGAS

**Progressão Continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia
Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello
de Souza

**São Paulo
2007**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Viégas, Lygia de Sousa.

Progressão continuada em uma perspectiva crítica em psicologia escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar / Lygia de Sousa Viégas; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2007.

238 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Ensino fundamental 2. Etnografia 3. Psicologia escolar 4.

Exclusão escolar I. Título.

LB1507

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lygia de Sousa Viégas

Progressão Continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora.**

**Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano**

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo - USP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Adriana Marcondes Machado

Universidade de São Paulo - USP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Aparecida Affonso Moysés

Universidade de Campinas - UNICAMP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Pontifícia universidade católica - PUC-SP

Assinatura: _____

Prof. Dr. Newton Duarte

Universidade do Estado de São Paulo - UNESP

Assinatura: _____

A todos aqueles que olham para as crianças com esperança.
A todas as crianças que nos ensinam a ter esperança.

AGRADECIMENTOS

- À querida Marilene Proença Rebello de Souza. Nesses dez anos de parceria, você sempre esteve ao lado, e nessa reta final, só veio comprovar que, mais do que orientadora, é uma grande amiga.
- À Adriana Marcondes Machado. Sua alegria e profundidade são verdadeira inspiração, não apenas profissional, mas principalmente humana.
- À Maria Aparecida Affonso Moysés, que tanto tem me ensinado nesses anos. Seu livro, pela poesia e contundência, não sai da minha cabeceira!
- À Marli André, pela presença em mais essa importante etapa de minha formação.
- Ao Newton Duarte, pelas contribuições teóricas e apontamentos feitos no exame de qualificação.
- À Maria Helena Souza Patto. Tantos acontecimentos, tantas lutas e me vi crescendo ao seu lado. Por tudo o que você me ensinou e ensina, fico feliz de te ter por perto.
- Ao José Moura Gonçalves Filho, grande educador, pelos suspiros e inspirações em sala de aula e fora dela.
- À escola onde realizei a pesquisa, em especial as professoras Helena e Socorro e os 70 alunos acompanhados, aqui representados por Alice, Christian, Emília, Everaldo, Gledson, Gustavo, Paulo, Roberta, Silvia, Ticiane e Valdemar. Nossa convivência foi intensamente importante para a minha pesquisa e para minha vida.
- À Elsa Antunha, pela paciência de me receber e ouvir, e sobretudo pela valiosa contribuição oferecida para o estudo histórico da Progressão Continuada.
- À FAPESP, pelo financiamento concedido à pesquisa, não apenas na forma de bolsa, mas de reserva técnica, fundamental para uma série de acontecimentos desse estudo. Vale sempre reiterar que uma pesquisa de inspiração etnográfica como esta não seria possível sem esse auxílio financeiro.
- À querida Mariane Ceron, auxiliar de pesquisa e amiga de longa data.
- À Danile Caetano Teixeira, pelas transcrições das entrevistas do Grupo Experimental da Lapa, e, acima de tudo, por ser sempre uma querida amiga.
- Aos amigos Mathias Glens, Renato Mori Rodrigues e Sérgio Paes de Barros, pela oportunidade de acompanhar a pesquisa realizada na Iniciação Científica. Com vocês, fui aprendendo a ser professora.
- Ao "grupo de orientandos", pela escuta atenta e contribuições enriquecedoras. A outros amigos de copo, sala de aula e biblioteca: Anabela Almeida Costa e Santos, Beatriz de Paula Souza, Carla Biancha Angelucci, Cybelle Tastaldi Al Assal, Daniela Rozados, Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Jane Terezinha Domingues Cotrin, João Rodrigo de Oliveira e Silva, Marcelo Domingues Roman, Roseli Lins Caldas e Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.
- Ao Movimento Estudantil, onde me criei politicamente. Sobre tudo ao Núcleo de Ação e Crítica do Instituto de Psicologia da USP, espaço de rica formação e luta.
- Ao Mosteiro de São Bento da Bahia, representado nas figuras de Dom Gregório, Dom Clemente, Bárbara, Rita e Magda. A oportunidade de construir um curso de Psicologia em uma instituição tão grandiosa fez com que me sentisse grande!

Aos meus alunos, que me fazem lembrar, cotidianamente, a alegria de estar em sala de aula! Em especial, aos meus orientandos de estágio Bruno Carvalho, Luiz Lopes, Marcus Souza e Tessy Lisboa, companhia tão próxima! Vocês souberam se posicionar nos momentos em que isso foi necessário! Mais do que simples alunos, vocês são meus queridos amigos!

À Olívia, Sandra, Selma e Ari, pela maneira sempre simpática e cuidadosa com que me trataram nesses longos anos de IP USP.

À Ana Karina Amorim Checchia, amiga arretadinha, sempre tão doce e meiga, sempre tão perto. Fui ficando mal acostumada com sua calorosa amizade.

Ao amigo-irmão Marquinhos Mesquista, por ser meu amigo-irmão. E estar perto sempre que dá, e quando quase não dá também!

Ao outro amigo-irmão Danilo Cerqueira César, compa que nunca me deixa sozinha!

Ao querido Gegê, amigo militante que me ensinou tantas coisas de política e de convivência...

À Thaís Goldstein, amiga paulista e amiga baiana, companhia tão fundamental em minha vida!

Aos queridos Luty Machado e Betinho Lampirônico Barreto, por saberem que quando sumo, ainda estou perto!

Ao amigo Carlos César Barros, vulgo Jesus, pelas contribuições adornianas. E à querida Joice Ferreira, pela doçura e paciência nas aulas de ioga e na convivência sob o mesmo teto. Legal ter vocês conosco na Bahia!

Ao meu querido amigo 'das antigas', agora meu médico 'obspenta' Flávio Antonio Maciel, que tem cuidado de mim e da minha barriga com tanto zelo. Foi fundamental contar com seu apoio nesse final de Doutorado.

A todos os meus amigos e companheiros de estrada, de São Paulo e da Bahia. A lista é grande, não caberia aqui...

À minha querida família: meus pais e seus respectivos cônjuges, Leila Lagonegro de Sousa e Fernando Reis Neto; Luiz Fernando Veiga Viégas e Junia Helena Sucasas. Minhas irmãs e cunhados Kátia e Rafa, Nancy e Rex. Aos meus sobrinhos amados: Lana, Arthur e Felipe. Às minhas avós fofinhas Alice e Serafina e à querida Maria. Aos Pérez e Mortada. Obrigada pelo apoio constante e pela confiança nas minhas escolhas.

À minha bebezinha, Iara, que ainda carrego na barriga (isso sim é jovem doutoral!), e por quem já tenho tanto amor e esperança!

Ao meu querido companheiro Samir Pérez Mortada. Tantas coisas que passamos juntos, e estamos juntos! Aprendemos juntos a amar, respeitar e superar! Sua companhia é muito importante para mim!

RESUMO

VIÉGAS, L. de S. *Progressão Continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar*. 2007. 238 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

A presente Tese objetiva analisar, a partir da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, o regime de Progressão Continuada, política de governo implantada na rede pública estadual paulista de ensino fundamental em 1998, visando transformar a realidade dos altos índices de reprovação e evasão. Para tanto, aborda essa política sob três enfoques articulados: a perspectiva histórica, o discurso oficial e a vida diária escolar. Do ponto de vista histórico, o levantamento de documentos em defesa da abolição da reprovação na escola pública paulista aponta que se trata de uma antiga idéia, que remonta à Primeira República e se potencializa no período Desenvolvimentista. As primeiras implantações dessa proposta no Estado de São Paulo deram-se, inicialmente, em caráter experimental, no Grupo Experimental da Lapa (em 1960), e posteriormente, como política de governo em toda a rede, com a Reforma do Ensino Primário (em 1967) e o Ciclo Básico (1984). Em seguida, o trabalho desenvolve uma análise crítica do discurso oficial referente à Progressão Continuada, à luz do conceito de ideologia. Adota como recorte a mudança de gestão na Secretaria de Educação, dando destaque ao Fórum de Debates sobre a Progressão Continuada, organizado pela nova gestão, apontando as continuidades e descontinuidades históricas nesse discurso. Também são apresentados e discutidos os índices oficiais relativos à aprovação, reprovação e evasão no ensino fundamental, entre 1986 e 2003. Finalmente, apresenta a vida diária escolar em tempos de Progressão Continuada, articulando a pesquisa de campo com a perspectiva histórica e a análise crítica do discurso oficial. Inspirada no *estudo de caso etnográfico*, a pesquisadora acompanhou, durante um ano letivo, duas turmas de 4ª série do ensino fundamental, compreendendo, o trabalho de campo: observações em sala de aula; levantamento dos prontuários escolares dos alunos; entrevistas com as professoras e encontros grupais com alunos e seus familiares. A análise da pesquisa inicia-se com uma descrição da escola e das classes acompanhadas, no que diz respeito à trajetória de suas professoras, bem como o perfil global dos alunos, caracterizados quanto a: número, sexo, origem, idade e dados da escolarização. Posteriormente, traz elementos referentes à vida diária da sala de aula, e a perspectiva de professoras, familiares e alunos. Há, ainda, a apresentação de casos de alunos acompanhados, visando refletir acerca da exclusão no interior das escolas. A partir da pesquisa realizada, destacam-se os seguintes aspectos, discutidos teoricamente: o lugar do conhecimento, do disciplinamento e da formação de cidadãos no contexto dessa política educacional. A pesquisa aponta que com a Progressão Continuada há uma queda na qualidade do ensino oferecido, quando o disciplinamento dos alunos, com contornos humilhantes, passar a ocupar o lugar vazio dos conteúdos escolares. Além disso, a constatação de que os alunos não têm conhecimento de que a escola não reprova incompatibiliza-se com o ideal democrático propagado pelo discurso oficial, desvelando a impossibilidade de formar para a cidadania no bojo de uma política de governo que não aposta na potencialidade dos alunos que dela são alvo.

ABSTRACT

VIÉGAS, L. de S. *Progressão Continuada in a Critical Perspective of Educational Psychology: History, Official Discourse and Daily School Life*. 2007. 238 p. Thesis (PhD) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

This Thesis, with the critical and theoretical aid of Educational Psychology, aims at examining the program of Progressão Continuada, a policy implemented in the regular public school system of the State of São Paulo in 1998 with the goal of diminishing the high levels of failure and drop-out rates. To accomplish this aim, I approach this policy from three articulate perspectives: a historical one, the official discourse, and the everyday school life. From a historical perspective, a listing of documents in defense of the abolishment of failure in the public schools of São Paulo shows that this is an old idea, coming from the First Republic and potentialized during the Developmental period. The first employments of this proposal in São Paulo took place initially at an experimental basis, in the Grupo Experimental da Lapa (in 1960), and, afterwards, as a State policy adopted in the whole system, with the Reforma do Ensino Primária (in 1967) and the Ciclo Básico (in 1984). Next, I develop a critical analysis of the official discourse appertaining to the Progressão Continuada, by the light of the concept of ideology. The scope is the directory change in the Board of Education, with special attention to the Forum of Debate on the Progressão Continuada, organized by the new board, indicating the historical continuities and discontinuities in this discourse. I also present and discuss the official data of passing, failing and drop-out rates in the regular school system, between 1986 and 2003. Lastly, I present the everyday school life in the times of Progressão Continuada, articulating the field work with the historical perspective and the critical analysis of the official discourse. Inspired by the *ethnographic case study*, I have followed, for a whole school year, two fourth-grade classes, undertaking the following field work: observations in the classroom; raising of student records; interviews with teachers and group meetings with students and their relatives. The analysis of the research begins with the description of the school and the classes attended, in relation to the background of the teachers and the global student profile, based upon: number, gender, origins, age and educational data. Next, the analysis presents elements of the daily classroom life, and the perspective of teachers, relatives and students. In addition, there is a case presentation of the students observed, with the aim of reflecting upon the exclusion within the schools. Based upon the completed research, the following aspects, which were discussed theoretically, can be underlined: the place of knowledge, of disciplining and the formation of citizens in the context of this educational policy. This research shows that the Progressão Continuada causes a loss in the quality of the education being offered, when the disciplining of students - with humiliating traits - takes the empty space of the learning contents. In addition, the fact that students are unaware of the not-failing policy is alien to the democratic ideal propagated by the official discourse. This shows the impossibility of forming citizens through a state policy that does not invest in the potential of the students that depend on it.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	p. 1
 I. A PROGRESSÃO CONTINUADA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	p. 3
1. A Promoção Automática no estado de São Paulo: uma antiga idéia.....	p. 4
2. A implantação experimental da Promoção Automática no estado de São Paulo.....	p. 20
3. As primeiras políticas de abolição da reprovação na rede estadual de São Paulo.....	p. 35
a) A Reforma do Ensino Primário Paulista.....	p. 36
b) O Ciclo Básico.....	p. 38
4. Breves considerações a partir da perspectiva histórica.....	p. 42
 II. A PROGRESSÃO CONTINUADA NO DISCURSO OFICIAL.....	p. 47
1. Continuidades e descontinuidades do discurso oficial.....	p. 52
a) Continuidades do discurso oficial.....	p. 53
b) Descontinuidades do discurso oficial?.....	p. 58
c) Progressão Continuada e as teorias pedagógicas: outro consenso?.....	p. 78
2. Progressão Continuada e as estatísticas mais recentes: outro milagre brasileiro.....	p. 85
 III. A PROGRESSÃO CONTINUADA NA VIDA ESCOLAR: A PESQUISA DE CAMPO... p. 90	
1. Sobre o pouso na escola: reflexões teórico-metodológicas.....	p. 91
2. Em qual escola conviver? Apresentando os Participantes da Pesquisa.....	p. 96
3. Dando a volta na escola: os caminhos do trabalho de campo.....	p. 98
a) Observação em sala de aula.....	p. 99
b) Análise dos prontuários escolares dos alunos.....	p. 100
c) Encontro em grupos com alunos.....	p. 101
d) Entrevistas com as professoras.....	p. 105
e) Encontro de pais.....	p. 106
4. Como contar sobre a vida na escola: análise do material construído na pesquisa.....	p. 108
 IV. A ESCOLA E AS CLASSES ACOMPANHADAS: BREVE CARACTERIZAÇÃO.....	p. 112
1. 4ª série A.....	p. 114

a) a professora Helena.....	p. 114
b) perfil global dos alunos da 4ª série A.....	p. 117
2. 4ª série E.....	p. 118
a) a professora Socorro.....	p. 118
b) perfil global dos alunos da 4ª E.....	p. 120
 V. A ESCOLA EM TEMPOS DE PROGRESSÃO CONTINUADA: vendo, ouvindo.....	p. 122
1. A vida na sala de aula.....	p. 122
a) algo de novo na sala de aula?.....	p. 122
b) processos de disciplinamento.....	p. 129
2. O que os participantes têm a dizer sobre a escola e a Progressão Continuada.....	p. 138
a) a perspectiva das professoras.....	p. 139
b) o que dizem os familiares dos alunos.....	p. 145
c) o que os alunos têm a dizer?.....	p. 149
3. A exclusão no interior da escola: problema superado pela Progressão Continuada?.....	p. 172
a) Três alunas reprovadas.....	p. 173
b) Dois alunos "quase" reprovados.....	p. 181
c) A relação entre família e o processo de escolarização.....	p. 187
d) Violência doméstica e escolarização.....	p. 193
e) Um aluno que "veio de fora".....	p. 198
 VI. ALGUMAS REFLEXÕES.....	p. 202
1. A Progressão Continuada e o lugar do conhecimento.....	p. 202
2. A Progressão Continuada e o lugar do disciplinamento.....	p. 206
3. A Progressão Continuada e a formação de cidadãos.....	p. 209
 VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 214
 REFERÊNCIAS.....	p. 219

ANEXOS EM CD-ROM

APRESENTAÇÃO

A presente Tese objetiva analisar, a partir da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, o regime de Progressão Continuada, implantado nas escolas estaduais paulistas em 1998, tomando essa política de governo sob três enfoques articulados: a história da proposta de abolição da reprovação; o discurso oficial sobre o tema; e sua apropriação na vida diária escolar.

Minha aproximação com a escola pública data da época de Graduação no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, quando tive contato com a Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, inaugurada por Maria Helena Souza Patto e desenvolvida no Serviço de Psicologia Escolar desse Instituto por uma equipe de professoras e técnicas afinadas com a luta por uma escola pública de qualidade.

Nesse Serviço, pude realizar minhas primeiras intervenções e pesquisas como psicóloga escolar. E foi em uma dessas experiências que tive contato, pela primeira vez, com os impactos da Progressão Continuada na vida de alunos, professores e familiares. A partir de então, veio o interesse de estudar este tema, realizado inicialmente na pesquisa de Mestrado. Naquela ocasião, conheci as concepções de professores de uma escola de Ciclo II do ensino fundamental sobre a Progressão Continuada, por meio do contato aprofundado, durante um semestre, com um grupo de professores, com os quais realizei encontros coletivos e entrevistas individuais. Tal pesquisa apontou para as seguintes repercussões desta política de governo, na perspectiva docente: a exclusão no interior da escola, que atinge alunos (promovidos automaticamente) e professores (apartados da discussão e planejamento desta proposta); a resistência de professores à proposta (analisada da perspectiva política); o mal-estar docente vivido nesse contexto e a manutenção do preconceito que assola as escolas e atinge especialmente os alunos das classes populares.

Desde a pesquisa de Mestrado, e articulada à linha de pesquisa do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, reconheci a importância de pensar os impactos das políticas públicas implementadas nas escolas à luz de sua perspectiva histórica, bem como do discurso oficial que lhes dá sustentação. Assim, para a presente pesquisa de Doutorado, houve a preocupação de aprofundar a compreensão crítica da história da proposta de abolir a reprovação nas escolas e do discurso dos gestores públicos, entrelaçando esses dois aspectos à análise crítica da construção da progressão continuada na vida diária escolar atual.

A Tese de Doutorado está assim dividida:

A **Parte I** apresenta o estudo histórico das propostas de abolir a reprovação no ensino público fundamental. Debatidas e implantadas no estado de São Paulo muito antes da instituição da Progressão Continuada, tais propostas, em muitos aspectos, estão contidas no regime escolar

atual. Embora parte desse material tenha composto minha Dissertação de Mestrado, na presente Tese ele é retomado de forma adensada. Um importante elemento foi incorporado, referente à implantação da "promoção automática" no Grupo Experimental da Lapa, em 1960.

A **Parte II** apresenta criticamente o discurso oficial referente à Progressão Continuada, apontando suas continuidades e descontinuidades históricas, tendo como recorte a mudança de Secretário da Educação, com a saída de Rose Neubauer e a entrada de Gabriel Chalita. Também são apresentados e discutidos os índices oficiais relativos à aprovação, reprovação e evasão no ensino fundamental, entre 1986 e 2003.

A **Parte III** aborda a dimensão da vida diária escolar, apresentando a pesquisa de campo realizada em uma escola de ciclo I do ensino fundamental no ano letivo de 2004. Aqui, há a discussão de seu aspecto teórico-metodológico, por meio da apresentação dos objetivos e participantes da pesquisa, do relatado do processo de construção, bem como dos procedimentos utilizados no trabalho de campo e na análise do material construído na pesquisa.

A **Parte IV** dá início à análise da pesquisa de campo, por meio da descrição da escola e das duas classes de 4ª série acompanhadas, no que diz respeito às trajetórias de suas professoras, bem como do perfil global dos alunos, caracterizados quanto a: número, sexo, origem, idade, dados da escolarização etc. Para além de entender o panorama global de cada sala de aula em sua singularidade, há também o apontamento de semelhanças e diferenças entre elas, assim como com as estatísticas oficiais mais recentes relativas ao ensino fundamental.

A **Parte V** apresenta a análise mais aprofundada da pesquisa de campo, em seu âmbito qualitativo, trazendo elementos referentes à vida diária da sala de aula, e a perspectiva de professoras, familiares e alunos. Há, ainda, a apresentação de casos de alunos acompanhados na pesquisa de campo, visando refletir acerca da exclusão no interior das escolas, problema para cuja superação a Progressão Continuada foi promessa.

A **Parte VI** traz algumas reflexões, articulando a perspectiva histórica, o discurso oficial e a vida diária escolar. Três são os principais elementos considerados: o lugar do conhecimento, do disciplinamento e da formação de cidadãos no bojo da Progressão Continuada. Para subsidiar as reflexões, há a articulação com pensadores, sobretudo da psicologia e da educação.

Encerrando a Tese, a **Parte VII** apresenta as Considerações Finais da pesquisa.

Espera-se que a pesquisa possa ser instrumento para reflexão de escolas, alunos, famílias e profissionais ligados à elaboração de políticas públicas em educação; e, desta maneira, contribuir para o delineamento de estratégias que visem transformar a realidade de fracasso nas/das escolas públicas.

I. A PROGRESSÃO CONTINUADA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

E o que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir
 Falo assim sem tristeza, falo por acreditar
 Que é cobrando o que fomos que nós iremos crescer
 [Milton Nascimento/Fernando Brant - O que foi feito deverá]

Em 1998, foi implementado, em todas as escolas da rede pública estadual paulista, o Regime de Progressão Continuada, política de governo que reorganizou o ensino fundamental em dois ciclos de quatro anos cada — Ciclo I: de 1ª a 4ª série; Ciclo II: de 5ª a 8ª série —, no interior dos quais não há reprovação dos alunos, à exceção dos faltosos.

A Progressão Continuada foi implantada visando, sobretudo, alterar os altos índices de reprovação, defasagem série/idade e evasão, marcantes na história da educação pública paulista, e que vinham, há décadas, sendo apontados como grave sintoma de que a escola estava fracassando em seu objetivo de dar acesso ao patrimônio histórico, científico e cultural aos alunos.

De fato, a educação pública paulista, de modo semelhante à nacional, traz a marca histórica de duas formas de exclusão: a exclusão *da* escola, relativa ao não-acesso e à evasão; e a exclusão *na* escola, mais sutil, relativa àqueles matriculados na escola, sendo a reprovação importante sintoma¹. Análise dos índices oficiais (SÃO PAULO, 2000) denuncia que, até meados da década de 1990, a ampliação do acesso e permanência na escola ocorreu sem que alunos passassem das séries iniciais, vivendo sucessivas retenções. Reflexo imediato dessa realidade expressava-se na defasagem série/idade, e, não raro, na evasão².

Com a Progressão Continuada, pois, havia o reconhecimento estatal de que não basta a criança freqüentar a escola para considerá-la *incluída* no sistema escolar, sendo necessário que ela de fato se beneficiasse da escolarização. A reprovação, portanto, é vista como reflexo da própria precariedade desse sistema. Para o Poder Público, ela ainda é apontada como ônus financeiro, por resultar em manter os alunos por (muito) mais tempo na escola.

Por esses motivos, o problema da reprovação foi-se constituindo em importante desafio para escola, sociedade civil e poder público, sendo alvo de variados projetos educacionais, dentre os quais a Progressão Continuada, implantada na rede de ensino do estado de São Paulo como política de governo da primeira gestão Mário Covas (1995-1998).

¹O desdobramento do conceito de *exclusão escolar* em ‘exclusão *da* escola’ e ‘exclusão *na* escola’ foi apresentado por Ferrari em 1985 e aprofundado em outros trabalhos do mesmo autor (FERRARO, 1999), que sempre ressalta a forte presença dessas duas formas de exclusão nas escolas públicas brasileiras. Também Bourdieu (1999) aborda a exclusão que ocorre *no interior* das escolas francesas.

²A evasão, de fato, não ocorre precocemente, sendo, ao contrário, fruto de anos de tentativas frustradas de escolarização; daí ela ser apontada como resultado de um processo de expulsão (RIBEIRO, 1991).

Trata-se de proposta inovadora no âmbito da política pública educacional brasileira e, mais especificamente, paulista? Para responder esta questão, foi fundamental a realização de um estudo da história da educação pública estadual de São Paulo, enfatizando os projetos e políticas de governo centrados na proposta de abolição da reprovação³.

Tal estudo adotou como ponto de partida a análise de documentos históricos sobre o tema, os quais englobam cartas abertas, matérias de jornal, discursos, conferências, recomendações de congressos, artigos e ensaios acadêmicos, bem como documentos oficiais de projetos de implantação de políticas de governo no sistema educacional. Tal análise foi realizada por meio da estratégia de leitura e releitura crítica de seu conteúdo, quando foram destacados os principais temas, teses e pontos de vista relativos às propostas de abolição da reprovação, compreendidos à luz do contexto histórico de sua produção.

Cada documento histórico será apresentado respeitando a cronologia. Na exposição, serão enfatizadas citações literais, a fim de ilustrar o enfoque dos autores. Breves considerações suscitadas pelo levantamento histórico serão tecidas ao final desta parte. Também foi composto um quadro ilustrativo dos documentos, organizado por: ano de publicação; autor(es); título; local de publicação; modalidade de texto; e principais argumentos (apresentado no ANEXO I).

Por meio da análise crítica deste material, revelaram-se três momentos históricos diferenciados: inicialmente, a defesa dessa proposta apenas no *âmbito das idéias* educacionais; em seguida, sua *implementação em caráter experimental*; e, finalmente, sua *adoção como política de governo* em toda a rede de ensino estadual paulista. A apresentação de tal levantamento foi organizada respeitando esses momentos distintos.

No que diz respeito à implantação experimental, cabe antecipar um comentário: foi notável a quase ausência de documentação pública acerca de seus efeitos, conduzindo à necessidade de recurso à história não documentada para conhecer como se deu tal processo. O resgate desta experiência, que envolveu, sobretudo, o registro de memórias de participantes, será apresentado no capítulo que trata especificamente do tema, tendo em vista que a precariedade na documentação parece ser reveladora de sua própria história.

1. A Promoção Automática no estado de São Paulo: uma antiga idéia

A idéia de abolir a reprovação, como estratégia para *contornar* o problema dos altos índices de retenção, foi defendida por importantes personalidades, no Brasil, décadas antes de

³ Parte desse apanhado compôs, de forma sucinta, minha Dissertação de Mestrado (VIÉGAS, 2002). Também outros autores analisam alguns documentos históricos aqui apresentados, destacando-se Mainardes (1998; 2001; 2007); Barreto e Mitululis (1999; 2001) e Barreto e Sousa (2004).

ser transformada em política pública. Na bibliografia nacional, há referências à chamada "promoção automática" ao menos desde o início do século XX.

Considera-se como marco a carta aberta de Sampaio Dória para Oscar Thompson, publicada em 1918 sob o título: "Contra o analfabetismo"⁴. Deve-se destacar que tal debate acontecia em meio a contexto histórico de grandes mudanças no Brasil e no mundo. De fato, no âmbito nacional, há pouco tempo a escravidão tinha sido oficialmente abolida (em 1888) e a República proclamada (1889), sendo ainda período de intenso movimento imigratório no país. No mundo, havia grande efervescência, marcada pela Revolução Russa (1917) e pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Assim, é embebido de um determinado projeto nacional — republicano e capitalista — que Sampaio Dória divulga uma resposta ao ofício de Oscar Thompson sobre "como resolver *nas condições actuaes*, o problema no analfabetismo" (p. 58, *itálicos meus*)⁵.

Logo de início, Sampaio Dória afirma considerar que a "porcentagem assombrosa de analfabetos" é "o maior mal do Brasil contemporaneo". Isso porque o analfabetismo *das massas é incompatível com a civilização mais elementar*. Eis o que diz (p. 58, *itálicos meus*):

Um analfabeto é, sem exaggero, uma unidade negativa no seio do povo: *não assimila as formas do progresso, não desenvolve a sua capacidade productiva, é a materia por excellencia prestavel aos excessos de todas as sedições e facilmente suplantada e escravizada pelas raças mais cultas.*

Mas onde sobe de ponto o mal do analfabetismo é nos Governos democraticos. Uma autocracia, ainda, — quem sabe? — pode ir-se agüentando com a inbecilidade e o fanatismo das turbas. Trá-la a pata de cavallo e guasca de cossaco. Mas, nas democracias, o analfabetismo é o ventre maldito das maiores calamidades publicas, como na *Russia actual dos camponeses*. Governo de origem popular e ignorancia raza do povo são cousas que se chocam, se repulsam, se destroem, como as trevas e a luz, o inferno e o céu.

Por isso, não ha segurança nem gloria de governo nenhum que se não erija sobre esta base primeira: alfabetizar o povo. Não é um problema de Governo, é o oxygenio da vida de todos, o cimento de sua estabilidade, a seiva que se expandirá na flôr de sua gloria.

O Brasil, repleto de riquezas latentes, só será realmente uma nação poderosa e triumphante, se os seus Governos primarem no proposito, decisivo e obstinado, de alfabetizar o seu povo, acabrunhado e murcho, numa indiferença que apavora.

Embora teça essas considerações, aposta que "hoje, não há quem não reconheça e não proclame a urgencia salvadora do ensino elementar ás camadas populares", acreditando que "O Governo que lhe der o golpe de morte, fulgirá, na constellação dos grandes vultos da Patria, com brilho sem igual" (p. 58). Sampaio Dória entende que se trata de um "problema de Hercules", especialmente tendo em vista que o analfabetismo "reina do norte ao sul do paiz, esterilizando a vitalidade nativa e poderosa da sua raça". No entanto, defende que *é possível* transformar essa

⁴ Como a carta foi escrita em português arcaico, sua linguagem será respeitada na presente apresentação.

⁵ Segundo Almeida Junior (1957), também Thompson, em 1921, sugeriu a "promoção em massa".

realidade, provocando: "O valor intrínseco dos homens não está em vencer ninharias, mas em abater monstros, arrogantes ou calados, perniciosos ambos. O monstro canceroso, que hoje desviriliza o Brasil, é a ignorância crassa do povo" (p. 59).

Para ele, a alfabetização é uma "questão nacional por excellencia". Diferenciando o povo brasileiro do *estrangeiro que aqui se instala em busca da fortuna esquiva*, reitera a importância de alfabetizar o brasileiro como solução para que o *nacional* não *desapareça* "absorvido pela intelligencia mais culta dos imigrantes". Assim, afirma que há um *dilema* do qual não se pode *fugir*: "ou o Brasil manterá o sceptro dos seus destinos, desenvolvendo a cultura dos seus filhos, ou será, dentro de algumas gerações, absorvido pelo estrangeiro que para elle afflue" (p. 59).

Embora seja um problema nacional, considerado mesmo *de vida e morte*, ao pensar na *solução definitiva*, defende que a mudança deveria começar pelo estado de São Paulo, cujo modelo *atrairia, entusiasmaria e seduziria os governos de outros estados*. Isso porque em São Paulo a instrução pública "já é cousa séria", além de tal estado dispor do *patriotismo vigilante do seu povo e de iniciativas dos seus governos*. No entanto, adverte que tais condições só existiam se comparando São Paulo a outros estados brasileiros, pois mesmo ali era *apavorante* o número de analfabetos, estimados em aproximadamente 50% da população.

Sampaio Dória, então, passa a tecer considerações acerca da *campanha gloriosa* contra o analfabetismo a ser *ultimada* pelo estado de São Paulo, descartando, de pronto, a ampliação do número de vagas nas escolas, devido ao seu alto custo financeiro (p. 59, *itálicos meus*):

A solução, á primeira vista, é a de duplicar as suas escolas. É o raciocinio que acode a toda gente, ao encarar, de leve, o problema. As escolas que existem satisfazem a metade das suas necessidades. Logo, para a satisfação do total, é só dobrar o numero dellas, ou dos seus professores.

Essa solução é, porém, *reconhecidamente inexequivel*, nas *condições actuaes* do *erario publico*. (...) Duplicar o apparelho de ensino seria *eleva*r ao dobro as *despesas* na *mantença* delle, além de *sommas avultadas* com as novas installações.

Em contraposição a essa *solução duvidosa*, que, no limite, implicaria em *aumento de impostos* que, além de *morosa*, poderia ter *resultados problemáticos*, defende uma *solução completa e cabal* para o problema, "sem aggravar em demasia as despesas publicas", dizendo (p. 60, *itálico meu*):

Trata-se de uma supposta esphinge. Poder-se-ha pôr em plena luz a sua incognita. Depois, dir-se-ha que é uma questão de ovo de Colombo. É, e tanto melhor. Porque, então, com um pouco de boa vontade real dos Governos, o Estado de S. Paulo poderá orgulhar-se dentro em breve, de não ter *quasi* analphabetos em todo o seu território.

Antes de apresentar tal proposta, destaca que os índices de reprovação em São Paulo atingiam a casa de 50%. Por outro lado, Sampaio Dória delimita os objetivos da *alfabetização do povo*:

"ler, escrever e contar; assegurar a saúde e o vigor do corpo; saber ver, ouvir, mover-se; ensaiar a imaginação e o raciocínio; começar hábitos de disciplina moral e cívica"; embora advirta para a *importância de não se abaixar o nível de ensino* (p. 61).

Assim, defende que, "logo que lhe permittam as suas finanças", São Paulo deveria intensificar a educação, ampliando a duração do ensino elementar de quatro para cinco anos, e *aperfeiçoando-se cada vez mais*. Nesse meio tempo, no entanto, "entre alphabetizar 50%, com a dadiua de mais algumas noções, e alphabetizar o total sem esta dadiua, o bem do povo se inicia por esta ultima alternativa". Por isso, propõe um *novo tipo de escola alfabetizante*, organizada em dois anos, que funcionariam em dois períodos de duas horas e meia cada⁶.

Tal medida seria acrescida de outra, visando *ampliar a eficiência do professor*: "não promover apenas 60, ou 80%, mas a totalidade dos primeiros annistas, não apenas promover em massa, mas promover a totalidade" (p. 62)⁷. A proposta é retomada em outro momento, quando Sampaio Dória descreve de forma mais clara: "promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tiverem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados" (p. 65).

Para ele, "as razões, ainda que de oportunidade, são sólidas", destacando a ampliação do acesso à escola. Assim, "poderemos, com lustre para o nome da nossa Patria, solemnizar o centenario da sua independencia com o problema do analphabetismo resolvido, pelo menos em São Paulo, ou por todo o Brasil, se o quizer o Governo da União" (p. 65).

Como decorrência da promoção da totalidade dos alunos, Sampaio Dória prevê outras medidas: *simplificar o programa, gratificar professores por aluno promovido e constituir classes especiais de atrasados no segundo ano*. Segue dizendo:

Se, findo este, elles ainda nada tiverem conseguido saber, sejam reinviados para o seu lar, como os que muito aprenderam. É como se nunca tivessem passado pela escola. Não aproveitaram nada, mas não ficaram obstando a que gerações e gerações de crianças recebam os beneficios do ensino. Não obstante, a hypothese é irrealizavel, porque sempre alguma cousa hão de ter aprendido, quando menos um pouco de exercício físico e disciplina moral (p. 63, itálicos meus).

Ao pensar em formas de implantação, Sampaio Dória questiona sua simples imposição:

Não bastará, porém, adoptar uma lei, pura e simplesmente, para que se logre a maravilha sonhada. Em todos os empreendimentos humanos, se se não levar em conta a *psychologia*

⁶ Diz ele: "ensinar, com proveito, 4 ou 5 horas, a fio, é cousa difficilima, só possivel, se o for, em *organizações vigorosas*. Não se deve contar com a efficiencia da terceira ou quarta hora seguida, *sobre tudo em se tratando de mulheres*" (p. 62, itálicos meus).

⁷ Sugere, ainda, gratificação do ensino particular, alfabetização de adultos e a menor duração do período letivo em escolas rurais, onde o problema não é a falta de vagas, mas de professores (p. 64).

do operário, que executa, cairemos, sem remédio, na desillusão, no fracasso. Reformas em papel, por mais meritorias, não valem nada (p. 63, itálicos meus).

Nesse sentido, defende a importância da campanha contra o analfabetismo ter, como foco, o professor, pois "se elle não tiver interesse pessoal, tudo dará em nada. As administrações se esfalfarão, inutilmente; o nível do ensino continuará terra a terra". Considerando que "tudo está em saber coordenar as forças que o Estado tem nas mãos", pois "um exercito sem commando não ganha batalhas", cita uma estratégia extraída de "certos industriaes intelligentes", para aumentar a eficiência dos operários (p. 63, itálicos meus):

Fá-los socios da sua empresa, dando-lhes uma porcentagem nos lucros liquidados. Nem sequer gastam muito com esta dadiva. Talvez nada gastem, porque, do accrescimo de producção, uma parte bastará para pagar o augmento do salario com a porcentagem promettida. *Abafam, por este meio intelligente, pruridos de revolta e parede*, logrando o bem estar dos operarios, que *se sentem trabalhando em coisa sua*.

Pois, na sua grande, patriotica e generosa empresa de alphabetizar o povo, o Estado precisa contar com a dedicacão do mestre escola. Sem elle, nada fará de util. Hoje, elles andam abatidos, na estreiteza asphyxiante de mesquinhos horizontes. Vivem pauperrimamente. Como há de o Estado contar com a dedicacão delles? Faça-os seus socios na sua empresa. Para isto, bastará que, além dos escassos vencimentos de hoje, lhes offereça uma gratificacão annual, um tanto por criança que consigam alphabetizar. Só com isto, ao envez de 50% actuaes, o Professor logrará seguramente alphabetizar 90% das crianças que lhe forem confiadas.

Adverte, no entanto, que *sem dúvida haverá muitas dificuldades práticas*, alertando que não se deve esperar "maravilhas de êxito logo no primeiro ensaio de realizacão". Todavia, aposta que "não faltam compentencias technicas para lhes dar soluções adequadas. *Eu creio no poder extraordinario da intelligencia de nossa raça*" (p. 65, itálicos meus). Dentre as dificuldades, menciona o "embaraço que certos Professores teriam no desempenho do programma novo da escola". Como soluçã, diz que "nada custará dar-lhes, em livros, miudamente explicado, tudo o que devem fazer". Fala, ainda, da importância de não se perder experiências interessantes, elogiando o trabalho do então diretor da Escola Normal do Braz (p. 65). E conclui sua carta aberta afirmando:

O Brasil não terá por filhos dignos do seu destino os estadistas que não puzerem o mais sincero e ardente empenho em alphabetizar o povo. Se o estado de São Paulo der o passo decisivo, os demais estados o seguirão. E, só nesse dia, o Brasil estará de facto e de direito na vanguarda dos povos cultos da terra (p. 65).

No mesmo Anuário do Ensino, logo após a carta aberta, há uma réplica do mesmo autor a um parecer da Comissão de Inspectores nomeada por Oscar Thompson, a partir da qual se depreende que a proposta acima foi considerada *inexeqüível*. Assim, ele tenta *elucidar o caso*, defendendo suas medidas, quando reitera que a promoção total consiste em não negar matrícula a novos candidatos "só porque vadios, ou anormaes, teriam de repetir o anno" (p. 78).

Em seguida, afirma que "só se póde comprehender a razão clara desta medida, e a sua utilidade social, considerando o caso concreto da nossa situação", qual seja, as *numerosas crianças, em idade escolar* que não logram matrículas, pois "o Thesouro do Estado não resiste ao aumento considerável de escolas", além de ser *enorme a porcentagem de alunos que repete o ano*. Se o objetivo é "dar o beneficio do ensino a todos", pergunta:

É razoavel que o professor fique a beneficiar dois ou tres annos a uns, e nada a outros? Não seria mais equitativo que o Estado dêsse um anno de ensino a todos os que estivessem na idade de o receber? Se, com esse anno, alguém que nada aprenda, paciencia, o que não é justo é que os que nada aprendem fiquem a privar que outras crianças da sua idade não possam frequentar a escola (p. 78-9).

Reconhece que "o ideal é ensinar bem e bastante a todos, fundando tambem — por que não? — escolas especiaes, para anormaes, e retardatarios". No entanto, "emquanto não se puder alcançar este ideal, entre ensinar inúteis ou incapazes, deixando na ignorancia normaes, e ensinar normaes, deixando á margem os imbecis, não sei si se deva vacillar". Segue dizendo que, *se não se pode ensinar a todos*, "ao menos, não se deixe de ensinar aos aproveitaveis, aos melhores, aos normaes, só porque numerosos atrasados, por isto, ou por aquillo, ficam a repetir o anno, impedindo que se abram vagas" (p. 79).

E enfatiza ser esta uma "*medida provisória* para que não deixe nunca de se matricular a criança que procure a escola", ou seja, um "recurso de mera utilidade social", em nada injusto, "pois que os removidos já tiveram um anno de beneficio escolar, e vão ter o segundo, no segundo anno, em classe especial, é claro, onde o professor poderá, até, insistir no ensino do primeiro anno". Reafirma, ainda, o objetivo de *acabar com o analfabetismo*, sendo necessário *animar de boa vontade* a todos nessa empreitada, para remover "pequenas dificuldades práticas, que sempre hão de surgir". Diz ele:

Não me parece, pois, procederem as considerações da Commissão de Inspectores, allegando que se podem *coagir os professores* a approvar os que não sabem. *Não se trata, absolutamente, de uma approvação*. O de que se cuida, é evitar que algumas crianças, depois de terem recebido o beneficio de um anno escolar, sem nada aprenderem, ainda fiquem a impedir que outras recebam, por não encontrarem vagas, o mesmo beneficio escolar de um anno (p. 79, itálicos meus).

Finalizando, Sampaio Dória reitera, entre suas propostas, a de *gratificação dos professores, proporcional ao trabalho alfabetizante*, concluindo:

Todas as outras, sem esta, seriam como grandiosa construcção sem alicerces firmes. Ella será a alma do movimento, porque terá o condão de interessar aos professores, em situação economica precaria, e sem esperanza de melhores horizontes, emquanto, em torno, o futuro acena com grandezas ás outras classes sociaes. Ella é o milagre, e, se me permite dizer tudo em uma phrase, ella é o "gênio da Victoria contra o alphabetismo", o maior inimigo da Pátria (p. 81).

Embora essa menção à promoção da totalidade dos primeiro-anistas tenha sido feita no

início do século XX, ou seja, no contexto da Primeira República, a idéia, ao que parece, não se concretizou. Em realidade, não há nas bibliotecas da USP, Unicamp, Unesp e PUC-SP referências ao tema que datem da mesma época, sendo a carta de Sampaio Dória, também, uma raridade. Nessas bibliotecas, notamos que o debate sobre a "promoção automática" retornou à pauta educacional paulista na segunda metade da década de 1950, período conhecido na história brasileira como Desenvolvimentista, e marcado pelo contexto mundial da Segunda Grande Guerra e da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Vários expoentes nacionais participaram do debate, muitos publicando análises da proposta, em grande parte na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Apresentando ora argumentos favoráveis, ora contrários à sua implantação, tratava-se, ainda, de um debate teórico em torno de uma idéia, e não de uma experiência concreta.

Pode-se adotar, como retomada do debate, a publicação, em 1956, das "Recomendações da Conferência Regional Latino-americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória", promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em Lima-Peru, no mesmo ano. Trata-se de documento que sugere diretrizes para diversas questões educacionais, divididas em seis eixos: extensão da educação gratuita e obrigatória; relação entre a educação primária e fundamental; planejamento da extensão da educação primária gratuita e obrigatória; cooperação bilateral, regional e internacional; administração e financiamento da educação obrigatória; e formação de professores.

Pautado em *considerações, declarações, entendimentos, assinalamentos, reconhecimentos, agradecimentos e recomendações*, o documento adota como referência básica o direito de todos à educação, considerada "indispensável para o desenvolvimento econômico, social e cultural da América Latina, para a consolidação de suas instituições democráticas e para a compreensão e a cooperação internacionais". No entanto, embora reconheça que a educação primária havia sido ampliada *consideravelmente*, critica que tal direito não se concretizara em sua plenitude, lembrando que na América Latina "cerca de 14 milhões de crianças permanecem à margem da escola, e quase a metade das que a freqüentam alcançam um ensino incompleto de dois ou três anos" ⁸. *Urgia*, portanto, que *os recursos financeiros e humanos destinados à educação fossem incrementados* (p. 158-9).

⁸ O documento apresenta *fatores que favorecem e que dificultam ou retardam o desenvolvimento da educação*, mencionando, no primeiro caso, *a aspiração dos povos para melhorar suas condições de vida, o interesse crescente de governos, a colaboração e participação da população e de professores*; e no segundo, *o alto índice de natalidade, a economia ainda pouco desenvolvida, a extensão territorial, a existência de grupos étnicos que não falam o idioma nacional, a instabilidade e falta de continuidade da política educacional, a escassez de pessoal e a pobreza dos países* (p. 159-160).

Dentre as recomendações, merecem destaque as que fazem referência à promoção automática dos alunos, bem como de condições necessárias para implantar grandes mudanças na escola. Chama a atenção que o item que aborda o tema seja referente à *administração e financiamento da educação obrigatória*, assumindo com isso, mais uma vez, o caráter econômico envolvido na questão. Nele, encontra-se a recomendação abaixo (p. 166, itálicos meus):

1.6. Que se procure *solucionar o grave problema da repetência escolar*, — que constitui *prejuízo financeiro importante* e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, — mediante: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo; b) o estudo, *com a participação do pessoal docente das escolas primárias*, de um *regime de promoções baseado na idade cronológica do educando* e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, *com caráter experimental*, nos primeiros graus da escola.

Aliada a essa recomendação, as de que: se estabeleçam "práticas de promoção que estimulem o *progresso contínuo* dos alunos e se baseiem nos resultados dos estudos científicos sobre a matéria"; se realize avaliação periódica dos resultados, a partir da qual sejam feitos reajustes; se divulgue índices educacionais e estudos sobre o desenvolvimento infantil; e se faça "*experimentação prévia* dos planos e programas *em escolas especialmente indicadas para esse fim* e sob a supervisão de técnicos especializados com o objetivo de que se fundamentem numa base real e seja eficaz sua aplicação posterior" (p. 163-71, itálicos meus).

A questão docente também é discutida, quando se considera a necessidade de preparo para "aplicar inteligentemente os planos e programas e participar com eficácia na sua revisão". Nesse sentido, recomenda a melhoria da formação e salário; a contratação de professores, tornando possível a redução de alunos por classe; a distribuição docente conforme o grau de eficiência; e a investigação das causas do abandono da carreira. Destaca, ainda, a importância de sua participação na elaboração de "instrumentos legais e técnicos que definam a política educacional de cada país" (p. 173-6).

Finalizando, tal documento declara que a *solução gradual e eficaz desse problema*, cuja *magnitude* "excede, na maioria dos casos, os recursos nacionais", *requer a colaboração econômica de empresas*, bem como a "ajuda externa considerável, a qual só se pode conceber como estímulo auxiliar e complementar dos esforços nacionais". Trata-se da *ajuda financeira de organizações internacionais*, na forma de *empréstimos*, mencionando o *Banco Internacional de Reconstrução e Fomento*, e a *valiosa e eficaz colaboração dos Estados Unidos, da OEA e da UNESCO* (p. 164-7).

Cronologicamente, o próximo texto sobre o tema publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos é o de Almeida Júnior, intitulado "Repetência ou Promoção Automática?" (1957), o qual reproduz sua conferência no I Congresso Estadual de Educação. Nesse ensaio,

Almeida Júnior relata sua participação na delegação brasileira, junto com outros educadores, no evento que produziu as Recomendações acima citadas.

Nesse sentido, não é de se estranhar que ele inicie retomando tais Recomendações, quando declara que, do material entregue como base para a discussão na Conferência, *chamou a sua atenção* "um estudo meticoloso, muito bem elaborado, da autoria de técnicos da UNESCO, referente ao fenômeno das reprovações na escola primária da América Latina", o qual defendia a abolição das reprovações, a exemplo de países como a Grã-Bretanha, a União Sul-Africana e a Palestina (p. 3).

Embora defensor dessa proposta, declara que ser ela "cautelosa", receando que seu "precocínio puro e simples (...) produzisse no Brasil maior alarma do que o causado pela Proclamação da República". Por esse motivo, "impunha-se preparar o espírito do nosso professorado e obter a sua adesão; impunha-se ainda mais criar nas escolas brasileiras as (...) condições que, (...), permitiram (...), sem prejuízo, a adoção da promoção automática" (p. 3-4).

Sustentando sua argumentação, apresenta a evolução das estatísticas brasileiras a partir de 1917, quando explicita índices de reprovação que atingiram, em 1943, 57,4% dos alunos na 1ª série, especialmente do sexo masculino e da zona rural (p. 4). Reitera, então, uma fala sua de 1936: "demos 10% para os débeis mentais escolares (...); demos 10% para os pouco assíduos (...) — e concluiremos que, nas condições práticas de São Paulo, 80% dos alunos devem ser promovidos" (p. 5). No entanto, tal resultado ainda não havia sido alcançado.

Almeida Júnior apresenta uma série de repercussões negativas da reprovação (seus "males"), destacando a "formação de classes heterogêneas quanto à idade, o desgosto da família, a humilhação da criança, a pouca ou nenhuma vantagem para o aluno", bem como o rebaixamento da auto-estima (p. 6). Menciona, ainda, a "evasão" e a "estagnação" do aluno na mesma série por anos a fio, implicando que tais alunos *ocupem o lugar destinado às novas gerações*. Também comparece o argumento econômico:

Outro prejuízo grave decorrente das reprovações é o de caráter financeiro. Cada aluno de curso primário custa ao Estado uma certa quantia por ano, — quantia que corresponde ao cociente da divisão do orçamento desse ramo do ensino, pelo total da matrícula efetiva. Se, ao fim do ano o aluno é aprovado, nada se pode reclamar, o dinheiro teve boa aplicação. Mas, se não é, perdeu-se a respectiva parcela do orçamento (p. 7-8)⁹.

A partir de então, resgata a proposta de promoção automática defendida no início do século XX, destacando que seu *ponto de vista* era diferente: "nem a simples 'promoção em massa', recomendada por Oscar Thompson, nem o fechamento das portas da escola aos 'vadios ou anormais', como preconizou Sampaio Dória" (p. 9).

⁹ O autor apresenta os cálculos da UNESCO segundo os quais "a taxa de 15% de reprovações acarreta 21% de acréscimo no orçamento escolar, e a de 30% produz o acréscimo de 43%" (p. 8).

Sua proposta de promoção automática baseia-se nas experiências americana e inglesa. A partir da experiência americana, reflete: "visto que a escola de educação geral só exige do aluno aquilo que ele pode fazer, e se, de seu lado, o aluno faz o que está ao seu alcance, por que reprovar? Por que aplicar à criança uma sanção desmoralizadora, se ela cumpriu o seu dever?" (p. 10). E compara a postura paulista com a inglesa: "Nós, em São Paulo, fazemos como o pai severo, que à hora do almoço quer obrigar os filhos a ingerirem todos a mesma ração alimentar: 'ou come tudo, ou sai da mesa'. Os ingleses dão a cada aluno aquilo que ele pode digerir" (p. 11).

Quando, finalmente, apresenta suas reflexões sobre o que chama de "A solução para São Paulo", no entanto, retoma a cautela defendida no início do ensaio, o que se nota, por exemplo, nos diferentes momentos em que reitera a importância de preparar os professores; ou quando destaca, ao falar sobre o caso inglês, que lá "O sistema iniciou-se vagarosamente, pelo costume e não pela lei, mas hoje a lei o sanciona" (p. 11). São suas palavras (itálicos meus):

Convirá que adotemos desde já a promoção automática, na situação em que se acha o sistema escolar paulista? Não nos parece. Nem 'a promoção em massa', nem a expulsão dos reprovados, nem tampouco, só por si, a promoção por idade cronológica. Esta última, que é, à primeira vista, a base da solução inglesa, em verdade representa — note-se bem — o *coroamento natural de um conjunto de medidas prévias*, que vieram atuando através de sucessivos anos de aperfeiçoamento. Imitemos a Inglaterra neste ponto, não há dúvida; mas imitemo-la *em toda a sua estratégia, e não apenas no desfecho*. Em outras palavras: no que concerne à educação primária, levemos o Estado de São Paulo, antes de mais nada, à situação que se achava aquele país europeu há cerca de quarenta anos, quando ali se iniciou a prática da promoção por idade cronológica (p. 11).

Aproveitemos a lição alheia; não porém, tão-só a da sua página final, a da *promoção automática, de todas a menos importante*, e que, em si, não constitui a solução do problema da nossa escola primária na fase em que esta se acha. *Criemos primeiro no aparelho educacional paulista, e o mais rapidamente possível, as condições de eficiência que outros países produziram à custa de meio século de esforços e sacrifícios. Isto feito, a promoção automática se imporá, como coroamento da excelência da escola e sintoma da maturidade do povo que mantém a instituição* (p. 14).

Encerra o ensaio expondo "providências capitais" para garantir o sucesso da promoção automática em São Paulo, argumentando sobre cada uma: aumento da escolaridade primária¹⁰; cumprimento efetivo da obrigação escolar; aperfeiçoamento prévio do professor¹¹; modificação da concepção de ensino primário; e revisão dos programas e dos critérios de promoção¹² (p. 11-5).

¹⁰ Segundo afirma, uma das *principais funções da escola* seria *ocupar o dia inteiro da criança*, "protegendo-a contra os males da rua e os do trabalho precoce". Assim, tal como o serviço militar, todas as crianças aos oito anos de idade deveriam ser *convocadas* pela escola (p. 11-2).

¹¹ Quando destaca: "Não conseguiremos êxito senão daqui a muitos anos, quando todos os oponentes já estarão aposentados" (p. 12).

¹² Defende, então, que se encare a educação de forma *individualizadora*, tendo como foco a criança, que deverá ser *assídua* e submetida à *boa atuação do professor* e aos *influxos positivos, materiais e espirituais do ambiente escolar*. Com isso, "deve-se presumir que a criança aproveitou o ano, na medida de suas possibilidades, e que, portanto, está em condições de ser promovida" (p. 14).

No mesmo número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, foi publicado sob o título "Reforma do Ensino Primário com Base no Sistema de Promoção Automática" o discurso proferido em solenidade de formatura de alunos do Instituto de Educação de Belo Horizonte, em 1956, pelo seu paraninfo, o então Presidente Juscelino Kubitschek.

O Presidente, no início, engrandece o trabalho docente, ao mesmo tempo em que reconhece as *canseiras, dificuldades e penas* advindas dele. Fala, então, da escola em que sua mãe lecionava, e do esforço dela na realização plena do trabalho:

Tudo escasseava nela, não veríeis nada, ali dos apetrechos que mesmo o ensino mais rudimentar reclama. Mas, se recursos minguavam, algo havia para sustentar os pilares do pequeno templo: era o fervor inextinguível da mestra, a sua dedicação, a sua energia. A escola era ela. Podiam faltar as coisas que de matéria se tecem, não aquilo que o espírito plasma com a sua chama. Porventura *as dificuldades reduplicavam as forças da mestra, pois para os lidadores obstáculos é estímulo*. O que é difícil, por ser difícil, os reduz e atrai (141-2, *itálicos meus*).

Destaca que é *óbvio* que "hoje não se poderia basear um sistema de ensino no inumano sacrifício da professora, nem pretender que a escola moderna, de tão complexa estrutura, prescindisse de equipamento, de conforto, de vigilante assistência técnica" (p. 142). Como exemplo contrário, cita o ensino público primário mineiro, elogiando as últimas administrações estaduais, bem como afirmando que, no Governo Federal, estava atento às necessidades desse estado que ele *tanto conhece*, quando menciona alguns de seus incentivos às iniciativas no campo educacional.

De fato, ele afirma considerar a escola o "instrumento de transformação social", pois, se ela "é plasmada na ordem intelectual e moral reinante, em contrapartida ela atua sobre o sistema de valores recebidos, nela instilando fermentos reformadores, já que modela cidadãos e os ensina a pensar" (p. 143). Daí a necessidade de mudar a escola primária, para atender às *necessidades sociais* de seu tempo, marcado por profundas modificações advindas das *conquistas da técnica*, e pela *pedagogia moderna*, que propõe como papel da educação o *preparo do homem para o trabalho*, "integrando-o na economia nacional", especialmente no caso das *classes menos abastadas* (p. 143).

Nesse sentido, o Presidente sugere algumas mudanças estruturais da escola, dentre as quais a de adoção do "sistema de promoção automática", tido como "vitorioso hoje entre os povos mais adiantados". Seus argumentos giram em torno da crença nas diferenças de capacidade, que deveriam ser melhor aproveitadas (p. 144, *itálicos meus*):

A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um, *no nível a que cada um pode chegar*. *As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, quanto das mais modestas*. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre

racional, a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar.

Tais propostas, segundo destaca, são "idéias em marcha", cabendo *aos poderes estaduais examiná-las, e ao Governo Federal apenas sugerir-las*, "para elas atraindo o interesse das unidades federativas". Garante, portanto, que "naturalmente essa fecunda iniciativa teria, também, o apoio técnico e financeiro da União" (p. 144).

Um ano depois, a mesma *Revista* publicou artigo de Luís Pereira (1958), divulgado antes em *O Estado de São Paulo*: "A promoção automática na escola primária". De pronto, ele destaca que, no "plano das idéias pedagógicas" no Brasil, aquela década marcava-se por "um movimento caracterizado por medidas fortemente renovadoras propostas à escola primária", advindo da "crescente tomada de consciência dos problemas apresentados pelo funcionamento do nosso sistema escolar". Dentre tais medidas, inclui a promoção automática, cuja conceituação *é quase desnecessária*, "tão adequada se mostra a expressão. Significa ausência total de reprovações durante todo um curso", o que "não implica, porém, ausência de mensuração do aprendizado" (p. 105).

Segundo analisa, o alto índice de repetências teria motivações de três ordens: individual (*capacidade e ritmo inferior de alunos*); escolar (*condições precárias das escolas*); e extra-escolar (*situações sócio-econômicas dos alunos*). Como conseqüências, menciona a seletividade escolar, a falta de vagas e a defasagem série/idade (p. 106).

Pereira também lembra os casos inglês e norte-americano, que propuseram a promoção automática por constatarem "deficiências de certos alunos". Assim, "a solução foi organizá-los em classes ou grupos separados e exigir o que estava dentro de suas reais possibilidades de aprendizagem, mantendo-os na escola durante o mesmo número de anos que os demais permanecessem". Com isso, resgata a fundamentação pedagógica e sustentada em *longo processo de aperfeiçoamento das condições das escolas*, diferenciando-a daquela que busca justificar a promoção automática para contornar as *precárias condições materiais e pessoais da escola* (p. 105).

De fato, reconhece que, além da "função principal" de "ajustar as atividades socializadoras da escola à capacidade e ao ritmo variáveis de aprendizagem dos alunos", há uma "função secundária", de cunho econômico: "não mais havendo repetências, todas as vagas existentes numa série escolar ficam, no período letivo subsequente, à disposição de novos candidatos" (p. 106). No entanto, defende que a adoção da promoção automática no Brasil não deveria ser vista como mera "transplantação" da implementada naqueles países, que não sofriam de problemas ainda não equacionados em nosso país. Conforme analisa criticamente, as escolas primárias do Brasil

não passaram, ainda, por um processo de aprimoramento gradativo de suas condições materiais e pessoais de funcionamento, para que se possam atribuir as altas percentagens de repetência observadas às diferenças individuais dos alunos em capacidade e ritmo de aprendizagem. Aliás, por enquanto não se estudaram convenientemente os fatores da elevada repetência em nosso sistema escolar primário. Nesse terreno, a preocupação dos educadores brasileiros tem sido, quase que apenas, a de apontar os efeitos das altas percentagens de reprovação no funcionamento do sistema (p. 106).

Assim, declara que "a adoção, em futuro imediato, da promoção automática" seria "antecipada ou precoce", por querer que nosso sistema "salte, bruscamente, necessárias etapas evolutivas e se coloque mais ou menos no mesmo estágio em que se encontram aqueles sistemas escolares, quando instituíram a promoção automática". Fala, ainda, de solução precária, pois eliminar as altas taxas de repetência "não afetaria de modo direto e profundo os fatores deste fenômeno", podendo produzir "problemas de outra ordem que não a repetência elevada — problemas mais graves, quem sabe?". Isso porque ela "levaria à perda de um valioso termômetro do funcionamento do sistema escolar primário — os índices de repetência", que, "por paradoxal que pareça", revelam "estado doentio" da escola de sua época. Daí ser *conveniente pensar* nos seus *reais benefícios*, evitando o risco de uma transplantação institucional precipitada (p. 106-7).

Outro importante intelectual a analisar o tema na década de 1950 foi Dante Moreira Leite, autor do ensaio "Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno", publicado em 1959, em *Pesquisa e Planejamento*, e relançado, quarenta anos depois, na revista *Estudos em Avaliação Educacional*.

Leite examina o sentido da reprovação na escola brasileira, perguntando: "numa escola cuja frequência é obrigatória, como se propõe a questão do aluno reprovado?". Ao final, responde: "do ponto de vista do aluno, a reprovação é, (...), inútil" (p. 20). Segundo afirma, à criança reprovada restam três caminhos, *nenhum satisfatório* (p. 6-7): considerar-se incapaz (*raramente escolhido* e que, no extremo, levou crianças ao suicídio); considerar as exigências da escola absurdas ou desnecessárias (alternativa *mais saudável*); ou admitir-se capaz, apesar de provas contrárias (a *menos saudável*, por representar a *perda de critérios para julgar sua capacidade de realização*).

Para Leite, a reprovação no Brasil sustenta-se em *três razões fundamentais*, todas criticadas: *a escola foi, tradicionalmente, seletiva*¹³; *admite-se que as classes devem ser homogêneas*¹⁴; e *acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a*

¹³ Para analisar esse aspecto, parte da afirmação da importância de se universalizar o acesso à escola, tendo em vista as mudanças na organização política, do trabalho e da família.

¹⁴ O que se baseia na idéia de que "todos podiam e deviam ser iguais, e os diferentes eram moralmente condenados", por se esforçarem menos. Contrapondo essa visão, a de que "numa sociedade de extrema diferenciação de trabalho, importa despertar e manter as diferenças de interesse" (p. 9).

*aprendizagem*¹⁵ (p. 7). Leite atualiza a relação entre reprovação e evasão, que acontece “não porque [os alunos] não pudessem interessar-se por ela [escola], se fossem outras as condições existentes, mas para evitar as frustrações constantes a que estão submetidos” (p. 13).

A fim de eliminar a *seletividade*, tornando a escola “eficiente”, propõe duas medidas complementares (porque “uma não tem sentido sem a outra”), de *demorada organização e aplicação*, além de *limitadas* à resolução desse único problema: *a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno; e a instituição da promoção automática*. (p. 13-4).

Quanto ao currículo, entende ser fundamental que ele *acompanhe o desenvolvimento do educando*; dando-lhe “os elementos indispensáveis a um bom ajustamento social” (p. 14). Fala, ainda, da importância de conteúdos significativos e de despertar o interesse dos alunos, sem simplificar o conteúdo a ser ensinado ou deixar a criança abandonada à própria sorte.

Como consequência necessária da adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno está a instituição da promoção automática. São suas palavras (p. 18):

A continuar a situação atual, em que alunos de 15 anos podem freqüentar as mesmas aulas dos alunos de 10, é evidente a impossibilidade de um currículo adequado ao desenvolvimento. Mesmo que se suponha que os repetentes o são porque são também *menos inteligentes*, não se deve esquecer que o desenvolvimento físico e afetivo não acompanha o desenvolvimento intelectual. (...) A única solução para esse problema é a promoção automática — que se fará por idade: crianças de 7 anos no primeiro ano; as de 8, no segundo, e assim por diante (com exceção, é evidente, das crianças excepcionais).

Seu raciocínio, no entanto, não se restringe a tais aspectos, considerando ainda que:

Se um currículo adequado exige a promoção automática, a recíproca também é verdadeira. De fato, introduzir a promoção automática sem, ao mesmo tempo — ou se possível, antes — cuidar da adequação do currículo, significa retirar do sistema escolar atual a sua única motivação, sem nada introduzir em seu lugar (p. 18).

Para ele, a promoção automática acarreta em “transformação radical” da escola, que deve alterar objetivos básicos, valores e aspirações (p. 19). Assim, considerando que os alunos terão graus de aprendizado diferenciados, o conteúdo não deve ser formatado apenas para alunos *médios*, mas *prejudicial aos mais inteligentes e os de nível inferior*¹⁶. Ao contrário, devem ser abranger a todos, por meio da organização em pequenos grupos, cujas atividades seriam apropriadas aos desenvolvimentos. Daí a mudança radical nos papéis docente e discente:

¹⁵ Embora *eficiente*, trata-se de um *caminho perigoso e prejudicial*. Diz ainda que, “na escola atual, o prêmio e o castigo (aprovação e reprovação) perderam o sentido de incentivos à aprendizagem, e passaram a ter valor em si mesmos. Um valor — note-se — obtido a não importa que preço”. Assim, vive-se em torno de um resultado formalmente útil, mas esvaziado de sentido (p. 11-2).

¹⁶ Para ele, na escola, “as crianças menos capazes (ou menos preparadas, não importa) são castigadas por não serem capazes de realizar uma tarefa que está acima de suas possibilidades” (p. 20)

A interferência do professor passa a ser muito menor, e a necessidade de participação e atividade do aluno será muito maior. (...) a aprendizagem será, (...), muito mais ativa que atualmente. Não se encontrará mais o professor ensinando (vale dizer, 'pondo na cabeça do aluno'), mas sua função estará restrita a auxiliar a aprendizagem que cada aluno ou subgrupo está a realizar (p. 19).

Como consequência da *aprendizagem ativa*, os alunos aprenderão menos e de forma mais lenta. Por outro lado, se no ensino tradicional a aprendizagem de grande quantidade de matérias é rápida, "o esquecimento é também rápido", ao passo que na outra proposta, "o que se aprende permanece por tempo maior e é mais utilizável pelo aprendiz" (p. 22).

Também Leite menciona medidas necessárias para o sucesso da proposta, dentre as quais se sobrepõe a mudança no método de ensino dos professores, quando destaca (p. 23):

É impossível supor que todo o professorado possa abandonar, imediata e completamente, uma prática de muitos anos, e aceitar outros métodos, utilizando-os com eficiência. A medida preliminar, neste caso, será divulgar, da maneira mais ampla, a necessidade e a utilidade da transformação proposta. (...) são inúteis as determinações feitas arbitrariamente por autoridades burocráticas, sem que os professores participem de amplo programa de discussão, no qual apresentariam dúvidas e sugestões. O programa da promoção automática estará destinado a completo fracasso, se os seus executores (professores, diretores, inspetores) não estiverem convencidos de sua necessidade, assim como de suas limitações.

Finalmente, outro texto que divulga reflexões sobre a promoção automática foi escrito por Renato Jardim Moreira, no ensaio "O ensino primário paulista", publicado em *O Estado de São Paulo*, bem como na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1960.

Em tal ensaio, Moreira situa-se entre aqueles que se preocupam com a mudança da escola paulista, necessária para acompanhar as transformações da sociedade urbanizada e industrializada. Embora reconheça a ampliação do acesso à escola, critica que ela se deu sem que houvesse mudanças significativas que garantissem a qualidade do ensino, afirmação sustentada em análise crítica da escola primária naquele estado¹⁷.

É assim que ele aponta que tal expansão ocorreu sem que fosse acompanhada da construção de novas escolas (sendo as poucas construções, barracões improvisados que, embora provisórios, se perpetuaram na rede), implicando em redução do período escolar e na superlotação das salas de aula¹⁸. Critica, ainda, a ausência de recursos didáticos, a má qualidade dos livros escolares; a formação docente precária; a falta de assistência ao trabalho escolar, por meio de

¹⁷ Dentre as críticas tecidas, questiona a fidedignidade de dados oficiais sobre a escola pública paulista, por serem imprecisos, incompletos ou contraditórios.

¹⁸ Quanto ao último aspecto, afirma: "a expansão da matrícula trouxe uma degradação em todos os tipos do ensino, quer por imperativo constitucional de atender à procura nas escolas públicas, quer porque as soluções adotadas representavam uma possibilidade de aumentar os lucros dos empreendimentos particulares sem um correspondente aumento de investimento" (p. 223-4).

diretores, inspetores de ensino etc; e a não introdução de técnicas modernas, propostas pelo movimento renovador da década de 1920.

Ao criticar os índices de retenção e evasão, afirma que "a expansão da matrícula, tendência democratizadora da escola, não foi acompanhada pela eliminação do caráter seletivo da nossa escola. De fato, se, de um lado, a escola passou a se procurada por quase todos, de outro, (...), ela continuou a ser concluída por poucos" (p. 225).

Moreira apresenta propostas para melhorar a qualidade do ensino, quando critica que construir edifícios sem medidas complementares não iria resolver os problemas do ensino, mas apenas alimentar a esperança da opinião pública, que desconhece a complexidade da questão:

Executar um plano de edificações escolares que não esteja articulado num planejamento integral da educação apresenta o perigo, diante da previsível falta de resultados de uma medida isolada, de que a atual insatisfação com o ensino, manifesta na reivindicação de mais escolas, resulte numa atitude de descrédito em relação ao ensino. É preciso apontar esse perigo e tomar medidas a fim de evitá-lo para que a administração escolar estadual não promova a aceitação, pela opinião pública, de soluções falaciosas para os problemas educacionais (p. 226).

Ao apontar alguns caminhos para a reconstrução da escola, defende a experimentação de projetos, antes de expandi-los a toda a rede escolar. Segue dizendo (p. 227, *itálico no original*):

A necessidade dessa aplicação experimental fica patente quando se considera que algumas de nossas autoridades escolares pretendem adotar o regime de promoção automática, vendo nele um meio da atual rede de prédios atender em melhores condições toda a população em idade escolar e, também, uma via para eliminar a sobrecarga financeira que os alunos reprovados representam para o poder público. No entanto não se indaga dos defeitos que pode ter, no funcionamento do sistema educacional, suprimir um dos seus sustentáculos: a reprovação. Não se pergunta, para citar apenas um exemplo, como se conduzirá nesse regime o professor que, nas condições atuais, leva o ano pensando em sua *promoção* e tem nela o principal estímulo para a atividade docente.

Assim, propõe que tais experiências deveriam ser a base para a reconstrução da escola, ajustando programas e currículos "tanto às exigências educacionais modernas como às possibilidades reais de nossas escolas". Também fala do cuidado ao se estender experiências bem sucedidas à rede, destacando o *treino docente*, visando produzir uma *atitude receptiva às novas práticas*. Assim, fala em cursos de atualização e aperfeiçoamento docente, e da melhor comunicação com os órgãos responsáveis pela orientação educacional, criticando sua realização naquele contexto (p. 227-8). Além disso, reitera que tal projeto deveria ser articulado ao conhecimento aprofundado da realidade escolar, e possuir caráter integral.

Concluindo seu trabalho, profundamente preocupado com a melhoria qualidade do ensino oferecido e das condições de trabalho docente e discente, explicita um "convite aos responsáveis

pelo Plano de Ação do Governo de São Paulo, para mudarem sua orientação no campo educacional", a qual estaria pautada apenas no aumento da rede, "sem considerar as demais esferas, nas quais as falhas são menos flagrantes, mas nem por isso menos importantes". Segue afirmando (p. 231):

Planejar a melhoria de um setor sem que o contexto mais geral da educação seja considerado, apresenta o risco de, uma vez mantidos outros elementos do sistema educacional, também responsáveis pelo atual padrão de ensino, levar ao malogro a inovação e ao descrédito os seus responsáveis.

Assim, nota-se que a idéia de abolir a reprovação por meio da implantação da então chamada promoção automática nas escolas públicas do estado de São Paulo, longe de ser uma novidade, é defendida no Brasil ao menos desde a Primeira República, sendo retomada enfaticamente no período Desenvolvimentista. Data deste último período a primeira implantação da promoção automática no estado de São Paulo, em caráter experimental.

2. A implantação experimental da Promoção Automática no estado de São Paulo

No contexto de aquecido debate em torno da Promoção Automática, ocorrido na segunda metade da década de 1950, no qual mesmo os seus defensores destacavam a importância de se garantir algumas condições para que a proposta fosse bem sucedida, deu-se início à elaboração de um plano de ensaio para efetivar sua implantação.

O projeto, em conformidade com as "Recomendações da Conferência Regional Latino-americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória", bem como com a defesa de Renato Moreira, tinha caráter experimental. Como *lôcus*, o Grupo Escolar Experimental da Lapa, *unidade oficial de pesquisas* da Secretaria de Educação. Embora elaborado em 1959, e iniciado em 1960, ele foi publicado apenas em 1961, tendo por signatários a assistente técnica-didática Elsa Lima Gonçalves Antunha (redatora do projeto), o diretor da escola Ulysses Lombardi e a psicologista da Seção de Higiene Mental Escolar Haydée Pereira Bueno.

Logo no início, uma nota de esclarecimento afirma que tal projeto pautou-se nos "constantemente apelos" por renovação, enfatizando aquelas que visavam resolver o problema da reprovação, cujas principais conseqüências eram a superlotação de classes, a falta de vagas e a evasão, além de problemas administrativos, pedagógicos e psicológicos. Nessa nota também é reiterado seu caráter experimental, quando destaca que "conclusões definitivas" só seriam apresentadas ao final do projeto, previsto para durar cinco anos. Esse primeiro documento de divulgação, portanto, tinha tom de projeto de implantação.

Na introdução, afirma-se que *basta uma análise superficial* do "estado atual da escola primária paulista" para tecer críticas, sendo alvo preferencial o *índice alarmante de reprovações*, apontado como *uma das conseqüências mais evidentes da crise da escola*, além de ser *ônus ao Estado* e trazer *graves prejuízos à criança e sua família, especialmente de ordem psicológica*. Por esse motivo, destaca a *urgência de medidas indispensáveis* para melhorar a qualidade da escola, citando: instalações, duração do ano letivo, formação docente, currículo, material didático, planejamento do trabalho, processos de ensino, critérios de avaliação e organização de classes (p. 5).

Mesmo reconhecendo que *mantidas as condições atuais*, a escola não superaria suas dificuldades, tendo em vista a necessidade de "várias providências, de diversas ordens, especialmente por parte da administração estadual", aposta que seria possível *lançar mão de determinados recursos de organização escolar e de métodos para atenuar os males que a escola padece*, dentre os quais, a *retenção e conseqüente repetição enfadonha e desnecessária das mesmas atividades escolares* (p. 6).

Menciona, então, que na França, Inglaterra e Estados Unidos não se conserva a criança por mais de um ano na mesma série, destacando que também no Brasil crescia o movimento em defesa da "passagem gradual e contínua da criança pelos vários graus da escola primária, ficando, assim, garantida a cada criança a permanência de, pelo menos, quatro anos na escola, em classes adequadas às suas possibilidades de aprendizagem" (p. 6).

De fato, segundo informa, em 1958, o Prof. Luiz Contier, na condição de Diretor Geral do Departamento de Educação, consultou o Grupo Experimental da Lapa sobre a possibilidade de testar o sistema de promoção automática. A decisão do diretor da escola, após análise da realidade daquela unidade, foi de que ela *ainda* não tinha o *amadurecimento indispensável* para tanto, embora caminhasse nesse sentido. O assunto voltou à baila no ano seguinte, na gestão do Prof. Carlos Pasquale, quando se considerou o momento oportuno à implantação da promoção automática, iniciando-se aquele projeto.

Interessante notar que, embora intitulado "Promoção Automática", comparece uma discussão sobre o risco de tal expressão *desmoralizar e desacreditar* esse regime, servindo mesmo para *fins outros que não o interesse da criança*. Assim, diz que ele não poderia ser iniciado *pela cumieira*, com sua implantação *pura e simples*, sendo necessária, ao contrário, a elaboração cuidadosa, bem como a condução de um "plano de trabalho experimental, de grande profundidade", cujas conclusões seriam a base para sua extensão a toda rede de ensino paulista. Além disso, propõe que o projeto fosse chamado "rendimento efetivo", e não promoção automática (p. 6).

A hipótese do projeto era de que "*dadas certas condições mínimas*, a adoção do regime de promoção automática (rendimento efetivo) na escola paulista atenderá às necessidades da criança" (p. 7, *itálicos meus*). Como inspiradores, o *contato aprofundado* com Almeida Júnior, publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, estudos do INEP, bem como de educadores europeus e norte-americanos.

O projeto tinha como objetivo verificar se o sistema de promoção automática atendia aos interesses da população escolar primária; e como reagiriam a tal sistema alunos, professores, comunidade, administração em geral e escola (p. 8-9). Para tanto, a escola seria preparada no segundo semestre de 1959, sendo iniciado o projeto em 1960.

No interior do novo projeto, as classes seriam organizadas pelo agrupamento e reagrupamento de alunos de acordo com suas "possibilidades" ou "rendimento efetivo", estipulado por um "grupo classificador, composto do diretor, assistente técnico-didático, psicologista e o professor da série anterior" (p. 9-10). Cada turma, por sua vez, realizaria um trabalho específico, calcado no rendimento dos alunos no ano anterior, de maneira a garantir a continuidade na escolarização¹⁹. A organização das classes, sempre pautada na idade dos alunos, seria (p. 10-1): *1º ano* (montado de acordo com relatório da professora de pré-escola ou de testes formais e informais); *ano intermediário* ou *de transição* (para crianças que, "em igualdade de condições de escolaridade, não conseguiram lograr um mínimo indispensável para um rendimento efetivo em qualquer das classes do 2º ano"; ou em "condições peculiares de desenvolvimento, que venham a exigir assistência mais específica"); *2º, 3º e 4º anos* (organizados em conformidade com avaliações anteriores); e, caso necessário, *classes de ensino emendativo* (para alunos que, ao final do 4º ano, não tivessem "conseguido um mínimo de aprendizagem que seja julgado necessário a uma formação elementar"). Nota-se, portanto, que o ensino primário seria realizado em um mínimo de quatro anos e um máximo de seis (caso o aluno passasse pelas classes intermediária e emendativa)²⁰.

Quanto ao currículo, material didático e métodos de ensino, ao mesmo tempo em que teria como referência o "Programa do Ensino Primário Fundamental" em vigor, haveria *flexibilidade*. Nesse sentido, eles seriam planejados por uma equipe composta de diretor, assistente técnico-didático e professores, tomando por norte o efetivo rendimento de cada classe. Assim, cada grupo seguiria um funcionamento próximo das possibilidades dos alunos, "evitando assim provocar frustrações no aluno atrasado ou aborrecimento ao aluno adiantado". Fala, ainda, da preocupação

¹⁹ Embora previsse que os alunos seguiriam juntos em sua escolarização, reconhecia a possibilidade de movimento entre grupos, sempre que aconselhável e tendo em vista melhor atender as necessidades dos alunos. Além disso, afirma que em raríssimos casos, a escola poderia reter alguns alunos, citando problemas de saúde e excesso de faltas como motivações pertinentes. (p. 10).

²⁰ O documento declara, ainda, que assim seria analisada a expansão do ensino primário para seis anos.

em atrair os alunos, por meio do desenvolvimento de projetos que permitissem a livre expressão do pensamento da criança (p. 11-2).

Dada a possibilidade de mobilidade dos alunos entre as classes, e que cada uma trabalharia de acordo com o ritmo dos alunos, a avaliação (por meio de *provas, testes, exames e escalas de escolaridade*) deveria ser periódica, servindo como "meios de verificação da aprendizagem, de revisão e redistribuição dos conteúdos curriculares, de reagrupamento e reorganização de classes, *mas nunca serão critérios de promoção ou reprovação dos alunos*" (p. 12, itálicos meus).

O rendimento efetivo do aluno seria apreciado pelo professor, baseando-se no trabalho diário e em verificações periódicas. De caráter estritamente qualitativo (*nunca quantitativo*), e baseado no boletim de notação qualitativa²¹, o objetivo era "promover e intensificar a cooperação entre pais e professores no trabalho conjunto de criar e formar a criança", além de "sempre que possível" incentivar o progresso e o rendimento do aluno (p. 13). Também haveria o levantamento completo dos alunos da escola, verificando: nível sócio-econômico, estado físico, prontidão, personalidade e rendimento efetivo. Tal levantamento seria a base da elaboração do currículo de cada sala, permitindo um maior acompanhamento dos alunos e do trabalho realizado em classe.

O projeto também fala dos professores que participariam, vistos como "peça decisiva na experiência a ser ensaiada". Nesse sentido, enfatiza que seria mantido o quadro de professores, possibilitando que seu trabalho anterior servisse de guia dos impactos do projeto. Ao mesmo tempo, destaca que "serão dispensados os professores que, dadas suas condições de personalidade ou desadaptações a tal tipo de pesquisa, forem julgados inadequados pelos responsáveis pelo empreendimento". O documento ainda propõe que os professores participantes receberiam assistência e orientação, por meio de *cursos de aperfeiçoamento; bolsas de estudos; seminários de estudos e palestras; reuniões pedagógicas; biblioteca pedagógica; participação orientada em atividades extracurriculares*, visando desenvolver a percepção de que ele representa papel fundamental no processo educativo, especialmente no novo sistema, que exigiria dele "uma reestruturação de grande parte de seus valores e atitudes, e uma adaptação progressiva a situações inteiramente inusitadas em nosso meio" (p. 15).

²¹ Trata-se de outro projeto desenvolvido no Grupo Experimental, o qual imprimiu mudanças na avaliação, partindo de duras críticas ao boletim oficial da Secretaria de Educação (cujo sentido se dá apenas a professores, mas nunca aos alunos, que o recebem de forma passiva), bem como do pressuposto de que a avaliação não envolve apenas aspectos pedagógicos e administrativos, mas também psicológicos. Nesse sentido, o instrumento de avaliação deveria partir das necessidades da criança, sendo acessível a seu manejo e compreensão. De caráter qualitativo e com entonação encorajadora, o elemento central nesse modelo seria a participação ativa da criança, visando o desenvolvimento de um conceito de si estritamente ligado a suas condições reais. Assim, o boletim era preenchido pela própria criança, por meio de uma negociação com a professora, intensificando o sentido democrático da escola e a formação de cidadãos livres e conscientes (Cf. ANTUNHA, 1960).

Também fala de medidas visando estreitar os laços entre famílias e escola. Assim, "serão proporcionados todos os esclarecimentos necessários e será dada toda a orientação à família, quanto ao sentido e importância da experiência". Para tanto, haveria reuniões periódicas, "em especial no momento de entrega dos boletins", quando professores apontariam as *dificuldades dos filhos, meios para saná-las e orientariam os pais, visando resgatar os direitos da criança*, mencionando as consequências do trabalho infantil e o respeito e aceitação aos limites e potencialidades individuais (p. 16).

Finalizando, o documento fala de problemas administrativos, que deveriam ser sanados por meio da garantia de condições: *apoio moral e material por parte das autoridades, visando o engajamento de todos; a aquisição de material didático e de trabalho; contratação de professores, substitutos e funcionários de apoio; a mais completa autonomia técnica, evitando interferência externa, especialmente de natureza política; gratificação mensal aos participantes, para que essa atividade pioneira em nosso meio alcance o mais completo êxito* (p. 16-7).

Embora o documento de elaboração da proposta tenha sido encontrado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, não foi possível localizar, em diversas bibliotecas consultadas (USP, PUC-SP, Unicamp e Unesp), o relatório final com a análise de seus impactos, prometido nesse mesmo documento. No entanto, considerando o valor histórico inestimável de tal experiência, pioneira da promoção automática no ensino público paulista, deu-se início a importante trabalho de investigação, como o propósito de realizar a procura meticulosa de documentos preciosos e antigos participantes que pudessem contribuir com valiosos depoimentos acerca de sua vivência no contexto do projeto²².

O primeiro passo nesse sentido foi entrar em contato com a própria escola onde funcionava o Grupo Experimental da Lapa, a fim de consultá-los sobre possíveis registros da experiência em seu acervo. Por meio desse contato, constatou-se não apenas que a escola não funcionava mais em caráter experimental, sendo que parte da documentação antiga havia sido transferida para a Diretoria de Ensino da região Centro-Oeste; como também, e surpreendentemente, a equipe atual da escola (sobretudo direção, coordenação pedagógica e equipe de secretaria) sequer tinha conhecimento daquela experiência.

Assim, entrei em contato com a Diretoria de Ensino (DE), visando solicitar uma consulta em seu acervo de documentos. Tal contato mobilizou diversos setores da Diretoria, sendo que todos,

²² Deve-se destacar que tal processo foi registrado em relatos ampliados, tornando possível sua descrição pormenorizada. Além disso, cabe informar que foram realizadas entrevistas gravadas, que não serão apresentadas tendo em vista que sua profundidade ultrapassa os limites desta Tese. Assim, optou-se por circunscrever a análise da promoção automática no Grupo Experimental apenas aos depoimentos não gravados e aos documentos, deixando o aprofundamento da discussão para pesquisa posterior.

novamente de forma surpreendente, desconheciam a experiência realizada no Grupo Experimental da Lapa, muitos demonstrando ainda espanto com a expressão "promoção automática". No entanto, a DE se comprometeu a procurar os documentos e entrar em contato assim que os encontrassem. Como o contato não aconteceu, retornei à DE, quando fui informada que não havia tais documentos em seu acervo. Havia, no entanto, um supervisor de ensino que trabalhara no Grupo Experimental da Lapa durante muitos anos, dando breve, mas intenso depoimento de sua trajetória em tal escola.

Embora ele não lembrasse da experiência de promoção automática, em nossa conversa tive acesso a informações importantes sobre a escola: inicialmente, chamou a atenção seu relato do Grupo Experimental da Lapa como um todo, sendo impossível separar as diversas experiências ali realizadas. Em destaque, o engajamento de todos na construção de uma escola diferenciada, de qualidade e com contornos democráticos²³.

Daí seu lamento em relação ao desmonte das escolas experimentais (iniciado na Ditadura Militar e concluído nas últimas gestões governamentais da década de 1990), caracterizado não apenas pelo fechamento de escolas com esse perfil, como também pelo sistemático apagar de sua memória. Corroborando sua avaliação, relatou que houve um incêndio na biblioteca da escola, quando muitos de seus documentos foram dizimados²⁴.

Além do contato com a escola e a DE, foi possível conhecer Elsa Lima Gonçalves Antunha, signatária e redatora do projeto, professora aposentada pelo Instituto de Psicologia da USP. Tal contato, sem dúvida, enriqueceu expressivamente o estudo empreendido a respeito da promoção automática no Grupo Experimental da Lapa, realizado, até então, por meio de escassos documentos oficiais. Desde nossa primeira conversa, Elsa detalhou o processo de implantação do projeto do qual fez parte como uma das principais autoras, trazendo relatos de memória da época, disponibilizando textos²⁵, bem como relatando como foi sua participação. De fato, tivemos diversas conversas, telefônicas e presenciais, nas quais estreitou-se o vínculo de confiança.

Embora Elsa tenha sido convidada por dirigentes educacionais da época para elaborar o projeto de promoção automática, sendo uma de suas idealizadoras, ela declarou que não pôde

²³ Ele também relatou que houve uma mudança na gestão da escola, quando Terezinha Fran assumiu o cargo de diretora e boa parte da equipe foi trocada. Em contato telefônico, Terezinha Fran disse não ter informações ou documentos sobre a promoção automática no Grupo Experimental da Lapa, pois tal experiência tinha antecedido sua gestão. Apesar disso, colocou-se à disposição da pesquisa.

²⁴ Houve outros depoimentos sobre tal incêndio, nos quais não se descartava a possibilidade dele ter sido criminoso, algo bastante característico no Brasil (inclusive em sua história recente), sendo geralmente instrumento para apagar a memória, nesse caso, das ações inovadoras ali realizadas.

²⁵ Organizados em uma pasta impecável, muitos textos eram versões originais, dentre os quais dois escritos dela: "A influência de um boletim de notação qualitativa sobre o rendimento escolar e a conduta do educando" (ANTUNHA, 1960); e "Promoção Automática na escola primária" (ANTUNHA, 1962). Havia ainda um livro que analisa, dentre outras, a experiência ali realizada: "A melhoria do ensino nas 1^{as} séries: enfrentando o desafio" (ABRAMOWICZ, ELIAS e SILVA, 1987).

participar dele até o final, por ter sido afastada no contexto de mudança de gestores, ocorrida nos últimos dias úteis de 1961. Por esse motivo, ela nem mesmo sabia se havia tido continuidade ou mesmo se fora produzido o relatório final da experiência.

Dentre os temas abordados em nossos encontros, Elsa destacou suas conversas com Almeida Junior no contexto de elaboração e implantação do projeto, contando que também participou do Congresso de Educação no qual ele apresentou pela primeira vez sua proposta original de organização do ensino sob a forma de promoção automática.

Com relação ao Grupo Experimental da Lapa, enfatizou que ali havia um conjunto de projetos que, articulados à promoção automática, davam contorno à escola como um todo, especialmente a auto-avaliação dos alunos e a inclusão de crianças deficientes. Nesse sentido, era impossível separar as várias experiências do contexto maior. Disse ainda que a escola era criticada pelo *suposto* caráter elitizado, pois nem todas as crianças da rede pública que tinham acesso à qualidade do ensino ali garantida. Apesar das críticas, defendeu a importância de escolas com esse perfil, destacando a intenção de estender as experiências bem sucedidas para a rede, e não criar um nicho privilegiado.

No que se refere ao projeto específico de promoção automática, Elsa inicialmente criticou a estrutura de cobrança e ameaça da escola tradicional, dizendo que isso precisava ser mudado. Por outro lado, destacou a importância de que a promoção e a inclusão fossem "responsáveis", ou seja, não perdessem de vista as necessidades das crianças e a qualidade do ensino. Nesse momento, diferenciou o projeto antigo do que está sendo realizado nas escolas atualmente, o qual ela conhece especialmente como psicóloga clínica e pela imprensa: "um projeto como esse, se não for bem feito, vira palhaçada".

Segundo relatou, a promoção automática adotada no Grupo Experimental não se baseava no argumento da auto-estima ou do trauma da reprovação, pois "passar sem aprender também produz trauma e baixa auto-estima". A proposta era colocar a criança no centro do processo educacional, visando atender suas necessidades. Por esse motivo, não fazia sentido repetir de forma idêntica uma série em sua totalidade, quando a criança tinha dificuldades apenas em determinados conteúdos. A idéia era dar continuidade ao processo de escolarização, quando os conteúdos começariam do ponto onde a criança parou. Além disso, havia intensa formação de professores, alunos e familiares, todos "conscientes" dos propósitos do projeto.

Também realizei uma breve conversa com o antigo diretor do Grupo Experimental da Lapa, Ulysses Lombardi. Em seu depoimento, foi notável o orgulho de ter dirigido essa escola, dando ênfase à sua participação no projeto de promoção automática. Sobre tal experiência,

lembrou da intensa formação docente, bem como da participação ativa de alunos e familiares na sua construção, todos cientes do projeto e de suas implicações.

Finalmente, pude ouvir as memórias de duas ex-professoras do Grupo Experimental da Lapa, que falaram da escola como um todo e sobre o projeto de promoção automática, especificamente, aprofundando o estudo dessa experiência²⁶.

Com uma professora, realizei breve encontro no qual ela relatou sua experiência. Segundo afirmou, se a promoção automática foi bem sucedida no Grupo Experimental, isso se deveu ao esforço dos profissionais da escola, que se engajaram, de forma quase voluntária, na construção de uma escola diferenciada, destacando o pouco apoio por parte da Secretaria de Educação. Assim, falou da disposição coletiva para enfrentar desafios e das incessantes reuniões (não remuneradas), destacando que ali "de fato havia trabalho em equipe".

De modo semelhante a Elsa, a professora destacou a impossibilidade de separar a promoção automática de outras experiências desenvolvidas na escola, dando destaque às aulas de reforço para alunos com aproveitamento insuficiente (oferecidas no decorrer do ano letivo, bem como nas férias), e à inclusão de alunos deficientes, cujo enfoque incidia na socialização. Segundo seu relato, apesar das dificuldades dos professores em trabalhar com tais alunos, advindas especialmente da falta de formação inicial, havia grande vontade de aprender a lidar com eles. Ela também lembrou do esforço de aproximação entre escola e família, destacando a diversidade do público da escola, cujos alunos eram filhos tanto de professores universitários quanto de pais analfabetos. Para ela, todos esses projetos partiram da necessidade da escola, fazendo, portanto, sentido àqueles que participavam de sua concretização.

Chamou a atenção, em seu relato, que muitas experiências ali vividas foram recentemente implantadas por meio de leis. A professora, no entanto, criticou essa forma de instituição de projetos educacionais: "se não vier de dentro para fora, eu não acredito". Reforçando essa concepção, acrescentou que para a promoção automática dar certo, é necessário dar ênfase ao professor, especialmente sua formação; bem como realizar um trabalho com crianças e suas famílias, que devem estar envolvidos e acreditar na proposta.

Ao descrever a promoção automática no Grupo Experimental, a professora destacou que as crianças não ficavam "abandonadas à própria sorte". Ao contrário, havia recuperação durante todo o ano, além do "reforço antecipado", ou seja, antes de iniciarem a matéria com a classe, o conteúdo era passado para alunos "fracos", produzindo o curioso efeito deles aprenderem antes dos "fortes", o que reforçava o desejo de aprender e a auto-estima.

²⁶ Os nomes das professoras não serão divulgados.

Outro aspecto lembrado foi a classe intermediária, voltada para alunos que tinham aprendido menos, mas que, pela promoção automática, deveriam prosseguir pelos anos escolares. Considerando a importância de ver o aluno de forma integral, a idéia era dar prosseguimento à trajetória escolar a partir do ponto onde eles pararam, indo adiante "o máximo possível". Para ela, essa experiência foi "muito boa", pois havia menos alunos por sala, e as melhores professoras, trabalhando com estratégias variadas (recursos lúdicos e culturais, contato estreito com a família etc.). A professora recordou que alguns alunos retornaram para o ensino regular no início do segundo semestre, embora a proposta inicial fosse permanecer nessa classe por um ano letivo.

Em nossa conversa, a professora também pareceu compadecida do desmonte das escolas experimentais, mencionando sua deterioração ao longo do tempo, que nada guarda parentesco com a questão educacional propriamente dita. Sentia, especialmente, pelo fato de não haver, hoje, sequer resquícios do que antes existiu. Assim, lembrou do incêndio na escola, quando se perderam relatórios das experiências mais significativas.

Também realizei uma longa entrevista com outra professora do Grupo Experimental da Lapa, que trabalhou lá de 1960 a 1988, ou seja, durante 28 anos, saindo aposentada: "eu entrei lá solteira, e só não saí avó por um ano". Desde o primeiro momento, essa professora fez um relato emocionado de sua vivência naquela escola, onde aconteceu boa parte de sua vida profissional, adjetivada reiteradas vezes como *incrível, maravilhosa, inesquecível*.

Ela reiterou que a promoção automática era parte de um projeto maior de construção de uma escola diferenciada, que articulava experiências difíceis de isolar: auto-avaliação, inclusão, formação para artes e elaboração de cadernos de formação, que guardam semelhança com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Destacou ainda, com orgulho, que o objetivo último era estender as experiências bem sucedidas para a rede de ensino. Nesse sentido, embora vivessem as dificuldades típicas de uma experiência pioneira, havia engajamento de todos na construção de uma escola de qualidade, o que se refletia nas infindáveis reuniões de planejamento aos sábados, que, embora não fossem remuneradas, contavam com a adesão de professores.

A professora fez questão de diferenciar a promoção automática realizada no Grupo Experimental e a atual Progressão Continuada. Para ela, a promoção automática acontecia de forma quase natural, sendo tão enraizada que ela não conseguiu lembrar quando, nem por quê a proposta foi interrompida. Além disso, embora reconheça que alguns alunos ficavam atrasados, disse que o trabalho com eles era intenso, visando não prejudicar sua formação.

Ela chegou a lecionar em classe intermediária durante um ano, experiência apontada ao mesmo tempo como *desafio e conquista*. Ainda sobre essa experiência, destacou que tanto alunos

como familiares estavam esclarecidos acerca do funcionamento da classe intermediária e do projeto de promoção automática.

O envolvimento da professora com a escola, tão marcado em sua trajetória, apareceu na tristeza pelo fato de que parte das memórias do trabalho ali realizado está sendo esquecida, se não apagada (memorando o incêndio na biblioteca, que queimou arquivos com documentos importantes)²⁷. Sua angústia potencializou-se, pois, a partir da pesquisa, ela voltou à escola, a qual *em nada lembrava a instituição escola que ela ajudou a construir*.

Para além dos depoimentos com aqueles que construíram a Promoção Automática no Grupo Experimental da Lapa, o contato com Elsa Antunha possibilitou, tal como mencionado, o acesso a documentos da época, alguns raros, que tematizam a referida experiência.

Organizados cronologicamente, a primeira produção escrita sobre a experiência de promoção automática no Grupo Experimental é uma pequena nota do jornal "A Tribuna", de Santos, datada de 28 de maio de 1961 e intitulada "Que é promoção automática?". De pronto, afirma-se que está na "ordem do dia nos meios educacionais o problema da promoção automática, apontada, por uns, como meio de resolver a crise de vagas na escola primária; combatida, por outros, com igual veemência, como processo que acabará por esvaziar, totalmente, o conteúdo do ensino fundamental". Fala, ainda, que havia poucas experiências nesse sentido, mencionando o Grupo Experimental, sob a orientação de Elsa. Assim, "atendendo ao pedido de numerosos auditores do curso 'A educação em face da conjuntura brasileira'", o Departamento Cultural do jornal convidou-a para dar uma aula aberta seguida de debate sobre o tema. Tal palestra, intitulada "Que é promoção automática?", foi, no ano seguinte, publicada na revista *Pesquisa e Planejamento* sob o título "Promoção Automática na escola primária" (ANTUNHA, 1962).

A autora concorda, logo no início, que o tema é polêmico, bem como afirma que sua postura não seria de apresentar conclusões "definitivas", mas "cooperar com o debate", por meio de considerações teóricas e observações práticas acerca da experiência no Grupo Experimental da Lapa, a qual ainda não estava concluída. Além disso, explicita a realização de cursos, seminários e conferências visando "divulgar a experiência em marcha", além de "trocar idéias, receber sugestões e críticas do professorado" (p. 98).

Também no início de seu texto, a autora enfatiza a polarização, apontada no jornal, entre de um lado o aspecto social e econômico, e de outro, o aspecto pedagógico. Para ela, no entanto, a questão é mais complexa, resumindo sua opinião da seguinte maneira:

²⁷ A professora também falou brevemente do contexto de Ditadura Militar, período caracterizado como difícil, pois "a vigilância era cerrada, com muita opressão". Apesar do clima pesado, destacou que, "da porta da sala para dentro", continuava desenvolvendo o mesmo trabalho de sempre.

1) a adoção imediata do sistema de promoção automática seria insuficiente por si só para resolver a crise de vagas na escola primária; 2) embora sua utilização sem cuidados, sem as condições necessárias, possa 'acabar por esvaziar totalmente o conteúdo do ensino primário fundamental', a adoção desse regime, *desde que sejam previamente estabelecidas as condições indispensáveis para o seu funcionamento*, corresponde inteiramente aos interesses da escola primária e da criança (p. 99, itálicos meus).

Após exposição esquemática, passa a aprofundar a discussão, destacando, primeiramente, algumas *obviedades* decorrentes da promoção automática: o aumento da disponibilidade de vagas, a melhor distribuição das crianças pelos anos escolares, a diminuição da repetência e da evasão escolar. No entanto, discorda da perspectiva, adotada pela administração pública, de que ela solucionaria a sobrecarga orçamentária, sendo, portanto, "econômica e prática", quando pondera: "é preciso não esquecer que o estabelecimento das condições indispensáveis para que o regime possa funcionar honestamente elevará naturalmente os gastos com a educação" (p. 99). Segue dizendo:

Não nos parece que a adoção do sistema da promoção automática levaria a uma diminuição dos gastos com a educação. Pelo contrário, para que se possa chegar ao estabelecimento das condições que propiciem o abandono da reprovação, com as vantagens decorrentes, seria necessário que os governantes se apercebessem de que a educação, quando realmente eficiente, a par de ser um investimento altamente rendável, é cara, pois são necessárias aplicações maciças de verbas para construções, material escolar, salários etc. (p. 100).

Além da questão econômica, a autora critica a implantação por força da lei, quando afirma: "a solução dos problemas da educação primária brasileira não consiste, pois, em mudar 'por decreto' um sistema que é, antes de mais nada, consequência de uma série de condições que a tornam ineficiente e anti-democrática, mas sim atacar essas condições, superá-las, enfim" (p. 100). Para ela, deveriam ser eliminados os entraves que dão à escola caráter seletivo e competitivo, sendo necessárias: novas construções, abolição de turnos, distribuição de material didático, formação docente, modernização de métodos e currículos, orientação de pais e aumento do senso de responsabilidade infantil.

Acredito que a introdução de todas essas medidas preliminares levaria 'automaticamente' à eliminação das reprovações. E isto, antes de mais nada, porque em uma escola com todas essas condições, não poderia haver causas, a não ser circunstanciais, para o baixo rendimento, e portanto para a reprovação (p. 100-1).

Nesse sentido, entende que "o simples abandono do regime de reprovação" poderia "agravar mais ainda a atual situação", levando ao "esvaziamento total do conteúdo do ensino" e à "desmoralização do regime de promoção flexível". Esclarece, no entanto, que não defende o caráter

desastroso da reprovação²⁸, mas que ela pode dar “certa aparência de seriedade”, pois “o medo da reprovação leva os alunos a realizarem aquilo que a escola exige e os pais a se preocuparem com os filhos, forçando-os ao estudo, ao menos às vésperas dos exames” (p. 101).

Apontando o medo e a coação como motivos básicos da escola primária, acredita que enquanto eles não forem substituídos pelo interesse e responsabilidade da criança, não haverá possibilidade de mudar o regime escolar com sucesso. No entanto, a partir da experiência do Grupo Experimental, afirma que tal empreitada depende da formação docente e da compreensão e participação da família no processo de escolarização.

Para ela, parte das reações contrárias à promoção automática decorre da “designação inadequada desse sistema”, referindo-se à conotação negativa da palavra “automática” (no sentido de *autômato, mecânico*). No entanto, declara que a intenção não é propor um regime maquinal ou inconsciente. Ao contrário, ele implica “num sensível aumento de responsabilidades por parte do governo, dos administradores, professores, pais e pela própria criança” (p. 103).

Conceitua, então, a promoção automática como “passagem gradual e contínua do educando pelas várias séries da escola elementar, de maneira que lhe seja assegurado o direito de aí permanecer todo aquele tempo que lhe é garantido por lei, em condições adequadas às suas possibilidades de aprendizagem” (p. 103-4). E destaca a ausência de saltos ou lacunas no programa e a abolição do preconceito de que o ensino deve ser construído em torno do *aluno médio*.

Além disso, reitera a pertinência da expressão “promoção por rendimento efetivo”, explicando seu significado: a passagem de ano pelo critério de idade; e a organização de classes pelo critério das reais possibilidades de aprendizagem da criança, sendo o trabalho desenvolvido a partir dessas possibilidades. Assim, declara que havia classes de séries mais avançadas aprendendo conteúdos mais simples que outras iniciais. O projeto envolvia, portanto, a dupla homogeneização: etária e por desempenho (p. 104-5)²⁹.

Fazendo referência ao Grupo Experimental, afirma que a promoção automática é viável “desde que sejam tomados os cuidados indispensáveis”, com destaque à formação docente, orientação de pais,

²⁸ A autora elenca uma série de aspectos negativos da reprovação, *do ponto de vista psicopedagógico*: a tendência a uma concepção fatalista das potencialidades da criança; a responsabilização unilateral da criança; o desrespeito às diferenças; a supervalorização dos exames, utilizados como recurso administrativo; a organização heterogênea e numerosa de classes; descontinuidade curricular e a repetição enfadonha, injusta e desnecessária do mesmo programa para os reprovados; fala, ainda, de conseqüências psicológicas, destacando mecanismos defensivos como turbulência, fraude e insegurança (p. 101-3).

²⁹ A autora reconhece a polêmica em torno da homogeneização das classes, afirmando que se trata, em realidade, de “classes com menor limite de variação”, ou seja, não parte do princípio de que as crianças são idênticas, e os grupos, planícies; mas de que o currículo sempre foi pautado no desenvolvimento infantil, mas calcado apenas na idade, e que seria necessário acrescentar, a esse critério, o do desenvolvimento pelo rendimento (p. 106-7). Destaca, ainda, que a localização de um aluno em determinada classe não representava um fatalismo, tendo em vista a possibilidade de remanejamento dos alunos para classes mais adequadas ao seu rendimento (p. 109).

utilização de métodos ativos, ênfase na avaliação qualitativa e auto-apreciação de alunos. Além disso, entende que se for respeitado o potencial da criança, haverá "um sensível aumento do rendimento escolar", apostando: "a escola, assim, deixa de ser seletiva. Educa cada um no nível a que cada um pode chegar. A sociedade precisa de todos, independentemente da uniformidade de suas aptidões" (p. 107-8). E finalizando, pergunta: "desde que a escola só deve exigir do aluno aquilo que ele pode fazer e, de seu lado, ele só faz o que está ao seu alcance, por que reprovar?" (p. 109).

Outra publicação relevante acerca da experiência realizada no Grupo Experimental da Lapa refere-se a um livro da coleção Temas Básicos de Educação e Ensino, intitulado "A melhoria do ensino nas 1^{as} séries: enfrentando o desafio", de autoria de Mere Abramowicz, Marisa Del Cioppo Elias e Teresinha Maria Neli da Silva. Tal livro foi publicado em 1987, ou seja, no polêmico contexto do Ciclo Básico (o qual será apresentado e discutido adiante).

Com o objetivo de discutir as possibilidades e limites de inovações educacionais nas séries iniciais, as autoras desenvolveram estudos de caso, sendo um deles relativo à "escola do rendimento efetivo". Tal estudo foi realizado, sobretudo, por meio de depoimentos, tendo em vista a dificuldade de localizar documentos, sobre a qual as autoras afirmam no prefácio: "não há tradição em nossos meios educacionais de preservação da memória do ensino público. E quando documentos não são preservados, valorizados, mas destruídos e desbaratados, torna-se difícil a reconstituição dos fatos educacionais" (p. XVI).

Falando sobre todas as experiências analisadas, as autoras definem-nas como "tímidas", destacando implicações referentes à (falta de) vontade política na superação das dificuldades. "Assim, experiências bem-sucedidas são interrompidas por simples remoção de pessoas-chave nelas envolvidas, por corte de verbas, dificultando as soluções administrativas necessárias ou, ainda, por proposição de leis que ficam 'no papel' sem serem viabilizadas". Na contramão, o trabalho do educador, apontado como "luta para encontrar os caminhos que levam ao desenvolvimento do aluno, ainda que esbarrando em dificuldades impostas pelo sistema, por vezes intransponíveis" (p. 2).

Quanto à promoção automática, entendem-na como medida *técnico-pedagógica*, por se apoiar em "determinados recursos de organização escolar, de métodos, de avaliação do rendimento, para tentar resolver o problema da repetência na escola primária" (p. 10).

Visando conhecer o trabalho do Grupo Experimental, foram feitas entrevistas com protagonistas da experiência (professores, diretor, assistente técnica³⁰, orientadora de língua portuguesa e psicóloga), as quais são organizadas nos seguintes eixos temáticos: organização de

³⁰ Embora o livro não identifique os depoentes, Elsa sinalizou suas falas, identificando-as.

classes, agrupamento de alunos, programas e métodos, avaliação do rendimento do aluno e acompanhamento do trabalho do professor.

Quanto à organização das classes e agrupamento dos alunos, destacam a formação das turmas conforme o rendimento efetivo. Uma professora afirmou que tal critério coincidia com o aspecto econômico, ou seja, os melhores alunos tinham melhor condição financeira, formando as melhores classes, que se concentravam no período matutino, conhecido como "nobre". Como consequência, "os pais disputavam a matrícula para seus filhos no horário nobre e os próprios alunos passaram a se julgar privilegiados e a tratar os colegas diferenciadamente" (p. 12).

Ainda com relação à promoção automática, uma professora destacou que a reprovação antes não era significativa, pois a escola tinha infra-estrutura administrativa, técnica, pedagógica e material, além de um corpo docente preparado e competente. Tais aspectos também foram mencionados por Elsa e Ulysses, que enfatizam que a transposição da promoção automática para a rede só seria bem sucedida se também houvesse infra-estrutura. O diretor também afirmou que não se tratava de empurrar o aluno, mas oferecer o melhor para ele e garantir um bom curso.

Pelos depoimentos, tem-se conhecimento de que as classes de ensino emendativo não chegaram a ser implantadas, mas, no entanto, o livro não explica por quê. Quanto às classes intermediárias, Elsa contou que a idéia, de sua autoria, surgiu da preocupação com alunos que, pelo projeto, não poderiam ser reprovados, mas não tinham condições de acompanhar uma classe regular. A intenção era "pegar o núcleo do bloqueio do rendimento", "garantir uma base sólida e eliminar os pontos de estrangulamento encontrados pelas crianças no 1º ano". Elsa declarou que seu filho passou por tal classe, lembrando, ainda, que parte dos alunos era reintegrada no ensino regular antes mesmo do final do ano.

Duas professoras falaram do dia-a-dia das classes intermediárias, destacando o número reduzido de alunos (em torno de 17), mas enfatizando as dificuldades vividas. Uma delas afirmou que, embora os professores dessas classes fossem competentes, ficavam rotulados de fracos. Outra professora definiu tal experiência como "difícil e perigosa", e seus alunos como "problema". Disse, ainda, que o professor deveria ao mesmo tempo atender às dificuldades dos alunos e ensinar os conteúdos. No entanto, o trabalho era mais lento do que o habitual, resultando em que só eram passados os conteúdos mínimos, ampliando as dificuldades e problemas de adaptação dos alunos quando do retorno ao ensino regular.

Também a coordenadora de português definiu a promoção automática como "difícil". Ela afirmou que foi "loucura" aprovar alunos sem conhecimentos, usando o mesmo adjetivo para o agrupamento homogêneo, tendo em vista a resistência de professores, principalmente os mais

dinâmicos, que entendiam ser desperdício lecionar para alunos lentos. Revelou, ainda, que havia a retenção de alunos no 1º ano, caso eles não assimilassem um mínimo de conteúdos necessário mesmo na classe intermediária. Por sua vez, o diretor da escola falou que os pais dos alunos das classes intermediárias, mesmo cientes de todo o processo, ficavam angustiados e ansiosos.

Sobre os programas e métodos, todos destacaram sua adequação ao conhecimento e ritmo dos alunos, bem como a liberdade para experimentar formas de ensinar mais ativas e dinâmicas. Outro aspecto relativo ao tema foi o reforço, quando a orientadora de língua portuguesa relatou que o trabalho era desenvolvido no decorrer de todo ano, sempre no outro período escolar, sendo as atividades "mais leves" e envolvendo o lúdico e o cultural, além dos conteúdos propriamente ditos. E tendo em vista que as crianças ficavam o dia inteiro na escola, tal projeto teve como decorrência o projeto de lanche e almoço, cujo cardápio era elaborado por uma nutricionista.

Quanto à avaliação, as autoras destacam a orientação aos professores para que fosse realizada a apreciação constante do rendimento efetivo, calcada no trabalho diário e em verificações periódicas, e de caráter estritamente qualitativo, ou seja, pautada em conceitos, e não em notas³¹. O diretor da escola lembrou da dificuldade de pais e alunos em entender o novo processo de avaliação, não raro solicitando sua decodificação em notas. Tal dificuldade, no entanto, foi trabalhada até que todos adquiriram confiança no trabalho. Elsa destacou que, por meio da avaliação, havia um trabalho para os alunos entenderem que promoção automática não era simplesmente promover automaticamente.

No que se refere ao acompanhamento do trabalho docente, há um depoimento do diretor, no qual ele destaca que ele envolvia outros funcionários da escola, bem como pais e alunos, sendo realizado na forma de reuniões de sensibilização para a questão da promoção automática.

Concluindo, as autoras consideram que "essa experiência veio demonstrar que o sistema de promoção automática é incompatível com a qualidade do ensino", especialmente se implantada em uma escola com estrutura e organização precárias³². Além disso, entendem que o problema supera a questão técnico-administrativa, e envolve questões políticas, psicossociais e de desenvolvimento. Segundo afirmam (p. 28):

O fato de os alunos serem diferentes em seu ritmo de aprendizagem, e sujeitos a múltiplos fatores intervenientes no seu rendimento tornava impossível o desejado progresso paralelo em uma mesma classe. Qualquer tentativa de nivelamento, para fins exclusivos de promoção de uma série para outra, acabava por criar pontos de estrangulamento para o aluno e dificuldades de atendimento pelo professor. Observou-se que essa situação se

³¹ Há menção ao boletim de notação qualitativa, apontado como "inovador para os padrões da época". Tal projeto é objeto de um capítulo específico do livro.

³² "A questão educacional exige qualidade e (...) essa qualidade custa dinheiro e investimento em recursos humanos, única forma de garantir sua durabilidade" (p. 77).

transfere para toda a escolaridade do aluno e que, quanto mais o tempo passa, mais difícil se torna superar os obstáculos. A promoção automática, enquanto medida administrativa e legal, contribuiu para agravar a crise da escola de 1º grau, camuflando seus reais problemas e dificuldades.

Seguindo esse raciocínio, elas definem a classe intermediária como "disfarce", pois seu surgimento deita raízes na tentativa de contornar a necessidade de retenção de alguns alunos, impossível no novo sistema. Descoberta por pais e alunos, tal situação trouxe uma "conotação pejorativa" para tal classe, despertando resistências (p. 28).

Como aspectos positivos, destacam a infra-estrutura administrativa, técnica, material e docente, bem como as tentativas de mudança na avaliação, que, no entanto, *puseram a descoberto* "a impraticabilidade da promoção automática". Além disso, reiteram a dificuldade em imprimir mudanças na mentalidade dos envolvidos, necessária para o sucesso da nova forma de avaliação.

Finalmente, questionam a importação pura e simples de idéias vindas de fora, bem como a falta de vontade política para se construir uma escola pública de qualidade, representada pela constante ameaça de fechamento das escolas experimentais, acusadas de elitistas. Assim, a equipe ficava em constante sobressalto, atrapalhando a tranquilidade necessária para o desenvolvimento pleno do trabalho. No entanto,

Ainda que verdadeiras 'ilhas' dentro do sistema de ensino, as escolas experimentais conseguiram demonstrar que é possível melhorar a qualidade de ensino e é possível realizar a educação no seu sentido 'lato'. Como escola alternativa, diferenciada e democrática, conseguiu reunir crianças de todas as camadas sociais e oferecer a elas amplas possibilidades de desenvolvimento. Conseguiu ser uma escola de boa qualidade para todos que a procuraram (p. 31).

De fato, a história comprovou seu desmonte: todas as escolas experimentais de São Paulo foram fechadas e transformadas em escola de ensino regular.

3. As primeiras políticas de abolição da reprovação na rede estadual de São Paulo

Após uma única implantação da Promoção Automática em caráter *experimental*, e antes da Progressão Continuada, houve a implantação, *em toda a rede* estadual de São Paulo, de outras duas políticas públicas educacionais cujo foco era a abolição da reprovação escolar: a Reforma do Ensino Primário, em 1968; e o Ciclo Básico, em 1985, apresentados a seguir. Note-se que, a partir desses projetos, a expressão Promoção Automática deixou de ser utilizada, sendo substituída pela idéia de níveis e ciclos escolares³³.

³³ Tais experiências não serão aprofundadas, pois foram analisadas à exaustão em outros estudos. Cabe, no entanto, trazer algumas considerações que contribuem para compreender historicamente a Progressão Continuada tal como foi implantada atualmente nas escolas públicas estaduais paulistas.

a) A Reforma do Ensino Primário Paulista

A primeira implantação efetiva do ensino sem reprovação em toda a rede de ensino paulista ocorreu por meio da Reforma do Ensino Primário, de 1968, ou seja, poucos anos após a implantação experimental, e em contexto nacional de Ditadura Militar.

De fato, em 1967, o antigo Departamento de Educação da Secretaria de Educação do Estado, administrado pelo Prof. José Mário Pires Azanha, adotou medidas para "democratizar o ensino", dentre as quais o Ato nº 148 (de 31 de maio de 1967), que consistiu na formação de um grupo cuja tarefa elaborar um projeto de reorganização curricular e programática para o primário. Tal ato deu início à Reforma do Ensino Primário Paulista, implementada no ano seguinte (Cf. SÃO PAULO, 1969).

O documento declara que havia duas exigências para o ensino primário, a ser "enfrentadas conjuntamente e não de modo alternativo como, equivocadamente, tem sido feito até hoje": a expansão do atendimento e a melhoria qualitativa. Assim, ao mesmo tempo em que propôs medidas para atender uma clientela maior; iniciou-se uma reforma para melhorar a qualidade do ensino, apontada como "tarefa complexa", que não pode ser entendida *apenas* como "renovação de métodos", pois envolve um "esforço mais amplo que abranja todas as dimensões do processo educativo" (p. 6-7).

Resumidamente, pode-se dizer que tal reforma realizou mudanças no ensino primário em três frentes: na seriação; nos currículos e programas e na orientação pedagógica.

Com relação à seriação, a antiga estrutura do ensino primário foi alterada, quando os seus quatro anos foram divididos em dois níveis de dois anos cada, nos quais não haveria a possibilidade de retenção dos alunos (Nível I: 1ª e 2ª séries; Nível II: 3ª e 4ª séries). Por esse motivo, o papel da avaliação foi re-significado, servindo agora não mais para reter, mas para classificar e re-agrupar os alunos. Com isso, "desaparecem a 'sabatina', a 'prova mensal', o 'exame' uniformes, preparados para hora certa em toda uma comunidade escolar" (p. 147). Enfim, o "exame de promoção" poderia ser aplicado apenas nas passagens de nível.

No que tange ao programa, ele deveria ser mais flexível, sem muitas determinações específicas, para que as escolas o adequassem, livremente, à sua própria realidade. Tal programa chegou mesmo a ser apresentado, no documento, como a renúncia "da ilusão de que uma metodologia, prolixamente explicada e uniformemente implantada, criará condições, por si só, de uma efetiva renovação do Ensino Primário" (p. 8). Visava, pois, não ser "completo em si", afastando-se do que chama de "compromisso metodológico" a ser seguido. Assim, "sugere o que deve ser ministrado — e sem estabelecer metas quantitativas finais — mas cala-se quanto ao 'como' ensinar. A Escola é criadora de condições; é compreensiva; é estimuladora — valoriza e orienta — sem fórmulas permanentes e pronunciamentos definitivos" (p. 10).

Quanto à assistência pedagógica e às providências técnico-administrativas, defende que estas são indispensáveis, servindo para completar o programa sugerido e auxiliar na divulgação e acompanhamento das mudanças. Além disso, reconhece que "a nova concepção de 'níveis', sem exames anuais para promoção, fatalmente exigirá medidas complementares. Elas virão, a seu tempo, esgotado o período inicial de observação" (p. 6).

Dentre os textos do documento de divulgação da Reforma, há um escrito pelo Chefe do Ensino Primário, Prof. Candido de Oliveira. Tal texto é calcado em duras críticas à reprovação, vista como sinal da "incapacidade da escola primária". Diz ele: "ou a escola consegue 'ensinar' leitura em um ano letivo (...), ou o número de excepcionais negativos é alarmante — ou a exigência é descabida". Julgando que "a evasão é incontrolável, ao menos no momento, com seus fatores de ordem econômica, política e social", defende as soluções que focalizam a reprovação, cujas "causas se encontram na 'prontidão' dos alunos, no preparo dos professores, na adequação do currículo, na disponibilidade material, de tempo e de espaço" (p. 135-6).

Oliveira refaz a *pergunta inquietante*: "o que se propõe é nivelção por baixo?" Sua resposta é: "Não. O que se propõe é escola democrática: oportunidade para todos; escola dinâmica, realista: não impede os avanços, o progresso individual, a diferenciação — mas sem prejuízo da homogeneização, que há de ser o alvo da escolaridade brasileira" (p. 137).

Avaliação oficial da Reforma, feita pela equipe técnica da Secretaria de Educação, destaca que o novo programa produziu insegurança nos professores, que diziam carecer de informações e preparo técnico e pedagógico para torná-lo bem sucedido (Cf. CRUZ, 1994).

Além da avaliação oficial, pesquisas foram realizadas, destacando-se Cruz (1994), que aponta que não houve "acolhida favorável entre os professores, o que concorreu para que esses objetivos não fossem satisfatoriamente atingidos" (p. 21). Além disso, relata que a ausência de retenção ficou conhecida como "promoção automática", apesar de não utilizar essa expressão, sendo "rejeitada pela maioria dos professores que viam anulada sua autoridade de decidir sobre que alunos tinham condições de cursar uma série mais avançada. Além disso, havia também a percepção de que se estava transferindo para a segunda série o estrangulamento que antes ocorria na primeira série" (p. 23).

Destaca, ainda, que as medidas de expansão tinham presença mais intensa na vida escolar do que aquelas que visavam melhorar a qualidade do ensino. Assim, o trabalho docente foi dificultado, uma vez que "ampliaram a oferta de vagas além da capacidade do sistema, levando à adoção de turnos de três horas, superlotação das salas e utilização de instalações inadequadas". Nesse sentido, entre as intenções da reforma e as reais condições de efetivá-la havia grande distância. Por exemplo,

justificava-se o fim da retenção pela necessidade de continuidade no processo de aprendizagem, mas havia grande rotatividade de professores e alunos, dificultando tal prosseguimento (p. 23-4).

Cruz confirma que "os alunos que não dominavam o conteúdo previsto para a primeira série, mas, oficialmente, deveriam ser promovidos para a segunda série, eram agrupados nas chamadas 'classes lentas' ou '2º ano de mentira', onde permaneciam, às vezes, por vários anos". Tal situação chegou a ser incluída na Reforma, que propôs a constituição de "classes especiais de recuperação ou de aceleração" para "alunos considerados reprovados". Com isso "o trabalho de 'recuperação', no lugar de ser realizado durante o processo de aprendizagem, ficou postergado para após a constatação do fracasso...". Assim, como consequência "imprevista" desta política, desencadeou-se uma "proliferação de alunos com dificuldades de aprendizagem", advinda da "idéia, entre os professores, de que não era necessário empenhar-se em alfabetizar os alunos na primeira série" (p. 24).

Essa Reforma, mesmo sem ser expressamente revogada, vigorou apenas até 1972. O problema que ela veio solucionar — o alto índice de reprovações —, no entanto, persistiu até que, na década de 1980, a Secretaria da Educação implantou, em toda rede estadual paulista, 'nova política educacional' para atingir o mesmo fim: o Ciclo Básico.

b) O Ciclo Básico

Novamente, é importante lembrar o contexto histórico em que a implantação do Ciclo Básico ocorreu. Depois de viver um longo período sob a ditadura militar, imposta no Golpe de 1964, desencadeou-se lentamente no Brasil o processo de Redemocratização do país. Em 1982, Franco Montoro foi eleito governador de São Paulo, pela primeira vez por votação direta.

Ao assumir o governo, em 1983, sua equipe da Secretaria da Educação divulgou o "Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria", dando início à discussão aberta dos problemas do ensino: todos os integrantes da rede foram chamados a discutir os rumos da educação, visando subsidiar a elaboração da política educacional a ser implantada no Estado. A idéia era que, com a democratização do país, também a escola pública seria democratizada, sendo necessário valorizar a opinião de educadores. Após intenso debate, foi produzido um relatório com opiniões e sugestões do professorado. Porém, tal relatório não foi bem divulgado, o que pode relacionar-se ao fato de que a opinião dos professores ia no sentido contrário das propostas que seriam efetivadas pela Secretaria.

Foi nesse contexto que, por meio de um decreto-lei datado de 1984, o Ciclo Básico foi implementado em *todas* as escolas da rede estadual paulista de ensino. Tal política dizia-se tentativa de dar "respostas concretas" aos problemas de repetência e evasão, buscando garantir a "permanência e efetiva aprendizagem escolar" dos alunos. Eis sua justificativa:

As escolas brasileiras são altamente seletivas e apresentam algumas tendências já cristalizadas no sistema de ensino e, dentre elas, a mais grave é a de barrar a metade das crianças que ingressam anualmente na 1ª série, reprovando-as e negando-lhes o direito de se alfabetizarem. É essa tendência que dura quase quarenta anos — responsável pela exclusão de grande parte das crianças do processo de ensino — que o Ciclo Básico *conseguirá alterar* criando condições para que todas as crianças saibam ler e escrever, tenham acesso ao patrimônio científico e cultural da humanidade e venham participar do enriquecimento desse patrimônio (SÃO PAULO, 1987, p. 11, *itálicos meus*).

Visando superar “o grave estrangulamento” existente entre a 1ª e a 2ª séries, elas foram redefinidas, passando a compor um ciclo que o aluno teria de concluir ao cabo de dois anos³⁴. Nessa nova ordem, a reprovação, que até então “penalizava” muitos alunos no primeiro ano de escolarização, só poderia ser efetivada ao final do ciclo. Rompendo a lógica das seriações, a expectativa era que o aluno tivesse “mais tempo de aprender”, possibilitando a continuidade do seu processo educativo de maneira “mais flexível”. Conforme o documento:

O que assegura maior proveito na aprendizagem são as medidas que possibilitam a continuidade do processo, oferecendo condições para que o ensino possa ser retomado sempre a partir de onde o aluno parou no ano anterior. Essa opção não significa baixar a qualidade de ensino, mas aumentar as oportunidades para o que maior número de crianças prossiga a aprendizagem com proveito (p. 14).

Nesse sentido, o papel da avaliação deveria ser alterado, servindo não mais como “instrumento de seletividade”, senão como meio de auxiliar a escola, o professor e mesmo a família a conhecerem os progressos de cada aluno, sempre em relação ao conhecimento anterior; bem como de avaliar o próprio trabalho da escola.

Em tal contexto, evidencia-se a necessidade de o discurso oficial diferenciar o Ciclo Básico da idéia de “promoção automática” como *recurso para evitar* o rebaixamento da *auto-imagem* de alunos ou *mesmo para manipular índices educacionais*, apenas *transferindo o problema para as séries subseqüentes*. O Ciclo Básico, ao contrário, seria um meio de “definitivamente deixar de insistir no erro histórico de punir o aluno através de reprovação, por falhas que na verdade são da própria rede” (p. 36). Segue dizendo (p. 36, grifo no original, *itálicos meus*):

É preciso assumir a alfabetização e não apenas ficar à caça dos culpados pela repetência. Nesse sentido, trata-se de viabilizar condições para que, *respeitadas as diferenças individuais e consideradas as diferenças sociais e culturais*, seja possível levar o conjunto dos alunos a atingir um patamar comum, que implique o domínio efetivo de conhecimentos básicos que devem estar ao alcance de todos e não apenas de uns poucos.

³⁴ Desde essa ocasião, afirmava-se que o Ciclo Básico apenas daria “início à reorganização efetiva do ensino de 1º grau que deverá se estender às outras séries revendo os programas, redefinindo os conteúdos e metodologias, modificando o processo de avaliação, investindo na organização da escola” (SÃO PAULO, 1987, p. 10).

Documento oficial com a avaliação de suas repercussões nas escolas foi elaborado, no qual "avaliações positivas aconteceram, ao lado de sérias críticas, especialmente à forma de implantação do projeto" (ESPOSITO, 1985, p. 10).

Sobre a implantação, considerou-se que quase não houve um contato anterior dos professores com a proposta, que permitisse subsidiar o trabalho. Assim, ela foi vista como pouco democrática, o que seria uma contradição do projeto que intentava democratizar a escola. Outro aspecto apontado é que 70% dos professores de 2ª a 8ª série não se sentiam suficientemente informados ou envolvidos pela proposta, que, sem dúvida, iria interferir em suas salas de aula. Além disso, eles consideraram os critérios de promoção na alfabetização um ponto complexo, sendo necessária ampla discussão.

Houve críticas, ainda, à ausência de apoio técnico e de orientações sobre atribuição de classes, remanejamentos, critérios de avaliação e promoção, o que, por sua vez, "gerou descrédito em alguns educadores, confusão e imobilismo em outros" (p. 12). Embora tais críticas tenham sido relatadas, a avaliação oficial considera, ao final que, "o saldo da primeira etapa da implantação do Ciclo Básico é considerado positivo" (p. 22).

Para além da avaliação oficial, o Ciclo Básico foi analisado por outros pesquisadores, muitos dos quais apresentaram reflexões críticas não só ao projeto em si, mas também à forma como ele foi construído nas escolas. Novamente, destaca-se o estudo de Cruz (1994), que, por meio de uma pesquisa etnográfica, aborda questões relativas à implantação, à concepção da mesma na perspectiva dos atores escolares e à reprovação.

Na escola pesquisada por Cruz, a implantação foi vista como autoritária, por não corresponder às sugestões feitas pelos docentes nas discussões promovidas pela Secretaria, e ao seu enfaticamente propalado "caráter democratizante". A implantação, assim, "logo se tornou um dos pontos em torno dos quais se cristalizou a resistência dos professores" (p. 85). Cruz ainda considera que tal implantação

foi bastante influenciada pelas características da rede estadual de ensino paulista: o seu gigantismo e tipo de organização dificultaram a compreensão dessa proposta, pois impuseram **a mediação de várias instâncias que não transmitiram adequadamente as informações necessárias para isso** (p. 33, negritos da autora).

De fato, a divulgação foi semelhante a um 'telefone sem fio': os dirigentes e técnicos dos órgãos centrais falaram pessoalmente apenas com as Delegacias Regionais de Ensino, que repassaram para as Delegacias de Ensino, que, enfim, divulgaram o Ciclo Básico nas escolas. Assim, o projeto foi sendo deformado, "tanto pela mensagem recebida (...), que passou pelo 'filtro' de tantas, como por características de cada profissional" (p. 87).

No entanto, Cruz destaca que tais deformações faziam-se presentes no próprio projeto,

cuja argumentação é embotada por uma visão pejorativa em relação às crianças pobres, tendo em vista o modo como trata a questão do "ritmo de aprendizagem", o qual guarda parentesco com a idéia de lentidão, advinda de características sócio-culturais.

No que tange à compreensão do Ciclo Básico na vida escolar, Cruz relata que essa política "logo foi identificada como reedição da 'promoção automática'", implicando em que muitos professores o encaravam como "enrolação", por não enfrentar de fato o problema. Assim, como consequência, houve o crescimento de problemas de aprendizagem.

Cruz constatou que, embora a reprovação estivesse oficialmente abolida na passagem para o 2º ano, as trajetórias dos alunos na escola eram variadas: classes fortes, intermediárias, fracas, lentas, de repetentes. Assim, "não se poderia acreditar que a escola ia abraçar e tornar seu um decreto como esse, elaborado em instâncias superiores sem a participação das professoras, contendo idéias que elas desaprovam, imposto de maneira autoritária" (p. 143).

Maria Helena Souza Patto (2005) corrobora com tal análise do Ciclo Básico ao destacar que "nos próprios planejamento e execução do projeto estava o germe da destruição do objetivo anunciado", tendo em vista o (des)preparo da escola; a desatenção às possíveis repercussões das mudanças na vida escolar; sua imposição hierárquica, que "rebaixou os professores ao posto de simples executores de decisões que não eram suas". Patto também critica "a ilusão tecnicista que pôs a epistemologia genética de leitura e da escrita de base teórica piagetiana como a 'bola da vez' que realizaria a missão impossível de salvar a escola brasileira" (p. 62). Daí que a piora da qualidade do ensino foi um resultado inevitável.

Baseada nessa reflexão, Patto vai compreender a reposição, por parte de muitos professores, de velhas práticas na nova política educacional, por exemplo, a permanência da patologização dos alunos, agora sob nova linguagem ("com o mesmo espírito que antes se dizia que certa criança era 'deficiente mental leve', passou-se a dizer que ela era 'pré-silábica'"); e a manutenção da reprovação, nesse novo contexto velada na formação de classes intermediárias ("verdadeiros 'buracos negros' onde alunos podiam permanecer durante anos e desaparecer dos registros oficiais"). Sustentando a essa reedição de antigas práticas, um projeto que *mais uma vez deixou de lado* "a dimensão política da produção do fracasso escolar a que essas crianças estão condenadas" (p. 63). Isso porque:

A idéia-mãe que o fundou deixava intacto um dos determinantes da relação penosa entre professores e alunos: o preconceito contra os "pobres". Nas linhas do projeto, o usuário mais freqüente da rede escolar compareceu como "mais lento" na aquisição da leitura e da escrita. Por despreparo, pressa ou ambas as coisas, a equipe técnica planejadora não pôde perceber que essa lentidão, na maioria dos casos, é muito mais

efeito do mau ensino do que *causa* de dificuldades de aprendizagem inerentes aos alunos (p. 62).

E foi em meio a essas contradições que o Ciclo Básico manteve-se nas escolas até que, em 1998, foi instituída a Progressão Continuada, organizando todas as séries do ensino fundamental na rede estadual em ciclos, bem como abolindo a reprovação. Antes de discutir a Progressão Continuada propriamente dita, no entanto, vale apontar algumas considerações a partir da perspectiva histórica apresentada até o momento.

4. Breves considerações a partir da perspectiva histórica

Por meio da análise do percurso histórico da proposta de abolir a reprovação na escola pública estadual paulista, salta aos olhos, de pronto, o fato de que tal idéia não é novidade, datando mesmo do início do século passado. Depreende-se, daí, que este é problema tão antigo quanto não solucionado.

Tal debate sempre se deu em meio a contextos históricos de grandes mudanças, tanto no Brasil como no mundo, quando se considerava importante a transformação da educação para acompanhar a construção de um novo projeto nacional, substancialmente republicano e capitalista. Além disso, envolveu grande polêmica, com diversos pontos de vista, favoráveis e contrários, pautados em argumentos não raro conflitantes entre si.

Como origem da idéia, tem-se uma constante na história brasileira: a importação de projetos educacionais estrangeiros, muitas vezes dissonantes com nossa realidade educacional, fato reconhecido por muitos proponentes ou opositores da idéia, os quais sempre apontam para desigualdades entre os sistemas de ensino estrangeiros e o brasileiro, que ainda padece de problemas solucionados em outros países.

Para além do âmbito educacional, importantes pensadores do Brasil destacam nossas raízes estrangeiras, e o eterno retorno a elas, mesmo quando descabidas e incompatíveis com a realidade nacional. Roberto Schwarz, em texto intitulado "As idéias fora do lugar" (1977), analisa o descompasso presente na defesa dos ideais do liberalismo europeu no contexto do Brasil escravocrata, destacando que aqui "o teste de realidade não parecia importante. É como se coerência e generalidade não pesassem muito" (p. 63). De fato, segundo afirma, "ao longo de sua reprodução social, incansavelmente o Brasil põe e repõe idéias européias, sempre em sentido impróprio" (p. 77).

De forma semelhante, e mesmo precursora, Sérgio Buarque de Holanda, desde o primeiro parágrafo do clássico *Raízes do Brasil* (1999), afirma de modo certo e desconcertante:

A tentativa de implantação da cultura européia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante mais rico em conseqüências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas idéias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. Podemos construir obras excelentes, enriquecer nossa humanidade de aspectos novos e imprevistos, elevar à perfeição o tipo de civilização que representamos: o certo é que todo o fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem (p. 31).

Ao mesmo tempo, ou talvez justamente por esse motivo, é notável que a importação da proposta de promoção automática teve contornos específicos no Brasil, atendendo a demandas locais. É assim que, diferentemente de outros países, ela desde sempre foi defendida como *meio*: sendo geralmente uma alternativa para equacionar o alto índice de reprovações. Como pano de fundo, a crítica à escola reprovadora, geralmente feita sob duas óticas: a econômica e a pedagógica, não raro em sua articulação com a psicologia. Desde as primeiras defesas dessa proposta, a questão econômica certamente é a mais intensa.

De fato, há, em nosso país, uma recorrência histórica no que tange ao recurso do argumento monetário na defesa desta proposta, vista como alternativa de mudança "nas condições atuais da escola", ou seja, sem a necessidade de transformar essas condições, especialmente se implicasse em "gastos". Chama a atenção a quase unanimidade de tal argumento, quando poucos que não falam do assunto — destacando-se Dante Moreira Leite, que permanece no campo do desenvolvimento infantil e da crítica à escola; e Elsa Antunha, que fala mesmo em aumento dos custos da educação no bojo da escola sem reprovação.

Quanto à presença da pedagogia em sua interface com a psicologia, especialmente do desenvolvimento, nota-se que se trata de uma certa forma de conceber o desenvolvimento muitas vezes calcada em uma visão pejorativa, estereotipada e preconceituosa em relação aos alunos e familiares das classes empobrecidas. É assim que Sampaio Dória fala em "vadios e anormais" que ocupam os bancos escolares e obstruem o sistema de ensino³⁵. Além disso, há a forte presença da naturalização das desigualdades sociais, entendidas sob o manto ideológico da "diferença de capacidades individuais" (curiosamente, coincidindo com a separação entre ricos e pobres). Sob esse véu, Juscelino Kubitschek defende que a desigualdade é necessária em nossa sociedade (dividida em classes), devendo mesmo ser estimulada, sobretudo pela/na escola.

Na esteira dessa visão, defende-se a formação de classes separadas para alunos fracos, sendo eles, geralmente, os mais pobres. Tal concepção, para além de teórica, tornou-se prática,

³⁵ Ainda no que diz respeito a esse aspecto, é notável que, para Sampaio Dória, a promoção automática vinha no sentido de garantir os direitos de escolarização de outras crianças que não aquelas promovidas automaticamente, estas vistas como empecilho para o aumento do atendimento escolar.

tanto no Grupo Experimental da Lapa, quanto nas implantações em toda a rede estadual paulista, no contexto da Reforma do Ensino Primário e do Ciclo Básico.

Também acompanha, desde sempre, *mesmo em textos que destacam os benefícios econômicos* da abolição da reprovação, a necessidade de garantir condições para seu sucesso, quando comparece o debate em torno da melhoria da qualidade do ensino, implicando na centralidade do professor (a melhoria de seu salário, formação e possibilidade de participação na implantação da proposta), bem como na importância de esclarecimento de alunos e famílias em relação ao projeto. Além disso, permanece a forte crítica à eventual implantação por meio da imposição de decretos-lei.

Nesse momento, deve-se recordar que (quase) todas essas condições foram garantidas no contexto de implantação da promoção automática no Grupo Experimental da Lapa, ou seja, tratava-se de uma escola com uma série de suportes objetivos favoráveis, como número reduzido de alunos por classe, formação docente para a proposta, a possibilidade de mudança nos métodos e programas, o processo de avaliação diferenciado, mas, sobretudo, de uma experiência negociada com aqueles que a colocaram em prática — gestores, educadores, alunos e familiares.

É nesse contexto que se compreende a dificuldade daqueles que participaram da promoção automática ali realizada em separá-la do Grupo Experimental da Lapa como um todo, pois as várias experiências misturavam-se, umas dando sustentação às outras. Ou seja, aquela era uma escola diferenciada, que articulava uma série de projetos, com uma equipe disposta às inovações e engajada no objetivo de formar os alunos. O que, ainda assim, não foi suficiente para evitar dificuldades na sua concretização, nem tampouco dissipar as polêmicas em torno da idéia.

Nota-se, no entanto, que as discussões em torno dessas condições desaparecem, não coincidentemente, no contexto de implantação, agora não mais de modo experimental, da Reforma do Ensino Primário e do Ciclo Básico. Mas não se trata apenas de desaparecer do debate, e sim de ignorá-lo em profundidade, tendo em vista que a implantação dessas políticas, além de se basear na tão criticada forma autoritária, representada por uma decisão legal, não reconheceu a imprescindibilidade das inúmeras — e ao mesmo tempo óbvias — condições citadas acima³⁶.

O desprezo pelo debate é o desprezo pela própria história, que parece reforçado não apenas pelo fato de que as experiências realizadas no Grupo Experimental da Lapa não são trazidas à memória, mas, sobretudo, ignoradas, esquecidas ou negadas. O incêndio na biblioteca do Grupo Experimental dizimou os registros de muitas experiências pioneiras, que hoje são leis da escola pública paulista — embora desconsiderando as experiências anteriores, realizadas, diga-se

³⁶ Mainardes (1998) também sinaliza a permanência de dificuldades vivenciadas desde as experiências mais antigas, enfatizando que há condições imprescindíveis para tal medida não ser apenas “formal”.

de passagem, justamente para fortalecer implantações de políticas públicas na escola paulista. Embora não haja provas de sua motivação política, mesmo como simples coincidência esse fato põe a pensar. Ora, é sabido que incêndios de bibliotecas e documentos acompanham a história do Brasil (incluindo mesmo seu momento recente), sendo recurso bastante utilizado para queimar arquivos e assim apagar a memória nacional — que, curiosamente, é criticada por ser “curta”.

Mais uma vez, trata-se de recurso que não se origina no Brasil. Interessante reportagem sobre a queima de livros (CASTELLO, 2006) desvela que tal estratégia é tão antiga quanto a própria existência dos livros. Em breve passeio histórico, o autor parte da Mesopotâmia e chega aos nossos dias, quando nos apresenta uma realidade assombrosa: no decurso da história, *milhões* de livros foram dizimados no mundo, sobretudo em contextos de conflito. Motivações morais, religiosas e políticas conduziram à destruição até mesmo de bibliotecas inteiras, empreendimento realizado tanto por conservadores quanto por supostos progressistas, mas que em comum partilham o entendimento de que algumas idéias são perigosas e, portanto, devem ser silenciadas.

É sabido que Theodor Adorno, ao presenciar um grupo de estudantes tentando invadir uma biblioteca para colocá-la abaixo (na ocasião em nome de valores revolucionários), acionou a polícia para que contivesse o gesto daquele grupo. Embora sua atitude tenha sido interpretada por alguns como conservadora, ela trazia de essencial a convicção de que não se podem destruir livros, sob a pena de se destruir parte da própria história humana. É ainda Adorno (2003) que nos ensina substancialmente a valorizar a importância de se conhecer e elaborar o passado. Para esse brilhante teórico crítico, a *terrível imagem de uma humanidade sem memória* não é mero “produto da decadência, da forma de reagir de uma humanidade sobrecarregada de estímulos e que não consegue mais dar conta dos mesmos, como se costuma dizer, mas refere-se a algo vinculado necessariamente à progressividade dos princípios burgueses” (p. 32). Segue dizendo:

A memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento (p. 33).

O fato inegável é que a experiência histórica foi parcialmente (porque no limite da conveniência) esquecida, ou mesmo negada, sendo agora editada como novidade. E abrindo espaço para a reedição dos mesmos equívocos, justificados com as mesmas pseudoteses que nada mais fazem que encobrir a farsa montada.

E assim alcançamos o final da década de 1980 e início da década de 1990, contexto de neoliberalismo e globalização da economia, no qual o ensino em ciclos passou a ser cada vez mais apontado como importante alternativa de organização escolar. Encorajado na LDB (BRASIL, 1996), tal sistema vigora em países da América Latina e Europa, nos Estados Unidos e no Japão, além de estar espalhado pelo Brasil, como no Distrito Federal, nas redes municipais de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, e nas redes estaduais de Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná e São Paulo (SILVA, 1997).

No caso do estado de São Paulo, a abolição da reprovação foi definitivamente implantada no último ano do primeiro Governo peessedebista de Mário Covas, sob o nome de Progressão Continuada. Essa é, sem dúvida, uma viga-mestra do conjunto de projetos educacionais implantados nessa gestão visando *contornar* o problema dos altos índices de reprovação. Mas apesar de vigorar há quase dez anos, longe de consensual, permanece a polêmica em torno do tema, trazida à baila especialmente pela imprensa, que divulga tanto defesas do projeto, apontado como estratégia para a democratização da escola; como críticas e denúncias em relação à existência de analfabetos escolarizados³⁷.

O debate também tem povoado intensamente o universo acadêmico, seja em artigos ou ensaios de revistas ou livros educacionais, por vezes escritos por autores consagrados (DEMO, 1998; VASCONCELOS, 1998; ARROYO, 1999; GADOTTI, 2003; PARO, 2003; FREITAS, 2004; PATTO, 2005), seja em Dissertações e Teses (CORTINA, 2000; FREITAS, 2000; BRITO, 2001; FREHSE, 2001; GUIMARÃES, 2001; VIÉGAS, 2002; ARCAS, 2003; BERTAGNA, 2003; STEINVASCHER, 2003)³⁸. Esses estudos são importantes interlocutores desta Tese.

Antes, no entanto, cabe aprofundar o conhecimento do discurso oficial recente no que se refere à proposta de Progressão Continuada, essencial para uma compreensão densa e profunda da realidade escolar atual, bem como das continuidades e descontinuidades históricas no tocante ao tema.

³⁷ Por exemplo: Dantas, I. “Aluno analfabeto põe avaliações em xeque”, in: Folha de São Paulo, de 16 de abril de 2002; e Bucci, E. “Repetência e exclusão”, in: O Estado de São Paulo, de 14 de outubro de 2002.

³⁸ Vale destacar que as experiências implementadas em outros estados e municípios também têm sido amplamente divulgadas no meio acadêmico e educacional. No entanto, para os limites da presente Tese, serão analisadas apenas aquelas referentes ao estado de São Paulo.

II. A PROGRESSÃO CONTINUADA NO DISCURSO OFICIAL

O caminho dos paradoxos é o caminho da verdade.
Para experimentar a Realidade é preciso vê-la na corda tensa.
Quando as Verdades se fazem acrobatas, podemos apreciá-las.
[Oscar Wilde - O retrato de Dorian Gray]

Esta parte da Tese apresenta o discurso oficial acerca do Regime de Progressão Continuada, por meio da análise crítica de documentos, importante estratégia de pesquisa no campo educativo, por trazer aspectos relevantes do contexto em que são produzidos, ajudando a entender seus impactos na escola (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Considerando que a Dissertação de Mestrado analisa o discurso oficial no contexto de implantação (VIÉGAS, 2002), a Tese de Doutorado adota como recorte as continuidades e descontinuidades desse discurso a partir da mudança de gestor na Secretaria de Educação, com a saída de Rose Neubauer e a entrada de Gabriel Chalita, em 2002. São analisados, sobretudo, textos assinados pelos dois Secretários, documentos oficiais e a publicação de um evento sobre Progressão Continuada organizado pela gestão de Chalita. Em seguida, há a apresentação e discussão dos índices educacionais oficiais relativos à aprovação, reprovação e evasão nos últimos 20 anos do ensino público estadual paulista.

Embora reconheça que apresentação e análise não são tarefas separadas de forma estanque, ou seja, que há forte relação entre descrição e interpretação, houve o esforço de construir texto específico para apresentar *o que diz* o discurso oficial, no qual há uma descrição detalhada de cada um dos textos analisados, em sua unidade e contexto, privilegiando citações literais, ilustrativas que são das idéias propostas³⁹. Por sua extensão e grau de detalhamento, optou-se por apresentar tal texto como anexo (ANEXO II).

Para a construção da análise do discurso oficial, vali-me da estratégia de ler e reler suas publicações, a fim de reconhecer temáticas e pontos de vista, bem como localizar as principais teses defendidas. Contudo, sendo trabalho de análise, deve-se reconhecer que há certa forma de interpretar esse discurso, que não é e tampouco se pretende neutra. Ao contrário, é olhar informado por um referencial teórico, no caso de inspiração marxista, que convoca a analisar não apenas o que o discurso oficial *diz*, mas também o que ele *não diz*, bem como suas *contradições*. Nesse processo, foi fundamental o conceito de ideologia.

³⁹ No caso do evento, as falas dos palestrantes e debatedores foram consideradas como parte do discurso oficial, tendo em vista que todas são, em maior ou menor medida, afinadas ao discurso da Secretaria.

Chauí, em *O que é ideologia* (1980) e *Cultura e democracia* (1997), aborda o conceito marxista de ideologia de forma ao mesmo tempo didática e profunda. Segundo afirma, ideologia é "um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais" (1980, p. 115). Assim, *desigualdades sociais* aparecem sob a máscara de *diferenças individuais* e a contradição inerente à sociedade capitalista é *naturalizada*. Trata-se, nesse sentido, de idéias que contribuem para a crença de que os homens são *desiguais por natureza* ou mesmo *por desejo próprio*, pois a vida social oferece *oportunidades iguais* a todos.

Uma característica fundamental do discurso ideológico é o fato dele ser construído "sob o modo da afirmação, da determinação, da generalização e da redução das diferenças, da exterioridade face ao objeto (...), trazendo a garantia da existência de uma ordem, atual ou virtual". Daí apresentar-se como sendo *anônimo* ou *neutro*, "a fim de testemunhar uma verdade que estaria inscrita nas próprias coisas" (1997, p. 33). Assim, ao mesmo tempo em que se constrói de maneira afirmativa, é essencialmente um discurso com temas silenciados e mesmo com contradições internas. Diz Chauí:

O discurso ideológico é um discurso feito de espaços em branco, como uma frase na qual houvesse lacunas. A coerência desse discurso (...) não é uma coerência nem um poder obtidos *malgrado* as lacunas, *malgrado* os espaços em branco, *malgrado* o que fica oculto; ao contrário, é *graças aos brancos, graças às lacunas* entre suas partes, que esse discurso se apresenta como coerente. (...) O discurso ideológico se sustenta, justamente, porque *não pode dizer até o fim aquilo que pretende dizer*. Se o disser, se preencher todas as lacunas, ele se autodestrói como ideologia (1997, p. 21-2, *itálicos da autora*).

Ainda em Chauí, encontramos que ideologia consiste "na transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo", apagando sua origem de classe (1980, p. 93). Assim, tais idéias aparentemente explicam a realidade, de forma independente dela. No entanto, fica encoberto o fato de que é justamente o contrário, ou seja, é a realidade que ajuda a explicar as idéias. Eis outra característica da ideologia: o mecanismo de inversão, a partir do qual se toma a *causa* ou *origem* como *efeito* ou *consequência*, e vice-versa. Além disso, há uma *naturalização* da sociedade, quando as relações sociais *aparecem* como *coisas em si*, e não como *consequência das ações humanas*.

Chauí afirma que "quase toda ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida da história dos homens ou a uma abstração completa dela" (1980, p. 34). De fato, seria uma de suas tarefas "produzir uma certa imagem do tempo como *progresso e desenvolvimento* de maneira a *exorcizar o risco de enfrentar efetivamente a história*" (1997, p. 4, *itálicos meus*). Constrói-se um *imaginário* calcado na lógica da *identificação social*, visando "escamotear o conflito, dissimular a dominação e

ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência do universal" (p. 21). Com isso, a uma sociedade fundada na divisão e na contradição interna é oferecida uma imagem que anule tais características e evite a desagregação, por meio da aparência de identidade, homogeneidade e harmonia.

Não apenas a *produção* das idéias fica a cargo da classe dominante, mas também sua *distribuição*, feita por meio das instituições sociais e do Estado. Chaui destaca que o Estado representa "a forma pela qual os interesses da parte mais forte da sociedade (a classe dos proprietários) ganham a aparência de interesses de toda a sociedade". Assim, ele "exprime na esfera da política as relações de exploração que existem na esfera econômica", revelando a "vitória de uma parte da sociedade sobre outras" (p. 69-70).

A ideologia confere *prestígio* ao *discurso competente*, "proferido de um determinado ponto da hierarquia organizacional", e que "não se inspira em idéias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e eficácia dos meios de ação". Pronunciado por *especialistas previamente reconhecidos em lugares e circunstâncias determinados*, e tendo *conteúdo e forma autorizados*, ele não seria *inaugural*, mas o *discurso permitido* ou "ciência institucionalizada", cujo papel seria "dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação" (1997, p. 7; 11).

Valendo-se do estatuto de *ciência neutra e objetiva*, a ideologia, com efeito, encobre a realidade ao analisá-la como *dado*, "fato dotado de características próprias e já prontas, ordenadas, classificadas". Considera, no entanto, que "o conhecimento da realidade exige que diferenciemos o modo como uma realidade aparece e o modo como é concretamente produzida".

Finalmente, destaca que, embora "transposição para o plano das idéias de relações sociais muito determinadas", trata-se de fenômeno involuntário e inconsciente, ou seja, o pensamento ideológico se supõe verdadeiro, como se nada devesse à sua pertença histórica:

Idéias que parecem resultar do puro esforço intelectual, de uma elaboração teórica objetiva e neutra, de puros conceitos nascidos da observação científica e da especulação metafísica, sem qualquer laço de dependência com as condições sociais e históricas, são, na verdade, expressões dessas condições reais, porém de modo invertido e dissimulado. Com tais idéias pretende-se explicar a realidade, sem perceber que são elas que precisam ser explicadas pela realidade (p. 16).

Diferencia, pois, ideologia de "um amontoado de idéias falsas que prejudicam a ciência", circunscrevendo-a a "certa maneira da produção das idéias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas das relações sociais" (p. 31). E reitera: "as idéias universais da ideologia não são uma invenção arbitrária ou diabólica, mas são a conservação de uma universalidade que já foi real num certo momento" (p. 100).

Assim, é necessário tomar as relações sociais como base para entender por que os homens *agem e pensam de determinadas maneiras*, "sendo capazes de atribuir sentido a tais relações, de conservá-las ou de transformá-las". Tais relações, no entanto, não devem ser analisadas como *dado* ou *fato observável*, sob o risco de se manter *em plena ideologia*. "Trata-se, pelo contrário, de compreender a própria origem das relações sociais, de suas diferenças temporais, em uma palavra, de encará-las como processos históricos" (p. 19-20).

Importantes pensadores da ideologia, Theodor Adorno e Max Horkheimer (1973) destacam que "a própria ideologia pertence à História", ou seja, "se não a substância, pelo menos a função do conceito de ideologia, foi se modificando historicamente e está sujeita à dinâmica que quer rejeitar". Nesse sentido, importa conhecer *o movimento histórico desse conceito* (p. 185). Coerentemente, esses autores buscam "esboçar a transformação estrutural e as mudanças nas funções históricas da ideologia e do conceito de ideologia" (p. 190).

Reiterando a necessidade objetiva da ideologia, ou seja, as condições concretas de sua existência na sociedade capitalista, questionam a chamada *crítica vulgar da ideologia*, que atribui "a falsa consciência a um caráter constitutivo dos homens ou o seu agrupamento em sociedade" (p. 186). E a definem "como consciência objetivamente necessária e, ao mesmo tempo, falsa, como interligação inseparável de verdade e inverdade, que se distingue, portanto, da verdade total tanto quanto da pura mentira" (p. 191, *itálicos no original*):

A Ideologia é justificação. Ela pressupõe, portanto, quer a experiência de uma condição social que se tornou problemática e como tal reconhecida mas que deve ser defendida, quer, por outra parte, a idéia de justiça sem a qual essa necessidade apologética não substituiria e que, por sua vez, se baseia no modelo de permuta de equivalentes. Em rigor, quando regem relações simples e imediatas de poder, não existem ideologias, num sentido estrito. (...) Por isso, a crítica ideológica, como confronto da ideologia com a sua verdade íntima, só é possível na medida em que a ideologia contiver um elemento de racionalidade, com o qual a crítica se esgote.

Após circunscreverem essas características, excluem a possibilidade de o nacional-socialismo ser analisado como ideologia, dizendo, de forma certa:

Quem se dispuser a criticar desta maneira a chamada ideologia do nacional-socialismo, acabaria sendo vítima da sua desapontadora ingenuidade. Não só o nível literário de escritores como Hitler e Rosenberg está abaixo de toda a crítica mas a sua trivialidade, sobre a qual é muito fácil triunfar, é sintomática de uma situação que já não se aduz validamente da definição da ideologia como falsa consciência que a si própria se basta. No chamado "patrimônio intelectual" do nazismo não se refletem as formas do espírito objetivo, dado que foi constituído em resultado de manipulações e como instrumento de poder, do qual ninguém, nem mesmo os seus porta-vozes, pensavam seriamente que merecesse crédito ou fosse levado a sério. Havia aí sempre uma insinuação de recurso à força bruta (p. 191-2).

Para eles, "o absurdo da tese proposta servia para medir o que ainda era possível fazer com que o ouvinte engolisse, ao mesmo tempo que se lhe insinua, atrás do fraseado vazio, o timbre da ameaça ou a promessa de uma parte do saque" (p. 192). Nesse sentido, a crítica da ideologia totalitária não pode se reduzir "a refutar teses que não pretendem, absolutamente, ou que só pretendem como ficções do pensamento, possuir uma autonomia e uma consistência internas". Segundo afirmam (p. 192):

Será preferível analisar a que configurações psicológicas querem se referir, para servirem-se delas; que disposições desejam incutir nos homens com suas especulações, que são uma coisa inteiramente distinta do que se apresenta nas declamações oficiais. Existe depois a questão de apurar por que e como a sociedade moderna produz homens capazes de reagir a esses estímulos, dos quais, inclusive, sentem necessidade, e cujos intérpretes são, depois, os líderes e demagogos da massa.

Falam, então, de *mesquinhos produtos que imitam o estado de consciência e de não-conscientização das massas como espírito objetivo e o repetem*, visando *assegurar sua reprodução*, diferenciando-os de ideologia, para afirmar que "a ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem *relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediatas e, nesse sentido, até atenuadas*" (p. 193).

Segundo Adorno e Horkheimer, a ideologia é marcada por um problema dialético, por ser ela, ao mesmo tempo, "falsa consciência e, entretanto, não só falsa":

A cortina que se interpõe, necessariamente, entre a sociedade e a compreensão social da sua natureza expressa, ao mesmo tempo, essa natureza, em virtude do seu caráter de cortina necessária. As ideologias verdadeiras e próprias convertem-se em pseudo-ideologias apenas na relação em que se situam a respeito da própria realidade. Elas podem ser verdadeiras "em si", como o são as idéias de liberdade, humanidade e justiça, mas não verdadeiras quando têm a presunção de já estarem realizadas (p. 199).

Os autores destacam o conteúdo ideológico presente na comunicação de massa, por meio do qual "qualquer voz discordante é objeto de censura e o adestramento para o conformismo estende-se até as manifestações psíquicas mais sutis" (p. 202). E criticam que na sociedade de massas, "o homem adapta-se às condições dadas em nome do realismo", o qual é calcado no *pobre axioma* de que as coisas "não poderiam ser diferentes do que são".

O que intriga Adorno e Horkheimer é que "os homens adaptam-se a essa mentira mas, ao mesmo tempo, enxergam através do seu manto". Assim, "bastaria ao espírito um pequeno esforço para se livrar do manto dessa aparência onipotente, quase sem sacrifício algum. Mas esse esforço parece ser o mais custoso de todos" (p. 203).

Žižek (1996a) ajuda a entender Adorno e Horkheimer, ao destacar que algumas relações de dominação não podem ser transparentes, cabendo à ideologia o papel de ocultamento e legitimação.

Assim, "o ponto de partida da crítica da ideologia tem que ser o pleno reconhecimento do fato de que é muito fácil *mentir sob o disfarce da verdade*" (p. 14). Aponta que, na atualidade, o cinismo é seu *modo mais destacado*: "a fórmula do cinismo já não é o clássico enunciado marxista do 'eles não sabem, mas é o que estão fazendo'; agora, é 'eles sabem muito bem o que estão fazendo, mas fazem assim mesmo'" (p. 14). Diz ele (1996b, p. 312):

O próprio conceito de ideologia implica uma espécie de ingenuidade constitutiva básica: o desconhecimento dos seus pressupostos, de suas condições efetivas, a distância, a divergência entre a chamada realidade social e nossa representação distorcida, nossa falsa consciência dela. É por isso que tal "consciência ingênua" pode ser submetida a um processo crítico-ideológico. A meta desse processo é levar a consciência ideológica ingênua a um ponto em que ela possa reconhecer suas próprias condições efetivas, a realidade social que ela distorce e, mediante esse ato mesmo, dissolver-se.

Žižek apresenta a *Crítica da razão cínica*, de Peter Sloterdijk, para afirmar que "o modo dominante de funcionamento da ideologia é cínico, o que torna impossível — ou mais exatamente, inútil — o clássico método crítico-ideológico". Isso porque (p. 312-3):

O sujeito cínico tem perfeita ciência da distância entre a máscara ideológica e a realidade social, mas, apesar disso, continua a insistir na máscara. (...) A razão cínica já não é ingênua, mas é o paradoxo de uma falsa consciência esclarecida: sabe-se muito bem da falsidade, tem-se plena ciência de um determinado interesse oculto por trás de uma universalidade ideológica, mas, ainda assim, não se renuncia a ela.

Nesse sentido, não basta confrontar o texto ideológico com *suas lacunas*, com o que ele tem de reprimir para se organizar, para preservar sua coerência, tendo em vista o fato inegável de que elas são consideradas antecipadamente pela razão cínica.

Após discussão do conceito de ideologia, é possível tecer compreender criticamente o discurso oficial acerca da Progressão Continuada.

1. Continuidades e descontinuidades do discurso oficial

Tão logo assumiu a primeira gestão do governo do estado de São Paulo, em 1995, Mário Covas (PSDB) indicou Rose Neubauer para ocupar o posto de Secretária de Educação. Na condição de principal gestora educacional, ela implantou e imprimiu seu tom em diversos projetos do programa de governo, dentre os quais o Regime de Progressão Continuada.

Roserley Tereza Neubauer da Silva foi Secretária de Educação no decurso de toda a primeira gestão Covas (1995-1998), também encabeçando a pasta educacional na segunda gestão, iniciada em 1999. Com o falecimento do governador, em março de 2001, o então vice Geraldo Alckmin (PSDB) assumiu a dianteira do governo do Estado, mantendo-a Secretária de Educação. Em abril de 2002,

Neubauer pediu dispensa do posto, para concorrer ao senado de São Paulo pelo PSDB. Para novo titular, o governador anunciou o então Secretário da Juventude Gabriel Benedito Issaac Chalita. Doutor em Direito e Comunicação, e ex-vereador em Cachoeira Paulista, ele estava com 32 anos e tinha 31 livros publicados em seu nome (Cf. Folha de São Paulo, de 09 de abril de 2002)⁴⁰.

Como principal desafio, ao assumir o cargo apenas no último ano de governo, cabia ao novo Secretário dar continuidade ao trabalho iniciado anteriormente e ao mesmo tempo dar um "toque pessoal" na pasta educacional. De fato, ele trouxe mudanças, embora todas em consonância ao programa de governo instituído naquela gestão. É objetivo da presente análise apontar as continuidades e descontinuidades do discurso oficial a partir dessa mudança de Secretário.

a) Continuidades do discurso oficial

Se colocados lado a lado o discurso oficial no contexto de implantação e o *novo* discurso oficial, nota-se, de pronto, uma *continuidade*, revelada não apenas na presença da *mesma sucessão de argumentos* para defender a implantação e manutenção da Progressão Continuada, mas também no uso das *mesmas palavras na construção dessa argumentação*.

É assim que o novo discurso oficial reitera a antiga justificativa de implantação da Progressão Continuada pelos altos índices de reprovação e evasão, novamente apresentados como fruto de uma educação *elitista e excludente* (que *penalizava os alunos*). De fato, se no contexto de implantação, o Conselho Estadual de Educação afirmou que a reprovação era um "flagrante desrespeito à pessoa humana, à cidadania e a um direito fundamental de uma sociedade democrática" (CONSELHO, 1997a, p. 153); nesse novo contexto, Chalita (2002a) critica a histórica multirrepetência e conseqüente evasão, cujos números *absurdos* eram *antes ignorados pelas autoridades*, negligenciando-se o direito *ao acesso* à educação.

Às estatísticas educacionais são atrelados outros números, referentes à economia de recursos proporcionada pelo fim da reprovação, definida como *onerosa* ou *desperdício financeiro*. É assim que, em relatório que aprova a implantação da Progressão Continuada, o Conselho Estadual de Educação destaca a economia de recursos daí advinda, reduzindo seu caráter pedagógico à questão de auto-estima dos alunos. O discurso do Conselho fala por si:

Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados.

⁴⁰ Em 2002, Aleckmin licenciou-se do cargo de Governador para concorrer à Presidência da República pelo PSDB. Assumiu o governo o então vice Cláudio Lembo (PFL), tendo, à pasta da Secretaria de Educação, José Aristodemo Pinotti. Com a eleição de José Serra (PSDB) em 2002, a Secretaria foi assumida, inicialmente, por Maria Lucia Vasconcelos, e atualmente está sob o comando de Maria Helena Guimarães de Castro.

Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves conseqüências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível *otimização dos recursos* para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um *pernicioso 'ralo'* por onde são *desperdiçados preciosos recursos financeiros* da educação. O *custo* correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é *simplesmente um dinheiro perdido*. *Desperdício financeiro* que, sem dúvida, *afeta os investimentos* em educação, seja na base física (prédios, salas de aula, equipamentos), seja, *principalmente*, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do *custo material e psicológico* por parte do próprio aluno e de sua família (CONSELHO, 1997a, p. 151-2, itálicos meus).

Com a mudança de Secretário, o argumento econômico não deixou de ser utilizado. É o próprio Chalita que faz sua defesa, ao falar que o excesso de reprovações era fruto de "um comodismo oneroso que levou ao *desperdício de milhões para os cofres públicos*" (2002a). Também Barreto, em evento oficial sobre a Progressão Continuada, destaca ser esta questão geralmente "malvista". No entanto, declara:

A economia de recursos obtida com a implantação dos ciclos nas escolas é uma *obrigação dos dirigentes*. Nós não podemos *desperdiçar recursos públicos* com reprovações que simplesmente levam os alunos a ficarem retidos durante tantos anos no Ensino Fundamental, sem que essa retenção lhes traga proveito para a sua formação e aprendizagem. A reprovação, como demonstram muitos estudos, só aumenta a probabilidade de o aluno redobrar a repetência até terminar saindo da escola, sem concluir a educação básica a que ele tem direito e sem adquirir os conhecimentos significativos que se espera que a escola lhe assegure. É, pois, *obrigação de todos os dirigentes gastar bem os recursos com os quais todos nós contribuimos como cidadãos* (BARRETO, 2002, p. 3-4, itálicos meus).

Além da justificativa econômica e pautada nas críticas à reprovação, o recurso à legislação educacional, representada pela *LDB*, presente na implantação (CONSELHO, 1997a), é re-atualizado com a mudança de secretário (CHALITA, 2002a).

Também chama a atenção a continuidade do tom de aparente neutralidade no discurso oficial. Mas, longe de neutro, há um projeto educacional fortemente comprometido com determinada visão de escola pública e sociedade: de contornos neoliberais, adotando o crivo econômico na elaboração de políticas sociais, muitas das quais são ditadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) como condição para empréstimos financeiros (conforme analisam HADDAD, WARDE, e TOMMASI, 2000; e CORTINA, 2000).

Outro aspecto de continuidade é seu contorno abstrato, que não explicita medidas concretas que viabilizem a Progressão Continuada. Desde a implantação, esta é apresentada como solução "em si" para os problemas educacionais, perspectiva que se mantém no discurso do novo Secretário. É assim que ele defende que esta proposta é "revolucionária", por implicar na "atuação comprometida do corpo docente em relação aos estudantes". Aposta que apenas com sua implantação, "alunos e professores

tornaram-se as figuras centrais do processo educativo", supondo que "agora, o sucesso de ambos é interdependente". Como consequência, sua fala polariza passado e presente, mudança ocorrida aparentemente de forma mágica:

Hoje, professores, diretores e coordenadores pedagógicos assumem uma postura responsável em relação ao sucesso ou fracasso do aluno. O acompanhamento é realizado durante todo o ano, evitando que a evolução do aprendiz seja prejudicada. Antes, apenas o aluno sofria a cobrança pelo seu mau desempenho nos bancos escolares. As avaliações eram deficientes. Muitas vezes, a criança chegava a ser penalizada com a repetência por conta de um décimo em determinada disciplina. Cabia ao estudante refazer a série novamente, mesmo que tivesse se saído bem em todas as outras matérias (2002a, itálicos meus).

Contraditoriamente, desde a implantação, a Progressão Continuada é apontada, ao mesmo tempo, como *sinônimo* de fim da seletividade escolar; e política cujo sucesso *depende de mudanças radicais* da escola e mesmo da *personalidade* de professores e alunos. No novo contexto, essa idéia é perceptível, por exemplo, quando o Secretário lista as iniciativas para *aperfeiçoar* essa proposta (CHALITA, 2002d). Nesse sentido, o sucesso do projeto é condicionado a uma transformação na realidade objetiva das escolas e nas relações que produzem o aluno reprovado. Ora, se essa mudança ocorrer, talvez não seja necessário impor uma lei para proibir a reprovação⁴¹. Desvela-se, assim, um projeto que atinge apenas o sintoma do fracasso escolar (as reprovações) e não o que o produz.

Dentre as condições para o sucesso da Progressão Continuada, Chalita enfatiza uma mudança no papel do professor. Para ilustrar o trabalho realizado em sua gestão, relata uma "experiência fantástica" de *capacitação* docente realizada no Parque Hopi Hari, a qual, na sua visão, possibilitou a *reflexão sobre mudanças do trabalho em sala de aula* (2002d)⁴². O destaque dado a professores tem contorno culpabilizador, notável quando ele afirma que uma escola *mais cidadã é sempre refém* dos professores, expressão de tom criminal. Com isso, reincide a condenação de professores pelo fracasso dessa política, bem como a esquiva do Estado em seu papel de garantir condições para o sucesso do projeto. Chalita chega a declarar que "se o professor *não acreditar, não acontece*. Ou, se o professor *deturpa* o que é colocado...". Também diz ele (2002b, p. 7):

Não existe nenhuma teoria pedagógica, nenhum caminho, nenhum rumo, nenhum olhar de educação que dê certo sem o educador, porque é ele que está na sala de aula. Não adianta eu ter a melhor teoria do mundo, conhecer os grandes caminhos ou as grandes correntes, saber de cor o sociointeracionismo, como é que isso se desenvolve *se o*

⁴¹ Esta interpretação guarda parentesco com análise de Antunha (1962), apresentada anteriormente.

⁴² Outro exemplo de capacitação citado são as teleconferências, confessando que ao término da primeira experiência, a resposta aconteceu *no mesmo dia*, no entanto, "depois de duas semanas, esfria tudo de novo e tenho de fazer outra teleconferência". Também afirmou que, como *não podem* capacitar *todos os professores de todas as áreas*, as disciplinas eleitas para tanto foram português e ensino religioso.

educador, ou não está preparado, ou não incorporou no seu repertório essa crença. Não acredita naquilo que está fazendo (itálicos meus).

No interior dessa declaração, mantém-se a suposta ilusão de que basta acreditar nas idéias para que uma mudança concreta ocorra. Talvez daí advenha a afirmação simplista de que, mesmo em condições "não ideais", é possível ao professor dar conta de sua *difícil tarefa*. "Claro, sempre haverá alguma *desculpa*: 'Ah, mas vai fazer isso com quarenta alunos na sala de aula'. É, *dá para fazer com quarenta alunos em sala de aula*. 'Vai fazer isso com trinta e cinco'. *Dá para fazer com trinta e cinco alunos sim*" (p. 7, itálicos meus).

No entanto, o próprio Secretário reconhece que há alunos que, mesmo em tempos de Progressão Continuada, não se beneficiam da escolarização, citando casos de analfabetos em séries avançadas do ensino fundamental. Mas embora pergunte "por que o aluno não aprende", não se arrisca a responder criticamente, isentando a Secretaria de responsabilidade nos impactos de uma política desse porte. As hipóteses aventadas oscilam entre desinteresse e falta de participação da família; e comodismo e *resistência* dos professores⁴³.

Acrescenta-se a essas explicações a suposição de que dificuldades são *naturais* em processos de mudança, *bastando dar tempo* para elas abrandarem. Tal afirmação, no entanto, longe de representar passividade, subsidia a decisão ativa do poder público de não intervir na direção de garantir o sucesso da Progressão Continuada. Adorno (2003) critica com maestria a idéia de "dar tempo ao tempo", *ingênua e contemplativa* "no mau sentido":

Nem nós somos meros espectadores da história do mundo transitando mais ou menos imunes em seu âmbito, e nem a própria história do mundo, cujo ritmo freqüentemente se assemelha ao catastrófico, parece possibilitar aos seus sujeitos o tempo necessário para que tudo melhore por si mesmo (p. 45).

Outro aspecto permanente no discurso oficial é a visão preconceituosa em relação aos alunos e famílias pobres, mantidas desde as expressões evidentes até aquelas de contornos sutis. No contexto de implantação da Progressão Continuada, Penin afirmava que, com a democratização do ensino, "o outro lado ou o lado ruim da sociedade" entrou na escola, levando "as circunstâncias de vida da população mais sofrida da sociedade: os muito pobres, os de vida cultural restrita e os provenientes de famílias desorganizadas, trazendo consigo todo tipo de problemas de comportamento (indisciplina, desrespeito, pouca higiene, violência, drogas)" (2000, p. 39). Do novo contexto, é emblemática a declaração de Chalita, muito semelhante à Penin (2002b, p. 8, itálicos meus):

Os alunos que nós recebemos são *fruto de famílias complicadas*, são *fruto*: de *pais alcoólatras*, de *violência doméstica*, de *famílias que não têm o menor diálogo*. Outros

⁴³ Steinvasher (2003) desenvolve críticas que guardam parentesco com a presente análise.

*são fruto de pais que se separaram e estes querem fazer tudo pelo filho, então fica um excesso de proteção com relação a esses filhos. São pessoas que trazem um complicador bem grande em qualquer nível*⁴⁴.

*Os pais não estão nem aí pelo processo educativo de seu filho. Quando um pai fala para mim: "É, secretário, você defende a progressão continuada, mas meu filho está há quatro anos na escola e agora eu percebi que ele não está nem alfabetizado". E eu retruquei*⁴⁵: "O senhor demorou quatro anos para ver o que o seu filho está fazendo na escola? O seu processo de participação é fundamental!"

Calcada no preconceito em relação aos alunos da escola pública⁴⁶, a diferença desse novo discurso restringe-se à substituição da tão criticada idéia de "família desestruturada" para "família complicada", adjetivo que não impede recair na velha estereotipia. Novamente comparecem idéias da teoria da carência cultural, na versão da diferença, para sustentar a concepção individualizante de que os alunos têm "maneiras peculiares de desenvolvimento e aprendizagem" ou "ritmos, tempos e capacidades próprios", o que acaba servindo para culpá-los pelas supostas dificuldades de aprendizagem (vistas como limitações internas)⁴⁷.

Mais uma vez, argumenta-se, de forma individualizante, que a baixa auto-estima contribui para a produção histórica do fracasso escolar. Agora, no entanto, para além dos alunos, é incorporada a auto-estima docente, absolutamente questionável tanto por seu caráter individualizante, quanto pelo parentesco com os manuais de auto-ajuda — desvelado, por exemplo, na suposição de que é suficiente "abastecer" professores "internamente" para que a educação melhore (CHALITA, 2002b).

Por fim, permanece a desqualificação da crítica à Progressão Continuada, marca do discurso oficial desde o contexto de implantação (e que atravessa a história da educação há muito). Nesse novo momento, são reiterados os adjetivos em relação aos seus opositores: *antidemocráticos, conservadores, elitistas, resistentes*. A esses, somam-se outros, de mesmo teor (geralmente voltados a professores): *acomodados, antiquados, autoritários, castradores, demagogos, descomprometidos, excludentes, inconseqüentes, irresponsáveis, massacrantes, negligentes, ultrapassados, retrógrados*. Ao mesmo tempo em que opositores da Progressão Continuada são qualificados negativamente, mantém-se o recurso ao discurso competente como legitimador da proposta, marcado nos elogios àqueles que têm agido em seu favor.

⁴⁴ Deve-se reconhecer a tentativa de dissimular a presença do preconceito de classe, por exemplo quando Chalita afirma que *também os alunos de Direito na PUC são complicados mesmo*: "esses, talvez, não sejam *excluídos socialmente*. Mas, são *excluídos afetivamente*". Assim, nota-se a naturalização desse problema entre os pobres, revelando uma visão absolutamente estereotipada da questão.

⁴⁵ Retrucar possui os seguintes significados no dicionário Houaiss: responder, geralmente de modo imediato, a objeções, acusações etc.; refutar, replicar, objetar, retorquir; em determinados jogos, contrapor à aposta do adversário uma outra mais alta.

⁴⁶ Interessante discussão sobre o preconceito é realizada por Heller (2000), que destaca que ser ele um tipo particular de *ultrageralização*, que impede de captar o novo e singular das pessoas e situações.

⁴⁷ Análise crítica aprofundada da Teoria da Carência Cultural foi realizada por Patto (1990).

Nessa direção, Chalita relata sua experiência em escolas, valendo-se da estratégia de polarização: de um lado, "professores *extraordinários* e educadores *apaixonados e envolvidos*, pessoas *sérias, comprometidas* com a causa educacional, que lutam, *até*, por reivindicações salariais, que lutam por direitos que *acreditam que têm*". De outro, *uma minoria* que "*compromete profundamente o conceito educativo que nós temos hoje. Uma minoria absolutamente descompromissada com o que significa Educação*" (2002b, p. 6, *itálicos meus*). Após garantir que geralmente é bem recebido, conta uma situação vivida (p. 7, *itálicos meus*):

Encontramos uma professora um pouco *brava*, e ela falou, meio *malcriada*: "Isso aqui só vai melhorar no dia que fulano assumir o governo do Estado". Eu disse: "Pode ser. Por isso que a gente tem um pleito eleitoral". Jamais iria brigar com a professora. Então, um aluno virou e falou assim: "Isso aqui vai melhorar o dia em que os professores faltarem menos, inclusive essa senhora". Ela xingou o aluno: "Dá para você calar a boca, porque tem autoridade na sala". Aí, você observa aquela cena. "Nossa, essa professora é um cabo eleitoral que ninguém gostaria de ter." Com esse tipo de relação com aluno... Mas (...) eu não penso que ela faça isso por mal. De certa forma, *está revoltada com uma série de questões e está com raiva da vida, está com raiva de um monte de coisas, e ninguém dá o que não tem*.

A análise do discurso oficial à luz da mudança de gestão na Secretária de Educação aponta para as importantes *continuidades* apresentadas. Cabe, agora, analisar as supostas *descontinuidades* trazidas com a entrada do novo Secretário.

b) Descontinuidades do discurso oficial?

Para além de *continuidades*, o discurso oficial no novo contexto indica uma *aparente descontinuidade*: trata-se da mudança de tom. Assim, *a mesma estrutura*, marcada pela *repetição argumentativa*, é construída com *nova entonação*, de aparência menos autoritária.

Essa mudança tonal parece mesmo responder a uma das principais críticas ao discurso oficial no contexto de implantação: seu tom imperativo, perceptível não apenas na forma autoritária de implantação (baseada que foi no recurso à lei), mas também em publicações oficiais em defesa da proposta. Especial menção merece o artigo de autoria da Neubauer, em parceria com Davis (2001), anterior à sua gestão como Secretária de Educação, intitulado "É proibido repetir", no qual comparecem as afirmações (*itálicos meus*):

Especial destaque, dentre as propostas para reverter o fracasso escolar, é a concepção de que *é imperativo coibir* a prática indiscriminada da reprovação, *obrigando* os sistemas a reverem suas rotinas e sistemáticas de trabalho (p. 65).

Repetir o ano escolar deve ser *proibido, proibido, proibido* (p. 74).

A reformulação da organização didático-pedagógica viciosa - típica do nosso cenário educacional - requer, em primeira instância, que os responsáveis pela administração enfrentem a cultura da repetência, *retirando dos sistemas escolares, se necessário o*

for, de forma definitiva e por meios legais, a possibilidade de reprovar os alunos (p. 74).

Como Secretário, Chalita procurou imprimir novo estilo ao discurso oficial, evitando construir uma fala que pudesse ser caracterizada como autoritária, e mesmo criticando, embora de forma velada, o autoritarismo presente em decisões governamentais anteriores. Assim, de um discurso baseado no "é proibido repetir", muda-se para outro, construído a partir da "pedagogia do amor", *pregada* pelo Secretário de forma enfática e reiterada.

Para além da retórica, um passo importante no sentido de reforçar a aparente descontinuidade do autoritarismo na postura oficial foi a organização do *Fórum de Debates* intitulado "Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem", realizado no dia 25 de junho de 2002, ou seja, poucos meses após Chalita assumir a pasta educacional.

A intenção democratizante é questionada em pesquisa de Steinvasher sobre a Progressão Continuada (2003), que sinaliza que os únicos debates convocados pela Secretaria de Educação ocorreram em contexto eleitoral (o primeiro, às vésperas da reeleição de Mário Covas; e o segundo, aqui analisado, em campanha eleitoral para eleição de Geraldo Alckmin a governador do Estado), sendo, nesse sentido, uma "estratégia de marketing".

A aparência de ampliar o debate é desmontada no folheto de divulgação do evento, que declara o objetivo de "*assegurar o sucesso* desse modelo de educação", e não de pensá-lo criticamente. Talvez por esse motivo, a participação na platéia não tenha sido aberta, senão o contrário: restrita a convidados, em geral do alto escalão: os presidentes da Assembléia Legislativa e da Comissão Estadual de Educação, Dirigentes e poucos representantes de Diretorias de Ensino, Conselho Estadual de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação, Faculdades de Educação, entidades de classe e APM/Conselhos de Escola.

O evento girou em torno, sobretudo, de quatro palestras: a abertura, intitulada "Progressão Continuada: Espinha Dorsal da Política Educacional", feita pelo Secretário de Educação Gabriel Chalita; a palestra "Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para cidadania", ministrada pelo Prof. Dr. Mário Sergio Cortella (que encabeçou a implantação dos ciclos na rede municipal paulistana de ensino na Gestão Erundina); a palestra "Os Desafios da Avaliação nos Ciclos de Aprendizagem", da Profa. Dra. Elba Siqueira Sá Barreto (importante referência na discussão do tema); e "Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação", proferida pela Profa. Vera Lucia Wey (representando a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas).

Houve, ainda, uma única mesa para contemplar quatro entidades de classe: APASE, com a fala "Progressão continuada: um (im)pacto"; APEOESP, com "Progressão continuada ou 'aprovação

automática?"; CPP, com "A progressão continuada, as políticas para a Educação e a felicidade pública" e UDEMO, com "A progressão continuada e o sistema de ciclos: mais uma reforma escolar"⁴⁸. Não bastasse oferecer menos tempo às entidades, o evento convidou três debatedores para fazerem uma análise crítica dessas falas: Profa. Dra. Bernardete Gatti, Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa e Prof. Dr. José Mário Pires Azanha. No encerramento, uma fala do próprio Secretário⁴⁹.

Salta aos olhos que, embora se intitule *Fórum de Debates*, seu formato está longe de promover o diálogo, privilegiando, outrossim, a apresentação de palestras, todas ministradas por convidados, não coincidentemente favoráveis ou mesmo comprometidos com a implantação dos ciclos ou com a gestão governamental peessedebista. Pela importância do evento, cabe refletir sobre seu teor, iniciando pela fala dos palestrantes.

Analisando suas trajetórias, não é de se estranhar que os palestrantes se declarem favoráveis à Progressão Continuada, defendendo-a ora com maior veemência, ora de forma mais crítica. Em diferentes falas, comparece tanto o argumento pedagógico (representado na difundida pedagogia das diferenças) quanto a motivação econômica, considerada pagamento de uma *dívida social*. Significativas são as palestras de Barreto e de Cortella.

Barreto justifica a adoção dos ciclos com vários *motivos: sociais (inclusão e integração); políticos (democratização efetiva da escola e acesso ao conhecimento); pedagógicos (evita que a retenção impeça a progressão escolar dos alunos) e econômicos (recursos públicos)*.

Cortella vai dedicar parte de sua fala para contar uma história "real, embora com uma marca fictícia", que entrelaça duas trajetórias: a sua, quando criança, em um rico interior do Paraná; e a de Cícero, um menino no pobre sertão nordestino. Enfatizando que a escola de ambos era calcada no mesmo método, sustentado na reprovação, destaca as desigualdades de oportunidade para o sucesso, dando tom dramático (2002, p. 3, *itálicos meus*):

Eu, Mário Sérgio Cortella, *filho de professora com bancário, pais alfabetizados, família que viajava, e viajar é aprender; que tinha livros em casa; que tinha círculos de amigos; que conversava; que estava numa região agrícola; que ia ao cinema... eu poderia nunca ter encontrado uvas, lhamas ou dromedários pessoalmente na minha vida, mas não tinha problema. Eu tinha outras fontes de conhecimento, que não exclusivamente o mundo escolar. E o Cícero? O que faria ele com uva, lhama e dromedário?*

A história não paralisa no passado escolar de ambos, dando longo salto no tempo:

⁴⁸ Respectivamente: Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo; Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo; Centro do Professorado Paulista; e Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo.

⁴⁹ O material completo do evento encontra-se disponível no *site* do Centro de Referência em Educação Mário Covas: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>

Estamos nós agora, um tempo depois, aqui, e de repente eu olho, daqui onde estou, e lá na porta, aquela por onde nós entramos, está o Cícero. O mesmo Cícero, aquele Cícero, da mesma idade que eu, eu o vejo, tem uma vassoura na mão, a cabeça baixa. Eu olho para ele e falo: "Cícero, vem aqui, assiste. Senta conosco. Nós estamos falando de educação. Isso é uma coisa que te interessa. Tem a ver com cidadania, também é contigo." Provavelmente, ele, de cabeça baixa, vai dizer: "Ô, professor, isso não é pra mim não. Isso é pra gente como vocês. Eu sou burro. Eu fui à escola e não aprendi nada. O professor dizia mesmo que eu era burro. Então, o senhor faz um favor pra mim, quando o senhor terminar, o senhor me chama que eu venho aqui varrer a sala, que pra isso eu sou bom." (p. 2).

É assim que alcança o apelo argumentativo segundo o qual há muitos Cíceros no Brasil, todos "vítimas de um pedagogicídio galopante", "resultado da ação de elites predatórias, de políticos inconseqüentes e de canalhas econômicos". No entanto, destaca que *parcela dos Cíceros* é "responsabilidade nossa", especialmente "quando obscurecemos a necessidade de reorientar o modo como fazemos a educação". Nesse sentido, aposta que não se trata apenas de proposta pedagógica, mas de "um dever ético. É uma questão de sustentar a capacidade de cidadania, que nós ainda não temos, mas teremos". Seriam os ciclos, pois, parte da construção da cidadania, "à medida que evita uma extinção estudantil absolutamente inútil". Ao mesmo tempo, destaca que sua finalidade não é "facilitar a aprovação", mas "dificultar a reprovação burra" (p. 2-4).

Outro aspecto presente no discurso dos palestrantes é a dificuldade em definir as finalidades do ciclo, descrito, muitas vezes, pela negação — ou seja, fala-se mais sobre *o que o ciclo não é*, faltando precisão sobre *o que ele é*. Na esteira dessa fragilidade, Cortella traduz, de maneira simplista, que se a reprovação é contrária à cidadania, e o ensino em ciclos a negação da reprovação; o ensino em ciclos é, em si, cidadão. O próximo passo é entender seriação como sinônimo de falta de compromisso com a educação, e o ciclo, seu futuro.

Tal crença, no entanto, baseia-se em hipóteses, uma vez que Cortella declara que ainda *não houve experiência séria nesse campo*. Também Barreto diz que "não sabemos exatamente como fazer para chegar lá" (2002, p. 3). Dessas afirmações, depreende-se que, embora a Progressão Continuada tenha sido implantada em toda rede, permanece o caráter experimental, sem, contudo, manter-se a preocupação em acompanhar os passos dessa enorme experiência. Aliás, o gigantismo da rede é utilizado para justificar a não ampliação do debate e a *dificuldade* em melhorar a qualidade do ensino oferecido, argumentação presente em fala do Secretário, que afirma ser "complicado reunir 230 mil professores para discutir um tema" (CHALITA, 2002d, p. 2).

Também na fala dos palestrantes comparecem importantes contradições presentes no discurso oficial desde o contexto de implantação. Por um lado, todos afirmam defender o ensino em ciclos (quase) *incondicionalmente*, apontado como sinônimo *em si* de democracia, desenvolvimento e inclusão; por outro lado, destacam que a realidade concreta imprime marcas na

forma como os ciclos vão impactar a vida escolar, destacando a importância de oferecer condições objetivas para garantir seu sucesso.

Nesse contexto, alguns relatam que diferentes partidos políticos estiveram à frente da implantação desse projeto, determinando sua maior ou menor aceitação na vida escolar. É o caso de Cortella, que, ao mesmo tempo em que se afirma defensor dos ciclos escolares, "independentemente das diferenças de natureza político-partidária", declara que encabeçou a implantação no município paulistano na gestão petista, dizendo tratar-se de outra forma de organizar o ensino. Após fazer breve relato do trabalho feito em sua gestão, bem como dos *grandes entraves* encontrados para conseguir mudar a cultura escolar, lamentou que, em 1993, houve mudança na gestão do executivo, com a entrada das gestões Maluf e Pitta (PP), implicando na continuidade dos ciclos, mas no paulatino sucateamento do trabalho inicial.

Ao falar do caso da Progressão Continuada no estado paulista, Cortella afirma que o "primeiro passo" para a superação de sua "condição de dificuldade" é "entendermos que ela tem dificuldades profundas. Não só na sua execução, como na sua compreensão pela sociedade em geral e na própria estrutura escolar". Ao mesmo tempo, *imagina* que "estamos num processo acelerado de superação de contradições, embaraços e dificuldades" (p. 4).

Importante crítica presente na fala de parte dos palestrantes envolve a implantação por meio de imposição legal, contraposta ao lento processo de construção de uma nova cultura. Barreto adverte que "não adianta instituí-los por decreto". Trata-se, ao contrário, de um processo que deve ser construído coletivamente: "é preciso ousar, experimentar e ter também humildade suficiente para admitir o erro, voltar e corrigi-lo, até encontrar o melhor caminho" (2002, p. 3). Wey, por outro lado, aposta na importância do amparo legal a essa política. No entanto, destaca que a lei não basta por si, o mesmo valendo para as condições oferecidas à escola: é "fundamental e indispensável que os educadores *queiram* concretizar o que diz a lei, *desejem* utilizar adequadamente os recursos existentes e *se disponham*, efetivamente, a mudar sua postura e sua prática" (2002, p. 21).

Curiosamente, no entanto, embora muitos palestrantes declarem que a forma de implantação influencia no resultado dessa proposta, e que não basta uma lei para mudar a realidade escolar, há, de maneira geral, a negação dos efeitos do formato autoritário na construção da Progressão Continuada na rede paulista. Ao contrário, eles parecem concordar com a visão oficial segundo a qual as dificuldades advêm do comodismo docente, desentendimento dos pais e mesmo da *natureza do processo de mudança*.

Para apoiar a naturalização das dificuldades enfrentadas, alguns palestrantes citam outras experiências de ciclos brasileiras, enfatizando ser importante ter *paciência* para esperar *as muitas*

décadas necessárias ao bom ajuste da política educacional. Com esse espírito, Wey afirma que isso envolve "milhões de pessoas" e "os resultados só ocorrem a médio e longo prazos" (p. 1). Cortella, por sua vez, fala em paciência *histórica, afetiva e pedagógica*. Esse clamor por paciência parece desconsiderar que a atual gestão dá continuidade histórica a um grupo que se mantém no poder estadual ao menos desde os últimos doze anos, sendo responsável, portanto, pelos (des)caminhos da educação que se encontra nesse Estado.

O desenvolvimento infantil também é naturalizado, por exemplo, quando Cortella e Barretto afirmam que as crianças estão expostas a informações via internet ou televisão por assinatura, insistindo que isso *independe da classe social*. Ao mesmo tempo, comparece a visão contraditória de que há diferenças no desenvolvimento das crianças, argumento utilizado para justificar a escolarização precária de alunos pobres.

É notável que as soluções apontadas pelos palestrantes para enfrentar as dificuldades têm contorno técnico, bem como construção abstrata e mágica. É assim que Cortella afirma que "como tudo na existência humana, as coisas se realizam antes na nossa esperança e depois, na concretude que tem" (p. 4). Talvez venha daí o espanto de Wey diante de reações docentes contrárias à Progressão Continuada, se a escola estava *no ponto certo* para a mudança: "o Estado de São Paulo implantou uma política educacional calcada num modelo de escola inclusivo"; "a SEE disponibilizou novos recursos organizacionais, humanos, financeiros e materiais"; "novas concepções foram trabalhadas ao longo das capacitações do Programa de Educação Continuada com todos os educadores da rede"; "o acesso e permanência já constituem, além de um ganho quantitativo também um avanço qualitativo — pois os excluídos e evadidos não tinham qualidade alguma". No entanto, é nítida a dicotomia entre seu discurso, que fala, de maneira abstrata, de uma escola com todas as condições, e a concreta realidade escolar, de enorme precariedade e dificuldades.

Finalmente, os palestrantes afinam com a desqualificação da crítica. De maneira geral, a Progressão Continuada é apontada como quebra de paradigmas; ao mesmo tempo em que os opositores são taxados de *reacionários* ou *conservadores*. Contraditoriamente, Cortella reconhece que há *defensores reacionários*, explicitando que essa discussão não é consensual e tampouco se divide entre "progressistas" (favoráveis à Progressão Continuada) e "reacionários" (contrários a ela)⁵⁰.

Também as falas dos representantes das entidades merecem análise. De maneira geral, todos concordam com a proposta pedagógica de Progressão Continuada, embora apontem críticas à forma como ela foi implantada na rede paulista. Diferenciam, assim, o ideal da realidade.

⁵⁰ Dentre as pessoas favoráveis criticadas, há um *sujeito oculto*. Chalita refere-se a quem tem *medo de discutir e aperfeiçoar*, e Cortella, a quem tem uma *perspectiva limitadora, arrogante e petulante*, por desejar calar esse assunto, o que seria a *postura reativa de muitos*, adotada *até recentemente*.

Incisiva na crítica à forma de implantação, a APASE deu destaque à ausência de debate e à falta de condições objetivas para tornar a Progressão Continuada bem sucedida (concursos públicos, autonomia real da escola, jornada de trabalho docente, distribuição do tempo e espaço da escola). Já a CPP criticou as salas lotadas, a desvalorização da formação docente e a forma de implantação (p. 3, **negritos no original**):

Sem dúvida nenhuma, não queremos as **políticas implementadas "de cima para baixo"**, que excluem das decisões os profissionais da educação, que não respeitam o saber construído no cotidiano das escolas, que não valorizam o conhecimento, produto das pesquisas acadêmicas, os debates nas diferentes esferas da sociedade: sindicatos, fóruns, organizações não-governamentais, etc.

O autoritarismo na implantação da Progressão Continuada foi alvo também da UDEMO, para quem o sucesso dessa política de governo depende não apenas de infra-estrutura adequada mas, principalmente, de uma mudança radical na formação de professores, para que não *se resvale na promoção automática*. Trata-se, no entanto, de mudança complexa, que não se dá por decreto:

É inútil decretar administrativamente que o corpo de professores forme uma equipe, pois a cooperação vincula-se mais a uma cultura profissional do que a estruturas formais. (...) Ou a inovação é criada na própria escola ou então, vinda de fora, deve vir acompanhada de mecanismos que permitam ser ela apropriada pelos professores e reconstruída no seu contexto (p. 2).

Embora favorável à redução do recurso à reprovação, a UDEMO critica a aprovação de "quem não alcançou os objetivos mínimos da série", o que "acaba jogando o aluno na vala comum dos incompetentes e dos fracassados socialmente", sendo "frustrante para o docente" (p. 4).

Dentre as entidades, a APEOESP teve a postura mais contundente. Contrapondo-se à idéia oficial de *espinha dorsal* (presente no título da palestra de Chalita), a entidade afirma que a Progressão Continuada é o *calcanhar de Aquiles* da política educacional em São Paulo. Por meio da discussão dos resultados de pesquisa realizada com mais de 10 mil professores⁵¹, destaca que "os professores, diferentemente do que se afirma, sabem o que é progressão continuada, mas é preciso que sejam asseguradas as condições objetivas para sua implementação" (p. 7). Assim, retoma a polêmica em torno da "promoção automática":

No nosso entendimento, o sistema de avaliação denominado progressão continuada na rede estadual de ensino, tal como vem sendo realizado, resulta na simples "aprovação

⁵¹ Eis alguns números: 91,9% dos professores afirmaram que há promoção automática dos alunos sem domínio dos conteúdos ministrados; 93,3% não reconhecem o aumento do interesse dos alunos pelos conteúdos com o fim da reprovação; 95,5% não verificaram a diminuição dos problemas de indisciplina; 89,9% entendem que ela não favoreceu o rendimento escolar; 91,2% consideram que este processo resulta em frustração de professores; e 88,1%, que não melhoraram as condições de ensino e aprendizagem. Tal pesquisa foi publicada em 2001, na Revista de Educação número 13.

automática" dos alunos; ou seja, muitos alunos vêm sendo promovidos aos ciclos seguintes sem que tenham absorvido os conteúdos ministrados e, portanto, sem que lhes tenha sido assegurado o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado e o instrumental necessário ao sucesso escolar e a seu progresso profissional e social (APEOESP, 2002, p. 4-5).

Para a APEOESP, "a 'aprovação automática' na rede estadual de ensino produziu uma verdadeira 'geração perdida'", sendo, portanto, desrespeitosa à própria Constituição Federal (APEOESP, 2002, p. 6). Sua conclusão é cortante:

Por essa via, os alunos da rede pública são objetivamente excluídos dos empregos mais qualificados, da cultura sistematizada e de suas manifestações mais elaboradas e toda uma série de outros elementos significantes do pertencimento à sociedade atual, aos quais somente as elites continuam tendo acesso (p. 6).

Comum a todas as entidades foi a apresentação de sugestões visando melhorar a qualidade do ensino, mesmo que no interior da Progressão Continuada. A APASE fala em concurso público, remuneração digna, revisão da formação continuada e mudanças na dinâmica institucional. A CPP reivindica formação e valorização do educador, vistas como condição para manter nos professores o "entusiasmo inicial" e a "confiança na sua intervenção pedagógica". A UDEMO sugere a formação de salas menores e menos heterogêneas, readequação do currículo, mudanças no reforço e jornada docente compatível com um trabalho mais individualizado. Já a APEOESP vai mais longe: partindo da consideração de que a Progressão Continuada não pode ser imposta, defende como *primeira medida* "a imediata suspensão da 'aprovação automática' e a promoção de amplo debate visando à completa revisão do sistema avaliatório na rede estadual de ensino" (p. 6).

Na estrutura do evento, é notável que foram convidados debatedores para comentar apenas as falas das entidades, o que revela uma opção política. Coerentemente, de maneira semelhante aos palestrantes, além de favoráveis à Progressão Continuada, os debatedores eram educadores comprometidos com sua implantação. Assim, mantém-se a tendência de desqualificar as críticas feitas pelas entidades.

Sousa afirma que, *em princípio, nenhuma* entidade critica a Progressão Continuada como "medida com orientação educacional equivocada" (p. 6). Gatti, por sua vez, diz que as entidades são *incongruentes e ambíguas*, pois reconhecem o valor intrínseco e o sentido pedagógico da Progressão Continuada (o que a deixa *satisfeita*), mas fazem objeções à proposta. Enfim, Azanha diz preocupar-se com o "desembarque do magistério com relação aos problemas que são da escola", dentre os quais, o sucesso dessa proposta (p. 3).

Azanha ainda critica professores que afirmam que essa política foi imposta, dizendo ser impossível debater com toda a rede. Na mesma direção, Gatti define como *slogan* a afirmação de

que as políticas são impostas "de cima para baixo". Lembra ter vivido em tempos de ditadura, quando não se podia discutir, pois as decisões vinham nos "pacotes", cabendo à escola executá-las. Para ela, na democracia é relativo quem está acima ou abaixo, relatando que às vezes as Secretarias tornam-se "impotentes diante do cotidiano escolar".

De maneira geral, na fala dos debatedores comparece a idéia de que a oposição se dá por má vontade ou desentendimento do real conteúdo da Progressão Continuada. Gatti critica uma atitude partidária que recusa *o que vem de cima a priori quando se trata de governos aos quais se faz oposição*, atitude a ser superada pelas associações e entidades, cujo papel e força são de outra qualidade. Também destitui as críticas de dentro da escola, muitas vezes feitas por "um professor que está assoberbado e, evidentemente, ele tem as suas razões" ou "diretores sobrecarregados na sua prática cotidiana" (p. 5). À crítica sobre a falta de preparo para a mudança, contrapõe: "a preparação vem com a prática", ou seja, "é fazendo que nós podemos aprender e podemos refazer" (p. 4). Azanha também supõe que a reforma *vai nascendo no fazer* diário docente.

A idéia oficial de dar tempo ao tempo comparece na fala de debatedores. Azanha destaca: "qual é o tempo que nós vamos levar para implantar a progressão continuada? Sem ser uma simples promoção automática, sem ser um 'empurra-aluno'?" Responde que se levar "mais trinta, quarenta, oitenta anos, está bom" (p. 4). Gatti concorda: "não é fácil, numa questão tão complexa, que envolve uma mudança de cultura de base e de atitude, fazer as coisas acontecerem da noite para o dia". Trata-se de processo que "leva duas, três, quatro gerações". Supondo que "houve um esforço por parte da Secretaria da Educação de colocar alguns quesitos nas escolas como suprimentos didáticos e formação docente e de gestão", afirma: "nossa paciência histórica, às vezes, é muito curta" (p. 2).

O único debatedor a criticar a Secretaria de Educação foi Azanha, que destacou a ausência de documentos oficiais no material disponibilizado para subsidiar o debate. Ele ainda questionou o nome do evento, que revela o compromisso unidirecional com a aprendizagem, denotando uma *visão parcial*: "nós não temos que melhorar o aprendizado dos alunos, temos é que melhorar a escola, como instituição, o que, quase sempre, perdemos de vista" (p. 2).

Finalmente, alguns debatedores desqualificam as críticas à Progressão Continuada feitas na mídia. Azanha questionou o "baixo clero" da imprensa, que aborda a questão "de forma extremamente superficial". Gatti refere-se a "palpites de jornalistas" ou "distorção das mídias", afirmando que a imprensa "faz um estardalhaço em cima de uma casuística, quer dizer, eles vão atrás daquela coisa mais desgraçada, às vezes até alguns poucos casos ante a massa de alunos, e não procuram, por exemplo, conhecer a média do que está acontecendo na rede. É o jornalismo do escândalo e não da reflexão" (p. 5).

Contrariando as críticas baseadas em "achismo", Gatti defende a realização de pesquisa, em especial aquelas que investigam "o que está acontecendo com a massa de estudantes", e as "formas de gestão que as escolas foram encontrando". Critica, então, "estudos de caso muito específicos, de escolas muito particularizadas, que às vezes não são típicos da rede", ou mesmo são "exceção, trazendo uma problemática traumática". Para ela, tais estudos servem como sinalizadores, mas "trazem uma dificuldade muito grande para a construção de generalizações", *precisando ser verificados em mais amplo escopo* (p. 4). No outro extremo, Azanha critica o levantamento realizado pela APEOESP, caracterizado pejorativamente de *pesquisa de opinião*, perguntando: "Até que ponto a progressão continuada não fracassou ou não está fracassando porque nós não nos mobilizamos? Quais foram os problemas que deixamos de enfrentar?" (p. 3). Curioso é que as críticas divulgadas na gigantesca pesquisa da APEOESP em muito se assemelham às aventadas pelos oito professores acompanhados no estudo de caso realizado em Viégas (2002), por exemplo, a falta de condições objetivas e a ausência de participação⁵².

Irônico pensar que muitas pesquisas que analisam criticamente a implantação de políticas educacionais foram realizadas contando com financiamento público, por meio de bolsas fornecidas por agências de fomento à pesquisa. Patto (2005) destaca ser constante o desmerecimento daqueles estudos que se ocupam em desvelar as *mazelas* educacionais: "a apropriação pelos que planejam e gerenciam a educação dos conhecimentos gerados nos centros produtores de pesquisa é, na melhor das hipóteses, seletiva. Escolhem-se explicações e prescrições mais afeitas à ideologia e, por isso, mais eficientes na ocultação de propósitos inconfessáveis" (p. 63). De fato, a autora nos lembra que, embora uma produção crítica esteja sendo desenvolvida nos centros de pesquisa, ainda é hegemônica no pensamento educacional brasileiro uma *concepção burocrática e tecnicista da escola e do ensino*.

Com isso, novas gestões reeditam as mesmas idéias produzidas em outros tempos, desconsiderando os apontamentos mais fundamentais por meio dos quais essas políticas poderiam ser revistas visando a transformação real da escola. Em contexto de sucessivas reformas educacionais estéreis, "os mesmos erros se repetem e vão acumulando no chão da escola resíduos que cada vez mais dificultam a tarefa de ensinar" (PATTO, 2005, p. 63).

Construído a partir de determinada perspectiva, pautada na intenção de alcançar legitimidade para as decisões oficiais, o evento teve como encerramento uma fala do próprio Secretário de Educação, que concluiu em tom magistral (CHALITA, 2002c). De pronto, ele re-

⁵² Embora haja, mais adiante, um capítulo específico para discutir o estudo de caso, não se pode furtar a questionar, nesse ponto, a desqualificação desse tipo de estudo como método para conhecer a escola. Ora, partindo desse princípio, são desconsiderados importantes estudos na área, merecendo destaque o trabalho pioneiro de Maria Helena Souza Patto: "A Produção do Fracasso escolar" (1990).

afirma a importância do debate, declarando a necessidade de os professores *se sentirem ouvidos*, bem como de ampliar *a crença de abertura à participação*. Assim, desvela-se a preocupação em manter uma *aparência* democrática.

Ainda no encerramento, Chalita felicitou-se por observar, no evento, um *consenso* em torno da Progressão Continuada, cuja implantação na rede paulista revela *coragem e compromisso* daqueles que a encabeçaram, sendo importante *convencer* a todos disso. Ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de ajustes para garantir seu sucesso, reitera a suposição de que ela é, em si, *difícil e complicada*, mencionando entraves em sua implantação na França, Espanha e nas cidades de São Paulo e Porto Alegre. Como dificultador, o fato de que ela mexe com a identidade e o poder do professor, que sempre teve o *comodismo* da reprovação como instrumento. Agora, ao contrário, ele deveria pautar o trabalho docente na *competência*, na *sedução* e no *envolvimento*.

Finalmente, merece análise a síntese avaliativa do evento, produzida por órgãos oficiais e divulgada no *site* do Centro de Referência em Educação Mário Covas (SÍNTESE AVALIATIVA, 2002). Trata-se da quantificação do perfil dos participantes e de suas opiniões sobre o evento (abrangência; importância; contribuições) e a Progressão Continuada (implantação; posicionamento em relação aos ciclos), coletadas por um questionário. Análise crítica das perguntas feitas, das possibilidades de resposta oferecidas e das interpretações dadas às respostas desvela sua intencionalidade de *convencer* que a perspectiva oficial é, em realidade, universal.

De fato, pela forma como foram interpretadas as respostas, há uma desqualificação das entidades, apontadas como pouco contributivas para o debate. Esta consideração, no entanto, entra em contradição com outras respostas ao mesmo questionário, que fazem coro com as entidades, ao apontar críticas à ausência de discussão, à formação docente precária e à inadequação da estrutura escolar ao novo sistema. Emblemática, no entanto, é a pergunta sobre o *posicionamento* em relação ao ensino em ciclos, cujas opções de respostas eram: *permaneceu favorável*, *permaneceu desfavorável* e *passou a ser favorável*, faltando a opção *passou a ser desfavorável*.

Assim, a partir da análise crítica do discurso oficial, representada, sobretudo, pela organização e conclusões obtidas a partir do Fórum de Debates, nota-se que a aparente *descontinuidade* em relação à ausência de debate em torno da Progressão Continuada é reveladora da *continuidade* dessa postura, ou seja, explicita que, em realidade, a tão propalada abertura para a discussão democrática não se concretiza. O evento, na verdade, serviu de instrumento para o que se pode chamar de *imposição do consenso* em torno do tema, postura que, vale dizer, não é novidade na história política brasileira, como bem apontam Maria Célia Paoli (1999) e Francisco de Oliveira (1999). De fato, Paoli alerta:

O tempo histórico que entrou em cena fala apenas da *continuidade aperfeiçoada* do modelo e da sua *inevitabilidade*, apenas admitindo variações dentro dos limites das tópicas que propõe, repetindo novamente outro traço, desta vez simultaneamente farsesco e trágico, das crenças cientificistas do século passado (p. 9, *itálicos meus*).

A construção desse discurso hegemônico, diz a socióloga, apóia-se "em uma versão mais abstrata ainda do que a dos incommunicáveis diagnósticos econômicos que apenas deixam claro seu monopólio para nomear os dispositivos pesados, e, portanto, intocáveis, que orientam o destino das sociedades" (p. 9). A partir do *deslocamento* do sentido da palavra democracia para *o terreno das administrações eficazes, afinadas com a contemporaneidade e a modernidade*, constrói-se o império de *políticas de destruição democrática*. É também nesse terreno que se justifica o *desprezo pelas instituições de representação coletivas*, ou seja, sustenta-se um *poder sem partilha*, que *anula e desmoraliza* outras falas, *forçando o seu desaparecimento político* (p. 8-11).

Paoli destaca que o mote neoliberal é a *insistência na ideologia desértica* segundo a qual "não há alternativas". Por esse motivo, defende uma postura política de confronto com esse tipo de exercício de poder "que parece desistir de buscar sua universalidade em qualquer forma de igualdade aparente ou real". Diz ela (p. 10):

Não se trata apenas, portanto, de perceber o ar familiar dos velhos interesses de sempre nesta mudança de roupagem, mas de entender a plausibilidade com que este projeto se reveste; não se trata apenas de denunciá-lo, mas compreender as condições de sua possível aceitação em cada sociedade onde se instala; não se trata apenas de se indignar com a paz imposta pelo silenciar da política, como distinguir, na aparência vazia do consenso e do "não há o que discutir", as alternativas que se desenham nos próprios desvãos desse processo.

Oliveira também aborda o tema de forma cortante, ao destacar a forte presença da *anulação da política, do dissenso e do desentendimento* na história brasileira, descrita como "um processo complexo de violência, proibição da fala, mais modernamente privatização do público, interpretado por alguns com a categoria do patrimonialismo, revolução pelo alto, e incompatibilidade radical entre dominação burguesa e democracia" (p. 58-9).

Como manobra para a ruptura da relação de conflito típica das sociedades de classes, há uma "grande operação de silêncio, de roubo da fala, que se sintetiza na busca da harmonia social", cujo *signo é*, no entanto, o da *anulação da política*. Reforça-se, assim, a histórica experiência *claustrofóbica de fechamento absoluto à fala do outro*, ou seja, nega-se a possibilidade efetiva de diálogo. Assim, critica de forma contundente a tônica dos neoliberais brasileiros na *desmoralização do discurso* dissonante, dizendo (p. 80):

Sua arrogância em nomear como ignorantes, atrasados, burros, neobobos, todos os que se opõem a seus métodos, não tem outro objetivo: a anulação da fala e, através dela, a destruição da política, a fabricação de um consenso imposto, ao modo das ditaduras.

Assim, Oliveira conclui que o neoliberalismo à brasileira assemelha-se a um Frankenstein, cuja *face é a do totalitarismo* (p. 81).

As análises de Paoli e de Oliveira nos ajudam a entender a necessidade e o processo de imposição do consenso em torno da Progressão Continuada, historicamente constituído, e agora desvelado na nítida manobra por meio da qual apenas uma parcela da população interessada foi convidada a discutir o tema, composta, por sua vez, de uma parcela da população comprometida com essa concepção (ou seja, para além do silenciamento do dissenso, também se ensurdecem os ouvidos dissonantes). Assim, cabe perguntar se de fato há um consenso em torno dessa proposta, especialmente no que concerne às universidades, centros de pesquisa e partidos políticos. A análise de escritos sobre o tema e de ações políticas nessa direção ajuda a elucidar a questão.

Autores de referência no campo educacional, como Celso Vasconcelos (1998), Pedro Demo (1998), Miguel Arroyo (1999), Sonia Penin (2000), Moacir Gadotti (2003), Vitor Paro (2003), Luiz Carlos de Freitas (2004) e Maria Helena Souza Patto (2005) publicaram reflexões sobre o tema. A leitura geral revela a *tendência* no sentido de se defender essa organização escolar, apontada como importante meio para combater a reprovação. No entanto, além de não ser uníssono, há diferenças nas formas de conceber tal projeto, nas quais se sobrepõe um aspecto central reiterado no curso da história: a discussão sobre a necessidade ou não de garantir condições para o sucesso da proposta. Poucos autores não mencionam a questão, dentre os quais Penin e Paro.

Vitor Paro aposta na radicalidade da proposta. Assim, no artigo "Progressão Continuada e Ignorância" (2003), afirma que ela representa o "maior avanço pedagógico proposto pelas políticas públicas em educação no Século XX", justamente por eliminar a reprovação, definida como "estúpida". Para ele, a resistência a essa política decorre da resistência à abolição da reprovação, ambas alimentadas pela "total ignorância dos fundamentos da ação educativa", pois "não se aprende a reprovar pelo estudo e pelo conhecimento, mas pela falta deles". Assim, critica *quem se diz* "progressista", mas culpa a Progressão Continuada pelo não-aprendizado de alunos, dizendo que não se pode perder de vista que a nova organização explicita que a má qualidade do ensino era antes "acobertada precisamente pela reprovação e inculpação das vítimas do ensino ruim".

Entre os cautelosos, encontramos Celso Vasconcelos (1998), Pedro Demo (1998), Miguel Arroyo (1999), Moacir Gadotti (2003) e Luiz Carlos de Freitas (2004), que ao mesmo tempo defendem e apostam no potencial dessa modalidade de educação, e apontam o risco de ela

encobrir a má qualidade do ensino. Por esse motivo, sugerem estratégias para evitar sua deturpação, envolvendo essencialmente a formação docente para aceitá-la.

No âmbito da psicologia, Maria Helena Souza Patto dedica alguns capítulos de seu livro *Exercícios de Indignação* (2005) para analisar as políticas educacionais, sempre de forma crítica e contundente. Ao tratar a Progressão Continuada, afirma que seu *mau desfecho* não passa de *fracasso anunciado*. Patto entende que os índices elevados de reprovação e defasagem série/idade são "sintomas de graves problemas de política educacional". No entanto, conforme destaca, a solução adotada no contexto neoliberal — no qual "órgãos de agiotagem internacional passaram a gerir sem pejo a economia dos países endividados, em especial o montante de verbas destinadas à garantia, pelo Estado, de direitos sociais" — restringe-se a "manipular sintomas, deixando intocadas suas causas estruturais" (p. 26). Isso porque está na ordem do dia baratear o ensino público:

Há reprovação exagerada que aumenta o custo-aluno? Acabemos com ela, não para eliminá-la como instrumento de poder arbitrário dos educadores, de humilhação e de estigmatização de alunos ou como procedimento escolar que se auto-reproduz (há muito se sabe que o aluno reprovado tem muito pouca chance de ser aprovado no ano seguinte); não para garantir aos educandos o direito à aprendizagem e ao respeito. Nos termos em que foi feita, a abolição da reprovação — chamada eufemisticamente "progressão continuada" nos documentos oficiais — teve efeitos negativos sobre a qualidade do ensino, mas efeitos positivos sobre as estatísticas educacionais, sobre os custos da educação pública e sobre o sentimento de inclusão entre os que obtêm o diploma (p. 26-7).

Coerentemente, afirma que "quando o ensino é ruim, a promoção automática está condenada pela base". Sem qualidade do ensino, "a progressão continuada não passa de farsa que desrespeita o direito constitucional de aprendizagem dos conteúdos escolares". É daí que, embora reconheça a importância de abolir a reprovação (mecanismo histórico de punição), critica a legitimidade de "qualquer modalidade de promoção automática antes que seja posta em marcha a solução, pela raiz, da precariedade crônica do ensino que se oferece às crianças das classes populares", sem o que a propalada "democratização do ensino" não passa de expressão leviana (p. 42). Segue dizendo:

A democratização do ensino requer muito mais do que "pôr toda criança na escola" para que ela obtenha, não importa como, o diploma no prazo previsto. Tal medida só tem aumentado, de modo irresponsável, o contingente de analfabetos diplomados pela escola. Quando se virem, mais cedo ou mais tarde, em situação de inclusão social marginal, os excluídos da educação escolar que se diplomaram terão de amargar o sentimento duradouro de incapacidade pessoal (p. 43).

Criticando a idéia hegemônica de que a reprovação é reflexo da "discriminação das crianças com maiores dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao sistema escolar e ao ensino inadequado à realidade cultural delas" (itálicos meus), destaca que quem conhece a

realidade da maioria das escolas públicas brasileiras sabe que a dificuldade das crianças não tem as causas anunciadas. Retoma, então, sua antiga tese (p. 48-9), segundo a qual

as raízes da insuficiência do ensino oferecido na maior parte das escolas públicas só podem ser alcançadas se não esquecermos que a escola é uma instituição social, que a sociedade que a inclui é uma sociedade extremamente desigual e injusta e que a política educacional é um dos instrumentos de reprodução desse estado de coisas.

Patto diferencia a abolição da reprovação encabeçada por Paulo Freire daquela que vem sendo costurada na atual escola paulista, afirmando que "o que restou de sua proposta não passa de caricatura", tendo em vista que "baratear o curso do ensino público e maquiar estatísticas para fins de propaganda eleitoral e carreirismo na política jamais foi meta de quem sempre quis a educação como prática da liberdade e ressaltou a importância do ato de ler" (p. 45).

Nesse sentido, nota-se que, se há uma *tendência* dos intelectuais no sentido de se pronunciarem em seu favor, mesmo quando apontam restrições ou condições para sua adoção no sistema educacional, há ainda no seio da academia intensa polêmica em torno da proposta.

Se nos centros de pesquisa e ensino superior o debate em torno da Progressão Continuada revela polêmicas, cabe investigar como ele se estrutura no campo da disputa político-partidária. Tal análise aponta que, não coincidentemente, parte dos intelectuais envolvidos na discussão do tema tem ligação com partidos políticos, sendo que alguns foram ativos da sua implantação sob a forma de política pública. Além disso, perfaz-se um curioso fenômeno: diferentes tendências políticas que ocupam os principais cargos executivos do país, mesmo quando opositoras históricas estão caminhando de mãos dadas na defesa e implantação deste projeto. Assim, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Progressista (PP) e o Partido Comunista do Brasil (PC do B) reforçam a convergência em torno da proposta, embora saibam de antemão que não necessariamente partilham a mesma concepção de educação e gestão pública, o que pode imprimir marcas na forma de implantação e organização dos ciclos.

Barreto e Sousa (2004) explicitam diferenças marcantes nos sistemas de ciclos espalhados pelo Brasil, envolvendo o número e duração dos ciclos, a possibilidade de participação docente na implantação e as condições objetivas oferecidas para a escola. A presença de tais aspectos varia conforme a gestão pública responsável e, certamente, produz efeitos na maior ou menor aceitação dessa política na vida escolar. Com isso, as autoras apontam o óbvio: *a Progressão Continuada não é solução neutra e em si para os problemas educacionais. Ao contrário, ela é parte de um programa de governo, dependendo, sua concretização bem sucedida, da gestão pública que a institui.*

No entanto, apesar das divergências presentes no miúdo dos programas de cada gestão governamental, que envolvem especialmente a forma de implantação, nota-se a convergência no

sentido da defesa de um suposto mesmo projeto educacional, tendência fortemente presente no Fórum de Debates promovido pela Secretaria de Educação, quando militantes da esquerda aparentemente falaram a mesma língua que os filiados à direita.

No propósito de impor um consenso em torno da Progressão Continuada, destaca-se que, para além de só convidar para o evento aqueles que são favoráveis às decisões de sua gestão, Chalita desqualifica aqueles que fazem um discurso crítico. E, sobretudo, desqualifica a própria atividade de pensamento crítico. É o que se nota em duas frases de efeito: "a crítica (...) às vezes beira a irresponsabilidade" e "todas as vezes que nós radicalizamos nosso discurso, qualquer que seja ele, não fazemos a dialética" (2002c). Ambas denotam uma concepção absolutamente calcada no *senso comum* em relação ao que sejam crítica, radical e dialética. No senso comum, pois, mesmo no dicionário de português, há definições mais complexas do que a usada pelo secretário.

No dicionário Houaiss, por exemplo, encontramos que crítica pode ser o "exame de um princípio ou idéia, fato ou percepção, com a finalidade de produzir uma apreciação lógica, epistemológica, estética ou moral sobre o objeto da investigação". No caso de radical, encontramos: "relativo ou pertencente à raiz ou à origem; relacionado com o fundamento; essencial; profundo".

José de Souza Martins ajuda a pensar tanto no conceito de crítica como no de radical, imbricados entre si (1997, p. 2, *itálico meu*):

Não empregamos essa noção [de crítica] no seu sentido vulgar de recusa de uma modalidade de conhecimento em nome de outra. O objetivo, ao contrário, é situar o conhecimento, *ir à raiz*, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal. (...) A perspectiva crítica pode, por isso, ultrapassar ao invés de simplesmente recusar, descobrir toda a amplitude do que se acanha limitadoramente sob certos conceitos, sistemas de conhecimentos e métodos.

Quanto à dialética, faz-se necessário apontar, ainda que de forma elementar, aspectos que denotam a complexidade desse conceito, a fim de desmontar uma fala pronunciada com tanta naturalidade, mas que revela uma superficialidade digna de nota. Assim, o que se pretende, aqui, não é produzir um tratado de filosofia, senão simplesmente demarcar a importância de evitar o uso arbitrário de conceitos construídos por meio de estudo aprofundado das idéias. Daí a decisão de permanecer apenas no âmbito do dicionário, mas agora aquele de filosofia.

Em Lalande (1996), encontramos que o conceito de dialética foi postulado por pensadores como Platão, Sócrates, Aristóteles, Kant e Hegel. Daí ele afirmar que "esta palavra recebeu acepções tão diversas que apenas pode ser utilmente utilizada indicando com precisão em que

sentido é entendida. Cabe desconfiar, mesmo sob essa reserva, das associações impróprias que se corre o risco de provocar" (p. 256).

Importante pensador da dialética é Marx. No Dicionário do pensamento marxista (BOTTOMORE, 1988), a dialética é definida como parte da postura crítica ante o postulado hegeliano (embora calcada, substancialmente, no método de Hegel, porém sem sua inversão idealista), sendo comumente tematizada enquanto: a) método — a dialética epistemológica; b) conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade — a dialética ontológica; c) movimento da história — a dialética relacional. Assim, envolve "oposições reais inclusivas nas quais os termos ou pólos das contradições se pressupõem existencialmente uns aos outros"; e "internamente relacionadas a uma forma mistificante de aparência".

Ora, apenas com o dicionário é possível desmontar a afirmação de que, quando se radicaliza, não se faz a dialética, pois é justamente o contrário, ou seja, os pólos da dialética são radicalmente contraditórios. Aqui, deve-se aproveitar e destacar que na fala de Chalita, a citada polarização não é de modo algum representativa da dialética, sendo mais maniqueísta, tendo em vista que os dois pólos aparentemente não estabelecem relação entre si. No entanto, análise crítica desvela o quanto eles são mutuamente determinados (por exemplo, os avanços científicos e tecnológicos e a barbárie, o que foi profundamente fundamentado em "Dialética do esclarecimento", de ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Importante mecanismo de legitimação do consenso imposto parece ser a suavização da ordem, representada na aparente descontinuidade no tom do discurso oficial. De fato, nota-se, por exemplo, a presença da literatura, da poesia e da filosofia para fortalecer a decisão oficial de proibir a reprovação. Assim, há uma sucessão de autores clássicos apontados como avalizadores da Progressão Continuada, com a mesma superficialidade: Aristóteles, Clarice Lispector, Dostoiévski, Menotti del Picchia, Pierre de Chardin, Platão, Saint Exupéry, Sartre e Sócrates.

Paralelamente, percebe-se a utilização de palavras de cunho religioso, contidas essencialmente nas idéias de amor, culpa, e nos pólos bem e mal, e crença e descrença. No entanto, uma expressão merece destaque: o verbo pregar, cuja conotação religiosa é "fazer um sermão", mas que também representa a ação de *prender algo com pregos, cravar, bater com violência*. Assim, nos textos assinados por Chalita, destaca-se que o tom melódico, poético ou religioso, para além da aparência de erudição, parece estar a serviço de dar maior beleza ou legitimidade ao mesmo discurso oficial, outrora criticado pelo seu tom imperativo. A partir do

novo contexto, no entanto, esse discurso, embora defendendo as mesmas idéias e decisões políticas, revela-se mais panfletário, apelativo e *sedutor*⁵³.

De fato, o Secretário defende que a escola deveria *seduzir e envolver* alunos. Tais palavras, no entanto, são questionáveis quando se pensa no âmbito educacional. Novamente recorrendo ao dicionário, *sedução* não apenas tem o sentido de persuasão, deslumbramento ou encanto, mas também a "capacidade ou processo de atrair alguém de modo capcioso ou através de estímulo à sua esperança ou desejo" ou mesmo a "capacidade ou processo de corromper, de perverter". Deve-se destacar que para a psicanálise a sedução traz um caráter sexualizado (Cf. LAPLANCHE e PONTALIS, 1970). O mesmo ocorre com "envolver", palavra marcada por conotação sexual e por outras acepções que não condizem com o objetivo escolar: encobrir, esconder, dissimular, proteger-se, resguardar-se, pôr-se fora de perigo ou de situação embaraçosa, preservar-se, contornar, rodear, cercar, conquistar a atenção, admiração, desejo ou afeto, atrair, cativar, encantar, seduzir.

Assim, pode-se afirmar que a relação de sedução e envolvimento assenta-se na superficialidade, assemelhando-se a um jogo, no qual, de um lado está o professor, que deve agir de forma artificial com os alunos, no sentido de ludibriá-los; e do outro lado estão os alunos, que devem permanecer passivos diante do professor — tendo em vista que uma postura crítica romperia com a relação de sedução. Apesar de contradizer a formação crítica, no entanto, a intencionalidade sedutora marca o novo discurso oficial.

Para entender a temática da sedução no campo educacional, Rossler (2003) é interlocutor interessante. Embora tenha como foco específico a análise de textos de difusão do ideário construtivista, sua tese revela importante parentesco com a presente análise, seja pelo fato de o construtivismo ser pano de fundo da proposta de Progressão Continuada⁵⁴, seja pela forma de construção desses textos, quando colocada em relação com o discurso oficial aqui analisado.

Rossler pretende desmontar a retórica dos textos construtivistas, apontando seu caráter ideológico, tendo em vista o compromisso com temáticas neoliberais e pós-modernas⁵⁵. É sua preocupação compreender os processos de alienação que podem vir no sentido de fortalecer a

⁵³ Não apenas na fala do secretário comparece esse tom. O discurso de Cortella, por exemplo, também é sedutor e apelativo, sendo marcado, ainda, pelo caráter fraturado (PATTO, 1990). É o que se nota quando ele conta a história semifictícia de Cícero, pois, embora parta de uma intenção crítica, ela está envolta de uma apropriação distorcida da mesma, não indo à raiz da questão. Assim, argumentos preconceituosos em relação aos pobres são usados para combater esse mesmo preconceito.

⁵⁴ O tema das teorias pedagógicas, pela sua importância, será analisado em item específico, a seguir.

⁵⁵ Dentre os aspectos analisados, estão as concepções de infância, indivíduo, liberdade, igualdade, tolerância, autonomia, democracia, diálogo, multiculturalismo e inteligência. Também merece destaque a discussão acerca da propalada aprendizagem significativa, a qual, segundo entende, é pautada no imediatismo, no pragmatismo e no utilitarismo (p 152-6).

adesão à sedução e ao modismo de tal teoria, especialmente por entender que ela representa uma tendência conservadora no campo educacional.

Semelhante ao discurso oficial acerca da Progressão Continuada, nota-se, em relação à difusão do ideário construtivista, o tom literário, seu caráter dogmático, deslumbrado, panfletário, propagandístico e quase religioso (p. 8). Segundo Rossler, esse discurso é fortemente emocional e dramático, de tom afetivo, comovente e apelativo. Rossler fala mesmo em "apologia do coração" (que dá sustentáculo às concepções de aprendizagem afetiva), em detrimento da razão (p. 115).

Se esse discurso é caracterizado por apresentar suas idéias de forma elogiosa (lembrando um trabalho de marketing e não uma teoria pedagógica), também está em sua essência apresentar os opositores de maneira pejorativa. Assim, o construtivismo é vendido como novidade, ao passo que o não-construtivista é apontado como velho, ultrapassado, pior, superado e fora de moda (p. 96).

Merece destaque a *culpabilização de professores pelos problemas da educação*, a qual está no seio da lógica individualista do processo de escolarização. Dando *tom psicológico* à questão, tais textos supõem que quem não adere ao construtivismo possui problemas individuais, tais como *medo da mudança, insegurança, apego, dificuldades de compreensão* (p. 94), que poderiam, "inclusive, prejudicá-los nas esferas pessoais de suas vidas" (p. 97). Ao mesmo tempo, a proposta construtivista é isentada de responsabilidade em relação a possíveis fracassos: "Em outras palavras, a teoria é boa. Se não funciona, é por conta das resistências, distorções e dificuldades em compreendê-la, ou mesmo por falta de estudo ou falta de interesse em aprender, por parte dos educadores" (p. 94).

Assim, percebem-se traços semelhantes entre a difusão do ideário construtivista e do discurso oficial acerca da Progressão Continuada. Todos esses aspectos ficam mais destacados quando se reconhece, em ambos, a importância do tom sedutor. Segundo defende Rossler, o processo de sedução é calcado em afetos essencialmente ligados à particularidade, sendo, portanto, suscetíveis à adesão conformista, que concorre com a reflexão crítica fundamental no processo educativo (p. 225). Assim, supõe uma identificação a-crítica e espontânea, sustentando-se em afetos passivos, e subordinando tanto o seduzido como o sedutor à alienação (p. 235).

Rossler, no entanto, destaca que, ao lado do uso de mecanismos de sedução, tal discurso é marcadamente coercitivo, revelando a relação intrínseca entre o domínio pela força e pela manipulação ideológica. Nesse sentido, esse processo é *mais autoritário* do que aqueles em que se utiliza *explicitamente* a *coerção* para impelir alguém a fazer algo. Diz ele (p. 227):

Diferentemente dos processos de coerção física ou psicológica que, no mais das vezes, ocorrem a contragosto e sob intensos protestos e resistências dos indivíduos coagidos, a sedução consiste num fenômeno muito mais complexo. De fato, trata-se de um fenômeno

velado, ou seja, sem que os sujeitos seduzidos imponham alguma forma objetiva de resistência ou mesmo estejam cientes e compreendam os processos envolvidos. É mais fácil para os indivíduos perceberem, lutarem e se libertarem de formas explícitas de dominação, do que daquelas que sob disfarces e camuflagens atuam sutil, porém fortemente, nas consciências dos indivíduos, impelindo-os a pensar, sentir e agir de determinada forma.

Assim, por meio da análise crítica do discurso oficial acerca da Progressão Continuada, pode-se afirmar que *sua aparente descontinuidade, marcada pela mudança para o tom sedutor, em realidade revela, senão acirra, a continuidade desse mesmo discurso. Sob a capa de democrático, permanece uma de suas principais características desde o contexto de implantação, embora profundamente criticada: o autoritarismo. No entanto, estamos agora diante de um autoritarismo sutilizado, com contornos mais suaves, e por isso mesmo mais perigoso, pois esconde sua verdadeira intenção.*

Como importante característica da sutilização da ordem imposta, a propagação da culpa individual do professor, construída de tal forma que ele próprio é compelido a se identificar com certo *tipo de professor*, no caso, o bom, comprometido com a aprendizagem dos alunos, ou seja, o que pacificamente faz valer a ordem imposta em nome da lei de que “é proibido repetir”. No entanto, com nova roupagem, a ordem passa a ser interna: “eu não posso reprovar meu aluno, pois esse é o gesto de um mau professor”.

Essa mudança guarda fortes semelhanças com a ocorrida no mundo do trabalho, que, embora aparentemente supere as gestões taylorista ou tecnoburocrática, está, em essência, a serviço dos mesmos valores de tais métodos (Cf. HELOANI, 2003)⁵⁶. Vale recordar que a apropriação de estratégias empresariais no mundo da escola tinha sido apontada como interessante por Sampaio Doria (1918).

Assim, destaca-se que o discurso oficial sobre a Progressão Continuada possui bases tão frágeis que o simples recurso ao dicionário parece suficiente para desmontá-lo. Com isso, uma pergunta é inevitável: sendo ele o discurso sobre um poder assegurado em nome da lei, por que ele *insiste na insustentável máscara de democrático*? Resposta é encontrada na crítica da ideologia, de Adorno e Horkheimer, discutida anteriormente. Ora, parece que tal discurso

⁵⁶ Motivados pela necessidade de mudanças no mundo do trabalho, especialmente clamadas por meio de duras críticas ao sistema taylorista e tecnoburocrático de organização – tendo em vista seu formato fortemente impositivo na relação com o trabalhador –, novas formas de gestão e organização do trabalho passaram a ser engendradas. Tais mudanças, no entanto, nada mais são do que simples reformas no interior do sistema capitalista, ou seja, continuam atendendo aos interesses de grupos dominantes, embora *aparentemente* de forma mais democrática. “Ditando novos mecanismos de controle, a formulação dessa forma inconsciente de dominação inicia-se com a substituição de ordens por regras. O capital adota, assim, uma visão mais sofisticada dos mecanismos de poder, apresentando sistemas de valores que devem ser utilizados pelo indivíduo no interior da empresa, de tal maneira que as estruturas mentais dos trabalhadores sejam ‘objetivamente ajustadas às estruturas sociais’” (p. 106-7).

aproxima-se fortemente da *razão clínica* ou seja, da *mentira sob o disfarce de verdade*, e que portanto pouco se abalará com as críticas aqui produzidas.

c) Progressão Continuada e as teorias pedagógicas: outro consenso?

Por meio da análise do Fórum de Debates promovido pela Secretaria de Educação, é notável que o consenso imposto em torno da Progressão Continuada prescindiu do debate aprofundado acerca das teorias pedagógicas que sustentariam tal implantação. Essa ausência pode ser reveladora da própria ausência de motivação pedagógica na adoção da Progressão Continuada como parte do programa de governo no Estado de São Paulo. De fato, trata-se de uma concepção de gestão pública que, à moda antiga e ao mesmo tempo pós-moderna, naturaliza a precariedade da escola e tenta resolver os problemas mantendo intacta sua carcomida estrutura. Tal projeto, essencialmente conservador, reitera a idéia de adequar a política educacional à inquestionável e inabalável realidade econômica.

A ausência de debate em torno das teorias educacionais também pode revelar importante marca da educação brasileira atual: é possível que os defensores desse projeto, mesmo quando divergindo, tenham como pressuposto comum a idéia de que a teoria construtivista sustenta a melhor forma de educar e a única solução para os problemas da nossa educação. Assim, se há um ponto pacífico, ou seja, consensual e, portanto, de desnecessária discussão, ele gira em torno das pedagogias do *aprender a aprender* e das *competências e habilidades*. Nesse sentido, cabe uma digressão em busca das raízes teóricas da implantação da Progressão Continuada em São Paulo.

Embora não seja explicitado, um autor que parece dar sustentação a essa política de governo é Philippe Perrenoud, considerado importante referência mundial na defesa da pedagogia das diferenças, bem como dos ciclos. Muitos de seus livros foram publicados e amplamente divulgados no Brasil, dentre os quais se destaca o intitulado "Os ciclos de aprendizagem: caminho para combater o fracasso escolar" (2004), que parece mesmo estar a serviço de reforçar a implantação de políticas de governo com esse teor no Brasil ⁵⁷.

De fato, o livro é repleto de notas de rodapé do tradutor explicando as diferenças e semelhanças entre a escola pública francesa, genebrina e brasileira, sendo encerrado com artigo de Barreto e Mitrulis, publicado originalmente na revista *Estudos Avançados* (2001), no qual há um apanhado da história e dos desafios dos ciclos no Brasil. A divulgação de suas idéias, portanto, revela continuidade na postura histórica de importar teorias pedagógicas, o que, no caso da

⁵⁷ São livros dele: "Pedagogia Diferenciada" (2000) e "A pedagogia na escola das diferenças" (2001). Perrenoud é apontado como referência da Progressão Continuada por Freitas (2004).

abolição da reprovação, acompanha a discussão no Brasil desde os idos de 1950 (mantendo-se, portanto, "as idéias fora de lugar", discutidas anteriormente).

Para além do formato da publicação, a leitura de Perrenoud aponta para a proximidade político-pedagógica entre a visão de ciclos da gestão educacional paulista e a desse autor. Com ele parece convergir o próprio uso das palavras-chave "progressão" e "continuidade". Além disso, há sintonia na organização, distribuição e função dos ciclos, uma vez que ele defende a implantação de *ciclos longos*, em *todo o ensino fundamental*, visando, combater o fracasso, ou como afirma o prefácio, ser "um meio de *neutralizar o fracasso escolar dos alunos*" (p. v, itálicos meus).

Nesse sentido, torna-se fundamental a leitura de Perrenoud, a fim de conhecer a concepção teórico-pedagógica que sustenta a proposta de ciclos de aprendizagem. Inusitadamente, o próprio livro de Perrenoud parece apontar para a real fragilidade teórica em torno do tema, corroborada desde o prefácio, que declara que "uma definição bem-precisa desse conceito deve ainda ser construída" (p. v).

Mas não apenas no prefácio comparece a questão da imprecisão teórica em torno da definição dos ciclos. O próprio Perrenoud afirma que este é um conceito *flutuante*, ou seja, que "está longe de admitir uma definição estável". Para além da "definição mínima" — "ciclo de estudos no qual não há mais reprovação" —, a idéia "é bastante geral e possibilita diversas interpretações", resultando em que "cada um constrói a noção de ciclo como bem entende". Daí ser importante "se situar e afirmar claramente o que se espera dos ciclos, sem o quê dificilmente se poderá discutir sobre eles" (p. 29; 35; 41).

Perrenoud organiza as formas de conceber os ciclos de aprendizagem em dois pólos: de um lado, os mais conservadores; de outro, os inovadores. A concepção conservadora define os ciclos como a pura e simples limitação da reprovação, ou seja,

quase nada muda na organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino-aprendizagem, nas progressões, na avaliação; fala-se de ciclos plurianuais, os textos oficiais são escritos nessa linguagem, porém, na prática, operam as mesmas categorias mentais, cada um mantém sua turma e trabalha com um horizonte anual, os professores continuam a passar seus alunos para os colegas no final do ano; em certos casos, pratica-se até mesmo a reprovação dentro de um ciclo (p. 12).

O autor não considera essa intenção descabida, "na medida em que a reprovação é com bastante frequência, inútil". No entanto, "a simples supressão da reprovação" não necessariamente significa que o ensino funciona em ciclos, nem tampouco que ela acaba com o fracasso escolar, podendo, ao contrário, agravar as desigualdades. Diz ele:

Se for tomada nenhuma outra medida, as desigualdades reais entre alunos não podem senão aumentar, mesmo que não sejam dramatizadas. Não é mais possível, hoje em dia, satisfazer-se com uma simples supressão da reprovação, pois isso é apenas uma condição necessária de uma nova organização da escolaridade, fundada na pedagogia da diferença (p. 13).

Perrenoud considera fazer parte do pólo inovador, no qual os ciclos são concebidos como "novos 'espaços-tempos de formação'", sendo, portanto, "sinônimo de profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar" (p. 12). Isso porque sua implantação possui razões mais *ambiciosas e fundamentais* que o mero fim da reprovação: a intenção é ser um *quadro integrador* ou "ponto de apoio a uma evolução do ofício de professor, dos programas e das formações escolares, da avaliação e da luta contra as desigualdades" (p. 35). Embora tal concepção não tenha sido "efetivada em nenhum lugar", possuindo caráter *hipotético*, aposta que ela é *plausível*. Assim, define "nove teses" que dão apoio à sua forma de conceber os ciclos.

Quanto à primeira tese, Perrenoud afirma que "instaurar ciclos não é um fim em si. Não passa de um meio para atingir melhor os objetivos da formação, oferecendo-se novos espaços e tempos de trabalho" (p. 41-2). Assim, "suas virtudes são potenciais", dependendo "do que os atores farão com eles". Por esse motivo, entende que "sua implantação não é o desafio maior. O essencial incidirá sobre as competências e as forças investidas para fazê-los funcionar otimamente" (p. 43).

A segunda tese propõe como fundamental a definição clara dos *objetivos de final de ciclo*, considerados "o contrato de base para os professores, alunos e pais". A terceira tese defende a *individualização dos percursos de formação*, por meio de "dispositivos ambiciosos de pedagogia diferenciada e de observação formativa", tendo como crivo a trajetória de cada aluno em relação aos objetivos de final de ciclo. Na quarta tese, o autor define que "diferenciar não é respeitar o ritmo de cada um, é propor-lhes constantemente situações à sua medida, para que avance tão depressa quanto possível entre passivismo e obstinação pedagógica" (p. 43-7).

A quinta tese destaca a necessidade de *repensar os métodos e as situações de aprendizagem*, implicando em *revisão curricular*, no sentido de *diminuir suas expectativas*⁵⁸. Caso contrário, considera "indecente pedir aos professores que arquem sozinhos com os custos de uma redução do fracasso escolar e das desigualdades, *ainda mais quando os recursos diminuem*, e os públicos escolares e as condições de trabalho ficam mais difíceis". Nesse sentido, alerta que os governos não podem "fazer excessivas concessões aos que denunciam a 'diminuição do nível' e o 'fim das elites'" (p.98-9, *itálicos meus*).

⁵⁸ Para ele, "O serviço público é, de certa forma, um *serviço mínimo*, mesmo que o nível venha elevando-se ao longo das décadas para responder às transformações de nossas sociedades" (p. 111, *itálicos meus*).

A sexta tese versa sobre a importância de se conceder *certa autonomia, confiança e apoio* para que as escolas e suas equipes desenvolvam seu trabalho, sempre tendo em vista suas necessidades específicas. A sétima tese destaca que a *equipe pedagógica* responsável pelos ciclos deve ser *estável*. A oitava tese aborda a *formação docente*, no sentido de *construir novas competências*. Isso porque o ciclo *digno desse nome* "necessariamente perturba" o funcionamento tradicional da escola. A mudança radical de sua rotina, no entanto, não ocorre espontaneamente, sendo necessário *provocá-la, exigí-la ou incitá-la*, em suma, ter uma postura pragmática no enfrentamento das supostas resistências aos ciclos⁵⁹. Finalmente, a nona tese declara que "a busca de um funcionamento eficaz em ciclos é uma longa caminhada a ser considerada como um processo negociado de inovação, que se estende por vários anos" (p. 52).

Pela leitura do livro de Perrenoud, destaca-se que as nove *teses* não possuem caráter de sustentação teórica sobre o ciclo. Seu tom, em realidade, é pragmático e prescritivo, assemelhando-se mesmo a um receituário de como proceder na implantação dos ciclos de aprendizagem. De fato, o autor fala em "fórmula", embora também afirme que o livro não é "um modelo ideal que possa ser implantado tal qual" (p. 28).

É notável, ainda, que, ao falar da escola, de professores, de alunos e mesmo da sociedade, Perrenoud opera com abstrações genéricas (ele usa a expressão "casos médios"), que envolvem a naturalização da estrutura capitalista na qual a instituição escolar está inserida, bem como com a universalização de uma realidade bem particular, neutralizando as desigualdades existentes⁶⁰.

Interessante discussão relativa à Progressão Continuada e ao ensino em ciclos é feita por Freitas (2004), a qual contribui com a compreensão das idéias que subjazem a decisão paulista. Tal autor defende que progressão continuada e ciclos são duas propostas pedagógicas essencialmente diferentes, embora guardem semelhanças, dentre as quais a de pretender modificar os tempos e/ou os espaços da escola. No entanto, elas provêm de *políticas diferentes*, que partem de *finalidades educacionais* distintas, senão opostas. Por esse motivo, não é possível *examiná-las como se fossem um conjunto homogêneo* (p. 3-4). Assim, nesse ensaio, Freitas apresenta de forma minuciosa as diferenças entre ambas⁶¹.

No que se refere à Progressão Continuada, Freitas entende que se trata de uma política ligada a interesses neoliberais, refletindo *esforços* norteados pela "utopia liberal de uma escola

⁵⁹ Além da formação docente, Perrenoud fala da necessidade de *informar os pais*, evitando que eles desvirtuem o projeto. Ao mesmo tempo, defende que as escolas devem "saber verdadeiramente mais" sobre os processos de aprendizagem que os pais (p. 127-136).

⁶⁰ Todavia, não é necessário profundo conhecimento do sistema público escolar brasileiro para perceber que novamente as idéias estão fora de lugar, ou seja, que ele não possui as mesmas condições que havia no sistema genebrino ou francês, quando foram implantados os ciclos, também em meio a dificuldades.

⁶¹ O autor ainda se dedica à análise do tema no livro "Ciclos, seriação e avaliação" (2003).

eficaz para todos onde aparece como conceito central a 'inclusão'. O programa de governo implantado no estado de São Paulo seria exemplo desse esforço.

Para Freitas, a Progressão Continuada representa um passo adiante na organização escolar, quando comparada ao sistema seriado, tendo em vista que este último representa o modelo mais conservador de educação. No entanto, a Progressão Continuada é pautada em uma visão de educação que naturaliza a ordem social capitalista, apenas adequando a escola às novas exigências desse sistema. Assim, critica seu objetivo de "meramente lidar com os problemas educacionais dentro de uma perspectiva economicista: liberando fluxos e enxugando custos", bem como sua intenção pedagógica, que se restringe a mudar o processo de ensino-aprendizagem, mas que mantém as mesmas finalidades da escola convencional.

Mantidas as finalidades educativas correntes da escola, luta-se pela inclusão e pelo ensino para todos. Os problemas ocorrem por conta desta contradição: as finalidades correntes da escola atual não se destinam à inclusão e ensino para todos. Ao contrário, nossa escola foi configurada ao longo da história moderna para dar uma base de conhecimentos e habilidades mínima a todos, mas separar os mais "competentes" e ensinar de fato a estes (p. 10).

Focalizando especificamente as justificativas pedagógicas, Freitas aponta a centralidade da concepção de *respeito aos ritmos diferenciados de aprendizagem*, quando comparecem como pilares da Progressão Continuada: o *respeito ao ritmo da criança*, e a utilização de *recursos pedagógicos apropriados para o seu desenvolvimento*, os quais estariam pautados na perspectiva das competências e habilidades a serem dominadas pelos alunos. Assim, seria característica da Progressão Continuada a *mudança no processo de avaliação e a retirada do poder de reprovação no interior dos agrupamentos plurianuais*. Para Freitas, essa configuração implica em que, embora as séries sejam agrupadas, os anos escolares continuam funcionando de forma seriada. Diz ele:

A progressão continuada não se contrapõe à *seriação*, como alguns crêem. Ela simplesmente limitou o poder de reprovar que a avaliação formal tinha ao final de cada série, introduziu recuperação paralela e tentou "gerenciar" mais de perto o sistema educacional com avaliações de sistema e maior controle da escola. Aqui, a questão, portanto, não é optar entre *progressão continuada ou séries* mas entre *avaliar com poder de reprovar ou não* (p. 10).

Nesse sentido, a Progressão Continuada representa uma contraposição dos liberais com o projeto conservador de educação, propondo uma ruptura no que se refere ao papel da avaliação, embora preservando as mesmas finalidades educativas. Os ciclos, por outro lado, representam "mais do que uma modernização conservadora", sendo, outrossim, uma proposta mais progressista. Isso porque, pautados no interesse de *superação da utopia liberal*, eles *vão além* da "preocupação

com a *inclusão formal*, não só pela necessidade de uma *inclusão com 'qualidade'*, mas também pela necessidade de se redefinir o '*para que*' (*da inclusão*). Assim, comparece como fundamental "a incorporação de experiências socialmente significativas dos estudantes, propiciando o desenvolvimento crítico e social" (p. 4). Como exemplos desse projeto, menciona a rede municipal de Belo Horizonte (MG), Porto Alegre (RS) e Belém (PA), e no Distrito Federal (DF).

Segundo Freitas, a proposta de ciclos incorpora alguns dos ideais contidos na proposta de Progressão Continuada, tais como: a revisão dos processos de avaliação, o tempo diferenciado de aprendizagem e a utilização de recursos apropriados às dificuldades de aprendizagem, implicando na redução da reprovação e no desenvolvimento de reforço e recuperação escolar. No entanto, entende que os ciclos *superam* a Progressão Continuada, pois faz parte do seu cabedal de interesses "permitir que o estudante se veja como sujeito de um processo que visa construir o seu conhecimento", a "ênfase em processos democráticos e participativos de gestão" e o "incentivo ao envolvimento dos alunos na própria vida escolar como forma de desenvolver a sua autonomia" (p. 14).

Freitas ainda alerta, em seu ensaio, que com a Progressão Continuada, embora haja uma inclusão formal, foram instituídas novas formas de exclusão na escola, de caráter mais subjetivo, citando o fortalecimento da avaliação informal e as trilhas diferenciadas de alunos na escola. Destaca, com isso, que a implantação dos ciclos pode reproduzir a exclusão escolar, ou seja, "mesmo o ciclo sendo uma proposta mais elaborada do que a de progressão continuada, ainda assim, é preciso examinar criticamente a conceituação de ciclos para que tenhamos uma proposta que vá além das práticas atuais" (p. 24).

Considerando insuficiente firmar a noção de ciclo tomando como ponto de partida apenas o respeito ao desenvolvimento infantil, as práticas curriculares inovadoras, a importância de experiências sociais significativas, ou a menção à gestão democrática, Freitas entende que "é preciso avançar mais, qualificando melhor a questão da gestão democrática e da construção do conhecimento pelo aluno, *como processos inseparáveis, indissolúveis*" (p. 24). Assim, a noção de ciclo irá verdadeiramente na contramão da exclusão e subordinação, tão características da estrutura escolar, saindo, portanto, dos "estreitos limites da crítica liberal da escola", contida na idéia de Progressão Continuada.

Assim, pelo exposto, é possível notar que Freitas concorda com Perrenoud quanto à noção de que nem toda abolição da reprovação é uma proposta inovadora. No entanto, ele discorda que Perrenoud pertença ao pólo mais inovador dessa proposta, tendo em vista que a concepção de educação de tal autor tem *contornos liberais*, portanto *capitalistas*. A ruptura mais radical fica

reservada ao ensino em ciclos, desde que baseado na perspectiva crítico-social e pautado na revisão do papel da escola, enfatizando a formação crítica.

No entanto, mesmo com contornos liberais, há de se reconhecer que Perrenoud destaca a necessidade de mudanças essenciais no sistema para que os ciclos sejam de fato inovadores. Dentre as mudanças, fala da redefinição dos objetivos da escola, defendendo a redução do currículo e dos conteúdos; e destaca a importância de caminhar no sentido da pedagogia diferenciada, ativa e construtivista, mudando o papel de docentes e alunos.

Ora, voltando à ausência de discussão teórica em torno da Progressão Continuada no Fórum de Debates promovido pela Secretaria de Educação, pode-se depreender que, para além de revelar a própria falta de motivação pedagógica e a suposta existência de consenso de gestores educacionais, mesmo quando partindo de perspectivas opositoras, ela parece ser fruto da limitação imposta pela própria forma como está sendo construída a Progressão Continuada em São Paulo, tendo em vista que mesmo autores liberais defendem a importância de se garantir condições à escola para que uma mudança efetiva ocorra. Reforçando esta interpretação, basta lembrar que a experiência realizada no Grupo Escolar Experimental da Lapa é ignorada nas discussões e publicações da Secretaria de Educação.

De fato, o discurso oficial referente à Progressão Continuada no estado de São Paulo é construído de forma abstrata, especialmente quando defende as idéias de *democracia, progresso, evolução, pedagogia e cidadania*. No entanto, para além de valores universais, tais idéias referem-se, sobretudo, a uma determinada concepção de escola pública, que vem sendo historicamente engendrada e imposta em nosso país, qual seja, a (neo)liberal. Assim, a suposta sociedade dos *nossos sonhos* mencionada por Chalita nada mais é do que a pretensão de harmonia no interior do inquestionável sistema capitalista (o que é impossível em uma sociedade estruturalmente antagônica).

Destaca-se, no interior dessa concepção imposta, uma mudança na função da escola, calcada na *pedagogia* supostamente *moderna*. Repleta de articulações entre *o cognitivo, o social e o emocional*, e defendendo a chamada *aprendizagem significativa*, bem como as idéias de *habilidades e competências*, ela culmina na declaração de que os conteúdos escolares devem ser flexibilizados. Ao enfatizar que a função da escola é principalmente tirar as crianças pobres da rua (ou seja, da criminalidade), desvaloriza-se o papel da escola na produção e socialização do conhecimento historicamente sistematizado.

Essa idéia, vale dizer, é defendida historicamente pelos discursos educacionais mais conservadores, sendo representada pelo antigo slogan "escolas cheias, cadeias vazias", atualizado como "é pior fora da escola do que dentro dela", independentemente da qualidade do ensino

oferecido⁶². Trata-se, portanto, de um retrocesso histórico no campo educacional brasileiro, que, às custas de muito debate, tinha incorporado a idéia de tripé envolvendo o acesso, a permanência e a qualidade. Nesse novo contexto, fez-se a opção apenas pelo acesso (ainda não universalizado) e permanência, descartando a qualidade⁶³.

Em realidade, a idéia de afrouxamento dos conteúdos acompanha esse projeto educacional desde suas versões mais antigas, marcadamente em Sampaio Dória. No entanto, na mais nova versão, ela assume outras dimensões, tendo em vista que se inaugura uma despreocupação em formar os professores para trabalhar na nova realidade, aspecto que outrora era reiterado como fundamental para a efetiva mudança.

Essa postura revela, novamente, a desvalorização da própria História. Nesse sentido, não é de se estranhar que o discurso oficial seja construído sem considerar as análises da trajetória da educação brasileira. Com isso, permanecem ignoradas especialmente as leituras mais críticas, produzidas ao menos desde a década de 1970, especialmente aquelas que desmontam alguns dos alicerces da Progressão Continuada (por exemplo, a visão estereotipada em relação aos alunos e mesmo aos professores⁶⁴).

Assim, nota-se que no campo das teorias pedagógicas, embora haja uma tendência no sentido de defender essa forma de organização escolar (sem reprovação), há diferentes formas de sustentar teoricamente a proposta, apontando, portanto, para a necessidade de retomar o debate teórico, abandonado pela atual gestão da Secretaria de Educação no contexto de defesa de políticas educacionais da envergadura da Progressão Continuada.

2. Progressão Continuada e as estatísticas mais recentes: outro milagre brasileiro

Após quase dez anos de implantação da Progressão Continuada, muitas repercussões fazem-se presentes na educação pública estadual paulista, dentre as quais a de percepção mais imediata encontra-se nas estatísticas educacionais. Assim, uma pesquisa que pretenda conhecer os impactos da Progressão Continuada na rede estadual paulista não pode se furtar a conhecer

⁶² Note-se que desde Sampaio Dória a promoção automática é apontada como meio de socialização moral de crianças chamadas vadias ou anormais. Paro, Ferretti e Souza (1988), ao analisarem a escola em tempo integral, abordam criticamente a idéia de apenas tirar as crianças da rua. Patto (1990) também critica a ideologia presente na concepção de redenção pela escola.

⁶³ Corroborar com essa idéia olhar a educação como técnica ou tarefa que se faz por amor, afirmações que engordam outra: a de que as precárias condições de trabalho não podem ser *desculpa* para não realizar o trabalho docente. A Pedagogia do Amor, ignorando claramente concepções críticas, como a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, representa o retorno ao que há de mais conservador na teoria educacional.

⁶⁴ O estereótipo acerca dos professores comparece não apenas na insistência na *capacitação* docente (que traz a noção de incapacidade), mas pelo próprio perfil das capacitações oferecidas, chegando ao cúmulo de serem feitas em parques de diversão. Também quando fala sobre a excessiva falta de professores, passa-se ao largo de análise crítica das condições de trabalho que contribuem para esse fenômeno.

tais números. Ao mesmo tempo, também não pode abrir mão de analisá-los criticamente, tendo em vista a força da lei.

Índices oficiais do desempenho de alunos, contemplando taxas de aprovação, reprovação e o chamado abandono, divulgados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo apresentam tabelas com a evolução desses números ao longo dos anos, partindo dos dados oficiais de 1986, e concluindo com os dados de 2003 (CIE/SEE - SP, 2004).

TAXAS DE APROVAÇÃO:

Série/ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
1986	93,0	59,2	73,6	79,7	50,9	59,5	65,4	77,3
1987	92,8	58,4	74,2	80,0	52,5	61,3	67,1	77,8
1988	89,8	60,0	77,2	82,0	56,5	65,3	71,1	80,8
1989	89,8	61,5	75,9	81,0	55,0	63,6	69,1	78,6
1990	90,4	63,5	77,8	82,7	57,8	65,3	71,2	80,2
1991	91,5	66,4	80,7	85,0	62,5	70,3	75,2	83,2
1992	91,3	66,4	80,4	84,9	63,6	71,1	76,4	84,6
1993	91,5	67,3	81,6	86,1	67,7	74,6	79,2	86,4
1994	92,5	66,1	81,0	85,6	66,1	71,2	77,4	85,0
1995	93,1	70,1	83,6	87,7	68,7	74,2	78,5	84,9
1996	95,0	75,7	88,6	92,3	75,0	79,2	83,2	87,8
1997	96,9	87,7	95,0	96,7	85,3	87,5	88,9	91,3
1998	96,5	95,9	97,5	96,7	90,3	90,7	91,1	92,0
1999	96,8	97,3	97,2	93,4	89,8	89,9	89,5	89,8
2000	95,8	97,5	97,5	91,6	89,2	88,9	88,2	87,1
2001	96,9	98,0	98,1	88,8	90,9	91,3	90,5	86,4
2002	96,9	97,9	98,0	92,8	91,6	90,3	90,3	86,1
2003	96,6	97,8	98,0	91,2	92,3	91,5	89,9	83,9

TAXAS DE REPROVAÇÃO:

Série/ Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
1986	-	32,9	19,0	12,7	26,2	20,6	15,8	9,2
1987	-	34,0	18,7	12,9	25,9	20,0	15,4	8,9
1988	-	31,3	15,6	10,8	23,0	17,3	12,8	7,1
1989	-	29,2	16,0	10,9	21,9	16,7	12,2	7,0
1990	-	28,6	15,7	11,3	23,5	18,5	14,0	8,4
1991	-	26,6	13,4	9,4	19,7	14,0	10,0	5,1
1992	-	26,1	13,7	9,6	19,6	14,8	10,4	5,1
1993	-	25,7	12,4	8,4	15,9	11,5	8,1	3,7
1994	-	27,7	14,0	9,6	19,6	16,2	11,3	5,8
1995	-	24,1	11,6	7,5	16,6	12,3	8,9	4,8
1996	-	19,7	7,7	3,9	12,3	9,1	6,2	3,4
1997	-	9,0	2,7	1,2	5,1	4,2	3,4	2,5
1998	0,8	1,5	0,8	1,5	2,9	2,7	2,4	2,1
1999	0,9	1,1	1,2	4,8	4,0	4,0	3,9	3,8
2000	1,1	1,1	1,1	6,5	5,1	5,2	5,3	5,9
2001	1,1	1,1	1,0	10,0	5,3	5,0	5,3	8,6
2002	1,4	1,3	1,3	6,2	5,3	6,2	6,1	8,6
2003	1,5	1,3	1,3	7,9	4,9	5,3	6,4	11,1

TAXAS DE "ABANDONO":

Série/Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
1986	7,0	7,9	7,4	7,6	22,9	19,9	18,8	13,5
1987	7,2	7,6	7,1	7,1	21,6	18,7	17,5	13,3
1988	10,2	8,7	7,2	7,2	20,5	17,4	16,1	12,1
1989	10,2	9,3	8,1	8,1	23,1	19,7	18,7	14,4
1990	9,6	7,9	6,5	6,0	18,7	16,2	14,8	11,4
1991	8,5	7,0	5,9	5,6	17,8	15,7	14,8	11,7
1992	8,7	7,5	5,9	5,5	16,8	14,1	13,2	10,3
1993	8,5	7,0	6,0	5,5	16,4	13,9	12,7	9,9
1994	7,5	6,2	5,0	4,8	14,3	12,6	11,3	9,2
1995	6,9	5,8	4,8	4,8	14,7	13,5	12,6	10,3
1996	5,0	4,6	3,7	3,8	12,7	11,7	10,6	8,8
1997	3,1	3,3	2,3	2,1	9,6	8,3	7,7	6,2
1998	2,7	2,6	1,7	1,8	6,8	6,6	6,5	5,9
1999	2,3	1,6	1,6	1,8	6,2	6,1	6,6	6,4
2000	3,2	1,4	1,4	1,9	5,7	5,9	6,5	7,0
2001	2,1	0,9	0,9	1,2	3,8	3,7	4,2	5,1
2002	1,7	0,8	0,8	1,1	3,1	3,5	3,6	5,3
2003	1,9	0,8	0,7	0,9	2,8	3,2	3,7	5,0

A análise dos dados, organizados por série (embora o ensino seja organizado em ciclos desde 1998), ilustra o óbvio: o aumento expressivo no número de alunos aprovados, e a queda brutal no número de alunos reprovados ou evadidos⁶⁵. *Aparentemente*, portanto, o antigo problema dos altos índices de reprovação foi praticamente equacionado. De fato, são números que parecem ilustrar novo "milagre brasileiro", agora de caráter educacional.

Paulo Arantes (2004), em brilhante análise política do Brasil, destaca a ilusão difundida de "encontro marcado com o futuro", criticando a "confiança numa explosão de progresso", o "estado de espírito euforizante de tal modo arraigado, a ponto de sobreviver até mesmo à revelação dramática do subdesenvolvimento". Enfatizando a força do slogan: "Brasil, o país do futuro", ironiza: "E mais, o futuro não só viria fatalmente ao nosso encontro, mas com passos de gigante, queimando etapas, pois entre nós até o atraso seria uma vantagem" (p. 25).

Seguindo sua análise, ele lembra que "não faltou apoio na experiência nacional para a cristalização dessa miragem consoladora" (p. 26). Mencionando, como reforçadora dessa "síndrome do encontro marcado", a "procissão de milagres" de nossa história, expressão proposta originalmente por Sérgio Buarque de Holanda (Op. Cit), destaca: o milagre do ouro, o milagre do café, o milagre da industrialização e o milagre do desenvolvimento econômico desenrolado na Ditadura Militar. Como "mais recente milagre", inclui o Plano Real, a partir do qual houve a *entrada maciça de recursos*

⁶⁵ Deve-se destacar que, embora a Progressão Continuada tenha sido implementada oficialmente em 1998, Viégas (2002) apresenta falas de professores que afirmam que a pressão no sentido de proibir a retenção dá-se ao menos desde 1997, fato que parece se revelar nos números oficiais acima apresentados.

externos de curto prazo, engessamento do câmbio, abertura da economia e multiplicação das importações, freando o aumento de preços (p. 28).

Arantes nos lembra que "tamanha confiança nesse providencial encontro marcado com o futuro cedo ou tarde se tornaria uma fonte de frustrações recorrentes" (p. 26). Não coincidentemente, nossos milagres têm como consequência o recrudescimento da desigualdade social no país, merecendo menção o agravamento da dívida externa nacional pós-ditadura e o mais recente acordo falimentar com o FMI, que pôs fim ao "capítulo das miragens milagrosas".

Assim, diante dessa trajetória de milagres aparentes, que se afinam profundamente com os números apresentados pela Secretaria de Educação no que se refere aos índices de aprovação, reprovação e evasão escolar, ao menos duas perguntas devem continuar sendo feitas: esses números milagrosos revelam uma melhoria qualitativa dessa escola? O problema para o qual se instituiu a Progressão Continuada (a exclusão *na* escola) foi solucionado?

Novamente, Patto (2005) ajuda a refletir criticamente sobre as estatísticas educacionais, sempre à luz da qualidade do ensino, quando destaca o fato bastante alardeado pela imprensa de que a eliminação da reprovação ocorreu "a qualquer preço", produzindo como efeito que os alunos são empurrados, "de qualquer jeito, pelas séries acima, em prejuízo flagrante do ensino e da aprendizagem". Assim, se "antes, a exclusão era sumária, agora é mais demorada e mais sutil. Em ambos os casos, o resultado último continua sendo a responsabilização a vítima". Como consequência, "alimenta-se a ilusão de inclusão escolar e a impressão de que, agora 'incluídos', os jovens brasileiros terão mais chances no mercado de trabalho. A grande decepção virá quando, de posse de um diploma de segunda classe, perceberem que continuam cidadãos de segunda classe" (p. 54).

É nesse sentido que afirma que, no contato com a realidade escolar, "tudo desmente o 'progresso nítido' a que se referem os ideólogos do sistema e do governo". Assim, fica "impossível esconder os malefícios de uma política educacional que os grupos palacianos fazem questão de enaltecer" (p. 54-5).

De fato, os belos índices educacionais sinalizam apenas parte da realidade da educação pública paulista atual, apresentam-na de sobrevôo, sendo representativos como *abstração* profunda da mesma. Por esse motivo, para atender ao interesse de conhecer os impactos da Progressão Continuada no processo de escolarização, é fundamental que sejam realizados estudos que pousem na escola, aproximem-se de sua vida diária *concreta*. É desta maneira que será possível reconhecer se a exclusão *na* escola é de fato fase superada de nossa educação.

Com esta preocupação, decidi aterrissar no "chão da escola". Tendo realizado as etapas fundamentais de conhecer a Progressão Continuada em seu âmbito macro-político — por meio da

análise da história da proposta de educação sem reprovação (do plano das idéias às implantações efetivas), bem como do discurso oficial (no qual se incluem as estatísticas educacionais acima) —, cabe conhecer a Progressão Continuada em seu âmbito micro-político e micro-social: como ela está sendo apropriada na vida diária escolar?

Vale reiterar, desde logo, que a presente Tese parte da consideração de que esses três eixos — perspectiva histórica, discurso oficial e vida diária escolar — são imbricados uns nos outros, em suas continuidades e descontinuidades. Nesse sentido, é intenção que a análise da perspectiva histórica e do discurso oficial acerca da Progressão Continuada contribua para a compreensão mais densa e profunda da vida escolar, apontando suas articulações.

III. A PROGRESSÃO CONTINUADA NA VIDA ESCOLAR: A PESQUISA DE CAMPO

Nesta parte da Tese, apresento a pesquisa de campo, retomando seus objetivos, bem como discutindo o referencial teórico-metodológico que a norteia. Há uma descrição detalhada do trabalho de campo, que inclui os participantes da pesquisa, os procedimentos adotados e as estratégias de interpretação do material construído.

Conforme mencionado anteriormente, este estudo dá continuidade à pesquisa de Mestrado intitulada "Progressão Continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores" (VIÉGAS, 2002). Desde então, havia o interesse de conhecer as repercussões da Progressão Continuada na escola, enfocando professores, alunos e famílias. No entanto, naquela pesquisa optou-se por iniciar a pesquisa pelos educadores. Por meio de encontros em grupo, foi possível a aproximação de suas concepções sobre a Progressão Continuada, contexto em que se destacou o dissenso entre professores e o discurso oficial no que tange, principalmente, à maneira pouco participativa pela qual ela foi planejada e implantada, bem como quanto ao processo de avaliação dos alunos. Em comum entre o discurso oficial e o de professores destacou-se a concepção negativa em relação à capacidade de aprendizagem do alunado das camadas populares.

Concluído o Mestrado, deu-se início, no Doutorado, ao aprofundamento do estudo dessa política de governo, por meio da aproximação de sua construção em sala de aula. Assim, a presente pesquisa pretende responder às seguintes perguntas: como a proposta de Progressão Continuada é apropriada por aqueles que constroem a escola? Como a Progressão Continuada é entendida e vivida por professores, alunos e familiares?

Assim, esta Tese pretende realizar uma leitura crítica da apropriação da Progressão Continuada na vida escolar, articulando suas raízes históricas, o discurso oficial que a sustenta, as práticas educativas que engendra e suas repercussões na escola oferecida. Como pano de fundo, a compreensão de que tal projeto responde a interesses estatais advindos de políticas neoliberais presentes no campo educacional, a concepções pedagógicas referenciadas no ideário construtivista (redimensionando o lugar do conhecimento, do educador e da aprendizagem no processo educativo) e que pouco tem acrescentado à melhoria da qualidade da escola e à formação de cidadãos.

Neste trabalho, é interesse especial compreender como ocorre o enfrentamento da *exclusão discente* em uma escola sob o regime de Progressão Continuada, aspecto amplamente discutido no campo educacional e motivo pelo qual oficialmente deu-se a implantação dessa política de governo. Considerando que o aluno é a finalidade primeira do processo de

escolarização, a peça fundamental de políticas educacionais, é sobre ele que incide o processo de formação, fruto do encontro entre o sujeito humano e a educação (MEIRA, 2003).

Neste contexto, foram definidos como objetivos específicos da pesquisa de campo:

- a) apresentar as classes acompanhadas, por meio da trajetória profissional das professoras e do perfil global dos alunos quanto a: sexo, idade, origem, história escolar.
- b) conhecer o funcionamento de duas classes de 4ª série de uma escola estadual paulista no contexto da Progressão Continuada.
- c) conhecer a apropriação de professoras, alunos e familiares das classes acompanhadas acerca da Progressão Continuada.
- d) articular o estudo de campo com a trajetória histórica da proposta de abolição da reprovação, bem como com documentos oficiais referentes à Progressão Continuada.

1. Sobre o pouso na escola: reflexões teórico-metodológicas⁶⁶

Para conhecer as coisas,
Há que dar-lhes a volta
[José Saramago - Janela da Alma]

A presente pesquisa parte do entendimento de que para se conhecer os impactos de um programa educacional do porte da Progressão Continuada é fundamental pousar no “chão da escola”, conviver longamente com aqueles que constroem o seu dia-a-dia. Daí a opção pelo *estudo de caso de inspiração etnográfica*. A etnografia⁶⁷ é apontada como interessante método de pesquisa qualitativa no campo educacional, por valorizar o contato face a face com a complexidade da realidade escolar, permitindo alçar uma compreensão densa de sua dinâmica e processos (EZPELETA e ROCKWELL, 1986; BOGDAN e BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995).

É assim que, ao contrário da realidade achatada típica do olhar ultrageneralizador, podemos conhecer as múltiplas dimensões da escola, em seus continuísmos e contradições. Ora, a escola é uma instituição social, e como tal estabelece uma relação complexa com a sociedade em que se insere: ela ao mesmo tempo reproduz e transforma a realidade, sendo também por ela reproduzida e transformada. Nas palavras de André, a escola é “terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e

⁶⁶ Parte do presente capítulo foi elaborada em parceria com Anabela Almeida Costa e Santos, como fruto de discussões realizadas em grupo de estudo sobre Agnes Heller, realizado sob a coordenação da Professora Maria Helena Souza Patto.

⁶⁷ Oriunda da Antropologia Social, etnografia tem como significado etimológico “descrição cultural”.

objetivos conflitantes". A descrição da vida escolar permite colocar uma "lente de aumento" nessa dinâmica, recuperando sua "força viva" (1995, p. 41).

A descrição etnográfica não é mera compilação de fatos. Ao contrário, trata-se de se engajar no processo definido por Geertz como "descrição densa"⁶⁸. Diz ele:

Praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os procedimentos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa" (1989, p. 15).

Gonçalves Filho reflete belamente sobre tal esforço (1998, p. 1, negritos do autor):

Uma **densa descrição** impõe-se como detalhada narrativa de fenômenos intersubjetivos, fenômenos sempre significativos e cuja significação desprende-se do modo como neles se formou a relação do homem com os outros homens e com a natureza — (...) uma operação que se abre, não para a vinculação extrínseca dos fatos mas para a sua **interpretação**, ou seja, para a apresentação dos fatos não como apresentação de coisas justapostas mas como internamente vinculados, reunidos segundo as intenções mais ou menos conscientes de seus atores.

No âmbito educacional, a longa convivência com o *como* da vida, proporcionada pela etnografia, permite que se "documente o que não está documentado" (Rockwell, 1987), o que demanda do pesquisador sincero interesse por vivenciar tempos e espaços suscitados em campo.

Não se trata de apenas disponibilizar horas de relógio e ficar em seu solo geográfico. Envolve, outrossim, disposição afetiva para capturar e ser capturado por fragmentos de lugares e situações significativas, o que não é imediato; ao contrário, é algo conquistado na experiência de estar junto, quando a relação pesquisador-participantes pode perder a aparência técnica e ganhar outros contornos: ao se figurar maior proximidade e confiança, passam a ter visibilidade aspectos invisíveis ao olhar *distante* (não apenas de quem olha de longe, mas também de quem procura, mesmo perto, "garantir a distância") ou *apressado* (não apenas de quem quase não fica no campo, mas também de quem mesmo permanecendo por horas, anseia por entender tudo "logo").

Movida por esses valores, aterrissei em uma unidade escolar específica, onde vivenciei intensa pesquisa de campo. Ora de modo formal, ora informalmente, durante um ano letivo convivi longamente com professores, equipe gestora, secretários, alunos, familiares e todos aqueles que pareciam interessantes e interessados na pesquisa; observei diversos acontecimentos da vida escolar, muitas vezes como participante ativa; encontrei-me com personagens da escola, individualmente e em grupo, para conversar detidamente sobre o tema da pesquisa; e registrei o máximo possível toda essa experiência por escrito.

⁶⁸ Emprestando o nome do filósofo Ryle.

Nesse contato com a vida diária escolar, não fui nem pretendi ser neutra. Ao contrário, estava clara a intenção de construir uma pesquisa que contribuísse para a elaboração de uma leitura crítica da vida escolar⁶⁹. Nessa configuração, foram muito valiosas as contribuições de Ezpeleta e Rockwell (1986), especialmente no que se refere ao olhar depositado sobre a complexa relação entre a *vida diária escolar, história e vontade estatal*.

De fato, é interesse da pesquisa entrelaçar aspectos macro e micro históricos da Progressão Continuada, por entender que a escola concreta é construída pelo movimento de forças e interesses contraditórios. Nesse sentido, a pesquisa de campo permitiu conhecer mecanismos particulares de apropriação da Progressão Continuada na escola específica acompanhada, os quais, por sua vez, revelam aspectos genéricos do processo histórico da educação pública paulista, em suas continuidades e descontinuidades.

A relação entre os âmbitos macro e micro da política educacional é complexa, impedindo sua separação estanque. Em realidade, ambos se determinam mutuamente: se nas decisões macro-políticas (sempre informadas por uma visão do que seja educação e política) comparecem aspectos da miúda realidade concreta da escola; também no dia-a-dia das escolas (calcado em valores) tomam forma concepções construídas em âmbito global. No entanto, não se pode imaginar que a relação entre as decisões macro-políticas e a vida escolar seja de puro reflexo de um âmbito em outro. Ao contrário, há contradições entre o pequeno caso estudado e a realidade maior na qual ele se insere, aspectos do dia-a-dia escolar que negam internamente a política pública em sua versão oficial, e vice-versa. Trata-se, portanto, de uma relação feita de encontros e desencontros, continuidades e descontinuidades, conformismo e transformação. Como enfatizam Ezpeleta e Rockwell,

A construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular nesse movimento. (...) A partir dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais — pessoais e coletivas —, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (1986, p. 11-12).

É nesse sentido que a presente Tese de Doutorado pretende realizar uma leitura crítica da apropriação da Progressão Continuada na vida diária escolar: buscando a intrínseca articulação com

⁶⁹ Entendendo por crítica a definição de Martins (1997) apresentada anteriormente (p. 71). No que se refere à psicologia escolar em uma perspectiva crítica, são fundamentais as contribuições teóricas de Patto (1984;1990; 2005). Também figuram interessantes as compilações de Tanamachi (2000) e Meira (2000).

o percurso histórico dessa política educacional em São Paulo, bem como com o discurso oficial atual. Aqui, vale destacar que esse empreendimento só é possível na medida em que se reconhece como central a delimitação do referencial teórico, o qual introduz especificidades nesse instrumental.

Rockwell destaca que a relação entre etnografia e teoria não raro foi negligenciada na pesquisa educacional, sendo a etnografia concebida como mera técnica ou "trabalho de campo 'livre e pressupostos e amarras teóricas'" (1986, p. 32). Certamente, essa concepção conduziu a uma confusão entre pesquisa etnográfica e a suposta tentativa de descrição *neutra* dos fenômenos. Na contramão, Rockwell (1987) afirma que *há muitas etnografias*, a depender do referencial adotado. Ou seja, pesquisa etnográfica e perspectiva teórica são imbricadas.

Aqui, outra obviedade também negligenciada: a teoria não está presente apenas na análise do material. Ao contrário, ela acompanha todo o processo de pesquisa, delineando mesmo a construção das perguntas iniciais. Também no decurso do trabalho de campo somos pautados por uma perspectiva teórica, que contorna as formas de relação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa e imprime marcas no olhar dirigido à escola.

Assim, a idéia de *mera descrição desprovida de teoria* é insustentável. Ou seja, toda descrição envolve, necessariamente, uma *conceituação* (seja ela implícita ou explícita). É nesse sentido que Rockwell (1986) afirma que "a descrição etnográfica não é um reflexo da cultura estudada, mas um objeto construído" (p. 34). Para ela, no entanto, isso não torna tal descrição "menos objetiva", tampouco a "inválida, por ser 'subjettiva' ou 'relativista'", senão o contrário: "a etnografia, que melhor expressa e dá conta das relações e dos processos particulares estudados, é consequência do trabalho teórico e não a 'matéria-prima' para começar a fazê-lo" (p. 34). No processo artesanal e aberto de construção da pesquisa (p. 50),

O etnógrafo observa e paralelamente interpreta. Seleciona do contexto o que há de significativo em relação à elaboração teórica que está realizando. Cria hipóteses, realiza uma multiplicidade de análises, reinterpreta, formula novas hipóteses. Constrói o conteúdo dos conceitos iniciais, não o pressupondo. Ao deparar-se com o aparente "caos" da realidade, que costuma provocar de imediato juízos etnocêntricos, aprende a abandonar a formulação abstrata e demasiadamente precoce, pois é necessário "suspender o juízo" por um momento. Assim, é possível construir um objeto que dê conta da organização peculiar do contexto, incluindo as categorias sociais que expressam relações entre os sujeitos. No duplo processo de observação e interpretação, abre-se a possibilidade de criar e enriquecer a teoria.

Posto isso, cabe reiterar a intenção desta Tese de reforçar a prática etnográfica comprometida com a análise crítica da realidade escolar, possibilitando trazer "para o centro da análise os processos constitutivos das relações de aprendizagem e das interações institucionais que dão forma ao dia-a-dia da sala de aula e da escola" (SOUZA, 1997, p. 147).

Ora, a presente pesquisa parte da consideração de que o processo de construção da escola concreta possui fissuras, rachaduras, tensões, contrapondo-se à imagem monolítica das teorias crítico-reprodutivistas (ou seja, a escola não apenas dá continuidade à ordem estabelecida, mas também é palco de contestação e resistência). Nesse sentido, há a aposta de que, para compreender a vida escolar em sua complexidade, deve-se atentar também para situações de ruptura, reveladoras de sua potencialidade transformadora.

Assim, foram considerados fundamentais os conceitos de cotidiano e não-cotidiano na perspectiva de Agnes Heller (1977; 2000). A apropriação da teoria helleriana para compreender a complexidade da vida escolar foi realizada inicialmente no Brasil por Maria Helena Souza Patto, em sua importante obra "A Produção do Fracasso Escolar" (1990), a qual desvelou mecanismos da realidade concreta de uma escola, em suas raízes históricas. Concomitantemente, também no México Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (1986) encontraram em Heller importante continente teórico para a interpretação da realidade escolar naquele país.

Heller inicia sua análise da estrutura da vida cotidiana desvelando que o cotidiano *não está fora, mas no centro do acontecer histórico*. Em suas palavras: "As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade" (2000, p. 20).

A autora apresenta características da vida cotidiana, sempre falando em termos de *tendência*, uma vez que *não há uma muralha chinesa entre momentos cotidianos e não-cotidianos*. Muitas dessas características estão fortemente presentes na vida escolar, dentre as quais destaco: *heterogeneidade, hierarquia espontânea, economicismo, pragmatismo e ultrageneralização*.

São *heterogêneos* os eventos, os acontecimentos, os contatos interpessoais, as formas de lidar com as situações, as necessidades de cada momento, os papéis assumidos no decorrer da experiência na escola. Por vezes, essa multiplicidade comparece ao mesmo tempo, impondo àqueles que precisam continuar a vida cotidiana a necessidade de eleger de forma *espontânea* a que se dedicar, estabelecendo uma *hierarquia* que, por suas próprias características, muda conforme as emergências do momento.

Como, na vida cotidiana, nossos pensamentos e ações são *econômicos*, no sentido de não irem além do mínimo necessário para o decurso da vida (ou seja, *o pensamento cotidiano não se eleva ao plano da teoria, tampouco a atividade cotidiana é práxis*), Heller aponta para sua tendência ao *pragmatismo*. É nesse sentido que, na cotidianidade, diante de uma situação desconhecida, opera-se com base na *probabilidade* de acerto e na *imitação*. Além disso, o olhar e

atitude cotidianos pautam-se na *ultrageneralização*, ou seja, no tratamento do particular a partir de idéias universais, o que muitas vezes impede de viver a experiência de algo novo, inusitado (daí decorrendo nossos preconceitos).

De fato, a vivência prolongada em escolas, empreitada por pesquisas etnográficas em uma perspectiva crítica, permite identificar a presença de tais características, bem como momentos nos quais há ruptura com essa estrutura, abrindo-se possibilidades de transformação, ainda que de pequeno alcance, na dinâmica institucional. No entanto, chama a atenção que esses momentos tem sido diminutos, ou seja, a vida diária escolar encontra-se imersa no que Heller chama de *alienação da vida cotidiana*, quando todos se orientam pelo *simples cumprimento adequado de "papéis"*.

Tal aspecto revela uma triste realidade, especialmente se considerarmos que a escola deveria romper com o pensamento e ação cotidianos, permitindo àqueles que participam de sua construção a experiência de *condução da vida*, dentro e fora da escola; ou seja, ser espaço de construção de cidadãos ativos. Por outro lado, fazer a crítica da vida diária escolar, desvelando seu modo cotidiano de funcionar, bem como valorizando os momentos de ruptura, é apostar na potencialidade da escola em operar com base no pensamento crítico e na *práxis* transformadora.

2. Em qual escola conviver? Apresentando os Participantes da Pesquisa

Gente espelho da vida, doce mistério!
[Caetano Veloso - Gente]

Tendo claro o interesse de estar em uma escola organizada em Regime de Progressão Continuada, para conhecer a construção desse programa de governo, o próximo passo foi delimitar em qual escola realizar a pesquisa, e nela, com quem conviver mais proximamente. Parte dessas decisões foi tomada antes mesmo de ir a campo.

A primeira delas refere-se à opção por acompanhar uma turma de 4ª série. Tal escolha justificava-se, pois é nessa série que se encerra o primeiro ciclo de escolarização, quando os alunos poderão, pela primeira vez, ser retidos após avaliação pedagógica⁷⁰. Trata-se, portanto, de momento delicado no processo de escolarização, potencializado quando se somam Progressão Continuada e Reorganização das Escolas⁷¹, pois aqueles que são aprovados, além da mudança de ciclo, mudam também de estabelecimento de ensino.

⁷⁰ Cabe destacar que, como a Progressão Continuada foi implantada em 1998, os alunos da 4ª série tiveram toda a trajetória escolar sob esse regime pedagógico.

⁷¹ A partir da Reorganização das Escolas, houve a separação das unidades escolares de 1ª a 4ª série daquelas de 5ª a 8ª e ensino médio (SÃO PAULO, 1996).

Também estava decidido que seria fundamental a aceitação da escola para a realização da pesquisa, sem o que as relações de confiança ficam dificultadas/impossibilitadas (GEERTZ, 1989). Tal *consentimento* envolvia não só direção e coordenação pedagógica, mas principalmente, professores e alunos. Daí ser possível falar em termos de escolha mútua, pois se o pesquisador escolhe a escola, sua permanência ali é escolha fundamentalmente da escola.

Desses contornos ao início da convivência com a escola, vivi um complexo processo⁷². Desde a pesquisa de Mestrado enfrentei dificuldades para entrar em uma escola (quando contatei três Diretorias de Ensino e duas escolas até ser aceita). No contexto do Doutorado novamente houve percalços. Somente na segunda escola contatada, houve a aceitação para participar da pesquisa. Trata-se de uma escola de ciclo I do ensino fundamental que avistei em uma caminhada informal pelo centro da cidade, abrigada em um casarão antigo. Embora bastante insegura, pois não tinha nenhum contato com a escola, sequer sabendo os nomes da equipe gestora, resolvi entrar.

Desde o primeiro encontro, tive boa acolhida por parte da coordenadora pedagógica e do diretor. Demonstrando claro interesse na pesquisa, eles informaram que ali havia seis turmas de 4ª série (três no período matutino e três no vespertino), sugerindo que eu observasse uma de cada turno. Embora a idéia inicial fosse acompanhar apenas uma, concordei em estar em duas turmas. Como eles indicaram quais, falei da intenção de contar com a participação de professores e alunos na decisão. Assim, combinamos que eu apresentaria a pesquisa para os professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

O primeiro encontro com professores foi intenso: eles fizeram muitas perguntas, tanto relativas à pesquisa (por que 4ª série, o que exatamente eu ia fazer, como seria o contato com as famílias, se haveria algum trabalho com alunos etc.), quanto às minhas concepções em relação à Progressão Continuada. Respondi de forma sincera, destacando meu interesse em conhecer como aquela unidade, *em suas especificidades*, entendia e estava construindo essa política de governo.

Na reunião, a professora Helena⁷³, da 4ª série A, espontaneamente ofereceu sua turma para participar da pesquisa. Nesse momento, o diretor disse ter pensado exatamente na turma dela, e também na de Socorro, da 4ª E. Esta última concordou em participar, aparentando tranquilidade. Cabia, agora, contar com a adesão dos alunos.

A apresentação da pesquisa nas duas classes ocorreu de maneira leve. Após uma primeira apresentação feita pelas próprias professoras⁷⁴, procurei esclarecer quem eu era (pesquisadora

⁷² Chataway (2001) define ser esse um processo de negociação, o qual atravessa todo o trabalho de campo, nas pequenas e grandes decisões, tomadas, no caso desta pesquisa, de forma participativa.

⁷³ Todos os nomes utilizados são fictícios.

⁷⁴ Helena escreveu meu nome na lousa e disse que eu não era professora nem estagiária, mas eu iria me apresentar. Socorro perguntou meu nome e falou que eu era professora e iria estar com eles durante o ano.

e psicóloga) e o que pretendia (acompanhar as turmas, assistindo as aulas uma vez por semana e realizando encontros com eles fora da sala de aula). Também nesse momento, falei que iria anotar “todas as coisas que observasse” e que “todos poderiam ler o meu caderno, se desejassem”.

Tanto alunos da professora Helena quanto de Socorro foram receptivos, demonstrando larga disposição para conviver comigo. Muitos fizeram perguntas: se eu iria todos os dias, o que eu ia fazer com as anotações, se ia passar o dia todo com eles, se assistiria aulas em outras classes ou só na deles. Respondi a todas as perguntas com sinceridade, e reiterei que eles poderiam conversar comigo quando quisessem⁷⁵.

Terminada essa apresentação, permaneci na escola, freqüentando as duas classes uma vez por semana, em intenso trabalho de campo, descrito a seguir. Antes, no entanto, cabe destacar que, embora essas classes tenham sido acompanhadas mais de perto, estive intensamente na escola, quando estabeleci maior ou menor contato com diversas pessoas, entre alunos, professores (de educação física, de educação artística, de outras turmas), familiares, coordenação pedagógica, serventes, direção, secretários, filhos de professoras. É certo que considero todos aqueles com quem convivi participantes da pesquisa, na medida em que cada um desses contatos produziu importantes contribuições para o estudo.

No entanto, há de se considerar que, por envolver variados participantes, tanto em número (de crianças e adultos, nos quais me incluo) quanto pelos múltiplos interesses, papéis e concepções, a possibilidade de produzir um encontro profundo dependeu das diversas relações estabelecidas, tanto deles entre si (professores e alunos, alunos e alunos, professores e professores, professores e direção etc.) quanto comigo. Cabe reiterar o valor fundamental de respeitar os limites e possibilidades de cada encontro.

3. Dando a volta na escola: os caminhos do trabalho de campo

Jogando meu corpo no mundo
Andando por todos os cantos
E pela lei natural dos encontros
Eu deixo e recebo um tanto
E passo aos olhos nus ou vestidos de lunetas
[Paulinho Boca de Cantor - Mistério do Planeta]

⁷⁵ Interessante que as professoras impuseram restrições iniciais ao contato comigo. Helena disse para eles não “encherem o saco” toda hora. Socorro disse que, como eu observaria, era para “dar bons exemplos”.

No decorrer do ano letivo de 2004, freqüentei sistematicamente a escola, nela permanecendo de abril até o final do ano letivo, em dezembro. Nesse período, ia à escola ao menos duas vezes por semana, somando aproximadamente 120 horas em campo.

A seguir, relato os caminhos percorridos na escola, tarefa possível uma vez que meus passos foram conservados por escrito. Embora enfatize os procedimentos formais da pesquisa, cabe frisar que registrei também conversas informais com direção, coordenação pedagógica, funcionários, professores, alunos e familiares não apenas das classes freqüentadas, momentos tidos como fundamentais para a pesquisa etnográfica.

Conforme recomenda Rockwell (1987), meus caminhos na escola foram *escolhidos no próprio andar* da pesquisa, compreendendo, o trabalho de campo nas duas turmas: observações em sala de aula; registro dos prontuários escolares dos alunos; encontros em grupos com alunos; entrevistas com as professoras e encontros de pais.

Nesse momento, deve-se pontuar que foi de fundamental importância para a Tese minha participação como colaboradora em uma pesquisa de Iniciação Científica sobre a Progressão Continuada. Realizada por meio da integração de três estudos de caso de inspiração etnográfica, tal pesquisa tinha como foco a relação professor-aluno em tempos de Progressão Continuada, também dando destaque à perspectiva discente (BARROS, 2005; GLENS, 2005; RODRIGUES, 2005)⁷⁶. A participação na orientação de tal pesquisa permitiu articulações teórico-metodológicas de grande afinidade, engrandecendo a presente Tese.

a) Observação em sala de aula

Visando entender como o Regime de Progressão Continuada estava sendo apropriado na escola, havia previsto, desde o projeto, a realização de observações de uma turma de 4ª série, procedimento de relevada importância na pesquisa qualitativa no campo educacional.

Partindo do valor/entendimento de que a convivência com os participantes da pesquisa torna possível o contato estreito com o fenômeno pesquisado, observei e participei de diversas cenas da vida escolar, atentando para as relações de pessoas entre si e comigo, bem como para os conteúdos e desdobramentos das conversas e eventos presenciados. Por meio da *descrição densa* de pessoas, lugares e situações, procurei capturar a "perspectiva dos sujeitos" acerca dos acontecimentos presenciados (BECKER, 1994).

⁷⁶ Minha participação deu-se, inicialmente, por meio do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino junto à disciplina Prática de Pesquisa em Psicologia, da Profa. Dra. Maria Isabel Leme; e depois, em caráter informal, sob responsabilidade da Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. As pesquisas foram realizadas em uma mesma escola de ciclo II, quando cada pesquisador acompanhou uma série diferente (uma 5ª, uma 6ª e uma 7ª). Os três estudantes receberam bolsas de Iniciação Científica da FAPESP.

Assim, construí uma relação *face a face* com professoras, alunos e famílias, na qual busquei vivenciar *um envolvimento maior*, "um compartilhar, não somente com as atividades externas do grupo, mas com os processos subjetivos — interesses e afetos — que se desenrolam na vida diária dos indivíduos e grupos" (HAGUETTE, 1987, p. 63).

Entre abril e setembro de 2004, foram realizadas, uma vez por semana, observações em duas classes de 4ª série, totalizando 15 observações em cada, com duração média de duas horas. As observações englobaram variadas situações: aulas regulares, antes e depois do recreio; aulas de professoras substitutas; aulas de educação artística e educação física. Também pude participar de aulas de reforço, reuniões de pais, passeios, festas, ensaios e solenidades. Nesse sentido, deve-se destacar que estive presente tanto em situações *cotidianas*, como naquelas que rompiam com o pensar e agir cotidianos, proporcionadas por situações promovidas pela própria instituição.

Pela própria configuração da pesquisa, pautada na disposição de todos para troca, com o tempo, nossa relação foi transformando-se. Laços de confiança foram fortalecidos, quando se fez notar meu real interesse em partilhar experiências e interpretações. A formalidade inicial foi substituída por encontros afetivos, sobretudo com alunos, que, geralmente de forma carinhosa, dividiram comigo segredos pessoais e angústias estudantis. Assim, quando houve uma homenagem a mim na solenidade de formatura, fui tomada de surpresa, mas não de estranhamento.

Para o registro das observações, utilizei duas formas de anotação: o diário de campo e os relatos ampliados (MERCADO, 1987). No diário de campo, anotava *todos* os aspectos observados quanto possível, no momento exato da observação, e tanto professores quanto alunos tinham livre acesso ao seu conteúdo, sem restrições (mas, de maneira geral, apenas os alunos tiveram a iniciativa de ler e comentar seu conteúdo comigo). Vale dizer que houve muitas situações em que abri mão das anotações para me dedicar integralmente à convivência com os participantes da pesquisa.

Encerradas as observações, o diário era transformado em relatos ampliados, no qual incluía também minhas memórias da experiência. Tais relatos, que tomavam ao menos o triplo do tempo de observação para serem feitos, englobaram tanto aspectos *descritivos* quanto *reflexivos* e os *comentários pessoais*, ou seja, o maior número de detalhes possível sobre atividades, situações observadas e sensações suscitadas (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Segue, em anexo, um relato ampliado para ilustrar como se deu a sua confecção (ANEXO III).

b) Análise dos prontuários escolares dos alunos

Realizei o levantamento da história escolar de cada aluno das duas classes, a partir dos prontuários. O levantamento visava conhecer o percurso documentado individual dos alunos, em

sua singularidade, possibilitando uma aproximação das situações concretas do processo de escolarização. A organização de tal material também possibilitou a composição do perfil global das duas turmas, em suas especificidades e generalizações.

Nas pastas dos alunos, havia dados e documentos pessoais (cópias de documentos, comprovante de residência, RG escolar, carteira de vacina etc.), bem como registros da trajetória escolar (histórico escolar, documento de transferência, solicitação de matrícula, avaliações, relatórios ou queixas de professores anteriores, convocação para os pais etc.).

Vale dizer que, dada a precariedade que geralmente envolve esses prontuários, sua leitura e análise antecederam os encontros em grupos com alunos, a fim de que eventuais dúvidas levantadas fossem esclarecidas, ou seja, a fim de "documentar o que não estava documentado". Assim, tal material também servirá para a compreensão mais densa da escolarização de alguns alunos específicos, analisados a partir da documentação encontrada e da sua participação na pesquisa, por meio dos mais variados procedimentos.

c) Encontro em grupos com alunos

Também desde o projeto, a pesquisa previa a realização de encontros com alunos, a fim de ouvir variadas versões sobre suas histórias escolares e a Progressão Continuada. A intenção era propiciar um espaço no qual alunos pudessem refletir sobre sua experiência escolar, realizada desde o início sob o regime de Progressão Continuada.

A própria proposta de ouvir alunos tem caráter inaugural. Se o silenciamento do dissenso em torno da implantação da Progressão Continuada atinge professores (VIÉGAS, 2002), não é de se estranhar que os alunos não foram convidados a opinar. De fato, a escuta da perspectiva estudantil em geral tem sido negligenciada em pesquisas educacionais brasileiras. Não raro reduzidos a índices e desqualificados pelo *discurso competente*, os alunos são considerados por Amorim (2002) os *grandes ausentes* na pesquisa, tendo em vista que há mais discursos *sobre* eles do que *deles próprios* (PATTO, 1990). Nesse sentido, priorizar a fala de alunos reflete uma escolha marcada por uma postura ético-política que pretende romper com a concepção que legitima o preconceito sobre o que os alunos *supostamente* pensam/sabem dizer sobre a escola.

Se a decisão de ouvir os alunos compareceu desde o projeto inicial, sendo mesmo um dos principais objetivos, não estava definido qual seria o formato utilizado para propiciar suas falas, o que foi delimitado a partir da experiência em campo. De pronto, nota-se que o número de alunos acompanhados com a observação de duas turmas de 4ª série é muito grande. Por outro, todos os alunos demonstraram interesse em minha presença na escola, conversando comigo sempre que possível, e me tratando de forma carinhosa. Assim, uma reflexão foi inevitável: uma pesquisa que

pretende entender se e como se concretiza a exclusão dos alunos no interior da escola em regime de Progressão Continuada não pode operar com a exclusão, especialmente se eles demonstram interesse em participar. A estratégia de organizá-los em pequenos grupos pareceu vir no sentido de tornar possível o encontro com todos os alunos acompanhados, e não apenas alguns.

Paralelamente, no decorrer das observações, destacou-se "o óbvio": os alunos se organizavam como grupo. De fato, a relação estabelecida entre eles era bastante pautada no grupo-classe, com o qual conviviam diariamente, ao menos no horário de aula, durante o ano letivo⁷⁷. Assim, os alunos, de maneira geral, possuem laços afetivos entre si, às vezes harmoniosos, às vezes conflituosos. E também a relação comigo organizava-se em grupo, sendo restritos os contatos individuais: mesmo as conversas informais eram coletivas.

Reforçando essa constatação, a de que o trabalho com crianças em pequenos grupos tem sido estratégia importante no campo da psicologia escolar, como apontam, dentre outros, os trabalhos de Machado (1994; 1996; 1997) e Freller (1997). Além disso, pesquisas qualitativas⁷⁸ vêm chamando a atenção para os encontros grupais como espaço *em potencial* de fortalecimento das vozes de professores, alunos e familiares, geralmente oprimidos em relação às estruturas de poder dessas instituições (cada um vive, em maior ou menor medida, situações de submissão e rebeldia). No contexto grupal, vozes geralmente silenciadas podem ganhar força; articulando fala e escuta, os participantes podem complementar ou contrapor pontos de vista, permitindo aprofundar o debate.

Finalmente, a própria possibilidade de construir, no interior da escola, um espaço grupal de escuta horizontal de alunos sobre os impactos na vida escolar de uma política de governo do porte da Progressão Continuada parecia interessante. Por esses motivos, optei por realizar encontros grupais com todos os alunos acompanhados, decisão calcada na valorização da voz e da vez dos participantes na construção da pesquisa.

Aqui, devo reconhecer que o encontro em grupo de alunos, em si mesmo, quebrava com a dinâmica cotidiana da escola, funcionando, muitas vezes, como espaço potencial de não-cotidianidade, instaurado no interior da escola pela pesquisa. E, se nossos encontros, por si, representaram essa alteração, há, ainda, a possibilidade de eles terem produzido alterações de ordem prática, intangíveis nessa pesquisa.

A potencialidade dos *pequenos grupos que se indagam* de transformar as "relações cotidianas alienadas e alienantes" é abordada Patto (1990), em uma apropriação interessante do

⁷⁷ Análise dos prontuários escolares, apresentada a seguir, aponta que a grande maioria dos alunos da 4ª série da escola pesquisada estuda lá desde a 1ª série e apenas alguns entraram naquela escola na 4ª série. Assim, muitos estudam juntos há alguns anos, fato relatado por eles no decorrer da pesquisa.

⁷⁸ Cf. Viégas e Bonadio (1998), Leão e Dias (1999), Viégas (2002), Arcas (2003), Checchia (2006).

pensamento de Agnes Heller (1977; 1982; 2000). Analisando o campo educacional brasileiro, Patto destaca a importância de proporcionar, na escola, a formação de *pequenos grupos* que discutam questões tocantes à vida institucional, defendendo que "basta oferecer-lhes espaço e tempo para que reflitam coletivamente sobre sua experiência" (p. 352)⁷⁹.

O caráter interventivo do grupo, por sua vez, tinha limites claros, até por ser diminuta a possibilidade de efetiva transformação da realidade opressora a que os alunos muitas vezes estão submetidos (no decorrer da pesquisa ficou mais claro como eles são *sujeitos a* e não *sujeitos na* política educacional). Dado que a própria verticalidade das relações escolares coloca-os cada vez mais distantes da posição de agentes, é importante não alimentar falsas ilusões quanto ao alcance da pesquisa, reservando a ela o papel de *denúncia* crítica dessa realidade, entendendo, com Paulo Freire, que ela contém o *anúncio* de sua superação. Patto fala belamente sobre o assunto:

A ação problematizadora junto a indivíduos e grupos, que tenha no horizonte a humanização dos homens, ao mesmo tempo que *denuncia* uma realidade desumanizante (...), *anuncia* uma realidade transformada e mantém aceso o sonho de uma vida mais humana. Quando se indagam sobre o porquê e o como do mundo em que vivem e do lugar que nele ocupam, indivíduos e grupos defrontam-se com limites objetivos, impostos pelas condições históricas atuais, e obstáculos subjetivos que pedem entendimento para que sejam superados (1997, p. 60, *itálicos meus*).

Um aspecto metodológico central deve ser discutido: em sua configuração, eu era mais do que simples observadora, pois coordenava o encontro, sendo a responsável direta por sua existência⁸⁰; mas era, essencialmente, uma pesquisadora em campo, o que exigia o cuidado para manter a dupla postura de participante ativa e observadora crítica (ERICKSON, 1986).

Nesse processo, foi fundamental reconhecer que participar ativamente do encontro traria implicações na construção dos relatos. Da perspectiva da pesquisadora, a atenção despendida na coordenação do grupo é incompatível com o cuidado que se pede para a realização das anotações de campo nos moldes da observação participante. Da perspectiva dos participantes, um pesquisador anotando a conversa pode inibir sua espontaneidade, configurando como espécie de *barreira* ao encontro. Tal dificuldade foi superada, de modo semelhante ao Mestrado, com a presença de uma auxiliar de pesquisa⁸¹, que, no papel de observadora participante, realizava anotações de campo, o que veio no sentido de permitir que eu ficasse concentrada na mediação do grupo. O diário de campo, escrito no momento exato do encontro, era transformado, por nós, em um único relato

⁷⁹ Patto fala principalmente do grupo de professores. Mas sua proposta pode certamente ser ampliada para todos os que compõem a vida escolar.

⁸⁰ Durante os encontros, eu mediava as falas, a fim de que todos participem; apontava as visões contraditórias, complementares, opostas, procurando, assim, problematizá-las; e preparava as atividades.

⁸¹ Tal trabalho foi realizado por Mariane Ceron, então estudante de graduação do IPUSP, sendo financiado com a Reserva Técnica disponível por meio da bolsa de pesquisa de doutorado da FAPESP.

ampliado. Desta forma, tanto a coordenação do grupo quanto a redação dos relatos puderam ser feitas de maneira cuidada, garantindo sua qualidade (segue, no ANEXO IV, um relato do grupo).

Tendo decidido encontrar os alunos em grupo, participei a proposta às professoras, solicitando que elas contribuíssem na montagem dos grupos. Foram organizados, em cada classe, cinco grupos com, em média, sete alunos em cada. Helena optou por organizá-los em níveis de aprendizado, e Socorro, por ordem de chamada. A configuração dos grupos teve impactos na dinâmica dos encontros, podendo ser mencionado, por hora, que na sala de Helena nem todos participaram, por terem faltado no dia do encontro, o que não aconteceu na sala de Socorro, pois, nesse caso, participava aquele que era o próximo da chamada.

Foram realizados, entre setembro e dezembro de 2004, dois encontros com cada grupo, na própria escola e no horário de aula, para que todos pudessem participar.

Quanto à formatação, é importante registrar que, em conversas informais com os alunos, pude notar o quanto eles geralmente não sabiam o que era Progressão Continuada, revelando que o assunto não fora conversado com eles. Ao mesmo tempo, por outro lado, considerei que eles tiveram toda experiência escolar sob essa égide, podendo, portanto, falar a respeito. Assim, busquei ouvi-los sobre situações concretas da escola.

O primeiro encontro teve duração aproximada de duas horas. Para estimular a participação, havia diversos materiais: massinha, canetas hidrográficas, lápis de cor e grafite, giz de cera, tinta de dedo, colas coloridas, papéis e cartolinas coloridas. Como tarefa, propus que eles usassem os materiais para se expressar sobre a escola. Assim, houve produções individuais e coletivas, grandes e pequenas, desenhos e esculturas. Enquanto realizavam essas produções, eu fazia perguntas, ouvindo suas respostas e colocando-as em comunicação. Para tanto, vali-me de um roteiro semidirigido que, conforme eu enfatizava, "não tinha resposta certa", e apenas objetivava "ouvir o que eles pensavam". Eis as principais perguntas, feitas não necessariamente dessa forma e nessa ordem: O que precisa para passar de ano na escola? Alguém tem medo de reprovar? Alguém do grupo já repetiu ou conhece alguém que repetiu o ano escolar? Para que serve a prova? E o SARESP? Quem sabe o que é Progressão Continuada? O que acham que é isso?

O segundo encontro teve como tema central um assunto que emergiu no decorrer da pesquisa de campo: a passagem para a 5ª série. Assim, cada aluno recebeu uma folha com um desenho de uma criança e um grande balão de pensamento, dentro do qual, um enunciado e algumas linhas para eles escreverem: "O meu amigo (ou amiga) me contou que a 5ª série é assim" (segue, no ANEXO V, um modelo do material, para ilustrar). As redações, depois de escritas, geralmente eram coloridas por eles. Eu, então, solicitava que eles lessem os textos em voz alta

(embora eu estimulasse a leitura, respeitei os poucos que não quiseram ler; nesses casos, eu lia em voz baixa a redação para ver se entendia seu conteúdo, tendo em vista que não são todos os alunos que sabem escrever claramente).

d) Entrevistas com as professoras

Embora não estivesse prevista a realização de entrevistas com as professoras acompanhadas, no decorrer do trabalho de campo, esta pareceu ser importante estratégia para conhecer suas histórias profissionais, bem como suas concepções acerca dos alunos e da Progressão Continuada. Alguns desses temas vinham sendo abordados em espaços informais, cabendo formalizar um encontro no qual seus relatos fossem aprofundados.

A opção por realizar tal escuta na forma de entrevista gravada deu-se, sobretudo, pela consideração de que este é interessante procedimento na pesquisa etnográfica, por ser um momento em que os participantes podem significar o que foi "observado" pelo pesquisador. Para tanto, procurei configurar as entrevistas de modo a proporcionar uma modalidade de encontro no qual as professoras não fossem reduzidas a meras *informantes*, mas vistas como *interlocutoras qualificadas*, com quem eu busquei estabelecer uma *relação dialógica*, de diálogo efetivo, *entre iguais* (OLIVEIRA, 2000).

Daí a decisão por realizar entrevistas semidirigidas. Ou seja, evitei a imposição de perguntas; ao contrário, convidava as professoras a discorrer sobre os temas a partir de suas próprias informações e interesses. Assim, embora tivesse um esquema básico, ele não era rígido, permitindo transformações. Ao lado de Gonçalves Filho, busquei "criar condições para uma narrativa pessoal, ao mesmo tempo solicitando e estimulando comunicação do depoente com a experiência que desejamos, todos juntos, interrogar" (s/d, p. 5). Os principais temas conversados foram: suas histórias e dia-a-dia profissionais; o que pensam sobre a Progressão Continuada e suas classes; e as expectativas em relação aos alunos.

As entrevistas com as professoras foram realizadas entre outubro e dezembro, no horário das aulas de educação artística e educação física, no dia do Conselho de Classe ou de reunião de pais. Se, por um lado, esse horário facilitava suas participações, por outro, as entrevistas ocorreram em contexto de grande correria. Assim, os encontros foram entrecortados, somando, no máximo, meia hora sem interrupções. Além disso, os encontros foram distanciados pelo excesso de feriados nos dias disponíveis das professoras. Ao final, cada entrevista somou aproximadamente duas horas: a entrevista com Helena dividida em dois encontros; e a com Socorro, em três encontros.

Entrevistas realizadas nessa ambiência certamente não garantem a qualidade da conquistada em outros contextos. Se comparadas com a disposição necessária para as entrevistas de história de vida, que supõe longo tempo para o trabalho de memória (BOSI, 2003), as entrevistas desta pesquisa soam superficiais. No entanto, parti da consideração de que elas vêm para enriquecer e complementar o material construído em outros procedimentos da pesquisa, incluindo as conversas informais com as próprias professoras.

Por fim, vale dizer que o trabalho de transcrição das entrevistas foi feito por mim, tendo em vista a consideração de que este é um rico momento de análise inicial de seu conteúdo. De fato, o processo de transcrição simboliza a escuta em detalhe, palavra por palavra, tom a tom, tornando mesmo possível re-avivar seu contexto e dinâmica. No trabalho de transcrição, atentei não apenas para as falas, mas também para as hesitações, risos, silêncios, lapsos, interrupções etc., muitas vezes reveladores de conteúdo.

e) Encontro de pais

Desde a elaboração inicial da pesquisa, considerei a possibilidade de conversar com as famílias de alguns alunos, a fim de ouvir suas versões acerca da Progressão Continuada e do processo de escolarização de seus filhos. A proposta inicial, bastante aberta, girava em torno de visitas domiciliares. A escolha de quantas e quais famílias seria feita a partir do contato em campo, sendo que as visitas estavam programadas para o final do ano letivo.

Tal idéia, no entanto, foi logo revista, especialmente pela impossibilidade de visitar as casas dos 70 alunos. Com essa preocupação, reli os relatos dos grupos, redações e prontuários escolares, tentando escolher casos que fossem representativos da realidade pesquisada. Novamente, a necessidade de *selecionar* alunos parecia mais uma vez trazer à tona a questão da *exclusão* de outros. Uma escolha como essa, para ser feita, deveria ter sustentação: por que esses e não aqueles? Pensar essas questões demandaria um tempo inexistente naquele contexto. Todo esforço de fazer um recorte esbarrava em meu interesse por conhecer todas as crianças com quem convivia. Assim, passou a ganhar força a idéia de reunir os pais de cada classe acompanhada na própria escola. Com isso, não apenas a escolha em relação à participação ficaria com eles, mas também o número de participantes seria determinado por esse critério.

Tal procedimento, embora facilitador em diversos sentidos (Cf. item referente ao grupo de alunos), poderia trazer limitações, uma vez que a reunião de pais é por si só assunto delicado. As experiências deles na escola geralmente são desta tratá-los como problemáticos e querer instruir na educação das crianças (aspecto, aliás, presente no discurso oficial sobre as famílias de alunos das escolas públicas). No entanto, optei por enfrentar ativamente essas dificuldades. Assim, dei ao

grupo formato o máximo possível diferente das tradicionais reuniões de pais: ao invés das habituais *convocatórias*, confeccionei um *convite* chamando os pais para um *encontro*. Além disso, como o convite seria entregue pelos alunos, pedi que eles explicassem quem eu era e o que fazia, tentando atrair o interesse dos pais em participar. Por fim, no decorrer do encontro, destaquei ser aquele um espaço de pesquisa, para ouvi-los em relação à Progressão Continuada.

Foram realizados dois encontros com pais, um para cada turma acompanhada⁸². Como dificultador, o calendário planejado teve de ser adiantado, uma vez que parte dos alunos estava sendo dispensada. Com isso, houve pouca antecedência entre a distribuição dos convites (quando menos da metade das turmas estava presente) e o encontro propriamente dito, o que certamente impediu a organização de muitos pais para participar.

Os encontros foram realizados na escola, no horário de entrada dos alunos, tendo duração aproximada de uma hora cada. Pautado em roteiro semidirigido, os principais temas conversados foram: passar e repetir na escola; a Progressão Continuada e a passagem para a 5ª série. No decorrer dos encontros, assumi o papel de coordenadora, contando com a auxiliar de pesquisa na anotação dos registros de campo, transformados, por nós duas, em um único relato ampliado (segue, no ANEXO VI, o relato de um encontro de pais).

Com relação ao encontro de pais da 4ª A, sua realização deu-se de forma peculiar. Isso porque o encontro foi precariamente divulgado (a distribuição dos convites aos alunos ocorreu na sexta-feira, e o encontro foi marcado para segunda-feira; além disso, parte da turma tinha sido dispensada, havendo menos de 15 alunos em sala). Assim, no dia marcado, houve a presença de apenas uma mãe. Por esse motivo, a professora sugeriu que o encontro fosse transferido para a última reunião de pais, na semana seguinte. Assim, o encontro contou com a participação de 14 pais, número considerado significativo⁸³. Também estavam presentes alunos e a própria professora, certamente trazendo impactos na dinâmica do encontro, tanto no sentido de facilitar algumas falas, como de dificultar outras. Embora nem todos tenham falado, a participação dos pais foi intensa.

No encontro de pais da 4ª E, houve as mesmas dificuldades de divulgação vividas na 4ª A. Nesse caso, no entanto, compareceram três pais, todos interessados em participar do encontro. Embora tenha contado com pequeno número de participantes, ou talvez justamente por isso, este encontro foi mais dinâmico do que o da outra sala, com os três falando bastante e trocando experiências e informações.

Os encontros de pais das duas turmas acompanhadas foram de grande riqueza para a

⁸² Deve-se reconhecer que se todos os pais participassem, a coordenação do encontro seria dificultada. Ao mesmo tempo, foi necessário correr o risco de realizar apenas um encontro por sala, pois o ano terminava.

⁸³ Nas reuniões de pais observadas, havia uma média de 15 presentes.

pesquisa, tornando possível não apenas conhecer as perspectivas de pais em relação à Progressão Continuada, mas também a trajetória dos seus filhos na escola pesquisada.

4. Como contar sobre a vida na escola: análise do material construído na pesquisa

Fui ao fundo bem fundo na humanidade...
Com que beijos vou beijar a tua face?
[Artur Ribeiro - Com que beijos]

Pela descrição pormenorizada dos passos adotados no trabalho de campo, é possível notar que não apenas pousei na escola, mas que de fato me dispus a vivenciar uma larga parceria com o grupo acompanhado, a qual se intensificou, sobretudo, a partir do segundo semestre de 2004, época em que freqüentava a escola quase diariamente.

Nesses encontros aprofundados, fomos estabelecendo vínculos de confiança que me possibilitaram conhecer mais de perto como professoras, alunos e familiares estavam apropriando-se da Progressão Continuada. Cabia, por conseqüência, protagonizar uma leitura desse material que mantivesse esse respeito e confiança, ou seja, na qual, ao contrário de julgamentos e condenações, houvesse a busca sincera por compreender as variadas perspectivas dos muitos envolvidos na construção diária daquela escola pública.

Em tal processo, foi fundamental ter ciência de que a análise do material construído na pesquisa ocorreu ao longo de todo o trabalho de campo, quando o foco do olhar foi sendo progressivamente delimitado; questões formuladas ou abandonadas; comentários tecidos e revistos; decisões tomadas. Tal delimitação *in loco* demandava, ao mesmo tempo, disposição para surpresas. Nesse sentido, foi fundamental investir em uma análise que, ao contrário de classificar e quantificar tendo em vista categorias prévias, decorresse da própria pesquisa.

Sem dúvida, o processo de análise intensificou-se após minha saída de campo, quando as perguntas iniciais passaram a ser aprofundadas, revistas, superadas; ao mesmo tempo, procurando manter abertura para o novo, outras relações foram estabelecidas.

Encerrado o trabalho de campo, deparei-me com mais de 600 páginas escritas, entre relatos de observações (em sala de aula, de passeios, conversas, pátio, formatura etc.), de encontros em grupos de alunos e de reuniões de pais; transcrições de entrevistas com as professoras e registros dos prontuários escolares dos alunos. Somam-se, ainda, 63 redações individuais escritas pelos alunos no segundo encontro em grupo.

Diante desse gigantesco volume de material, a primeira sensação foi a de estar perdida, não saber que caminho seguir. Estremeceu a intenção de não impor categorias analíticas de fora, mas construí-las de dentro e ao longo do estudo, pelo "diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa" (ANDRÉ, 1995, p. 45); veio o *quase desejo* de ter *poucas* categorias fechadas para guiar a leitura inicial desse material. Reconfortante saber que essa sensação toma muitos pesquisadores que empreendem estudos com essa formatação. Neles, encontrei continente.

Seguindo as sugestões de Lüdke e André (1986), *li e reli* o material de campo diversas vezes, buscando *impregnar-me dele*⁸⁴. Para iniciar as leituras, organizei-o em dois grandes conjuntos, um para cada turma acompanhada. Então, li cada conjunto como um todo, respeitando a cronologia interna dos eventos. Posteriormente, reorganizei o material não mais pelas classes acompanhadas, mas pela cronologia geral de minha estadia em campo, o que acabou por intercalar as turmas (tendo em vista que freqüentava a escola uma vez por semana em cada classe). Se a primeira organização do material contribuiu para compreender cada turma em suas especificidades, a segunda organização permitiu a articulação das turmas e uma compreensão mais ampla da escola como um todo.

No trabalho artesanal de leitura do material, grifei trechos, criei códigos, fiz anotações, retomei cenas, parei para pensar, li teoria, literatura, poesias... Lento processo, no qual captei variadas situações, em suas nuances e amálgamas: aspectos recorrentes, outros inusitadas; alguns complementares, outros discrepantes ou contraditórios; alguns de caráter manifesto, outros perceptíveis em *mensagens implícitas e temas silenciados* — cujos contornos latentes envolviam não apenas o âmbito psicológico, mas sociológico, político, cultural (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Fui elegendo categorias empíricas e esboçando categorias analíticas, sempre buscando manter entre elas uma relação dialógica. Reconheci, com Rockwell, que "o processo de conhecimento de uma realidade concreta exige a elaboração conceitual e a precisão da relação entre os conceitos gerais e os fenômenos observáveis, o que permite o avanço teórico" (1986, p. 49).

De Erickson (1986), apreendi a importância de ao mesmo tempo dividir o material em categorias analíticas e não perder de vista o contexto em que ocorreram as situações interpretadas, mantendo um trânsito denso e profundo entre os detalhes sutis e o conjunto mais amplo. Também com ele conheci formas interessantes de pensar a generalização ou universalidade de estudos qualitativos, ainda polêmica para alguns pesquisadores⁸⁵. Diz ele:

⁸⁴ Expressão proposta por Michelat (1980).

⁸⁵ Basta lembrar que esse aspecto compareceu na fala de Gatti no Fórum de Debates sobre a Progressão Continuada, quando ela colocou a validade de estudos de caso em questão.

A busca não é por universais abstratos derivados de generalizações estatísticas de uma amostra de uma população, senão por universais concretos, derivados do estudo em grande detalhe de um caso específico e depois comparado com outros casos igualmente estudados com grande detalhe (p. 30, grifos do autor).

Se os universais manifestam-se concreta e especificamente, e não em abstrato e genericamente, a atenção central da análise do material de campo passou a transitar entre a *particularização* (ou seja, a escola em seus aspectos *únicos*) e a *generalização* (a escola em seus aspectos *globais*), evitando negligenciar a relação entre o que é característico da escola pesquisada em sua especificidade e questões históricas e políticas de maior alcance.

Ora, a intenção substancial desta Tese é articular os três eixos da pesquisa, tão imbricados entre si: a perspectiva histórica, o discurso oficial e a vida diária escolar. É expectativa que a análise crítica da perspectiva histórica e do discurso oficial seja chave para compreender algumas formas de apropriação da Progressão Continuada nas classes pesquisadas, situando historicamente falas e gestos de professores, alunos e familiares na construção dessa política de governo. Ao mesmo tempo, a análise crítica da vida escolar ajuda a entender o discurso oficial e o processo histórico da educação pública paulista.

Nesse sentido, a análise aqui apresentada pretende passear entre os âmbitos macro e micro político da Progressão Continuada, entendendo que eles não são separados de modo hermético, mas determinados mutuamente. Trata-se de relação que não é passiva, nem tampouco neutra, mas marcada por uma visão de educação e de mundo que ora os aproximam, ora os distanciam (EZPELETA e ROCKWELL, 1986).

Por esse motivo, é fundamental resgatar o papel da teoria na interpretação do material de campo da pesquisa etnográfica. Conforme enfatizado à exaustão, a presente Tese pretende analisar a apropriação da Progressão Continuada na escola pesquisada, tendo como pano de fundo suas imbricações históricas, bem como os impactos do discurso oficial. Daí a opção por realizar tal tarefa a partir da *psicologia escolar* em uma *perspectiva crítica*.

De fato, a psicologia hegemonicamente contribui para a análise individualizante da realidade escolar, não raro culpabilizando e patologizando professores e alunos pela histórica situação de fracasso da escola pública. Assim, adotar uma perspectiva crítica em psicologia representa o compromisso com a efetiva transformação dessa realidade. Trata-se de uma psicologia em construção, que tem como importante marco a crítica em relação à própria psicologia, realizada por Maria Helena Souza Patto, em "Psicologia e Ideologia" (1984) e "A produção do fracasso escolar" (1990). Dando continuidade a essa crítica, há o esforço de psicólogos escolares no sentido de imprimir novos rumos à área, buscando fundamentação teórica

consistente para embasar outras práticas e reflexões. Dentre as publicações recentes que explicitam esse esforço, destaco: Machado e Souza (1997), Tanamachi, Proença e Rocha (2000), Meira e Antunes (2003) e Souza (2007).

Importante referencial teórico tem inspiração marxista, a partir do qual a psicologia escolar pensa a relação entre o sujeito e o contexto histórico e social mais amplo. Segundo Meira, "a relação entre o homem e a sociedade é de mediação recíproca, o que significa que os fenômenos psicológicos só podem ser devidamente compreendidos em seu caráter fundamentalmente histórico e social" (2003, p. 19).

Ao pensarem a construção teórica e prática da psicologia escolar crítica, Tanamachi e Meira (2003) reafirmam que *toda objetivação produz subjetivações*, sendo interesse dessa psicologia analisar os processos de objetivação e subjetivação presentes na vida escolar. Assim, ao olhar para o material da pesquisa de campo, há atenção especial às formas de subjetivação favorecidas e desfavorecidas por essa política de governo. Para tanto, professoras e alunos, individualmente ou em suas múltiplas relações (nas quais se inclui a própria pesquisadora), são histórica e socialmente situados.

Inserida na discussão da objetivação-subjetivação na apropriação da Progressão Continuada, está a reificação e alienação de professores, alunos e familiares, as quais não são totais, ou seja, há a possibilidade de maior ou menor *condução da vida escolar*. Assim, foi interesse da pesquisa compreender o movimento de professoras e alunos entre o lugar de sujeitos *à* Progressão Continuada (tendo em vista a ordem imposta na lei governamental), sujeitos *da* Progressão Continuada (momentos em que constroem essa política de governo, embora de maneira alienada) e sujeitos *na* Progressão Continuada (quando aparecem ativamente na apropriação e análise dessa política).

Finalmente, vale destacar que os diferentes pontos de vista, fornecidos por diversos informantes, nas várias situações devem formar um corpo dos diversos prismas do tema pesquisado. A intenção não é comparar as diferentes perspectivas, mas tornar audíveis as vozes dos participantes envolvidos na pesquisa, que têm, a duras penas, construído a vida diária escolar em tempos de Progressão Continuada.

IV. A ESCOLA E AS CLASSES ACOMPANHADAS: BREVE CARACTERIZAÇÃO

Gente lavando roupa, amassando o pão
Gente pobre arrancando a vida com a mão
No coração da mata gente quer prosseguir
Quer durar, quer crescer, gente quer luzir
[Caetano Veloso - *Gente*]

Delimitada a proposta de conhecer *de perto* uma unidade escolar em tempos de Progressão Continuada, convivi com/na escola pesquisada durante um ano letivo.

Situada na região central da cidade de São Paulo, a escola ficava relativamente próxima de diversos aparelhos públicos, tais como metrô, pontos de ônibus, posto de saúde, posto policial, escola de educação infantil, escola de Ciclo II e ensino médio, bem como de praças e parques públicos. Mas não apenas seu entorno caracterizava-se por razoável infra-estrutura. A escola também possuía boas condições materiais. Instalada em antigo casarão adaptado, mesmo os pesados portões de ferro cinza que separam a escola da rua não conseguiam estragar sua beleza, desde o lado de fora. E que também se notava por dentro.

Entrar na escola nunca foi tarefa difícil: tanto o portão principal quanto o lateral raramente estavam trancados. Ambos davam acesso ao pequeno pátio da escola, todo cimentado, e que só abria um miúdo pedaço de terra para duas árvores pequeníssimas, que ainda não faziam sombra suficiente. Nesse pátio, geralmente, os alunos passavam o recreio e faziam educação física. Apenas nos dias de chuva essas atividades ocorriam no pátio coberto, bem menor e mais escuro, situado nos fundos da escola e protegido por um portão de ferro, este trancado, embora com uma funcionária geralmente por perto para abri-lo.

A entrada central para o casarão da escola dava-se por uma pequena escada, onde sempre havia alunos sentados e mochilas recostadas. Ao subi-la, havia um minúsculo hall, bloqueado por uma divisória de compensado, cuja porta estava sempre fechada. Assim, para entrar, era necessário chamar alguém na secretaria, por meio de um balcão à direita.

Passada a porta de compensado, havia a continuidade daquele hall, com o pé direito alto e longos tacos de madeira. Ali, improvisava-se uma sala, que era importante espaço de circulação e permanência de professores — no início dos turnos, tal espaço era mais freqüentado que a sala dos professores. O acesso dos alunos era restrito, sobretudo no horário de entrada, recreio e saída. Nessa sala, havia duas mesas de madeira e muitas cadeiras de plástico. Em uma mesa trabalhava a coordenadora pedagógica; na outra, uma professora adaptada. Nas paredes (uma de madeira compensada, duas de alvenaria e outra de vidro, com uma porta de acesso à escola), muitos

cartazes: lembretes da escola, divulgação de eventos do poder público, de igrejas, ou de passeios, por exemplo, para parques particulares pagos. Nessa sala, havia um relógio de parede, um retrato antigo e um telefone público. Nas duas paredes de alvenaria, uma situada de frente para a outra, havia portas-balcão: uma dando acesso à secretaria; outra, à diretoria e vice-diretoria.

A diretoria era uma sala comprida, bem iluminada e também com longos tacos de madeira. Havia muitos arquivos, e três ou quatro mesas, duas equipadas com computadores. A sala da secretaria não era muito diferente. Exatamente de frente à diretoria, possuía a mesma dimensão e mobílias, exceto pelo número de computadores (havia apenas um).

Passando a grande porta de vidro ao fundo da sala improvisada, entrávamos de fato na escola, que se distribuía em três andares — o térreo, o subsolo e o primeiro andar.

No térreo, todo em piso de madeira e paredes de alvenaria repletas de trabalhos dos alunos, havia algumas salas de aula, banheiros (relativamente bem cuidados) e bebedouros. O acesso ao subsolo dava-se por uma escada interna, escurecida por coisas velhas ali depositadas.

Lá embaixo, o espaço era ao mesmo tempo bonito e assustador. Arcos de tijolo aparente compunham o cenário, que tinha luminosidade peculiar, pois as poucas janelas eram pequenas e quase coladas no teto. Em frente à escada, a sala de professores, com uma mesa grande e muitas cadeiras, além de um sofá antigo, um filtro de água, geladeira, microondas e murais nas paredes. Ao lado, havia a cozinha, uma grande pia e o refeitório, organizado com grandes mesas e bancos coletivos, e novamente cartazes nas paredes — estes sobre a boa alimentação. Do outro lado, uma biblioteca improvisada, que nada mais era do que um pequeno espaço com livros amontoados em pequenas prateleiras e poucas cadeiras, grudadas umas nas outras. Também no subsolo ficava a sala de vídeo, com mesas grandes e bancos coletivos, além da televisão, vídeo e um armário com filmes.

Para chegar ao primeiro andar, escadas mais bonitas: degraus e corrimões de madeira ornada. Naquele andar, todas as salas serviam para aula, tendo portas de madeira, grandes e largas; e janelas também grandes, todas com vidros e cobertas com persianas gastas pelo tempo. De maneira geral, as salas eram amplas, bem iluminadas, e contavam com mesas e cadeiras em número suficiente para alunos e professoras. Em todas elas, havia um relógio de parede, bem como armários para que livros e outros materiais fossem guardados. Novamente, as paredes eram repletas de trabalhos de alunos.

As boas condições da escola não envolviam apenas o espaço físico. A escola possuía acesso rápido à internet, tendo e-mail próprio. Aparentemente, havia razoável número de funcionários, entre serventes, faxineiras, secretários e professores. Havia, ainda, a presença de estagiários (estudantes de pedagogia, licenciaturas, psicologia etc.), bem como de voluntários — tanto

familiares de alunos que contribuíam com o cuidado no recreio, como pessoas ligadas a projetos como Amigos da Escola, Escola da Família etc.

Caracterizado o espaço físico, cabe olhar quem habitava a escola, com destaque àqueles com quem convivi. Na conversa inicial com o diretor, ele definiu o perfil dos alunos como heterogêneo: "temos tanto alunos que moram em um *apart hotel* como em uma ocupação⁸⁶. Também temos alunos que vêm da zona leste e da Grande São Paulo, mas que as mães trabalham aqui na região. Muitos estudam em um período e ficam em ONGs ou em projetos da igreja no outro". Quanto aos professores, disse que eles, até recentemente, não entendiam a Progressão Continuada.

Por meio de entrevistas e da convivência com as professoras acompanhadas, foi possível conhecer suas trajetórias profissionais. O levantamento dos prontuários escolares dos alunos viabilizou conhecer o perfil das duas classes, envolvendo os seguintes aspectos: número de alunos, sexo, origem, idade e trajetória escolar desde o ingresso na escola. Tal perfil ajudou a compreender diferenças e semelhanças entre as turmas, bem como a apontar suas relações com as estatísticas oficiais mais atuais.

1. 4ª série A

Faziam parte da 4ª série A a professora Helena e seus 35 alunos do turno matutino.

a) a professora Helena

Nascida em uma cidade relativamente grande do interior paulista, foi ali que Helena iniciou a formação como professora: "Lá não tinha muita opção de que carreira seguir: ou você fazia colegial, ou magistério. Só tinham essas duas opções. Como eu não queria fazer colegial, acabei fazendo magistério, 4 anos, né?"

Helena formou-se no magistério em 1986, e no ano seguinte, começou a dar aulas, "não parando mais". Seu primeiro trabalho foi em escola rural, na região de sua cidade, "escolha" advinda do fato de estar em começo de carreira, pouco sobrando em termos de opção. Nessa escola, trabalhou durante dois anos, qualificando essa experiência como "interessante":

Foi uma experiência ótima, viu, gostei muito. As escolas rurais são multi-seriadas, então, a gente trabalhava com duas ou três séries na mesma sala. Começo de carreira..., fiquei meio perdida, não sabia direito o que fazer, né? Tinha que dar atenção para aquela turma que precisava mais... Mas eu consegui... desenvolver um trabalho legal. Foi muito gostoso, gostei bastante, foi excelente. Era uma escola grande, as salas eram grandes, mas com poucos alunos. Não eram classes lotadas... Totalmente diferente da realidade que a gente tem hoje, né? Eram

⁸⁶ Prédios públicos abandonados que são ocupados por movimentos de sem-teto que lutam por moradia.

classes reduzidas. Eu tinha, no primeiro ano que dei aula lá, uns vinte e tantos alunos. No segundo ano, tinha 6 alunos. Tanto é que a escola, depois de um tempo, eu acho que... fechou, porque não tinha muita clientela.

Helena, "por curto período de tempo", deu aula para adultos — uma turma que correspondia à 3ª e 4ª séries. Novamente, essa "escolha" foi pautada no fato de estar em início de carreira, embora, mais uma vez, ela tenha gostado de tal experiência:

Eu trabalhava numa escola, aí a diretora veio dizer que eu tinha uma licença para trabalhar com adulto, num bairro afastado. As pessoas não gostam muito de... trabalhar longe da residência, né? E como eu estava no início de carreira, não tinha muita opção... Tinha que ir onde tinha lugar, então acabei aceitando. E foi muito válido, viu? Foi uma experiência boa. Eu gostei muito e gostaria de ter oportunidade de trabalhar com adultos novamente. Porque eles estão lá justamente porque querem aprender, estão precisando daquele conhecimento, não é como criança, que vem para a escola porque é obrigado, a mãe manda, não têm opção. O trabalho que você faz com adulto desenvolve de uma maneira bem... satisfatória. Para eles, tanto quanto para os professores. O trabalho ia embora mesmo. Bem gostoso.

Helena seguiu como professora nas proximidades de sua cidade natal até que, após quatro anos de formada, perdeu seu emprego, ficando "sem ter o que fazer lá". Na ocasião, como ela tinha um grupo de amigas que morava na capital paulista, decidiu juntar-se a elas.

Chegando à capital, em 1992, seu primeiro passo foi procurar as Diretorias de Ensino ("na época era Delegacia"), e "fazer inscrição" para conseguir escolas onde dar aula, tarefa difícil: "Eu consegui, mas entrei como estagiária, numa escola no centro. Então, na realidade, de professora, eu fiquei como estagiária! Ganhava metade do que ganha uma professora. Mas não tive opção, tive que aceitar esse cargo mesmo". Segundo relatou, ela "conseguiu" uma turma de 2ª série, ficando com ela no primeiro semestre: "Foi um trabalho muito bom, maravilhoso, gostei muito de trabalhar com essa turma". No entanto, contratada como estagiária, saiu quando uma *professora* pôde assumir a turma.

Helena trabalhou naquela escola durante dois anos, sempre como estagiária. Ao mesmo tempo, trabalhava também como secretária, "para ajudar a compor a renda, porque o salário não era suficiente para sobreviver". Ainda hoje, Helena se divide entre esses dois trabalhos, embora diga que sua "praia" é a educação.

Em 1994, Helena começou a lecionar na escola pesquisada, voltando a receber como professora. No entanto, como não é concursada, ainda depende de atribuições de turma e escola, o que gera insegurança em todo o começo de ano. Apesar dessa situação, desde que entrou na escola pesquisada, lá permaneceu quase sem interrupções, à exceção de dois anos. No primeiro, em 1998, novamente por falta de opção, só conseguiu aulas em uma escola distante de sua casa:

Eu peguei uma escola em outro bairro, longe pra caramba. Mas como não tinha opção, tive que pegar aquela escola, que era o que tinha para mim no momento. Eu não sou concursada, então, a gente depende de atribuição, do que tem, que escola tem, né? Aí, no ano seguinte, consegui voltar para cá. E, sem pensar duas vezes, voltei. Porque para mim, ia compensar. Aqui é mais perto, pega um ônibus só, é bem mais rápido. E eu gosto da escola, já estou habituada aqui.

A outra situação foi mais dura. Helena não conseguiu "classificação suficiente", ficando o primeiro semestre sem dar aulas. Tal momento foi vivido com sofrimento:

Teve um ano que... não consegui pegar nada... Porque a gente que não é concursada..., depende daquilo que sobra, né? Hoje em dia, estou bem classificada, lá na frente, então não tem problema. Mas... até alguns anos atrás, era muito difícil. Teve um ano que fiquei até... junho sem dar aula. Então, aquilo... era... terrível, para mim, eu ficava sem saber o que... Estava faltando alguma coisa, sabe? A minha vida estava incompleta, nesses meses que fiquei sem dar aula... Só trabalhava no outro serviço, então, parecia que estava faltando alguma coisa, eu estava insatisfeita, sabe? Parecia que estava faltando um pedaço. Essa época foi muito dóida para mim, fez muita falta. Aí, consegui, né? Peguei, e maravilha! Encontrei o meu eixo de novo.

Na época em que a pesquisa de campo foi realizada, Helena dava aulas na 4ª série A no período da manhã, permanecia trabalhando no mesmo escritório como secretária no período da tarde, e cursava o segundo ano de uma faculdade particular de pedagogia no período noturno. Sobre o trabalho que realiza como secretária, destacou:

Esse meu trabalho no período da tarde é pela questão financeira, porque... Você sabe que o professor ganha pouco, realmente. O salário... não é suficiente para uma vida digna, não é mesmo! Não adianta, pode falar o que quiser, mas professor ganha muito pouco, pela responsabilidade que tem. Então, tem que compor a renda. Senão..., você não consegue se manter. Eu já estou a dez anos trabalhando nesse escritório, realmente para ajudar a compor a renda, porque se não, não tem condições de sobreviver, né? Mas eu gosto mesmo é de dar aula.

De fato, ao falar do trabalho com educação, Helena reiterou que gosta muito do que faz: "a educação tem muito a ver comigo... É como um dom mesmo... Tem que ter vontade, vocação... É uma doação também. Além de ser um dom, você tem que se doar um pouquinho".

Assim, movida pelo interesse na educação, Helena decidiu enfrentar as dificuldades financeiras e cursar uma faculdade particular para formar-se, em três anos, em Pedagogia. Helena falou de seu antigo sonho de fazer universidade pública, frustrado pela dificuldade de passar no vestibular, e da necessidade de *optar* por uma faculdade particular:

Fazia tempo que eu queria entrar na faculdade. Teve até um semestre que eu fiz cursinho... para prestar o vestibular da... USP. Como não tinha condição financeira, queria entrar em uma faculdade que não precisasse pagar. Era um sonho... Não consegui... logicamente. No ano seguinte, não consegui de novo. Então, não entrei na faculdade antes porque realmente não tinha condição financeira para... pagar, né? Mas

aí... Tem a questão do professor... Ele não pode parar de estudar. E eu sempre gostei de estudar, até hoje... Eu realmente só não fiz faculdade antes porque... não tinha condição! Aí, em 2003, prestei o vestibular numa faculdade particular do lado da minha casa e passei. Agora, estou no 2º ano. O ano passado eu paguei inteirinho com meu salário. ... Mas eu só consigo manter esse ritmo porque o meu chefe, de onde eu trabalho de tarde, deu uma ajuda... Ele me incentiva bastante, me dá força, ele acha que eu tenho que estudar mesmo. Então, ele me deu essa oportunidade.

Embora Helena trabalhe na escola pesquisada há 10 anos, ainda não conseguiu prestar um concurso público para efetivar-se no cargo, vivendo sempre na dependência de que sobre alguma turma para ela lecionar. Foi assim que ela assumiu, em 2004, a 4ª série A.

b) perfil global dos alunos da 4ª série A

A 4ª série A tinha 35 alunos matriculados, sendo 19 meninas e 16 meninos. A maioria era nascida na capital paulista (26 alunos), embora houvesse filhos de migrantes instalados em São Paulo há mais de 10 anos. Apenas 5 alunos eram nascidos no interior de São Paulo, e outros 4 no nordeste do país, sendo dois alagoanos, um maranhense e um baiano, todos do interior (exceto um).

Quanto às idades, havia grande homogeneidade. Dos 35 alunos, 25 nasceram em 1994, 8 nasceram em 1993, um aluno nasceu em 1992 e um aluno, em 1991. Assim, nota-se que a imensa maioria está matriculada na série compatível com sua idade, especialmente se considerarmos que cinco dos alunos nascidos em 1993 completam aniversário no segundo semestre. Ou seja, dos 35 alunos, certamente 30 estavam na série esperada, desvelando que a imensa maioria viveu o processo de escolarização de forma linear, *progredindo continuamente* pelos anos escolares, sem interrupções, até alcançar a 4ª série, em 2004.

Dados relativos ao ingresso na escola atestam essa constatação⁸⁷. De fato, é possível afirmar com segurança que dos 35 alunos matriculados, 32 ingressaram na 1ª série em 2001, apenas um aluno ingressando na escola em 2000. Nesse sentido, fica reiterada a *continuidade* ininterrupta do processo de escolarização, marcada, ainda, pela *progressão* desses alunos pelos anos escolares.

Outro aspecto importante é que 21 alunos sempre estudaram na escola pesquisada, ou seja, cursaram ali os quatro anos do Ciclo I. Outros cinco alunos passaram a estudar na escola pesquisada a partir da 2ª série, em 2002; cinco alunos entraram nessa escola a partir da 3ª série, em 2003 e 4 alunos estudaram na escola pesquisada apenas na 4ª série em 2004.

Assim, pode-se dizer que, de maneira geral, a 4ª série A é composta de alunos cujo processo de escolarização deu-se sem interrupções, tanto por reprovações e evasão, como por mudança de instituição escolar. Dessa maneira, muitos alunos encontram-se na série esperada

⁸⁷ Vale destacar que não havia documentação referente ao ano de ingresso escolar nos prontuários de quatro alunos, embora em dois deles seja possível fazer uma dedução por suas idades.

para a idade, sendo que parcela significativa viveu grande parte de seu processo de escolarização na escola pesquisada.

Ao final do ano, dos 35 alunos da professora Helena, quatro foram retidos: um deles por excesso de faltas (o aluno só freqüentou a escola durante o primeiro mês de aulas); as outras três alunas foram retidas por solicitação das mães — isso porque as mães entenderam que suas filhas não tinham condições de acompanhar uma 5ª série, destino provável delas caso não insistissem na retenção de suas filhas no último ano do Ciclo I.

2. 4ª série E

Compunham a 4ª série E a professora Socorro e seus 35 alunos do turno vespertino.

a) a professora Socorro

O caminho que liga Socorro à docência é tortuoso. Nascida em uma pequena cidade do interior, Socorro é a segunda filha de uma família numerosa: "Lá em casa são cinco mulheres e três homens". Seu pai, nascido e criado em sítio, era, nas palavras de Socorro, "aquele tipo de pessoa antiga, que pensa que mulher não tem que estudar, tem que casar". Por esse motivo, ela pôde estudar apenas até a 4ª série, em uma escola rural.

Aos 13 anos de idade, Socorro mudou-se para a casa de uma tia de consideração, na capital paulista, para trabalhar cuidando da mãe dela, uma senhora idosa e doente: "Aí, eu fiquei muitos anos acomodada, não queria saber de nada. Ela me dava tudo na mão, né? Nunca pensei em estudar... Depois, o tempo foi passando, eu fui cansando daquela vida... E as minhas irmãs foram casando e eu fiquei para trás, né? Aí, decidi voltar a estudar".

Assim, com 22 anos, Socorro retornou à escola, concluindo o antigo ginásio "em um colégio lindo, maravilhoso. Fui lá esses dias e falei: 'Nossa! Dá até inveja'. Em seguida, fez o magistério, e tão logo concluiu, começou a trabalhar como estagiária, com um contrato de dois anos de trabalho: "Então, não faz muito tempo que eu decidi ser professora, não".

No segundo ano de formada, Socorro passou a dar aulas em duas escolas, sendo uma no período matutino e outra no vespertino, inicialmente como estagiária, e, posteriormente, como professora eventual. Aos 30 anos, Socorro "resolveu casar": "Já diziam: 'Não vai casar mais!' Mas achei um doido lá e casei (riso)". No contexto do nascimento de seu filho único, ela tirou longa licença do trabalho: "O meu filho nasceu em setembro, tirei uma licença maravilhosa. De agosto até março, quando as aulas começavam... Uma maravilha!"

Finda a licença, Socorro voltou a trabalhar nas mesmas escolas. No entanto, quando seu filho estava com aproximadamente 3 anos, ela parou de trabalhar para cuidar dele, que estava

sofrendo maus-tratos por parte da cuidadora. Socorro contou bastante comovida:

Eu confiava demais na pessoa que cuidava dele, nossa! Aí, de repente... Eu ia trabalhar, era só falar "tchau" e ele começava a chorar... Chorava, chorava, e ele era muito quietinho, não era de chorar... Teve um dia que não consegui trabalhar, e fui com ele em uma pracinha perto de casa. Aí, uma senhora que estava tomando conta do neto, quando me viu: "Você é a mãe desse menino?". Falei: "Sou". "Você é muito irresponsável. Como você deixa ele na mão daquela louca? Esse menino só não morreu atropelado porque eu cuidei dele!" Aí fui descobrir, né? Nossa, menina, fiquei tão revoltada... As coisas que ela fazia com ele eram absurdas! Aí... Eu vi a situação dele... Muito difícil... Então, resolvi ficar com ele... Enquanto ele dependesse de mim, não ia trabalhar mais. E até hoje ele tem um apego muito grande comigo!

Quando o filho de Socorro fez 7 anos, ela matriculou-o na 1ª série da escola pesquisada. Acostumada a ficar com o filho durante todo o dia, passou a acompanhá-lo na escola, ficando com ele durante todo o período letivo. Logo, ela filiou-se à Associação de Pais e Mestres, e, aos poucos, passou a trabalhar como voluntária na escola:

Comecei a trabalhar nessa escola como voluntária, para ficar junto dele. Eu ajudava as crianças que tinham dificuldade, ficava dando lição na sala que hoje é da coordenadora pedagógica. Aí, quando ele estava na 3ª série, a antiga diretora falou: "Ai, mãe, você já fica aqui o tempo todo, trabalhando, cuidando do filho dos outros... Pode fazer inscrição que você vai trabalhar aqui". Então, quando ele estava na 3ª série, comecei a trabalhar como professora aqui. Primeiro como eventual, depois já peguei a licença de uma professora, e estou aqui até hoje, vai fazer seis anos. E todos os anos tenho a sorte de pegar uma sala nessa escola, que eu amo. Adoro. Nossa, se eu pudesse, faria tudo aqui dentro. Para melhorar essa escola. Porque aqui é... Você vê meu filho... Não sai daqui, né? Ele adora isso aqui, participa de tudo.

Quando o filho de Socorro progrediu para a 5ª série, foi transferido para uma escola de Ciclo II, tendo em vista que a escola pesquisada atende apenas o Ciclo I. No entanto, apesar de estudar em outra escola no período matutino, o garoto passa quase todas as tardes na escola pesquisada, agora ele assumindo atividades voluntárias.

Embora dê aulas na escola pesquisada há tantos anos, Socorro, de modo semelhante à Helena, não é professora efetiva, pois também não é concursada. Diferentemente de Helena, no entanto, Socorro não pretende fazer pedagogia.

Desde que começou a dar aulas nessa escola, Socorro trabalha com alunos de 3ª e 4ª séries, embora, em 2002, tenha lecionado para 24 alunos em uma classe de Recuperação de Ciclo. Tal trabalho, segundo relatou, não partiu de um interesse pessoal seu:

Eu estava com uma 4ª série maravilhosa, um sonho! Muito boa! Só que... ninguém tinha tempo... para as capacitações da outra classe, que é o dia todo. A única que... tinha só um emprego era eu, então fiquei com essa sala. Hoje não sei se teria coragem de enfrentar novamente uma sala assim... Mas... Se for preciso... Porque é muito desgastante mesmo. Você não faz idéia do que é... trabalhar com essas crianças. Eu até

comentei com o diretor, que... eu aprendi mais do que os alunos, né? Porque era assim: quando a coisa estava caminhando, você parava aquela semana para capacitação. Aí, quando voltava, tinha que recomeçar. Entendeu? Então... Para mim, foi ótimo, aprendi muita coisa, agora... trabalhar com essas crianças não foi fácil. Foi muito desgastante. Era uma luta! E quando eu saía para... as capacitações, ninguém queria ficar com a sala... Foi... um ano muito difícil! Cheguei a ficar doente! Mas não deixei a sala. Me deram licença, mas eu não tinha coragem de deixar eles na mão de ninguém. A gente se apegava, né? Quanto mais a criança tem problema, mais você se apegava. Engraçado... Mas é isso.

No ano em que a pesquisa de campo foi realizada, Socorro permanecia trabalhando apenas no período vespertino, embora, eventualmente, assumisse a classe de alguma colega da escola como professora substituta no turno matutino. Além da 4ª série E, também dava aulas de reforço para alunos de 1ª e 2ª séries, no horário de almoço.

Socorro participava ativamente da vida diária escolar, não apenas como professora, mas contribuindo, ainda de forma voluntária, com a organização de festas, da solenidade de formatura e outros eventos promovidos pela escola:

Ah, eu gosto mesmo de ajudar, de participar, principalmente festa da primavera, festa junina... Eu trabalho o dia inteiro aqui! Isso já veio da época que eu trabalhava como voluntária. Aí, continuei. Principalmente porque tive meu filho aqui. Então essa escola, para mim... Eu acho que é minha obrigação colaborar, entendeu? Porque ele foi muito bem tratado aqui. Até hoje, aqui é a casa dele... Então, a minha... experiência é essa. Continuo aqui... E esse ano trabalhando com a 4ª E.

b) perfil global dos alunos da 4ª E

A 4ª série E era composta de 35 alunos: 19 meninas e 16 meninos. Também nessa classe, 26 alunos nasceram na capital paulista; seis alunos, no interior de São Paulo; e três, em outros estados brasileiros: um em Santa Catarina, um no Distrito Federal e um em Mato Grosso. De modo semelhante, muitos alunos são filhos de migrantes enraizados em São Paulo há mais de dez anos.

Quanto às idades, também se nota grande homogeneidade nessa turma. Dos 35 alunos, 24 nasceram em 1994, 8 nasceram em 1993, um aluno nasceu em 1992, um, em 1991, e um aluno não tinha documentação, por ter chegado a essa escola apenas no final do ano. De modo semelhante, dentre os nascidos em 1993, 6 completam aniversário no segundo semestre. Assim, também se nota que a grande maioria está matriculada na série compatível com sua idade (ao menos 30 alunos).

No que se refere ao ingresso na escola, embora em quatro casos não haja documentação completa nos prontuários, é possível afirmar que 31 alunos ingressaram na 1ª série escolar em 2001, dando continuidade ao processo de escolarização de forma ininterrupta, até galgar a 4ª série, em 2004. A grande maioria estudou boa parte da trajetória escolar na escola pesquisada. Dos 35 alunos, 23 estudam nela desde a 1ª série, em 2001; 4 estudaram lá a partir da 2ª série, em 2002; 3 estudaram nessa escola desde a 3ª série, em 2003; e 5 mudaram para essa escola apenas

na 4ª série, sendo que três deles vieram depois do início oficial do ano letivo.

Nesse sentido, a 4ª série E é formada por alunos cujo processo de escolarização ocorreu, de maneira geral, sem interrupções, tanto por reprovações, como por evasão, encontrando-se na série esperada para a idade. Nota-se, ainda, que também aqui muitos alunos viveram grande parte da escolarização na escola pesquisada.

Dos 35 alunos da professora Socorro, apenas uma foi retida, por excesso de faltas (tal aluna frequentou a escola pouquíssimas vezes).

Pela análise do perfil das duas classes nota-se que, embora em uma escola bem situada, e com boas condições de funcionamento, as duas professoras não fazem parte do quadro efetivo da escola. Por esse motivo, apesar de darem aulas ali há muitos anos, ambas dependem, anualmente, que "sobrem" classes para elas lecionarem.

No que se refere aos alunos, pode-se afirmar que ambas as classes são compostas, em sua maioria, por alunos que tiveram uma trajetória escolar de *contínua progressão* pelos anos escolares, não sofrendo retenções ou evasões. Esses são números que, embora em pequeníssima escala, estão em conformidade com a estatística global da escolarização fundamental pública paulista.

Além disso, por terem vivido grande parte de sua trajetória escolar na própria escolar pesquisada, nota-se que houve a possibilidade de acompanhamento longitudinal de suas escolarizações por parte da instituição, tal como proposto nos documentos referentes à Progressão Continuada. Nesse sentido, trata-se de um caso que se pode considerar, se não típico, ao menos previsto, ou mesmo esperado pelo discurso oficial.

No que diz respeito aos índices de reprovação, dos 70 alunos matriculados, cinco foram retidos (aproximadamente 7% do total), sendo que dois por excesso de faltas e três por solicitação das famílias, que temiam que suas filhas não acompanhassem a 5ª série.

Esta caracterização, apesar de representar uma aproximação de duas turmas de uma unidade escolar, ainda revela a *experiência escolar concreta* desses alunos apenas como *abstração*. Isso porque ainda não é possível responder a perguntas essenciais para a presente pesquisa: esse perfil, tão próximo ao idealizado pelo poder público, revela de fato uma melhoria qualitativa do ensino público oferecido? Representa o fim da exclusão de alunos no interior da escola?

Para responder tais perguntas, torna-se necessário ir fundo na análise do material de campo da pesquisa, momento em que as experiências escolares de alunos e professores em tempos de Progressão Continuada poderão ser compreendidas mais profundamente.

V. A ESCOLA EM TEMPOS DE PROGRESSÃO CONTINUADA: vendo, ouvindo

Por meio de intenso trabalho de campo, foi possível não apenas observar a vida diária escolar em tempos de Progressão Continuada, mas também conversar com aqueles que a constroem, visando compreender suas percepções em relação à escola.

Esta parte da Tese apresenta aspectos conhecidos por meio da pesquisa de campo considerados significativos do tema em questão, organizados da seguinte maneira: o primeiro capítulo trata da vida nas salas de aula; o segundo capítulo contempla o que disseram os participantes da pesquisa; e o terceiro capítulo apresenta o caso de alguns alunos acompanhados.

Conforme mencionado anteriormente, esta análise apóia-se na compreensão de que toda objetivação produz modos de subjetividade. Considerando a Progressão Continuada como política de governo que representa uma objetivação, constituída historicamente, e que culmina na proposta oficial mais atual, interessa compreender que modos de subjetividade ela potencializa, tanto tendencialmente, quanto nas rupturas possíveis.

Como interlocutoras, outras pesquisas desenvolvidas em escolas públicas estaduais paulistas, em especial Freitas (2000); Brito (2001); Frehse (2001); Guimarães (2001); Viégas (2002); Arcas (2003); Bertagna (2003); Steinvasher (2003); Barros (2005); Glens (2005) e Rodrigues (2005).

1. A vida na sala de aula

A compreensão da dinâmica de funcionamento de uma sala de aula em tempos de Progressão Continuada foi realizada por meio da análise crítica do material obtido a partir de 30 observações de duas turmas de 4ª série, último ano do Ciclo I do ensino fundamental.

Tal análise centra-se em aspectos observados na convivência prolongada com as classes pesquisadas e destaca duas dimensões do processo de escolarização: a) a rotina diária de trabalho empreendida por professoras e alunos em tempos de Progressão Continuada; b) a presença predominante do disciplinamento do professor sobre os alunos na maior parte do tempo em que se exerce o trabalho docente em sala de aula.

a) algo de novo na sala de aula?

Na parede da memória essa lembrança é o quadro que dói mais!
Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo o que fizemos,
ainda somos os mesmos e vivemos
como nossos pais!
[Belchior - Como nossos pais]

Iniciei a pesquisa de campo supondo que iria observar uma sala de aula diferente daquela com contornos excludentes criticada a quase duas décadas em estudo diligente de Maria Helena Souza Patto, em *A Produção do fracasso escolar* (1990), especialmente tendo em vista a “nova” política educacional, que prometia superar a exclusão na escola. Esperança de encontrar uma escola cidadã, que respeitasse novos tempos e espaços, que se sustentasse na compreensão de que as crianças são diferentes e que, se respeitadas, alcançariam sucesso na escola. Essas seriam expectativas legítimas diante dos ditames abstratos das políticas de governo implementados nos últimos 20 anos na rede pública de educação paulista. Mas o que nos mostra a escola que aí está? Que práticas são desenvolvidas? Como se articulam na política educacional vigente?

Em realidade, a primeira cena observada (e que se repetiu a cada observação) remete a uma prática que remonta a tempos ainda mais remotos do que a pesquisa de Patto. Viagem ao passado, a práticas presentes nas escolas mais tradicionais, momento embrionário daquilo que se convencionou chamar escola: crianças no pátio, uniformizadas e organizadas em filas, separadas por gênero. Depois do sinal, todos são conduzidos pela professora, de avental: as meninas na frente, os meninos atrás, os menores na frente, os maiores atrás, fila indiana, rumo à sala de aula.

Salas organizadas com carteiras enfileiradas, e centralizadas em torno da lousa, em frente, e interposta pela mesa da professora, posicionada de forma a controlar os movimentos de todos. Movimentos impedidos. A idéia, ao contrário, é ter alunos estáticos, que não conversam durante as lições, que obedecem em silêncio, que copiam e executam em silêncio. Que só podem falar com a professora, e desde que autorizados, depois de terem as mãos levantadas (às vezes por longo período até serem notados por elas, diante de tantas crianças solicitantes). Se não obedecem, reprimendas das mais variadas naturezas!

Quase todos os alunos têm o mesmo tamanho, a mesma idade, a mesma trajetória escolar. Mas não o mesmo domínio dos conteúdos ministrados. Homogêneas quanto à idade, as turmas são bastante heterogêneas no que diz respeito ao conhecimento: alguns, bem alfabetizados, dominam as letras e os números; outros, com nível intermediário, lêem e calculam com pouca dificuldade, transitando com relativa desenvoltura pelas lições; outros têm mais dificuldade, mas, com um pouco de tempo, dão conta de realizar as atividades; e finalmente há um grupo que ainda não compreende as letras ou números que vão enchendo a lousa, sob os comandos das professoras⁸⁸.

Para esses, por vezes, uma “liçãozinha diferente”, palavras deles, não sem carregar um tom pejorativo. Especialmente quando ela envolve os passos iniciais da alfabetização, não raro retirados de cartilhas tradicionais, opção que Helena fez alertando: “O que importa é que aprendam! Não foi

⁸⁸ Essa situação, explícita em alguns casos de alunos que aprendiam lições básicas no decurso das aulas regulares, ficou ainda mais patente nas aulas de reforço, que envolviam o aprendizado do alfabeto.

por outro método, vamos tentar esse. Mas não falo para ninguém que uso a cartilha, para não ser considerada antiquada!". Antiquado não perder de vista que o importante é que a criança aprenda...

A organização da aula gira em torno de um formato bastante tradicional. Em todas as observações, a mesma dinâmica se repetiu: a professora enche a lousa de letras ou números. Os alunos, *sem boné e sem mascar chicletes, bumbum na cadeira, virados para frente, os dois pés no chão*, devem copiar e executar tarefas⁸⁹. *Em silêncio*.

De maneira geral, eles tendem a aderir à proposta, embora quase nunca sentados e em silêncio. Muitas vezes, circulam pela sala. Muitas vezes, conversam com as professoras, seja sobre a lição (para esclarecer dúvidas ou mostrar o que fizeram), seja sobre situações lembradas no decurso da aula. Esses momentos geralmente são atendidos pelas professoras, ora com mais, ora com menos paciência. Os alunos também conversam entre si, seja sobre a matéria, seja sobre situações vividas dentro e fora da escola. Essa conversa, às vezes sussurrada, às vezes volumosa, costuma irritar as professoras, especialmente se barulhenta. Levam, por isso, broncas. Devem fazer a lição, mas devem, sobretudo, fazer silêncio.

Também há os alunos que passam boa parte do dia brincando ou conversando. Parece fácil engatar numa brincadeira ou num bate-papo, quando há tantos amigos reunidos em uma sala. Mais fácil ainda é, depois de se perceber atrasado em relação à tarefa realizada, abandonar de vez a intenção de acompanhar a aula e prosseguir brincando ou conversando. Com isso, cria-se um círculo vicioso em que, quanto mais distraídos, mais distraídos. A impressão era de que deixavam para tentar acompanhar a aula em outro dia.

O lugar de indisciplinado circula, embora haja constâncias: as brincadeiras envolvendo meninos (por vezes de briga), e a conversa, meninas (sobre roupas, penteados, maquiagens). Na sala de Helena, Anete, Francisco, Gustavo, Mara, Paulo. Na sala de Socorro, Gledson, Everaldo, Marília, Ronaldo, Sophia. Nessas situações, não era raro que algum colega chamasse a atenção de quem brincava, para que ele não ficasse atrasado ou levasse bronca da professora. Na sala de Socorro era Christian quem mais assumia esse lugar: "Vocês ficam brincando, depois pedem para a professora não apagar!". Nem sempre esse conselho surtia efeito. Também não era sempre que as professoras percebiam a distração dos alunos. Mas, quando percebiam, a reação era invariável: bronca! O que mudava era o tom.

Mais silenciosos, e por isso menos perceptíveis, havia alunos que não conversavam e não brincavam, mas também não faziam a lição. Simplesmente distraíam-se consigo próprios, com os próprios materiais, com a vida que acontecia do outro lado da janela, com os cartazes nas paredes, com a dinâmica dos colegas ou comigo. Devaneios que levavam longe. Valdemar, aluno de Socorro,

⁸⁹ Pesquisa de Frehse (2001), ao analisar as práticas pedagógicas em uma escola em regime de Progressão Continuada também constatou que a atividade didática primordial envolvia a cópia.

era quem mais ocupava esse lugar, sendo raras as vezes que sua atenção era chamada, pois sua presença ausente era discreta demais para ser incômoda. Não fazia as lições, mas fazia silêncio.

Veza por outra, as professoras passam de carteira em carteira, para conferir se os alunos fazem, e se acertam o que fazem. Aos que realizam as tarefas propostas, um visto; aos erros, correções; aos que não fazem, primeiro uma bronca; se ela não surte efeito, mudam o aluno de lugar, para "separar do grupinho", mas também para ele ficar mais perto do alcance de sua vista; finalmente, o último recurso é um bilhete no caderno, que deve trazer o visto dos responsáveis no dia seguinte. Essa estratégia, aparentemente mais bem sucedida, silencia, cria obediência, faz abaixar a cabeça. Mas também dá medo. E raiva.

A tarefa geralmente é única, mas os ritmos dos alunos não. Com o tempo, a turma começa a se dividir: alguns já copiaram (há os que seguem "junto com a professora", por vezes pedindo que ela saia da frente para que possam acompanhar) e fizeram a tarefa, esperando novos comandos, às vezes demandados verbalmente⁹⁰; outros ainda copiam ou já copiaram, mas ainda fazem a lição; outros ainda nem começaram a copiar (todos eles, ou por serem "mais lentos", ou por terem se distraído ao longo da aula).

Para atender a essa diversidade, às vezes a lousa dividia-se entre diversas atividades, produzindo, não raro, confusão entre os alunos (pois havia duas ou três lições diferentes para serem copiadas e executadas, e eles não mais sabiam onde começava uma e terminava outra, e qual deveriam especificamente fazer). Novo círculo vicioso: dispersão da lousa, dispersão dos alunos. Paralelamente, em muitos momentos o tempo da aula seguiu devagar, para tornar possível a integralização da tarefa por parte dos "mais lentos". Em outros, no entanto, as professoras pareciam correr contra o relógio, e a expressão "Pessoal, vamos lá, rapidinho!" virava constante. A correria aumentava com a proximidade do final do dia, para que nenhuma tarefa ficasse incompleta. Os alunos mais atrasados, nesse processo, muitas vezes desistiam de fazer: ao lado dos que seguiam com a professora, guardavam os materiais na mochila, na esperança de não serem notados.

A diversidade entre os alunos não envolvia apenas o tempo necessário para realizar a tarefa. Também envolvia a compreensão do que foi ensinado: alguns entendiam tudo; outros entendiam parcialmente, carregando dúvidas (maiores ou menores, dependendo da matéria ou da atenção desprendida ao ensinamento da professora); para outros, finalmente, tudo soava estranho. O que liam era sílabas, e não palavras ou frases com sentido ("O-fol-clo-re-é..."). Quase soletravam. Outros copiavam desenhos, e não letras ou números.

⁹⁰ Em muitos momentos, os alunos falavam: "Vamos, professora". Helena respondia: "Calma, gente, que eu tenho que dar assistência para o pessoal daqui da frente". Muitas vezes, alguns alunos aproveitaram o "tempo livre" para antecipar a lição de casa na própria sala de aula, enquanto outros colegas copiavam.

Dentre esses, havia os "bons copistas"⁹¹, mas também os que resistiam a realizar tarefa tão mecânica. Quando muito, tinham os cadernos abertos, mas se dedicavam a outras atividades, como brincar sozinhos⁹² ou tentar a companhia de algum colega. Não era difícil que um aluno mais desenvolto topasse a proposta lúdica, afinal, já tinha terminado a lição e estava ocioso, à espera que os outros terminassem para que nova lição preenchesse a lousa e o caderno. Não foi difícil o "melhor aluno" tornar-se amigo do "pior aluno" da classe, que, juntos, engrossavam a "indisciplina".

A relação entre os alunos por vezes se baseava na cooperação, quando os "melhores" tentavam auxiliar os colegas "com dificuldade": às vezes, eles liam o texto com/pelo colega; outras vezes davam a resposta da questão que ele deveria resolver na lousa; outras ainda incentivavam o colega a fazer a lição, como Paulo, que, ao saber que Alex ainda não tinha escrito a redação, falou: "Escreve alguma coisa imaginativa, tipo: eu acho que não sei o quê".

Mas também não foi difícil ver a situação inversa: alunos entregando os colegas que não fizeram ou bagunçavam para as professoras (que correspondiam ou não à delação); alunos mais desenvoltos vangloriando-se de seu saber em tom competitivo; alunos rindo dos colegas com dificuldade, expondo suas fragilidades em público, às vezes com desdém:

"Professora, o Vicente está brincando".

"O Marcelo já guardou o caderno!"

"Professora, a Emília não me deixa fazer".

"Eu acerto todas! Só tem certo no meu caderno!"

"Quem sabe? Eu!"

"Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, catorze, quinze, dezesseis, dezessete. Eu tenho 17 certos numa pagina só!"

"Eu acabei antes de todo mundo!"

"Que burro! É mó fácil essa lição!"

"Nossa! Você não terminou ainda?"

"Tem gente que não sabe nada!"

"A Ticiane acertou? Aleluia!"

Humilhar os colegas com dificuldade não era "privilégio" dos "bons alunos", mas também envolvia aqueles com dificuldades, porém menores que os colegas desdenhados. Situação que geralmente encabulava, fazia quem ainda não aprendeu abaixar a cabeça ou o tom de voz, ao ter

⁹¹ Pesquisa interessante sobre os alunos copistas foi realizada por Temple (2007).

⁹² Em uma aula, por exemplo, Gustavo ficou brincando sozinho na carteira, fazendo de uma mão o gol e de outra um jogador, sendo a bolinha de papel. Helena não percebeu sua discreta brincadeira. Em outra aula, Anete encontrou distração no mimeógrafo, brincando com a máquina durante quase toda aula.

de responder as perguntas das professoras, seja na lousa, seja da carteira. Difícil aprender a conviver com a diferença.

Em uma sociedade competitiva, as crianças aprendem a competir. Emblemático foi quando Helena entregou as avaliações feitas anteriormente. A reação variava conforme o resultado: alguns comemoravam, outros expressavam descontentamento; os que tinham ido bem queriam comparar as notas com os colegas, exibindo-se: "eu tirei três As, dois Bs...". Quem tinha ido mal, constrangido, escondia as provas embaixo da carteira, mudando de assunto. Essa mesma dinâmica se repetia nos momentos coletivos de correção: quem acertava comemorava; quem errava envergonhava-se, sobretudo diante da festa do colega. Tal situação ficava mais constrangedora quando as professoras pediam para os que acertaram levantarem a mão, ou quando a correção do erro de um aluno era feita, também a pedido das professoras, pelo coro, em voz alta, dos colegas.

Nem sempre parecia ser intenção das professoras estimular a competitividade e humilhação. Foi possível notar momentos em que elas demandavam a participação de todos os alunos, especialmente os "mais fracos", como fez diversas vezes Helena:

"Veja se vocês conseguem fazer. Se não conseguirem, não tem problema, eu ajudo. Mas é para tentar. Faz aquilo que conseguir, do jeito que conseguir".

"Tudo o que vocês fazem, para mim, tem valor. Pode ser folha grande, folha pequena, mas podem apostar que vou dar valor. O que não aceito é não fazer. Não precisa ser lindo, perfeito, impecável, que nem o trabalho da Rosa. Pode ser simples mesmo".

"Eu não vou dar a resposta para vocês. Quando vocês tiverem dúvida, pesquisem, procurem no livro, não venham logo de cara pedir para mim. Usem a cabecinha, sejam mais independentes. Eu estou aqui para ajudar, mas não vou dar a resposta, eu vou ajudar. Vocês são inteligentes, têm capacidade de pensar".

"Tem gente que já sabe, mas tem gente que, apesar de estar na 4ª série, não sabe. Não tem problema. Por isso, vamos retomar: para sair da 4ª série sabendo".

"Gente! Vocês que já sabem, não falem! Espera um pouquinho. Deixa os colegas tentarem falar também".

E também algumas vezes Socorro:

"Não tenha vergonha! Se estiver errado, a gente corrige!"

"Eles estão de atrapalhando? Deixem ela ler!"

"Quem é que tem dúvida nesses dois problemas? Aproveita para perguntar".

"Fabrício, eu quero que você tente sozinho. Se você não conseguir, eu ajudo".

O processo de estimular a participação dos alunos muitas vezes envolvia os que tinham dificuldade, implicando em que alunos com mais facilidade ficavam sub-aproveitados. Não foram poucas as situações em que eles tiveram recusados seus pedidos para ir à lousa ou responder a correção em voz alta. Desestimulados, muitos se queixavam, mas depois, (in)conformados,

decidiam dedicar-se a outras atividades, como as brincadeiras solitárias ou as conversas com os colegas. Outros, no entanto, insistiam em dar a resposta certa, para desespero da professora e de alguns colegas, que diziam: "Cala a boca!".

Os momentos de humilhação proferida pelos colegas costumavam ser repreendidos pelas professoras, geralmente com um "Deixa ele!". Mas não foi difícil vê-las, sobretudo Socorro, empreendendo a mesma humilhação, não apenas aos alunos com dificuldade, mas também àqueles que tiravam sarro dos colegas. Difícil ensinar a conviver com a diferença:

"Você fez isso sozinho?"

"Oh letrinha feia, que eu não consigo entender".

"Você fica rindo dele, mas eu quero ver é o seu caderno, se está certo!"

"Meu bem, olha a besteira que você fez".

"Só quem acertou levanta a mão! Eu não estou sentindo firmeza nessa mãozinha aí!"

Repete-se uma dinâmica histórica e por que não dizer obsoleta no funcionamento da sala de aula. Em tempos de Progressão Continuada, o que se vê em quase nada difere do que se via ao menos há décadas atrás, e que também de longa data é criticado por pensadores educacionais brasileiros. A impressão que passa, ao observar a sala de aula, é de que nada mudou, a não ser o final do ano, quando os alunos não podem mais reprovar (refletindo-se em outra mudança: a maior heterogeneidade da turma). De resto, a mesma dinâmica. Conclusão semelhante é feita por Frehse (2001), que fala em "estagnação histórica", concluindo: "a impressão é a de uma perversa imutabilidade da realidade; de que nada mudou" (p. 142).

Por esse motivo, observar as salas de aula me angustiou, fez sofrer! Voltar para casa e ter de escrever os relatos ampliados das observações também incomodava! Tempos depois, ler e reler o material construído em campo foi revisitar esse sofrimento. Sensação de sufocamento! Não foram poucas as vezes que, ao final das observações, eu estava cansada daquela dinâmica, querendo sair logo dali. Vontade de respirar novos ares...

Sair rapidamente dali... Ao longo da pesquisa de campo, foi possível notar que não era apenas eu que desejava isso. Em várias observações, as professoras, especialmente Socorro, saíam da sala deixando os alunos ali e permanecendo longo tempo sem voltar, situação que aumentou sensivelmente com o passar do ano letivo. Em várias observações, os alunos exclamavam, em tom de quase alívio: "Faltam tantos minutos para acabar a aula". Alerta que angustia os atrasados, que passavam a correr com a cópia ou execução da tarefa, para não ter que ficar mais tempo ali, sob a supervisão atenta das professoras, que não dispensam quem ainda não terminou. Os mais adiantados, muitas vezes, antecipavam a arrumação da mochila e da sala

(em esquema semelhante a um mutirão, varriam a sala e apagavam a lousa), momento este que misturava a solidariedade à professora com o matar de tempo para saírem logo. Não ter de ajudar depois que tocou o sinal de final de dia!

Quando tocava o sinal, o clima era, invariavelmente, de correria! Corriam para terminar o que faziam (cópia, execução de tarefas, arrumação da sala e da mochila...), corriam para fora da sala de aula, corriam para o pátio, muitas vezes exclamando:

"Aleluia!"

"Ufa!"

"Graças a Deus!"

"Tchau galera, já fui!"

b) processos de disciplinamento

Senhor cidadão,
eu e você temos coisas até parecidas.
Por exemplo, nossos dentes
da mesma cor, do mesmo barro.
Enquanto os meus guardam sorrisos,
os teus não sabem senão morder.
Que vida amarga!
Oh senhor cidadão,
eu quero saber:
com quantos quilos de medo
se faz uma tradição?
[Tom Zé - Senhor Cidadão]

O principal recheio da vida na sala de aula, digno de um capítulo à parte, são as broncas nos alunos. Não é intenção, aqui, julgar as professoras ou os alunos que as "tiravam do sério", mas pensar criticamente a centralidade das broncas como recurso pedagógico, especialmente porque foi possível notar, ao longo da pesquisa, que elas muitas vezes não surtiam o efeito esperado de "corrigir" a conduta dos alunos, a não ser imediata e volátilmente. De maneira geral, ocorria o contrário: elas amedrontavam e os colocavam em uma postura defensiva ou mesmo agressiva com relação à professora ou ao conhecimento escolar, produziam bloqueio, mais do que desenvolvimento.

Não houve uma única observação que não tenha sido marcada por inúmeras broncas e reprimendas, algumas vezes mais presentes do que o ensinamento de conteúdos escolares propriamente ditos. Ensina-se, sobretudo, obediência; espera-se, sobretudo, disciplina.

A centralidade das broncas era tal que, em muitas observações, a única coisa que as professoras faziam era dar broncas nos alunos, sem ensinar nenhum conteúdo. No entanto, não foi possível observar uma única situação em que as professoras ensinaram um conteúdo aos alunos

que não fosse intercalado por broncas. Broncas que às vezes interrompiam a frase de instruções ou ensinamentos no meio, como no caso da professora Helena:

"Primeira coisa... Primeira coisa... Shiu! Primeira coisa: cada um tem que ter a sua tabuada. Paulo! Eu já pedi muitas vezes, insisti, há muito tempo. Cada um tem que ter a sua tabuada na última folha do caderno. Aí, não vão ter problema para fazer as contas. Roberta! Presta atenção! Quem ainda não fez a tabuada na última folha do caderno não está se preocupando... Eu já disse que quero silêncio enquanto eu falo! Não é para usar a tabuada do livrinho. Amanhã, quero todo mundo com a tabuada na última folha do caderno, que é para não ter perigo de perder".

"Gente, nessa primeira, tem que colocar... Só que eu ainda estou vendo gente conversando, sem interesse em aprender. É para prestar atenção, e fazer todos os exercícios sem conversa".

"Paulo, senta direito! Gente, olha! Silêncio! Pronto! Vamos fazer silêncio? Sem conversa! Guardem a folha de artes. A folhinha é para guardar! Roberta! Gustavo! Continuem com o caderno de matemática, que vou passar lição para fazer em casa. Depois, vou passar português. Caderno de matemática aberto, sem conversa. Crianças, é o seguinte: caderno de matemática, e não quero conversa! Boca calada!"

"Gente, vou passar... Vocês têm que conversar o tempo todo? ... questões de ciências para vocês estudarem para a provinha!".

"Gente, olha, silêncio. Primeiro... Shiu! Primeiro... Shiu! Primeira coisa que eu quero fazer com vocês é dar uma revisão das contas. É matemática ainda. Então, quem estava copiando no caderno de português... Pérola, senta!"

"Olha, vamos fazer... Shiu! ... a primeira questão".

Também Socorro interrompia a aula para disciplinar a classe. Além disso, por vezes, quando ela começava a chamada, os alunos, assustados, supunham que ela estava "contando até três", recurso histórico na escola para conter alunos. Confusos, a reação deles era de esperar para se certificar de que era mesmo a chamada, não sem medo de levar falta. Vale notar que, quando estava contando até três, geralmente ela parava no número dois.

Broncas eram invariáveis. O que variava era o alvo, o motivo, o tom e a frequência. Ora voltadas a alunos específicos (às vezes chamados pelo nome), ora voltadas para toda a classe, foi possível notar que, a depender do aluno, uma mesma situação poderia ou não desencadear uma bronca. Ou seja, alguns alunos eram mais facilmente alvo de broncas do que outros, apontando para uma estigmatização (tanto negativa como positiva) dos mesmos.

Significativo dessa situação foi um dia na classe de Socorro: primeiro, uma garota perguntou o que era 'ardes'. Ela disse que era a fogueira pegar fogo. Para Gledson, ela pediu que ele colocasse o dedo no fogo para saber. Quando veio outro aluno, ela disse: "Vá sentar, vá! Você já leu 500 vezes esse texto!". Em outro dia, havia um grupo de meninas que passou a aula inteira conversando, rindo, maquiando-se, mandando torpedos pelo celular. Socorro, no entanto, quase

não falou nada para elas, dedicando-se a distribuir broncas, sobretudo, em Everaldo e Marco, alunos que habitualmente eram alvo de suas chamadas.

Várias situações motivavam broncas: conversar, brincar, brigar, circular pela sala, não fazer a lição proposta, fazer outra lição que não a exigida, vestir ou tirar o agasalho, estar doente, faltar na escola, perguntar "fora de hora", ajudar o colega, rir ou humilhar o colega, errar a questão, demonstrar dúvidas e mesmo solicitar a participação na atividade ou dar a resposta de uma pergunta feita a outro aluno. Dentre as broncas, havia equívocos: alunos levavam broncas por serem confundidos com colegas, seja por sentarem próximos, seja por terem nome semelhante ao daquele que as irritava. Também houve situações em que as professoras não distinguiam quem apenas conversava de quem fazia a lição e conversava (inclusive sobre a própria lição), dando broncas até naqueles que as chamavam para esclarecer dúvidas ou mostrar o seu trabalho. Nesses momentos, elas raras vezes se desculpavam com quem tinha levado bronca injustamente, causando indignação.

Certamente, dentre essas situações, havia aquelas em que dar broncas fazia mais sentido, e outras em que a bronca era claramente um sinal de impaciência das professoras. Nesse sentido, chamou a atenção que, a depender do estado de espírito das professoras, uma mesma situação poderia ou não conduzir à bronca.

O tom das broncas variava, indo desde situações em que as professoras tentavam convocar os alunos para a realização da lição, passando por ameaças (especialmente de chamar os pais, sobretudo aqueles mais severos), até situações de profunda irritação, representadas por gritos e gesticulações (incluindo bater com força na mesa ou na lousa). As broncas, às vezes, vinham aos berros, sobretudo de Socorro. Berros que assustavam alunos, que às vezes, de olhos arregalados, recuavam o corpo para trás, quando não aos pulos; berros que ecoavam na cabeça dos alunos, que por vezes iam esclarecer dúvidas com os colegas ou comigo, pois, "se perguntar para a professora, ela briga, fica brava, grita!". Berros que me assustavam, constrangiam, vontade de não estar lá. Berros que por vezes fizeram Socorro rir de si, de um jeito tenso e desconcertado, quando se dava conta do próprio volume da voz, movimento do corpo e efeitos sobre os alunos.

Socorro também costumava ser irônica, e chamar os alunos pelo diminutivo, ou ainda de "meu bem", "meu amor", "meu filho" e outras expressões semelhantes, dando um tom ambíguo às broncas, pois ao mesmo tempo em que era ríspida com eles, aparentemente os tratava com carinho. Mas parecia muito mais expressar raiva do que afeição.

Curioso era notar que, por vezes, ouviam-se gritos das professoras nas salas ao lado. Gritos que, embora não fossem voltados para os alunos das salas observadas, os levavam a obedecer. Em mais de uma observação, ao grito de "quero todo mundo sentado", proferido na sala

ao lado, os alunos que circulavam na sala observada correram para suas cadeiras. Os alunos também manifestavam seu mal-estar em relação à bronca ecoada na escola, o que fez Marco, ao ouvir uma professora gritar que ia picotar o aluno que a desobedecesse: "Coitado do aluno que a professora picotar". Foi tomada de indignação que Rosa, em certa ocasião, falou: "Olha os gritos da professora ao lado. Satanás!"

Quanto à frequência, era notável que, quanto mais alunos em sala, mais broncas. Observação aparentemente óbvia, que aponta para outra obviedade: uma sala de aula lotada dificulta em muito o trabalho docente, fazendo com que a paciência de professores seja afetada. A frequência de broncas também crescia depois do recreio, provavelmente porque a agitação dos alunos era maior. Além disso, o número de broncas aumentou com o passar do ano letivo, crescendo significativamente conforme se aproximava o final do semestre ou do ano, provavelmente pelo cansaço de todos em relação a cotidiano tão enfadonho. Uma análise quantitativa das broncas apontou que, ao todo, foram observadas 684 broncas, em 46 horas em campo, gerando uma média de uma bronca a cada 4 minutos de observação! Na sala de Helena, foram 267 broncas em 20 horas (média de uma bronca a cada 4,5 minutos); na sala de Socorro, foram 417 broncas em 26 horas (média de uma bronca a cada 3,8 minutos).

Pela sua centralidade, considerei oportuno realizar uma cartografia das broncas, indicando o número de horas observadas no dia e as principais características de todas as broncas dadas, cronologicamente: o alvo, o tom, o motivo e um trecho da situação. Vale destacar que serão inventariadas apenas as broncas das professoras titulares das turmas, embora tenham sido observadas broncas de outros personagens (professoras substitutas, professores de educação física e educação artística e até mesmo dos próprios alunos)⁹³. Tendo em vista o gigantismo do mapa, que soma 74 páginas, ele segue no ANEXO VII.

Também decidi relatar de maneira resumida um dia de observação, significativo que ele foi do clima bélico instaurado na sala de Socorro. De fato, as duas horas de observação foram quase inteiras de gritos da professora, e também de relações de violência dos alunos entre si.

⁹³ Um dos principais autores de broncas não incluídas no mapa era o professor de Educação Física no turno matutino, que se mostrou verdadeiro especialista em humilhar alunos nas poucas aulas dadas, tendo em vista que ele mais faltava do que ia ao trabalho. Tratados, às vezes, como animais em adestramento, foram muitas as situações em que ele ordenou, apitando: "Junto!"; "Senta!". Também exigia silêncio aos berros: "Ninguém fala!"; "Sem conversa!"; "Boca fechada!". E quando os alunos se confundiam com seus comandos: "Vocês não sabem o que é direita e esquerda, não?". Por vezes, os alunos achavam graça da atividade proposta (por exemplo, na aula de Tai Chi Chuan), o que o enfurecia: "Não é para rir, que eu não sou palhaço! Se for para rir de alguém, que seja da cara dos seus pais. Vocês são burros? Idiotas?". A humilhação também acontecia em relação ao porte físico dos alunos: "Esse outro está tão gordo que daqui a alguns dias, não vai conseguir nem andar! É daí para pior". Mas o auge do absurdo aconteceu em um dos dias mais frios do ano, em que ele exigiu que os alunos tirassem o agasalho para fazer a aula, no pátio aberto, às 7:30 da manhã. Todos tremiam, ao que ele apitou: "Não é para tremer, esquece que está frio!".

Antes, no entanto, cabe uma interlocução com a pesquisa de Bertagna (2003). A pesquisadora acompanhou quatro salas de Ciclo I do ensino fundamental, quando notou a forte presença da cobrança de disciplina, bem como da ameaça, advertência, repreensão, agressão verbal, às vezes humilhante, e castigo das professoras em relação aos alunos. A pesquisadora chegou a presenciar situações em que os alunos tinham de ficar de pé na sala de aula, ou virados para a parede, além dos castigos mais aplicados de tirar o recreio ou educação física. Sua interpretação para tais situações, no entanto, não converge com a realizada na presente pesquisa. Diz a pesquisadora que "a constante preocupação com o controle dos alunos *justificava-se* porque não era possível, muitas vezes, realizar um trabalho de alfabetização com a classe no estado em que se encontrava; muitos alunos faziam o que queriam, não respeitavam as regras" (p. 165, *italico meu*). Segue afirmando que "a professora tinha uma atitude mais agressiva em relação a alguns alunos porque eles se descontrolavam (...) e a professora acabava tomando medidas mais severas" (p. 171).

Cabe pensar criticamente tais justificações. Inicialmente, chama a atenção que a crítica à violência doméstica está mais difundida no meio acadêmico do que a crítica à violência empreendida pelas escolas em relação aos alunos⁹⁴. Supor ser necessário controlar os alunos à força é dar continuidade a uma concepção de educação escolar tão antiga quanto antiquada, e que, se não for urgentemente repensada, pode incorrer em equívocos teórico-práticos, presentes na concepção de educação escolar nos moldes da relação policial, a qual dá sustentação intensa à manutenção da FEBEM no Estado de São Paulo⁹⁵.

O sinal de fim de recreio tocou, mas a gritaria no pátio continuava. Eu estava na secretaria da escola, quando uma funcionária entrou, nervosa, e foi direto ao telefone. Mas ela foi logo interrompida por outra funcionária, que disse que não era para ligar para a polícia, pois eles estavam resolvendo o problema de outra forma. Eu fiquei assustada, e queria perguntar o que tinha acontecido, mas a confusão era tanta que não consegui.

Não demorou muito para que a voz da coordenadora pedagógica soasse por toda escola, por meio de um amplificador. Ela ficou muito tempo pedindo silêncio, e logo passou a dar bronca em todos os alunos, embora motivada por um acontecimento que envolvia poucos: "Eu já disse mais de mil vezes que vocês não devem correr na escola!". Ela repetiu essa frase diversas vezes. Pela maneira como lidavam com a situação (a idéia de telefonar para a polícia, a bronca amplificada), imaginei que algo realmente sério tinha acontecido. No entanto, depois soube que se tratava de algo muito trivial em recreios escolares: dois alunos tinham-se chocado, sem querer, na escada;

⁹⁴ Para contundente análise crítica da violência da escola, ler Patto (2005).

⁹⁵ Riquíssimo estudo acerca da FEBEM foi realizado por Roman (2007).

ele tinha cortado o supercílio; ela, a boca. Os machucados foram razoavelmente grandes, e a secretária queria ligar para a polícia, para que eles levassem os alunos ao pronto-socorro(?). Fiquei aliviada, por não ser nada grave, embora incomodada com o exagero da cena montada.

Terminada a bronca, fui para o pátio, procurar a fila de alunos. Logo estávamos na porta da sala de Socorro, que não estava com uma expressão muito boa.

Na sala, muitos vieram falar comigo, quando contaram que uma das alunas acidentadas era Ana. Kalil também disse que Paloma e Roseane estavam na diretoria, por conta de uma briga no recreio. Não demorou a que elas voltassem à sala, e esse foi assunto entre elas nesse dia. Em muitos momentos, elas conversavam com outras alunas sobre a briga, numa espécie de negociação do que fazer (como a coordenadora não estava mais na escola, o problema seria resolvido no dia seguinte). Nisso já eram 16:30h, Socorro tinha saído sem avisar e os alunos circulavam pela classe.

Logo Socorro voltou, e disse que ia montar com eles o trabalho do folclore. Como a conversa não diminuía, tampouco a circulação de alunos, ela deu um grito: "Eu já estou ficando neurótica! Vocês não estão vendo que tem gente na sala?". Ela se referia a mim, o que me deixou constrangida. Seu grito conseguiu segurar um pouco o barulho e todos se sentaram. Socorro, então, passou a dar as instruções de como queria o trabalho; isso porque eles tinham feito várias folhas soltas sobre o folclore durante o ano. A idéia, agora, era reunir todas as folhas em uma determinada ordem, montando um caderno. Quando todas as folhas estivessem na posição certa, Socorro passaria grampeando. Ela dizia: desenho do saci; texto da mula-sem-cabeça... Os alunos, no entanto, começaram a se perder no meio das instruções, e, com a mesa cheia de folhas, perguntavam uns aos outros qual era o próximo. Até que Kalil teve coragem e foi perguntar para a professora qual era a ordem. Sua resposta foi um grito: "Eu não posso fazer nada! Não prestou atenção, problema o seu!"

Kalil voltou para o seu lugar, desolado por não acompanhar a ordem do trabalho. Desistiu da tarefa, convidando alguém para conversar. No entanto, não demorou muito para a própria professora estar perdida, e ela disse "desenho do saci". Um aluno, então, alertou que ele já tinha sido colocado antes. Socorro, em tom bravo, como se sua confusão fosse somente por conta dos alunos, disse: "Ai, meu deus! Eu já estou confusa". Nesse momento, Flávio, considerado um dos melhores alunos da classe, aproveitou para retomar a ordem dos desenhos. Com isso, a professora reiniciou a explicação, possibilitando que outros alunos passassem a acompanhar também.

Os alunos continuavam montando os trabalhos, enquanto conversavam e circulavam pela sala. Quando Ronaldo terminou de reunir o trabalho, levou as folhas soltas, na ordem, para a professora. Ela deu uma bronca nele, dizendo que as coisas dele sempre eram feias. Depois, gritou com Everaldo, por ele pedir sua atenção: "Caramba, eu sou uma só". Ticiania também foi até a professora

com suas folhas para serem grampeadas, ao que ela gritou: "Você não quer que eu grampeie desse jeito! Senta lá e arruma!". Houve, ainda, uma bronca abstrata, em "Alguém que ficou sem esse aqui e não teve nem a capacidade de buscar!".

Como todos tinham organizado o trabalho, ela disse que ia grampear nas carteiras, por ordem de fileira. A conversa e circulação ainda aconteciam, produzindo uma ameaça: "Cada um no seu lugar. Quem não estiver no lugar não vai grampear. Pronto! Moçada, cada um no seu lugar!". Aos que conversavam ou circulavam, como Marco e Marília, uma bronca.

Flávio se ofereceu para ajudar e Socorro aceitou a ajuda do aluno. Enquanto ele passava nas carteiras grampeando, ela foi arrumar o armário, quando disse para mim que estava muito nervosa com o que tinha acontecido com Ana. Nesse meio tempo, Emília e Gledson começaram a brigar na frente da sala, e Socorro, lá do fundo, gritou, brava: "Eu vou descer agora e vou mandar chamar a mãe dos dois!" Eles pararam momentaneamente. Mas a conversa e a circulação não, então Socorro disse: "Eu vou dar alguma coisa para vocês fazerem". Foi até a lousa, apagou-a e começou a preenchê-la com uma lição de simplificação de frações, apenas para ocupar o tempo.

Flávio, que grampeava os trabalhos, parou na frente de Marcelo e perguntou onde estava o dele. Como o garoto disse que já tinha grampeado, Flávio desconfiou e contou para Socorro, que foi voando na direção dele, gritando muito, enquanto se aproximava do rosto dele, e batia com força e repetidas vezes na mesa: "Acorda para a vida, Marcelo!" Ela gritou muito, e sua raiva era tanta que não consegui anotar o que ela dizia; fiquei paralisada, como todos, assistindo a professora perder o controle. Essa cena chamou a atenção porque Flávio reproduziu o estigma de Marcelo, que ocupa na sala o lugar do não fazer, do desinteresse. Socorro emendou os gritos a Marcelo aos gritos a toda sala, quando advertia, desconfiada: "Os livros de geografia, eu quero todos lá atrás. Depois eu vou contar para ver se estão todos! Por favor!".

A professora passou mais lição na lousa, mas poucos copiavam, havendo muita conversa. Paloma e Roseane resolviam seu problema com outras crianças, que provavelmente tinham visto a cena e poderiam intervir em seu favor. Gledson, Emília, Ticiane e Esmeralda conversavam e brincavam. Marília, Sophia, Daniela e Janaína também conversavam. Acho que Christian era o único aluno com o caderno de fato sendo preenchido com as atividades propostas pela professora. Para o grupinho das meninas, gritos: "Esse grupinho aí, vai descer! Já estou de saco cheio! Cala a boca! Cala a boca!". E depois, em Ticiane, que tentou delatar algum colega: "Você não sabe o que aconteceu, não põe a culpa nos outros. E não faz desse jeito, faz com atenção! Ah, mas eu preciso ter uma conversa muito séria com a sua mãe, que até hoje eu não conheço! Quem sabe, depois dela vir aqui, você melhora! Que coisa mais feia!". Ticiane abaixou a cabeça e passou a fazer.

Depois da bronca, a classe quase ficou em silêncio. Apenas um pequeno sussurro, sempre censurado fortemente pela professora, com sua exigência por "Silêncio!". Depois de certo tempo, Socorro passou a corrigir a lição passada na lousa, enquanto dava broncas, em tom irônico:

"Pode continuar batendo papo! Pode continuar! Não pára, não!"

"É pra responder a pergunta! Para falar, todo mundo tem língua..."

Para Ronaldo: "Pode jogar no chão! Tanto faz mesmo, não é?"

Como a professora pediu, alguns alunos começaram a participar da correção, mas ainda havia conversa e distração. Sophia, por exemplo, estava de costas, levando Socorro a dizer, em tom bravo: "A lousa é aqui!". Depois, deu mais uma bronca, na classe toda: "Gente, eu estou cansada de tirar cópia para vocês, e vocês não me dão dez centavos para pagar".

Nisso tocou o sinal de final da primeira aula, e Everaldo circulava pela classe. Socorro disse, brava, que ele seria o primeiro a ir à lousa para fazer as lições propostas, ao que ele, em tom de desafio, respondeu que não ia, porque não sabia fazer. Socorro respondeu em tom cortante: "Não sabe e não vai aprender nunca!".

Depois, Socorro saiu da sala, mas a maioria ficou sentada e em relativo silêncio. Dessa vez, ela não demorou muito, e logo voltou dando bronca em Emília e Marcelo, que brincavam: "Emília e Marcelo, mas que belo par!". Quando falou isso, a classe toda exclamou: "Eh!", o que a irritou profundamente: "Qual é o motivo do 'Eh'? Posso saber?". Depois, deu uma bronca em Marco, que estava ameaçando uma colega com o lápis: "Eu quero que você encoste esse lápis nela!".

E Socorro saiu de novo, mas dessa vez não demorou muito para que a classe virasse uma bagunça: Marco, Fabrício, Gledson e Everaldo, na frente, brincavam de malabares com os materiais escolares (lápis, borracha, apontador...), de modo semelhante à vinheta televisiva; muitos conversavam e andavam pela sala. Mas Socorro voltou logo, e disse brava para Marco sentar. Depois, falou, impaciente: "Um minuto e já volto! Pelo amor de Deus!".

Antes de a professora sair, no entanto, Ticiane foi falar com ela, muito nervosa: é que alguém tinha colocado cola na cadeira dela, e ela quase sentou. Ticiane achava que tinha sido a Marília e o Marco. Socorro ficou furiosa. Gritou, como um trovão, que era para os dois alunos descerem "já" com ela, e ambos começaram a chorar, mas ela não arredou: "É para descer agora! Que eu já estou de saco cheio". Os dois desceram chorando. Logo voltou Marília, chorando, e mandou descer Daniela, que ficou revoltada por ter sido envolvida na confusão.

Dessa vez, Socorro demorou muito a voltar. E a classe, rapidamente, virou um caos. Nesse momento, algumas crianças vieram pedir ajuda para resolver a lição, dizendo que não perguntavam para Socorro porque "ela dá bronca". Enquanto isso, Ticiane, Marco e Daniela

negociavam a questão da briga, cena que já tinha acontecido nesse dia, mas envolvendo outra briga. Briga, aliás, é uma palavra boa para sintetizar esse dia. Julia e Robson provocavam e eram provocados por Gledson. Mas o mais forte veio em seguida:

Emília, com o apagador na mão e muita raiva, corria atrás de Fabrício para bater nele. Muitos alunos me chamaram para mostrar a cena, que me deixou assustada, pois vi que ela de fato ia agredi-lo. Por esse motivo, acabei intervindo: quando ela passou do meu lado, tentei segurá-la e não consegui. Ela ainda deu umas duas voltas, e não havia quem conseguisse segurá-la, tamanha era a força da raiva dela, tão miudinha, em relação a ele, tão grande. De repente, ela caiu no chão, e muitos riram (acho que de nervoso). Eu aproveitei para segurá-la e falei que era melhor não agredi-lo, que isso ia dar problema para ela e não ia ser bom para ninguém. Ela, muito nervosa, disse: "Ele fez assim!", batendo em mim com força. Na hora, eu disse: "E você bateu em mim!".

Mas ela estava muito nervosa, e disse que ia matá-lo, e quase saiu correndo de novo, mas eu consegui segurá-la, pedindo para ela ficar calma. Ela tentou me explicar por que estava com raiva de Fabrício, e nesse momento, ele já estava do meu outro lado, tentando fazer o mesmo. Eu disse para os dois que não me interessava o que tinha acontecido, mas o que não era para acontecer. Consegui, depois de muito custo, acalmá-los, e logo alguém já tinha tirado o apagador da mão de Emília e ela estava mais calma, embora ainda nervosa, e voltou para a cadeira dela. Eu fiquei profundamente atordoada com essa situação: a truculência passa a ser o argumento.

Daniela voltou, e ela e Marília choravam, pois tinham levado advertência. As duas discutiram muito em sala de aula, uma acusando a outra de ser autora da idéia ou de tê-la levado a cabo. Agora eram elas que negociavam como se comportar diante da situação, o que aconteceu quase até o final do dia. A negociação contou com a participação de outras colegas, que faziam carinho, e consolavam as amigas. Dentre elas, estava Ticiane, que parecia mesmo culpada de ter delatado as colegas.

Embora a quase totalidade da sala estivesse brincando enquanto a professora não estava, Christian copiava a lição, e quando terminou, passou a tentar fazer os exercícios, sentindo dificuldade. Assim, ele diversas vezes pediu minha ajuda. Kalil também copiava a lição. De resto, a classe toda brincava, Gledson e Fabrício novamente nos malabares.

Nesse tempo, entre a professora sair e voltar, os alunos, virava e mexia, olhavam para ver se ela estava voltando, e a cada ameaça de seu retorno, avisavam à classe e corriam para a carteira, para fingir que faziam a lição (Kalil e Valdemar, que sentavam na altura da porta, centralizaram essa função). De repente, Socorro voltou sorradeira, e embora os alunos tenham avisado, não foram todos que ouviram e, portanto, sentaram. Ela ficou em silêncio, de braços cruzados, na expectativa de que eles percebessem sozinhos seu retorno. O que foi, de fato, acontecendo: cada um que

percebia, assoprava baixinho para os outros, que iam silenciando e sentando, até que todos estavam em seus lugares e quietos, copiando.

Socorro, sem saber o que tinha acontecido em sua ausência, deu uma bronca em Everaldo, reiterando que ele ia ser o primeiro a ir para a lousa fazer a lição. Ele, mais uma vez, disse que não ia, pois não sabia fazer, ao que ela disse, em tom de ameaça: "Não vai?". Depois, ao passar pela carteira de Valdemar, foi a vez dele: "Por que está começando ainda? Já vai dar o sinal!". E então, voltou a brigar com os alunos que estavam envolvidos no episódio da cola (Marília, Daniela e Marco): "Esses três já estão na minha lista! Por enquanto, eu não chamei nenhuma mãe..."

Então, Socorro sentou na cadeira dela e, sem avisar nada, começou a chamada, e eu fiquei mesmo na dúvida sobre se ela estava contando até três. Ela, no entanto, não foi até o fim. Interrompeu a chamada lá pelo número 10 para dar broncas: "Esmeralda, você não terminou ainda? Everaldo, no seu lugar! Para fazer coisa boa você não sai do seu lugar!". E por fim, uma ameaça à classe toda: "Amanhã eu quero isso pronto! E ai de quem não fizer".

Socorro prosseguiu a aula combinando que no dia seguinte eles fariam o treinamento para o gabarito do SARESP. Nisso, pelo avançado da hora, alguns alunos começaram a guardar os materiais, enquanto Socorro varria a sala, sendo ajudada por Gledson e Emília, que apagavam a lousa. Flávio combinava um esquema de cola com as meninas; Marília e Ticiane negociavam a situação da briga.

Quando tocou o sinal, Ilana foi a primeira a expressar o "Aleluia". Seus colegas, por sua vez, correram escadaria afora. Eu fui embora aliviada de sair dali. Eu estava muito angustiada com toda a violência presenciada nesse dia: o acidente envolvendo Sara e a briga entre Roseane e Paloma no recreio; a delação de Flávio em relação a Marcelo; a cola na cadeira de Ticiane; o apagador na mão de Emília; os gritos insistentes da professora, cada vez mais impaciente. É patente a sensação de que o clima dessa classe é de muita hostilidade, tendo como sintoma as brigas, acidentes, confusões. A classe está em pé de guerra, beirando a explosão.

De maneira geral, foi muito difícil observar a sala de Socorro. Seus gritos e pequenas agressões físicas incomodaram profundamente. Mas nesse dia, especificamente, fui embora tendo claro o sofrimento que tem sido tudo isso, não apenas para mim de ir lá observar essa classe uma vez por semana, mas para todos ali, que vivem essa sala de aula diariamente, inclusive a própria Socorro.

2. O que os participantes têm a dizer sobre a escola e a Progressão Continuada

Para além de observar a dinâmica da sala de aula em tempos de Progressão Continuada, foi preocupação desta Tese conhecer o que têm a dizer os vários personagens envolvidos na construção da escola pública atual. Assim, foram realizadas entrevistas e conversas informais

com as professoras, encontros grupais com familiares de alunos, bem como encontros grupais e conversas informais com alunos das duas classes acompanhadas.

Este capítulo apresenta suas falas, assim organizadas: inicialmente, a perspectiva das professoras; em seguida, o que dizem os familiares; por fim, as concepções dos alunos.

a) a perspectiva das professoras

O que há algum tempo era novo, jovem
Hoje é antigo
E precisamos todos rejuvenescer
[Belchior - Velha Roupa Colorida]

Como as professoras acompanhadas compreendiam a dinâmica de suas salas de aula? O que pensavam de suas turmas? O que entendiam por Progressão Continuada? Foram elas formadas para atuar no interior de tal política de governo? O que elas tinham a dizer sobre o tema? Movida por esses questionamentos, decidi entrevistá-las. Também havia a intenção de me aproximar de suas perspectivas, tendo em vista que, diversas vezes, diante de cotidiano tão enfadonho em sala de aula e de práticas por vezes autoritárias, sobretudo de Socorro, me vi pouco empática às suas realidades. Tentar estar próxima delas, nesse sentido, foi fundamental.

As professoras definiram suas turmas de 4ª série da seguinte maneira:

Helena: A 4ª A é uma sala que tem diversos níveis... de... aprendizagem, indo do mais fraco, do mais lento, do... com mais dificuldade de atenção, até aquele que caminha sozinho. São vários... patamares de aprendizagem. Daquele que não sabe nada, que não tem... quase nada de base, até aquele que já está preparado para ir para uma 5ª série e fazer uma 5ª série excelente. Então, é uma sala bastante misturada.

Socorro: A 4ª E já veio formada da 3ª série, e a maioria foi alfabetizada lá, como se fosse uma 1ª e 2ª séries. E eles vieram para a 4ª juntos, para que fizesse a continuação do trabalho. Então, aqui eu não trabalho textos grandes, eu dou coisas que eles possam entender. E tenho alunos que vieram de outras salas, que já... têm um entendimento melhor. Então, dá para trabalhar mais. Para eles eu peço trabalhos diferentes... Eles... têm mais capacidade. Agora, os outros, vou levando mais devagar. Não exijo muito, né? Então, é uma classe... heterogênea. Tem uns 12 alunos bons, uns quatro "nota 10"... E os outros são todos problemáticos. Eles têm problemas sérios. Desde aprendizagem, comportamento, história de vida, tudo complicado. O problema maior, aqui, é... comportamento. Problema familiar... Quase todos fazem acompanhamento... psicológico. Problema de fono, **muito** grave! Praticamente todos têm algum tipo de... deficiência. Então, essa sala não é fácil. É cheia de problemas.

Socorro ainda destacou uma característica de sua sala que revela uma discriminação entre aqueles que estudaram na escola desde o início da escolarização, chamados de "nossos alunos", e aqueles que mudaram para a escola recentemente, ou "de fora":

Nosso problema sério são os alunos que estão vindo de fora... De interior, do norte, nordeste... Não é que são os nossos alunos, porque os nossos alunos... já vêm... sendo preparados desde a 1ª série, já conhecem o ritmo da escola... A gente conhece bem. Conhece família, a vida deles, tudo direitinho, então sabe trabalhar com eles, não encontramos dificuldades com nossas crianças. Geralmente, os que trazem problemas mais sérios são esses que vem de fora. Que a gente não conhece e vêm trazendo problemas. Eles vêm completamente dispersos, não querem saber de nada. Todos de fora vieram assim. É só dor de cabeça⁹⁶.

O tema central das entrevistas foi a Progressão Continuada, momento em que as professoras puderam definir o que entendem por essa política de governo⁹⁷:

Helena: Progressão Continuada é... justamente: você possibilitar a progressão do aluno... continuamente, como o próprio nome fala, né? Sem ter interrupção na aprendizagem. Tem que dar... possibilidades dele... aprender a partir de onde parou. Se o aluno ainda está numa sílaba simples, ainda não conseguiu assimilar as sílabas complexas, você tem que trabalhar a partir dali. Trabalhar aquelas dificuldades..., equacionar as dificuldades dele. O professor tem que saber que nível ele está. E propor um trabalho a partir do nível que ele parou. Para que ele... não pule fases, isso é importante. Então, não pode pular fases. Eu acho que progressão continuada... visa isso: cumprir todas as etapas de aprendizagem do aluno. Até que ele esteja preparado, lendo, escrevendo, fazendo as quatro operações, de forma razoável. Ele pode estar numa 4ª série... sabendo ler e escrever, fazendo as contas, mas não perfeitamente. Ele pode estar de forma razoável, conseguindo se virar. Se ele se virar, vai chegar na 5ª série, não vai ficar olhando para as paredes, sem saber o que o professor está falando. Ele vai conseguir se virar, vai ter adquirido certa autonomia, né? Eu acho que a proposta da progressão continuada deve ser essa.

Socorro: Progressão continuada é: a criança... entra na 1ª série, não conseguiu se alfabetizar? Ela vai para a 2ª série, só que lá tem que trabalhar para que ela aprenda o que não aprendeu na 1ª. Ela vai para a 3ª, tem que continuar o que não aprendeu na 2ª. Progressão Continuada é você trabalhar... as crianças que tem dificuldade..., se dedicar a elas. Eu não tenho que trabalhar da mesma maneira que trabalho com os outros, tenho que arrumar um jeito, um tempo de me... dedicar. Se a criança não tem problema... físico, psicológico, ela vai conseguir aprender. Cada criança tem o seu tempo, sua hora. Tem criança que... você fala uma vez e ela grava. Tem crianças que às vezes leva meses... para aprender uma palavra. Então, essa criança vai ter o tempo dela para aprender. Então..., você tem que trabalhar... de acordo... com o conhecimento de cada criança. Você não pode jogar a matéria na lousa e querer que todos façam a mesma coisa. Se você joga numa série e deixa de lado, ela não vai conseguir. Então... A criança não sabe somar, não aprendeu, mesmo na 4ª série, você vai ter que trabalhar isso com ela. Progressão continuada é isso: trabalhar os problemas de cada criança, as dificuldades de cada criança... de maneira individual.

A partir das falas das duas professoras, é possível notar que ambas têm uma noção do que propõe essa política de governo, apropriando-se da proposta oficial. Para além de descrevê-la, elas também deram suas opiniões sobre essa forma de organização escolar:

⁹⁶Sobre a dificuldade da escola em receber alunos transferidos, ver Feijó e Souza (1996).

⁹⁷As professoras também falaram de alunos específicos, dando opiniões sobre eles e suas famílias, o que será apresentado mais adiante, em capítulo que aborda casos de alunos acompanhados pela pesquisa.

Helena: Eu acho uma proposta... válida e muito boa. Mas não acho que está solucionando os problemas. Porque tem professor que não entendeu ainda e não consegue trabalhar partindo de onde o aluno parou. Ele fala: "vou cumprir o planejamento", e vamos embora. Não importa se o aluno sabe ou não. Então..., não está funcionando, não tem 100% de eficácia, não mesmo, tem muitos ajustes para fazer ainda... E outra: tem que ser discutido, o professor tem que ter... capacitação, treinamento, para que possa entender o que é isso. A progressão continuada tinha que ser matéria na faculdade. Porque é uma coisa muito séria, uma boa proposta, só que não está funcionando, porque não está sendo bem... desenvolvida. Por isso que tem 4ª série, 5ª, 8ª com aluno... sem ler, escrever, fazer conta, nada. Porque... ele chega lá e o professor se preocupou em cumprir o planejamento que foi feito para aquele ano. Os alunos que aprenderam, aprenderam, os que não aprenderam... vão para frente. Empurra com a barriga. Chega na 5ª a 8ª série, ele tem sete, oito professores, eles não vão se preocupar com o que cada um sabe. Ele vai dar a aula e acabou! Cada um que se vire..., né? Então, é por isso que está chegando aluno na 8ª série sem saber escrever. Porque não foi trabalhado como propunha a progressão continuada. A progressão continuada ainda não está... enraizada. É por isso que não está funcionando: os professores não estão preparados... Lógico que têm aqueles que já entendem, e conseguem desenvolver um trabalho dentro da proposta. Mas está muito dividido ainda. Aí... Cada um vai se virar! Vai procurar o seu recurso, ver o que pode fazer, porque tem que dar conta do aluno. E é muita cobrança: "O que você fez por esse aluno que chegou na 4ª série sem saber nada? A progressão continuada propõe isso, por que você não trabalhou?" É muita... responsabilidade para o professor. Ele tem que ser dois, três e se virar... Agora, é tudo o professor! A responsabilidade é toda nossa! Então, é... muito... complicado, né?

Socorro: Progressão continuada, na minha opinião, é uma maravilha. Mas eu vejo que ela não acontece. É jogada a matéria, né? A criança que sabe, sabe, quem não sabe, vai passando por cima, porque "tem mais um ano..." E a progressão continuada não é que um dia ela vai aprender... A gente tem que se dedicar. E isso não acontece muito. Tem aquele professor que se dedica, agora é difícil, porque... uma sala com 36 alunos..., se dedicar a um, dois... E os outros? Como fica? É complicado. Teriam que ser formadas salas menores. Mas não é possível... Mas a Progressão Continuada é muito válida, desde que você consiga trabalhar com essas crianças. Porque senão..., praticamente, fica um ano perdido, entende? Se você não se dedicar, a criança só fica para trás. Ela vai da 1ª para 2ª, da 2ª para 3ª, vai sendo jogada... Eu tenho alunos fraquíssimos que vão para 5ª, porque têm capacidade de acompanhar, só que lá teria que ter um professor... que continuasse de onde ele parou. Mas não acontece. Talvez porque às vezes... os professores... não têm preparo de alfabetizar. E também... eles não aceitam, acham que a criança tem que sair da 4ª série... sabendo, preparada para acompanhar uma 5ª série. E não é verdade... Tem aluno na 7ª série que mal lê, não consegue interpretar, então não foi trabalhado. É aquela história: vai deixando de lado, passando, empurrando... Nós tivemos alunos que foram muito despreparados para a 5ª série e hoje saíram da escola. Eles não conseguem acompanhar e acabam parando, porque não têm motivação... E tem criança que demora mais para amadurecer, tem... a mentalidade muito... atrasada. Antigamente, essa criança... ficava dois, três anos na mesma série... E... já ia para a 5ª série... mais madura. E hoje não! Nós temos crianças na 5ª, 6ª série, muito infantis. Para chegar na 5ª série... com base, você tem que se desdobrar. Então, que a Progressão Continuada é difícil, é. Tem que ter muita... dedicação. Difícil... Complicado.

A cisão entre uma idéia boa e uma realidade incompatível comparece na fala de muitos professores, tendo sido amplamente discutida em Viégas (2002). Arcas (2003), após ouvir 59 professores, reitera que a maioria não é contra a Progressão Continuada "em si", mas à sua forma de

implantação, "sem orientações aos professores e sem consulta à rede, de forma autoritária, sem subsídios que ajudassem os professores a compreenderem melhor" (p. 82).

Importante alvo de críticas por parte das professoras foi a falta de preparo dos professores para atuar na Progressão Continuada, política que tanto cobra deles:

Helena: Ah, foi uma coisa meio... Eu não lembro... exatamente... como foi. Eu acho que foi sendo passado aos poucos, né? Em doses homeopáticas. Até que... hoje a gente está caindo na real do que anda acontecendo. Mas... não me lembro de alguém ter chegado e falado. Não lembro. (riso) Deve ter falado, deve ter dito, alguém, sei lá. Eu não me senti preparada para a progressão continuada. Foi uma coisa muito...: "Agora vai ser assim: não vai reprovar!" Aí, a gente vai aprendendo aos poucos. Ouve uma coisa aqui, outra ali, vai juntando as peças desse quebra-cabeça... de 500 mil peças. Aí..., de repente você tem que rever sua prática... Tem que se adaptar. É o professor que tem que se adaptar à Progressão Continuada. Eu acho que muitos professores pensam de forma negativa... justamente por causa dessa falta de preparo, de orientação! Você... joga uma... bomba-relógio ali e fala: "desmonta..., se não vai explodir"! ... O que você vai fazer? ... Vai se desesperar, não é? Então, foi uma coisa jogada para a gente e... "engula"... "Chega, acabou, agora vai ser assim!"...

Socorro: Eu penso que nós ainda não entendemos direito o que é... Progressão Continuada. Não fomos preparados. Foi uma coisa muito jogada. Nós precisamos de... oficina pedagógica, de cursos, a gente... fala pouco sobre isso. Acho que teria... que falar mais. Mostrar, dar exemplos, coisa que não tivemos. Tivemos que aprender sozinhos. Eu ainda tive... a sorte, a oportunidade de fazer cursos, né? Curso para... reforço, capacitações para trabalhar com recuperação de ciclo, aí aprendi muita coisa, como trabalhar essas crianças de maneira individual, né? E nesses cursos foi falado sobre Progressão Continuada. E vou fazer de novo... curso de alfabetização. Agora, para quem nunca fez curso, que não teve essa chance, fica... difícil, né? Eu acho que teria que ter oportunidade para todo mundo. E não para poucos. Mas infelizmente a gente não tem esse... espaço..., não está tendo essa chance. Aí, tem que se desdobrar para dar conta do recado. Se tivesse ajuda, seria bem melhor.

Corroborando com essas falas, Freitas (2000) apresenta redações de 350 professores que criticam a falta de formação para atuar na Progressão Continuada. Guimarães (2001), ao ouvir duas professoras em pesquisa qualitativa acerca dos processos avaliativos em tempos de Progressão Continuada, destaca o mesmo aspecto, também presente na pesquisa de Viégas (2002). Estudo de Brito (2001) sobre as iniciativas da Secretaria de Educação em relação à formação continuada, critica que a maioria dos cursos privilegia a participação de diretores e coordenadores pedagógicos, excluindo os professores. Pesquisa de Steinvascher defende que "é preciso superar a visão tecnicista" que pauta a formação contínua de professores: "o que está em questão (...) não é, simplesmente, o desenvolvimento do trabalho do professor a partir de novas orientações burocráticas, mas a necessidade de considerá-lo sujeito fundamental desta 'operação contracultura'" (2003, p. 57).

As professoras apontaram algumas mudanças sentidas por elas a partir da introdução da Progressão Continuada na realidade escolar. Socorro fala, angustiada, sobre os impactos dessa organização escolar no trabalho do professor e na postura dos alunos:

No trabalho, é... a gente trabalhar mais, né? (riso) A dedicação é bem maior. Porque geralmente a gente trabalhava da mesma forma, não tinha aquilo de... se dedicar a um ou dois alunos, você se dedicava a todos, então o trabalho era menor. Hoje, a gente trabalha mais, se dedica mais, procura... descobrir onde aquela criança precisa. Difícil. Por mais que você tente, nunca consegue alcançar o objetivo. Porque existe... muito problema de indisciplina..., eles não têm limites, não tem mesmo. A criança não tem mais respeito. Não sabe a hora que tem que prestar atenção, ficar quieto, você perde muito tempo... chamando a atenção na hora de explicar matéria. E tudo isso influencia no aprendizado. A gente vê porque a criança que tem bom comportamento, você falou uma vez, já está fazendo. Agora, os outros, às vezes você passa uma aula e não conseguiu fazer, se concentrar. Acho que falta... limite. E base familiar, não tem mais. Então, para a criança, tanto faz. Você falar: "para de falar e presta atenção!" é como falar: "pode continuar brincando". Ela não sabe parar, refletir, se concentrar... Não consegue. Nós temos casos que é diferente. Eu mesma tenho crianças que você fala uma vez e eles estão ali, quietinhos. Agora, a maioria te enfrenta. Quer dizer, eu estou aqui para ensinar e não posso. Então, você fica numa situação que não sabe como... agir.

A professora Helena falou, sobretudo, das mudanças notadas no perfil dos alunos:

O que a gente pode perceber é que o aluno... Eu sinto muitas vezes que ele chega despreparado... para... enfrentar uma série... posterior. Ele está chegando com defasagem! Talvez tenha mudado isso: o aluno está chegando na série posterior com dificuldades que antigamente deveriam ser sanadas na... série anterior. E a questão de... responsabilidade, que eu prezo muito. Eu acho que o aluno está mais tranquilo, mais... relaxado..., de ouvir falar sobre essa questão de... Como não repete, ele se sente mais à vontade, fica mais relaxado mesmo. Ao passo que antes..., tinha uma preocupação maior de estudar, fazer os trabalhos... Porque ele sabia que depois ia se ferrar na nota. Então, acho que mudou nisso... Pode até ser positivo, porque ele está mais tranquilo, não tem mais aquela pressão, ter que fazer tudo, senão vai reprovar. A reprovação não é mais um... fantasma, uma assombração. Ele sabe que vai ter um caminho longo... para vencer as etapas. Alguns já têm essa consciência. Não todos.

Socorro mistura a análise que faz dos alunos da impressão que tem de suas famílias:

Tem muita criança interessada, que fala: "se eu não estudar, na 4ª série posso ficar mais um ano". Então, se esforça... Isso são aqueles que... a família acompanha... Tem muito diálogo em casa, ele entende o que você fala. Que a gente fala muito: "vai chegar na... 8ª série, vai ficar de novo. No... 3º ano, vai ficar". Então, a criança se preocupa. Mas... infelizmente, são poucos. A maioria não está preocupada. Eles se atêm àquela história que a mãe fala: "Eu fiquei três anos na mesma série, e daí? Qual o problema?". Para a mãe e para eles, tanto faz. Por isso a gente encontra tantos problemas. Falta de interesse, né? Por mais que você batalhe, não tem quem cobre..., entendeu? Acho que para a coisa andar melhor, falta... um pouco de cobrança. Não adianta só o professor cobrar. Falta participação da família! Ninguém se interessa com nada em casa. Saiu daqui, saiu! Se não terminou a lição aqui... No outro dia, a lição não volta feita. É muito difícil, muito, muito, muito! Então, falta base familiar. A criançadinha está toda meio perdida... E acredito que daqui para frente vai piorar! Porque a vida está cada dia mais difícil! O pai sai para trabalhar, a mãe também, as crianças ficam sozinhas, não tem ninguém para cobrar... Isso quando tem, porque temos casos que nem mãe tem... A mãe abandonou, ou morreu, mora só com o pai, com a avó... Infelizmente é assim.

A visão que as professoras tem dos alunos e suas famílias encontra parentesco com a apresentada na pesquisa de Frehse (2001), na qual os professores entrevistados, ao falar da escola

em tempos de Progressão Continuada, descrevem os alunos como *desinteressados e rebeldes*, e suas famílias como *desconhecidas*. Também em Viégas (2002) comparece uma concepção docente pejorativa dos alunos e famílias. Arcas (2003), em pesquisa de campo acerca da Progressão Continuada, encontra na fala de professores o olhar segundo o qual os alunos e familiares ficaram acomodados a partir da vigência desta política de governo. Assim, o pesquisador destaca que nesse novo contexto, o aluno continua sendo responsabilizado unilateralmente pela sua aprendizagem, não mais por ser reprovado, "mas por saber que como não corre o risco de reprovação, também não se dedica aos estudos para que aprenda o que a escola está lhe ensinando" (p. 76).

Quanto ao olhar sobre a família em relação à Progressão Continuada, Socorro e Helena divergem. Se a primeira entende que os pais estão satisfeitos com essa política de governo, a segunda aponta críticas deles a essa proposta:

Socorro: Os próprios pais falam: "se fizer passa, se não fizer, passa do mesmo jeito". É o que eles falam, a gente está cansada de ouvir isso: "A minha mãe disse que de qualquer jeito vou passar". Então, é o qualquer jeito..., fica difícil. Eles sabem que... se o filho estudar ou não, ele está passando, indo para a frente, então, os pais não tem mais essa responsabilidade. Aquela ajuda que os pais davam antigamente... Agora... virou responsabilidade só do professor. O aluno aprendeu em sala de aula, aprendeu. Se não aprendeu, vai ficando para trás. Porque os pais não se interessam em saber se o filho está aprendendo. Eles vêm na reunião e falam: "deixa eu assinar que preciso ir embora". Tirou a responsabilidade deles... Então, para eles está ótimo.

Helena: A família não entende... o que é progressão continuada. Não entende por que a criança vai passar, se ela não sabe nada! Eles se queixam: "Eu não quero que passe. Eu vou na diretoria, vou processar, vou fazer isso e aquilo, porque quero que meu filho repita!" — "Mas não adianta, mãe, não pode reprovar, não é assim, a progressão continuada... Não existe mais reprovação". Lógico que, na cabeça deles, a escola é responsável: se o aluno não aprende, é porque a escola não ensinou... A família não entende... Se já foi difícil para nós, professores, entender e enraizar esse conceito de progressão continuada... Até os pais se habituarem, começarem a entender, vai demorar um pouco. Tem professor ainda que não entendeu, imagina os pais...

Se as professoras divergem ao falar da opinião das famílias, elas demonstram pensar de forma semelhante em relação à postura dos alunos, que, segundo elas, estão mais despreocupados quanto à aprendizagem. Nesse sentido, Helena fala, ao final da entrevista, de uma decisão que tomou como professora, no que diz respeito à Progressão Continuada:

Eu não falo sobre isso com meus alunos... Porque..., eu acho que vai ser... Eles vão ficar muito... à vontade. Eles já são à vontade, né? Imagina se você conta que eles não vão reprovar..., que vai "todo mundo" passar de ano, "viu, gente, ninguém reprova, não se preocupem!" Eu acho que, primeiro..., tem que desenvolver no aluno... o senso de responsabilidade! ... Então, eu nunca me preocupei em discutir com eles... sobre a progressão continuada. Porque eu acho que o aluno não está maduro o suficiente para entender isso. Se já é difícil para os professores e para os pais, imagina as crianças. Vai dar um nozinho na cabeça delas. Ela vai se sentir totalmente... "Ah... Estou podendo!" Então, eu prefiro não discutir, não falar... Eu não abro esse... papo, nunca

pensei em falar nisso com eles. A minha preocupação maior é desenvolver neles esse senso de responsabilidade. Eles têm que saber a obrigação deles, que eles precisam fazer, que é necessário para o bem deles, para o futuro, não para aquele momento que eles estão ali, na sala de aula. É um exercício... mesmo. Eles estão se exercitando para se formar... adultos responsáveis. Então, procuro não falar sobre isso.

Essa decisão de Helena não parece ser isolada. Pesquisa de Frehse (2001) destaca a fala de um professor que sugere ser melhor não apresentar a Progressão Continuada para os alunos "de uma maneira tão franca", dizendo que "não precisa ser uma coisa tão gritante, tão aberta, para todo mundo saber" (p. 89).

Nesse ponto, deve-se destacar que essa escolha de Helena em momento nenhum foi declarada a mim enquanto pesquisadora do tema na escola. Assim, sem saber dessa decisão, acabei tocando no assunto com os alunos de forma clara, produzindo, no entanto, efeitos bastante diferentes dos esperados por ela. As falas dos alunos serão apresentadas mais adiante. Antes, no entanto, vale ouvir o que dizem os pais sobre a Progressão Continuada.

b) o que dizem os familiares dos alunos

Enquanto houver espaço, corpo, tempo e algum modo de dizer não
Eu canto
[Belchior - Divina Comédia Humana]

Para conhecer a visão dos pais acerca da Progressão Continuada, realizei encontros grupais, nos quais todos os pais das duas 4^{as} séries acompanhadas foram convidados a participar. Considerando que as falas deles estão bastante articuladas à dinâmica dos encontros grupais, optei por apresentar as falas respeitando os encontros.

No encontro de pais realizado na 4^a série A, estiveram presentes 14 pais, mas apenas 8 se pronunciaram: as mães de Ângela, Silvia, Carla, César, Roberta, Pascásia, Gabriel, o pai de Francisco, além da própria professora.

Como iniciei o encontro perguntando quem sabia o que é Progressão Continuada, a mãe de Carla disse que sim, mas que não lembrava o que era. Assim, expliquei aos pais, contando com o apoio da professora. Começaram, então, as suas opiniões a respeito:

Mãe de Ângela: "É péssimo! Minha filha é totalmente imatura para ir para 5^a série. Ela é devagar, não aprende. Não tem um bom desenvolvimento, e vai para 5^a série?"

Mãe da Carla: "A minha filha não teve problemas, mas como pode ter crianças na 4^a série sem saber escrever o nome direito? Meu sobrinho fez a 1^a série aqui e foi para o nordeste — e é nordeste, hein? — e teve que voltar para o pré".

Mãe da Silvia: "Eu concordo. A Silvia ficou da 1^a a 4^a série sem aprender. E foi a maior dificuldade para segurar minha filha. Eu tive que vir aqui umas três ou quatro vezes... A

irmã dela está na 1ª série e está melhor do que ela. E agora, se a Silvia tivesse que passar para a 5ª série, onde tem inglês, isso, aquilo, não dá!"

Mãe da Ângela: "É a própria criança que sofre. Por isso é melhor para a criança repetir. Se passar, não adianta".

Pai do Francisco: "Eu acho que é porque, daqui a alguns anos, o governo quer tirar o país da rota dos analfabetos, que o Brasil era dos dez mais. Só que não adianta ir passando se a pessoa não aprende. Não sabe dividir, não sabe português. O governo teria que especializar professores para ensinar alunos com dificuldade de aprender. Porque todo mundo tem capacidade de aprender, mas alguns são mais devagar. É uma péssima idéia".

Mãe do César: "Acho que é melhor passar, melhor não repetir. Porque o César fala para o irmão de 20 anos que o irmão repetiu e ele nunca repetiu. É melhor passar. Pelo menos não tem isso de repetir. Acho que tem que melhorar o ensino, não as professoras".

Mãe da Carla: "Não sou contra nem a favor da reprovação. A questão é que eu acho que..., acho não, falta! O governo tem que fazer muito, ainda, pela educação. Aqui tem o quê? Um professor e uma sala cheia de alunos. Vai pegar 30, 40 alunos? Como vai fazer, como vai se virar com essas crianças? Cada pessoa é diferente. Tem sua família, sua educação. Eu não sei como os professores vão lidar com isso. Eu não sei nem se eles têm material para isso. Eu nunca vi minha filha sentada com material. Não é que o professor não saiba... Quem está aqui, está capacitado, mas precisam investir mais. Todas essas escolas eram conceituadíssimas. E agora que é escola para todos, acaba não sendo escola para ninguém. Não tem recurso e não é culpa dos professores e nem da escola, mas é do governo. Não é fácil ensinar sem motivação. É uma dificuldade muito grande, porque hoje tem professores que ensinam o aluno numa atividade que é falar, e é muito diferente se mostrar. Às vezes, mostrar aprende e falar, não".

Mãe da Roberta: "A minha filha não passou e o culpado é o colégio, o diretor, o professor, tudo! Minha filha, quando saiu da creche, já sabia escrever o nome, e aí, na 1ª série, em dois meses, teve mais de 10 professores. Como é que pode mudar tanto assim de professor? Ela só foi prejudicada nessa escola!"

Professora: "É verdade! Da 1ª para a 2ª série, a primeira professora adoeceu, aí entrou outra que não deu conta, disse que a sala era muito indisciplinada, aí veio mais outra e por último a Clarice, que conseguiu fazer alguma coisa, mas bem pouquinho. Mas aí, a sala já tinha sido prejudicada. E era uma sala que merecia atenção!"

Mãe da Pascásia: "É, a minha filha também já sabia escrever o nominho!"

Mãe de Gabriel: "Eu acho meu filho fraquinho na escola, estou preocupada com ele, indo para a 5ª série. Ele não quer saber de nada, só de desenhar".

Mãe da Roberta: "Eu não podia deixar a minha filha ir para a 5ª série, não ia dar. Ela é inteligente, até que tenta, mas agora que ela começou a melhorar, vou empurrar?"

Mãe da Silvia: "Também a Silvia começou a despertar agora! Eu acho que não está madura para ir para a 5ª série. Essa palhaçada, porque eu chamo isso de palhaçada!"

Mãe da Roberta: "Eu também!"

Mãe da Silvia: "Se estivesse bem na 1ª e na 2ª, não estaria assim agora".

Mãe da Roberta: "E colocam o reforço faltando três dias para acabar o ano. Por que faz isso? Por que não tem reforço o ano todo?"

Professora: "É mais uma máscara, para dizer que está fazendo alguma coisa pelo aluno!"

Mãe da Silvia: "Deveria ter uma sala separada para dar uma atenção maior para esses alunos. Você acha que está na 4ª série porque está bem, mas não está".

Mãe da Roberta: "A minha vai ficar aqui. Eu não deixei ela passar!"

No encontro de pais da 4ª E estiveram presentes três pais, cuja participação foi intensa: a mãe de Emília e os pais de Flávio e Valdemar. Outros assuntos do interesse deles foram falados no decorrer do encontro, sendo levantados por eles próprios, sobretudo a mãe de Emília e o pai de Valdemar. Tendo em vista o interesse específico deste capítulo de apresentar suas concepções acerca da Progressão Continuada, não trarei tais falas, embora, na discussão de casos específicos, aprofunde alguns desses aspectos.

Antes mesmo de introduzir o tema da Progressão Continuada, o pai de Flávio fez algumas críticas à qualidade do ensino oferecido, sendo endossado pela mãe de Emília:

Pai do Flávio: "Meu filho disse que a escola não era tão boa como ele pensava. Ele achava que a professora ia aprofundar mais, e não. Teve matérias que ele não aprendeu. Quando a gente foi matricular numa escola técnica, fizemos a inscrição e foi o vestibulinho, caiu muita matéria que ele não teve: matemática, português, geografia, ciências. Porque realmente a escola não aprofunda".

Mãe da Emília: "A defasagem é terrível mesmo. Eu reparo também. Só o que a minha filha aprendeu foi português e matemática. Nada mais".

À pergunta sobre o que é Progressão Continuada, a mãe de Emília disse que sabia, mas ficou intimidada em responder. Como eu a encorajei, ela disse: "É que avalia o interesse e o psicológico. Porque eles achavam a Emília muito ingênua. É avaliar como ela está indo".

Após minha explicação, iniciou-se o debate entre os pais:

Mãe da Emília: "Isso é terrível! Eu sou muito contra!"

Pai do Valdemar: "Eu acho isso absurdo! Sou contra!"

Pai do Flávio: "Repetir, eu sou a favor. Quando aprender e souber, aí passa".

Mãe da Emília: "Minha filha só foi alfabetizada na 3ª série... Alfabetizar, vírgula. É silabar. A minha de cinco anos faz melhor do que ela. Eu era inteligente, eu sempre estudei e passava. De repente, estou cobrando dela o que era fácil para mim, mas ela é assim. Mas também, matemática é matemática, eu falo para ela. Para aprender, tem que sentar e estudar. Então, vamos ensinar matemática. Mas não é igual como eu estudava, agora é diferente".

Pai do Valdemar: "Eu digo para ele que eu aprendi assim, mas do jeito da escola, eu não sei. Vem somando do lado da divisão. Eu nunca vi isso. Tem cabimento?"

Pai do Flávio: "É absurdo. É muita coisa diferente. As contas são as mesmas, mas fomos educados de outro jeito. Como é que hoje a gente vai... Não dá para contribuir. As coisas mudam, e os velhos têm que caminhar juntos".

Mãe da Emília: "Se estivesse funcionando, tudo bem! Foi por isso que eu abalei. Queria ir até o ministério, que eu já sei até onde é. Eu sou uma mãe presente! Me chama, eu venho. Já até deixei cliente com o pé na bacia, porque eu sou manicure".

...

Mãe da Emília: "Por isso que eu reclamo. Eu fiz tudo o que eles queriam. Veio da sala especial, a outra diretora falou da progressiva... Eu falei com o vice-diretor: 'vai ter uma pessoa própria para acompanhar isso?' Mas ela fez a 3ª e só piorou o problema.

'Vocês estão colocando um monte de crianças problemáticas junto. Não pode! Depois, as outras crianças discriminam. Não pode!' Eu vou lá, eu acampo na Secretaria de Educação. Já que eu vou educar mesmo, deixa eu criar da minha forma".

...

Pai do Flávio: "Meu filho me contou que entrou um menino na 4ª série com ele, uma criança que não sabia nada. Nem ler e escrever".

Mãe da Emília: "Foi seu Mário Covas que trouxe isso. Tinha que consultar a gente antes de mudar as coisas. O trabalho dos alunos que estavam na classe especial e não sabiam nada foi prejudicado. Eu falo para ela: como é que você não viu, Emília? Pelo amor de Deus, coisa de 1ª série".

Pai do Valdemar: "Olha, quem implantou essa idéia de criança passar sem aprender merecia uma boa surra".

Mãe da Emília: "Nem me importa se está lá embaixo. Merece uma surra do mesmo jeito! Não passa de ano porque sabe, é porque não pode repetir".

Lygia: "E vocês acham que as crianças, ao saberem que não serão retidas, ficam mais desinteressadas ou despreocupadas?"

Pai de Flávio: "Meu filho se preocupa!"

Mãe de Emília: "Ela não tem preocupação. Eu digo que é ela que perde, não sou eu!"

Pai de Valdemar: "Ele diz: 'se eu sei, passo, se não sei, também'. E eu disse: 'se passar agora, lá na frente você vai ser barrado. E não cobre de mim, cobre de você mesmo'".

Mãe da Emília: "Eu cheguei a falar com a Secretaria, mas eles têm ouvidos mortos. Você não pode nem mais escolher a escola do seu filho. É um absurdo. E na TV ainda está passando: 'todas as crianças estão matriculadas!'".

A partir da análise das falas dos pais das duas turmas de 4ª série acompanhadas, é possível notar que eles, em um primeiro momento, demonstram não saber o que é Progressão Continuada, aspecto também apontado por Guimarães (2001) e Steinvasher (2003)⁹⁸.

No entanto, munidos dessa informação, a gigantesca maioria dos participantes é contrária à implantação da Progressão Continuada, à exceção da mãe de César. Os outros pais trouxeram críticas à proposta, sobretudo aqueles cujos filhos possuem defasagens no processo de escolarização. Assim, os pais parecem pensar de modo semelhante ao que Helena descreveu, e não como Socorro afirmou ser o posicionamento deles. O tom de revolta que marca a fala de muitos deles demonstra a preocupação com a formação escolar de qualidade, em alguns casos, não garantida para seus filhos. Tal constatação foi feita também por Bertagna (2003), que observou uma reunião de pais na qual a escola explicou a eles o que era Progressão Continuada.

Cabe, agora, ouvir os alunos. Sabem eles o que é Progressão Continuada? Concordam com essa organização escolar? Sentem-se beneficiados por ela?

⁹⁸ Esta última pesquisadora critica que a única comunicação oficial com a comunidade "restringiu-se a um Boletim para pais e alunos", com informações que "mais confundem do que esclarecem os pais quanto a nova organização escolar, não explicitando claramente as mudanças" (p. 106).

c) o quem os alunos têm a dizer?

Ele fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir
 Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
 Pois não posso, não devo, não quero viver como toda essa gente insiste em viver
 Não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem ser coisa normal
 [Milton Nascimento - Bola de meia, bola de gude]

Para ouvir o que os alunos têm a dizer acerca da Progressão Continuada, os reuni em pequenos grupos, nos quais, enquanto eles realizavam atividades expressivas, respondiam perguntas feitas por mim, relativas à vida deles na escola e à Progressão Continuada.

De modo semelhante ao grupo de pais, o fato de a conversa com os alunos ter sido realizada em grupo produziu efeitos interessantes em suas participações e no aprofundamento do tema. Assim, vou apresentar suas falas respeitando a dinâmica grupal.

Conforme mencionado anteriormente, ao longo da pesquisa notei que os alunos não sabiam o que era "Progressão Continuada". Quando eu dizia ser esse o tema da pesquisa, por exemplo, eles demonstravam estranhamento, perguntando o que era isso. Assim, para a realização do primeiro encontro em grupo, elaborei um roteiro que partia da experiência concreta deles, para finalmente adentrarmos no assunto específico dessa política de governo que regue suas vidas escolares.

Como primeira pergunta: "O que precisa para passar de ano". As várias respostas dos diferentes alunos dadas em todos os dez grupos giraram em torno de uma mesma visão:

4ª A

GRUPO 1:

Alice: "Estudar!"

Paulo: "Quem estuda, passa. Mas não adianta estudar se não passar na prova".

Francisco: "Se eu passar na prova, eu vou [passar de ano]".

Lygia: "Então, quem estuda passa de ano?"

Todos: "Isso".

Lygia: "E quem não estuda, não passa?"

Todos: "Isso".

Lygia: "E quem não aprende..."

João: "Fica copiando dos outros!"

Lygia: "Aí, passa?"

João: "Aí, passa!"

GRUPO 2:

Todos: "Estudar".

Silvia: "Obedecer a professora".

Gustavo: "Ler a prova e pronto, estudar".

Ângela: "Prestar atenção".

Lygia: "É quem não estuda, não passa de ano?"

Gustavo: "Eu não estudei na 2ª série, e nem na 1ª".

Silvia: "Nas primeiras passa, mas na 4ª repete. Chega na 1ª, passa, passa, passa. Chega na 4ª, repete".

Lygia: "Então, tá. A Silvia disse que passa, passa, passa, e na 4ª..."

Ângela: "Quem é bom, passa, e quem não é, repete".

GRUPO 3:

Pedro: "Estudar".

Márcio: "Inteligência".

Isaías: "Boas notas".

Pérola: "Ir bem nas provas".

Vanessa: "Fazer a lição de casa, obedecer".

Pedro: "Colar..."

Vanessa: "Se a psora descobre..."

Márcio: "Eu não colo".

Pedro: "Eu também não".

Vanessa: "É, é melhor nem colar".

Lygia: "É quem não estuda, passa de ano?"

Pedro: "Claro que não. Só depende do SARESP".

Márcio: "Acho que não. Se for bem até o 3º semestre, no 4º ainda pode se dar mal".

Vanessa: "Na 5ª e na 4ª, pode repetir".

Lygia: "Na 4ª e na 5ª repete? E antes, na 1ª, na 2ª e na 3ª?"

Pedro: "A 1ª não é muito de repetir, não, viu".

Vanessa: "Porque, mesmo se você viajar muito, fica de reforço nas férias".

Márcio: "Tem gente que fez todas as lições, mas chega no final do ano e repete. Por exemplo, a Roberta".

Danilo: "É. E o Gustavo".

Pedro: "Porque ele não se esforça".

GRUPO 4:

Rui: "Saber escrever".

Bruna: "Saber tabuada".

Elice: "Estudar muito".

Rui: "Saber escovar os dentes".

Todos: "Ai, Rui".

Rui: "Vocês não sabiam? Depois das férias, ninguém mais escova o dente".

Bruna: "Saber fazer conta".

Sonia: "Tem que prestar bastante atenção no que a professora fala".

Rui: "Muito bem. Tem que comprar lápis e borracha".

Sonia: "Claro que não, Rui".

Rui: "Tem sim, para fazer a lição".

Lygia: "Então, vocês disseram que tem que saber ler, estudar, a tabuada..."

Rui: "É, saber o básico".

Lygia: "E quem não sabe o básico, passa?"

Rui: "Passa, um amigo meu passou".

Bruna: "Na 3ª passa, claro".

Lygia: "Por que você disse que na 3ª série passa?"

Bruna: "É porque eu nunca repeti, e eu não sabia algumas coisas".

Rui: "Lógico que não, tem que saber".

Lygia: "Mas você disse que seu amigo passou..."

Rui: "Mas ele soube na hora, oras! Vou te falar quem é. É o Gustavo. Na 3ª série o vice-diretor disse que o Gustavo não sabia nada".

Bruna, referindo-se ao SARESP: "Não pode errar o gabarito".

Rui: "É. Senão, fica até os 21 anos na 4ª série".

Lygia: "E o que acontece com quem não sabe nada?"

Bruna: "Eu não ganho presente".

GRUPO 5:

Carla: "Estudar".

Rosa: "Não faltar nas aulas..."

Ricardo: "Tem que ser inteligente, ora bolas".

Anete: "Se dedicar aos estudos".

Lygia: "Então, quem não estuda não passa de ano?"

Pascásia: "Não passa de ano".

4ª E

GRUPO 1:

Todos ao mesmo tempo: "Estudar muito, não faltar muito, ser obediente, obedecer a professora, ter comportamento, ser estudantil..."

Lygia: "E quem não estuda, passa de ano?"

Robson: "Não".

Claudete: "Para passar, não tem que brincar!"

Lygia: "Então, quer dizer que quem não estuda, não passa?"

Davi: "Na 1ª, 2ª e 3ª, passa".

Lygia: "Mas todo mundo disse que tem que estudar!"

Davi reiterou: "Mas quem não estuda passa de ano".

Robson: "Eu não estudei muito na 1ª e passei. Só fui aprender a ler na 2ª".

GRUPO 2:

Sophia, bem rápida: "Inteligência".

Julia: "Atenção".

Vânia: "Aprender as coisas".

Marco: "Estudar".

Kalil: "Estudar 24 horas por dia. Menos quando você está dormindo".

Esmeralda: "Estudar".

Vânia: "Atenção".

Lygia: "Então, quem não estuda não passa de ano?"

Marco: "Não! Sabe, eu queria que fosse que nem no Matrix, que está o helicóptero e a pessoa vai lá e dirige, mesmo se não soubesse antes, e na hora sabe, porque é programada. Se fosse eu, ia ter que estudar..."

Kalil: "Na 3ª série eu não estudei e passei".

Sophia: "Na 4ª repete. Antes, não".

Marco: "Ah, na 3ª um amigo tirou quatro B e quatro C e não repetiu!"

Sophia: "Todos vão passar na nossa classe, menos a Gabriela, que faltou".

GRUPO 3:

Todos disseram que precisava estudar para passar de ano.

Flávio: "Se dedicar ao que a professora fala".

Marcelo: "Prestar atenção".

Vicente: "Obedecer".

Paloma: "Tem que estudar para passar de ano".

Lygia: "Então, para passar de ano, tem que estudar, prestar atenção, obedecer. E quem não estuda, não obedece, repete?"

Vicente: "Repete de ano".

Roseane: "Fica burro".

Vicente: "Vive conversando..."

Flávio: "Não é, Vicente?"

Vicente: "Não é, Gledson?"

Gledson: "Não é, Flávio?"

Lygia: "Quem é santo põe o dedo aqui".

Vicente: "Eu não sou santo. Eu assumo. Ninguém é santo".

Gledson: "É, eu também não sou santo. Todo mundo pode errar".

GRUPO 4:

Roger: "Precisa passar na prova do SARESP".

Ana: "No SARESP e no Estado".

Monique: "Agora, no final do ano, a gente poderia só estudar para o SARESP".

Marília: "Tem que ter cabeça".

Emília: "Estudar".

Lygia: "Então, quem não estuda não passa de ano?"

Monique: "Não passa".

Lygia: "E quem vai mal no SARESP?"

Monique: "Também não".

Lygia: "Em todas as séries?"

Monique: "Em todas as séries. Na 1ª, na 2ª, na 3ª..."

Lygia: "Então, quem vai mal no SARESP não passa?"

Emília: "Não".

Lygia: "Vocês têm medo de repetir de ano?"

Todos disseram que sim.

Monique: "Eu não sei por quê, é um sentimento. Como se estivesse cortando..."

Emília: "Credo!"

Lygia: "Ninguém quer repetir de ano, não é?"

Monique: "É, em primeiro lugar".

Roger: "Em primeiro, acreditar em Deus, em segundo, não ir mal no SARESP".

GRUPO 5:

Everaldo: "Estudar".

Christian: "Fazer lição".

Everaldo: "Aprender a ler..."

Christian: "Fazer o que a professora manda, não desobedecer, ganhar ponto positivo".

Valdemar: "Não ganhar ponto negativo".

Fabício: "Aprender".

Janaína: "Prestar atenção".

Rodolfo: "Se tem lição de casa, fazer".

Ilana: "Se tem problema em casa, não faz nada na escola".

Lygia: "Quer dizer então que, quem não estuda e não faz lição, não passa?"

Valdemar: "Não".

Outros concordaram com ele.

Valdemar completou: "E aí, fica uma fila na porta da escola".

Lygia: "Como assim?"

Fabício: "A professora falou que somos burros, que estamos ocupando espaço... Depois, faz aniversário, e faz 12, e faz 13 anos, tudo na 4ª série ou na 5ª".

Lygia: "Quem tem medo de repetir de ano?"

Valdemar e Christian disseram que sim.

Christian: "Mas também, se repetir, faz de novo".

Lygia: "E todo mundo aqui vai passar esse ano?"

Janaína: "A professora falou que alguns não vão passar. O Everaldo é meio difícil! O Christian também não".

Christian e Janaína começaram uma discussão, ele dizendo que ia perguntar para a professora se ela tinha dito isso mesmo.

Valdemar: "O Christian gosta de tirar a prova real".

Christian: "Eu fico lá no fundo, eu fico na minha, eu vou lá e faço a minha parte".

Fabício: "Eu tenho que passar, porque se eu não passar eu não vou para a Bahia".

Rodolfo: "Se eu não passar, vai ter três coisas: não vou ver a minha avó, não vou ganhar um computador e vou ficar no quarto o dia inteiro, sem poder beber suco".

Assim, é possível notar, pela fala dos alunos, que todos acreditam que para passar de ano é necessário estudar. Poucos demonstraram saber que a escola, atualmente, não reprova. E mesmo muitos deles ainda apostam que estudar é o melhor caminho para se galgar as séries mais avançadas da escola. Outras pesquisas qualitativas acerca da Progressão Continuada encontraram falas de alunos que vão no mesmo sentido: Arcas (2003) ouviu 50 alunos; Bertagna (2003) ouviu 124 alunos; Barros (2005), Glens (2005) e Rodrigues (2005), em estudo articulado, ouviram aproximadamente 100 alunos. E em todas essas pesquisas, os alunos se pronunciaram de forma semelhante a apresentada aqui, ou seja, os alunos supõem que ainda existe reprovação na escola.

Também comparece a idéia de que para aprender e passar de ano é fundamental o esforço pessoal do aluno. Assim, tal como os alunos ouvidos por Arcas (2003), está fortemente presente a visão de que o próprio aprendizado depende deles mesmos, que assumem, sozinhos, a responsabilidade pelo sucesso ou, principalmente, pelo fracasso escolar.

Presente, em muitas falas, foi a preocupação em ir bem nas provas e no SARESP, supondo seres esses os requisitos principais para passar de ano. Por esse motivo, esse foi tema de nossa conversa, quando perguntei para que serve o SARESP e as provas:

4ª A

GRUPO 1:

Paulo: "O Saresp é difícil, é simuladão. Tem um monte de perguntas, primeiro sobre a gente, se você se acha negro, mulato, branco... E depois sobre a lição".

Lygia: "É difícil?"

Francisco: "Sim!"

Lygia: "Mais difícil que as provas da escola?"

Paulo: "Não".

Alice: "Mais ou menos. Tem alfabetização, e algumas palavras difíceis, eu me atrapalho na hora de ler".

Lygia: "O que você faz nessa hora?"

Alice: "Falo para a professora me ajudar".

GRUPO 3:

Lygia: "Vocês têm medo do SARESP?"

Pedro: "Que! É mó fácil... Todo mundo fica falando: 'SARESP, que medo'..."

Rodrigo: "Que é fácil o que, moleque! Cala a boca".

Pérola, baixinho: "Eu não acho o SARESP fácil".

Pedro: "É que elas não são muito espertas".

Márcio: "E se for o ano inteiro mal e tirar A no SARESP?".

Lygia: "Boa pergunta!"

Todos ficaram em silêncio.

Lygia: "E para que serve a prova?"

Pedro: "Para ver se vai bem ou mal. Quando o professor passa prova é para ver o que estamos aprendendo. Esse ano, só está passando revisão. Não é prova. É o que você já sabe".

Márcio: "Nos dias normais vai bem, mas na prova vai mal. E aí?"

Pedro: "Imagina, você faz todas as lições e vai bem. E aí na prova vai mal..."

GRUPO 4:

Lygia: "Para que serve a prova?"

Rui: "Para passar de ano, ficar mais inteligente".

Bruna: "Para ver como estão os alunos".

Sônia: "Eu ia falar a mesma coisa que ela".

Lygia: "Vocês têm medo da prova?"

Rui: "Que! Prova não morde. Mas eu prefiro como é na 8ª série. Eu tenho um amigo que disse que a professora olha o caderno. Se o caderno está em dia, passa".

Lygia: "E se ele copiar?"

Rui: "Passa do mesmo jeito".

Lygia: "E o SARESP. É diferente da prova da escola?"

Bruna: "Tem que fazer o gabarito".

Rui: "É. Parece que está errado. Em vez de olhar a prova, só olha o gabarito".

Lygia: "Por que vocês acham que eles fazem isso?"

Rui: "São preguiçosos demais".

Lygia: "E vocês já fizeram o SARESP?"

Rui: "Já, na 2ª, na 1ª e na 3ª. Muito difícil. Daqui a pouco, até na 6ª a gente vai fazer! Ai, meu deus. E se eu faltar, o que acontece?"

Lygia: "Será que vai com zero?"

Rui: "Que nada, eu faço em casa".

Bruna: "Que nada, não pode. Os pais podem ajudar a criança".

Rui: "Que! Tranca o filho, põe uma câmera..."

Bruna: "Na prova no SARESP não pode ver a tabuada!"

Sônia: "É, viu. E é pior a prova de matemática que a de português".

Lygia: "Vocês disseram que se for mal no SARESP, não passa. E na prova?"

Rui: "Passa".

Lygia: "Por quê?"

Bruna: "Porque tem gente que passa, né?"

Rui: "E não sabe de nada. Deve ser problema no computador".

Lygia: "O Rui acha que pode ser problema no computador. E vocês?"

Rui: "Podem ser milhares de problemas. Tem mais de mil e uma explicações".

GRUPO 5:

Lygia: "Para que serve a prova?"

Rosa: "É para te ajudar. Não sei".

Ricardo: "Para ajudar sua sabedoria. Para olhar tudo o que a gente aprendeu".

Lygia: "E o SARESP?"

Carla: "Para ver se você está bem no fim do ano!"

Lygia: "Mas e a prova da escola?"

Carla: "É para a professora ver".

Lygia: "Vocês têm medo do SARESP?"

Luciane: "Não! Eu acho normal, porque a professora pede o que já passou".

Danilo: "Eu fico nervoso".

Rosa: "Ah, é uma prova para você passar de ano".

4ª E

GRUPO 1:

Lygia: "Quando dá mais medo de repetir de ano?"

Todos foram consensuais: "Na hora do SARESP".

Ticiane: "Da até tremedeira na mão".

Robson: "Na 3ª, quase todo mundo repetiu de ano".

Ticiane: "Mas aí, a professora deixou a gente passar".

Robson: "A professora da 3ª série, se você errasse, deixava passar, passar, passar".

Daniela: "Mentira. Só ia quem tirasse de 15 para cima".

Bruna: "Não sei. Eu sei que no provão eu tirei 8,8. E no SARESP eu não sei!"

GRUPO 2:

Lygia: "Para que serve a avaliação?"

Julia: "Para passar de ano".

Sophia: "Para ter notas boas".

Sophia começou a falar sobre "aquela prova", até que alguém disse SARESP.

Sophia: "Quem fizer no SARESP 20 questões, passa. E quem não fizer, fica".

Lygia: "Vocês têm medo do SARESP?"

Sophia: "No ano passado, a gente errou 3: a do cebolinha e outras duas".

GRUPO 3:

Lygia: "Para que serve a prova?"

Marcelo: "Para ver se sabe, para não passar sem saber".

Lygia: "Quase todo mundo tem medo do SARESP. É verdade?"

Todos: "É!"

Flávio: "Não!"

Vicente: "Ah, eu tenho um pouco".

Paloma: "Precisa de mais de 20 pontos para passar. Só eu, o Flávio, Vicente e a Claudete passamos no simulado. Imagina se fosse de verdade...".

Gledson: "Eu não tenho medo. Eu fico um pouco preocupado".

Roseane: "O Gledson está sim, com medo. Mas ele está com medo de falar".

Gledson: "Eu não tenho medo".

Lygia: "E de prova que não é o SARESP?"

Augusto: "Eu tenho um pouquinho de preocupação".

Vicente: "Eu não tenho".

GRUPO 4:

Lygia: "Estou sabendo que o SARESP dá medo em quase todo mundo".

Todos: "Certo".

Monique: "É verdade. Desde que a professora comentou, estou morrendo de medo".

Lygia: "E de prova normal, vocês têm medo?"

Monique: "Prova normal não".

Samira: "Ah, eu tenho mais ou menos".

Monique: "Eu não tenho porque é como se estivesse fazendo lição no caderno".

GRUPO 5:

Lygia: "Para que serve a prova?"

Rodolfo: "É para verificar se o aluno está bom para passar de ano".

Ilana: "Para ver a lição, que tem toda matéria do semestre".

Christian: "Para a gente ficar mais inteligente, evoluir mais".

Rodolfo: "Para pensar o que fez no anterior".

Lygia: "E para que serve o SARESP?"

Rodolfo: "É para passar mesmo de ano, tem tudo, dos quatro bimestres".

Lygia: "Quem tem medo do SARESP?"

Valdemar, Rodolfo e Fabrício disseram: "Eu". Christian disse que não.

Assim, pelas respostas dos alunos, nota-se que muitos temem as avaliações, por suspeitarem que sua aprovação ou reprovação escolar depende delas. Mas, ao mesmo tempo, a relação que a maioria estabelece com a prova não se reduz a essa questão. Muitos definem a prova como sendo necessária para que possam demonstrar o que aprenderam para a professora. Pesquisa de Arcas (2003), ao ouvir os alunos sobre a avaliação, destaca essa dupla preocupação dos alunos — tanto com o passar de ano (quando afirmam que o SARESP reprova), quanto com o aprendizado, para o

qual a avaliação parece ser termômetro. Bertagna (2003) também apresenta a fala de alunos sobre o tema, que vão no mesmo sentido de interpretar a avaliação como critério de promoção/reprovação escolar, embora eles destaquem a importância da avaliação para auxiliar no próprio aprendizado.

Após certo tempo de conversa com os alunos, perguntei: "Quem sabe o que é Progressão Continuada?". As respostas e hipóteses aventadas pelos alunos merecem destaque:

4ª A

GRUPO 1:

Francisco foi o único a arriscar: "É alguma coisa que continua".

Depois de breve silêncio, João perguntou o que era Progressão Continuada. Francisco, então, disse que já tinha falado.

GRUPO 2:

Gustavo: "É uma coisa que continua".

Ângela: "É uma coisa boa?"

Roberta: "É quando continua na sala que está".

Gabriel: "Continua alguma coisa que se faz".

Silvia: "A escola tem que continuar funcionando".

Gabriel: "É assim, muda o diretor e a escola tem que continuar".

GRUPO 3:

Pérola foi a primeira a responder: "Eu não sei".

Vanessa: "Eu nunca ouvi essa palavra".

Pedro: "Para mim, eu não sei".

Isaías: "Uma pessoa que vai ficando grande, continuando o que aprendeu".

Márcio: "A pessoa aprende algo na faculdade. Por exemplo, o engenheiro: ele foi lá, aprendeu, e depois ele vai lá e faz. Continua o que aprendeu".

Isaías: "Vai progredindo".

Pedro: "É uma escola".

Lygia: "Qualquer escola?"

Pedro: "Estadual".

Márcio: "É da 1ª até não sei qual".

Rodrigo: "É para quem não sabe direito".

Márcio: "Ficar o dia inteiro na escola. O dia inteiro..."

Pedro: "Fazendo lição".

Márcio: "A Vanessa não falou nada".

Lygia: "Realmente.". Como ela tinha feito um telefone de massinha, eu fingi ligar para ela: "Alô! O que é progressão continuada?" Ela riu e não falou nada.

Márcio: "Vai lá. É só arriscando mesmo. Fala alguma coisa. É o progr... o pro... Alguma coisa que continua"

Rodrigo: "É do progresso".

GRUPO 4:

Rui: "Quem é ele?" Depois de um silêncio: "Ah, sei lá, vou chutar! Uma coisa que você tem que fazer progresso, fazer tudo de novo, tipo a 1ª série. Você fez a 1ª série, você vai fazer a 3ª com certeza".

Lygia: "E aí, meninas, querem chutar?"

Elas, no entanto, disseram que não sabiam, e que não queriam chutar.

Rui: "O progresso. Progressão vem de progresso, e o nome progresso vem da onde? Progressar! Progressar, progresso, progressar... Não sei não, estou confuso!"

GRUPO 5:

Luciane: "É repetir de ano?"

Rosa: "É?"

Lygia: "Foi o que ela falou. Mas o que mais vocês acham?"

Rosa: "Continuar na sala que está?"

Ricardo: "Eu não sei".

4ª E

GRUPO 1:

Robson: "Por exemplo: a gente está na 4ª série, e vai passando de ano".

Everaldo: "Eu não acho nada".

Robson, então, falou o contrário do dito a pouco: "Eu acho que não passa".

E de novo mudou de opinião: "É começar a passar sem repetir nenhuma".

Lucia: "Se estudar, sim; se não estudar, não (passa)".

GRUPO 2:

Marco: "Você está falando que língua?"

Depois de breve silêncio, alguém sugeriu que procurássemos no dicionário.

Sophia: "É... tem que continuar a fazer a progressão".

Marco: "Progressão é um progressista que... Eh... Esqueci. Deu branco".

Kalil: "Está certo isso que ele falou, essa palavra?"

Sophia: "É mais ou menos o que eu falei? É educação física?"

Todos começaram a falar, de forma entusiasmada, outras matérias: educação artística, português, matemática etc.

Sophia: "É prova?"

GRUPO 3:

Flávio: "Hã?"

Augusto: "Que?"

Gledson: "Como?"

Vicente: "Progr o que?"

Lygia: "Progressão Continuada".

Vicente: "Progressão continuada?"

Gledson: "Eu não sei".

Paloma: "Vamos lá. Progressão deve ter a ver com progresso. O que é mesmo progresso?"

Roseane: "Ordem e progresso".

Paloma: "Isso. Ordem e progresso".

Vicente: "É uma progressão que começa a continuar".

Flávio: "A gente quer arrumar a escola. Aí, a gente continua. É que nem a gente aqui: um grupo começa, o outro faz mais uma parte e o outro termina".

GRUPO 4:

Roger: "Nossa, agora você mandou ver".

Ana: "É o progresso que você vai fazendo..."

Monique: "Tipo assim, eu sou a prefeita e mesmo sem volta, tem progresso".

Marília: "Se você vai fazer alguma coisa, tem que continuar a fazer, porque nunca pode desistir. Tem que continuar. Você não pode dizer: 'Ah, não vou fazer nada!' Tem que continuar até alguém vir e dizer: 'está lindo'. Não pode desistir!"

Samira: "Ah, sei lá".

Eu perguntei para Ronaldo e Emília, mas ele não falou nada.

Emília: "É nunca desistir".

Monique: "Quem sabe um dia eu mate essa charada. Pode ser hoje, amanhã..."

Roger: "É tipo a gente. A progressão que a gente foi continuando, continuando, até hoje".

Monique: "Era isso que eu ia dizer. Eu criei o meu filho, o meu filho vai criar o dele, é tipo nascer. Na escola também, eu estou estudando, o meu filho vai estudar".

GRUPO 5:

Valdemar: "Progressão? Continuada? Não sei!"

Ilana: "Progresso, progresso... É para progredir. Você fez uma coisa, o projeto progrediu, depois parou. Aí, depois, você continua".

Fabrício: "Um projeto que a gente fez e depois parou... Ai, hoje eu estou com a cabeça nos ares".

Lygia: "Só a Ilana e o Fabrício vão arriscar?"

Eles não responderam. Ilana, então, falou novamente: "Você fez a escola, parou e depois volta e faz de novo, tipo o Christian".

Rodolfo: "Tipo o que eu fiz. Tive que parar, depois voltei".

Fabrício: "Tipo o Christian: parou e continuou".

Fica explicitado, pela fala dos alunos, que eles não sabem o que é Progressão Continuada, constatação presente nas pesquisas de Arcas (2003), Bertagna (2003), Barros (2005), Glens (2005) e Rodrigues (2005). Assim, é fundamental questionar a suposição das professoras de que os alunos estão desinteressados ou desestimulados, pois sabem "que todo mundo passa". Suas respostas não deixam de ser engraçadas, embora tragam a marca trágica da alienação em relação à organização do próprio processo de escolarização.

Após os alunos levantarem hipóteses sobre o que seria Progressão Continuada, eu expliquei para eles aspectos centrais dessa política de governo, perguntando, então, suas opiniões a esse respeito. O debate sobre o tema foi de grande riqueza:

4ª A

GRUPO 1:

Francisco: "Por causa do Geraldo Alckmin. Eu sou bem informado, vejo jornal todo dia".

Paulo: "Eu não acho legal".

João: "Tem que aprender sozinho, pelo próprio esforço".

Paulo: "Tem que aprender. A gente vai para a 8ª série e não vai saber ler e escrever, fazer contas. A gente não vai poder fazer contas de dividir, que nem eu!"

Francisco: "Maria Conceição não sabe ler!"

Paulo: "Eu acho errado".

Lygia: "Eu estou vendo que tem várias opiniões aqui. O Paulo acha errado. O João acha que tem que aprender com o próprio esforço..."

João: "Quem não souber, repete!"

Francisco: "Geraldo Alckmin fez isso porque a criança não sabe ler. Ele quer que todo mundo saiba ler e escrever. Pode ser de dia, pode ser de noite [fazia referência à propaganda de programa de alfabetização de adultos do governo federal]".

Paulo: "Ele está fazendo errado. Já pensou, você na 8ª série e a professora fala alguma coisa que você não sabe?"

Francisco começou a cantar a música sobre alfabetização do governo federal: "Para aprender a ler, não tem dia, não tem hora, não sei o que".

Lygia: "O João acha que quem não aprendeu, repete. O Francisco acha que tem que ajudar a criança. O Paulo acha errado. E o César e a Alice, o que acham?"

César disse que achava o mesmo que o João. Alice, concentrada no desenho, não respondeu. Depois de um longo tempo, Paulo surpreendeu: "Voltando ao assunto sobre a opinião de passar de ano, a Alice e o César já pensaram?"

Alice: "Eu acho certo. Por causa que ela pode vir de novo, estudar, aprender, aprender o abecedário, não errar nas contas... Aí, quando for médica, sabe o que está fazendo!"

Paulo: "Devia, aquele homem, sair da política. Ele está fazendo uma coisa muito errada".

Francisco: "É o dever dele".

Paulo: "O dever de fazer a gente não aprender?"

Francisco: "Pelo menos escrever e ler, tem que aprender".

Paulo: "Mara, Roberta, Gabriel, Silvia... passaram e recebem aquela liçãozinha, fácil de folhinha. Mas agora, não vai adiantar. Vão passar mesmo".

Os outros concordaram com Paulo, sobretudo Francisco.

Paulo, angustiado: "E se ele for prefeito? Ferrou tudo! Aí que não vou passar de ano mesmo".

João: "Quando vai pegar um ônibus para a casa, pergunta se é o ônibus para sua casa, e diz que sim. Mas quem diz também é tosco".

Paulo perguntou se na 5ª série também seria assim, ao que eu respondi que sim. Ele, então, disse que isso era muito errado.

Como Alice já tinha dado a opinião dela, achei por bem perguntar para o César a opinião dele, ao que ele disse: "Eu não tenho respostas para isso".

GRUPO 2:

Silvia: "Você pensa que não repete, mas na verdade, repete. Você passa na 1ª, na 2ª, normal, na 3ª, e quando chega na 4ª, repete".

Roberta: "Vai ficar na mesma escola!"

Silvia: "Porque aí, se a pessoa não aprender, fica para aprender de novo".

Lygia: "E o que vocês acham disso?"

Gustavo: "Ah, repetir é ruim, porque a gente não fica em casa nas férias".

Ângela: "É chato".

Silvia: "Posso falar? Eu prefiro repetir, porque se a gente não repetir, a gente não vai ter a nossa vida, a nossa independência".

Roberta: "É ruim. Na 5ª a gente já é grande, tem a vida sozinho. Sem escola, a gente não é nada na vida. Você acaba virando lixeiro".

Gustavo: "Até para ser lixeiro tem que ter estudar".

GRUPO 3:

Márcio: "Mas pode reprovar em outras também. A Mara... Ela nunca tirou um A na vida e está na 4ª".

Pedro: "E passou, né?"

Márcio: "E faz coisa de 1º ano".

Pedro: "É muito sortuda!"

Márcio: "Eu não acho. É horrível fazer lição diferente".

Pedro: "Se eu repetir, eu só levo uma surra".

Pérola: "Eu acho bom repetir".

Márcio: "Acho que se não passa é porque não está preparado. Não é que a professora quer mal de você".

Vanessa: "É melhor repetir do que ficar mal na outra série".

Márcio: "Se a professora passa, a criança fica mal na 5ª série, não está preparada para passar no outro ano".

Vanessa: "Na 4ª série, a professora tem que pensar bem se passa ou não. Que na 5ª, entra e sai outro professor toda hora! Ele só fica 10 minutos na sala, e já entra outro professor. Aprendeu, aprendeu. Não aprendeu, dançou".

Márcio: "Depende do esforço. Isso é para todo mundo".

GRUPO 4

Sonia: "Interessante. Porque é tudo o que é bom, né?"

Elice: "Eu não acho legal".

Lygia: "Por quê?"

Elice: "Passar sem aprender não resolve nada!"

Rui: "Eu acho os dois bons!"

Lygia: "Que dois?"

Rui: "O não estudar e o passar de ano".

Lygia: "Você gostaria de passar sem aprender?"

Rui: "Não, mas eu queria aprender só uma coisinha para passar".

GRUPO 5:

Luciane: "Eu acho melhor repetir. Porque, se fosse para não repetir... E se você não lembrasse do que a professora falou? Você podia repetir na próxima".

Ricardo: "Se repetir, vai ter que repetir mesmo".

Pascásia: "Tem gente que gosta de não repetir e ir para frente. Ser alguma coisa na vida... Porque, quando você tiver 14 anos, você está na 4ª série?"

Anete: "O governo que está deixando! A criança que não está passando tem que ir até a 4ª série. É errado! A criança não aprende nada e vai passando?"

Luciane: "Ela fica se achando a inteligente e não aprendeu".

Ricardo: "E na 5ª série são 8 professores, é tudo muito rápido, não dá tempo nem de abrir o caderno.

Rosa: "Acho errado, pelo mesmo motivo que a Anete. Imagina um aluno que não sabe ler nem escrever".

Ricardo: "Não vai saber nada".

Rosa: "Que nem a Edna e a Luiza. Sabem ler e escrever, mas estão no reforço de matemática. Se eu estivesse no lugar da Edna e da Luiza, teria vergonha!"

Anete: "Ela não se esforça".

Rosa: "Passar bilhetinho na sala, ela passa".

Ricardo: "Estudar, que é bom..."

4ª E

GRUPO 2:

Marco: "Se não fosse mais repetir, eu não ia nem mais estudar".

Lygia: "Você só estuda para passar de ano?"

Marco: "Não, eu estudo para o patrão não me enrolar também".

Sophia: "Se eu fosse diretora, na 1ª série, quem não fizesse, repetia".

Marco: "Diretor, não, que o diretor não manda nada. O presidente!"

Algum deles falou: "Tem gente que não acha certo isso".

Julia: "Na 1ª série, não, vai. Na 2ª série. Quem não soubesse ler, repetia".

Kalil: "Na 4ª".

Marco: "Mas agora não é em todas séries?"

Kalil: "Na 3ª série eu não sabia ler. Bem no finalzinho, minha irmã ensinou".

GRUPO 3:

Vicente: "Mas qual é o problema de repetir? Não aprendeu, tenta de novo!"

Flávio: "Não tem nada a ver a progressão continuada!"

GRUPO 4:

Ronaldo: "Legal"

Roger: "Nossa, mas isso é errado, porque a gente não vai saber o quanto a gente sabe para o próximo ano".

Ana: "É errado".

Monique: "Você não estuda, e vai passar para a 5ª série sem saber nada?"

Marília: "É, na 3ª série eu não tinha estudado e passei".

Emília: "Na 3ª série, eu estava muito mal. A professora sempre falava. Mesmo assim, ela foi boa e me fez passar de ano".

GRUPO 5:

Fabrício: "Oba".

Lygia: "Vocês acham isso bom?"

Fabrício: "Não, porque se a gente passa..."

Rodolfo: "...Sem saber nada..."

Fabrício: "... fica burro".

Christian: "Tem o lado bom e tem o lado ruim".

Lygia: "Qual é o lado bom?"

Christian: "O lado bom é nenhum. E o ruim é que se não aprende, fica sem. A professora passa na lousa e você não sabe o que está se passando. Passa sem saber".

Rodolfo: "É o mesmo que você não ir na escola e passar".

Valdemar: "Eu odeio isso".

Everaldo: "Eu acho ruim, porque chega na 5ª série e você repete".

Ilana: "É ruim, porque fica com a consciência pesada, que não se esforçou".

Rodolfo: "Não acho legal, porque na 1ª série, não era para eu ter passado e aconteceu isso. Quando chegou na 2ª, eu tive muita dificuldade, não conseguia acompanhar. Então se eu não souber agora, fica difícil depois. Eu preferia repetir".

Assim, pela fala dos alunos, nota-se que a maioria reage de maneira contrária à idéia de abolição da reprovação nas escolas. Suas respostas poderiam surpreender as professoras, bem como o senso comum, reforçado pela grande mídia, que supõe que os alunos, munidos dessa informação, vão se despreocupar com a qualidade de sua escolarização, por não terem maturidade suficiente para lidar com essa proposta educacional. No entanto, comparece, na fala dos alunos, uma preocupação com o aprender, com o conhecimento que a escola é responsável por socializar, presente não apenas quando falam de colegas que não aprenderam e passaram, mas foram prejudicados por essa política de governo, mas também de suas próprias experiências, muitos declarando que preferiam repetir a passar sem saber, como muitas vezes aconteceu.

As falas dos alunos divergem e convergem com as ouvidas por Arcas (2003). Pela fala dos alunos, o pesquisador destaca a indignação de alguns diante da aprovação de colegas que não estudaram, mas passaram de ano, passando a idéia de que eles deveriam estudar e se interessar

mais pela escola, para passar por mérito pessoal. Diferentemente, na presente pesquisa, a mesma indignação envolve muito mais uma preocupação com os colegas, do que sua culpabilização (visão também presente na própria pesquisa de Arcas). Ao mesmo tempo, tal pesquisador aponta que os alunos, embora digam ser ruim repetir na escola, consideram que a reprovação representa uma outra chance de aprender, evitando que eles saiam da escola sem aprender⁹⁹; bem como que os alunos estudam por aspirarem um futuro melhor, representado pela ascensão social, falas também ouvidas na presente pesquisa. Constatações semelhantes foram feitas por Bertagna (2003).

Cabe destacar que, ao dizer que preferiam repetir a passar sem aprender, os alunos pareciam muito mais defender uma escola que ensina do que uma escola que reprova.

Para o segundo encontro, solicitei que eles escrevessem redações sobre as expectativas em relação à 5ª série. Os textos chamaram a atenção para dois aspectos: por um lado, foi possível reiterar a heterogeneidade dos alunos, quando parte deles demonstrou possuir dificuldades de se expressar (à exceção de poucas redações, todas continham erros gramaticais e ortográficos; no entanto, como eles leram as redações em voz alta, foi possível registrar o que queriam dizer); por outro lado, todos se esforçaram para expressar suas opiniões. A análise que se segue privilegiou os conteúdos das redações (algumas redações originais serão apresentadas no ANEXO VIII).

4ª A

Francisco: "Cinco matérias, cada matéria é comandada por um professor. Não importa se o aluno está doente ou passando mal, porque o professor quer saber de dar aula. Saber ser rápido, estudar sempre porque sempre tem prova e material certo".

João: "É cheia de professores, entra um e depois ele sai e entra outro e assim vai. Tem muitas contas de matemática que é difícil. E os professores são bravos e chatos, e no recreio tem vezes que se você não terminar a lição, ele não deixa você ir ao intervalo. E não é bom ficar na classe sem intervalo. Ela também tem questões de português que é muito difícil. Eu sei disso porque minha irmã estuda lá".

César: "Que para você passar de ano, você tem que estudar muito, para passar para a 5ª série. Porque na 5ª série tem 8 professores cada uma hora. Se fazer não for rápido, quando a outra professora for, você já tem que mudar a matéria".

Edna: "É legal, mas tem que saber muitas coisas, mais alguma coisa ela não sabe. E a minha colega me falou que é bem legal estar na 5ª série. Ela fez contas, também fez bastante coisa, ela foi para o recreio e foi muito legal. E a professora falou: 'você quer contas de dividir'. 'Sim, mas o senhor vai passar agora?'"

Alice: "A 5ª série ela tem cada professor: um professor de matemática, um professor de português, um professor de história, um professor de ciências, um professor de geografia. E também a minha amiga falou que a gente tem que se esforçar, também

⁹⁹ Para ele, essas respostas remetem "a uma visão de ensino e de aprendizagem que está arraigada na cultura escolar" (p. 108).

tem que ler muito e aprender a escrever muito também, para a gente passar de ano. Porque se não a gente fica burra que nem uma mendiga. Até logo, galera".

Silvia: "Na 5ª série tem 8 professoras e para a lição... Vem outro professor e apaga a lição e passa outra lição e a lição é difícil. O professor é um chato e muito bravo e a professora de artística é chata. E ela me contou que a 8ª e 5ª série é assim. Fim".

Ângela: "A minha irmã falou que na 5ª série o professor dá lição e apaga rápido. Por isso é chato, mas tem que prestar bastante atenção. Na minha opinião, eu vou me esforçar bastante para passar de ano. E não conversar, não brincar e prestar bastante atenção".

Luiza: "Chato e é ruim e às vezes é legal, porque tem aula vaga e se for na última aula, a gente pode ir embora ou senão fazer bagunça. É chato porque a gente tem que fazer lição rápido e a gente não acabou, já vem outro professor e a gente fica com incompleto porque não dá para terminar, porque é muito rápido".

Gabriel: "Muito chato, tem muito professor e muita lição. E as aulas são muito rápidas e o professor escreve muito rápido. Não dá nem para conversar com os amigos e com o professor. Na 5ª série, não dá para respirar direito e é muito corrida. A 5ª série não é igual à 4ª série e é muito diferente. Na 5ª série dá muita lição e na 4ª é pouca lição".

Gustavo: "É chata porque os professores... É ruim porque tem que acordar cedo... Não dá tempo... E na hora do recreio, é chato se for pouco. E os maiores querem achar que é o tal, e gostam de bater".

Bruna: "Que tem que saber as contas, que o professor não corrige na lousa, é o aluno mesmo que corrige. Tem que prestar atenção na sala, não ficar conversando, que a 5ª série vai ser complicada para a gente. O professor não vai se preocupar com você, o professor só vai dar a lição na lousa e pronto. Depois vem outro. Lá são 8 professores de cada matéria, vai ser bem complicado ter 8 professores".

Selene: "Temos 8 professores, tem que copiar tudo em 50 minutos ou perde a matéria. Tem que entregar os trabalhos no dia certo ou leva nota baixa e também que não é a mesma coisa da 4ª série, que a professora fica dando carinho para os alunos. Na 5ª série não tem nada disso, eles só querem que a gente copie a matéria. É assim que é uma 5ª série".

Sonia: "Rápida, complicada e também chata e mais interessante. É doido essa palavra. Significa ser muito agitado. Quando eu escrevi ser agitado, os alunos que são durante o intervalo, mas durante a sala eles devem ser corretos. A pessoa que está na 5ª série deve ficar louca, porque ter uma professora para cada matéria, e um tempo para fazer as lições e os deveres que cada professora pede para fazer é complicado. É fazer tudo para entregar no dia seguinte. Todos os alunos que são da 5ª série se acham já adultos, mas no fundo é uma criança".

Luiz: "Eu acho que a 5ª série é muito bom, a gente aprende mais que a 4ª. A gente pode fazer provas e muitas coisas novas e fazer amigos e torcer para que a gente passe para a 5ª série, e se a gente passa para a 6ª série e assim vai indo até chegar a hora de você trabalhar. A gente vai poder fazer o que a gente quiser, menos roubar porque a gente pode ir para a cadeia. Você pode trabalhar em futebol, sei lá, e muito mais. É só você querer. Mas primeiro, a gente tem que passar de ano. Você não pode repetir".

Elice: "Legal e chato, mas eu acho legal e ela, eu não sei se ela acha legal ou chata, então vou falar com ela se ela falar comigo. Eu falo com ela e também se ela for minha amiga, aí sim que eu falo com ela. Se ela não for minha amiga, eu não posso falar com ela. E se ela falar comigo: — Marcela, você é minha amiga? — Sou, por quê? — Porque eu quero fazer uma pergunta para você, se você me responde: você conhece a menina chamada Patrícia? — Não. — Agora ela é nossa amiga".

Pedro: "É difícil e são 8 professores, tem quadro... Tem professor de inglês, português, matemática, ciências, educação artística, educação física e cada professor chega a 50 minutos e tem recreio que também eles dão um lanche que é 5 biscoitos e um copo de leite. A 5ª série vai até a 8ª série e depois vem 1º colegial, 2º colegial, 3º colegial e acaba o estudo talvez você pode entrar na faculdade, é assim que o meu amigo contou."

Alex: "Difícil, que quando os professores passam texto as pessoas só tem 45 minutos ou seja, começar e acabar junto com o professor. Eu sei que é difícil porque todos os adultos já passaram por isso também. Tem uns professores legais e outros são chatos, as pessoas não aturam e que ninguém, mas ninguém mesmo gosta."

Isaías: "Ele disse que a 5ª série pode ser muito fácil se sempre prestar atenção ou se só ficar zoando isso não leva a nada, porque os professores não ficam olhando o caderno que nem no primário da 1ª a 4ª série porque lá já é o colegial e não pode ficar dando mole porque se não, não chega nem a 8ª série, que é muito mais difícil. Mas voltando à 5ª série, eu também acho que é muito difícil por que tem coisas que a gente nem sabe, por exemplo, contas super difíceis como MMC, raiz quadrada e assim mesmo eu acho que é muito difícil. Fim."

Rodrigo: "Muito difícil, mas é mesmo porque é a série mais dificultosa, porque tem coisa que a gente nem imagina e arriscaria, porque você tem que fazer a lição em dez minutos cada aula. E tem que ir para a física às 7 horas para quem estuda de tarde e de manhã tem que ir às 12 horas. Mas deve ser bem legal porque eu gosto de acordar cedo, o duro é que tem que ir de tarde. É muito ruim. Tchau."

Márcio: "Muito difícil e chato. Para quem escreve rápido é bom, quem escreve devagar é ruim, e as contas vão ficar difíceis como todas as matérias, mas matemática é a mais difícil e eu tenho que me esforçar muito para passar da 5ª série e se não passa você vai ter que escutar tudo de novo só que com outro professor e para passar não pode ser burro. Se o professor passar você é quem vai se dar mal, porque no 3º colegial você não vai poder ser burro e se esforçar para ser inteligente e pegar todas as matérias, porque se você não prestar atenção não vai ser burro, vai ser inteligente e vai assim passar da 5ª série. Márcio, você é um bom aluno, você vai passar".

Vanessa: "Que os professores são chatos, as matérias são muito difíceis, os maiores da 6ª, 7ª, 8ª são muito ignorantes e nós temos muito pouco tempo para fazer as matérias, e em algumas escolas os da 6ª, 7ª e 8ª levam os menores para o mau caminho, como: fumar, experimentar drogas, não respeitar os pais etc. Mas nós temos que ser fortes e não irmos para o mau caminho. E as tias de lá são muito chatas, e a comida de lá é muito ruim. Foi isso que minha amiga me contou da 5ª série. Fim."

Anete: "Muito apressada, muitos trabalhos, um mais difícil que o outro. E os meninos com aquele papo de namoro e a menina responde "você ainda é criança". Eles dizem que já estão na 5ª série e são pré-adolescentes. Tem uns, até, que convidam para fazer umas coisas erradas, por exemplo fumar, beber e outras coisas. Às vezes é chato, e às vezes é legal. A 5ª série tem algumas revoltas, às vezes, com algumas matérias e às vezes elas querem mudar de escola".

Rosa: "Que na 5ª série era muito chato, com 8 professores, muita lição, só 50 minutos de aula. Enquanto você está fazendo uma lição de matemática e você ainda nem está na segunda conta, já entra o professor de ciências, meu Deus. O ano que vem eu vou para a 5ª série e não vai ser mais meus amigos que vão contar para mim como é a 5ª série. Sou eu que vou contar para eles como é estar na 5ª série. Não vai mais ter professores que olhem o caderno, que dê visto, na 5ª série vai ser muito pesado!"

Luciane: "Na 5ª série se tem 8 professores e é um entra e sai, um sai e entra. Se está na matéria de matemática, já entra a de português. Acho que não é tão difícil assim. Quando estava na 3ª série, pensei que na 4ª era difícil, mas acho que não deve ser tão difícil, é só prestar atenção e não conversar. Assim, acho que não fica difícil a lição, porque daí vem 6ª, 7ª, 8ª série".

Carla: "Que só tem 45 minutos de aula, são vários professores, tem que fazer a lição correndo. Eu acho que vai ser chato, tem que chegar na sala, fazer, abrir o caderno, fazer a lição, ir para outra sala, chegar, fazer e assim por diante. Ela também disse que eles não dão lista, a pessoa compra o que ela quiser. Também tem que fazer a lição rápido para prestar atenção na aula, se a pessoa esquecer a sala, já era, perde a aula".

Danilo: "Meu amigo me contou que na 5ª série só tem 50 minutos de aula, alguns dias tem aula vaga, às vezes não. E também ele me contou que as professoras não ligam para a gente e se perguntar ela nem dá bola para a gente. Mas, para falar a verdade, eu nem sei como é a 5ª série direito. A educação física é legal, pelo menos no [nome da escola]. Lá tem futebol e vôlei".

Julia: "Tem 8 professores, e as provas são difíceis. E não tem tempo de o professor olhar para você e ninguém paparica o aluno, que nem a minha professora. E na 5ª série só tem 50 minutos de matemática e português, ciências, história e geografia, e nas minhas férias eu vou estudar muito para ser uma pessoa honesta e feliz e ser alguém na vida e ser contente. Fim".

Pascásia: "A escola que a minha amiga estuda é muito legal. E acho que também tem algumas lições que são muito difíceis. Na 5ª série, nós que estamos na 4ª, vamos ter 8 professores. Os professores não ligam para você e têm também aulas vagas e também são alguns chatos e tem uns que são legais. A minha professora fala se a gente tem medo de ir para a 5ª série e nós respondemos que mais ou menos. Os professores passam a lição e bate o sinal e você não copiou as lições. Ela vai passar, por exemplo, uma prova, você vai ter que estudar e está ferrada".

Ricardo: "Tem lições difíceis, tem vários professores, é chato, que só tem 50 minutos de aula. Às vezes tem aulas vagas, ele me disse que nem liga para gente e se a gente perguntar eles não respondem, se você estiver doente, eles nem ligam e se você não prestar atenção, você não passa. Para falar a verdade, eu acho essa 5ª série bastante chato. Eu queria ficar nessa escola para sempre. Espera! Para sempre não, até eu terminar os estudos".

4ª E

Lucia: "Eu espero que a 5ª série seja muito legal, com pessoas legais, os professores também. Eu quis estudar no [nome da escola], porque o [nome de outra escola] é muito longe e tem muito maloqueiro. Mas se eu cair lá, vou ficar triste mas fazer o quê? Mas vou fazer de tudo para estudar no [nome da escola]."

Ticiania: "Porque às vezes é chato, mas tem muitas e muitas vezes é legal e divertido. Mas tem professor legal e chato. A minha amiga diz que lá na escola que eu vou estudar na 5ª série é muito legal lá na escola [nome da escola]. É muito legal tem até a 8ª série, tem a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série. A minha amiga contou que lá tem pessoa que fuma muito."

Claudete: "Eu pensei que a 5ª série era melhor, mas pensando que a minha amiga me contou que a 5ª série tinha que fazer lição rápida porque só tinha 50 minutos para fazer toda a lição e cada matéria tinha uma sala. Ela também me contou que tinha dois recreios, quem quiser ir no primeiro recreio vai, se não vai no outro. Eu espero que toda a minha classe passe. Claro que todo mundo queria passar para a 5ª série."

Sophia: "Muito chato, porque os professores são muito chatos, eles não esperam os alunos copiarem as lições da lousa e eu sou muito devagar. O nome dela é Juanny, ela falou também que é só 50 segundos a aula, eu copio a lição em uma hora porque eu conversei muito, então... Eu espero que a 5ª série seja muito legal. Beijinhos."

Daniela: "A minha colega me contou que na 5ª série seria legal pois lá teria cantina, só que a 5ª série seria muito chata, porque os professores faltam demais e não tem como estudar direito. E também lá é muito chato e também os professores gritam demais com a gente. Espero que na 5ª série seja melhor do que essa que eu estudo."

Everaldo: "Eu acho que a 5ª série é muito chato, porque é capaz de repetir o ano e a nossa mãe pode até bater e às vezes é muito porque estudo numa escola que nem esta escola que não tem nem quadra e o [nome da escola] é melhor porque lá tem quadra, jogos e outros tipos de brincadeira."

Davi: "Meu amigo falou que a 5ª série é mais ou menos, porque ela tem muitas e muitas professoras para cada tipo de aula, uma para português, outra para matemática etc... Mas o mais chato é que tem muitas crianças fumando e cheirando droga, por isso a 5ª série é muito chata."

Kalil: "Meu amigo me falou que cada aula é 50 minutos e que não dá tempo para a professora corrigir os cadernos e ele disse que só fica conversando e quando é uma coisa importante ele dá um real para o amigo e fica conversando e quando bate o sinal ele pega o material e vai para casa".

Gledson: "A 5ª série é muito difícil. Porque tem conta difícil. As provas são difíceis. Eu acho que a professora é brava, da 5ª série".

Esmeralda: "A 5ª série é difícil. Tinha que usar muito material. É muito difícil porque tem matéria nova. É difícil a gente precisa prestar atenção e aprender".

Marco: "Meu amigo me contou que a 5ª série tem 5 professores, um de cada matéria. A gente só tem 50 minutos. Deve ser difícil porque o tempo não dá para a gente copiar a lição e também não dá, é um trabalho atrás do outro. Deve ser chato! Fala sério!"

Vânia: "Minha amiga me contou que a 5ª série é muito chata, difícil. Com muitas qualidades tamanho médio e tamanho alto. Os alunos não querem aprender só eu que quero aprender. E a professora explica, depois ela pára, a professora briga com os alunos. Por isso eu nunca aprendo e por isso é chato e o difícil é que a professora só passa matéria difícil e prova difícil. Tchau e beijos".

Julia: "A 5ª série tem qualidades e também é ruim. Eu penso assim: que quando eu for para a 5ª série eu vou estranhar. Eu quero ir para a 5ª série sabendo tudo para não passar vergonha. Eu acho difícil. Tenho um pouco de medo, mas só vou poder falar quando eu for para a 5ª. Tchau! Até! Beijos para todos!"

Roseane: "Em um belo dia minha amiga me chamou e disse que a 5ª série era um belo caminho da vida. Eu fiquei com aquilo na minha cabeça e fiquei pensando. Veio na minha cabeça que a 5ª série era muito difícil para quem não sabe o que é uma vida nova. Eu fiquei com vontade de ser professora de reforço. Você gostou?"

Augusto: "A 5ª série é chata! O outro falou que é legal, e outro acha fácil, e o outro acha difícil e o outro acha que cada matéria é 45 minutos e se ficar acabando a aula a professora avisa".

Marcelo: "Ele me falou que na 5ª série é legal. Ele só não gosta porque é só cinco minutos para cada aula e porque é muitos professores, tem o de português, o de matemática, inglês, espanhol e até de ciências".

Robson: "Eu acho a 5ª série chata porque vai ter muitas lições para fazer. Eu acho também que as professoras vão ser chatas e também as lições vão ser muito difíceis. E também vamos conseguir muita paciência porque os meninos vão ser muito chatos, bagunceiros e eles vão querer tirar onda com a minha cara".

Vicente: "Na 5ª série vamos ter oito professores chatos, vamos ter 45 minutos de aula, de português, matemática, história, geografia, ciências, inglês, artística e física. Vai ser chato, pois sou um pouco devagar nas lições, então não sei se dá tempo de copiar tudo. Mas no começo os professores não vão ser chatos, e alguns vão. Vou tentar não conversar muito na classe, no recreio não vou correr, vou lanchar, não vou arrumar briga para não ir para a diretoria e vou me comportar na classe até o final da aula".

Magda: "Não precisa ter medo, ficar preocupada, porque as lições são difíceis. No começo é fácil, mas só no final do ano que tem um provão, é difícil, mas é só estudar todo final de semana. Ela me explicou que ia ter 8 professores, e que cada aula durava 50 minutos, os professores eram de português, inglês, matemática, história, geografia, ciências, artes e física".

Paloma: "Primeiramente, eu acho que as matérias vão ficar mais difíceis, vai ter menos tempo para fazer as lições e vamos ter mais professores. Eu acho que vai ser legal, mas minha amiga Thais, que está na 5ª série, falou que as coisas são bem mais difíceis. Não vou me preocupar muito com isso, pois sei que se eu estudar bastante, vou conseguir entender tudo e ser uma boa aluna. Estou super ansiosa para passar de ano (se eu passar), porque vou conhecer outras pessoas e aprender mais, para ser alguém na vida".

Janaína: "Tem novas matérias, é mais difícil, tem mais do que um professor e cada um tem seu jeito de ser. Por isso é mais difícil e cada matéria tem um tempo. Se não terminar nesse tempo, já era. Por isso tem que ser muito rápido. E você faz amigos novos e diferentes. E por isso eu acho legal a 5ª série".

Marília: "Tem muitos professores e cada um com sua lição e cada uma mais difícil do que a outra. E cada classe é uma coisa mais difícil, porque tem pessoas que também tem muito medo de não passar de ano. Na 5ª série tem coisas muito difíceis, mas temos que prestar atenção e aprendermos mais. Na 5ª série é uma coisa muito legal de aprender e de se fazer. Obrigada por deixar eu fazer esse texto. Tchau e até."

Ana: "Meio legal e meio chato, com muitas lições. Mas mesmo assim, eu quero ir para a 5ª série. Deve ser muito chata a 5ª série. Vai ser difícil arranjar vagas na 5ª série. Mas esse é o meu pensamento, espero que a 5ª série seja legal."

Samira: "Tem muitos professores, cada um dá uma lição. Tem muitas amigas, tem também amigos, pode ter também um namorado. E cada classe tem uma coisa. Tem professor diferente ou também igual, tem meninos e meninas diferentes. O meu nome é Samira, tenho 10 anos, daqui a pouco eu faço 11 anos e eu vou para a 5ª série grande ser inteligente, eu não sei se eu sou inteligente. Tomara que goste da minha história. Obrigada, Lygia. Gostei de você. Tchau e até mais."

Monique: "Difícil, mas eu não vou desistir, eu acho que nós temos que encarar o medo, mas a vida continua. A 5ª série pode ser chata, difícil, mas eu vou ser feliz, eu não vou ficar em São Paulo, vou para o meu lugar na Paraíba."

Flávio: "Na 5ª série todo mundo faz bagunça, todo mundo briga etc... Mas o melhor de tudo é que na 5ª série existe muitas meninas bonitas, lindas, gostosas, maravilhosas. Tem uma menina da minha sala que eu queria que tivesse comigo na 5ª série, seu nome é Sophia, ela é linda. Espero que a 5ª série seja boa."

Ronaldo: "É legal e muito difícil, mas eu também acho que vai ser legal, as professoras também, porque a criança é bagunceira e a professora tem que ser brava. E eu queria que minha escola fosse grande e bonita."

Roger: "Que é assim: para namorar uma menina que você tanto deseja, pode te pegar na próxima série e você bater um papo legal com ela e se ela for para outra escola você fica triste e se ela for para a sua escola ou sua classe, senta do seu lado, ficar louco, gritar para ela essa frase: "Sophia, eu te amo", e ela gostar disso e começar namorar com você e te dar um grande beijo, vai ser demais."

Rodolfo: "A 5ª série é assim: alunos diferentes. Eu vou ter que estudar, mas para isso começo daqui para ir para a 5ª série. Pode ser bom ou ruim ou mau, vai depender de mim, quero que seja legal, fazer bons amigos, mas enfim quero estudar".

Valdemar: "O meu irmão me falou que na 5ª série fumam cigarro e cocaína e meu irmão não gosta disso. Eu nunca vou fazer isso. Eu vou tomar muito cuidado na 5ª série porque é bom se prevenir do perigo que está acontecendo na escola e até na rua".

Christian: "A 5ª série é assim: muito ruim, porque as professoras são muito brigas e na 5ª série os alunos brigam muito, e as provas são muito difíceis, e que quase todos matam aula de vez em quando, saem mais cedo do colégio".

Emília: "Que passar para a 5ª série vai ser muito difícil. Por isso eu vou tentar passar e se eu passar eu vou escrever tudo o que a professora passar na lousa. E eu vou gostar muito de estar na 5ª série, que vai ser legal e vai ser da hora. E eu vou ser muito feliz e toda minha família. E a minha mãe vai ficar muito feliz e vai me dar um monte de beijos".

Ilana: "Ela me contou que cada aula dura 50 minutos, e a gente vai aprender inglês. Espero ter boas notas como na 4ª série, apesar que na 5ª vai ser um pouco mais difícil. Eu vou para o [nome da escola] na 5ª série, isso é só o que eu penso da 5ª série. Beijos."

Fabício¹⁰⁰: "Oi, a minha picolôga é muito legal e senpre quando ela vem ela traz muitas coisas que ninguém imagina no mundo e eu sei que não vou pasar de série ou sim vou quitau eu ficar queto no meu lugar e melhor que ninguém no mundo e melhor do que eu fiz com voses, mais do queiso não pode ser eu nuca pararei de estu da porque é muito melhor para mim se eu não serei ao to do que eu muito beja picolôga. Fim."

Pela leitura das redações, é possível notar que a maioria dos alunos tem alguma noção do que seja uma 5ª série, sua estrutura e dinâmica de funcionamento. Ao mesmo tempo, comparece em seus textos o medo de que tal série será mais difícil e chata (palavras, aliás, presentes em quase todas as redações), que os professores serão mais intolerantes e menos amorosos, que os alunos serão maiores e mais violentos e que eles terão mais problemas para acompanhar as aulas, que serão mais curtas e rápidas. Tais medos, cabe dizer, pareciam mesmo ser estimulados dentro da própria escola, uma vez que pude presenciar situações em que professores, coordenadora e direção ameaçavam os alunos com o futuro na nova escola e na nova realidade escolar¹⁰¹.

Finalizando, vale destacar que nos encontros em grupo chamou a atenção, sobretudo, o engajamento dos alunos no debate tanto da Progressão Continuada quanto da passagem para a 5ª série, muitas vezes eles próprios convocando seus colegas a opinar e provocando reflexões coletivas. A realização dos grupos, depois de tantos meses em sala de aula, foi um momento de grande circulação da pesquisa, quando senti alívio pela possibilidade de construir, dentro da escola, um espaço de arejamento de idéias. Também reforçou algo que estava presente desde o projeto de pesquisa: a potencialidade, e mais do que isso, a grande importância de se ouvir os alunos acerca de suas experiências escolares, o que só tem a enriquecer pesquisas na área, bem como futuras políticas de governo que de fato pretendam democratizar a escola.

¹⁰⁰ Optei por apresentar essa redação na forma que o aluno escreveu, por ser difícil decifrar algumas partes e ele não ter lido em voz alta para mim.

¹⁰¹ Flávio, ao iniciar sua redação, me chamou e disse: "Olha só o que eu escrevi: 5ª séria!".

3. A exclusão no interior da escola: problema superado pela Progressão Continuada?

Senhoras e senhores,
vão embora,
por favores.
A fera
não tolera
sofredores.
[Arnaldo Antunes - A fera]

Uma das principais promessas feitas com a implantação da Progressão Continuada foi de que este programa de governo conquistaria a superação da exclusão que ocorria no interior da escola, até então representada pelo alto índice de reprovações escolares. Assim, é fundamental à presente Tese analisar se de fato houve esse enfrentamento no dia-a-dia da escola, por meio da análise minuciosa de alguns casos específicos de alunos.

De fato, ao longo da pesquisa de campo, foi possível constatar o que foi discutido anteriormente: o problema da exclusão *na* escola não foi superado, mas apenas sutilizado por estatísticas educacionais que camuflam a verdadeira realidade das escolas. Guimarães (2001), que analisou a prática profissional de duas professoras em tempos de Progressão Continuada, aponta para o mesmo fenômeno, autorizando-se a afirmar que

o fracasso escolar deixa de existir estatisticamente, porém essa 'melhoria' não contempla a qualidade do ensino — utopia perseguida na educação brasileira há bastante tempo — uma vez que vem ocorrendo a progressão dos alunos entre as séries sem as mínimas condições para frequentarem a série seguinte (p. 158).

De modo semelhante, Steinvascher (2003) afirma o óbvio: "o acesso e a permanência de todos na escola não representa, automaticamente, melhoria na qualidade do ensino. Dependendo da forma como a medida for implantada pode-se atingir a 'igualdade de oportunidades' de acesso e permanência, sem a garantia da aprendizagem significativa por todos" (p. 85). Nesse mesmo sentido, Bertagna (2003) conclui, apoiando-se em Bourdieu, que a Progressão Continuada dá continuidade ao mecanismo de "exclusão branda" no interior da escola¹⁰²,

à medida que os alunos permanecem no sistema, mas sem possibilidades reais de sucesso, ao mesmo tempo em que se constroem as justificativas para seu eventual fracasso, pautadas principalmente na crença da incapacidade dos mesmos em ter sucesso em um sistema que lhes garante acesso e permanência, e que dissimuladamente empurra-os para a exclusão e, portanto, para sua condição social original (p. 438).

De fato, na presente pesquisa, observei inúmeras situações nas quais parte dos alunos

¹⁰² Interpretação semelhante comparece em Viégas (2002).

demonstrou estar freqüentando a escola, mas sem se beneficiar do processo de escolarização: alunos que não sabiam ler e escrever a contento; alunos estigmatizados, seja pela condição de pobreza, seja pelo fato de a estrutura familiar não representar o modelo convencional vigente no ideário social.

Dos 70 alunos acompanhados, optei por apresentar 11 casos, com a intenção de provocar reflexões sobre o tema. A difícil escolha dos casos deu-se com base em situações de campo significativas de experiências amargas vividas por crianças no interior das escolas públicas brasileiras há muitos anos. Infelizmente, muitos outros poderiam ter sido escolhidos. A apresentação dos casos inspirou-se no belíssimo trabalho de Maria Aparecida Affonso Moysés, que no livro "A Institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola" (2001) discute, de maneira crítica e poética, o caso de 75 crianças estigmatizadas. Aqui, inicialmente apresento a fala das professoras sobre a criança. Em seguida, situações observadas ao longo da pesquisa. Apresento, então, o que diz a família (nos casos em que foi possível esse contato) e a própria criança sobre a experiência escolar, bem como os documentos encontrados nos prontuários escolares, quando significativos. Finalizando, há o apontamento de reflexões sobre o aluno.

a) Três alunas reprovadas

Tente!
E não diga que a vitória está perdida
Se é de batalhas que se vive a vida
Tente outra vez!
[Raul Seixas, Paulo Coelho e Marcelo Motta - Tente outra vez]

Roberta

Roberta, 10 anos, ingressou na escola pesquisada desde a 1ª série do ensino fundamental, lá tendo cursado os quatro anos do Ciclo I. Na 4ª série, era aluna da Professora Helena. Sua reprovação deu-se por solicitação da família.

A professora

A Roberta é uma aluna interessada, quer aprender... Não consegue aprender da forma que precisava... Ela vai ser retida. A mãe dela é muito consciente da sua situação.

A criança na escola

Foi possível observar diversas situações em que a professora deu atendimento individualizado à Roberta, tanto no sentido de cobrar sua participação nas atividades, quanto de realizar lições diferenciadas com ela, visando alfabetizá-la (eram lições tiradas de cartilhas,

contendo exercícios do tipo ba, be, bi, bo, bu, bão). Roberta parecia não se incomodar com o fato de ter uma lição diferente, embora por vezes os colegas caçoassem dela. Isso porque, nesses momentos, ela tinha a professora praticamente só para si, sentindo-se mais privilegiada do que constrangida por tal dinâmica.

Na maioria das observações, Roberta fazia as atividades propostas pela professora, embora houvesse situações de dispersão da aluna, em nada diferentes das vividas por outros colegas em sala de aula. Mas de maneira geral a aluna demonstrava querer aprender. Ela, aliás, sempre se sentava perto da mesa da professora, e em várias situações, foi até Helena com o caderno para que ela corrigisse. Além disso, Roberta era uma das poucas alunas indicadas para o reforço que freqüentava essas aulas.

No final do ano, Roberta veio, feliz, falar comigo: "estou começando a aprender a ler".

A família

A minha filha não passou e o culpado é o colégio, o diretor, o professor, tudo! Minha filha, quando saiu da creche, já sabia escrever o nome, e aí, na 1ª série, em dois meses, teve mais de 10 professores. Como é que pode mudar tanto assim de professor? Ela só foi prejudicada nessa escola! (...) Eu não ia deixar a minha filha ir para a 5ª série, não ia dar. Ela é inteligente, até que tenta, mas agora em julho, que ela começou a melhorar, vou empurrar ela? (...) Mas também não tiro minha responsabilidade, não, porque eu deveria ter ficado mais em cima da Roberta.

A criança

No grupo de alunos, Roberta declarou, timidamente, que só sabia ler "um pouco", emendando: "Seria bom já nascer lendo e escrevendo". Para ela, a idéia de não reprovar na escola não era boa: "É ruim. Sem escola, a gente não é nada na vida. Acaba virando lixeiro".

No segundo encontro em grupo, quando foi produzida a redação sobre a 5ª série, Roberta não esteve presente, impossibilitando não apenas de saber sua opinião sobre como funciona tal série, mas, sobretudo, de ter uma produção escrita da aluna.

A pesquisadora

Tal como reconhecia a professora, Roberta era bastante esforçada, e desejava aprender a ler e escrever a contento. No entanto, em seu discurso, comparece uma culpabilização da aluna, visto que a professora entende que "ela não consegue aprender da forma que precisava". No relato da mãe de Roberta, por outro lado, encontramos uma visão mais complexa do fenômeno: ao mesmo tempo em que não tira sua própria responsabilidade, sinaliza que Roberta foi prejudicada, não apenas pela excessiva troca de professores, mas também pela Progressão Continuada, que, a

despeito de um processo de alfabetização truncado, empurrou os alunos para a série seguinte sem o cuidado necessário, tendo em vista as especificidades da escolarização deles.

Vítima de uma estrutura institucional e política, Roberta passou a carregar, sozinha, o peso de não ser alfabetizada e foi nessa condição que alcançou a 4ª série, produzindo, nela, um misto de vergonha e desejo de superar essa condição. Apesar de seu esforço pessoal, bem como do acompanhamento individualizado da professora, que conseguiu produzir avanços significativos em seu aprendizado, Roberta não conseguiu concluir a 4ª série em condições de acompanhar uma turma de 5ª. Sua mãe, ao mesmo tempo revoltada e preocupada, decidiu segurar sua filha mais um ano no Ciclo I, na expectativa de sanar as falhas de seu processo de escolarização.

Silvia

Silvia, 10 anos, ingressou na escola pesquisada na 1ª série do ensino fundamental, lá tendo cursado os quatro anos do Ciclo I. Ela era aluna da Professora Helena, na 4ª série A. Sua reprovação também se deu por solicitação da família.

A professora

A Silvia é muito esforçada..., mas vai ficar retida, infelizmente, vai ficar na 4ª série, não tem condições de passar. Mas é uma aluna que se esforça bastante. A mãe da Silvia é muito preocupada. Muito consciente.

A criança na escola

Na sala de aula, Helena passava lições diferentes para Silvia, que demonstrava não gostar da situação. Como forma de transparecer seu descontentamento, Silvia distraía-se com outras coisas, ou mesmo fazia "corpo mole". A professora, no entanto, não deixava de investir nessa aluna, sempre cobrando sua atenção às tarefas e exigindo sua participação na aula.

Ao mesmo tempo, foram diversas as situações em que Silvia correspondeu aos chamados da professora, demonstrando ser interessada e envolvida com as tarefas. Tal interesse e envolvimento também se fizeram presentes nos encontros grupais da pesquisa, quando Silvia pôde, inclusive, assumir o lugar de protagonista, não apenas dando opiniões de forma desenvolta, mas também sugerindo atividades e coordenando o trabalho dos colegas.

A família

A Silvia ficou da 1ª a 4ª série sem aprender. E foi a maior dificuldade para segurar minha filha. Eu tive que vim aqui umas três ou quatro vezes... A irmã dela está na 1ª série e está melhor do que ela. E agora, se ela tivesse que passar para a 5ª série, onde tem inglês, isso, aquilo, não dá! (...) Ela começou a despertar agora! Eu acho que não

está madura para passar para a 5ª série. (...) Se estivesse bem na 1ª e na 2ª, não estaria assim agora. (...) Você acha que está na 4ª série porque está bem, mas não está. (...) Eu chamo isso [a Progressão Continuada] de palhaçada.

A criança

Silvia, à pergunta sobre o que precisa para passar de ano, disse em um primeiro momento que "obedecer a professora". No entanto, ela logo demonstrou ser uma das poucas a saber alguma coisa acerca da não reprovação na escola: "Você passa na 1ª, na 2ª, normal, na 3ª, e quando chega na 4ª, repete. (...) Chega na 1ª, passa, passa, passa. Chega na 4ª, repete".

Foi iniciativa da própria aluna tocar no assunto de sua reprovação, que aconteceria no final do ano: "Talvez eu repita! (...) Minha mãe quer! Ela acha que estou indo mal. Se eu mostrar uma prova que fui bem, aí ela deixa eu passar". O sentimento dela em relação a esse fato era ambíguo. Inicialmente, afirmou: "Eu prefiro repetir, porque se não repetir, a gente não vai ter a nossa vida, a nossa independência". Ela entendia a reprovação como uma segunda chance de aprender: "Porque aí, se a pessoa não aprender, fica para aprender de novo". Ao mesmo tempo, ela se ressentia do fato de não acompanhar os colegas, não apenas no ano seguinte, com a passagem deles para a 5ª série e sua retenção no Ciclo I, mas também nas atividades passadas em sala de aula, tendo em vista que também Silvia fazia lições diferentes: "É ruim, porque eu queria estar fazendo o que todo mundo faz. Eu já aprendi e queria estar fazendo igual ao dos outros".

De fato, a redação de Silvia trouxe uma série de problemas de escolarização¹⁰³:

Na 5 série tem 8 profas e para alicão vai o profa e apago a alicão e para o alicão e alicão de fideche o profo é um chato e lavo e a profa da atica é chata e ela minha contou que a 8 e 5 série é assim.

A pesquisadora

Ler a redação de Silvia e encontrar tanta dificuldade de se expressar no papel me deixou assustada. Sabia, já, da existência de casos como o dela, mas não esperava me deparar com um tão de perto. Ainda mais por ver o quanto Silvia era criativa, participativa e inteligente. Ela sempre tinha uma opinião a emitir, chamando a atenção que sua alfabetização estivesse tão precária.

A professora reconhecia seu esforço, demonstrando tristeza por ter de segurá-la no Ciclo I, mesmo destacando que ela não tinha condições de acompanhar a nova série. Seu interesse por aprender ficou visível tanto na sala de aula como nos encontros grupais.

¹⁰³ No presente capítulo, optei por apresentar as redações sem corrigir os erros de português, tendo em vista que agora interessa também sinalizar a forma de escrita dos alunos.

A presença de sua mãe em sua vida escolar também se fez notar no relato da mesma, que não se conformou com a idéia de sua filha passando de ano mais uma vez sem condições de acompanhar a turma e solicitou, insistentemente, sua reprovação na 4ª série.

Silvia parece ser mais uma vítima de uma política de governo que não se responsabiliza por ensinar a ler e escrever. Ela segue adiante seu processo de escolarização de forma resistente, e lá permanece, aprendendo o que é possível em uma escola que não mais se ocupa de ensinar.

Alice

Alice, 10 anos, estuda na escola pesquisada desde a 1ª série do ensino fundamental. Sua irmã gêmea frequenta a mesma sala de aula: a 4ª série A, da Professora Helena. Ela foi retida ao final do ano, por solicitação da mãe, embora em concordância com a professora.

A professora

A Alice... é uma aluna muito..., que necessita de muita... atenção mesmo..., que precisa de um acompanhamento muito... próximo. Ela vai ser retida. A mãe é muito presente, está sempre aqui, querendo saber como elas estão, principalmente a Alice, que tem muita dificuldade. Uma pessoa bastante... centrada, bem equilibrada, humana, pegou as meninas... pequeninhas para criar, adotou as duas. Me contou toda a história de vida das meninas, desde o nascimento. Uma pessoa que... merece muito respeito.

A criança na escola

Em diversas observações, foi possível notar que Alice nem sempre participava das aulas, passando boa parte do tempo ensimesmada.

Diferentemente de Roberta e Silvia, não presenciei nenhuma situação em que ela teve um atendimento individualizado por parte da professora. Apenas em alguns momentos a professora exigia sua participação nas atividades passadas para o conjunto da classe, quase sempre supondo que ela não fazia por preguiça.

Em algumas observações, Alice foi alvo de chacota por parte dos colegas, sendo significativa uma ocasião em que a professora saiu com boa parte dos alunos para o ensaio da festa junina, deixando poucos que não iam participar da festa em sala de aula, com uma atividade para ser realizada. Eu fiquei na sala, na condição de observadora.

Foi apenas a professora sair para que muitos comesçassem a correr e gritar pela sala, passando a xingar Alice. Eles ficaram muito tempo batendo palma enquanto falavam, de forma ritmada: "bê-ba-da, bê-ba-da"! Em um primeiro momento, Alice fechou-se em si mesma, colocando a cabeça entre os braços, sobre a carteira escolar. Mas os gritos foram insistentes e aumentaram de volume, até que ela reagiu. Primeiro, correu atrás dos que a xingavam, batendo

neles com muita raiva, o que os fez rir e a xingar mais ainda. Nesse momento, uma aluna foi ao quadro e o apagou inteiro, escrevendo BÊBADA, e 'ensinando' à classe que Alice era bêbada. Ela, bastante aborrecida, foi ao quadro e garranchou alguma coisa (dando, nesse momento, a impressão de que não sabia escrever), dizendo: "A Edna que é bêbada!". A situação só parou com o retorno da professora, que, muito brava, mandou bilhete para todos os pais, inclusive de Alice.

A família

A mãe de Alice não participou do encontro em grupo de pais, pois chegou atrasada. No entanto, fez questão de conversar comigo, ainda que brevemente, quando disse:

Eu insisti para que Alice ficasse reprovada na escola, para ver se assim ela progride. Alice é muito desinteressada, e se não puxar, ela não estuda. Eu vou até levar ela no médico para ver se ela é normal. Ela fica sempre desatenta com as coisas...

A criança

No primeiro encontro em grupo com os alunos, Alice afirmou que para passar de ano é preciso "estudar". Ela também disse achar a prova do SARESP "mais ou menos difícil", pois tem "algumas palavras difíceis, eu me atrapalho na hora de ler". Ela contou que recorre à professora quando não consegue fazer sozinha.

Alice foi uma das poucas alunas acompanhadas pela pesquisa que se declarou favorável à abolição da reprovação na escola. Quando explicou por que, parecia falar de si e sua experiência escolar, tendo em vista que ela sabia que seria reprovada ao final do ano: "Por causa que ela pode vir de novo, estudar, aprender, aprender o abecedário, não errar nas contas... Aí, quando for médica, já sabe o que está fazendo!".

Embora tenha afirmado achar boa a proposta de aprovar os alunos, Alice pareceu ficar angustiada com a idéia de passar de ano sem aprender. Isso foi notável, por exemplo, no primeiro encontro, quando ela pegou um papel e escreveu: "por que a gente tem que aprende para pasar de ano". Depois, recortou, pintou e colou numa folha, escrevendo novamente, agora em letras grandes: "A gente tem que aprende", grifando a palavra aprender várias vezes.

A redação de Alice sobre a 5ª série foi uma das únicas que retomou o assunto da necessidade de aprender para passar de ano. Eis o que ela disse:

A 5ª série Ela tem cada professor um prosor de matemática um profesor de protugués um professor de História um profesor de ciencias um profesor de geografia e também a minha amiga falou que a gente tem que cesforça também tem que ler muito e aprender a escrever muito também, para a gente paçar de ano porque se agente não ficar burra que nem uma memdinga. Até lógo galera.

Os documentos do prontuário escolar

O modo como Alice era vista e tratada pela professora, colegas e pela mãe foi melhor compreendido sobretudo após a leitura de seu prontuário. Nele encontramos uma sequência de documentos que parece ser reveladora de seu destino de aluna reprovada. O primeiro, datado de janeiro de 2003 (quando ela iniciaria a 3ª série), é assinado por uma pediatra e solicita:

De acordo com informações da família, Alice apresenta problemas na escola. Solicitamos informações de que tipo de problema de comportamento apresenta, informações sobre socialização e aprendizagem, para melhor conduzir o acompanhamento nesse ambulatório.

Tal documento dá início a uma sequência de outros, que procuram sinalizar as faltas de Alice, sempre no sentido de justificar sua suposta dificuldade de aprender. O diretor da escola encaminha, para a pediatra, um Relatório de Informações de Aprendizagem, que diz:

Segundo a professora do 2º ano, Alice tem dificuldade de concentração e é imatura, de acordo com a ata do Conselho de Série dos bimestres, ainda não consegue ler. Demonstra insegurança naquilo que faz. Copia com lentidão as lições propostas no quadro-negro. Em ciências, tem noções de higiene e saúde, utilidade das plantas, dos cinco sentidos, estações do ano. Em matemática, soma e subtrai com dificuldade, em ciências sociais, tem noções de cidadania, datas comemorativas, meios de transporte e comunicação. Está na 3ª série da Progressão Continuada, com a professora [nome]. Artes e educação física com outros professores.

Finalizando a série de documentos que tentam justificar suas dificuldades, uma síntese de avaliação psicológica, datada de setembro de 2003, que, surpreendentemente, foi encontrada na pasta de sua irmã gêmea, embora se tratasse de uma avaliação de Alice:

I) Motivo do estudo: Alice encontra-se em acompanhamento psicológico desde março de 2003, tendo sido encaminhada pela professora da escola com queixas relacionadas à "grande dificuldade de concentração, imatura, insegura e com muita lentidão de raciocínio". Na entrevista com a mãe, a queixa foi centrada na preocupação com a filha, visto que ela "não se interessa pela escola, é agressiva, não consegue aprender o que ensinam". II) Histórico: Alice foi adotada aos 2 anos e tem uma irmã gêmea nas mesmas condições de adoção. Tem conhecimento da condição de criança adotada, conhecem a mãe biológica, mas não tem relação com ela. Não foi possível obter com precisão dados da anamnese. Segundo a mãe, o desenvolvimento psico-motor parece normal. Andou com 1 ano, embora quedas com frequência. Aos 9 meses, infecção intestinal seguida de febre alta. Com 1 ano de 2 meses, teve pneumonia. Com 2 anos, queda de escada de 22 degraus, tendo sido atendida em hospital e submetida à sutura do ferimento e RX. III) Avaliação psicológica: a avaliação psicológica mostrou que Alice apresentava alto grau de ansiedade, forte insegurança, rebaixada auto-estima, inibição da personalidade, certa desorganização do funcionamento intelectual e comportamento de atuação (Bender), seguido de reações agressivas, configurando um comprometimento no plano afetivo e emocional com prejuízo para sua adaptação social e seu desenvolvimento. A avaliação psico-pedagógica revelou: "função gestáltica visomotora comprometida e dificuldade de aprendizagem com comprometimento da área cognitiva". No decorrer do acompanhamento, Alice conseguiu assimilar razoavelmente

as terapias. Evoluiu com melhora da ansiedade e do comportamento agressivo, porém ainda encontra-se muito dispersa, com dificuldade de atenção, concentração e muita lentidão de raciocínio. Entende e obedece ordens, mas necessita de muita estimulação para manter-se atenta e não se dispersar nas atividades. No entanto, expressa desejo de crescer, demonstra estar consciente de suas dificuldades e se esforça para obter simpatia e afeto dos que a cercam. IV) Conclusão/Encaminhamento: De acordo com os dados levantados, conclui-se que o baixo desempenho escolar de Alice parece estar relacionado com aspectos emocionais e cognitivos, necessitando manter o acompanhamento psicológico e psicopedagógico, na tentativa de ajudá-la a corrigir essas dificuldades. Para descartar possível alteração cerebral, Alice está sendo encaminhada para avaliação e conduta com neurologista.

A pesquisadora

As observações em sala de aula apontaram para a estigmatização da Alice, operada tanto pela professora como pelos colegas. Curiosamente, embora Helena afirmasse que ela precisava de atenção especial, não foi possível observar situações em que houve um olhar individualizado para Alice. Ao contrário, ela parecia ocupar um lugar marginal na classe.

A convivência com Alice desvelou que, diferentemente do que afirmou a professora, a psicóloga e mesmo a mãe, ela parecia estar atenta à dinâmica escolar, demonstrando reconhecer sua estrutura e funcionamento de maneira bastante semelhante a de seus colegas.

Para além de sua participação ativa nos grupos, quando Alice aderiu às tarefas propostas, sua atenção e esforço foram perceptíveis, por exemplo, na sua redação, na qual transparece que ela tem clareza de como se organiza a escola a partir da 5ª série. Seus erros de português, aliás, revelam muito mais um problema no processo de escolarização do que uma dificuldade de aprendizagem da mesma (note que ela escreve a palavra “professor” de três maneiras diferentes, sendo que uma é a certa)¹⁰⁴. São erros que em nada diferem dos de seus colegas que, no entanto, foram promovidos ao final do ano, alguns mesmo sem questionamento por parte da professora¹⁰⁵.

A forma como Alice era vista na escola parece trazer a marca de apontamentos feitos no laudo psicológico, documento formulado nos moldes mais tradicionais. Chama a atenção que, embora encomendado pela escola, não há nenhuma referência a seu processo de escolarização. Ao contrário, o laudo limita-se a olhar a criança até que ela complete os dois anos, e sempre na busca do que possa explicar suas dificuldades na escola, tomadas como um dado de realidade, e não como algo a ser investigado: o fato de ser adotada, de ter tido infecção intestinal e pneumonia, de cair com

¹⁰⁴ Interessante diferenciação entre “dificuldades de aprendizagem” e “dificuldades de escolarização” comparece em Souza (2002).

¹⁰⁵ Significativa é a comparação com a redação de sua irmã, que foi aprovada ao final do ano, e cujo conteúdo não focaliza o tema proposto pela pesquisa, mas a relação entre duas amigas: “Legal e chato, mas eu acho legal e ela, eu não sei se ela acha legal ou chata, então vou falar com ela se ela falar comigo. Eu falo com ela e também se ela for minha amiga, aí sim que eu falo com ela. Se ela não for minha amiga, eu não posso falar com ela. E se ela falar comigo: — Marcela, você é minha amiga? — Sou, por quê? — Porque eu quero fazer uma pergunta para você, se você me responde: você conhece a menina chamada Patrícia? — Não. — Agora ela é nossa amiga”.

frequência quando começou a andar(!) ou da escada quando pequena. A psicóloga focaliza apenas as “queixas” em relação à Alice, de forma que os elogios feitos pela escola, ou mesmo a menção do diretor em relação à Progressão Continuada, não aparecem na sua análise.

A avaliação psicológica vem coroar a patologização do processo de escolarização da aluna, causando espanto e indignação pela sucessão de adjetivos pejorativos relativos a ela:

Alto grau de ansiedade, forte insegurança, rebaixada auto-estima, inibição da personalidade, certa desorganização do funcionamento intelectual e comportamento de atuação, seguido de reações agressivas, comprometimento no plano afetivo e emocional com prejuízo para sua adaptação social e seu desenvolvimento, função gestáltica visomotora comprometida, dificuldade de aprendizagem com comprometimento da área cognitiva, dispersa, com dificuldade de atenção, concentração e muita lentidão de raciocínio, necessita de muita estimulação para manter-se atenta e não se dispersar nas atividades.

Contraditoriamente, e porque não dizer surpreendentemente, a própria psicóloga afirma que Alice “conseguiu assimilar razoavelmente as terapias; evoluiu com melhora da ansiedade e do comportamento agressivo; entende e obedece ordens, expressa desejo de crescer e se esforça para obter simpatia e afeto dos que a cercam”.

O caso de Alice chamou a atenção para o peso que um laudo psicológico pode ter no destino escolar de crianças. A mãe, em posse desse documento, passou a não mais acreditar no bom desempenho escolar da filha, desconfiando mesmo de sua normalidade. A professora, aliada à mãe, concordou em reprová-la ao final do ano, embora Alice estivesse em melhores condições de acompanhar uma 5ª série do que outros colegas promovidos. Parece que esse laudo selou sua vida.

b) Dois alunos “quase” reprovados

Deixe-me ir, preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar
[Cartola - Preciso me encontrar]

Gledson

Gledson, 10 anos, ingressou na escola pesquisada na 1ª série do ensino fundamental, lá tendo cursado os quatro anos do Ciclo I. Ele era aluno da Professora Socorro, na 4ª série E. Embora a professora tenha afirmado em diversos momentos que poderia reprová-lo, ele foi promovido, pois teria condições de acompanhar uma “5ª série fraca”.

A professora

O Gledson é agressivo. É uma criança carente e ao mesmo tempo agressiva. Todas as crianças da classe já apanharam dele em algum momento. De vez em quando, ele fica com os olhos vidrados, e não sossega enquanto não bate em alguém, eu acho que ele tem algum problema mental. (...) Ele sempre foi muito respondão, mas logo no começo do ano, eu disse que se ele me xingasse, eu cortaria a língua dele e entregaria num envelope para a mãe, e que se ela reclamasse, também cortaria a língua dela. A partir de então, ele ficou muito mais obediente. (...) O Gledson é muito inteligente, mas desinteressado. Se ele se envolvesse com a escola, poderia ser o melhor aluno da classe. Agora deslanchou, está lendo, fazendo interpretação, mas ainda não sabe escrever... Ele é muito infantil, imaturo.

A criança na escola

Falar sobre a sala de Socorro sem falar de Gledson é praticamente impossível, visto que o aluno era constante alvo de suas broncas. Não houve uma única observação na qual ela não tenha se dedicado a brigar com ele, pelos mais variados motivos: não fazer a lição de casa ou na classe, escrever com letra feia, brigar com os colegas da escola, conversar ou brincar durante a aula, sentar de lado, tentar esclarecer com ela alguma dúvida, mostrar na lousa como tinha feito no caderno e até mesmo vestir um agasalho quando a professora não sentia frio. Em alguns momentos, a bronca trazia um caráter mais explícito de humilhação:

Eu já estou estressada! Coitada da sua mãe!
Moçada, está faltando um livro. Quem não entregou? Gledson?
E aí, Gledson! Nem copiou, né? Você é um caso perdido mesmo! Quer ir fazer lá embaixo?
Foi você que fez? Não acredito!

Também houve momentos em que a professora avançou na direção do aluno, dando a impressão de que ia dar uma punição física nele. Nesses momentos, geralmente ela parava antes, e no máximo puxava sua carteira para frente da sala, colocando-a colada no quadro. No entanto, observei uma situação em que ela, irritada, empurrou a mão do aluno, que tentava responder uma questão na lousa, sem sucesso.

Não apenas a professora o colocava no lugar de mau aluno. Os próprios colegas, no decorrer do ano, começaram a fazer o mesmo, chamando-o de burro ou rindo quando ele não conseguia fazer alguma tarefa, enquanto exclamavam que a lição era muito fácil.

Poucas foram as situações que a professora elogiou Gledson, por exemplo, em um dia em que ele pediu para apagar a lousa e ela disse que deixaria no dia seguinte, pois ele "não tinha dado trabalho naquele dia". Outra ocasião envolveu um gesto um pouco mais carinhoso da parte de Socorro. Gledson foi mostrar seu caderno para ela, que, então, ficou abraçada com ele, ajudando-o a resolver as contas.

A família

A mãe de Gledson não participou do encontro de pais da pesquisa, mas esteve em todas as reuniões convocadas pela escola, quando ouvi sua conversa com a professora:

Em casa, Gledson se mostra um santo, mas eu sei que não é bem assim. Você pode punir ele como quiser, que eu deixo. E em casa, deixa que eu bato, que só assim ele obedece. (...) Meu filho tem muito medo do SARESP, que é muito difícil. Mas ele melhorou muito esse ano. Eu fiquei até emocionada porque ele leu um texto em casa, coisa que não conseguia fazer até o ano passado. (...) Eu não consigo ajudar muito em casa, porque só estudei até a 4ª série, há muitos anos atrás e no nordeste, então fazia tudo diferente do jeito de hoje e daqui.

A criança

Gledson, nos encontros em grupo, confirmou ter "um pouco de preocupação" em relação ao SARESP, fazendo questão de confessar ter colado na escola, embora afirmando, ao mesmo tempo, que "qualquer um cola". Em outro momento, ele disse: "Eu não sou santo. Todo mundo pode errar".

Sua redação sobre a 5ª série indicou que o aluno tem muito medo do que virá pela frente, tanto pelo seu conteúdo quanto pelo fato de que ele desenhou, no canto da folha, uma cruz em um espaço pintado mais escuro. Seu medo parece fazer sentido quando notamos as dificuldades para se expressar pela linguagem escrita:

A 5ª série é muito difícil. Porque tem com tanta dificuldade as provas são difíceis. E eu acho que a professora e eu acho que a professora é prava da quinta série.

Os documentos do prontuário escolar

No prontuário escolar de Gledson havia um documento da escola encaminhando-o para a psicóloga quando ele ainda cursava a 1ª série, em setembro de 2001. Havia, ainda, um relatório produzido pela professora da 3ª série, com a seguinte caracterização dele:

O aluno não lê (somente vogais). O aluno se expressa bem com os colegas e professora. O aluno é copista e omite algumas vogais. Corrige quando lhe é mostrado o erro. Copia o nome. Só copia, é desatento. Rasga as lições e as joga constantemente. É agitado, manifesta reações exageradas de agressividade verbal ou física; não tem noção de perigo, é medroso; às vezes dócil, deseja atenção, às vezes apresenta reações que querem chamar a atenção. É uma classe heterogênea com crianças carentes de afeto, outras agitadas, outras com comportamento normal de crianças entre 7-9 anos. Eu a recebo como ela é. Há crianças que precisam de imposição de limites. Conversar com os pais, trabalhar a auto-estima, impor limites, conversar particular comigo, incentivos.

A pesquisadora

Gledson é uma dessas crianças com olhos vivos. Cheio de energia, gosta de brincar e correr, volta sempre suado do recreio. Gosta de conversar com os colegas e com a professora, e

sempre tem uma brincadeira para fazer em sala de aula. Por isso, é considerado infantil e imaturo, nomes que parecem substituir o "indisciplinado".

O relatório produzido pela professora de 3ª série chama a atenção pelas suas contradições: ao mesmo tempo em que afirma que o aluno omite as vogais, afirma que ele só lê essas letras; afirma que ele é medroso para imediatamente dizer que não tem noção de perigo; que ele é agressivo e, em seguida, dócil. A professora parece não perceber tais contradições em seu olhar. Fica mais forte o olhar negativo sobre ele.

Em nenhum momento da pesquisa Gledson deu indícios de ter qualquer tipo de problema mental, como sugere a professora. Nada em seu desenvolvimento justifica o mau desempenho na escola. Ao contrário, é uma criança esperta, que está atenta a tudo, mas que não se adapta às atividades escolares, que são, elas sim, pouco interessantes. Sua mãe destaca que Gledson só aprendeu a ler na 4ª série, e Socorro concorda que ele deslanchou.

No decorrer da pesquisa, Gledson sempre esteve por perto de mim, me chamando para brincar com ele ou mostrando seu caderno ou algum brinquedo que tivesse levado para a escola. Observando o aluno, passou a impressão de que ele seria um caso clássico de reprovação, se não houvesse a Progressão Continuada. Ficou explícito, nessa convivência, que Gledson tem plenas condições de aprender. Seu texto tão simples e tão precário denuncia, mais uma vez, uma política de governo que desobriga a escola de ensinar.

Emília

Emília, 10 anos, estuda na escola pesquisada desde a 1ª série do ensino fundamental, sendo aluna da Professora Socorro, na 4ª série E. Também Emília teria reprovado, mas a professora decidiu passá-la, pois ela teria condições de acompanhar uma "5ª série fraca".

A professora

A Emília é muito infantil... Muito imatura, apesar de já estar com 10 anos. Tem horas que pega um brinquedinho ali, eu preciso chamar a atenção, ela se distrai, entendeu? Ela é uma aluna fraca.

A criança na escola

Emília não estava entre as alunas que mais ouviam broncas da professora, embora esta tenha-se queixado dela no decorrer da entrevista. Foram poucas as situações em que a professora chamou sua atenção diretamente na sala de aula, geralmente porque a aluna não fazia a lição proposta ou pela falta de capricho nos trabalhos apresentados.

A situação de sala de aula mais marcante envolvendo Emília foi relatada no capítulo referente ao processo de disciplinamento escolar, quando a aluna, com um apagador na mão, e com muita raiva, corria atrás de Fabrício para bater nele. Tal situação, conforme destacado anteriormente, parecia estar muito mais ligada a uma dinâmica da sala de aula como um todo do que a dinâmicas individuais dos alunos envolvidos na trama.

A família

Dona Emília é maravilhosa. A reclamação é que conversa muito e é desligada. (...) Eu sou uma mãe presente! Me chama, eu venho. Já até deixei cliente com o pé na bacia, porque eu sou manicure. Aí, foi quando eles disseram: 'É falta do pai'. Eu já estou no meu segundo casamento, mas quer ver o biológico, tudo bem. Eu tive que procurar o pai. Mas não fique triste, que eu achei ele. E não tinha nada a ver. É da cabecinha deles... Ela não quer passar nem fim de semana com ele. Foi aí que ela foi para a psicóloga. (...) Só o que a minha filha aprendeu foi português e matemática. Nada mais. Minha filha só foi alfabetizada na 3ª série... alfabetizar, vírgula. É silabar. A minha de cinco anos faz melhor do que ela. Eu era inteligente, eu sempre passava. De repente, estou cobrando dela o que era fácil para mim, mas ela é assim. Mas também, matemática é matemática, eu falo para ela. Para aprender, tem que sentar e estudar. Então, vamos ensinar matemática. Mas não é igual como eu estudava, agora é diferente. (...) A minha preocupação é que ela é muito ingênua e vai encontrar gente grande na 5ª série. (...) Por isso que eu reclamo. Eu fiz tudo o que eles queriam. Veio da sala especial, a outra diretora falou da Progressiva... Eu falei: 'Vai ter uma pessoa própria para acompanhar?' Mas ela fez a 3ª e só piorou. 'Vocês estão colocando um monte de crianças problemáticas junto. Não pode! Depois, as outras crianças discriminam'. (...) Chamaram a minha filha para fazer reforço, mas eu não mandei. Porque eu tenho até trauma de reforço. Eu fui olhar o caderno de reforço dela no 2º ano, era inteiro: 'o boi baba', 'o boi baba'... E tinha que fazer até acabar o caderno. Ela teve que copiar três páginas. Ela ficou até traumatizada. Mais um trauma na vida da minha filha. O boi e o pai.

A criança

Emília, de modo semelhante aos seus colegas, disse que para passar de ano era necessário aprender. No entanto, relatou: "Na 3ª série, eu estava muito mal. A professora sempre falava. Mesmo assim, ela foi boa e fez eu passar de ano". Sobre a 5ª série, disse:

Que passar pralar para, 5ª série vai ser muito difícil. porriso eu vou temtar, passar e se eu passar eu vou iscrever tudo que a professora, passar, na lousa. e eu vou gostar muito de tar na 5ª série, que ver ser legal e daora. e eu vou ser muito feliz e toda minha família. e a minha mãe vae ficar muito feliz que vau medar um monte de beijos.

Os documentos do prontuário escolar

Também no prontuário escolar de Emília havia um relatório feito pela professora da 3ª série (a mesma que fez o relatório de Gledson), o qual afirma o seguinte sobre a aluna:

A aluna apresenta dificuldade de concentração durante as aulas, o que acarreta defasagem à sua aprendizagem. Construiu a base alfabética na 2ª série (alfabetizada —

leitura e escrita), trocas fonéticas J x G; L x U final; R final; Ç x C. No início da 3ª série era extremamente dependente, com atitudes infantis destoantes dos colegas de classe (hoje já tem autonomia) e não sabia executar as quatro operações (somar, diminuir com reserva, multiplicar e dividir; com atendimento individualizado dominou sem a menor dificuldade). Ocorre que é necessário ler e interpretar e executar as atividades do cotidiano/planejamento escolar. Emília brinca, conversa ou fica voltada para si mesma. Quanto às atividades, executa-as com extrema lentidão, ficando sempre atrasada em relação aos colegas de classe ou simplesmente não as executando. Por ocasião do texto "Irmão é pior que catapora", durante a interpretação, veio até a mesa e disse: "Eu sei bem como é ciúmes". Questionei, e respondeu-me: "É o que eu sinto da minha irmã. Porque ela é a princesinha lá de casa". Aproveitei a oportunidade e trabalhei com a classe a necessidade do bebê para comer, andar... e mesmo deles (3ª série) para saírem sozinhos, atravessar a rua e outras. Em outra ocasião, um aluno que mora com o pai referiu-se à mãe "Ela me largou e não quer saber de mim". Imediatamente, Emília falou: "Meu pai também me largou". Argumentei que era necessário eles conversarem com os pais para saber o que realmente aconteceu. Porque filho é filho e às vezes nós que somos grandes achamos que as crianças não entendem a situação naquele momento e achamos melhor não falar nada. Piorou a situação em relação às lições, interesse e contato com família (omitiu bilhete meu para a mãe) com suspeita de gravidez da mãe. Trouxe-me a novidade e disse: "Não quero ter que trocar a fralda dele!". Argumentei... A mãe sempre esteve presente e achamos melhor encaminhá-la ao psicólogo para evitar dificuldades futuras. Tentei, de todas as maneiras, restabelecer o interesse de Emília dentro de minha área. Agora, com acordo que a Emília minha amiga, que faz todas as atividades, volte. Segundo ela mesma, voltou hoje.

A pesquisadora

Emília é uma aluna pequena, bem mais baixinha que os seus colegas. Sua voz é bem fina e isso muitas vezes faz com que a coloquem no lugar de mais infantil. No entanto, a despeito da situação envolvendo sua briga com Fabrício, não houve ocasiões observadas em sala de aula que chamassem a atenção para seu comportamento na escola.

A presença de sua mãe no encontro de pais foi muito marcante. Trata-se de uma mãe presente, crítica e questionadora, que demonstrou estar atenta ao processo de escolarização da filha, questionando o fato de que ela só foi alfabetizada na 3ª série, e que o reforço escolar é repetitivo e maçante. Embora desejasse, se vê impedida de ajudá-la por ter sido escolarizada de outra forma, queixa, aliás, presente na fala de outros familiares.

Apesar de estudar em uma escola em regime de Progressão Continuada, suas dificuldades, que foram sendo empurradas adiante, são apontadas como algo individual e não fruto de uma política de governo específica. Ora, todas as descrições envolvendo dificuldades na apropriação da linguagem escrita e matemática, apresentadas no relatório da professora de 3ª série, são condizentes não apenas com o processo de escolarização, mas, sobretudo, da escolarização em tempos de Progressão Continuada, quando professores de séries mais avançadas enfrentam dificuldades que antes ficavam restritas à 1ª série do ensino fundamental. Há ainda, em tal relatório, a busca por justificar suas dificuldades como sendo produzidas por problemas de

desestruturação familiar, quando a aluna passou a frequentar uma psicóloga. Sua mãe, no entanto, tem claro que não é esse o problema.

Emília também é vítima de uma forma de organização escolar que empurra os alunos para as séries seguintes, deixando-os à deriva no processo de escolarização.

c) A relação entre família e o processo de escolarização

Sala sem mobília
Goteira na vasilha
Problema na família
Quem não tem
Procurando bem
Todo mundo tem...
[Edu Lobo e Chico Buarque - Ciranda da bailarina]

Paulo

Paulo, 10 anos, estuda na escola pesquisada desde a 1ª série do ensino fundamental, cursado a 4ª série A, da Professora Helena.

A professora

A mãe do Paulo, eu... conheço desde a 2ª série e... eu senti a ausência... permanente dela durante esse ano. E percebi que o Paulo... precisava muito de orientação, ele estava sem essa orientação da mãe, andava aprontando muito na sala, não fazia a lição de casa..., vivia arrumando encrenquinha com um ou outro na sala... Agora, me parece que a mãe está mais... constantemente com ele, deu uma melhorada. Então, a presença da mãe para o... Paulo, eu percebi que foi uma coisa que influenciou, faz muita diferença a presença dela... no desenvolvimento dele.

A criança na escola

Paulo, ao longo do ano letivo, foi cada vez mais ocupando a atenção da professora. As broncas nele foram aumentando com o passar do tempo, Helena sempre supondo que ele não se interessava pelas atividades propostas. De fato, houve situações em que Paulo não copiou ou executou as lições, ou o fez "sem capricho". Nessas ocasiões, Helena falava de forma incisiva com ele, e não foram poucas as vezes em que Paulo teve de ficar mais tempo em sala, só sendo liberado para ir embora depois que terminasse de copiar tudo "e com capricho".

Em uma das observações, Helena liberou todos os alunos, à exceção de Paulo, que, de cabeça baixa, ouvia bronca. Enfim, a professora pegou o caderno dele e pediu que fôssemos com ela até a sala da diretoria, enquanto dizia que ele tinha piorado muito, que não fazia nada, que antes não era assim. Na sala do diretor, Helena disse que não adiantava chamar a mãe dele, pois ela não ia, solicitando, então, uma convocação do diretor para ver se ela comparecia. Depois de tempo razoável

falando mal da mãe dele, o diretor carimbou o caderno e perguntou o que estava acontecendo. Paulo começou a chorar, e disse que a mãe não ia até a escola, pois só ficava com o padrasto. Tanto o diretor quanto a professora fizeram cara de "está vendo", e seguiram com a bronca, dizendo que ele tinha que melhorar, pois já estava na 4ª série, e a partir do ano seguinte, ninguém mais o carregaria no colo. Helena disse: "Aqui é a pata choca com os patinhos, mas na 5ª série, não".

Contraditoriamente, em uma observação, Paulo veio falar comigo espontaneamente, dizendo que sempre estudara naquela escola e que ia sentir falta dali quando saísse da 4ª série. Disse, ainda, que estava prestando uma prova para estudar em uma escola privada bastante conceituada, mostrando um material de divulgação do colégio que trazia consigo. Paulo, por fim, disse estar aborrecido com a bagunça, pois queria fazer a lição indicada pela professora e não poderia mais, pois alguém tinha apagado a lousa com a indicação da página e a professora tinha saído momentaneamente, não podendo esclarecê-lo.

A criança

A participação de Paulo no encontro em grupo de alunos foi intensa. Bastante envolvido com o tema, ele iniciou afirmando que para passar de ano, precisa estudar, fazendo, no entanto, uma ressalva: "não adianta estudar se não passar na prova". Quando explicado para ele o que era Progressão Continuada, deixou clara sua opinião: "Eu não acho legal. (...) Eu acho errado. (...) Tem que aprender. A gente vai para a 8ª série e não vai saber ler e escrever, fazer contas. A gente não vai poder fazer contas de dividir, que nem eu!".

Seguiu, então, fazendo críticas mais duras ao então governador do Estado:

O Geraldo Alckmin está fazendo errado. Já pensou, você na 8ª série e a professora fala alguma coisa que você não sabe? (...) Devia, aquele homem, sair da política. Ele está fazendo uma coisa muito errada. (...) E se ele for prefeito? Ferrou tudo! Aí que não vou passar de ano mesmo.

Quando um colega disse que esse era o dever do governador, Paulo foi contundente: "O dever de fazer a gente não aprender?". E passou a listar, de forma angustiada, o nome de seus colegas que não sabiam ler e escrever direito: "Mara, Roberta, Gabriel, Silvia... passaram e recebem aquela liçãozinha fácil, de folhinha. Mas agora, não vai adiantar. Vão passar mesmo".

Infelizmente, Paulo não esteve presente no segundo encontro em grupo, inviabilizando que tivesse uma produção escrita sua, bem como sua opinião sobre a 5ª série.

A pesquisadora

Paulo era um bom aluno, interessado nas aulas e nas discussões realizadas dentro da escola. Suas distrações em nada diferiam da média dos colegas. No entanto, Helena queixava-se muito dele, bem como ocupava parte de seu tempo para dar broncas no aluno, supondo que ele não se interessava pela escola, e que esse suposto desinteresse era pela ausência de sua família. Embora sua mãe não estivesse presente no encontro de pais, não creio ser possível supor que sua ausência seja sinônimo de uma mãe ausente.

O que posso afirmar, a partir da convivência com Paulo, é que não vi situações como a descrita pela professora, na qual ele aprontasse em sala de aula, ou arrumasse encrenca com os colegas. Ao mesmo tempo, entendo que tais situações são de sua responsabilidade, sendo delicado culpabilizar a família pelo comportamento de Paulo dentro da escola.

No entanto, Paulo foi sendo estigmatizado. A ponto de qualquer conversa em sala de aula sua ser interpretada como falta de engajamento familiar.

Tician

Tician, 10 anos, estuda na escola pesquisada desde a 1ª série do ensino fundamental, sendo aluna, na 4ª série, da Professora Socorro.

A professora

A Tician... é uma menina boazinha..., mas... dá para perceber que é aquela criança criada sem... afeto, sem carinho da mãe, sem atenção... você vê que até hoje eu não conheço a mãe. Não tem um professor aqui que conhece. Vem sempre uma menina que toma conta. Ainda bem que ela tem... essa menina que dá atenção para ela, mas não é a mesma coisa da família.

A criança na escola

Passei a notar Tician em classe nas aulas de matemática, momentos em que a aluna demonstrava bastante dificuldade em realizar as contas propostas. A professora, por sua vez, não tinha muita tolerância com a aluna: "Meu bem, olha a besteira que você fez".

Em uma única observação, a aluna pediu ajuda da professora e teve sua impaciência como resposta ao menos cinco vezes. Inicialmente, ela disse estar com dificuldade, ao que a professora pediu que ela fizesse na lousa. Depois de concluir a conta na lousa, com sua ajuda, solicitou que ela passasse para o caderno. Com a conta feita no caderno, Tician foi mostrar para a professora, que exclamou em tom irritado: "Você acertou na lousa, mas no caderno continua errado". A aluna, então, tentou fazer outra vez, e como não conseguiu, foi solicitar a ajuda de Socorro novamente.

Enquanto explicava, Socorro perdia a paciência com ela, que foi ficando cada vez mais aflita para conseguir acertar. Ticiania voltou para sua carteira e depois de nova tentativa, levou o caderno de novo para a professora corrigir. Quando viu o caderno, Socorro bradou com a menina: "Olha, de novo a mesma coisa. Como consegue um negócio desses?". Ticiania voltou para a carteira, tentando fazer sozinha. E foi mais uma vez mostrar o caderno para a professora, que continuou no mesmo tom de bronca, aumentando o volume da voz enquanto falava: "Você acha que continua certo? Vou falar mais uma vez para você: eu não estou errada. Como pode tirar o maior do menor? Ah, não, o que é isso!" A aluna voltou para a carteira, para nova tentativa. Quando enfim ela terminou de realizar a conta, desta vez com acerto, um aluno exclamou: "Aleluia".

A impaciência de Socorro em relação a Ticiania não envolvia apenas as aulas de matemática. Em uma aula de geografia, a aluna disse que a capital de São Paulo era paulista, momento em que a professora pôs a mão no rosto, com expressão desolada. Em seguida, Ticiania estranhou que a capital do Rio de Janeiro fosse Rio de Janeiro. Socorro bradou: "É igual a São Paulo. Está admirada por quê?". A professora queixava-se constantemente da falta de capricho de Ticiania. Em uma das ocasiões, expôs a aluna para os colegas:

Não faz desse jeito, faz com atenção! Ah, mas eu preciso ter uma conversa muito séria com a sua mãe, que até hoje eu não conheço! Quem sabe, depois dela vir aqui, você melhora! Que coisa mais feia!

A criança

No primeiro encontro grupal, Ticiania não falou muito, não dando sua opinião sobre passar e repetir de ano, a não ser afirmando: "Seu eu repetir, minha mãe me mata!".

No entanto, foi possível notar, ao longo do grupo, que as outras meninas que participaram hostilizavam muito Ticiania, não deixando que ela desenhasse junto, e dizendo que seu trabalho era muito feio, o que foi fazendo com que Ticiania passasse a se isolar, em um primeiro momento, e a hostilizar profundamente Everaldo, em um segundo momento.

Sobre a 5ª série, Ticiania escreveu:

porque as vezes e chato mas tem muitas e muitas vezes é legal e divertido. Mas tem professores legal e chato. A minha amiga mi diz que lá na escola que eu vou estudar na 5ª série e muito legal lá na escola [nome]. É muito legal em até a 8ª série tem a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série. A minha amiga contou que la tem pessoa que fuma muito.

Os documentos do prontuário escolar

No prontuário escolar de Ticiania, havia um relatório produzido pela professora da 3ª série (a mesma que escreveu sobre Gledson e Emília), dizendo:

Ticiane apresenta dificuldade de concentração durante as aulas; traçado irregular. Executa as atividades com grande pressa e de qualquer maneira e não há cuidado com os materiais, principalmente o caderno; trocas fonéticas M x N; G x C; B x P e às vezes acrescenta letras. Escreve e não lê o que escreveu, mas se insiste para ler, percebe a troca. Em matemática, está caminhando. Adora sair da classe para ir ao banheiro e às vezes demora para voltar. Fica brincando. Relaciona-se bem com colegas e comigo; não apresenta deficiência de aprendizagem em relação à classe.

A pesquisadora

Ticiane era uma aluna muito maltratada. Por seus colegas e pela professora. Mas não é possível afirmar que o seja por sua família. A ausência da família das reuniões de pais convocadas pela escola e do encontro de pais agendado pela pesquisa não pode ser tomada como indicativo de negligência. Ao contrário, em conversa informal com a avó de outra aluna, soube que o trabalho da mãe de Ticiane a impede de estar presente na escola.

No entanto, mais uma vez, foi notável a forma grosseira como ela era tratada dentro da escola, sendo constantemente humilhada pela professora, que lidava com suas dificuldades quase sempre com impaciência. O triste foi notar que os próprios colegas a colocavam em uma posição de isolamento na sala de aula. A ponto de ela mesma, em alguns momentos, passar a ser uma menina hostil, sobretudo com os alunos mais estigmatizados que ela.

Valdemar

Valdemar, 10 anos, estuda na escola pesquisada desde a 1ª série do ensino fundamental, sendo aluno da Professora Socorro, na 4ª série E.

A professora

O Valdemar é um menino que... foi adotado por um... moço... que é homossexual... Esse moço adotou três crianças de pais diferentes, que... morreram de AIDS. Então, ele também é uma criança muito problemática. Ele é muito triste e fechado. O Valdemar é bem revoltado. E tem um pai presente...

A criança na escola

Foi apenas depois de dois meses de observação que passei a notar que Valdemar ficava sentado, com o caderno aberto, mas a cabeça em outro lugar. Ele raramente fazia as lições, e quase sempre levava mais tempo para concluir. Não foram poucas as situações em que ele estava no começo da cópia de uma lição e a lousa já estava sendo preenchida por outra matéria.

A professora, no entanto, não parecia notar sua presença ausente, pois ele não incomodava, com seu silêncio ensimesmado. Quase não vi Valdemar levando uma bronca da professora, que, conforme destacado anteriormente, ocupava boa parte da aula chamando a

atenção dos alunos. Ao contrário, Socorro parecia ter mais tolerância com ele do que tinha com outros alunos. No entanto, quando resolveu dar bronca nele, foi incisiva:

Não é possível que você tenha demorado tanto para copiar apenas um parágrafo. Vamos levar mais a sério? O que está acontecendo com você, eu posso saber? Você vai fazer em casa, para amanhã! Até quem é lento demais já terminou faz tempo e você está aí. Que coisa, meu Deus! Eu vou chamar seu pai, viu? Se ele não vier, você não entra! Não vai me enganar, não! Seu pai vai ter que vir! O que está acontecendo com você?

A família

O Valdemar é calmo, quietinho, ele fica mais olhando, tem o jeito dele. (...) Eu digo: 'Eu trabalhei na roça, depois em posto de gasolina, eu não tive a mesma oportunidade de estudar como vocês. Eu não quero que vocês façam nada, só estudem'. Hoje, com o que eu tenho, agora que eu estudei, fiz enfermagem, dá para cuidar deles. Eu quero passar do bom para eles, que do melhor eu não tenho, mas o que eu puder... (...) Queria que eu caçasse a mãe do Valdemar nem que fosse no inferno. Não sei, pode ser absurdo, mas se não tem mãe, eu sou pai e mãe. Eu adotei, tudo conforme a lei. Aí eles vêm dizer: 'Você tem que procurar o pai dele'. E eu pergunto: 'Vai resolver?'. — 'Não sei'. Então, quem me garante? (...) Eu acho que é a maneira como eles falam com eles: gritam, batem. Isso traumatiza a criança. Eu sou da opinião que, se uma professora tem 50, 100 alunos, tem que dar conta das 50, dos 100. Eu tenho 30 pacientes para cuidar. Tem que ser assim (abrindo bem os olhos, e olhando para todos os lados). Se eu descuido de um, o problema começa no primeiro e termina no último. Se um passa mal, passa mal todo mundo junto. Minha mãe foi professora, e sempre deu conta. Eu digo para eles: 'Se sua professora não está dando conta, tem eu e sua avó. Não importa se eu chego tarde, vem e pergunta. Se a professora bateu na mesa, não tenha medo. (...) E o pai que é punido. Eles não querem saber se o pai trabalha... Só querem saber da reunião. Eu não posso vir, eu trabalho... Eu estou aqui porque eu estou de férias.

A criança

No primeiro encontro em grupo de alunos, Valdemar disse, logo no início, que para passar de ano não pode "ganhar ponto negativo". Em seguida, no entanto, afirmou que a professora contou para ele que, em um curso que fazia, tinham falado para ela que "todo mundo vai passar. Que não vai reprovar os alunos, só os que faltaram", explicando que "porque eles faltam, faltam, faltam, não aprendem". Quando pedi aos alunos que opinassem sobre a Progressão Continuada, ele foi categórico: "Eu odeio isso".

Sobre a 5ª série, Valdemar disse: "Meu irmão está na 5ª série e todo mundo bateu nele lá". Sua redação possui a mesma preocupação com a violência e o consumo de drogas:

O meu irmão me falou que a 5ª série fumam cigarro e cocaína e meu irmão não gosta disso eu nunca vou fazer isso. Eu vou tomar muito cuidado na 5ª série por que é bom se prevenir do perigo que está acontecendo em escola e até em rua.

A pesquisadora

Demorou a que eu notasse a presença de Valdemar na classe. De fato, ele não é um aluno que conversa ou brinca em sala de aula. Ao contrário, está sempre quieto, em seu canto, e pode facilmente não ser notado numa sala de 35 alunos. No entanto, quando o percebi, fiquei angustiada com seu ensimesmamento. Valdemar quase não participava das aulas, vivendo em um universo bastante particular. E conseguiu seguir assim durante quase todo o ano letivo, por ser um aluno que não participa, mas que também não incomoda.

Minha preocupação aumentou quando ouvi a professora falando sobre ele, pois parecia haver preconceito não apenas em relação à sua condição de adotado, mas por um pai descrito como homossexual, e de sua mãe biológica ser soropositiva. De fato, no relato do pai, comparece esse olhar sobre a família, quando ele conta que a escola supôs ser necessária a convivência com a mãe biológica para o melhor desenvolvimento do aluno na escola. O pai critica essa visão, bem como a forma como os alunos são des-tratados na escola, mostrando-se sempre solícito para ajudar.

Meu contato com Valdemar chamou a atenção para outras características dele, que ficam diluídas na sala de aula. Valdemar não parecia nada revoltado; ao contrário, é um menino doce, simpático, atento e participativo. Sua redação também deixa claro que ele escreve de forma satisfatória, especialmente em relação aos colegas, também escolarizados em tempos de Progressão Continuada. Assim, fica a sensação de que Valdemar não encontra, na sala de aula, atividades atraentes e colegas respeitosos com quem possa conviver, trocar e crescer.

d) Violência doméstica e escolarização

Upa neguinho na estrada
Upa pra lá e pra cá
Vigi que coisa mais linda
Upa neguinho começando a andar
E já começa a apanhar
[Edu Lobo e Gianfrancesco Guarnieri - Upa neguinho]

Gustavo

Gustavo, 10 anos, estuda na escola pesquisada desde a 1ª série do ensino fundamental, sendo aluno da Professora Helena, na 4ª série A.

A professora

O Gustavo é uma graça, um aluno que eu adoro, uma gracinha de criança, sofre muito, problema com o pai, com família, tem uma história de vida bastante difícil. O pai bate muito... Por isso que muitas vezes eu até evito reclamar, chamar, porque... eu sei que... depois ele vai quebrar o menino e eu vou me sentir culpada, tadinho! Eu tenho pena, né?

Porque não é assim que vai resolver o problema dele... E é um aluno bom, inteligente, tem capacidade. Mas tem muita preguiça, não tem vontade. O pai do Gustavo, eu tenho uma preocupação... grande..., por causa justamente da violência, né? Que... não é a forma correta de você educar um filho. Em contrapartida, me parece que a mãe passa a mão na cabeça, não toma... Aparentemente não se preocupa muito. Justamente porque o pai bate, a mãe acaba escondendo... muita coisa.

A criança na escola

Gustavo estava entre os alunos que Helena mais chamava a atenção em sala de aula, especialmente para que prestasse atenção, fizesse as lições e não conversasse durante as aulas. Houve situações, no entanto, em que ele demonstrou interesse em participar, sendo, por vezes, censurado pela professora. Por exemplo, na aula de reforço, realizada no meio do ano, ele disse que queria escrever um texto, quando a professora disse que era para escrever apenas palavras. Em outra ocasião, o aluno ouviu uma bronca porque, empolgado, tentou participar da explicação. Nas duas situações, ele se resignou.

Em algumas situações, a professora ameaçou ou mesmo escreveu um bilhete no caderno dele, para que voltasse no dia seguinte assinado pelos pais. Em uma das ocasiões, ainda emendou, severa: "E se arrancar, vai se ver comigo". O garoto, nesses momentos, demonstrava ter bastante medo, sensação que às vezes o acompanhava durante muito tempo, fazendo com que a professora, afinal, fizesse carinho nele, tentando acalmá-lo.

A criança

Gustavo, no encontro em grupo de alunos, disse que para passar de ano é preciso "ler a prova e pronto, estudar". No entanto, relatou: "Eu não estudei na 2ª série, e nem na 1ª", destacando que tinha passado de ano assim mesmo. Sobre sua opinião em relação a repetir o ano, Gustavo pareceu estar dividido: ao mesmo tempo em que disse que "repetir é ruim porque a gente fica em casa nas férias", afirmou que "até para ser lixeiro tem que estudar".

Sobre o pai, Gustavo disse que ele voltou a estudar recentemente, também cursando a 4ª série, quando acrescentou: "Meu pai que me ensinou um pouco a ler. (...) Ele me fez ler a cartilha inteira que eu ganhei na 3ª série".

Quanto à 5ª série, disse que "é chato para quem não escreve rápido". Quando soube que a proposta do encontro em grupo era de escrever uma redação, ele queixou-se muito. Depois, escreveu com muita dificuldade, demonstrando vergonha. Terminada a redação, ele a pintou de vermelho com muita força, virando a folha ao avesso, para que ninguém visse. Quando solicitado que lesse em voz alta, protestou, mas afinal aceitou, lendo, no entanto, com muita dificuldade. Sua leitura foi fundamental para que se entendesse mais claramente o que ele tinha escrito:

é chato porque os professores. ruí porque tei que acota sedo. na da tepo. e arora do requeio. é chado se fo poco. e os maiores quere a chaque e o tau. e gostade bade.

A pesquisadora

Desde a primeira observação em sala de aula que Gustavo fez questão de ser gentil comigo. Ao final de cada observação, ele vinha me dar um beijo, sendo um menino muito meigo. Sempre atento, conversava com desenvoltura, demonstrando ser inteligente e interessado. Desde que a atividade não envolvesse nenhum conteúdo escolar, o que parecia assustá-lo.

Em sala de aula, Gustavo sentia dificuldade de acompanhar, causando estranhamento o fato de não haver um acompanhamento individualizado em relação a ele, como Helena fazia com outras alunas. Chamou a atenção que ela não cogitou a possibilidade de reprová-lo, sobretudo quando se nota que sua redação, por exemplo, possui problemas muito mais graves do que a redação de Alice, que foi retida. Fica a impressão de que o medo do pai de Gustavo também era sentido pela professora, que, embora critique que a mãe costuma passar a mão em sua cabeça, também faz o mesmo em diversas situações, afirmando mesmo ter pena dele. Embora, por outro lado, em algumas ocasiões, a professora fizesse questão de mandar bilhete para o pai, contradizendo seu depoimento, que afirma evitar fazer isso, pois sabe que ele apanha a cada reclamação da escola.

Não é possível afirmar nada em relação à sua família, pois seus pais não estiveram presentes no dia do encontro de pais. Apenas é possível reconhecer, na fala do próprio aluno, que ele aprendeu as primeiras letras por auxílio de seu pai, que, apesar de ser sabidamente um homem severo, não negligenciou a escolarização do filho.

O fato é que Gustavo é outra vítima de uma política de governo que não ensina os alunos na escola. Causa indignação, portanto, que as explicações para os problemas de escolarização que ele carrega voltem-se para sua suposta preguiça, ou para a culpabilização de sua família.

Everaldo

Everaldo, 10 anos, estuda na escola pesquisada desde a 1ª série do ensino fundamental, sendo aluno da Professora Socorro, na 4ª série E.

A professora

O Everaldo me tira do sério! No começo do ano, quando não estava agüentando mais, eu disse que ia encaminhar o caso dele para o Conselho Tutelar, e com isso ele mudou completamente. (...) O Everaldo..., dá para perceber que é muito carente. Apesar de ter uma mãe presente. É aquela mãe que você liga e em dois minutos ela está aqui. Ela... diz que... educa da maneira como ela foi educada. Sempre na... base da surra... Ele apanha que nossa senhora! Ele é revoltado, aquele menino, ele é muito revoltado. A mãe dele trabalha com sucata, está sempre imunda, pelas ruas, trabalhando, dá uma pena... (...)

Matemática, ele é excelente! Mas tem uma dificuldade muito grande na escrita. Ele se atrapalha com português, tem preguiça de ler e escrever. O texto dele, chega na terceira linha, você não consegue mais entender, porque não tem lógica. O desempenho dele no simulado do SARESP foi o pior da classe.

A criança na escola

Everaldo está entre os alunos que mais ouviam bronca de Socorro. Diversas foram as situações em que seu nome foi pronunciado na sala de aula, desde a primeira observação da pesquisa. Isso porque Everaldo é um aluno que gosta de conversar, brincar e circular pela sala. Assim, cada um de seus movimentos era acompanhado e censurado pela professora.

De fato, pude observar situações em que Everaldo não realizava as atividades, entretido com alguma brincadeira: fazer estalinhos de folha de papel; brincar de malabares com o material escolar; perturbar as alunas que sentavam próximas, que não raro saíam correndo atrás dele, criando um pequeno tumulto na sala. Todas essas situações eram vividas em companhia de outros alunos, mas a bronca era invariavelmente nele:

Deus que me perdoe! É isso da hora que eu chego à hora que eu vou embora. Seu Everaldo, a sua situação não está nada boa!

Eu vou seguir a sugestão do vice-diretor: mandar você para outro lugar! Sua papelada já está pronta lá embaixo. Eu é que estou segurando você aqui!

Não é eu trusse que fala! É trouxe! Será que até o fim do ano não vai aprender?

Everaldo era engraçado, o que muitas vezes levava os colegas a rirem e a professora, a ficar irritada: por exemplo, ele regia a leitura, como se fosse maestro, dançava quando chamado para ir à lousa ou repetia os números da chamada junto com a professora. Mas suas brincadeiras por vezes irritavam os colegas, que o tratavam com desrespeito, situação que se repetia também quando ele participava das atividades. No encontro em grupo de alunos, boa parte dos participantes foi intensamente hostil com ele, chamando-o, com tom pejorativo, de pobre, preto e nordestino. Everaldo foi ficando triste enquanto essa situação acontecia, pois com isso foi impedido de participar do encontro como gostaria. Por esse motivo, convidei-o a participar de outro grupo.

Everaldo gostava das aulas de matemática. Participava delas ativamente, pedia para responder na lousa e comemorava seus acertos mesmo quando não era chamado pela professora, por vezes se gabando: "é muito fácil essa conta". Houve mesmo ocasiões em que ele, terminada a aula, foi até a lousa e a preencheu com contas que ele inventava, realizando os cálculos e pedindo a avaliação da professora, que às vezes o atendia, às vezes não.

Embora demonstrasse interesse em algumas atividades, Socorro geralmente desconfiava de sua adesão às aulas. Em mais de uma observação, aconteceu a seguinte situação: a professora

queixava-se por ele não ter feito a lição; ele, então, dizia que tinha feito, mas ela duvidava. Ele, para comprovar, levava o caderno até ela, que, ao ver a lição, não falava mais nada. No entanto, quando ele não tinha feito, vinha a bronca, por vezes acompanhada de ameaças: de contar para a mãe, de transferi-lo de escola, mandá-lo para a sala do diretor ou da coordenadora pedagógica. Em uma das observações, a ameaça foi chamá-lo para fazer a lição na lousa. Quando ele disse que não ia, pois não sabia, sua resposta foi cortante: "Não sabe e não vai aprender nunca!".

A família

A mãe de Everaldo não participou do encontro de pais, mas esteve presente em todas as reuniões de pais convocadas pela escola. Nelas, pude ouvi-la um pouco:

Quando Socorro falava das dificuldades de alguns alunos, a mãe de Everaldo, em tom crítico, disse para outra mãe: "E eles são empurrados para 5ª série". (...) Terminada a reunião, a mãe de Everaldo foi conversar com a professora. Ela disse várias vezes que bate muito nos filhos, dá surra, contando situações em que agiu dessa forma, para legitimar seu ato: uma ocasião em que a filha matou aula, ou quando outra filha começou a fumar. Falou do seu medo de que os filhos usem drogas, pondo, como contraponto, a "surra de vara", que, no seu ponto de vista, dá certo. Ela disse, referindo-se à irmã de Everaldo: "Até hoje eu bato nessa. Ela tem 15 anos, já tem filho, mas eu bato. Quando ela tiver 50 anos e eu tiver 100 anos, eu ainda vou bater nela. Vou bater com minha bengala, mas não vou deixar de bater".

A criança

Everaldo conseguiu, ainda que timidamente, expressar-se sobre o tema do grupo. De modo semelhante aos seus colegas, Everaldo disse que para passar de ano era necessário "estudar", acrescentando, ainda que era preciso "aprender a ler". Quanto à idéia de não reprovação na escola, ele disse: "Eu acho ruim, porque chega na 5ª série e repete".

Sobre a 5ª série, eis o que ele escreveu:

Eu acho que a quinta serie é muito chato porque pe capais de repidi de ano e a nossa mãe pode ate bate em nos e as vezes e muito porque estudo numa recola quenem esta escola que não tem nem tem quatra nesta escola e o (nome da escola) e melho porque la tem quatra jogos e outro tipo de brincadeira.

A pesquisadora

Everaldo é daqueles alunos que chamam a atenção em poucos minutos na sala de aula. Com o olhar vivo, sempre tem alguma brincadeira para fazer, demonstrando estar atento ao que se passa a seu redor. Ele representa um tipo de aluno que há muitos anos não é compreendido pela escola (tanto pelos alunos como pelos profissionais), seja pela sua condição de pobreza, seja pela esperteza aprendida mais na rua do que na escola.

No entanto, Everaldo é encantador, e em momento nenhum vi qualquer atitude dele que pudesse ser compreendida como de criança revoltada ou carente, como afirma a professora. A fala de Socorro, aliás, é plena de preconceitos, chegando a chamar a mãe de Everaldo de imunda.

Sua desenvoltura com os números explicita o quanto ele poderia ser desenvolvido também com as letras, apesar de seu texto não estar entre os mais precários da classe, como fez supor a professora. No entanto, ele é constantemente colocado no lugar de não-saber e não-obedecer na escola. Com isso, fica difícil enxergá-lo em sua inteireza.

e) Um aluno que “veio de fora”

O meu pai foi peão
Minha mãe solidão

...

Sou caipira, Pirapora Nossa Senhora de Aparecida
Ilumina a mina escura e funda o trem da minha vida
[João Mineiro e Marciano – Romaria]

Christian, 13 anos, só ingressou na escola pesquisada na 4ª série do ensino fundamental, para ser aluno da Professora Socorro. Sua pasta não continha documentação escolar anterior.

A professora

O Christian... é um aluno que veio de fora, do Mato Grosso. É bem problemático. Não conhecia o pai, e agora veio morar esse ano com ele, que é muito agressivo, então ele... vai embora no final do ano, porque não se adaptou aqui. É um aluno fraco no aprendizado, tem muita dificuldade. Mas como veio desde o começo do ano, já está... acompanhando bem, melhorou a... ortografia, que era terrível... Ele vai acompanhar bem uma 5ª série, é muito esforçado.

A criança na escola

Desde a primeira observação, foi possível notar Christian. Ele é mais velho que os colegas, e também mais alto. Além disso, ele sentava-se isolado dos outros alunos, em uma carteira bem ao fundo da sala, do lado dos armários. Aquele era o seu canto. Ali, estendia uma toalha sobre a mesa, e passava as tardes copiando o que preenchia a lousa, no início do ano, com mais lentidão.

Em uma das primeiras observações, a professora realizava o ensaio de uma música para o dia das mães, e todos estavam em pé cantando, menos Christian, que dizia, desolado, que não poderia participar do ensaio, pois ainda não tinha terminado a cópia. Ao mesmo tempo, dedicou-se à tarefa com aflição e afinco, comentando, diversas vezes: “Estou quase acabando. Vai dar uma folha só”. Alguns colegas, ao verem que ele copiava, exclamavam “Nossa”, mas ele não deixava por menos: “Pelo menos estou fazendo”. Quando terminou, sua reação foi dupla: depois do suspiro

aliviado, acompanhado de um chacoalhar de mãos, disse, meio triste: "Ah... Deu uma folha e uma linha". E sem tempo para descanso, iniciou outra cópia, que já preenchia a lousa.

Com o passar do ano letivo, Christian aumentou seu ritmo, conseguindo acompanhar a turma. Mas a professora não conseguia perceber isso. Em diversas observações repetia-se a seguinte cena: Socorro, com a lousa repleta, perguntava diretamente para Christian se ele tinha terminado de copiar a primeira parte. Ele, então, dizia que sim, ao que ela dizia que iria apagar. Outros alunos da classe, imediatamente, gritavam que não. Ele ocupava tanto o lugar de lento que, quando terminava, costumava chamá-la para dizer: "acabei!".

Em todas as observações, Christian fazia a lição proposta, e raramente se envolvia em alguma conversa paralela. Ao contrário, sempre que via alguém brincando ou não fazendo a lição, ele ficava incomodado, e ia falar com o colega que assim o prejudicado seria ele próprio. Nem sempre os colegas o ouviam ou respeitavam. Curiosamente, muitas vezes, quando Christian ia à lousa, os colegas não acreditavam que ele tivesse feito ou acertado a lição, espantando-se quando ele conseguia. Nesses momentos, sua firmeza crescia, e ele ia ao quadro orgulhoso mostrar seu feito. E quando acertava, sorria e gabava-se de seu saber.

Christian sempre queria participar das correções feitas na lousa, pedindo constantemente que fosse chamado pela professora. Ela nem sempre o atendia, e às vezes era mesmo grosseira com ele; mas ele, inconformado, dava as respostas assim mesmo, sentado em seu lugar, em voz alta, mas não o suficiente para ser ouvido pela professora.

Christian, como outros alunos, sempre ouvia broncas de Socorro. Na maioria das vezes, no entanto, não havia motivo aparente para sua impaciência. Por exemplo, em uma aula, Christian foi esclarecer uma dúvida com a professora, mas ela, ao invés de responder, expôs o aluno para toda a classe: "Moçada, o que é substantivo próprio?". Os alunos responderam, e ela prosseguiu: "E o que é substantivo comum?". Os alunos explicaram. Socorro, voltando-se para Christian, mas alto o suficiente para todos ouvirem: "Então eu acho que o problema aqui não são as perguntas, é você". O garoto voltou chateado para a carteira. No mesmo dia, diante de outra dúvida de Christian, ela disse irritada: "Por que tudo o que eu explico ele pergunta de novo?". Como ela não esclareceu sua dúvida, ele foi perguntar para algum colega. Contraditoriamente, quando Christian ia mostrar seu caderno, para que ela visse se estava certo, sua resposta era ríspida: "Por que essa insegurança? Por que o medo? Você pergunta, mas sabe a resposta!".

Essa situação se repetiu diversas vezes ao longo do ano, até que ele desistiu de esclarecer suas dúvidas com a professora, mas não de aprender. Sempre que precisava, pedia a

ajuda de algum colega ou mesmo a minha, quando dizia: "É que a professora não ensina com paciência, ela ensina tudo por cima".

A criança

Christian sempre vinha conversar comigo, momentos em que pude conhecer um pouco mais sua história de vida. Nascido no Mato Grosso, ele morou lá com a mãe até recentemente, chegando em São Paulo no começo do ano para morar com o pai, e já ingressando na 4ª série da escola pesquisada. Sobre sua chegada em São Paulo, ele disse: "Antes, eu falava meio estranho, falava 'Oxe', porque eu tinha vindo da fazenda. Eles falavam: 'esse moleque é caipira, da fazenda'. Aí, eu fico lá no fundo, eu fico na minha. Quando eles encham o meu saco, eu vou lá e faço a minha parte. Mas lá é bem melhor! Aqui não dá para mim, não consigo ficar. Já disse para o meu pai: eu termino o estudo no Mato Grosso e fico por lá".

Christian contou que reprovou quando estava na 3ª série, e que depois não chegou a se matricular na 4ª, pois sua tia disse "que era só aprender a cuidar do gado que não ia precisar estudar, eu ia trabalhar com isso. Fui cuidar de gado...". Assim, nos últimos dois anos no Mato Grosso, parou de estudar para trabalhar: "Tudo eu sei fazer. Eu sei laçar boi, carpir, plantar, tocar boiada, montar cavalo, boi, fazer serragem...". Apesar de contente por voltar a estudar, Christian sentia falta do trabalho: "Eu vou esperar o ano que vem, que eu faço 14 anos, para fazer um curso de cabeleireiro e poder trabalhar e estudar".

No primeiro encontro em grupo de alunos, Christian disse que para passar de ano precisa "fazer lição", "fazer o que a professora manda, não desobedecer, ganhar ponto positivo". Sobre sua opinião em relação a repetir o ano, ele mostrou ver a situação com simplicidade: "Mas também, se repetir, faz de novo". Quanto à Progressão Continuada, ele falou, inicialmente, que "tem o lado bom e tem o lado ruim". Ao ser perguntado quais eram os dois lados, respondeu: "O lado bom é nenhum. E o ruim é que se não aprende, fica sem. A professora passa na lousa e você não sabe o que está se passando. Passa sem saber".

A redação de Christian sobre a 5ª série dizia o seguinte:

A 5ª série é muito ruim porque as professoras são muito brigonas e todos na 5ª série os alunos brigam muito, e as provas são muito deficit, e que quase todos matão aula, e que diveis enquado saem mais cedo do colegio.

A pesquisadora

Dentre todos os alunos de Socorro, o que mais interagiu comigo foi Christian, não apenas porque sentávamos muito próximos um do outro, mas porque ele gostava de partilhar comigo sua

história, idéias, dúvidas e desejos. Ficava feliz sempre que me via chegar. No último dia de aula, quando estava se preparando para voltar para o Mato Grosso, veio, com olhar maduro, despedir-se de mim.

Pela maneira como a professora falava dele e o tratava em sala de aula, seria de se supor que Christian era um aluno desinteressado. Mas o que pude ver foi muita vontade de aprender: Christian estava sempre atento às aulas, copiava a lição, tentava fazer e acertar, e se mostrava incomodado com os colegas que não valorizavam a escola. O olhar de Socorro, portanto, tinha a marca do preconceito, sobretudo pelo fato de que ele era "de fora".

A despeito de todo o preconceito que girava em torno de Christian, por ser de fora, mais velho, falar diferente, já ter reprovado na escola, ele não olhava para baixo. Tinha, em sua postura, algo de grandioso, que não se deixava abater. Se tivesse que definir Christian em poucas palavras, diria que ele voltou para a escola com a força de um peão de boiadeiro: sem medo de cair, ciente do desafio a enfrentar e acreditando em sua capacidade, independentemente do que dissessem dele. Christian era a cara da resistência na sala de aula.

Tendo apresentado a Progressão Continuada em uma perspectiva histórica, o discurso oficial mais atual bem como a vida escolar, é possível fazer algumas reflexões teóricas gerais.

Antes, no entanto, cabe um breve apontamento geral em relação à pesquisa de campo, o que fica ainda mais claro quando se analisa os casos dos alunos acima apresentados: a maneira como eles são vistos e tratados na escola pesquisada nada mais é do que a repetição do mesmo olhar criticado em profundidade por Maria Helena Souza Patto, quando apresenta quatro casos na *Produção do Fracasso Escolar* (1990), bem como dos 75 casos apontados por Maria Aparecida Affonso Moysés (2001). Também se assemelha muito a aspectos referentes ao perfil dos alunos encaminhados para psicólogos tão bem discutidos em Souza (2002). Ou seja, passadas duas décadas de críticas contundentes, as crianças pobres que estudam em escolas públicas continuam sendo vítimas de enorme preconceito, fator determinante nas suas dificuldades de escolarização.

VI. ALGUMAS REFLEXÕES

Até o momento, a presente Tese apresentou a Progressão Continuada em três perspectivas: a histórica, a oficial e a construída em uma escola de Ciclo I, sobretudo por meio do acompanhamento de duas classes de 4ª série.

Feito isso, passo agora à discussão de temas desvelados na pesquisa. Dentre as inúmeras possibilidades, elegi apenas três eixos, considerados fundamentais para a compreensão da Progressão Continuada e sua construção na escola pública estadual paulista. São eles: o lugar do conhecimento, do disciplinamento e da formação de cidadãos nessa política de governo. Para tanto, terei a companhia de importantes pensadores, sobretudo da psicologia e da educação.

1. A Progressão Continuada e o lugar do conhecimento

Na 5 série tem 8 profas e para alicão vai o to profa e apago a alicão
e para o to alicão e alicão de fideche o profo é um chato e lavo
e a profa da atica é chata e ela minha contou que a 8 e 5 série é assim.
[Silvia – Redação sobre a 5ª série]

Se há um tema que comparece sempre que a Progressão Continuada está em pauta, ele é a questão do aprendizado dos alunos no bojo dessa política de governo. Constantemente presente na mídia, mas também em debates acadêmicos, a questão não pode ser negligenciada na presente Tese. Afinal, se o discurso oficial acerca da Progressão Continuada declara ser seu propósito superar o problema da exclusão *na* escola, que até sua implantação tinha como principal sintoma o alto índice de reprovações, cabe a quem tem de fato interesse em melhorar a qualidade da escola pública prosseguir com a pergunta: a exclusão que ocorre no interior da escola estadual paulista foi superada com a implantação da Progressão Continuada?

Certamente, por tudo o que foi exposto até o momento, fica explícito que a resposta para essa questão é que não! Ao contrário, o problema persiste, embora invisível às estatísticas educacionais, e, portanto, para quem não tem um contato direto com a realidade da escola pública nesse Estado. Tal constatação está sendo feita por diversos pensadores importantes no campo educacional brasileiro, apresentados anteriormente, com destaque para Patto (2000), para quem “na concepção dos planejadores, democratizar a escola tem sido principalmente abrir a porta trancada das séries subseqüentes, importando pouco a qualidade do ensino oferecido” (p. 195)¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Interessante discussão sobre a exclusão no interior da escola é feita por Bourdieu, que destaca que o acesso à escola pode não ser acompanhado da qualidade da formação, tendo como efeito que “Os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade (...) nada mais do que um diploma muito desvalorizado. Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado” (1999, p. 483).

Concretamente, a pesquisa de campo empreendida por esta Tese desvelou a presença de alunos na 4ª série com dificuldades importantes de leitura, escrita e domínio da matemática, advindas de um processo de escolarização precarizado. Curioso resgatar que o próprio discurso oficial reconhece a existência de alunos nessas condições na rede estadual paulista, justificando tal fenômeno pela culpabilização de professores e familiares, vistos como desinteressados, acomodados e resistentes, bem como pela naturalização das dificuldades em processos de mudança.

Por sua vez, as explicações das professoras (e mesmo de parte dos alunos) para essa situação gira em torno da culpabilização dos alunos semiformados, definidos como crianças com problemas de aprendizagem ou problemas familiares que os impedem de aprender na escola.

Souza (2002) destaca a importância de se diferenciar, inclusive semanticamente, as chamadas *dificuldades de aprendizagem*, supostamente localizadas no aprendiz (ou, quando muito, na sua família), das *dificuldades de escolarização*, cuja expressão representa um deslocamento do olhar, que passa a considerar a participação de outros envolvidos na dificuldade que o aluno apresenta como porta-voz, sendo a escola importante agente¹⁰⁷. Ou seja, trata-se de problema que não se limita apenas ao aluno; portanto, sua solução pede uma intervenção mais ampla do que o simples encaminhamento para o médico, o psicólogo e, mais recentemente, o psicopedagogo.

Supor que o problema se circunscreve ao aluno é dar continuidade à história de exclusão, sobretudo da população pobre, em relação ao processo de escolarização bem sucedido. Na contramão desse olhar, a importância de se repensar a escola e sua dinâmica de funcionamento. Assim, Souza defende a ampliação da concepção sobre a escola, saindo dos limites estreitos da mera socialização e destacando seu papel político, especialmente no que se refere à efetiva democratização do estado.

Para o bom cumprimento desse papel, não há como se abrir mão de ensinar conteúdos tidos como básicos em uma sociedade letrada: ler e escrever, e, mais do que isso, compreender crítica e ativamente a sociedade em que vivemos. Saviani (2005), ao elaborar o que chama de "pedagogia histórico-crítica, contribui com essa reflexão. Partindo do princípio de que "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens", esse importante educador destaca que o objeto da educação é identificar os elementos culturais necessários para essa formação, e, ao mesmo tempo, descobrir formas adequadas de realizá-la (p. 13).

Nesse processo, cabe à instituição escolar o papel de socializar o saber sistematizado ao longo da história e tido como fundamental para a formação humana, destacando como essencial o

¹⁰⁷ Para importante crítica da medicalização dos problemas escolares, ler Moysés e Collares (1992).

"óbvio": aprender a ler, escrever, contar, bem como os rudimentos das ciências naturais e sociais. Cabe, portanto, à escola, ensinar conteúdos. Diz ele: "É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola" (p. 15).

Contrapondo-se à lógica formal (ou seja, lógica da forma, e, portanto, abstrata), Saviani entende que a educação deve pautar-se na lógica dialética, a qual é, por essência, a lógica do concreto, ou seja, *dos conteúdos, sempre em articulação com as formas*. Assim, insistir na importância dos conteúdos é frisar "a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata" (p. 144). Ou, como afirma em outra passagem (p. 145):

A questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É neste sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos. Isso pode ser constatado de modo claro quando consideramos as disciplinas que compõem o currículo escolar. Tome-se, por exemplo, o caso da história. Se o fundamental é que o aluno aprenda o método, ou seja, como se situar historicamente, como apreender o movimento da história, então se trata aí do método da história. E ele só irá apreender isto através da familiaridade com a história propriamente dita. Logo, os conteúdos históricos. (...) Algo semelhante ocorre com as demais disciplinas.

Tendo em vista o resgate da importância do conteúdo na formação escolar, Saviani destaca que não se trata, em absoluto, da defesa de uma proposta pedagógica tradicional, como poderia parecer a um olhar apressado¹⁰⁸. Isso porque ele não defende uma escola em que os conteúdos são mecânicos e vazios de sentido, ou seja, na qual se perde de vista a finalidade da educação. Ao contrário, a socialização desses conteúdos tidos como básicos está, na pedagogia histórico-crítica, a serviço da formação em sentido mais amplo. Diz ele: "O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses" (p. 80).

De modo semelhante, Newton Duarte (2004) destaca:

Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber (p. 9).

¹⁰⁸ Adorno (2003) destaca esse mesmo aspecto, ao afirmar: "não me envergonho de ser considerado reacionário na medida em que penso ser mais importante às crianças aprenderem na escola um bom latim, de preferência estilística latina, do que fazerem tolas viagens a Roma que, via de regra, resultam apenas em desarranjos intestinais sem qualquer aprendizado essencial acerca de Roma" (p. 115).

Tal discussão torna-se fundamental quando notamos que o núcleo do discurso oficial de muitas políticas educacionais, dentre as quais se destaca a Progressão Continuada, centra-se na defesa do lema "aprender a aprender", apresentado como única alternativa à educação conteudista da escola tradicional¹⁰⁹. Duarte, por outro lado, questiona a essência da pedagogia baseada nesse lema, que descaracteriza "o papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos", sendo, nesse sentido, "a própria negação do ato de ensinar" (p. 8). Eis o que ele diz:

O lema 'aprender a aprender' é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema 'aprender a aprender', ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (p. 8).

Por esse motivo, Duarte defende que "No caso da educação escolar, trata-se de resistir a todas as artimanhas da ideologia dominante, que resultam em processos objetivos pelos quais a sociedade contemporânea lança as massas não só na miséria material mas também na miséria intelectual" (p. 8).

Enfim, cabe tecer um último comentário: se o lema "aprender a aprender", absolutamente questionável pelas razões acima expostas, comparece no discurso oficial acerca da Progressão Continuada, ele está longe de ser o centro do fazer pedagógico na escola acompanhada na pesquisa de campo.

O que foi possível observar, ao contrário, foi o completo abandono de crianças dentro da escola, representado pelo lema "aprendeu, aprendeu; não aprendeu...", repetido por professoras, alunos e familiares. O esvaziamento da escola enquanto instituição que deve socializar o conhecimento historicamente sistematizado, não custa reafirmar, não era empreendido pelas professoras, mas pela própria essência da Progressão Continuada enquanto política de governo cuja finalidade última é o barateamento da escola, e não a melhoria de sua qualidade.

¹⁰⁹ Cabe reconhecer, nesse ponto, que, mesmo no interior da escola tradicional, a questão do aprendizado de conteúdos na escola que não reprovava é delicada. É o que se constata, por exemplo, em Sampaio Dória, que afirma: "Se (...) alguém que nada aprenda, *paciência*, o que não é justo é que os que nada aprendem fiquem a privar que outras crianças da sua idade não possam frequentar a escola" (1918, p. 78-9, *italico meu*).

2. A Progressão Continuada e o lugar do disciplinamento

Lealdade eterna-na
 Não fazer baderna-na
 Entrar na caserna-na
 O rabo entre as pernas-nas
 Volta cão de raça, volta cão de caça
 Volta cão chacal, sim senhor
 Cão policial, sempre estou
 Às ordens, sim senhor
 [Chico Buarque - Um dia de cão]

Caminhando ao lado do esvaziamento dos conteúdos escolares, está a centralidade do disciplinamento dos alunos na escola da Progressão Continuada. Em uma estrutura escolar historicamente calcada na cobrança, e na qual professores não podem mais cobrar conhecimento dos alunos, resta a eles cobrar que esses alunos comportem-se bem, o que significa, sobretudo, obedecer ordens e não se manifestar, seja verbalmente, seja fisicamente.

Interessante notar que a relação entre escola, conhecimento e disciplinamento comparece na discussão sobre o fim da reprovação na escola desde Sampaio Dória (1918), precursor do debate no Brasil, por exemplo, quando ele diz que se parte dos alunos pouco ou nada aprender nos dois anos escolares a que têm direito em sua proposta, que eles saiam da escola assim mesmo, embora faça uma ressalva: "sempre alguma coisa hão de ter aprendido, *quando menos um pouco de exercício físico e disciplina moral* " (p. 63, *itálicos meus*). Cabe, ainda, lembrar sua preocupação com a educação do povo brasileiro, para evitar que ocorresse aqui a mesma revolução que havia eclodido na *Rússia dos camponeses* (descrita como *calamidade pública*). Ou seja, havia o propósito não apenas de alfabetizar o povo, mas de educá-lo para a obediência civil, sobretudo em se tratando de uma sociedade supostamente democrática, tendo em vista que, em uma autocracia, a *imbecilidade e o fanatismo das turbas* poderia ser tratado "a pata de cavallo e guasca de cossaco" (p. 58).

Também no discurso oficial é possível extrair elementos que dêem sustentação ao preenchimento do vazio dos conteúdos escolares pelo disciplinamento dos alunos. Por exemplo, Chalita (2002d) afirma que é melhor, *do ponto de vista da cidadania*, que o aluno fique dentro da escola, *mesmo sem aprender*, do que fora dela. Ora, pode-se supor que a criança não estará se apropriando do conhecimento sistematizado historicamente, mas estará aprendendo outra coisa na escola, provavelmente a disciplina moral apregoada por Sampaio Dória.

Essa escola, que visa educar os corpos dos alunos, no sentido de docilizá-los, é tão antiga quanto a própria instituição escolar, que se viu autorizada durante séculos a empreender, inclusive, castigos com palmatória em alunos considerados indisciplinados e desobedientes. Tal estrutura

escolar vem sendo alvo de críticas contundentes no Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, quando muitos pensadores trouxeram para a análise contribuições de Foucault (2002).

Hoje, (quase) não vemos mais professores punindo alunos com castigos físicos, mas a estrutura de autoritarismo na relação professor-aluno permanece praticamente intocada na escola, quando alunos passam o turno escolar quase inteiro obedecendo ordens abstratas, mas inquestionáveis, muitas vezes feitas aos gritos e gesticulações, além de terem seus movimentos e palavras impedidos, ou seja, devem ficar o tempo todo sentados, de frente e sempre em silêncio. Por vezes, também foi possível presenciar a dura experiência de alunos humilhando alunos, sobretudo aqueles mais pobres ou com a escolarização mais afetada pela má qualidade do ensino.

Desde seu livro inaugural *Psicologia e Ideologia* (1984), Maria Helena Souza Patto chama a atenção para a participação ativa da escola no “processo de cassação da palavra do oprimido”, por meio de programas educacionais que impingem aos alunos um jeito de falar, pensar e agir que bloqueia sua expressão autêntica. No caso de alunos pertencentes às classes pobres, essa psicóloga afirma que restam a eles duas possibilidades: “desistir (calar em classe ou abandonar a escola, após algumas reprovações) ou esforçar-se para corresponder e assimilar os padrões impostos” (p. 138). É assim que muitos alunos acabam voltando-se contra outros pertencentes à sua classe de origem.

Cabe, portanto, perguntar que efeitos uma trajetória escolar de silenciamento e autoritarismo produz na formação de alunos, e mesmo de professores. No campo da psicologia, encontramos em José Moura Gonçalves Filho importante referência (1998; 2003; 2007).

Com grande sensibilidade e delicadeza, Gonçalves Filho trouxe para a psicologia a análise da humilhação social, caracterizada como *problema político em psicologia*. Assim, ele busca referência teórica nas obras de Marx e Freud para compreender esse fenômeno intersubjetivo, que envolve uma modalidade de angústia (seara da psicanálise) disparada pelo impacto enigmático da desigualdade social, marca da sociedade capitalista (objeto de análise de Marx)¹¹⁰.

Logo de início, o autor destaca que toda humilhação é humilhação social, e corresponde à “ação pela qual alguém põe um outro como inferior, abordando-o soberbamente” (2007, p. 188). Esse gesto, representado pelo impedimento da palavra e da ação do outro, “não é natural ou accidental, mas aplicado ou sustentado por outros humanos” (p. 194). No entanto, não se trata de uma violência isolada que produz como efeito uma dor ou sofrimento individuais¹¹¹. São, tanto a

¹¹⁰ A articulação entre Marx e Freud foi empreendida anteriormente, nem sempre de forma aprofundada. Dentre as articulações interessantes, recomenda-se a leitura de autores da Escola de Frankfurt como um todo, especialmente a obra de Adorno e Horkheimer.

¹¹¹ “Devemos lamentar e até repelir as diversas vezes em que angústias ligadas à experiência pública e ancestral de humilhação são, afinal, reduzidas a inclinações dos indivíduos ou idiosincrasias: isto significa desmoralizar pela segunda vez os já longamente desmoralizados” (p. 214).

violência como o sofrimento por ela causado, de origem social, sobretudo se considerarmos que é o mesmo gesto empreendido e a mesma dor sentida, sobretudo pelos pobres, ao longo da história. Que nada mais é do que História de dominação, de recusa da igualdade. Diz ele: "a soberba da classe acimada e a humilhação da classe rebaixada não são qualidades contingentes e independentes, mas opositivas e reclamam-se mutuamente" (p. 209).

Contudo, mesmo sendo *políticos, sociais*, os gestos de rebaixamento público "machucam muito, corrosivamente", produzem angústia no *indivíduo*. Assim, por se tratar de fenômeno ao mesmo tempo político e psicológico, ele pede intervenção nos dois âmbitos (p. 197):

Sofrimentos políticos não são enfrentados apenas psicologicamente, uma vez que são políticos. Mas enfrentá-los politicamente inclui enfrentá-los psicologicamente. A cura da humilhação social pede remédio por dois lados. Exige *participação* no governo do trabalho e da cidade. E exige um *trabalho interior*, uma espécie de digestão, um trabalho que não é apenas pensar e não é solitário: é pensar sentindo e em companhia de alguém que aceite pensarmos juntos (itálico do autor).

A partir da longa convivência com um grupo de mulheres pobres moradoras de um bairro periférico de São Paulo, Gonçalves Filho destaca cinco sentimentos que estão no miolo do sofrimento causado pela humilhação: "*o sentimento dos ambientes citadinos como expulsivos*", "*o sentimento de amargurada fruição dos bens públicos*", "*o sentimento de invisibilidade*", "*o sentimento de não possuir direitos*" e "*o sentimento de vigilância (o sentimento de ordens, comandos ou reprimendas sempre iminentes)*" (p. 198-206, itálicos do autor).

O autor também chama a atenção para um aspecto interessante da relação de humilhação: freqüentemente, o sentido das mensagens de rebaixamento escapa aos soberbos que a empreendem, ou seja, "as mensagens enigmáticas, que angustiam e confundem o destinatário, são freqüentemente enigmáticas para seus próprios mensageiros" (p. 207). Segundo sua análise, no entanto, é possível destacar a força do preconceito¹¹², o qual está calcado nas relações de dominação: "no preconceito estou voltado para o outro como para um estranho, mas não só: encontro-me na contingência de dirigir-me a ele (ou poder a qualquer instante fazê-lo) como alguém abaixo e a meu serviço" (p. 212).

Assim, destaca uma marca das relações humanas na sociedade capitalista: elas se reduzem a relações mercantis, quando nos dividimos entre superiores e inferiores, que nada mais têm a trocar entre si do que palavras apressadas, geralmente *frases funcionais*: "uma ordem é sempre breve. E quer pronta resposta: 'sim, senhor!'" . Uma relação assim econômica (da dupla aferição da palavra), demanda grande dispêndio de energia: por parte de quem manda, *a energia mecânica para o desprezo* ("mistura de indiferença e arrogância"); da parte de quem obedece, *a energia do amortecimento*,

¹¹² As relações de preconceito no interior da Progressão continuada foram discutidas em Viégas (2002), tomando como base a teoria de Agnes Heller (2000).

"necessária para não sentir, para não sofrer e que, no entanto, traz amargura" (p. 216-7).

Um aspecto fundamental apontado por esse psicólogo é que não se pode supor a existência de alguém totalmente "dominado". Isso porque "pessoas politicamente feridas reagem sempre", variando, apenas, a *lucidez e eficácia* de seus protestos, que vão da total *negação dos golpes de rebaixamento* até a organização política coletiva, passando por formas de resignação e ressentimento, bem como de ação impulsiva (p. 213-5)¹¹³.

O autor destaca que há relações que pressupõe na sua essência uma discrepância entre os envolvidos, mencionando a relação entre professores e alunos como exemplo. Isso porque há de se esperar que o professor seja uma autoridade diante do aluno. No entanto, faz questão de diferenciá-la da desigualdade, discriminando, portanto, relações de autoridade daquelas sustentadas no autoritarismo¹¹⁴: "melhor seria que as caracterizássemos como formas de dependência passageira, dependência para a independência". Segue dizendo (p. 211):

Pais e professores, quando despóticos, não apenas embaraçam ou impedem o caminho do cidadão, como também concorrem para tornar entrópica a relação pedagógica ela mesma, deixando filhos e aprendizes infantilizados e incompetentes. Educar para a cidadania é condição mesma para que educação seja educação, incremento e não violação de aptidões e saberes.

Por sua origem política e social, bem como por seus efeitos nefastos, cabe questionar intensamente as relações de disciplinamento de alunos, de contornos autoritários e humilhantes, que dão forma ao dia-a-dia nas salas de aula, e que, embora se originem antes da implantação da Progressão Continuada, não apenas não são transformadas nesse novo contexto escolar, como, sobretudo, encontram nele importante catalisador.

3. A Progressão Continuada e a formação de cidadãos

O mais importante seria, naturalmente,
a formação moral dos peixinhos.
Eles seriam informados de que nada existe
de mais belo e mais sublime
do que um peixinho que se sacrifica contente,
e que todos deveriam crer nos tubarões, sobretudo
quando dissessem que cuidam da sua felicidade futura.

¹¹³ Interpretação semelhante é feita por Patto (2005), que afirma que a consciência do oprimido não é totalmente lúcida, nem totalmente alienada. Trata-se, ao contrário, de uma consciência ambígua, contraditória: "não se pode decretar, categoricamente, a morte do sujeito. Impedido, o desejo pulsa, manifesta-se pelas frestas, fala como pode" (p. 100). Esse é, para ela, importante aspecto para a atuação de psicólogos numa perspectiva crítica.

¹¹⁴ Hannah Arendt (2000) traz contribuições interessantes para pensar a diferença entre autoridade e autoritarismo. Para essa filósofa, autoridade é o oposto de violência e coerção, chegando mesmo a afirmar que "onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou".

Os peixinhos saberiam que este futuro só estaria assegurado
se estudassem docilmente.
[Bertold Brecht - Se os tubarões fossem homens]

Entendo que o “simples” fato de a escola não mais socializar conteúdos importantes para a formação de alunos, associado à centralidade do disciplinamento, por si só, já é suficiente para questionar a pretensa formação de cidadãos no bojo da Progressão Continuada. No entanto, outro elemento fundamental deve ser acrescentado nesse debate: o fato de que os alunos desconhecem o que seja Progressão Continuada, desconhecimento que, conforme discutido anteriormente, não se restringe à escola pesquisada, mas também comparece em outras escolas, pesquisadas em outros estudos importantes sobre essa política de governo.

Diferentemente da questão dos conteúdos e do disciplinamento moral, não comparece em nenhum texto histórico a defesa de se manter os alunos alienados dessa organização escolar, senão justamente o seu contrário, ou seja, na quase totalidade de textos históricos, há a defesa de que se esclareça profundamente todos os envolvidos no processo de escolarização acerca dos principais ditames dessa organização escolar, tarefa difícil, mas empreendida, por exemplo, no Grupo Experimental da Lapa.

No entanto, essa preocupação com o esclarecimento desaparece no contexto do atual discurso oficial. Ao mesmo tempo, é notável que esse discurso é baseado na desconfiança, sobretudo de professores e familiares, em relação às condições para compreender e praticar uma escola com o perfil almejado. De fato, nem mesmo a *informação e a formação* de professores quanto ao funcionamento da escola a partir da Progressão Continuada foram bem cuidadas pelo poder público, fato denunciado em inúmeras pesquisas (dentre as quais, VIÉGAS, 2002). E que também se faz presente no discurso das duas professoras acompanhadas na presente pesquisa.

Para além desse aspecto, comparece no discurso oficial um olhar preconceituoso em relação aos alunos das escolas públicas, sobretudo os mais pobres, descritos como “o lado ruim da sociedade”. Tais alunos são vistos como fruto de famílias desorganizadas, complicadas, violentas, viciadas, sujas, indisciplinadas, culturalmente restritas e displicentes (PENIN, 2000; CHALITA, 2002b). Discurso que, não coincidentemente, se afina com o discurso das professoras acerca dos alunos.

Nota-se, assim, que a realidade escolar atual é construída com base em desconfianças, quando o poder público desconfia de professores, alunos e famílias; e professoras desconfiam da capacidade dos alunos de entender a Progressão Continuada e assumir conscientemente a responsabilidade por seu processo de escolarização no interior dessa política de governo. Trata-se de uma situação que pede entendimento teórico-prático.

Adorno, em seu importante livro *Educação e Emancipação* (2003), dedica-se a compreender

profundamente o papel da educação, seus principais desafios e limites no interior da sociedade capitalista e pós Segunda Guerra Mundial. Os ensaios que compõem o livro foram escritos na década de 1960, e representam, sem dúvida, um conjunto de idéias, portanto tratadas aqui como livro.

Aspecto central no pensamento de Adorno é a clareza de que uma democracia efetiva só pode ser imaginada no bojo de uma sociedade de pessoas emancipadas. Com isso, tece críticas à realidade social de seu tempo, que, se mudou atualmente, foi para pior: a característica principal dessa sociedade é a falta de emancipação, ou seja, "a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos" (p. 35). Segue dizendo:

Ela [a democracia] não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. Ela é avaliada conforme o sucesso ou insucesso, de que participam também interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral (p. 35).

Trata-se de uma situação subjetiva (certo embotamento da consciência) que, como tal, deita raízes em uma realidade bastante objetiva: uma ordem econômica que obriga a maioria da população a depender e se adaptar a situações determinadas diante das quais são impotentes e não-emancipadas. Sigamos seu pensamento:

Quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência. Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas. Na linguagem da filosofia, poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma (p. 36).

Para ele, emancipação e conscientização tem significado comum. Assim embora reconheça a importância de certa adaptação das pessoas à realidade, destacando o papel da educação no objetivo de prepará-las "para se orientarem no mundo", enfatiza que ela seria absolutamente questionável caso se detivesse no simples papel de garantir o ajustamento à realidade. Essa limitação produziria o que Adorno chama de consciência coisificada, porque "se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo" (p. 132). Para ele, no entanto,

Aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. (...) a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (p. 151)

Segundo critica Adorno, atualmente os homens não conseguem mais viver a experiência, interpondo entre si e o que seria experimentado um comportamento estereotipado. É aqui que, para ele, entra o papel da educação emancipatória, a qual é, no limite, a educação política. Diz ele, em tom provocador: "onde a educação política é levada a sério e não como simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior do que normalmente se supõe" (p. 45).

Critica, assim, a propaganda, apontada como "manipulação racional do irracional", e vista como apanágio dos totalitários. Nesse sentido, quem quer que se oponha ao totalitarismo não deveria usar a propaganda como instrumento na formação dos homens. E vai além, afirmando que defender "ideais contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular" (ou seja, contrários à emancipação) é uma atitude antidemocrática, "até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia" (p. 142).

Ao falar especificamente da formação escolar de crianças, Adorno questiona a suposta necessidade de adequar conteúdos aos destinatários, o que representa, para ele, uma estratégia para influenciar e convencer que traz, em seu bojo, algo de falso e ilusório, aspectos perceptíveis às crianças, que deixam de confiar na palavra do professor. Em sua concepção, a escola "constitui quase o protótipo da própria alienação social", experimentado pela criança de modo chocante e ríspido (p. 112). Na contramão dessa tendência, defende que os professores deveriam conversar com alunos sobre tudo, especialmente aquelas questões consideradas tabus, concluindo: "não evito a hipótese de que em geral é possível conversar com muito mais seriedade e maturidade com as crianças do que os adultos querem reconhecer para assegurar-se, por essa via, de sua própria maturidade" (p. 114).

De modo semelhante, Walter Benjamin (1996), ao falar dos livros infantis, critica como preconceito a idéia tão difundida em nossa sociedade de que "as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las" (p. 237). Segundo entende, o esforço por atrair a atenção de crianças por meio de uma linguagem artificial incorre no risco de perder o conteúdo ético que dá dignidade a essa mesma comunicação. Por outro lado, aposta:

A criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas (p. 236-7).

Posto isso, é possível voltar à questão central deste texto, e porque não dizer da presente Tese: a impossibilidade de se formar cidadãos críticos e cientes de seu papel social no interior de uma política educacional que nega aos alunos o direito à consciência de seu

funcionamento, justamente por não acreditar que, em posse desse conhecimento, alunos irão se comportar como cidadãos críticos e cientes do seu papel social.

Cabe ressaltar, nesse ponto, que Chalita, enquanto Secretário da Educação, defendia que a educação deve ser sedutora e envolvente, lemas já questionados na presente Tese, justamente por entrarem em contradição com a formação crítica. A própria atividade de crítica, não custa lembrar, é vista como irresponsável por esse Secretário.

Na contramão dessa versão oficial, foi possível construir, na pesquisa de campo empreendida pela presente Tese de Doutorado, um momento em que os alunos foram tratados como sujeitos políticos, respeitados em suas especificidades, mas provocados a pensar sobre seu processo de escolarização. E o que se observou, nesse contexto, pode até surpreender quem tem um olhar preconceituoso em relação a essas crianças, mas não se choca com os próprios princípios que direcionaram a condução da pesquisa: desde que tratados com respeito e honestidade, os alunos correspondem a esse tratamento, empreendendo um rico debate mesmo sobre questões difíceis, como é o caso da Progressão Continuada, que no limite representa a consciência da oferta de uma escolarização precarizada para a população pobre.

Por tudo o que foi exposto nessa Tese, portanto, podemos concluir que estamos diante de uma política de governo que só pode reproduzir o abismo social vigente, dando a ele contornos ainda mais perversos, pois que ludibriando os alunos, obrigados a viver uma trajetória escolar negada como experiência, na acepção de Adorno.

Ora, estamos falando de uma escolarização negada, em múltiplos sentidos: nega-se aos alunos o direito à escolarização propriamente dita, uma vez que, com o abandono completo dos conteúdos escolares, o único direito a eles garantido é ao diploma, esvaziado de um valor real; nega-se a eles o direito de falar e agir, imposto pelo silenciamento maciço de sua expressão, o que dá continuidade à longa história de humilhação social a que sua classe vem sofrendo; e, finalmente, nega-se substancialmente a formação de cidadãos emancipados, uma vez que são tratados, não apenas dentro da escola, mas no discurso oficial que lhe dá sustentação, como crianças que não tem maturidade suficiente para viver uma experiência de emancipação. Resta a pergunta: essa maturidade é algo que se nasce com ela? Não seria papel da educação escolar construí-la?

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa história é mais velha que a história
 Dos tempos de glória do velho barão
 Quem não sabe de cor essa história
 Refresque e memória e preste atenção
 Não sou eu quem repete a história
 É a história que adora uma repetição
 Uma repetição
 [Chico Buarque - Rebichada]

A presente Tese de Doutorado, de continuidade à Dissertação de Mestrado, objetivou colocar a Progressão Continuada em foco, por meio de uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar, tomando essa política de governo sob três grandes eixos: a perspectiva histórica, o discurso oficial e a construção na vida diária de uma escola de Ciclo I do ensino fundamental.

Como ponto de partida, há um apanhado de textos históricos em defesa da abolição da reprovação na escola pública paulista, atestando que se trata de uma antiga idéia, que remonta à Primeira República, potencializa-se no Desenvolvimentismo e é implantada pela primeira vez como política de governo no contexto da Ditadura Militar. De maneira geral, é perceptível a quase unanimidade da associação dessa proposta com a economia de recursos dela advinda, quando a ainda chamada “promoção automática” é apontada como solução *nas condições atuais* para os problemas de reprovação e não acesso à escola. Ao mesmo tempo, comparece insistentemente a crítica à sua implantação por meio da imposição legal, aspecto negligenciado pelo poder público desde a primeira implantação dessa proposta como política de governo até o contexto atual.

Especial destaque, no apanhado histórico, merece Sampaio Dória, autor do texto mais antigo sobre o tema no Brasil (datado de 1918), e que revela idéias acerca do papel da escola e uma visão em relação aos alunos que se mantém ao longo da história: a escola como instituição que deve formar moralmente a população e não necessariamente socializar o conhecimento sistematizado; e alguns alunos como sem capacidade de aprender — para os quais a promoção automática visa mais tirá-los da escola do que garantir sua permanência aliada a um ensino de qualidade.

Importante contribuição foi o estudo sobre o Grupo Experimental da Lapa, experiência pioneira que tem sido pouco analisada em pesquisas acadêmicas e sequer mencionada pelo discurso oficial. O silêncio oficial convida a pensar, especialmente quando se considera que as escolas experimentais tinham como função auxiliar o poder público na implantação de políticas de grande porte, dispondo-se à experimentação apenas como etapa necessária à implementação em toda a rede. Curioso notar que a experiência ali realizada apontou para limitações concretas dessa proposta, bem como para o fato de que seu sucesso depende de uma série de condições que

implicam mesmo em maior investimento financeiro na escola. No entanto, essas condições e investimento não têm sido garantidos ao menos desde a implantação do Ciclo Básico, ausência que se mantém na escola da Progressão Continuada.

O discurso oficial também é analisado, adotando como recorte a mudança de Secretário da Educação no Estado de São Paulo, com a saída de Rose Neubauer, responsável pela implantação autoritária dessa política, e a entrada de Gabriel Chalita, cujo principal desafio ao assumir a pasta educacional era dar continuidade às decisões governamentais impostas anteriormente e, ao mesmo tempo, imprimir sua marca pessoal na gestão. De fato, Chalita manteve as decisões outrora impostas, embora tentando dar a elas uma imagem democrática, sobretudo por meio da organização, logo no início de sua gestão, do Fórum de Debates acerca da Progressão Continuada. A análise do formato do Fórum, bem como das falas nele pronunciadas e da conclusão a que o Estado chegou desvelam, no entanto, que a aparente descontinuidade do autoritarismo nada mais é do que a sua continuidade sutilizada, tendo em vista que a mesma imposição passa a ser velada sob a máscara de supostamente democrática, possuindo um tom perigosamente sedutor. Trata-se do chamado consenso imposto, ferida que não cicatriza na história política do país.

A compreensão crítica da trajetória histórica da proposta de abolição da reprovação nas escolas, bem como do discurso oficial mais atual, é fundamental para se compreender a construção da Progressão Continuada nas escolas públicas estaduais paulistas. Por meio de um estudo de caso de inspiração etnográfica, aproximei-me, durante o ano letivo de 2004, de uma escola de Ciclo I do ensino fundamental, bem localizada e com relativas condições de funcionamento. Foram realizadas observações em duas turmas de 4ª série, levantamento dos prontuários escolares dos alunos, entrevistas com as professoras e encontros grupais com alunos e seus familiares, desvelando que uma série de contradições da realidade escolar se mantiveram no novo contexto educacional.

Passados mais de vinte anos de críticas contundentes à implantação de políticas públicas de forma autoritária, mantém-se inalterada a postura oficial de não ouvir e formar professores para a nova realidade, deixando-os à deriva na sua construção. No caso das professoras acompanhadas na presente pesquisa, destaca-se que ambas não são concursadas, não têm formação em nível superior e têm muita dificuldade de colocar em prática os ditames de uma política apontada como "interessante" no papel, mas "complicada" de ser construída na realidade escolar. Assim, para além do suposto consenso declarado pelo Secretário, é possível notar, pela fala das professoras, que ainda há grande polêmica no que tange a essa política de governo.

Passados mais de vinte anos de duras críticas à escola pública oferecida, mantém-se inalterada a dinâmica tradicional de sala de aula, calcada, sobretudo, em longas cópias enfadonhas e

nas insistentes broncas nos alunos, que chegam ao absurdo de não superar a média de quatro minutos entre uma reprimenda e outra, levando a pensar o que é, para os alunos, passar um turno escolar inteiro a ouvir gritos e queixas de professores. De fato, há a continuidade histórica de uma mesma estrutura de ensino, com a ressalva de que, no novo contexto, os alunos não podem reprovar.

Passados mais de vinte anos de críticas ao preconceito entranhado nas escolas, mantém-se a visão pejorativa em relação aos alunos e suas famílias, que ainda permanecem sendo considerados os principais "culpados" pelas dificuldades de escolarização que carregam. Esse olhar, vale destacar, não é "privilegio" de professores, mas atravessa o discurso oficial sobre a Progressão Continuada e alcança parte dos textos históricos sobre o tema. E traz efeitos concretos na construção da escola atual: há muitas suposições do que alunos e famílias pensam e fazem com a Progressão Continuada, mas pouca disponibilidade para ouvi-los; há medo em relação à postura dos alunos e familiares, e desconfiança quanto às condições dos alunos para aprender e dos familiares para educar.

No entanto, a pesquisa realizada na escola, rompendo com essa lógica hegemônica, colocou no centro a fala de alunos e seus familiares, as quais desvelam uma profunda preocupação com a qualidade do ensino oferecido, representado na defesa da reprovação escolar, ou seja, a maioria dos alunos e familiares posicionou-se de forma contrária à implantação da Progressão Continuada, contrariando não apenas a suposição de professores, mas, sobretudo, o consenso imposto em torno dessa proposta pelo discurso oficial. É possível analisar criticamente a defesa da reprovação, entendendo que pais e alunos desejam mais uma escola que ensina do que uma escola que reprova. Quando as opções vislumbradas por eles são "passar sem aprender" ou "reprovar para aprender", fica compreensível a escolha pela segunda possibilidade.

Mas suas falas também desvelam um mecanismo perverso da construção da escola pública em tempos de Progressão Continuada. Ao contrário do que propala a imprensa e mesmo o discurso de professores, os alunos e parte das famílias não sabem que atualmente a escola não reprova, desconhecimento que não se circunscreve à escola pesquisada na presente Tese, mas se apresenta em outras escolas, e que parece revelar uma postura política que coloca alunos e familiares constantemente em descrédito. Ou seja, professores não contam para os alunos, com medo que, em posse desse conhecimento, eles se desinteressem pela escolarização, implicando em queda do aprendizado. No entanto, mesmo sem os alunos saberem, o que se observou na escola foi a real queda na qualidade do ensino, aliada a uma escola desinteressante.

Mais uma vez, cabe pensar criticamente essa realidade. Análise do discurso oficial revela o silenciamento de professores, que não foram convidados a debater essa política educacional,

bem como a desqualificação das críticas feitas pelas entidades de classe. Além disso, o poder público sequer menciona a possibilidade de ouvir alunos e familiares, descartados como agentes políticos. O máximo que se faz é falar *sobre* eles, geralmente de forma pejorativa. Assim, o silenciamento de alunos e familiares dentro das escolas apenas dá continuidade a uma postura histórica representada pelo autoritarismo do poder público face à população que depende da escola pública para se escolarizar.

Assim, é possível apontar algumas reflexões suscitadas pela pesquisa e que pedem entendimento para que a realidade excludente da escola possa efetivamente ser transformada. A primeira reflexão remete ao papel da escola, quando, mais do que importante, torna-se urgente reiterar que a escola é a instituição responsável por socializar o conhecimento sistematizado ao longo da história. Especialmente quando se nota que parte significativa dos alunos das 4^{as} séries acompanhadas foi promovida para a 5^a série carregando consigo dificuldades no domínio da língua escrita que desvelam a precariedade da escola a eles oferecida — notável sobretudo quando se reconhece que a gigantesca maioria dos alunos acompanhados estudou as quatro séries do Ciclo I na escola pesquisada, garantindo, portanto, uma continuidade de sua escolarização nesse processo.

Aqui, cabe enfatizar o óbvio: criticar a Progressão Continuada não é sinônimo de defender o retorno à escola que reprova, mas não perder de vista as finalidades da escola, ou seja, não abrir mão da qualidade do ensino, sem a qual o acesso e a permanência não passam de engodo.

O esvaziamento dos conteúdos envolve uma rede complexa. Desde a primeira defesa da "promoção automática", alguns autores afirmam que os conteúdos escolares não são fundamentais, com destaque para Sampaio Dória, que defende ser o principal papel da escola dar disciplina moral aos alunos. Além disso, aparentemente, o próprio poder público no contexto atual não se apropria dos estudos e pesquisas produzidos sobre a Progressão Continuada, construindo um discurso que, à moda pós-moderna, ignora a história e outros pensamentos sobre o tema. Talvez seja imbuído desse olhar que ele também ignora a necessidade de formação docente para enfrentar uma mudança do porte da Progressão Continuada, supondo que os professores aprenderão na prática. E assim alcançamos uma escola que, sem elaborar o passado, sem formação docente e sem condições para uma mudança desse quilate, não se preocupa mais em formar os alunos para as letras e os números. De um discurso oficial calcado no "aprender a aprender", nos deparamos com a realidade do "aprendeu, aprendeu...", quando a formação dos alunos envolve muito mais a disciplina moral do que a reflexão crítica para a cidadania.

A segunda reflexão remete, portanto, à centralidade da escola no disciplinamento dos alunos, que passa a ocupar o lugar vazio da aprendizagem, e que possui contornos humilhantes. A

partir da pesquisa de campo destaca-se que nem como instituição meramente socializadora a escola tem funcionado a contento, o que se nota, por exemplo, na insistente estratégia de silenciar as conversas e no limite separar os alunos que possuem vínculo de amizade. A impressão que passa é que educar crianças, na escola pública atual, é vista como sinônimo de domesticação, ou seja, com o mesmo olhar conservador da educação tradicional.

Finalmente, alcançamos o tema central da presente Tese: a impossibilidade de formar para a cidadania no bojo de uma política de governo que não aposta na potencialidade dos alunos que dela são alvo. O grave fato de que os alunos são mantidos alienados do formato de seu processo de escolarização incompatibiliza-se com o ideal democrático, demagogicamente propagado pelo discurso oficial. Nesse sentido, é possível afirmar que, no contexto da *Progressão Continuada*, os alunos são *sujeitos à Progressão Continuada* (tendo em vista que são sujeitados a essa política de governo), não havendo a possibilidade concreta de serem *sujeitos na Progressão Continuada* (considerando-se que eles não podem participar ativamente de sua construção).

Na contramão dessa visão, apostei na possibilidade de estar junto com os alunos em pequenos grupos para falar sobre a escola. E de fato, muito se pôde pensar com eles, revelando-se a potencialidade de se discutir a *Progressão Continuada* com os alunos de modo intenso e interessante. É notável que os alunos não legislam em causa própria, mas falam constantemente da qualidade do ensino e da formação a que têm direito. Daí a plausibilidade de se construir uma escola de fato democrática, onde a palavra circula, e todos falam e ouvem de forma respeitosa, questionando e revendo posicionamentos. Trata-se da construção de cidadania, negada a eles, e que aponta para uma contradição central da *Progressão Continuada*.

Essa é uma condição que se faz presente nas escolas há muitas décadas. O que se observou na escola acompanhada na presente Tese de Doutorado em nada difere do que há muito vem sendo apontado em relação à rede pública estadual paulista. Repete-se a mesma preocupação econômica na construção de políticas educacionais, repete-se o mesmo olhar preconceituoso em relação aos professores, alunos e familiares, repete-se o autoritarismo na implantação de políticas de governo. Repetem-se os mesmos dilemas, as mesmas dificuldades, as mesmas queixas no interior da escola. Repete-se o mesmo funcionamento escolar, calcado em tarefas mecânicas e pouco interessantes. Repete-se a culpabilização dos alunos e famílias pelas dificuldades de escolarização, muitas vezes sustentadas em prontuários escolares que repetem o que sempre se disse sobre eles. A única coisa que não repete é o aluno no final do ano letivo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M.; ELIAS, M.D.C.; SILVA, T.M.N. *A melhoria do ensino nas 1^{as} séries: enfrentando o desafio*. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ALMEIDA JUNIOR, A. Repetência ou Promoção Automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n.65, p. 3-15, jan./mar. 1957.
- AMORIM, A.K. *Ouvindo as crianças: O que dizem a respeito da escola? - Uma revisão bibliográfica*. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANTUNHA, E.L.G. *A influência de um boletim de notação qualitativa sobre o rendimento escolar e a conduta do educando*. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais 'Prof. Queiroz Filho'. Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, 1960.
- ANTUNHA, E.L.G.; LOMBARDI, U.; BUENO, H.P. *Promoção automática*. São Paulo: Serviço de Expansão Cultural (SEC), 1961.
- ANTUNHA, E.L.G. Promoção Automática na escola primária. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n.5, p. 97-110, jun. 1962.
- APASE. Progressão continuada: um (im)pacto. FÓRUM DE DEBATES: PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2003.
- APEOESP. Progressão continuada ou "aprovação automática"? FÓRUM DE DEBATES: PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2003.
- ARANTES, P. A fratura brasileira do mundo. In: ARANTES, P. (Org.) *Baderna*. Coleção Zero à esquerda. São Paulo: Conrad livros, 2004, p. 25-77.
- ARCAS, P. H. *Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: o que dizem os alunos*. 2003. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARROYO, M.G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. XX, n. 68, p. 143-162, 1999.
- AZANHA, J.M.P. Debate das falas das entidades de classe. FÓRUM DE DEBATES: PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2003.
- BARRETO, E.S.S. Os Desafios da Avaliação nos Ciclos de Aprendizagem. FÓRUM DE DEBATES: PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2003.

- BARRETO, E.S.S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.
- BARRETO, E.S.S.; MITRULIS, E. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no País. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, mai./ago. 2001.
- BARRETO, E.S.S.; SOUSA, S.Z.M. Estudos sobre Ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, p. 31-50, jan./abr. 2004.
- BARROS, S.P. *A relação professor-aluno em uma escola estadual paulista em regime de Progressão Continuada: concepções dos alunos*. 2005. Relatório final FAPESP (Iniciação Científica) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BECKER, H. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BERTAGNA, R.H. *Progressão continuada: limites e possibilidades*. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BOURDIEU, P. (Coord.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRITO, A.N. *O regime de progressão continuada e a formação de professores: um estudo sobre as iniciativas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BUCCI, E. Repetência e exclusão. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 14 out. 2002.
- CASTELLO, J. Da biblioteca para a fogueira. *Revista Entre Livros*, n. 16, ago. 2006. Disponível em: <<http://revistaentrelivros.uol.com.br>>. Acesso em: 15 de ago. 2006.
- CHALITA, G. A progressão continuada e a autoconfiança do aprendiz. *A Tribuna*, Santos, 07 mai. 2002a.
- CHALITA, G. Progressão Continuada: Espinha Dorsal da Política Educacional. FÓRUM DE DEBATES: PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. São Paulo, 2002b. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2003.
- CHALITA, G. Discurso de Encerramento. FÓRUM DE DEBATES: PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. São Paulo, 2002c. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2003.
- CHALITA, G. Entrevista sobre Progressão Continuada. FÓRUM DE DEBATES: PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. São Paulo, 2002d. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2003.
- CHATAWAY, C.J. Negotiating the observer-observed relationship: participatory action research. In: TOLMAN, D. ; BRYDON-MILLER, M. (Org.) *From subjects to subjectivities - a handbook of interpretative and participatory methods*. USA: New York University Press, 2001.
- CHAUI, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CHAUI, M. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1997.

CHECCHIA, A.K.A. *O que jovens alunos de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CONSELHO Estadual de Educação. Regime de Progressão Continuada. *Legislação do Ensino de Fundamental e Médio*. 1997a, p. 150-5.

CONSELHO Estadual de Educação. Avaliação e Progressão Continuada. *Legislação do Ensino de Fundamental e Médio*. 1997b, p. 254-7.

CORTELLA, M.S. Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para cidadania. FÓRUM DE DEBATES: PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2003.

CORTINA, R.L. *Política Educacional Paulista no Governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização*. 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CPP. A progressão continuada, as políticas para a Educação e a felicidade pública". FÓRUM DE DEBATES: PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2003.

CRUZ, S.H.V. *O Ciclo Básico construído pela escola*. 1994. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

DANTAS, I. Aluno analfabeto põe avaliações em xeque. *Folha de São Paulo*, 16 abr. 2002.

DEMO, P. Promoção Automática e Capitulação da Escola. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun. 1998.

DICIONÁRIO HOUAISS de língua portuguesa, versão eletrônica.

DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

ERICKSON, F. Métodos Qualitativos en la investigación de la enseñanza. In: WITTROCK, M. *Handbook of research on teaching*. New York: Ed. Macmillan Publishing Company, 1986.

ESPOSITO, Y.L. *A Implantação do Ciclo Básico nas Escolas Estaduais de São Paulo: avaliação do primeiro ano*. São Paulo: Secretaria da Educação, 1985.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FEIJÓ, I.S.; SOUZA, M.P.R. A exclusão no Ciclo Básico: uma pedagogia de aparências. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v.7, n.1/2, p.115-31, 1996.

FERRARI, A.R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes - resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.

FERRARO, A.R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd, n. 12, p. 22-47, set./out./nov./dez. 1999.

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

FREHSE, E. *Democratização em xeque? Vicissitudes da progressão continuada no ensino paulista em 1999*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

- FREITAS, J.C. *Cultura e Currículo: uma relação negada na política do sistema de Progressão Continuada no Estado de São Paulo*. 2000. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- FREITAS, L.C. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, L.C. *Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espaços da escola?* In: 27^ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004. CD-ROM.
- FRELLER, C.C. Crianças portadoras de queixa escolar. In: MACHADO, A.M. e SOUZA, M.P.R. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 63-78.
- GABRIEL Chalita substitui Rose Neubauer na Secretaria da Educação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 09 abr. 2002.
- GADOTTI, M. Por que progressão continuada? In: PALMA FILHO, J.C.; ALVES, M.L.; DURAN, M.C.G. *Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980*. São Paulo: Xamã, 2003. Prefácio.
- GATTI, B. Debate das falas das entidades de classe. FÓRUM DE DEBATES: PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2003.
- GEERTZ, C. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GLENS, M. *A relação professor-aluno em uma escola estadual paulista em regime de Progressão Continuada: concepções dos alunos*. 2005. Relatório Final FAPESP (Iniciação Científica) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.
- GONÇALVES FILHO, J.M. *Problemas de Método em Psicologia Social*. São Paulo, 1998, mimeo.
- GONÇALVES FILHO, J.M. *Instrução 1 para o Trabalho de Campo*. São Paulo, s/d, mimeo.
- GONÇALVES FILHO, J.M. Humilhação Social - um problema político em psicologia. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v. 9, n.2, p. 11-67, 1998.
- GONÇALVES FILHO, J.M. Problemas de Método em psicologia social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK (Org.) *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-239.
- GONÇALVES FILHO, J.M. Humilhação social: humilhação política. In: SOUZA, B.P. (Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 187-221.
- GUIMARÃES, M.N.N. *Práticas pedagógicas em época de progressão continuada: um olhar sobre a avaliação*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
- HADDAD, S.; WARDE, M.J.; TOMMASI, L. (Org.) *O Banco Mundial e as Políticas de Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- HAGUETTE, T. M. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.
- HELLER, A. *Para mudar a vida: felicidade, liberdade e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- HELOANI, R. *Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2003.
- HOLANDA, S.B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

- KUBITSCHKE, J. Reforma do Ensino Primário com base no sistema de Promoção Automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 65, v. XXVII, p. 141-145, jan./mar. 1957.
- LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- LEÃO, S.C.S.; DIAS, A.C. *Classes de Aceleração e Destino Escolar*: Um estudo de caso. 1999. Relatório final FAPESP (Iniciação Científica) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- LEITE, D.M. Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 19, p. 5-24, jan./jul. 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, A.M. *Crianças de Classe Especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MACHADO, A.M. *Reinventando a avaliação psicológica*. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- MACHADO, A.M. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: MACHADO, A.M.; SOUZA, M. P. R. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 35-49.
- MACHADO, A.M.; SOUZA, M.P.R. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, mai./ago. 1998.
- MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.
- MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARTINS, J.S. *Sociologia e Sociedade*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, 1977.
- MEIRA, M.E.M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-71.
- MEIRA, M.E.M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuição da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-77.
- MEIRA, M.E.M. e ANTUNES, M.A.M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MERCADO, R.M. La construccion de la documentacion etnográfica. In: ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. et alii. La práctica docente y el contexto institucional y social. *Informe Final*, vol. 3, México, 1987.
- MICHELAT, G. Sobre a Utilização da Entrevista Não-Diretiva em Sociologia. In THIOLENT, M.J.M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo: Polis, 1980.
- MOREIRA, R.J. O ensino primário paulista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 34, n. 80, p. 219-231, out./dez. 1960.

- MOYSÉS, M.A.A. *A Institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. São Paulo/Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2001.
- MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Caderno Cedes*, n.28, p.31-48, 1992.
- NEUBAUER, R.; DAVIS, C. É Proibido Repetir - Avaliação Educacional. *Apostilas Progresso: Legislações e Normas Básicas, Livros e Artigos*, para concurso público para diretor de escola. São Paulo: SEE - SP, dez. 2001.
- OLIVEIRA, F. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M.C. (Org.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Coleção Zero à esquerda. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 55-81.
- OLIVEIRA, R.C. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP, 2000.
- PAOLI, M.C. Apresentação e introdução. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M.C. (Org.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Coleção Zero à esquerda. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-23.
- PARO, V.H.; FERRETI, C.J.; SOUZA, D.T.R. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.
- PARO, V. H. *Progressão Continuada e Ignorância*. Brasília: INEP, 2003.
- PATTO, M.H.S. *Psicologia e Ideologia: uma crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- PATTO, M.H.S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PATTO, M.H.S. Para uma crítica da razão psicométrica. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62. 1997.
- PATTO, M.H.S. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PENIN, S. Qualidade de Ensino e Progressão Continuada. *A Construção da Proposta Pedagógica da Escola: Planejamento 2000*. São Paulo: SEE/CENP, 2000.
- PEREIRA, L. A promoção automática na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 30, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958.
- PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem: caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- QUE é promoção automática?. *A Tribuna*, Santos, 28 mai. 1961
- RECOMENDAÇÕES da Conferência Regional Latino-Americana sobre educação primária gratuita e obrigatória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 26, n. 63, p. 158-178, jul./set. 1956.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO, APEOESP, São Paulo, n. 13, abr. 2001.
- RIBEIRO, S.C. Educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, 1991.

- ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1986. p. 31-54.
- ROCKWELL, E. *Reflexiones sobre el processo etnográfico (1982-85)*. México: DIE/CINVESTAV, IPN, 1987.
- RODRIGUES, R.M. *A relação professor-aluno no contexto de uma escola estadual paulista em regime de Progressão Continuada: concepções de alunos e de educadores*. 2005. Relatório Final FAPESP (Iniciação Científica) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- ROMAN, M.D. *Psicologia e Adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie*. 2007. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ROSSLER, J.H. *Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista*. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.
- SAMPAIO DÓRIA, A. Contra o analfabetismo. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Diretoria da Instrução Pública, 1918, p. 58-81.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria do Estado da Educação, Departamento de Educação, Chefia do ensino primário. *Programa da escola primária do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 1969.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria do Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico*. São Paulo: SEE/CENP, 1987.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria do Estado da Educação. Documento de Implantação. *Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração*. São Paulo: SEE, 1996.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria do Estado da Educação. Progressão Continuada. In: *A Construção da Proposta Pedagógica da Escola*. Planejamento 2000. São Paulo: SEE/CENP, 2000.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria do Estado da Educação, Centro de Informações Educacionais. *Desempenho Escolar - Rede Estadual (Estado de São Paulo)*. São Paulo: CIE/SEE, 2004.
- SCHWARZ, R. As idéias fora do lugar. In: SCHWARZ, R. *Ao vencedor, as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, 1977. p. 59-83.
- SILVA, A. São Paulo Adota Dois Ciclos Sem Reprovação. *Nova Escola On-line Política Educacional*, nov. 1997.
- SÍNTESE AVALIATIVA. FÓRUM DE DEBATES: PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2003.
- SOUSA, C.P. Debate das falas das entidades de classe. FÓRUM DE DEBATES: PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2003.
- SOUZA, B.P. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- SOUZA, M.P.R. Contribuições da Pesquisa Etnográfica para a Compreensão de Fracasso Escolar. In: MACHADO, A.M.; SOUZA, M.P.R. (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 137-151.

SOUZA, M.P.R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (Org.) *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.

STEINVASCHER, A. *A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?*. 2003. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TANAMACHI, E. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 73-103.

TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TANAMACHI, E.; MEIRA, M.E.M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

TEMPLE, G. C. *Alunos Copistas: Uma Análise do Processo de Escrita a partir da Perspectiva Histórico-Cultural*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

UDEMO. A progressão continuada e o sistema de ciclos: mais uma reforma escolar. FÓRUM DE DEBATES: PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2003.

VASCONCELOS, C.S. *Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente: do 'é proibido reprovar' ao é preciso garantir a aprendizagem*. São Paulo: Libertad, 1998.

VIÉGAS, L.S.; BONADIO, A.N. *Do fracasso escolar à sala de aula bem sucedida: uma construção das Classes de Aceleração?*. 1998. Relatório Final CNPq-FAPESP (Iniciação Científica) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

VIÉGAS, L.S. *Progressão Continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores*. 2002. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

WEY, V.L. Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação. FÓRUM DE DEBATES: PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2003.

ŽIŽEK, S. O espectro da ideologia. In: ŽIŽEK, S. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996a. p. 7-38.

ŽIŽEK, S. Como Marx inventou o sintoma?. In: ŽIŽEK, S. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996b. p. 297-331.

ANEXO I - Quadro de textos históricos sobre a promoção automática no estado de São Paulo

A DEFESA DA PROMOÇÃO AUTOMÁTICA NO PLANO DAS IDÉIAS

ANO	AUTOR	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	LOCAL DA PUBLICAÇÃO	TIPO DE ESCRITO	PRINCIPAIS ARGUMENTOS
1918	Sampaio Dória	"Contra o analfabetismo"	Anuário do Ensino do Estado de São Paulo	Carta aberta para Oscar Thompson	<ul style="list-style-type: none"> - Implantar a promoção automática como medida provisória para acabar com o analfabetismo sem mudar as condições de ensino da época. - Crítica à imposição por meio da lei. - Medidas complementares: simplificar programas; formar e gratificar professores; formação de classes especiais.
1956	UNESCO	"Recomendações da Conferência Regional Latino-Americana sobre educação primária gratuita e obrigatória"	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Recomendações de Congresso	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção automática como medida econômica e administrativa para acabar com a seletividade. - Defesa de uma implantação experimental. - Medidas complementares: acompanhamento da experiência para avaliar seus impactos; formação e melhores salários docentes; menos alunos por sala; mudança na avaliação discente; financiamento internacional.
1957	Almeida Júnior	"Repetência ou Promoção Automática?"	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Palestra em evento educacional	<ul style="list-style-type: none"> - Abolir a reprovação por meio da promoção automática. - Medida econômica. - Crítica à imposição por meio da lei. - Medidas complementares: formação dos professores; aumentar a escolaridade primária; cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar; mudança na concepção de ensino; revisão de programas e critérios de promoção.

ANO	AUTOR	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	LOCAL DA PUBLICAÇÃO	TIPO DE ESCRITO	PRINCIPAIS ARGUMENTOS
1957	Juscelino Kubitschek	"Reforma do Ensino Primário com base no sistema de promoção automática"	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Discurso em solenidade de formatura	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção automática em respeito às diferenças individuais de capacidades - todas necessárias. - Medida econômica e prática. - Promessa de incentivo do Governo Federal.
1958	Luís Pereira	"A Promoção Automática na escola primária"	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Matéria de jornal	<ul style="list-style-type: none"> - Escola brasileira não foi analisada suficientemente para se entender o motivo do alto índice de retenções. - Promoção automática como solução antecipada, precoce e precária. - Diferenças da escola brasileira para a estrangeira. - Reprovação: termômetro do estado doentio da escola.
1959	Dante Moreira Leite	"Promoção Automática e Adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno"	Pesquisa e Planejamento	Ensaio acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Críticas à reprovação. - Duas medidas complementares: adequação do currículo ao desenvolvimento dos alunos e promoção automática baseada na idade. - Crítica à imposição por meio da lei. - Medidas complementares: mudança no trabalho docente; mudança no papel de alunos; divulgação e formação docente para a proposta.
1960	Renato Jardim Moreira	"O ensino primário paulista"	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Matéria de jornal	<ul style="list-style-type: none"> - Críticas contundentes à realidade das escolas. - Implantação de projetos para mudar essa realidade, dentre os quais a promoção automática, inicialmente em caráter experimental.

A IMPLANTAÇÃO EXPERIMENTAL DA PROMOÇÃO AUTOMÁTICA EM SÃO PAULO

ANO	AUTOR	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	LOCAL DA PUBLICAÇÃO	TIPO DE ESCRITO	PRINCIPAIS ARGUMENTOS
1961	Elsa Lima G. Antunha; Ulysses Lombardi; Haydée Bueno	"Promoção Automática"	Secretaria de Educação	Projeto de implantação experimental	<ul style="list-style-type: none"> - Críticas à reprovação. - Promoção automática como recurso para acabar com a reprovação nas condições atuais da escola. - Substituição do termo promoção automática pelo "rendimento efetivo". - condições mínimas: menos alunos por sala; material didático; formação docente.
1961	sem autoria	"Que é promoção automática?"	Jornal A Tribuna - Santos	Nota de jornal	<ul style="list-style-type: none"> - Polêmica em torno do tema. - Convite para palestra promovida pelo jornal, a ser proferida por Elsa Antunha.
1962	Elsa Lima G. Antunha	"Promoção automática na escola primária"	Pesquisa e Planejamento	Palestra para o jornal A Tribuna	<ul style="list-style-type: none"> - Retoma polêmica em torno do tema. - Intenção de divulgar uma experiência em marcha. - Crítica à idéia de que promoção automática é uma medida econômica, pois implica em investimentos. - Retoma importância de garantir condições para o sucesso da proposta, que seria um desdobramento. - Crítica à imposição por meio da lei. - Crítica à simples eliminação da reprovação.
1987	Mere Abramowicz; Marisa Del Cioppo Elias; Teresinha Maria Neli da Silva	"A melhoria do ensino nas 1 ^{as} séries: enfrentando o desafio"	Temas Básicos de Educação e Ensino	Resultado de pesquisas	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta depoimentos de protagonistas da experiência no Grupo Experimental da Lapa. - Críticas à falta de vontade política para o sucesso de projetos educacionais. - As autoras concluem que a promoção automática é incompatível com a qualidade do ensino, especialmente se implantada de forma precária. - Crítica à importação de idéias estrangeiras.

ANEXO II - APRESENTAÇÃO DO DISCURSO OFICIAL

1. A Progressão Continuada nos documentos de implantação

Este item apresenta o discurso oficial sobre a Progressão Continuada, tomando como base dois documentos do Conselho Estadual de Educação no contexto de implantação desse programa de governo: o primeiro deles, que justifica a implantação da Progressão Continuada (CONSELHO, 1997a); e o segundo versa sobre a avaliação na Progressão Continuada (CONSELHO, 1997b).

A Progressão Continuada reorganizou o ensino fundamental em dois ciclos de quatro anos¹, nos quais não pode haver retenção, à exceção dos alunos faltosos. Embora haja a possibilidade de reprovação nos últimos anos de cada ciclo (4ª e 8ª séries), pede-se que não instale nessa passagem um "novo 'gargalo' ou ponto de exclusão" (CONSELHO, 1997a).

Justificando sua implementação, o Conselho Estadual de Educação menciona os altos índices de reprovação e a defasagem série/idade, tidos como incompatíveis com a democratização do ensino. A Progressão Continuada, por sua vez, viria *viabilizar a universalização da educação básica, garantir acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, regularizar o fluxo dos alunos quanto à idade/série, e garantir a melhoria geral da qualidade do ensino*. Diz esse Conselho (CONSELHO, 1997a, p. 153):

A reprovação (...) constitui um flagrante desrespeito à pessoa humana, à cidadania e a um direito fundamental de uma sociedade democrática. É preciso varrer da nossa realidade a "pedagogia da repetência" e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão.

Os argumentos que sustentaram a implantação da Progressão Continuada partiram ora da perspectiva pedagógica, ora da perspectiva econômica, que não raro se confundiam, sendo a última a mais acentuada, tal como se nota na seguinte passagem:

Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves conseqüências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível *otimização dos recursos* para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um *pernicioso 'ralo'* por onde são *desperdiçados preciosos recursos financeiros* da educação. O *custo* correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um *dinheiro perdido*. *Desperdício*

¹ Os ciclos obedecem à outra política implantada nas escolas estaduais de São Paulo em 1996: a Reorganização das Escolas, a partir da qual as escolas de 1ª a 4ª série foram separadas das de 5ª a 8ª e ensino médio. A transferência de unidade deverá ser feita automaticamente pela escola onde o aluno concluiu o Ciclo I, sendo a nova escola indicada pela Diretoria de Ensino (Cf. CONSELHO, 1995).

financeiro que, sem dúvida, *afeta os investimentos* em educação, seja na base física (prédios, salas de aula, equipamentos), seja, principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do *custo material e psicológico* por parte do próprio aluno e de sua família (p. 151-2, itálicos meus).

Ao mesmo tempo em que defende que sua implantação *é perfeitamente viável* (mencionando o Ciclo Básico como experiência *positiva*), reconhece que se trata de uma *mudança radical e profunda*, por definir uma *solução institucional* para o problema. Assim, se em um momento fala em *ampla adesão e apoio*, em outro considera a possibilidade de *resistência docente* à proposta, sugerindo poder evitá-la por meio da garantia de sua participação no planejamento e implantação do projeto, o que contribuiria, ainda, para esclarecer seu verdadeiro conteúdo, evitando confusões.

Esclarecimento fundamental seria a distinção entre Promoção Automática ("sugestiva de menor investimento no ensino") e Progressão Continuada ("mecanismo inteligente e eficaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos"). Para o Conselho, "todo esforço possível e todos os recursos disponíveis devem ser providos pela escola e pelo sistema para levar o aluno ao aproveitamento das atividades escolares para seu desenvolvimento cognitivo e social e, por consequência, ao progresso" (1997b, p. 254).

Segundo o Conselho, a Progressão Continuada estaria fundamentada em dois grandes eixos: a *flexibilidade* e a *avaliação*. A *flexibilidade* estaria nas *amplas e ilimitadas possibilidades de organização* do ensino, bem como nos *mecanismos de classificação e reclassificação de alunos*, "independentemente de escolarização anterior" (1997a, p. 153). Ao mesmo tempo em que propõe a flexibilidade, sugere uma *referência básica* de classificação do aluno, baseada na idade:

É óbvio que outros mecanismos de avaliação do nível de competência efetiva do aluno e, se necessário, de atendimento especial para adaptação ou recuperação devem estar *associados à referência básica da faixa etária*. O que importa realmente é que a conclusão do ensino fundamental se torne uma *regra para todos* os jovens aos 14 ou 15 anos de idade (idem, ibidem, itálicos meus).

É sobre a *avaliação* que recai maior ênfase, havendo indicação oficial exclusiva sobre o tema (CONSELHO, 1997b). Tal indicação parte da crítica à forma como a avaliação funcionava, caracterizando-a como "perversa distorção" da nossa educação "punitiva e excludente", por ser apenas procedimento "decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno". Propõe, ao contrário, que ela deveria focalizar não só os alunos, mas também a ação docente. Pautando-se nas idéias de "progresso e desenvolvimento", a avaliação seria um "instrumento-guia" que sinalizaria as "heterogeneidades entre os alunos". Fala, ainda, de *atividades de reforço e recuperação (paralelas e contínuas)*, de *meios alternativos de adaptação, reclassificação, avanço, reconhecimento, aproveitamento e aceleração de estudos*, de *indicadores de desempenho e controle de frequência*.

Muito embora a proposta fosse que *todos* concluíssem o ensino fundamental em oito anos, o Conselho reconhece a existência de alunos que levarão "mais um ou dois anos". Declara, no entanto, que "a extensão em anos para este percurso para número significativo de alunos, ou a evasão decorrente da não progressão, em um sistema ou em uma escola, estarão sinalizando *claramente disfunções institucionais sérias* a serem verificadas" (p. 255, *itálicos meus*).

Finalmente, para o discurso oficial, essa política apóia-se na crença de que "toda criança é capaz de aprender, *se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento*" (p. 256, *itálicos meus*). Assim, propõe que *qualquer indício* de desenvolvimento deveria ser valorizado.

2. A Progressão Continuada e a mudança na gestão da Secretaria de Educação

Em abril de 2002, Rose Neubauer, Secretária de Educação desde 1995 (ou seja, desde o início da primeira gestão governamental de Mario Covas), e gestora que implementou o Regime de Progressão Continuada, pediu dispensa ao Governador Geraldo Alckmin, pois pretendia concorrer a uma vaga ao senado de São Paulo pelo PSDB. Como novo titular do posto, o governador anunciou o nome do então Secretário da Juventude: Gabriel Chalita. Doutor em Direito e Comunicação, e ex-vereador em Cachoeira Paulista, ele estava com 32 anos e tinha 31 livros publicados em seu nome (Cf. Folha de São Paulo, de 09 de abril de 2002).

Como principal desafio, ao assumir o cargo apenas no último ano de governo, cabia ao novo Secretário dar continuidade ao trabalho iniciado anteriormente e ao mesmo tempo imprimir sua "marca pessoal" na pasta educacional. De fato, ele trouxe mudanças, embora todas em consonância aos programas de governo instituídos naquela gestão.

Característica importante em sua gestão tem sido o ímpeto em publicar escritos em seu nome. Chalita assinou muitos artigos de jornal e revista, além de livros, enfocando a questão educacional. Como não poderia deixar de ser, a Progressão Continuada, viga mestra da gestão peessedebista na educação paulista, foi um dos temas abordados.

Dentre esses escritos, é significativo o artigo intitulado "A progressão continuada e a autoconfiança do aprendiz", publicado no jornal "A Tribuna" antes mesmo de Chalita completar um mês como Secretário da Educação. O tom do artigo, de maneira geral, é de polarização: de um lado, os "modelos *ultrapassados* de ensino", o "*velho ranço autoritário*", a "*massacrante e antiquada* educação *elitista* que promovia alunos 'intelectualmente mais capazes' e excluía estudantes tachados como 'problemáticos' por meio das repetências contínuas", um "sistema *castrador* que eximia de si a responsabilidade de formar indivíduos de forma igualitária". De

outro, a "*sociedade competitiva e individualista do século XXI*", a "era da informação e do conhecimento", a "proposta de democratização do saber" e a necessidade de uma educação "condizente com a realidade democrática" (itálicos meus).

Novamente entre dois pólos, estão a histórica multirrepetência e conseqüente evasão (apontadas como negação ou negligência do direito *ao acesso* à educação) e a Progressão Continuada (política apoiada na LDB e em Paulo Freire). Segundo entende, o objetivo da Progressão Continuada é aplicar "*metodologias diferenciadas que garantam ao aluno o direito ao aprendizado, a construção de sua auto-estima e o respeito pela sua maneira peculiar de assimilação de conteúdos*" (itálicos meus).

Chalita defende que a Progressão Continuada é uma "proposta revolucionária", cuja principal implicação é a "atuação comprometida do corpo docente em relação aos estudantes". Aposta que, com sua implantação, "alunos e professores tornaram-se as figuras centrais do processo educativo", destacando: "agora, o sucesso de ambos é interdependente". A partir de novos pólos, agora entre passado e presente, afirma:

Hoje, professores, diretores e coordenadores pedagógicos assumem uma postura responsável em relação ao sucesso ou fracasso do aluno. O acompanhamento é realizado durante todo o ano, evitando que a evolução do aprendiz seja prejudicada. Antes, apenas o aluno sofria a cobrança pelo seu mau desempenho nos bancos escolares. As avaliações eram deficientes. Muitas vezes, a criança chegava a ser penalizada com a repetência por conta de um décimo em determinada disciplina. Cabia ao estudante refazer a série novamente, mesmo que tivesse se saído bem em todas as outras matérias (itálicos meus).

Como "mudança significativa" encontrada *hoje* nas escolas, o secretário enfatiza a redução das taxas de evasão escolar, reforçando que esses números *absurdos*, eram *antes ignorados pelas autoridades, que nada faziam para reverter esse quadro*: "ninguém parecia importar-se com esses alunos". Supondo que a "lógica dessa sistemática" estava no "comodismo", retoma uma conseqüência das reprovações para o poder público:

Um comodismo oneroso que levou ao desperdício de milhões para os cofres públicos uma vez que produziu gerações despreparadas para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade de maneira geral (itálicos meus).

Para defender a Progressão Continuada, novamente polariza: de um lado, sua abolição como risco de retrocesso; de outro, sua continuidade, em conformidade com países *tidos como desenvolvidos*, que visam "respeitar uma *característica natural* do ser humano: desenvolver-se no seu tempo e ritmo próprios" (itálicos meus). Nesse sentido, esse programa de governo estaria vinculado à "pedagogia moderna", ou seja, que

deve assegurar, em primeira instância, a formação de cidadãos dotados de visão crítica, de criatividade, de capacidade de contestação e argumentação. Pessoas *intelectual e emocionalmente capazes de atuarem como agentes sociais competentes e participantes* (itálicos meus).

Apenas no último parágrafo, reconhece que "ainda há ajustes a serem feitos". Ao mesmo tempo, entende que "grandes mudanças e transições não se dão de um dia para o outro" e afirma ter "certeza" de estar no caminho certo: o "da educação como condição primordial para o desenvolvimento do ser humano". Conclui dizendo ter "o aval de Clarice Lispector", citando, dessa famosa escritora: "Mude, mas comece devagar, porque a direção é mais importante que a velocidade".

Para além da publicação de textos em nome de Chalita, importante iniciativa da Secretaria de Educação após sua entrada foi a organização de um Fórum de Debates intitulado "Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem", realizado em 25 de junho de 2002, ou seja, poucos meses após ele assumir a pasta educacional no governo do estado de São Paulo. Tendo em vista a importância do evento, seu conteúdo será apresentado e analisado como conjunto².

2.1. Fórum de Debates: Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem

Início a apresentação do evento pelo próprio folheto de divulgação, no qual há um pequeno texto bastante representativo de seus pressupostos e intenções.

Mais uma vez, comparece a declaração de que a Progressão Continuada *atendeu às exigências da LDB*, visando (itálicos meus)

assegurar a *permanência, com sucesso*, das crianças na escola, ampliando as possibilidades de *avanço e de respeito à aprendizagem* dos alunos, reduzindo a exclusão social e a elitização que ainda se verificavam em todo o sistema escolar brasileiro e, assim, contribuir decisivamente para a construção de uma *nova cidadania*.

Outras medidas adotadas pela Secretaria, que teriam criado "condições favoráveis" para a implantação dos ciclos, são listadas: a reorganização da rede; a ampliação da jornada escolar e revisão da jornada docente; a recuperação paralela e de férias; o pagamento ao professor de horas para capacitação e orientação; a contratação do professor coordenador pedagógico; as classes de aceleração e o SARESP³.

Segue dizendo que, *passados alguns anos desde sua adoção*, a discussão sobre o tema torna-se "indispensável". Ao mesmo tempo em que reconhece que a proposta gerou "controvérsias

² O material completo referente ao evento encontra-se disponibilizado no *site* do Centro de Referência em Educação Mario Covas: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>

³ Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo. Realizado pela Secretaria de Educação, avalia não apenas o desempenho do aluno, mas da própria escola.

em alguns setores da sociedade e até do próprio magistério", defende que "como ocorre com *qualquer mudança*, muitos se sentem *ameaçados* e a *compreensão adequada* da Progressão Continuada ainda *não se generalizou*" (itálicos meus).

Assim, caberia ao Fórum: "debater *novas possibilidades* de trabalho pedagógico que *assegurem o sucesso desse modelo de educação*"; "incorporar avanços teóricos recentes"; além de *problematizar* questões referentes a um *paradigma educacional* "que prevê um *novo modelo* de aprendizagem e de gestão escolar" (itálicos meus).

O fórum teve o objetivo explicitado de "criar um espaço de reflexão e discussão conceitual sobre a Progressão Continuada, tendo em vista o debate de idéias e a geração de propostas que promovam novas práticas pedagógicas na rede estadual paulista". Como foco, a "problematização e o levantamento de alternativas de ação", a partir de questões relativas à avaliação (apontada como "prática pedagógica a ser otimizada para assegurar a aprendizagem") e aos "desafios de uma aprendizagem voltada para *conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, éticas, afetivas e sociais*" (itálicos meus).

A participação no evento foi restrita a *convidados*: os dirigentes e dois representantes de cada Diretoria de Ensino (um supervisor e um assistente técnico-pedagógico); representantes do Conselho Estadual de Educação; representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação; representantes das entidades de classe (Apase, Apeoesp, CPP e Udemo⁴); presidentes da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo e do Conselho Estadual de Educação; representantes das Faculdades de Educação (USP, Unesp, Unicamp e PUC); e de Conselho de Escola/APM.

Quanto à estrutura, o evento realizou-se sobretudo por meio de palestras. Houve, ainda, uma mesa com representantes das entidades, cujas falas foram analisadas por debatedores; e um breve debate aberto. No encerramento, uma fala do Secretário.

a) As palestras

Houve quatro palestras no evento: a palestra de abertura foi proferida pelo Secretário de Educação Prof. Dr. Gabriel Chalita; a segunda palestra, do Prof. Dr. Mário Sergio Cortella; a terceira, da Profa. Dra. Elba Siqueira Sá Barreto; e a última, da Profa. Vera Lucia Wey.

a.1) palestra de abertura do Prof. Dr. Gabriel Chalita:

Intitulada "Progressão Continuada: Espinha Dorsal da Política Educacional", a palestra de abertura foi proferida pelo Secretário de Educação, que iniciou agradecendo dirigentes, pelo

⁴ Respectivamente: Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo; Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo; Centro do Professorado Paulista; e Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo.

ímpeto em "levar a visão de um processo educativo o mais democrático possível"; e entidades, pela "maturidade" de manter um "diálogo aberto". A importância do diálogo foi reiterada em sua fala.

Significativo é o trecho no qual ele afirma que a educação, *enquanto processo*, "se faz à medida que a sociedade participa", e não apenas na sala de aula: a educação "se dá na vida". Assim, "quanto mais existe esse diálogo com a sociedade, mais fácil fica a construção da *educação dos nossos sonhos*" (p. 1, *itálicos meus*).

Tal como afirma, a Secretaria de Educação tenta *o tempo todo* uma proximidade com entidades e educadores, "sem medo de discutir Educação", pois, "afinal de contas, *somos todos apaixonados por ela* e isso faz com que *vibremos na mesma intensidade*".

Para "entrar no caminho pedagógico", o secretário toma como ponto de partida uma reflexão literária e outra filosófica. Da filosofia, cita Sartre e sua peça teatral "A prostituta respeitosa"; da literatura, as "Memórias do subsolo" de Dostoiévski⁵. Em duas páginas, resume o que considera fundamental nos dois livros⁶, para afirmar:

Tanto Sartre quanto Dostoiévski sonhavam com uma *educação libertadora* que levasse o ser humano a construir a *sua própria existência*, a partir do *conhecimento que ele deveria ter de si próprio*, a partir da construção de uma história que pudesse ser *individual, embora fosse coletiva*. Nós somos animais políticos. Nós somos seres sociais. Talvez, o desafio da educação do nosso Estado ou o desafio da educação do mundo seja como formar *esses humanos* (p. 5, *itálicos meus*).

Novamente, há uma polarização em seu texto: de um lado, *os avanços científicos e tecnológicos* que *chegam a assombrar*; de outro, *relações humanas* que nos mantêm em condição *muito pior que na pré-história*. Para ele, um conceito *interessante* de educação deveria pautar-se nos *sonhados valores de respeito e convivência*, ou seja:

uma escola que não seja homogênea, mas que seja *heterogênea*. Uma escola que respeite *o tempo de cada um dos seus alunos*, o tempo de aprendizagem, o mundo interior, o mundo exterior, e que trabalhe com esse elemento do conhecimento que um professor precisa ter de seus alunos (p. 5, *itálicos meus*).

Segundo defende, esse foi o conceito adotado pelo estado de São Paulo, sendo mesmo "eco ao que educadores do mundo todo estão dizendo". A idéia, reconhece, não é nova. Ele a localiza mesmo na Grécia Antiga, por estar presente na visão de educação de Platão, Sócrates e Aristóteles, os quais valorizam a *aprendizagem significativa*. Depois de se perguntar "como (...) um professor pode dar a mesma lição ou dar a mesma avaliação ou dar o mesmo processo a todos

⁵ Ele também menciona: "Entre quatro paredes", de Sartre; e "Irmãos Karamazov", de Dostoiévski.

⁶ De Sartre, enfatiza o *existencialismo* e a *carência*; com relação a Dostoiévski, a *humanização*.

[os seus alunos] sem conhecer cada um deles?", sugere que as seguintes perguntas devem ser o ponto de partida da educação:

O que eu *espero* do meu aluno? (...) Que tipo de *habilidades* eu gostaria que ele desenvolvesse? Que tipos de elementos seriam interessantes que ele trabalhasse? O que eu *espero* da educação da escola na qual estou inserido? O meu sonho é que os alunos saiam como da sala de aula? Qual é o papel da escola? (p. 6, *itálicos meus*)

A partir de então, dá pistas da polêmica envolvida no debate sobre a Progressão Continuada. Acreditando que "*todas as vezes que nós radicalizamos nosso discurso, qualquer que seja ele, não fazemos dialética*", e que "*à medida que eu fecho questão, não tem evolução naquele tema*", defende que "*o mundo vai evoluindo sob o ponto de vista das idéias, à medida que eu esteja aberto a novas idéias, novas reflexões, novos olhares*". Considerando-se capaz de realizar esse esforço, entende que o contato com a realidade prática ampliou seu campo de visão, apostando: "*O tempo todo eu vou evoluindo no contato e no aprendizado com a rede*" (p. 6, *itálicos meus*).

Afirmando ser "importante visitar as escolas, porque não se faz uma Secretaria no gabinete. Tem que ir aonde o problema ocorre, *até para saber se ele existe mesmo*, para conhecê-lo, conviver com ele", relata sua experiência com as escolas e Diretorias de Ensino, valendo-se de novos pólos: de um lado, "*professores extraordinários e educadores apaixonados e envolvidos, pessoas sérias, comprometidas com a causa educacional, que lutam, até, por reivindicações salariais, que lutam por direitos que acreditam que têm*". De outro, *uma minoria que "compromete profundamente o conceito educativo que nós temos hoje. Uma minoria absolutamente descompromissada com o que significa Educação"* (p. 6, *itálicos meus*). Após garantir que geralmente é bem recebido, relata uma situação vivida (p. 7, *itálicos meus*):

Encontramos uma professora um pouco *brava*, e ela falou, meio *malcriada*: "Isso aqui só vai melhorar no dia que fulano assumir o governo do Estado". Eu disse: "Pode ser. Por isso que a gente tem um pleito eleitoral". Jamais iria brigar com a professora. Então, um aluno virou e falou assim: "Isso aqui vai melhorar o dia em que os professores faltarem menos, inclusive essa senhora". Ela xingou o aluno: "Dá para você calar a boca, porque tem autoridade na sala". Aí, você observa aquela cena. "Nossa, essa professora é um cabo eleitoral que ninguém gostaria de ter." Com esse tipo de relação com aluno... Mas (...) eu não penso que ela faça isso por mal. De certa forma, *está revoltada com uma série de questões e está com raiva da vida, está com raiva de um monte de coisas, e ninguém dá o que não tem*. Talvez uma das grandes questões com relação à progressão continuada seja *esse profundo investimento no educador*.

Segue dizendo:

Não existe nenhuma teoria pedagógica, nenhum caminho, nenhum rumo, nenhum olhar de educação que dê certo sem o educador, porque é ele que está na sala de aula. Não adianta eu ter a melhor teoria do mundo, conhecer os grandes caminhos ou as grandes correntes, saber de cor o sociointeracionismo, como é que isso se desenvolve *se o*

educador, ou não está preparado, ou não incorporou no seu repertório essa crença. Não acredita naquilo que está fazendo (idem, ibidem, itálicos meus).

Para ele, a perspectiva de uma escola *mais cidadã é sempre refém* do professor. E reitera⁷: "Se o professor *não acreditar, não acontece*. Ou, se o professor *deturpa* o que é colocado...". Retoma, então, a idéia de *processo de aprendizagem significativo*, "a partir de uma preocupação que o professor passe a ter com todos os seus alunos".

Tal postura *quebraria "esse paradigma seriíssimo da progressão continuada* com a seguinte constatação, que é feita por uma parte dos políticos, porque é um discurso fácil de ser entendido: 'É possível alguém que vai à escola por quatro anos permanecer analfabeto e passar para a quinta série?'" (p. 8, itálicos meus). Segundo Chalita, esse discurso, apesar de *encontrar eco, é demagógico*, bem como *parte da premissa errada* (p. 8):

Se alguém vai por quatro anos à escola e continua analfabeto, a pergunta não deveria ser "se ele pode ser aprovado ou não". A pergunta deveria ser: "Por que ele não está aprendendo em quatro anos?" Não é o fato de ter um instrumento de reprovação e valer-me desse instrumento que eu tenha que fazer com que os meus alunos aprendam.

Segue afirmando que, se *vários professores* optam por um *caminho pedagógico discutível* calcado em um *instrumental de ameaça*, há outros caminhos, mencionando

professores que têm um comprometimento tão grande com o trabalho, com o envolvimento com seus alunos, que não há a menor preocupação em querer dar zero, colocar fora da sala. Eles *incorporaram* o que significa educar alunos completamente diferentes (p. 8).

Considera, então, que tal tarefa não é fácil, destacando que "vai ser cada vez mais difícil". E explica sua afirmação (p. 8, itálicos meus):

Os alunos que nós recebemos são *fruto de famílias complicadas*, são *fruto*: de *pais alcoólatras*, de *violência doméstica*, de *famílias que não têm o menor diálogo*. Outros são *fruto* de *pais que se separaram* e estes querem fazer tudo pelo filho, então fica um *excesso de proteção* com relação a esses filhos. São *pessoas que trazem um complicador bem grande em qualquer nível*⁸.

Os pais não estão nem aí pelo processo educativo de seu filho. Quando um pai fala para mim: "É, secretário, você defende a progressão continuada, mas meu filho está há quatro anos na escola e agora eu percebi que ele não está nem alfabetizado". E eu

⁷ Desta vez, *estende* o comentário para diretor ("que *tem que ter* uma postura mais democrática") e funcionários ("que, às vezes, *conhece mais que o professor*, sabe por que o aluno vai mal, a história do pai, da mãe do aluno").

⁸ Chalita diz que não é uma *questão de classe*; também os alunos de Direito na PUC são *complicados mesmo*: "esses, talvez, não sejam *excluídos socialmente*. Mas, são *excluídos afetivamente*".

*retruquei*⁹: "O senhor demorou quatro anos para ver o que o seu filho está fazendo na escola? O seu processo de participação é fundamental!"

Na sequência, reitera a importância de aprofundar o diálogo, propondo que "não tem que ter medo de *aperfeiçoar*". Destaca, então, que todas as propostas que recebe são discutidas *nas comissões*: "se for a tese da maioria, vamos fazer". Ao mesmo tempo, enfatiza que "o processo é complexo e requer que as *nossas decisões* sejam *maduras e conscientes*. Para isso é preciso ouvir, debater, dialogar *de forma responsável*"¹⁰.

Dentre as propostas analisadas no gabinete, avalia algumas como *absolutamente inconseqüentes* ou *complicadas sob o ponto de vista pedagógico*, mencionando como exemplo a suspensão da Progressão Continuada por um ano para fazer uma avaliação de seus impactos. Dando tom mais pessoal, diz ficar *muito triste* quando esse tema é usado *como bandeira partidária*, declarando que "a responsabilidade do educador precisa transcender a responsabilidade daquele que apenas quer ganhar uma eleição" (p. 9).

O secretário afirma que a "habilidade social e emocional" deve estar "próxima ao processo cognitivo". Evoca, então, Paulo Freire, mais uma vez polarizando: de um lado, a memorização, que chega a *traumatizar* alunos; de outro, o *envolvimento e sedução* no processo educativo. Acredita, no entanto, que a construção da educação significativa não pode se dar "de cima para baixo", ou seja, "a forma de dar aula não pode ser obrigada pelo Estado. Isso precisa ser construído, dialogado, vivenciado" (p. 10).

Ainda em relação ao diálogo, alerta que não se pode ter *medo de perder o poder* ou a *autoridade*, que são *coisa efêmera, mesquinha*. Defende, então, maior participação da família na vida escolar, visando que ela "experimente um pouco essa vivência educativa que a escola pode ocasionar"¹¹. E mais uma vez dá tom melódico à sua fala:

Se a gente sonha com uma sociedade menos corrupta, menos violenta, mais ética, mais respeitosa, se a gente sonha que as pessoas respeitem o trânsito, não joguem papel no chão, dêem lugar às outras pessoas, que não queiram levar vantagem em tudo, se a gente sonha que as pessoas sejam críticas, leiam mais, interajam mais, dialoguem mais, a única alternativa é a escola (p. 10-1, itálicos meus).

⁹ Retrucar possui os seguintes significados no dicionário Houaiss: responder, geralmente de modo imediato, a objeções, acusações etc.; refutar, replicar, objetar, retorquir; em determinados jogos, contrapor à aposta do adversário uma outra mais alta.

¹⁰ No início de sua fala, também tinha lembrado a todos que "o processo de governo tem certos trâmites que demoram alguns momentos para a sua execução" (p. 1).

¹¹ Ou então "os pais terão sempre uma *visão míope* sobre o que é educação, sobre o que eles esperam de seus filhos. *Os pais, hoje, não sabem o que fazer para educar um filho*" (p. 12, itálicos meus).

Reitera, então, a responsabilidade docente, advertindo: "não estou dizendo que a *culpa* pelo *estágio da educação* seja do professor. Longe disso. *A culpa não é dele. Mas a solução está nele (...).* Porque é ele que está na sala de aula". Assim, "é preciso dar-lhe o instrumental, apoio e incentivo para que ele *se valorize, resgate a auto-estima*; que encontre *elementos internos* para fortalecer sua relação com o aluno". Pois

Se o professor não estiver *abastecido*, se não estiver com a *auto-estima bem desenvolvida*, *nunca* vai conseguir ser um *bom professor*. Porque *não acredita* no que está fazendo, nem nele mesmo. Já *se acostumou* com o pequeno grupo que acompanha o desenvolvimento que ele dá nas aulas e *esquece* dos outros alunos (p. 11, *itálicos meus*).

Contrapondo o *equivoco* segundo o qual nem todos conseguem aprender, aposta:

O conceito da progressão continuada é o fato de que todo mundo pode aprender. E que *o processo de aprendizagem não precisa ser o mesmo para todos os alunos*. O discurso educação-inclusão que é fundamental faz com que uma escola não fique segregando, discriminando *determinado tipo de aluno*, mas sim que incorpore a noção de que *ele possa aprender na sua própria capacidade cognitiva para aprender*. Talvez esse aluno tenha *determinadas limitações*, *não tenha como desenvolver algum tipo de habilidade*, *mas desenvolve outras* (idem, *ibidem*).

Dá seqüência à sua ênfase no papel do professor, afirmando que mesmo quando em condições "não ideais", é possível a ele dar conta de sua *difícil tarefa*.

Claro, sempre haverá alguma *desculpa*: "Ah, mas vai fazer isso com quarenta alunos na sala de aula". É, *dá para fazer com quarenta alunos em sala de aula*. "Vai fazer isso com trinta e cinco". *Dá para fazer com trinta e cinco alunos sim* (idem, *ibidem*).

Chalita destaca que a *perspectiva de discussão* pretendida no Fórum é de *ouvir universidades e pessoas admiráveis* que foram *convidadas* a falar. Adianta que questões como o Saresp podem emergir, afirmando que todas as críticas serão ouvidas, pois a intenção é "ter uma visão mais democrática de educação, sem medo de discutir esses temas, e conseguir avançar, enquanto educadores, em *propostas concretas*" (p. 12, *itálicos meus*). A expectativa de reunir *propostas concretas* é reiterada:

Se nós falarmos muito do mundo das idéias, "o correto seria isso" e coisas ideais porém impossíveis, *não vamos obter agora um fruto produtivo, eficiente e eficaz* no nosso Fórum. Se obtivermos alguns pontos reais, que se possam concretizar, a partir de agora, a Educação vai trabalhar esses caminhos para *aperfeiçoar*, para fazer *evoluir* o trabalho. *Vai ser muito bom para todos nós; para todos aqueles que acreditam que o grande conceito de educação é a formação de seres humanos mais livres, mais equilibrados, mais felizes* (*itálicos meus*).

Também é retomado o tom melódico, forma com a qual Chalita encerra sua fala:

Que a educação faça com que nós não tenhamos a carência que teve aquela prostituta respeitosa, do Jean Paul Sartre. Aquela carência de se seduzir por qualquer coisa, de se enganar por qualquer coisa. De ser um elemento no bando e não ter vôo próprio. Que a educação faça com que esse subsolo, de que dizia Dostoiévski, revele o que há de melhor na humanidade. E o que há de melhor não é o tipo de violência, preconceito, radicalismo, discriminação, intolerância e demagogia que se vê no mundo de hoje. Talvez, o melhor precise ainda ser descoberto por este caminho da educação. *Não é possível* que o ser humano tenha chegado ao macro e ao microcosmo, tenha chegado a patamares fantásticos e não tenha descoberto a si mesmo. (p. 12-3, itálicos meus).

Como últimas palavras, antes de dar prosseguimento às palestras, Chalita diz esperar que, ao final do Fórum, a educação estadual paulista seja "vencedora".

a.2) palestra do Prof. Dr. Mário Sérgio Cortella:

A segunda palestra do Fórum, intitulada "Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para cidadania", foi proferida pelo Prof. Dr. Mário Sérgio Cortella, o qual, no final da década de 1980, substituiu Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na Gestão da Prefeita Luiza Erundina. Foi Cortella quem encabeçou a implantação dos ciclos escolares naquela rede de ensino¹².

Cortella inicia agradecendo a possibilidade de contribuir com a reflexão sobre uma questão "tão importante". Contrapondo-se à "perspectiva limitadora de *algumas pessoas*" para quem o tema deveria "ser calado", sugere que o debate que começa a "desanuviar" em São Paulo "não pode hoje ser invisibilizado no nosso dia-a-dia". Para ele, justamente pelo pouco debate, a Progressão Continuada tornou-se vítima de "seqüestro semântico", sendo trabalhada "a partir de uma série de conceitos que são absolutamente equivocados" (p. 1).

Para elucidar essa afirmação e demonstrar a importância da Progressão Continuada, conta uma história "real, embora com uma marca fictícia", que entrelaça duas trajetórias: a sua, quando criança, em um rico interior do Paraná; e a de Cícero, um menino no pobre sertão nordestino. Segundo conta, "em nome da igualdade, de uma certa forma estranha até, mas compreensiva para a época", "em nome da metodologia de ensino e da especialidade que a educação carrega", tanto ele como Cícero estudaram sob as mesmas cartilhas: *Caminho Suave* ou *Cartilha de Sodré*. Como exemplo de seus conteúdos, cita as *lhamas*, os *dromedários* e as *uvas que Eva via*.

Destaca, então, que Cícero deparava-se com um material pedagógico que pouco lhe fazia sentido (ele não via uvas, lhamas ou dromedários), resultando em que ele não aprendia. A saída pedagógica pensada pelo sistema de ensino foi reprová-lo sucessivamente, até que, afinal, ele saiu da escola. Cortella sugere, em tom dramático: "Talvez, até, o pai o tenha tirado da escola com o

¹² O próprio Cortella diz que esteve à frente da "experiência inicial mais significativa" de ciclos (p. 4).

argumento: 'Meu filho, você não dá para o estudo, vá trabalhar'. Pode ser que um de nós tenha dito: 'Esse aluno é burro. Ele não consegue aprender'." (p. 2)

No outro extremo dessa história estaria ele próprio (p. 3, itálicos meus):

Eu, Mário Sérgio Cortella, filho de professora com bancário, pais alfabetizados, família que viajava, e viajar é aprender, que tinha livros em casa, que tinha círculos de amigos, que conversava, que estava numa região agrícola; que ia ao cinema... eu poderia nunca ter encontrado uvas, lhamas ou dromedários pessoalmente na minha vida, mas não tinha problema. Eu tinha outras fontes de conhecimento, que não exclusivamente o mundo escolar. E o Cícero? O que faria ele com uva, lhama e dromedário?

A história não termina aí, dando longo salto no tempo:

Estamos nós agora, um tempo depois, aqui, e de repente eu olho, daqui onde estou, e lá na porta, aquela por onde nós entramos, está o Cícero. O mesmo Cícero, aquele Cícero, da mesma idade que eu, eu o vejo, tem uma vassoura na mão, a cabeça, baixa. Eu olho para ele e falo: "Cícero, vem aqui, assiste. Senta conosco. Nós estamos falando de educação. Isso é uma coisa que te interessa. Tem a ver com cidadania, também é contigo." Provavelmente, ele, de cabeça baixa, vai dizer: "Ô, professor, isso não é pra mim não. Isso é pra gente como vocês. Eu sou burro. Eu fui à escola e não aprendi nada. O professor dizia mesmo que eu era burro. Então, o senhor faz um favor pra mim, quando o senhor terminar, o senhor me chama que eu venho aqui varrer a sala, que pra isso eu sou bom." (p. 2).

Novamente, dá tom dramático: "Há milhares de Cíceros Brasil afora", todos, em seu ponto de vista, "vítimas de um pedagogicídio galopante", "resultado da ação de elites predatórias, de políticos inconseqüentes e de canalhas econômicos". No entanto, uma *parcela dos Cíceros* é "responsabilidade nossa", especialmente "quando obscurecemos a necessidade de reorientar o modo como fazemos a educação" (p. 2). Para ele, em educação, há a errônea sensação de crime perfeito, pois só aparecem as vítimas.

Sua fala vai se ater a essas *vítimas* de uma "organização do trabalho pedagógico que não prevê a existência dos Cíceros, ainda maioria, mas não para sempre". Para ele, portanto, "reordenar o trabalho pedagógico não é só uma proposta pedagógica, é um dever ético. É uma questão de sustentar a capacidade de cidadania, que nós ainda não temos, mas teremos". Assim, os ciclos fariam parte da construção da cidadania, "à medida que evita uma extinção estudantil absolutamente inútil" (p. 3).

Cortella afirma que, idealmente, "a finalidade dos ciclos não é facilitar a aprovação", mas "dificultar a reprovação burra", advinda da *falha* da organização escolar. Nesse sentido, é defensor contumaz da idéia de Progressão Continuada. Critica, no entanto, que a realidade de sua implantação a distancia desse ideal, estranhando afirmações que a defendem tal como ela está acontecendo atualmente nas escolas:

O primeiro passo para superarmos essa *condição de dificuldade*, numa implantação que tem um *caráter extremamente avançado*, é entendermos que ela tem dificuldades profundas. Não só na sua *execução*, como na sua *compreensão* pela sociedade em geral e na própria estrutura escolar. Se nós negarmos a existência disso e passarmos o tempo todo, *como até recentemente muitos faziam*, nos defendendo, adotando uma *posição reativa* em vez de pensar de *forma pró-ativa* aquilo que é *necessário*, *corremos o risco de perder essa idéia fundamental e ver os reacionários, dentro do campo pedagógico, voltarem com as uvas para Cíceros que não as têm* (p. 4, itálicos meus).

É nesse sentido que afirma não ter, em relação aos ciclos, nem uma *visão catastrofista*, nem uma visão *triunfalista*, "imaginando que nós estamos num processo acelerado de superação de contradições, embaraços e dificuldades nessa área" (p. 4).

Para Cortella, a Progressão Continuada é parte fundamental da cidadania, cuja construção não é tarefa simples. Retomando a fala do Secretário, reitera a frase *óbvia*, mas de *imensa inteligência*: "ninguém dá o que não tem". Entrando no campo da cidadania, defende:

"Ninguém dá aquilo em que não acredita", não acredita como tendo a *possibilidade de possuir internamente*, como sendo a sua *esperança*, o seu *desejo*, o seu *sonho*. *Ninguém dá democracia se não percebê-la como integrada à sua possibilidade, ao seu sonho*. Porque, *é claro, como tudo na existência humana, as coisas se realizam antes na nossa esperança e depois, na concretude que têm* (p. 4, itálicos meus).

Para ele, "a construção de uma política pública que vá em direção oposta aos processos de pedagogicídios acelerados que nós já tivemos e precisamos evitar" passa "por nascer internamente como convicção". Tal convicção, no entanto, requer uma mudança no modo de olhar a educação, o que "traz grandes obstáculos em relação às práticas anteriores". Lembra, então, um provérbio chinês: "quando você aponta a lua bela e brilhante, o tolo olha atentamente a ponta de seu dedo", para afirmar: "muitas pessoas não estão enxergando exatamente aquilo que se aponta" (p. 5).

Além da questão da cidadania, uma justificativa para a implantação dos ciclos escolares estaria em outra *obviedade* do nosso tempo: "o mundo está mudando", porém agora em uma velocidade sem precedentes, que nos obriga a *pensar de outro modo*. Afirma então, que a criança que hoje entra na escola, "independente da camada social a que ela pertença", assistiu a cinco mil horas de televisão, antes de ver qualquer aula:

Ela assistiu ao "Discovery", ao "National Geographic", viu filme pornográfico e propaganda, assistiu ao noticiário, viu os atentados em Nova York, o juiz do jogo Coréia e Espanha na Copa do Mundo de 2002, *viu tudo o que se tem...* Aprendeu uma série de coisas do nosso cotidiano. Aí, no primeiro dia de aula, ela entra na escola, senta na nossa sala e fica quietinha, e nós começamos a aula dizendo: "A pata nada." Quase que ela se levanta e diz assim: "Leve-me ao seu líder!" (p. 6, itálicos meus).

Citando um trecho de "Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, no qual Alice está perdida, afirma que, quando se trata de política educacional, deve-se ter clareza do lugar que se pretende chegar para então escolher o caminho a seguir (p. 6):

A quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve. Seja seriação, seja ciclo, seja promoção, seja decreto, seja o que for. No entanto, se há uma perspectiva de construção da cidadania, de não vitimar ainda mais imensas massas de nossa população, é necessário repensar e rediscutir certas questões.

Essa tarefa *exige* capacidade de olhar o futuro, bem como *paciência* para conhecer, aprender, maturar e cuidar. Considera que estamos perdendo essa paciência, em virtude da correria da vida moderna. Citando Paulo Freire, fala de *três grandes paciências*: a histórica, a pedagógica e a afetiva. A paciência histórica refere-se à capacidade de trabalhar a partir das condições do momento (p. 6); a paciência afetiva, a capacidade de "acolher a incompreensão dos outros" (p. 7). Nada fala, no entanto, da paciência pedagógica. Para ele, a Progressão Continuada implica na "paciência afetiva" com comunidades, pais e professores:

Essa paciência afetiva não é malemolência ou condescendência; *é perceber que a questão é complicada mesmo*. Ela muda a nossa lógica de fazer tudo. Ela muda o modo como se lida com educação. Ela muda até o nosso poder pedagógico em sala de aula. E ela exige algo a que não estamos habituados ou habituadas, que é o trabalho mais coletivo, mais intenso (p. 7, *itálicos meus*).

Aliada à dificuldade em trabalhar coletivamente está a concepção de educação como atividade solitária, calcada na idéia de que "aqui, mando eu". Envolve questões de poder, e por isso a presença do outro é vista como intromissão. Nesse sentido, a organização do ensino em ciclos, embora *fundamental*, torna-se complexa, pois envolve questões de poder e mesmo da identidade docente, construída ao longo da história; mexe com o *fazer pedagógico*, com a *possibilidade de autoridade*. No entanto, reitera, é necessário "ter a cidadania como horizonte" (p. 7).

A partir dessas convicções, marca posição: defende a idéia de ciclos, "independentemente das diferenças de natureza político-partidária". Declara, no entanto, que quando encabeçou sua implantação no município paulistano, tratava-se de outra forma de organizar o ensino. Fez, então, um relato do trabalho feito em sua gestão: condições foram garantidas (mudança de nota para conceito coletivo, orientação curricular, jornada em tempo integral do professor); o ensino foi dividido em três ciclos, e não em dois, impedindo a separação estanque do ensino. Falou, também, de estratégias para corrigir *deslizes* (a reprovação por falta deixou de ser por ciclo e passou a se dar por ano), e dos *grandes entraves*, destacando a enorme dificuldade de mudar "uma compreensão que estava já instalada". Acrescentou, ainda, que, em 1993, houve mudança no executivo, implicando na continuidade dos ciclos, mas no paulatino sucateamento do trabalho nas gestões Maluf e Pitta.

Cortella, novamente em referência a Chalita, disse que também sentiu, naquela ocasião, resistência dos pais em relação à nova organização escolar. Segundo entende, por sua vez, se os pais *não compreenderam* a mudança, "é sinal de que a gente precisa aprofundar mais ainda a reflexão. Porque se temos convicção de que os ciclos são positivos, é necessário convencer as pessoas, e não, vencê-las". Como parte do convencimento, o de que "a intenção não é a aprovação automática", mas "reorientar o processo". Os professores também deveriam ser convencidos, no caso de que "avaliação é diferente de auditoria". Se a primeira supõe um "processo pedagógico de reorientação do trabalho", a segunda se reduz à "caça ao responsável para punição" (p. 9).

Finalizando, Cortella afirma que "a idéia de ciclos não pode ser desqualificada". Pois seria *irresponsabilidade* "deixar morrer uma das idéias mais importantes para o trabalho pedagógico no momento moderno", sem que se tenha feito "uma experiência séria nesse campo" (p. 10). Aponta, ainda, o risco de que políticos sem um compromisso de fato com a educação retornem à organização seriada da escola:

Se nós não fizermos direito o processo de avaliação de aprendizagem por ciclos, se nós não conseguirmos reorientá-lo, vamos levar os conservadores e os reacionários à vitória nessa convicção. Vamos permitir, novamente, que se retorne a uma estrutura pedagocida. (...) É preciso fazer com seriedade um processo como esse. Evitar uma política arrogante, uma política petulante que não chama para discussão, que não chama para o debate (p. 10, itálicos meus).

Por esse motivo, elogia, novamente, a iniciativa da Secretaria de Educação em organizar o Fórum de debates, apontado como "sinal de que há homens e mulheres interessados e interessadas em proteger uma idéia, que não pode ser deixada de lado apenas por eventuais desvios de rota". Daí afirmar que, mesmo com problemas e dificuldades, "se quisermos proteger a cidadania", é preciso "não admitir o falecimento ou a ruptura da noção de ciclos como uma coisa séria, de futuro na educação" (p. 10-1).

a.3) palestra da Profa. Dra. Elba Siqueira de Sá Barreto:

Dando continuidade ao evento, a Profa. Dra. Elba Siqueira de Sá Barreto, importante referência na discussão dos ciclos, proferiu a palestra intitulada "Os Desafios da Avaliação nos Ciclos de Aprendizagem".

Barreto afirma que as concepções de avaliação são profundamente relacionadas às concepções de educação de forma mais ampla, tendo forte articulação com a história. Remonta, então, à Idade Média, ilustrando que as concepções de educação e avaliação correntes na atualidade ainda são enraizadas na pedagogia tradicional. Resgata Luckesi, para enfatizar que a escola gira em torno da "pedagogia do exame", ou seja, de práticas pedagógicas voltadas

essencialmente para a aprovação ou reprovação de alunos. Localiza na abordagem comportamentalista o enfoque científico, cuja centralidade é a progressão linear do conhecimento, que serviu de "álibi à reprovação":

Justificava-se plenamente, do ponto de vista dos conhecimentos educacionais disponíveis, que o aluno fosse reprovado porque se ele não dominasse um certo número de conhecimentos considerados imprescindíveis, não teria condições de trabalhar com outros em um nível de dificuldade maior (p. 2).

Em substituição a essa visão, defende a "mudança dos paradigmas contemporâneos de educação e da própria concepção de conhecimento", partindo de uma *obviedade*: "o aluno não aprende só durante o período em que está na escola", tendo em vista que ele está em constante exposição "a toda ordem de desafios e estimulações do ponto de vista cognitivo, social, afetivo, sem que haja a prevalência de uma ordem lógica nas experiências". Assim, as "hierarquias" lineares, impostas outrora para a progressão escolar, ficam *subvertidas*. A recomendação em voga é "que o processo de aprendizagem seja pleno de significado" (p. 2):

Hoje não faz mais sentido passar simplesmente do próximo para o distante, do bairro, da casa ou da escola, para a cidade, para o estado, o país e o mundo, se o menino chega em casa e assiste, na televisão, ao programa dos dinossauros na era pré-histórica ou a um documentário sobre a China, ou os esquimós¹³. O que é "próximo" para essa criança?

Na concepção *vigente nas sociedades contemporâneas*, que propõe o ensino em ciclos, há maior "liberdade" para o professor, que pode escolher diferentes trajetórias para garantir a aprendizagem dos alunos; ter novas prioridades; construir o currículo. Por outro lado, reconhece que esse momento de "transição profunda dos paradigmas educacionais" traz o "desafio da complexidade" para o trabalho docente, antes pautado na simples "referência a um corpo de conhecimentos relativamente estável" (p. 3).

Barreto defende que os ciclos são condizentes com o horizonte de uma "escola democrática e inclusiva, que acolha a todas as crianças, sem exceção, e dê conta de ensinar-lhes conteúdos socialmente significativos". No entanto, reconhece que "não sabemos exatamente como fazer para chegar até lá" (p. 3). Nesse sentido, os ciclos são "um grande desafio, estão apenas em vias de serem construídos". Tal construção, que abala alicerces consolidados secularmente na educação, tem longo caminho a percorrer.

Nesse ponto, adverte: "Não adianta instituí-los por decreto". Trata-se, ao contrário, de um processo que deve ser feito de maneira coletiva e solidária, e não solitária: "é preciso ousar,

¹³ Mais adiante, a autora afirma que tal exposição à televisão "independe" da classe social.

experimental e ter também humildade suficiente para admitir o erro, voltar e corrigi-lo, até encontrar o melhor caminho" (p. 3).

Para Barreto, a adoção dos ciclos escolares na rede pública de ensino possui várias justificativas, mencionando os seguintes *motivos: sociais (inclusão e integração); políticos (democratização efetiva da escola e acesso ao conhecimento); pedagógicos (evita que a retenção impeça a progressão escolar dos alunos) e econômicos (recursos públicos)*. Chama a atenção para a questão econômica, destacando ser ela geralmente "malvista", pois vista como mera economia de recursos que maquia estatísticas educacionais. Segundo entende (p. 3-4, *itálicos meus*):

A economia de recursos obtida com a implantação dos ciclos nas escolas é uma obrigação dos dirigentes. Nós não podemos desperdiçar recursos públicos com reprovações que simplesmente levam os alunos a ficarem retidos durante tantos anos no Ensino Fundamental, sem que essa retenção lhes traga proveito para a sua formação e aprendizagem. A reprovação, como demonstram muitos estudos, só aumenta a probabilidade de o aluno redobrar a repetência até terminar saindo da escola, sem concluir a educação básica a que ele tem direito e sem adquirir os conhecimentos significativos que se espera que a escola lhe assegure. É, pois, obrigação de todos os dirigentes gastar bem os recursos com os quais todos nós contribuimos como cidadãos.

Acredita, no entanto, que o "pé atrás" quanto aos argumentos econômicos muitas vezes envolve a "sensação" de que as condições de aprendizagem não necessariamente estão garantidas nessa organização. Contrapondo esse argumento, registra que "em muitos sistemas de ensino houve progressos em relação aos períodos em que havia apenas escolas com o regime seriado", o que foi possível por meio de recursos assegurados às escolas, tais como recuperação, atendimento paralelo e concomitante, material escolar abundante e diferenciado, reunião de professores. Embora entenda que esses recursos são um ganho, reconhece que não são suficientes e que há rigidez e burocratização em sua alocação.

Ao falar da "medida ousada" que instituiu a Progressão Continuada na rede estadual paulista, enfatiza que esta é "uma das maiores instituições educacionais do mundo", com enorme diversidade de condições de trabalho. Nesse sentido, os recursos disponíveis por meio da economia implicada na adoção da Progressão Continuada deveriam passar por um "processo de análise mais cuidadosa", visando à aprendizagem dos alunos. Critica, então, a recuperação paralela, comumente realizada por professores ingressantes ou eventuais, os quais geralmente não sabem trabalhar com alunos com "maiores dificuldades", cujos problemas "o corpo docente mais experiente e estável não conseguiu resolver" (p. 5).

Barreto também destaca que outras experiências de ciclos desenvolvidas em redes estaduais e municipais do Brasil podem ajudar a repensar formas de organizar a escola. Cita, então, Belo Horizonte, Porto Alegre e Ceará, apontando como aspecto interessante a existência

de professores de apoio, que transitam por algumas salas de aula, o que torna viável o acompanhamento individual dos alunos. Contrapondo-se à prática pedagógica centralizada no desempenho médio de alunos, essa seria uma nova maneira de trabalhar:

A pedagogia das diferenças, preconizada como um valor na educação contemporânea, só pode se tornar viável quando se passa a entender o processo educacional como responsabilidade de toda a escola; quando se criam condições para que o aluno possa ser atendido em diferentes tempos e espaços da escola, o que requer uma organização muito mais flexível, em que os professores e o quadro do magistério como um todo possam vir a exercer funções a partir de novos esquemas de trabalho, menos burocratizados (p. 5).

É nessa chave que entende a dificuldade docente em trabalhar em classes numerosas ("é exigir muito do professor individualmente"). No entanto, defende que se a educação for pensada coletivamente, há *possibilidades de organização* que podem apoiar o atendimento, envolvendo diferentes profissionais, momentos e lugares. Para tanto, é necessário que o próprio sistema escolar dê respaldo a essa abertura.

Algumas queixas docentes em relação à Progressão Continuada são comentadas, dentre as quais a de que eles não se sentem preparados para trabalhar em ciclos. Tal queixa é rebatida pois, como "proposta nova no horizonte das políticas educacionais contemporâneas", "nem a Universidade e nem a Supervisão estão preparadas". Daí que o esforço de reflexão e mudança deve ser conjunto. Outra queixa refere-se à percepção de que os ciclos reduzem a qualidade do ensino (alardeada, inclusive, pela imprensa). Afirma que "estudos de acompanhamento do regime de ciclos em diferentes redes escolares no país ainda não mostram resultados conclusivos a respeito" (p. 7). Em seguida, no entanto, diz que, se há uma queda no rendimento "a curto prazo", ela pode ser entendida da seguinte forma: antes dos ciclos, muitos alunos ficavam "para trás", por serem retidos nas séries anteriores. Agora, eles concluem o ensino fundamental, passando a impressão de que o nível de escolaridade baixou, pela queda nas notas das avaliações do sistema:

Mas, se considerarmos que todos podem chegar hoje até o final da oitava série, o *ganho social* e o conjunto de aprendizagens adquirido por uma geração inteira de estudantes é muito maior do que uma eventual perda de um pretenso padrão de desempenho dado pelos "sobreviventes" da oitava série em um regime altamente seletivo (p. 7, *italico meu*).

Com o regime de ciclos consolidado, no entanto, defende que esforços devem ser concentrados no sentido de elevar o padrão de aprendizagem de todos os alunos, reconhecendo que tal aspecto ainda tem "muito a melhorar".

Outra queixa docente comentada é a da impossibilidade de reprovar alunos, que, segundo entende, é vista como perda de referências de trabalho, especialmente numa estrutura na qual os

alunos só estudam mediante o risco da reprovação. Nesse ponto, enfatiza que essa questão deve ser aprofundada, problematizando:

Para nós, pedagogos, é fácil reiterar que a motivação para os estudos deve ser intrínseca ao próprio objeto de estudo, o qual precisa ser significativo para os alunos. Mas, pergunto se na cultura da escola não interferirão outros fatores além do problema motivacional que recai apenas sobre a responsabilidade do professor? (p. 7)

A última queixa docente comentada, agora em concordância, é a de que alunos com dificuldade são tratados da mesma forma que os faltosos, ou seja, para todos se oferece uma recuperação e todos seguem o processo escolar em igualdade. Com isso, professores sentem-se desautorizados, e alunos passam a duvidar de seus *próprios méritos*.

Alguns pontos delicados são destacados, dentre os quais as dificuldades práticas de implantação do Ciclo II; e o sistema de atribuição de aulas. Em comum nos dois pontos estaria a maior dificuldade de trabalho docente coletivo e articulado, sem o qual o sucesso dos ciclos fica comprometido. Outro ponto frágil é a contradição nos modelos de avaliação vigentes na escola:

De um lado, professores *são convencidos* da importância da avaliação contínua, diagnóstica, da avaliação de acompanhamento que incide sobre o processo de aprendizagem e é capaz de dar indicações ao docente, à escola, e ao próprio sistema para melhor apoiar o aluno. De outro, têm de se haver com o sistema de avaliação externa do rendimento do aluno, que incide sobre os resultados da aprendizagem e tende a responsabilizar grandemente a escola e os próprios docentes pelos sucessos ou insucessos obtidos (p. 8).

A avaliação externa, segundo entende, deita raízes na área econômica e gerencial, difíceis de serem assimiladas por professores. Também enfatiza que quando ela foi introduzida, por meio do Saresp, havia a preocupação de monitoramento e apoio às dificuldades encontradas, colocando em dúvida se tal preocupação mantém-se, pois ela agora serve mais para classificar e premiar as melhores escolas, colocando a rede em clima de competição, e não de solidariedade. Além disso, estimula a discriminação de alunos com "menores condições de sucesso", que podem ser vítimas de mecanismos sutis de exclusão, como por exemplo a transferência para escolas com menor escore.

Finalizando, Barreto lembra que foram necessários "séculos" para que o sistema consolidasse normas ajustadas à concepção excludente de ensino. Assim, essas formas de regulação deveriam ser questionadas, tornando possível que a realidade escolar seja transformada no sentido de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

a.4) palestra da Profa. Vera Lúcia Wey:

Finalizando, a Profa. Vera Lúcia Wey leu o texto "Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação", elaborado pela Coordenadoria de Ensino e Normas

Pedagógicas, na qual exerce a função de coordenadora. O texto é dividido em itens, todos reticentes: "De onde viemos... para onde queremos ir..."; "Como construímos o percurso... olhando a linha do tempo..."; "Mudando o foco..."; "Sintetizando nossa linha do tempo..."; "Mudando a prática..." e "Mudança de prática e autonomia...". O conteúdo do texto, no entanto, é claramente afirmativo.

Wey constata que a história da educação brasileira tem contornos *elitistas, seletivos, excludentes e antidemocráticos*. Daí a presença de um *discurso corrente* que proclama a necessidade de mudança, no sentido de impedir a perpetuação de *um sistema que alijava* parte da população do direito à educação, pagando com isso uma *enorme dívida social*. Alguns caminhos para a mudança foram sugeridos na própria Constituição Cidadã de 1988 e na LDB de 1996, esta última "formulada após ampla discussão".

Assim, caberia à Secretaria de Educação, amparada na lei, intervir no sentido de alcançar uma escola "democrática, geradora da inclusão", por meio da implantação de políticas com o *objetivo de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem contínua, progressiva e bem-sucedida para todos os alunos*. No entanto, embora a Secretaria de Educação, na gestão Covas/Alckmin, tenha implantado *inúmeras mudanças* integradas em *um projeto educacional abrangente e de impacto*, seus gestores depararam-se com *interpretações que não captaram o sentido, importância e necessidade* dessas decisões.

O texto pergunta: "por que mudar é tão difícil se *todos, em tese*, concordam com a necessidade de mudança?" A resposta à essa questão surgiu na Organização para Reforma Educativa da América Latina e Caribe (Orealc): as mudanças "envolvem milhões de pessoas e os resultados só ocorrem a médio e longo prazos". Assim, elas implicam em "altos custos políticos", exigindo "enorme coragem e compromisso" para efetua-las (p. 1).

Ressalta a coragem da Secretaria de Educação, enfatizando que suas ações *sempre se* pautaram no "princípio de oferecer igualdade de condições a *toda* a rede escolar, ampliando a oferta de recursos humanos, materiais e pedagógicos de forma a *atender com equidade o universo de unidades educacionais* do Estado de São Paulo", o que excluía o gesto de implantar "propostas restritas a algumas escolas em detrimento de outras" (p. 2).

Apresenta, então, uma série de projetos implantados nessa Gestão, versando sobre cada uma afirmativamente: a Reorganização da Rede; o Professor Coordenador Pedagógico; o Trabalho com Indicadores; Programas de Correção de Fluxo Escolar; Programas de Reforço e Recuperação; Capacitação em Serviço e Livros na sala de aula.

Sobre a Reorganização da Rede, afirma que ela "também gerou polêmica e não foi compreendida de imediato quanto à extensão dos seus benefícios". No entanto, a partir dessa

reforma, algumas propostas foram concretizadas: *mais* tempo para alunos e professores na escola; *mais e melhores* recursos para a aprendizagem, representados pelo envio, *para todas as escolas*, de recursos financeiros para compra de materiais pedagógicos específicos e adequados às diferentes faixas etárias (p. 3, *itálicos meus*).

Quanto ao Professor Coordenador Pedagógico, seu papel seria apoiar a escola, articulando a troca de experiências *bem-sucedidas* e propondo ações para *garantir o progresso contínuo* de alunos a partir dos "resultados de aprendizagem" (p. 3).

Destaque é dado ao Trabalho com Indicadores, calculados a partir de avaliações internas e externas relativas ao desempenho de alunos. Envolvendo os âmbitos quantitativo e qualitativo, sua intenção seria *diagnóstica e interventiva*, ou seja, visando "identificar avanços alcançados e direcionar propostas mais adequadas para continuidade do trabalho pedagógico". Ênfase recai sobre o Saresp, que contribui por *pontuar* "as principais dificuldades e quais ações se constituem em prioridades para capacitação docente, para elaboração/reformulação dos projetos pedagógicos e para definir os encaminhamentos mais adequados à continuidade de estudos, com sucesso, pelos alunos" (p. 4).

Os Programas de Correção de Fluxo, conhecidos como Classes de Aceleração, por meio de uma proposta metodológica diferenciada, teriam capacitado professores e disponibilizado material pedagógico baseado em nova concepção de educação, constituindo, na prática, no "germe da progressão continuada da aprendizagem" (p. 5). No que se refere aos Programas de Reforço e Recuperação, fornece um *quadro evolutivo* da legislação, visando dar a "clara percepção" da atenção da Secretaria no sentido de auxiliar os alunos com maiores dificuldades. Afirma, enfim, que foram produzidos materiais de apoio, disponibilizados recursos financeiros para as unidades e realizadas capacitações sobre o tema, sugerindo "inúmeros procedimentos metodológicos alternativos, inovadores e interessantes". Reconhece, no entanto, que esse *talvez* seja o instrumento *até agora pouco explorado em todas as suas potencialidades* (p. 6-7, *itálicos meus*).

Sobre a Capacitação em Serviço, destaca o Programa de Educação Continuada. Substituindo os "cursos pontuais, fragmentados, restritos a itens específicos de disciplinas diversas e excessivamente teóricos", esse novo modelo seria voltado "para o conjunto dos educadores", tendo como foco a *realidade da prática docente* e os indicadores de resultados. A intenção seria, enfim, integrar professores em um trabalho "coletivo, responsável e autônomo". Para tanto, novos espaços foram criados, dentre os quais o HTPC, visto como "conquista de suma importância" (p. 7-8).

Enfim, a distribuição de livros nas escolas também é mencionada, quando se destaca que à escola é permitida a escolha autônoma de títulos, tanto didáticos como ficcionais e não-ficcionais,

dentre a "diversidade de opções oferecidas". Com isso, amplia-se a possibilidade de sua "adequação" em relação ao projeto pedagógico (p. 9).

Comum a todas as políticas apresentadas foi a compreensão de que elas criaram condições para a melhoria da qualidade do ensino e para o sucesso da Progressão Continuada. Além disso, em muitas há a apresentação de estatísticas que ilustram sua evolução ao longo do tempo, bem como o número de professores ou alunos atingidos.

Embasando essas ações, estaria um novo modelo de escola que "não poderia estar ancorado em concepções de educação tradicionais". Assim, estudos e reflexões com novo *foco* foram difundidos nas mais variadas capacitações docentes. Segundo afirma, "essa mudança de paradigma surgiu como resposta prática às pesquisas e fundamentações teóricas que as diferentes áreas das ciências humanas apontaram na discussão do processo de aprendizagem e avaliação" (p. 10). Como referência, teses da psicologia, da sociologia, da didática, do currículo e avaliação, a partir das quais emanam princípios norteadores, relativos ao ensino e aprendizagem e à avaliação escolar.

Quanto ao ensino e aprendizagem, enfatiza: todo aluno é capaz de aprender; todo professor é capaz de ensinar; a auto-estima e a motivação influem na capacidade de aprender; é importante que a aprendizagem seja significativa; o desenvolvimento é um processo cognitivo, afetivo e social; o aluno deve ser respeitado em suas necessidades, dificuldades, possibilidades e heterogeneidades; a relação professor-aluno não pode ser ameaçadora, mas de apoio e parceria. Quanto à avaliação, destaca: sua função deve ser diagnóstica e interventora, visando o acompanhamento contínuo do aluno, para ajudá-lo a aprender; ela deve levar em conta tanto o resultado das tarefas (produto) como o que ocorreu no caminho para a aprendizagem (processo) (p. 12). Assim, o foco do olhar passa a se centrar na aprendizagem do aluno, enfatizando suas *competências e habilidades cognitivas, sociais e afetivas*, que devem ser potencializadas por uma ação docente "que considera a realidade do aluno e seu cotidiano, problematizando e contextualizando as atividades, valendo-se de projetos temáticos interdisciplinares" (p. 13).

Wey destaca que todas essas mudanças são processuais, aprimorando-se ao longo dos anos. Afirma, enfim, que os indicadores adotados pela Secretaria sinalizavam que quando a Progressão Continuada foi adotada, a rede estava "no ponto certo". Assim, diz ter sido *surpreendente* deparar-se com *reações contrárias*.

Afirma, então, que houve crescimento nas notas do Saresp, apresentando números para dizer que "não há como negar que esse crescimento mostra um caminhar de progresso numa correta direção: a da melhoria da aprendizagem. Melhoria essa que pode e deve ser aperfeiçoada" (p. 15). À pergunta "como?", responde: "com intervenções cada vez melhores e mais adequadas.

Com a utilização de todos os recursos já disponibilizados - e outros que possam surgir - da forma mais comprometida, competente e responsável possível" (p. 16).

Lista algumas sugestões para o sucesso da Progressão Continuada, "processo aparentemente tão complexo... mas, talvez, tão simples...": definir habilidades básicas a serem alcançadas por todos os alunos; programar ações para o desenvolvimento dessas habilidades; avaliar e registrar, continuamente, os avanços e dificuldades; propor intervenções para superação das dificuldades; avaliar essas intervenções e redirecioná-las quando não forem bem-sucedidas, propondo atuações, organizações e projetos diferenciados que atendam às necessidades dos alunos (p. 20).

Assim, reitera: "a sociedade brasileira fez uma opção pela democratização da educação"; "o Estado de São Paulo implantou uma política educacional calcada num modelo de escola inclusivo"; "a SEE disponibilizou novos recursos organizacionais, humanos, financeiros e materiais"; "novas concepções foram trabalhadas ao longo das capacitações do Programa de Educação Continuada com todos os educadores da rede"; "o acesso e permanência já constituem, além de um ganho quantitativo também um avanço qualitativo - pois os excluídos e evadidos não tinham qualidade alguma". Assim, pergunta: "o que ainda falta para melhorar mais a qualidade da aprendizagem dos alunos?" (p. 20). Eis a resposta (idem, ibidem):

A escola deve, também num processo progressivo, se apropriar da autonomia que possui na formulação de seu projeto pedagógico - ... - otimizando todos os recursos que lhe foram disponibilizados para aprimorar a qualidade das suas intervenções e assumir sua responsabilidade em assegurar a aprendizagem que é direito de todos os alunos.

Afirma, então, que a escola é capaz, tendo avançado nesse sentido. Defendendo que é "importante, mas não basta" a lei, e que condições e recursos são "necessários, mas não suficientes", destaca ser "fundamental e indispensável que os educadores *queiram* concretizar o que diz a lei, *desejem* utilizar adequadamente os recursos existentes e *se disponham*, efetivamente, a mudar sua postura e sua prática". Então, retoma a pergunta inicial: por que é tão difícil mudar? Acrescenta outras perguntas: "se não mudarmos nossa prática, queremos de fato mudar? A quem interessa perpetuar a escola excludente? É essa escola que desejamos manter?" (p. 21). Segundo entende:

Se a resposta que encontrarmos é o real desejo de mudança, urge que a conduta ética e o comportamento solidário se traduzam em atitudes verdadeiramente comprometidas e responsáveis por parte de todos e cada um dos educadores. Essa é uma opção individual, sim, embora não estejamos apregoando atos heróicos e solitários mas, antes, engajados, entusiastas e mobilizadores dos parceiros mais "apáticos". Se cada um ficar esperando primeiro a mudança do outro, provavelmente ninguém mudará. Onde todos esperam por todos, ninguém faz nada. Sabemos o quanto um professor ou diretor comprometidos e envolvidos são capazes de estimular e propulsionar novos

vôos... e não há muito tempo para esperas... as transformações e desafios ocorrem cada vez com maior velocidade... (p. 21)

Wey considera que o ritmo das transformações na escola é incompatível com a velocidade do mundo moderno. Mas crê que a escola "já avançou" e que uma aceleração pode ocorrer "se houver vontade de todos os envolvidos". Enfatiza, no entanto, que é para "para continuar em frente... não para retroceder!" Conclui sua fala afirmando:

Assumir um compromisso com a mudança concreta nas posturas comportamentais e nas práticas cotidianas, para que a transformação ocorra e consigamos consolidar a escola realmente democrática, que fortaleça em reciprocidade uma sociedade também democrática, com a certeza de que colheremos, sempre, o que estivermos plantando, pois *ninguém dá o que não tem* - esse é o desafio para todos e cada um dos educadores de nosso estado.

Dirão alguns: "Os professores querem mudar sua prática mas estão desmotivados". Encontramos a resposta no mestre Paulo Freire: "Não posso motivar para a prática. Eu me motivo ao praticar." (p. 21, *itálicos meus*)

Assim, concluiu-se a etapa de palestras do Fórum de Debates. Em seguida, deu-se início à participação de Representantes das Entidades de Classe.

b) As representações das Entidades de Classe

Depois de cada palestrante convidado ter aproximadamente quarenta minutos de fala, foi oferecido a quatro entidades de classe (Apase, Apeoesp, CPP e Udemo) o mesmo tempo para que todas expusessem suas concepções em relação à Progressão Continuada.

b.1) Apase:

Dentre as entidades, foi convidado o Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo - Apase, que pronunciou a fala intitulada: "Progressão continuada: um (im)pacto", assinada por diversos supervisores¹⁴.

A Apase destaca sua trajetória marcada pela constante reflexão e aprofundamento de temas educacionais como a Progressão Continuada, nas publicações, cursos ou sessões de estudo, todos com o objetivo de contribuir com a formação continuada de professores. Lembra, ainda, que toda regulamentação educacional reflete concepções dominantes no momento de sua edição em relação a princípios educacionais, políticos, filosóficos e sociais. Localizada nessa regulamentação está a Progressão Continuada, prevista na LDB, e cuja concepção de educação baseia-se nas idéias de que "todos são capazes de aprender e aprender cada vez mais", e que "é tarefa da escola

¹⁴ Alda Janson Angelini; Ébio da Silva Pereira; Eliene Bonetti; Eugênio Dodecézimo Berto; Maria Cecília de Mello Sarno; Maria Clara Paes Tobo e Maria Lúcia Morrone.

favorecer situações de aprendizagem valorizando as experiências dos alunos" (p. 1). A partir dessa introdução, a Apase orientou sua discussão em torno de "questões problematizadoras da implantação e da implementação do regime de progressão continuada nas escolas estaduais", além de propor caminhos que poderiam "contribuir para a superação dos problemas apontados" (p. 2).

Em relação à implantação, aponta a ausência de debate prévio com o magistério, o que "apenas acirrou a já existente tensão entre a cultura política e a cultura do profissional do magistério". Além disso, critica a falta de condições objetivas para torná-la bem sucedida, destacando problemas na jornada de trabalho docente (como a diminuição do trabalho pedagógico coletivo), na distribuição do tempo e do espaço do aluno na escola, na ausência de concursos públicos para contratação de professores, diretores e supervisores de ensino e na falta de autonomia real da escola. Outro aspecto é a importância atribuída pela cultura escolar e pela sociedade civil à retenção como instrumento de controle (p. 2-3).

Quanto à implementação, critica a mobilidade do magistério, que dificulta a *formação de uma equipe compromissada* com um "projeto pedagógico centrado na melhoria da qualidade do ensino" e que amplie a autonomia das escolas. Também menciona o excesso de faltas de alunos, compreendido à luz da banalização dos procedimentos de sua compensação. Declara, ainda, que "os alunos que hoje freqüentam nossas escolas não correspondem ao perfil idealizado", em termos socioeconômicos. Nesse sentido, "problemas institucionais se refletem mais agudamente nas escolas das periferias e nos grandes centros urbanos, que só não se transformaram em depósitos de crianças e adolescentes graças à abnegação e compromisso da grande maioria dos educadores" (p. 3-4). Também houve críticas à avaliação, que "ainda se configura como campo de contradições e conflitos": avaliações diagnósticas convivendo com práticas tradicionais; a defesa da autonomia da escola aliada à intervenção do Saresp na decisão quanto à aprovação dos alunos. Assim (p. 3):

Cai por terra todo um trabalho, de anos, de tentar incorporar a avaliação externa como mais um dos indicadores de que a escola pode e deve se valer para melhor direcionar seu trabalho, com o objetivo de promover a aprendizagem de todos os seus alunos. Cai por terra, também, todo um trabalho de mudança, que aos poucos ia se consolidando, de se criar, nas equipes escolares, uma cultura avaliativa diagnóstica, preventiva e não apenas classificatória. A estigmatização das escolas em cores, a partir de um único indicador, por melhor que seja ele, realmente não contribui para que cada escola construa sua identidade, e aperfeiçoe seu trabalho, a partir de um projeto próprio.

Traz, então, propostas para superar tais problemas: a "realização sistemática e regular de concursos públicos, provas e títulos para todos cargos do magistério, com remuneração condigna"; "revisão dos dispositivos institucionais, tais como recuperação paralela e intensiva, HTPCs, Conselho de Escola, Conselho de Classe, de modo que propiciem o trabalho coletivo e articulado do corpo

docente"; "revisão dos projetos de formação continuada em andamento para que os ocupantes de cargos ou funções no magistério possam ter sua formação continuada garantida e direcionada para a especificidade da função, sem perder de vista o todo"; "garantia de efetivas condições de Ação Supervisora em nível de escola e de sistema, para que o paradigma de avaliação escolar, enquanto diagnóstico de aprendizagem do aluno, seja efetivamente incorporado à cultura escolar e social" e "revisão das jornadas de trabalho docente e discente, dos procedimentos de atribuição de aulas".

Também a Apase termina sua fala com versos, no caso de Guimarães Rosa: "A cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total".

b.2) Apeoesp:

Outra entidade convidada foi o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP, representado pela Presidenta Maria Izabel Azevedo Noronha, que pronunciou a fala "Progressão continuada ou 'aprovação automática'"? Muitos elementos da fala foram publicados em 2001, pela própria Apeoesp, na Revista de Educação número 13 (amplamente discutida em VIÉGAS, 2002).

O texto inicia reconhecendo que o acesso, permanência e evasão são problemas crônicos do sistema educacional brasileiro, sendo, nesse sentido, preocupação central de educadores comprometidos com a melhoria do ensino público. Afirma que após a abertura democrática, houve espaços públicos de discussão sobre os rumos da educação pública no Brasil, como a Constituinte e a elaboração da LDB, nos quais os movimentos de professores participaram ativamente. Norteando as discussões, a intenção de "combinar a necessária universalização do atendimento à demanda escolar, em todos os níveis, com o oferecimento de um ensino de qualidade, com equidade, para todos os alunos das escolas públicas" (p. 2).

Dentre as formas de organização do ensino previstas na LDB, encontra-se a Progressão Continuada, não como *obrigatoriedade*, mas como *abertura possível*. As principais fundamentações envolvidas são seu duplo objetivo de *adequar o currículo às características dos alunos e garantir um ensino mais significativo*, possibilitando a *diminuição dos índices de repetência e evasão*; bem como a mudança na *avaliação*, que passa a focalizar *o trabalho da escola*, em uma *perspectiva diagnóstica*.

Lista, ainda, uma série de *medidas concretas* para que sua efetivação seja bem-sucedida: participação de todos na elaboração; um projeto de implantação, com etapas de avaliação/controle/correção de rumos na escola; discussão de propostas de trabalho; apoio técnico-pedagógico; discussão com alunos e pais sobre o significado do ciclo e como ele pode contribuir para a inclusão. Nesse sentido, a Progressão Continuada "não é concebida de forma

isolada, mas inerente a um projeto político-pedagógico que visa à democratização da Educação e à permanência dos alunos nas escolas públicas" (p. 4). É partindo dessas premissas que o exame da Progressão Continuada na rede estadual paulista é realizado:

No nosso entendimento, o sistema de avaliação denominado progressão continuada na rede estadual de ensino, tal como vem sendo realizado, resulta na simples "aprovação automática" dos alunos; ou seja, muitos alunos vêm sendo promovidos aos ciclos seguintes sem que tenham absorvido os conteúdos ministrados e, portanto, sem que lhes tenha sido assegurado o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado e o instrumental necessário ao sucesso escolar e a seu progresso profissional e social (p. 4-5).

A Apeoesp chegou a essa conclusão a partir da pesquisa realizada em parceria com a USP, Unicamp e Centro de Estudos e Pesquisas, Subseção do Dieese e Coletivo de Formação da Apeoesp, na qual foram ouvidos 10 mil professores. Seus resultados mais amplos, divulgados na Revista de Educação número 13, giram em torno de uma recusa brutal de professores a essa forma de implantação e organização do ensino¹⁵.

Assim, ressaltando que "sempre partiu dos professores a denúncia de projetos pedagógicos implementados de forma centralizada por sucessivos governos e que, por essa e outras razões, não lograram êxito", destaca: "a 'aprovação automática' na rede estadual de ensino produziu uma verdadeira 'geração perdida'", sendo, portanto, desrespeitosa à própria Constituição Federal (p. 6). Sua conclusão é cortante:

Por essa via, os alunos da rede pública são objetivamente excluídos dos empregos mais qualificados, da cultura sistematizada e de suas manifestações mais elaboradas e toda uma série de outros elementos significantes do pertencimento à sociedade atual, aos quais somente as elites continuam tendo acesso (p. 6).

Diante de tais constatações, a Apeoesp aponta algumas estratégias para superar esses impasses, partindo da consideração de que a progressão continuada não pode ser imposta pelas autoridades educacionais. Como *primeira medida a ser tomada*, defende "a imediata suspensão da 'aprovação automática' e a promoção de amplo debate visando à completa revisão do sistema avaliatório na rede estadual de ensino" (p. 6).

Como sugestões, propõe que "se reconheça ao professor a prerrogativa de conduzir a avaliação de seus alunos", cujos resultados seriam submetidos aos conselhos de classe e série,

¹⁵ Eis alguns números: 91,9% afirmaram que há promoção automática dos alunos de uma série para outra sem domínio dos conteúdos ministrados; 93,3% não reconheceram um aumento do interesse dos alunos pelos conteúdos a partir da inexistência de reprovação; 95,5% não verificaram uma diminuição dos problemas de indisciplina na escola; 89,9% entendem que ela não favoreceu o rendimento escolar; 91,2% consideram que este processo vem resultando em frustração dos professores; e 88,1%, que tal política não ajudou na melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

que tomariam as decisões finais. Central nesse sistema de avaliação seria corresponder ao "real desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas estaduais". Nesse sentido, alunos com aproveitamento satisfatório em menos da metade das disciplinas ministradas deveriam ser retidos; aos outros, sugere a existência de um "ciclo de 'reposição de conteúdos'", semelhante às "dependências".

Além disso, defende que na concepção original de Progressão Continuada, sua implantação deveria ser acompanhada de medidas estruturais (menos alunos por sala e condições materiais para a realização de um trabalho de qualidade), profissionais (redução da jornada docente e ampliação do HTPC), de valorização docente (salarial e na formação inicial e continuada) e garantir a efetiva autonomia das escolas na elaboração, desenvolvimento e implementação do projeto político-pedagógico (p. 7).

Finalizando, afirma que não há a pretensão de esgotar o tema, mas "contribuir para a abertura do necessário debate em torno deste que é hoje o 'calcanhar de Aquiles' na Educação estadual, tanto para os educadores quanto para os alunos". Assinala, então, que "os professores, diferentemente do que se afirma, sabem o que é progressão continuada, mas é preciso que sejam asseguradas as condições objetivas para sua implementação" (p. 7).

b.3) CPP:

Representando o Centro do Professorado Paulista - CPP, o presidente Palmiro Mennucci pronunciou a fala "A progressão continuada, as políticas para a Educação e a felicidade pública".

Ele afirma que esse debate é complexo, por dizer respeito à análise de variados aspectos do trabalho escolar, tais como a avaliação, o projeto político-pedagógico e as políticas públicas em educação. Nesse sentido, refletir sobre o assunto não é apenas discutir a progressão ou retenção do aluno em sua jornada acadêmica, mas tomar uma posição sobre a *função social da escola*, o *ofício de ensinar*, as *relações estabelecidas no processo de ensino/aprendizagem*, dentre outros. É não perder de vista que tal debate se insere no cenário do século XXI, com a economia globalizada, a mídia onipresente, com flexibilidade, individualização e instabilidade do emprego, e ainda com a "exclusão de uma grande parcela da população da possibilidade de exercer a cidadania consciente, participativa, cidadania com direito à escola de qualidade" (p. 1).

À pergunta "qual escola queremos para nossos alunos?", afirma não ser aquela das classes numerosas, nas quais o professor deve se desdobrar para atender a todos. Defende, portanto, a redução do número de alunos em sala de aula, sugerindo um limite de 30 alunos, o que viria no sentido de criar condições para o trabalho docente voltado para o "melhor aprender", ou seja, o "atendimento individualizado, personalizado; o acompanhamento do processo ensino-

aprendizagem, a condução do permanente diálogo entre o mundo do aluno e o saber historicamente construído" (p. 2).

O CPP reflete sobre o significado de "ser educador", criticando o trabalho docente que *reproduz a desigualdade e repete velhos manuais*. Defende, ao contrário, "o educador-mediador", que constrói um diálogo permanente entre a realidade do aluno e o saber sistematizado, exigindo *compromisso político com a formação e valorização do magistério*. Nesse sentido, defende uma formação inicial de qualidade:

Trata-se de dizer não às faculdades isoladas de pedagogia, não ao ensino universitário desligado da pesquisa, não aos cursos aligeirados, não ao currículo facilitado, desligado da reflexão filosófica sobre o sentido da existência humana, sobre sua historicidade. Trata-se de entender o Ensino Fundamental e Médio indissoluvelmente ligados ao Ensino Superior, sendo, portanto, fundamental investir nas universidades públicas, para garantir o aumento do número de vagas, não só na graduação, como na pós-graduação e outros tipos de cursos; trata-se de garantir recursos materiais e humanos; garantir, com verbas, a tão falada educação de qualidade (p. 2).

Também afirma a importância da formação continuada, representada pelo fortalecimento e criação de espaços coletivos de discussão e construção de projetos. Destaca, então, que a formação docente não envolve apenas competência técnica ou didática, mas "sua formação humana, que engloba sua personalidade, autonomia para pesquisar, intervir, viver plena e condignamente". Daí se depreende a necessidade de um compromisso do poder público com a valorização docente (p. 2).

No entanto, segundo entende, a realidade concreta é de desvalorização, resultando no aumento de professores que abandonam o magistério. Por outro lado, defende a necessidade de se criar condições para manter nesses profissionais o "entusiasmo inicial", bem como a "confiança na sua intervenção pedagógica". Assim, apresenta algumas reivindicações do CPP relativas à formação e valorização do profissional da educação (p. 3).

Outra questão refere-se às políticas educacionais, perguntando: "Que políticas públicas queremos para a educação no Estado de São Paulo?" E dá uma resposta (p. 3):

Sem dúvida nenhuma, não queremos as políticas implementadas "de cima para baixo", que excluem das decisões os profissionais da educação, que não respeitam o saber construído no cotidiano das escolas, que não valorizam o conhecimento, produto das pesquisas acadêmicas, os debates nas diferentes esferas da sociedade: sindicatos, fóruns, organizações não-governamentais, etc.

Finalizando, propõe a alteração da Progressão Continuada, para quatro ciclos de dois anos, ao final dos quais os alunos seriam avaliados, e, se necessário, permaneceriam um ano em classes de recuperação de ciclo. Tal medida seria acompanhada de reflexões sobre série versus ciclo, do fortalecimento dos Conselhos de Classe e da autonomia das escolas. Acreditando que a *humanização*

de políticas públicas é "condição imprescindível para a superação da exclusão social, ou seja, da concretização da felicidade pública", o que só é possível por meio de *instâncias coletivas e públicas de reflexão*, conclui parabenizando a iniciativa da Secretaria de Educação em convocar o Fórum.

b.4) Udemo:

A última entidade a participar foi o Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo - Udemo, representado pelo presidente Roberto Augusto Torres Leme, que pronunciou a fala "A progressão continuada e o sistema de ciclos: mais uma reforma escolar". Aponta ser o grande mérito da Progressão Continuada denunciar as altas taxas de reprovação, declara a intenção de responder duas perguntas (p. 1):

Por que quase todas as reformas escolares tendem a um fracasso, ao menos parcial?
Por que a progressão continuada, inserida no regime de ciclos, em vez de levar em conta as possibilidades reais dos alunos, de individualizar os percursos, de respeitar o ritmo natural de cada um, acaba resvalando e desaguando na promoção automática?

A primeira hipótese aventada é que "as mudanças quase sempre são pensadas para uma infraestrutura e um grupo de professores que ainda não existem, pelo menos em larga escala, no momento decisivo". Declara, então, que as *sucessivas reformas escolares confrontam-se com os mesmos problemas e dificuldades*: a heterogeneidade entre os alunos, a necessidade de mudar o processo avaliativo, construir a cidadania, trabalhar coletivamente e colocar os alunos no centro da ação pedagógica (p. 1). Tais ideais, centrais na adoção da Progressão Continuada, não foram "muito além da vontade, uma vez que não foi possível fazê-la funcionar, promovendo uma ruptura clara e definitiva com a segmentação do curso em anos letivos" (p. 2). Assim, afirma:

não foi possível encontrar uma via intermediária entre uma condescendência excessiva, que deixa o aluno entregue a si próprio e ao seu ritmo natural, à espera de um milagre, e a arregimentação numa marcha forçada, que não leva em conta as possibilidades reais dos aprendizes. Colocar as crianças no centro da ação pedagógica não significa apenas amá-las e se preocupar com seu futuro; não é uma questão de sentimento, mas de didática, de competências e de habilidades (p. 2).

Nesse sentido, entende não ter sido possível evitar a confusão entre Progressão Continuada e Promoção Automática, dificultando a intenção de envolver alunos numa aprendizagem significativa. Daí defender que a organização da escola em ciclos, dada a sua complexidade, depende não apenas infra-estrutura adequada mas, principalmente, de uma mudança radical na formação de professores, o que não se dá por decreto:

é inútil decretar administrativamente que o corpo de professores forme uma equipe, pois a cooperação vincula-se mais a uma cultura profissional do que a estruturas formais. (...) Ou a inovação é criada na própria escola ou então, vinda de fora, deve vir

acompanhada de mecanismos que permitam ser ela apropriada pelos professores e reconstruída no seu contexto (p. 2).

Se uma mudança desse porte implica em *adesão ideológica e transformações práticas*, depreende-se que ela demanda a adequação da formação inicial e continuada a tais parâmetros, o que leva tempo. Além disso, reformas dessa amplitude "não podem ser feitas abruptamente e em larga escala", mas em caráter experimental. Cita, para atestar tal idéia, a mesma Clarice Lispector citada pelo Secretário: "a direção é mais importante do que a velocidade".

Finalizando, lista princípios básicos que não podem ser esquecidos: uma reforma escolar não pode ser concebida como marca de governo ou partido; as autoridades não podem desconsiderar a infra-estrutura e as condições reais de trabalho¹⁶; o professor não pode ser visto como grande culpado das mazelas da educação; não se pode supervalorizar a relação escola/aluno, em detrimento das relações familiares; é importante envolver a sociedade como um todo nas reformas educacionais; profissionais motivados, respeitados e bem remunerados são pressupostos de qualquer reforma que se pretenda implementar.

Além dessas questões, afirma que, embora seja coerente a intenção de limitar a reprovação, "aprovar quem não alcançou os objetivos mínimos da série é frustrante para o docente e acaba jogando o aluno na vala comum dos incompetentes e dos fracassados socialmente". E que a relação professor/aluno não pode ser descaracterizada, ou seja, ela deve ser "sempre, amistosa, democrática e participativa, mas não poderá, em hipótese alguma, ser confundida com igualdade. A relação pedagógica deve embasar-se em uma hierarquia, onde os papéis de educador e de educando devem estar bem definidos e ser respeitados" (p. 4).

c) Os debatedores

Dando continuidade ao Fórum de Debates, foram convidados três debatedores para comentar as falas das entidades de classe: a Profa. Dra. Bernardete Gatti, da PUC, a Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa, da PUC e o Prof. Dr. José Mário Pires Azanha, do Conselho Estadual de Educação. Após suas falas, foi aberto o debate.

c.1) Profa. Dra. Bernardete Gatti:

Gatti começa elogiando a organização do Fórum, apontado como importante na construção da democracia e no início do processo de mudança da cultura escolar (sugere que deveria haver muitos fóruns, contanto com a presença não apenas de representantes, mas de toda rede).

¹⁶ Mencionam, dentre outros aspectos a serem mudados: salas e materiais para reforço e recuperação paralela, com professores habilitados; jornada docente compatível com um trabalho mais individualizado; turmas menores e menos heterogêneas; readequação da grade curricular.

Destaca, ainda, que a presença das quatro entidades seria reveladora da união de forças no tratamento da educação como algo que está "acima de idiossincrasias pessoais e de interesses partidários localizados".

Inicia comentando a *impressão de muita incongruência e ambigüidade*: por um lado, todas as entidades reconhecem o valor intrínseco e o sentido pedagógico da Progressão Continuada (o que a deixa *muito satisfeita*); por outro, fazem objeções à mesma. Em sua opinião, "não é fácil, numa questão tão complexa, que envolva uma mudança de cultura de base e de atitude, fazer as coisas acontecerem da noite para o dia". Trata-se de processo histórico que "leva duas, três, quatro gerações". Afirma, então, que "nossa paciência histórica, às vezes, é muito curta" (p. 2).

Destacando que comum entre as entidades é a menção aos problemas na formação docente, concorda com a necessidade de repensá-la, a partir de novas bases. Para Gatti, "houve um esforço por parte da Secretaria da Educação de colocar alguns quesitos nas escolas como suprimentos didáticos e formação docente e de gestão. Mas, é preciso fazer um esforço maior" (p. 2). Isso porque a Progressão Continuada demanda "uma nova filosofia de trabalho na educação fundamental", implicando em repensar a própria dinâmica escolar, a fim de que ela se engaje nesse processo diferenciado com autonomia e flexibilidade.

A professora defende a importância de uma equipe que atue na mesma unidade por determinado tempo, visando combater o "processo de esfacelamento, criado por um sistema de gestão que é uma colcha de retalhos de direitos adquiridos e normatizações superpostas". Menciona como exemplo os concursos de remoção e ingresso realizados no meio do ano. Se tais interesses são *legítimos*, eles levam a *muitas distorções* (p. 3).

Em sua concepção, a Progressão Continuada depende de mudanças na estrutura e funcionamento das escolas, ou seja, os regimentos deveriam ser flexíveis para permitir a cada unidade a auto-organização pautada nas diferentes realidades. E pergunta: "por que não usar o tempo escolar de uma forma diferente? Por que tem que ser 'horinha' de cinquenta minutos com intervalo de dez minutos? Por que não reestruturar em blocos de aprendizagens? Por que não refazer isso de uma outra maneira?" (p. 3-4)

À idéia de que é necessário preparo para a mudança, contrapõe: "a preparação vem com a prática", ou seja, "é fazendo que nós podemos aprender e podemos refazer" (p. 4). Para apoiar tal proposição, cita Paulo Freire. Afirma, então, que "chegou o momento em que nós devemos parar de discutir pelo 'achômetro'", criticando as discussões baseadas em "palpites de jornalistas" ¹⁷,

¹⁷ Referindo-se à imprensa que "faz um estardalhaço em cima de uma casuística, quer dizer, eles vão atrás daquela coisa mais desgraçada, às vezes até alguns poucos casos ante a massa de alunos, e não procuram, por exemplo,

de "um professor que está assoberbado e, evidentemente, ele tem as suas razões" ou de "diretores sobrecarregados na sua prática cotidiana". Defende, ao contrário, a importância de estudos sobre a Progressão Continuada, circunscrevendo àqueles acerca "do que está acontecendo com a massa de estudantes", e "nas formas de gestão que as escolas foram encontrando" (p. 4). Critica, então, "estudos de caso muito específicos, de escolas muito particularizadas, que às vezes não são típicos da rede", ou mesmo são "exceção, trazendo uma problemática traumática". Segundo acredita, tais estudos servem como sinalizadores, mas "trazem uma dificuldade muito grande para a construção de generalizações", *precisando ser verificados em mais amplo escopo* (p. 4).

Em seguida, declara *não crer* na existência de alunos que simplesmente não estão aprendendo nada. Atestando essa declaração, menciona os resultados do SAEB, que é "uma avaliação nacional, independente, e com uma metodologia que não implica que a criança tenha decorado isso ou aquilo" (p. 4). Segundo afirma, o desempenho dos alunos das escolas estaduais paulistas "é bem razoável. E eu diria que em alguns casos é bom". Assim, falar que *alunos não estão aprendendo nada* seria "ofender profundamente os professores que estão em sala de aula. E ofender profundamente os diretores" (p. 5).

Outra expressão que entende como ofensiva é a "promoção automática", a qual seria sinônimo de falta de trabalho do professor no esforço de ensinar os alunos, quando se sabe que professores acompanham cotidianamente o *progresso das crianças*, nas avaliações e recuperações, *que não foram abolidas*¹⁸. Assim, considera que são *frases de efeito, slogans, jogados sobre as cabeças dos professores*: "usa-se a mídia, com diferentes interesses e valores, e o professor, na sua condição cotidiana, diria até, na sua alienação cotidiana, talvez não tenha tomado consciência da pecha que lhe é atribuída - e aos diretores" (p. 5). Nesse sentido, seria importante rever a terminologia, pois, embora haja a intenção de *culpar o gestor político maior*, essa mensagem produz efeitos de depreciar os professores.

Também critica como *slogan* a afirmação de que as políticas são impostas "de cima para baixo". Lembra ter vivido em tempos de ditadura, quando não se podia discutir, pois as decisões vinham em "pacotes" fechados, cabendo à escola executá-las. Para ela, no entanto, na democracia é relativo quem está acima ou abaixo, relatando que às vezes as Secretarias de Educação tornam-se "impotentes diante do cotidiano escolar". Sobre isso, afirma:

conhecer a média do que está acontecendo na rede. É o jornalismo do escândalo e não da reflexão". Fala, ainda, em "distorção das mídias e até de autoridades e representantes mal informados" (p. 5).

¹⁸ Curiosamente, em seguida ela diz entender que "a escola particular sempre fez promoção automática" para não "perder a clientela". Confundindo os nomes, afirma que "é muito relativa essa coisa da *progressão automática*" (p. 6, *itálicos meus*).

É preciso considerar que o cotidiano escolar é reativo e "se defende" nos limites de concepções arraigadas. Mas, há também nesse cotidiano alguma coisa que eu chamo de bom senso, que leva a ponderações. E, os professores têm um poder, também, nos seus atos cotidianos, em sala de aula, que, de certo modo, pode tornar-se uma força maior do que a de quem está dominando, por exemplo, a administração pública da educação. Essa tensão é o que traduz a realidade do sistema, que se manifesta cheio de contradições (p. 6).

Declara, enfim, que há uma atitude partidária que recusa *o que vem de cima* a priori *quando se trata de governos aos quais se faz oposição*. Tal atitude deveria ser superada pelas associações e entidades, cujo papel e a força é de outra qualidade.

c.2) Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa:

A professora organizou sua fala a partir da análise prévia dos textos das entidades, enviados a ela com antecedência (à exceção do texto da Apase), pautando-se em seus títulos, argumentos, pressupostos e sugestões.

Quanto aos títulos, destaca que a Apeoesp estabelece uma *dicotomia de imediato*, exigindo a tomada de posição; a CPP atribui afetividade às políticas públicas; a Udemo evidencia que sua análise será *mais ampla*, pois localiza a Progressão Continuada no interior da reforma escolar. Também o título do Fórum é comentado, quando entende que a Secretaria exige um posicionamento, sendo implícito que quem está contra a Progressão Continuada não tem compromisso com a aprendizagem. Em sua interpretação, tais títulos evidenciam, por si, a multiplicidade de concepções envolvidas no Fórum, denotando que se trata de um tema polêmico (p. 1-2).

Quanto aos argumentos, destaca que *todos são, em princípio, sempre positivos*, ou seja, "nenhum dos textos critica a progressão continuada, como uma medida com orientação educacional equivocada" (p. 6). Outros pontos em comum seriam a valorização do magistério e a crítica à implementação da Progressão Continuada, destacando problemas relativos às condições estruturais, ao tempo de implantação e ao preparo dos educadores. No que tange a esse último, entende que questões ficam pendentes: "em que prazo? Toda a vida? O que este argumento esconde quando apresenta uma condição que não pode ser atendida?" (p. 6).

Sousa chama a atenção que embora todos os textos destaquem argumentos positivos, eles são desconsiderados nos próprios textos, que desconsideram, também, que tal política está "em implantação". Para ela, "sem considerar estes aspectos algumas sugestões quase se caracterizam como se tivéssemos que trocar uma turbina de um avião em pleno vôo". Nesse sentido, parte dos argumentos positivos para defender que "a questão que se coloca é a analisar os problemas de implantação" (p. 6).

No que se refere às sugestões dadas pelas entidades, destaca um descompasso entre elas, e defende que algumas "trariam mais dificuldades de implantação do que a atual estratégia que vem sendo utilizada" (p. 6). Sugere, então, que o importante seria começar, *no mínimo*, pela afirmação dos pontos de acordo e mesmo identificar o grau de concordância. Somente após "desvelar as políticas que embasam cada argumentação", seria possível a discussão de estratégias e implantação. Declara, no entanto, que não considera *correto* "dar agora um 'toque de recolher' sem uma análise mais aprofundada dos pressupostos educacionais que a medida Progressão continuada envolve" (p.7).

c.3) Prof. Dr. José Mário Pires Azanha:

O Prof. José Mário Pires Azanha começou apontando a posição ao mesmo tempo desconfortável e útil de ser o último, "porque tudo já foi falado". Após elogiar os comentários "extremamente felizes" das duas colegas sobre as posições das entidades, disse que apenas acrescentaria alguns pontos que considera extremamente importantes de serem pensados no primeiro grande debate sobre a Progressão Continuada.

Azanha afirma que, "infelizmente", teria críticas aos organizadores do Fórum, dentre as quais destaca a ausência de uma cópia da Indicação do Conselho Estadual de Educação sobre a Progressão Continuada entre os documentos fornecidos. Segundo ele, em tal indicação há um balanço das implicações e cautelas necessárias para evitar alguns problemas na instituição de uma reforma dessa natureza. Tais problemas, pelo que extrai da fala das entidades, estão aflorando. Nesse sentido, se tal indicação tivesse sido lida pela Secretaria, pelas autoridades de ensino e pelos próprios professores, "grande parte dos nossos problemas poderia ter sido evitada" (p. 1).

Outra crítica feita aos organizadores refere-se ao nome do evento, que traz uma concepção psicologizante de escola que "talvez, esteja na raiz de muitos dos nossos problemas". Para ele, no entanto, "o grande problema é a própria escola e não o aluno" (p. 1). Segue dizendo que "esse compromisso com a aprendizagem nos parece simpático por um lado, mas não é", pois *esconde* a imagem de política educacional apenas como *compromisso pedagógico*:

A idéia de que numa política educacional, em primeiro lugar, devemos colocar métodos de aprendizagem, técnicas de ensino, psicologias e teorias de aprendizagem é um equívoco. É a reforma da instituição escolar o grande problema. É uma nova focalização das funções sociais da escola. É um repensar da instituição escolar, que está na base de uma série de equívocos e erros (p. 2).

Como proposta de eixo para o *próximo evento*, extrai uma expressão da própria Indicação do Conselho: "a contínua melhoria da qualidade do ensino democrático". Assim, contrapõe o compromisso com o aluno, de ordem individual, para um compromisso com a qualidade do ensino, do

âmbito da política e do direito social. Diz ele: "nós não temos que melhorar o aprendizado dos alunos, temos é que melhorar a escola, como instituição, o que, quase sempre, perdemos de vista" (p. 2). Nesse sentido, elogia a posição da Udemo, que realça a perspectiva da instituição escolar.

Outro aspecto apontado é a importância de pesquisas sobre a Progressão Continuada. Para ele, se antes a discussão era pautada em ser contrário ou favorável à proposta, agora a questão seria outra, pois, "bem ou mal", ela está aí. Também criticou o "baixo clero" da imprensa, que aborda a questão "de forma extremamente superficial"; e a *pesquisa de opinião* da Apeoesp, perguntando: "Até que ponto a progressão continuada não fracassou ou não está fracassando porque nós não nos mobilizamos? Quais foram os problemas que deixamos de enfrentar?" (p. 3).

É nesse sentido que se preocupa com o "desembarque do magistério com relação aos problemas que são da escola", dentre os quais, a implantação bem sucedida da Progressão Continuada. Critica, então, professores que afirmam que ela foi imposta, sem discussão com a escola. Dizendo ser impossível debater com toda a rede, afirma que "na maior parte das vezes, as reformas são direções impressas por uma política. Há linhas de ação, há linhas de trabalho, há linhas institucionais" (p. 3). *Depois, a reforma vai nascendo no fazer* diário, cuja responsabilidade é do professor, do supervisor e do diretor. Essa mudança no dia-a-dia, portanto, não pode ser ignorada, sob pena de *qualquer reforma perecer por inanição*.

Sobre a falta de preparo docente para a implantação da Progressão Continuada, Azanha diz que isso requer *tempo longo*. Resgata, então, a menção feita em 1918 por Sampaio Dória à promoção automática, bem como sua participação na reforma do ensino paulista realizada em 1968, ou seja, cinquenta anos após aquela menção. Destaca que também naquela ocasião, houve reclamação de professores e da imprensa, que diziam que a escola pública estava sendo deteriorada. Para ele, "é a mesma conversa. Parece que, se fizermos a progressão continuada, a escola pública vai ficar deteriorada" ¹⁹.

Finaliza com duas perguntas: "qual é o tempo que nós vamos levar para implantar a progressão continuada? Sem ser uma simples promoção automática, sem ser um 'empurra-aluno'?" Responde que se levar "mais trinta, quarenta, oitenta anos, está bom".

d) O Discurso de encerramento

O encerramento do Fórum foi feito em discurso do próprio Secretário de Educação, que agradeceu a presença de todos, destacando as entidades, *cada uma com seu olhar*, promovendo um

¹⁹ Respalando a "resistência do magistério", estaria principalmente a *pequena classe média*, que "sempre quis a escola pública privativa para ela". Tal classe teria se sentido expulsa da escola com a entrada do *filho da empregada*, do *menino da periferia*, de *gente feia* (p. 4).

tipo de discussão que enriquece, "principalmente se tivermos humildade, mente aberta e conseguirmos trabalhar ouvindo e analisando procedimentos que venham *de encontro à* Educação que nós acreditamos" (p. 1)²⁰. Afirmou, ainda, que "muitos fóruns serão realizados, como esse".

Tema retomado foi o Saresp, quando declarou ser *consenso* sua necessidade para "saber se estamos no rumo certo e corrigir essa rota o tempo todo". Ao mesmo tempo, reconhece as críticas, bem como que *não há dúvidas* que é preciso *analisar, rever e aperfeiçoar*, afirmando que "esse é um tipo de reflexão que merece ser feito e somos totalmente favoráveis". Dentre as críticas, está sobretudo a estigmatização das escolas por cores conforme o desempenho no exame. Chalita disse *ser contra*, e mesmo *sempre ter criticado* esse processo: "Se por um lado desenvolve uma certa competitividade, não sei se é o melhor caminho em termos educacionais". Disse, ainda, *não achar certo aplaudir e premiar os melhores e esquecer os que têm dificuldades*. "O que é o melhor e o pior em termos educacionais? Principalmente por acreditamos que Educação é processo, em que cada um vai se desenvolvendo. São *crenças...*". No entanto, "isso não quer dizer que acabarão as escolas com cores. As entidades ligadas à Educação e os dirigentes ainda não foram ouvidos. Se as pessoas pensarem o contrário, serei voto vencido. Não tem problema!".

Ainda sobre o Saresp, comentou a inquietação provocada pelo fato de tal exame decidir a aprovação do aluno. Entende que a questão não rompe com a Progressão Continuada, cuja proposta é de avaliação contínua: "Então precisamos acreditar e confiar mais nos professores que estão na escola, no Conselho Escolar, que podem avaliar melhor o perfil e as habilidades que devem ser medidas nesse aluno" (p. 1).

Outro tema foi a participação dos professores, quando citou teleconferências e centros de atendimento ao professor, reiterando que "é complicado reunir 230 mil professores para discutir um tema". Destacou, no entanto, que *é preciso* que professores "se sintam ouvidos" e "tenham um canal de participação", dizendo que o "espaço democrático e apropriado" seria as Diretorias Regionais e entidades. Mencionou idéias de professores implantadas pela Secretaria, dizendo que "essas questões ampliam nosso horizonte e a *crença* de que estamos abertos a esse tipo de participação" (p. 2).

Focalizando a Progressão Continuada, disse *ficar feliz* "que, no ponto de vista conceitual, *chegou-se a um consenso* que é complicado retrocedermos em relação ao conceito de ciclos". Disse, ainda, que *sabe que a Progressão Continuada tem problemas*, e que "se há ajustes a serem feitos, eles serão feitos".

Para não perder o hábito, fez uma menção ao Mito da Caverna, de Platão, por ser uma *alegoria interessante para os educadores*. Depois de recontá-la brevemente, diz que há duas

²⁰ A expressão "de encontro à" indica oposição, choque, colisão, sendo oposta à expressão "ao encontro de", essa indicando ser favorável, aproximar-se de (Cf. Cipro Neto, 1999, p. 548).

explicações sobre ela, uma metafísica ("o conceito de 'mundo das idéias' e de 'mundo sensível'") e outra política, que é a que *interessa*, explicando: "É mais cômodo ficar na caverna, ver a realidade tal qual ela se apresenta, ficar sentado esperando que as coisas caiam do céu ou ficar apenas criticando" (p. 3, *itálicos meus*). E prossegue:

A crítica é um instrumental democrático, mas, *às vezes, ela beira a irresponsabilidade*. É fácil para eu dizer como o Felipão deve conduzir a Seleção Brasileira porque não sou técnico da Seleção. É fácil dizer como alcançar um consenso de paz entre israelenses e palestinos. É simples dizer essas coisas.

Retomando a fala de Cortella, concorda que a Progressão Continuada é *difícil e complicada* porque mexe com a identidade e o poder do professor, que sempre teve o *comodismo* da reprovação como instrumento. Agora, em seu lugar, teria "a competência, a *sedução*, o *envolvimento*". A dificuldade trazida pela Progressão Continuada teria sido vivida em outros lugares onde foi implantada, citando a França, a Espanha e as cidades de São Paulo e Porto Alegre. Isso porque "a ruptura exige sair da 'caverna'. Se ficássemos na caverna e deixássemos as coisas passarem, seria mais fácil. Mas aí vem a *coragem* daqueles que têm o *compromisso* com a construção dessa história" (p. 4).

Após afirmar que "às vezes, parece que lutamos por algo que não é Educação, mas isso não é verdade", declara ter ouvido professores, visitado escolas, e desejar a *escola mais democrática, aberta, ética e séria possível*. Por isso, *conclama* todos os presentes a ajudá-lo, dizendo que é *ótimo* que as *colorações partidárias* sejam *diferentes*, mas "educação não é uma brincadeira que, de repente, vira uma bandeira para desestabilizar um governo". Contrapondo "o conceito de ruptura, às vezes, populista" ²¹, estaria a seriedade do educador em permitir a discussão, desenvolvimento e análise desse processo para que ele servisse de *patamar para muitos governos* (p. 3).

Assim, faz um convite: "fiquem à vontade para sempre procurar a Secretaria". Disse que todas as entidades e dirigentes tem fácil acesso ao gabinete, sendo às vezes atendidos por ele. Pede, ainda, que os dirigentes recebam as entidades e as escolas, não para *brigar* com eles, mas para *convencê-los*. Segue defendendo a sua plataforma (p. 4):

Queremos apontar metas para que os dirigentes e diretores comecem a discutir sobre a eficácia, a eficiência e a forma de colocar. Não faz parte de nosso perfil uma visão impositiva do que deve ser feito na escola. Porque quanto maior a autonomia da escola, com responsabilidades divididas, melhor será a escola.

Isso porque entende que *o governo tem responsabilidade na melhoria*, "mas os diretores de escola, professores, dirigentes, supervisores também têm". Para ele, "jogar a responsabilidade

²¹"É fácil um candidato falar que no dia seguinte acaba com tudo isso. De repente, é simpático" (p. 3).

para o outro é arma de demagogo. E demagogia não combina com Educação" ²². Critica, então, professores *absolutamente omissos e ausentes*, que *sobem em palanque* para *criticar a educação*: "será que este professor tem compromisso como educador dentro da sala de aula? Essa é uma reflexão que todos devem fazer" (p. 5).

Finalizando, Chalita agradeceu e-mails de professores elogiando a Educação Afetiva "que pregamos". E prega: "quando a escola fica somente na parte cognitiva, fica parcial. É melhor quando parte para a visão social e afetiva, esse conceito tão bem trabalhado por Exupéry sobre a reconquista do afeto e do amor" (p. 5). Enfim, recita um poema de Menotti del Picchia sobre a *grandeza do vôo*, dizendo: "o educador tem um vôo a ser desenvolvido. Se ele acreditar no tamanho de seu vôo, seu vôo será algo nobre. E os educandos poderão voar juntos com esse educador". Assim, citando Pierre de Chardin, defende que "o nosso papel de educador seja o de quem não cansa de voar, de cantar e de acreditar".

e) Entrevista Coletiva com o Secretário de Educação

Em seguida ao encerramento do Fórum de Debates, Chalita concedeu uma entrevista sobre a Progressão Continuada.

Ao questionamento acerca da realização do evento em ano eleitoral (sendo que tal debate não tinha ocorrido ainda, embora enfaticamente sugerido pelo Conselho Estadual de Educação), Chalita disse que o governo não pode parar, "senão partimos do conceito que no primeiro ano não dá para fazer nada porque estamos conhecendo a máquina; no segundo, estamos aperfeiçoando isso; o terceiro é quase o último ano; e, no último ano, não se faz nada". Em seguida, disse que não dá para "lamentar o tempo em que esse debate *não pôde* ocorrer", pois "talvez tenha sido interessante esse intervalo para uma *maturidade maior* das pessoas em relação ao tema, para que as questões pudessem *evoluir*". A proposta do evento, reiterou, era de buscar "conclusões pontuais" (itálicos meus).

Ao ser perguntado se a Progressão Continuada alcançou seus objetivos, o secretário declarou que, embora "muito importante em termos de ensino", ela "enfrentou problemas na sua implantação". Destacou que também o município de São Paulo viveu dificuldades na implantação do sistema, defendendo que são problemas comuns a *algo que é novo e quebra paradigmas* ("a palavra da moda, e isso é fundamental: é preciso quebrar paradigmas").

Um paradigma a ser rompido seria o *mito da reprovação*, ou seja, a crença de que "se o aluno não for reprovado, não aprende". Segundo defende, a reprovação era o mecanismo de força

²²“No processo demagógico, fala-se: ‘eu digo qualquer coisa e não me responsabilizo por nada’. No educativo é diferente: ‘eu acredito que minha voz será ouvida, porque é séria e está baseada em quem quer ajudar, instrumentalizar e construir uma Educação melhor’” (p. 5).

do professor, e concordar com ela seria *afirmar* que "a educação não é *sedutora*, não é *envolvente* e não constrói habilidades". Outro mito é que o aluno "vai diariamente à escola e não aprende". Para ele, trata-se de "tentativa de homogeneização do ensino", que *faz mal* aos alunos. Em outro momento, afirma que "os alunos detêm uma enorme quantidade de informação", o que dificulta a tarefa docente. Assim, o professor deve ter *humildade*, sendo "alguém mais experiente que dialoga, que mostra ao aluno o que ele pode ser, tudo o que pode desenvolver".

Muitas perguntas referiam-se a formas de aperfeiçoar a Progressão Continuada. Chalita listou uma série de iniciativas do estado: capacitação de professores, maior investimento em material para-didático, presença do psicopedagogo na escola, intensificação da recuperação paralela e o papel do Saresp. Dentre esses aspectos, o mais amplamente abordado foi a capacitação docente. Citou, para ilustrar esse trabalho, uma capacitação oferecida a Dirigentes de Ensino, Assistentes Técnico-Pedagógicos e Supervisores no Parque Hopi Hari, dizendo ter sido "uma experiência fantástica", que possibilitou a *reflexão sobre mudanças do trabalho em sala de aula*.

Outro exemplo de capacitação foi a realização de teleconferências. Disse que a primeira foi voltada para 230 mil professores, tendo como tema a vulnerabilidade do adolescente: "Como *enfrentar um adolescente* que é diferente a cada dia? (...) Como tornar minha aula mais agradável para que a aprendizagem aconteça?" Tal processo, diz ele, deve ser realizado a cada duas ou três semanas, confessando, em outro momento, que ao término da primeira experiência, a resposta aconteceu *no mesmo dia*, no entanto, "depois de duas semanas, esfria tudo de novo e tenho de fazer outra teleconferência". Disse que, como *não podem* capacitar *todos os professores de todas as áreas*, duas disciplinas foram eleitas para realizar um trabalho mais amplo: português e ensino religioso. Afirmou que muitas capacitações relacionadas à Progressão Continuada foram feitas no Circuito Gestão ("pólos onde são capacitados os diretores de escolas, vice-diretores, professores coordenadores"), atingindo sete mil professores. Também estava sendo realizada pesquisa com professores, visando "sentir quais são os pontos mais complexos que precisam ser trabalhados em termos de capacitação, no que se refere, de forma geral, à postura do professor, à didática da sala de aula, à relação professor-aluno, aos problemas sociais, à escola cidadã". Finalmente, disse que "tudo isso já estava acontecendo", mas que "é preciso intensificar", pois "a solução está aí".

À pergunta sobre se o professor não está capacitado para realizar a avaliação nos novos moldes, Chalita respondeu que "não diria que não está capacitado", lembrando o gigantismo da rede e destacando que há "professores extraordinários em locais onde a Progressão Continuada acontece de forma brilhante, com uma participação efetiva da comunidade". Citou, para exemplificar, um trabalho sobre a cultura dos povos que estavam participando da Copa, dizendo:

"Isso é uma educação significativa". Contrapondo esse exemplo, um professor que insistia em dar uma aula sobre corpo humano no dia em que o prefeito da cidade tinha sido assassinado e os alunos ansiavam por falar do acontecimento:

Então, esqueça aquela aula e fale de alguma coisa que é significativo para o aluno. Aí a aula fica envolvente! Porque se o professor repete a mesma aula, corre o risco de perder a condição de ser referencial para os alunos. Esse é um problema na educação: quando o aluno deixa de admirar o professor.

Articulada a esse assunto está a "competência do professor na sala de aula", pois a expectativa é de que ele *pelo menos* "tente dar uma aula mais agradável". Destaca, assim, a importância do professor *reconhecer a necessidade de melhorar a relação com o aluno e mudar sua prática*, considerando que essa reflexão "já melhora sua forma de dar aula".

Ao ser perguntado, Chalita disse não concordar que falta empenho das escolas, destacando que os professores são bons e "há escolas de excelência, mesmo!". Segundo ele, *talvez* tenha "uma parcela de 15% de rede descompromissada com o processo educativo", citando os professores que "faltam exageradamente". No entanto, os outros 85% "estão tentando melhorar", muitos deles *entusiasmados com as mudanças*. Lembrou, ainda, em outro momento, que os professores se inscrevem em todos os cursos oferecidos, demonstrando que eles "querem aprender, mudar a *técnica*". No entanto, acredita que há uma parte que "de certa forma se acomodou e não acredita em nada. E dentro da menor parte, tem aquele que é do contra. Isso é muito ruim".

Sobre as mudanças no trabalho docente, disse que o professor precisa *gostar de dar aula e de trabalhar a heterogeneidade*. Outro ponto importante seria conhecer e respeitar a história dos alunos, pautando-se na idéia de que "todo mundo pode aprender", embora com tempos e habilidades diferentes. Daí a importância da autonomia das escolas na escolha dos conteúdos, que devem respeitar sua especificidade. Ao mesmo tempo, destaca que se trata de *um aluno do século 21*, "fruto da Internet, da televisão, de uma gama de informações". Transformar a informação em aprendizagem *significativa, instigante e envolvente* "é o grande desafio do professor", que deve, para realizar o processo de aprendizagem de forma *correta*, interrogar-se: "O que eu espero de um aluno? Que tipo de habilidades esse aluno precisa desenvolver?" ²³. A mudança na postura docente, no entanto, não é tarefa fácil, "porque talvez eles não tenham recebido a formação de uma escola cidadã na faculdade, nem aprenderam a realizar um trabalho de ciclos". Enfatiza, então, que se trata de uma mudança contínua, que se repõe a cada turma que começa.

²³ "Talvez não seja importante conhecer os nomes de todos os rios da antiga Iugoslávia. Se ele souber, tudo bem. Ou então, que ele saiba todas as fórmulas de trigonometria de cor. Ou a regência de verbos de cor, dependendo do ciclo em que ele está. Mas é importante que ele seja capaz de interpretar o mundo, de ler um texto e detectar elementos presentes nesse texto".

Outro tema foi a necessidade de *abertura* da escola para a família (que é uma *base educativa interessante*), quando disse que “a escola não pode ter medo dessa abertura à sociedade”. O Secretário reconhece que “se no início a Progressão Continuada fosse melhor explicada, certamente os pais teriam menos dificuldades de compreender seu significado”, afirmando a intenção de uma participação mais *efetiva e envolvente* dos pais: “Se o pai ou a mãe são convocados na escola para levar bronca pela postura dos filhos, eles não vão mais. Mas se forem envolvidos num processo em que eles percebem que a participação é fundamental, a postura muda”. Ao mesmo tempo, declara que a família “não está fazendo sua parte”, apesar da *insistência* para que ela participe, pois, “por melhor que seja a escola, nunca vai suprir a carência de uma família ausente”.

A melhor capacitação docente e a ampliação da participação da sociedade na escola estariam contribuindo para a construção da escola cidadã, “que não busca, sob o ponto de vista da avaliação, medir a capacidade de memorização do aluno, mas sim a de avaliar as habilidades desenvolvidas (...), que respeita a diversidade cultural do aluno e dos vários mundos que existem em São Paulo”. De fato, Chalita crê que “a *única alternativa está na Educação*. Se você espera um cidadão que *respeite o trânsito, que não jogue papel no chão, que tenha uma postura elegante com as pessoas, que não seja agressivo*, tudo isso também se aprende na escola” (itálicos meus).

Chalita também foi convidado a falar sobre alunos que estão nas séries avançadas, mas não aprenderam, quando disse que “isso não pode acontecer”, pois se o processo de avaliação deve ser diário e múltiplo, não se restringindo a “uma prova escrita ou de múltipla escolha, prova oral, trabalho em grupo ou leitura de textos”, há uma “múltipla possibilidade de análise das habilidades desse aluno”. Mas para os casos existentes, chamados de *exceções*, é oferecido mais um ano naquele ciclo, que “não é repetição da 4ª série, é a retomada de todo o ciclo”. Isso porque “não se fala em repetição. Ele vai ter um acompanhamento e, depois, uma nova avaliação”.

Sobre os alunos com *dificuldades de aprendizagem*, localizou o problema na educação inclusiva, na qual “há múltiplos problemas que acontecem conjuntamente”: “o aluno pode ter dificuldade de enxergar o quadro negro, de ouvir a aula, ter problemas em casa. Mas aí entra o trabalho do professor. Ele tem que perceber o trabalho dos alunos o tempo todo”²⁴. Considerando que a docência passa por uma revolução no mundo inteiro, defende que o professor deve reavaliar a forma de trabalhar com os alunos no sentido da aprendizagem significativa, dizendo que esse também é um problema nas escolas particulares, e que há mesmo “advogados que não sabem escrever”. Assim,

²⁴ “Percebi várias colocações referindo-se à dificuldade de aprendizagem. Seria interessante ter um acompanhamento psicopedagógico em cada diretoria de ensino ou em cada três escolas, por exemplo. É uma sugestão interessante”.

o equívoco é falar que com a Progressão Continuada o aluno não está aprendendo. Não é verdade! Essa é uma oportunidade de melhorar a aprendizagem dele. Antes, ele não aprendia e ia embora da escola, o que é muito pior sob o ponto de vista da construção da cidadania - porque *é pior fora da escola do que dentro dela. Antes o objetivo era melhorar a presença do aluno na sala de aula, agora temos de melhorar a qualidade de ensino* (itálicos meus).

É assim que se encerra tal entrevista, realizada exatamente ao término do Fórum de Debates. Também no final do Fórum, os participantes foram convidados a responder um questionário de avaliação do evento, apresentado a seguir.

f) Síntese avaliativa

Uma avaliação oficial do Fórum foi divulgada no *site* do Centro de Referência em Educação Mario Covas. Trata-se da análise quantitativa do perfil dos participantes e de suas opiniões sobre o evento e a Progressão Continuada, coletadas em um questionário. Na apresentação, há destaque, em forma de texto, para alguns índices tabulados, focalizando: a abrangência do fórum; a contribuição de cada momento; a opinião sobre a importância da realização do fórum; a opinião quanto às controvérsias ligadas à implantação; o posicionamento em relação à organização da escolaridade em ciclos e considerações sobre o fórum. A totalidade dos índices é apresentada em seis tabelas distribuídas pelo texto.

A abrangência do fórum foi medida pelo perfil dos participantes. Estiveram presentes 420 *convidados*, dentre os quais, 66,7% eram das Diretorias de Ensino (Dirigentes, Supervisores e ATPs); 9,8% dos Órgãos Centrais da Secretaria de Educação e da FDE; 7,6% das Entidades de Classe (Udemo, CPP, Apase, Apeoesp e Apampesp); 3,1% eram Diretores de Escola, Representantes de APM e do Conselho de Escola; 1,6% era do Conselho Estadual de Educação; 1,4% das Universidades. A categoria "outros" engloba 9,8% dos participantes. Segundo a avaliação oficial, "o encontro desses educadores originou um momento especial para a reflexão e discussão sobre a Progressão Continuada e teve como objetivo a geração de propostas que promovam novas práticas pedagógicas na rede estadual paulista" (p. 1).

Responderam ao questionário 287 participantes (68% do total), cuja *maioria atua na rede*. As respostas, *de modo geral*, "consideraram que o Fórum contribuiu de maneira muito positiva para a discussão da Progressão Continuada". Em relação aos momentos no fórum, dois *destacaram-se* quando somadas as categorias "ótima" e "boa": a palestra de Cortella, considerada positivamente em 96,3% dos questionários; e a palestra de Chalita, em 95,2% dos questionários. As falas das Representações de Entidades foram avaliadas como a "menor contribuição", sendo avaliada positivamente em 49,4% dos questionários (p. 2).

No questionário, havia afirmações sobre o fórum para que os participantes indicassem se as consideravam "importantes", "importantes em parte" ou "não importantes". Novamente, as respostas apontaram que, *de modo geral, a maioria* considerou que o Fórum "propiciou contribuições importantes ao tema": em 75% dos questionários, o evento foi importante "para conhecer diferentes posicionamentos"; em 73,9%, foi "valioso para fomentar o debate"; para 58,5%, "o debate possibilitou a revisão de posições"; para 50,5%, "serviu para orientar a prática pedagógica"; em 45,6%, "para esclarecer controvérsias"; e em 42,2%, "para propor mudanças".

Afirmações controversas relativas à implantação da Progressão Continuada na rede estadual foram arroladas, solicitando que os participantes "posicionassem-se", *concordando* ou *não concordando* com elas: 77% dos questionários concordaram que "Falta entendimento na rede da distinção existente entre Progressão Continuada e promoção automática" e que há "Formação acadêmica precária do professor para trabalhar com diferentes formas de organização do ensino". Aproximadamente 75% concordam que a discussão foi insuficiente entre os órgãos centrais da SEE, professores e comunidade sobre a Progressão Continuada". Na síntese apresentada, destaca-se como *surpreendente* que "a afirmação que apresentou menor grau de concordância foi 'Inadequação da estrutura escolar (seriação, currículo, reforço, avaliação) ao novo sistema'", presente em 51,2% dos questionários²⁵.

Quanto ao posicionamento em relação à organização da escolaridade em ciclos, *verificou-se* que após o debate 92,7% "permaneceram favoráveis", 4,2% "passaram a ser favoráveis" e apenas 1% "permaneceu desfavorável" à Progressão Continuada (p. 4).

No questionário, havia espaço para que os participantes "expressassem, em uma frase curta, sua opinião sobre o evento", solicitação atendida em 264 questionários, que registraram *livremente opiniões, considerações ou reflexões*. As respostas foram sistematizadas em categorias definidas visando *dar conta de sua heterogeneidade*. Para tanto, *boa parte* das respostas foi *fragmentada e inserida* em mais de uma categoria. Assim, somaram 387 frases, organizadas em seis grupos, com a seguinte frequência de respostas: *qualificando positivamente* (34,9%); *qualificando negativamente* (21,2%); *refletindo sobre o Fórum e a Progressão Continuada* (12,7%); *projetando a discussão* - onde há *considerações sobre a necessidade de discussões futuras* (12%); *socializando os conteúdos* - quando há *manifestações sobre a necessidade de estender o debate para toda a rede pública* (5,8%); e *opiniões de conteúdo mais específico* (7,8%).

²⁵ Na tabela sobre o tema, nota-se que 65,5% concordam que a "Capacitação insuficiente destinada aos professores para trabalhar com a Progressão Continuada", e 62,7% concordam que houve "Pouca receptividade a novas práticas pedagógicas por parte dos gestores da escola e professores" (p. 3).

Algumas dessas categorias foram re-agrupadas, por serem consideradas como *referência elogiosa ao Fórum*, totalizando 52,7% das opiniões. São elas: "qualificando positivamente", "projetando a discussão" e "socializando os conteúdos".

Em "qualificando positivamente", havia as frases (p. 5): "Muito bom", "Ótimo", "Oportuno", "Pertinente", "Excelente oportunidade de discussão do tema", "Parabéns à SE por este encontro democrático e que se constitui num marco histórico. Valeu!", "Não me lembro de haver participado de um encontro tão democrático e com pessoas de tão alto nível. Isso estava faltando", "Deu voz ao educador", "Um momento de contribuição para a Rede de Ensino", "Início de um novo caminho que se abre", "Primeira atividade de integração da SE com as entidades sindicais para entender melhor as escolas", "Estamos apenas começando: os sindicatos poderiam aproveitar melhor a oportunidade".

Inserida na categoria positiva "projetando a discussão", está o reclamo de mais debate: "Poderia ocorrer com mais frequência", "A iniciativa foi importante, mas não pode parar aqui", "Que seja o primeiro de vários!", "Excelente! Necessidade urgente de outros", "Valerá a pena se continuarmos esta discussão. Precisamos de mais orientação", "Que se repita, não só com esse tema, mas com outros que se fazem necessários na Educação", "Fundamental! Quero mais! Os professores participantes têm muito a dar, não podemos ficar distantes deles", "É necessário aprofundar a discussão sobre o tema. As dificuldades encontradas pela Rede devem ser analisadas/estudadas pela SE", "A discussão tem que ser feita para consolidação da Progressão a partir da idéia de que a escola se constrói dentro de uma sociedade democrática. 'O novo brota do velho' e, assim, vamos construindo a história da escola pública de nosso Estado" (p. 6).

A última categoria positiva, "Socializando os conteúdos para a rede pública", teve frases tais como: "Deve ser ampliado para a Rede - professores, diretores, pais, alunos", "Deve se tornar um fórum permanente e contar com a participação dos diretores e professores", "A participação de mães de alunos é importante para um bom entendimento" (p. 6).

As avaliações "menos favoráveis" foram agrupadas na categoria "Qualificando negativamente". Tendo ocorrido em *menor proporção*, elas *traduzem críticas diversas ao evento*, ilustrando o *descontentamento diante do Fórum como um todo ou diante de algum aspecto em particular*. Dentre os *descontentes*, muitos criticam a participação das entidades de classe: "Fiquei decepcionada com o discurso dos representantes das entidades. Ficou um Fórum pobre", "As entidades de classe deveriam ser democráticas e estarem abertas à discussão", "Faltou clareza por parte dos sindicatos", "Poderia ter sido melhor, caso as entidades não tivessem se posicionado na defensiva" (p. 6).

Ainda aponta que *outros* "não ficaram satisfeitos com a participação dos palestrantes e debatedores": Há a necessidade de maior preparo dos expositores e que não houvesse mais agressões 'veladas' aos membros da mesa. Deve-se trabalhar em conjunto", "Debate não é 'leitura de texto', debate não é 'suposições'. Debate é argumentação, relação dialética apoiada em pesquisas e análises. Debate gera encaminhamentos", " "Com óbvias exceções, alguns palestrantes não se prepararam suficientemente para o debate" e "Poderia ter sido melhor se todos fossem mais receptivos e se todos apresentassem propostas viáveis" (p. 6). Também há frases criticando a ausência de professores: "É preciso num outro momento abrir o Fórum para os professores atuantes em sala de aula e, também, para os pais dos alunos. Aí, sim, o debate poderá rever posições e propor mudanças", "Democracia requer diálogo para conhecer o saber de quem executa a tarefa de educar - o professor - verdadeiro provedor de mudanças", "A Progressão continuada não foi discutida com os professores, que são peças fundamentais", "Foi estrategicamente e politicamente oportuno. Completamente inoportuno pedagogicamente. Poderíamos obter o mesmo benefício político se desencadeássemos a discussão na escola, *locus* privilegiado para o tema, sem o ônus pedagógico causado pela instabilidade que a repercussão do Fórum causará na Rede" (p. 6-7).

Na categoria "Refletindo sobre o Fórum e a Progressão Continuada" há as frases: "Deverá haver uma ligação entre teoria e prática visando o bem estar do aluno", "É no fazer cotidiano que provocamos as transformações", "Revi minha posição quanto a possíveis problemas de implantação da Progressão Continuada. Eles existem, o que mudou foi o lugar que eles ocupam" (p. 7).

Finalmente, foram agrupadas em "outras respostas" frases com "sentido simbólico" ou considerações gerais: "Caminhar com paciência é preciso", "O sonho... o início da caminhada", "Só inicia quem acredita", "Volto feliz para minha Diretoria pois continuo vendo a maioria dos professores com mãos de obreiro e coração de poeta", "É urgente que as universidades públicas abram suas portas à continuidade da formação acadêmica dos gestores na educação - ação/reflexão/ação", "O verdadeiro educador é aquele que enfrenta desafios", "Tanto avanços quanto retrocessos, até hoje na educação, foram alcançados pela via legal, como também, e diria, principalmente, pelos educadores que a fazem", "O desejo de alcançar a meta principal - qualidade do ensino - é de todos. Conte conosco!", "Todo e qualquer projeto educacional só se fará com o que o profissional da educação deve ter de mais polêmico - o compromisso" (p. 7).

ANEXO III

relato de observação em sala de aula

Data: 18/05/2004.

Duração: 2 horas.

Natureza do relato: 4ª observação em sala de aula s/a e c/a - professora Socorro.

Relato: Lygia Viégas.

Data do relato: 25/05/2004.

Quando cheguei na escola, as crianças ainda estavam no pátio, aproveitando os últimos minutos do recreio. Tão logo entrei, algumas crianças da classe vieram falar comigo, especialmente a Janaina¹ e o Flavio, que perguntou: "você vai escrever muito hoje?" Sorri para ele, e disse que ao final, poderíamos olhar juntos o quanto eu escrevi. O sinal já estava tocando, e, organizados em filas, subimos para a classe, eu rodeada das crianças, que perguntavam coisas acerca do meu trabalho de pesquisadora, que eu explicava calmamente.

Já na sala, notei que a única carteira que não tinha nenhuma criança sentada estava servindo de apoio a materiais. A professora também notou, pois fiquei ali em um brevíssimo impasse, e logo ela veio em minha direção e me ajudou a esvaziar a mesa, para que eu sentasse, guardando os materiais que estavam espalhados ali no armário. Assim, sentei-me e passei a fazer as anotações de campo.

Enquanto as crianças estavam sentando-se em suas carteiras (estavam presentes 32 crianças), em relativo silêncio, a professora virou-se para a classe e perguntou: "Alguém trouxe o trabalho sobre violência infantil que o vice-diretor pediu?". Se não me engano, era uma pesquisa a ser retirada do jornal. Poucas crianças levantaram as mãos e disseram: "Eu". A professora, então, demonstrou estar aborrecida: "Só quem levantou a mão que trouxe?" Uma aluna, então, disse que já tinha trazido e entregue à professora. Aí, sim, a professora ficou irritada, e gritou: "Eu não agüento mais! O vice-diretor mandou fazer o trabalho ontem, no horário de ir embora! Como já entregou?" A aluna respondeu: "Eu não sei como na outra semana trouxe e dei para a senhora!" E então, ainda em tom irritado, retomou o que se tratava: "O que o vice-diretor pediu ontem? Eram três coisas". Alguns alunos passaram a contribuir com a retomada do assunto, participando: "agasalho"; "a pesquisa em revista"; "uma pesquisa sobre os italianos no bairro". Enquanto retomavam os pedidos do vice-diretor, a professora chamava atenção daqueles alunos que não estavam participando: "Dá licença?"; "Vira para frente!"

Logo, estão todos sentados, e só há um pequeno sussurro na classe. A professora, então, foi em direção à lousa, enquanto dizia que já tinha corrigido a lição de matemática. Alguns alunos, então, disseram: "Oba, português!". Começou, então, uma pequena conversa na classe, e logo a professora começou a dar as instruções para a turma: "Oh, moçada, ontem vocês fizeram, aliás, eu que fiz a interpretação da poesia. Vou passar agora a poesia no quadro. Ela é longa, viu?". Um aluno, então, perguntou a ela alguma coisa relativa à letra de uma música sobre o meio ambiente e a professora respondeu: "Eu emprestei e não devolveram. Amanhã eu passo a letra para vocês". E logo voltou ao assunto da poesia discutida no dia anterior: "Quem lembra sobre o que a poesia de ontem falava?" Os alunos começaram a participar, cada qual com uma pequena contribuição, lembrando que a poesia era sobre um homem retirante, que sentia falta da mãe, que já morrera.

A professora, nesse dia, estava aparentemente mais irritada que nas outras observações, e gritou mais com os alunos - não só em termos de frequência, mas também de intensidade. Por exemplo, enquanto discutiam o conteúdo da poesia, a professora considerou que a conversa na fila da extrema esquerda estava "demais", e lançou um grito fulminante: "Olha, essa fila inteira vai descer"! Eu, no entanto, não notei muita diferença entre a conversa ali e na do resto da classe. Levanto, como hipótese, que ela estava falando com essa irritação pois naquela fila estavam

¹ Todos os nomes foram trocados.

sentados o Gledson e o Everaldo. No entanto, o Flavio, que é um aluno 'exemplar', também estava sentado ali.

Logo, a professora voltou ao quadro, dizendo que ia passar a poesia, e reiterando que ela era longa, então que era para todos copiarem direitinho. Enquanto enchia o quadro com a poesia, a classe foi copiando e ficando em silêncio, só dando para ouvir pequenos sussurros. A professora, por seu lado, chamava a atenção dos 'bagunceiros' ou conversava com alguns alunos, na maior parte das vezes em tom de bronca:

"Agora, pode fechar a boca e copiar, para ir entendendo".

"Marco Aurélio, cadê as poesias do livro verde?"

Marco Aurélio: "Esqueci em casa professora... A minha casa está aprendendo muito, já está até fazendo poesia". - outros alunos participaram da brincadeira, que parece ser tradicional entre eles, talvez mesmo criada pela professora.

Professora, acho que com o próprio Marco Aurélio: "Quando você vai faltar mesmo?"

Aluno: "5ª. E talvez 6ª também".

A professora: "Ah, eu vou faltar a semana inteira, então".

Como um aluno falou alguma coisa sobre um colega que não estava copiando, a resposta da professora foi cortante, para ambos: "Olha o assessor, está cuidando da vida de quem? ... Vocês vão copiando, que eu vou ter que apagar, porque não vai caber".

Os alunos também puxavam papo com a professora, por exemplo um deles comentou que estava fazendo muito frio. A professora, então, disse sentir pena dos alunos da manhã, pois tinham que estar na escola muito cedo. Gledson, então, disse: "Eu vou passar para a manhã, para ver Malhação de tarde". Como um aluno fez: "Ah", a classe toda deu seqüência a todas as vogais: "Eh, Ih, Oh, Uh". A professora: "Pronto, acabou! Shiul!"

E o silêncio se instaurou novamente, só sendo quebrado por conta de um barulho das crianças de outra classe da escola, que os levou a rir, e a professora a reclamar: "Eu estou vendo que não tem ninguém copiando com atenção para ir entendendo".

Enquanto copiavam, os alunos perguntavam coisas relativas à poesia e à atividade de cópia para a professora. Isso era feito tanto com eles levantando-se e indo até ela quanto sentados na carteira e perguntando em tom de voz alto:

Aluna: "Tem que fazer assim?"

A professora: "Tem".

Aluno: "Eu não pulei linha"

Professora: "É que você está fazendo com muita atenção". Explicou, então, onde era para pular linha.

A professora continuou enchendo o quadro, que tinha sido dividido por ela em quatro partes. Enquanto isso, a conversa começou a aumentar. Socorro, então, chamava a atenção deles:

"Emília, o que você está fazendo? Está no começo ainda? Eu já falei que eu estou de olho na senhora!"

"Silêncio, Marco Aurélio!"

Aluna: "Professora, eles não param de falar!"

Professora: "Eu estou ouvindo. Até a hora que eu mandar descer, dar uma voltinha!"

Aluna: "Professora, tem gente mandando bilhetinhos!"

A professora, em tom irônico: "Para você ver que ninguém está prestando atenção, vocês ficam cuidando da vida dos outros. E os do bilhetinho, é pior ainda. Eu pergunto, eles sabem tudo!"

Nota-se que as duas últimas situações, embora muito semelhantes - as alunas delatando colegas -, tiveram tratamento diferente por parte da professora. Fica difícil, no entanto, saber porque; suponho que talvez isso tenha a ver com os alunos envolvidos nas histórias.

Em certo momento, a professora perguntou em tom severo se Everaldo estava pulando as linhas necessárias, indo em direção ao aluno para verificar seu caderno. Quando ela notou que o garoto fazia como ela queria, disse: "Isso, certo". Nesse momento, estavam todos sentados, e a pequena conversa que se ouvia parecia ser relativa à lição: os alunos comparavam os pontos em que estavam com os colegas, pediam material emprestado etc. Ainda assim, a professora pediu silêncio à classe. E tão logo terminou de preencher a quarta parte da lousa, foi direto à primeira parte, apagando-a. Nenhum aluno reclamou da atitude da professora, o que parece demonstrar que eles já tinham superado a cópia daquela parte do quadro.

A professora continuou enchendo o quadro, enquanto alguns alunos perguntavam: "Já está na metade, prô?"; "Professora, está acabando?". A professora, então, respondia: "Quando chegar no final, você vai saber"; "Falta um pouco ainda".

Quando a professora terminou de preencher novamente a primeira parte da lousa, voltou-se para a classe e perguntou se poderia apagar a segunda parte toda. A classe, então, em coro disse que sim, ao que a professora foi até lá e apagou apenas a primeira metade. Os alunos, então, disseram que ela poderia apagar tudo, ao que ela respondeu que já faria isso.

O funcionamento da classe continuou no mesmo ritmo: os alunos trabalhando junto, e, portanto, conversando. Por exemplo, teve um momento que Everaldo, que estava na fila mais à esquerda da classe, foi em direção à próxima fila à direita, para aproximar-se do conteúdo escrito na extrema direita da lousa. A garota que estava sentada nessa fileira então se queixou: "Precisa vir até minha mesa, Everaldo?" Gledson, então, interveio pelo colega, e a professora não gostou: "Oh, olha o outro cuidando da vida alheia".

É claro que havia os dispersos, que estavam brincando enquanto a lousa era preenchida. A professora, então, chamava a atenção deles: "Quem não fechou a boca um minuto, hein?" E havia aqueles que se comunicavam com a professora. Por exemplo, vários alunos pediam licença a ela, que estava posicionada em frente ao quadro, por vezes impossibilitando que eles copiassem. Houve, ainda, outros diálogos significativos:

Everaldo: "Professora, é para pular?"

Professora: "Não, é para ficar sentado!"

Everaldo: "Não, a linha!"

Aluna: "Professora, é muita coisa mesmo? Se não, vou gastar duas folhas!" Esse comentário deu o que falar. Imediatamente, os alunos da classe começaram a computar quantas folhas tinham sido utilizadas até o momento na cópia da poesia, e da interferência do tamanho da letra no número de páginas preenchidas. Um aluno, então, exclamou: "Eu já estou na terceira, meu!"

Enquanto isso, a professora, que já tinha lotado pela segunda vez a segunda parte da lousa, foi em direção à terceira parte, começando a apagá-la, agora sob o protesto de alguns alunos, que pediram para que ela não apagasse tudo: "Pára no meio!" Foi o que a professora fez. Aproveitando a pausa, disse que ia fazer a chamada, indo até o armário no fundo da sala para pegar o diário de classe. Nesse momento, aproveitou para conversar um pouco comigo, sendo o assunto as poesias passadas no dia anterior e naquela hora. A professora comentou que a poesia lida no dia anterior era muito bonita, dizendo que ia pegá-la para que eu visse. Foi o que ela fez, e logo eu estava lendo a poesia.

Enquanto isso, a professora já estava sentada em sua cadeira, e a conversa na classe aumentava, bem como a circulação de crianças. A professora, então, pediu silêncio e começou a

chamada, lembrando antes, e mais uma vez: "Quem não responder, vai ficar com falta. Everaldo, senta! Dá para ficar quieto? Rosane, você fica com falta porque nunca responde"

Enquanto a chamada era feita, os alunos continuavam copiando a poesia, alguns indo em direção ao quadro para ler mais de perto o que está escrito. O silêncio foi se fazendo na classe, e as crianças se ajudavam mutuamente, riam e brincavam. A partir desse momento, o Rodolfo e Augusto começaram a brincar mais ostensivamente, e assim se comportaram até o final da aula. Os dois, vale dizer, estavam sentados ao meu lado, e virava e mexia, olhavam para mim, parecendo ter a expectativa de que eu tomasse alguma providência em relação a eles. A brincadeira deles era de tapa, e ambos bateram e apanharam muito um do outro. Quem tomou alguma atitude de repreensão aos dois não foi nem eu, nem a professora, mas Christian: "Vocês ficam brincando, depois pedem para a professora não apagar!"

Não apenas os dois estavam brincando, mas com o término da chamada, a classe quase toda já estava brincando e conversando. A professora, então, foi em direção ao quadro e apagou o resto que faltava da terceira parte. Nesse meio tempo, o vice-diretor veio até a classe, chamando a professora até a porta para conversar com ele. Ela foi, eles conversaram um pouco, ele deixou um papel com ela e foi embora. A professora, então, voltou para frente da classe, falando, antes de escrever no quadro: "Oh, moçada, o que eu vou passar aqui é para ajudar vocês a entender a poesia. É sobre como era antigamente"! E, mais uma vez, enquanto a professora escreve, a conversa aumenta, sempre com a intervenção dela: "Um... Dois... Vou ter que começar a fazer o sermão de novo?"

Gledson: "Falta muito?"

Professora: "Já acabou!"

E depois de passar algumas perguntas sobre a poesia, disse: "Oh, moçada, é um pouco longo, mas nós vamos ler juntos".

Antes de iniciar a leitura, no entanto, a professora deu um tempo para os alunos terminarem, aproveitando para conversar comigo, período em que não realizei anotações de campo. Ela perguntou, inicialmente, se eu também estava acompanhando a classe da professora Helena, dizendo, então, que de vez em quando ela substituíra essa colega e estava sentindo que sua classe tinha muitos problemas, dando a entender que era pior que a sua: "os meus pelo menos copiam, você vê que eles bagunçam, mas estão fazendo. Mas na classe dela tem uns que são terríveis". Falou, então, especificamente da Mara e da Rosa, tendo uma opinião diferente da professora Helena, que nota diferenças entre as duas garotas.

Socorro comparou, então, a classe da colega à classe de aceleração, onde tinha lecionado em anos anteriores. Disse, então, que em sua classe, os alunos têm muita dificuldade com as contas, dizendo que são apenas 8 ou 9 alunos que conseguem realizar as quatro operações. Sua opinião era a mesma em relação à interpretação de texto. Fiquei na dúvida, mas achando que eram os mesmos 8 ou 9 alunos que conseguiam realizar ambas as tarefas. Após falar da situação de aprendizado de seus alunos, a professora exclamou em tom cansado: "Eu não sei o que faço". Já tinha comentado comigo, em outro momento, de sua angústia por ter de aprová-los ao final do ano. A professora também disse, nessa conversa, que Gabriela não estava vindo mais à escola, desde a semana anterior. Dizendo não saber porque, a professora passou um misto de preocupação com uma certa realização, pois ela 'parece que sabia' que isso ia acontecer mais cedo ou mais tarde.

Logo a professora voltou para a frente da sala, perguntando: "Posso apagar esse lado?" Como a resposta, em coro, foi afirmativa, a professora apagou. Rodolfo, que ainda brincava com o colega, exclamou: "Ai, a professora apagou". A professora não gostou do que ouviu, e perguntou quem tinha falado: "Quem ainda estava aqui?"

Rodolfo: "Eu não!" E, apavorado, tentou conseguir um caderno de algum colega emprestado para não ficar faltando. Isso evitando que a professora percebesse, para não levar uma bronca

dela. Christian, por outro lado, estava com expressão de satisfeito, pois o garoto, há pouco tempo atrás, cantara que essa situação ia acontecer.

A classe continuava do mesmo jeito: parte dos alunos copiava, e parte conversava, ouvindo broncas da professora: "Silêncio, senta e faz a lição!"

A partir desse momento, a professora dedicou bastante tempo para chamar a atenção de Gledson, em diferentes momentos e falas:

"Você que vai responder".

"Cuidado que hoje já foi feito um relatório seu, você sabe porque, o que você fez no recreio. Na sala de aula também, não, né?"

"Sua letra está feia demais!"

"Gledson, eu estou de olho em você!"

Gledson: "Vai ter lição hoje, professora?"

A professora: "Vai".

Gledson: "Vich".

Como Emília veio queixar-se dele para a professora ("eu vou bater nesse marginal"), A professora respondeu: "Eu não falo mais nada, porque é pior. Chega no final do dia, ele fica atacado". Essa última frase, a professora disse rindo e olhando para mim, que, nessas horas, sempre fico sem saber o que fazer.

Nesse meio tempo, começou a aumentar a circulação de crianças pela classe, e com ela o barulho e as brincadeiras. A professora, então, pediu para a classe toda: "Vamos lá, gente!" E passou a corrigir as perguntas passadas no quadro, referentes à poesia copiada. Os alunos, aos acertos, comemoravam; aos erros, queixavam-se. Havia muita troca entre eles, que queriam saber como o amigo tinha se saído na lição. Com o aumento da conversa e das brincadeiras, A professora exclamou: "Um... Dois... Dá para sentar? ... Três!" E então, voltou para as perguntas, que agora eram respondidas pela classe em coro, embora houvesse dispersão (por exemplo, Rodolfo e Augusto ainda batiam e apanhavam).

Terminada a correção das perguntas, a professora falou: "Agora, nós vamos ler a poesia para depois fazer a interpretação. Eu quero silêncio absoluto, dá para fazer?" Sugeriu, então, que comessem a leitura por um aluno, dando a entender que ela já tinha realizado a leitura com as fileiras de alunos que o antecederiam na disposição da classe. Enquanto a atividade de leitura foi sendo realizada, a professora sempre passando para o aluno sentado atrás, pude notar que os níveis de leitura na classe são bastante variados. Havia aqueles que liam com certa fluência, e outros, a maioria nesse dia, que tinha dificuldade para ler; as dificuldades, vale dizer, eram variadas, indo daquele aluno que errava algumas palavras àqueles que não liam palavras, mas sílabas. A reação de alguns alunos, diante da dificuldade dos colegas, era de riso. A reação da professora, por outro lado, na maioria das vezes tinha tom de bronca:

"Olha, para ser sincera, nem você está entendendo".

"Depois vocês querem que eu entenda o que vocês escrevem, sendo que nem vocês mesmos entendem..."

"Você está lendo em casa os livrinhos que eu mandei?"

"Tem que procurar as palavras que não sabe no dicionário".

Quando chegou a vez de Janaína, a aluna não conseguiu dar prosseguimento à leitura, demonstrando que não estava acompanhando a atividade. A professora, então, falou: "Ela não estava prestando atenção. Vai para o próximo. É para acompanhar a leitura, viu, moça?" Não era só Janaína, no entanto, que não estava acompanhando a leitura, e a advertência da professora generalizou-se: "Gente, acompanha, né? Shiu! Dá para parar?" E agora, especificamente para

Rodolfo e Augusto, depois de muito tempo em que os dois brincavam de bater e riam: "Eu vou mandar os dois sair".

Após alguns alunos lerem em voz alta, a professora disse: "Vamos ler todo mundo junto?" E começou a realizar a leitura. Nem todos os alunos acompanhavam. Christian, por exemplo, já antecipando o final da aula, guardava o material na mochila; Everaldo, por sua vez, ficou regendo a leitura da classe; havia, também, os que brincavam, como Rodolfo e Augusto.

Terminada a leitura coletiva, a professora voltou ao quadro, passando a lição de casa, enquanto dizia: "Amanhã, eu quero todas as palavras com significado. É para usar o dicionário de casa, porque eu sei que vocês têm o dicionário em casa ou na mochila. Não é para levar o dicionário daqui". Enquanto a professora escrevia algumas palavras a serem pesquisadas na lousa, alguns alunos, desobedecendo a sua advertência, pegavam os dicionários disponíveis na classe.

Christian, então, teve que pegar o material guardado para copiar a lição - tendo feito isso pois Lana o alertou de tal necessidade. Como ele disse para ela que já tinha copiado tudo, ela, em tom de ironia, disse que a professora ainda estava escrevendo, e não era possível que ele já tivesse copiado no caderno. Foi quando ele se deu conta de que a garota estava certa, e, aborrecido, começou a copiar a lição de casa.

Depois da lição de português, a professora disse: "Olha, gente! Amanhã vou fazer chamada oral. Eu não vou mais passar conta de vezes e dividir enquanto vocês não souberem a tabuada. Eu quero na ponta da língua amanhã a tabuada do 2 e do 3. Eu quero decorada!" Alguns alunos, então, disseram já saber, sendo desafiados pela professora, que perguntava: "quanto é x vezes y?" Alguns acertavam na resposta, outros erravam.

A conversa foi aumentando, e a bagunça também, vários alunos arrumando o material para ir embora, na expectativa do sinal tocar. A professora, então, falou: "Moçada, presta atenção! Posso falar?". Explicou, então, o que era aquele papel que o vice-diretor deixara com ela momentos antes: tratava-se de um abaixo-assinado para que fosse colocada uma faixa de pedestres na esquina da escola. Segundo explicou, ele já tinha sido assinado por pais, professores e moradores do bairro, não tendo surtido efeito; a expectativa, agora, era de que os alunos assinando pressionassem mais o poder público: "Agora, nós vamos apelar para vocês!"

A professora, então, explicou que ia organizar o abaixo-assinado em casa, colocando os nomes dos alunos numa coluna, para eles assinarem em ordem. Disse que faria isso naquele dia, e no dia seguinte, levaria o material pronto para eles assinarem. E então, em tom de voz alto, falou especificamente comigo: "Espero que eles consigam assinar".

Depois de explicar, a professora começou a guardar seu próprio material, sendo seguida pelos alunos que ainda não tinham feito isso. Enquanto organizava o armário, alguns alunos tomaram a iniciativa de ajudá-la a varrer a classe, tarefa também realizada pela professora, que exclamou: "Tem gente jogando papel no chão". Depois, como aumento da circulação das crianças pela classe, disse: "Dá para ficar todo mundo no lugar?"

A partir desse momento, no entanto, foi difícil manter o controle da classe, e o tumulto se generalizou: algumas crianças guardavam os materiais; outras ajudavam a professora; outras vinham pegar livros no fundo da classe; outras brincavam entre si; outras vieram falar comigo, dentre elas Flavio, que veio conferir o quanto escrevi naquele dia de observação. Flavio, então, disse que sabia fazer mágicas com um cordão, fazendo diversas imagens. Ele disse ter aprendido em um Centro Cultural, onde faz algumas atividades extra-escolares. Como eu não estava mais anotando, nossa conversa ficou meio nebulosa em minha memória. Sei que ficamos bastante tempo juntos, o garoto demonstrando seus conhecimentos com o cordão. Depois, brincamos um pouco de cama de gato, contando com a presença de algumas garotas da classe, que sabiam melhor do que ele o manuseio dessa brincadeira. Nisso, já estávamos fora da sala de aula, indo em direção ao pátio da escola. Nesse momento, aproveitei para dizer para a professora que não conseguiria ir à escola na terça da semana seguinte, dizendo que talvez eu fosse em outro dia da semana. A professora, então, disse que eu poderia ficar à vontade.

Quando eu estava saindo para o pátio, em direção ao portão da escola, algumas meninas vieram falar comigo, e na verdade a conversa era uma pesquisa sobre mim: onde eu moro, com quem moro, o que faço, o que ia fazer saindo dali etc. Respondi a todas as suas perguntas com simpatia, embora sob os protestos de Flavio, que as chamou de "curiosas demais".

Fui embora nesse dia de observação com a sensação de que a professora, hoje, estava mais impaciente com os alunos do que nos outros dias. Eu também estava muito cansada, e acho que talvez essa sensação venha porque estava sentada muito perto de Rodolfo e Augusto, que não pararam de brincar, fazendo com que eu tivesse que redobrar a atenção.

Outra coisa que acho importante escrever nesse relato é que eu demorei muito para fazê-lo, pois essa observação foi realizada em uma semana muito turbulenta, por conta de um importante evento na USP. Assim, no decorrer da semana, eu fui ficando muito cansada, não dando conta de realizar o relato num prazo ideal.

ANEXO IV

relato de encontro em grupo com alunos

Data: 27/09/2004.

Duração: 2 horas.

Natureza do relato: 2º encontro em grupo com alunos da 4ª série A - c/a.

Relato: Lygia Viégas e Mariane Ceron.

Data do Relato: 27/09/2004.

Chegamos na escola e, logo no pátio, Vanessa veio dar um beijo, perguntando quando seria o encontro dela, ao que mostrei o caderno e ela conferiu o horário. Como não encontramos a professora na sala de professores, descemos para o refeitório, para montar o espaço para o grupo. Quando terminamos, subimos para a sala, mas a professora estava tão entretida na conversa com uma colega que não nos viu. Já estava quase saindo da sala quando nos localizou. Ela nos deu oi de um jeito ao mesmo tempo simpático e distante, e seguiu até as crianças de sua classe, que já se organizavam em fila. Muitos vieram me dar oi, e Francisco perguntou se eu tinha trazido a professora de massinha, ao que eu disse que levaria no final dos encontros em grupo. Ele tentou falar isso a distância, de um jeito sussurrado, mas eu não entendi, ao que ele falou no meu ouvido. Ainda na fila, vi a professora Socorro, que parece que estava substituindo alguma colega, pois levava muitos alunos, dos pequenos, para a sala. Eu dei um tchau simpático e surpreso para ela, que retribuiu, mas tudo de longe. Rosa, também na fila, perguntou quando seria o grupo dela, e fez um bico grande, como quem quisesse mostrar que estava triste comigo. Dei um beijo nela, e também fiz carinho em seu cabelo, mas o bico dela se manteve.

Na sala, combinamos mais uma vez com a professora sobre a semana seguinte, quando ela reiterou que na segunda-feira pós-eleição teria aula normal. Eu, então, fui apresentar os nomes das crianças, tanto que desceriam em grupo nesse dia como que iriam na semana seguinte, para eles se organizarem. Nesse momento, a professora deu-se conta de que tinham duas alunas que faziam parte desse grupo mas tinham faltado na aula (Luiza e Mara), e houve rápida hesitação sobre o que fazer com isso, quando Ricardo sugeriu que poderíamos inverter o grupo. Logo, no entanto, decidimos, como na semana anterior, que íamos descer com esse grupo mesmo, e que ficariam faltando as duas alunas. Com relação à Mara, a professora disse que, segundo a própria aluna, talvez ela seja transferida. Pareceu, pela fala da professora, que isso não está muito claro ainda, e a professora está esperando para ver o que vai acontecer.

Também foi nesse iníciozinho que eu vi que tinha feito uma confusão no meu caderno novo, colocando duas vezes o nome de um aluno e nenhuma do outro. Corrigido o erro, mas ainda antes de descer com as crianças, Paulo me chamou, e disse que queria falar um segredo. Fui, então, em sua direção, e ele falou que na hora que eu fosse falar "daquela política do Alckmin" e da reprovação, que era para pedir para o Gustavo guardar segredo, senão ele contaria para todo mundo, "porque ele é muito fofoqueiro". Achei interessante esse comentário, pois, mais uma vez, transpareceu que a discussão desse assunto no grupo mobilizou. Ao mesmo tempo, essa forma de ver o colega pareceu delicada, e não sei porque ele disse se isso: se é um estigma que Gustavo tem carregado e como ele foi construído.

Enfim, desci com os alunos, que ainda esboçaram correr pelas escadas, mas eu pedi para irem com calma, e eles obedeceram. Participaram do grupo: Gabriel, Roberta, Gustavo, Ângela e Silvia. No momento da montagem dos grupos, a professora incluiu nesse os alunos considerados mais fracos de sua sala.

Já com os materiais sobre a mesa, perguntei às crianças se elas sabiam o que estava escrito na caixa e eles, todos juntos, foram lendo o nome da caixa, sendo que Gustavo foi o que completou o nome. Eu, então, dei início à conversa sobre as atividades que realizaríamos: a caixa da liberdade, que eles poderiam usar como quisessem, qualquer material, falar qualquer coisa, e a

questão do segredo. Retomei a questão de não falar ao mesmo tempo e de brigar. Nesse momento, Roberta estava discutindo com Silvia por conta de algum material.

Quando falei do segredo, Roberta começou a dizer alguma coisa sobre a semana anterior, mas Gustavo interrompeu, dizendo: "Sem fofoca, sem fofoca". Em seguida, no entanto, ele disse que Francisco tinha levado uma borracha e um lápis com ele.

Deixei um tempo para eles verem os materiais e escolherem o que queriam. Foi quando Gustavo disse que se tivesse palitos, ele faria uma pipa. Depois de um breve tempo, eu disse que eles poderiam fazer o que eles quisessem, desde que fosse da escola. Roberta, no entanto, disse que não queria fazer nada da escola, e sim o que quisesse. Eu insisti que teria de ser algo da escola, dizendo que tem muitas coisas na escola. Roberta, novamente, resmungou que queria fazer uma flor. Gustavo, meio de lado, se perguntava em voz alta: "o que eu vou fazer?"

Eu disse, então, que ia fazer perguntas, que não tinha resposta certa. Ao mesmo tempo, Gustavo, vendo um urso na parede, perguntou quem tinha feito, e disse: "Eu vou arrancar tudo aquilo e vou copiar". Eu, então, disse: "Não é uma boa idéia". E continuei falando que não teria respostas certas e erradas para as perguntas que eu fizesse. Deixei eles desenhando por um tempo, e então, perguntei se poderia fazer a primeira pergunta para eles, enquanto eles desenhavam. E perguntei o que precisa para passar de ano. Num primeiro momento, todos disseram que estudar. Outras respostas também foram dadas:

Silvia: "Obedecer a professora".

Gustavo: "Ler a prova e pronto, estudar".

Ângela: "Prestar atenção".

Lygia: "E quem não estuda, não passa de ano?"

Gustavo: "Eu não estudei na segunda série, e nem na primeira".

Eles, então, contaram o caso de duas alunas que repetiram na escola, e que hoje estão na 4ª série do professor Rodolfo. Ângela ainda disse que a irmã dela repetiu na 4ª série. Começou, então, uma conversa sobre a possibilidade de retenção na 4ª série, quando Silvia disse: "Nas primeiras passa, mas quando chega na 4ª repete".

Como, enquanto Silvia falava, Roberta começou, com voz de manha, a pedir um material para o grupo, eu tentei centralizar a conversa: "Vocês estão ouvindo o que a Silvia está falando? Que é importante!" Todos voltaram a atenção para ela, que disse: "Chega na primeira, passa, passa, passa. Chega na 4ª, repete".

Gustavo, então, mudou de assunto: "Você vai fazer isso em todas as escolas?" Eu, então, disse: "Não, já pensou...", e fiz um gesto indicando que seria um trabalhão. E voltei ao assunto: "Então, tá. Vocês disseram que passa, passa, passa, e na 4ª..."

Ângela: "Quem é bom, passa, e quem não é, repete". E continuou dizendo que na sala deles só a Bruna é boa aluna. Alguém, então, disse que Ricardo também é, ao que outro disse que ele era, mas não é mais.

Gustavo: "Ele se chama de burro".

Lygia: "Por quê?"

Gustavo: "Porque é trouxa!"

Ângela: "Ele errou todas, e queria rasgar o caderno".

Roberta: "A gente não deixou".

Silvia: "Não, quem não deixou foi a professora".

Ângela: "Quando ele está fazendo a conta, faz tão rápido que acaba errando".

Silvia: "E a letra sai feia".

Roberta: "E a sua letra, é bonita, por acaso? Olha quem está falando!"

Lygia: "Olha, aqui dentro todo mundo vai se respeitar para ter liberdade".

Roberta: "Como assim?"

Lygia: "Porque não dá para ser livre se não tem respeito. Se as pessoas rirem da sua opinião, você não fala mais". Depois disso, deixei, mais um tempo, para eles desenharem, ao que

perguntei se eles conheciam alguém que repetiu de ano. Gustavo, então, falou de duas alunas que "dançam, ensinam a dançar".

Ângela: "Elas repetiram?"

Gustavo: "Ah, na 2ª série elas repetiram".

Silvia: "Eu também conheci um moleque que repetiu na 2ª".

Roberta: "Eu já repeti várias vezes. Repeti a 1ª".

Lygia: "Por quê?"

Gustavo: "se você repetiu, você estava na 3ª".

Muitos chamaram ela de mentirosa nessa hora. Ela, então, disse que era verdade. Nesse momento, Silvia disse: "Talvez eu repita!"

Lygia: "Por quê?"

Silvia: "Porque minha mãe quer! Porque ela acha que eu estou indo mal. Se eu mostrar uma prova que eu fui bem, aí ela deixa eu passar".

Deixei, de novo, o grupo trabalhando, e depois de um tempo, perguntei: "Vocês sabem ler?" Todos disseram que sim, menos Roberta, que disse: "Não, só um pouco".

Quando Gustavo disse que sabia, Roberta ironizou: "Ah, ta bom".

Ele, então, muito bravo, disse: "Cala a boca, menina".

Lygia: "Você acha ruim, Gustavo, não saber ler e escrever?"

Ele, então, disse que sim, e logo Ângela falou: "Todo mundo sabe".

Roberta: "Seria bom já nascer lendo e escrevendo".

Nesse momento, passou alguém fora da sala, e Ângela ficou olhando, nos dando a impressão de que ela se sentiu constrangida de falar sobre o assunto em espaço tão público. Ela, então, disse: "A gente ainda está aprendendo".

Gustavo: "Meu pai que me ensinou um pouco a ler".

Ângela: "Ele apanhava do pai para aprender".

Gustavo: "Ele me fez ler a cartilha inteira que eu ganhei na 3ª série".

Lygia: "Então, faz pouco tempo".

Gustavo: "Não. Daqui até lá, dá uns mil dias".

Todos riram, e ele perguntou para mim se não tinha pincel. Eu, então, tentei fazer um pincel com papel, mas acabou não dando certo.

Depois de um tempo, perguntei: "Vou fazer uma pergunta, que também não tem resposta certa". E perguntei o que era progressão continuada. Foram variadas as respostas:

Gustavo: "É uma coisa que continua".

Ângela: "é uma coisa boa?"

Roberta: "É quando continua na sala que está".

Nisso, Roberta estava enchendo o desenho dela com cola glitter, e já estava virando meleca. Eu, então, disse para tomar cuidado, pois demora para secar, ao que ela perguntou se eles ficariam mais tempo ali. Eu respondi que mais uma aula, ao que ela respondeu: "Eba"

Lygia: "É legal ficar aqui?"

Roberta: "É legal, assim a gente não faz lição".

Lygia: "Eu pensei que vocês estavam gostando".

Roberta: "a gente está".

Nisso, voltou ao assunto da escola, e Ângela comentou, com certo desdém, que alguns faziam uma lição diferente, com folhinha, referindo-se à Mara e Roberta. Esta disse que também Gustavo faz esse tipo de lição, e ele não gostou do comentário. Eu, então, perguntei: "É bom ou ruim ter lição diferente?"

Silvia: "É ruim, porque eu queria estar fazendo o que todo mundo faz. Eu já aprendi e queria estar fazendo igual ao dos outros".

Lygia: "Você já falou para a professora que você já aprendeu?"

Silvia disse que não, e eu perguntei por quê, mas ela não respondeu, e todos riram dela, como se quisessem dizer que ela não sabe fazer a lição tal como dizia.

Gustavo: "Eu sei quem não gosta de fazer lição na sala: a Roberta e a Mara".

Deixei, de novo, o grupo trabalhando e depois de um tempo, retomei: "Progressão continuada. E aí, Gabriel?"

Gabriel: "Continua alguma coisa que se faz". Ele também falou: "É assim, muda o diretor e a escola tem que continuar".

Eu, então, fui explicar o que era progressão continuada: "A escola de vocês funciona em progressão continuada..."

Silvia: "A escola tem que continuar funcionando".

Nisso, passou um aluno fora, e chamou o pessoal que estava no grupo. Roberta, então, disse que ia fazer outro desenho, que já tinha terminado o primeiro. Eu, então, retomei: "Progressão continuada é assim, como vocês já falaram: passa na primeira, na segunda e na terceira e aí pode repetir".

Silvia: "Você pensa que não repete, mas na verdade, repete. Você passa na primeira, na segunda, normal, na terceira, e quando chega na 4ª, repete".

Mais uma vez, eles mudaram de assunto, e começou uma conversa sobre a Praia Grande, todos dizendo já ter ido para a praia e como foi para eles (tubarão, bolha de ferrugem, água salgada). Além disso, eles também falaram dos desenhos. Deixei a conversa acontecer, sentindo que ela parecia acontecer pela dificuldade de se manter no assunto, que não era tão simples para eles. Depois, retomei o assunto: "O que vocês acham de não poder repetir na escola?" As respostas foram várias e confusas:

Roberta: "Porque vai ficar na mesma escola!"

Silvia: "Porque aí, se a pessoa não aprender, fica para aprender de novo".

Roberta, pela primeira vez, aproximou-se da auxiliar de pesquisa e olhou o caderno de campo de Mari. Ângela, ao mesmo tempo, perguntou porque eu não fazia um desenho. Eu, então, comecei a desenhar, enquanto Gustavo retomou o assunto: "Ah, repetir é ruim".

Ângela: "É chato".

Gustavo: "É ruim porque a gente não fica em casa nas férias".

Roberta: "Posso falar? Eu prefiro repetir, porque a gente não repetir, a gente não vai ter a nossa vida, a nossa independência".

Gustavo: "O meu pai tem 33 anos e está na 4ª série. Porque só estudou até a 4ª série". Começou uma conversa sobre os pais estarem voltando a estudar, Silvia também falou (parece que a mãe dela está na 2ª série). Eu perguntei se eles achavam legal ter os pais estudando, ao que o Gustavo respondeu: "É legal, porque é de noite, aí fica assistindo filme até tarde". Ele e Gabriel começaram a conversar sobre o filme que tinha passado na televisão no final de semana. Na sala ao lado, uma professora que dava aula deu um grito muito alto: "Quem está falando?"

Silvia, Gustavo e Ângela, então, disseram: "Eu".

Eu, então, retomei a conversa, tentando colocar as diferentes falas em comunicação: "Então, a Silvia acha bom repetir de ano".

Roberta: "É ruim. Na 5ª a gente já é grande, tem a vida sozinho. Sem escola, a gente não é nada na vida. Você acaba virando lixo".

Gustavo: "Até para ser lixo tem que ter estudar".

Roberta: "Vai catar latinha, catar lixo".

Silvia: "Sai fora. Quando eu crescer, eu vou ser jogadora de futebol".

Gustavo: "Eu vou ser o Cacá e o Bush".

Lygia: "Por que o Bush?"

Gustavo: "Porque ele tem um monte de dólar".

Silvia: "Ele está preso".

Ângela: "Ele destruiu as torres gêmeas".

Gustavo: "Que, oh! Foram os terroristas, não foi ele. Eu vou ser o Bin Laden e vou destruir o Brasil".

Silvia: "Ele logo, logo, vai destruir ele mesmo. Quando matar o mundo, ele vai ficar sozinho e vai se destruir. E quando chegar no céu, vai matar mais um".

Mais uma vez, aconteceu uma dispersão, e eu deixei que eles fizessem seus trabalhos. Depois, perguntei para Roberta se ela tinha realmente repetido, ao que ela respondeu: "Repeti, acho que foi na primeira ou na segunda".

Gustavo: "Pára de mentir, Roberta, você estudava junto comigo".

Nisso, uma nuvem que estava colada na parede caiu no chão, e Gustavo disse: "A nuvem caiu do céu. Jesus mandou ela para esfriar um pouco o fogo".

Eu, que não tinha ouvido essa fala do Gustavo, tentei retomar um pouco a questão da escola, perguntando quem tinha estudado sempre naquela escola. Roberta foi a primeira a falar, dizendo que primeiro estava na creche e depois veio para essa escola. Silvia: "Eu estava no prezinho, aí me mandaram para cá, mas eu não sei porque eu vim para essa escola".

Gabriel: "Eu estudei em outra escola - dizendo o nome dela".

Silvia: "Lá é mó ruim".

Lygia: "por quê?"

Roberta: "Só tem maloqueiro lá".

Gustavo: "Uma vez queimaram uma menina lá".

Todos ficaram muito impactados com essa fala, e o assunto rendeu uma conversa, todos chocados e querendo entender o que tinha acontecido. Nisso, já tinha tocado o sinal de final de primeira aula, ao que eu comentei que a idéia era fazer um teatro na segunda parte, perguntando se eles queriam. Todos disseram que sim, menos Gabriel, que, concentrado, desenhava a embalagem da cola. Eu, então, dei mais um tempo para eles concluírem o desenho. Como estávamos combinando como administrar nosso tempo até o final, começou uma conversa sobre a aula de educação física, que eu confundi que seria a próxima. Tal conversa não rendeu muito e logo Silvia, que desenhava o banheiro da escola, começou a pintar a porta de azul, enquanto disse: "A maioria das escolas, a porta é riscada. Eu não gosto nada disso".

Gustavo, então, disse que na porta do banheiro tem nomes pichados e comentou que num banheiro estava escrito que Vanessa da 4ª A está namorando o Paulo da 4ª A.

Nisso, Gustavo mudou de assunto (embora não tanto, no sentido que falava de violência) e começou a dizer que a polícia tinha ido ao seu prédio no final de semana: "Um cara no meu prédio é maconheiro". Todos riram, e ele continuou: "A polícia foi lá e estourou a porta. Ele fugiu, e agora está tudo aberto lá". Ele e Roberta, então, tiveram uma pequena discussão por conta do material. Roberta, no entanto, não deu bola para ele, pois tinha visto minha tatuagem na perna, comentando. Nisso, todos vieram ver a tatuagem. Silvia, então, falou: "Eu não gosto de tatuagem, porque se eu for para a polícia, eu não posso usar tatuagem".

O assunto da violência continuou no grupo, quando Ângela passou a contar sua história: "Meu pai tinha um amigo... Que o amigo do meu pai... Era amigo do meu pai. Aí, ele ligou no celular para ajudar a arrumar as coisas. Depois, o amigo do meu pai apontou a arma para ele e ele foi preso".

Gustavo: "Ele era ladrão?"

Ângela: "Ele era policial. Eu não sei o que aconteceu".

Silvia: "Hoje à noite eu vi dois carros serem roubados".

Lygia: "Vocês têm medo da violência, né?"

Silvia continuou falando que viu duas viaturas revistando. Também disse que a polícia já foi na casa dela: "Porque tinha ladrão lá. Ele roubou o bujão da minha mãe. Ele trabalhava na firma de butijão, foi mandado embora, e todo dia roubava butijão, para ganhar dinheiro. Aí, eu falei para minha mãe que eu ia no banheiro, ela me deu um telefone, eu fui lá embaixo e liguei para a polícia. Aí, a polícia foi lá em casa. E eu cheguei mó tarde na escola".

Nisso, começou uma dispersão grande no grupo, ao que eu disse que, se eles quisessem fazer o teatro, teríamos cinco minutos para terminar. Roberta, então, disse que queria dar um desenho para a professora. Eu disse que teria que esperar um pouco, por conta da questão do segredo. Ela topou. Nisso, Silvia quis combinar com Roberta alguma coisa referente ao teatro, não deixando que eu soubesse, pois era segredo. Eu, então, falei com o Gabriel que ele estava muito quieto, ao que Silvia disse que ele era quietinho. Roberta, então, disse que às vezes.

Silvia: "Ele vai ficar igual à Bruna".

Eu aproveitei esse tempo que eles estavam usando para terminar o desenho e perguntei se eles sempre tinham estudado juntos. Silvia disse, então, que já tinha estudado com o Gustavo e com a Roberta. A Roberta disse que já tinha estudado com o Gustavo. Ângela, então, perguntou para o Gustavo: "E o professor, lá, ele mudou de escola? O que a gente estudou?"

Gustavo: "Ele foi atropelado".

Ângela: "morreu?"

Gustavo: "Morreu".

Ângela: "Morreu! Aleluia".

Eu, então, perguntei porque ela tinha dito isso, ao que ela respondeu: "Ele jogava a gente. Fazia a gente ficar com o dedo lá em cima [Gustavo encenou, colocando o dedo muito alto na lousa]. Como você sabe que ele foi atropelado?"

Gustavo: "Ele seria o professor do meu irmão".

Ângela: "Aleluia".

Gustavo: "Glória a Deus".

Roberta, com medo: "Ele vai perseguir vocês".

Nisso, as crianças começaram a falar sobre seus desenhos, quando Silvia disse: "A escola tinha que ser assim. O que vocês comem, tem que jogar o papel no lixo. O banheiro tem que estar limpo. Aqui, a gente acha lixo dentro da privada, entope tudo".

Silvia e Roberta, então, começaram a combinar como seria o teatro, indo para o outro lado da sala, para que a gente não visse. Gustavo foi-se juntar a elas. Como Gustavo saiu de lá, Roberta disse: "Calma aí". Ele, então, falou: "Eu não vou contar nada".

Silvia: "é segredo".

Gustavo: "Você sabe guardar segredo? Eu também!"

Lygia: "Quem foi que te ensinou isso?"

Gustavo: "Você!"

Eu, então, perguntei se eles não queriam fazer o teatro, ao que Roberta perguntou se não iam fazer o cenário. Eu disse: "Será que dá tempo?"

Roberta, então, saiu da mesa, e perguntou: "Como escreve 'o meu nome é primavera'?"

Silvia: "Escreve do seu jeito. Que aí a professora vai lá e vê se está bom. [e imitando a voz da professora] Não, eu acho melhor assim".

Eles, então, se juntaram de novo para planejar o teatro, agora os quatro, menos Gabriel. Eu, então, me aproximei dele e comentei que ele desenha bem, perguntando quem ensinou ele a desenhar. Gustavo respondeu que tinha sido Francisco.

Gustavo, então, pediu que eu cortasse uma flor para ele, que fosse grande, ao que Roberta explicou que eles iam colocar uma cabeça dentro. Roberta, olhando para o mural, perguntou se podia pegar aquelas coisas penduradas. Eu, então, respondi: "Claro que não. Você sabe tanto que não, que até perguntou". E comentei: "eu já estou vendo que esse teatro de vocês não tem nada a ver com a escola". Gustavo: "É da primavera".

Lygia: "E já está quase acabando a hora do teatro, sabia? Se vocês quiserem, podem fazer um desenho".

Silvia: "Ah, não, desenho, não! Vamos mostrar o que sabemos da escola!"

Eles, então, perguntaram se não poderiam voltar na semana seguinte, mas eu disse: "Depois de hoje, o outro encontro ainda vai demorar".

Nisso, Gustavo pegou a flor que eu tinha cortado e disse: "Eu sou a flor do campo".

Silvia: "Gustavo, agora é ela! Você ainda não sabe as falas".

Houve, mais uma vez, um momento para eles combinarem o teatro, e eu, novamente, tentei me aproximar de Gabriel, dizendo: "Você gosta de desenhar, né? E você é craque". E então, para todos: "Vamos lá?".

Silvia: "Não, ainda falta um ano".

Silvia, Ângela e Roberta, então, se aproximaram do caderno de campo, perguntando o quanto a auxiliar de pesquisa tinha escrito, ao que ela respondeu que bastante. Roberta, então, com a flor na cabeça, perguntou se já podia começar o teatro. As meninas buscaram o papel do lixo, e pediram para eu fazer uma mala com a cartolina. Eu, então, fiz a mala cortada, enquanto Roberta, com a flor na cabeça, dizia: "Jogar papel no lixo". Eu reiterei que o nosso tempo estava acabando, ao que Silvia, que parecia estar dirigindo a peça, disse para o Gustavo: "Você já sabe sua fala? Faz direitinho a sua fala, por favor!"

Quando a mala de papel ficou pronta, Roberta comemorou. Eles pediam que eu fizesse um chapéu com papel, e enquanto eu fazia um, Silvia fez outro, ao que, ao final, tínhamos dois chapéus de papel. Gustavo pediu para escrever lixo no chapéu, mas ele mesmo que escreveu.

Roberta, então, deu início ao teatro: "Meu nome é primavera. Hoje nós vamos falar que não é para jogar lixo nas flores. (...) Sem a escola, a gente não seria nada da vida. Não teria homem nem comida. Se você não estudar na escola, vai ser isso". E apontou para Silvia, Ângela e Gustavo, que catavam lixo. "Se estudar, pode ser isso". E mostrou Silvia e Gustavo agora com chapéu, e batendo continência. "Se você se formar, pode ser isso". E mostrou Gustavo com uma maleta na mão. Eles, então, falaram juntos: "Então, nós vamos estudar muito".

Gustavo: "E se a gente não se formar, a gente pode ser alguém na vida".

Silvia: "Fazendo não gastar água".

Roberta: "Aqui nessa escola, todos os adultos que não saber ler podem ter uma chance ainda. A escola fica aberta no fim de semana para ensinar eles a ler".

Silvia: "Fazer isso [estudar] para não ser isso que está aqui [catar lixo]. Você pode até fazer um bico".

Roberta: "Dá para a gente fazer várias coisas com o lixo. Na sua vida, você tem que estudar. Jogar lixo no lixo".

Durante todo o teatro, Gabriel ficou desenhando.

Aconteceu, então, uma pequena dispersão, e o tempo de encontro já estava acabando. Eu, então, sugeri que a gente fizesse um fechamento e a arrumação do espaço, e disse, brincando: "Para começar, vamos jogar o lixo no lixo". Todos ajudaram. Depois, Silvia disse: "Vamos pegar um papelão. Papelão, não, uma cartolina, e vamos escrever coisas bonitas".

Lygia: "Cartolina já acabou, vamos fazer numa folha normal".

Roberta, para Silvia: "O que você escreveu? Eu vou fazer mais um desenho".

Gustavo: "Eu vou escrever coisas boas e ruins".

Roberta: "Eu vou desenhar sobre a primavera".

Silvia: "Eu vou falar sobre o que pode e o que não pode fazer".

Lygia: "Vamos escrever sobre passar ou repetir na escola?"

Silvia: "Não sei, se eles quiserem..."

Gustavo, para Silvia: "Você está escrevendo ruim, coisas ruins?"

Nisso, eu perguntei para Silvia quantos anos ela tinha, ao que ela disse que tinha 11 anos. Eu, então, perguntei se ela tinha entrado atrasada na escola, ao que ela disse que sim, por conta da creche. Eu, então, perguntei que dia ela fazia aniversário, ao que ela disse: 10 de julho. Ângela disse que o dela era 22 de novembro. Roberta, então, disse não saber o dela. Gabriel disse que o dele era 30 de maio.

Enquanto eu guardava o material, comentei com Gabriel que o desenho dele tinha ficado muito bonito, perguntando quando ele tinha aprendido a desenhar, mas ele não respondeu. Eu,

então, pedi a ajuda de todos para guardar os materiais, ao que Roberta, que ainda desenhava, falou, em tom de ordem: "Silvia, vai guardando".

Lygia: "Será que é assim?"

Roberta: "É que eu estou coisando".

Lygia: "Então você dá uma ordem e fica desenhando, enquanto os outros fazem?"

Roberta: "É que ela não está fazendo nada". Eles, então, perguntaram se eu ia levar todos os desenhos, demonstrando preocupação, pelo volume de coisas. Eu, então, disse que a auxiliar de pesquisa me ajudaria.

Já com os materiais guardados, retomei, com eles, a importância de guardar segredo sobre o grupo. Gustavo, então, rindo, comentou: "Professora, olha o que eu escrevi aqui: não jogue lixo no lixo".

Silvia: "Você está louco?"

Roberta, então, perguntou se poderia levar um leque para ela, perguntando se podia, ao que eu respondi que do encontro, só poderia levar a memória e o segredo. Ela ainda sugeriu que Gabriel poderia levar alguma coisa escondida. Silvia, então, falou para Roberta que ela poderia fazer um desenho e escrever alguma coisa na mesma folha que eles.

Como já estava muito no final, achei importante tentar retomar algumas coisas, e disse do meu interesse em saber como era a vida deles na escola. Roberta, no entanto, ainda queria escrever alguma coisa, e perguntou para mim como escrevia primavera. Silvia disse: "Escreve do seu jeito. Ela não vai mostrar para os alunos".

Lygia: "O que eles falam se verem?"

Silvia: "Na prova, a professora vai dar errado. E na classe, todo mundo chama de burro e fica zoando".

Silvia, então, disse que queria fazer o teatro de novo, ao que eu disse: "Não dá mais tempo". Roberta, no entanto, não levou a sério minha fala, e, já em cima da cadeira, retomou a cena: "Meu nome é primavera". Silvia, então, disse que eles tinham esquecido de fazer a cena da flor nascendo. Roberta, olhando para seus desenhos, disse: "Gente, a minha obra de arte". E colocando novamente a flor na cabeça, insistia: "A primavera chegou".

Silvia: "Ficou maluca?"

Pegou, então, a flor que estava na cabeça de Roberta e colocou em si mesma, falando: "Espera, vou fazer". Roberta, então, continuou: "Meu nome é primavera. Eu cheguei para chegar [todos riram, sobretudo Silvia]. Dizer os nomes dos bichos, das flores. Piu, piu".

Nisso, eu falei que já estava na hora de terminar, ao que todos foram olhar os desenhos uns dos outros, quando Roberta elogiou o desenho do Gabriel e disse que era dela.

Eu, então, disse: "Faltam cinco minutos. Eu queria fechar o encontro, mas não estou conseguindo".

Roberta: "ah, não fecha, não".

Lygia: "Daqui a um mês é a vez de vocês de novo. Para falar, de novo, sobre a escola".

Roberta: "Tudo sobre escola, escola, escola".

Lygia: "Agora, está na hora de fechar".

Nisso, Roberta e Ângela foram até a auxiliar de pesquisa, perguntando o que ela tinha escrito, ao que ela respondeu que tudo o que tinha acontecido e ela tinha conseguido anotar. Roberta, então, pediu: "Escreve aí 'elas estão olhando para o meu caderno'". Como a auxiliar começou a escrever isso, elas riram, e Roberta pediu: "Agora escreve: 'ela riu'". Roberta, então, disse: "'Ela falou que é muito legal e vai ficar o tempo todo aqui'. Anota aí!"

Ângela, então, foi mostrar o desenho do Gabriel para a auxiliar. E Roberta pediu para a auxiliar escrever, enquanto ditava: "A primavera é muito legal. Todos os dias a primavera precisa de água. Só que um dia, ela não achou ninguém para jogar água em cima dela, aí ela murchoou. Aí, finalmente uma pessoa viu ela murchar, e colocou água. E ela nasceu de novo. Chegou tudo como era".

Ângela: "Quem escreveu isso aqui?"

Silvia, então, pegou todos os materiais do teatro - o chapéu, a flor e a mala - e ficou andando pela sala falando coisas relativas ao teatro. A impressão que passou foi que todos estavam querendo aproveitar até o último minuto antes de irem embora. Roberta, então, reiterou que a rosa era da professora, e Ângela sugeriu que ele desse o desenho de Gabriel escondido para a professora.

Nisso o grupo já estava completamente disperso, mas eu me lembrei da igreja que muitos freqüentam, e resolvi perguntar se eles também participavam. Eles, então, responderam de forma dispersa e todos ao mesmo tempo. Pelo que entendi, a Silvia vai, e Gustavo e Gabriel disseram que vão em "outra escola", mas não ficou claro o que era. Eu até perguntei se a escola deles não era essa, mas já estava tudo muito disperso.

Como o tempo estava acabando, eu disse: "Vamos, gente".

Roberta, então, em tom de suspiro: "Lygia, oh, Lygia".

Lygia: "Não, eu quero beijo e tchau. Então, eu vou subir com vocês".

Todos comemoraram. Eu comecei a me preparar para subir com eles, mas alguns se esconderam, para não irem embora. Eu, então, já de mãos dadas com Ângela, Silvia e Roberta, disse: "Vamos embora, Gustavo". Ele, então, saiu de baixo da mesa, e todos deram as mãos para mim, o que tornou impossível subirmos a escada, pela montoeira de gente. Nós então nos reorganizamos e subimos para a sala, onde já estava a professora de educação artística. Entreguei as crianças e me despedi de todos, mandando um beijo. E desci para arrumar a sala, que já estava sendo organizada pela auxiliar de pesquisa.

Enquanto arrumávamos a sala, passou a professora Helena, e disse que ia ver o que tínhamos feito, em tom brincalhão. Nós respondemos a brincadeira, dizendo que só se ela nos ajudasse a arrumar a sala. Ela pegou um café para ela e subiu de novo. Nós ainda continuamos arrumando a sala. Também passaram três crianças da 2ª série, e comentaram que estava muito bonito o trabalho feito, perguntando de quem era. Também a merendeira veio até nós, e comentou que os trabalhos estavam muito bonitos.

Uma coisa que me chamou a atenção é que enquanto acontecia o grupo, duas professoras - uma delas foi a que ficou falando comigo na semana passada - ficaram conversando um tempão do lado de fora de suas classes, deixando seus alunos sozinhos.

Quando terminamos a arrumação do refeitório, fomos embora, passando pelo pátio, onde o professor de educação física dava uma aula de aeróbica para crianças de outra série. Ele nos cumprimentou e continuou dando a aula - é engraçado como acho que ele é mais bravo com os alunos da 4ª A.

Fomos embora desse encontro com a sensação de que ele tinha sido muito rico. Chamou a atenção como até agora cada grupo foi de um jeito, tanto nos momentos de discussão do assunto como na escolha dos materiais para trabalhar.

Com relação aos materiais, por exemplo, eles nem tocaram nas massinhas, mas ficaram, como todos os outros, profundamente encantados com a cola com glitter. Sentimos, também, muita dificuldade para transportar as produções dos alunos, principalmente por conta dessa cola e dos tamanhos das cartolinas - que nesse encontro somaram quase seis. Como muitas vezes eles colocaram cola em excesso, ela escorreu em muitos desenhos, até mesmo comprometendo a sua qualidade. Pensamos que talvez seja melhor levar menos cartolinas, num número que a gente dê conta de transportar.

Outra coisa que pensamos refere-se às crianças faltosas. Contanto com o encontro anterior, já são três crianças dessa classe que não participaram dos grupos, por terem faltado no dia do encontro. Estou pensando, portanto, em repor as faltas, num outro grupo, de faltosos. Isso será uma coisa a conversar com a professora.

ANEXO V

material de base para a redação dos alunos

Meu amigo me contou que a 5ª série é assim:

Minha amiga me contou que a 5ª série é assim:

ANEXO VI

relato do encontro com pais da 4ª E

Data: 06/12/2004.

Duração: 1 hora e 30 minutos.

Natureza do relato: encontro de pais de alunos da 4ª série E -c/a.

Relato: Lygia Viégas e Mariane Ceron.

Data do Relato: 06/12/2004.

Chegamos na escola no começo do turno vespertino, e algumas crianças já vieram falar comigo. Valdemar disse que seu pai estava lá fora e ia participar do encontro. Fui conhecê-lo e ele pareceu muito simpático. Ele disse que era para eu chamá-lo lá fora, e eu disse que tudo bem, embora tenha estranhado que ele não entrou na escola. Quando estava conhecendo o pai de Valdemar, Emília me chamou, dizendo que sua mãe estava lá dentro. Depois, entrei na escola e cumprimentei a mãe de Emília, que foi muito simpática comigo e disse que ia resolver alguma coisa na secretaria, mas logo voltaria. Flavio também me apresentou seu pai, que estava ali para o encontro. Combinei que os chamaria tão logo as crianças fossem para as salas de aula.

Monique explicou que sua mãe não pode ir pois seu irmão estava com catapora. Roger também falou da ausência de sua mãe, pois ela estava cuidando do pai que foi operado no começo do mês. Marco disse que esqueceu de dar o convite, e Gledson também. Este ainda telefonou para a mãe vir, mas disse que ela estava cansada pois trabalhou até de noite no domingo. Marília e Julia vieram me cumprimentar, e Marília disse que não sabia do encontro, e Julia, que sua mãe não pôde vir. Christian também veio falar comigo, dizendo que queria se despedir, pois estava voltando para Mato Grosso no sábado e não viria mais à escola. Dei um abraço nele, e ele correspondeu. Desejei boa sorte, e ele agradeceu, indo, então embora, com olhar maduro. Parece que sentia uma grande responsabilidade pelo ano que passou em São Paulo e pelo que viria pela frente em sua terra natal. Por fim, vi a mãe de Ana e fui falar com ela, que disse que não poderia ficar. Também conversei com a do Marcelo, que pareceu interessada, mas disse que não poderia ficar, pois já estava atrasada para o trabalho. Ela ainda disse que seu filho ia à psicóloga, e que ele tinha melhorado depois, pedindo a confirmação da professora em relação ao comportamento e aprendizado. Maria disse que melhorou, mas deu a entender que ele poderia melhorar ainda mais.

Nisso tocou o sinal, e as crianças foram formar a fila. Eu, então, reuni os três pais, que vieram entrando na escola enquanto conversavam sobre a escola em que seus filhos seriam obrigatoriamente matriculados no ano seguinte, e como seria a vida dos filhos na 5ª série. A mãe de Emília disse que sabia que a 5ª e a 6ª séries eram em turno diferente da 7ª e 8ª para separar os pequenos dos maiores, e o pai de Valdemar disse que há muitos anos é assim. A mãe de Emília e o pai de Flavio pareciam preocupados com tal escola, e o pai de Valdemar disse várias vezes que tem um filho lá, mas que ele não está envolvido com nenhum tipo de problema.

Enquanto isso, a auxiliar de pesquisa tentou entrar na escola e inicialmente foi barrada pela inspetora, que pensou que ela fosse uma aluna da tarde. A coordenadora pedagógica também entregou a chave errada, ao que o encontro não foi na sala de vídeo, e sim no refeitório da escola. Algumas crianças da 4ª E passaram por lá para me procurar.

Participaram do encontro a mãe de Emília, o pai do Valdemar e o pai do Flavio.

Iniciei o encontro me apresentando para os pais. Também falei bem no começo que a auxiliar estaria ali, anotando as discussões do grupo. Eu falei da minha pesquisa, das observações em sala de aula, dos encontros em grupos de alunos, e os temas dos grupos com as crianças. Falei, então, da idéia de encontrá-los e pedi para que cada um se apresentasse. Eles, então, disseram seus nomes e de quem eram pais. Depois, eu perguntei se os filhos deles já tinham dito alguma coisa de mim, e o pai de Flavio disse que ele tinha comentado que tinha uma psicóloga que acompanhava a sala de vez em quando, mas "não falou muito o significado". Depois, a mãe de Emília falou: "Ela falou que tem uma professora que chama Lygia e só. Ela não fala muito das coisas".

Pai do Valdemar: "O Valdemar é mais calmo, quietinho, ele fica mais olhando, tem o jeito dele. E um dia ele falou que tinha uma psicóloga que ia na escola e eu perguntei para ele 'e aí', e ele disse 'a gente conversou', eu perguntei 'o que?', ele falou: 'ah, de um monte de coisas'".

Pai do Flavio: "É, ele falou que conversou bastante".

Lygia: "Eu dou corda, também. Acabo conversando sobre tudo".

Pai do Valdemar: "Ele fala que é bem legal".

Mãe de Emília: "É, o seu ainda falou mais do que a minha. E a minha ainda frequenta uma psicóloga".

Falei, então, que eles sempre me viam como professora, mas que por mim não tinha problema, pois o importante era que eles entendessem o que faziam comigo. Disse, então, que todos, de alguma forma, produziram comigo. Depois, comecei a entrar no tema do grupo, dizendo saber que estava pulsando mais a questão da passagem para a 5ª série, tendo em vista que o ano já está no final e eles já estavam mais fora da escola do que nela, mas que eu ia começar pelo outro assunto, que era sobre passar e repetir de ano.

Pai do Valdemar: Eu já vou mais pelo lado da escola, mesmo. A escola puxa de um lado e a gente puxa em casa. Eu digo para eles: 'Vocês não tem nada para fazer o dia todo. Eu não tive essa oportunidade. Eu trabalhei na roça, depois eu trabalhei em posto de gasolina, então eu não tive a mesma oportunidade de estudar como vocês. Vocês não têm mãe, só eu e a menina que trabalha em casa', mas ela cuida direitinho deles. Por exemplo, eu estou aqui porque eu estou de férias. 'Eu não quero que vocês façam nada, só estudem'. Você conhece a minha filha menor? Ela estuda aqui na 3ª série. Um dia a gente estava aqui na porta da escola e aí uma menina me pediu um cigarro. Eu disse que não tinha, e falei para minha filha que se ela trabalhasse e estudasse, teria dinheiro para comprar o cigarro dela. Ela então disse: 'é pai, então o negócio é estudar para comprar minhas próprias coisas'. Um dia o Valdemar perguntou: 'por que essas pessoas dormem na rua', e eu disse para ele: 'meu filho, tem um monte de pedras na vida da gente. Que a gente cai e levanta, cai e levanta. Tem gente que desiste. E aí, tem um monte de coisas. Parente, emprego... Hoje em dia, com o que tenho, agora que já estudei, fiz enfermagem, dá para me manter, cuidar deles, manter um carro e a minha vidinha. Eu quero passar do bom para eles, que do melhor eu não tenho, mas o que eu puder passar eu vou passando.

Pai do Flavio: Graças a deus, sou de sorte. Ele se interessa bastante, só tira nota 10. Às vezes, ele tem que cuidar do irmão de três anos, porque eu não tenho como pagar alguém. Mas eu digo para ele: 'Você tem que estudar'. A gente dá o que pode: ele faz SESC duas vezes por semana, natação. Às vezes é rebelde, bate no pequeno, não admite que o irmão menor precisa de mais atenção. 'Por que é para ele, e não para mim?' E a gente dá um puxão de orelha, porque tem que saber dividir as coisas. Eu só tive dois problemas na escola com ele, e quando eu cheguei aqui, não tinha nada a ver com ele. A própria menina falou. Mas como você disse, eu acho que aqui já está acabando. A questão é o ano que vem. Para que escola meu filho vai? Com quem ele vai se encontrar? Como? O que ele vai enfrentar? Eu peço uma declaração aqui na escola, porque a coordenadora da outra escola pediu, mas é só depois do dia 20 que eles vão dar. E a gente não sabe nem aonde a gente vai matricular nossos filhos.

Mãe da Emília: "Dona Emília é maravilhosa. A reclamação é que conversa muito, muito, muito, e é muito desligada. A única reclamação é que fala".

Os outros dois disseram que "conversar, conversa mesmo".

Mãe da Emília: "Aí, ela teve um problema com o pai, e eu tive que procurar ele. Foi aí que ela foi para sua colega. A minha preocupação é como a dele. Ela é muito ingênua e vai encontrar classes com gente grande".

Lygia: "É, muda tudo, começa a ficar adolescente também".

Pai do Valdemar: "Meu outro não queria ir, quando foi para a 5ª. Aí, eu disse para ele: 'o pai vai, fica do lado de fora e qualquer coisa você me chama'. E assim foi por duas semanas, depois

ele disse que não precisava mais. Mas eu me preocupo, também, com o Valdemar, que também está indo para lá, mas eu acho ele muito ingênuo... Todo mundo pode fazer ele de gato e sapato dele".

Pai de Flavio: "É muito perigoso".

Os outros dois repetiram: "Muito perigoso".

Eu disse que não podia falar de maneira precisa, pois não lembrava exatamente o que tinha na redação de cada um dos três presentes, mas que de maneira geral, as crianças diziam ter medo do que fosse acontecer. Disse que esse assunto pareceu ser muito importante.

Pai do Valdemar: "Eu, por exemplo, acho que a gente tem que se colocar no lugar deles. Quando eu vim para São Paulo eu comecei a estudar numa escola em Santo Amaro, e deu o maior frio na barriga. Na primeira, segunda semana, eu falei: 'vou desistir'. Mas aí, sempre tem alguém que dá uma empurradinha e fala: 'não, continua, você vai conseguir'. Aí, quando eu terminei a 8ª, aquilo foi sempre a mesma coisa. Na faculdade, a mesma coisa. E acho que com eles, é a mesma coisa. Depois do entrosamento, faz amizades, e vai".

Pai do Flavio: "Meu filho disse que achava que a escola era boa, mas não tão boa como ele pensava. Ele achava que a professora ia aprofundar mais, e não. Teve matérias que ele não aprendeu".

Mãe da Emília: "A defasagem é terrível mesmo. Eu reparo também".

Pai do Flavio: "Quando a gente foi matricular numa escola para formação técnica, nós fizemos a inscrição e foi o vestibulinho. E caiu muita matéria que ele não teve: matemática, português, geografia, ciências. Porque realmente a escola não aprofunda".

Mãe da Emília: "Só o que a minha filha aprendeu foi português e matemática. Nada mais".

Eu, então, entrei no tema do grupo, perguntando se eles sabiam o que era progressão continuada. A mãe de Emília disse que achava que sabia, mas ficou tímida de dizer o que era. Eu, então, estimei que ela dissesse o que sabia: "é que avalia o interesse, e o psicológico. Porque eles achavam que ela é muito ingênuo. Até tomografia eu fiz nessa menina. Mas é avaliar como ela está indo. Foi o que eles me explicaram".

Lygia: "Tem a ver com isso, mas é maior que isso. Em 1998, teve uma reorganização das escolas, por conta dos altos índices de reprovação nas escolas, e a partir de então, os alunos não podem mais ser retidos, eles vão passando. Aí, um aluno que não aprendeu tudo na primeira, passa para segunda e continua de onde parou". Falei dos dois ciclos.

Mãe da Emília: "Isso é terrível!"

Pai do Valdemar: "Eu acho isso absurdo".

A mãe da Emília contou que a filha só foi alfabetizada na 3ª série, fazendo uma ressalva: "alfabetizar, vírgula. É silabar. A minha de cinco anos faz melhor do que ela. Eu era inteligente, diferente dele [referindo-se ao pai de Valdemar], sempre estudei e passava. Eu era inteligente. De repente, eu estou cobrando dela o que era fácil para mim, mas ela é assim. Mas também, matemática é matemática, eu falo para ela. Para aprender, tem que sentar e estudar a tabuada. Então: 'vamos ensinar matemática'. Mas não é igual como eu estudava, agora é diferente".

Pai do Valdemar: "Eu digo para ele que eu aprendi assim, mas do jeito da escola, eu não sei. Vem somando do lado da divisão. Eu nunca vi isso. Tem cabimento?".

Pai do Flavio: "É absurdo. É muita coisa diferente. As contas são as mesmas, mas fomos educados de outro jeito. Como hoje a gente vai... Não dá para contribuir. As coisas mudam, e os velhos têm que caminhar juntos".

Mãe da Emília: "Se estivesse funcionando, tudo bem! Foi por isso que eu abalei. Queria ir até o ministério, que eu já sei que é aqui do lado. Eu sou uma mãe presente! Me chama, eu venho. Já até deixei cliente com o pé na bacia, porque eu sou manicure. Aí, foi quando eles disseram: 'é falta do pai'. Eu já estou no meu segundo casamento, mas quer ver o biológico, tudo bem".

Pai do Valdemar: "É! Queria que eu caçasse a mãe do Valdemar nem que fosse no inferno. Eu não sei, pode ser absurdo, mas se não tem mãe, eu sou o pai e a mãe".

Mãe da Emília: "Mas não fique triste, que eu achei o pai da minha. E não tinha a ver. É da cabecinha deles, mesmo. Ela não quer passar nem fim de semana com ele".

Pai do Valdemar: "Meus meninos conhecem as mães deles. Eu adotei, tudo conforme a lei. Aí eles vêm dizer: 'você tem que procurar o pai dele'. E eu pergunto: 'vai resolver?'. 'Não sei'. Então, quem me garante?"

Mãe de Emília, rindo, e em tom de deboche: "é a professora Rosângela, não é?"

Pai de Valdemar: "É".

Mãe de Emília: "Por isso que eu reclamo. Eu fiz tudo o que eles queriam. Veio da sala especial, a outra diretora falou da progressiva... Pouca gente sabe quem é o diretor dessa escola. Eu falei com o vice-diretor: 'vai ter uma pessoa própria para acompanhar isso?' Mas ela fez a 3ª e só piorou o problema. 'Vocês estão colocando um monte de crianças problemáticas junto. Não pode! Depois, as outras crianças discriminam. Não pode! Eu vou lá, eu acampo na Secretaria de Educação. Já que eu vou educar mesmo, deixa eu criar da minha forma'. E se voltando para o pai do Valdemar: "Você teve que assistir uma aula?"

Pai do Valdemar: "Tive. Eu acho que é a maneira como eles falam com eles. Gritam, batem. Isso traumatiza a criança. Eu sou da opinião que, se uma professora tem 50, 100 alunos, tem que dar conta das 50, dos 100. Eu tenho 30 pacientes, eu tenho 30 máquinas para cuidar. Tem que ser assim (abrindo bem os olhos, e olhando para todos os lados). Se eu descuido de um, o problema começa no primeiro e termina no último. E eles não estão como nós. Se um passa mal, passa mal todo mundo junto. Minha mãe foi professora, e sempre deu conta. Eu digo para eles: 'sua professora não está dando conta, tem eu e sua avó. Não importa se eu chego meia noite. Vem e fala, pergunta. Liga para a sua avó. Não tenha medo. Professora bateu na mesa, não tenha medo'".

Mãe da Emília: "O dia que eu deixei a cliente com o pé na água, a professora pedia para os outros alunos contarem o que ela tinha feito na sala de aula".

Pai do Flavio ouvia e não partilhava o que era dito, depois, ele disse: "Nossa! Ainda bem que a professora do meu é excelente!"

Pai do Valdemar: "Não, mas a professora da 4ª é maravilhosa. Ela diz assim: 'pai, o Valdemar está muito bem. Ele sabe ler, fazer conta, tudo!' Essa professora de 4ª série falou assim: 'meu filho está dando aula de reforço, você manda o Valdemar?' Depois de uma semana, eu falei com ela, e ela disse que tem vontade de torcer o pescocinho dele. Porque 'comigo, ele sabe mas não faz, e com o meu filho ele fez'".

Mãe da Emília: "Chamaram a minha filha para fazer reforço também. Mas eu não mandei. Porque eu tenho até trauma de reforço. Eu fui olhar o caderno de reforço da minha filha, era inteiro: 'o boi baba', 'o boi baba'... E tinha que fazer até acabar o caderno. Minha filha teve que copiar três páginas. Foi no 2º ano isso. Minha filha ficou até traumatizada. E também teve aquele do pé de cachimbo. Mais um trauma na vida da minha filha. O pé de cachimbo e o pai".

Pai do Flavio: "eu nunca tive esse problema. As professoras do Flavio até hoje ligam para ele no aniversário para dar parabéns. Teve a do 1º ano, a do 2º foi a Marina, a 3ª foi uma magra de cabelo cumprido. E a da 4ª é a Socorro".

Mãe da Emília: "Graças a deus para você!"

Pai do Valdemar: "É, mas já passou tudo isso! Eu disse para ele: 'filho, você vai sofrer um pouquinho no começo do ano que vem, mas tudo bem, o pai vai estar lá e o irmão também. E a moça que trabalha lá vai buscar. Ela está há 8 anos comigo e eu já estou até de cabelo em pé que ela está indo embora".

Lygia: "Mas voltando para a progressão continuada".

Mãe de Emília riu e disse: "A gente se empolgou".

Lygia: "Mas é para se empolgar mesmo".

Mãe da Emília: "Eu sou contra".

Pai do Valdemar: "Eu sou contra".

Pai do Flavio: "Repetir, eu sou a favor. Quando aprender e souber, aí passa".

Mãe da Emília: "Foi seu Mario Covas que trouxe isso. Tinha que consultar a gente antes de mudar as coisas. O trabalho da gente (os alunos) que estava na classe especial e não sabia nada foi prejudicado".

Pai do Valdemar: "Teve um trabalho do Valdemar que colocou o nome de todos os estados e ele só não colocou a capital de um estado: São Paulo. Ele dizia que a capital era Brasília. E eu perguntava qual é a capital do Brasil e ele dizia: 'São Paulo'. E eu disse: 'quando você souber, você fala'. E coloquei separado dos irmãos, porque eles sabiam. Aí, a gente foi descobrir no mapa. Eu deixei ele descobrir sozinho. Chorou que só, mas eu disse: 'agora, você sabe'".

Mãe da Emília: "Eu falo para ela: como é que você não viu, Emília? Pelo amor de deus, coisa de 1ª série".

Pai do Valdemar: "Ele diz para mim: 'pai, eu sei o nosso endereço', e eu digo: 'mas o importante, você não sabe'. Porque ele achava que a capital de São Paulo era Brasília e do Brasil era São Paulo. Mas agora ele já sabe. Mas olha, quem implantou essa idéia de criança passar sem aprender merecia uma boa surra".

Mãe da Emília: "Nem me importa se ele está lá embaixo [referindo-se ao Mario Covas]. Merece uma surra do mesmo jeito".

Pai do Flavio: "Um dia, eu vi uma professora falando que algumas crianças estavam muito rebeldes. Manda lição de casa e vem sem lição: 'vou largar de mão'. Eu acho isso um absurdo, porque é professora, tem que acompanhar".

Lygia: "Então, vocês são contra?"

Pai do Valdemar: "Sim"!

Pai do Flavio: "Sim"!

Mãe da Emília: "Muito contra".

Pai do Flavio: "meu filho me contou que entrou um menino na 4ª série com ele uma criança que não sabia nada. Nem ler e escrever".

Perguntei, então, se eles achavam que as crianças, ao saberem que não seriam retidas, ficavam mais desinteressadas ou preocupadas. O pai de Flavio disse que seu filho se preocupa, e a mãe de Emília disse que "ela não tem uma preocupação".

Pai de Valdemar: "ele diz: 'se eu sei, eu passo, se eu não sei, também'. E eu disse: 'se você passar agora, lá na frente você vai ser barrado. E não cobre de mim, cobre de você mesmo'".

Mãe da Emília: "eu digo para ela que é ela que perde, não sou eu!"

Pai do Flavio: "Outra coisa que eu queria falar é que eles chamam o Flavio para passar a matéria para outros alunos. Eu sou contra, e nunca tive oportunidade de colocar isso aqui".

Mãe da Emília: "é, e isso não é de hoje, não. Você não viu com a da 3ª".

Pai do Flavio: "É uma coisa horrível. Eles falam que incentiva os outros, mas não é".

Nisso, tocou o celular do pai do Valdemar, e ele foi atender. Eu, então, disse para todos que meu estudo era sobre a progressão continuada, e por isso eu tinha vindo estudar uma 4ª série. A mãe de Emília disse: "é isso! Não é porque sabe, é porque não pode".

O pai de Flavio, então, queixou-se que ele não sabe a nota do filho no Saresp: "Devia passar para os alunos o resultado da prova. Eu não fiquei sabendo".

Mãe da Emília: "Ué, no ano passado falaram. A avaliação da minha filha é C. C, C, C..."

Pai do Flavio: "eles falaram que não mandam a avaliação. Isso é um absurdo".

Mãe da Emília: "Ela não passou para a gente, passou para eles".

Eu, então, disse que, além disso, tinha a passagem para a 5ª série, querendo saber se eles gostariam de falar mais alguma coisa sobre isso. O pai do Valdemar disse: "Para mim, está tudo... Também, não vai conseguir mudar muita coisa. Só vai ajudar você falar sobre isso. Espero que peguem o seu trabalho..."

Mãe da Emília: "E você? Eu quero saber de você. O que você acha?"

Eu disse que não tinha uma opinião formada sobre isso, e por isso estava fazendo um estudo sobre o assunto e tinha considerado importante ouvir o que eles tinham a dizer sobre o

assunto. Mas que não era nem a favor do grande índice de reprovações nem da aprovação automática. Para mim, o importante era a qualidade do ensino. E que, se a qualidade do ensino estivesse garantida, passar ou não passar seria o desfecho de um processo.

Mãe da Emília: "Eu cheguei a falar com a secretaria, mas eles têm ouvidos mortos".

Pai do Valdemar: "Eu fui lá uma vez. Eu fui de bermuda, cheguei lá e o guarda disse: 'não pode'. Tudo bem, fui na loja do lado, comprei uma calça e voltei. Ainda disse: 'estou de bermuda, viu, mas com a calça por cima'. Fiquei esperando 20 minutos, e sabe o que eu ouvi? 'Se todos os pais viessem aqui falar dos problemas dos filhos, não ia dar'".

Mãe da Emília: "Você não pode nem mais escolher a escola do seu filho. É um absurdo. E na tv ainda está passando: 'todas as crianças estão matriculadas'".

Pai do Valdemar: "e o pai é que é punido. Eles não querem saber se o pai trabalha, se não trabalha. Só querem saber da reunião. Eu não posso vir, eu não posso. Eu trabalho".

Enquanto o pai de Flavio acenava concordando com o pai de Valdemar, a mãe de Emília disse: "eu vim em todas as reuniões, só faltei em uma. Pode olhar lá no papel, eu assinei todos".

Pai do Valdemar: "Sempre teve a menina que trabalha lá em casa, que veio. Mas não adianta. De qualquer jeito, passa mesmo".

Pai do Flavio: "Mas vai prestar o vestibular e não passa".

Mãe de Emília: "Numa pública não passa mesmo".

Pai do Valdemar: "Se tem dinheiro, passa. Se não, não passa. Eu digo para eles: 'você estão vendo esse pessoal na rua? Não estudou'. Depois disso, ele se desculpou, dizendo que tinha que ir embora. O pai de Flavio foi no embalo. Ambos pediram desculpas por qualquer coisa, e o pai de Flavio disse que tinha gostado muito, e que sempre que era para trocar idéia e aprender. A mãe da Emília também disse que ia embora. E assim nos despedimos.

Nós ainda arrumamos a sala antes de subir, e na boca da escada encontramos a coordenadora pedagógica, que perguntou se tinha dado certo e quantos pais tinham vindo e eu disse que três, mas que tinha sido bom pois todos falaram e participaram bastante. Ela perguntou quantos tinham vindo da manhã, e eu disse que não teve encontro, pois só uma mãe veio no horário. Ela criticou os pais, e eu apenas disse que tinha decidido com a professora que faria o encontro na segunda-feira seguinte, quando teria reunião de pais. Ela disse que tudo bem. E depois, passou a queixar-se de uma mãe que tinha vindo reclamar da escola, dizendo que eles reclamam, mas não cumprem com seu papel.

Quanto ao encontro de pais, fiquei com a sensação de que, embora com a presença de poucos pais, o encontro foi muito rico, apontando muitas coisas interessantes. Também sinto que ele foi representativo da opinião dos pais sobre a progressão continuada. Outra coisa que foi interessante é que participaram pais dos mais variados casos escolares: o de Flavio, que é um excelente aluno; a de Emília, que é uma aluna que a professora mesmo aventou a possibilidade de ser retida; e o pai de um aluno médio em termos de conhecimento, mas profundamente estigmatizado por sua história de vida. Fiquei contente que esses pais vieram, pois eu tinha pensado em fazer a visita domiciliar aos três.

Por fim, pensei o quanto o contexto grupal fortalece as falas dos pais. Um ia puxando o outro, e assim aprofundamos coisas que, talvez em encontros individuais fossem ficar mais superficiais. Creio que consegui, nesse contexto, um material bastante rico. Agora, é realizar o encontro com pais da 4ª A na semana que vem e a entrevista com a professora Helena. O fechamento de minha pesquisa fica por conta da formatura.

ANEXO VI

Cartografia das broncas

BRONCAS DE HELENA

1ª observação: 2 horas

	ALVO ¹	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	A classe toda	Cobrança	Muitos alunos não tinham levado os materiais solicitados anteriormente, principalmente papel almaço e papel higiênico.	"Se vocês não trouxerem, não vou dar a folha de outra criança. Cada um tem que trazer a sua. Se não, vai fazer a prova em folha pequena. E assim, fica ruim para vocês fazerem e péssimo para eu corrigir".
2	Um aluno	Desautorização	Ele disse que não precisava escrever na lousa os materiais que eram para ser levados no dia seguinte, pois já sabia quais eram.	"Não sabe nada!"
3	Um grupo de alunos	Repressivo	Eles mostravam as provas uns aos outros.	"Não é pra mostrar a prova pro outro! Cada um deve olhar a sua própria prova!"
4	A classe toda	Repressivo	Havia conversa e circulação na sala.	"Shiu!"
5	Um aluno	Impaciente	Ele estava rindo dos colegas.	"Tenha a santa paciência. Fica rindo dos outros, mas não consegue ver as suas coisas erradas!"
6	Um aluno	Irritado	Ele perguntou quando seria a prova de matemática.	"É amanhã. Eu já falei isso há quanto tempo?"
7	A classe toda	Repressivo	Havia uma pequena conversa na classe enquanto ela explicava o que fariam em seguida.	"Quem conversar não vai entender. Pára com essa mania de falar durante a explicação".
8	Alguns alunos	Moralizador	Eles disseram ter se esquecido de estudar.	"Esquecer de estudar é falta de responsabilidade!"
9	Alguns alunos	Repressivo	Eles circulavam pela classe.	"É pra sentar!"
10	Alguns alunos	Moralizador e cansado	Eles conversavam durante a aula.	Depois de separá-los: "Vocês só sabem conversar. Lição, que é bom, nada! Ta Louco. Essa falação não tem fim. Você não fez nem o cabeçalho ainda?"

¹ Nem sempre foi possível saber o nome dos alunos. inicialmente, pois ainda não os conhecia pelo nome, e a professora não especificou no momento da bronca.

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
11	Alguns alunos	Repressivo	Eles riam de alguma coisa.	"Só não quero risinhos! Qual é a graça? Tem algum palhaço aqui? Não estou vendo nenhum".
12	Alguns alunos	Repressivo	Os alunos conversavam com a professora durante a execução da tarefa.	"É para fazer só ouvindo, sem falar comigo!" "Não fala comigo que atrapalha e enche o saco!"
13	Alguns alunos	Cansado	Os alunos conversavam entre si durante a aula.	"Ah, não vou falar mais nada. Eu estou ouvindo muita conversa e eu não consigo pensar com barulho". "Gente, vocês não acham que vocês falam muito?" "Gente, vamos combinar de vocês não falarem mais?"
14	Alguns alunos	Repressivo	Eles liam o texto de forma sussurrada.	"É para fazer uma leitura silenciosa, só com os olhos, e sem atrapalhar os colegas".

2ª observação: 2 horas

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Alguns alunos	Repressivo	Eles estavam conversando.	"Meninos, silêncio!"
2	Bruna:	Repressivo	A aluna estava cortando e colando figurinhas no caderno.	"Você está prestando atenção? Guarda essa tesoura e as figurinhas, que agora não é hora disso".
3	Alguns alunos	Repressivo	No momento de distribuição das provas, eles começaram a conversar e circular pela sala.	"Eu não quero conversa, circulação de crianças e muito menos que vocês vejam as notas uns dos outros".
4	Alguns alunos	Queixoso	Eles deixaram a prova incompleta.	"Vocês têm que fazer a prova toda!"
5	A classe toda e alguns alunos específicos	Repressivo e insistente	Os alunos conversavam e circulavam pela sala.	"Ah, gente!" "Oh, crianças! Ta louco!" "Sem falar agora! Está muito barulho!" "Gente! Meninos!" "Rui, atenção! Gustavo, no seu lugar!" "Ricardo, senta!" "Gente, se vocês não se concentrarem, não dá!"
6	Um aluno	Impaciente	Ele perguntou qual das provas distribuídas era de ciências.	"Está escrito ciências! Não é possível que eu tenha que olhar todas as provas para vocês".

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
7	A classe toda	Repressivo e insistente	Os alunos conversavam durante a aula.	"Shiu!" "Silêncio!" "Sem conversa, pessoal!"
8	Um aluno	Impaciente	Ele perguntou se poderia ir ao banheiro.	A professora olhou com cara feia, não falando nada.
9	Ricardo	Moralizador	Ele perguntou se era caderno de português.	"Não estou gostando nada do seu comportamento!"
10	A classe toda	Insistente	Os alunos estavam conversando enquanto executavam a lição.	"Gente, silêncio! Parou um pouquinho! Eu estou ouvindo conversa demais hoje. Ta louco! Vamos parar um pouco de confusão? Eu quero silêncio antes de começar. Mais de uma pessoa falando ao mesmo tempo não dá! Vocês já falaram muito na primeira aula. Agora, silêncio!"
11	Alguns alunos	Impaciente	Eles deixaram a lista entregue em dia anterior em casa.	"Quando eu entrego uma folhinha, não é para deixar em casa. É para colar no caderno. Não é para perder, que não tenho outra. Tem que ter responsabilidade".
12	Alguns alunos	Repressivo	Os alunos pediram para ler em voz alta.	"Quem pede, não vai ler!"
13	Alguns alunos	Repressivo	Eles começaram a ler em voz alta, para ajudar uma colega que estava com dificuldade.	"Não é para ajudar! Deixa ela tentar ler sozinha!"
14	Alguns alunos	Repressivo, insistente e ameaçador	Eles conversavam e circulavam pela sala.	Depois de mudar alguns alunos de lugar, Helena disse: "Eu já disse que não quero bagunça!" "Gente, está muito barulho! Não dá! Ta louco, gente! Coisa de doido! Deus me livre. Quem atrapalhar não vai participar da aula de Educação Artística!"
15	Um aluno	Repressivo	Ele colocou o dicionário aberto na cabeça.	"Dicionário na mão, e não na cabeça!"
16	Um aluno	Incisivo	Ele disse que se esqueceu de levar o dicionário para a escola.	"Tem que trazer o dicionário. Vocês ganharam da escola, não é para ficar em casa".
17	A classe toda	Impaciente	Eles disseram não saber o que era zelador, mas falaram o significado sem olhar o dicionário.	"Por que vocês colocaram essa palavra aqui se já sabem o que ela é?"
18	Gustavo	Impaciente e incisivo	Não foi possível entender exatamente o que aconteceu.	"Ah, tenha a santa paciência! Eu vou mandar você para conversar com o diretor! E me dá seu caderno que vou escrever um bilhete para o seu pai! E se arrancar, vai se ver comigo". O garoto ficou bastante assustado, permanecendo assim durante muito tempo.

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
19	A classe toda	Repressivo e incisivo	Quando chegou a professora de Educação Artística, ela avisou que a aula seria no pátio. Os alunos, então, correndo, gritaram: "Eba!"	"Eba coisa nenhuma! Pode fazer fila, e sem correr!"

3ª observação: 1 hora

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	A classe toda	Cansado, desconfiado e moralizador	Alguns alunos disseram que ainda não tinham feito o trabalho. Outros disseram que tinham esquecido, e outros, tinham deixado o trabalho em casa.	"Eu não acredito que vocês ainda não fizeram o trabalho! Qual é a dificuldade de folhear uma revista? Qual é a dificuldade? Nenhuma!". "Esqueceu o que? Esqueceu de fazer?" "Como eu vou comprovar que você fez? Você vai ter que trazer amanhã, se você realmente fez".
2	Um aluno	Moralizador	Ele disse que não fez o trabalho porque não tinha revista em casa.	"O Gustavo não tinha revista, a mãe dele ajudou de qualquer forma".
3	Um aluno	Queixoso	Ele entregou o trabalho copiado da Internet.	"Eu já falei que não era isso que queria? Para que me aborrecer? Não falei a semana inteira? Não falei a semana inteira? Estou muito chateada! Extremamente chateada! Essa já é a segunda bronca do dia!"
4	Alguns alunos	Cansado	Eles começaram a rir da bronca da professora.	"Eu não acho graça, acho uma desgraça".
5	Rosa	Inquisidor	A professora supôs que ela não tinha feito o trabalho.	Helena perguntou para Rosa por que ela não tinha feito o trabalho. Ela disse que tinha feito, entregando um trabalho super caprichado para a professora, que pediu desculpas, envergonhada.
6	Ricardo	Cobrança	Helena pediu para quem ia entregar o trabalho no dia seguinte levantar a mão, e ele não levantou.	"É para trazer amanhã, nem que seja uma folhinha!".
7	A classe toda	Cobrança e ameaça	A entrega do trabalho para o dia seguinte.	"Eu vou fazer que nem o trabalho das frutas: dei um prazo, mudei, de chance, mas depois, quem não entregou ficou com ponto negativo! Eu não gosto de dar bronca".

4ª observação: 1 hora (a primeira aula foi de educação física, e a terceira, de educação artística)

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Alguns alunos	Repressivo	Havia uma pequena conversa na sala.	"Vamos parar com a conversa? Prestem atenção no que eu estou falando. Livro e caderno de português".
2	A classe toda e também Luiza	Repressivo	Havia conversa enquanto a professora lia o texto em voz alta.	"Tem gente que não está acompanhando... Vamos Luiza, acompanhando!"
3	Isaías	Repressivo	O aluno conversava com Pedro.	"Isaías, eu não vou pedir para você não falar com o Pedro".
4	Isaías	Irritado	O aluno, ainda distraído, não tinha passado as respostas colocadas na lousa em seu caderno.	"Oh, Isaías, eu quero isso copiado no caderno e quero a sua atenção!"
5	A classe toda	Repressivo	Havia um sussurro na sala.	"Sem conversa!"
6	Ricardo	Impaciente	O aluno disse que não estava conseguindo fazer a lição proposta.	"Você quer que eu faça para você?"
7	Mara	Convocatório	A aluna não fazia a lição proposta.	"Caderno aberto, quero você fazendo isso. Se esforça um pouquinho, Mara".
8	Alice	Ameaça	A aluna não fazia a lição proposta.	"Alice, é só para saber se você não vai fazer. Que aí eu mando um bilhete para sua mãe".
9	Pedro	Irritado	O aluno não fazia a lição proposta.	"Pedro! Pedro! Pedro! Guarda isso aí e abre o caderno".
10	Márcio	Convocatório	O aluno não fazia a lição proposta	"Márcio, você que não fez, vamos fazer?"
11	Paulo	Irritado	O aluno olhava o dicionário e não fazia a lição.	"Paulo, guarda esse dicionário agora!"
12	Anete	Repressivo	A aluna andava pela sala	"Anete, senta!"
13	A classe toda	Repressivo	Os alunos conversavam, enquanto a professora de artes tentava iniciar sua aula.	"Oh, gente! Shiu! É para fazer silêncio! Presta atenção: a professora de artes vai passar coisa na lousa. Caderno de artes na mesa".
14	Um aluno	Repressivo	O aluno comia na sala de aula	"Não é para comer na classe!"
15	A classe toda e alunos específicos	Repressivo e convocatório	Os alunos conversavam na aula de artes.	"O que é isso? Vamos, gente! Vamos, Rosa! Vamos, Pedro! Vamos, Anete!"

5ª observação: 2 horas

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	A classe toda e alunos específicos	Repressivo e convocatório	Os alunos conversavam durante a aula e não faziam a lição proposta.	"Oh, Selenel! Não dá!" "Silvia, caderno aberto!" "Pessoal, silêncio!"
2	Uma aluna	Repressivo	A aluna brincava com um brinquedo na aula.	A professora tomou o brinquedo e só devolveu no final da aula.
3	A classe toda	Irritado e ameaçador	Os alunos conversavam durante a aula.	"Oh, gente! Olha! Nós vamos ter que entrar num acordo. Todos falando ao mesmo tempo não dá para ouvir! Eu estou cansada de pedir a colaboração de vocês. Não quero mais ler, não vou fazer mais leitura nenhuma. Pode pegar o caderno de matemática!"
4	Pedro	Irritado	O aluno comemorou que a professora ia dar matemática e não mais português.	"Você não respeita ninguém!"
5	Alguns alunos	Impaciente	A conversa ainda acontecia em sala de aula	"Eu ainda estou escutando gente conversando! Quem não terminou de copiar, pode terminar! ... Shiu! Eu ainda estou ouvindo criança conversando lá atrás!"
6	Roberta	Irritado e ameaçador	A aluna conversava no fundo da sala.	"Roberta, eu já cansei de te chamar! Pode pegar suas coisas e vir para frente. Seu lugar não é aí!"
7	Danilo	Impaciente e irônico	O garoto reclamou que a professora o trocou de lugar, dizendo que não conseguia enxergar o quadro direito.	"Vai mais para trás! Ali que dava para você ver, você só queria saber de conversar, não é?"
8	A classe toda	Impaciente e irritado	Os alunos conversavam e circulavam pela sala.	"Ah, gente, não dá! Já chega, né? Eu quero silêncio!"
9	A classe toda e alunos específicos	Repressivo e irritado	Os alunos conversavam e alguns não faziam a lição	"Estou ouvindo uma conversa exagerada desse lado". "Pessoal, silêncio!" "Mara, vamos!" "Shiu!"
10	Paulo	Incisivo	Ele conversava na presença do vice-diretor.	"Eu vou mandar você descer, Paulo!"
11	Um aluno	Impaciente	Ele perguntou: "pode pular essa parte chata de copiar"	"Não!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
12	A classe toda	Convocatório e repressivo	Os alunos conversavam e alguns não faziam a lição.	"Vamos lá!" "Oh, gente!" "Oh, crianças!" "Shiu!" "Nossa, quanta conversa!"
13	Pedro	Repressivo	O aluno toda hora puxava conversa comigo.	"Não é para conversar nem com a Lygia, que ela tem mais o que fazer!"
14	Roberta	Corretivo	A aluna copiava a caneta.	"Roberta, é para copiar as expressões a lápis"
15	Paulo	Convocatório	O aluno não fazia a lição proposta.	"Vamos, Paulo"
16	Francisco	Convocatório, irritado e ameaçador	O aluno não fazia a lição proposta.	"Vai, Francisco". Depois de um tempo, pediu para ver o caderno dele: "Cadê a lição?" O garoto mostrou a cópia da lição anterior, irritando-a: "E não terminou, né?" Depois, escreveu no caderno dele.
17	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo e convocatório	Os alunos não tinham trazido a tabuada no final do caderno e conversavam durante sua explicação.	"Primeira coisa... Primeira coisa... Shiu! Primeira coisa: cada um tem que ter a sua tabuada. Paulo! Eu já pedi muitas vezes, insisti, há muito tempo. Cada um tem que ter a tabuada na última folha do caderno. Aí, não vão ter problema para fazer as contas. Roberta! Presta atenção! Quem ainda não fez a tabuada na última folha do caderno não está se preocupando... Eu já disse que quero silêncio enquanto eu falo!"
18	Toda a classe	Convocatório	Havia conversa na sala de aula.	"Gente, vamos fazer?" "Presta atenção!"
19	Toda a classe	Cansado, irritado e ameaçador	Os alunos conversavam e alguns não faziam a lição proposta.	"Gente, não dá! Olha como é difícil!" "Eu não vou parar mais uma vez. Simplesmente, vou cancelar as aulas de educação artística e de educação física, que é o que vocês acham legal, diferente, para dar tempo de vocês concluírem aqui". "Vocês não estão conseguindo fazer por falta de atenção, conversa, brincadeira. Vai tocar o sinal e vocês vão continuar aqui copiando isso. Então..."

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
20	Paulo	Ameaçador	O aluno não tinha terminado a lição quando tocou o sinal de final de aula.	A professora não o deixou ir embora enquanto ele não apresentasse o caderno completo.
21	Alguns alunos	Cansado	A aula já tinha terminado e a professora queria ir embora, mas alguns alunos ficaram conversando na sala.	"A conversa é lá fora!"
22	Uma aluna	Irônico	A aluna tinha conversado muito durante a aula.	Na hora de ir embora, a professora falou para ela: "Essa menina está um espetáculo!"

6ª observação: 1 hora (a última aula foi dedicada ao ensaio da quadrilha de São João)

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Gustavo	Repressivo	Não deu para depreender.	A professora chamava a atenção do aluno, que estava de cabeça baixa enquanto ouvia.
2	Toda a classe	Repressivo	Havia conversa na sala e nem todos prestavam atenção.	"Gente, silêncio!" "Vamos prestar atenção!" "Eu ainda estou ouvindo conversa..."
3	Alguns alunos	Cansado	Eles disseram que não tinham levado o livro de português para a aula.	"Não tem dois livros para cada um. Era para trazer para a classe o livro que vocês levaram para casa. Vocês exageram na falta de responsabilidade".
4	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo	Havia conversa durante a aula.	Helena pedia silêncio, ora de forma geral, ora chamando alguns alunos pelo nome (dentre os quais, Alex, Edna e Paulo).
5	Alguns alunos	Irritado e desconfiado	Eles não tinham feito a lição de casa.	Professora: "Gente, é para fazer! Já era para ter feito em casa". Aluno: "Eu fiz!" Professora: "Fez porcaria nenhuma!"
6	Pedro	Irritado	A professora pediu para ele ler a questão 3, mas ele leu outra.	"Presta atenção! Acorda!"
7	Gustavo, César e Rosa	Repressivo	Os alunos conversavam durante a aula.	A professora chamou os três pelo nome.

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
8	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo, convocatório e ameaçador	Alguns alunos estavam conversando, desatentos ou não faziam a lição proposta.	<p>"Gente, eu não quero conversa".</p> <p>"Só que eu ainda estou vendo gente conversando, sem interesse em aprender. É para prestar atenção, e fazer todos os exercícios sem conversa".</p> <p>"Luiz, Edna! Sem falar, gente".</p> <p>"Mara, Francisco!"</p> <p>"Danilo, se você continuar assim, não vai descer para o ensaio e vai para a diretoria".</p> <p>"Você está rindo do quê? Você acha que já sabe tudo?"</p> <p>"Pode parar! Caderno em cima da mesa, vamos copiar!"</p> <p>"João, é para ficar quieto!"</p> <p>"Roberta, é para fazer! Não adianta só olhar o livro. Selene também! Você não vai ensaiar, não! Não vai nem participar da quadrilha!"</p>
9	Luiz	Irritado	A professora achou que faltava capricho em seu caderno.	"Luiz, que letra feia! O que significa isso?"
10	Alguns alunos	Impaciente, irritado e ameaçador	Os alunos perguntavam se teria ensaio da quadrilha na última aula.	<p>"A aula é mais importante. Ensaio tem todos os dias".</p> <p>"Não tem ensaio enquanto tiver a irresponsabilidade".</p> <p>"Eu ia descer às 11 horas, mas não fui ainda porque teve gente que não trouxe o livro, não fez".</p>
11	Toda a classe que não participava do ensaio	Irritado	A professora desceu com os alunos para o ensaio da quadrilha e parte da classe ficou na sala, sem ninguém para coordenar as atividades. Assim, iniciou-se uma bagunça generalizada. Paulo, então, saiu atrás da professora, que retornou com ele.	A professora, inicialmente, esboçou um olhar feio de desagrado, cruzando os braços. Foi o suficiente para todos sentarem. Ela, então, iniciou o sermão, orientada por Paulo, que disse não ter conseguido copiar a lição, pois as meninas apagaram a lousa, indicando quem participava da brincadeira. Alex e Pérola pediram que eu intercedesse por eles, uma vez que ambos falavam comigo e não participavam da brincadeira. Gustavo, por sua vez, passou a varrer a sala. Helena, no entanto, deu bronca em todos. Depois, pediu os cadernos, para que ela mandasse bilhete para as mães.

7ª observação: 1 hora (a última aula foi dedicada ao ensaio da quadrilha de São João)

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Toda a classe	Repressivo e convocatório	Os alunos conversavam e alguns faziam a lição de educação artística.	"Eu acho que o recreio já acabou e eu já estou na sala. Caderno de matemática. Guarda educação artística".
2	Um aluno	Impaciente	Ele perguntou sobre o ensaio da quadrilha.	"Primeiro a obrigação, depois o ensaio".
3	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo, convocatório e impaciente	Os alunos circulavam pela sala, conversavam e ainda faziam a lição de educação artística.	"Paulo, senta direito! Gente, olha! Silêncio! Pronto! Vamos fazer silêncio? Sem conversa! Guardem a folha de artes. A folhinha é para guardar! Roberta! Gustavo! Continuem com o caderno de matemática, que vou passar lição para fazer em casa. Depois, vou passar português. Caderno de matemática aberto, sem conversa. Crianças, é o seguinte: caderno de matemática, e não quero conversa! Boca calada!"
4	Toda a classe e Afonso específicos	Repressivo e convocatório	Os alunos ainda conversavam e faziam a lição de educação artística.	"O que eu falei, Rui?" "Eu ainda estou ouvindo conversa!" "Quero caderno de matemática aberto e o trabalho de artes guardado!" "Anete e Francisco, o que eu falei?" "Mara, caderno aberto!" "Pronto! Gente, tem criança conversando!". "Silêncio! Sem falar!"
5	Toda a classe	Repressivo	Alguns alunos não trouxeram o livro para a classe, e outros conversavam durante sua reclamação.	"Gente, olha! Esse livro... Shiul! ... Teve gente que levou o livro para casa, foi a maioria! Tem que trazer de volta, não é para ficar com dois".
6	Toda a classe	Convocatório e ameaçador	Os alunos ainda conversavam e alguns aparentemente não faziam a cópia.	"Copiem rapidinho para não atrasar o ensaio. O que vai deixar a pessoa sem ensaio é não copiar e fazer as lições. Na semana passada a gente não ensaiou inteiro nenhuma vez. E essa semana, eu quero ensaiar inteiro!"
7	Toda a classe	Irritado	A conversa ainda acontecia durante a aula.	"Olha, deixa eu falar uma coisa com vocês. Eu estou chamando pela lista. Só que... Olha! Boca fechada! Daqui a pouco eu chamo mais outros nomes!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
8	Alguns alunos	Repressivo	Eles conversavam ou não faziam a lição	A professora pediu para fazer silêncio e a lição.
9	Toda a classe	Repressivo e irritado	Tocou o sinal de final da primeira aula, e com ele, aumentou a conversa na classe.	"Oh, gente! Eu estou ouvindo gente brincando ao invés de fazer! Estou vendo gente conversando ao invés de fazer! Tsc, tsc, tsc! Olha, tem gente falando demais!"
10	Toda a classe	Repressivo, ameaçador e cada vez mais irritado, ao longo de sua fala	A conversa na classe como um todo foi crescendo.	"Gente, peraí um pouquinho! Dá licença! Atenção! Vocês estão conversando demais e deixando de fazer o que é para fazer. Senta direito! Vocês se preocupam em brincar e não fazem o essencial, que é a lição! Tem gente que sequer terminou de copiar a lousa. Nós não vamos sair enquanto não estiver todo mundo na página 209. Quero silêncio absoluto! Sem conversa! Eu ainda estou ouvindo conversa!"
11	Mara	Convocatório	A aluna conversava e não fazia a lição.	"Mara, vem fazer a sua lição! Se não, não vai ensaiar hoje. Vamos!"
12	Toda a classe	Ameaçador	Os alunos conversavam e aparentemente não faziam a lição	A professora condicionou o ensaio ao término da cópia da lição de matemática.

9ª observação²: 2 horas

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Toda a classe	Repressivo	Os alunos conversavam.	"Oh, gente! Chega de conversa! Shiul!"
2	Toda a classe	Repressivo e criativo	Os alunos não paravam de brincar e conversar	Helena, em tom de voz um pouco mais alto, mas não ainda bravo, disse que ia escrever um aviso na lousa para todos. Foi ao quadro, onde escreveu: Silêncio!
3	Toda a classe	Repressivo	Os alunos conversavam	"Eu ainda estou ouvindo conversa! Gente, vou passar para vocês... Vocês têm que conversar o tempo todo? ... Questões de ciências para vocês estudarem para aProvinha!"

² A 8ª observação envolveu a aula com uma professora substituta, tendo em vista que Helena não foi ao trabalho nesse dia.

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
4	Anete	Repressivo	A aluna ainda fazia a lição de educação artística.	"Anete, guarda essa folhinha de artes!"
5	Alguns alunos	Repressivo	Os alunos conversavam durante a aula.	A professora mudou alguns alunos de lugar.
6	Toda a classe	Irritado	Os alunos demonstraram não gostar a lição proposta	"Não adianta fazer caras e bocas. Todo mundo fazendo o que quero!"
7	Paulo	Repressivo	O aluno fazia outras coisas durante a aula.	"Paulo, guarda a folha de educação artística!" "Paulo, guarda o gibi!"
8	Toda a classe	Repressivo	Havia conversa na sala.	"Silêncio!"
9	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo	Havia um sussurro na sala.	"Eu ainda estou ouvindo gente conversando!" "Francisco, vira para frente!" "Sem falar! Oh, mocinha!"
10	Toda a classe e alunos específicos	Impaciente e ameaçador	Havia conversa, brincadeira e distração na sala.	"Se vocês continuarem com brincadeira, posso deixar de dar revisão". "Abaixa o braço, Francisco. Você vai continuar de brincadeira?"
11	Rui	Irônico	O aluno ria de alguma coisa.	"Rui, qual é a graça? Não tem nenhum palhaço aqui. E vocês não estão no circo".
12	Mara	Impaciente	A aluna apontava o lápis na frente da sala.	"Mara, pára de apontar o lápis".
13	Silvia	Impaciente	A aluna lia outro livro que não o da lição	"Silvia, pode fechar o livro e fazer isso aqui".
14	Paulo	Irritado e ameaçador	O aluno lia um gibi, escondendo-o dentro do livro de ciências.	"Vai continuar brincando, Paulo?" Não demorou muito para que ela fosse em direção a ele bastante irritada, tomando de suas mãos o gibi.
15	Alguns alunos	Irritado e preocupado	A professora perguntou quais eram as características dos seres vivos. Vários alunos disseram que os seres vivos têm dois olhos, um nariz, falam etc.	"Como vocês continuam falando essas besteiras! A vida é séria. Vocês acham que é brincadeira, mas não é, não. Eu nunca falei isso dos seres vivos. Eu quero que vocês respondam sem fazer piada, que eu não sou palhaça, quais são as características dos seres vivos. Vamos levar a sério? Pensem um pouquinho. É importante para vocês responderem as questões, e vai cair na prova. Mas não é só por isso, não, é porque é importante".

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
16	Toda a classe	Repressivo	Havia conversa na sala.	"Eu ainda estou ouvindo conversa!"
17	Anete e Roberta	Cansado e ameaçador	As alunas conversavam e trocavam bilhetes há bastante tempo. Roberta também cantava.	Helena mudou Roberta de lugar, e queixou-se: "Anete, por que você tem que ficar sem fazer nada? Dá desgosto assim, sabe".
18	Danilo	Convocatório	O aluno chamava Paulo, que falou alto, para a professora ouvir: "Deixa eu fazer a lição!"	"Vamos, Danilo!"
19	Toda a classe	Cansado	Carla perguntou que horas eram.	"Já são 11 horas e ainda tem gente que nem começou a copiar".
20	Francisco	Irritado e ameaçador	O aluno conversava durante a execução da tarefa.	A professora o mudou de lugar, colocando-o colado na lousa, bem na frente da sala.
21	Gustavo	Impaciente	O aluno estava chamando a professora há certo tempo.	"Espera um pouquinho, Gustavo. Você só quer falar na hora errada".
22	Alunos específicos	Repressivo, cansado, irritado e ameaçador	Os alunos circulavam pela sala, não faziam a lição e conversavam durante a aula.	"Anda, Rui! Se você não fizer, ninguém vai fazer por você!" "Gustavo, copia, que tem muito que fazer". "Oh, Danilo, dá para parar de conversar. Mara também!" "Eu não vou ficar aqui até uma hora da tarde, não". "Senta direito. Anda, vamos!" "Chega". "Rui, não vou falar de novo que eu não vou ficar aqui até uma da tarde".
23	Anete	Conflituoso	A aluna andava pela sala.	"Anete, você não acha que não está atrasada demais para estar andando? Você está na questão dois ainda!" Anete, em tom de desafio: "Não estou!" Professora: "Então, você deve estar na questão três. Que eu acabei de olhar o seu caderno".
24	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo e ameaçador	Havia conversa durante a aula.	"Eu ainda estou ouvindo conversa!" "Oh, meninos! Rui, anda! Gustavo, é hoje que eu vou mandar um bilhete para seu pai. Mara!"
25	Anete ^a	Ameaçador	A aluna não fazia a lição.	A professora a mudou de lugar.

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
26	Francisco	Irritado	Mesmo sentado colado na lousa, o aluno não parou de conversar com os colegas.	Helena seguiu chamando a atenção do aluno
27	Anete	Irritado e ameaçador	Anete estava irritada com Roberta, que quebrou sua caneta. Roberta tentava consertá-la, mas não estava conseguindo, e a discussão entre elas começou a aumentar de volume.	Para Anete: "Pegue suas coisas", colocando-a sentada num canto da sala: "Só conversa! Não está dando... Eu vou ter que avisar sua mãe. Uma aluna como você..." Quando a aluna disse que estava sem caneta, porque Roberta tinha quebrado: "Ninguém mandou quebrar".
28	Toda a classe	Cansado e moralizador	A conversa aumentou de volume.	"Ninguém chega a lugar nenhum do jeito que vocês estão. Eu cansei de falar e ainda estou ouvindo conversa!"
29	Paulo	Desdém	O aluno tentou delatar uma colega, que dizia "besteira".	"Deixa ela falar!"
30	Francisco	Ameaçador	O aluno ainda conversava e não fazia a lição.	"Eu vou colocar você lá na sala da Coordenadora!"
31	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo, irritado e ameaçador	Alguns minutos se passaram - quase cinco - e a professora ainda não tinha conseguido começar a correção.	"Ai, meu Deus. Quanta brincadeira!" "Luiza, além de faltar todos esses dias, você ainda fica brincando?" "Vanessa, vou ter que mudar você de lugar?" "Oh, Luiz! Oh, João!"
32	Toda a classe	Repressivo	Os alunos conversavam durante a correção.	A professora pediu silêncio e atenção de todos.
33	Pedro e Rui	Ameaçador	Os alunos não acompanhavam a correção.	"Pedro, assim eu não vou te dispensar". "Rui, se você não fizer, eu vou chamar a sua mãe".
34	Silvia e Mara	Ameaçador	As alunas não faziam a lição específica delas.	"Olha, Silvia e Mara. Vocês vão ficar aqui até terminar".
35	Toda a classe	Repressivo	Os alunos falavam todos ao mesmo tempo, tentando participar da lição.	"Se vocês querem entender, têm que parar um pouco!" "Eu acho que se tiver mais do que 10 pessoas falando ao mesmo tempo, ninguém ouve ninguém. Quem quiser fazer pergunta, ou dar a resposta, levanta a mão. Vamos organizar isso aqui".
36	Alguns alunos	Repressivo	Eles guardaram o material antes do fim da aula.	"Pode parar, que eu ainda não mandei guardar nada!"
37	Alguns alunos	Repressivo	Os alunos queriam ir embora antes de terminar a lição	A professora obrigou-os a sentar novamente e terminar a lição, só dispensando quem tinha concluído.

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
38	Mara	Irritado	A aluna não tinha terminado de copiar a lousa.	Primeiro, Helena fez com que ela copiasse tudo. Como ela copiou com a letra feia, pediu que copiasse de novo, reclamando do "pouco capricho". Mara, então, riscou o que tinha feito antes, e copiou de novo, com bem pouco mais capricho. A professora mostrou para mim o que ela tinha feito, envergonhando a aluna. Escreveu no caderno da aluna, então, que faltou capricho, só aí a dispensando.

10ª observação: 1 hora (esse dia tinha apenas 8 alunos em sala de aula, que ficaram para o reforço de final de semestre)

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Alice e Mara	Ameaçador e irritado	Apesar de haver duas fileiras separando Alice e Mara, as duas discutiam, briga que pareceu ter começado antes.	"Eu vou mandar as duas para a diretoria. Fecha a boca!"
2	Alice A	Grito	A briga entre ela e Mara continuava.	"Pára, Alice!" (foi a primeira vez que a vi gritar).
3	Alice A e Francisco	Irritado	Alice queixou-se do colega com a professora.	"Chega!"
4	Gustavo, Ângela, Mara e Luiza	Ameaçador	Eles começaram a conversar entre si.	A professora olhou feio para eles.
5	Mara	Impaciente	A aluna começou a dizer em voz alta as palavras que ia escrever na lição.	"Não fica dando idéia. Cada um tem que fazer o seu!"
6	Francisco	Irritado	O aluno ajudava César a fazer a lição.	Professora: "Francisco, faça o seu e vira para frente". Francisco: "Eu já fiz!" Professora: "Então, não conversa!"
7	Alice A	Irritado	A aluna estava cantando e rindo, e ficou assim por tempo razoável.	"Eu não quero preguiça aqui! Eu não quero preguiça!"
8	Mara e Alice	Impaciente e corretivo	As alunas estavam brigando de novo.	A professora interveio na discussão das duas. Alice: "Ela chuta eu, eu vou ficar quieta?" Helena corrigiu: "Chuta eu, não, me chuta".
9	Alice	Descontente	A aluna não produziu o esperado.	"Você tem que fazer mais na lição de classe".

11ª observação: 2 horas (primeira observação depois do recesso de meio de ano)

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo	Os alunos demoraram a silenciar depois do recreio.	"Shiu! Danilo, pronto! Crianças, olha! João, volta para seu lugar! Gente, atenção! Anete, senta! Isaías!"
2	Rui, Danilo, Luiz e Ângela	Repressivo	Os alunos conversavam.	A professora chamou os alunos pelo nome.
3	Toda a classe	Repressivo	Havia conversa na sala.	"Só que eu não quero conversa. Shiu!".
4	Toda a classe	Irritado.	Os alunos continuaram conversando, apesar da bronca anterior. A professora também se queixou pela bagunça realizada no momento da fila para voltar do recreio.	"Shiu! A gente não precisa retomar de novo nossas regras! Acho totalmente desnecessário. Então, façam o favor de fazer fila direito. Que desse jeito foi um horror! É sempre a mesma coisa... Vocês estão voltando, hoje é o primeiro dia de muita gente aqui. A partir de hoje, tem que levar mais a sério. Deixa a brincadeira de lado, crianças! Não quero dar sermão todos os dias depois do recreio!"
5	Toda a classe	Repressivo	Os alunos continuaram conversando.	"Gente, olha, silêncio. Primeiro... Shiu! Primeiro... Shiu! Primeira coisa que eu quero fazer com vocês é dar uma revisão das contas."
6	Pérola	Repressivo	A aluna foi para o outro lado da sala.	"Pérola, senta!"
7	Toda a classe	Convocatório	Os alunos conversavam e alguns não faziam a lição.	"Gente, é para todo mundo fazer! Vamos, mocinhas!"
8	Mara	Repressivo	A aluna conversava.	"Mara, sem conversa!"
9	Márcio	Irritado	O aluno conversava.	"Márcio, chega!"
10	Luiza	Ameaçador	A aluna conversava com Anete.	"Luiza, assim você não vai aprender!"
11	Luiza	Ameaçador e irritado	A aluna continuou conversando, apesar da bronca anterior.	"Luiza, eu quero que você pegue as suas coisas e venha para frente. Porque eu quero que você aprenda".
12	Toda a classe	Irritado	Muitos começaram a pedir ajuda da professora ou de outros colegas.	"Meninos, parem de falar. Aqui, eu falo e vocês escutam. Não quero ninguém chamando ninguém!"
13	Toda a classe	Repressivo	Os alunos conversavam durante a aula.	"Só que eu não quero criança falando!"
14	Paulo	Repressivo	O aluno não fazia a lição e mexia na lancheira.	"Paulo, é para fazer! E guarda essa garrafa!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
15	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo	Alguns alunos não faziam, e outros, que já tinham terminado, atrapalhavam quem não tinha feito.	"Eu estou vendo brincadeira fora de hora. Gente, vocês que já entenderam, pára um pouquinho, vocês estão atrapalhando".
16	Roberta	Convocatório	A aluna dançava sentada.	"Anda, Roberta!"
17	Silvia	Irritado e ameaçador	A aluna não estava fazendo a lição.	"Pode começar, desde o início. Você está fazendo o que? Conversando? Eu posso chamar a sua mãe, e conversar bastante com ela".
18	Luiz	Repressivo	O aluno estava sentado de lado.	"Anda, Luiz, senta direito!"
19	Danilo	Irritado	O aluno ainda estava no início da lição.	"Quer dizer que você está no primeiro caso ainda?"
20	Toda a classe e Pérola	Repressivo e cansado	Havia conversa no decorrer da aula.	"Mas eu estou ouvindo muita conversa". "Tenha santa paciência. Eu não quero saber de preguiça. Deixa a preguiça em casa. Isso serve para você, Pérola, mas para todo mundo que vem para cá com preguiça!" Gustavo: "Eu!"
21	Toda a classe	Incisivo	A conversa na classe estava aumentando.	"Eu não vou avisar que conversando, ninguém aprende matemática. Vocês já estão na 4ª série e devem saber disso. Silêncio!"
22	Paulo	Impaciente	O aluno perguntou se era para armar as contas.	"Claro, né, Paulo! Vai fazer de que jeito?"
23	Toda a classe	Repressivo e de alerta	Os alunos não tinham terminado ainda, e o sinal já estava para bater	"Gente, olha, rapidinho, tá?" "Gente, não dá! Vai bater o sinal e vocês vão ficar aqui!" "Se tocar o sinal, quem não terminou não vai descer. Tem que, pelo menos, copiar".
24	Paulo	Ameaçador	O aluno não fazia a lição proposta.	"Paulo, chega, eu não quero chamar a sua mãe aqui. Eu estou cansada, hein?"
25	João	Convocatório	O aluno não fazia a lição proposta.	"Anda logo, João, porque brincando você não aprende".
26	Paulo	Ameaçador	O aluno, apesar da bronca anterior, ainda não fazia a lição proposta	"Paulo, assim eu vou pedir para o diretor carimbar o seu caderno".
27	Toda a classe	Convocatório	Havia alunos que não tinham copiado ainda.	"Quem não copiou, copia!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
28	Toda a classe e Pedro	Irritado	Os alunos não faziam a cópia ou executavam a lição proposta.	Professora: "Gente, eu falei para copiar e tem gente conversando". Pedro: "Eu já copieei". Professora: "Então, faz!"
29	Toda a classe e Danilo	Irônico e grosseiro	Começou a acontecer uma bagunça na sala.	"O que é isso? Vocês estão ficando doidos? Parece um bando de malucos. Agora, conta de matemática, vocês não querem aprender. Eu quero ouvir uma brincadeira... Olha o que eu falei! Chega de brincadeira, Danilo!"
30	Paulo	Irritado	O aluno novamente mexia na garrafa de sua lancheira	"Paulo, guarda essa garrafa, que você não vai beber água agora".
31	Paulo	Ameaçador	O aluno ainda não tinha terminado a cópia.	"Paulo, você vai ficar aqui na sala".
32	Toda a classe	Ameaçador	Alguns alunos ainda não tinham terminado de copiar a lição.	"Quem não terminou de copiar, vai ficar aqui na classe copiando. Quem já terminou, guarda o material, fica no corredor e organiza a fila. E eu não vou ficar aqui com ninguém!"
33	Uma aluna	Repressivo	A aluna já tinha terminado, mas ficou conversando na sala.	"Bate-papo é lá fora, mocinha! Não é aqui, não!"
34	Paulo	Irritado	A professora pediu para conferir o caderno dele.	Quando viu que ele tinha terminado de copiar, ela reclamou da falta de capricho do seu caderno
35	Sonia	Repressivo	A aluna escreveu no caderno de uma colega.	A professora disse que não era mais para fazer isso.
36	Alguns alunos	Ameaçador	Os alunos estavam atrasados em relação aos colegas.	A professora pediu para ver o caderno de cada um deles, só liberando quem já tinha terminado a cópia.
37	Alguns alunos	Apressado	Os alunos tinham ficado na sala para terminar a cópia que estava atrasada.	Professora: "Gente, eu tenho que ir embora". Um aluno: "Eu também!"

12ª observação: 2 horas

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Toda a classe	Repressivo	Os alunos estavam relativamente agitados.	"Gente, parou".

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
2	Os meninos	Repressivo	Não deu para depreender o que aconteceu.	A professora ficou dando um sermão neles antes de entrar na sala. Eles ouviram e depois, entraram na sala de cabeça baixa.
3	As meninas	Repressivo	Não deu para depreender o que aconteceu.	"Gente, olha, vamos ter um pouquinho mais de colaboração e respeito".
4	Sonia	Repressivo	A aluna ainda fazia a lição anterior.	"Você ainda está na redação?"
5	Paulo	Ameaçador	O aluno tinha um carrinho nas mãos.	A professora tomou seu brinquedo.
6	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo	Havia conversa e alguns alunos não davam atenção à professora.	"Eu quero a folha na mão. Eu não quero brincadeira, quero todo mundo lendo e acompanhando isso daqui". "Francisco! Rui!"
7	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo	Alguns alunos não prestavam atenção em sua leitura.	"Vai acompanhando e pára de falar". "Oh, menino". "Presta atenção, César!" "Anda, Pedro".
8	Alguns alunos	Impaciente	Alguns alunos preencheram uma ficha de forma errada.	"Não é nessa linha, é na primeira".
9	Márcio	Repressivo	O aluno não prestava atenção em sua explicação.	"Márcio, eu não quero ficar falando várias vezes a mesma coisa".
10	Toda a classe	Preventivo	A professora temia que os alunos perdessem o bilhete a ser entregue para os pais.	"Não percam o bilhete! Chegando em casa, entreguem para os pais! Não é para ficar com vocês!"
11	Rui	Impaciente	O aluno parecia ter dúvidas sobre o bilhete.	"O que foi, Rui?"
12	Um aluno	Repressivo	O aluno levantou-se antes da professora concluir a explicação.	"Não levanta, que eu não terminei de falar".
13	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo e ameaçador	Os alunos não prestavam atenção na explicação da professora.	"Olha, vocês continuam com falta de atenção". "Gustavo, eu não quero conversa". "Vanessa, eu já mudei você de lugar antes do recreio, não quero mudar de novo. Já para trás. O que é isso!" "Oh, Paulo!" "Márcio, não vou mais pedir, vou mandar você para o diretor. Você que sabe".

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
14	Márcio e Vanessa	Repressivo e irônico	Os alunos não obedeceram à bronca anterior.	"O que eu falei, Márcio? Vanessa, interessante que mudei você de lugar e você continua conversando".
15	Francisco, Paulo e Mara	Ameaçador	Os alunos conversavam e aparentemente não faziam a lição.	A professora foi em direção a cada um deles, conferindo os cadernos e dando bronca pelo não fazer.
16	Alex	Impaciente	A professora achou que o aluno não estava fazendo.	Professora: "Alex, já copiou?" Alex: "Estou copiando!" Helena: "Se você não conversasse, já tinha copiado!".
17	Rui	Apressado	O aluno estava atrasado na cópia.	"Rui, você está aonde? Eu tenho que apagar!"
18	Alguns alunos	Preocupado	Alguns alunos não tinham feito a lição de casa.	"Gente, primeiro, a coisa mais importante para vocês fazerem é a lição de casa. Eu peço: façam, gente! Se vocês tiverem esquecido que tem lição, peguem o caderno, vejam se tem alguma coisa para fazer".
19	Toda a classe e Ricardo	Ameaçador e irritado	Os alunos conversavam durante a correção da lição.	A professora, bastante irritada, mudou o Ricardo de lugar, dando, em seguida, uma bronca na classe toda: "Não dá, gente! Nós temos que corrigir a lição e temos muito que fazer!"
20	Alguns alunos	Impaciente	Eles tentavam ajudar os colegas com a resposta certa da lição.	A professora proibiu os alunos de se ajudarem.
21	Paulo	Irritado	O aluno agora brincava com outro carrinho.	A professora pediu que ele guardasse o carrinho.
22	Ricardo, Silvia, Mara e Sonia	Repressivo	Os alunos conversavam e não acompanham a correção.	A professora chamou esses alunos pelo nome.
23	Márcio	Repressivo	O aluno brincava enquanto fazia a lição.	Márcio: "Márcio, vai fazendo sem fazer gracinha!"
24	Toda a classe	Repressivo e ameaçador	Havia conversa durante a aula.	"Shiu!" "Se vocês ficarem conversando, não aprendem matemática".
25	Toda a classe	Repressivo	Alguns alunos tentavam ajudar outros na resolução da atividade.	A professora proibiu os alunos de se ajudarem.
26	Sonia	Impaciente	A aluna tinha dificuldade para resolver a conta.	A professora explicou o que ela deveria fazer, dizendo, ao final: "Só que, para isso, precisa prestar atenção!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
27	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo e ameaçador	Os alunos conversavam e não prestavam atenção na aula.	"Tem gente conversando". "Anda, Rui". "César, conversando você não aprende!" "Olha, eu não vou pedir silêncio novamente. Vocês sabem que a responsabilidade é de vocês!" "Mara! Silvia!"
28	Toda a classe	Repressivo	Havia conversa na classe.	"Silêncio!"
29	Pedro	Repressivo	O aluno conversava com Luciane.	"Deixa ela quieta um pouco!"
30	Paulo	Convocatório	O aluno não fazia a lição proposta.	"Vamos, Paulo!"
31	Rui	Ameaçador	O aluno não fazia a lição.	"Eu quero que sua mãe assine o seu caderno!"
32	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo	Os alunos conversavam no decorrer da explicação.	"Mas sem brincadeira". "Anda, Márcio". "Vamos, Francisco". "Shiu".
33	Mara e Márcio	Ameaçador	Os alunos não tinham feito a lição.	A professora escreveu alguma coisa no caderno deles, provavelmente um bilhete para as mães.
34	Toda a classe e Márcio	Ameaçador e de advertência	Os alunos não tinham terminado de copiar a lição.	"Vamos lá! Um! Oh, Márcio! Dois! Três! Vou começar a mandar sair quem tiver terminado".
35	Gustavo	Repressivo	O aluno tentou participar da explicação da professora a João.	A professora disse que não queria interferência dele em sua explicação.

13ª observação: 1 hora (na última aula, as meninas desceram para o ensaio da semana da pátria e só ficaram os meninos, trabalhando enquanto a professora conversava comigo)

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Alguns alunos	Repressivo	Os alunos conversavam ou ainda não tinham sentado.	A professora pediu que eles sentassem e ficassem quietos.
2	Márcio	Ameaçador	O aluno aparentemente não tinha feito a lição.	A professora disse que ia mostrar o caderno para a mãe dele.

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
3	Luiz	Repressivo	O aluno estava de lado e não fazia a lição.	"Senta direito e pega o caderno!"
4	Ricardo	Ameaçador	O aluno conversava.	A professora ameaçou mudá-lo de lugar.
5	Alguns alunos	Repressivo	Eles não tinham terminado a lição.	A professora disse que era para terminar logo.
6	Alguns alunos	Repressivo	Os alunos olhavam algumas bandeiras, atividade que seria feita depois.	"Por enquanto, é para guardar essas bandeiras, que agora é hora de português".
7	Toda a classe	Repressivo	Os alunos distraíam-se ou falavam ao mesmo tempo.	A professora pedia atenção, e para falar apenas um de cada vez.
8	Paulo	Irritado, ameaçador e repressivo	A professora já vinha se irritando com o aluno e fazia certo tempo. Nesse dia, ele não tinha feito a lição de casa, mas pela reação da professora, parece que ela se referia a mais do que isso, sendo essa situação "a gota d'água".	O aluno estava de cabeça baixa. A professora pegou seu caderno e pediu que descêsemos para a diretoria, enquanto dizia que ele tinha piorado muito, não fazia nada, que antes não era assim e não adiantava chamar a mãe, pois ela não ia; então, haveria convocação do diretor. O diretor, depois de carimbar e assinar a caderno dele, perguntou o que estava acontecendo. Paulo começou a chorar, e depois de grande insistência, disse que a mãe não ia até a escola, pois só ficava com o padrasto. O diretor e a professora fizeram cara de "está vendo", e seguiram com a bronca, dizendo que ele tinha que fazer as lições e melhorar, pois ele já estava na 4ª série, e a partir do ano seguinte, ninguém mais carregaria no colo ou entenderia tudo. Helena: "porque aqui é a pata-choca com os patinhos, mas na 5ª série, não". O menino chorou um tanto, e depois foi embora.
9	Toda a classe	Impaciente	Havia conversa e circulação na sala.	A professora disse que sabia que estava acontecendo ali o mesmo que tinha acontecido na aula de educação artística: "E eu não quero isso. Nem aqui e nem na aula dela. A matéria dela é tão importante quanto a minha. Não quero todo mundo falando ao mesmo tempo. Vocês têm que saber diferenciar a hora de falar e a hora de ficar quieto".

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
10	Rui	Repressivo	O aluno aparentemente não fazia a lição.	"Rui, por que você não está acompanhando? Você não fez e não vai fazer?"
11	Alguns alunos	Desolado	Os alunos erravam as respostas das questões trabalhadas em sala de aula.	Colocando a mão na testa, Helena disse: "Ai, meu Deus! Gente, por favor, presta atenção na correção".
12	Toda a classe	Convocatório e ameaçador	Os alunos tinham feito o mínimo na lição.	"Não é para fazer de menos, e sim de mais! É para colocar o máximo de palavrinhos e não o mínimo. O que eu não quero é que vocês deixem de fazer as lições. A partir de amanhã eu vou ver as lições de todo mundo, e dar visto nos cadernos. Vou dar ponto positivo para quem fez e ponto negativo para quem não fez".
13	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo	Havia conversa na sala.	"Chegou a conversa, parou!" "Vanessa, Pedro e Rodrigo!"
14	Alguns alunos	Cobrança	Alguns alunos não tinham caderno.	"Gente, a obrigação de vocês é ter caderno. Eu não tenho que dar caderno para ninguém!"
15	Toda a classe	Repressivo	Havia conversa na classe e ela ia iniciar uma matéria nova.	"Fechem a boquinha e ouçam o que eu vou ensinar, que é matéria nova! Tem que prestar atenção! Guarda essas bandeiras!"
16	As meninas	Ameaçador	Havia conversa na sala, e aparentemente havia alunos que não faziam.	"Daqui a pouco é a hora do ensaio das meninas, mas elas não vão descer se não fizerem tudo".
17	Toda a classe	Repressivo	Havia conversa durante a explicação.	"Olha, vocês estão ouvindo? Eu estou ouvindo... conversa!"
18	Paulo	Repressivo e convocatório	O aluno não tinha aberto o caderno, e esboçava aborrecimento com o acontecido.	"Paulo, é melhor você fazer, do que ficar aí parado. Se concentra e presta atenção".
19	Pérola	Repressivo	A aluna recebia e respondia um bilhete.	"Tem coisas mais importantes para fazer! Chega!"
20	Toda a classe	Ameaçador	Os alunos conversavam durante a explicação.	"Se vocês conversarem, não vão entender".
21	Paulo	Impaciente	O aluno ainda não tinha aberto o caderno, estando com a mesma cara e postura de antes.	Helena chamou novamente a atenção dele, que disse para ela que o caderno tinha acabado. A professora disse que tinha visto folhas em branco no caderno dele, ao que ele disse que era no outro caderno. Ela concluiu que ele deveria copiar em algum caderno, não deixando a alternativa de não fazer.

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
22	Toda a classe	Preventivo	Os alunos copiavam a lousa, antes de a explicação acontecer.	"Eu já sei que quando eu explicar vai ter gente copiando e não prestando atenção no que eu estou falando".
23	As meninas	Ameaçador	Havia conversa e o horário estava avançado.	"As meninas não vão sair enquanto não terminarem!"
24	Vanessa e César	Repressivo e ameaçador	Os alunos não prestavam atenção em sua explicação	"Vanessa, assim você não vai entender! César, presta atenção!"
25	Pedro	Repressivo	O aluno tentava explicar junto com a professora o que era para fazer.	Helena censurou o menino, dizendo que era para ele deixá-la explicar.
26	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo e convocatório	Os alunos não prestavam atenção na explicação.	"Anete, Rui, olha só a pergunta que eu vou fazer para o Paulo. Shiu. Gente, é só para finalizar".
27	João, Márcio e Rodrigo	Ameaçador	Os alunos não faziam a lição.	Depois de chamar a atenção deles, a professora os colocou sentados em sua frente.

14ª observação: 1 hora (só observei a última aula do dia, pois fazia outras atividades de campo antes)

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Roberta	Impaciente	A aluna entregou o trabalho sem colocar o próprio nome.	"É para pôr o nome atrás!"
2	Rosa, Gustavo e Bruna	Repressivo	Os alunos conversavam durante a aula.	A professora chamou esses alunos pelo nome.
3	Toda a classe	Irritado	Havia conversa durante a aula.	"Shiu! Olha! Eu quero o livro aberto! Agora chega! Acabou! Para tudo tem um limite aqui! Deus me livre! Pára de falar! Já chega! Está ficando chato, já!"
4	Alguns alunos	Ameaçador	Eles não tinham feito a lição	A professora disse que ia dar ponto negativo para eles.
5	Alguns alunos	Repressivo	Eles já tinham feito, mas conversavam.	"Quem já fez, eu não quero conversando".
6	Alguns alunos	Repressivo	Os alunos conversavam durante a explicação.	"Gente, silêncio! Presta atenção um pouquinho! Olha, vamos fazer... Shiu! ... Vamos ver a primeira questão".
7	Alex	Repressivo	Apesar dele estar participando ativamente da aula, ele estava sentado junto com Pedro	"Eu já avisei que não quero ninguém junto!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
8	Toda a classe	Ameaçador	A conversa não diminuiu depois da bronca anterior.	A professora decidiu terminar a correção de forma oral: "Eu não vou mais escrever na lousa. Só vocês que vão escrever no caderno de vocês! Está louco! Vocês só querem brincar! Eu não vou escrever mais!"
9	Toda a classe	Ameaçador e repressivo	A conversa e circulação na sala eram grandes.	"Gente, vamos parar um pouquinho. Espera um pouquinho! Eu não vou continuar se vocês continuarem com brincadeira. Se vocês continuarem brincando, quem não terminou vai ficar aqui até acabar. Vocês já brincaram, já fizeram trabalho em grupo, agora é aula. Eu ainda tenho que explicar a pesquisa, mas para isso, tenho que terminar a correção da atividade".
10	Alunos específicos	Repressivo	Os alunos conversavam durante a aula.	A professora chamou esses alunos pelo nome: Danilo, Anete, Francisco, Gustavo, Roberta e Mara.
11	Sonia e Ricardo	Repressivo	Os alunos conversavam	A professora chamou os alunos pelo nome.
12	Gabriel	Impaciente	Ele perguntou se podia levar o livro para casa.	"Você tem que levar o livro, para poder fazer a lição!"

15ª observação: 1 hora

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo e irritado	Os alunos não paravam de conversar e a bagunça estava generalizada.	"Gente, presta atenção! Eu quero atenção! Mara, vem para frente! Rui, senta! Eu não quero chamar duas ou três vezes o nome de uma pessoa só! Vocês têm coisas para fazer. Eu estou vendo gente brincando. Agora, o que eu vou querer... primeiro, silêncio!"
2	Toda a classe	Irritado e repressivo	A bagunça não terminava.	A professora ficou insistentemente pedindo silêncio.
3	Toda a classe	Repressivo, ameaçador e irritado	Já fazia meia hora que ela pedia silêncio, sem sucesso.	"Um! Dois! ... Se a gente não terminar até o professor de Educação Física vir buscar vocês, vocês vão ficar aqui. Se vocês insistirem com a conversa, vai ficar todo mundo na classe! Gente!!!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
4	Alice e Gustavo	Repressivo, irritado e convocatório	Ainda havia conversa.	"Alice, abre o caderno e faz a correção. Gustavo também! Vamos, caderninho aberto!"
5	Gustavo e Francisco	Irritado e convocatório	Os alunos estavam dispersos.	"Gustavo, é para fazer aqui! Gustavo, é para abrir o caderno! Gustavo, é para corrigir! Francisco também!"
6	Ricardo	Irritado e nervoso	O aluno conversava e, à primeira bronca, questionou a professora de forma grosseira.	Professora: "Ricardo, chega!" Ricardo: "Ai, professora, que chata!" Helena ficou uma fera, dizendo que ele não deveria falar assim com ela e nem com ninguém na sala de aula. O sermão foi longo, e ela várias vezes disse a mesma coisa, apenas falando em tom mais sério a cada repetição: "E você é sem educação! Espero que você não me trate assim novamente! Aqui, eu quero respeito! Não aceito esse linguajar aqui dentro".
7	Toda a classe	Repressivo	Havia conversa na aula	"Eu quero o mesmo silêncio que vocês fizeram na aula de educação física".
8	Toda a classe	Repressivo e ameaçador.	A conversa continuou, e o volume foi aumentando.	"Quem fala alto aqui sou eu. Ninguém vai sair sem terminar a correção".
9	Alguns alunos	Repressivo e ameaçador	Os alunos faziam a lição de educação artística.	"A aula é de matemática, e não de artes. Presta atenção aqui. Não vai sair quem não tiver feito. Eu estou vendo um monte de gente que não fez nada. Nem a lição de educação artística, nem esta!"

BRONCAS DE SOCORRO

1ª observação: 1 hora (a primeira aula foi de educação física, e a última, de um projeto da polícia militar)

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Gledson e a mãe do aluno	A professora convocava a cumplicidade da mãe.	O aluno tinha faltado no dia anterior. Além disso, o aluno "pega muito no pé" de Esmeralda.	Socorro pediu que ele contasse para a mãe o que fez com a menina. A mãe de Gledson autorizou-a a punir o garoto como quisesse. Ambas combinaram de tirá-lo da educação física até o final do mês (nessa hora ele chorou), ou impedi-lo de ir ao passeio no dia seguinte.
2	Toda a classe e Gledson	Repressivo e convocatório	A minha presença como observadora da sala de aula.	A professora disse para eles "darem bom exemplo". Depois, para Gledson, perguntou se ele faria isso. O garoto, intimidado, disse que sim. Socorro perguntou se ele tinha pedido desculpas à Esmeralda, e a própria aluna disse que não. A professora disse que era para ele ser "nosso amigo" e pedir desculpas. Ele, envergonhado e um pouco irritado, pediu desculpas.
3	Toda a classe	Repressivo	Houve bagunça na organização classe.	A professora queixou-se, fazendo referência à bronca dada no dia anterior pelo mesmo motivo.
4	Toda a classe	Impaciente	Muitos alunos circulavam pela classe, e havia muita conversa.	"Ah, não! Não dá assim!".
5	Um aluno	Contundente. Houve grito.	O aluno circulava pela sala e conversava.	"Dá para parar de gritar? Dá para sentar em algum lugar? O que é que você está fazendo de pé?"
6	Um aluno	Irritado. Houve grito.	Ele perguntou o que seria feito a partir de então.	"O que eu acabei de falar? Você prestou atenção?"
7	Um aluno	Impaciente. Houve grito.	O aluno também perguntou o que seria feito.	"Não vou responder! Faz do jeito que você quiser!"
8	Um aluno	Impaciente	A professora perguntou se eles tinham feito uma pesquisa solicitada anteriormente. O aluno respondeu "Vich!".	Socorro: "Vich de novo?" Aluno: "Eu deixei em casa!" Socorro: "Em casa?"
9	Vicente	Repressivo	O aluno não fazia a lição proposta, olhando o mural da sala.	"Vicente, você não tem livro? O que você quer aqui?"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
10	Alguns alunos	Repressivo e impaciente	Eles interrompiam sua explicação para falar sobre o assunto ensinado.	"Posso terminar de falar?"
11	Um aluno	Impaciente	O aluno disse que não tinha mais espaço na página.	Professora: "Para que serve o outro lado da folha?" O aluno mostrou que já tinha preenchido. Professora: "Tem outra".
12	Um aluno	Desconfiado	O aluno tinha faltado no dia anterior.	"Por que você faltou ontem, meu bem? Eu ouvi dizer que você estava passeando com a sua mãe!"
13	Toda a classe e um aluno específico	Impaciente	O aluno escreveu os nomes próprios com letra minúscula.	"Meu bem, essa pobre coitada não tem importância? Você é importante? Não? Eu acho que é! Então, por que você escreve com minúscula? Eu não quero ninguém escrevendo nome próprio com minúscula. Não é que não quero, é que não pode!"
14	Dois alunos	Impaciente e irônico	Um aluno aparentemente entregou um trabalho copiado de livro. O outro quis comentar a situação.	A professora comentou em tom irônico que um aluno tinha entregado um trabalho que era uma simples cópia do livro. Um aluno disse: "Eu sei quem foi!" Socorro: "Não sabe nada!" Outro aluno: "Eu não copiei do livro, mas você não acredita em mim".
15	Toda a classe	Repressivo	Havia um chiclete grudado no chão da sala.	Socorro comentou o que viu, com a mão na cintura.
16	Alguns alunos	Repressivo	Os alunos andavam pela sala.	"Moçada, quem terminou, senta!"

2ª observação: 2 horas

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Gledson	Desconfiado	Por considerar que ele não respeita, Socorro deu um trabalho para ele fazer com a mãe sobre respeito. Ela supunha que ele não fizera.	Socorro perguntou se ele tinha feito o trabalho sobre respeito junto com a mãe, acrescentando: "Eu mandei fazer esse trabalho porque já cansei de falar!"
2	Alguns alunos	Repressivo	Eles cantavam, conversavam e brincavam.	"Moçada, o recreio acabou!"
3	Um aluno	Impaciente	Ele disse que alguém comia salgadinho na sala.	"Daqueles com cheiro horrível, azedo, na minha cara?"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
4	Dois alunos	Repressivo	A professora saiu rapidamente da sala, e houve bagunça. Dois alunos brigaram de tapa. Quando Socorro voltou, a menina pediu a ajuda dela.	A professora não falou nada. Simplesmente olhou feio para eles, esperando que ambos voltassem para seus lugares e se comportassem melhor.
5	Um aluno	Impaciente e irritado.	Ele perguntou em que caderno era para copiar.	"O que eu falei? Não precisa nem repetir".
6	Gledson	Impaciente	O aluno colocou uma blusa de frio.	"Não acredito que você está colocando blusa de frio..."
7	Gledson	Impaciente	Ele perguntou em que caderno era para copiar.	"Eu vou ter que explicar de novo?"
8	Uma aluna	Convocatório	A aluna aparentemente não fazia a cópia.	"Minha filha, você está copiando? É para copiar!"
9	Toda a classe	Repressivo	Havia conversa na sala de aula	"Shiu!"
10	Gledson	Ameaçador e convocatório	O aluno conversava durante a aula.	Socorro: "Se ficar conversando, não vai conseguir terminar. Eu quero dar parabéns para você hoje". Outro aluno: "Para todo mundo, né?" Socorro: "Exatamente".
11	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo	Os alunos não faziam a cópia.	"Gledson, até agora você só conversou. Está ruim assim!" "Marcelo, você está perdendo tempo!" "Bonitinhos, vocês estão brincando!" "Vira para frente!" "Ela já é lenta e você conversando com ela?"
12	Gledson e uma aluna	Repressivo e ameaçador	Os alunos conversavam durante a aula.	"Eu não vou mais brigar com ele. Oh, mocinha! Eu vou tirar você da sala! Gledson, ao invés de parabéns, eu vou é dar um bilhetinho para você!"
13	Everaldo e Ronaldo	Irritado	Christian contou para Socorro que eles arrancavam folhas de caderno para fazer estalinhos, jogando-as no chão da sala.	Socorro jogou as folhas arrancadas no lixo com olhar severo, enquanto dizia: "Eu estou fingindo que não estou vendo. Eu estou fingindo que não estou vendo".
14	Toda a classe	Repressivo e irritado	Havia conversa durante a aula.	"Olha, agora quem vai falar sou eu! Dá licença?"
15	Alguns alunos	Irritado. Houve grito	Havia circulação na sala de aula e nem todos os alunos faziam a lição.	"Dá para sentar um pouco? Minha cabeça hoje não dá mais!". "Dá para prestar atenção? Dá para ficar em silêncio pelo menos uma vez na vida?"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
16	Um aluno	Irritado e impaciente	O aluno foi perguntar alguma coisa para a professora, mas não deu para ouvir o que. Talvez fosse algo relativo a uma atividade no pátio.	Em tom de voz alto e bravo, ela perguntou: "Está chovendo?" Christian: "Não, já parou". A reação de Socorro foi mais severa ainda: "Então, vai falar com o diretor". O garoto ficou bastante assustado e tentou explicar que não tinha feito nada demais, o que irritou mais ainda a professora, que disse, afinal: "se for para descer, eles vêm chamar a gente".
17	Um aluno	Repressivo	O aluno fazia a lição com caneta.	"Matemática com caneta, não".
18	Christian	Irritado e impaciente	O aluno, ao terminar a lição, foi entregá-la à professora.	Socorro: "O que é isso? Por que você está me dando isso?" Christian: "Eu pensei que fosse para entregar", Socorro: "Por que tudo o que eu explico você pergunta de novo?"
19	Christian	Humilhante	O aluno foi perguntar a ela alguma coisa.	Ao invés de responder, Socorro perguntou à classe toda: "Moçada, o que é substantivo próprio?" Os alunos responderam, e ela seguiu: "E substantivo comum?" Os alunos também explicaram. Socorro, então, voltando-se para Christian, mas em tom de voz alto o suficiente para todos ouvirmos, disse: "Então eu acho que o problema aqui não são as perguntas, é você".
20	Gledson	Irritado	O aluno não participava da aula.	"Olha, você nem começou! Cadê o texto? Você nem fez!"
21	Alguns alunos	Irritado	Eles não faziam a lição proposta	"Só tem meia dúzia aqui?"
22	Flávio	Impaciente	O aluno, que tem a letra bonita, pediu para a professora passar atividades de caligrafia.	"Dá licença, né, Flávio. Você não precisa de caligrafia, bonitinho! Mas se você comprar, eu passo".
23	Alunos específicos	Cobrança	Socorro passa caderno de caligrafia para quem tem a letra feia, e queria saber se eles tinham feito a atividade passada.	Socorro: "E os bonitinhos com caderno de caligrafia? Fizeram?" Christian: "Eu nem olhei que tinha que fazer". Socorro: "Depois diz que não passo nada. Tem mais".

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
24	Alunos específicos	Repressivo, impaciente e convocatório	Os alunos não faziam a lição proposta.	"Roseane, o que aconteceu?" "Davi, pensa e faz!" "Gledson, vira para frente e faz! Você não fez nada! Ah, não adianta!" "Acabou? Então, pára de conversar!" "Com o Marcelo do lado, você não vai terminar nunca".
25	Alguns alunos	Repressivo e impositivo	Os alunos não fizeram ou não entregaram a poesia de dia das mães.	Gledson: "Eu fiz!". Socorro: "Fez, mas não entregou! Aliás, como muita gente. Vou falar os nomes". Depois de listar quem não tinha entregado, disse: "É uma poesia da sua cabeça, é o sentimento. E é para nota, é para fazer, e acabou!"
26	Gledson	Irritado e ameaçador	O aluno não tinha feito a lição proposta.	"O Gledson não fez nada até agora! Eu já estou estressada! Coitada da sua mãe! Eu estou de olho no senhor!"

3ª observação: 2 horas

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo e ameaçador	Os alunos conversavam durante a aula.	"Olha, a conversa está demais". "Acho que fiz besteira de colocar as três juntas ali". "Ana e Ticiane, vocês não dão sossego! Vou ter que colocar vocês no corredor".
2	Uma aluna	Repressivo	Ela tentou delatar a bagunça de um colega.	"Deixa ele fazer o que ele quer, menina".
3	Um aluno	Impaciente	Ao pedido da professora, ele disse ter se esquecido de levar o caderno de caligrafia.	"Não quero mais ouvir essa palavra. Faz um mês que você esquece!"
4	Gledson	Impaciente e convocatório	O aluno não fazia a lição. Depois, perguntou o que era para ser feito.	Primeiro, ela chamou o nome dele várias vezes. À pergunta sobre o que era para fazer, Socorro disse: "O que aprendemos hoje? Você não prestou atenção?" E depois de um tempo: "Gledson, faz alguma coisa!"
5	Um aluno	Repressivo	O aluno conversava e circulava pela sala.	"Chega de conversa e senta!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
6	Toda a classe e Gledson	Desconfiado	A professora achou que algum aluno não tinha devolvido o livro.	"Moçada, está faltando um livro. Quem não entregou? Gledson?" Quando notou que estavam todos lá, não esclareceu a turma.
7	Gledson	Repressivo e irritado	O aluno não fazia a lição, sentando-se de lado e conversando com os colegas.	"Pára de brincar e senta direito".
8	Alguns alunos	Irritado e impaciente	Ao montar o calendário do mês, eles não responderam o que ela queria.	Socorro: "O que aconteceu no dia 09?" Alguns alunos: "Dia da Paixão!" Socorro: "Que paixão! Vocês estão apaixonados por acaso? Foi o dia das mães"!
9	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo e ameaçador	Havia conversa na sala.	"Um... Dois..." Mas não chegou a contar até três. Na seqüência, disse: "Eu vou contar para a mãe de vocês na saída. Você está falando demais! A mocinha, aí, eu vou ter que falar com a sua mãe, porque você não parou um minuto hoje"!
10	Toda a classe	Impaciente e desconfiado	A professora ia começar a chamada e queria que eles prestassem atenção.	"Quem não responder, vai ficar com falta. Eu não vou rasurar o meu diário de classe! E não respondam pelo outro!"
11	Everaldo	Impaciente e irritado	O aluno começou a dizer os números da chamada junto com a professora.	"Tinha que ser você, né?"
12	Toda a classe	Repressivo e ameaçador	Os alunos que já tinham respondido a chamada começaram a conversar.	"Posso continuar? Ou vou ter que tomar alguma providência?"
13	Alunos específicos	Repressivo	Os alunos conversavam durante a aula.	"Filhão, você terminou? Então, senta direito!" "Augusto, você não está sozinho aqui!"
14	Toda a classe e Christian	Repressivo e impaciente	Os alunos conversavam durante a aula.	"Epa! Que coisa!" Christian: "Coisa é outra coisa!" Socorro zangou-se com ele, pedindo respeito.
15	Toda a classe	Repressivo e ameaçador	Havia muita conversa na sala.	"Se amanhã a classe estiver assim... Esse barulho é uma falta de respeito com a nossa visita - referindo-se a mim -. Eu já falei que não quero que vocês mostrem essa falta de respeito com ela, não falei?"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
16	Toda a classe	Repressivo	Os alunos conversavam durante a aula.	"A maioria de vocês não sabe fazer tabuada, conta, e fica conversando como se fosse nota 10. Eu me sinto envergonhada diante da nossa colega!"
17	Toda a classe	Ameaçador e desconfiado	A professora alertava os alunos para o comportamento que deveriam ter na aula de educação artística no dia seguinte.	"Amanhã é aula de educação artística, e é sempre a mesma história, ela não consegue dar aula se eu não estou presente. Eu não quero que isso aconteça!"
18	Christian	Impaciente e irritado. Houve grito.	O aluno, diante da bronca anterior, foi explicar para a professora que conversava comigo, e não fazia bagunça.	"Essa bronca não é para você, é para todo mundo. Por que sempre que eu falo você me interrompe? Senta já no seu lugar!"
19	Alguns alunos	Repressivo	Os alunos andavam pela sala.	"Dá para sentar no seu lugar?"

4ª observação: 2 horas

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Alguns alunos	Decepcionado e irritado. Houve grito.	Poucos alunos disseram ter levado o trabalho pronto. Uma aluna disse que entregou antes.	Socorro gritou: "Não agüento mais! O diretor mandou o trabalho ontem! Como já entregou?!"
2	Alguns alunos	Irritado e repressivo	Nem todos responderam ao que a professora perguntou. Alguns conversavam.	"Dá licença?" "Vira para frente!"
3	Alunos da fila da esquerda	Ameaçador. grito	A professora considerou que eles conversavam demais.	"Olha, essa fila inteira vai descer, porque a conversa está demais!"
4	Alguns alunos	Grosseiro e impaciente	Os alunos conversavam e aparentemente não faziam a lição.	"Agora, pode fechar a boca e copiar, para ir entendendo".
5	Marco	Impaciente e desconfiado	A professora supôs que o aluno não tinha feito a lição.	"Marco, cadê as poesias do livro verde?"
6	Um aluno	Irônico	O aluno avisou que ia precisar faltar dois dias da semana.	Socorro: "Ah, eu vou faltar a semana inteira, então".
7	Dois alunos	Repressivo	Um aluno avisou para a professora que o outro não estava copiando.	"Olha o assessor, cuidando da vida de quem? ... Vocês vão copiando, que vou apagar, porque não vai caber".

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
8	Toda a classe	Repressivo impaciente	e Gledson disse que no ano seguinte ia estudar de manhã. Um aluno, então, disse: "Ah", o que fez com que a classe toda desse sequência às vogais: "Eh, Ih, Oh, Uh".	"Pronto, acabou! Shiu!"
9	Toda a classe	Repressivo impaciente	e Os alunos riram ao ouvir um barulho vindo da sala ao lado.	"Eu estou vendo que não tem ninguém copiando com atenção para ir entendendo".
10	Alguns alunos	Repressivo ameaçador	e Alguns alunos conversavam e aparentemente não faziam a lição.	"Emília, o que você está fazendo? Está no começo ainda? Eu já falei que eu estou de olho na senhora!" "Silêncio, Marco!" "Até a hora que eu mandar descer, dar uma voltinha!"
11	Duas alunas	Irônico	Uma aluna disse para a professora que a outra passava bilhetinhos.	"Para você ver que ninguém está prestando atenção, vocês ficam cuidando da vida dos outros. E a do bilhetinho, é pior ainda. Eu pergunto, ela sabe tudo!"
12	Everaldo	Irritado impaciente	e A professora supôs que o aluno fazia a lição de maneira errada.	Socorro perguntou em tom severo se ele pulou as linhas necessárias, indo bruscamente na direção dele para verificar seu caderno. Quando notou que o garoto fazia como ela queria, disse: "Isso, certo".
13	Toda a classe	Impaciente	Os alunos conversavam, alguns sobre a própria lição.	A professora, independentemente da conversa, exigia silêncio. "Quem não fechou a boca um minuto, hein?" "Everaldo, senta! Dá para ficar quieto?"
14	Toda a classe e Roseane	Ameaçador	A professora ia começar a realizar a chamada e supôs que eles não prestariam atenção.	"Quem não responder, vai ficar com falta. Roseane, você fica com falta porque nunca responde".
15	Toda a classe	Repressivo ameaçador	e Havia conversa na sala.	"Um... Dois... Vou ter que dar um sermão de novo?" "Silêncio, senta e faz a lição!"
16	Ronaldo	Irritado	Ronaldo comentou que a professora apagou uma parte da lousa que ele não tinha copiado.	Professora: "Quem ainda estava aqui?" Ronaldo, com medo: "Eu não!"
17	Alguns alunos	Impaciente irritado	e Os alunos demonstraram dificuldades em realizar a atividade proposta.	"Olha, para ser sincera, nem você está entendendo". "Depois vocês querem que eu entenda o que vocês escrevem, sendo que nem vocês mesmos entendem..." "Você está lendo em casa os livrinhos que eu mandei?"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
18	Gledson	Irritado, impaciente ameaçador	e A professora dedicou boa parte de seu tempo para fiscalizar e brônquear com o aluno.	"Gledson, eu estou de olho em você!" "Você que vai responder". "Cuidado que hoje já foi feito um relatório seu; você sabe por que, o que você fez no recreio. Na sala de aula também, não, né?" "Sua letra está feia demais!" "Eu não falo mais nada, porque é pior. Chega no final do dia, ele fica atacado".
19	Toda a classe	Ameaçador repressivo	e Havia conversa e circulação de alunos na sala.	"Um... Dois... Dá para sentar? ... Três!" ou "Eu quero silêncio absoluto, dá para fazer?"
20	Janaína	Repressivo	A aluna não conseguiu prosseguir com a leitura.	"Ela não estava prestando atenção. Vai para o próximo. É para acompanhar a leitura, viu, moça?"
21	Toda a classe	Convocatório	Outros alunos também não acompanhavam a leitura.	"Gente, acompanha, né? Shiu! Dá para parar?"
22	Ronaldo e Machado	Ameaçador	Os alunos brincavam há muito tempo.	"Eu vou mandar os dois sair".
23	Toda a classe	Repressivo	A professora viu papel jogado no chão da sala.	"Tem gente jogando papel no chão".
24	Toda a classe	Repressivo	Havia circulação de alunos pela sala.	"Dá para ficar todo mundo no lugar?"

5ª observação: 2 horas

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Gledson	Repressivo	Não foi possível depreender.	A professora olhava feio para ele.
2	Gledson	Irônico desconfiado	e O aluno disse que já tinha feito a lição.	Socorro: "Será que fez mesmo?" Gledson: "Eu já copiei!" Socorro: "Ah, copiou! É diferente, né?"
3	Gledson	Repressivo	O aluno andava pela sala.	"Volta para o seu lugar!"
4	Fabrcício	Impaciente	O aluno tentou ajudar a professora a recolher um material que caiu do seu armário.	Socorro disse que não queria ajuda, pois só ela saberia onde guardar. O garoto insistiu, e Socorro demonstrou desagrado com a oferta do garoto.

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
5	Christian	Humilhação	Ele ainda não tinha entregado um trabalho. E outro trabalho entregue por ele estava sem nome.	"Você não é diferente dos outros, não! Seus pensamentos são só namoradinha, cartinha... Não dá! Você acha que é diferente dos outros, mas não! Você não tem coroa na cabeça. Você não copiou, não fez nada. Eu vou apagar a lousa e vou contar tudo para seu pai". Ele tentou se explicar, mas ela não ouviu. Seguiu ameaçando de falar com o pai dele, mesmo quando ele disse que tinha apanhado no dia anterior. Depois, ela perguntou: "Quem entregou o trabalho sem nome? Christian, foi você?" De fato, tinha sido ele, então Socorro continuou: "Você não colocou direito, não pôs o nome da escola, o seu nome..."
6	Fabício	Impaciente e irritado	O aluno destacou a folha do caderno e entregou à professora.	"É para ficar com você!"
7	Gledson	Grito	O aluno estava disperso.	"Oh, moço! Pelo amor de Deus! Pelo menos um dia na sua vida presta atenção!"
89	Gledson, Janaína e Kalil	Repressivo	Os alunos conversavam durante a aula.	A professora chamou os alunos pelo nome. Ela também ameaçou chamar os pais deles para conversar.
9	Everaldo	Repressivo	O garoto sussurrava os cálculos.	"Everaldo, fala só para você mesmo!"
10	Samira	Repressivo	A aluna foi atender ao chamado de Magda.	"Se concentra no que você está fazendo e esquece o resto!"
11	Alguns alunos	Repressivo	Eles vieram pedir a minha ajuda	A professora censurou-os.
12	Everaldo	Convocatório	O aluno estava virado de costas e não fazia.	"Everalzinho! Eu nem saí e você já está virando para trás. Faz com atenção que você consegue".
13	Ronaldo	Repressivo	O aluno estava de pé na sala.	A professora gritou o nome dele.
14	Everaldo	Irritado.	O aluno arrancou uma folha do caderno.	"Você não fez e ainda arrancou uma folha do caderno".
15	Gledson	Ameaçador e humilhante	O aluno não tinha feito a lição.	"E aí, Gledson! Nem copiou, não é? Você é um caso perdido mesmo! Quer ir fazer lá embaixo?"
16	Um aluno	Ameaçador	O aluno não fazia a lição e escrevia outra coisa.	"Me dá essa folha. Se eu pegar folha ou brincadeira..."
17	Alguns alunos	Repressivo	Eles falavam no início da chamada.	Ela pediu silêncio e atenção à chamada.

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
18	Christian	Irritado e impaciente	O aluno solicitou a ajuda da professora durante a chamada.	Ela respondeu rispidamente que era para ele sentar e continuou a chamada.
19	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo, irônico, impaciente.	Havia dispersão de alguns alunos na realização da tarefa. Durante muito tempo, a professora se dedicou a controlar os movimentos da turma.	<p>"A pior coisa na vida é dar aula para quem não quer nada!"</p> <p>"Roseane, dá licença!"</p> <p>"Everaldo, por favor!"</p> <p>"Bilhetinho, Marília? Eu vou por você para fora!"</p> <p>"Vocês são mesmo nota 10, né?"</p> <p>"Eu não ouvi a sua pergunta, porque eles não deixam".</p> <p>"Eu não tenho mais condição de dar aula nessa sala!"</p> <p>"Deixa eu falar, porque a Janaína quer entender!"</p> <p>"Só estou ouvindo conversa!"</p> <p>"Marcelo, senta direito!"</p> <p>"Vira para frente!"</p> <p>"Quem está conversando?"</p> <p>"Machado, vamos trabalhar? Acorda para a vida!"</p> <p>"Marco! Shiul!"</p> <p>"Ai, eu não acredito!"</p> <p>"Quem está conversando?"</p>
20	Alguns alunos	Impaciente e repressivo	Os alunos tinham terminado a avaliação e por isso conversavam e circulavam pela sala.	"Terminou a prova? Pôs o nome? Então, é para ficar lendo!"
21	Uma aluna	Irônico	Ela ainda não tinha terminado.	"Olha a hora, viu, mocinha? Vai brincando, vai..."
22	Vários alunos	Impaciente	Os alunos chamavam pela professora.	"Pára, gente! Pode sentar todo mundo!"
23	Gledson	Desconfiado e humilhante	A professora não acreditou que ele tinha feito a lição.	<p>Professora: "Gledson, você está fazendo o que aí no fundo, se você nem copiou?"</p> <p>Gledson: "Eu já acabei, professora!"</p> <p>Socorro: "Foi você que fez? Não acredito, se até agora você estava copiando! Põe seu nome! E eu não quero só o nome! Eu quero que copie tudo! E vamos fazer!!!"</p>
24	A escola	Cansado	Socorro queixou-se do excesso de atribuições	"É campanha, é dinheiro, tanta coisa! Ta louco!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
25	Davi	Grito	O aluno estava de pé.	A professora deu um grito tão forte que a aluna do lado deu um pulo para trás.
26	Flávio	Cansado	O aluno disse que o resultado de sua conta não coincidia com o da lousa, mas no dia anterior a professora disse que ele tinha acertado.	"Você acha que na hora da saída eu consigo raciocinar?"
27	Uma aluna	Irritado e impaciente	A aluna perguntou se a lição de casa seria português ou matemática.	"Por que você tem que estar sempre na frente? Por que não espera?"
28	Toda a classe e alunos específicos	Repressivo, ameaçador e convocatório	Os alunos ainda não tinham terminado a lição e havia bagunça na sala.	"Quem está conversando não vai conseguir terminar!" "Ticiania, já terminou?" "Eu não quero papel embolado no chão!"
29	Gledson	Ameaçador	A professora já estava desgastada em relação a ele.	"Gledson, eu quero falar com a sua mãe". Gledson: "O que foi que eu fiz?" Socorro: "O que você não fez!" Aluna: "A lição, né, professora?" Gledson: "Eu fiz!"

6ª observação: 2 horas

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Gledson	Impaciente. Houve grito.	O aluno estava sentado de lado	"Dá para virar para frente? Dá para virar para frente? Dá para virar para frente? Dá para fazer a lição e não amassar o livro que não é seu?"
2	Gledson e Everaldo	Irritado e impulsivo	A professora tinha saído da sala e os alunos estavam brincando. Quando retornou, Kalil e Janaína contaram para ela a situação.	Socorro puxou a carteira de Gledson, encostando-a na lousa, enquanto dizia: "Antes que eu perca a paciência com você e chame o vice-diretor! Deus me perdoe! É isso da hora que eu chego à hora que vou embora. Seu Everaldo, sua situação também não está boa!"
3	Toda a classe	Impaciente e repressivo	Havia conversa na sala.	"Eu mandei copiar prestando atenção, e não conversando!"
4	Toda a classe	Impaciente	Socorro pediu que eles entregassem uma lição.	"Se eu não peço, ninguém me entrega!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
5	Gledson	Impaciente	Como a professora disse que a letra dele estava feia, ele disse estar nervoso.	"Nervosa estou eu!"
6	Janaína	Impaciente	Uma senhora que trabalha na secretaria chamar Janaína, pois a avó dela estava lá em baixo com o lanche que ela tinha se esquecido de levar.	Socorro reclamou da avó da aluna: "Ela sabe a hora do recreio. E depois, a escola tem comida. Ela não devia se preocupar com isso". Quando Janaína retornou, Socorro retomou: "É criança que falta, é criança que a mãe vem buscar mais cedo, é criança que a avó vem trazer lanche depois do recreio. Eu nunca vi um negócio desses!"
7	Kalil	Impaciente	O aluno não tinha terminado de fazer a lição.	"No tempo em que você bate-papo, poderia ter feito. Todo mundo fez. Você não é diferente de ninguém!"
8	Janaína	Impaciente	A aluna entregou uma lição anterior à Socorro.	"Minha filha, isso foi a primeira coisa que eu entreguei hoje!"
9	Alguns alunos	Impaciente e repressivo	Os alunos tinham faltado no dia anterior.	A professora queixou-se do excesso de faltas, dizendo que no dia anterior, faltaram 5 ou 6 alunos, e na sexta, foram 7 faltas.
10	Um aluno	Impaciente	Ele disse que não lembrava se tinha entregado.	"Quando é a mãe que faz, a gente não lembra mesmo".
11	Gledson	Impaciente	Uma aluna foi queixar-se dele à professora.	"Não me fala mais essa palavra hoje! Pelo amor de Deus!"
12	Christian	Impaciente	O aluno, empolgado, pediu à professora que visse como ele estava copiando.	"Eu estou vendo! Com uma caneta que só você enxerga!"
13	Uma aluna	Impaciente	Ao ver a professora apagando a lousa, perguntou se ela passaria matemática.	"Tenha calma para ver!"
14	Alguns alunos	Impaciente e irritado	No decurso da execução da tarefa, a professora foi soltando essas frases, sem identificar a quem se dirigia.	"Vai, filha! Você não sabe ler?" "Vai espertinho!" "Faz um favor para mim? Põe o caderno direito". "Ele destrói o livro todo".
15	Toda a classe	Irritado	A professora perguntou a resposta das questões à classe, mas ninguém respondeu. Depois, quando responderam, não foi do jeito que ela queria.	"Gente, eu estou esperando a resposta!". "Eu sei que está correto, mas estou vendo que ninguém está lendo o texto"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
16	Kalil	Irritado e desconfiado	A professora tinha pedido para ele levar algo no dia seguinte e temeu que ele esquecesse.	"Kalil, pelo amor de Deus, não esquece em casa aquilo que te pedi amanhã, que eu preciso!"
17	Toda a classe	Irritado e agressivo	A professora encontrou um lápis perdido no fundo da sala, perguntando de quem era. Quando Marília foi explicar por que seu lápis estava lá, cresceu o barulho na sala.	Socorro, muito irritada, não sei se com Marília, se com os 'moleques' que pegaram o lápis dela ou se com a gritaria na sala, começou a bater na mesa com força, produzindo um silêncio assustado na classe.
18	Toda a classe	Irritado e ameaçador	Ela ia começar a chamada e supôs que os alunos não iam prestar atenção. Supôs, ainda, que não fariam a tarefa no decurso da chamada.	"Eu vou fazer a chamada. Quem não responder, vai ficar com falta. E depois da chamada, eu vou apagar o quadro!"
19	Alguns alunos	Irritado	Como eles não responderam a chamada, foram conferir se tinham levado falta.	A professora, irritada, mandou-os sentar.
20	Gledson	Irritado e ameaçador	O aluno conversava com os colegas.	"Gledson, você vai ficar perturbando esses daí? Eu vou ter que colocar você lá embaixo!"
21	Toda a classe	Irritado. Houve grito	Os alunos conversavam durante a chamada.	"Oh, moçada! Chega! Por favor!" "Dá licença, que eu quero fazer a chamada? O que está acontecendo? Eu posso continuar? Está louco!"
22	Everaldo	Irritado	O aluno sugeriu que ela colocasse falta em quem não prestasse atenção na chamada.	"Você agora quer mandar em mim? Deus me perdoe!"
23	Gledson	Irônico	O aluno ainda conversava.	"Agora, nem você nem ela estão fazendo. Você está indo bem, viu?"
24	Toda a classe	Repressivo	Havia conversa na classe.	A professora ordenava silêncio.
25	Alguns alunos	Impaciente	Socorro perguntou que número vinha depois do 78. Parte da classe disse 94, e outra disse 85.	Socorro, em tom bravo: "Então, porque você falou 94?" Aluno: "Porque tem duas contas com 78".
26	Um aluno	Irônico e impaciente	Ao passar nas carteiras, notou que ele ainda estava na primeira questão.	"Você está na primeira lição ainda? Você está ruim, hein? Ou está caprichando demais!"
27	Paloma	Impaciente	A aluna conversava.	"Você não fecha a boca e quando os outros falam, você reclama".
28	Toda a classe	Irritado e ameaçador	Havia conversa na classe.	"Se abrir a boca, eu vou grampear!"
29	Toda a classe	Repressivo	Eles riram da dificuldade da colega.	"Deixa ela! Que coisa mais feia!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
30	Vicente	Ameaçador	O aluno conversava enquanto fazia a lição.	A professora disse que ia chamar a mãe dele.
31	Augusto	Irritado	O aluno brincava enquanto fazia a lição.	"Chega de palhaçada!"
32	Marília	Impaciente	A aluna estava com dificuldade para fazer a conta na lousa, demorando a terminar.	"É só não ficar nervosa que você consegue!"
33	Flávio	Irritado e impaciente. Houve grito.	A professora notou que tinha colocado os números errados no quadro, e culpou Flávio (de quem tinha copiado os números). O garoto não gostou de levar essa bronca e disse que ela tinha visto errado pois o caderno estava certo.	"Deixa de ser grosso, menino! E o pior é que eu tenho certeza que você tem uma mãe educada. Você acha que eu sou cega?"
34	Um aluno	Grito	O aluno conversava durante a aula.	"Fica quieto!"
35	Kalil	Impaciente	O aluno levou o caderno para a professora corrigir.	"O que foi criatura? Está fazendo o que atrás de mim?"
36	Um aluno	Impaciente e impulsivo	O aluno só colocou o resultado certo da conta, não apresentando o processo de resolução.	Socorro apagou a lousa, dizendo: "Faz direito!"
37	Ana	Irritado, irônico e humilhante	A aluna estava com dificuldade de fazer a conta.	"Na 4ª série e não sabe fazer uma conta dessas! Isso é sinal de que não sabe fazer nada! Você não sabe nem a tabuada do 2? É muito triste! Quantas vezes eu mandei estudar? Não foi uma nem duas! Agora, continua sentada na rodinha ali e bate-papo até o final do ano, que nem fez desde o começo do ano. Você está indo muito bem, viu?"
38	Sophia	Impaciente	Tocou um celular no meio da aula. O celular era de Ana, mas a aluna estava na lousa, e quem atendeu foi Sophia.	"Celular na hora da aula, não!" "Sophia, eu já não falo mais com você. Brincando com celular..." Ana concluiu a conta, e perguntou à Sophia: "Ela ainda está no hospital?". Seu telefone não tocou à toa.
39	Alguns alunos	Impaciente	Eles tiveram dificuldade de fazer a conta, demandando sua ajuda.	A professora ajudou os alunos, mas demonstrando impaciência e mesmo má vontade.
40	Toda a classe	Irritado e irônico	Havia conversa durante a explicação.	"Eu acho que quem não sabe não vai aprender nunca, porque nem falando no ouvido dá para escutar!" "Vocês são todos nota 10, para brincar assim!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
41	Everaldo	Ameaçador	O aluno conversava durante a aula.	"Eu vou seguir a sugestão do vice-diretor: mandar você para outro lugar! Sua papelada já está pronta lá embaixo. Eu é que estou segurando você aqui!"
42	Magda	Repressivo	A aluna conversava durante a aula.	"Desse jeito não dá, minha filha! Vamos prestar atenção!"
43	Christian	Impaciente	O aluno pediu para participar da correção na lousa.	"Vai sentar, por favor! Quer que eu grite com você? Quando eu chamar, você vem".
44	Vicente	Impaciente	O aluno andava pela sala.	"Senta, Vicente!"
45	Gledson	Irritado	O aluno, aparentemente, não tinha feito as lições passadas no dia.	"Cadê o seu caderno de matemática? Até agora você não fez nada! Nem geografia, nem português, nada!"
46	Toda a classe	Impaciente	A professora demonstrou estar cansada do dia.	"Gente, já são quase 18 horas! Ter que agüentar vocês desde às 13 horas, não dá!"
47	Alguns alunos	Impaciente	A professora perguntou quem tinha acertado, e muitos levantaram a mão.	"Tem gente que diz que acertou mas quando eu vou olhar o caderno, nem fez!"
48	Toda a classe	Irritado	A professora arrumou a sala sozinha	"Ninguém me ajuda a arrumar essa sala!"

8ª observação: 2 horas³

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Uma aluna	Ameaçador	Não deu para depreender o que aconteceu.	"Olha, menina, um dia vou perder a cabeça com você".
2	Alguns alunos	Repressivo, impaciente. Houve grito.	Um aluno fazia batucada na sala de aula. À sua bronca a ele, alguns colegas riram.	"Dá para parar de fazer batucada? E vê se aprende a ler! Não é para fazer batucada em sala de aula. Só se for aula de batucada!" Alguns alunos riram de sua fala, mas ela não gostou, fazendo expressão de desaprovação.
3	Alguns alunos	Impaciente. Houve grito.	Quando Socorro perguntou que tipo de texto eles liam, alguns disseram ser uma música.	"Está escrito música aí?"
4	Um aluno	Ameaçador	O aluno ainda não tinha entregado um trabalho.	"Tem certeza que não vai me entregar?"

³ A 7ª observação envolveu a aula com uma professora substituta, tendo em vista que Socorro não foi ao trabalho nesse dia.

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
5	Alguns alunos	Impaciente	A classe lia um poema em jogral. Houve alguns erros no decurso da leitura: os grupos não começavam e interrompiam quando esperado, algumas crianças liam rápido ou lento demais, eles erraram na leitura.	"Ah, não! Vocês são só a parte A. E o B está dormindo!" "Ninguém está apostando corrida! É para ler devagar e direito". "Você está atrapalhando o seu grupo!" "Vocês já leram esse texto um monte de vezes!"
6	Emília	Impaciente	A aluna disse ter perdido o lápis.	"Como perdeu o lápis? Procura nas suas coisas!"
7	Uma aluna	Impaciente, convocatório e ameaçador	A professora desconfiou que a aluna faria a lição sem capricho.	"A senhora faz o favor de fazer com letra boa. E nada de fazer correndo e errado. Se não, eu chamo a sua mãe, e dessa vez eu chamo mesmo".
8	Ronaldo	Impaciente e repressivo	Como o aluno estava sentado na frente, a professora controlava todos os seus movimentos.	"Se você virar para frente é melhor!" "Deixa ela fazer! E presta atenção no que você está fazendo e não no que ela está fazendo".
9	Um aluno	Impaciente	Ele pediu material emprestado para uma colega e a professora queixou-se.	"Ele não tem nada..."
10	Gledson	Impaciente	O aluno perguntou à professora o que é "ardes".	"Põe o dedo no fogo para ver o que é!"
11	Um aluno	Impaciente	O aluno foi perguntar alguma coisa para a professora, mas não deu para ouvir o quê.	"Vá sentar, vá! Você já leu 500 vezes esse texto!"
12	Gledson	Desconfiado	A professora viu que ele já estava terminando a lição.	"Você não lê e já está na última. Nunca vi coisa igual!"
13	Christian	Repressivo e impaciente	O aluno pediu para ela ver se estava certo.	"Por que essa insegurança? Você sabe! Por que o medo? Você me pergunta, mas sabe a resposta!"
14	Um aluno	Impaciente	O aluno perguntou alguma coisa do texto para a professora.	"Lê o texto. Ele parece o Christian: sabe as coisas, mas pergunta!"
15	Toda a classe	Repressivo e ameaçador	A professora ficou conversando com uma colega. Os alunos aproveitaram para conversar entre si.	"Um... Dois..."
16	Um aluno	Repressivo	O aluno ajudou um colega a resolver uma questão.	"Deixa os outros pensarem!"
17	Taís	Impaciente	A professora pediu um favor para a aluna.	"Leva isso para mim, assim você fecha a boca!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
18	Ronaldo	Impaciente	O aluno levou a lição pronta para ela.	Primeiro, Socorro perguntou se ele tinha terminado; como ele disse que sim, ela olhou o material e continuou, no mesmo tom: "Faz o favor de pôr o nome".
19	Davi	Repressivo	O aluno não tinha terminado a lição.	Socorro disse que era para ele terminar logo.
20	Toda a classe	Ameaçador	Havia conversa na sala.	"Um... Dois..." "Oh, moçada! Um..."
21	Ronaldo	Impaciente	O aluno estava no fundo da sala.	"Está fazendo o que aí, Ronaldo? O que você perdeu aí atrás?"
22	Everaldo	Impaciente e humilhante	O aluno disse que não tinha camisa da escola, e depois, que não tinha camisa branca.	"Tem sim. E quem tem dinheiro para comprar camisa de outra cor, tem para comprar branca!"
23	Toda a classe	Desconfiado, convocatório	A professora exigiu que os alunos fossem limpos para a formatura do PROERD.	"É uniforme limpo! E limpa também o tênis. Não vai com o tênis sujo, passa uma escovinha nele!"
24	Alguns alunos	Repressivo	Como a professora disse que poderiam ir sem uniforme no dia seguinte, parte dos alunos comemorou.	Socorro: "Mas é para quem tem só um uniforme. Quem tem mais de um, não!" Os alunos se dividiam: "eu tenho só um!", "eu tenho mais de um", "eu não tenho!" Socorro: "Eu não perguntei quem tem uniforme!"
25	Machado	Ameaçador	Uma aluna reclamou do colega à professora.	Socorro parou de passar a lição, olhou bem para ele, e disse: "O diretor já quer mesmo falar com você!"
26	Toda a classe	Ameaçador	Havia conversa na sala.	"Eu vou contar até dois. Se eu chegar no três, eu desço. Sou eu quem vai descer! Um, dois, três! Encerrou a conversa!"
27	Gledson e Everaldo	Impaciente	Os alunos começaram a discutir entre si.	Professora: "Estava demorando!" Gledson: "Foi ele quem começou xingando a minha mãe!" Professora: "Encerrou!" Gledson: "Mas foi ele quem começou!" Professora: "Acabou". Eles ainda continuaram um pouco nisso, até que Gledson se conformou e ficou em silêncio.
28	Davi	Impaciente	O aluno conversava e não fazia a lição.	"Quando você vai se concentrar em alguma coisa?"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
29	Everaldo	Desconfiado e ameaçador	O aluno dizia as respostas das contas colocadas na lousa.	Socorro: "Quem está falando?" Gledson: "O Everaldo". Socorro: "Então, por que não fez a prova?" Everaldo: "Eu fiz!" Socorro: "Fez? Vou mostrar para a sua mãe, ela vai gostar de ver. Você fica fazendo tudo na brincadeira, não leva nada a sério!"
30	Duas alunas	Repressivo e irônico	As alunas faziam a lição juntas.	Socorro: "Não é em dupla, viu? É individual". Aluna: "Eu sei, mas..." Socorro: "Eu sei, mas a gente tem que bater papo. Engraçadinha!"
31	Samira	Ameaçador	A aluna conversava durante a aula.	Socorro: "Eu vou falar com a sua mãe, hoje, na saída!" Samira: "Hoje ela vai chegar tarde!" Socorro: "Não tem problema. Eu espero. ... Eu ligo para ela".
32	Christian	Impaciente	O aluno perguntou se poderia copiar a lição com caneta vermelha.	"Não. Caneta vermelha é para coisa errada. Já falei que nem quero caneta vermelha na sala".
33	Everaldo e uma aluna	Cansado	A prova do dia anterior.	"Olha, Everaldo, eu fiquei muito chateada com o que você fez na prova ontem. Não precisava. Depois te mostro. E a senhora também, não tinha necessidade de ficar três horas com a prova na mão!"
34	Christian	Ameaçador	O aluno, ao terminar a conta, falou o resultado em voz alta.	"Eu vou colocar você para fazer no corredor!"
35	Alunos específicos	Repressivo, ameaçador, desconfiado.	Enquanto os alunos faziam (ou não) a lição, em silêncio ou conversando, a professora distribuiu uma seqüência ininterrupta de broncas. Alguns alunos ouviram seus chamados mais de uma vez nessa sessão.	"Oh, Monique, a lousa está aqui na frente!" "Oh, Davi, você vai fazer esse. E não dá a resposta para ele. O senhor Everaldo, a mesma coisa. O pior é que antes, ele acertou, mas na prova, faz brincando". "Fabrício, você não vai sair do primeiro?" "Olha, vou mudar você de lugar amanhã!" "Fabrício, o que é agora? Ele pensa que eu estou brincando, mas não estou". "Vicente, vira para frente. Chega, né?"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
36	Gledson	Repressivo	O aluno foi mostrar como tinha feito para a professora na lousa.	"Deixa os outros raciocinarem".
37	Everaldo	Impaciente e humilhante	O aluno falou "Eu trusse!"	"É trouxe! Será que até o fim do ano não vai aprender?"
38	Everaldo	Desconfiado e ameaçador	A professora supôs, de forma equivocada, que o aluno não tinha feito a lição.	Socorro: "Você já terminou de fazer?" Everaldo: "Já!" Socorro: "Fez tudo?" Everaldo: "Fiz". Socorro: "Deixa eu ver!" O aluno levou o caderno para ela, que viu que, de fato, ele tinha feito, e não falou mais nada.
39	Flavio	Repressivo	O aluno ajudava um colega a fazer a lição.	"Flavio, deixa ele fazer sozinho!"
40	Um aluno	Repressivo	Ele soltou um pum na sala.	"Que coisa mais feia. Meu Deus!"
41	Christian	Irritado. Houve grito.	A professora equivocou-se, supondo que ele tinha pedido para não apagar a lousa.	Socorro: "Não é possível que você não tenha copiado ainda. Eu não disse que era para copiar primeiro?" Christian: "Mas eu copiei!" Socorro: "Então, por que falou para não apagar?" Christian: "Mas eu não falei nada!"
42	Alguns alunos	Impaciente e repressivo	Os alunos começaram a ler o texto que ela escrevia na lousa em voz alta.	"É para ler com os olhos!"

9ª observação: 2 horas

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Gledson e Everaldo	Repressivo	Os alunos conversavam entre si.	"Pára de conversar!"
2	Gledson	Irritado	O aluno não tinha parado de conversar.	"Gledson, até agora você só conversou!"
3	Robson	Repressivo	O aluno batucava e não fazia a lição	Socorro: "Oh, Robson, você fez o problema?" Robson: "Não". Socorro: "Então, vai fazer, que você não vai ficar batucando aqui".
4	Kalil	Impaciente e ameaçador	O aluno disse que tinha se esquecido de levar o caderno de caligrafia.	"Ai, o que eu faço com você? Eu vou ter que chamar o seu pai aqui de novo".

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
5	Everaldo	Ameaçador	O aluno conversava durante a aula.	"Eu vou mandar você lá para baixo!"
6	Gledson	Irritado. Houve grito.	A professora perguntou se poderia apagar a lousa, ao que o garoto respondeu: "Pode, pode apagar, pode apagar tudo!"	"Ah, Gledson, pára".
7	Gledson	Repressivo e convocatório	O aluno cantava e não fazia a lição.	"Ao invés de cantar, copia com atenção". "Eu quero a conta certinha, viu, Gledson?"
8	Toda a classe	Impaciente	A professora corrigia a lição de alguém.	"Que mania vocês têm de pôr nome próprio com letras minúsculas. Quando vocês vão mudar isso, hein?"
9	Gabriela	Impaciente	Socorro criticou que a aluna não tinha pulado linha entre as questões. A garota, então, apagou tudo o que tinha copiado.	"Eu não acredito que você apagou tudo!"
10	Everaldo	Irônico	O aluno esqueceu-se de colocar o nome em uma lição.	"De bagunçar você lembra, né?"
11	Marco	Repressivo. Houve grito.	O aluno rebatia bolinhas de papel com a régua.	"O que é isso?"
12	Marcelo	Repressivo, impaciente e desconfiado.	O aluno não tinha entregado algumas lições à professora.	"Marcelo, esse negócio de levar para casa e não trazer não dá certo. É para juntar tudo o que é seu dentro de uma pasta". "Eu achei a sua redação do PROERD dentro da sua mochila! Só abrindo sua mochila para ter as lições de volta! Eu quero que você coloque todas as atividades numa pasta! Eu quero ver, hein!"
13	Gledson	Impaciente	O aluno disse que tinha duas questões 5 na lousa, demonstrando dúvida sobre qual era para copiar.	A professora, olhando feio para ele, disse que uma delas era de ciências, e ele fazia matemática.
14	Valdemar	Impaciente	O aluno foi mostrar o caderno para a professora corrigir.	"Meu filho, você está sem atenção. Eu quero que você leia várias vezes. Se você não entender, eu ajudo".
15	Uma aluna e Gledson	Repressivo	Gledson, Everaldo, Marco e Robson vieram com um álbum de figurinhas na aula, e uma colega contou para a professora.	"Você não tem que se concentrar nisso aqui? Até agora o seu caderno está em branco". "Oh, Gledson, você está ficando atrasado, você não percebeu?"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
16	Machado	Ameaçador	O aluno não tinha pedido sua ajuda até então.	"Machado, até agora não vi nada no seu caderno. Você ainda não veio me perguntar nada. Eu quero ver tudo certo aí, viu?"
17	Everaldo	Convocatório	Ela foi acompanhar sua lição de perto.	"Presta atenção, faz a lição e sinta de direito!"
18	Alguns alunos	Impaciente e ameaçador	Um aluno pediu que Marília saísse da frente da lousa, chamando a colega de Marila. Davi disse que não era Marila, mas Marília.	Professora: "Marila, Marília..." Davi: "Martelo!". E, momentos depois, começou a sussurrar baixinho, como se estivesse torcendo: "Marília! Marília! Marília". Outros seguiram sua brincadeira, e logo havia muitas crianças sussurrando: "Marília, Marília!" Socorro repreendeu a brincadeira. Passado um tempo, Davi, Ronaldo e Fabrício ainda sussurravam Marília, quando a professora bradou: "Ah, não! Vocês acham engraçado, é?"
19	Gledson	Impaciente	Fabrício pediu licença, para conseguir copiar. Gledson disse que ela não ia sair dali.	"Pronto, é só um falar..."
20	Marco	Repressivo	O aluno estava virado para trás.	"Marco, a lousa é aqui na frente!"
21	Toda a classe	Irritado	A conversa continuava na sala.	Socorro: "Ai, pára de falar um pouco. Eu estou com dor de dente e vocês não param". Davi, em tom desafiador, perguntou: "Quando a gente fala o seu dente dói mais?" Socorro não gostou da pergunta, mas não respondeu nada, apenas olhando feio para ele.
22	Fabrício	Ameaçador e impaciente		"A próxima vez que eu ouvir falar de mãe, você vai estudar em outra escola. É a última vez que aceito isso. Tem coisas que não dá para tolerar. Foi a sua mãe que não deu educação, que se não, você não diria isso!"
23	Everaldo	Grito	O aluno se meteu na situação com Fabrício.	"Cala a boca!"
24	Fabrício	Impaciente e irônico	O aluno insistiu em que a professora saísse da frente para ele copiar a lousa.	"Olha, tem que ter uma paciência, viu?"
25	Gledson	Impaciente	O aluno perguntou se poderia colocar apenas as respostas no caderno.	"Você não é melhor do que ninguém aqui".

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
26	Gabriela	Cobrança humilhante e	A aluna não tinha entregado a receita médica ao pai.	"Oh, Gabriela, eu já estou com a sua receita faz um tempão, e até agora a sua mãe não veio buscar. Já faz quase dois meses. Se fosse para morrer... Você dá para o seu pai, que é para ele comprar o seu remédio".
27	Gledson	Irônico	O aluno declarou achar muito 9 questões.	"Só isso!"
28	Fabício	Repressivo	O aluno conversava na aula.	Socorro: "Fabício, terminou?" Fabício: "Não!" Socorro: "Então, termina antes de conversar".
29	Ticianá	Impaciente	A aluna pediu ajuda para resolver as contas.	Enquanto explicava, por vezes a professora perdia a paciência.
30	Machado	Ameaçador. Houve grito.	O aluno aparentemente não fazia a lição.	Socorro foi na direção dele como um furacão, e gritou: "Você vai me enrolar até quando? Trata de fazer a sua lição! Todo dia você vai embora sem fazer nada. Todo mundo terminou e você não fez nenhum! Quem sabe se em outra sala de aula você faz! Está tudo em branco!"
31	Gledson	Impaciente	O aluno interrompeu a bronca dela em Machado, dizendo que ia primeiro copiar tudo.	"Está bem, está bem! Parece até um bebezinho!"
32	Valdemar	Impaciente	O aluno perguntou se era para fazer uma das lições colocadas na lousa.	Socorro, demonstrando descontentamento, disse que era uma lição apenas para Marcelo.
33	Ticianá	Impaciente. Houve grito.	A aluna levou o caderno para a professora corrigir.	"Olha, de novo a mesma coisa. Como consegue um negócio desses?"
34	Fabício e Gledson	Ameaçador	Os dois alunos ainda discutiam entre si.	"Eu já separei vocês dois para evitar isso. Acho que agora vou amarrar os dois, para ver se dá certo".
35	Ronaldo e Robson	Repressivo desconfiado e	Os dois alunos conversavam entre si.b	"Se tem um caderno que até agora não mostrou para mim foi o seu. Robson, não é pra conversar com ele".
36	Kalil	Desconfiado ameaçador e	A professora perguntou se ele tinha feito a lição, e ele disse que sim.	"Deixa eu ver. Mostra! Se fez mesmo, vai mostrar!" Foi em direção a ele, perguntando onde estava a lição. Folheou o caderno, enquanto dizia: "Ah, quer dizer que tinha feito? Só não gosto que mintam para mim. Não tem motivo para mentir. É por isso que vou falar com seu pai de novo. Cria juízo, menino!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
37	Ticiane	Irritado e impaciente	A aluna levou o caderno para a professora corrigir.	"Você acha que continua certo? Vou falar mais uma vez para você: eu não estou errada. Como pode tirar o maior do menor? Ah, não, o que é isso!"
38	Fabício	Impaciente	O aluno foi pedir a ajuda da professora.	"Você sabe! É só pensar um pouquinho!"
38	Machado	Impaciente	O aluno aparentemente não prestava atenção.	"Amanhã eu vou explicar de novo os problemas, porque tem gente olhando para cima, não é, Machado?"
40	Marcelo	Ameaçador	O aluno ainda não tinha entregado a lição e o livro didático.	"Marcelo, você tem dois minutos para entregar o livro. E também as atividades, quero na minha mesa!"
41	Marcelo	Irritado	Valdemar foi falar com socorro: "O Marcelo perguntou se amanhã todos entram em férias".	Socorro não respondeu para Valdemar, mas em bom tom de voz, falou: "Marcelo, as aulas vão até dia 07".
42	Julia	Impaciente	A aluna, que ajudava a professora, foi dizer que só tinha uma vassoura na sala.	"Que problema!" Depois, falou que era para apenas uma aluna varrer.
43	Fabício	Irritado	O aluno disse que não tinha sido feita a fila.	"Deixa de me aborrecer, menino!"

10ª observação: 2 horas

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Kalil	Irritado	O aluno aparentemente estava perturbando algum colega.	Socorro: "Já sei que você está tirando sarro do outro" Kalil: "O que foi, professora?" Socorro: "Não se faça de bobo".
2	Toda a classe	Irritado	Havia conversa na sala.	Socorro: "Todos terminaram?" Os alunos responderam que não. Socorro: "Não parece, com essa conversa toda!"
3	Davi	Irritado. Houve grito	A professora olhou o caderno do aluno.	"O que é isso, hein? Eu não vou aceitar, não. Você sabe fazer melhor. Que horror! Você riscou a folha toda!"
4	Emília	Convocatório e irritado.	A aluna não fazia a lição.	"Vamos, moça". Ao receber a atividade dela, bradou: "Você ficou duas aulas para me entregar isso?"
5	Um aluno	Irônico	Ele disse ter esquecido o trabalho em casa.	"Sua casa vai tirar uma bela nota!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
6	Alguns alunos	Ameaçador	Os alunos não tinham entregado um trabalho.	"Eu tenho o nome de todo mundo que entregou. Quem não entregou, eu vou ligar para falar com a mãe. Porque já desisti de vocês!"
7	Alguns alunos	Impaciente	Eles entregaram o trabalho, mas não seguiram suas instruções.	Ela disse que tinha pedido que eles criassem uma propaganda, e não copiassem uma da televisão ou do rádio: "Criar é criar. Você que vai inventar!"
8	Ronaldo	Impaciente	O aluno estava de pé.	"O que você está fazendo em pé, Ronaldo?"
9	Dois alunos	Impaciente	Os dois alunos conversavam entre si.	"Vocês dois não pararam, não deram um tempo!"
10	Christian	Impaciente	O aluno não conseguiu enxergar direito em quantas partes a barra estava dividida, e pediu para um colega que estava sentado na frente contar para ele.	"Oh, meu filho! Se é dez assim, e dividido em quatro partes, então dá 40, né?"
11	Alguns alunos	Ameaçador	Os alunos trocavam bilhetinhos.	"É bilhetinho, é? Então, deixa eu corrigir, porque o negócio aqui está feio!"
12	Marco	Irritado. Houve grito	O aluno conversava.	"Pelo amor de deus, toma jeito".
13	Everaldo	Impaciente. Houve grito	O aluno conversava.	"Dá para esperar lá fora? Você não deixa ninguém em paz. Quando não conversa com o da frente, conversa com o de trás".
14	Paloma	Impaciente e humilhante	A aluna falou alguma coisa com a professora, que não deu para ouvir.	"Fala para sua mãe que a professora também é importante, e está aqui todos os dias".
15	Marcelo	Repressivo e impaciente	O aluno estava atrasado em relação aos colegas.	A professora queixou-se da "lerdeza" dele.
16	Marco	Irritado	O aluno não tinha terminado a lição.	"Você ainda não terminou!"
17	Marcelo	Impaciente e humilhante	O aluno ainda não tinha terminado a lição.	"A sala toda já terminou, menos você. Ninguém é obrigado a te esperar".
18	Algumas alunas	Repressivo	As alunas conversavam desde o começo do dia, mas foi a primeira vez que a professora as repreendeu.	"Oh, grupinho aí do fundo!"
19	Marco	Ameaçador	O aluno ainda conversava.	"Se sua mãe não vier amanhã, nem venha também!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
20	Gledson	Irritado e impaciente	O aluno estava febril e pediu para a professora medir sua temperatura.	"Eu disse que não era para tirar a blusa, mas você insistiu! Com a garganta irritada desse jeito..."
21	Everaldo e Marco	Ameaçador	Os alunos ainda conversavam.	"Eu vou mandar vocês lá para baixo!"
22	Janaína	Repressivo	A aluna conversava.	"Dona Janaína, sossega!"
23	Toda a classe	Impaciente. Houve grito.	A professora perguntou se podia apagar parte da lousa, ao que todos disseram que sim.	"Eu estou perguntando para o Marcelo!"
24	Janaína	Impaciente e irônico	A aluna perguntou se era para fazer a lição na classe.	"Não, é só para enfeitar!"
25	Christian	Impaciente	O aluno perguntou para a professora: "Esse de baixo junta com aquele?"	"O que você quer saber?"
26	Emília	Convocatório	A aluna não fazia a lição.	"Vai, milha filha!"
27	Um aluno	Repressivo e impaciente	O aluno pediu para ir ao banheiro.	Socorro: "Não pode descer ninguém!" Uma aluna: "E a gente vai prender?" Socorro: "Vocês acabaram de voltar do recreio. Só pode descer quem está mesmo apertado!"
28	Marco	Ameaçador. Houve grito.	O aluno tinha jogado um papel no chão da sala.	Socorro foi em direção a ele, gritando que além de professora, ela também tem que ser faxineira.
29	Everaldo	Impaciente	O aluno conversava. Embora não fosse o único.	"Oh, Everaldo, por que a conversa se você não fez ainda?"
30	Fabício	Impaciente e irônico	Ele brincava com um relógio de papel colado na parede. Socorro perguntou que horas estava marcando, ao que ele, aflito, mudou a hora.	"É mais fácil mudar que me responder, não é?"
31	Toda a classe	Ameaçador	A professora ia começar a chamada.	"Quem não responder, vai com falta!"
32	Marco	Irritado	O aluno não respondeu à chamada.	"Mas nem chamada você está respondendo. Desde que voltou está assim: de pé, brincando ou conversando".
33	Toda a classe	Impaciente	Muitos não responderam à chamada.	"Se fosse esperar a resposta de vocês, esta sala teria vaga, de tanta falta de vocês!"
34	Everaldo	Desconfiado	A professora supôs que ele não tinha feito a lição.	Socorro: "Você já fez?" Everaldo: "Sim, professora". E levou o caderno para ela ver. Ela não falou nada.

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
35	Christian	Impaciente	A professora disse que ia apagar a lousa, ao que o garoto disse que já tinha copiado.	"Então, deixa os outros fazerem".
36	Ronaldo	Irônico	O aluno dançava na sala.	"Pelo visto, todo mundo terminou, porque até esse bonitinho está brincando".
37	Toda a classe	Impaciente	Os alunos não tinham copiado a lição de casa.	"Moçada, vamos logo, que eu tenho mais o que fazer!"
38	Marco	Ameaçador	O aluno conversava.	"Não tem jeito... Onde eu vou pôr você sentado? Só se for no corredor!"
39	Toda a classe	Impaciente e irritado	Machado leu a palavra 'denominador' sem falar o 'erre' no final. A professora, então, pediu que ele lesse de novo, forçando o 'erre' como um caipira. Nessa hora, todos da classe riram e falaram como caipira.	"Vocês estão rindo, só que se eu for pegar as redações de vocês, um monte de gente não escreve nem o 'erre' nem o 'esse' no final das palavras. Então, por que a graça?"
40	Toda a classe	Irônico e desafiador	A professora escreveu a palavra dezesseis errado (desesseis), e, depois de um tempo, perguntou se estava certo o que ela tinha feito, ao que eles disseram que não.	"Se eu não falasse, vocês iam deixar errado no caderno de vocês também".

11ª observação: 2 horas (só havia meninos na sala, e Tician, que não participou do ensaio das Olimpíadas por estar com dor de cabeça)

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Tician	Desconfiado e irritado	A aluna falou à professora que estava com dor de cabeça e não poderia ensaiar.	Socorro disse que ela vivia assim e devia ser mentira. Depois, mais incisiva: "Vai embora, faz favor! Dor de cabeça todo dia não dá". Quando ela foi ligar para a mãe, Socorro: "ela não quer participar do ensaio".
2	Gledson e Kalil	Impaciente	Os alunos discutiam qual seria o horário do jogo do Brasil nas Olimpíadas.	"Eu não acredito que vocês estão discutindo por esse motivo!"
3	Fabício	Impaciente. Houve grito.	O aluno conversava.	"Dá para descer? A coordenadora quer falar com você". O garoto, depois da bronca, foi na prateleira de livros, para pegar livro de ciências e fazer a lição. Socorro continuou: "Sem tirar os livros do lugar!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
4	Christian	Impaciente	O aluno perguntou várias vezes se haveria o ensaio dos meninos.	Socorro disse que o professor não tinha chamado. Christian disse que ele estava lá, mas Socorro, brava, disse que não ia reclamar de novo com o professor, e que se ele quisesse, ele mesmo fizesse a queixa.
5	Fabício	Convocatório	O aluno não tinha terminado a lição no dia anterior.	"Você vai fazer a sua lição, que você não fez ontem!"
6	Marco	Repressivo	O aluno não tinha terminado a lição do dia anterior e não tinha feito a daquele dia.	"Mocinho, você não terminou a lição, nem da lousa, nem de ontem"
7	Marco	Impaciente	O aluno mostrou para a professora um jornal com as caricaturas dos atletas olímpicos.	Socorro disse que já tinha falado que não era para levar jornal para a classe.
8	Toda a classe	Impaciente e repressivo	Havia conversa na sala	A professora ficou insistentemente ordenando "Silêncio!"
9	Toda a classe	Impaciente	Socorro perguntou como se lia uma fração mista, ao que só Vicente leu.	"Só tem o Vicente aqui?"
10	Ticiania	Impaciente e ameaçador	A aluna aparentemente não prestava atenção na aula.	"Você está prestando atenção? Porque depois vai complicar ainda mais!"
11	Fabício	Repressivo	O aluno discutia com Christian.	Socorro mandou ele parar.
12	Gledson	Impaciente	O aluno perguntou se era para copiar da lousa.	"Ai, meu Deus! Não é para copiar, é para fazer!"
13	Steferson	Desconfiado	A professora solicitou que ele fosse à lousa.	"E dessa vez, vê se não me enrola!"
14	Kalil	Ameaçador	Disseram à professora que ele bateu em Daniela.	Socorro procurava por ele com cara de irritada.

12ª observação: 2 horas

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Toda a classe	Irritado	Houve uma briga no recreio envolvendo alguns alunos seus.	"Eu não sei quem começou e quem acabou... Tudo o que eu falei para vocês outro dia, não adiantou. Vocês passam o ano juntos e não se respeitam. Eu não sei o que vai ser de vocês depois, quando saírem daqui".

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
2	Toda a classe	Grito	A professora disse que ia apagar a lousa em dois minutos, ao que os alunos protestaram.	"Não precisa gritar que eu não sou surda".
3	Gabriela	Ameaçador	A aluna tinha muitas faltas na escola.	"Meu bem, você está consciente do seu número de faltas? Se continuar assim, vai ficar feio para você!"
4	Um aluno	Irônico. Houve grito	O aluno falava enquanto fazia a lição.	"Quem é o papagaio, aí? Ou é uma arara?"
5	Alguns alunos	Convocatório	Os alunos na faziam a lição.	"Vamos, gente! Tem gente que está só começando".
6	Alguns alunos	Ameaçador	Os alunos conversavam enquanto copiavam.	Socorro olhava feio para eles.
7	Vicente	Ameaçador e agressivo	O aluno conversava, mas Rosamente fazia a lição.	A professora puxou o aluno pelo braço, fazendo com que ele sentasse de frente, e não de lado.
8	Fabrício	Irritado. Houve grito.	Marco conversava com Everaldo.	Socorro: "Fabrício!" Fabrício, assustado, perguntou: "O que foi?" Socorro: "Também, dois César na minha classe, não dá certo!"
9	Christian e Fabrício	Desconfiado	Uma professora da 1ª série veio falar para Socorro que na sala dela tem uma menina "muito assanhada", que foi vista dando um beijo na boca de um aluno da classe de Socorro. Perguntou quem era o aluno que estava de camisa azul e casaco preto.	Socorro foi direto em Christian e em Fabrício, para ver se eles estavam com essa roupa. Fabrício perguntou: "O que foi, professora?" Socorro: "Nada!" Socorro falou para a professora que ficava difícil dizer se ela não viu, ao que a professora foi buscar uma aluna que tinha visto. Logo voltou com a aluna, que apontou para Christian. Socorro mandou ele descer, para conversar.
10	Alguns alunos	Repressivo	Eles foram, juntos, olhar o mapa para completar a lição de geografia.	Socorro chamou a atenção deles, dizendo que era para fazer no lugar.
11	Toda a classe	Repressivo e ameaçador	Havia conversa na classe.	"Ei, pronto!" "Amanhã, eu vou olhar os cadernos de todo mundo!"
12	Everaldo	Ameaçador e irônico	O aluno pediu para fazer na lousa. Socorro o chamou, e ele ficou brincando, no começo.	"Vai fazendo gracinha, que eu te chamo de novo!"
13	Toda a classe	Repressivo	Havia conversa na sala.	"Eu estou do lado da Gabriela e não consigo ouvir o que ela está falando".

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
14	Uma aluna	Impaciente	Socorro notou que estava escrito na lousa que quem era paraense nasceu no Paraná.	Socorro muito brava perguntou quem tinha sido, e quando a aluna se identificou, levou nova bronca.
15	Toda a classe	Impaciente e ameaçador	Os alunos começaram a se empolgar com a lição, falando todos ao mesmo tempo.	"Aproveitem bastante, que eu já falei que minha paciência tem limite!"
16	Emília	Ameaçador	A aluna ainda não tinha terminado a lição.	"Emília, vou descer e chamar a sua mãe! Todo mundo já terminou e você ainda não começou!"
17	Marcelo	Desconfiado. Houve grito	A professora supôs que ele não tinha feito a lição.	"Eu quero sua lição aqui!"
18	Alguns alunos	Impaciente	Os alunos queixaram-se que a folha entregue pela professora estava difícil de ler, pela má qualidade do mimeógrafo.	Socorro disse que ela era míope e enxergava, então que eles tinham que enxergar.
19	Alguns alunos	Impaciente e repressivo	Os alunos foram olhar o mapa para responder às questões de geografia.	"Vamos sentar! Vamos sentar! Sentando! Sentando!"
20	Alguns alunos	Repressivo	Os alunos pegaram livros de geografia para responder às questões.	"Bonitinhos, eu já falei que não quero que vocês mexam nos livros!"
21	Alguns alunos	Convocatório	Eles não tinham feito a lição	"Façam!"
22	Alguns alunos	Impaciente	Eles erraram as respostas de geografia. Por exemplo, Ticiane disse que a capital de São Paulo era "paulista".	"Isso porque vocês ficaram olhando no mapa!" Para Ticiane, a professora pôs a mão no rosto, fazendo cara de desolada.
23	Alguns alunos	Repressivo	Eles riram do erro de Ticiane.	"Todo mundo tem o direito de errar, inclusive ela".
24	Um aluno	Agressivo. Houve grito	O aluno se perdeu na cópia da resposta certa da lição.	"Você perdeu, oh, coisa doida. Onde você está?"
25	Toda a classe	Impaciente	A professora perguntou qual era a capital do Tocantins, ao que os alunos bateram palmas.	"Ah, não. Isso aqui não é circo! Depois amanhã, eu pergunto, ninguém sabe".
26	Toda a classe	Impaciente e irritado. Houve grito.	A participação dos alunos começou a aumentar.	"Se já é difícil entender quando apenas um fala, ainda mais a classe toda". "Pára, gente, por favor"; "Cala a sua boca, por favor".
27	Fabício	Irritado. Houve grito.	O aluno não participava da correção.	"Olha, você não está fazendo porque não quer, porque brincar você sabe".

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
28	Ticiane	Impaciente	A aluna estranhou que a capital do Rio de Janeiro fosse também Rio de Janeiro.	"É igual a São Paulo. Está admirada por quê?"
29	Toda a classe	Impaciente	A professora já estava cansada.	"É para colar a folhinha no caderno!"
30	Marcelo	Irritado, impaciente e humilhante. Houve gritos.	O aluno não tinha entregado a lição para ela.	"Cadê a lição, moço? Você não vai sair daqui enquanto não me entregar a lição. Mas tem mãe que não enxerga mesmo... (como ele começou a procurar na mochila, ela continuou) Eu não mandei guardar a lição. Você não é diferente de ninguém. Você é igual a todos aqui. Você estava com a lição agora a pouco aqui".
31	Toda a classe	Ameaçador	A professora supôs que eles não tinham entregado a lição de casa.	"Eu vou olhar de um por um para ver quem não me entregou".
32	Toda a classe	Ameaçador. Houve grito	Havia muita conversa na classe.	Socorro resolveu contar até três, e a cada número, aumentava o volume da voz. Antes do três, a sala já estava toda sentada, e em silêncio. Ela, então, fechou: "Hoje vocês vão sair daqui às 7 horas se não fizerem a lição. Eu não tenho pressa hoje. Não é para conversar".
33	Fabício	Irritado. Houve grito	O aluno estava de pé.	A professora brigou feio com ele, que explicou que o lápis estava com a ponta quebrada, ao que ela disse: "Então, joga essa porcaria no lixo". Foi o que ele fez.
34	Marcelo	Impaciente	O aluno conversava.	"Eu não quero conversa, quero você trabalhando, para não deixar lição por fazer".
35	Fabício	Impaciente e humilhante	O aluno respondia as questões, ao mesmo tempo em que copiava.	"Você nem terminou... Primeiro você copia, depois você faz. Eu já não sei mais o que fazer com você..."
36	Ticiane	Impaciente e irritado.	A aluna, ao mesmo tempo em que olhava a lousa, escrevia no caderno.	"Como você consegue escrever sem olhar? É por isso que o seu caderno é assim!"
37	Uma aluna	Impaciente, irritado e humilhante. Houve grito.	A aluna respondeu que a capital do Brasil era São Paulo.	"São Paulo não é capital". Foi em direção ao mapa, pedindo, brava, que a aluna olhasse para lá, ouvindo nova bronca: "Tira o cabelo do olho". Mostrou, então, para os alunos onde era Brasília, arrematando a aula com um comentário cortante: "Ninguém aqui sabe nada de mapa".

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
38	Davi	Impaciente. Houve grito.	O aluno chorava desesperadamente, enquanto procurava alguma coisa no chão.	Socorro gritou que ele já era grande de mais para chorar daquele jeito.

13ª observação: 2 horas (nesse dia a professora saiu várias vezes da sala de aula, ficando muito tempo fora)

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Toda a classe	Impaciente. Houve grito	Havia conversa na sala.	"Eu já estou ficando neurótica! Vocês não estão vendo que tem gente na sala?"
2	Kalil	Impaciente. Houve grito	Os alunos estavam perdidos na ordem que era para montar o trabalho. Kalil manifestou a dúvida de todos para a professora.	"Eu não posso fazer nada! Não prestou atenção, problema o seu!"
3	Toda a classe	Impaciente	Ela errou na ordem da montagem do trabalho.	"Ai, meu deus! Eu já estou confusa".
4	Ronaldo	Impaciente. Houve grito.	Quando terminou de reunir o trabalho, levou as folhas soltas, mas na ordem, para a professora.	Ela deu uma bronca nele, pelo fato das folhas estarem soltas, e disse que as coisas dele sempre eram feias.
5	Everaldo	Grito	O aluno pediu a atenção dela.	"Caramba, eu sou uma só".
6	Ticiania	Grito	Ela foi até a professora com suas folhas para serem grampeadas.	"Você não quer que eu grampeie desse jeito! Senta lá e arruma!"
7	Um aluno	Impaciente	O aluno não se deu conta de que faltava uma folha em seu trabalho.	"Alguém que ficou sem esse aqui e não teve nem a capacidade de buscar!"
8	Toda a classe	Ameaçador	Havia circulação de alunos pela sala.	"Cada um no seu lugar. Quem não estiver no lugar não vai grampear. Pronto! Moçada, cada um no seu lugar!"
9	Marco e Marília	Repressivo	Eles conversavam ou circulavam pela sala.	A professora mandou eles sentarem e ficarem quietos.
10	Emília e Gledson	Ameaçador. Houve grito	Os dois alunos estavam brigando.	"Eu vou descer agora e vou mandar chamar a mãe de vocês dois!"
11	Marcelo	Ameaçador e agressivo. Houve grito.	Flávio grampeava os trabalhos dos alunos e parou na frente de Marcelo, perguntando onde estava o trabalho dele. Como o garoto respondeu que já tinha grampeado, Flávio desconfiou e foi falar com a professora.	Ela foi voando na direção dele, gritando muito, enquanto se aproximava do rosto dele, e batia com força na mesa: "Acorda para a vida, Marcelo!" Ela gritou muito, e sua raiva era tanta que não consegui anotar.

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
12	Toda a classe	Desconfiado. Houve grito	A professora supôs que eles não devolveriam os livros para ela.	"Os livros de geografia, eu quero todos lá atrás. Depois vou contar para ver se estão todos! Por favor!"
13	Um grupo de alunas	Impaciente. Houve grito.	Elas conversam muito.	"Esse grupinho aí, vai descer! Já estou de saco cheio! Cala a boca! Cala a boca!"
14	Ticiane	Irritado, ameaçador e humilhante. Houve grito.	A aluna tentou delatar quem conversava para a professora.	"Você não sabe o que aconteceu, não põe a culpa nos outros. E não faz desse jeito, faz com atenção! Ah, mas eu preciso ter uma conversa muito séria com a sua mãe, que até hoje eu não conheço! Quem sabe, depois dela vir aqui, você melhora! Que coisa mais feia!"
15	Toda a classe	Impaciente	Havia um pequeno sussurro.	A professora exigiu "Silêncio!"
16	Toda a classe	Irônico	Havia conversa durante a explicação.	"Pode continuar batendo papo! Pode continuar! Não pára, não!" "Está todo mundo na dúvida? Então, responde a pergunta! Para falar, todo mundo tem língua..."
17	Ronaldo	Irônico	O aluno jogou um papel no chão da sala.	"Pode jogar no chão! Tanto faz mesmo, não é?"
18	Sophia	Repressivo	A aluna estava de costas.	"A lousa é aqui!"
19	Toda a classe	Queixoso	A professora tirou xerox para os alunos, mas ninguém pagou para ela.	"Gente, eu estou cansada de tirar xerox para vocês, e vocês não me dão dez centavos para pagar".
20	Everaldo	Ameaçador e irônico	O aluno circulava pela sala.	Socorro: Você vai ser o primeiro a vir na lousa!" Everaldo, em tom de desafio, disse que não ia, porque não sabia fazer. Socorro: "Não sabe e não vai aprender nunca!"
21	Emília e Marcelo	Irônico	A professora ficou um tempo fora da sala de aula, e já voltou dando bronca neles.	"Emília e Marcelo, mas que belo par!"
22	Toda a classe	Irritado. Houve grito.	Quando a professora disse que Emília e Marcelo eram um belo par, a classe disse: "Eh!"	"Qual é o motivo do 'Eh'? Posso saber?"
22	Marco	Ameaçador.	Ele ameaçava alguma colega com o lápis.	"Eu quero que você encoste esse lápis nela!"
24	Marco	Irritado. Houve grito	Socorro saiu da sala, e logo a classe virou um caos: Marco, Fabrício, Gledson e Everaldo brincavam de malabares com os materiais.	"Marco, sentar!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
25	Marília e Marco	Irritado. Houve grito.	Ticiane foi falar com ela, muito nervosa: alguém tinha colocado cola na cadeira dela, e ela quase sentou. Ticiane achava que tinha sido a Marília e o Marco.	Socorro ficou furiosa. Gritou, como um trovão, que era para os dois alunos descerem "já" com ela, e ambos começaram a chorar na sala de aula, mas Socorro não arredou o pé: "É para descer agora! Que eu já estou de saco cheio". Os dois desceram chorando. Logo voltou Marília, chorando, e mandou descer Daniela, que ficou revoltada por ter sido envolvido.
26	Marília, Daniela, Marco	Ameaçador	Os alunos estavam envolvidos na situação que ocorrera com Ticiane.	"Esses três já estão na minha lista! Por enquanto, eu não chamei nenhuma mãe..."
27	Everaldo	Ameaçador	O aluno participava da brincadeira.	Ela reiterou que ele seria o primeiro a ir para a lousa. Ele, mais uma vez, disse que não ia, pois não sabia fazer, ao que ela disse, em tom de ameaça: "Não vai?"
28	Valdemar	Irritado	O aluno ainda estava no começo da lição.	"Por que está começando ainda? Já vai dar o sinal!"
29	Toda a classe	Irritado e ameaçador. Houve grito.	Socorro tinha saído da sala, e quando voltou, não anunciou sua entrada, de forma que alguns alunos não perceberam seu retorno e continuaram conversando e brincando.	Socorro ficou de braços cruzados, como para que eles percebessem sozinhos que ela estava ali. De fato, cada um que percebia, assoprava para os outros, que iam se silenciando e sentando, até que todos estavam sentadas e em silêncio, fazendo lição.
30	Esmeralda	Impaciente	A aluna não tinha terminado a lição.	"Esmeralda, você não terminou ainda?"
31	Everaldo	Irritado. Houve grito	O aluno estava andando pela sala	"Everaldo, no seu lugar! Para fazer coisa boa você não sai do seu lugar!"
32	Toda a classe	Desconfiado e ameaçador	A professora desconfiou que eles não fariam a lição de casa.	"Amanhã eu quero isso pronto! E aí de quem não fizer".

14ª observação: 2 horas

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Alguns alunos	Repressivo	Os alunos ocupavam lugares errados na fila para voltar do recreio.	A professora repreendeu esses alunos.
2	Marco	Grito	O aluno comia na sala.	"Já acabou a hora do lanche".

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
3	Gledson	Impaciente	A faxineira da escola veio reclamar de Gledson para a professora, dizendo que era impossível controlá-lo no recreio.	Socorro colocou-o na frente da faxineira, dizendo que ele deveria respeitá-la. Quando ele disse que estava só brincando, ela disse que brincar era uma coisa, e desobedecer, outra.
4	Fabício	Impaciente e irônico	O aluno parou na frente de Socorro e disse: "oi professora".	Ela não respondeu, fazendo uma cara feia, que parecia indicar que eles já tinham se cumprimentado. Ele reiterou, perguntando: "tudo bem, professora?" Ela, em tom irônico: "tudo ótimo", e tocou ele para dentro.
5	Valdemar	Irritado ameaçador. Houve grito	O aluno ainda estava no começo da cópia.	"Não é possível que você tenha demorado tanto tempo para copiar apenas um parágrafo. Vamos levar mais a sério? O que está acontecendo com você? Você vai fazer isso em casa, para amanhã! Até quem é lento já terminou e você está aí. Que coisa, meu deus! Eu vou chamar seu pai, viu? Se ele não vier, você não entra! Não vai me enganar! O que está acontecendo? Agora, guarda isso e vai fazer matemática!" Enquanto isso, Valdemar ficou de cabeça baixa, ouvindo.
6	Gledson	Repressivo	O aluno tinha desrespeitado a faxineira da escola.	"E você, tenha mais respeito com a Dona Luiza. Eu vou falar com a sua mãe!"
7	Fabício	Grito	O aluno demonstrou dúvida de como fazer a lição.	"Fabício, eu quero que você faça. Chega de ficar brincando! Quantas vezes a gente já fez esse exercício, e você não entendeu ainda!"
8	Toda a classe	Convocatório	Só Vicente participava da correção.	"Olha, eu não quero que o Vicente fale, que não tenho só ele de aluno". Como continuou só ele participando, ela reiterou: "Oh, classe! Não é Vicente, é classe!"
9	Christian	Irônico	O aluno não estava fazendo a lição.	Socorro: "Christian, você não está fazendo porque está com a cabeça no bilhetinho?" Christian, envergonhado: "Que bilhetinho?" Socorro: "Eu mesma coloquei na sua carteira o bilhetinho que achei no chão... Oh, bonitinho, você está todo poderoso!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
10	Fabrício	Irritado e ameaçador. Houve grito.	O aluno chamou a professora para dizer que Valdemar estava com traquejos femininos.	Socorro virou uma fera: "Eu já falei que não quero apelido aqui na sala. Vai falar isso para o seu pai, para ver o que ele faz com os seus dentes".
11	Janaína	Irônico	A aluna, à pergunta da professora, disse que não conseguiu fazer.	"Eu não sei por que pergunto".
12	Marília	Ameaçador	A aluna não tinha entendido a lição ainda.	"Marília, é melhor aprender, porque a prova vai ser na quinta".
13	Christian	Impaciente	O aluno disse que não estava conseguindo entender e resolver.	"Faz 15 dias que fazemos a mesma coisa. Só complicou um pouquinho".
14	Julia	Ameaçador	A aluna não fazia a lição.	"Se você não fizer, você não vai aprender nunca".
15	Toda a classe	Repressivo	Havia pequeno sussurro na sala	"Shiu!"
16	Everaldo	Impaciente	O aluno disse que não sabia que xerox ela estava falando.	Socorro disse que já tinha falado muito disso, inclusive na reunião de pais, e não era possível ele não saber.
17	Toda a classe	Ameaçador	Ela supôs que alguns alunos não sabiam qual trabalho ela cobrava para o dia seguinte	"Eu não vou nem escrever qual é, pois todo mundo sabe".
18	Emília	Ameaçador	Uma colega queixou-se que Emília estava muito espaçosa para a professora.	"Eu vou colocar a Emília no corredor, onde ela vai ter todo o espaço que necessita". Emília tentou explicar, mas a professora não quis ouvir.
19	Um aluno	Repressivo e irritado.	O aluno perguntou quando seriam distribuídas as medalhas das olimpíadas da escola.	Socorro disse que estava corrigindo a lição e eles vinham com um assunto que não tinha nada a ver.
20	Toda a classe	Impaciente	A professora errou a conta na lousa, supondo ser culpa da conversa.	"Espera aí, que eu me atrapalhei toda. Gente, faz silêncio que minha cabeça não funciona assim".
21	Marília e Marco	Ameaçador	Os dois alunos conversavam.	"Se eu tiver que parar de novo, Marília e Marco, vocês já sabem para onde vão, né? É lá para baixo!"
22	Marcelo	Preocupado e humilhante	O aluno não acompanhava a leitura.	"Eu gostaria que você aprendesse a ler".
23	Alguns alunos	Repressivo e ameaçador	Os alunos não acompanhavam a lição.	"Você quer sair um pouquinho?" "Vicente, vira para frente. Eu não vou falar de novo!" "Vão brincando..."
24	Marco	Irônico	Ele estava de pé em frente à própria cadeira.	"Moço, tem espinho aí? Então, senta!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
25	Sophia:	Ameaçador	A aluna conversava.	"Eu vou cortar, olha" (referindo-se à língua dela).
26	Fabrício e alunos específicos	Ameaçador e convocatório	Os alunos estavam atrasados na lição.	"Fabrício, fica brincando! E tem uma boa turminha com a lição de ciências atrasada".
27	Toda a classe	Ameaçador	A professora supôs que parte da classe não estava interessada.	"Bom, as respostas estão aí na lousa, para quem quiser. Que eu não vou obrigar ninguém a fazer. E só faltam cinco minutos para acabar a aula".
28	Toda a classe	Ameaçador	A professora supôs que nem todos copiaram.	"Vai rapidinho para dar tempo. Depois, eu não vou dar as respostas de novo para ninguém".

15ª observação: 1 hora (havia um cineasta "Amigo da escola" na sala de aula, editando uma filmagem feita com as crianças no recreio)⁴

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
1	Toda a classe	Impaciente e irritado. Houve grito	As crianças, curiosas em relação ao trabalho atraente do cineasta, ficavam em seu redor, perguntando e olhando as cenas filmadas no recreio, muitas das quais eles apareciam.	Socorro dava gritos, pedindo que todos voltassem para seus lugares e fizessem as contas de matemática. Enquanto eles não sentavam, ela não parava de gritar. Mas foi difícil conquistar obediência. As falas de Socorro chamavam a atenção pela agressividade e humilhação.
2	Toda a classe	Impaciente. Houve grito	Havia desinteresse na aula. Parte dos alunos olhava o cineasta, outra parte conversava.	Socorro se dividia entre gritar, dar broncas e pôr ordem das filas.
3	Fabrício	Impaciente. Houve grito.	O aluno comemorou que acertou a terceira conta.	Socorro, aos berros: "E por que não fez as outras?"
4	Toda a classe	Impaciente. Houve grito.	As crianças insistiam em ver o trabalho do cineasta.	A professora insistia, aos berros, em proibir as crianças de ver o trabalho do cineasta.
5	Vicente	Impaciente. Houve grito.	Ele não tinha feito a lição de casa.	A professora gritou com ele por esse motivo. No entanto, ele, momentos antes, disse que tinha faltado no dia anterior, pois estava com febre.

⁴ Nesse dia, não fui preparada para observar a sala de aula, mas sim para entrevistar a professora. Assim, não levei o diário de campo, não fazendo anotações no início. Depois, uma aluna me emprestou uma folha de caderno.

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
6	Gledson, Everaldo, Fabrício, Christian, Flávio, Rodolfo	Impaciente. Houve grito.	Os alunos insistiam em ver o trabalho do cineasta.	"Senta, agora! Eu vou descer com vocês para a diretoria!!!"
7	Gledson	Impaciente. Houve grito.	Outras crianças que não iam até o cineasta apontavam os que transgrediam a regra.	A professora deu uma bronca gigante nele.
8	Marco e Rodolfo.	Impaciente. Houve grito.	Ainda eles insistiam em ver o cineasta, ao invés de fazer as contas de matemática.	A professora gritou com esses alunos várias vezes ao dia.
9	Rodolfo	Irritado. Houve grito.	O aluno ainda olhava o cineasta.	"Sua peste! Você não tem vergonha? Depois, seu irmão olha o seu caderno e diz que eu não passo lição".
10	Marco	Impaciente e humilhante. Houve grito.	O aluno não tinha conseguido fazer a conta na lousa.	"Deixa eu ver seu caderno. Não tem nada nessa porcaria!!! Quando você vai tomar vergonha? No ano que vem? Eu mereço!!! Isso é castigo!!! Aqui não tem bobo, não!!! Você fica me enrolando e não faz nada". Depois, foi até a lousa e arrematou, enquanto apagava a conta: "Deixa eu refazer, que não dá para entender nada". Ele, de cabeça baixa, voltou para seu lugar. Depois, a sala ficou num silêncio de assombrar.
11	Ana	Irônico e humilhante.	A aluna comemorou por ter acertado uma conta.	"Para você, está sempre tudo certo". Depois de dizer isso, Socorro riu.
12	Toda a classe e alunos específicos	Impaciente, humilhante, ameaçador. Houve grito.	A professora ficou alguns minutos distribuindo broncas a vários alunos, sem nomeá-los ou diferenciá-los.	"Ai, meu deus. Eu mereço!" "Deixou em casa? Não acredito". "Você teve ontem, antes de ontem e hoje para fazer e não fez!" "Ai, meu deus! Eu vou deixar uns 20 sem recreio!" "Os bonitinhos que ficam três dias para fazer uma lição e não fizeram já copiaram?"
13	Ronaldo	Impaciente. Houve grito.	O aluno não fez as lições passadas no dia anterior.	"Ronaldo, cadê as contas do livro? Quer dizer que eu dei mais de um dia e você não fez?"
14	Janaína	Impaciente. Houve grito	A aluna só tinha copiado e não tinha feito as contas.	"Janaína, eu não mandei copiar! Eu mandei fazer!"

	ALVO	TOM	MOTIVO	TRECHO DA SITUAÇÃO / FALA DA PROFESSORA
15	Alguns alunos	Impaciente. Houve grito	Eles notaram que Socorro esqueceu-se de passar na lousa uma conta, avisando-a e sugerindo que ela colocasse em determinado ponto da lousa e deixasse determinado aluno fazer.	"Vocês dão palpite na minha vida, sem mais, sem menos... Da licença!"
16	Gledson	Agressivo. Houve grito.	O aluno não conseguiu fazer a conta sozinho na lousa. Alguém disse o resultado, e ele apagou o errado e pôs o certo, sem corrigir o processo.	Socorro foi até a lousa e gritou: "Pára!" Depois, apagou a conta, enquanto empurrava levemente sua mão da lousa, e mandou ele refazer o cálculo.
17	Rodolfo	Agressivo. Houve grito.	Ela foi olhar o caderno dele, e depois, jogou o caderno sobre a mesa dele.	"Eu não sei o que eu faço com esse menino".
18	Alguns alunos	Agressivo	Apesar de ter tocado o sinal de recreio, eles ficaram na sala, olhando o trabalho do cineasta.	A professora tocou os alunos para fora da sala, aos berros.

Meu amigo me contou que a 5ª série é assim:

É a minha Picalôgo e muita legal e sempre
quando ela vem ela traz muitas coisas que
ninguém imagina no mundo. Eu sei que não
vou passar de série ou sair daqui. Eu
fico quieto no meu lugar e melhor que ninguém
no mundo e melhor do que eu fiz com essas
coisas. Eu não posso ser eu mesmo porque
de estar do parque e muita melhor para mim
se eu não sei o que eu muito melhor.

Picalôgo

fin

Meu amigo me contou que a 5ª série é assim:

Meu amigo me falou que
cada aula é 50:00 minutos e que
não dá tempo para a professora
corrigir os cadernos e ele
disse que só via conversando
e quando é coisa importante
ele dá um jeito para o amigo e via
conversado quando bate o
sinal ele pega o material e
vai para casa.

Minha amiga me contou que a 5ª série é assim:

Defisi mais eu não vou
desziti eu acho que nós
temos que em casa o
medo mais a nota
continua a 5ª série pode
se cheta de fisio mais
eu vou se feliz eu
não vou ficar em
São Paulo, vou para
o meu lugar na
pátria.

Minha amiga me contou que a 5ª série é assim:

Muito chato porque os professores são muito chatos eles não esperam os alunos copiarem as lições da lousa e eu sou muito devagar. O nome dela é Tyan-ny ela falou também que é só 00:50 segundos a aula, eu copio a lição em 1:00 hora porque converso muito então...

Eu espero que a 5ª série seja muito legal

Beijos

Minha amiga me contou que a 5ª série é assim:

Pessimamente eu acho que as matérias
vão ficar mais difíceis, vai ter menos tempo
para fazer as lições e como ter mais profes-
sores. Eu acho que vai ser legal, mas minha
amiga. Já is, que está na 5ª série, falou
que as coisas vão ser mais difíceis. Não vou
me preocupar muito com isso, pois sei que
se eu estudar bastante, vou conseguir entender
tudo e ser uma boa aluna. Estou super
animada para fazer de ano (se eu passar),
porque vou conhecer outras pessoas e
aprender mais, para
ser alguém na
vida.

Meu amigo me contou que a 5ª série é assim:

é chato porque os professores.

não põem a mão que a gente sabe.

naida tipo.

e aqueles de regulão.

é chato de se ficar.

é o maior que está a cada um.

e gostar de tudo.

Minha amiga me contou que a 5ª série é assim:

Na 5ª série 8 profas e para
alicação vai o 10º profa e
apaga a alicação e para o 10º
alicação e a alicação de Fideche
o profa é um chato e lá
da profa da Atica é chato
e da minha contou que a
8 e 5ª série é assim.

⑥
FIM

Minha amiga me contou que a 5ª série é assim:

Na 5ª série ela tem cada professor um professor de matemática um professor de Português um professor de História um professor de Ciências um professor de geografia e também a minha amiga falou que a gente tem que reforçar também tem que estudar muito e aprender a escrever muito também para a gente pagar de nota porque se a gente não ficar burro que nem uma mendicância o...
até lágo galera.

Meu amigo me contou que a 5ª série é assim:

A 5ª série é muito difícil.
Porque tem com ta difícil
as prova são difícil.
e u acho que a
professora e u acho
que a professora e prova
da quinta série.

Meu amigo me contou que a 5ª série é assim:

A 5ª série é muito ruim porque as
professoras são muito brigas e todos na
quinta série os alunos brigam muito, e
que as provas são muito difíceis e que
quase todos matam aula; e que dizem quando
são mais cedo do colégio.

Meu amigo me contou que a 5ª série é assim:

Eu acho que a quinta série
é muito chata porque ele copou
ele repeli do cine e a nova mãe
pode até brigar com ele, e as vezes
é muito porque ele não sabe
qualquer coisa (escola que não tem
nem tem que está neste escola
e o novo jogo e melho porque ele
tem quatro jogos e outro tipo
de brincadeira.

Meu amigo me contou que a 5ª série é assim:

Um menino me falou
que a 5ª série fumam
cigarros e cocainas e meu
irmão não gosta disso
e eu não vou fazer
isso.

Eu vou tomar muito
cuidado na 5ª série
por que é bom se
prevenir do perigo
que está acontecendo
em escola e até
em rua.

Minha amiga me contou que a 5ª série é assim:

Porque as vezes é lerota
mas tem muita e muitas vezes
é legal e divertido.

Mas tem professores legal e
muito o meu amigo mij
que lá no Esbê que eu vou
estar na 5ª série, é muito legal
lá no Esbê Betone de Campa -
É muito legal em até o 8º
Série e tem 5º, 6º, 7º e 8º série.

A minha amiga me con-
ta que lá tem
permeira e perme-
nente.

Minha amiga me contou que a 5ª série é assim:

Que passar pra lá, para, 5ª série
não ser muito difícil. porque
eu vou tentar, passar e
se eu passar eu vou is-
crever, tudo que a professora
passar, na lousa e eu
vou gostar muito de tar na
5ª série, que tá ser legal e
daora. e eu vou ser
muito feliz e toda minha
família. e a minha mãe
tá ficar muito
feliz que vou, medar
um monte de
beijos.

Meu amigo me contou que a 5ª série é assim:

Edifício é e os professores tem quadra é tem
professores inglês, português, matemática, ciências
Educação Artística, Educação Física são professores
e cada professor chega o 50 minutos e tem 10 minutos
que também eles dão um lanche que
é 5 biscoitos e um copo de leite.
A quinta série vai até a quinta
série e depois vem 1º colegial
2º colegial 3º colegial e acaba
o estudo lá mesmo e depois pode
entrar na faculdade é assim
que o meu amigo me contou.
FIM.

O que
tá falando

L

Meu amigo me contou que a 5ª série é assim:

Muito chato, tem muito professor e muito li-
ção.

E os alunos são muito repetidos e o professor escreve
muito rápido.

Não dá pra falar com os amigos e com o professor
na

No 5ª série não dá pra respirar direito e é muito corrido
e no 5ª série.

A 5ª série não é igual a 4ª série e é muito diferente.

A 5ª série é muito ruim, na 4ª série é mais fácil.

Minha amiga me contou que a 5ª série é assim:

Que tem que saber os contos que o professor não corrige na sala e o aluno mesmo que corrige.

tem que prestar atenção na sala não fica conversando que a 5ª série vai

ser complicada para a gente o professor não vai ser preguiçoso com você o professor ele só vai dar a

lição na lousa e pronto depois

vem outro lá são 8 professores

de cada matéria vai ser bem complicada ter

8 professores

Minha amiga me contou que a 5ª série é assim:

Chato e é ruim e as vezes
é legal porque as vezes é legal
porque tem aula vaga e
se for na última aula
for vaga a gente pode ir
com cara ou se não fazer porque
é chato porque a gente tem que
fazer lição rápido e a gente
não acabou já um outro
professor e a gente fica
com um completo por que não
dá para terminar
porque é muito
rápido*

Minha amiga me contou que a 5ª série é assim:

A minha amiga falou que na
5ª série o professor da língua
e apaga apaga

pois que é muito mais
tem que prestar bastante
atenção na minha e minha

Eu vou se ser mais brata
para

Eu passa de
ano

e não consegue não brincar

e bruta bastante

atenção

caça

Meu amigo me contou que a 5ª série é assim:

Na 5ª série todo mundo faz
bagunça, todo mundo briga,
etc...

Mas o melhor de tudo é
que na 5ª série existe muitas
meninas bonitas, lindas,
gostosas, maravilhosas.

Tem uma menina da
minha sala que eu quero
que tivesse comigo na
5ª série seu nome é
Raphaela ela é linda.

Espero que a 5ª série seja
boa.