LYGIA DE SOUSA VIÉGAS

**PROGRESSÃO CONTINUADA E SUAS REPERCUSSÕES
NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA: CONCEPÇÕES
DE EDUCADORES**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre em Psicologia.

**São Paulo
2002**

LYGIA DE SOUSA VIÉGAS

**PROGRESSÃO CONTINUADA E SUAS REPERCUSSÕES
NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA: CONCEPÇÕES
DE EDUCADORES**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

**São Paulo
2002**

**Ficha Catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca
e Documentação do Instituto de Psicologia da USP**

Viégas, L. de S.

Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista:
concepções de educadores / Lygia de Sousa Viégas. - São Paulo: s. n., 2002.
- 250p.

Dissertação (mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São
Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e
da Personalidade.

Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza.

1. Ensino fundamental 2. Etnografia 3. Psicologia escolar 4. Exclusão
escolar I. Título.

**PROGRESSÃO CONTINUADA E SUAS REPERCUSSÕES NA
ESCOLA PÚBLICA PAULISTA: CONCEPÇÕES
DE EDUCADORES**

LYGIA DE SOUSA VIÉGAS

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Profa. Dra. Maria Helena Souza Patto

Dissertação defendida e aprovada em ____/____/____

A todos que acreditam que
uma escola pública de qualidade é possível.
A todos que lutam por esse ideal.

AGRADECIMENTOS

À querida Marilene Proença Rebello de Souza, pela cuidadosa orientação, sincera amizade e companheirismo na luta por uma outra psicologia.

À Maria Helena Souza Patto. Sua profundidade de pronto me co-moveu. A força de suas idéias tem sido fundamental nessa luta por outra psicologia.

À Marli André, sempre ali, na hora certa, com as palavras certas. Sua presença foi decisiva para que meu trabalho chegasse onde chegou.

Aos professores e todo o pessoal da escola pesquisada, em especial à Berenice, Carla, Clarice, Cristina, Ernesto, Maria, Míriam, Ruy, Júlia e Regina, pelo sincero envolvimento com a pesquisa. A nossa convivência foi fundamental para a construção desse trabalho.

À Juliana Breschigliari, pela seriedade e dedicação como auxiliar de pesquisa no trabalho de campo. Sua entrada na pesquisa certamente fez diferença.

À FAPESP, pelo financiamento concedido à pesquisa. Uma pesquisa de inspiração etnográfica como esta não seria possível sem esse auxílio financeiro.

Ao Núcleo de Ação pela Cidadania do Instituto de Psicologia da USP, espaço de formação e de luta por outra psicologia que certamente marcou minha história. Aos queridos companheiros que tocam e compõem as ações do NAC, pelo Amor e Carinho tão prezado: Alice 'Ali' Turazzi, Daniela 'Lela' Nobre, Danile 'Dan' Teixeira, Felipe 'Fê' Andres, Janaína 'Nina' Corazza, Kátia 'Kate' Akcerman e Mariane 'Mari' Ceron.

Ao 'grupo de orientandos', pelas dicas, reflexões e contribuições enriquecedoras: Anabela Almeida Costa e Santos, Luciana Dadico, Luís Antônio Alves, Marcelo Domingues Roman e Valdirene Machado.

Querida Adriana Marcondes Machado, querida Yara Sayão, querido Fábio de Oliveira, querida Leny Sato, querido Zeca Moura. Agradeço à importante participação em minha formação, agradeço o apoio constante no decorrer dessa minha trajetória.

À Míriam e Sandra, Selma, Deodata, Olívia, Betânia e Val, pela maneira sempre simpática e cuidadosa que tratam os alunos do IP USP.

A todos os meus amigos e companheiros de estrada.

À Grasy, presença constante, estimulando-me tanto nos momentos de criação quanto nos de descanso.

Aos queridos Cybelle T. Al-Assal e João Rodrigo Oliveira e Silva, pela confiança e ajuda constantes.

Aos queridos Luty Machado e Betinho Lampirônico Barreto, por estarem tão perto, mesmo estando tão longe!

Aos meus pais, Leila Lagonegro de Sousa e Luiz Fernando Veiga Viégas, e seus respectivos companheiros, Fernando e Junia. Às minhas irmãs Nancy e Kátia e à minha sobrinha Lana. Às minhas avós, meus tios e tias, primos e primas. Aos Pérez e Mortada, que agora também fazem parte da minha família. Todos vocês, cada qual, à sua maneira, contribuíram com minha trajetória.

Ao meu querido companheiro Samir Pérez Mortada, pelo amor, carinho e presença. Nem tudo seria possível sem você.

SUMÁRIO

RESUMO.....	p. i
ABSTRACT.....	p. ii
APRESENTAÇÃO.....	p. iii
I. INTRODUÇÃO.....	p. 1
1) 'Contornando a reprovação escolar': a organização do ensino em ciclos na escola pública do Estado de São Paulo.....	p. 3
a) Ciclos escolares no Brasil: uma antiga idéia.....	p. 3
b) A Reforma do Ensino Primário Paulista: implantando a Promoção Automática....	p. 10
c) O Ciclo Básico: uma política chave para a Progressão Continuada.....	p. 12
d) A implantação dos ciclos escolares no Brasil: uma política hegemônica.....	p. 17
II. O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA EM FOCO.....	p. 20
1) A Progressão Continuada no discurso oficial.....	p. 21
a) Os documentos oficiais.....	p. 21
b) A divulgação do discurso oficial.....	p. 25
c) As estatísticas oficiais: fim da exclusão na escola?.....	p. 34
d) O que o discurso oficial não diz.....	p. 35
2) Outros discursos sobre a Progressão Continuada.....	p. 42
a) A Progressão Continuada no olhar da imprensa.....	p. 43
b) O que diz o sindicato.....	p. 49
c) A visão acadêmica: reflexões e pesquisas.....	p. 55
III. APROXIMANDO O OLHAR: os participantes da pesquisa e os caminhos do trabalho de campo.....	p. 63
1) Os Participantes da Pesquisa.....	p. 64
2) Os Caminhos do Trabalho de Campo.....	p. 64
a) À procura de uma escola: um longo caminho.....	p. 65
b) Na escola pesquisada.....	p. 68
b. 1) Grupo Reflexivo com Professores.....	p. 68

b. 2) Entrevistas Individuais.....	p. 72
3) Reflexões metodológicas.....	p. 73
IV. COM A PALAVRA, OS PROFESSORES.....	p. 77
1) As Atividades Escritas.....	p. 77
a) O que os professores entendem por "Progressão Continuada".....	p. 77
b) A sala de aula depois da Progressão Continuada.....	p.82
c) O trabalho docente depois da Progressão Continuada.....	p. 87
2) O Grupo Reflexivo com Professores.....	p. 91
a) Contextualizando.....	p. 91
a.1) Participação e Resistência.....	p. 91
a.2) o HTPC: entre a Reflexão e a Burocracia.....	p. 94
a.3) algumas considerações sobre a coordenadora pedagógica.....	p.94
b) a Progressão Continuada na concepção dos professores.....	p. 95
b.1) a implantação da Progressão Continuada.....	p. 95
b.2) a prática docente na Progressão Continuada.....	p. 97
b.2.1) a reprovação e a evasão ontem e hoje: Promoção Automática?	p. 97
b.2.2) Avaliação e Reforço.....	p. 100
b.2.3) o Freqüência e seu papel.....	p. 101
b.2.4) o rendimento escolar e o novo lugar do Conhecimento.....	p. 103
b.3) o trabalho docente na Progressão Continuada.....	p. 104
c) outras experiências educacionais rememoradas.....	p. 106
c.1) os ciclos escolares em outras políticas.....	p. 106
c.2) outras políticas educacionais implantadas no Estado.....	p. 107
d) tecendo críticas ao Estado.....	p. 108
d.1) uma política econômico-pedagógica.....	p. 109
e) os alunos e suas famílias na visão dos professores: um olhar negativo....	p. 110
e.1) o aluno com defasagem série/conhecimento.....	p. 114

3) As Entrevistas Individuais.....	p. 115
a) Os Professores do Ensino Fundamental.....	p. 115
a.1) Ernesto, professor de Geografia.....	p. 115
a.2) Berenice, professora de Ciências.....	p. 123
b) A Coordenadora Pedagógica e a Supervisora de Ensino.....	p. 133
b.1) Júlia, Coordenadora Pedagógica.....	p. 133
b.2) Regina, Supervisora de Ensino.....	p. 141

V. ALGUMAS REFLEXÕES.....	p. 151
a) Os alunos como excluídos no interior da escola.....	p. 151
b) Os professores como excluídos no interior da escola.....	p. 154
c) Pensando a resistência.....	p. 157
d) O mal-estar docente.....	p. 160
e) A questão do preconceito.....	p. 163

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 165
--------------------------------------	---------------

ANEXOS

ANEXO I: dados oficiais sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental da rede estadual do Estado de São Paulo - 1986 a 1999.....	p. 172
ANEXO II: relato do processo de negociação.....	p. 174
ANEXO III: modelo de atividade escrita.....	p. 177
ANEXO IV: cronologia dos encontros do grupo reflexivo com professores.....	p. 180
ANEXO V: relato de encontro em grupo.....	p. 182
ANEXO VI: cronologia das entrevistas.....	p. 195
ANEXO VII: roteiro da entrevista semidirigida com os professores.....	p. 197
ANEXO VIII: relato da entrevista.....	p. 199
ANEXO IX: transcrição de entrevista.....	p. 201
ANEXO X: apresentando as entrevistas dos professores.....	p. 214

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p. 247
--	---------------

RESUMO

VIÉGAS, Lygia de Sousa. *Progressão Continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores*. São Paulo, 2002. 250 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

A presente pesquisa objetiva conhecer concepções de educadores sobre a Progressão Continuada. Esta política educacional foi implementada nas escolas públicas paulistas de Ensino Fundamental em 1998, visando transformar a realidade dos altos índices de reprovação e evasão. Para tanto, apresenta um breve resgate histórico da proposta de organização do ensino em ciclos no Estado de São Paulo, bem como o entendimento da Progressão Continuada a partir das perspectivas oficial, sindical e acadêmica.

Inspirada no *estudo de caso etnográfico*, a pesquisadora acompanhou, durante um semestre, um grupo de professores de uma escola estadual paulista. O trabalho de campo compreendeu: grupos reflexivos com professores e entrevistas individuais com coordenadora pedagógica, supervisora de ensino e professores.

A análise qualitativa dos dados abordou principalmente o processo de implantação da Progressão Continuada na rede pública paulista e como, em seu interior, realiza-se a aprovação e a reprovação, a avaliação, o reforço, a frequência e o trabalho docente.

A partir da pesquisa realizada, destacam-se as seguintes repercussões desta política pública sobre as escolas da rede pública paulista: a exclusão no interior da escola, que atinge alunos (promovidos automaticamente) e professores (apartados da discussão e planejamento desta proposta); a resistência docente a esta 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.

ABSTRACT

VIÉGAS, Lygia de Sousa. *Progressão Continuada and its consequences in public schools from São Paulo: conceptions of educators*. São Paulo, 2002. 250 p. Master Thesis. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

The purpose of this research is to know the conceptions of educators about the *Progressão Continuada* - an educational policy recently implemented that restricted the practice of holding the pupils in the same grade more than one year. This educational policy was implanted in 1998 at the São Paulo public school system. It aims at dealing with the high rates of school failure. This research starts with a brief summary of the history of the organization of the school system in cycles in the State of São Paulo. Following, it presents the analysis of the three different perspectives of the *Progressão Continuada*: the official documents, the Union's perspective and the educational literature.

Based on the ethnographic perspective, the researcher followed a group of teachers in a state school. The fieldwork included: reflexive groups with teachers, and interviews with the pedagogic coordinator, school supervisor and teachers.

The data analysis is focused on the process of implementation of the *Progressão Continuada* in the state schools of São Paulo and how, within it, some school practices occur, such as: repetition, promotion, evaluation, support groups, as well as those practices related to the teacher work.

The research brought to light some consequences of the *Progressão Continuada*: a) the existence of practices of exclusion within the school, such exclusion affecting not only the students (which are automatically promoted) but also the teachers (which are kept apart from the discussion and planning of this proposal); b) the teaching resistance to this proposal (analysed from the political perspective); c) the teaching malaise experienced in this context and the maintenance of the prejudices that sweeps the schools affecting especially working class students.

APRESENTAÇÃO:

A presente pesquisa tem como objetivo conhecer as concepções de professores acerca da Progressão Continuada, política pública educacional implementada nas escolas estaduais de São Paulo em 1998, visando mudar os altos índices de reprovação escolar.

O interesse em pesquisar este tema, em nível de Mestrado, é fruto de minha trajetória como aluna de Graduação no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, marcada pelo Serviço de Psicologia Escolar desse Instituto, onde uma análise crítica da situação da escola pública brasileira e do papel tradicionalmente assumido pela Psicologia vem embasando uma outra forma de atuação do profissional psicólogo. Foi por meio desse Serviço que pude realizar minhas primeiras intervenções em escolas públicas e uma pesquisa de Iniciação Científica, na perspectiva etnográfica, em uma Classe de Aceleração.

O tema desta pesquisa de Mestrado foi inspirado por uma intervenção desenvolvida em caráter de Extensão Universitária com um grupo de professores de uma escola estadual de Ciclo II do Ensino Fundamental adjacente à USP, quando as dificuldades advindas da recente instauração da Progressão Continuada foram constantemente trazidas à tona.

Na ocasião, professores apontaram a Progressão Continuada como fator que contribuía para o fracasso escolar de parcela dos alunos que atingiam a 5ª série. Não raro, tal política educacional vinha confundida com outras explicações tradicionais para o problema (deseestruturação familiar, déficit cognitivo e emocional, delinquência etc.). A situação de semi-analfabetismo escolarizado, segundo relatavam, parecia repetir-se em outras escolas públicas, não sendo uma peculiaridade daquela instituição. Eles diziam não saber o que fazer para dar conta dessa difícil situação.

Assim, iluminada pelas discussões desenroladas naquela intervenção, pela rica experiência de pesquisa na perspectiva etnográfica desenvolvida na Iniciação Científica, e pelo envolvente diálogo com professores da Universidade de São Paulo, surgiu a proposta de pesquisar as repercussões da Progressão Continuada no dia-a-dia de uma escola pública estadual paulista voltada para alunos de Ciclo II do Ensino Fundamental, enfocando, até então, especialmente uma classe de 5ª série.

Dessa idéia inicial à pesquisa aqui apresentada, muitas mudanças ocorreram, implicando em novos objetivos e rumos da pesquisa. Tais transformações serão, todas, apresentadas e discutidas no âmbito dessa Dissertação, que está assim dividida:

O capítulo I, de Introdução, inicia com uma discussão da temática da exclusão escolar; apresenta e discute algumas políticas públicas educacionais idealizadas e implementadas no Estado de São Paulo com a justificativa de dar conta de uma de suas facetas - a reprovação - por meio da instituição dos ciclos escolares. O capítulo é fechado com uma reflexão acerca da implantação dos ciclos escolares no país.

O capítulo II trata mais profundamente do Regime de Progressão Continuada. O item 1 apresenta a Progressão Continuada no discurso oficial, o que será feito em 3 partes que abordam, respectivamente, os documentos de implantação; os textos oficiais de divulgação da Progressão Continuada; e as estatísticas educacionais oficiais. Uma análise crítica do discurso oficial fecha o primeiro item. O item 2, por sua vez, expõe outros discursos sobre a Progressão Continuada: o propalado pela imprensa; o sindical e a visão acadêmica acerca do tema.

Tendo apresentado diferentes discursos sobre a Progressão Continuada, o capítulo III passa a abordar o trabalho de campo realizado na perspectiva etnográfica: inicialmente apresenta os participantes da pesquisa, seguindo-se de uma descrição dos caminhos do trabalho de campo e finalmente de algumas reflexões metodológicas suscitadas.

O capítulo IV segue apresentando a voz dos professores acompanhados pela pesquisa, respeitando os três momentos do trabalho de campo: as atividades escritas abrem tal apresentação, sendo seguidas das concepções dos professores aventadas no grupo reflexivo com professores e fechando-se com a apresentação de quatro entrevistas realizadas com parte dos participantes da pesquisa.

O capítulo V, por sua vez, realiza reflexões sobre temas suscitados pela análise do material coletado em campo, apresentada no capítulo anterior.

Finalmente, o capítulo VI apresenta as considerações finais da pesquisa.

A expectativa é de que esta 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. INTRODUÇÃO:

A presente pesquisa tem como objetivo conhecer as concepções de professores acerca da Progressão Continuada, política educacional implementada nas escolas estaduais de São Paulo em 1998, visando mudar uma grave distorção de sua realidade: a forte presença da reprovação.

Isso porque a história da educação pública fundamental brasileira está marcada por fracassos. A análise de cem anos de dados educacionais brasileiros, feita por Ferrari em 1985, constatou que aproximadamente 2/3 das crianças e adolescentes não se beneficiavam da escola, ou porque a ela não tinham acesso; ou porque nela reprovavam ou evadiam. Para ele, em todos os casos, tratava-se de *exclusão escolar*¹. Em artigo recente, o autor reafirma (Ferraro, 1999):

“a noção de exclusão, desdobrada nas categorias *exclusão da escola* e *exclusão na escola*, podia dar unidade teórica a toda uma série de fenômenos correntemente conhecidos como não-acesso à escola, evasão, reprovação e repetência, todos relacionados com o processo escolar, mas tratados com frequência de modo estanque” (p.24, destaques do autor).

Tais fracassos incluíam, porém de modo diferenciado, desde o fato de que, no Brasil, não são todas as crianças e adolescentes que têm garantido o acesso à escola (*exclusão da escola*); até, no caso daqueles que nela conseguiram entrar, o fato de serem excessivos os números relativos a reprovações (*exclusão na escola*) e evasão (*exclusão da escola*). Isso significa que, se por um lado, a falta de vagas nas escolas públicas brasileiras não é problema superado, por outro, estar no interior dessa escola não pode ser entendido como sinônimo de inclusão escolar, uma vez que esta implica em que, para além de frequentá-la, o aluno deve, em seu interior, beneficiar-se da escolarização, ou seja, alfabetizar-se e aprender².

O tema do acesso/permanência/qualidade do ensino público brasileiro vem sendo abordado criticamente por diversos autores, especialmente a partir da década de 1980, destacando-se as reflexões de Beisiegel (1981) e Saviani (1986). A vasta discussão do tema manteve-se nos anos 1990, tal como em Souza, que nos lembra que “embora a década de oitenta seja marcada pelo aumento do número de vagas nas escolas, garantindo o acesso de *grande parte* da população da zona urbana, o mesmo não se pode dizer quanto aos índices relativos à *qualidade* do ensino oferecido à população” (1997, p. 17, *itálicos meus*).

¹ É importante destacar que não falo, aqui, em exclusão social, mas sim em exclusão do direito social à escolarização. Isso porque, nas sociedades capitalistas (estruturadas na divisão em classes), os aparentemente excluídos, em realidade, “fazem parte” assumindo o posto de “quem está fora”, ou seja, *participam como ‘excluídos’*, necessários à sua própria estrutura (Cf., por exemplo, Pereira, 1971).

² Pierre Bordieu, no início da década de 1990, coordenou uma equipe de pesquisadores que produziu importante obra que focaliza, dentre outras ‘misérias sociais’ contemporâneas, a de estudantes e professores franceses, quando aborda, partindo de outra perspectiva, a exclusão no interior das escolas (Cf. Bordieu, 1999).

A situação das escolas públicas do Estado de São Paulo, nesse quadro nacional, mostra-nos que sua realidade não estava tão distante dele: até meados da década de 1990, os índices oficiais denunciavam que a ampliação do acesso e permanência dos alunos nas escolas ocorreu sem que tais alunos ultrapassassem os níveis iniciais, pelas sucessivas retenções. Esta realidade refletia-se, dentre outros âmbitos, na defasagem cada vez maior da idade de muitos alunos em relação à série em que estariam matriculados, que chegou a atingir até 30% dos alunos de 1ª a 4ª série, superando o índice de 40% no caso dos alunos de 5ª a 8ª (SEE - SP, 1996). Ainda mais expressiva era a defasagem dos alunos de regiões mais pobres ou periféricas do Estado³.

A defasagem série/idade, muitas vezes decorrente das reprovações (*exclusão na escola*), vem sendo caracterizada como um estágio anterior a outra realidade alarmante das escolas públicas brasileiras: a evasão escolar (*exclusão da escola*). A evasão seria, portanto, produto de um processo de expulsão⁴. E de fato, estatísticas apontam que a evasão não ocorre precocemente, mas é, ao contrário, fruto de anos de tentativas frustradas de escolarização - o aluno 'abandona' a escola, em média, após cinco anos; os poucos que conseguem concluir os oito anos do primeiro grau, o fazem após uma média de 11,2 anos (MEC, 1996). A evasão chegou a alcançar um terço do total da população ingressante, sendo o destino de milhares de alunos.

Assim, percebe-se que os dados educacionais, não só do Estado paulista como do país, trazem a forte presença da reprovação como marca, sendo esta vista até mesmo como reflexo da precariedade desse sistema. Para o Poder Público, ela é apontada como um 'ônus financeiro', pois resulta em manter os alunos por (muito) mais tempo na escola e sem 'avançar' pelas séries.

Por esses motivos, a *exclusão na escola pública* foi-se constituindo em um de seus principais desafios, passando a compor, cada vez mais, a pauta de discussões de escolas, pais e profissionais ligados à elaboração de projetos educacionais, na intenção de ser compreendida e transformada. E é no bojo dessas discussões que o governo do Estado de São Paulo implementou, nas últimas décadas, políticas públicas que traziam como mote a diminuição da repetência e das conseqüentes defasagem série/idade e evasão escolar, dentre as quais a Progressão Continuada, que organiza o ensino em ciclos. Antes de apresentá-la, no entanto, é importante voltar à história e abordar outras propostas que a antecederam e que parecem ser suas raízes.

³Pesquisa realizada na década de 1970, na cidade de São Paulo, constatou que nos bairros onde famílias ganhavam até 5 salários mínimos, os índices de reprovação chegavam até 43%; enquanto que nos bairros onde essa faixa era superior, atingiam 10% dos alunos (Barreto e cols., 1979).

⁴Ver, por exemplo, Campos, 1982; e, especialmente, Ribeiro, 1991.

1) 'Contornando a reprovação escolar': a organização do ensino em ciclos na escola pública do Estado de São Paulo

*Eu vejo o futuro repetir o passado,
Eu vejo um museu de grandes novidades*
[O Tempo não pára - Arnaldo Brandão e Cazuza]

a) Ciclos escolares no Brasil: uma antiga idéia

A idéia de organizar o ensino público paulista em ciclos como medida para solucionar o grave problema das retenções, central na política de Progressão Continuada, diferentemente do que possa parecer, não é nova, tendo sido defendida por personalidades importantes em nosso país décadas antes de ser efetivamente implementada pela primeira vez, em 1968.

Na bibliografia nacional, há referências à proposta de eliminação da retenção por meio da adoção da chamada 'promoção automática' que datam mesmo da Primeira República, creditadas a Sampaio Dória e Oscar Thompson. Trata-se de declarações registradas em documentos raros, apontados, inicialmente por Almeida Júnior (1957), como germen da defesa da idéia nas escolas paulistas. Diz ele:

"Ao que se afirmou em 1921, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, Oscar Thompson teria mesmo, quando Diretor-Geral do Ensino, recomendado a 'promoção em massa'. E Sampaio Dória, em carta a esse eminente educador, publicada no 'Anuário do Ensino' de 1918, aconselhou expressamente o seguinte: 'promover do 1º para o 2º período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados'. Semelhante medida equivale, explicou o ilustre proponente, 'não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos, só porque vadios ou anormais, teriam de repetir o ano' " (p. 9).

Muito embora tais menções à promoção automática tenham sido feitas no início do século XX, a idéia, ao que parece, não chegou a se concretizar, ficando amortecida por longos anos até ser retomada, mais uma vez no plano teórico, na segunda metade da década de 1950. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* publicou, em diferentes números e volumes daquela década, argumentos de variados autores, tanto a favor como contra a promoção automática.

Adoto, como ponto de partida, a publicação das "Recomendações da Conferência Regional Latino-americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória", conferência esta promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em Lima - Peru, no ano de 1956. Dentre outras recomendações ali propostas, encontra-se, na parte que trata da

administração e financiamento da educação obrigatória, a seguinte:

"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". (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1956, v. 26, n. 63, p. 166)

A recomendação acima introduz o artigo de Almeida Júnior sobre o tema, publicado pela primeira vez na mesma *Revista* em 1957 sob o título "Repetência ou Promoção Automática?". Tal artigo reproduz uma conferência sua proferida no I Congresso Estadual de Educação, em 1956, trazendo mais uma vez à tona a defesa da adoção da promoção automática nas escolas paulistas.

Para tanto, Almeida Júnior baseou-se em 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). Tal estudo, segundo relata, serviu como base para a discussão na citada Conferência Regional Latino-Americana, na qual o autor compunha, em conjunto com outros educadores, a delegação brasileira.

O próprio autor declara que a proposta era "cautelosa", receando, mesmo, "que o precocínio puro e simples da promoção automática, (...), 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).

Almeida Júnior apresenta, no artigo, 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" (p. 6). Menciona, ainda, a "evasão" escolar e a "estagnação" do aluno na mesma série por anos a fio. No artigo também comparece o argumento econômico na crítica às reprovações, tal como no trecho:

"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 ciente 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).

Impulsionando sua crença na aplicabilidade da promoção automática, o autor menciona os casos americano e inglês. 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).

Por fim, contrapõe a experiência inglesa à postura adotada em São Paulo:

"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 preconizada no início do artigo, 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). Ainda são suas palavras:

"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, *itálicos meus*).

Almeida Júnior encerra o artigo expondo as condições consideradas por ele necessárias para o sucesso da implantação da promoção automática em São Paulo, argumentando acerca de cada uma delas: "aumento da escolaridade primária"; "cumprimento efetivo da obrigação escolar"; "aperfeiçoamento do professor"; "modificação da vigente concepção do ensino primário"; "revisão dos programas e dos critérios de promoção" (p. 11-15).

Ainda na década de 1950, a promoção automática chegou mesmo a ser abordada pelo então Presidente da República Juscelino Kubitschek. Trata-se de uma oração sua proferida em

solenidade de formatura de alunos do Instituto de Educação de Belo Horizonte, em 1956, publicada no mesmo número e volume da citada *Revista*, sob o título "Reforma do Ensino Primário com Base no Sistema de Promoção Automática" (Kubitschek, 1957).

Partindo do pressuposto de que é necessário a escola acompanhar a transformação social de sua época (advinda das "conquistas da técnica"), vindo a assumir também o papel de "preparo para o trabalho", traz algumas sugestões, dentre as quais a defesa de que, com a adoção do "sistema de promoção automática, vitorioso hoje entre os povos mais adiantados, far-se-á uma reforma de benefícios amplíssimos". Seus argumentos giram em torno da crença na diferença de capacidade entre os homens, quando sugere seu melhor aproveitamento. É o que diz:

"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, quando 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. (...), a reforma seria econômica e prática, evitando os ônus da repetência e os males da evasão escolar" (p. 144, itálicos meus).

Finalmente, o Presidente lembra que essas são "idéias em marcha", destacando, no entanto, que compete aos poderes estaduais examiná-las, e ao Governo Federal "apenas cumpre sugeri-las, para elas atraindo o interesse das unidades federativas, às quais compete também o apoio técnico e financeiro" (p. 144).

Um ano depois, a mesma *Revista* publicou breve artigo de Luís Pereira (1958), divulgado antes no jornal *O Estado de São Paulo*. Intitulado "A Promoção Automática na Escola Primária", o artigo realiza profundas reflexões sobre o tema.

Destacando que, no "plano das idéias pedagógicas" no Brasil, aquela década marcava-se por "um movimento caracterizado por medidas fortemente renovadoras propostas à escola primária", que adveio da "crescente tomada de consciência dos problemas apresentados pelo funcionamento do nosso sistema escolar", o autor inclui, dentre tais medidas, a promoção automática, cuja conceituação, para ele, "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).

Pereira afirma que os defensores da adoção desse sistema no Brasil lembram dos casos inglês e norte-americano, os quais, constatando "deficiências de certos alunos", propuseram a promoção automática de todos os alunos, a partir do que as classes formadas seriam "mais ou

menos homogêneas quanto à capacidade e ao ritmo de aprendizagem" (p. 105). Além da "função principal" de "ajustar as atividades" aos alunos, havia, ainda, 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).

Para ele, no entanto, a adoção do sistema de promoção automática no Brasil não deveria ser vista como mera "transplantação" do implementado naqueles países, que não sofriam de problemas educacionais 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).

O próprio autor levanta hipóteses sobre possíveis produtores do alto índice de reprovações (e conseqüentes defasagem série/idade, falta de vagas e seletividade escolar) que vão além da "capacidade e ritmo inferior" de alunos, quando dá relevo às "condições precárias de funcionamento" escolar (materiais, curriculares, organizacionais, de pessoal), e às condições "extra-escolares, ligadas às situações sócio-econômicas de vida da população discente" (p. 106).

Assim, para ele, adotar a promoção automática em "futuro imediato" seria uma tentativa "precária" de solução, um "esforço de transplantação institucional 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". Isso porque, mesmo eliminando 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?" (p. 106-7).

Por fim, ainda defende, seguindo o mesmo raciocínio, que, "a promoção automática levaria à perda de um valioso termômetro do funcionamento do sistema escolar primário - os índices de repetência", que têm servido, na sua perspectiva, para revelar "estado doentio" do sistema escolar de sua época (p. 107).

Ao lado de Almeida Júnior, citado anteriormente, outra referência histórica da época mais lembrada atualmente é Dante Moreira Leite. As idéias de ambos foram recentemente republicadas em importantes periódicos na área educacional.

Dante Moreira Leite publicou, em 1959, o ensaio "Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno" no periódico *Pesquisa e Planejamento*, sendo, quarenta anos depois, republicado na revista *Estudos em Avaliação Educacional* (1999).

Em tal artigo, Leite realiza uma análise crítica da reprovação e suas repercussões negativas para o discente. Para ele, na escola brasileira de sua época, "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). Como justificativa para a disseminação dessa prática, apresenta "três razões fundamentais", desenvolvendo, minuciosamente, críticas a elas: "a escola foi, tradicionalmente, uma instituição seletiva"; "admite-se que as classes devem ser homogêneas"; e "acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem" (p. 7).

No início do ensaio, Leite faz uma pergunta incisiva: "Numa escola cuja freqüência é obrigatória, como se propõe a questão do aluno reprovado?" (p. 6). Ao final, a resposta é implacável: "Do ponto de vista do aluno, a reprovação é, (...), inútil" (p. 20).

Segundo defende, "a criança reprovada tem três alternativas: considerar-se incapaz, considerar as exigências da escola como absurdas ou desnecessárias, ou continuar admitindo que é capaz (apesar de todas as provas contrárias)". Para ele, "nenhuma das alternativas é satisfatória" (p. 6). A ligação entre reprovação e evasão também está presente, o que, entende, acontece "não porque [os alunos] não pudessem interessar-se por ela, se fossem outras as condições existentes, mas para evitar as frustrações constantes a que estão submetidos" (p. 13).

Visando dar fim ao sistema seletivo da escola pública, tornando-a uma "instituição eficiente", propõe duas medidas complementares entre si (pois, como destaca, "uma não tem sentido sem a outra"), apresentando-as de forma entrelaçada: "a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno"; e "a instituição da promoção automática" (p. 13).

Quanto ao currículo, propõe dois critérios fundamentais: "acompanhar o desenvolvimento do educando"; e "dar-lhe os elementos indispensáveis a um bom ajustamento social" (p. 14). E é por isso que se torna necessária 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 paralisa aí:

"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 o autor, a promoção automática acarreta em "transformação radical" da escola, que deve alterar seus objetivos básicos, valores e aspirações (p. 19). Reconhecendo que na sala de aula da promoção automática, alunos teriam graus de aprendizado mais claramente diferenciados entre si do que na escola da reprovação, sugere que as atividades deveriam ser adequadas a cada aluno. Daí a mudança radical nos papéis do professor e dos alunos:

"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).

Tal como Almeida Júnior, Leite encerra o ensaio mencionando medidas necessárias para tornar a proposta aplicável, dentre as quais se sobrepõe a mudança no método de ensino dos professores. Destaca, então, uma dificuldade (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".

Ainda sobre a necessidade de divulgação e participação, é taxativo:

"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" (p. 23).

b) A Reforma do Ensino Primário Paulista: implantando a Promoção Automática

Muito embora a idéia de instituir a educação em ciclos nas escolas públicas paulistas viesse sendo divulgada há décadas, denotando que o empenho para alterar a realidade de reprovações - a exclusão *na* escola - remonta aos velhos tempos, a primeira implantação efetiva da proposta na rede estadual de ensino ocorreu em 1968, vigendo até 1972.

Em 1967, o antigo Departamento de Educação da Secretaria de Educação do Estado, então administrado pelo Prof. José Mário Pires Azanha, adotou medidas que visavam 'democratizar o ensino', dentre as quais estava o Ato nº 148 (de 31 de maio de 1967), que consistiu na formação de um grupo que teria como tarefa elaborar um projeto de reorganização curricular e programática para o primário. Tal ato foi o pontapé inicial da Reforma do Ensino Primário Paulista, que seria implementada no ano seguinte (Cf. SEE - SP, 1969).

O documento partia da consideração de que as duas exigências fundamentais do ensino primário eram a expansão do atendimento e a melhoria qualitativa, que deveriam ser "enfrentadas conjuntamente e não de modo alternativo como, equivocadamente, tem sido feito até hoje nas tentativas de planificação do ensino primário". Assim, ao mesmo tempo em que propôs medidas para dar conta de atender uma clientela maior; iniciou uma reforma que visava a melhorar a qualidade do ensino, apontada, inúmeras vezes, como "tarefa complexa", que não pode ser entendida como "apenas a renovação de métodos", pois que 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, sua antiga estrutura foi alterada, ao que os quatro anos do primário foram divididos em dois níveis (cada qual com duração de dois anos letivos), dentro dos quais não haveria a possibilidade de retenção dos alunos: o nível I composto das 1ª e 2ª séries; e o Nível II, envolvendo as 3ª e 4ª séries. Por esse motivo, o papel da avaliação foi ressignificado, servindo agora não mais para reter, mas para classificar e reagrupar os alunos. O "exame de promoção" poderia ser aplicado apenas na passagem do nível I para o II. Com isso, "desaparecem a 'sabatina', a 'prova mensal', o 'exame' uniformes, preparados para hora certa em toda uma comunidade escolar" (p. 147).

No que tange ao programa, a idéia era que ele fosse 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 sendo 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, vindo 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).

Um dos textos que compõe o documento, escrito pelo então Chefe do Ensino Primário Prof. Candido de Oliveira, como não poderia deixar de ser, desenvolve críticas à reprovação, vista como sinal da "incapacidade da escola primária": "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" (SEE - SP, 1969, p. 135-6).

Oliveira ainda responde à *pergunta inquietante*: "o que se propõe é nivelação por baixo?"

"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).

Uma avaliação posterior acerca desta política educacional foi feita pela própria equipe técnica da Secretaria de Educação (Cf. Cruz, 1994). Um dos aspectos destacados nessa avaliação referia-se ao novo programa, apontado como produtor de insegurança nos professores, que diziam carecer de informações e preparo técnico e pedagógico para torná-lo bem sucedido. Para além desta avaliação oficial, no entanto, outras avaliações foram realizadas.

Breves considerações de uma pesquisa acerca da Reforma do Ensino Primário

Analisando a Reforma do Ensino Primário Paulista, Cruz aponta que ela não teve "acolhida favorável entre os professores, o que concorreu para que esses objetivos não fossem

satisfatoriamente atingidos" (Cruz, 1994, p. 21). A pesquisadora relata que a ausência de retenção no interior dos níveis ficou conhecida como 'promoção automática', sendo, por isso,

"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).

Conforme Cruz, as medidas de expansão, presentes na vida escolar mais intensamente que aquelas que visavam melhoria na qualidade do ensino, dificultaram o trabalho docente, 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" (p. 23).

Cruz aponta, ainda, que entre as intenções contidas na reforma e as reais condições de efetivá-la havia uma grande distância, citando, como exemplo, que "a eliminação da retenção (...) foi justificada pela continuidade necessária ao processo de aprendizagem (...); todavia, a alta rotatividade do pessoal docente e discente dificultou o prosseguimento do processo" (p. 23-24).

Outro fato é 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 foi até incluída na reforma, que dizia que os "alunos considerados reprovados ao final de cada nível deveriam constituir 'classes especiais de recuperação ou de aceleração'".

Segundo Cruz, com isso "o trabalho de 'recuperação', no lugar de ser realizado durante o processo de aprendizagem, ficou postergado para após a constatação do fracasso..." (p. 24). 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).

A Reforma, mesmo sem ter sido expressamente revogada, vigorou apenas até 1972 (Cf. Mainardes, 1998). O problema que ela veio solucionar - o alto índice de reprovações, ou exclusão na escola -, no entanto, persistiu até que, na década de 1980, com a eleição do governador Franco Montoro, a Secretaria da Educação implantou 'nova política educacional' para atingir o mesmo fim: o Ciclo Básico, de 1984.

c) O Ciclo Básico: uma política chave para a Progressão Continuada

Inicialmente, é importante lembrar, ainda que brevemente, o contexto histórico e político em que a implantação do Ciclo Básico ocorreu, assim como as suas vicissitudes.

Depois do Brasil viver um longo período sob a ditadura militar, imposta no golpe de 1964, desencadeou-se lentamente o processo de 'redemocratização' do país, ao que, em 1982, Franco Montoro foi eleito, pela primeira vez por votação direta, o novo governador do Estado de São Paulo. Ao assumir o governo, em 1983, a sua equipe da Secretaria da Educação divulgou o 'Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria', que dava início à discussão aberta dos problemas do ensino.

Assim, todos os integrantes da rede estadual de ensino foram convidados a discutir os rumos da educação, o que visava subsidiar a elaboração da política educacional que então seria implementada no Estado. A idéia central era que, com a democratização do país, também a escola pública seria democratizada, ao que a opinião dos educadores seria valorizada. Após essas discussões, produziu-se um relatório com opiniões e sugestões do professorado. Porém, tal relatório não foi bem divulgado, o que parece estar relacionado ao fato de que a opinião dos professores ia no sentido contrário das propostas que seriam efetivadas em seguida pela Secretaria de Educação.

E 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. Como justificativa, o discurso oficial argumentou (SEE - SP, 1987, p. 11):

"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".

Para superar "o grave estrangulamento" existente entre a 1ª e a 2ª séries, a Secretaria redefiniu tais séries, que passaram a compor um ciclo que o aluno teria de concluir ao cabo de dois anos. Nessa nova ordem, a reprovação, que até então 'penalizava' muitos alunos no seu primeiro ano de escolarização, só poderia ser efetivada ao final do ciclo, momento em que o aluno iria (ou não) para a 3ª série⁵. Quebrando com a lógica das seriações, a expectativa era de que o

⁵ Na ocasião, já se dizia que ela 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" (SEE - SP, 1987, p. 10).

aluno tivesse 'mais tempo de aprender', possibilitando a continuidade do seu processo educativo de maneira 'mais flexível'. Isso porque, 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).

Desta forma, o papel da avaliação seria alterado, servindo não mais como 'instrumento de seletividade', senão como um meio de auxiliar a escola e o professor (e até mesmo à família) a conhecer os progressos de cada aluno, sempre em relação ao conhecimento anterior; assim como de avaliar o próprio trabalho.

Em relação à não-reprovação, o documento diz:

"Tem-se pensado, erroneamente, que o Ciclo Básico implica a promoção automática como um recurso para se evitar que os alunos se sintam fracassados e com isso, a auto-imagem negativa dos repetentes seja diminuída, ou mesmo que a intenção seja a de manipular índices de aprovação na rede, transferindo-se para as séries subsequentes esses problemas. Não se trata disso. Trata-se de definitivamente deixar de insistir no erro histórico de punir o aluno através de reprovação, por *falhas que na verdade são da própria rede*. Por isso, 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" (p. 36, grifo no original, itálicos meus).

Após o primeiro ano de Ciclo Básico, um 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 da política, considerou-se, nesse documento, que quase não existiu um contato anterior 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, os professores consideraram os critérios de promoção na alfabetização um ponto complexo, declarando ser necessária uma ampla discussão.

Houve críticas, ainda, à ausência de apoio técnico e de "orientações mais detalhadas sobre temas como atribuição de classes, remanejamentos, forma de avaliar e registrar o desenvolvimento dos alunos", o que, por sua vez, "gerou descrédito em alguns educadores, confusão e imobilismo em outros" (p. 12).

Embora tais críticas tenham sido relatadas no decorrer dessa avaliação, no entanto, o documento considera, ao final que, "o saldo da primeira etapa da implantação do Ciclo Básico é considerado positivo" (p. 22).

O Ciclo Básico na perspectiva de uma pesquisa: reveses do discurso oficial

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

Quanto à implantação, na escola pesquisada por Cruz ela 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 da Secretaria de Educação apresentaram-no pessoalmente apenas junto às Delegacias Regionais de Ensino (DREs), que repassaram a novidade às Delegacias de Ensino (DEs). Foram as DEs que promoveram a divulgação do Ciclo Básico nas escolas. Portanto, o Ciclo Básico que chegou à escola foi marcado pela forma como o pessoal técnico de cada DE o recebeu" (p. 86).

A pesquisadora reitera que não houve definições claras na divulgação dos objetivos, acarretando em diversas deformações, influenciadas "tanto pela mensagem recebida (...), que passou pelo 'filtro' de tantas, como por características de cada profissional". Assim, relata que, "Enquanto os técnicos da CENP e FDE ressaltam sempre a função democratizante, qualificando-o

invariavelmente de projeto político-pedagógico, via de regra as opiniões e conceitos emitidos pelo pessoal da escola excluem esse ponto e centram-se em detalhes" (p. 87-88).

Apresenta a falta de acompanhamento como origem dessas 'deformações'; enfatiza, porém, que elas também estão presentes no próprio projeto, em cujos argumentos transparece uma visão depreciativa em relação às crianças pobres. Para Cruz, o modo como trata "o 'ritmo de aprendizagem' dessas crianças leva a crer que sutilmente referem-se à velha concepção de 'lentidão de aprendizagem' uma vez que as aludidas 'características sócio-culturais' sugerem diferenças negativas para a aprendizagem" (p. 31).

No que tange à compreensão da política, constatou que ela foi marcada pela associação às antigas experiências de reforma com o mesmo fim:

"A continuação nos estudos, após o Ciclo Básico inicial, no ponto em que o aluno se encontrasse (isto é, a não repetência da 1ª série), logo foi identificada como reedição da 'promoção automática'. É o que justifica, para algumas professoras, o fato desse novo projeto ser encarado com uma 'enrolação': acham que ele não enfrenta, de fato, o problema do fracasso escolar, mas apenas institui a sua negação (todos os alunos passariam de ano, como se todos tivessem condições para isso)" (p. 85).

Ainda segundo a pesquisa,

"os problemas foram se avolumando quando o tempo foi passando e as orientações prometidas não chegaram à escola. Além da falta que sentiam de informações sobre como seria a nova sistemática de avaliação, as professoras ficavam sempre na expectativa de que algo iria mudar no currículo e nos programas, sem saber exatamente o que. Como a única certeza era de que os alunos não mais seriam reprovados ao final do ano letivo, começou a circular a idéia de que era isso o que, na verdade, importava e não havia real preocupação pela melhoria do trabalho desenvolvido na sala de aula. Assim, à insegurança logo aliou-se a desconfiança e o desinteresse" (p. 85-86).

No tocante à reprovação, a pesquisa constatou que, embora tal política a eliminasse, oficialmente, no primeiro ano, no dia-a-dia da escola não foi isso que aconteceu: "o ciclo de dois anos logo foi transformado de tal forma que nele as trajetórias dos alunos podem ser as mais diversas. As classes que as crianças freqüentam passaram a informar sobre a sua origem, suas características e, em alguns casos, o seu destino".

Na escola pesquisada, havia vários 'tipos' de classe de Ciclo Básico, conforme a história escolar anterior do aluno (p. 91-92): a '1ª série forte' (para os que tiveram experiência pré-escolar); a '1ª série mais lenta' (para os que não a tiveram); o 'CB de repetentes' (para os que não

alcançaram um conteúdo mínimo no primeiro ano); o 'CB intermediário' ou '2º ano mais fraco' (para os que alcançaram parcialmente os conteúdos no primeiro); e o 'CB final' ou '2º ano forte' (para os que concluíram o primeiro ano de CB com o desempenho 'esperado').

A pesquisadora considera, ao final, que "não se poderia acreditar que a escola iria 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).

O Ciclo Básico manteve-se nas escolas do Estado de São Paulo até que, em 1998, na primeira Gestão governamental de Mário Covas⁶, foi implementada na rede estadual de ensino a Progressão Continuada, projeto de continuidade àquela política, que também trazia para o centro o fenômeno da exclusão *na* escola. Antes de apresentá-la, no entanto, cabe uma breve reflexão.

c) A implantação dos ciclos escolares no Brasil: uma política hegemônica

Até agora, apresentei a política de ciclos nas escolas públicas paulistas, desde quando se encontrava no plano das idéias, até sua efetiva implantação, pela primeira vez em 1968⁷.

Vale dizer, no entanto, que tal proposta, para além do Estado de São Paulo, tem ocupado espaço crescente no ensino público nacional e internacional. Vigorando em diversos países da América Latina e da Europa, nos Estados Unidos e no Japão, os ciclos também estão espalhados pelo Brasil, como por exemplo nas redes estaduais de Minas Gerais, Espírito Santo e Paraná, nas escolas municipais de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, além do Distrito Federal (Cf. Silva, 1997).

Nesse sentido, pode-se considerar que a implantação dos ciclos escolares como medida para solucionar o problema das altas taxas de reprovação nas escolas públicas brasileiras tem sido, cada vez mais, uma política educacional hegemônica, sendo aceita como importante alternativa por "gestões das redes públicas de ensino dos mais diferentes matizes partidários" (Barreto & Mitrulis, 1999, p. 45).

Mainardes (1998), após apresentar um panorama da implantação dos ciclos em alguns Estados do Brasil até 1994, afirma que muitas dificuldades presentes nas experiências da década de 1960 e 1970 reaparecem na década de 1980, citando: a ausência de discussão prévia

⁶ Com o falecimento de Mário Covas, em março de 2001, assumiu a frente do Governo do Estado o então vice-governador Geraldo Alckmin (também do PSDB); a Secretaria de Educação continuou a ser encabeçada pela Profa. Dra. Rose Neubauer.

⁷ Outros apanhados históricos sobre os ciclos escolares no Brasil foram realizados por Mainardes (1998), Penin (2000), Barreto & Mitrulis (1999; 2001), e Frehse (2001).

com professores, a dificuldade de trabalho com classes heterogêneas e a resistência docente⁸.

Mainardes também apresenta algumas condições para que esta não seja somente uma "medida formal", nas quais inclui questões estruturais (ampliação física da rede, maior tempo de permanência dos alunos na escola, menor número de alunos por turma, acompanhamento dos alunos com dificuldade e diversificação do material didático), além do compromisso efetivo dos governos (p. 27). Segue seu raciocínio dizendo:

"Para garantir êxito, a promoção automática não pode ser um elemento *isolado e pontual*, mas integrar um projeto educacional *mais amplo e consistente*, com a definição de conteúdos curriculares, garantia de condições básicas a todas as escolas, consistentes estratégias de formação contínua, valorização dos profissionais da educação, democratização em todos os níveis do sistema educacional, capazes de afetar a escola em seu conjunto, de modo especial, no que se refere às estratégias de ensino e práticas de avaliação e promoção. Se favorável é a tese, complexa é a sua aplicação prática" (p. 27, *itálico no original*).

Ênfase é dada, mais uma vez, à formação contínua dos professores, quando defende a necessidade de que tal processo seja

"menos dogmático e impositivo, sem o caráter fechado e acabado que tem caracterizado o processo de capacitação docente, mas gerando reflexões e questionamentos sobre o trabalho pedagógico e as práticas avaliativas. É possível que, colocados frente a um processo de discussão e apropriação reflexiva das mudanças propostas, os professores manifestem menor rejeição à promoção automática e mudem de atitude" (p. 26).

Por esse motivo, critica, de forma contundente, o que chama de 'reformismo autoritário':

"Qualquer mudança educativa não se consolida apenas através de atos legais. As leis, por elas mesmas, não mudam a realidade nem transformam as instituições. As políticas decretadas, decididas de forma vertical, sem prévia e ampla discussão com os agentes que as dinamizarão no cotidiano da escola, dificilmente conseguem efetivar-se" (p. 26).

Barreto e Mitrulis reiteram esse autor quando dizem que, sem adesão,

"nenhuma medida, por mais defensável que seja no plano do ideário político e pedagógico, logrará sucesso no domínio das práticas que têm impacto nos processos de mudanças sociais. Os ciclos não se implantam por decreto!" (p. 46).

Por outro lado, o que vimos nas implantações dos ciclos até então abordadas aqui é que o Poder Público do Estado de São Paulo foi o "agente privilegiado" na proposição e efetivação

⁸ Mais recentemente, Barreto e Mitrulis (1999), incluem a Progressão Continuada nesse panorama de dificuldades.

dessas políticas educacionais, sendo que, segundo Cruz (1994), a partir de 1964, "aumentou ainda mais a concentração das iniciativas do Estado e a adoção de uma política educacional de cima para baixo, em todos os níveis de ensino" (p. 19). Tal como denuncia, "o papel do professor como efetivo agente de mudança não foi suficientemente considerado pelos idealizadores de propostas que pretenderam algum tipo de inovação educacional" (p. 27).

Com isso, voltam à tona as preocupações que perturbavam os pensadores educacionais desde a década de 1950 e que também se encontram presentes em pesquisas mais recentes sobre o tema: estarão as elencadas condições necessárias ao sucesso da política de ciclos sendo consideradas pela atual gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na efetivação do Regime de Progressão Continuada? Esta é uma das questões que pretendemos discutir no âmbito dessa pesquisa.

II. O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA EM FOCO:

Neste capítulo, apresentarei a Progressão Continuada na perspectiva do discurso oficial e de outras vozes. Vale, inicialmente, fazer breve menção ao contexto de sua implementação.

Tendo assumido o Governo do Estado de São Paulo em 1995, Mário Covas e sua equipe da pasta educacional implantaram um conjunto de políticas educacionais que visavam atacar o problema das reprovações nas escolas em diversas frentes. Dentre elas, insere-se a Progressão Continuada, que foi, por sua vez, antecedida de outras duas políticas educacionais: a Reorganização das Escolas e as Classes de Aceleração e de Correção de Fluxo.

A **Reorganização das Escolas**, implementada em 1996, tinha como cerne uma modificação na estrutura, tanto física quanto pedagógica, das escolas do Estado. Motivada pela busca de *maior racionalização dos recursos materiais e financeiros* e esperando produzir, como *consequência*, ganhos de eficácia, especialmente no que tange à reprovação e evasão, propunha melhorar a qualidade do ensino, levando ao avanço escolar de todos os alunos (CEE - SP, 1995; SEE - SP, 1997). Com a Reorganização, a forma de ocupação escolar foi alterada, separando os alunos por faixa etária/série, ao que os estudantes das quatro primeiras séries passaram a estudar em escolas diferentes das de 5ª à 8ª e do ensino médio. A transferência dos alunos concluintes da 4ª série para a unidade escolar que os abrigaria a partir da 5ª série seria feita pela própria escola. Análise de algumas repercussões da Reorganização foi realizada por Leão & Dias (1999), na qual se destaca a maior *ruptura* entre as escolas de diferentes níveis de ensino.

Pode-se dizer que a Reorganização veio 'preparar o terreno' para a implantação das políticas cujo mote também era a eliminação da exclusão *na* escola: as Classes de Aceleração, voltadas para alunos defasados, visavam *remediar* o problema; e a Progressão Continuada, que visava *prevenir* o problema, atacando diretamente a produção de defasagem série/idade.

Também implementada em 1996, as **Classes de Aceleração** foram criadas com o propósito de promover o *avanço escolar* de alunos com defasagem série/idade, por meio da reorganização de suas trajetórias escolares: os alunos "estacionados" na 1ª ou 2ª séries iriam para a Classe de Aceleração I; e os que não conseguiram "ultrapassar" a 3ª ou 4ª séries, seriam matriculados na Classe de Aceleração II. Os conteúdos deveriam 'flexibilizar-se' e o professor abrir mão da rigidez da seriação e atentar para a *especificidade e necessidades da clientela* (SEE - SP, 1996). Ao mesmo tempo, declarava que o importante não era o ponto de partida dos alunos e sim o de chegada, qual seja, a *reintegração* no ensino fundamental em séries mais compatíveis às suas idades. Quanto aos alunos das Classes de Aceleração I, os destinos seriam variados, conforme o 'desempenho' (a Classe de Aceleração II, a 4ª ou a 5ª séries); os alunos da

Classe de Aceleração II, por sua vez, seriam *automaticamente promovidos* para a 5ª série. *Nenhum aluno reprovava*, tampouco permaneceria na mesma Classe de Aceleração por mais de um ano letivo⁹.

Duas pesquisas articuladas analisaram as Classes de Aceleração criticamente. A primeira objetivava conhecer o trabalho docente bem sucedido quando voltado para alunos com 'história escolar de fracasso' (Viégas & Bonadio, 1998); a segunda, acompanhou os alunos egressos da Classe pesquisada por Viégas e Bonadio, em seus diferentes destinos (Leão & Dias, 1999).

As Classes de Aceleração foram consideradas, desde o projeto, uma política provisória, que visava dar conta de alunos que, em sua história escolar passada, tinham sido vítimas da exclusão *na* escola. Na seqüência, por sua vez, a Secretaria da Educação implementou a Progressão Continuada, projeto para *prevenir* a enorme produção da defasagem, atacando, mais diretamente, a reprovação escolar.

1) A Progressão Continuada no discurso oficial

O discurso oficial acerca da Progressão Continuada será apresentado em três partes: a primeira trará os documentos de implantação; a segunda, os textos oficiais de divulgação; e a última, as estatísticas educacionais atuais, nas quais se desvelam algumas repercussões dessa política educacional. Fechando este item, há o esboço de algumas críticas a esse discurso.

a) Os documentos oficiais

Apesar de ter passado tanto tempo desde a implantação do Ciclo Básico, o problema da exclusão *na* escola ainda permanecia na rede estadual paulista de ensino no início da década de 1990. O estrangulamento escolar, conforme apontado, quando não ficava escamoteado, apenas deslocava-se para segunda série do Ciclo.

Assim, ainda no bojo da Reorganização das Escolas, a Secretaria de Estado da Educação deliberou, em meados de 1997, a instituição do "Regime de Progressão Continuada", proposta semelhante à do Ciclo Básico, sendo que agora o ciclo teria uma duração de 8 anos, equivalente ao tempo ideal para concluir o ensino fundamental. Não poderia haver retenção no interior do ciclo, à exceção dos alunos faltosos. Antes de retê-los, no entanto, outras providências deveriam ser tomadas: inicialmente junto aos alunos, escola e familiares; e, nos casos não solucionados, junto às instâncias superiores na defesa dos direitos da criança e do adolescente.

O parecer do Conselho Estadual de Educação sobre tal deliberação propôs que este

⁹ O projeto estendeu-se, depois, para alunos de 5ª a 8ª série, chamando-se "Classes de Correção de Fluxo".

regime poderia ser organizado em mais de um ciclo, sugerindo, neste caso, que ele fosse consonante com a Reorganização e que atentasse para a passagem de um ciclo para o outro de maneira que não se instalasse "novo 'gargalo' ou ponto de exclusão" (CEE, 1997a, p. 154). A Secretaria, por fim, seguiu a sugestão, resolvendo que o ensino seria organizado em dois ciclos: o Ciclo I equivalente ao ensino de Ciclo Básico à 4ª série, e Ciclo II, de 5ª à 8ª (Cf. Resolução SE N. 4 - 15/01/1998). Tal projeto entrou em vigor, oficialmente, no início do ano letivo de 1998.

Justificando a implementação, o Conselho menciona, mais uma vez, os altos índices de reprovação e a defasagem série/idade, apontados como incompatíveis com a democratização do ensino. Segundo afirma o relatório do Conselho Estadual de Educação,

"A reprovação, como vem ocorrendo até hoje, (...), 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. O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua" (p. 153).

Assim, a Progressão Continuada viria contribuir "para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino" (p. 150). Os argumentos partem das perspectivas educacional, social, psicológica e econômica, que não raro se confundem, sendo esta última a mais acentuada:

"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 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*).

O mesmo relatório lembra que o ensino em ciclos não é *novidade*: encorajado na LDB

(1996, artigo 32), tem, no Ciclo Básico, uma experiência considerada "significativa e positiva", ou o "sinal evidente" de que "tal mecanismo tem condições de ser assimilado e implantado em todo o sistema de ensino do Estado de São Paulo" (p. 151). De fato, as semelhanças com o Ciclo Básico são variadas, relativas não apenas à proposta como também aos seus argumentos e justificativas, sendo que algumas de suas reflexões são mesmo respostas às críticas feitas à política anterior.

Este documento, ao mesmo tempo em que defende que a idéia é "perfeitamente viável" e mesmo "absolutamente urgente e necessária", reconhece que se trata de uma "mudança radical e profunda", pois, "Em lugar de procurar os culpados da não aprendizagem nos próprios alunos, ou em suas famílias, ou nos professores, define-se uma via de solução que não seja pessoal, mas sim institucional" (p. 152).

Reconhece e critica, ainda, uma possível atitude docente contrária à proposta oficial:

"É importante registrar que a mudança pretendida conta com a adesão e o apoio de amplos setores da comunidade educacional. Não há que se iludir, entretanto, de que não haverá resistência sob a alegação apressada e sem fundamento de que se estará implantando a promoção automática, ou a abolição da reprovação, com conseqüente rebaixamento da qualidade de ensino" (p. 153).

Sugere, no entanto, que a resistência poderia ser evitada se fosse garantida, a toda comunidade educacional, a participação nas discussões, planejamento e implantação da proposta, o que serviria, ainda, para minimizar desconhecimentos em relação ao projeto, que poderiam criar distorções no mesmo.

Segundo o Conselho Estadual de Educação, esta política fundamenta-se em dois grandes eixos: a flexibilidade e a avaliação. A primeira estaria presente "nas amplas e ilimitadas possibilidades de organização da educação básica", assim como nos "mecanismos de classificação e reclassificação de alunos, até mesmo 'independentemente de escolarização anterior'". A *referência básica* de classificação do aluno seria etária. Eis o que diz (p. 153, itálicos meus):

"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".

Maior ênfase foi dada, no entanto, ao segundo eixo, o que é feito de modo semelhante ao Ciclo Básico. Segundo declara o Conselho, a avaliação era, até então, "procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno", funcionando, pois, de forma "punitiva e excludente". Após caracterizá-la como produto de uma "perversa distorção da educação brasileira", sugere

que tal concepção seja substituída pela de "progresso e desenvolvimento da aprendizagem".

Tal foi a importância atribuída à avaliação que uma indicação oficial tratou exclusivamente do tema (CEE, 1997b), quando algumas das proposições anteriores foram aprofundadas, dentre as quais o fato de ser esta uma mudança radical, por envolver alterações nos conceitos de ensino, aprendizagem e avaliação, estando, portanto, passível de resistência de professores e usuários da escola.

Conforme o documento, a avaliação deveria ser transformada em um "instrumento-guia" que sinalizaria "as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares". Assim, não se limitaria à aprendizagem dos alunos, incluindo, agora, o próprio ensino e instituição escolar. Com isso, deixaria de ser um mecanismo de corte, passando a focalizar os efeitos da ação do professor e a formação do aluno. Por fim, ela deveria valorizar "*qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo*" (p. 254, *itálico meu*).

Em substituição às idéias de 'aprovação' e 'reprovação', enraizadas na escola brasileira, o documento propõe os conceitos de "progressão, *aprendizagens diferenciais* e desenvolvimento global, orientados por maior clareza quanto aos objetivos do ensino fundamental na sociedade contemporânea, *na comunidade onde a escola se insere*" (p. 255, *itálicos meus*). Fala, ainda, de "atividades de reforço e de recuperação (paralelas e contínuas), de meios alternativos de adaptação, reclassificação, avanço, reconhecimento, aproveitamento e aceleração de estudos, de indicadores de desempenho, controle de frequência dos alunos" (p. 254).

Sustentando tais mudanças, estaria a necessidade de "mudar representações acerca da escola e mesmo reconstruir a forma tradicional da relação família-escola, baseada no julgamento quase sempre unilateral que a segunda faz do aluno". A Progressão Continuada viria, assim, romper com "eventuais resistências ao que hoje é cientificamente comprovado: 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*". Todas essas alterações, por sua vez, foram apontadas como possíveis produtoras de ansiedade nos docentes, "que deverão não só superar uma posição, muito frequente, de individualismo, como também construir coletivamente novas formas de trabalho" (p. 256, *itálicos meus*).

A reformulação destes conceitos, sustentáculo da eficácia do projeto, pressupunha, pois, maior cuidado de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino, que deveriam ter claro o *padrão de aprendizagem esperado*. Daí a necessidade de a

equipe escolar, por meio dos Conselhos, planejar as decisões, realizando permanentes análises das situações de aprendizagem e levantando alternativas de ação. Propõe, ainda, "Um esforço de chamamento dos pais" para com eles discutir as dificuldades dos alunos (p. 257).

Embora a proposição fosse de que *todos os alunos* concluíssem o ensino fundamental em 8 anos, o Conselho reconhece que haveria casos em que alguns alunos demorariam 'mais um ou dois anos' para concluí-lo. Para dar conta desses casos, flexibiliza o conceito de Progressão Continuada para progressão parcial, similar à antiga 'dependência'. 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, *itálico meu*).

Por fim, comparece em tal relatório uma distinção entre a Promoção Automática ("sugestiva de menor investimento no ensino") e a Progressão Continuada ("mecanismo inteligente e eficaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos"). No caso desta última, defende que "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" (p. 254-5).

b) A divulgação do discurso oficial

Para além dos documentos, há outras publicações oficiais que divulgam e defendem a Progressão Continuada tal e qual a proposta idealizada pela Secretaria de Educação. Nelas, aspectos da proposta oficial são aprofundados, desvelando, em outros formatos que não o da lei, as concepções que embasaram sua deliberação. Destaque deve ser dado, inicialmente, a um artigo originalmente publicado em 1993 (portanto, antes da implantação da Progressão Continuada) que defende, de forma veemente, a instituição da promoção automática¹⁰. É notável que uma de suas autoras, Rose Neubauer, veio a assumir, com as eleições de 1994, a frente da Secretária de Educação do Estado de São Paulo, encabeçando a implantação dos ciclos no formato apresentado acima. O título do artigo é sugestivo da força de seu conteúdo: "É proibido repetir - avaliação educacional" (Neubauer e Davis, 2001).

Como não poderia deixar de ser, em tal artigo comparecem, de maneira incisiva, críticas à reprovação, analisada como "instrumento de autoritarismo dos mestres", que coloca "os alunos como bode expiatório do sistema de ensino" (p. 65). Suas consequências pedagógicas, sociais e econômicas também são lembradas. Contrapondo essa pedagogia, que discrimina os alunos "em

função de uma norma de aprendizagem essencialmente classista e arbitrária" (p. 74-75), estaria o respeito às diferenças individuais, no interior de uma escola atendida com seu papel social.

O Ciclo Básico também foi trazido à memória nesse artigo, segundo o qual as críticas à reprovação eram *consensuais* na época de sua implantação, sendo tal projeto ajustado às *concepções mais avançadas de educação*. Ao mesmo tempo, no entanto, rebatem uma *crítica corrente*, segundo a qual sua implantação foi arbitrária, por não considerar a consulta feita, na ocasião, aos professores. Conforme defendem, se isso ocorreu, foi pelo fato de que "várias propostas apresentadas pelos educadores paulistas revelaram uma *tendência conservadora* e até certo ponto elitista, contrárias às *intenções democratizantes* das administrações educacionais". Assim, uma opção política teria de ser feita, cabendo "à administração pública tomar uma ação de impacto e garantir que esta fosse bem sucedida" (p. 70, *itálicos meus*).

As análises do Ciclo Básico, por vezes, são marcadas por um discurso em tom autoritário. Assim, a *proibição* da retenção escolar entre os dois anos iniciais é considerada a *única* medida obrigatória *no primeiro momento*, ao que a escola teria *autonomia* para tomar qualquer *outro tipo de decisão*. Na análise da divulgação do projeto, por sua vez, criticam a "*grande quantidade*, por vezes *excessiva*, de reuniões, seminários e fóruns", o "*excesso de participação*", ocasionado pelo *temor*, por parte da Secretaria, de que ele fosse confundido com "mais um 'pacote pronto', imposto às escolas de cima para baixo" (p. 70, *itálicos meus*).

Para as autoras, o chamado 'fracasso do Ciclo Básico'¹¹ decorreu da "descontinuidade política" advinda das excessivas mudanças de Secretário (quase um por ano); da "*ausência de direção*"; das "*inúmeras greves* do magistério"; da *resistência e boicotes* (dentre os quais, "a *desobediência* em relação à reprovação dos alunos"). Consideram que o *grande erro*, no entanto, foi atingir apenas as séries iniciais, possibilitando, assim, a manutenção/aumento da retenção nas outras séries (p. 71-75, *itálicos meus*).

No artigo, declaram que o debate em torno da promoção automática é *polêmico, acalorado, veemente e virulento* (p. 65). Por outro lado, defendem tal proposta, assegurando:

"Naturalmente, não se trata aqui, simplesmente, de promovê-los automaticamente, ano após ano, correndo o risco de não lhes garantir uma educação de boa qualidade. Busca-se, ao contrário, tomar providências enérgicas na implantação de toda e qualquer proposta que tenha por objetivo reverter o amargo quadro da repetência em nosso país" (p. 74).

¹⁰ O texto ainda não fala em Progressão Continuada.

¹¹ O curioso é que ele foi lembrado no texto justamente pelo seu sucesso.

Apesar de reconhecerem que a promoção automática implica em complexa mudança, e que, embora "necessária, não é suficiente para garantir a melhoria da qualidade do ensino" (p. 75), defendem de forma clara e contundente:

"enquanto não encontrarmos caminho sólido para enfrentar este problema [repetência], não há como continuar penalizando um único lado: o aluno. Faz algum sentido reprovar a criança que não aprendeu, na qualidade e quantidade esperada, quando sua classe ficou meses sem aula, por greve ou falta de professor? Por que reprová-la, se foi vítima de grande rotatividade docente, que implica ruptura do processo de ensino-aprendizagem? É o aluno que deve ser penalizado ou o correto seria exigir providências enérgicas de administração central ou da escola, no sentido de apurar responsabilidades e evitar a recorrência de fatos tão perversos?" (p. 65, itálicos meus).

O tom autoritário na argumentação é desvelado não apenas quando falam do Ciclo Básico. Contraditoriamente defendendo a democratização da escola, ele se sobressai, ainda, nos seguintes trechos espalhadas pelo texto (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).

O tom imperativo ainda aparece em itens centrais da proposta das autoras: *"Garantir em todas as séries do ensino fundamental o sistema de promoção automática"* e *"Organizar as classes apenas e exclusivamente por faixa etária"*.

Nessa proposta, caberia à escola *"Desestimular os remanejamentos"*, *"Instrumentalizar o professor para trabalhar com grupos heterogêneos"* e *"Criar sistemáticas de avaliação e controle que garantam patamares mínimos de desempenho"*. O Estado, por sua vez, deveria *"Estabelecer um sistema de acompanhamento contínuo do processo de implantação da inovação educacional"* e *"Informar a sociedade civil como forma de dar continuidade às mudanças propostas"* (p. 74-76).

O texto é finalizado enfaticamente (p. 76):

"É preciso recuperarmos nossa capacidade de indignação e darmos um basta seco, forte e definitivo ao mau uso dos recursos do Estado, aos sistemas de ensino público ou privado que não ensinam, aos professores que penalizam apenas e exclusivamente os alunos por um fracasso compartilhado e que, não obstante, optam por reprovar ao invés de investir mais e mais nas crianças e jovens que se sentam em nossos bancos escolares. Isto é o que nos pede a escola de nossos sonhos, a escola de nossas esperanças, a escola que queremos e podemos legar ao amanhã".

Passados seis anos, outro artigo de Neubauer foi publicado, visando, agora, divulgar o trabalho de sua primeira gestão na pasta educacional. Embora não trate, especificamente, da Progressão Continuada, o texto desvela o tom que marcou sua implantação, quando declara ser um dos principais desafios do Estado transformar-se em "*agente formulador, por excelência, da política educacional paulista, voltada à realidade socioeconômica estadual e às aspirações de uma sociedade que se pretende moderna e desenvolvida*" (Neubauer, 1999, p. 76, *itálicos meus*).

A Secretária da Educação ainda assinou um artigo voltado exclusivamente à defesa da política de Progressão Continuada, este posterior à sua implantação. O título, de novo impactante, pergunta: "Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?" (Neubauer, 2000).

Algumas teses presentes tanto em seu texto anterior quanto nos documentos oficiais da Progressão Continuada são retomadas, dentre as quais se destacam as críticas à reprovação, que, segundo entende, *coroavam o clima de terror da escola, refletindo seu funcionamento seletivo*¹². Tal como escreve,

"Esse comportamento punitivo chegava mesmo às raias do exagero de reprovar um aluno por um simples décimo, inviabilizando, muitas vezes, toda vida escolar futura de um jovem ou de uma criança. Mais do que se sentir rei-sol, isso certamente consolidava no professor um sentimento quase divino de poder dispor, a seu bel prazer, do destino de seus alunos, que se tornavam joguetes nas mãos do acaso" (p. 11).

As repercussões negativas da reprovação na vida do aluno também são mencionadas, especialmente nos trechos:

"Uma vez rotulado 'repetente', o aluno passava a personificar o fracasso. No ano seguinte, era apontado como mau exemplo para os outros alunos da classe e, afastado pelos professores, sentava no fundo da sala. Assim estigmatizado, acabava acreditando nesse papel e virando um fracasso real" (p. 13).

¹² A reprovação, vale dizer, também foi considerada, no artigo de 1999, "inexplicável, do ponto de vista pedagógico; inaceitável, do ponto de vista social, e improdutiva, do ponto de vista econômico" (p. 82).

"um aluno assim humilhado, desrespeitado e *cognitivamente estuprado*, passaria a comportar-se como um pequeno robô, amedrontado e passivo, de quem a escola altera o crescimento intelectual de forma perversa, ou como um *marginal revoltado* que, saudavelmente, para proteger sua auto-estima, agride e abandona essa escola que personaliza o mais odioso tipo de autoritarismo" (idem, ibidem, *itálicos meus*).

Por esse motivo, tece críticas incisivas à escola:

"causa estranheza o fato de que a idéia de fazer uma criança continuar aprendendo, progredindo de onde parou, que é o normal para toda e qualquer aprendizagem, só na escola é encarada como uma aberração" (p. 15).

"Por que quando o aluno multirrepente ficava vários anos estacionado numa mesma série ninguém se incomodava? Será por que era mais fácil camuflar o fato de que, após 5 ou 6 anos de passagem pela escola, ninguém havia, com seriedade, se responsabilizado pela aprendizagem do aluno?" (p. 16).

Apesar dessas críticas, no entanto, transparece uma visão pejorativa acerca dos alunos pobres, especialmente quando apresenta as teses de base da política educacional vigente no Estado, dentre as quais destaco (p. 12, *itálicos meus*):

"as aprendizagens cognitivas exigidas pela escola podem ocorrer com maior ou menor rapidez *em função das características e estimulação dos ambientes sociais de onde as crianças provêm*".

"o desempenho cognitivo e acadêmico de crianças e jovens de diferentes extratos sociais, tende a atingir, nos anos iniciais de escolaridade, patamares médios bastante semelhantes, *se respeitadas as dificuldades e os obstáculos iniciais dos alunos*, e garantida a aprendizagem continuada com reforço e orientação para aqueles com maiores dificuldades".

Teoria semelhante está presente, ainda, na menção à mudança no perfil da escola ocorrida a partir dos anos 1990, quando escreve que "a população brasileira 'arrombou' as portas da escola" (p. 13). Com isso, a escola estaria sendo freqüentada por "jovens das camadas mais pobres da população, que anteriormente estavam fora dela condenados à marginalidade, droga, violência e criminalidade" (p. 17).

Os preconceitos, no entanto, não focalizam apenas os alunos e suas famílias, atingindo, também, os professores, vistos como autoritários e resistentes. As exigências, contudo, recaem quase que exclusivamente sobre estes, o que é nítido em uma das últimas frases do artigo, que, novamente com tom totalitário, prega:

"Como *qualquer* bom médico, que é o que cura *todos* os seus pacientes, ou um bom advogado, que é o que ganha *todas* as causas de seus clientes, o professor *terá que rechaçar* rapidamente a posição de que só é bom se reprovar, ou seja, se não for capaz de fazer aquilo que dele se espera e para o qual foi preparado - ensinar" (p. 18, *itálicos meus*).

Somados aos artigos de autoria da própria Secretária de Educação, encontram-se outros textos publicados pela Secretaria que possuem como foco a Progressão Continuada, nos quais, mais uma vez, os argumentos circulam em torno das idéias antes apresentadas, que, em alguns trechos, ficam mais refinadas.

No artigo intitulado "Progressão Continuada" (SEE - SP, 2000), por exemplo, retorna a demonstração de uma postura autoritária quando a Secretaria declara que "*Naturalmente, a escola e seus professores precisarão se ajustar* a essa nova modalidade de organização do ensino" (p. 5, *itálicos meus*). Nesse mesmo artigo, embora se reconheça a existência de críticas dos professores, pais e alunos à política educacional, afirma-se, por outro lado, que "constitui *crítica leviana* acusá-la de pretender baratear o ensino, desvalorizar professores, negligenciar alunos" (p. 4, *itálico meu*). Isso porque, tal como garante, "progressão continuada, em essência, não se refere à eliminação da repetência, mas, sim, ao fato de ser ela desnecessária quando se conta com um ensino efetivo e conseqüente" (p. 5-6).

Outro artigo publicado pela Secretaria sobre a Progressão Continuada foi escrito pela então vice-presidente do Conselho Estadual de Educação, Sonia Penin (2000). Nele, novamente comparecem críticas à reprovação nas quais se desvela uma visão pejorativa dos alunos (muito embora intente atacar tais preconceitos). Segundo afirma, com a democratização do ensino, as crianças de baixa renda passaram a ingressar nas escolas, e, com elas (p. 39, *itálicos meus*),

"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 *tudo tipo de problemas de comportamento (indisciplina, desrespeito, pouca higiene, violência, drogas)*. É sim, o *outro lado* ou o *lado ruim* da sociedade que está entrando na escola"

Ainda salienta: "*toda essa gente* chegando à escola já demonstra um *ganho social extraordinário* e uma melhora qualitativa da escola" (p. 38, *itálico meu*).

Outra afirmação de seu artigo que estava presente nos documentos oficiais refere-se à admissão de que o sucesso da política *exige* uma *alteração radical* em muitas concepções e práticas docentes. A ligação entre tal mudança e a presença de resistência também é refeita,

quando os professores são apontados de maneira pejorativa (semelhante, portanto, ao que é feito com os alunos e famílias):

"Diante da dificuldade de entender ou de querer modificar a prática, uma *forma predatória de resistência* que tem sido praticada e mesmo formulada é a de eliminar as avaliações da aprendizagem dos alunos e promovê-los sem lançar mãos das medidas corretivas de ensino já existentes ou outras, a serem inventadas" (p. 37, *itálicos meus*).

Por esse motivo, defende que a principal tarefa das lideranças educacionais deveria ser "capacitação, capacitação e mais capacitação dos professores" (p. 38).

O destaque dado à avaliação, nos documentos oficiais, permanece também nos textos de divulgação da Progressão Continuada publicados pela Secretaria de Educação. Ao menos três textos tratam exclusivamente do tema, cada qual com suas peculiaridades e semelhanças, não só entre si mas também com os outros textos apresentados até aqui (Oliveira, 1998; Terzi & Ronca, 1998; e Sousa, 2001).

Em Oliveira (1998) comparecem novamente críticas à reprovação e suas repercussões na vida dos alunos, à avaliação tradicional e aos opositores da política dos ciclos, estes chamados de "herdeiros da tradição criada pela estrutura elitista e excludente da escola brasileira" (p. 19).

Justificando a Progressão Continuada, argumenta que ela "*leva os professores a analisar suas concepções sobre o papel e as finalidades do ensino fundamental na sociedade brasileira contemporânea e o significado do processo de aprendizagem de seus alunos*". Outro benefício, este apresentado de forma mais relativizada, seria que ela "*pode permitir* mais avanços do que quando é defendido um ritmo homogêneo e linear de domínio de conteúdos escolares" (p. 19, *itálicos meus*). Não esclarece, no entanto, o processo que produzirá tais situações.

A visão pejorativa dos alunos e professores ressurgue quando fala dos alunos que não aprendem. Excluindo as possíveis influências da própria política educacional vigente, aparentemente neutra, implica apenas tais agentes educacionais, sugerindo a investigação do que "estaria acontecendo *com este aluno nesta escol*d" (p. 20-22, *itálicos meus*):

"*Atravessariam eles [alunos] alguma situação individual de risco maior: gravidez indesejada, uso de drogas, problemas no emprego ou em casa? Estariam sendo as atividades propostas [pelos professores] suficientemente interessantes para os desafiar?*".

Por fim, afirma que a não-retenção implicada na Progressão Continuada não é sinônimo de ausência de avaliação, pois "Não se coloca assim a aprovação sem critério, sem um diagnóstico

pedagógico, sem um sério plano de trabalho a ser vencido nos anos posteriores" (p. 21). Assim, defende que a avaliação deve acontecer no decorrer de todo o trabalho pedagógico, e aulas de reforço e recuperação devem ser oferecidas aos *alunos com aproveitamento insuficiente*. Fala, ainda, da *eventual possibilidade* de alguns desses alunos, ao final de cada ciclo, participarem de um programa sistemático de recuperação de ciclo, que duraria, no máximo, um ano.

Outro artigo sobre avaliação na Progressão Continuada afinado à perspectiva oficial traz, em seu título, uma curiosa analogia: "No sistema de avaliação escolar, uma pimenta chamada 'Progressão Continuada'" (Terzi & Ronca, 1998). Nele, o tom impositivo da implantação é admitido. Ao mesmo tempo, garantem sua necessidade e a pertinência da proposta. Eis o que diz:

"Fique claro, a idéia de progressão continuada tem aval e referência muito menos nesta lei a ser digerida goela abaixo e muito mais nos princípios da Psicologia do Desenvolvimento, numa linha sócio-construtivista, nos ditames de uma Filosofia (com efe maiúsculo) e, por que não aceitar, na Ciência da Educação a ser implantada, vivenciada e vivificada" (p. 3, *itálicos meus*).

Centrando suas reflexões no papel da avaliação, afirma que "As modalidades de avaliação escolhidas pelos educadores revelam não só os aspectos mais valorizados no cotidiano e na intimidade daquela unidade escolar, como, também, os valores sociais e políticos de quem as escolheu e as aplica" (p. 1). Assim, lança uma provocação: o compromisso do professor e da escola será com a conservação do perfil *seletivo e classificatório* da avaliação ou com a sua mudança? Obviamente, defendem a segunda alternativa, por meio da utilização de 'linguagem simbólica':

"Modificar a avaliação é como jogar uma pedra no meio de um lago. Pode ser pequena, mas agita, agita de tal forma, que as ondas chegam até as bordas. Santas marolas de renovação, que, do fundo e lentamente, transformar-se-ão em verdadeira revolução cultural, convulsão de mentalidades, enfim, arruaça de valores" (p. 2).

Pela nova avaliação proposta, a ação pedagógica deveria ser vista de forma *otimista e otimizadora*. Considerando não apenas o *produto final*, mas também o *processo* de desenvolvimento do aluno, a ação pedagógica seria pautada em conceitos tais como: "dinamismo, expectativas, possibilidades, acumulação e continuidade"; "seguimento, marcha, decurso, sucessão, projeção, encadeamento, onda, formação" (p. 3).

Assim, se antes o aluno estudava por obrigação, para tirar boas notas, por temer a reprovação ("metralhadora imediatamente colocada nas costas dos educandos"), no novo processo avaliativo, ele "terá de enfrentar o seu dia-a-dia escolar muito mais envolto em

movimentos amplificados de responsabilidade e cooperação" (p. 3). Por sua vez, "os educadores poderão estar menos acorrentados - e engessados - a um programa a cumprir, sabedores de que, *com tempo ampliado*, poderão estar buscando mais a qualidade do que se constrói e menos a quantidade de informações adquiridas num determinado tempo" (p. 3, *itálicos meus*).

O texto considera que essas alterações implicam em mudança profunda da instituição escolar em várias dimensões (política, didática, organizacional). Segundo defende, a "progressão continuada *exige* mudanças na mentalidade e no coração de educadores e educandos; atinge-os direta, interna e intimamente no que diz respeito a referenciais, paradigmas, escalas, ciclos e modelos. Enfim, são mudanças de personalidade e não simplesmente de nomes!" (p. 3, *itálico meu*). Declara, ainda, que seria um *ledo engano* os legisladores educacionais acreditarem que a mudança nominal operaria com a mudança mais profunda. Para exemplificar, conta a história de Marilaide, cujo marido, "valendo-se da autoridade machista", *obriga* a mudar o próprio nome para Vera. Satisfeita esta imposição, questiona:

"aquela Marilaide transformar-se-á imediatamente em Vera? Quanto tempo demorará a pobre moça para interiorizar o novo nome e a nova personalidade que, indubitavelmente, daí emergirá? Quantas confusões virão dessa troca? E ela, cederá às novas características ou vai ser aquela Marilaide de sempre?" (p. 2).

Finalizando, outro artigo acerca da avaliação na Progressão Continuada divulgado pela Secretaria de Educação foi escrito por Sousa (2001), e também desenvolve críticas ao processo avaliativo anterior à instituição da política educacional em questão, que, para ela, funcionava, geralmente, como "medida de desempenho escolar, procedimento de atribuição de nota, conceito ou aplicação de um instrumento de teste do aproveitamento escolar - 'prova' " (p. 86).

Defende que a Progressão Continuada, ao contrário de eliminar a avaliação, propõe uma mudança radical na sua função e uso (não meramente *técnica*, mas *política e ideológica*). Sendo *atividade contínua* de função diagnóstica, pedagógica e retroinformativa, deixa de caracterizar um *procedimento de mensuração de desempenho*, visando, outrossim, a "atribuição de valor quanto ao *grau de desejabilidade do desempenho apresentado*, que apóia ações subseqüentes, cujas evidências podem ser obtidas por diferentes procedimentos" (p. 87, *itálico meu*).

Por fim, a autora apresenta uma série de condições para o sucesso das mudanças sugeridas, algumas das quais presentes no relatório oficial do Conselho. São elas: infraestrutura física adequada na escola; formação de classes com um número de alunos que viabilize o acompanhamento de todos pelo professor; a organização das classes em diferentes grupos de alunos, conforme o aproveitamento; a realização de registros sistemáticos do desenvolvimento

dos alunos; a organização flexível, porém planejada, do tempo e dos conteúdos escolares; a elaboração coletiva das ações educativas; e a promoção de um trabalho com os profissionais, alunos e familiares visando a construção de um *novo significado para a avaliação* (p. 88).

A garantia dessas condições seria necessária pois, "Se, por um lado, a economia de recursos, por parte do poder público, é obtida com a normatização da progressão continuada, por outro, a extinção da repetência, em si, não garante que seja reduzido o custo individual e social da reprovação" (p. 87).

c) As estatísticas oficiais: fim da exclusão na escola?

Há quase cinco anos a Progressão Continuada foi implantada, tempo este que deve ser somado, ainda, aos sete anos da Reorganização das Escolas e das Classes de Aceleração, mais de quinze anos do Ciclo Básico, sem contar a Reforma de longa data, pois todas essas políticas visavam o mesmo fim. Tendo conhecido seus documentos de implantação e alguns textos oficiais de divulgação, algumas perguntas cruciais devem ser refeitas: terá sido solucionado o problema para o qual a Progressão Continuada foi criada? Quais as principais repercussões dessa política?

Um de seus reflexos de percepção mais imediata encontra-se nas estatísticas educacionais, ao que sua análise torna-se significativa.

Documento do INEP/MEC (2000), intitulado "Desempenho do Sistema Educacional Brasileiro de 1994 a 1999" (ou seja, na Era Fernando Henrique Cardoso), destaca que "A situação da educação melhorou significativamente na década de 90, tendência que se configurou de forma mais consistente a partir de 1995" (p. 2). Os "avanços", segundo afirma, deram-se "tanto em termos de ampliação da cobertura quanto da melhoria da qualidade do ensino" (ibidem), incluindo "melhoria das taxas de transição no ensino fundamental, com queda das taxas de repetência e evasão e aumento das taxas de promoção" (p. 3).

Tais alterações resultariam de políticas implantadas no período, apontando que "A melhoria do fluxo escolar está sendo agilizada com a implantação dos ciclos, em alguns estados, e com a expansão das classes de aceleração de aprendizagem, em outros. Ou com os ciclos e as classes de aceleração juntos" (p. 16).

A análise dos dados estatísticos das escolas públicas paulistas, onde tanto a política de Aceleração quanto a de Ciclos foram implantadas, desvela que este Estado acompanhou as alterações do quadro nacional, o que pode ser constatado no documento oficial "Desempenho Escolar da Rede Estadual de Ensino". Tal documento apresenta um resumo anual do desempenho dos alunos entre os anos de 1986 e 1999, contemplando, "numa abordagem quantitativa, o

retrato da evolução das taxas de aprovação, reprovação e abandono ao longo desses quatorze anos, que refletem a melhoria substancial no desempenho escolar dos alunos da rede estadual de ensino" (SEE/CIE - SP, 2000, p. 3). Seguem, no ANEXO I, algumas de suas tabelas.

De fato, tal análise é bastante ilustrativa, ao demonstrar que houve aumento no número de alunos aprovados pela rede¹³. Se, em 1986, a taxa de aprovação no ensino fundamental era de 69,4%, em 1999, ela chegou a atingir 92,2% do total de alunos. Conseqüentemente, o contrário ocorreu no que se refere às taxas de reprovação e o que o documento chama de 'abandono' escolar. Se, em 1986, 18,5% dos alunos do ensino fundamental foram reprovados e 12,1% abandonaram a escola, em 1999 a taxa de reprovação caiu para 3,3% e a de evasão, para 4,5%.

Tal análise, pois, revela uma situação peculiar das escolas públicas estaduais paulistas: quase não se encontra mais, como no início da década de 1990, uma grande produção de alunos repetentes. Esta situação é apontada pela própria Secretaria da Educação, não sem orgulho, quando, em sua página na internet, apresenta, dentre outras 'frases de efeito', a seguinte afirmação: "entre 95 e 98, a taxa de aprovação no ensino fundamental dos alunos das escolas estaduais dobrou em relação ao acumulado nos 20 anos anteriores"¹⁴.

A partir da análise das estatísticas educacionais, portanto, pode-se dizer que, aparentemente, o antigo problema dos altos índices de reprovação nas escolas públicas paulistas, que produzia alunos com defasagem série/idade (a exclusão *na* escola), foi praticamente equacionado. Uma pergunta, no entanto, deve continuar sendo feita: o problema para o qual instituiu-se a Progressão Continuada foi solucionado? Esses dados estatísticos, ao apresentarem números que lembram um novo 'milagre brasileiro'¹⁵, agora de caráter educacional, revelam, de fato, uma melhoria qualitativa dessa escola?

d) O que o discurso oficial não diz

Considero que uma análise crítica do discurso oficial acerca da Progressão Continuada requer a compreensão do conceito marxista de ideologia, o que será feito de forma bastante resumida e especialmente por meio do trabalho de Marilena Chauí.

Segundo esta filósofa, ideologia é "um corpo explicativo (representações) e prático

¹³ Embora a evolução desses dados seja gradativa, nota-se a existência de saltos significativos, especialmente a partir de 1996.

¹⁴ Esta citação foi encontrada na página da Secretaria da Educação na internet (<http://www.educacao.sp.gov.br>), no dia 31 de maio de 2001, como parte de um bloco de frases rotativas, mas não tinha nenhum *link* com os dados oficiais, que não foram mencionados em detalhes.

¹⁵ Parafraseando o "Milagre Brasileiro", período de grande desenvolvimento econômico desenrolado no início da década de 1970, época da Ditadura Militar. Como consequência desse Milagre, houve o agravamento da dívida externa nacional. Para maior, aprofundamento, Cf. Fausto, 1999.

(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". Assim, as *desigualdades sociais* são legitimadas sob a máscara de *diferenças individuais* e a contradição, inerente à sociedade capitalista, é *naturalizada* (1980, p. 115).

Ideologia é, pois, uma prática de discurso *lógica, sistemática e coerente*, cujo poder reside em transformar, por meio do *conhecimento* produzido por uma *certa concepção de ciência*, determinada visão de homem e sociedade (a dominante política e economicamente) em pensamento hegemônico, representação universal, ou *a Verdade*. Isso se dá pela separação entre indivíduos dominantes e idéias dominantes, que faz com que a dominação de alguns homens sobre outros apareça como dominação das idéias - neutras e objetivas - sobre todos os homens.

O discurso ideológico é convincente por motivos objetivos e subjetivos. Chauí (1997, p. 21-2, *itálicos da autora*) caracteriza-o como sendo 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".

Apoiado no fenômeno da alienação, o discurso ideológico constrói-se sobre a aparência de que as idéias falam acerca da realidade, quando, de fato, é a realidade que explica essas idéias. Opera, pois, com uma inversão, tomando "o resultado de um processo como se fosse seu começo, os efeitos pelas causas, as consequências pelas premissas, o determinado pelo determinante" (Chauí, 1980, p. 104).

Uma das formas de a ideologia realizar-se dá-se pelo "descomunal prestígio conferido ao conhecimento, confundido com a ciência ou com a cientificidade". Trata-se do *discurso competente*, definido como "o discurso do especialista, proferido de um determinado ponto da hierarquia organizacional. (...) que não se inspira em idéias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação". Pronunciado em *lugares e circunstâncias predeterminados*, por *interlocutores previamente reconhecidos*, e tendo, ainda, *o conteúdo e a forma autorizados*, ele não seria *inaugural*, mas o *discurso permitido*, o "discurso instituído 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 tal como ela se oferece, como um *dado*, "um fato dotado de características próprias e já prontas, ordenadas, classificadas". Focaliza-se, portanto, na aparência, no abstrato e no imediato em contraposição à essência, ao concreto, e ao mediato. Considerando, por outro lado, que "o conhecimento da realidade exige que diferenciemos o modo como uma realidade aparece e o modo como é concretamente produzida", pode-se dizer que o discurso ideológico é, em essência, um discurso *pseudocientífico* (Chauí, 1980, p. 41).

Segundo Patto (1984, p. 85, *itálico da autora*),

"A característica distintiva do discurso ideológico, quando contraposto ao discurso científico, é o fato de ele discorrer sobre o *aparecer*, ou seja, sobre as representações ilusórias nas quais os fenômenos manifestos ocultam as estruturas latentes, de onde seu efeito de desconhecimento. Exatamente por discorrer sobre o *aparecer*, um de seus efeitos é o de reconhecimento. (...) O conhecimento ou a revelação das estruturas obscurecidas pelo discurso ideológico é a principal característica do fazer verdadeiramente científico".

Tendo realizado esse breve apanhado do conceito de ideologia, é possível trazer algumas considerações críticas em relação não apenas ao que diz o discurso oficial acerca da Progressão Continuada, mas também em relação ao que ele não diz.

Um dos primeiros aspectos que salta aos olhos quando da leitura do discurso oficial refere-se à recorrência da utilização do *discurso competente* como legitimador da proposta implementada no Estado. Dos documentos oficiais aos textos de divulgação, são muitas as referências elogiosas aos *educadores ilustres* da década de 1950, ao professor que encabeçou a implantação da antiga Reforma (*emérito, liberal e democrata*) e aos proponentes da Progressão Continuada (*eminentes figuras*). Tais textos, aparentemente neutros, deixam pouca margem para o dissenso. Um deles chega mesmo a declarar que aqueles que propuseram a política atual "não são passíveis de serem identificadas como demagogos ou malandros como tentam alguns fazer parecer" (Neubauer, 2000, p. 14).

Entrelaçada à utilização do discurso competente está a forma autoritária com que muitas das proposições oficiais são feitas. A maior parte delas não chama à reflexão, mas é composta de veredictos certos sobre o *que/como/por que* fazer, semelhantes a uma *receita do novo*, ensinada mediante o excesso de imperativos e o uso de palavras fortes e opressoras, e que deve ser seguida à risca. Tal autoritarismo está presente, ainda, no fato de não abrir a possibilidade de *discordância política* em relação ao projeto. Falando, ao contrário, em *consenso* ou *ausência de oposição*, declara, em diferentes momentos, que quem não concorda com a

proposta é *resistente, conservador, elitista, odioso* ou *antidemocrático* (Neubauer & Davis, 1993; Oliveira, 1998; Neubauer, 2000).

Curiosamente visando criticar um suposto autoritarismo docente, vale-se de declarações também imperativas, por exemplo quando chama os professores de 'rei-sol' (Neubauer e Davis, 1993). Mesmo aqueles textos que, aparentemente, compreendem as angústias docentes, trazem o tom impositivo (Terzi & Ronca, 1998). No entanto, a sua maior marca encontra-se na forma de sua implantação, por meio de um decreto-lei que a torna obrigatória em todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas paulistas.

A forma de implantação da Progressão Continuada e o tom abstrato dos textos de sua divulgação também parecem estar apoiados na visão segundo a qual as idéias, uma vez formuladas, têm o poder de transformar a realidade, as práticas e os pensamentos. Característica da inversão ideológica, o *pensamento mágico* permeia a quase totalidade do discurso oficial. O curioso é que essa crença no *poder transformador das idéias* não se dá pela desconsideração de que as alterações propostas implicam em longo e complexo processo, o que foi, aliás, enfatizado em diversos textos oficiais sobre a Progressão Continuada. Assim mesmo, passa a impressão de que a Secretaria esperou que, com a "mudança de nomes", viesse a transformação da escola e dos professores.

O discurso oficial possui diversas contradições e lacunas. Assim, embora, em vários momentos, apresente a Progressão Continuada como sinônimo de *fim da seletividade da escola*, declara, em muitos outros, que, se não houver esforço e dedicação docente, a seletividade será mantida; parece, pois, ciente de que a exclusão escolar, para ser solucionada, requer árdua tarefa e não simples decreto.

Diversos textos apresentam uma lista de pré-requisitos que garantiriam o sucesso dessa política, a qual menciona alterações *radicais* da escola e até mesmo da *personalidade* de professores e alunos. Muitas dessas condições focalizam as relações que produzem o aluno reprovado. Assim, reconhece que uma mudança nessas relações transformaria o quadro de fracasso escolar, causando impacto nos índices de retenção. Ora, se tais transformações ocorressem, não seria necessária a implantação da Progressão Continuada. Trata-se, pois, de uma política que ataca o sintoma e não o que o produz, que visa eliminar o fracasso e não garantir o sucesso escolar.

Nota-se, ainda, que apesar de pregar, em diversos momentos, a importância do processo, quando fala da escola da Progressão Continuada, apenas indica o produto final esperado, sem sugerir caminhos para se alcançar tais transformações. Fica, assim, um silêncio em relação ao

"como" realizar tais mudanças. E, embora peça a implicação dos docentes, evita implicar-se, especialmente no caso de fracasso do projeto. É o que se desvela, por exemplo, quando declara, de maneira simplista, que, se as reprovações mantiverem-se, será devido a *disfunções institucionais sérias* ou a *eventuais resistências* (CEE - SP, 1997). Assim, silencia quanto ao papel e responsabilidade da Secretaria de Educação nesse processo.

Presente em quase todos os textos estiveram as contradições na visão acerca dos alunos e familiares. Supostamente contrária ao preconceito em relação às classes populares, é, na realidade, carregada de um olhar pejorativo das mesmas. Assim, tão logo defendem que *todos* têm condições de aprender, acrescentam, à idéia, o condicional 'se', que é acompanhado de requisitos econômicos e sociais que garantam maior eficiência escolar. Os professores também são objeto do olhar pejorativo, sendo constantemente julgados e, não raro, *reprovados*.

A presença desses preconceitos, por sua vez, vem travestida de olhar científico, marcado, geralmente, pela ilusão tecnicista. Aparentemente atenta com a análise crítica da instituição escolar (produzida nas universidades sobretudo a partir da década de 1980), revela, na forma como a política foi concebida e implantada, uma apropriação distorcida, esvaziada e superficial dessa produção, fixando-se apenas nas suas primeiras camadas e não captando a sua real essência.

Tal distorção chegou mesmo a ser tema em debate que analisava as orientações educacionais dos governos neoliberais, quando Elba Barreto constatou, em tom de indignação:

"Propostas diferentes, que vinham sendo amadurecidas politicamente em várias fontes, em várias origens nacionais e internacionais, foram acopladas e sofreram uma redefinição. Muitas de nossas teses, de inspiração democrática progressista, pelas quais lutamos há anos, estão presentes, mas colocadas de uma outra maneira, dentro de um contexto diferente" (in: Haddad; Warde & Tommasi, 2000, p. 256).

Aliás, uma análise profunda da Progressão Continuada leva, inevitavelmente, à discussão do contexto histórico, político e econômico no qual ela se insere: a globalização da economia, propulsionada pela influência do ideário neoliberal¹⁶.

Brilhante balanço do neoliberalismo no mundo foi realizado por Anderson em um seminário que, posteriormente, tornou-se publicação de leitura fundamental para aqueles interessados em compreender as raízes de tal pensamento e a concretização desse modelo no mundo contemporâneo (in: Sader & Gentili, 1995). Anderson considera o neoliberalismo um

¹⁶ Certamente, é delicado falar genericamente *do* projeto neoliberal, dada a sua multiplicidade. Algumas de suas características, no entanto, são centrais e merecem menção.

"movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial", por tratar-se de "um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional" (p. 22).

Segundo os ditames neoliberais, o principal objetivo de um governo seria a *estabilidade monetária*, conquistada com a *disciplina orçamentária*, a *contenção dos gastos com bem-estar* e a *restauração da taxa 'natural' de desemprego*. O aumento da desigualdade social, nesse sentido, não é uma consequência nefasta sua, mas parte de seu objetivo central. Daí que, ao mesmo tempo em que defende um Estado mínimo em relação aos gastos sociais e às intervenções econômicas, requer, contraditoriamente, um Estado forte o suficiente para controlar o dinheiro e derrocar os movimentos sociais de oposição. Com claros contornos econômicos, tal modelo torna-se incompatível aos valores apregoados de democracia, igualdade e liberdade.

A conclusão do autor é matizada por diversos enfoques:

"Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um domínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Esse fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes" (p. 23).

O argumento, utilizado pelos neoliberais, segundo o qual, para *ajustar as contas públicas* é necessário *reduzir os gastos sociais* é incisivamente desmontado, no mesmo livro, por Borón (in: Sader e Gentili, 1995). Segundo o pensador argentino, na América Latina, o ajuste serviu tão somente para "canalizar recursos para o pagamento da dívida [externa] e para controlar a inflação", constatando que, ao contrário do propagado, "o 'tamanho' do Estado na América Latina, medido pela proporção do gasto público sobre o PIB, é substancialmente menor que o dos países industrializados"; como exemplo, menciona a França, o Canadá e os Estados Unidos (p. 86).

Um breve resumo dos efeitos do neoliberalismo no Brasil, feito por Warde & Haddad (in: Haddad, Warde & Tommasi, 2000), é bastante claro:

"O Brasil, nos últimos anos, tem sido forçado a se alinhar ao chamado processo de globalização, e, por consequência, vem sofrendo as seqüelas sociais do ajuste do Estado aos interesses do pequeno mundo dos donos do capital. Uma vez estabilizada a moeda, empenham-

se os governantes nas reformas que visam produzir as condições necessárias à nova fase de reprodução do capital monopolista, dentre as quais sobrelevam-se as que afetam as funções reguladoras do Estado sobre o mercado ao mesmo tempo que são reduzidas ou anuladas as suas obrigações sociais, confirmando a tendência cada vez mais nítida de esvaziamento dos estados nacionais nos processos de desenvolvimento" (p. 10).

Inseridas nesse contexto mais amplo estão algumas reformas educativas, que, portanto, visam ser *adequadas* ao "movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social", "estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico"; e "subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educativos a essa mesma lógica" (p. 11).

Análise de profunda riqueza sobre a influência do neoliberalismo nas reformas educacionais foi feita por Costa (1995), que desmonta, especialmente, três argumentos utilizados pelos chamados "neo-reformadores": o consenso em torno das propostas, o papel da economia e o suposto objetivo democratizador.

A idéia de consenso estaria encouraçada de um forte determinismo, segundo o qual "reformas imperativas, impulsionadas pelas grandes instituições financeiras internacionais, deveriam se desencadear por todo o mundo, seguindo os ditames da globalização do mercado, da desregulamentação e encolhimento estatal (...) e do reconhecimento da falência dos esquemas compensatórios" (p. 65). Costa defende que tal proposição está calcada numa *pretensa isenção e universalidade*, sendo, em realidade, reflexo de *decisões políticas interessadas* (p. 53).

Segundo analisa, muito embora essas reformas abordem aspectos políticos e sociológicos, elas acabam por enfatizar as justificativas econômicas, não raro apontadas como *única alternativa política disponível*. Partindo de uma perspectiva auto-intitulada *realista*, elaboram projetos pautados na "lógica do 'cobertor curto' onde o fundamental é definir que parte do corpo deixar descoberta de forma a suportar melhor o frio" (p. 59). Coroando tal ênfase está a constatação de que "em nenhum momento, os neo-reformadores afirmam ser necessário ampliar os gastos públicos com educação, pelo contrário, sua defesa restringe-se a uma melhor gestão dos dispêndios já existentes - ou até mesmo redução" (p. 72).

Por fim, outra tese desmontada pelo autor refere-se à suposta defesa da democracia como impulsionadora das neo-reformas educacionais. Segundo lembra, tais reformas, embora não deixem de declarar, *em nenhum momento*, essa intenção *democrática*, realizam o que chama de "salada mal digerida de intenções progressistas com argumentos marcadamente conservadores" (p. 65). Trata-se de reformas que prometem concretizar a democracia e a

promoção da igualdade nas escolas, camuflando que tal promessa, no interior do projeto neoliberal mais amplo, é estruturalmente impossível, por contradizer seus preceitos básicos apresentados acima. Nesse sentido, "As tendências político-sociais associadas à nova ordem econômica são exatamente contrapostas à inclusão" (p. 67).

Finalizando, vale mencionar a importância do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) em muitas reformas educacionais desencadeadas no Brasil no contexto da globalização econômica. Um livro, também resultante de um seminário sobre o tema (Haddad; Wader & Tommasi, 2000), realiza análises bastante completas sobre essa inter-relação, merecendo destaque o artigo de Tommasi, que traz um apanhado dos financiamentos do Banco no setor educacional.

A autora lembra que o Banco Mundial, em diagnóstico do sistema educacional brasileiro, considerou que o *maior problema* de tal sistema residia na sua má qualidade, produzida, dentre outros fatores, por uma "prática pedagógica inapropriada, que estimula os professores a reprovar". Visando melhorar a qualidade do ensino, o Banco propunha como meta educacional no Brasil a redução das taxas de reprovação e evasão.

A autora considera que há uma "consonância de orientações entre os atuais dirigentes do MEC [Ministério da Educação e Cultura], das secretarias estaduais de educação de São Paulo e Minas Gerais e os funcionários do Banco, já que vários formuladores de políticas educacionais passaram de um campo para o outro (nos dois sentidos)" (p. 220). Dentre os projetos financiados pelo Banco, em tais Estados, cita o Ciclo Básico.

Sobre esse aspecto, Torres, em debate publicado no mesmo livro, critica a *confusão* entre melhoria da aprendizagem e redução da reprovação ou aumento do número de alunos concluintes do ensino fundamental. Diz ela:

"A promoção automática certamente reduz a reprovação, até mesmo pode eliminá-la por completo mas não garante a aprendizagem" (p. 274).

2) Outros discursos sobre a Progressão Continuada

O item anterior apresentou a versão oficial da Progressão Continuada, esboçando, ainda, as primeiras críticas a este discurso, dentre as quais destaca a ênfase dada ao suposto 'consenso' em torno de sua implantação. Isso porque são muitas as versões consistentes emitidas sobre tal política e suas repercussões. Este item irá expor algumas dessas visões: inicialmente, a da imprensa escrita; na sequência, a do sindicato dos professores; e, por fim, a de alguns pesquisadores e intelectuais ligados às universidades brasileiras. Vale destacar que, em cada um

desses três discursos, as vozes que os compõem são múltiplas, apontando desde a concordância plena até a discordância total à tal política, havendo casos de concordância parcial ou com reservas.

a) A Progressão Continuada no olhar da imprensa

Tamanho foi o impacto da Progressão Continuada na educação pública paulista que a imprensa reservou espaço de destaque para analisá-la. Muitas matérias, não apenas em telejornais como também na imprensa escrita relataram o que vem ocorrendo nas escolas, fatos muitas vezes encobertos/diluídos nas estatísticas divulgadas pelos órgãos centrais. A presente análise abordará apenas a imprensa escrita, por meio de publicações de revistas, jornais de grande circulação e na mídia digital.

Dentre as matérias publicadas na internet, uma antecede a implantação dos ciclos em São Paulo, sendo mesmo seu anúncio. Sob o título "São Paulo adota dois ciclos sem reprovação", Silva (1997) explica como funcionará os ciclos, relata outras experiências bem sucedidas com esse regime e traz justificativas para sua implantação. Também há algumas declarações da Secretária de Educação, que defende os ciclos da *acusação de reduzir* os índices de repetência 'na marra' (p. 1): "A idéia não é passar quem não sabe (...). A escola precisa fazer de tudo para que a criança aprenda (...). O professor deve recuperar o aluno a cada dificuldade dele".

No que tange ao preparo dos docentes para o novo regime, prenuncia:

"A Secretaria de Estado não fará cursos de capacitação para que os professores se adaptem aos ciclos. 'O novo sistema requer uma mudança de atitude do professor e isso não se consegue em cursos', diz a secretária paulista. Ela acha que a rede estadual está pronta para a mudança. 'Já implantamos medidas que apóiam o novo regime, como salas-ambiente, classes de aceleração e vinte horas de salário adicional por mês para o professor se dedicar à recuperação dos alunos' " (p. 1-2).

Quatro anos depois dessa publicação, e três anos após a instituição do novo regime, a mesma revista digital (*Nova Escola On-line*) publicou uma matéria que dimensiona a polêmica em torno da nova ordem educativa, noticiando que um "Deputado Estadual propõe suspensão dos ciclos em São Paulo" (Guimarães, 2001). O deputado Carlos Almeida, do Partido dos Trabalhadores, estaria apoiado na sugestão do próprio Conselho Estadual de Educação em 1997 segundo a qual, por ser polêmico, tal sistema deveria ser debatido por professores, pais e políticos. Para ele, todos estavam dispostos a fazê-lo e, no entanto, o projeto foi implantado "sem que houvesse o debate". Assim, propunha a formação de uma comissão, que deveria avaliar

a situação e sugerir *mudanças e estratégias* para sua correta reimplantação.

Para avaliar a polêmica, a revista realizou uma consulta aleatória a dez diretoras de escolas, ao que sete delas consideraram que, com a Progressão Continuada, aumentou o desinteresse dos alunos. Além disso, consideraram que "o despreparo dos professores para avaliar seus alunos, segundo a metodologia da progressão continuada, acentua o sentimento dentro da classe de que nenhuma criança irá repetir de ano. Para essas diretoras, se os docentes estivessem capacitados, o sistema deveria funcionar bem melhor" (p. 2).

Enriquecendo o debate, tal matéria realizou ainda entrevistas com três ex-integrantes do Conselho Estadual de Educação que avaliou e recomendou a adoção da Progressão Continuada: Francisco Antônio Poli, Sonia Penin e Marta Grosbaun.

Dos três, **Francisco Poli** critica mais incisivamente a Secretaria de Educação. Segundo ele, docentes não foram corretamente preparados para os ciclos, o que 'não é novidade':

"a Secretaria Estadual de Educação costuma usar normalmente a rede de ensino para experiências. Eles adotam um novo tipo de sistema de ensino, como os ciclos, e implantam na rede sem nenhum teste anterior. (...) O problema é que em uma rede de ensino os alunos que estão estudando nessa fase de experiências acabam sendo muito prejudicados".

O antigo Conselheiro entende que tal mudança implicava em outra preliminar: "Não adianta impor os ciclos, como a secretaria fez, se as escolas e os professores não estão preparados. Isso é uma irresponsabilidade das autoridades". Poli concorda que a Secretaria ignorou algumas ressalvas, feitas pelo Conselho, à implantação da proposta, dentre as quais a de ampla divulgação antes de sua adoção. São suas palavras: "Na realidade, eu votei contra a Deliberação 9/97¹⁷, não porque era contra os ciclos, mas sim porque sabia que se o projeto fosse aprovado pelo CEE, a secretaria não se importaria com as ressalvas. Dito e feito. Agora nossos filhos estudam na promoção automática e não na progressão continuada".

Sobre esse último aspecto, segue falando que o interesse da Secretaria reside no "resultado estatístico", pois, com os ciclos, "os índices de repetência e de evasão vão lá para baixo". Embora defenda que "Já é hora de se discutir os ciclos novamente, afinal eles não estão funcionando nada bem", mostra-se contrário à proposta de interromper o projeto por um ano: "Seria um grande tumulto".

Outra ex-conselheira entrevistada foi **Sonia Penin**, que também concordou que os docentes não foram adequadamente preparados para a política. "Realmente, os cursos de capacitação oferecidos pela secretaria de educação não foram suficientes. Se os docentes da

rede estadual tivessem passado por um treinamento maior, as pesquisas sobre os ciclos não estariam com índices de aceitação tão baixos". Diferentemente de Poli, no entanto, não acredita que a Secretaria ignorou as ressalvas de ampliação do debate feitas pelo Conselho. Eis sua opinião (itálicos meus):

"Ela não ignorou, *apenas não discutiu o suficiente*. Mas a culpa não é só da secretaria, as *universidades* que formam professores é que são as *principais culpadas*. Se elas ensinassem corretamente os professores como trabalhar em um sistema de progressão continuada, como deveriam, o papel da secretaria seria muito menor e só reforçaria tudo aquilo que os professores já haviam aprendido na universidade".

Penin concorda, na entrevista, que devem ser feitas algumas *correções* no sistema, que incluem discussões *abertas e contínuas com todos os interlocutores envolvidos*. Mas, como Poli, também é contrária à proposta do Deputado Estadual.

Por fim, para **Marta Grosbaun**, a orientação aos docentes foi *correta*, ao que o *mau funcionamento* da política em *algumas escolas* decorreria do *medo do novo* por parte dos *professores*, que vêem a novidade como *ameaça*. No caso dos ciclos, isso seria reforçado "principalmente porque muitos deles foram formados para dar aula em classes seriadas, onde a reprovação é usada muitas vezes como arma para controlar os alunos. Agora, o profissional teme que as crianças não irão obedecê-lo". Também contrária à proposta do Deputado, sugere que seria *mais eficiente*, outrossim, investir em "cursos de capacitação".

Outros textos sobre tal política foram publicados na imprensa digital, destacando-se dois artigos de Gilberto Nascimento ("Ensino reprovado"; e "O fracasso em debate"), que resumem um trabalho mais profundo seu, publicado na *Revista Educação* sob o título "O fracasso de todos nós" (Nascimento, 2000).

O artigo desvela a existência de analfabetos escolarizados, atestando que a escola "está formando, com diploma e carteirinha, subcidadãos despreparados para o futuro", sendo, estes, produzidos pelo sistema de ciclos. Numa inversão da perspectiva oficial quanto ao aspecto econômico, o jornalista rebate que, com tal situação, "É dinheiro do contribuinte indo para o ralo, num círculo vicioso: os governantes fingem investir em educação, a escola finge que ensina e o aluno finge que aprende" (p. 38).

O artigo revela que muitos professores queixaram-se da *proibição* de reter qualquer aluno, pois que alguns precisariam de "acompanhamento psicológico, tratamento médico ou, no

¹⁷ No documento oficial, o seu voto é declarado como favorável. Fica, pois, a dúvida quanto à sua posição.

mínimo, atenção e dedicação exclusiva, o que a escola não estaria preparada para oferecer". Há entre os docentes, no entanto, temor em divulgar a existência de analfabetos na escola, pois "as secretarias de Educação costumam abrir sindicância 'para apurar os fatos' e somente os professores acabam penalizados, enquanto o governo nunca cumpre a sua parte" (p. 39-40). Por meio de um trecho de uma *carta de protesto* escrita por 14 professores, questiona:

"Como dar atendimento individualizado em uma sala de aula com 45, 50 alunos e com menos de um metro quadrado por aluno? Como garantir a recuperação contínua com apenas 50 minutos de aulas e, às vezes, apenas uma aula por semana, sem recursos didáticos apropriados?" (p. 41).

O jornalista também traz, em seu artigo, a visão do sindicato, do então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, e de professores universitários, dando destaque, por fim, à preocupação dos pais pelo fato de que seus filhos *não estão aprendendo*.

Partindo de uma perspectiva mais economicista, artigo publicado na *Revista Exame* (Lahóz, 2000) dedicou-se à análise desta política valendo-se das estatísticas educacionais recentes, que mostram "um avanço inédito nas parcelas mais pobres da população", tanto na ampliação de seu acesso à escola (*quase universalizado*), quanto na "forte diminuição nos índices de repetência e evasão" (p. 177). Considera, assim, que o país vem fazendo sua "Lição de Casa".

O artigo aponta o sistema de ciclos implantado em São Paulo como a derrocada da *cultura da repetência*, criticada especialmente em seu aspecto financeiro. É desse aspecto, também, que surge o elogio à proposta: "O que se observa é que idéias simples e baratas podem dar resultados expressivos" (p. 178).

Também na grande imprensa escrita houve muitas matérias sobre a Progressão Continuada. Analisarei algumas publicadas nos dois jornais locais de maior circulação: *O Estado de São Paulo* e *a Folha de São Paulo*¹⁸.

Em *O Estado de São Paulo*, matéria de Avancini, intitulada "Milhões de alunos passam automaticamente" (datada de 27 de setembro de 2000), afirma que "Quase um quarto dos alunos do ensino fundamental do País está matriculado em escolas que adotam o sistema de ciclos", expansão considerada *significativa*, por revelar "uma mudança de mentalidade" acerca da organização das escolas e da concepção de aprendizado.

O artigo apresenta a versão oficial da proposta, aliada às críticas ao antigo regime

escolar. Ao mesmo tempo, indica que, "para que as crianças aprendam", torna-se necessário "investir na formação dos professores, na reformulação do material didático e em mecanismos permanentes de avaliação". Além desses fatores, destaca o papel fundamental da "articulação entre as diversas instâncias de poder". Revela, por fim, que a efetivação dos ciclos nas escolas estaduais paulistas "enfrenta grande resistência entre muitos professores e pais de alunos", relatando casos de mães que tiraram filhos da escola devido à má qualidade do ensino.

A mesma autora assinou, ainda, outra matéria no mesmo jornal cujo centro é o regime de ciclos, esta de página inteira e com título e tom mais incisivos: "Sistema de ciclos oculta distorções no ensino" (datada de 1º. de outubro de 2000). Esse artigo afirma que o atual alto índice de aprovação de alunos na rede estadual de ensino pode "mascarar um problema": "a promoção automática". Assim, embora as estatísticas educacionais indiquem o Estado de São Paulo como *um exemplo*, reitera: "há fortes indícios de que a qualidade não está acompanhando a quantidade". Nesse sentido, a Progressão Continuada, "que deveria funcionar como uma proposta inovadora, está criando confusão, mal-entendidos e desorganizando a escola".

Tal artigo é recheado com relatos de professores, alunos e familiares. Para os professores, a proposta serviu "para mostrar resultados estatísticos a curto prazo". Sendo favoráveis às suas idéias, consideram, no entanto, que "na prática a passagem de um sistema para outro foi brusca e acabou reforçando deficiências antigas. 'Eliminaram a reprovação, mas não puseram nada no lugar' ". Os alunos, por sua vez, afirmaram: "quando o professor pede um trabalho, eu copio mesmo, porque sei que todo mundo vai tirar A e passar de ano". Finalmente, os pais disseram ver-se em situação delicada: ou pagam professores particulares, ou pedem que seus filhos sejam reprovados. Uma mãe que compõe a Associação Comunitária Pró-Educação de São Paulo (Acepesp), refere-se a tal situação como sendo uma "enganação coletiva".

A autora teve acesso, ainda, à 76 redações de alunos da 5ª série sobre a violência nas escolas, que, segundo analisa, "apresentam problemas sérios de ortografia e de organização de idéias", revelando "graves falhas de alfabetização cuja correção pode levar anos". Dentre as redações apresentadas, destaco uma:

"a violencia começo assim um impresto a borracha para o outro colega ai, u outro perde o a borracha ai o outro falo: daí minha borracha que eu vou usar agora o meu eu perdi o outro falo: se vai da outra. eu não vou dar não então eu ti pego no hora da saída. aí começo. ai porrada de lá, porrada de cá e assim vai. aí o outro tiro arma do bolso e atiro: pro que isso pessoal por causo de uma borracha seis vão brigar".

¹⁸ Certamente, há outros artigos da imprensa que abordam o tema, mas foge aos objetivos desta pesquisa analisar todos.

Também na *Folha de São Paulo* a Progressão Continuada foi destaque, estando presente não apenas em matérias informativas como também em artigos opinativos, como os escritos por Hédio Gaspari (de 26 de novembro de 2000). Tal jornal chegou mesmo a dedicar um de seus editoriais ao tema ("Fim da repetência", in: *Folha de São Paulo*, de 29 de setembro de 2000), quando declara que esse sistema *assusta* os pais, "que não foram devidamente informados". Trazendo à luz, mais uma vez, as críticas à reprovação, diz que tal regime, *evidentemente*, exige preparo da escola:

"É no mínimo temerário eliminar a reprovação e não oferecer os meios para que o aluno que não assimilou bem alguns conteúdos se recupere. Surge aqui o risco de que ele caia num outro círculo vicioso, o de não possuir os pré-requisitos para seguir na progressão continuada. Obviamente, nem todas as instituições que adotaram o sistema de ciclos estavam aptas a fazê-lo, o que teria requerido um trabalho prévio com alunos, professores e pais".

Sua conclusão é contundente:

"Fica aqui a sensação de que a alteração foi feita de cima para baixo, sem a devida preparação. Essa sensação se torna suspeita quando se considera que o novo modelo melhora rapidamente as estatísticas oficiais. O perigo é o da educação do faz-de-conta. O aluno finge que aprende, o professor finge que ensina e a autoridade finge que obtém resultados".

Respondendo a tal editorial, uma carta escrita pela própria Secretária de Educação, Rose Neubauer, foi publicada no *Painel do Leitor* (in: *Folha de São Paulo*, de setembro de 2000)¹⁹. Nessa carta, a Secretária afirma que desde a implantação dos ciclos, *grande parte do tempo* tem sido dedicado ao esclarecimento de professores, pais e alunos acerca "das vantagens dessa nova forma de avaliação". Concordando com a necessidade de preparo das escolas, ressalta as *providências* adotadas nesse sentido:

"definição de jornada escolar de cinco horas diárias, criação da função do professor-coordenador em todas as escolas, remuneração da hora de trabalho coletivo dos professores para capacitação e avaliação, implantação da recuperação durante todo o ano letivo, bem como a da recuperação de férias (janeiro)".

Sua carta finaliza "esclarecendo":

"o novo modelo, ao contrário do que se afirma, não 'melhora rapidamente estatísticas oficiais de aprovação'. No ensino fundamental da rede pública estadual, *nos dois primeiros anos de funcionamento da progressão continuada*, o índice de reprovação subiu de 2% (1998) para

¹⁹ Um recorte com tal carta foi-me entregue por um dos professores do grupo realizado no trabalho de campo (entre o

3,3% (1999). Da 5ª à 8ª série, os números são ainda mais reveladores: a reprovação subiu de 2,6% (1998) para 4% (1999)" (itálicos meus).

Silencia, no entanto, quanto às também reveladoras diferenças entre tais dados e os anteriores à implantação dos ciclos, apresentados anteriormente no presente trabalho.

b) O que diz o sindicato

Uma política educacional do porte da Progressão Continuada certamente não poderia deixar de ser considerada pelo sindicato dos professores. De fato, a Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP - inseriu a questão entre seus principais pontos de pauta, publicou matérias no jornal e em sua página de internet, reservou um número específico de sua *Revista de Educação* para analisá-la, realizou pesquisas sobre seus impactos e até mesmo incluiu o seu fim nas reivindicações da greve desenrolada em 2000.

Em tom, de maneira geral, incisivamente crítico, a visão do sindicato sobre a Progressão Continuada pauta-se no autoritarismo que cercou a sua implantação. É o que se nota, por exemplo, no texto de sua presidenta, Maria Izabel Azevedo Noronha, publicado no Diário de São Paulo (2000), que traz em seu título provocador a idéia norte de suas reflexões: "A Farsa da Progressão Continuada no Estado de São Paulo".

Noronha concorda que a reprovação, como vinha acontecendo nas escolas, acabava por se configurar como *um dos mais graves problemas do sistema educacional brasileiro*. Defende, ao mesmo tempo, que sua *solução* não poderia ser buscada *em formas simplistas e imediatistas*, sendo, ao contrário, necessárias uma *profunda reflexão* e medidas de apoio, dentre as quais a enfatiza a valorização docente.

Às críticas da Secretaria, responde: "Não somos defensores da repetência, nem partidários da simples utilização da avaliação como instrumento de poder do professor sobre seus alunos". Ao contrário, declara-se *defensora* dos ciclos "como parte integrante de uma política eficaz de combate à repetência", o que exigiria

"mecanismos de acompanhamento permanente dos alunos com dificuldades de aprendizagem; melhoria substancial das condições de infra-estrutura das escolas, programas de formação, atualização e aperfeiçoamento dos professores previstos na jornada de trabalho; gestão democrática da escola e do sistema educacional; integração entre a escola e a comunidade e outras medidas essenciais para assegurar a qualidade do ensino".

As críticas à Progressão Continuada centram-se, pois, na compreensão de que tais cuidados não foram tomados, desestimulando alunos e professores. Isso porque ela teria sido tratada apenas da perspectiva *financeira e contábil*, ou como *sinônimo de economia de recursos*, com a meta de *zerar a repetência*. O Estado, portanto, estaria priorizando a queda dos índices de reprovação e os custos delas conseqüentes, a fim de tornar os dados educacionais mais apresentáveis aos organismos internacionais financiadores das políticas educacionais do Estado.

Criticando, declara que "a evasão, a exclusão e a repetência escolar não serão efetivamente combatidas sem mais e melhores investimentos na escola pública e na melhoria das condições salariais e de trabalho do magistério". Destaca tratar-se de *investimento e não gasto*.

Uma edição da *Revista de Educação*, de responsabilidade da entidade sindical, foi produzida para tratar especificamente do tema. Intitulada "Progressão Continuada ou Promoção Automática?", apresenta as concepções da entidade sobre a reforma educacional implantada na Gestão Covas, destacando-se três artigos (Fusari et. al., 2001a; Fusari et. al., 2001b; Almeida, 2001).

Fusari et. al. (2001a) destacam que, na educação brasileira, "freqüentemente as mudanças propostas vêm de cima para baixo, considerando os professores (sempre os professores!), como 'ponta do sistema', meros executores de decisões alheias e, portanto, responsáveis individuais pelos seus resultados" (p. 5). Tal postura é criticada, pois

"Mesmo quando as mudanças já são percebidas como *necessárias, prioritárias e possíveis* por todos, os órgãos do sistema, a menos que sejam autoritários, devem considerar e valorizar as experiências das escolas e dos profissionais que a compõem, porque uma mudança decidida e planejada, não é, só por isso, uma mudança efetiva" (p. 5, *itálico dos autores*).

Tal erro, consideram, foi cometido na implantação da Progressão Continuada, política com grande *potencial educativo*, porém deturpada em seus princípios. Por isso destacam:

"Para que a progressão continuada (...) se traduza em medidas que visem realmente garantir a melhoria da qualidade de ensino e não simplesmente melhorar os índices oficiais de repetência e evasão escolar, é preciso que haja um envolvimento de todos os profissionais de educação, alunos e pais, na discussão da reorganização do espaço e do tempo da escola e que sejam garantidas condições de trabalho para os professores e condições de permanência e de estudo para os alunos" (p. 8).

As condições mencionadas no texto incluem *questões teórico-metodológicas e medidas operacionais concretas*, dentre as quais: a possibilidade de participação de todos (escola, alunos,

comunidade) em sua elaboração e efetivação, com *etapas de avaliação/controle/correção*; a garantia de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC - remunerado; e a presença de coordenadores pedagógicos. Falam, ainda, em jornada docente, planejamento de cursos e formação continuada. Sobre tais condições, contudo, criticam que **"há um vazio nos textos legais"** (p. 13, destaque no original). Resta, então, uma reflexão crítica:

"o Estado, através de seus governos, não vem oferecendo uma educação básica de qualidade para todos. Isto, porém, não ocorre pela sua incapacidade técnica ou financeira, mas pela orientação que seus governantes vêm imprimindo às políticas públicas, na qual a privatização do público é uma das metas fundamentais. Com isso, há um total descompromisso do Estado e do Governo com a educação" (p. 14).

Por outro lado, acreditam que

"as boas propostas pedagógicas não se resumem a formas de organização e controle dos resultados. Constituem um processo de elaboração de princípios, de formas de implantação, de gestão e de avaliação no qual, ao mesmo tempo em que se envolvem os participantes, se potencializa o desenvolvimento dos mesmos no processo. Por isso, ultrapassa um esquema burocrático e de responsabilização de um único ator, no caso, os professores. Constitui um processo de equipagem das condições para favorecer o desenvolvimento e o enraizamento das novas práticas pedagógicas e docentes que se instaurar nas escolas" (p. 14).

Por isso, concluem (p. 14),

"é preciso que os professores, conhecendo e refletindo a respeito dessas inovações propostas, se envolvam, política e pedagogicamente, na definição de estratégias que assegurem: os rumos pretendidos, as condições de implementação necessárias e o acompanhamento contínuo, democrático e coletivo, das mudanças, articulando, sempre, sua ação pedagógica e sindical".

Outro artigo da revista (Fusari et. al., 2001b) divulga as concepções dos docentes acerca do processo de implantação de políticas públicas nas escolas de São Paulo, dando relevo à Progressão Continuada e à avaliação. Além de reiterar algumas posições anteriores, o texto incrementa o debate com novas colocações.

Os autores consideram que os resultados de mudanças educacionais *não raro* são *bem diferentes dos anunciados*, explicando que tal situação dá-se pois os projetos são concebidos "a partir de uma decisão macro-sistêmica, constituindo em intervenções sobre o sistema educativo, sobre as escolas, professores, alunos e pais". Soma-se ainda um agravante: "essas inovações

constituem uma profusão de iniciativas marcadas pela descontinuidade, que acaba gerando a repetição de erros, ineficiência e desperdício de recursos materiais e potencial humano, devido à falta de avaliação e análise de experiências precedentes" (p. 15).

As críticas à Secretaria de Educação são duras, especialmente quando abordam a implantação da Progressão Continuada e as conseqüentes mudanças na avaliação, caracterizadas

"por um forte autoritarismo, onde o professor é ignorado. Dele se espera que cumpra ordens da diretoria de ensino, da direção e do coordenador pedagógico. E que se responsabilize pelos resultados da avalanche de mudanças que têm despencado sobre seu cotidiano. As condições em que ele atua não foram modificadas, seu trabalho continua mal remunerado e sua profissão enfrenta uma desvalorização social sem precedentes" (p. 15-16).

Listam uma série de questionamentos incisivos ao Poder Público:

"Como a escola se prepara para trabalhar com elas? Quem são os professores? Qual sua formação? Como chegam à escola, à sala de aula? Que saberes e experiências possuem sobre estas inovações? Quais as condições efetivas para a realização de um trabalho coletivo na escola? Que orientação pedagógica eles vêm recebendo? Como o coordenador realiza a coordenação pedagógica? Quais os saberes pedagógicos existentes nas escolas?" (p. 16).

"Como realizar esse processo em classes com 45 alunos e com professores tendo na sua jornada até 10 turmas diferentes? Como acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos em todas as áreas se não é possível reunir os professores das mesmas turmas, uma vez que a maioria deles tem contrato temporário e jornadas diferentes? Como assegurar uma integração pedagógica entre as várias disciplinas se não há coordenadores pedagógicos suficientes nas escolas para *coordenar e orientar* esse processo? (...) como assegurar condições de ensino-aprendizagem se não há bibliotecas e bibliotecárias, laboratórios, TVs, vídeos, recursos didáticos e pedagógicos mais avançados como a internet, em quantidade suficiente, capazes de dar suporte à realização das aulas, do reforço e da recuperação?" (p. 16-17).

Partindo da consideração de que a Secretaria de Educação não garantiu as condições básicas que eram de sua alçada, atestam que houve uma "mutação (ou corrupção?) do real significado conceitual da progressão continuada", que passou a se centrar no interesse em dados estatísticos resultantes da *promoção automática*. A maior expressão de sua implantação seriam a "descontinuidade, autoritarismo, centralismo, marginalização dos professores, manutenção das precárias condições de trabalho e formação". Por esses motivos, acreditam que "a política de progressão continuada está a serviço de um refinamento da exclusão" (p. 17).

Isso posto, apresentam resultados de um levantamento quantitativo acerca da opinião de professores sobre o impacto dessa reforma educacional, realizado pelo Coletivo de Formação da APEOESP em outubro de 2000. Nesse levantamento, 10.027 professores, reunidos em 624 grupos que variaram de tamanho, responderam, coletivamente, a um questionário composto de 9 questões fechadas, totalizando 55 itens. Os questionários tinham como norte as questões:

"Como os professores percebem e avaliam as mudanças estruturais e técnico-pedagógicas que estão sendo introduzidas nas escolas da rede? Como tais mudanças estão afetando as condições de trabalho dos professores? Estão possibilitando a melhoria da qualidade do ensino (...)?" (p. 18).

Quanto à instituição da Progressão Continuada, o levantamento constatou que uma *expressiva maioria* tem críticas a fazer: 88,1% consideram que tal política não ajudou na melhoria das condições de ensino e aprendizagem; 89,9%, que ela não favoreceu o aumento do rendimento escolar; e 87,3%, que ela não permitiu a melhoria da aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades (p. 19). Ainda relata:

"A insatisfação dos professores em relação ao atual sistema de aprovação, que costumam designar de promoção automática, fica evidente nos altos índices das opiniões que se seguem: 93,3% das respostas afirmam que a inexistência de reprovação entre as séries está gerando um maior desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados; 95,5% afirmam que essa medida está gerando problemas de indisciplina; 89,9% alegam existir uma insatisfação dos pais quanto ao aproveitamento escolar dos filhos e, 91,9%, (...), indicam que a promoção automática está permitindo que os alunos progridam de uma série a outra sem terem, no entanto, se apropriado dos conteúdos fundamentais" (p. 19).

Os professores criticam, ainda, que as políticas foram implantadas "sem que tenham sido alteradas as condições materiais de trabalho e com estratégias de implantação impositivas e refratárias à incorporação ativa dos docentes" (p. 20).

Notável, no levantamento, foi o fato de haver *diferenças significativas* entre as opiniões de professores do interior e da Grande São Paulo, quando apontam que aqueles tiveram maior acompanhamento no processo de implantação; tais diferenças também comparecem quando se compara os professores do diurno com os do noturno.

A conclusão do levantamento, pois, não poderia ser outra: sinalizando *uma alta dose de descontentamento*, aponta que o baixo rendimento escolar

"é fruto de uma política educacional que não valoriza a profissão docente e que visa metas quantitativas de atendimento escolar, em detrimento da qualidade. Revela, ainda, que

medidas e/ou inovações pedagógicas estão sendo introduzidas sem a existência de uma política de formação dos professores em serviço e com a deterioração das condições de trabalho (aumento do número de alunos por classe, insuficiência das horas-atividade, inexistência de condições para aperfeiçoamento e estudo, entre outras). Tampouco estão sendo asseguradas as condições que viabilizem a estabilidade da equipe docente na escola e a melhoria do ensino ministrado" (p. 20).

Contrapondo-se a tais constatações, estaria a consideração de que os docentes devem ser ativos na formulação e implantação de políticas educativas, e não *meros executores*. Considerando-os "capazes de pensar, analisar, identificar as raízes dos problemas e formular proposições coletivas", enfatiza a importância de ouvi-los quando da elaboração de propostas transformadoras. Assim, defendem

"uma estratégia de implantação de inovações pedagógicas e organizacionais, alicerçadas em premissas técnico-políticas totalmente diferentes daquelas que vêm sendo adotadas pelo governo estadual, durante a gestão Covas. A diferença estaria tanto nas concepções e visões de sociedade e de educação que orientariam o projeto como no envolvimento crítico e participativo dos sujeitos sociais que representam as partes interessadas nos processos de mudança" (p. 21).

Isso porque

"as inovações não ocorrem por decreto. (...) É preciso dialogar com elas ao longo do processo, o que supõe flexibilidade, negociação e disponibilidade para corrigir rumos, a partir de análise das etapas. A partir do confronto, buscar respostas efetivas e não simplesmente atribuir os problemas à resistência, à ignorância ou à visão errada de outros" (p. 21).

Por fim, afirma que o sindicato, nesse contexto, assume duplo compromisso: "*resistir* às políticas desestruturantes que vêm sendo, ano após ano, impostas às escolas, aos seus alunos e aos seus profissionais", e "contribuir com a construção de uma nova escola pública, organizada em bases democráticas, com um estatuto sócio-profissional que dignifique aqueles que nela trabalham, e que seja capaz de realizar uma ação responsável quanto ao papel social que dela se espera" (p. 22, *itálico meu*).

Finalmente, o artigo de Almeida (2001) destaca que as inovações implantadas no Estado de São Paulo não foram acompanhadas de uma "política de estímulo à qualidade do ensino e de motivação do professorado". Assim, apesar do "forte apelo à autonomia da escola e à

participação dos professores" que marcam o discurso oficial, não houve "sequer interlocução dos reformadores com os envolvidos na educação", mantendo-se a "separação entre os atores e os que tomam as decisões". A autora considera a resistência docente como *consequência imediata* dessa postura adotada pelo Estado. Assim, por meio da resistência,

"os professores estão reagindo à forma autoritária com que as propostas de mudanças estão sendo elaboradas, à precipitação que tem marcado sua implementação, ao desrespeito à identidade das escolas na implantação de mudanças, à ausência de democracia na gestão dos conflitos e resistências surgidos nessa fase, à falta de apoio político/administrativo/financeiro e à ausência de uma política de formação contínua adequada" (p. 43).

c) A visão acadêmica: reflexões e pesquisas

Certamente, no interior de toda a polêmica envolvida na instauração da Progressão Continuada estão as universidades brasileiras. Alguns intelectuais detiveram-se a analisar o tema, tanto na forma de pesquisas quanto de ensaios. Também na academia os pontos de vista são múltiplos (da concordância plena à oposição total), e as perspectivas analisadas, diversas.

Dentre as pesquisas, uma analisa diversos projetos educacionais implantados na primeira gestão do Governo Covas, ao que também aborda a Progressão Continuada (Cortina, 2000).

Três são as diretrizes, apontadas por Cortina, que delineiam, de modo geral, tal gestão: "a reforma e racionalização da rede administrativa, desconcentração e descentralização de recursos e competências e mudanças no padrão de gestão" (p. 6). Conceitos como o de *eficiência, eficácia, qualidade e racionalização*, apontados pelo Estado como chave em sua política educacional, têm, para a pesquisadora, uma forte ligação com a lógica do mercado, ou seja, com "um projeto político que coloca a condução econômica como ponto central", traduzindo-se em "minimização dos recursos aplicados e priorização da aplicação em projetos que reduzam gastos", e não em "valores democráticos" (p. 10-1)²⁰.

Parte da hipótese de que a gestão educacional do governo Covas, mais que as administrações anteriores, acompanhou o modelo recomendado pelos organismos financeiros internacionais ao MEC. Apresenta, como contraponto do discurso oficial, a perspectiva do sindicato dos professores.

A pesquisadora considera pertinente a crítica ao caráter excludente da escola estadual paulista, que serviu de argumento para a implantação de diversas políticas educacionais. No entanto, "o desdobramento dessa questão ocorre quando esta gestão busca a legitimação de

²⁰ Arelaro também menciona a "Necessidade de Redução do Aparato de Estado Local" como motivadora da implantação dos

suas decisões sob este forte argumento e desautoriza, ou rechaça, questionamentos e outras propostas" (p. 218). Assim, o ponto frágil dessa política seria "a ausência de uma gestão democrática", o que veio comprometer medidas que poderiam ser positivas caso implantadas em outro contexto (p. 247). Critica, pois, que tais programas, feitos em "gabinetes", partem de "decisões centralizadas e autoritárias emanadas dos órgãos centrais por meio de decretos, resoluções, comunicados", sem considerar o trabalho desenvolvido nas escolas (p. 286).

Pesquisa enfocando especificamente a Progressão Continuada foi realizada por Freitas (2000), que, logo de início, declara: "a mais recente reforma educacional no Estado de São Paulo, ao propor o Sistema de Progressão Continuada, falseia uma superação dos fracassos escolares destas crianças e jovens" (p. 2).

Valendo-se de depoimentos escritos por 350 professores de 48 escolas, coletados a partir de um processo de discussão, realizado com a intermediação dos Professores Coordenadores de cada escola, a pesquisa também é recheada com a experiência do próprio pesquisador como supervisor de ensino da rede, que tornou possível sua participação em HTPCs com professores, na época em que a implantação de tal projeto foi debatida. Segundo propõe,

"Nos HTPCs, professores expressam, sem nenhuma forma de controle, suas dúvidas, descrenças, dificuldades, busca de soluções e, sobretudo, buscam situar-se frente a uma reforma educacional que, muitas vezes, não entendem o seu significado e a suas inserção dentro do espaço escolar" (p. 67).

Sua análise aponta para o fato de que (p. 69)

"O sistema estadual de ensino de São Paulo tem sofrido e sobrevivido, nas últimas décadas, várias reformas, à medida que entram e saem governos, como se fossem ondas periódicas, buscando alterar a geografia das escolas. As alternâncias de governos têm provocado rupturas políticas culturais na educação, acarretando desarticulações das práticas educativas nas escolas, à medida que cerceiam a continuidade das ações que já, a custo, conquistaram um nível de envolvimento e de compromisso dos/as educadores/as. Justificam-se todas estas reformas como tratamento de choque para resolver problemas crônicos do sistema, mas que são efeitos, em geral, de um contínuo descaso a que este está relegado"

Uma das primeiras críticas feitas refere-se à forma de sua implantação:

"Configura-se mais uma reforma educacional imposta de 'cima para baixo', sem nenhum debate, discussão ou consulta aos que, de fato, vão implantar a reforma - os/as

professores/as. Passa longe a idéia de participação. E o mais grave que se percebe do discurso dos/as professores/as é a própria falta de informação." (p. 72).

Segundo relata, os docentes sentiam-se revoltados pelo fato de sua participação ter sido negada. Eles questionaram, ainda, a falta de preparo e "a desconsideração, o menosprezo pelo trabalho dos professores" (p. 77). Para o pesquisador, por outro lado, os professores são essenciais no processo educativo, devendo, pois, "ser partícipes ativos e não apenas 'executores' de decisões", o que sustenta sua indagação: "como os/as professores/as podem se comprometer e implementar a Progressão Continuada, quando sentem-se marginalizados das decisões e das definições de procedimentos e muitos não têm clareza do projeto em si?" (p. 78).

Tal como aponta, os professores supunham estarem 'ocultas' as intenções oficiais da política, assim como seu vínculo com "organismos internacionais de financiamento"; sugeriam, ainda, que a preocupação oficial "é com os resultados quantitativos e índices estatísticos"; e que o objetivo seria "falsear a realidade educacional" (p. 81-84).

Segue dizendo, no que se refere ao preparo das escolas, que

"O discurso oficial desenha um cenário em que as condições dadas são altamente vantajosas e plenamente suficientes para a implantação do Sistema de Progressão Continuada. No entanto, os discursos dos/as professores/as apontam para uma realidade em que as condições são fatores limitadores e até inviabilizadores da Progressão Continuada" (p. 90).

Dentre essas condições, os professores apontam: "o número excessivo de alunos por classe"; "a falta de espaço físico"; "a falta de materiais didático-pedagógicos"; "a falta de uma política de formação dos professores"; "falhas na política de estudos de reforço e recuperação" e "as condições gerais das escolas" (p. 91-96).

Freitas considera que o processo ensino-aprendizagem ficou diluído na mentalidade da 'cultura da promoção': "o significado da aprendizagem se esvaziou, à medida que 'Progressão Continuada' se vinculou diretamente à idéia de 'Promoção Automática'. Esta associação é freqüentemente rejeitada pela Secretaria da Educação" (p. 100).

Ainda estão presentes nos depoimentos as seguintes idéias sobre os alunos: "acomodação, desestímulo, desmotivação e desinteresse"; "contraditoriamente, o Sistema de Progressão Continuada parece não respeitar, de fato, o ritmo de aprendizagem dos alunos"; "de certa forma, o Sistema de Progressão Continuada vai engendrando um processo de discriminação em relação aos alunos que vão acumulando dificuldades de aprendizagem, defasagens na aquisição e construção de conhecimentos e vão avançando na escolaridade". Em relação ao

professor, dizem que ele "sente-se desmotivado, desanimado, percebendo que sua função se desgasta, mas, ao mesmo tempo, recaem sobre ele as maiores responsabilidades" (p. 101-106).

Enfatiza, por fim, que não se discute qualidade do ensino. "Com o discurso da garantia de continuidade dos estudos, se 'faz de conta' que a escolaridade foi ou será atingida por todos, mesmo à custa dos conteúdos culturais esvaziados" (114-5).

Outra pesquisa focalizando a Progressão Continuada visava analisá-la à luz da democratização do ensino (Frehse, 2001). Por meio de uma incursão etnográfica em uma escola, a pesquisadora focalizou o que chama de 'práticas discursivas' e 'práticas pedagógicas' dos professores participantes, no que tange às relações pedagógicas configuradas nesse contexto em que os alunos "não são mais tão facilmente reprovados" (p. 5).

A pesquisadora considera não ser possível inferir que a Progressão Continuada "melhore o 'processo de ensino', favoreça a 'obtenção de melhores resultados de aprendizagem' e contribua para a 'qualidade do ensino' ", o que se sobreleva quando considera que os documentos de implantação não se referem "a dados empíricos que comprovem o mencionado ganho educacional decorrente da adoção da progressão continuada" (p. 34).

Quanto às **práticas discursivas** dos professores, destaca que, no interior dos ciclos, eles quase sempre referem-se ao próprio trabalho e aos alunos enfatizando seus aspectos negativos (o trabalho é "árido", e os alunos, "problemáticos"). Para eles, a Progressão Continuada estaria atrelada a idéia de ausência de critérios para promoção, implicando em um "vale tudo". Houve queixas quanto ao aumento de faltas dos alunos, principalmente pelo fato de o aluno faltoso poder participar da recuperação. Muitas críticas às diversas modalidades de recuperação também foram tecidas, pois, qualquer que fosse sua duração, "se o que deveria ter sido feito não foi, durante um determinado período", a recuperação não resolveria o problema (p. 77). Nesse sentido, a reprovação é aludida de maneira nostálgica, pois que é vista como a "única solução possível", "capaz de conscientizar eticamente o aluno" (p. 89).

Foram várias as sensações docentes elencadas pela pesquisa: a de perda de poder de decisão quanto ao rumo dos alunos; a de não serem mais respeitados; a de desconfiança do sistema em relação à sua competência; a de desvalorização do seu trabalho por parte das instâncias superiores; e a de desmoralização (p. 81-3; 116). Para eles, no entanto, o "efeito mais perverso" da Progressão Continuada foi a "queda da qualidade do ensino" (p. 83).

A pesquisadora lembra que houve elogios à proposta, que focalizaram a perspectiva econômica, a homogeneização etária dos alunos e o desencadeamento de uma nova forma de

avaliação. Contrabalançando os elogios à idéia, no entanto, estavam as dificuldades para concretizá-la, depositadas, na maioria das vezes, nos alunos (pouco esforçados e sem consciência), na ausência de condições (sociais, políticas e econômicas), e no Governo (que não a tornou compatível à escola).

As **práticas pedagógicas** dos docentes no interior da Progressão Continuada, por outro lado, são bastante criticadas pela pesquisadora, que argumenta que eles ainda se pautam na nota como principal "motor" da relação com os alunos, e na cópia como "atividade didática primordial". Contrapondo a queixa docente em relação à falta dos alunos, a pesquisadora aponta que faltas e atrasos também são "apanágio" dos professores, que, segundo analisa, parecem não considerar que suas faltas interferem no processo pedagógico dos alunos, sentindo-se mesmo *dispensáveis*.

A recuperação, embora criticada no plano discursivo, foi recurso bastante usado pelos professores pesquisados por Frehse, atingindo principalmente os alunos caracterizados como "problema": os desobedientes, os faltosos; os com supostos problemas familiares, psicológicos ou comportamentais (p. 123-7). O objetivo de colocar tais alunos de recuperação, por sua vez, pareceu ser mais o de ocupar o aluno ou mesmo puni-lo. Diz a pesquisadora:

"Nesse contexto de vigência da progressão continuada, em que não se pode mais reprovar os alunos com tanta facilidade, nas Recuperações assumem o papel de *mecanismos de justicamento*. Elas são virtualmente a única possibilidade existente de forma efetiva, de se castigar o aluno pela sua *falta*, tanto física (...) quanto comportamental" (p. 132).

Para Frehse, a reprovação parece permanecer sendo, na prática docente, "o único instrumento realmente efetivo no sentido de recuperar o aluno", de "incentivá-los a amadurecerem por decreto", recuperando, ainda, o moral docente (p. 133-8). Assim, no ano letivo observado, quando os professores conseguiam reprovar ou afastar um aluno, pareciam sentir-se aliviados.

Afora as pesquisas, alguns intelectuais brasileiros produziram textos analisando a Progressão Continuada, quando tanto opiniões favoráveis quanto contrárias foram manifestadas.

Pedro Demo, em 1998, publicou o trabalho intitulado "Promoção Automática e Capitulação da Escola", no qual critica incisivamente: "não adianta apenas ser promovido na escola, pois é fundamental aprender de verdade" (p. 162-3). Para ele:

"a idéia, em si boa, de levar o aluno para frente, acabando com a repetência até onde possível, é desfeita pelo formalismo vazio da proposta, que se basta empurrar para a frente, com ou sem aprendizagem. Na prática, muda-se a função da escola: em vez do compromisso com

a aprendizagem, fica-se apenas com o da promoção" (p. 165).

Com o subtítulo "*Balelas da Progressão Continuada*", o autor desmonta alguns argumentos usados para a instauração de tal medida. A "primeira balela", para ele, é "a conversa sobre auto-estima do aluno, que não poderia suportar o fracasso escolar", o que rebate com o que chama de "pedagogia da verdade": "o aluno que não aprende necessita absolutamente saber disso", a fim de poder ter uma "consciência crítica em torno de sua aprendizagem" (p. 168). Segue dizendo:

"Do ponto de vista educativo, é erro crasso tratar o aluno como 'coitadinho', cujos problemas é mister encobrir. Se, em tempos passados, o aluno era tratado a ferro e fogo, de modo tipicamente autoritário, (...) não cabe montar, como compensação, outra farsa, com base na mentira, da denegação da informação, em diagnósticos sigilosos e em procedimentos dúbios, que não conseguem desenvolver a devida autonomia no aluno" (p. 168)²¹.

Outras "balelas" criticadas por ele são "a tese de que o aluno aprende o que pode, em seu ritmo próprio, não cabendo apressar ou pressionar", o que, em seu ponto de vista, geralmente é interpretado de forma muito concessiva; e "a crença de que a progressão continuada representa um avanço teórico e prático" - para ele, tal medida representa o contrário, qual seja, um "atraso comprometedor, porque encobre sobretudo que a escola está despreparada para enfrentar o problema concreto de aprendizagem de alunos com condições precárias" (p. 171).

Mesmo considerando justificável a crítica à repetência e louvável a intenção do projeto, destaca que "uma coisa é perceber que o aluno deve aprender sem repetir, outra é camuflar a aprendizagem para que possa avançar sem aprender" (p. 174). Com isso, uma idéia potencialmente boa torna-se banal, "coisa tipicamente pobre para o pobre" (p. 178).

Para Demo, as autoridades educacionais estariam "mais interessadas em resultados políticos do que em garantir os direitos dos alunos e suas famílias" (p. 180-1). Daí conclui, criticando incisivamente (p. 181), que a promoção automática

"pode produzir grandes números, ou os números que quisermos. (...) A politicagem é flagrante. Nem admiraria que, ao final das contas, até as cifras de rendimento escolar, sempre muito baixas, fossem elevadas artificialmente. A manipulação dos dados é coisa que os governos dominam com perfeição".

"agride frontalmente uma das marcas mais profundas e consolidadas da educação básica, que é o saber pensar. Será uma tragédia, em todos os sentidos, o aluno chegar à 8ª série

²¹ Críticas a tal argumento também foram esboçadas por Luís Carlos de Freitas no debate "Avaliação da educação e a progressão continuada" (publicado no Dossiê Educação, da Revista *Estudos Avançados*, n. 42, 2001), quando o autor introduz, de forma perspicaz, a questão da auto-estima docente (p. 53).

sem saber pensar. Ter o 'canudo' não lhe vai adiantar nada. Nesse momento, vão ruir todas as pretensas argumentações feitas antes e que não passavam de mero escamoteamento".

Outro intelectual a tratar dos ciclos escolares foi Arroyo (1999). Favorável à sua implantação, o autor reflete especialmente sobre a formação de educadores no contexto desta organização escolar, quando critica a idéia de formação precedente à implantação da proposta, nos moldes que dos atuais programas de qualificação (que visam treinar novas competências).

No entanto, Arroyo considera a existência de "concepções de ciclos que deformam", nas quais "a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção" (p. 156). Diz ele:

"Nesses retoques, mais nominais do que reais, pouco há a pensar sobre a formação do profissional da organização por ciclos. Em realidade, essas administrações estão brincando de mudanças apenas trocando nomes. Os profissionais já perceberam esses truques pouco sérios. Agregar as séries do antigo primário em um ciclo e as séries do antigo ginásio em outro ciclo, em vez de contribuir para a construção de uma organização única de educação fundamental, (...), pode significar um recuo (...). Um retrocesso lamentável. Uma irresponsabilidade histórica. Esses arranjos em ciclos em nada contribuirão para um dívida antiga: formar um profissional único de educação fundamental" (p. 156-7).

O autor menciona, dentre as deformações, uma "motivação administrativa" no sentido de "municipalizar o primário", suspeitando, ainda, que "essa lamentável estrutura de ciclos termine por reduzir o direito popular à educação fundamental apenas a quatro séries, o dito 1º ciclo" (p. 157). Para ele, por outro lado,

"Ciclo não é um amontoado ou conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não é uma seqüência de ritmos de aprendizagem. É mais do que isso. É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e os espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano" (p. 158).

Tendo apresentado não apenas o discurso oficial acerca da Progressão Continuada, mas também os discursos da imprensa, do sindicato e a visão acadêmica - que denotam que o consenso em torno da Progressão Continuada está longe de ser realidade -, passo, finalmente, à

apresentação da pesquisa de campo, realizada a fim de conhecer, mais de perto, as repercussões dessa política, a forma como ela tem sido recebida, vista e vivida por professores no dia-a-dia escolar. Como a *Progressão Continuada* foi apropriada por eles?

III. APROXIMANDO O OLHAR: os participantes da pesquisa e os caminhos do trabalho de campo

*"Se podes olhar, vê.
Se podes ver, repara"*

[Livro dos Conselhos, in: Ensaio sobre a Cegueira - José Saramago]

Este capítulo irá apresentar os participantes da pesquisa de campo, os procedimentos adotados na coleta de dados e os referenciais metodológicos que a inspiraram.

Antes, no entanto, é importante destacar que a pesquisa, tão logo 'saiu do papel' e passou a se materializar, com minha entrada em campo, viveu grandes transformações, advindas do confronto entre as idéias iniciais e a realidade escolar. Estas alterações serão pormenorizadas ao longo do texto, ao que, inicialmente, vale mencionar o novo enfoque dado aos **objetivos**.

O meu interesse inicial era conhecer as repercussões da Progressão Continuada no funcionamento de uma 5ª série (ou primeiro ano do Ciclo II). O foco incidia nessa série por diversos motivos: inicialmente, porque, se tal série sempre fora marcada por mudanças em relação ao esquema de funcionamento escolar²², estas foram potencializadas no contexto dessa nova política educacional, especialmente se a Progressão Continuada for colocada em consonância com a Reorganização das Escolas, quando se nota que os alunos, além de mudarem de ciclo, mudam de estabelecimento de ensino; os professores, por sua vez, passaram a receber alunos que, antes, não 'avançavam' ao ponto de atingir essas classes, sendo que a história escolar anterior desses alunos não aconteceu ali, muitas vezes perdendo-se na transferência escolar.

Por esses motivos, esta pesquisa pretendia realizar um estudo de caso no interior de uma sala de aula de 5ª série, a fim de conhecer a perspectiva tanto de professores, quanto dos alunos e seus familiares acerca das repercussões da Progressão Continuada.

O contato em campo, no entanto, fez com que o interesse acabasse centrando-se, especialmente, nos professores da escola pesquisada, além de também ouvir a coordenadora pedagógica e a supervisora de ensino da escola. Com isso, a 5ª série deixou de ser o centro da pesquisa (tal mudança será explicada no decorrer deste capítulo), implicando em reconfiguração do **objetivo geral** da pesquisa, que passou a ser: conhecer como a Progressão Continuada tem sido concebida por professores, coordenadora pedagógica e supervisora de ensino de uma escola. A pesquisa pretende, portanto, responder principalmente às seguintes questões: como a Progressão Continuada está sendo concebida por tais atores educacionais? Que mudanças ela

²² O aluno, que até então tinha apenas uma professora (a "tia"), passa a lidar com vários professores (incluindo os do sexo masculino, até então numericamente inexpressivos); o número de matérias aumenta.

trouxe na realização do trabalho docente? Como comparece, nesses discursos, a relação entre a Progressão Continuada e o fracasso escolar de parcela dos alunos?

1) Os Participantes da Pesquisa:

*"tudo quanto é nome (...) vai aqui, tudo quanto é vida também,
sobretudo se atribulada, principalmente se miserável,
já que não podemos falar-lhes das vidas, por tantas serem,
ao menos deixemos os nomes escritos, (...),
Alcino, Brás, Cristóvão, Daniel, Egas, Firmino, Geraldo, Horácio,
Isidro, Juvino, Luís, Marcolino, Nicanor, Onofre, Paulo, Quitério,
Rufino, Sebastião, Tadeu, Ubaldo, Valério, Xavier, Zacarias,
uma letra de cada um para ficarem todos representados
[Memorial do Convento - José Saramago]*

Compartilhando do entendimento de que um contato face a face com a realidade escolar permite uma compreensão mais densa e profunda dos processos que nela acontecem (Ezpeleta & Rockwell, 1986), dentre os quais a implantação e conseqüentes sucesso ou fracasso de políticas educacionais, a presente pesquisa realizou um estudo de caso *no interior de uma escola pública* do Estado de São Paulo, situada na capital, voltada para alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries) e para alunos do Ensino Médio.

A escolha da escola acompanhada deu-se a partir de solicitações feitas pela pesquisadora a três Diretorias de Ensino da Secretaria de Estado da Educação. O processo de entrada em campo será pormenorizado a seguir. Vale ressaltar, por hora, que foi considerada de fundamental importância o consentimento da escola em relação à realização da pesquisa, dado não só pela direção e coordenação pedagógica, mas especialmente pelos professores envolvidos.

No interior da escola pesquisada, os principais participantes da pesquisa foram oito professores (cinco de ciclo II do ensino fundamental e três do ensino médio) cuja presença nos HPTCs de quinta-feira era mais constante. Na pesquisa, serão esses seus nomes²³: Berenice, Carla, Clarice, Cristina, Ernesto, Maria, Míriam e Ruy. Havia, ainda, outros professores cuja presença no grupo era mais 'flutuante'. São, principalmente, eles: Antonia, Augusto, Célia e Luís. Além dos professores, a pesquisa ainda ouviu a coordenadora pedagógica da escola, Júlia, assim como a supervisora de ensino responsável pela escola na Diretoria de Ensino - Regina.

2) Os Caminhos do Trabalho de Campo:

²³ Todos os nomes são fictícios.

*Não sou eu quem me navega,
quem me navega é o mar.*

[Timoneiro - Paulinho da Viola e Hermínio Bello de Carvalho]

Nesse item, descrevo os passos dados no campo, tarefa possível apenas porque todo caminhar foi conservado por escrito em relatos ampliados (Cf. Mercado, 1987). As reflexões metodológicas serão feitas em seguida.

Meu caminho inicia-se com as negociações para entrar em uma escola. A estratégia de solicitar a indicação a uma Diretoria de Ensino (DE)²⁴ parecia interessante pois, como as DEs centralizam uma gama diferenciada de escolas, poderiam indicar uma que fosse significativa ao estudo. Foi um complexo processo de negociação (o ANEXO II traz um relato desse processo).

a) À procura de uma escola: um longo caminho

O meu primeiro passo no campo foi telefonar para a DE 1, evitando, com isso, ir a uma sede e 'perder a viagem'. Tendo explicado minha intenção, a atendente, muito educada, recomendou que eu contatasse a DE 2, pois conhecia uma supervisora de lá interessada no tema que poderia me ajudar. Após telefonar, marquei um encontro com ela na DE 2.

De fato, aquela supervisora foi muito prestativa e atenciosa. Valorizou a pesquisa, pois 'a situação não estava fácil', com alunos sendo 'promovidos sem saber os conteúdos', o que 'desestimulava os professores'. Falou que gostaria de indicar uma escola, mas não tinha autonomia para tanto, aconselhando-me a conversar com a dirigente.

Quando explicava minha intenção a esta dirigente, usei, em certo momento, a expressão 'promoção automática'. Foi o fim da conversa: primeiro, em tom ríspido, ela bradou: 'não existe promoção automática no Estado, só na prefeitura'; depois, virou-se e foi embora, não dando tempo para diálogo. Foi quando comecei a dimensionar que realmente trabalhava com tema controverso. Após tal situação, decidi restabelecer contato com a DE 1, quando cuidaria para não falar em 'promoção automática', expressão que gerara tamanho estorvo.

Na DE 1, fui atendida por uma supervisora em plantão, para quem expliquei o que pretendia. Ela, também muito simpática, destacou a importância da proposta, dizendo, porém, que, para indicar a escola, seria necessário protocolar, aos cuidados da dirigente, uma 'carta em papel timbrado contendo um resumo do projeto' e que a resposta viria em 'até 15 dias'. Disse que, no entanto, as escolas de sua regional eram 'muito longe', sugerindo que procurasse a DE 3 para

²⁴ Antigas Delegacias de Ensino, tiveram o nome mudado também na Gestão Covas, por meio do decreto Nº 43.948, de 9 de abril de 1999. Existem 13 Diretorias de Ensino espalhadas pela capital paulista e outras 76 pelo interior e na

'facilitar' (ela mesma deu o telefone e o endereço de lá).

Como havia notado que o tratamento nas duas DEs contatadas diferia, pensei em ir à DE 3 e, dependendo de como fosse lá, seguir o procedimento burocrático exigido na DE 1.

Antes mesmo de entrar na sede da DE 3, uma senhora, que conversava com um grupo perto da entrada, abordou-me, perguntando o que eu pretendia, ao que lhe respondi. Ela, então, identificou-se como a dirigente daquela regional, dizendo que infelizmente não teria condições de me atender naquele dia. Tão logo, no entanto, disse que 'daria um jeito', para que eu 'não perdesse a visita', pedindo que uma pessoa me levasse a uma supervisora.

A supervisora indicada, após explicar-lhe minha intenção, falou, muito sorridente, que teria uma infinidade de escolas para indicar, escolhendo uma perto de minha casa. Com o contato da escola nas mãos, ela recomendou que eu fosse lá dentro de três dias, para dar tempo de comunicar à diretora sobre minha pesquisa.

Fiquei surpresa com a rapidez da negociação nesta Diretoria, quando apenas um breve contato foi suficiente. Mais ainda, surpreendi-me com a diferença de atendimento de cada uma das DEs contatadas. Esperei os três dias e fui à escola, iniciando novo processo de negociação.

Como na primeira vez que fui à escola a diretora não estava, conversei com a coordenadora pedagógica, que foi muito simpática. Expliquei-lhe a idéia da pesquisa e como havia chegado àquela escola. Ela demonstrou bastante interesse, fazendo perguntas e comentários. Por fim, falou que, 'por ela', eu poderia realizar a pesquisa lá, mas seria necessária a autorização da diretora, aconselhando-me a voltar no dia seguinte; até lá, falaria com ela a meu respeito.

Quando, no dia seguinte retornei à escola, a diretora havia saído. Desta vez, falei brevemente com a vice-diretora, que, tal como a coordenadora pedagógica, demonstrou interesse pela pesquisa. Também ela disse que gostaria de 'dar carta branca', mas somente a diretora poderia fazê-lo. Combinamos, então, que eu telefonaria naquela tarde, ao que ela também comprometeu-se a falar com a diretora sobre a pesquisa.

Tal como o combinado, liguei para a escola pela primeira vez no horário marcado. Tão logo perguntei pela diretora, a atendente quis saber 'quem gostaria', ao que me identifiquei. Após aguardar 'um momento', ela mesma voltou ao telefone, dizendo que a diretora estava 'muito ocupada'; pediu que eu tentasse, novamente, no dia seguinte.

Essa cena com a atendente repetiu-se várias vezes: 'quem gostaria?', 'um momento', 'a diretora está muito ocupada', 'ligue amanhã'. Por vezes, senti dúvidas sobre se deveria continuar

tentando (cheguei a pensar que talvez ela estivesse me evitando), mas conclui que não poderia ficar com essa inquietação. Assim, mesmo insegura, insisti com os telefonemas até que, após uma semana, finalmente consegui falar com ela, que, ao telefone, disse um 'alô' seco.

Passei, então, a explicar como havia chegado em sua escola e a idéia da pesquisa. Antes de concluir, no entanto, ela me interrompeu e, com tom de voz ainda seco, falou que estava 'muito atarefada' (como eu 'já devia ter notado'); que a escola estava 'uma bagunça'; que 'o mundo estava caindo em sua cabeça'. Por esses e outros motivos, não havia condições de realizar a pesquisa em sua escola. Pedia, por fim, que eu procurasse uma escola 'mais bonitinha' que a sua. Todas as tentativas de dialogar foram cortadas rispidamente, ao que evitei ser insistente.

Toda essa tentativa inicial, marcada por dificuldades, fez com que me sentisse em um 'campo minado', contribuindo para uma revisão do caminho adotado. Guiada por reflexões sobre os cuidados necessários ao estabelecimento de novos contatos, pensei nas desvantagens de estabelecê-lo pelo telefone (e não pessoalmente); pensei que seria melhor não quebrar a hierarquia institucional (o que acabei fazendo quando falei com a coordenadora pedagógica e com a vice-diretora antes de conversar com a diretora); temi que talvez a escola ser indicada pela Diretoria de Ensino poderia ser ruim (pois eu poderia ser associada à Secretaria).

Com tais questões presentes, voltei a buscar a indicação de outra escola: retornei à DE 3 e procurei a supervisora que me acolhera antes. Contei, sem entrar em detalhes, que não dera certo na escola indicada, ao que voltava para solicitar nova indicação. Ela, então, apontando um quadro na parede, pediu que eu o consultasse, anotasse os dados de algumas escolas e depois fosse falar com ela, que me daria um parecer. Seleccionei seis escolas e, com a lista nas mãos, ela marcou três, anotando o nome das diretoras ao lado. Reiterou que era para eu dizer que ia por sua recomendação. Das três escolas indicadas pela supervisora, escolhi uma, e fui contatá-la.

Como vinha fazendo até então, fui à escola sem telefonar antes. Lá, passei a explicar a pesquisa, desta vez inicialmente para a diretora, que disse achar a idéia interessante, garantindo que eu tinha ido 'ao lugar certo', pois não costumava barrar nenhuma proposta. Falou, por fim, que achava melhor eu conversar diretamente com a coordenadora pedagógica, que, então, veio conversar conosco. Nosso encontro não durou muito, e logo ambas reiteraram que seria muito bom eu realizar a pesquisa lá. Com isso, passaram a pensar em qual seria o 'melhor HTPC' para eu participar, assim como a partir de quando. Combinamos que eu retornaria no HTPC de quinta-feira, para apresentar a pesquisa aos professores e estabelecer os acordos com eles.

No HTPC de quinta-feira, a primeira conversa com os professores foi intensa. Após a

apresentação da pesquisa, os professores fizeram muitas perguntas, comentários e deram sugestões, demonstrando interesse e curiosidade. Como, enfim, eles concordaram que a pesquisa fosse desenvolvida lá, combinamos que, a partir da semana seguinte, eu passaria a freqüentar a escola, sendo que, como primeira atividade de campo, realizaria alguns encontros com eles nos HTPCs de quinta-feira. Ao final deste encontro, compartilhei, a pedidos, de uma confraternização que, coincidentemente, aconteceu naquela reunião: Berenice levara, sem motivos aparentes, croissants, uma rosca doce e refrigerante. Em um clima mais informal, alguns professores vieram conversar comigo, e os primeiros laços começaram a ser criados.

b) Na escola pesquisada

Estabelecidos os acordos iniciais, passei a freqüentar a escola sistematicamente. O trabalho de campo, realizado no decorrer do segundo semestre de 2000, compreendeu os seguintes procedimentos: *Grupo Reflexivo com Professores e Entrevistas Individuais*.

b. 1) Grupo Reflexivo com Professores:

Antes de realizar esta pesquisa, eu planejei uma série de procedimentos de coleta de dados. Como primeiro passo, realizaria encontros em grupo com os professores, nos quais pediria que eles redigissem, individual e livremente, um breve texto sobre a Progressão Continuada (tal dinâmica inspirava-se na proposta de Freitas, 2000).

O número de encontros ainda não estava definido, embora pensasse que o grupo tinha um caráter mais pontual e inicial, de estabelecimento de laços de confiança e para atender a dois objetivos: conhecer as concepções dos professores acerca da Progressão Continuada; e escolher, coletivamente e com base nessas concepções, uma classe de 5ª série ilustrativa da política em questão, que, a partir de então, seria acompanhada por mim mais de perto, por meio de observações participantes e outros procedimentos tradicionais na pesquisa etnográfica em psicologia escolar (análise dos documentos escolares dos alunos, entrevistas a professores, encontros individuais com alunos e conversas com seus familiares, em visitas domiciliares).

Assim, em campo, meu primeiro passo foi me encontrar periodicamente com um grupo relativamente fixo de professores. Inicialmente, realizei com eles três encontros nos quais pedi, tal como planejado, que escrevessem redações individuais acerca de diferentes aspectos da Progressão Continuada: a proposta da política em si e os efeitos dela no trabalho docente e no perfil dos alunos (segue exemplo de atividade escrita no ANEXO III).

Nesses encontros, tão logo eu propunha a atividade escrita, acabava por se instaurar,

entre os presentes, um espaço de discussão coletiva sobre o tema, iniciado pelo conteúdo da atividade proposta. Tais conversas, diferentemente das redações, tinham caráter coletivo e, talvez por isso, produziam maior interesse em todos. Nelas, os conteúdos das redações passavam a ser coloridos com perspectivas pessoais nem sempre presentes nos textos individuais; surgiam aspectos mais subjetivos; as expressões eram mais vivas, habitadas por tons de voz, mudanças faciais, silêncios reflexivos e, muitas vezes, angustiados. De fato, o centro da queixa deles, nesses momentos, era que a maior parte das políticas implantadas nas escolas nos últimos anos caíra sobre suas cabeças pronta, sem espaço de discussão: reclamavam da falta de diálogo; não sentiam-se ouvidos pelas autoridades educacionais. Tal queixa, não coincidentemente, aconteceu paralelamente à demonstração de que a atividade escrita não os empolgava, possivelmente por não propiciar essa troca, que tanto ressentiam não ter experienciado.

Diversos autores mencionados anteriormente constataram que os docentes não se sentiram ouvidos quando da implantação desta política. No contato com eles, por sua vez, notei que eles realmente tinham muito a dizer. E queriam fazê-lo! Relatavam experiências; traziam matérias de jornal e revista sobre o tema; tinham muitas sugestões e mesmo dúvidas sobre a política; pediam, insistentemente, que eu levasse a legislação que instituía a Progressão Continuada nas escolas estaduais - boa parte deles não tivera contato com ela.

Paralelamente, a proximidade entre mim e o grupo pesquisado, ao longo dos encontros, foi favorecendo a discussão de conteúdos educacionais importantes não só para os objetivos da pesquisa, mas também para os próprios professores. Ouvi-los parecia ser meu principal papel.

No decorrer desses encontros, portanto, o papel e dimensão inicialmente planejados para o grupo com professores foi-se alterando substancialmente: se um dos objetivos da pesquisa era conhecer a visão dos professores acerca da Progressão Continuada, uma pequena quantidade de encontros não seria suficiente para que suas vozes fossem ouvidas. Assim, o número de encontros foi-se estendendo, e o grupo tomando outras proporções.

A opção por permanecer mais tempo com os professores, no entanto, parecia implicar em recorte nos objetivos da pesquisa, dado que o ano letivo estava avançando. Temendo correr para 'coletar um pouquinho de cada dado', como um turista apressado que não pode perder o ônibus nem a foto, decidi que seria melhor focalizar a pesquisa nos professores e deixar de lado as observações em uma sala de aula de 5ª série e todos os procedimentos subsequentes a ela.

Ao mesmo tempo em que a visão de professores sobre a Progressão Continuada passou a ocupar lugar central na pesquisa, o recurso de atividades individuais (que os mantinha em isolamento) foi substituído pelo debate grupal (que parecia favorecer o surgimento de suas

vozes e fortalecê-las). Nesse sentido, passou a compor o interesse central da pesquisa conhecer, mais profundamente, a concepção dos professores quando suscitada por uma *discussão coletiva*.

Tal espaço de reflexão e discussão, vale dizer, não foi criado apenas por mim, mas construído coletivamente, no interior da escola, pelo próprio grupo de professores que participava dos encontros. Nos nossos encontros, tínhamos como tema gerador a Progressão Continuada e suas repercussões na vida escolar, sendo que as discussões em torno desse tema eram iniciadas por matérias de jornal ou revista, redações de alunos, documentos oficiais ou algum evento ocorrido na escola que pudesse ter ligação com esse tema.

A intenção era constituir um espaço no qual os professores pudessem expressar sua visão acerca desta política, relatar suas experiências concretas frente a ela, refletir sobre sua participação no processo de implementação. Pretendia, pois, problematizar a política com aqueles que, na prática, são seus agentes fundamentais, e que, por isso, estão diretamente implicados na sua construção e refletindo sobre essa experiência. Como, no entanto, até aquele momento, suas vozes tinham sido caladas ou, no mínimo, abafadas, quando se constituiu a possibilidade concreta de refletir coletivamente, ela foi acolhida pelos professores, que a ela aderiram com muita satisfação, como se, finalmente, atestassem a sua importância.

O meu papel, como pesquisadora e responsável pela discussão do tema no grupo, era o de coordenar as discussões: mediava as falas, a fim de que todos participassem; apontava as visões contraditórias, complementares, opostas, procurando, assim, problematizá-las; e preparava atividades semidirigidas (embora levasse uma proposta, esta não era uma camisa de força, sendo, por vezes, alterada ou substituída por alguma sugestão do grupo).

Realizar o papel de coordenadora do grupo, no entanto, requeria uma dedicação ao grupo incompatível com o cuidado que se pede quando se realiza anotações de campo, nos moldes da observação participante (ver, por exemplo, Ezpeleta e Rockwell, 1986, p. 50-1; ou Rockwell, 1987, p. 9), trazendo uma série de implicações na construção dos relatos dos encontros.

Apesar de escrever, após cada encontro, um relato do grupo, buscando incluir o maior número possível de detalhes, no decorrer dos encontros, eu pouco conseguia fazer anotações de campo, até por achar que elas poderiam ser uma 'barreira' entre pesquisadora e o grupo acompanhado, inibindo a participação deles²⁵. Desta maneira, os relatos estavam sendo feitos, até então, baseados em minha memória, que era gravada tão logo encerrado cada encontro (para mantê-la o mais fiel possível). Tal recurso, apesar de facilitador, ainda parecia limitado, pois perdia em quantidade e qualidade algumas informações. Os relatos estavam cheios de

impressões pessoais, sem dúvida importantes, mas careciam de citações literais, também fundamentais quando se realiza um trabalho de pesquisa nesses moldes.

A estratégia adotada para dar conta dessa questão foi trabalhar com uma auxiliar de pesquisa, que assumiu o papel de observadora participante do grupo de professores, realizando as anotações de campo, o que permitiu que eu ficasse concentrada no papel de coordenação das discussões. Desta forma, tanto a coordenação do grupo quanto a redação dos relatos ampliados puderam ser realizadas de maneira mais apurada, garantindo maior qualidade e enriquecendo a pesquisa (André, 1995, p. 56)²⁵.

O diário de campo, escrito pela auxiliar no momento exato do grupo, era transformado, por nós duas, em um único relato ampliado dos aspectos nele anotados, tão logo encerrado cada encontro. Tal como em Bogdan e Biklen (1994), eles continham tanto aspectos *descritivos* quanto *reflexivos* e os *comentários pessoais*, ou seja, buscavam contar o maior número de detalhes possível sobre as atividades e situações observadas, incluindo as sensações atribuídas ao vivido. A opção de escrever, conjuntamente, apenas um relato ampliado, deu-se pois que ambas possuíamos papéis diferentes na pesquisa, o que vinha no sentido de enriquecê-lo, dado que, numa discussão, eles poderiam ser mais aprofundados (Lüdke & André, 1986).

Para finalizar, dois aspectos importantes do funcionamento do grupo devem ser mencionados. Um deles é que eu sempre esperava a 'carta branca' da coordenadora pedagógica para realizar qualquer atividade com os professores, pois, geralmente, o HTPC é de sua responsabilidade, sendo, não raro, utilizado para resolver questões de ordem burocrática e/ou pedagógica. Cabia a Júlia, pois, a decisão sobre a dinâmica de cada reunião. Assim, quando não havia nenhuma programação com Júlia, apenas eu realizava atividade com os professores. Nas outras ocasiões, tanto apenas Júlia realizava atividade com eles, quanto dividíamos o tempo (às vezes eu ficava com a primeira metade do encontro; em outras, com a segunda). Sua participação no grupo foi esporádica, ou seja, ela esteve em alguns encontros (nos quais nem sempre ficava o tempo inteiro). Quando presente, no entanto, participava intensamente.

Vale dizer, por fim, que todas as propostas de alteração dos rumos da pesquisa (não acompanhar mais uma turma de 5ª série; ampliar os encontros do grupo; realizar atividades coletivas e não mais individuais; o calendário e as atividades dos encontros; a participação da auxiliar etc.) foram discutidas com os professores, a fim de evitar a situação, habitualmente

²⁵ A opção de gravar os encontros foi descartada pelos mesmos motivos: além de poder servir como barreira, também implicava num cuidado que concorreria com a coordenação do grupo (mudar o lado da fita, catalogá-la etc.).

²⁶ Esse trabalho foi realizado por Juliana Oliveira Breschigliari dos Santos, estudante de graduação do Instituto de Psicologia

vivida por eles, de suas vozes lhes serem negadas. Assim, foi considerado importante o que eles pensavam, assim como a liberdade tanto para aceitarem quanto para recusarem, ou mesmo sugerirem outra alternativa às propostas feitas pela pesquisa.

Seguem, em anexo, a cronologia dos encontros em grupo (ANEXO IV) e o relato ampliado de um encontro (ANEXO V).

b. 2) Entrevistas Individuais:

A entrevista, especialmente a semidirigida, ocupa papel importante na coleta de dados etnográfica, pois, "a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde" (Lüdke & André, 1986, p. 33).

Na entrevista semidirigida não há imposição de perguntas; ao contrário, nela o entrevistado é convidado a discorrer sobre determinado tema a partir de suas próprias informações e interesses. Embora haja um esquema básico, este não é aplicado com rigidez, permitindo transformações. Segundo Gonçalves Filho,

"A entrevista semidirigida procura criar condições para uma narrativa pessoal, ao mesmo tempo solicitando e estimulando comunicação do depoente com a experiência que desejamos, todos juntos, interrogar. Para tanto, impõe-se a formulação de temas que sejam significativos para o depoente" (Gonçalves Filho, s/d, p. 5).

Partindo dessas considerações, a pesquisadora realizou entrevistas semidirigidas com os professores do grupo, com os quais vinha construindo laços de confiança. Tais entrevistas complementaríamos alguns aspectos discutidos em grupo, porém agora em um espaço individual. Todas elas foram feitas após o último encontro grupal ao final, após o estabelecimento de tais laços. Seu 'roteiro' incluía questões especialmente sobre: a história profissional; a visão acerca da Progressão Continuada; os impactos da Progressão Continuada na sala de aula; e outras políticas educacionais implantadas na gestão Covas.

Também foi entrevistada, na pesquisa, a coordenadora pedagógica da escola, por ser figura importante na dinâmica institucional. A intenção era aprofundar questões especialmente relativas a: sua história e cotidiano profissionais; suas concepções sobre a Progressão Continuada; a escola e os impactos da Progressão Continuada; outras políticas educacionais implementadas na gestão Covas. Tal entrevista foi realizada em dois encontros.

Houve, ainda, a entrevista à supervisora de ensino da escola, com o objetivo de conhecer

sua perspectiva, enquanto supervisora, acerca da Progressão Continuada (o roteiro desta entrevista foi muito semelhante ao dos professores e da coordenadora pedagógica). Tal entrevista também realizou-se em dois encontros, ambos na Diretoria de Ensino.

Contando com o consentimento dos diferentes depoentes, todas entrevistas foram gravadas, sendo, sua transcrição, feita pela própria pesquisadora, o que veio no sentido de contribuir na análise inicial do seu conteúdo. Também foram construídos relatos ampliados de cada encontro das entrevistas. Segue, em anexo, a cronologia das entrevistas (ANEXO VI), um roteiro (ANEXO VII), um relato (ANEXO VIII) e uma transcrição (ANEXO IX).

3) Reflexões metodológicas:

Neste item, apresento algumas considerações acerca das opções metodológicas realizadas por mim no decorrer da pesquisa. Após ter analisado "o que fiz" e "como o fiz", especialmente no que se refere ao procedimento metodológico central da pesquisa - o *grupo reflexivo com professores* -, pretendo trazer alguns elementos para pensar "por que fiz o que fiz e da maneira que fiz".

Antes de mais nada, vale enfatizar que uma metodologia de pesquisa é muito mais que a mera execução de procedimentos e técnicas de coleta de dados. Refere-se, outrossim, a princípios e concepção do que seja pesquisar, refletindo a postura do pesquisador frente ao 'fazer ciência'. Nesse sentido, a escolha dos caminhos do trabalho de campo desta pesquisa desvela algumas das minhas concepções enquanto pesquisadora, assim como minha postura diante da realização do trabalho de pesquisa.

Isso posto, posso dizer que considero este um *estudo de caso de inspiração etnográfica*, pelas diversas características suas aqui presentes: o objetivo de conhecer uma instância particular, em sua complexidade, por meio de um intenso trabalho de campo, no qual a convivência entre pesquisadora e grupo pesquisado foi amplamente valorizada; o uso da 'descrição densa' de todo trabalho de campo, na qual a perspectiva da pesquisadora também foi considerada; a intenção de 'documentar o não documentado', focalizando os processos e o contexto pesquisado; a busca não de uma realidade uníssona, mas de uma pluralidade de vozes, da multiplicidade de pontos de vista, mesmo se contraditórios; a utilização de uma variedade de procedimentos de coleta de dados, realizados a partir de um plano de trabalho flexível, no qual a focalização decorreu do campo (Lüdke & André, 1986).

Conforme relatado antes, a pesquisa valeu-se, na coleta de dados, principalmente do *grupo reflexivo com professores*, procedimento construído coletivamente no campo a fim de

conhecer as concepções de professores acerca da Progressão Continuada. Sendo decorrente da relação estabelecida entre pesquisadora/grupo pesquisado/tema de pesquisa, o *grupo* reflete uma valorização da voz e da vez dos participantes na construção da pesquisa.

A liberdade de alterar os rumos da pesquisa e centralizá-la nesse procedimento endossava-se nas várias alusões feitas à pesquisa etnográfica como o percorrer de caminhos 'construídos no próprio andar' da pesquisa; tal metodologia chega mesmo a ser comparada ao trabalho artesanal, de singular, cuidadosa e processual construção, e cujos rumos dependem, dentre outros fatores, da interação pretendida e das concepções dos sujeitos e do pesquisador.

Uma peculiaridade da presente pesquisa, no entanto, é que a entrada em campo produziu alterações significativas não só em mim e nos rumos da pesquisa, mas também no funcionamento do grupo pesquisado. A própria possibilidade de construir um espaço horizontal de reflexão sobre a Progressão Continuada no interior da escola (onde, viu-se no decorrer da pesquisa, o tema vinha sendo evitado), em si mesma, quebrava com a dinâmica cotidiana das reuniões de HTPC da escola, funcionando, muitas vezes, como um espaço de não-cotidianidade instaurado em seu interior²⁷. E, se nossas reflexões representaram essa alteração, há, ainda, a possibilidade de elas 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, de maneira pulverizada, por Agnes Heller (1970; 1977; 1982). Patto (1990), por sua vez, condensa de forma clara a proposta da pensadora marxista, trazendo o tema para o campo educacional brasileiro, quando destaca a importância de educadores reunirem-se *voluntariamente em pequenos grupos*, a fim de falar de questões que tocam sua vida profissional, defendendo que, para tanto, "basta oferecer-lhes espaço e tempo para que reflitam coletivamente sobre sua experiência" (p. 352).

Embora consciente de que o simples fato de o investigador representar alguém de fora produz uma interferência no ambiente pesquisado e no próprio pesquisador, não era objetivo central da pesquisadora alterar significativamente o campo²⁸. A construção do *grupo reflexivo* de professores, no entanto, foi uma *decorrência quase inevitável* dos nossos encontros. Ao mesmo tempo, por outro lado, nem eu, como pesquisadora, nem os professores, esquivamo-nos de sua consolidação, dado que tal espaço correspondia aos nossos anseios: na mesma medida em que servia aos professores como a almejada possibilidade de reflexão, não fugia aos objetivos da

²⁷ Deve-se ter o cuidado de se considerar, no que se refere a essa questão, que, tal como enfatiza Heller (1970), não há uma 'muralha chinesa' entre as esferas cotidiana e não-cotidiana. Por isso, falo em tendência.

²⁸ Tanto é que houve vezes em que, apesar de ter ido até a escola, não realizei nenhuma atividade com eles, pois que eles se encontravam envolvidos em suas tarefas cotidianas (preenchendo tarjetas, arrumando a escola para a eleição).

pesquisa, e tampouco feria os 'princípios de cientificidade' necessários ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, pode-se dizer que essa alteração foi tanto *inevitável* quanto *deliberada*.

O caráter claramente político do grupo reflexivo, por sua vez, tinha limites claros, até por ser diminuta a possibilidade de efetiva transformação da realidade opressora a que os docentes estão submetidos (e na qual a Progressão Continuada assume papel de destaque). Dado que a própria verticalidade das relações escolares - que extrapola a unidade estudada, atingindo a Secretaria de Educação, o MEC e mesmo o FMI - coloca-os cada vez mais distantes da posição de agentes transformadores, procuramos, todos, não alimentar falsas ilusões quanto ao alcance da pesquisa, reservando a ela o papel de *denúncia* crítica dessa realidade, o que, por si só, é *anúncio* de transformação. Patto, inspirada em Paulo Freire, diz:

"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).

Outra peculiaridade desta pesquisa é que, em sua configuração, eu era mais do que simples observadora ou membro do grupo a realizar suas tarefas diárias. Eu coordenava a atividade 'observada', sendo a responsável direta pela sua existência e seu tema central, e, era, essencialmente, uma pesquisadora a coletar dados, o que exigia o cuidado para manter uma dupla postura de participante ativa e observadora crítica. Esta ampla interação entre pesquisador e grupo pesquisado foi trazida para o campo da etnografia, por exemplo, por Erickson (1986).

Oriunda da Antropologia Social, a etnografia foi desenvolvida como uma tentativa de se estudar a sociedade e a cultura - seus valores e práticas -, tendo como base (embora não seja seu sinônimo) um longo e intenso trabalho de campo, implicando em: estar em um local, observar, participar, conversar sobre ele com aqueles que se dispuserem; e conservar, o máximo possível, essa experiência por escrito. Geertz (1989), emprestando o nome de Ryle, fala em "descrição densa", entendendo-a como mais do que a mera compilação de fatos exteriores ao pesquisador. Gonçalves Filho (1998) retrata bem a concepção de Geertz quando descreve:

"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" (p. 1, negritos do autor).

Na área educacional, pode-se dizer que a pesquisa etnográfica passou a ganhar força especialmente a partir do final da década de 1970, em função de sua profundidade e riqueza (Ezpeleta e Rockwell, 1986; Rockwell, 1987; André, 1995). Esses estudos, além de criticarem a análise tradicional dos fenômenos escolares, propõem uma nova forma de compreendê-los, considerando-os em suas várias e complexas dimensões (institucional, social, cultural, histórica).

No caso das pesquisas brasileiras em psicologia escolar, a etnografia passou a ser valorizada especialmente a partir da década de 1980. Partindo de uma revisão das interpretações e práticas da psicologia relacionadas à escola, tais investigações romperam com a maneira tradicional de olhar a escola, sendo mesmo um marco na área (destacam-se os trabalhos de Patto, especialmente 'A Produção do Fracasso Escolar', 1990).

Apenas incluir-se no campo da etnografia, no entanto, deixa aberta a questão do referencial teórico que guia esta pesquisa. Isso porque, mesmo que *a etnografia* tenha características que lhes são distintivas, como diz Rockwell (1987), *há muitas etnografias* (desde as de referencial funcionalista, até aquelas de cunho materialista-histórico). É o referencial teórico, pois, que introduz especificidades nesse instrumental, dirigindo o olhar, significando diferentemente o campo, estruturando diferentes relações pesquisador-pesquisados. Por esse motivo, importa destacar que a opção desta pesquisa é a de utilizar a etnografia como instrumento que venha no sentido de contribuir para uma análise crítica da escola acompanhada e mesmo dos rumos da educação de forma mais ampla. Isso porque, como define Souza (1997),

"As pesquisas relativas à vida diária escolar, utilizando a abordagem etnográfica baseada numa leitura crítica da educação escolar, trazem 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. A complexa rede de relações e o funcionamento da escola, conforme vão sendo desvelados, explicam como os chamados problemas de aprendizagem e de comportamento são produzidos na escola" (p. 147).

IV. COM A PALAVRA, OS PROFESSORES

Passo, finalmente, à apresentação da análise do material produzido no decorrer do trabalho de campo na escola pesquisada. Tal análise está organizada mantendo a separação por procedimento do trabalho de campo, aqui apresentada da seguinte maneira: inicialmente, trata das *Atividades Escritas* pelos professores; em seguida, apresenta o material produzido no *Grupo Reflexivo com Professores*, fechando com as *Entrevistas Individuais*.

Apesar de considerar que esses três espaços de coleta de dados deram oportunidades diferenciadas de exploração do tema, tornando o material mais rico, darei ênfase ao *Grupo*, por ter sido este o procedimento que implicou em maior convivência entre a pesquisadora e o grupo pesquisado, contribuindo, inclusive, para a maior riqueza das posteriores *entrevistas individuais*.

A análise, vale dizer, esteve presente em todo o desenrolar do campo, sendo mais intensificada com o seu término. Valendo-se da estratégia de leitura e releitura do material, a fim de chegar à *impregnação de seu conteúdo*, a análise foi feita em consonância com a afirmação de André (1997) segundo a qual "As categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa" (p. 45).

Nessa construção, buscou-se considerar não só os aspectos recorrentes, mas também aqueles discrepantes, contraditórios, ausentes, divergentes, complementares etc. A intenção, vale ressaltar, foi dar voz a cada um dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e não fazer um estudo comparativo de suas versões. Por meio dos diferentes pontos de vista, fornecidos pelos diversos informantes, nas mais variadas situações de campo, espero formar um corpo consistente de vários prismas do tema pesquisado.

1) As Atividades Escritas

Inicialmente, vale lembrar que as redações foram as primeiras atividades realizadas com os docentes, quando ainda iniciávamos nosso contato e a *Progressão Continuada* ainda não era o principal tema dos HTPCs de quinta-feira.

Esta análise focaliza cada uma das três atividades escritas separadamente, a fim de esboçar um panorama global das respostas dos professores em cada uma.

a) O que os professores entendem por "Progressão Continuada":

Esta atividade foi realizada no primeiro encontro com os professores depois da

apresentação da pesquisa. Participaram sete docentes, sendo três do ensino médio e quatro do ensino fundamental (alguns dos quais também lecionavam no ensino médio).

De maneira geral, pode-se dizer que estas redações apresentam um tom bastante impessoal, sendo feitas, em grande parte, apenas de uma descrição da mesma. Parte dos professores acresceu a esta descrição sua visão pessoal, fazendo referências à Progressão Continuada em suas práticas docentes. Esta análise, pois, respeitará tal estrutura: inicialmente, tratará da descrição dos professores; e na sequência, dará espaço às suas opiniões pessoais.

a. 1) Descrevendo a Progressão Continuada

De maneira geral, as redações escritas para a primeira atividade revelaram a tentativa, por parte dos professores, de realizar uma descrição, a mais objetiva possível, do que supunham ser a Progressão Continuada, sendo construídas principalmente com base no que ficou para eles sobre a política educacional, em como a reconheciam na vida escolar - a forma como ela foi por eles apropriada.

As descrições variaram entre si e, apesar de algumas terem-se aproximado do discurso oficial, a maioria diferia significativamente dele, demonstrando, ao mesmo tempo, que havia um desconhecimento dos professores em relação ao projeto oficial e que a materialização da Progressão Continuada nas escolas distancia-se do mesmo. Assim, nota-se que entre a intenção explicitada no projeto oficial e a sua realização na escola há uma discrepância considerável.

Comum a muitas redações, ressalvadas as diferenças, foi o uso das expressões, todas similares: "*no meu entender*", "*no meu ponto de vista*", "*ao meu ver*" e "*o que eu pude entender, de tudo o que li e ouvi*". De fato, a forma como a pergunta foi escrita pode ter aberto campo para essa recorrência²⁹. No entanto, pode-se considerar que tais expressões denotam certa insegurança quanto ao conteúdo ali colocado, que é feito de forma relativizada, considerando, nele mesmo, a possibilidade de estar errado, incompleto ou impreciso. Parecem mesmo ter incluído, embora indiretamente, que desconheciam o projeto oficial da política, desconhecimento então vivido e expressado como individual e não coletivo.

Quando a descrição do professor tangencia o discurso oficial

Embora a maioria das redações destoe do discurso oficial, alguns de seus aspectos aproximam-se de tal discurso, especialmente aqueles que envolvem a avaliação, o reforço e a frequência, abordados ora para relatar como a Progressão Continuada acontece na escola, ora

²⁹ Ela dizia: "Escreva, o mais livremente possível, o que você *entende* por Progressão Continuada".

para dizer como achavam que deveria ser (casos expressivamente mais numerosos).

Segundo os professores, a avaliação na Progressão Continuada, deve ser "*contínua e participativa*", "*dentro da realidade de cada um*", incluindo aspectos tais como "*desempenho em classe*", "*interesse nas disciplinas*" e "*desenvolvimento e crescimento acadêmicos*". Para, Maria, a avaliação ainda teria como função preparar o aluno para "*desempenhar seu papel na sociedade*".

Cooperando com a avaliação estaria o reforço, citado por vários docentes como sendo da maior importância no contexto da Progressão Continuada. Especificaram, ainda, uma série de modalidades de reforço, tais como o "*reforço paralelo*", o "*reforço contínuo*" ou o "*reforço nas férias*". Na redação de Cristina, o reforço comparece como necessidade ainda não efetivada. Construída no futuro do pretérito, sua redação defende que o professor *deveria* ser respaldado, quando "*seria feito um trabalho paralelo*" com os alunos com dificuldades³⁰.

Os trechos abaixo exprimem a concepção de alguns docentes sobre a relação entre o reforço escolar e a promoção do aluno na Progressão Continuada:

"Não tendo [atingido o mínimo], o aluno deverá, de algum modo, ser trabalhado (reforço), de acordo com as necessidades apresentadas, paralelamente ou até nas férias para que assim passe à série subsequente" (Carla).

"Caso o aluno não tenha condições pedagógicas para ser promovido, serão ministradas algumas aulas de reforço para depois haver a progressão" (Ruy).

Quanto à frequência, alguns professores entenderam que, na Progressão Continuada, ela também passa a assumir papel de destaque. Uma forte correlação entre a frequência escolar e o avanço discente é apresentada, como na redação de Ruy, que declara que o aluno fica retido "*somente*" em "*situações específicas*", dando, como único exemplo, "*a alta incidência de faltas*".

Por fim, vale apresentar integralmente a redação que mais se aproximou do que, de fato, estava na proposta oficial. Clarice, sua autora, esclareceu, depois, que no ano de implantação da Progressão Continuada, trabalhava em uma escola cuja diretora 'afinava com a Secretaria', ao que foi intensamente preparada para a política. Tal preparo, obviamente, respaldou em muito Clarice no conhecimento do discurso oficial. Ao mesmo tempo, no entanto, também se encontra, em seu texto, a idéia de 'promoção automática', veementemente negada pela Secretaria:

"De acordo com a PC, as séries do ensino fundamental foram divididas em dois ciclos: I - de 1ª a 4ª séries e II - de 5ª a 8ª séries, dentro dos quais não haverá reprovação do aluno. A aprovação se dará automaticamente; no entanto, o aluno poderá estar impedido de prosseguir

³⁰ Tal tempo verbal em sua redação parece servir para expressar *circunstância de condição*, "exprimindo processos hipotéticos ou de realização desejada, mas já impossível" (Cf, Cipro Neto, 1998, p. 193).

para a série posterior se tiver um grande número de faltas (mais ou menos 25% das aulas dadas - de todas as disciplinas).

Nesse sistema, o aluno com maiores problemas no acompanhamento das aulas deverá ser acompanhado em aulas de reforço que se sucederão paralelamente ao bimestre letivo.

A avaliação nesses ciclos deve ser contínua, diariamente deve se estar avaliando as habilidades e competências do aluno, considerando-as numa visão global e não segmentada em disciplinas específicas. Deve-se buscar a interdisciplinaridade para uma melhor avaliação'.

As descrições sobre a Progressão Continuada que mais se aproximaram da proposta oficial focalizavam, pois, seus aspectos práticos. Afora isso, poucos docentes tinham clareza do que o Estado propunha política e pedagogicamente em relação à Progressão Continuada. A grande maioria, no entanto, relatou uma experiência bastante diferente da proposta oficial.

Quando a descrição do professor distancia-se do discurso oficial

A distância entre os discursos docente e oficial está presente em diversos trechos das redações e refere-se a diferentes aspectos da política em questão. Por exemplo, Carla fala em "*grupos diferenciados para alunos com dificuldades*". No entanto, a idéia mais recorrente e que melhor ilustra tal distanciamento, assim como a discrepância entre o discurso oficial e a realidade escolar, é justamente aquela que parecia querer ser evitada a todo custo pela Secretaria de Educação: a associação com a "*promoção automática*". Presente em muitas redações está a noção de que, na escola da Progressão Continuada, a 'promoção automática' atinge todos os alunos (exceto os faltosos). A promoção automática é referida de diversas formas, dentre as quais o uso da expressão literal, como na redação de Carla:

"No meu entender, significa promoção automática".

Curioso é que, na maioria das redações, tal expressão não comparece literalmente, apresentando-se, outrossim, ora com sutis variações da mesma forma, ora por meio da descrição de sua idéia, sem, no entanto, denominá-la imediatamente:

*"No meu ponto de vista é a forma de **promover** um aluno **de forma automática** para uma série superior, retendo somente o aluno na mesma série, em situações específicas. Ex: alta incidência de faltas" (Ruy).*

*"sistema implantado **para o avanço dos discentes** aos ciclos seguintes. Para isso é dividido em ciclos, **há avanços anuais**" (Míriam).*

*"seria um método em que o aluno iria de uma série para outra **sem que houvesse interrupções**, ou seja, o seu conteúdo teria uma seqüência desde a 1ª série" (Cristina).*

*"Com a Progressão Continuada, existe uma alteração relativa à aprovação por séries e passa a ocorrer uma **aprovação por ciclo**" (Ernesto).*

Um olhar mais apressado, ao comprovar que a descrição da maioria dos professores sobre a Progressão Continuada destoava do conteúdo oficial da proposta, poderia julgar tais respostas como 'erradas' e mesmo 'reprovar' os professores.

No entanto, tão logo iniciado o trabalho de campo, foi-se configurando, mais claramente, a exclusão docente da possibilidade de participar na discussão e implantação desta política educacional. Daí uma possível produtora do *desconhecimento* em relação ao discurso oficial e a distância que o separa da realidade escolar no interior dessa política. Acrescenta-se, também, a brecha para a presença do termo que o discurso oficial quer evitar: a promoção automática.

a.2) Dando uma opinião pessoal acerca da Progressão Continuada

A maioria das redações centrou-se na tentativa de explicar a proposta de maneira objetiva, o que pode decorrer do fato de que ainda não nos conhecíamos suficientemente bem e, portanto, os laços de confiança ainda não estavam minimamente estabelecidos. Muito embora tenha predominado um discurso mais impessoal, houve três redações em que os docentes expressaram, mais claramente, suas opiniões sobre a política em questão.

Tais opiniões eram, em sua maioria, negativas, assumindo a forma de queixa, centrada especialmente na desvalorização do saber, na falta de apoio ao docente e na relação entre cobrança e esforço. Quanto à desvalorização do conhecimento, Carla enfatiza que se espera pouco do aluno. Sua redação diz:

"Estabelecido o 'mínimo necessário', o aluno passa a frequentar a série seguinte, desde que tenha atingido 'o mínimo necessário estabelecido'".

A falta de apoio à escola e aos docentes para tornar a política bem sucedida foi lembrada por Cristina, segundo a qual *"o professor precisaria ter vários respaldos para auxiliá-lo em suas dúvidas e com aqueles alunos que não estão interessados ou têm dificuldades"*.

A política ainda é criticada por implicar em menor cobrança sobre o aluno, o que repercutiria na falta de dedicação à escola. É o que pensa Maria, para quem a contrapartida é o aumento da cobrança sobre o professor:

"Não há necessidade de nenhuma cobrança (notas, provas etc.), sendo que o aluno deve por si só se interessar pelo que está sendo ensinado, o que acontecerá se o professor souber como tornar a sua aula interessante e produtiva. Este método, embora muito bom na teoria, na

prática não funciona, pois ninguém se esforça e se dedica à nada se não houver uma cobrança, disciplina e respeito aos mestres".

Assim, pode-se dizer que, de modo geral, pela leitura das redações escritas na primeira atividade da pesquisa, a visão dos professores sobre a Progressão Continuada foi muito marcada pela experiência escolar diária, que, por sua vez, diferencia-se significativamente dos documentos. Ao mesmo tempo, embora relacionem diferenças na avaliação, frequência e reforço, não raro o fazem de forma abstrata, e não relatando experiências concretas.

Muitos afirmam, ainda, que Progressão Continuada implica em 'promoção automática' do aluno. Além disso, ou justamente por isso, o que ficou para muitos deles é visto de maneira negativa. Por não valorizar o saber, implicando em menor dedicação dos alunos e mais trabalho para os professores, queixam-se que ficaram sem respaldo para melhorar a qualidade do ensino no interior de uma situação nova, desconhecida e vivida por muitos de forma contrariada.

b) A sala de aula depois da Progressão Continuada:

Participaram da segunda atividade escrita, além dos sete professores presentes no encontro anterior, outros dois, ambos do ensino fundamental, dos quais uma havia participado da apresentação da pesquisa; o outro professor ainda não me conhecia. Nessa atividade, os docentes expressaram, mais intensamente, suas opiniões.

De maneira geral, eles localizaram mudanças na própria sala de aula efetuadas depois da implantação da política, variando apenas os aspectos considerados alterados, assim como seu 'grau'. Se, para Clarice, apenas "*certos aspectos*" mudaram, para Cristina, suas salas de aula "*transformaram-se completamente*". À exceção de duas redações, só foram apontadas mudanças 'para pior'. A análise, portanto, inicia-se com as críticas e queixas, expressivamente mais presentes; e encerra-se com dois textos bastante distintos da maioria.

b. 1) O olhar negativo sobre as mudanças da Progressão Continuada

As redações de muitos professores para essa segunda atividade tinham uma entonação aproximada ao desabafo, demonstrando angústia em relação à situação vivida por eles na escola, apresentada como sendo de grandes dificuldades e decepções. Algumas são taxativas:

"Está péssima!" (Ruy).

"Tem piorado a olhos vistos. (...) Para mim, a Progressão Continuada foi um desastre, talvez irreversível. É uma pena!" (Maria).

Dentre as críticas levantadas, destaca-se a forma de implantação da Progressão Continuada. Os professores, ao mesmo tempo, sugerem outra forma possível, que poderia ajudar no seu sucesso, como nos seguintes trechos:

"Nem mesmo a família estava preparada para uma mudança tão radical. Essa progressão seria válida se fosse implantada aos poucos e desde a educação infantil a criança recebesse orientação da importância de aprender para ter um futuro melhor e não apenas para ser aprovada" (Berenice).

"Parece-me que esse projeto foi simplesmente 'jogado' nas escolas e me sinto uma marionete que faz o que mandam e que deixa de agir por suas próprias convicções, até certo ponto, é claro" (Clarice).

Ruy ainda queixou-se do Conselho de Classe; para ele, não adianta dar notas abaixo da média pois, *"no final do ano, existe o 'Conselho' que pode aprovar"*. O aspecto mais enfatizado, no entanto, refere-se ao comportamento e aprendizado dos alunos, que, em sua maioria, são olhados de forma pejorativa (alguns, por sua vez, mencionaram as 'exceções' a essa regra):

"Os alunos não querem saber de mais nada a não ser brincar, gritar e, 'pasmem', até jogar bola na sala de aula. A última coisa que eles querem é estudar, aprender, prestar atenção às explicações, participar das atividades e melhorar seus conhecimentos. O que lhes interessa mesmo é formar grupinhos na sala de aula, se divertir fazendo todos os tipos de bagunça e, melhor do que tudo, ver o desespero do professor tentando inutilmente despertar o interesse e manter a disciplina em sala. Isso tem sido geral, não só na minha aula, mas na dos demais professores também" (Maria).

"Tenho dificuldades em fazer com que os alunos se interessem pela escola, pela sala de aula e pela disciplina. Não percebo 'na maioria' qualquer desejo de saber, conhecer, aprender etc. (...) Alguns estão na escola para não ficarem em casa, onde teriam tarefas domésticas para fazer" (Carla).

Os alunos são divididos em duas categorias contrárias: interessados e desinteressados; esforçados e acomodados. Relatam, no entanto, que todos estão desestimulados a aprender (os primeiros por não verem reconhecido seu interesse; os segundos, justamente devido ao desinteresse). Declaram que, com isso, a apatia e desmotivação estão cada vez mais generalizadas, ao que os 'poucos interessados' saem prejudicados:

"Estou muito preocupada com os poucos alunos que estão a fim de aprender alguma coisa e não conseguem, pois o tumulto ficou tão incontrolável que nem os que se sentam na primeira carteira conseguem ouvir alguma coisa" (Maria).

"Alunos que tinham aproveitamento em anos anteriores, neste ano não estão fazendo

nada, pois estão cursando a mesma classe que um aluno que além de indisciplinado, não fez atividades e passou sem fazer o menor esforço" (Ruy).

"Há um fenômeno cada vez mais nítido, infelizmente, e mais constante: é a apatia: jovens que deveriam estar animados e com força, apenas comparecem à escola em busca da presença (o que é mais cobrado), mas sem vontade alguma de qualquer esforço. Passa a impressão, esse fenômeno, de que os alunos estão acostumando a ganhar tudo de maneira fácil" (Clarice).

Parece generalizada, entre os professores, a explicação para essa apatia e desmotivação discente: também para os alunos a Progressão Continuada significa "promoção automática". Com isso, a preocupação/temor incide exclusivamente na frequência escolar, implicando em queda do rendimento e aumento da indisciplina:

"os alunos não compreenderam o que é essa progressão, e, com isso, se acomodaram, não participando das aulas, não executando as tarefas propostas, pois, na opinião deles, participando ou não das aulas, com certeza irão para série seguinte. Por estes motivos, as salas estão ficando, a cada dia que passa, mais indisciplinadas" (Cristina).

"Os próprios alunos me disseram que já que eles vão passar de ano de qualquer maneira, a troco de que eles irão estudar?" (Maria).

"o aluno, sabendo que será automaticamente promovido, achou-se desobrigado a cumprir as atividades, a participar. (...) se não há cobrança ele não faz. Ouvimos isso constantemente dos próprios alunos" (Clarice).

"Com a idéia de que não será reprovado, o aluno desinteressou-se completamente. Não realiza as atividades propostas e ao ser cobrado, com raras exceções, diz: 'eu vou passar mesmo...' (Berenice).

"A grande preocupação deles é com a presença" (Carla).

Os professores apontaram como consequência da 'promoção automática' a perda de valor do saber e do aprender, ao que os alunos acabam vendo a escola apenas como espaço de lazer, e não mais como o lugar da produção de conhecimentos e ensino-aprendizagem:

"Como consequência, a sala de aula funciona mais como ponto de encontro" (Carla).

"Não há, por parte do aluno, nenhum compromisso com a aprendizagem. A escola tornou-se um lugar de encontros e lazer" (Berenice).

"Nesse parâmetro, o aluno vem na escola apenas para rever os amigos, brincar, conversar em classe, além de não respeitar o professor que fica ministrando aula para mais ou menos 10% da classe" (Ruy).

Se eles sentem que o aluno só vai à escola para usufruir de um espaço de socialização, o trabalho docente, em contrapartida, é visto com desgaste e desmotivação, gerando um círculo vicioso na relação professor/aluno. Na redação de Cristina reaparece a idéia de que, como consequência da diminuição da cobrança sobre o aluno, aumenta a exigência sobre o professor:

"fica cada dia mais difícil para o professor aplicar os conteúdos, sendo obrigado a criar vários métodos e mesmo assim não obtendo resultado. Cada dia fica mais difícil transmitir o que sabemos e é necessário para o aluno".

Na perspectiva de alguns docentes, a Progressão Continuada, para ser bem sucedida, implicaria em conscientização dos alunos para a importância de aprender e saber, tarefa árdua de se conquistar, especialmente 'em nossa sociedade':

"Conversar, conscientizar e usar diversas técnicas não está dando resultado"
(Cristina).

"É difícil conscientizar um adolescente de que ele deve estudar porque é bom e será útil" (Clarice).

Apoiando essa crítica, encontra-se a crença na idéia, também mencionada na primeira atividade escrita, de que há a necessidade de cobrança para se obter resultados. Para Clarice, *"se não há cobrança ele [o aluno] não faz"*. Por esse motivo, considera que *"a escola está deixando de ser janela para o mundo! À medida em que passa uma falsa idéia da realidade"*.

Nesse contexto de desagrado declarado, alguns aproveitam para fazer um apelo:

"O que falta é que o governo consiga ver que sem cobranças não existe resultado, pois o ser humano não faz nada se não tiver nada em troca" (Cristina).

"Com a máxima urgência, a forma antiga, de cobrança, com notas, deve ser reativada, o mais rapidamente possível" (Ruy).

Finalizando, vale destacar a redação de Míriam. Se a grande maioria dos professores expressou claramente um descontentamento, esta professora, apesar de dar pistas de seu desagrado, o fez de maneira sutil. Apresentando o texto em tópicos, deixou de recheá-los com nuances. Assim, embora tenha falado de mudanças, elencando uma série delas, não especificou em que sentido elas deram-se, apenas dando a entender que considera que houve uma piora.

Este 'toque' foi dado pela professora especialmente nos dois únicos itens que ela esmiuçou, quais sejam, a *"formação sequencial das idéias"*; e a separação dos alunos entre *"compromissados"* e os que *"nada fazem"*. Outra pista também aparece ao final do texto, quando ela declarou achar que a política educacional *"poderia dar certo"*, responsabilizando a forma de

implantação, assim como nossa sociedade, pelos rumos dessas mudanças. Eis seu texto:

"modificou em certos aspectos:

- *quanto a atitudes dos alunos ao serem cobrados, as suas obrigações (estudos, tarefas etc.)*
- *quanto ao conteúdo para expor suas idéias (conhecimentos prévios, das séries anteriores)*
- *formação seqüencial das idéias (fragmentada)*
- *responsabilidade da família quanto ao aprendizado*
- *os alunos compromissados estão muito tristes, pois os colegas os atrapalham, ou melhor, aqueles que nada fazem passam como eles que estudaram.*

Mas tudo isso é a forma de implantação. Se a sociedade fosse consciente, responsável, acho que poderia dar certo".

b. 2) Outra visão sobre as mudanças?

Conforme enfatizado, grande parte professores apresentou uma visão negativa em relação às mudanças trazidas pela Progressão Continuada. Houve, no entanto, o caso de dois professores que, em suas redações, deram respostas claramente dissonantes, até mesmo contraditórias, em relação às redações de todos os outros. São eles Ernesto e Augusto.

O dito e o não dito na redação de Ernesto

Aparentemente utilizando-se de uma estratégia de esquiva, Ernesto optou por tomar, como referência, uma classe considerada bem sucedida por ele, ao que as outras classes que leciona não compuseram a visão apresentada. A diferença entre a sua redação e a dos outros professores fica patente, passando a impressão de que 'nem tudo foi dito':

"Classe de referência: 5ª A → esta classe revelou desde o início do ano letivo um bom rendimento dos conhecimentos e um melhor procedimento quanto à disciplina em sala de aula. Ela está sempre predisposta a realizar qualquer tarefa atinente ao planejamento escolar.

Pelo histórico da classe, foi possível observar que a mesma procedeu quase na sua totalidade de um mesmo colégio, onde se adotava a Progressão Continuada. São poucas as exceções de alunos que não são muito dedicados. Não sei a procedência, se tais alunos são justamente de outra classe ou de outro colégio (por falta de informações vindas da Secretaria)".

A redação de Augusto: dissonância radical

A redação de Augusto foi a que mais se aproximou do que a Secretaria de Educação gostaria de ouvir, dado seu caráter ostensivamente elogioso.

As hipóteses para a dissonância de seu texto em relação ao da maioria dos professores podem ser variadas, incluindo a possibilidade de ele realmente pensar diferente. No entanto, um fato importante deve ser considerado: Augusto chegara atrasado no HTPC de apresentação da pesquisa, e não participara do encontro em que realizamos a primeira atividade; para este encontro, também chegou depois de seu início. Desta forma, é possível que não tivesse clareza de quem eu era e o que fazia ali quando fez sua redação. Vale ressaltar, ainda, que ele não participou da maioria dos encontros do grupo (sendo que, quando ele ia, chegava sempre perto do final). Assim, fica a dúvida: sua visão é realmente a apresentada na redação? Disse ele:

"passou a ter interações mais contínuas. Houve momentos para melhores reflexões a respeito da condução do conteúdo programático, visando sempre a evolução do educando.

A Progressão Continuada propiciou avaliações mais freqüentes onde eu pude detectar os avanços dos alunos e, em caso contrário, facilitou a vislumbrar os alunos com dificuldades de aprendizagem. No caso dos alunos com maior dificuldade de aprendizagem, dei-lhes mais atenção para que pudessem acompanhar os demais colegas e para que houvesse homogeneidade de nível de aprendizagem.

A Progressão Continuada é louvável e salutar, pois determina observações freqüentes sobre as aprendizagens dos educandos, avaliações contínuas, reflexões para, se necessário, um novo redirecionamento em técnicas mais eficazes de desenvolver os conteúdos com devida atenção aos alunos e prosperidade".

c) O trabalho docente depois da Progressão Continuada:

A terceira e última atividade escrita buscou ouvir as concepções dos professores acerca do trabalho docente no interior da Progressão Continuada. Participaram deste encontro todos os presentes no encontro anterior à exceção de Augusto, totalizando oito professores.

Curiosamente, os docentes, nesse encontro, demonstraram maior cansaço ao realizar a atividade. Quando apresentada a proposta a eles, muitos disseram 'estar com preguiça'; outros ficaram em frente à folha, sem tocá-la, por tempo razoável. O silêncio e o desânimo eram visíveis. Esse clima, vivido por mim com angústia (não sabia se propunha atividade 'inoportuna'), só pôde ser compreendido quando da leitura de suas respostas.

De fato, os professores exprimiram, nas redações, suas vivências profissionais no interior da Progressão Continuada, refletindo, todas, o cansaço, desânimo e falta de estímulo demonstrados no processo de escrita; na maioria, tais sensações foram ligadas, novamente, às

queixas em relação aos alunos.

De modo geral, as redações dividem-se entre a descrição do trabalho realizado, as 'barreiras' que encontram para torná-lo bem sucedido, assim como as angústias advindas das dificuldades profissionais. Apenas dois docentes disseram que o trabalho não mudou (embora, na sequência, mencionem um "porém": enfrentam maior dificuldade para realizá-lo). Para a maioria, no entanto, o trabalho está diferente, sendo que, aqui, todos apresentaram-no como 'pior'.

c. 1) Descrevendo o trabalho na Progressão Continuada

Muitos professores, ao descreverem as mudanças em seus trabalhos com a Progressão Continuada, fazem referência a um maior dinamismo das aulas, à realização contínua de avaliações (que passaram a incluir aspectos antes desconsiderados), à redução dos conteúdos didáticos e à diminuição da cobrança:

"Procuro adequar as aulas à necessidade da escola onde trabalho, à realidade do ano 2000, às exigências dos novos tempos.... Cumprindo a legislação, busco trazer, dentro do conteúdo da biologia, conhecimento sobre os maiores problemas que existem atualmente, de tal modo que consiga despertar interesse, curiosidade, vontade de conhecer a biologia, prazer em estudar" (Carla).

"As aulas são mais dinâmicas, com atividades contínuas. Elaboração de conteúdos reduzidos e próximos às realidades deles, isto é, mais concretos. Verifico a participação, exemplos dados etc. Mostro a relação interdisciplinar dos conteúdos trabalhados, para a compreensão da realidade" (Míriam).

"temos de encarar de maneira diferente as atividades. Eu atualmente procuro valorizar e atribuir notas a toda e qualquer atividade em sala de aula ou fora dela, deixando de privilegiar o instrumento provd" (Clarice).

Apontam, novamente, um aumento no trabalho docente diretamente proporcional à queda da cobrança sobre o aluno. Cristina disse estar mais preocupada, fazendo "de tudo" para tornar o trabalho bem sucedido. Maria escreve algo semelhante:

"Eu me esforço muito para despertar o interesse dos alunos durante a aula. Tenho me dedicado muito à eles, inclusive a ponto de passar atividades para serem feitas durante a aula e ir de carteira em carteira para tirar dúvidas, ver as dificuldades de cada um em particular e assim, me aproximar mais deles".

Algumas mudanças introduzidas com a política, portanto, parecem ser positivas, uma vez que 'sensibilizaram' os professores para as necessidades atuais de seus alunos, da escola e da sociedade. Por outro lado, em todas as redações, na sequência dessa apresentação mais

abstrata, vinha um 'porém', na maioria das vezes angustiado, referente às dificuldades encontradas para que tais alterações no próprio trabalho produzissem frutos positivos.

c. 2) As dificuldades vividas com a Progressão Continuada

Várias redações relataram um aumento na dedicação ao trabalho, associando-o ao sentimento de que parecia ser em vão, pois o rendimento e aprendizagem dos alunos pioraram e os problemas disciplinares aumentaram. Assim, muitos disseram que sua dedicação ocorria sem estímulos, sendo mesmo vivida como um esforço:

"cada dia que passa está sendo mais difícil conseguir resultados bons e satisfatórios. Por mais que eu planeje as aulas e atividades diferentes para despertar o interesse do aluno, parece que menos estou conseguindo, ou seja, os resultados estão cada vez mais insatisfatórios" (Cristina).

Grande parte dos professores aponta como produtor desse desestímulo o desinteresse dos alunos, novamente vistos, em sua maioria, de maneira negativa. Muitos falam em aumento da indisciplina, piora do aproveitamento e prejuízo dos poucos interessados (embora mais uma vez não deixem de mencionar, por vezes com pena, os alunos vistos como 'exceção'):

"No meu trabalho em sala de aula, as condições de aproveitamento e disciplina pioraram consideravelmente, onde os grandes prejudicados são os alunos que vêm à escola em busca do saber" (Ruy).

"como diminuí minha possibilidade de 'cobrar' do aluno, senti que o nível de aprendizagem diminuiu muito, que o interesse dos alunos (claro que existem exceções) também diminuiu. Por mais que eu insista para que o aluno realize as atividades propostas, muitos não as realizam" (Berenice).

"são sempre os mesmos alunos que participam" (Míriam).

"[meu trabalho] aumentou um pouco com relação aos problemas disciplinares e em interessar um razoável número de alunos que não faz as tarefas e deveres em classe. Problemas dessa espécie já existiam antes, mas agora são mais frequentes" (Ernesto).

"O meu trabalho encontra resistência por parte de alunos que não conseguem se envolver. São desinteressados. São alunos que percebo neles indiferença pelo conhecimento" (Carla).

"há muita falta de interesse e um tremendo pouco caso da maioria dos alunos. Eles preferem se reunir para fazer algazarra e não querem aproveitar nenhuma oportunidade. Infelizmente, tenho chegado à conclusão que nenhuma estratégia aplicada em classe desperta o interesse deles" (Maria).

Seguindo esse raciocínio, Ruy relatou ter expectativas negativas em relação ao futuro de seus alunos, o que é abordado com tristeza e preocupação:

"há um pensamento bastante pessimista em relação ao futuro escolar destes alunos (a maioria considerável), pois as suas condições de passar em vestibular de escola pública (curso superior) serão mínimas, isto sem levar em conta a sua admissão através de concurso em órgãos públicos. Eles certamente irão aumentar as estatísticas dos desempregados".

A única professora que, para além de queixar-se da falta de interesse dos alunos, arriscou levantar hipóteses para explicar o porquê dessa situação foi Míriam, que abordou aspectos muito ligados à sua disciplina - a educação artística:

"A criatividade é ponto fundamental, mas possuem uma barreira muito grande em mostrar o que sabem e como podem utilizar este conhecimento. Talvez isso tudo aconteceu pela formação da criança desde a sua infância (pré, primário etc.). São tolhidos, não há valorização daquilo que é o criar".

c. 3) As angústias suscitadas pela Progressão Continuada

Ao descreverem o trabalho nessa política como sendo maior e mais árduo, uma vez que enfrentam dificuldades para torná-lo bem sucedido (estas sempre colocadas nos alunos), os professores explicitaram algumas de suas angústias. A queda no rendimento dos alunos é vivida como queda no rendimento do próprio trabalho, que é, pois, visto como "*desgastante*". Sentem-se desanimados, porque desvalorizados profissionalmente:

"Depois da Progressão Continuada, sinto que o meu trabalho perdeu o valor que tinha tempos atrás" (Cristina).

Não bastasse os docentes sentirem-se profissionalmente desvalorizados, muitos dizem estar perdidos quanto ao próprio papel. Uma vez que não encontram estratégias que sejam bem sucedidas no seu objetivo de ensinar os alunos, sentem muitas dúvidas sobre o quê/como fazer. Consideram que o sentido da docência está *atrapalhado, confuso, bagunçado*. Clarice diz sentir-se mesmo "*correndo atrás de um conceito 'azul' para os alunos*"³¹, que, segundo ela, "*já perderam, em parte, essa preocupação*". Acresceu, ainda, a falta de preparo e orientação aos professores para as mudanças que ocorreram na escola com essa nova estrutura escolar:

"outra mudança seria na minha vontade, no meu entusiasmo; sinto-me desanimada um tanto, porque o trabalho do professor está cada vez mais complicado, ficando as nossas

funções 'bagunçadas'. Sinto-me desorientada. Simplesmente muda-se o método, mas não se o ensina aos professores!!!'. (Clarice)

Se o trabalho é uma luta diária, vivida quase sempre sem recompensas, Maria relata estar-se valendo, por vezes, da desistência como 'estratégia de sobrevivência' profissional:

"Como consequência, tenho procurado me dedicar inteiramente àqueles que realmente querem aprender e têm consciência de que é muito importante o estudo e a cultura. Quanto aos outros, espero sinceramente que algum dia mudem de idéia e se tornem mais responsáveis e gratos àqueles que os tentam ajudar" (Maria).

E, apesar dessas dificuldades, ainda têm professores que pensam diferente de Maria; é o caso de Cristina, que fala do próprio trabalho como persistência:

"Mesmo assim não desisto, quero lutar sempre, pois tenho certeza que mesmo não atingindo 100% dos meus alunos, pelo menos 10% consigo atingir e isto faz com que eu continue lutando para um dia chegar aos 100%".

2) O Grupo Reflexivo com Professores

Concluída a análise das *Atividades Escritas* pelos professores nos primeiros encontros do *Grupo*, passo à apresentação do conteúdo discutido no *Grupo Reflexivo*. Tal apresentação está assim dividida: inicialmente, contextualiza o *Grupo* na escola pesquisada; na sequência, apresenta as concepções dos professores acerca da Progressão Continuada em diversos de seus aspectos; em seguida, traz a discussão de outras políticas educacionais lembradas no *Grupo*; algumas críticas tecidas ao Estado; e finaliza com a visão dos professores acerca dos alunos e familiares.

a) Contextualizando:

a.1) Participação e Resistência

Um dos primeiros aspectos notados, tão logo iniciado o contato na escola, foi que havia um desconhecimento geral (de professores, coordenadora pedagógica e diretora) em relação ao conteúdo oficial da Progressão Continuada, o que gerava, neles, muita insegurança. No primeiro encontro com a diretora e a coordenadora pedagógica, ambas destacaram, diversas vezes, que os professores não conheciam, não entendiam ou mesmo faziam clara oposição à Progressão

³¹ Referindo-se à nota acima da média.

Continuada. Tal alerta parecia, naquele momento, ter duas funções: justificava, por um lado, as confusões e dúvidas que porventura aparecessem no discurso docente, e, por outro, uma possível contraposição deles à política e até mesmo à minha presença na escola.

De fato, no primeiro contato com os professores, quando a pesquisa foi apresentada, muitos desentendimentos e oposições começaram a tomar forma, envolvendo tanto aspectos práticos quanto teóricos da política educacional. Houve, desde esse momento, por exemplo, quem fizesse menção à Progressão Continuada como sendo "*a política de promoção automática*".

Vale destacar que tais desconhecimentos, apesar de presentes na pesquisa como um todo, foram-se minimizando com as discussões no grupo, dado que havia, nesses momentos, reflexões coletivos acerca da proposta oficial. A disposição para apreendê-la, aliás, foi notável desde o começo, tanto no fato de a acolhida da pesquisa ter sido positiva (muito embora cheia de questionamentos), quanto no decorrer do trabalho. Logo no início da pesquisa, por exemplo, Míriam disse ter procurado em casa algum documento sobre a política, motivada pela pesquisa.

Vinculados a esse desconhecimento involuntário, vinham, também desde o princípio, pedidos de ajuda e a demonstração dos sentimentos de solidão e abandono. No primeiro contato com a coordenadora pedagógica, esta falou que a pesquisa seria muito importante na escola, podendo auxiliar a todos quanto a esclarecimentos acerca da política educacional. Parecia sentir-se aliviada por não estar mais 'sozinha' a conversar com os professores e lidar com as mudanças. Tal solicitação foi feita, ainda, pela supervisora de ensino da escola, que, em nosso primeiro contato, reiterou considerar importante o meu interesse pela escola, e que seria bom ter pessoas "*ajudando-os a melhorar*".

Também entre os professores, houve esse pedido de ajuda, ligado, desde sempre, a uma grande disponibilidade para a participação na pesquisa. Júlia, coordenadora pedagógica, no primeiro contato, havia dito que era para eu me preparar para os questionamentos, pois que "*o HTPC era um debate só*". E realmente, no primeiro encontro com os professores, muitas perguntas foram feitas, não só acerca da pesquisa como também sobre a minha compreensão da Progressão Continuada: eles queriam saber o que pretendia com tal tema (somente "*escrever minha tese*" ou "*ajudar a escola*"?), o que faria com os resultados, por que e como aquela escola fora escolhida para a pesquisa, e, especialmente, em que poderia contribuir para suas práticas profissionais no interior de tal política. O tom dos questionamentos denotava mais angústia e sentimento de impotência do que desconfiança. Berenice reiterou que "*não estava fácil*".

No decorrer da apresentação da pesquisa aos professores, muitos demonstraram entusiasmo com a idéia de conversar, nas reuniões de HTPC, sobre a Progressão Continuada. Ao

mesmo tempo, havia professores - os mais cautelosos com a idéia, como Berenice - que temiam que o envolvimento não surtisse efeitos, dado que se tratava de uma "*questão macropolítica*", na qual a visão deles "*pouco importava*". Para estes, o contra-argumento, dado pelos colegas, era de que, assim mesmo, "*seria ótimo*" poder pensar coletivamente sobre essa realidade escolar.

De fato, os professores estavam sempre dispostos a opinar. Qualquer tema era endossado pelo grupo: uma banalidade (férias, culinária, cinema, arte...) ou uma discussão mais séria (a Progressão Continuada); por vezes, quando encerrada a atividade planejada para o dia, eles continuavam debatendo sobre temas que os angustiavam ou alegravam. No decorrer da pesquisa, a participação docente nas discussões foi intensa, sendo que o confronto de diferentes opiniões, mesmo quando envolvia alguma polêmica, dava-se de maneira bastante respeitosa.

Houve, ainda, professores que disponibilizaram suas aulas para que eu assistisse e que, mesmo antes de discutirmos a lei que instituiu a política educacional, demonstraram interesse em ler o seu conteúdo. A atividade de leitura da lei, que, aliás, era a mais árida, por envolver leitura coletiva de um texto com linguagem acadêmica, desenrolou-se contando com grande envolvimento de todos, o que é muito bem ilustrado nas seguintes falas:

"*É engraçado que a gente lê um pedacinho e fala um monte*" (Clarice).

"*Nossa, como passamos por mil experiências na discussão hoje...*" (Ernesto).

Para além da disponibilidade de participar ativamente das reflexões nos encontros do grupo, muitos docentes demonstraram estar levando o envolvimento com a questão para outros espaços. Em diferentes encontros, professores trouxeram, de casa, recortes de jornal e revista que abordavam o tema. Tais contribuições, certamente, muito enriqueceram os debates grupais.

Assim, notou-se, desde o princípio, a disponibilidade dos professores para a discussão e participação, vinculada ao citado pedido de ajuda para a escola. Embasando tal disposição estava a compreensão, essa sim consensual, de que era necessária muita reflexão no interior da escola, para que esta pudesse, cada vez mais, cumprir melhor seu papel social.

Tais características, deve-se frisar, contrapõem-se à *resistência docente ao novo* tão propalada no discurso oficial. Aliás, quando da discussão, no grupo, do relatório oficial, o trecho que menciona tal resistência como maior empecilho ao sucesso do projeto foi profundamente questionado. Berenice fez uma interjeição satírica ao termo, sendo emendada por Luís, que considerou uma "*incongruência*" o relatório garantir, ao mesmo tempo em que fala da resistência, que a política conta com "*uma ampla adesão*", sendo incisivo: "*Quem eles querem enganar?*".

a.2) o HTPC: entre a Reflexão e a Burocracia

Embora fosse muito fácil acontecer uma discussão no HTPC, pode-se dizer que tal espaço, na escola pesquisada, acabava sendo dividido entre o debate propriamente dito, a resolução de burocracias impostas pela Diretoria de Ensino e a necessidade imprevista e imediata de 'apagar incêndios' (o que aconteceu, por exemplo, quando a coordenadora pedagógica não realizou a reunião para liberar as aulas mais cedo, devido ao mau cheiro na escola impregnado por um produto químico provavelmente soltado por alunos).

Assim, dependendo do dia, havia ou não a possibilidade de uma discussão no decorrer dos encontros, o que ficava pautado nas vicissitudes do momento. Por exemplo, às vésperas do fechamento do bimestre, tais reuniões serviam para passar as notas e frequência dos alunos para as tarjetas, o que nem sempre era feito de maneira coletiva. Tais reuniões serviam, ainda, para os professores escolherem os livros didáticos sugeridos pela FDE; elaborarem avaliações; detectarem os alunos faltosos ou selecionarem aqueles que participariam do reforço.

O longo atraso para o início da reunião também era constante. Além disso, houve ocasiões em que a reunião não aconteceu, apesar de estar agendada e não ter sido oficialmente desmarcada. Nesses casos, restava apenas a possibilidade de esperar, ao que passávamos boa parte do tempo reservado ao HTPC constatando que ele não aconteceria. Tais ocasiões angustiavam muito os professores, que lamentavam porque eu "*havia perdido tempo, não tendo realizado o que planejard*". O sentimento de perda de tempo, vale destacar, referia-se não apenas a mim, mas também a eles próprios, que se queixavam da ausência de atividades no HTPC e mesmo solicitavam a mim atividades para 'passar o tempo'.

Assim, nota-se que, embora o HTPC seja um espaço de diálogo e reflexão potencialmente excelente, por vezes é tomado pela burocracia escolar, perdendo o caráter de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Parece, aliás, que deste nome, só se mantém mesmo o Horário e, quando acontece o encontro, o Trabalho. Seu objetivo Pedagógico, no entanto, nem sempre está presente, o que parece se dar mais pelo atolamento nas burocracias impostas pela Diretoria de Ensino do que pela falta de interesse docente. O aspecto Coletivo, por sua vez, parece ser o menos presente na utilização de tal horário, ou seja, mesmo quando aproveitam o Horário para a realização de um Trabalho que seja Pedagógico, não necessariamente isso se dá de forma Coletiva. Talvez venha daí o fato de muitos referirem-se à tal espaço apenas como HTP.

a.3) algumas considerações sobre a coordenadora pedagógica

Não é objetivo desta pesquisa desenvolver longa explanação sobre a coordenadora

pedagógica e seu trabalho no interior da escola (o que, aliás, foi feito com profundidade por Roman, 2001). Um aspecto notado no decorrer do campo, no entanto, merece menção.

Os atrasos ou adiamentos dos HTPCs pareciam, por vezes, refletir a sobrecarga de tarefas impostas à coordenadora pedagógica (oficialmente responsável pelo espaço). Júlia estava sempre atarantada, correndo de um lado para o outro; não raro entrava e saía da sala diversas vezes no decorrer do HTPC (tanto quando eu coordenava o grupo quanto quando a esperávamos para iniciá-lo), anunciando que voltaria tão logo concluísse outra tarefa mais urgente.

De fato, ela exercia inúmeras funções na escola, algumas das quais fugiam, radicalmente, de seu papel, envolvendo tarefas de diretora, secretária, inspetora, merendeira ou servente: Júlia atendia ao telefone; mandava e-mails; preparava o lanche; levava os alunos que estavam nos corredores para a classe; conversava com pais, alunos e professores; ia à Diretoria de Ensino. Júlia assumia papel central na escola pesquisada.

Com isso, sobrava pouco tempo para o exercício de sua real função, na qual se incluía a organização e coordenação do HTPC (que muitas vezes não aconteceu). Por esse motivo, minha presença na escola era tratada por Júlia com ambigüidade: por um lado, aliviava-se de algumas tarefas, passando-as para mim, enquanto resolvia outras mais emergenciais; por outro lado, no entanto, eu acabava sendo mais uma tarefa para Júlia que, além de realizar suas atividades diárias e extraordinárias, tinha de dar conta de minha presença na escola.

b) a Progressão Continuada na concepção dos professores:

b.1) a implantação da Progressão Continuada

Todos os professores relataram suas experiências acerca do processo de implantação da Progressão Continuada, cada qual marcada por diferenças e semelhanças. Analisando os diversos relatos nota-se que a forma como a política foi recebida e implementada dependeu de uma série de fatores, dentre eles a própria escola.

Assim, houve casos em que a supervisora de ensino comunicou diretamente aos professores a implantação do projeto e outros em que os professores foram informados pela diretora ou coordenadora pedagógica da escola, sendo que estas haviam-se comunicado com a supervisora. Houve, ainda, quem tivesse conhecido a política por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e um professor que lecionava em uma escola particular que também organizava-se em ciclos. Duas professoras do ensino médio relataram ter retornado à escola pública recentemente, não tendo, pois, sido preparadas para a política educacional; ambas

disseram que foram compreendendo seu teor no decorrer do ano letivo, e que tinham, ainda, muitas dúvidas. O relato mais interessante, no entanto, foi o de Clarice: tal como mencionado na análise das atividades escritas, na ocasião, esta lecionava em uma escola no interior, em cuja diretora, por afinar com a Secretaria de Educação, aprofundou a discussão da política³².

Afora as diferentes experiências pessoais, no entanto, alguns professores mencionaram situações que foram, rapidamente, compartilhadas. A primeira é que, embora a implantação da política tenha sido, oficialmente, em 1998, em ano anterior foram aconselhados a 'não reprovar', quando os primeiros comentários acerca da Progressão Continuada passaram a ser feitos.

Outro ponto que pareceu ser comum foi a consideração de que, quer a Progressão Continuada tenha sido discutida na escola, quer não, ela 'veio pronta', tendo sido, nesse sentido, posta de cima para baixo; para os poucos que participaram de discussões, os aspectos levantados não foram considerados na proposta, sendo a discussão apenas *pró-forma*.

O caráter impositivo da implantação foi lembrado, novamente, no sexto encontro do grupo, quando discutimos a carta da Secretária de Educação publicada no Painel do Leitor (apresentada anteriormente, na p. 49). Todos os presentes destacaram *não ser verdadeira* a sua afirmação de que estava havendo o esclarecimento de professores, pais e alunos, pois nenhum deles participara, até então, de nada semelhante. A crítica foi contundente: Rose "*fizera de conta*" que consultou a comunidade escolar, pois, até onde sabiam, *nenhum de seus colegas*, desta e de outras escolas, aprovava a implantação desta política.

Outro aspecto comum às experiências e que vinha em tom queixoso foi a falta de preparo da escola e dos professores para a implantação dos ciclos. Desde o início da pesquisa, notava-se o ressentimento de que os objetivos da proposta não foram esclarecidos, havendo muitas dúvidas. Os professores consideravam que a proposta implicava numa mudança de mentalidade, o que requeria maior cuidado; no entanto, não se sentiram instrumentalizados para a proposta, que caíra sobre suas cabeças pronta; sua implantação viera "*na canetada*":

"Foi jogado, planejado no papel e só. Tem sala para dar aula de reforço? Tem pátio? Até daria certo se houvesse preparação" (Berenice).

A idéia de que "*o projeto é lindo no papel*", "*a intenção podia até ser boa, mas a realidade é outra*" perpassou grande parte das falas nos mais diferentes encontros. Assim, o texto oficial, quando colocado frente a frente com o discurso docente, parecia não corresponder à realidade da escola. Para Célia, "*a lei é muito bonita, mas não dá, porque nós estamos falando de alunos que*

³² Vale lembrar que o maior cuidado com o processo de implantação ocorrido nas escolas do interior havia sido mencionado em Fusari (2000b).

não sabem nada'.

Também Míriam apontou, quando da leitura do relatório do Conselho, que, no seu ponto de vista, as falhas da implantação da Progressão Continuada, política apontada como interessante, advinham justamente do fato de que, se de um lado a lei enfatizava a importância da discussão, de outro a discussão não tinha ocorrido. Assim, nota-se que o centro de sua queixa referia-se mais à forma de implantação da Progressão Continuada do que ao seu teor pedagógico.

Para além das queixas, no entanto, os professores conseguiam vislumbrar outras possibilidades de instituir os ciclos, mais cuidados e respeitadas com aqueles que seriam seus agentes: escola, professores, alunos e famílias. Preocupavam-se, ainda, com o caráter pedagógico do projeto, pensando em formas de garantir a qualidade do ensino no processo de implantação.

Para Berenice, seria necessário, antes de mais nada, preparar a escola, tanto em relação ao espaço físico, quanto à orientação dos agentes escolares. Segundo entendia, uma mudança tão grande não poderia ter sido implementada na escola toda de uma vez só, mas necessitava de tempo, devendo ser instituída de forma gradativa: inicialmente na primeira série, acrescentando continuamente, nos anos subsequentes, as outras séries, até atingir a 8ª (depois, portanto, de oito anos). Falava-se de uma implantação 'continuada', em alusão ao nome da política. Isso porque entendia que, da maneira como foi implantada, os alunos com histórico de reprovação passaram a ser aprovados imediatamente, gerando muita confusão. A implantação contínua possibilitaria o maior acompanhamento de todos os alunos: os que teriam uma história escolar inteira no interior da política de ciclos; e os outros, que estudavam quando do processo de mudança.

As constantes queixas acerca da ausência de democracia eram relativas não apenas à forma de implantação da Progressão Continuada, mas também à incongruência entre esta e o suposto objetivo de democratizar a escola. Para Augusto, "*o sentido de democracia é restrito*". Luís, por sua vez, satirizou o relatório oficial: "*Ampla adesão e apoio... Quais? Só do Governo...*"

b.2) a prática docente na Progressão Continuada

Os professores também falaram, no decorrer do *Grupo Reflexivo*, sobre alguns aspectos de sua prática docente que foram alterados com a implantação da Progressão Continuada, apontando tanto seus pontos positivos quanto os negativos. A análise abaixo abordará alguns aspectos práticos discutidos no grupo, apresentando as concepções dos professores participantes sobre cada um deles.

b.2.1) a reprovação e a evasão ontem e hoje: Promoção Automática?

Um aspecto amplamente discutido no grupo foi a reprovação, quando os professores não apenas relataram como ela se dava antes da instituição dos ciclos, mas também comentaram como ela vinha funcionando no interior do novo regime.

De maneira geral, eles concordavam que antes dos ciclos, os índices de reprovação eram muito altos, e que algo deveria ser feito para alterar a situação. Para Clarice, não havia sentido reprovar por "*meio ponto na média*", como acontecia antes, pois todos sabiam que apenas uma prova não avalia plenamente o aproveitamento escolar. Outras falas endossaram essa asserção:

"A retenção estava muito grande, é verdade. Eu tinha alunos há cinco anos na 5ª série"
(Berenice).

"É, o aluno ficava por 0,1. Isso tinha que ser mudado mesmo" (Célia).

Berenice ainda relatou que a retenção estava sendo coibida antes mesmo de a Progressão Continuada ser instituída. São suas palavras:

"Antes, a gente era pressionado a dar um jeitinho de ver o progresso do aluno. Então, para disfarçar, não ficar tão forçado, criaram a Progressão Continuadd".

Se era consensual a idéia de que a retenção anterior à Progressão Continuada precisava ser repensada e transformada, a concordância acerca da solução adotada pelo Estado passava longe do consenso. As discussões do relatório oficial tenderam para a opinião segundo a qual a Progressão Continuada acabara por "*substituir uma distorção por outra*", ou seja, para dar conta do alto índice de reprovações, eliminou-se a possibilidade de o professor reter seus alunos, valendo-se de um "*paliativo*" e não da busca de soluções sérias. A frase "*da pedagogia da repetência à pedagogia da enganação*" foi um coro uníssono nesse encontro.

Assim, quando da leitura da carta da Secretária de Educação ao Painel do Leitor da Folha de São Paulo (apresentada na p. 49 deste relatório), intrigaram-se: sem conseguir compreender a dissonância entre a realidade vivida por eles, de proibição de reter seus alunos, e os dados estatísticos apresentados na carta, que atestavam o aumento da retenção entre os dois primeiros anos de vigência dos ciclos, eles supunham haver manipulação de dados, sem conseguir localizá-la³³.

Na leitura do relatório oficial, o tema da reprovação novamente foi discutido. Para Berenice, a lei era contraditória: se por um lado, permitia a reprovação na 4ª e na 8ª séries, por outro, praticamente a proibia, para evitar "novo gargalo". Luís, por sua vez, satirizou o termo

³³ A sutileza da carta foi tamanha que só notei que seus dados excluía a comparação entre o antes e o depois da implantação do ciclo em análise posterior dos mesmos.

"conveniência da escolha" na opção pela retenção, relatando que, "na realidade, não era bem assim". Ruy, então, fez a ressalva: "Teoricamente... Você reprova na caderneta, mas você mesmo aprova depois". Berenice, que, em outra circunstância, havia afirmado, com todas as letras, que a reprovação estava proibida, relatou:

"não adianta reter um aluno de 5ª série que não sabe copiar, fazer o 'O' com o fundo do copo. Se a gente for assim, ninguém passa! E se não tem nota, a gente é pressionado a fazer ele conseguir. Você viu o que a Júlia falou sobre a decisão do Conselho: o aluno frequentou 2 ou 3 dias, está promovido..."

Clarice, ratificando Berenice, completou: "eles acabam passando, e ainda chegam, bem na sua cara, e dizem 'viu como eu passei?'"

Para os professores, a exclusão no interior da escola permaneceu com a Progressão Continuada, porém de maneira mais sutil e por isso agravada: trata-se da "exclusão da inteligência do aluno", que, segundo Clarice, agora atinge a "todos, e não apenas alguns".

A relação entre Progressão Continuada e evasão também foi lembrada por um dos docentes, que disse ter lido no jornal que, com os ciclos, tinha diminuído a evasão nas escolas estaduais. Para Maria era melhor que o aluno permanecesse na escola, pois longe das ruas, das drogas e da violência teria mais chances de aprender. Ernesto brincou com a professora, dizendo que se tratava do 'fenômeno da carteira' ou da 'cultura axilar', ou seja, o aluno vindo para a escola, mesmo que permanecesse o tempo todo com o caderno embaixo do braço, acabaria aprendendo por 'osmose'. Concluiu em tom irônico: "os americanos acreditam muito nisso".

Atrelada à discussão acerca da reprovação na Progressão Continuada vinha a queixa acerca da "promoção automática". Todos os professores falavam, com angústia, da pressão que viviam para aprovar "a qualquer custo". As confusões com o nome da política eram muitas: aprovação continuada, progressão automática, promoção continuada, aprovação automática.

Em um dos encontros, quando o debate girava em torno dos alunos defasados que, no interior dos ciclos, passaram a ser aprovados, Clarice ressaltou que não se tratava de "aprendizagem num passe de mágica", mas apenas de novos números educacionais. Embora se passasse a impressão de que tal aluno tivera um *insight* que o levou a aprender, na realidade, estava sendo aprovado compulsoriamente. Para Carla, alguns alunos, apesar de oficialmente aprovados, não tinham, na prática, condições de acompanhar suas turmas: "é isso que provoca a exclusão". Ruy, por sua vez, afirmou que aprovar daquela forma era como "assinar um cheque em branco". Luís também foi taxativo: "Se não reprovar agora, vão ser reprovados no mercado. Passar para as séries seguintes, não dá. É a destruição do ensino público!"

Generalizada estava a concepção segundo a qual a intenção do Estado com a instituição da Progressão Continuada não era manter os alunos na escola, mas justamente o contrário, ou seja, que eles fossem embora o mais rápido possível, o que somente seria conseguido com a conclusão compulsória da escolarização.

b.2.2) Avaliação e Reforço

Outros temas presentes nos documentos oficiais amplamente discutidos no grupo referem-se à avaliação e ao reforço escolar.

Ernesto, nos primeiros encontros, destacou que a política tinha como centro a idéia de avaliação do aluno, ao que se esta não fosse realizada com qualidade, a política tenderia ao fracasso. Clarice, por sua vez, concordava que a avaliação precisava ser repensada: *"às vezes a prova é num dia que o aluno não está bem, está com dor de cabeça e vai mal"*.

Porém, entre a necessidade de repensar a avaliação e a experiência concreta de avaliação na Progressão Continuada havia dissenso, o que pôde ser notado quando, no sétimo encontro, três professoras explicaram o processo de avaliação do aluno com tom ao mesmo tempo satírico e amargurado:

Célia: *"funciona mais ou menos assim: o aluno tira D, D, D e C, aí passd'."*

Clarice: *"e nós falamos: 'Nossa, com ele progrediu!'"*.

Berenice: *"a avaliação no final é só para termos certeza de que o aluno não aprendeu nada, porque a gente não pode retê-lo"*.

Os diálogos em torno da avaliação foram muitos, sempre com entonação angustiada e desesperançosa, como nas seguintes situações:

Célia, entretida na correção de provas, suspirou alto: *"depois de ficar ontem o dia inteiro preparando a prova... Ai que raiva..."*

Clarice: *"Eu já cáí na real. Nesse bimestre, só prova com consultd'."*

Ruy, completando Clarice: *"Eu anoto as atividades que fazem em classe, comportamento, se atrapalha ou não; realizo avaliações com e sem consulta. Mas tem aluno que não dá..."*. Sua conclusão foi satírica: *"E depois a gente vai avaliar esses alunos e passá-los..."*.

Carla: *"Fico preocupada com os alunos. Têm alguns que eu até olho o caderno todo dia, mas como eu vou arranjar se ele não vier mais?"*.

Luís: *"Se eu for dar uma prova de verdade, não passa um. Hoje você faz tudo para o aluno passar, e se não resolver, você passa mesmo assim"*.

Clarice, ratificando Luís: *"É, daqui a pouco vai ser: 'apaga a lousa que você passa'."*

Parece piada!.

Ainda sobre a avaliação, vale apresentar a crítica de Berenice acerca do SARESP³⁴. Para ela, se a Secretaria relativizava o papel do conteúdo e enfatizava a importância das diferenças entre as escolas, via uma contradição: *"Não entendo o SARESP, que é unificado e conteudista"*.

O reforço escolar também foi amplamente discutido no grupo, tanto em seu caráter abstrato quanto na experiência concreta vivida no interior da política de ciclos na escola³⁵.

Ernesto, que havia destacado a avaliação como central na Progressão Continuada, também mencionou o reforço como essencial. Para Cristina, *"os alunos tinham que ter aulas extras para acompanhar o ritmo da série certa"*, o que não estava acontecendo. Míriam concordava com a necessidade de reforço, mas tinha críticas à forma como a atividade estava sendo realizada: *"o reforço não é adequado; a recuperação de janeiro está errada. Se eles tivessem mesmo que assistir aula nas férias, não pensariam duas vezes"*.

Uma conversa entre Ernesto e Ruy, que deixaram um aluno de 8ª série para a recuperação de dezembro, foi bastante significativa. No ponto de vista de Ernesto, o aluno deveria *"ir para janeiro"*, mas não poderia retê-lo pois ele fizera as atividades da recuperação de dezembro. Tal aluno, portanto, passaria para o ensino médio levando defasagens.

b.2.3) a Frequência e seu papel na Progressão Continuada

Na escola da Progressão Continuada, a aprovação tem sido automática, ao que a avaliação e o reforço, modificados em sua forma e conteúdo, não possuem mais papel classificatório. A possibilidade de reter os alunos, então, centra-se no controle da frequência escolar, que passou a assumir o papel que antes competia à avaliação. Para Carla, a punição e a premiação permanecem nas escolas, mas agora envolvem a presença física: *"o que parece contar mesmo é a presença, ou melhor, a falta"*. De fato, muitos mencionaram a frequência como única forma de controle da classe.

E, se o papel da frequência mudou, a relação dos professores com a mesma também foi alterada, quando ela passou a ter maior valor. Em um dos encontros iniciais do grupo, acompanhei uma atividade burocrática referente ao diagnóstico de frequência dos alunos da escola, para fins

³⁴ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, exame instituído pela mesma gestão da Secretaria de Educação.

³⁵ Na escola pesquisada houvera reforço apenas em português e matemática, tendo ocorrido entre os meses de julho e outubro. Uma recuperação também ocorrera no mês de dezembro, além da recuperação de férias, em janeiro.

de fechamento do bimestre. A atividade consistia em, calculadora nas mãos, somar as faltas dos alunos nas diferentes matérias. Quando tratavam dos alunos faltosos, as reações eram variadas, dependendo do resultado da soma: se o aluno estivesse 'estourado' em faltas, alguns comemoravam; se estivesse 'quase estourando', tentavam fazer uma previsão do que aconteceria caso o aluno continuasse no mesmo ritmo de faltas. Consensual, no entanto, era o desagrado advindo do fato de que tais alunos ainda teriam direito à reposição de faltas e, *"em um mês, passar de ano"*, o que entendiam como injustiça em relação aos alunos presentes e esforçados.

A questão do abono de faltas era polêmica. Segundo Júlia, as faltas com atestado eram imediatamente abonadas; aquelas sem atestado poderiam ser compensadas com trabalho e reposição. O aluno que não freqüentasse a reposição teria direito, ainda, à recuperação de férias, só reprovando aqueles não tivessem freqüentado esta última. Os professores, no entanto, relataram casos de alunos que, embora não tivessem vindo na recuperação de férias no ano letivo anterior, haviam passado de ano. Para os professores, e mesmo para Júlia, o tema era controverso: os alunos que *"ficavam o dia todo na porta da escola"*, no final, teriam o mesmo direito daqueles que faltavam *"por motivos sérios"* (lembrando de casos de doença). Perpassando tal raciocínio estava a idéia de reprovação como punição. Carla disse: *"a gente sabe quando é malandragem..."*.

Com a proximidade do final do ano letivo, nova angústia instaurou-se entre os professores. Como o resultado final sairia um mês antes de acabar o ano letivo, eles temiam que alguns alunos não viriam mais às aulas, produzindo um esvaziamento. Eles diziam que outros alunos, por sua vez, fariam justamente o contrário, passando a freqüentar as aulas nessa reta final, o que supostamente condicionaria seu avanço escolar:

Ruy, em tom preocupado: *"uma crítica que faço com bastante convicção: do dia 24/11, quando vamos entregar as tarjetas, até 22/12, o que vamos fazer com os alunos? Dar presença? Eles não vão vir..."*

Berenice, completando: *"Agora aumentou o número de dias letivos; antes, tinha férias em julho, e tal. Mas os dias eram de verdade. Agora é um monte de dias de mentira, porque os alunos, quando vêm, não fazem nada. O grupinho que faz, vai ser dispensado em novembro"*.

Ambos falavam de uma farsa para que, aparentemente, o ano letivo fosse até as vésperas do Natal. Assim, se a avaliação era vivida como uma fachada, às vezes a presença também o era. Mas a cena que melhor descreve a nova relação entre a freqüência, a avaliação e a aprovação do aluno desenrolou-se no encontro em que realizamos a segunda atividade escrita:

Quando Cristina chegou ao HTPC, o encontro havia começado, ao que os professores

escreviam suas redações. Assim que a professora sentou-se à mesa, perguntei se ela gostaria de participar da atividade. Ela, então, em tom de brincadeira, respondeu com uma pergunta: *"e se eu não quiser?"*

Clarice, rapidamente, ironizou, fazendo uma alusão à Progressão Continuada que captava o espírito do que discutíamos: *"Você vai com NS (Não Satisfatório)... Mas não tem problema... Você só vai ficar 'sem nota'... O que não pode é faltar, porque daí você fica com NF (Não Frequente) e pode se prejudicar"*.

b.2.4) o rendimento escolar o novo lugar do Conhecimento

Tema presente em vários encontros foi a repercussão da ausência de reprovação no rendimento escolar. Os professores, de modo geral, enfatizaram que depois dos ciclos, a indisciplina escolar aumentou, pois o aluno sabe que não será mais punido; para Clarice, o fato liga-se à *"perda da autoridade do professor"*. Ruy disse que os alunos ficaram mais 'desaforados', pois sabem que não serão reprovados e o professor nada pode fazer. Berenice disse:

"Antes, o aluno sabia que não podia vir com nota vermelha e fazia as coisas; agora, o ensino decaiu muito. Eles entregam o trabalho um mês depois. Chegam e perguntam o que não fizeram, copiam e entregam. Se eu não aceito, fazem escândalo, é caderno no chão, não olham na cara, como se eu tivesse obrigação de aceitar. É por aí mesmo... Não têm limites."

Vários professores relataram, tal como Luís, que os próprios alunos pediam maior cobrança e limites mais claros:

"Eles [os alunos] falam: 'se vocês [professores] não cobrarem, a gente não faz'...".

Enraizada entre os professores estava a crença de que *"o ser humano só funciona na mentalidade da cobrança"*. Para Luís, *"Ninguém trabalha porque gosta, mas porque precisa"*. Em um encontro, Clarice, com sua rapidez, transpôs a discussão para o próprio HTPC, brincando:

"pense se o HTPC não fosse obrigatório. 'Olha, têm discussões muito legais, a gente vai pensar junto, mas não precisa vir... fique à vontade'. Quem viria? Ninguém. A gente vem porque é obrigado, o ser humano é assim mesmo".

Júlia, algumas vezes, defendeu que os professores deveriam pensar em uma nova forma de trabalho com os alunos, que mostrasse a eles a importância de aprender, dando-lhes uma perspectiva de futuro. Ao mesmo tempo, dizia não saber exatamente como fazer isso. De modo geral, não viam outra forma que a nota, a reprovação, a cobrança. Sentiam-se desorientados.

Ligada a esta questão encontra-se o (des)valor do conhecimento na escola da Progressão Continuada, que também apareceu em todos os encontros. De maneira geral, eles entendiam que

a queda do valor do conhecimento no interior desta política era produzida por diversos fatores interligados: a promoção automática dos alunos, a escolarização centrada apenas na frequência escolar e a avaliação assumindo papel de mera constatação da situação escolar, e não de instrumento decisivo do futuro escolar do aluno.

Vários docentes falaram, em diferentes momentos, que *"conhecer deixou de ser importante"*, que *"o conhecimento na escola acabou"*, que *"o interesse caiu"*, que *"os alunos nem ligam para a avaliação"*, que *"os cadernos de muitos alunos eram em branco e nada podiam fazer"*. A frase *"só piorou"* era uma constante no grupo.

No depoimento dos professores, a facilidade para 'passar de ano' teria gerado desestímulo nos alunos, inclusive naqueles que, em anos anteriores, eram esforçados. Tais alunos teriam perdido a vontade de aprender, sentindo-se injustiçados, pois não havia conseqüências para os que não se esforçassem. Berenice afirmava que os alunos não se esforçavam mais. Ernesto enfatizava que o desinteresse dos alunos pela escola advinha do fato de eles saberem que, *"acontecesse o que acontecesse"*, seriam aprovados ao final do ano, acarretando em queda do rendimento. Para Carla, a conseqüência de uma política educacional na qual os maus alunos são valorizados e os bons alunos, desconsiderados era o empobrecimento da educação.

Clarice, a mais jovem professora do grupo, lembrando-se de sua própria infância e adolescência, não cansava de afirmar que tal comportamento dos alunos era *"natural"*, pois eles não têm, ainda, muita conseqüência dos próprios atos; daí a necessidade da 'premiação' aos esforçados e 'punição' aos acomodados, o que produzia melhor rendimento escolar dos alunos.

No encontro de leitura do relatório oficial, o tema do lugar do conhecimento também veio à tona. O trecho que garante que a Progressão Continuada traria 'melhores resultados da aprendizagem' foi enfaticamente criticado por Ruy e Luís:

"Olha, não concordo! A aprendizagem está diminuindo. O conhecimento está péssimo, lá embaixo. As notas são fictícias, é só aparência: se fôssemos dar notas ao pé da letra, não passaria 10%" (Ruy).

"Pelo que estou entendendo, o conteúdo não é mais importante. Que conteúdo?" (Luís).

b.3) o trabalho docente na Progressão Continuada

Se os alunos estavam desestimulados em relação à escola, preocupando-se apenas com a frequência, os professores sentiam que o trabalho docente tornara-se mais difícil, gerando, também neles, desestímulo. A relação desestímulo discente - desestímulo docente parecia ter-se tornado um círculo vicioso difícil de quebrar.

O tema do desestímulo docente vinha atrelado ao desestímulo discente produzido pelo desvalor do conhecimento na escola da Progressão Continuada. Assim, este também foi tema discutido em quase todos os encontros do grupo, por meio do depoimento angustiado e cansado dos professores, que, não raro, relataram ser, a docência atual, um *"dar sem receber contínuo"*.

Alguns professores disseram que, recebendo um salário baixo - também desestimulador - e não encontrando, na sala de aula, estímulo para o trabalho, não preparavam mais as aulas com tanto cuidado, também despreocupando-se com os conteúdos. A vontade de ensinar parecia bastante abalada. Havia, para eles, uma inversão de valores vivida com sofrimento.

Quando pensavam acerca do que estaria produzindo tal desestímulo, alguns demonstravam-se confusos, apresentando ora razões intrapsíquicas, ora razões de ordem política e institucional. Clarice relatou que seu dia-a-dia profissional estava muito difícil, pois não estava mais empolgada em relação ao trabalho como antes. Embora destacasse que a falta de interesse dos alunos a contagiava, por vezes dizia não saber o que a fazia sentir-se tão desestimulada (se era algum problema pessoal ou mais geral). Tal dúvida era vivida por ela com estranheza, pois que, desde que começara a dar aula, *"nunca havia sido como agora"*.

Berenice era mais contundente ao enfatizar que o sentimento que mais a tocava, quando em relação ao trabalho, era a *"vergonha"*. Sentia, ainda, que o professor, cada vez mais, era peça *"dispensável"* da educação escolar. Antonia, professora que participou de alguns encontros, concordou com Berenice, trazendo, em seu relato, um grande sentimento de culpa: *"é um pecado, um crime, o que estamos fazendo. Esses alunos vão ter uma ilusão de primeiro grau"*.

Bastante significativa, no entanto, foi a discussão suscitada quando da leitura do relatório oficial acerca da Progressão Continuada. Após debate sobre a auto-estima discente, destaquei, aos professores, que tal relatório não mencionava a auto-estima docente, perguntando, a todos, como eles se sentiam nessa nova situação escolar: como estava a auto-estima do professorado? O suspiro aliviado foi geral, passando a impressão de que eles sentiam que *'finalmente, alguém se interessava por eles'*.

Clarice: *"estou deixando de ser uma professora digna. Não importa o que você faça, o aluno passa. Não vale nada o nosso trabalho"*.

Ruy: *"É bom ganhar seu dinheiro honestamente, mas às vezes não dá, e não é por nossa culpa. É porque não dá mesmo!"*.

Os diferentes lamentos vinham no sentido de tudo o que discutíamos até então: se a Progressão Continuada introduzira a *"Pedagogia da Enganação"*, e o *'ensinar'* ficara destituído de sentido, não faziam outra coisa que não entrar no jogo. O sentimento generalizado era de não

cumprimento do papel de educador.

c) outras experiências educacionais rememoradas:

Para além do debate sobre a Progressão Continuada, outras experiências educacionais foram trazidas pelos professores, em muito enriquecendo a discussão. Relatando outras experiências com os ciclos escolares e com outras políticas educacionais implantadas no Estado de São Paulo, os professores refletiram acerca das diferenças e semelhanças entre essas experiências e o que viviam com a instituição da Progressão Continuada.

c.1) os ciclos escolares em outras políticas:

A lembrança de outros projetos educacionais envolvendo a organização do ensino em ciclos sempre comparecia nas discussões sobre a Progressão Continuada. Os projetos mais mencionados foram o Ciclo Básico, a política de ciclos implementada na Prefeitura de São Paulo e experiências desenroladas em outros países, como Estados Unidos e Japão.

De maneira geral, quando focalizavam o caso brasileiro, a concepção dos professores era de que tais experiências, ao contrário do que defendia o discurso oficial, não tinham dado certo. Berenice, quando da leitura do relatório oficial, satirizou os termos "positiva" e "produtividade", referidos às experiências anteriores:

"Positiva... só se for na opinião deles. Produtividade, para eles, é sinônimo de progressão, mas o aluno, na verdade, não aprende nada... mas isso é de menos".

Também Clarice, referindo-se aos elogios oficiais à experiência anterior com ciclos, indagou: *"De onde eles tiraram que a avaliação desta proposta é positiva?"*

Ao falarem da experiência na Prefeitura de São Paulo (desencadeada na Gestão Erundina e tendo Paulo Freire à frente da pasta educacional), no entanto, havia dissonância no grupo. Embora Berenice fosse taxativa ao dizer que tal experiência, tanto quanto a do Estado, era *"desastrosa"* para o aprendizado dos alunos, havia quem fizesse menção à implementação dos ciclos na Prefeitura como tendo sido *"mais cuidada e respeitosa"*. Júlia relatou que professores disseram a ela que a instituição da política de ciclos nas escolas municipais tinha sido totalmente diferente: houve preparo das escolas, apoio pedagógico e material diferenciado. Todo esse cuidado fora apontado como fundamental e um grande diferencial em relação à implantação da Progressão Continuada, na qual a possibilidade de participação dos professores, assim como infra-estrutura e acompanhamento necessários não se fizeram notar.

Quando mencionavam a experiência em outros países, no entanto, referiam-se a ela como sendo bem-sucedida, traçando, em seguida, aspectos diferenciais que pareciam produzir tal sucesso. Ernesto, ao falar dos ciclos nos Estados Unidos, enfatizava que lá dera certo pois a escola realizava rigorosa e cuidadosa avaliação dos alunos, o que, no seu ponto de vista, não acontecia aqui. Berenice, pensando na experiência de ciclos na escola japonesa, dizia:

"É outra cabeça, eles sabem que é importante para o futuro. Aqui, não: o aluno fala que vai passar de qualquer jeito e que não está a fim de estudar".

c.2) outras políticas educacionais implantadas no Estado

Os professores também apresentaram suas concepções acerca de outras políticas educacionais implementadas nas escolas do Estado de São Paulo. Embora a maioria fosse relativa a políticas instituídas na Gestão Covas, projetos instaurados em outras gestões também foram mencionados, como a Escola Padrão, implantada na Gestão Fleury. Para Berenice, por exemplo, tal política fracassara pois também nela não houve preparo da escola.

Das políticas educacionais implementadas na Gestão Covas, os professores mencionaram, algumas vezes de forma pontual e outras de forma aprofundada, a Reorganização das Escolas, as Classes de Aceleração e a Sala Ambiente (instituída junto com a Reorganização).

Clarice, por exemplo, disse que nas Classes de Aceleração o apoio pedagógico e material era diferenciado; a Progressão Continuada, por sua vez, que *"só mudou mesmo o fim do ano, porque o professor continua com os mesmos materiais, os mesmos recursos"*.

O projeto Sala Ambiente foi o mais discutido no grupo. Circundado de polêmica, tal projeto, no relato dos professores, tinha aspectos tanto positivos quanto negativos. Segundo Ernesto, na escola pesquisada, as Salas Ambiente abrangeram apenas alguns professores e disciplinas (geografia, ciências, português e matemática), que nelas puderam realizar um trabalho interessante. No início do ano letivo de 2000, afinal, o projeto foi abolido na escola devido a uma série de dificuldades enfrentadas por todos. Para ele, se o projeto tinha aspectos positivos, também havia vantagens em sua extinção, ambos discutidos a seguir.

Ernesto relatou, por um lado, que viveu uma *"boa experiênciad"* nesse projeto; para ele, a proposta trazia ao aluno o sentimento de responsabilidade (na época, os materiais eram mais conservados, *"podiam ficar na sala que ninguém roubava ou detonavd"*). Disse que, como ele cuidava da sala de Geografia, sempre atualizava o mural com matérias de jornal, mapas etc. Por outro lado, reconhecia diversos problemas advindos de sua instituição na escola. Um deles era que nem todas as matérias foram beneficiadas; além disso, só havia uma Sala de cada matéria

incluída. Como consequência, algumas aulas de determinada matéria eram ministradas na sala de outra, produzindo, nos docentes, o sentimento de desalojamento. Outra crítica é que o trânsito dos alunos de uma sala para outra gerava "*bagunça e confusão*"; muitos demoravam muito para trocar de sala, ou aproveitavam o tumulto para matar aula. Uma vantagem da extinção do projeto ligada a essa questão é que todos "*voltavam para casa mais cedo*", pois a diretora compensava, de cada aula, os cinco minutos necessários para a mudança discente de Sala.

d) tecendo críticas ao Estado

As críticas dos professores à postura e intenções do Estado foram constantes, merecendo, desta maneira, um destaque na presente análise. Dentre os aspectos criticados, certamente está o autoritarismo com que a atual gestão implementou não só a Progressão Continuada como outras políticas educacionais.

Tal crítica vinha, por vezes, incorporada em um sentimento de pequenez, de opressão e impotência frente às decisões macropolíticas, notado desde o encontro de apresentação da pesquisa aos professores, quando Berenice disse sentir que nada poderia ser feito para mudar aquela situação, pois a ordem vinha de cima, sendo uma política muito grande para ser enfrentada só por uma pesquisa realizada em uma única escola. Berenice retomou o tema:

"Eu participo de muitas reuniões pedagógicas e vejo que nada muda se o governo não quer. A população tem a impressão de que os professores escolhem as mudanças, quando na verdade nem são consultados".

Tentando encontrar justificativas para essa forma de implantação da Progressão Continuada, diziam que parecia que a Secretaria temia que os professores fossem contra a proposta, por isso evitou ouvi-los. Clarice, única professora preparada para sua implementação, disse que quando a Secretaria pedia a opinião dos professores, não ligava para o que ouvia.

Uma cena que ilustra a contraposição entre a visão dos professores e a visão oficial ocorreu no encontro em que a segunda atividade escrita foi realizada. Ruy explicou que estava ausente no encontro anterior, pois tinha ido a uma atividade, promovida pela Diretoria de Ensino, de discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Quando perguntaram a ele como havia sido, ele respondeu em tom irônico, provocando o riso de muitos e o comentário de Clarice:

Ruy: "*Eles falaram muito sobre os aspectos **positivos** dos PCNs...*"

Clarice: "*E o senhor falou dos aspectos **negativos**?*"

A distância entre o proposto pelo Estado e a realidade escolar era constantemente

mencionada pelo grupo. Para Berenice, parecia que os legisladores educacionais não conheciam a escola por dentro e acabavam *"inventando leis despropositadas"*:

"Foi jogado, planejado no papel e só. Tem sala para dar aula de reforço? Tem pátio? Até daria certo se houvesse preparação. Tenho pena dos alunos, são cobaias; vão sentir os prejuízos mais para frente".

Nesse mesmo sentido, Luís dizia que, ao garantir a aprovação, *"o próprio Estado exclui o aluno"*. Já para Ernesto, o Estado *"teve de inventar isso. As estatísticas são as mais favoráveis possíveis"*. Antonia, por sua vez, disse uma frase que esteve na boca dos professores em vários encontros: *"é um crime o que **estão** fazendo com nossos alunos"*. Por vezes, no entanto, a mesma frase vinha com forte carga de culpa: *"é um pecado, um crime o que **estamos** fazendo"*.

Central na crítica ao Estado era a impressão de que a política educacional implementada valia-se de um paliativo para resolver um problema profundo, que, sabiam, merecia soluções refletidas e condizentes com a realidade escolar e social do país. Assim, por vezes, tal crítica vinha acompanhada de um chamamento do Estado para a necessidade de melhorias da escola.

Para Ruy, *"é tudo uma mentira, esses alunos não são assim [apontando a lei com as mãos]. Enquanto não mudar essa forma de ensino, não adianta o professor quebrar a cabeça"*. Por esse motivo, entendia ser preciso *"reunir as autoridades que decidem e os que enxergam a realidade"*.

A descrença na possibilidade de mudança, no entanto, era generalizada, e bem ilustrada em uma frase dita por Célia em um dos últimos encontros do grupo, com tom angustiado e de desabafo: *"Nossa, estou vendo que todo mundo é pessimista em relação ao Estado"*.

d.1) uma política econômico-pedagógica:

As críticas à questão econômica envolvida na implantação da Progressão Continuada foram continuamente trazidas à tona no grupo³⁶. Em diversos encontros, diferentes docentes diziam ser ela o *"sentido oculto"* da política educacional.

Assim, na atividade de leitura do relatório oficial, quando este mencionou, explicitamente, a questão econômica, os comentários generalizaram-se. Míriam ressaltou o trecho que enfatizava *"especialmente as questões econômicas"*. Ernesto, então, disse que *"alguns colegas disseram que a Progressão Continuada era uma medida para diminuir o índice de reprovação, para manter o financiamento internacional, sendo um artifício, uma artimanha, para diminuir tais índices"*. Para o professor, *"não parecia ser o objetivo resolver o problema da*

³⁶ Os aspectos econômicos da Progressão Continuada foram amplamente discutidos no item que apresenta e critica o discurso

reprovação, mas eliminá-lo". Berenice concordava com ele: "A intenção é tirar os repetentes da escola e diminuir a evasão para receber verbas do exterior".

Clarice, novamente com sua sagacidade, questionou o termo "*benefícios econômicos*", presente no relatório oficial. Seu comentário foi contundente, irônico e indignado: "*Ah, bom! É mais barato... é por isso. 'Vocês reprovam muitos alunos, como querem ganhar bem?'". Seguiu dizendo que se um abono salarial seria relativo ao número de alunos aprovados, e não às horas trabalhadas, "o negócio seria aprovar todo mundo, para ganhar melhor". Ironizou, também, o trecho que dizia que com a regularização do fluxo de alunos, o salário docente poderia aumentar, pois "não sentira os impactos de tal aumento salarial":*

"Afeta o salário dos professores? Deveríamos ganhar mais, então? Abono, agora, é igual a número de alunos aprovados. O Luís, desse jeito, não vai receber abono nenhum, pois deu nota vermelha para todo mundo".

Também Luís criticou a questão econômica. Destacando que para o Estado "*reprovação é desperdício*", expôs seu ponto de vista:

"O pessoal não parece preocupado com os alunos. É conversa para boi dormir. É para inglês ver... Ou melhor, para americano ver, porque quem paga é o BIRD, são os americanos".

Ainda no bojo da questão econômica, embora com outro espectro, vinha, por vezes, dos professores, queixas em relação à precarização da escola e de sua infra-estrutura. Para além das queixas, presenciei, em diferentes momentos, os professores realizando pequenos consertos na escola: arrumando uma torneira que estava com goteira, consertando uma tomada queimada.

Inseridos em uma política educacional que implementa um projeto como o "Amigos da Escola", em que os cidadãos são convidados a realizar atividades na escola em caráter voluntário, desonerando o Estado de tal incumbência, pude perceber que o professor tem sido, em realidade, o "melhor amigo da escola", sendo, ele, onerado na realização de tarefas para as quais o Estado quer fechar os olhos.

e) os alunos e suas famílias na visão dos professores: um olhar negativo

Arelada à concepção de que, abolida a reprovação, houve uma perda da autoridade do professor, gerando um aumento dos problemas disciplinares em sala de aula, esteve a crítica aos alunos da escola pública atual, vistos, geralmente, de forma pejorativa. Este, aliás, era o único aspecto em que pareciam concordar com a Secretaria de Educação. Tal visão, presente em todos

os encontros, foi demarcada, em alguns momentos, por frases emblemáticas que vinham, por vezes, em tom raivoso ou impaciente (embora também cansado e desesperançoso):

Carla: *"Lá fui eu falar com os alunos... A gente não faz outra coisa senão ficar chamando atenção. Que gente mais sem informação".*

Luís: *"Eu não sei se todos concordam, mas acho que estamos formando bugres, inadequados para o mercado". (...) "É uma geração de inúteis, vagabundos e marginais. ... E vão falar mal da escola depois, sendo que são quem mais a desrespeita".*

Para além da secura na análise dos alunos, os docentes traziam críticas ao sistema de ensino em ciclos, apontado como um dos produtores do desinteresse dos alunos em aprender. Queixas em relação à indiferença e acomodação foram constantes, mas por vezes atribuídas ao fato de que os alunos sabiam que, independentemente de aprender, passariam de ano.

Um aspecto interessante foi apontado pelos professores como produto da Progressão Continuada: o antigo aluno de véspera, que estudava somente nos dias que antecederiam as provas, não existia mais. Uma vez que, para os alunos, a política de ciclos significava que só haveria reprovação por falta, eles vinham à escola *"apenas para passear"*, ao que *"a escola tornou-se um lugar de lazer"*. Para Berenice, com isso a escola transformou-se em um *"depósito de alunos"*.

Pode-se dizer, portanto, que os professores, por vezes, tinham clareza de que tal queda no rendimento escolar não era ocasionada por incapacidade dos alunos. Segundo Carla, os alunos *"têm capacidade, mas ou não a usa, ou usa a capacidade errada"*.

Os relatos de alunos que copiavam dos colegas, pediam para estes fazerem os trabalhos por eles ou incluírem seus nomes em trabalhos prontos foram muitos. Segundo os professores, tal comportamento refletia que, para os alunos, *"a escola não significa nada"*. Alguns disseram que o aluno não valoriza a escola pública pois *"acha que não está pagando"*. Compareceu, ainda, a visão de que *"o aluno não está afim de estudar e vem para a escola pois é obrigado pela mãe"*.

A relação entre o sucesso escolar e o acompanhamento da família foi constantemente destacada. Muitos consideravam que a condição familiar era decisiva na escolarização dos alunos. Falaram, por exemplo, de alguns alunos que *"não tinham família e moravam em casas de convivência"*. Justificavam seus 'fracassos' pois eles não tinham um acompanhamento maior.

Uma cena ilustrativa dessa concepção desenrolou-se na atividade de fechamento do bimestre, quando os professores, ao tratarem dos casos de alunos em *"situação limite"*, disseram que seria importante *"chamar os pais"*, para *"dar um susto"* ou *"um ultimato"*; entendiam que os pais deveriam *"chamar a atenção dos filhos"*, *"dar um puxão de orelhas"*, *"para os alunos tomarem vergonha na cara"*. As críticas aos pais, nesse sentido, também foram constantes, e podem ser

representadas pelas seguintes frases, ditas em diferentes momentos por diferentes professores e ratificadas por muitos colegas:

"Eles são tão desrespeitosos... parece que não trazem educação de casa".

"Alguns alunos, perto dos pais, são realmente anjos".

"A maioria dos pais é muito ignorante, põe os filhos na escola para não atrapalharem".

Atrelada às críticas aos pais e alunos vinha uma visão pejorativa acerca dos alunos pobres e da pobreza, de maneira geral. No início da pesquisa, muitas falas sobre 'os perigos da favela' foram pronunciadas. No primeiro encontro com a supervisora de ensino, esta também falou de *"alunos carentes, muito pobres e sem afeto"*, ligando, de maneira imediata, tais predicados.

A relação entre pobreza e criminalidade também se fez presente, podendo ser ilustrada com a situação na qual houve o 'sumiço' do dinheiro de um aluno. Após longa conversa sobre o perigo de levar a bolsa para a sala de aula, Júlia emendou: *"É, a gente não sabe com quem trabalha"*. Esta relação imediata também apareceu quando falavam de alunos das classes médias empobrecidas com o Plano Real; disseram que estes chegavam revoltados na escola, misturando-se com os 'piores tipos'; muitos justificavam tal reação pois suas famílias 'decaíram'.

Não apenas a relação entre pobreza e criminalidade surgiu no grupo. Os professores também relacionaram juventude e vulnerabilidade. Nesses momentos, traziam, com temor, temas que supostamente envolvem os alunos da escola pública, pela idade e condição sócio-econômica: drogas, sexo, indisciplina, violência, desemprego, desestruturação familiar e outros.

Os relatos envolvendo a violência foram muitos. Maria contou que alguns alunos do 3º colegial noturno depredaram a sala, enquanto outros ficaram apenas olhando. Para ela, os alunos não poderiam reclamar da falta de recursos, pois eram os primeiros a "detonar tudo": *"sem cuidado com a coisa pública"*. Célia emendou, no mesmo espírito: *"que horror, que decadência"*.

Para além dos alunos depredarem a escola, muitos relatos envolvendo violência discente enfocavam, curiosamente, as tarefas escolares. Sobre esse aspecto, Berenice falou:

"Tem aluno que, se o outro não quiser emprestar o trabalho, xinga, ameaça. Tem um aluno que ninguém mais empresta para ele. Ele é muito agressivo, os colegas vêm reclamar para os professores das ameaças". (...) "Eles dizem que copiam do colega, mas na verdade o que eles fazem é obrigar o outro a fazer dois trabalhos. E ainda querem fazer a gente de besta, dizendo que têm vários tipos de letra...".

Houve, ainda, muitas menções à prática docente que pareciam enraizar-se na crença na educação autoritária como única ou melhor possibilidade de sucesso do trabalho docente.

Berenice, por exemplo, disse em certo encontro do grupo: *"A gente tem que domesticar já na 5ª série, porque depois só piora",* frisando que era *"domesticar mesmo",* para que os alunos fossem avançando pelos anos escolares mais obedientes. A ambigüidade do efeito de tal pedagogia, no entanto, era trazida pela própria professora, por exemplo quando ela disse:

"De 5ª à 8ª, em geral, é mais fácil controlar. Com esses sou megera mesmo. Os alunos da 5ª me vêem no corredor e entram na sala correndo... já na 6ª, não estão nem aí... Mas no colegial não dá mesmo; eles te enfrentam, nem te escutam".

Outro tema referente aos alunos comentado no grupo foi a questão da auto-estima, quando a versão oficial foi contundentemente criticada. Os docentes entendiam que os alunos da escola de fato possuíam uma baixa auto-estima, contando vários exemplos que atestavam tal fato, como o caso, citado por Cristina, de um aluno que disse não se importar com o futuro escolar, pois seria caminhoneiro. A professora disse que ainda lhe falou que mesmo o caminhoneiro precisava ler e escrever, mas ele lhe respondeu que o pai era analfabeto e dirigia.

Maria, sempre que tal discussão surgia, falava da falta de esperança desses alunos. Esta professora questionou o trecho do documento oficial que dizia que a Progressão Continuada permitiria que o sistema escolar deixasse de *"contribuir para o rebaixamento da auto-estima"* dos alunos. Para ela, a baixa auto-estima estava enraizada nos alunos das escolas públicas, que *"reclamam do nível da aula; eles dizem 'você acha que nós conseguimos acompanhar?'"*.

Mas o comentário que mais captou a sutileza da questão foi tecido por Carla, também quando da discussão acerca do documento oficial. Para ela, não adiantaria as escolas aprovarem o aluno sem que ele tivesse condições, pois isso acabaria rebaixando ainda mais a auto-estima: *"porque eles sabem que passaram não por mérito, mas por decreto".*

Vale destacar, no entanto, que, semelhante às atividades escritas, os professores, tão logo teciam críticas aos alunos, emendavam que havia *"exceções"*. Memorados como um sopro de vida no contexto das dificuldades profissionais, tais alunos eram apontados como o resto de sentido que sobrara ao trabalho docente. Clarice, no último encontro, parecia cansada, com desânimo nos olhos e postura, quando uma aluna veio dar-lhe 'oi'. Ela, então, exclamou, dando um sorriso junto a um suspiro: *"Essa é uma aluna P; e no ano que vem vai ser P ao quadrado"*.

Sentimento generalizado no grupo foi muito bem representado na seguinte fala de Carla:

"tem alunos bons na escola, mas eles são poucos, é uma turma muito pequena, que fica prejudicada pelos outros, a maioria".

A idéia de prejuízo dos *"bons alunos"* por uma política educacional que só se preocupa

com os "maus alunos" era constante, e angustiada, pois se sentiam agentes da "injustiça contra os esforçados". O incômodo ocasionado por tal situação parecia ser duplo: por um lado, sentiam que o "aluno esforçado" ficara "desvalorizado"; por outro lado, diziam que o "aluno acomodado" avançava pelos anos escolares mesmo sem ter aprendido. Várias vezes Ruy reiterou que "o aluno que foi bom durante todo o ano, no ano seguinte fica sentado do lado do que não fez nada". Fazia, então, um paralelo com a "laranja podre", sugerindo que há um contágio do desinteresse:

"O aluno esforçado é tragado pelos outros, e todos se prejudicam".

e.1) o aluno com defasagem série/conhecimento

Além das queixas acerca dos alunos desinteressados e da angústia pela desvalorização dos alunos esforçados, havia ainda outra modalidade de aluno que suscitava, nos professores, outro tipo de sentimento, também angustiante. Trata-se daqueles que, muito embora estivessem avançando pelos anos escolares, ou seja, que não trouxessem, em sua história escolar, uma defasagem série/idade, traziam consigo nova modalidade de defasagem escolar: aquela entre a série em que se encontravam e o conhecimento que levavam consigo para a sala de aula.

Foram muitos os casos relatados no grupo, todos os professores conhecendo uma história com tal perfil para contar. E contavam com sofrimento. Ruy falou que alguns alunos estavam muito defasados, não sabendo nem mesmo ler e escrever direito. Falou, com pesar na voz, que se esforçava muito para que tais alunos assimilassem os conteúdos, pedindo ajuda aos próprios para que todos (professor e alunos) conseguissem realizar a escolarização com sucesso.

Míriam contou um caso de um aluno que estava na 6ª série e mal sabia escrever. Para ela, era como esse aluno estar em uma escola no Japão, pois não conseguia acompanhar nada. Sentia-se penalizada com a situação, sem saber lidar com ela. Antonia também pensava assim: "Outro dia falei para eles: 'agora entendo porque vocês fazem bagunça, vocês não sabem nada!'".

Generalizado era o sentimento de que, muito embora soubessem que tais alunos não teriam condições de acompanhar as séries pelas quais passavam, "não tinha mais jeito", pois não iriam "segurá-los" nas séries mais adiantadas, quando o problema precisava ser resolvido "lá atrás". Maria, preocupada, exclamava: "é realmente muito grave". Para ela, teria de "começar tudo de novo, das primeiras séries; pegar o bonde andando do jeito que está não vai adiantar".

Para ilustrar a situação, Ruy trouxe ao grupo alguns trabalhos de seus alunos. Um deles referia-se a uma redação sobre o Natal escrita por uma aluna de 7ª série. Eis seu conteúdo:

"O natal e uma selebração do nacimiento de jesus que ser dounor um feriado que toda a familia se reune mais os amigos e vais uma sei de natal que damos presentes e gaiamos

presendes istoramos japaem damos pregamo conversamos.

E adoro o natal e muito bom o natal selepamas o namento de jesus e fasemos festas.

Mais dem mais coisas soutamos, asedemos a missa. E muito bom.

Mais que eu me esquesa dambem dem o vamoso papai noel um velhinho que trais presente para todas griansas".

Essa redação passou pelas mãos de diversos professores, aos quais Ruy comentava, em tom reticente: "*Parece que é brincadeira...*". Os comentários de todos era carregado de um misto de choque e desolação. Antonia, presente nesse encontro, exclamou incisivamente:

"no momento em que a escolaridade for chamada, ela vai se sentir uma inútil; não vai nem conseguir anotar um recado de um telefonema e vai-se perguntar 'o que eu tenho?'. Essa é a verdadeira discriminação".

3) As Entrevistas Individuais

Inicialmente, vale ressaltar que, muito embora todas as entrevistas tenham sido analisadas pela pesquisadora, por motivos espaciais, apenas quatro delas serão apresentadas no corpo desta Dissertação: duas entrevistas com professores do ensino fundamental (Ernesto e Berenice), além das realizadas com a coordenadora pedagógica (Júlia) e com a supervisora de ensino da escola (Regina). Dada a riqueza das outras entrevistas (com as professoras do ensino médio - Carla, Maria e Míriam -; e com os outros professores do ensino fundamental - Clarice, Cristina e Ruy), suas análises serão apresentadas em anexo (ANEXO X).

a) Os Professores do Ensino Fundamental

a.1) Ernesto, professor de Geografia.

Antes de mais nada, é importante mencionar que, na análise da entrevista de Ernesto, notou-se um movimento, por parte do professor, de relativizar algumas questões apontadas pelos professores do grupo ou por ele mesmo naquele espaço coletivo. Assim, as concepções trazidas por Ernesto na entrevista destoam substancialmente das pronunciadas por grande parte de seus colegas e mesmo de parcela de suas próprias opiniões proferidas no contexto do grupo.

Ao relatar suas concepções acerca da Progressão Continuada e de como ela foi materializada na escola em que trabalha, o professor evitou apontar críticas a esse sistema educacional. Parecia buscar justificativas racionais para os rumos adotados pela Secretaria de

Educação, ao que sua entrevista é repleta de contradições internas. Vale atentar para o fato de que tal tentativa de evitar fazer críticas à Progressão Continuada também foi observada na sua segunda atividade escrita, que, tal como a entrevista, tinha caráter individual.

Ernesto, 64 anos, estudou Geografia na Universidade de São Paulo, ao que, concluindo tanto a Licenciatura como o Bacharelado, iniciou a atividade docente, trabalho que realiza há mais de trinta anos. Na escola pesquisada, Ernesto leciona há *"mais ou menos doze anos"*:

"Eu tenho algo de uns trinta e dois anos de magistério, sendo que... primeiro foi ensino particular e de uns... catorze anos para cá no... ensino público, Estadual apenas. E tem também cursinho..., faculdade. Minha vida toda foi só de professor. E minha esposa também exerce o magistério, de modo que... a gente vive só de aula (ri)".

Com a aposentadoria pelo INPS, referente ao trabalho em escola particular, passou a ter uma carga horária que considera razoavelmente pequena, principalmente se comparada à anterior, quando *"tinha manhã, tarde e noite de aula"*. No momento da pesquisa, além de trabalhar como efetivo do Estado, também lecionava em uma faculdade particular.

Sua experiência com os ciclos escolares deu-se, pela primeira vez, no contexto da Progressão Continuada. Confundindo-se quanto ao ano de implantação oficial da política, o professor demonstrou, ao falar sobre a instituição dos ciclos escolares no Estado, o quão tal processo deu-se sem o esclarecimento dos docentes sobre a proposta e seu funcionamento:

"Só vim a conhecer aqui, coisa de uns... quatro ou cinco anos [1995, 1996]... mas deu para sentir, mais ou menos, de uns três anos para cá [1997], que já estava implantado... Porque não foi absorvido, mesmo já tendo sido implantada, a gente não sentiu de início... e foram sendo abolidos, então, provas..., de certa maneira ..., e agora que se percebeu que é um ciclo, né?"

Quando perguntado sobre o que entendia por Progressão Continuada, ele disse:

"No meu entender, seria um sistema no qual... a escolaridade, a convivência na escola, é o mais importante.... Evidentemente..., o aluno tendo vários anos de... escolaridade..., vai adquirindo... uma bagagem cultural..., de conhecimento técnico também, que lhe será mais útil do que... o sistema anterior, em que era... freado por reprovação em séries..."

Sua opinião sobre a adoção da Progressão Continuada nas escolas estaduais paulistas também apresentou continuidade e contradição em relação ao que o professor dizia no grupo:

"Eu achei bacana. Eu tinha lido alguma coisa antes, de outros países que adotaram, especialmente os Estados Unidos. Inclusive, mesmo tendo feito faculdade há muitos anos, a

gente estudava os sistemas educacionais. ... Agora..., já conversamos mais de uma vez em reunião..., eu não sei se a adoção... tem aqui no Brasil o mesmo espírito..., ou seja, se foi no sentido de... resolver um problema..., que era uma... reprovação muito grande e uma evasão escolar provocada por essa retenção. ... Talvez..., vamos dizer, tenha antecedido de um ideal, de se... implantar aqui a mesma forma de... dar ao aluno, como garantia, tantos anos de escolaridade. ... E aí, haveria uma transmissão... até, no meu entender, uma osmose cultural passada para o aluno..., que o torna diferente de um que... não teve... oportunidade de estudo'.

Sobre a implantação dos ciclos escolares na escola pesquisada, o professor disse que "a comunidade e todo professorado" não foram convocados para debater o tema, destacando que poucos puderam participar. Lembra, então, como foi sua experiência pessoal, marcada por uma profusão de mudanças educacionais desencadeadas no período:

"Quem mais tomou conhecimento foi um pequeno grupo, uns cinco professores da tarde, que por circunstância do HTPC, teve a oportunidade de discutir... a elaboração do... novo regimento interno. A coordenadora anterior trazia... o regimento e a gente examinava... como você fez. Nós opinamos bastante, foi bastante debatido, mudamos... os conceitos..., que antes eram cinco e passou para três..., e ficamos envolvidos um ano inteiro na elaboração desse regimento. E aí... eu ia tomando conhecimento com mais meia dúzia... Mas ainda não estava claro que ia ser um... sistema de... educação continuada..., não. Foi concomitante... então, entrou tudo como uma mudança, mas... não houve uma... concentração de toda a escola, não".

Ernesto também criticou a falta de "preparo de métodos mais ativos para o educando de hoje" na escola.

O professor reconheceu, na entrevista, que, entre os professores, é "unânime" a visão segundo a qual a escola, no contexto educacional atual, "caiu muito", destacando que "houve um grande aumento de problemas disciplinares". No seu ponto de vista, no entanto, é precipitado atribuir tal mudança no perfil da escola à implantação dos ciclos. Para ele, questões como a falta de infra-estrutura e o acolhimento de alunos pobres na escola poderiam ser, também, outros fatores que contribuíram para tanto. Sobre a falta de infra-estrutura, disse:

" Talvez nem se deva... ao sistema de progressão implantado, e sim... à... falta de infra-estrutura da escola. Antes, nós tínhamos pessoal de secretaria, um maior número de inspetores de alunos, então você notava que a escola... era cercada de atenção. Só que eles se aposentaram, morreram, e não foram admitidos outros... Então, hoje nós estamos reduzidos...: a secretaria funciona praticamente... com uma pessoa, não temos inspetor de alunos, a não ser uma moça que, me parece, até é remunerada pela APM; a pessoa que seria inspetora faz quatro, cinco funções ao mesmo tempo, então, está sempre assoberbada. Então, a gente... está pouco

assistido no trabalho pedagógico... Então, a própria infra-estrutura por trás das aulas..., a gente está sentindo que caiu..."

O professor, em sua análise, atribui a precariedade da infra-estrutura escolar ora a fatores econômicos por parte do Estado, ora à automação da escola. A ênfase parece incidir no segundo aspecto, embora marcada de contradições:

*"Tudo isso devido à política... econômica... vamos dizer, de enxugamento da... Secretaria de Educação. Me parece que talvez... nem sei se é no sentido de economizar folha, mas talvez... como é que se diz, de automatizar o serviço, com computadores..., que também **não estamos sentindo que esteja acontecendo**. Mas pode ser que a **idéia** era essa, tirar funcionários..., e... fazer alguns serviços... com computadores, né?..."* (destaques meus).

Por fim, suas críticas à falta de infra-estrutura e aos possíveis motivos que conduziram a ela foram aplacadas por nova relativização, que, por sua vez, trouxe, mais uma vez de maneira sutil, uma desesperança quanto à sustentação de seus argumentos. Para ele (destaques meus),

*"Coincidiu que... funcionários saíram e não houve recontração. Agora, veja bem, em outras escolas..., até onde a minha esposa trabalha... o quadro de funcionários **ainda** é bom, **ainda** dispõe... de infra-estrutura..., **ainda** têm... secretaria com três, quatro pessoas, dois, três inspetores de alunos.... É que no nosso caso ficou absolutamente abandonado, então, pode ser um caso específico aqui... E a gente... critica mais..., tem mais condições..., ou até motivos..., de levantar algum problema com... esse sistema..., e cujos problemas talvez não sejam do sistema".*

Outro argumento adotado pelo professor para explicar o aumento da indisciplina e a queda do rendimento escolar que prescindia da crítica ao sistema de ciclos escolares foi baseado em matéria de jornal, publicada na ocasião, que dizia que, para a Secretaria de Educação, tais fatores eram produto da democratização do ensino, quando alunos de baixa renda passaram a freqüentar a escola. Ao falar da realidade vivida na escola, no entanto, apontou uma ruptura com tal argumento, entrelaçando-o à falta de infra-estrutura escolar:

*"Eu li sobre os resultados do sistema de avaliação... e a Secretaria alega que houve, **eu não percebi tanto**, uma política de... admitir... alunos de nível... econômico muito baixo..., **fracos**, dando oportunidade deles... freqüentarem as escolas. Como nós estamos **aqui** com... **um alunado mais ou menos desse tipo, mas sem nenhuma cobertura**, pode ser que os problemas que a gente sente, de um aumento, um pouco, da indisciplina... E aí coincidiu com a implantação... da Progressão Continuada, e a gente está... unindo uma coisa com a outra, confundindo... com o próprio sistema... de Progressão Continuada. Quem sabe..."* (destaques meus).

Quanto à visão dos familiares de seus alunos acerca da política educacional, o professor disse não sabê-la exatamente, pois *"nos últimos dois anos, tem tido muito pouco"* encontro entre escola e familiares, resumindo-se às reuniões para entrega de boletins. Segundo recorda, em nenhum momento houve a oportunidade de discutir com eles a implantação e o funcionamento da Progressão Continuada, ao que seu conhecimento da opinião das famílias foi construído a partir da divulgação na imprensa de relatos de alguns pais. Novamente relativizando a crítica (*"muitas vezes o jornal faz uma crítica que nem sempre é... muito bem categorizadd"*), o professor aponta que na imprensa, os familiares se mostraram, na maioria,

"bem estupefatos!... Eles sabem apenas que o aluno vai passando... vai passando de série... Eles estão preocupados..., acham que grande parte dos alunos está sendo... aprovada sem ter... uma boa formação".

Ao falar sobre o que acreditava ser a visão dos alunos sobre a Progressão Continuada, por sua vez, o professor dividiu os alunos em dois grupos: aqueles que estavam na escola no momento de transição e que, portanto, *"notaram que estão sendo aprovados com mais facilidade... do que no sistema antigo, que era mais rigoroso"*; e os que viverem todo o processo de escolarização do novo regime e que, portanto, *"não tinham conhecimento do sistema mais antigo, não podem fazer comparação... com o que existia antes"*.

Apesar de tal distinção, declarou, em outro momento, *"não ter notado diferenças muito grandes"*, *"inclusive de nível"*, no perfil do *"aluno de hoje"* em relação ao do regime educacional anterior. Ao mesmo tempo, apontou melhoria em tal perfil, quando disse considerar os alunos atuais *"mais espertos, ágeis, arrojados em enfrentar a vida que os de outrora"*. Eis sua hipótese para explicar tal melhoria: *"talvez seja o próprio sistema que... deu uma certa liberdade... maior"*.

Quanto ao perfil das famílias, por sua vez, Ernesto mencionou que elas estão mais desorganizadas, referindo-se ainda à *"problemas familiares"*.

Se, para o professor, o perfil do aluno não mudou, ou mudou para melhor, e o *"nível"* das famílias decaiu, o trabalho docente foi descrito como sendo *"o mesmo de antes"*. Muitos aspectos do próprio trabalho e do perfil da escola foram tratados por Ernesto, que, para tanto, valeu-se, constantemente, da utilização das duas classes de quinta série como referência, o que pode ter sido iluminado pelo início da pesquisa, quando o foco incidia em tal série.

Inicialmente, o professor comparou as classes, apontando-as como antagônicas entre si. Ernesto buscou, no decorrer da descrição de cada classe, encontrar justificativas para a desigualdade entre elas que, mais uma vez, prescindissem da crítica ao sistema de ciclos implantado no Estado. Sobre a 5ª A, falou:

"Ela veio em bloco... de um ou dois colégios próximos... Tem mais alunos na faixa

etária... ideal..., sem nenhum repetente, ninguém que tenha feito... a mesma série. Ela é bem melhor de se tratar..., de trabalhar, é mais organizada, produz muito mais..., é mais pronta a realizar... as atividades, as avaliações. Os alunos são muito esforçados; não houve evasão nenhuma, houve uma ou duas transferências, se não me engano. E... não tem tanto problema disciplinar ou... de ajuste. São... quatro ou cinco exceções... que têm apresentado um problema muito grande de aproveitamento. E parece que com todos os professores..."

O professor, tão logo relatou a existência desses alunos chamados agora de "exceções", tentou compreender o que poderia ter produzido neles maior dificuldade na escolarização, buscando argumentos fora do âmbito escolar. Questões tais como a "procedência" dos alunos, a "regularidade familiar", a "questão sócio-econômica" ou "diferença de faixa etária" foram mencionadas, servindo, também, para explicar os alunos com problema de rendimento e comportamento da 5ª B:

"Muita gente nem é problema de base anterior, é um problema de... talvez o tipo de educação deles..., talvez, não aja ninguém que... exija que eles estejam... executando... tarefas em casa, por exemplo. ... Enquanto que a família que a gente nota que... se preocupa em controlar... os apontamentos do aluno..., como ele está progredindo etc. ..."

Contrapondo-se à 5ª A estaria a 5ª B, com perfil e funcionamento opostos:

"É muito irregular, porque os alunos... também foram captados de maneira irregular, no final do período de matrícula. Tem alunos até fora de idade, alunos que tinham... sido eliminados de outro colégio. Tem até... alunos que vêm de... bairros distantes, são duas horas de viagem... como a avó, a mãe... trabalham por aqui em limpeza doméstica, trazem o educando, deixam com a gente e só vem pegar, digamos, à tardinha. ... Nós chegamos a ter menores de casas de custódia... Na primeira semana houve desistência, a classe é praticamente 30%... da inicial".

"A gente perde muito tempo, na 5ª B, no sentido de... obter uma normalização... A gente é até mais... flexível; tem de ser mais tolerante... se quiser obter um resultado com eles".

Conforme mencionado, muitas de suas colocações sobre a Progressão Continuada e as mudanças produzidas por ela na escola fizeram-se baseadas nessas duas 5ª séries. Focalizando a reprovação, a defasagem série/idade, a evasão e a frequência, seus relatos são de teor mais descritivo que reflexivo, e marcados, mais uma vez, por contradições.

Quanto às reprovações, o professor relatou que seus índices, nas classes de 5ª série da escola pesquisada, "não eram muito grandes" antes da instituição dos ciclos. Percebeu, ao mesmo tempo, uma queda em tais números com o novo regime:

"Nunca houve, assim, um índice de 70, 80%..., como a gente vê, pelas estatísticas da

rede... e que talvez... ocorria mais em curso noturno..., né? ... O nosso alunado, aqui, dessa região, sempre foi um índice, no máximo, de 30%... Nunca foi... muito avultado" (...) "E hoje é de 10 a 15% ... É bem menor..."

Muito embora Ernesto tenha reconhecido queda nos índices de reprovação na escola, disse não ter notado diferença entre a defasagem série/idade anterior à implantação dos ciclos e a existente no momento da pesquisa, dizendo achar que *"está na mesma situação"*. Quanto à evasão, ao mesmo tempo em que falou, em certo momento, que seus índices *"não alteraram"* na escola pesquisada depois da implantação dos ciclos, pois *"nossa comunidade nunca foi de grande evasão"*, destacou, em outro trecho, que

"Havia... muita evasão... Quero dizer, desestímulo, não sei se ia para outra escola..., se o pai punha para trabalhar. Dificilmente uma classe que começou com 40..., chegaria com 40'.

Suas reflexões sobre a frequência escolar também foram de caráter descritivo, englobando, também aqui, as duas turmas de 5ª série da escola:

"Nesse ano de 2000, a frequência foi excelente de modo geral. Na 5ª A..., falta um, dois alunos por dia e olhe lá. Teve dias em que a classe estava completa... completa! Na 5ª B, houve..., digamos..., mais... ausência. Houve muita transferência..., entendeu..., muita. E o aluno foi antecedido por uma ausência..., já tinha uma frequência irregular..., aí, daqui a pouco ele se transferiu... Abandono completo... um dou dois casos só... Os outros sete, oito ou nove casos foram... transferidos. Mas eu acho que é um problema, me parece, social. ...".

Ao pedido de que explicasse o que chamava de problema social, disse:

"Eu suponho que... por exemplo, têm alguns casos dessa 5ª B que o aluno mora na periferia mais distante... Bom..., de repente ele fica uma semana sem vir aqui, nós não sabemos o que está acontecendo na família dele. Talvez o problema é em casa... certas... desavenças, e o aluno é prejudicado. Como ele vem de longe... Agora, esses da... comunidade, que moram perto..., mesmo tendo problemas graves que sempre têm em casa, não repercute na presença deles".

O professor ainda abordou os temas da avaliação e do reforço, aspectos tidos, por ele, como centrais na política educacional. O professor, ora relatou como vem realizando essas atividades no interior da Progressão Continuada, ora refletiu sobre seu papel e forma ideais.

Ao falar da avaliação, o professor, inicialmente, descreveu como tem desenvolvido tal atividade, ao que, tão logo concluiu sua explicação, passou a refletir sobre os impactos da Progressão Continuada nos processos avaliativos:

"No meu caso, a cada aula, tem uma atividade que é seguida de um exercício. E... mais

ou menos a cada mês, a gente dá... o que eu chamaria de uma prova... melhor elaborada. E faz... a média em cima desses dois sistemas de avaliação: a contínua e a mais elaborada. ... Então, o que diferencia, talvez, do sistema antigo seja essa... conscientização do professor de que tem de avaliar cada item... Eu tenho notado que a maioria está imbuída e faz uma avaliação sistemática, contínua... Isso é muito bom. Antigamente, a gente jogava muito na avaliação mensal..."

Ainda sobre a avaliação, o professor apresentou suas opiniões acerca dos exames nacional e estadual de avaliação de ensino - SAEB e SARESP:

"São provas... muito bem organizadas..., bem elaboradas..., muito boas. E acho que são... eficientes, por... serem uma avaliação universal, extensiva... às vezes a todo o país, à vezes... a toda rede do Estado... Eu acho muito eficiente pegar... determinadas séries... que se admite que... são boas para fazer a mensuração..., e tirar uma média da rede toda".

O reforço escolar, por sua vez, foi tratado pelo professor, na entrevista, em dois planos: o ideal e o que tem-se materializado na escola em que trabalha.

"O reforço tem sido... o que... ainda não ficou muito claro... Além do pequeno reforço, extensivo a todos, que o professor pode dar..., antes de passar para o item seguinte, quando... um item apresentou muito problema..., aqueles quatro, cinco, seis casos que vêm apresentando problemas desde a primeira semana... teriam de vir em outros períodos... para... executar tarefas... Então... Oportunidade de mandar esses alunos, foi só português e matemática... Quanto aos demais..., ciências, geografia, história e outros... fazem o... reforço na própria classe. ... Mas... não é muito eficiente, porque a gente nota que alguns alunos estão perdidos desde o começo. Se pudesse ter um reforço fora da classe..."

Para além da Progressão Continuada, também foi solicitada do professor sua opinião acerca da Reorganização das Escolas, ao que ele, após recordar as sucessivas mudanças semelhantes implantadas no Estado, relatou não ter notado "qualquer alteração" advinda dela no funcionamento da escola. Evitou, contudo, dar sua opinião sobre seus efeitos pedagógicos:

"No tempo que eu estudei, as escolas... eram totalmente separadas. Depois, houve essa... modificação... da mesma escola ter primário, ginásio e colégio. E, agora, houve mais essa racionalização... da separação. ... E não sei se, tecnicamente..., é melhor não haver... contato de faixas etárias muito diferentes. Eu não posso opinar..., não posso opinar".

À pergunta acerca de sua visão sobre o trabalho em uma escola do Estado, o professor ora reiterou suas queixas quanto à falta de infra-estrutura - embotadas, novamente, da busca de justificativas plausíveis para os rumos adotados pelo Poder Público -, ora a comparou com a

experiência anterior em escola particular, destacando as vantagens e desvantagens de ambas:

"Eu acho que essa... racionalização, esse enxugamento, está sendo prejudicial à escola, porque diminuiu a infra-estrutura..., dá impressão até de abandono. Apenas isso... Essas alterações foram... uma... nova visão... da administração pública: trabalhar com um quadro menor... de pessoas".

"Eu lecionei... em escola particular, e... naturalmente..., elas são... mais estruturadas, do ponto de vista do cuidado com o aluno. Então, são mais... organizadas.... Isso parece evidente... Mas quanto ao nível, eu não noto diferença, não. Honestamente! ... Na escola particular o professor fica mais preso, com todos os cuidados. ... Mas o trabalho é o mesmo".

Finalizando a entrevista, perguntei se Ernesto queria fazer algum outro comentário, ao que ele falou sobre a pesquisa na escola e seu papel de reflexão e esclarecimento acerca da Progressão Continuada, ausentes, até então, no interior da escola pesquisada:

"Eu acho que o seu trabalho aqui foi ímpar, no sentido de que... talvez..., não fosse você ter vindo aqui realizar uma tese..., a gente NUNCA estaria discutindo, durante meses... Estaria até... adotando..., porém sem... colocar tanto em... discussão. Você veio e... trouxe a baila o problema... de todo esse sistema... de ensino... No meu entender, eu sou até grato à sua presença..., só vejo louvor. Muito útil, muito bom e muito oportuno" (destaque de Ernesto).

a.2) Berenice, professora de Ciências.

Formada em Biologia e Pedagogia, Berenice, de 51 anos, leciona na prefeitura há 25 anos, tendo dado entrada no pedido de aposentadoria. Também no Estado dá aulas há 25 anos, mas, devido a um afastamento, ainda não pode pedir a sonhada aposentadoria:

"Estou tentando averbar um tempo que trabalhei no Pará, mas até agora não consegui. Estou esperando, para aí entrar com pedido de aposentadoria. Mas, provavelmente, ainda vou trabalhar mais um tempo no Estado. Na prefeitura..., se Deus quiser, é só até o final desse ano".

No ano em que a pesquisa foi realizada, Berenice estava trabalhando tanto na Prefeitura, onde pela primeira vez assumiu a Suplência I, *"por problema de horário"* (sempre trabalhou com alunos de 1º à 4º), quanto no Estado, onde era a responsável por Ciências em *"todas as turmas de 5º à 8º: duas 5ªs, uma 6ª, duas 7ªs e três 8ªs"*.

De pronto, nota-se a sobrecarga de trabalho em que se encontra atolada Berenice, que, não à toa, desabafa, enquanto pronuncia um riso tenso: *"É puxado..., muito alund"*. Seu relato acerca do dia-a-dia na escola, depois de breve queixa à indisciplina, foi o seguinte:

"O problema é tempo para preparar aula, porque eu entro em uma escola às nove da manhã e saio meio dia..., entro aqui uma hora e saio às seis, aí volto para a mesma escola das sete às 23 horas. Então, praticamente não sobra tempo. Eu só tenho... uma hora de intervalo no almoço e uma no jantar! Correção de atividades, é no final de semana..., laboratório, não dei esse ano... E aqui tem um laboratório bom, mas, infelizmente, não tem ninguém para preparar o material..., então, eu teria de preparar. E, trabalhando direto, não dá..., não posso sair da outra escola, fica com falta... Mas, no ano que vem, aposentada na prefeitura, vou usar o laboratório".

Berenice tem uma longa experiência em educação pública, tanto no Estado quanto na Prefeitura. E foi nesta última que teve seu primeiro contato com a organização do ensino em ciclos, trabalhando muitos anos nesse sistema. Sobre a implantação dos ciclos na Prefeitura, e uma comparação com a implantação no Estado, falou:

"Na prefeitura, eu peguei a fase de transição... de seriação para ciclo. Nós, inclusive, fomos consultados, entre aspas, antes..." (...) "Foi feito um... questionário... pedindo a opinião dos professores..., nós discutimos em grupo e tal..., consultamos colegas de outras escolas... e, pelo levantamento que fizemos..., tanto eu como os colegas de outras escolas..., fomos, todos, contrários ao ciclo..., ninguém quis, todo mundo... achava que não ia ser bom..., que não deveria ser jogado..., deveria ser melhor trabalhado.... Mas, no ano seguinte, o ciclo estava implantado, quer dizer, pouco valeu... nossa opinião..., não serviu para nada. Foi uma coisa pró-forma. O ciclo já estava decidido..., mas como eles não podiam implantar sem falar que os professores foram consultados, eles consultaram... só... para dizer... 'vocês participaram' ... E no Estado, nem essa consulta teve, simplesmente... 'vai ser ciclo e acabou!'. Veio e ordem e cumpra-se!(ri)".

Berenice relatou, no decorrer da entrevista, alguns casos de dificuldades de alunos que foram potencializadas no regime de ciclos escolares implantado na Prefeitura. Dois casos contados podem ser vistos como emblemáticos:

"Eu fiquei com pena de um ex-aluno meu de 1ª série. (...) Ele tinha seis anos, ia completar sete no final do ano..., e... ele... ainda não estava pronto para a alfabetização. Ele tinha... uma condição de vida boa, a gente percebia pela família, ele tinha... material, todo apoio. Eu achei, até, que... a mãe seria uma pessoa esclarecida. E, quando chegou na metade do ano, eu percebi que... ele ainda não estava maduro... Ele tentava, mas não conseguia. (...) Aí, chamei a mãe... para conversar..., falei, 'ele não está acompanhando..., ele deveria ter feito mais um aninho de pré...', porque... faltou... muita coisa, não só a parte motora fina, escrita..., mas lateralidade, coisas de pré. ... Mas a mãe: 'não, a professora falou que ele poderia vir para a 1ª série, por isso eu matriculei...'. Tudo bem... Quando quase chegou o final do ano, conversei de novo: 'eu tentei tudo..., fiquei do lado, trabalhei individualmente, mas ele realmente não vai

conseguir acompanhar a 2ª série. ... Eu não posso reprová-lo... Porque, pelo ciclo, a promoção é automática... Então..., ele vai para a 2ª... sem estar preparado, vai sofrer na 2ª série, aí vai passar para a 3ª sem saber, porque é ciclo, não reprova... (...) A senhora não acha... que seria melhor... tirá-lo, nesse momento, que ainda não encerrou o ano..., e matricular novamente na 1ª, porque aí ele vai começar... com uma turma nova, e vai ter possibilidade de... estar mais amadurecido, vai ser bom para ele...'. A mãe não concordou...: 'os vizinhos vão falar que meu filho ficou... reprovado. E... todo mundo sabe que pode passar'. Pois ele foi para a 2ª série..., não acompanhava..., uma colega que pegou... Quer dizer, para ele foi um trauma, ele sofria. Nem era... má vontade, ele queria fazer mas não conseguia, não estava preparado. Se tivesse feito novamente a 1ª..., ele ia ser um dos primeiros da classe, e, no entanto, ele foi ser um dos últimos da 2ª. E se... prejudicou'.

O outro caso é relatado tão intensamente quanto o primeiro:

"Eu senti na própria pele. A minha filha... foi uma consequência do ciclo. Ela era aluna de outra escola, e eu queria... que ela ficasse na 1ª série... Fui conversar com a coordenadora pedagógica, ela não aceitou..., porque achava que... ela ia ficar com trauma... Eu falei 'prefiro correr esse risco, e ela aprender', 'mas não pode', que não é todo mundo que... acha que pode fazer esse tipo de coisa. Ela achava que a lei... diz que tem de passar, e tinha de passar. Resultado: minha filha..., até hoje..., com dificuldades terríveis... de alfabetização. Faltou muito para ela. (...) E, se ela tivesse feito a 1ª série novamente, não teria a metade das dificuldades".

Assim, quando começaram a implantar a Progressão Continuada no Estado de São Paulo, Berenice, pela experiência negativa acumulada, disse ter ficado "revoltada". Ao falar sobre o tema, ria tenso, o que, vale destacar, aconteceu em outros momentos difíceis da entrevista:

"Eu fiquei inconformada (ri)... Eu vou falar a verdade... 'Gente, como é que pode... implantar no Estado uma coisa que não está dando certo na Prefeitura?'.

Berenice disse que a instituição dos ciclos no Estado, mais do que na Prefeitura, "foi jogada... De repente, o aluno que estava na 3ª série... também... entrou no ciclo, então..., ficou uma coisa muito vaga, muito confusa". Tal postura do Poder Público na implantação de políticas educacionais não parece ter sido a marca apenas da Progressão Continuada. A mudança de notas para conceitos e as Salas Ambiente, no relato de Berenice, também tiveram esse teor:

"Era nota, de repente, mudou para letra..., cinco conceitos - A, B, C, D, E. O pessoal já não gostou muito, mas... acabamos nos adaptando, não tem escolha... E aí, no ano passado, mudamos para... P, S e NS. Eu não tive dificuldade, porque era assim na prefeitura, mas para os outros foi um sufoco. Porque um aluno... que é S... às vezes é quase NS..., às vezes é quase P, é

difícil... Até se habituar... E as coisas são jogadas, não são... implantadas... gradativamente. 'É assim que vai ser a partir de agora...', e pronto! Você SE VIRE'. Então, ficou... horrível! Mesma coisa a Sala Ambiente, aqui não tinha... 'Vamos implantar!', só que é... jogado. Então o que era a Sala Ambiente? Era uma sala comum... Só os alunos mudavam de sala... Virou um tumulto, uma bagunça generalizada, porque não tem funcionário para olhar... Aí, 'Não tem mais Sala Ambiente! Então, vem Sala Ambiente, acaba Sala Ambiente e... as crianças vão sendo... cobaias, na verdade... E o professor também, porque a gente é jogado para lá e para cá. ... E muitas vezes, uma experiência dessa prejudica uma geração inteira. Enfim..." (destaques de Berenice).

Para ela, no entanto, o ciclo "poderia ser bom", se atentasse para certas "reservas":

"Deveria, primeiro, ter preparado os professores, uma... reunião de pais e começar gradativamente: os professores iam acompanhando aquela turminha que entrou na 1ª série..., para a 2ª, e as outras turmas que fossem chegando entravam no ciclo... (...) mas é muito difícil... O professor muda de escola, um aposenta, o outro... é removido, não tem como acompanhar".

De fato, segundo Berenice, não houve um preparo cuidadoso dos professores para a implantação da Progressão Continuada. Ao falar sobre o tema, demonstra sentir-se distante, mesmo alheada, dos fóruns de participação e decisão:

"Na primeira reunião pedagógica do ano, antes dos alunos entrarem, os coordenadores explicaram mais ou menos como seria, a própria avaliação contínua, as atividades... Foi uma... explanação sobre o assunto... e estava implantado o ciclo. Quer dizer, nós tínhamos de nos adaptar..., conforme... as confusões apareciam (ri)... Ninguém foi ter um curso preparatório, não foi... discutido! Foi... mais ou menos jogado. Quer dizer, um grupo deve ter sido... chamado para discussões, os coordenadores, talvez..., mas não foi aberto a todos os professores. ... Eu não sei muito bem como foi... a implantação no Estado. Para nós, ela chegou pronta e decidida..."

E se, para Berenice, grande parte dos professores não teve um espaço específico de preparo para a instituição dos ciclos, as famílias tiveram "menos ainda". Sobre a dificuldade vivida em tal momento, contou:

"Nós tentamos, inclusive, explicar para os pais como seria esse ciclo..., mas nem a gente estava muito bem preparada... para passar isso... Ninguém tinha muita segurança, então... era difícil para passar isso. Daí..., dentro do possível, nós fomos explicando, aos poucos, nas reuniões de pais..., tentando convencê-los de que não era... uma promoção automática, era... uma... maneira diferente de avaliar, que o aluno tinha de participar e tal, mas, na verdade, com o passar do tempo, isso foi... se perdendo".

Berenice, embora diga sentir-se "confusa" quanto à sua opinião sobre a Progressão Continuada, revela, por vezes, ser contrária à tal proposta:

"Eu não sei o que é certo. A gente está assim..., realmente perdida. (...) Eu acho que, quem é bom..., não precisa da promoção automática, porque vai ser aprovado, porque é dedicado, estuda... E, para quem é fraco..., é uma maneira de falar 'a escola é oferecida..., aproveita quem quiser'. (...) Mas..., como diz o outro, vamos... levando. Enganando daqui e dali..."

A professora tem muitas queixas acerca da organização do ensino em ciclos, que giram em torno, especialmente, da questão da queda do rendimento advinda da ausência de cobrança sobre o aluno. Acerca desse tema, fala longamente:

"Quando tinha mais... possibilidade de cobrar, efetivamente, o aluno era muito mais responsável. ... Antes do ciclo, eu marcava trabalho..., eles tinham a preocupação de trazer no dia, bem feito, caprichado..., marcava prova, não faltavam. (...) Eu via os alunos estudando..., mesmo que não fosse a minha matéria..., estavam lá, nos intervalos, com o caderninho na mão... (...) Hoje, você não vê isso, está muito solto! Você marca prova, o aluno não vem, não justifica..., não está nem aí, simplesmente ignora! (...) Fica... correndo, gritando pelos corredores, brincando, chega atrasado, 'posso entrar?', se a professora falar 'você está atrasado!', 'está bom, eu não vou fazer a prova' e vira as costas! Quer dizer, não está nem um pouco preocupado, não quer... saber... se aprendeu... Porque ele sabe que não faz diferença... Então..., a cobrança... é necessária. Até o adulto, se não for cobrado, não faz. (...) Se falarem 'trabalhe de acordo com sua vontade..., o salário está garantido', será que eu venho todos os dias? Provavelmente, não! ... 'Hoje vou fazer uma coisa mais urgente'. Você vem porque, além da responsabilidade, você é cobrado".

"Sinceramente..., infelizmente..., por mais que eu tente..., não consigo mais dar aula como... antes, porque tem aquela turma que não se interessa - e está sendo promovida automaticamente -, e não me deixa trabalhar com os alunos que querem, porque fica falando alto, fazendo graça..., goza de quem se interessa..., chama de CDF, denigre o coitado ao ponto dele achar... que está errado. Ficou complicado... para... todos".

"Aí falam: 'você pode cobrar!' Posso... e continuo cobrando como antes... Só que chega no final do ano, não tem como reter... aquele que não fez nada. Eu não digo punição..., mas... ele não faz... e não acontece nada, ele não sente, não perde nada, passa de ano, e fala 'eu vou fazer para quê?', desse jeito, na nossa cara. E você tem de aceitar... Como falar 'eu cobre', você não fez e ficou por isso mesmo'? Conversar a gente conversa, mas..."

Para Berenice, a instauração dos ciclos escolares "mudou bastante o perfil do aluno", no sentido de aumentar o desinteresse pelo conhecimento escolar. Isso porque, para ela, os alunos

"começaram a achar... 'vou passar mesmo, não preciso mais estudar'. Não entenderam o ciclo como uma continuidade... e que... você está na escola para aprender, porque até então eles estudavam realmente para passar..., mas, pelo menos, estudavam. A partir do momento que eles descobriram... que não reprova mais, que... vão... para a série seguinte de qualquer maneira, aí começaram a não fazer as atividades. Você pode fazer o que quiser, por mais que você mude..., nada... acorda essa criança... (...) Nós temos alunos que estão PASSANDO pela escola..., estão sendo promovidos sem condição nenhuma, que, realmente, vêm ocupar uma vaga. Se fosse só comigo, eu estaria preocupada, mas eles não fazem nada com ninguém" (destaque de Berenice).

A professora ressaltou que ainda há uma "minorid" que, "independente do ciclo, continua responsável, estudando, querendo aprender", e que tem "pena desse grupinho... que está sendo prejudicad". Quanto aos outros, ou "a maiorid", Berenice disse que "tenta conversar" com eles, momento em que diz a eles, com certa descrença:

" 'Se você não aprender, mais para frente não vai conseguir um emprego... O diploma não vai ser suficiente, porque todo mundo vai ter um..., aí vai ter um teste. Quem... se dedicou..., vai conseguir passar. O que passou brincando, não vai conseguir, vai chegar à conclusão de que o diploma não serve para nada'. (...) Mas você fala isso para um adolescente..., entra por um ouvido e sai pelo outro. Ele só vai acreditar... quando sentir... na própria pele. ... Infelizmente, é assim'.

Segundo a professora, o desinteresse pela escola atingiu não apenas os alunos, mas também os familiares. Se "antes do ciclo, a mãe acompanhava",

"Hoje, não se importa mais. (...) Chega o final do ano, vem saber se o filho passou, e sai com um sorriso imenso, não percebe que ele passou sem saber nada. (...) Eu faço questão de falar nas reuniões..., principalmente com os pais daqueles que a gente... percebe que não estão acompanhando, 'pega em casa, faz o seu filho... estudar um pouco, ler, fazer alguma lição, refazer o que errou na sala de aula..., porque... ele vai passar sem saber nada!...' Mas, na verdade, nem os pais estavam preparados para essa promoção'.

Berenice, tal como faz com os alunos, lembra que há os pais que se preocupam e os que não, dizendo que, nesse sentido, o ciclo "é bom para uns e ruim para outros":

"Muitos pais... acham que deveria voltar... a seriação, que deveria... cobrar mais... Eles realmente, viram que o filho não está aprendendo. Agora, tem aquela turma que está felicíssima. Porque para quem não quer trabalho, o ciclo é uma beleza... Ninguém te amola, está tudo certo'.

E se o ciclo mudou o perfil dos alunos e até mesmo das famílias, o mesmo certamente

aconteceu com relação ao seu trabalho como professora:

"Eu senti dificuldade, porque... a partir do momento que eles estão... muito livres..., você propõe uma atividade..., tem um grupo que faz e os que nunca fazem NADA, e, além de não fazer, atrapalham... Sinceramente, hoje, quando vou me apresentar, se for possível... não falar minha profissão, eu... evito, realmente, porque... tenho vergonha de falar que sou professora. ... Antes, não! Eu tinha orgulho! Hoje, a imagem do professor está muito ruim... Os alunos e os pais não respeitam mais o professor como... antigamente..., que os pais falavam: 'qualquer coisa, pode avisar'. Hoje, você chama uma mãe porque o filho está dando problema, ela já vem agredindo..., e defendendo o filho. Então, o professor não é mais NADA!..." (destaques de Berenice).

Nesse contexto de desgosto profissional, fica compreendido o seu árduo desejo de se aposentar logo, desejo que ela aprofunda com tom de amargura e com seus risos de tristeza:

"Nunca pensei que... fosse estar tão ansiosa... quando chegasse o momento de me aposentar... Porque sempre gostei de dar aula..., achava um prazer. Hoje, não. Se não fosse preciso, eu não viria (ri)! ... Porque... estou vendo que não consigo mais... trabalhar como trabalhava..., estou me sentindo... um NADA na sala de aula... Você tenta, tenta, e não consegue, não vê o resultado! (...) Os alunos não gostam de mim..., acham que sou muito chata, porque... todo mundo deixa sair..., ficar andando pela classe e eu não, então... acho que estou antiquada. É! E não consigo me adaptar a essa nova mudança. Tenho feito o máximo, mas... estou me sentindo anulada como... professora..., não estou transmitindo praticamente nada para eles. Uma vez ou outra eu consigo passar alguma coisa, aí fico feliz, mas..., na maioria das vezes, não consigo. ... Então, é a hora, mesmo, de sair e dar lugar para os jovens, com cabeça diferente, que já entram... no ciclo..., não viram outra coisa, e... se adaptam. Eu acho... que é bem por aí (ri)".

Berenice, ao contar como vem trabalhando no interior da Progressão Continuada, abordou temas tais como a avaliação, o reforço, a frequência e a reprovação.

Quanto à avaliação, apontou mudanças consideradas positivas, embora relatadas de maneira ambígua. Sobre a forma como avaliava antes, e seu atual método, disse:

"Antes, eu cobrava muito conteúdo, 'eu ensinei, tem de saber'. Então, dava trabalhos..., e uma avaliação sobre o conteúdo trabalhado em aula. E a nota era em cima dessas formas... Eu... sempre dei nota de participação, que eram... as atividades feitas na sala. E com o ciclo, eu avalio o aluno... diferentemente. Como... não posso reprovar, não adianta dar a prova e um monte de NS se depois tenho de dar a nota. ... Então, para não... pagar esse mico - porque... a gente tem de fazer isso, mas o aluno não precisa perceber... -, eu cobro muito, passo visto, marco quem fez... E dou muito trabalho... em equipe..., porque aqueles que não fazem nada... acabam, de

uma maneira ou de outra, fazendo alguma coisa, participam um pouco, a equipe... obriga..., inclusive, eles ficam revoltados e colocam 'fulano só fez tal coisa'... Têm alunos, inclusive, que eles não querem na equipe, e eu converso..., 'vocês têm de ajudá-los'. É uma forma de poder... dar nota para esse aluno... Então, eu avalio tudo o que eles fazem na sala. Eu realmente acho que... a gente tem de avaliar o aluno como um todo. Se ele... melhorou, está produzindo, tem de ser valorizado. Então, a minha forma de avaliar melhorou! Mas, a... aula, no dia-a-dia, piorou'.

Ao falar do reforço escolar, demonstra a distância entre o que propõe o projeto oficial e o que vem acontecendo na escola pesquisada:

"Quando vejo que muitos... não entenderam... o conteúdo, dou atividades de revisão...: palavras cruzadas, um debate, para afixar, um pouquinho, o conteúdo, porque... não dá para cobrar muito, mas um pouco de conteúdo, eles têm de ter. Então, é em sala de aula, mesmo, não tenho reforço fora de sala, porque nós não temos professores especializados..., contratados pelo Estado, para dar aula fora do período, e nem temos sala..., o espaço físico é pequenino".

Quanto à frequência escolar, Berenice criticou o seu papel na política de ciclos escolares de maneira taxativa:

"Eles sabem que se não vierem, reprovam por faltas, então vêm... para... passar de ano. ... Eu acho que, se não reprovasse por faltas, talvez eles nem atrapalhassem tanto".

Suas reflexões sobre a reprovação, tanto antes como no regime de Progressão Continuada, foram extensas e intensas. Sobre seu uso anterior, contou:

"A reprovação... em alguns casos, era até exagerada. Tinha o aluno que às vezes... ficava por causa de meio ponto, era... perseguição, mesmo. Tem professor que pegava raiva do aluno... e acabava..., realmente, descontando... No começo do ano falava 'você, comigo, não vai passar!!!' ..., e ferrava o aluno mesmo..., fazia de tudo para... reprovar. Tinham alunos há quatro anos na... mesma série, realmente um absurdo... Eu jamais fiz isso com aluno. Ele pode ser... a peste..., mal educado, me desacatar, eu nunca tirei nota por causa disso, porque... o que ele fez é dele, e não é justo... Então..., nesse ponto..., livrou... muito aluno... desse tipo de injustiça..."

Ao mesmo tempo em que critica tal forma de reprovação, a professora, ao refletir sobre o funcionamento da escola atual em relação à anterior, disse:

"A reprovação era... ruim, porque gerava muita indisciplina..., eles ficavam desinteressados. E agora, eles estão desinteressados, mas passam de ano sem saber e logo saem da escola... Porque aqueles que ficavam cinco anos, hoje estão passando... no vai na valsa".

"Eu não sou... de reprovar por meio ponto, não é isso! Mas, quando a criança não tem a..."

condição mínima para ser promovida, é bom PARA ELA ser retida. Não... prejudica em nada, não é... um castigo. Ela vai rever o que não conseguiu entender, e quando for para a série seguinte, vai bem. (...) Porque não adianta, se não pegar a base, não acompanhá-la" (destaque de Berenice).

Berenice, ao falar sobre a reprovação, lembrou, em tom desesperançoso, que realizava, no momento da entrevista, a atividade de reforço de dezembro com alguns alunos, bem como relatou que alguns deles provavelmente iriam para a recuperação de janeiro:

"Estão comigo, agora, alguns que tiveram... NS nos quatro bimestres..., porque eu acho que eles têm de... trabalhar... E, se não conseguirem nada, vão para janeiro... Aí não sou eu, e... eles vêm para serem promovidos. No ano seguinte, eles estarão lá, 'viu como passei?'. Eu já falei para eles, eu... preparo bem: 'realmente, a recuperação de janeiro não vai te recuperar, vai te promover. Você quer ser enganado..., fazer de conta que aprendeu. Só que, infelizmente, vai sentir o resultado lá na frente!'. É só o que posso falar. ... Os próprios colegas deles dizem: 'ele não fez nada o ano inteiro, como é que passou?'... E a gente fica sem saber explicar..."

Um balanço acerca da defasagem série/idade foi feito por Berenice, que disse que hoje a situação está mais regularizada; os poucos alunos defasados, segundo supõe, "não estudaram". A evasão também foi abordada pela professora, cujo relato diferia das expectativas oficiais. Eis o que disse acerca de como está a evasão atualmente e sua opinião sobre o tema:

"A evasão continua... praticamente a mesma..., bem significativa. O pessoal associava a evasão com a... reprovação. Eu acho que não é muito por aí! Porque, mesmo sem reprovação, dos 37 alunos matriculados em uma 5ª série..., freqüentam 18..., e olha lá. Porque são crianças... com uma vida difícil, de famílias desestruturadas, uma hora mora com a mãe, uma hora com o pai, outra hora na FEBEM..., muitos mudam, os pais têm dificuldades, ficam desempregados, e... acabam desistindo porque não têm como freqüentar a escola. Então, eu acho que... a evasão... não está diretamente ligada à retenção, como eles queriam provar. O aluno que desistia era aquele que, hoje, está passando sem saber..., ou aquele que desistiu, porque têm alunos que... não acompanhavam e acabaram desistindo, independente de saber que não iam... reprovar".

Para além da Progressão Continuada, Berenice ainda falou acerca de outras políticas educacionais implantadas na atual gestão da Secretaria de Educação, sendo, novamente, bastante crítica. Sobre a Reorganização das Escolas, falou partindo de diferentes perspectivas: a do seu trabalho, a do trabalho de outros professores, a dos alunos e finalmente a das famílias:

"O meu trabalho não foi afetado, porque, graças a Deus, consegui conciliar as escolas, mas tive colegas que tiveram de largar um cargo, por incompatibilidade de horário, e foram... prejudicados. Mas para a criança, acho que foi bom. ... Porque, antes, os grandes judiavam muito

dos pequenos. Nossa!!! Nós tínhamos crianças... que choravam todo recreio... E, a partir do momento que ali só tem de 1º à 4º..., existe toda uma estrutura para eles, inclusive a sala de aula... A criança pequena gosta de exposição de trabalho, de desenho, e de 5º à 8º não gosta, destrói, escreve palavrão... E agora não tem mais esse problema..., ficou bom, mesmo. ... Mas teria de ter mais escolas..., porque a mãe, coitada..., às vezes não tem quem busque. ... É bom para o trabalho... do professor e para a criança. Para a família, talvez, nem tanto'.

Suas críticas ao SARESP, feitas também no grupo, mais uma vez foram incisivas:

"Olha, francamente... Primeiro dizem que tem de ensinar de acordo com o nível da classe, ser mais maleável... (...) Aí vem essa prova... unificada..., quer dizer..., eles falam que não é para testar conteúdo, mas na prova tem conteúdo... Então..., não tem muito significado. (...) Eu acho que não vem para ver se os alunos aprenderam ou não, e sim para verificar o que o professor está fazendo, é essa a intenção. Porque as perguntas no início são: 'seu professor... comenta os trabalhos?', 'seu professor isso?', quer dizer..., eles querem saber... o que estamos fazendo. E não precisa de uma prova para isso. É só visitar as escolas... Aliás, tem coordenador na escola para isso..."

À pergunta sobre o que achava de trabalhar em uma escola do Estado, Berenice respondeu sempre contrapondo-a à escola pública municipal. Dizendo não ver "diferença nenhuma, em relação ao trabalho com a criança", destacou que o grande diferencial referia-se "à parte administratíva", quando as escolas da prefeitura foram apontadas melhores porque mais cuidadas. Novamente seu riso triste compareceu:

"A prefeitura tem mais assessoria, pelo menos nas escolas que eu trabalhei: tem mais verba, funcionários, inspetores, secretárias. E mais material didático..., a sala de leitura tem um professor que fica direto. (...) E aqui..., não tem secretária há séculos! A diretora tem de achar um jeito... de conseguir dinheiro para pagar uma pessoa de fora para fazer o serviço... Inspetor de alunos..., nem o mínimo... Então..., a parte de assessoria, realmente, está faltando no Estado. Você tem uma condição mínima, a lousa, o giz e mais nada..., não tem assessoria de laboratório. (...) Às vezes nem... servente tem, a verdade seja dita... A classe fica imunda, porque não tem quem limpe. ... Ultimamente, eles mandaram as Frentes de Trabalho, mas é trabalho temporário, eles não são muito... ligados na escola, se um falta..., o outro se recusa a cobrir. E quando é funcionário da escola, tem amor, gosta da escola limpa, então... cobre... Aqui, a diretora tem de pôr a mão na massa, porque não tem quem faça... Tudo, uma reunião, ela tem de ir. Ou ela... manda a coordenadora e fica descoberto. ... A coordenadora não está exercendo o papel dela. A coitada é tudo aqui..., ela é massacrada. (...) Falta muito assessoria para a escola no Estado. E ambiente físico... adequado. Porque na nossa sala de aula bate sol até a metade..., as crianças

ficam naquelas carteiras horas, cozinhando os miolos, e você ainda quer cobrar os coitados... No fim é uma bola..., uma coisa depende da outra, e... atrapalha tudo. Então..., realmente, falta muito no Estado. É triste, meio... absurdo. Mas... 'Dias Melhores Virão!' (ri)".

Por fim, para encerrar a entrevista, Berenice fez seus últimos comentários, dividindo-os entre, de um lado, o pedido de desculpas por tantas queixas ("*A gente só reclama, coitada...*"), e, de outro, a busca por resgatar "*o lado bom*" de seu trabalho, o que pareceu ser tarefa sofrida:

"Mas tem o lado bom, também... Por exemplo..., independente da... falta de apoio e tudo, os professores estão aí, batalhando, com o que podem e o que NÃO PODEM. A direção, também, sempre tenta ajudar, a coordenadora, não tenho queixa, sinceramente, tudo o que eu precisei..., elas sempre estiveram prontas para me atender..., eu não posso me queixar. ... E... de vez em quando, algum aluno... fala alguma coisa e a gente se anima, então..., eu acho que ainda vale a pena, apesar de... tudo. ... Às vezes eu falo 'não sei porque fui ser professora', mas... no fundo..., não me arrependo de ter escolhido essa profissão. Eu acho que faria de novo. Mas... eu gostaria de ter condições melhores para trabalhar..." (destaque de Berenice).

Sua última fala foi marcante por destacar, ao mesmo tempo, sua disponibilidade para participar e o seu contraponto, qual seja, a (sobre)carga de trabalho desumanizadora:

"Desculpe alguma coisa, eu ter faltado algumas vezes, a gente tem de correr de uma escola para a outra, às vezes não dá certo, né?".

b) A Coordenadora Pedagógica e a Supervisora de Ensino

b. 1) Júlia, Coordenadora Pedagógica

Apesar de ainda muito jovem (28 anos), Júlia tem uma experiência profissional na área de educação relativamente grande. Tendo concluído o Magistério em 1990, começou a lecionar em 1991, dando aulas de ciências para alunos de 1ª a 4ª série da rede estadual (embora relate breve experiência em uma "*escolinha particular*". Em 1992, concomitante à prática em ensino, iniciou sua primeira formação em nível superior, cursando Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional ("*eu queria justamente a parte de coordenação*"), o que concluiu em 1995. E, tão logo encerrou tal formação, em 1996, deu início à outra formação em nível superior, desta vez na área de Biologia, formando-se em 1999. Júlia relatou que, em 1997, prestou o primeiro concurso para coordenadora pedagógica. No ano de 2000, prestou novamente tal concurso, quando passou a exercer tal função na escola pesquisada.

Realizar a coordenação pedagógica em uma escola do Estado parece ser tarefa de

grande intensidade, dado que, conforme discutido no item que apresentou o *Grupo Reflexivo*, Júlia assume, na escola, múltiplas funções simultaneamente, algumas que nem mesmo são de sua competência. Ao falar sobre seu dia-a-dia profissional, Júlia listou uma sucessão de atividades:

"É bem corrido, porque no Estado, a coordenadora... não fica só na parte pedagógica realmente; eu também cuido da... rotina de escola. Então, acabo sendo tipo uma inspetora de alunos, vou ver aluno que está fora da sala, adianto aula..., então é a gente lidando com... aluno o dia inteiro..., mandando subir, ir para sala, vendo o professor que veio e o que não veio, tentando procurar alguns textos para trabalhar em HTPC, então eu trabalho muito professor e aluno, e direção... dando sempre apoio. Tem bastante coisa... burocrática, que... a Delegacia manda..."

Ao falar sobre o trabalho feito em HTPC, que seria de fato o espaço de coordenação pedagógica, Júlia também listou inúmeras tarefas por ela ali realizadas, falando desta vez, no entanto, com tom mais reflexivo, talvez por ser esta a sua verdadeira função:

"A gente trabalha... parte pedagógica, trabalha textos, a legislação, trabalha problemas de... indisciplina, que é o assunto que mais pega, e tenta achar soluções... Aí é coordenador... e professores: eles colocam os problemas que estão enfrentando e a gente tenta discutir. E muitas vezes o papel do coordenador é... a relação direção-professores".

À pergunta sobre se tivera uma experiência com os ciclos escolares antes da Progressão Continuada, Júlia demonstrou certa confusão entre o Ciclo Básico e a Escola Padrão. Júlia também teceu críticas à forma de implantação da Progressão Continuada:

"Quando eu comecei..., em 1991, peguei o Ciclo, que foi instalado em 1990, 91, quando... teve a Escola... Padrão, era de 1º a 4º, então peguei o começo do Ciclo Básico. ... Como nem todos conseguem ser alfabetizados na mesma hora, a criança tem... dois anos para se alfabetizar. Acho que... foi uma continuidade que eles tentaram aperfeiçoar, só que foi uma... realidade para crianças num período de... alfabetização, e tentaram adaptar isso de 1º a 8º, de uma... vez".

Júlia contou que, quando da implantação da Progressão Continuada, trabalhava em outra escola como professora de ciências. Contou, então, como viveu esse processo:

"Nessa época, eu dava aula e... nossa coordenadora era excelente, muito... atualizada, uma pessoa incrível, e ela foi passando..., nos HPTCs, que... uma mudança... estava a caminho, como ia funcionar.... O ano anterior já foi uma pré-implantação. Quando teve o último Conselho, começou o reforço em janeiro, já era tudo uma... preparação para... o ano seguinte".

Além desse apoio da coordenadora pedagógica, Júlia relatou que, como estava na Faculdade na época, também acompanhou as mudanças como estudante, o que, segundo ela,

trouxe bastante respaldo para sua prática profissional. Sobre como viveu tais mudanças, disse:

"Como eu acompanhei bem essa mudança, não senti um choque tão grande como algumas pessoas falam. Acho que consegui... não vou dizer trabalhar 100%, mas 80% da... proposta... numa boa, não vejo... grandes... problemas".

Júlia tece, no entanto, críticas à implantação da Progressão Continuada, abordando, especialmente, a falta de preparo dos professores, o que contrapõe à implantação dos ciclos na Prefeitura, quando *"teve bastante preparo, chamaram os professores"*. No Estado, por sua vez,

"Acho que foi implantado muito rápido. Se começa da 1ª série e vai... Mas pegar a Progressão Continuada da 6ª série... E não teve todo um... preparo, nem da comunidade, nem dos professores, nem dos alunos, foi uma coisa... mais ou menos imposta. Pegaram a legislação, montaram o projeto e implantaram... Não teve... oficinas, não houve... Colocam que foi discutido, mas... não participei de nenhuma... discussão, e não conheço ninguém que tenha... participado".

Júlia reconhece que a atenção da Diretoria de Ensino oferecida aos professores fica aquém da voltada aos coordenadores pedagógicos, não só na implantação dos ciclos, mas na formação em serviço. Assim, relata que, como coordenadora pedagógica, *"recebe bastante literaturd"* (pois *"não tem como estar em uma estrutura como o Estado, e não saber do que se tratd"*) e por vezes participa de oficinas da Diretoria de Ensino, ao mesmo tempo em que lembra:

"Para professores não teve nenhuma oficina esse ano. Nós tivemos uma... Orientação Técnica sobre indisciplina em sala de aula, e como lidar no dia-a-dia. ... Mas eu acho que o... correto seria chamar os professores que estão em sala, para eles exporem todos os problemas, porque a gente chega e expõe, mas não é a pessoa que está convivendo dentro da sala, então, deveriam abranger também o professor e não só o Coordenador. É uma queixa dos professores".

Júlia ainda critica que as oficinas que participou tem menos um caráter reflexivo que de convencimento. São suas palavras:

"Quando a gente faz... oficinas..., todos que estão lá defendem a Progressão. Aí, a gente coloca que... os professores estão... desestimulados, que alguns alunos estão sem limite, coloca o dia-a-dia, mas eles também não têm uma respostd".

E se, para ela, os professores não foram formados para trabalhar com a Progressão Continuada, os familiares dos alunos tiveram menos preparo ainda. Não sendo muito presentes na escola pesquisada (*"não que não sejam presentes na criação do filho"*), Júlia disse que, para eles, ficou que *"Progressão Continuada é 'todo aluno passa'"*; contou, ainda, que *"alguns pais reclamam*

que o filho não está aprendendo nada e está passando de ano."

À solicitação de que desse sua opinião sobre a Progressão Continuada, Júlia tratou de duas perspectivas: a do projeto escrito e a de sua materialização na escola, que, para ela, destoa da primeira por diversos motivos. Eis o que disse:

"Olha... Escrita, é o ideal. ... A realidade... não está sendo fácil. Por quê? Primeiro: a sala... tem muitos alunos. É impossível acompanhar..., em 50 minutos, uma sala com 50 alunos..., como cada um está... progredindo. Com menos alunos funcionaria melhor. ... Outra coisa: a progressão foi vista por parte... do professorado como... promoção automática, entre aspas, e não é. E o pior problema que a escola enfrenta hoje... é a mudança social... A pobreza que está aumentando, a falta de emprego..., de perspectiva para quem estuda... Aqui, por exemplo, é uma escola de classe média, a maioria estava em escola particular, e passou para o Estado justamente porque os pais perderam o emprego, ou a escola aumentou e o salário não acompanhou. Acho que tudo isso reflete na escola, no dia-a-dia do aluno, reflete na sala de aula, e automaticamente no trabalho... do professor. O próprio aluno, infelizmente, está desestimulado, mas não pela questão escola. Pela questão social. E está muito difícil... resgatar".

Possível consequência da ausência de preparo dos professores para a implantação da Progressão Continuada seria a visão negativa deles acerca desta política educacional. Júlia contrapõe a visão deles ao projeto oficial, criticando a postura opositora dos docentes:

"Têm colegas que não falam Progressão Continuada, mas aprovação..., porque viram isso como uma forma de... aprovar todos os alunos, quando a proposta não é essa. Eu vejo justamente o nome, Progressão: como o aluno está... progredindo? ... Só que, infelizmente..., uns professores viram como aprovação imediata... Por um lado, eles se vêem... acuados, por esse sistema... Então..., se reter, vai... ser chamado... Mas eu não vejo... os professores trabalhando a... progressão do aluno..., o dia-a-dia. Como eles não sabem, ainda trabalham com o método... tradicional..., eu ensino e você aprende, e os alunos não são mais assim... Isso dificulta o trabalho. Aí o aluno realmente é empurrado. E fica... um nó, um empurra-empurra. Você não fez, eu não vou fazer, ele também não vai fazer. É o famoso, que eles chamam, empurrão. ... O bordão mais usado é o seguinte: 'os alunos vão passar mesmo... porque me matar?'. Agora, se eu entro na sala, mando fazer cópia, hoje em dia, no ano 2000, é claro que meu aluno não está progredindo em nada, eu não estou ensinando nada, nada está sendo passado. Isso não é... Progressão, isso realmente vai ser promoção automática, se copiar 30 páginas do livro, está aprovado. ... Progressão é... montar um texto com eles, e não dar a cópia."

Júlia, no entanto, destaca que "não são todos" os professores que tratam a Progressão Continuada como promoção automática, dizendo que "há trabalhos maravilhosos". A divisão entre

os interessados e os desinteressados, então, passa a focalizar os docentes. Ao falar da posição deles quanto à política, por sua vez, não fala em concordância, mas em *resistência e aceitação*.

Por sua vez, a visão dos alunos acerca da Progressão Continuada, para Júlia, também é marcada pela idéia da *"aprovação imediata"*. Tal compreensão é assim descrita:

"Os alunos não têm ainda uma... noção do que é Progressão Continuada, que é ir vencendo os próprios obstáculos. Se você conversar com uma criança - os maiores, não os pequenos de 5º -, eles vão falar 'para que estudar... se eu venho em janeiro e passo?'. Outra frase que se escuta muito é: 'por que o... fulano não fez nada e passou como eu?'. Eles pensam que o estudo..., eles ainda estão com a cabeça na escola... tradicional".

O consolo que Júlia oferece aos alunos estudiosos que se queixam dos outros refere-se muito mais ao que se passa fora da escola do que em seu interior:

"Eu não... engano eles, não falo que eles vão repetir. Eu digo...: 'realmente, provavelmente..., aconteça dele... passar de ano, mas será que ele vai estar preparado para a série seguinte como você que tenta se esforçar?', ou mesmo... 'Quando for procurar um emprego... Porque... não tem uma cobrança na escola, mais, como havia..., mas aí fora, a cobrança é igual, ou ainda é pior, por causa do... desemprego'... então... eu coloco isso".

Ao falar sobre as mudanças ocorridas na escola com a Progressão Continuada, Júlia analisou-as à luz das intenções oficiais. Parecendo relatar uma mudança efetiva, disse:

"Eu acho que... mudou a forma de ver a relação aluno-professor..., trabalhar o dia-a-dia, por exemplo, não ficar preso no livro, trazer texto de jornal, ficou mais... dinâmico. Aquela... avaliação... mensal, rígida, conteudista..., eu creio que não exista mais. E mudou a forma de encarar a retenção, que também não era solução..., gerava evasão..., inúmeras".

Em seguida, no entanto, passou a descrever algumas mudanças ocorridas no perfil do aluno, no trabalho dos professores e no seu próprio trabalho com a Progressão Continuada:

"Os professores..., por um lado, se sentiram desestimulados... ou..., em contrapartida, resolveram arregaçar as mangas e trabalhar mais. Os alunos se... acomodaram muito..., muito..., perderam o interesse... na escola... E... a coordenadora... ficou com um papel de passar para os professores, tem até o... HTPC para trabalhar isso... A gente tem de se informar e discutir, nesse horário, o que é a Progressão e como ela pode ser trabalhada... no dia-a-dia. Mas a gente encontra, sempre, uma certa rejeição, então parece que nós, que a Coordenadora... é que está querendo implantar a... Progressão Continuada. Não, eu só leio e tenho de passar para eles... o meu ponto de vista, e... a visão de... educação... da nossa Secretária. E eles passam a deles".

Júlia, tal como os professores, falou de aspectos práticos relativos à Progressão Continuada, dentre os quais a avaliação e o reforço dos alunos, a frequência e a reprovação.

Ao refletir acerca da avaliação, falou, inicialmente, das (poucas) orientações recebidas da Diretoria de Ensino, relatando, em seguida, as dificuldades vividas na materialização de tais orientações na escola:

"A única coisa que eles sempre deixaram bem claro é avaliação contínua do aluno. Não mais aquela avaliação conteudista, com... 25 questões, o aluno tem de resolver tudo, não pode errar nada, não. É avaliar o aluno como um todo. Realmente, isso é passado..., em... oficinas, pela supervisora..., a gente fala isso também, e alguns já entenderam". (...) "O que mais atrapalhou e atrapalha é o quesito 'avaliação'. Como avaliar o aluno? Esse é o nó da Progressão. Porque eles falam que tem de avaliar o dia-a-dia, o progresso do aluno... Mas..., o que é avaliar dia-a-dia? Eu acho que é como ele participa, o interesse que ele tem na aula. Para o meu colega pode ser se ele tem o caderno em ordem. O outro, se ele fica quieto. Ou o que ele produz. Outros... ainda estão com uma prova... por mês, um trabalho e... pronto! Não houve oficinas, não houve um preparo..., não deram o respaldo que deveriam. Então, a avaliação, realmente..., cada um faz do seu modo".

Sobre o reforço, ou "*recuperação paralela*", Júlia contou, inicialmente, que ele foi realizado entre os meses de junho e outubro, focalizando as disciplinas de português e matemática ("*o alicerce para as outras*"), e tendo como critério de escolha de seu público "*quem tem nota... vermelha*". Listou, então, alguns entraves para sua realização:

"Primeira dificuldade: achar um professor para trabalhar... Se você for olhar, que a Delegacia ou a gente que tem de procurar, difícilimo. ... Outra coisa que atrapalha é o espaço físico. Tem de dar fora do horário de aula, tudo bem! Mas eu tenho todas as salas lotadas, então ou eu coloco eles em laboratório ou na biblioteca. E é difícil para o aluno da tarde vir de manhã..., porque, muitas vezes, são os pais que trazem".

Outro aspecto do reforço criticado pela coordenadora pedagógica entrecruza-se com a questão da ausência de reprovação na escolarização dos alunos:

"Esse ano podia mandar alunos de 5ª série que não estavam alfabetizados para fazer reforço lá [na Diretoria de Ensino]. Isso é engraçado no nosso sistema... Se eles estão pedindo alunos que não estão... alfabetizados na... 5ª série..., é porque sabem que existe... o problema. Agora, eles têm de tentar sanar esse problema. Será que é alfabetizando em dois meses?"

Para além da "*recuperação paralela*" ou desse reforço para "*alunos de 5ª série que não estão alfabetizados*", Júlia ainda falou da "*recuperação de janeiro*", questionando, de maneira

semelhante a alguns professores, a sua qualidade e validade:

"Eles têm a recuperação de férias, em janeiro, aonde é trabalhado o que eles não aprenderam. A gente faz um relatório sobre os objetivos que eles não alcançaram, e daí o professor em janeiro... trabalha essa defasagem. Mas em quinze dias eu não acho que recupera todo o tempo perdido, opinião minha, alguns podem achar que dá. Na verdade..., eles vêm para passar. E passam! ... A não ser que não venham".

Nota-se, assim, que a frequência passou a ser "*fator determinante*" nas escolas. Júlia procura, no entanto, ao falar do papel da frequência, justificar sua valorização:

"Como a avaliação é contínua, diária, se o aluno falta muito, não tem como avaliar o progresso dele. Além de contar falta, que é uma... norma legal, se o aluno não está, ele não tem o... aproveitamento mínimo".

À pergunta sobre a reprovação na escola da Progressão Continuada, Júlia deu resposta interessante:

"Não é mais esse nome..., reprovação, que se usa. É permanência na mesma série. Mas é muito raro... Se o aluno aproveitou o mínimo, consegue ir para a série seguinte. Repetir, aquela palavra, repetir, fazer de novo a mesma série, é praticamente inviável. Se você pegar... a legislação... sobre a Progressão Continuada no Estado de São Paulo..., 'repetência ao mínimo'... tá, repetência ao mínimo. ... A meta é zerar... Daqui há alguns anos... eu acredito que não haja mais".

Júlia também falou como seria a aprovação na escola pesquisada ao final daquele ano letivo.

"Eu acho que aqui vai ter uma boa média de... aprovação, os professores, agora..., depois que a gente trabalhou tanto, estão entendendo que é para... observar a... evolução do aluno, a progressão, então eles estão... entrando mais em sintonia, agora no fim do ano. (...) Se houver [retenção], é por faltas. ... E alguns... conteúdos, quem tem vermelho em todas as matérias. ... Mas como era antigamente, por meio ponto, o aluno perder o ano, também é absurdo... né?".

Júlia, finalmente, contrapôs a forma como a aprovação está acontecendo na escola com a maneira como ela deveria ser, retornando, assim, ao conteúdo oficial da proposta:

"O certo, se você lê o projeto, seria ver... 'o aluno conseguiu aprender até aqui, o outro já entende mais', e fazer um trabalho que... englobe a diferença entre os alunos... Mas só que isso... não ocorre..., tá. Então..., eu vou começar ensinando isso, isso e isso, e acabou...".

Júlia, na entrevista, atrelou o alto índice de reprovações à grande evasão escolar. Ao falar sobre a evasão, disse que a mesma *"abaixou bem"*, embora não esteja zerada.

E, embora considere que a defasagem série/idade diminuiu, aponta que, nesse novo contexto escolar, existem alunos com defasagem de conhecimento. Júlia relatou, mesmo, casos de *"crianças da 7ª série que não sabem escrever"*. Na busca dos *"culpados"* por essa situação, Júlia aponta desde a criança até o professor, incluindo a si mesma, além de fazer breve menção ao sistema de ciclos implantado. São diferentes falas da entrevista, por vezes contraditórias, que buscam sentido para a situação difícil vivida nas escolas:

"Eu acho que muita coisa recai, ainda, sobre as costas do professor. ... Sempre é ele que tem de tornar a aula interessante, que tem de procurar, que tem de fazer, tudo é o professor. Quando na verdade, dentro de uma sala de aula, ele é uma parte..., não o todo. Tanto que tem professores que conseguem fazer um excelente trabalho em uma sala e não conseguem em outra. É só culpa dele? Não é. Então, precisa ver... o conjunto... É culpa dele..., até eu tenho uma parte de culpa, que não consigo achar um caminho..., e do próprio... grupo de alunos".

"O próprio aluno... pode ter alguma... dificuldade que ainda não foi... diagnosticada. A questão... psicológica, se estava... maduro no momento que foi... alfabetizado, um... problema afetivo... Ou talvez o professor... não tenha conseguido ver aonde está... o nó. ... E o próprio sistema. Porque um aluno na 7ª série, semi... analfabeto, realmente é absurdo".

Júlia disse que na escola pesquisada tem muita falta dos professores, que vão aumentando conforme aproxima-se o fim do ano. Para ela, isso acontece por *"várias situações"*: falando em *"licença médica"* e no *"não comprometimento com o trabalho"*, deu destaque, no entanto, ao fato de que eles *"estão cansados, desestimulados"*. Júlia refletiu, por fim, acerca das repercussões negativas dessas faltas excessivas no funcionamento da escola:

"Atrapalha porque, ou os alunos ficam sem fazer nada..., ou então, ao invés de fazer nosso trabalho, temos que ficar na sala fazendo o papel, muitas vezes, de... professor. Que aqui não tem... inspetor de alunos em número suficiente. Então, atrapalha, porque o aluno fica ocioso".

Tal como os professores, Júlia também deu sua opinião acerca da política de Reorganização das Escolas, sendo esta bastante elogiosa:

"Melhorou. Eu acredito que foi um projeto que deu certo..., porque daí você adequou as escolas à sua realidade... Então, uma escola de 1ª à 4ª tem certas necessidades que uma de 5ª à 8ª não tem. E uma de 5ª à 8ª, obviamente, tem... bem mais. Eu acho que isso foi uma atitude muito correta, adequação. Professores..., a estrutura do prédio, tudo preparado para... a faixa etária, a série dos seus alunos. Isso foi correto, foi bom".

Finalizando a entrevista, Júlia falou sobre a escola do Estado, destacando o que poderia ser feito para melhorar a sua qualidade:

"Melhoria da qualidade dos cursos para professores..., um preparo maior, a licenciatura não ser... levada com a barriga..., e... o próprio sistema dar cursos, palestras... Acho que, se... o nível de... formação do... corpo docente melhorar..., melhora, pelo menos, uns 60%. E condições melhores em sala de aula, menos alunos... E toda a questão social, desvalorização... do professor, nem vou entrar na questão salarial, que... não vem ao caso... São brigas dos professores há anos".

Para ela, portanto,

"trabalhar para o Estado, hoje em dia, é um... desafio, porque... a gente atende uma... clientela... bem heterogênea, realidades diferentes, professores... também bem diferentes, com pensamentos diferentes, então você, como coordenador, trabalha como... equilíbrio, não pode nem... pender para um lado, nem para o outro, tem de ser o equilíbrio. A escola do Estado tem muitas dificuldades que precisam ser... superadas. ... Mas acredito que se... levar o trabalho a sério, pegar fundo, tem tudo para dar certo, por causa da... muitas vezes, autonomia que nós temos, a liberdade de... expressão, que numa escola particular... não é tão grande".

Seu otimismo, por sua vez, esbarra-se continuamente com dificuldades concretas, que reiteram sua visão de trabalho no Estado como *"um desafio"*:

"Cada governo é uma realidade, cada governo, uma política, um pensamento. É difícil, não é estável. Amanhã entra... outra Secretária, outra visão, muda tudo, aí passam quatro anos e muda de novo, então não é estável e isso atrapalha... Também os professores estão sempre... em mudança, também atrapalha... O certo seria mais... professores efetivos ou a escola ter mais liberdade para escolher o seu corpo docente... É... A escola do Estado é um desafio".

b.2) Regina, Supervisora de Ensino.

Regina tem uma história profissional marcada por experiências em diversos postos da estrutura educacional. Formada em Geografia, foi professora da área *"durante muitos anos"*, chegando a ter longa experiência em Escolas Vocacionais, sobre as quais falou:

"Foi maravilhoso..., porque é um outro tipo de proposta..., você... fica o dia inteiro na escola. E, inclusive, a gente... era remunerada para estudar, ler..., os professores se reuniam para discutir texto..., tinha tempo para... receber aluno... Então foi muito bom".

Depois da Escola Vocacional, Regina trabalhou por nove anos na CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), experiência também rememorada com saudades:

"Na CENP..., que é a parte... pedagógica da Secretaria da Educação, foi outra experiência muito boa. Lá, produzíamos material, revista..., artigo, também tinha a oportunidade de estudar, ir em congresso".

Além dessas duas experiências, Regina ainda foi diretora de escola e há seis anos exerce a função de supervisora de ensino, sendo que, na escola pesquisada, estava desde agosto de 2000, tendo, pois, pouco tempo de contato com a mesma. Regina destacou que, por esse motivo, estaria falando na entrevista muito mais iluminada pela experiência nas outras escolas que trabalhou como supervisora, dando ênfase para uma que tinha *"problemas seríssimos"*:

"Eles eram... muito difíceis! Não queriam ouvir nada, ficavam... de crise... Coisas internas, com a direção, panelinha. Ai..., não tem diálogo. Foi bem difícil...".

Sobre seu dia-a-dia profissional, Regina falou, entre risos e suspiros:

"Vich (ri)... Doze Comissões..., doze escolas, doze tudo... Fora os projetos, trabalhos, tudo relacionado a... ensino a distância, supletivo, Correção de Fluxo... Deixa eu ver se tem outra coisa (ri)... E tem de estar respondendo expediente. Agora, por exemplo, uma escola particular pediu... alteração no regimento, então toca... pedir para mim: um monte de pastinhas... para examinar, dar o parecer. Ih (suspiro), eu trabalho muito..., tem um monte de coisas para fazer".

De fato, realizar a entrevista com ela, na sala de plantão de supervisão, foi tarefa difícil. Regina, virava e mexia, tinha de interromper nossa atividade para atender ao telefone ou a solicitações de professores ou outras supervisoras. Assim mesmo, foi muito solícita, estando verdadeiramente disposta a participar da entrevista.

Ao falar sobre o que entendia sobre Progressão Continuada, Regina disse achar a proposta *"ótima"*. Sua definição da política, por sua vez, foi construída a partir da diferenciação entre esta política e a idéia de promoção automática:

"Progressão Continuada... não é... Promoção Automática, é o contrário... Promoção Automática é 'sabe ou não sabe vai passar'. E a Progressão Continuada não prevê isso. Ela... está lá para facilitar..., dar mais tempo para o aluno... assimilar os conhecimentos, mas esses conhecimentos têm de ser dados, e bem dados, a obrigação do professor é ensinar. ... E o aluno... vai ter várias oportunidades de aprender: na aula, na recuperação paralela, na recuperação continuada, na recuperação de férias..., ele pode participar de uma turma que esteja... na mesma situação, e o professor partir... do que ele sabe..., daí ele vai para frente...".

Regina reconhece que a implantação da Progressão Continuada no Estado teve algumas

falhas, o que entra em conflito com sua visão positiva da política, tornando sua fala, por vezes, contraditória. Em alguns momentos, acaba culpabilizando o professor pela situação:

"Eu sou... contra o jeito que o PSDB implanta as coisas (ri), inclusive a... Progressão... De cima para baixo, de forma autoritária..., sem consultar ninguém. Eu acho que tudo devia ser... discutido. Chama todo mundo... pergunta o que precisa, como quer..., quais são as condições... Porque quando todo mundo participa, fica satisfeito... Até que não tenha saído exatamente como ele gostaria, mas no percurso da discussão, ele vai entender... 'que não tem verba, que não pode isso, não sei o quê'..., e daí ele aceita, e vai brigar por aquilo, fazer com entusiasmo... Agora, se realmente ele está fora, 'vai ser assim'..., já faz de má vontade..., não é a mesma coisa... Para se engajar num projeto..., tem de... acreditar... Se não, 50% da coisa vai... A resistência, inclusive, dos professores, muitas vezes..., vem daí. Eles não são consultados..., então, mesmo sendo bom, eles acham: 'si hay gobierno, soy contra', e não... Tem um monte de coisas ruins desse governo (ri)... Mas..., sem dúvida, muitas coisas que a gente queria a muito tempo... estão sendo implantadas..., dentre elas a Progressão Continuadd'.

"É assim... A Secretária grita com os Dirigentes, daí eles gritam com os Supervisores (ri)... E... fica uma cultura de... autoritarismo... que, para quebrar, ter equilíbrio suficiente para dizer 'espera lá...', eu não vou gritar' (ri)..., não é fácil... Essa... Secretária é super autoritária... Quando ela quer alguma coisa, ela não pergunta... é 'eu quero', ela fala assim, na sua cara! Como quem diz 'está acabado!'. Não tem discussão. Fazer o quê?"

"Existia uma discussão, talvez... não feita por eles [professores], porque eles normalmente não participam da discussão teórica... Não é que... foram alijados..., é que... não se interessam. ... Mas é uma coisa que está sendo pedida faz tempo, e agora está se concretizando. ... Tudo bem..., não foi discutido, mas é isso que os alunos precisam? Então..., vamos trabalhar..."

As contradições de Regina permanecem quando ela fala do preparo das escolas para a implantação da política. Abordando o preparo desde os supervisores de ensino até as famílias, Regina ora garante que ele foi feito de maneira cuidada, ora que ele não foi suficiente para o esclarecimento de todos:

"O supervisor... teve várias reuniões..., até... regionalmente..., a gente discutiu, teve... grupos de estudos, enfim... Depois, isso foi passado... para os diretores e professores coordenadores. E daí... já havia o professor, e a coisa já... vai... num outro nível".

"Teve teleconferências para a escola toda... Tal dia e tal hora, todo mundo senta na escola para... assistir. Mas, às vezes, não abrange 100%, calha daquele professor não estar na escola... Mas aí tem os HTPCs... que têm... de estar retomando as discussões. Agora (suspira), se tem uma liderança negativa, o coordenador não... consegue furar... esse bloqueio..."

"Foi... dada a oportunidade... de estudar, de discutir, agora... devido ao interesse (ri)... dos professores, tenho impressão que... a coisa acabou passando batida, muitos... não aproveitaram, ou não quiseram, mesmo, deliberadamente..., tomar conhecimento, e agora... a coisa está nesse pé".

"Uma das tarefas da escola era divulgar para os pais. Agora, depende de como foi a divulgação..., porque se já colocam 'ah, foi uma coisa imposta pelo governo, nós somos abrigados', não estão fazendo porque é o melhor..., é bom..., dá resultados..., aí... estraga todo o processo".

"A gente chega à conclusão de que... a divulgação não foi suficiente..., pelos resultados que estão aí. Não são todos que conhecem..., que sabem argumentar a favor ou contra, então..., não foi bem divulgado".

Se Regina é favorável à Progressão Continuada, ela entende que não são todos os supervisores de ensino que o são, assim explicando tal situação:

"Na verdade, é a mudança que pega. Porque são, normalmente, saudosistas, 'no meu tempo era bom, as crianças aprendiam, e agora não', então, nem é argumentação (ri). Daí, não trabalha isso direito na escola..., nem mesmo acredita... Então, não insiste... E têm supervisores que... não gostam da parte pedagógica, só gostam da parte... burocrática, e... tinha de ser o contrário. O burocrático e o administrativo vêm para... dar suporte para o pedagógico, eles não existem... por si mesmos, existem porque existe o pedagógico. E eles se esquecem disso..."

Se há supervisores que se opõem à política de Progressão Continuada, os professores, na visão de Regina, são, em sua maioria, contrários aos ciclos, o que interpreta da seguinte forma:

"Houve uma reação muito grande... dos... professores..., mas acho que foi mais por falta de... entendimento. E, se você quer saber a verdade, eu acho que até hoje a grande maioria deles não entendeu direito..., não sabe o que é Progressão Continuada... Então eles falam sem saber!... Um pouco por desinteresse, mesmo, outro pouco até por... má fé, porque é melhor falar mal, pichar e não fazer..., do que estudar, ir a fundo..., e tentar mudar... Toda mudança traz problemas... E eles não querem enfrentar isso, então... negam..., ficam nos estereótipos..., daí... pegam naquela tecla, por exemplo..., dizer que é... promoção automática. Você pode explicar o quanto quiser, que eles vão continuar dizendo que é promoção automática. ... Sem ter lido, sem saber. Se você insiste, 'por que você acha isso?...', não têm argumento. Eles costumam dizer 'o governo quer que aprove', 'a diretora quer que aprove', 'o supervisor disse que é para aprovar'... mentira! (ri) Não é isso!... Mas é mais fácil dizer que é promoção automática, porque daí bota a culpa toda... (ri) na Progressão Continuada, no governo, na escola..., e eles ficam isentos. Eu acho capcioso, porque dizendo isso..., desqualifica. E fazem isso... de propósito".

Regina tece uma série de críticas aos professores, não sem lembrar a existência de

exceções (semelhante, portanto, à Júlia ou mesmo aos docentes quando falam dos alunos):

"O professor... tem de... preparar aula..., não dá para chegar e 'abra na página tal', 'faça o exercício tal', e aí... o calo pega... Porque eles chegam a dizer 'eu não ganho para isso...'. Como assim? Você... tem atribuído aula, tem uma tarefa, que é ensinar... então, a obrigação é ensinar! Ninguém está satisfeito com o salário, nem eu estou com o meu (ri)... Mas não é por isso... que vou cruzar os braços... Não... está satisfeito..., renuncie, aposente, sei lá... É uma questão de honestidade, de... cidadania! Você está vendo que os alunos não estão tendo aproveitamento, que não está dando certo, mas, por comodismo, não muda... Que cidadão você é?"

"A gente..., no fundo, acaba contando nos dedos... professor que... realmente está a fim. É uma tristeza... Eu tenho pena dos alunos, porque eles não têm culpa de o professor estar ganhando mal, insatisfeito, não querer estudar, não ligar para as novidades... Às vezes até 'essa novidade não é boa', mas tem de conhecer, pelo menos, para julgar... Então..., eu fico morrendo de pena, porque 'ah, os alunos não estão interessados!', não estão mesmo! Eu não estaria interessada numa aula daquela! ... Antes, era na base... do autoritarismo... O aluno enfileiradinho, o professor entrava, todo mundo levantava, o professor mandava sentar, sentava..., não abria a boca (ri), eu não sou a favor disso. Mas... o professor conseguia dar a porcaria de aula porque o aluno não podia reclamar, nem se manifestar. Agora, que ele tem liberdade, ele se manifesta... Conversando, fazendo bagunça, é um jeito dele dizer que a coisa não está bod'.

"Agora..., têm uns professores maravilhosos... Não é a regra, mas têm..., realmente, os que vão em frente, querem saber..., se interessam, perguntam... E estão trabalhando... super bem. A gente vê os resultados... É batata: o aluno adora o professor; você vai atrás e encontra um trabalho diferenciado... Mas, infelizmente, não é a maioria..."

"O professor põe a culpa em todo mundo, menos nele. É... o diretor..., a secretária..., o pai do aluno... Está certo, às vezes é verdade, mesmo... Mas, e você, o que está fazendo? Você preparou a aula? Não!... Corrigiu... decentemente? Não!... Deu atenção para o aluno? Não!... Estuda? Não!... Lê? Não!... Ah!!! Professor não lê jornal, revista, não vai no cinema... Gente... Eles não deveriam ser os intelectuais?"

"Infelizmente, não pode... selecionar. ... A atribuição de aula é por classificação. Formam-se filas de professores na Diretoria..., todos querem aula..., mas... trabalhar que é bom (ri)... E você vê o desespero do professor, às vezes não pega, aí chora, faz escândalo, diz que tem... filho... Mas no fim, todos acabam pegando, porque... tem muita aula..., e, lá pelas tantas, começa a faltar professor... Daí, ele... já tem aula, está tranqüilo, e começa a criar problema..."

Outra crítica feita por Regina aos professores, esta de caráter mais político, focalizou a articulação entre educação e cidadania:

"Tem professor que..., se pudesse, tirava o aluno da escola (ri). Aliás, ele tira...,

porque... reprovando constantemente, ele acaba... expulsando o aluno da escola..., indiretamente. ... E o objetivo é exatamente o contrário, é incluir..., é... ensinar esse aluno, ele tem de sair... um cidadão pleno. Ele tem direito ao ensino..., a uma aula boa..., porque têm aulas que são indecentes. ... Tem que... quebrar esse círculo vicioso..., porque se não..., ele vai ser um cidadão de segunda categoria. ... E é isso que a gente quer? ... Não sei quantos milhões de cidadãos de segunda categoria? ... Se a gente pode ter... um cidadão de uma qualidade... melhor..., que saiba os seus direitos, que saiba reivindicar..., se defender..., votar! ... Por que tem tanto voto para o Maluf? Ignorância..., não é? ... E é isso que a gente quer do Brasil? ... Então, vamos batalhar... A gente está até conscientizando os professores que ensinar... é um ato político... E são raros os que... têm essa... percepção... Inclusive, eu já cansei de ouvir professor falar 'eu odeio política', mas o que ele está fazendo é política... Ele está contribuindo, de um jeito ou de outro (ri), para que a coisa progrida, fique como está ou piore. ... E ele tira o corpo fora. Isso que é duro..."

Para além de uma visão pejorativa dos professores, Regina demonstra, por vezes, ter um olhar negativo também em relação aos alunos, o que aparece de maneira contraditória e muito semelhante ao discurso oficial:

"Não tem aluno que não seja capaz de aprender... É só... saber como chegar lá. O que não tem condições de aprender, é porque tem algum problema. ... Então, já não é nem questão da escola. Ele tem de ser encaminhado, porque ele está doente de alguma forma. Psicologicamente ou fisicamente... Senão... todos têm inteligência suficiente" (destaques meus).

Ao falar dos alunos englobados pelas Classes de Correção de Fluxo, que acompanhou durante um período, mais uma vez traz contradições em seu discurso:

"São realmente os excluídos..., multi-repetentes, mais velhos, mesmo... E, é justamente aí que você vai encontrar... todos os problemas familiares..., falta de dinheiro..., geralmente, tem dificuldades, tanto que estão defasados. E esse projeto veio... para trabalhar esse tipo de aluno... com uma proposta... excelente. E está... dando resultado. (...) Uma vez, eu fui visitar essa Classe depois do recreio e estava um silêncio... Eles estavam trabalhando..., interessados! Aí, já aproveitei para elogiar, porque eles precisam... de... uma massagenzinha no ego..., elevar a auto-estima, porque..., provavelmente, eles ouviram mil vezes que... são burros..., não servem para nada..., que vão puxar carroça..., não sei o quê... Triste, os professores falam mesmo! Já cansei de ouvir isso! Quer dizer, ou você muda... e mostra que eles são capazes... E olha aí... Eles estão progredindo, nossa... O aluno muda! ... Até a fisionomia. ... É muito legal (ri)... Me emociona..., porque... eles estão tendo uma chance... de inclusão, que não teriam sem esse projeto".

Ainda sobre as Classes de Aceleração e Correção de Fluxo, Regina apontou uma série de

recursos e cuidados voltados para esse projeto que não foram oferecidos aos professores que lecionam na Progressão Continuada, dentre os quais um material pedagógico considerado por ela "excelente", ou os cursos de formação de professores.

Regina apontou, na entrevista, algumas das principais mudanças notadas por ela desde a implantação da Progressão Continuada, iniciando sua reflexão com as alterações tanto nos professores quanto nos alunos:

"Antes os professores não entendiam nada, e agora eles entendem alguma coisa... Por exemplo, estão... pensando mais... na avaliação..., que era meio jogada, e eles estão percebendo a importância dela..., então..., que ela é contínua e não... só um momento, uma prova. E eles têm de observar o aluno constantemente. E, a partir disso, a importância dos... vários momentos de recuperação, como trabalhar esse aluno. Eu acho que isso eles já chegaram a entender bem... Mesmo porque, tem todas essas formalidades que eles são..., de certa forma, obrigados a cumprir... Mas... a aceitação... não está boa, está difícil... essa resistência... ainda persiste..." (...)
"E, para o aluno, é essa chance maior..., é ter mais oportunidades. E os que estão na faixa etária... certa, estão conseguindo bastante coisa".

Regina ainda falou das mudanças ocorridas na reprovação dos alunos:

"Por enquanto, a coisa não está 100%. ... Agora... tem um número menor de alunos reprovados..., porque... eles estão tendo mais chances...: os vários momentos de recuperação - a paralela, a intensiva e a recuperação de férias... Então, se for bem trabalhado, eles vão estar, realmente, recuperando... os problemas e... vão ter condições de continuar... na série seguinte, sem problema nenhum. ... Mas tem muito professor empurrando, mesmo, com a barriga e fica por isso mesmo, o aluno passa sem saber, o que eu acho o cúmulo, não é essa a proposta..."

Ao mesmo tempo, no entanto, disse que aqueles que não assimilam os conteúdos "são retidos mesmo", lembrando, ainda, que "também existe a retenção por falta". Esta, por sua vez, é relativizada, quando lembra que os alunos têm, "por lei", direito à reposição de suas faltas.

Considera a diminuição do número de alunos com defasagem série/idade como consequência da queda na reprovação, também atrelando-a às Classes de Aceleração e de Correção de Fluxo. Sobre o outro tipo de defasagem, a de conhecimentos, Regina falou:

"Isso é uma realidade. O professor deveria saber contornar essa situação. Inclusive... tem escolas que fazem projetos... para... sanar essas dificuldades... A gente deu uma oficina sobre alfabetização..., para mostrar que ela não é uma coisa que termina na 1ª série, mas que vai... ao longo da vida! E que... não é só ensinar... a escrever e ler..., é uma leitura mais ampla, de mundo até..., e o professor tem de saber como lidar com isso e até atender em particular os alunos... com maiores dificuldades".

Regina, ao refletir sobre a questão do conhecimento na escola da Progressão Continuada, novamente teceu críticas aos professores:

"Os professores estão muito apegados... no bendito conhecimento, e não é isso!!! O aluno precisa ter... competências e habilidades para qualquer coisa. Porque... o que eu aprendi na faculdade já não é mais a mesma coisa... Se eu tivesse parado de ler, de estudar, eu estaria completamente... defasada... Então, não dá para você... ser reprovado porque não... decorou uma coisa. ... Saber como... adquirir a informação que é o mais importante... Se não..., você está perdido. E é isso está difícil de o professor entender".

A supervisora deu, no decorrer da entrevista, muita ênfase aos momentos de reforço e recuperação, apontados como fundamentais no desenvolvimento do aluno no interior da Progressão Continuada, por serem novas oportunidades de aprendizado, especialmente no caso dos "alunos com maiores dificuldades":

"Os alunos têm uma série de oportunidades: a recuperação paralela..., a recuperação... de férias..., então, se... o professor souber... trabalhar o aluno, as chances dele se recuperar são grandes. (...) Se o aluno está de reforço e recuperação, ele... tem mais problemas que os outros. Então, a gente sempre recomenda que o professor trabalhe de forma diferenciada... Já que ele não aprendeu de um jeito, vamos tentar... ensinar de outro..., que se obtém resultados. ... Agora, se ele repete igualzinho a aula que foi dada e o aluno já não entendeu..., não vai adiantar nada".

Outro tema abordado pela supervisora foi a evasão escolar, quando esta falou que "pelas estatísticas", tais índices diminuiram. Uma reflexão acerca da articulação entre a reprovação e evasão escolar também foi feita:

"Tem mesmo uma... relação... Porque o aluno... reprovado volta no ano seguinte, e vê exatamente as mesmas coisas... Ele não aguenta mais aquilo. ... E ele já tem dificuldades para pagar o ônibus, para... chegar na escola..., uma série de dificuldades... materiais, daí chega lá..., repetição, ele se desinteressa..., começa a ser indisciplinado..., começa a ser perseguido, porque... aluno indisciplinado, professor não gosta mesmo... E na rua está muito mais interessante... Tem uns amigos... Então, é normal que haja evasão. Às vezes, ele se sente mal, porque... os colegas são mais novos, ele já está com outra maturidade... Então, tudo concorre..."

Sobre a mudança do Ciclo I para o Ciclo II, que implica em mudança de escola, a supervisora teceu algumas críticas:

"Os alunos já são encaminhados para a escola mais próxima... Então não é... o pai que... escolhe, e isso é outra coisa..., que eu não concordo muito. Eles não têm escolha... Porque às

vezes pode até... ter uma escola perto da sua casa, mas você quer outra... E... não está tendo chance de... optar por nada..., é tudo imposto... E daí vem as reclamações, quem está aqui no plantão fica doido... Daqui para frente, começa a inscrição, transferência, é uma loucura, É reclamação direto!!! E eles falam assim mesmo, 'se quiser essa, é essa, se não quiser..., vai para a particular.' ... Eu acho que não é isso... A pessoa tem direito de escolher a escola do filho... 'Ah, mas para escola longe tem de pagar condução!'. Mas, se quiser pagar, qual é o problema?'

Nesse sentido, também a Reorganização das Escolas foi criticada por Regina, que traz outra dimensão de tal 'política educacional'. Disse ela, depois de lembrar que tal política tem sido alvo de queixas das famílias, pela dificuldade de locomoção gerada:

"A argumentação da Secretaria é que era melhor para as crianças... Eu não acho. Mas, no fundo, a gente sabe que ela... vem para municipalizar as escolas de 1ª à 4ª. E é tão evidente isso... Tudo é para escola de 5ª à 8ª e ensino médio. Tudo que você pergunta, 'computador?', 'de 1ª a 4ª, não!', 'verba para não sei o quê?', 'da 1ª à 4ª, não!', 'curso para professor?', 'mas de 1ª à 4ª, não!'. Eles estão excluindo a 1ª à 4ª de tudo!!! Porque querem passar para a Prefeitura. Então, para que gastar dinheiro? E, na verdade, a Prefeitura não quer..., nem tem dinheiro para sustentar (ri)... E o Estado está louco para se ver livre... Percebe... a situação?'

Assim, nota-se que Regina concorda com algumas das políticas implantadas pela atual gestão da Secretaria de Educação, e discorda de outras. Dentre as 'inovações' implementadas que contam com seu apoio, está o SARESP. Eis sua opinião:

"Ah..., eu acho ótimo! Para a escola... se situar em relação ao Estado..., e fazer uma avaliação do seu próprio trabalho... Como é que tal escola consegue isso e eu consigo aquilo? Porque tal escola está em... décimo lugar e eu estou no... trigésimo oitavo? Tem um ranking... E eu acho muito bom. A própria escola está se esforçando... para conseguir posições melhores. E... a avaliação está sendo... aproveitada... para... o planejamento do ano seguinte, para ver quais... foram os pontos... falhos..., onde é que... a coisa pega..., e estar trabalhando no próximo ano. ... Não é bom... ter essa... possibilidade de... detectar onde é que está... o problema?'

Finalizando a entrevista, Regina fez uma reflexão sobre o lugar que a educação pública tem ocupado na política nacional e internacional, demonstrando um misto de esperança e desesperança em relação ao futuro da mesma:

"Infelizmente..., no Brasil, a educação não é prioridade. ... Não é prioridade das verbas, no interesse..., não é prioridade mesmo. ... E, infelizmente, enquanto isso não mudar... (...) Não sei, parece que está havendo... uma mudança... até em termos globais. Eles estão vendo que... os países que não têm uma... educação... vamos chamar de adequada (ri), não consegue nada... Então... até

para mudar... o Brasil dentro da América do Sul e do mundo..., vai ter de mudar isso. ... Inclusive, o problema de desemprego, e tal, também passa por aí... Os países que dão prioridade para a educação, estão conseguindo grandes coisas, e a gente está indo para trás... Mas, está começando essa conscientização... Está muito tímido... para o meu gosto... (ri), mas... a gente espera que..."

V. ALGUMAS REFLEXÕES:

Até o momento, a pesquisa apresentou diversos discursos acerca da Progressão Continuada. Iniciando com o discurso oficial, passando pelos discursos da imprensa, do sindicato e o acadêmico, e concluindo com a voz docente e de outros agentes educativos (coletada na pesquisa de campo), apontou, antes de mais nada, para o fato de que um consenso acerca da Progressão Continuada é realidade longínqua. Feito tal panorama, passo agora à discussão de alguns temas desvelados nesses discursos, cuja compreensão considero fundamental.

a) Os alunos como excluídos no interior da escola:

*"O natal e uma selebração do nascimento de jesus que ser dounor um feriado
que toda a familia se reune mais os amigos e vais uma sei de natal que damos presentes e
gaíamos presentes istoramos japaem damos pregamo conversamos.
E adoro o natal e muito bom o natal selepamas o namento de jesus e fasemos
festas. Mais dem mais coisas soutamos, asedemos a missa. E muito bom.
Mais que eu me esquesa dambem dem o vamoso papai noel
um velhinho que trais presente para todas griansas"
[redação de uma aluna de 7ª série da escola pesquisada]*

Importante tema levantado a partir da leitura dos diferentes discursos sobre a Progressão Continuada refere-se à questão da exclusão discente no interior das escolas. Partindo de diferentes perspectivas, cada discurso (do oficial ao dos docentes acompanhados) focaliza um aspecto deste tema, chamando a atenção para seus diversos matizes.

Na perspectiva do **discurso oficial**, a exclusão *na* escola é analisada a partir dos altos índices de reprovação, vindo como justificativa para a implantação da Progressão Continuada, que é apontada como garantia do *fim da seletividade na escola*. Ao mesmo tempo, enfatizam que tal política requer, *para ser bem sucedida*, uma lista de pré-condições, muitas das quais focalizam mudanças nas relações que produzem o aluno reprovado. Eis, vale retomar, uma importante contradição sua, pois que, concretizados tais pré-requisitos, a Progressão Continuada poderia vir a se tornar desnecessária. Ainda no discurso oficial, quando as novas estatísticas educacionais são apresentadas, o aumento de alunos aprovados, *ocasionado pelos ciclos e pelas Classes de Aceleração*, é apontado como sinal de melhoria da qualidade da escola.

Por outro lado, vozes proferidas em outros discursos (da imprensa, sindical, acadêmico e docente) apontam para a necessidade de não se interpretar tais dados como indicativo do fim da exclusão *nas* escolas, na perspectiva dos alunos.

Algumas publicações da **imprensa** desvelaram que o alto índice de aprovação na rede

poderia mascarar a existência de analfabetos escolarizados, o que chegou a ser atestado com redações de alunos. O **discurso sindical**, por sua vez, ao mesmo tempo em que reitera que o problema das retenções merece solução radical, e afirma que a Progressão Continuada é potencialmente interessante, critica que o caminho adotado pela Secretaria de Educação, ao não assegurar algumas condições necessárias, apenas contribuiu para o *refinamento da exclusão*. Também há no **discurso acadêmico** menção ao refinamento da exclusão *na escola*, que por vezes vem acompanhada da problematização da questão da auto-estima do aluno.

Foi no **discurso dos professores** acompanhados por esta pesquisa, no entanto, que o tema pode ser aprofundado, especialmente nas discussões desenroladas no Grupo Reflexivo e nas Entrevistas Individuais. A partir de suas falas, pôde-se constatar como consequência da *contínua progressão* do aluno, a qualquer custo, a existência, em séries 'avanzadas', de alunos analfabetos, semi-alfabetizados, ou daqueles que, embora alfabetizados, não conseguem acompanhar o ritmo de sua classe. São alunos que, apesar de não serem 'reprovados', também não podem ser considerados 'aprovados'; em realidade, com a política de ciclos, muitos alunos estão de fato sendo 'promovidos automaticamente'³⁷.

Assim, se pelas estatísticas educacionais apresentadas, o problema do fracasso escolar está *praticamente* resolvido, para os professores, ao contrário, trata-se de um 'faz de conta', do seu escamoteamento ou da criação de uma nova e mais sutil modalidade de exclusão no interior da escola, só sentida por aqueles que se aproximam do dia-a-dia escolar. É aquela sofrida por uma parcela significativa de alunos que, embora matriculada em séries mais compatíveis com suas idades e aparentemente conseguindo realizar a escolarização no tempo previsto, não adquiriu os conhecimentos escolares, ou seja, são alunos que avançaram pelos anos escolares sem ter acompanhado as classes pelas quais, sucessivamente, 'passaram'.

À luz dessa situação, o conceito de exclusão *na escola*, proposto por Ferraro (1999)³⁸, precisa ser resignificado, a fim de dar lugar àqueles que estão no interior das escolas, não estão sendo reprovados pelo sistema, mas, ainda assim, vivem uma maciça situação de exclusão - agora bem mais sutil. A recente pesquisa coordenada por Bordieu e publicada sob o título "A miséria do mundo" (Op. Cit.) não deixou de abordar a sutileza de tal exclusão, que, reservadas as notórias diferenças em relação à escola pública estadual paulista, também atinge em cheio algumas escolas francesas por sua equipe pesquisadas.

Bordieu analisa, no ensaio "Os excluídos do interior", algumas mudanças desenroladas no sistema educacional francês que implicaram no acesso à escola por parte de categorias sociais

³⁷ Embora tal expressão seja veementemente negada pelos representantes do Estado.

até então dela excluídas. Para ele, sua consequência não foi o fim da exclusão, mas sim a produção de uma nova modalidade sua, mais sutil, na qual "o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo", tornando-se "imperceptível". Com isso, a escola passa a ser "habitada a longo prazo por excluídos potenciais" (p. 482). Segue sua análise de forma contundente:

"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" (p. 483).

Por isso, aponta a escola como "espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela". Eis a contradição de um ensino ao mesmo tempo "aberto a todos" (se analisado "sob as categorias fictícias da aparência, do simulacro e do falso") e "estritamente reservado a poucos", ou seja, que "consegue a façanha de reunir as aparências da 'democratização' e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social" (p. 483-6).

Daí o fato de Bordieu falar, ao tratar do conceito de fracasso escolar, do *fracasso relativo*, e do dilaceramento por ele produzido, afirmando, incisivamente:

"a Escola está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de uma espécie de mal-estar crônico instituído, instituído pela experiência mais ou menos completamente reprimida, do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a sustentar frente a si mesmos e aos outros como um blefe permanente, uma imagem de si duramente arranhada ou mutilada" (p. 484).

Patto, inspirada na pesquisa coordenada por Bordieu, publicou, em seu livro "Mutações do Cativeiro" (2000), ensaio intitulado "A miséria do mundo no Terceiro Mundo", quando analisa, criticamente, a democratização do ensino em nosso país. O artigo aponta diversos mecanismos de exclusão escolar que ainda atingem tais alunos, nos quais inclui desde a ainda existente 'exclusão brutal' (não acesso e evasão), até aqueles mecanismos de 'exclusão branda' (retenções no interior da escola) ou 'mais suave' (habilidosa instalação *de descaminhos escolares que parecem caminhos*). Diz ela:

"Em se tratando do Brasil, ainda estamos, (...), no coração dos procedimentos que responsabilizam os prejudicados por uma escola de má qualidade e por um sistema escolar calcado numa lógica - a lógica do próprio sistema social que a inclui - que promete, mas não pode cumprir, a democratização das oportunidades educacionais" (p. 192-3).

³⁸ Para ele, a exclusão *na* escola é definida da perspectiva dos alunos retidos no sistema escolar.

Ao analisar o tema, a autora destaca que, apesar dos mecanismos de exclusão brutal ainda permanecerem na educação pública brasileira,

"é sabido que a política atual caracteriza-se por tentativas de internalização escolar dos expulsos, seja pela criação de uma rede de caminhos dentro da escola de primeiro grau - os quais, sob o pretexto de incluir, prolongam a ilusão da inclusão, pois, mesmo que os percorram, esses alunos não tiveram acesso a um ensino que se possa dizer de boa qualidade -, seja pelo afrouxamento dos critérios de avaliação da aprendizagem, com intenção clara, mas não confessada, de empurrar de qualquer jeito os estudantes de baixa renda pelos graus escolares adentro, quando possível até o terceiro grau (p. 193).

Tomando emprestada uma reflexão sua sobre o tema, por ser tão clara, concluo:

"Tudo indica, portanto, que democratizar a escola significa, nessas reformas, muito mais pôr em andamento a marcha pelos sucessivos graus escolares, sem reprovações, do que oferecer uma boa formação intelectual. 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).

b) O professor como excluído no interior da escola:

*"a gente quer ter voz ativa
no nosso destino mandar
mas eis que chega a roda viva
e carrega o destino para lá
[Roda Viva - Chico Buarque]*

Se a exclusão dos alunos é tema abertamente abordado no **discurso oficial**, a exclusão dos professores não é explicitada, só sendo percebida por uma análise crítica do que esse discurso diz (e não diz), momento em que sua presença passa a ser amplamente notada: na intenção oficial de centralizar a formulação de políticas educacionais, assim como no caráter imperativo da implantação da Progressão Continuada, que deverá *ser digerida goela abaixo* (Terzi & Ronca, 1998); ou quando, mesmo reconhecendo a existência de críticas dos docentes à Progressão Continuada, oferece pouca margem para o dissenso (falando, outrossim, em *disfunções institucionais* - Cf. CEE, 1997).

Ao analisar o que disse a **imprensa** sobre a exclusão docente, vê-se a recorrência de denúncias de que a Progressão Continuada não apenas foi implantada *de cima para baixo*, como também não foi acompanhada de um preparo dos docentes para trabalhar nessa nova ordem.

Também o **discurso sindical** e o **acadêmico** atestaram a exclusão docente nesses dois âmbitos (participação na implantação da Progressão Continuada e falta de preparo dos docente).

Mais uma vez, no entanto, foi no contato com os **professores** no trabalho de campo que a exclusão docente no interior das escolas foi melhor descortinada. Nos três procedimentos de obtenção de dados o tema foi levantado, sendo, por vezes, articulado ao desconhecimento dos professores em relação ao conteúdo oficial da política, assim como a um sentimento de mal-estar profissional. Com isso, nota-se que a discussão sobre a Progressão Continuada e sua relação com a *exclusão no interior das escolas* deve focalizar, também, os professores.

Tal como mencionado anteriormente, Bordieu (Op. Cit.) analisa a 'exclusão no interior' das escolas francesas, quando declara que a escola "mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os" e condenando-os a oscilar "entre a submissão ansiosa e a revolta impotente" (p. 485). Sua análise, apesar de focalizar, especialmente, os alunos, ajuda a compreender a condição de professores das escolas públicas paulistas em relação à implantação da Progressão Continuada, especialmente à luz do conceito de "miséria de posição".

Com este conceito, Bordieu atenta para necessidade de se considerar a dolorosa experiência vivenciada por pessoas que "ocupam uma posição inferior e obscura no interior de um universo prestigioso e privilegiado", destacando:

"Esta *miséria de posição*, relativa ao ponto de vista daquele que a experimenta fechando-se nos limites do microcosmo, está voltada a parecer 'totalmente relativa', (...), isto é, completamente irreal, se, tomando o ponto de vista do macrocosmo, ela for comparada à grande miséria de condição; referência quotidianamente utilizada para fins de condenação ('você não tem do que se queixar') ou do consolo ('há coisa muito pior, você sabe'). Mas estabelecer a grande miséria como medida exclusiva de todas as misérias é proibir-se de *perceber* e compreender toda uma parte de sofrimentos característicos de uma ordem social" (p. 12-3).

De fato, tudo indica que a *posição* ocupada pelos professores no interior da implantação da Progressão Continuada em São Paulo foi de meros executores de idéias geradas por outros em ambientes aos quais não foram chamados a pertencer. O mal-estar docente gerado por essa vivência de exclusão no interior das escolas também é mencionado em "A miséria do mundo", em trabalho que relata que na França a "satisfação aparente à grande demanda social pelo acesso a níveis de estudo mais elevados" foi feita "levando cada vez menos em consideração a opinião dos professores" (p. 524).

Também Patto, em sua citada "A miséria do mundo no Terceiro Mundo", lembra do caso

dos professores, quando fala da situação em que eles se encontram nas escolas de ensino médio brasileiras, análise que certamente se aplica aos professores do ensino fundamental (por vezes ainda mais castigados). Dentre os aspectos levantados, a autora lembra das precárias condições de trabalho e dos baixos salários, mencionando, ainda, que os professores são "vítimas de política educacional marcada por descaso pela escola para o povo e por equívocos tecnicistas quando se trata de orientar a prática pedagógica", e que vivem "as dores da desvalorização profissional gerada no interior do parcelamento e da hierarquização do trabalho pedagógico" (p. 195). Quanto à implantação de políticas públicas, considera que os professores são muitas vezes por elas "colhidos de surpresa", quando vêem suas práticas serem atropeladas e a escola mergulhada em confusão. Assim, como espécie de reação a essa amarga situação,

"disparam mecanismos de retradução do desconhecido nos termos do já conhecido, recrudescem o preconceito e a raiva em relação aos alunos, às famílias e aos moradores dos bairros pobres e reavivam concepções dos problemas escolares que responsabilizam os próprios alunos e seus ambientes extra-escolares" (p. 196).

O tema é retomado no mesmo livro, em ensaio que lembra do pensamento do sociólogo Florestan Fernandes. Nele, Patto destaca que "*a filosofia e a praxis pedagógica não se impõem como lei*". Segue dizendo:

"só com reformas e projetos vindos de cima, produzidos no *bureau* (Secretaria, repartição, escritórios, escrivania - estes são os significados dessa palavra na língua francesa) e atirados do dia para a noite nas escolas, sob a forma de pacotes técnicos, não se pode melhorar a qualidade do ensino. (...) essa prática desnorteia professores, instala o caos no processo de ensino e estimula o apego, com renovado vigor, às práticas que se quer abolir. Sem a participação ativa de todos os agentes na definição e implementação de novos rumos tomados pelos processos que se dão nas escolas e nas salas de aula, as reformas continuarão a ter o destino que têm. A transformação radical da escola que temos não passa, portanto, pela centralização do poder nas mãos dos reformadores de gabinete" (p. 142)³⁹.

Tendo em vista a forma impositiva da implantação da Progressão Continuada nas escolas públicas paulistas, que, pelo exposto, desconsiderou a participação docente, compreende-se, em parte, a reação de negação de muitos deles em relação à política educacional, assim como localiza-se um possível produtor do mal-estar vivenciado por muitos no trabalho docente diário.

³⁹ Vítor Paro, de forma semelhante, destaca que "sem a confiança e o empenho dos que fazem o ensino, não é razoável esperar qualquer êxito das soluções e propostas que são apresentadas pelos que elaboram e estudam as políticas educacionais" (1999, p. 2).

c) Pensando a resistência:

*"Sei que nada será como está
Amanhã ou depois de amanhã
Resistindo na boca da noite um gosto de sol"*
[Nada será como antes - Milton Nascimento e Ronaldo Bastos]

Outro tema suscitado pela leitura dos diferentes discursos, assim como pelo contato com os professores no trabalho de campo, refere-se à tão mencionada resistência docente em relação à política de Progressão Continuada.

A resistência comparece no **discurso oficial** com uma roupagem psicologizante, quando o professor é visto como psiquicamente suscetível a tal comportamento, analisado certamente de maneira negativa. Ao mesmo tempo, vale lembrar, sugere que ela poderia ser evitada com a participação docente em seu planejamento e implantação, o que, pelo exposto, não ocorreu.

O **discurso sindical** começa a chamar a atenção para a necessidade de se colocar diante da resistência de forma mais crítica, evitando simplesmente imputar as dificuldades vividas na escola à resistência ou ignorância docente. Considerando a resistência dos professores como *consequência imediata* da postura adotada pelo Estado na implantação de diversas políticas educacionais - que excluiu professores da participação -, o sindicato afirma, inclusive, ser seu compromisso, enquanto entidade, *resistir* às políticas impostas às escolas.

No entanto, e mais uma vez, o tema da resistência passou a chamar mais a atenção no longo contato com os **professores** em campo, especialmente por contrapor-se à experienciada disposição dos professores para participar e opinar na pesquisa.

A temática da resistência tem sido abordada em diferentes perspectivas por diversos pensadores tanto da psicologia quanto da educação, possuindo, a depender da perspectiva adotada, uma conotação diferente, quando não antagônica. Dado que não é objetivo desta pesquisa esgotar as concepções de resistência, faço uma opção⁴⁰ por tratá-la na perspectiva adotada por Giroux, em "Teoria Crítica e Resistência em Educação" (1986).

Giroux rejeita as explicações tradicionais dos comportamentos de oposição (especialmente a oposição discente), retirando a resistência do campo da teoria funcionalista da psicologia dominante e conduzindo-a ao terreno da política⁴¹. Isso porque, tal como defende, a resistência "tem pouco a ver com a lógica de desviância, a patologia individual, o desamparo

⁴⁰ O que certamente tem um caráter político, baseada que está em uma visão de homem e sociedade.

⁴¹ Outros autores haviam feito essa aproximação, no campo educacional, entre resistência e política antes, como é o caso de Paul Willis (1991). A opção por Giroux deu-se pois considero que este supera alguns aspectos colocados por Willis.

aprendido (e, é claro, as explicações genéticas)", tendo, outrossim, embora não exaustivamente, "muito a ver com a lógica da indignação moral e política" (p. 146).

Contrapondo-se às teorias reprodutivistas de educação, concebe as escolas como espaços não só de dominação mas também de contestação, ou seja, como "locais sociais contraditórios marcados por luta e acomodação", o que não anula o fato de que elas "são ligadas à política educacional, interesses e recursos que carregam o peso da lógica e das instituições do capitalismo" (p. 157). Diz ele:

"Os alunos e professores não se conformam simplesmente com as características opressivas da escolarização. (...) Em alguns casos os dois grupos resistem; em alguns casos eles modificam as práticas escolares. Em nenhum sentido, os professores e alunos funcionam de maneira uniforme nas escolas simplesmente como o reflexo passivo da lógica do capital" (p. 85).

Apresenta, pois, como pares contraditórios o conformismo e a resistência, a dominação e a contestação, propondo que tais contradições são cruciais para se compreender as relações de poder na escola. Assim, após criticar que "o discurso oficial da escola despolitiza a noção de cultura e descarta a resistência, ou pelo menos a significação política da resistência", propõe justamente o seu contrário, qual seja:

"A necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à interseção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção" (p. 146-7).

Giroux evita, em sua análise, romantizar os comportamentos de oposição, dado que estes, "da mesma forma que as subjetividades que os constituem, são produzidos no meio de discursos e valores contraditórios" (p. 140), podendo, pois, ser inspirados tanto por interesses *radicais* quanto *reacionários*. Nesse sentido, entende que para compreender sua natureza, é necessário analisá-la em um contexto mais amplo, que inclui seus determinantes históricos e culturais. Dada sua natureza dialética, o autor opta (politicamente) por delimitar o conceito de resistência a um certo tipo de comportamento de oposição, diferenciando-os:

"A resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social. Na medida em que o comportamento de oposição suprime contradições sociais enquanto simultaneamente se alia à lógica da dominação ideológica, ao invés de desafiá-la, ele cai não sob a categoria de resistência, mas sob a do seu oposto, isto é, acomodação e conformismo. O valor do construto de resistência está em sua função crítica, em seu potencial para falar das possibilidades radicais entranhadas em sua própria lógica e dos

interesses contidos no objeto de sua expressão" (p. 148).

Giroux considera que a resistência pode tanto ser latente quanto manifesta; tanto plenamente consciente quanto inconsciente. Para ele, no entanto, ela atinge seu valor maior quando ultrapassa o plano apenas do pensamento crítico - visto com um importante primeiro passo -, tornando-se ação reflexiva, especialmente se animada por "lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social" (p. 150). Lamenta, no entanto, que

"muito da oposição, tanto nas escolas como no local de trabalho representa formas de resistência simbólica, isto é, a luta é limitada ao mundo dos símbolos culturais de vestuário, gosto, linguagem e semelhantes. A fim de tal oposição chegar a um nível mais eficaz de ação, terá que ser ampliada para uma forma de resistência ligada à ação política e controle. Isso não é simplesmente um clamor por aumento de consciência. As intenções subjetivas não constituem grande ameaça para as estruturas concretas e objetivas de dominação subjacentes à ordem sócio-política existente. A ação social é necessária, mas deve ser precedida pelas pré-condições subjetivas que tornam inteligível a necessidade de tal ação (p. 261).

Patto, na *Produção do Fracasso Escolar* (1990), também menciona a resistência de alunos e professores à lógica escolar dominante, que, novamente em muitos casos, não chega a ter o grau de consciência e ação desejados por Giroux. Patto as define como *resistência possível*⁴².

Ao final de sua obra, Patto retoma o tema, refletindo que os educadores,

"enquanto sujeitos sociais portadores de saberes e de práticas elaborados no curso de sua história pessoal, resistem a intervenções nas quais pessoas investidas de autoridade, e muitas vezes autoritárias, querem lhes impingir um saber-fazer a partir do pressuposto de que eles não o têm. As resistências mobilizadas em tais situações podem ser tão intensas a ponto de conseguir minar as mais bem-intencionadas propostas geradas de cima para baixo com objetivo de melhorar a capacidade técnica dos docentes" (p. 349-50).

Isso posto, é possível trazer algumas reflexões sobre a suposta resistência docente em relação à *Progressão Continuada*, o que faço questionando, antes de mais nada, o desejo oficial de aplainá-la. Ora, se a democracia é o regime político do dissenso, pois que deve, por princípio, comportar as mais diversas opiniões sobre o mesmo tema, o objetivo de silenciar a oposição parece atrelar-se melhor a um regime autoritário. Para estar em conformidade com os princípios democráticos, o Estado teria de buscar compreender o que produz tal resistência, perguntando-

⁴² Como exemplo de resistência possível dos professores, menciona a evitação do trabalho, por meio das faltas, licenças, remoções e concursos para cargos técnicos ou administrativos (p. 190).

se: "a que os docentes dizem não?". Assim, deixaria de vê-la como sentimento/comportamento a ser extinto em nome da ordem, focalizando, outrossim, seus fundamentos.

A supressão democrática da resistência, nesse sentido, não se dá por meio da coerção (incluindo a ideológica), mas da transformação das condições que a produzem, até porque a resistência pode ser entendida como etapa necessária para conduzir à *praxis* transformadora. Vale destacar que a contrapartida da resistência, nesse sentido, não necessariamente é a concordância, mas por vezes a resignação, o conformismo, o apassivamento.

De fato, no interior da escola pesquisada, professores diziam "não" à Progressão Continuada, por diferentes motivos e de diferentes formas (abordados no capítulo IV). Tal negação, no entanto, referia-se muito mais à forma de sua implantação do que ao conteúdo pedagógico da Progressão Continuada (sendo mais um "assim não" do que um "isso não"). Vale lembrar que a maioria dos professores, em algum momento, mostrou concordância em relação a alguns preceitos dessa política. Assim, há um agravante ao qual deve-se atentar: se a Progressão Continuada tivesse sido implantada de outra forma, incluindo a participação dos professores, quando as possíveis resistências não seriam silenciadas, mas compreendidas em seu caráter transformador, seus resultados poderiam ser diferentes.

Daí ser possível considerar a oposição docente, no caso da Progressão Continuada, como produto de um processo de exclusão da voz e da vez dos professores, o que fica ainda mais claro quando se lembra da clara ausência de resistência à presença de minha pesquisa na escola. Seus não constantes à Progressão Continuada, nesse sentido, não devem ser vistos não como um 'mal' individual a ser curado, mas como uma espécie de suspiro gerado pelo sufocamento de suas opiniões (o "gosto de sol" sentido "na boca da noite" que tem sido o seu dia-a-dia profissional).

Vale dizer, no entanto e por fim, que, no caso dos docentes acompanhados pela pesquisa, suas recusas em relação à Progressão Continuada não pareceram chegar a ser o que Giroux definia como resistência. Ficando apenas no plano discursivo (quando este também não era mudo), tal discurso não pareceu estar-se realizando em uma ação política coletiva. Ao contrário, tal sentimento de oposição, sufocado pelo discurso e práticas oficiais, assemelhava-se mais a um conformismo individualizado e vivido com sofrimento, também este sentido como individual. Parecia faltar maior consciência do caráter político desses sentimentos, o que poderia vir no sentido de articulá-los, minimamente, em torno de uma *praxis* transformadora da realidade escolar opressiva a que foram submetidos.

d) O mal-estar docente:

*"Eu estou deixando de ser uma professora digna.
Não importa o que você faça, o aluno passa.
Não vale nada o nosso trabalho".*
[professora Clarice, no Grupo Reflexivo]

Articulado à exclusão docente e ao fato de sua negação a esse projeto educacional não estar articulada de uma forma claramente política está outro tema, levantado especialmente por meio do contato com os docentes no trabalho de campo: o mal-estar docente que, muito embora não seja produzido unicamente pela Progressão Continuada, tem nela, certamente, um importante fator.

Presente nos três procedimentos de coleta de dados, o mal-estar docente compareceu tanto nos espaços individuais de coleta de dados (as redações e entrevistas) quanto no espaço coletivo (o grupo), quando os professores puderam dividir tal sentimento com os colegas e comigo, transparecendo, mais nitidamente, sua alta propagação entre o professorado.

Conforme apresentado no capítulo IV, que traz a voz dos professores, foram constantes as queixas relativas ao trabalho docente, que vinham, muitas vezes, acompanhadas de um desabafo que denotava o cansaço profissional de muitos, a angústia sentida em relação à situação escolar vivida com grandes dificuldades e decepções. As menções às mudanças desenroladas com a Progressão Continuada foram, em sua maioria, apontadas como 'piora', pois que vinculadas à desvalorização do saber e à falta de apoio ao docente.

A queda no interesse dos alunos em relação à escola, segundo os docentes potencializada pela Progressão Continuada, é vivida por muitos como queda no rendimento do próprio trabalho, visto, em contrapartida, como desgastante. Sentem-se desanimados e desvalorizados profissionalmente. No decorrer do grupo, alguns professores falaram que sentiam *vergonha* do próprio trabalho, ou que se sentiam *dispensáveis* na escola. Tudo isso, por sua vez, parece potencializar o difícil círculo vicioso na relação professor/aluno, no qual desestímulo discente e desestímulo docente encontram-se emaranhados.

Muitos falaram que se sentiam perdidos profissionalmente, trazendo um sentimento de vazio; outros destacaram que a dedicação ao trabalho aumentou, o que parecia dar-se em vão, pois não encontravam retorno no âmbito profissional. A menção ao trabalho como um esforço, uma luta diária, foi constante. Assim, o relato do trabalho é marcado por dois extremos de raiz comum: enquanto uns falam em persistência, outros falam em desistência.

Quando perguntados acerca do que estaria produzindo tal desestímulo, no entanto, demonstravam-se confusos. Semelhante à análise que faziam acerca das explicações do

desinteresse dos alunos, muitos professores apresentavam, ao falar do próprio sentimento de desinteresse em relação ao trabalho docente, explicações que ora partiam para uma perspectiva política e institucional, e ora para as de ordem intrapsíquica.

Bordieu, ao falar do mal-estar de alunos franceses vítimas do que chama de '*fracasso relativo*', faz análises que cabem, perfeitamente, ao sentimento dos professores acompanhados pela presente pesquisa. Sendo, seu mal-estar, produzido pela experiência de *fracasso escolar absoluto ou relativo*, eles não raro vêem-se "obrigados a sustentar frente a si mesmos e aos outros como um blefe permanente, uma imagem de si durante arranhada ou mutilada" (Op. Cit., p. 484). A situação do professor torna-se dramática pois muitos vêem-se como profissionais malsucedidos, que fracassaram na tarefa de escolarizar parte de seus alunos.

A pesquisa coordenada por Bordieu também aborda o tema do mal-estar vivido nas escolas, quando engloba aquele que atinge em cheio os docentes franceses. Assim, Broccolichi & Oeuvarard falam do mal-estar docente gerado pela vivência de exclusão no interior das escolas, quando da mudança no modelo de gestão escolar na França, que, como mencionado antes, objetivou, dentre outros, o prolongamento da escolaridade, propiciando uma *satisfação aparente da demanda social*, o qual não levou em consideração a opinião docente⁴³. Relatando que houve, como efeito paradoxal, um aumento do saudosismo dos professores em relação ao antigo sistema educacional (aparentemente mais excludente), analisam criticamente:

"Manter na escola aqueles que dela teriam sido 'excluídos' antigamente sem criar as condições para uma ação educativa eficaz na direção dos alunos que mais dependem da escola para adquirir aquilo que ela exige, é fazer surgir dificuldades de toda ordem próprias para deteriorar as condições de trabalho dos professores sem melhorar realmente a situação dos alunos" (p. 525).

Desconcerto, desencorajamento, impotência, desesperança são sentimentos que assolam os professores mencionados em "A miséria do mundo". E também são sentimentos que oprimem os professores acompanhados na presente pesquisa, sendo muitas vezes produzidos pela política educacional em questão. Estes professores também sentem que seu trabalho tornou-se *ingrato*, especialmente porque a responsabilidade (para não dizer 'culpa') pelos fracassos que acontecem dentro da escola recai exclusivamente sobre eles, enquanto que o funcionamento da escola permanece inabalado, não sendo questionado.

Broccolichi & Oeuvarard destacam que "a desmoralização dos professores é ao mesmo tempo efeito e componente" das diretrizes educacionais, ao que a conclusão é contundente e

certeira (p. 529):

"Minimizar as dificuldades ou imputá-las deste modo àqueles que as vivenciam é criar um obstáculo ao conhecimento rigoroso dos problemas dos estabelecimentos escolares. É contribuir para a desmoralização daqueles cujas condições para o exercício de sua profissão estão cada vez mais deterioradas".

e) A questão do preconceito:

"com as crianças, adentram à escola 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). É sim, o outro lado ou o lado ruim da sociedade que está entrando na escola"
[Qualidade de Ensino e Progressão Continuada - Sonia Penin]

Finalmente, os diferentes discursos apresentados apontam para outro tema fundamental de nossa escola que foi potencializado pela Progressão Continuada, qual seja: o preconceito.

Presente, de início, no **discurso oficial**, que, travestido de ciência, atinge não apenas os alunos e suas famílias, mas também os professores, um olhar pejorativo sobre os alunos também compareceu nas falas dos **professores** acompanhados pela pesquisa. Este, aliás, era um dos raros aspectos em que havia consonância entre os discursos oficial e docente, nos quais o aprendizado e comportamento discente, conforme relatado, era aspecto bastante enfatizado, comparecendo, ainda, uma relação entre sucesso escolar e acompanhamento e condição familiares.

Pelo exposto, nota-se que o preconceito continua a ser tema importante de ser discutido no âmbito das relações escolares, o que é ratificado por Patto, que afirma que, em nosso país, os prejudicados pela má qualidade do ensino ainda são responsabilizados pelo fracasso escolar.

Análise detida acerca dos preconceitos é realizada por Heller (1970), cuja profundidade e complexidade ultrapassam o espaço e os interesses desta pesquisa, ao que destacarei, aqui, apenas alguns de seus aspectos, atentando para a fundamental importância da leitura da própria autora para maior aprofundamento.

Heller caracteriza os preconceitos, principalmente, como uma *categoria do pensamento e comportamento cotidianos*⁴⁴, em sua maioria de caráter *mediata ou imediatamente social*.

⁴³Sempre lembrando que seu contexto é bastante diverso do nosso, sendo necessário preservar tais diferenças.

⁴⁴ Destaca, ao mesmo tempo, que também há preconceito em outras esferas que se encontram *acima da cotidianidade*, pois que não há uma *muralha chinesa* entre elas.

Apoiados sobretudo nas *ultrageneralizações* que antecipam determinada ação cotidiana⁴⁵, os preconceitos seriam um *tipo particular* de *juízos provisórios*, que poderiam ser revistos "mediante a experiência, o pensamento, o conhecimento e a decisão moral individual", mas não o são, *conservando-se* "inabalados contra todos os argumentos da razão" (p. 47). Tendo como *base antropológica* a *particularidade individual*, e por '*tecido conjuntivo*' emocional a fé⁴⁶, muitos de nossos preconceitos são estereotipados (em maior ou menor grau).

Para Heller, os preconceitos "servem para consolidar e manter a estabilidade e a coesão da integração dada" (p. 53). Destaca, no entanto, que os preconceitos não são *imprescindíveis* a toda e qualquer coesão, mas apenas àquelas que se encontram *internamente ameaçadas*. No caso das sociedades capitalistas, que prometem formalmente a igualdade e a liberdade, no entanto, o sistema de preconceitos tornou-se *absolutamente necessário*, servindo como justificativa de sua não realização (estruturalmente impossível).

Embora esta intelectual fale de homens predispostos ao preconceito, caracterizando-os, destaca que esta é, de fato, uma *questão histórica*. Daí ela afirmar que

"Os preconceitos poderiam deixar de existir se desaparecessem a particularidade que funciona com inteira independência do humano-genérico, o afeto da fé, que satisfaz essa particularidade e, por outro lado, toda integração social, todo grupo e toda comunidade que se sintam ameaçados em sua coesão" (p. 58).

Com isso, cada homem poderia chegar a ser *indivíduo*. Isso porque, o preconceito, ao contrário,

"*impede a autonomia do homem*, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, *ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo*" (p. 59, itálicos da autora).

Assim, Heller propõe, em seu ensaio, uma forma de controle de nossos preconceitos, baseada no *constante controle da particularidade individual*:

"Se confiamos *enquanto indivíduos* em nossos ideais e em nossas convicções, (...), se estamos dispostos a negar confiança a nossas idéias na medida em que o conhecimento e a experiência as contradigam *de modo regular*, se não perdermos a capacidade de julgar corretamente o *singular*, então seremos capazes de nos libertar de nossos preconceitos e de reconquistar sempre a nossa relativa liberdade de escolha. Só podemos nos libertar dos

⁴⁵Tais ultrageneralizações são inevitáveis na vida cotidiana, uma vez que "não poderíamos viver se nos empenhássemos em fazer com que nossa atividade dependesse de conceitos fundados cientificamente" (p. 44).

⁴⁶Que se contrapõe à *confiança*, esta enraizada no *indivíduo*, ou seja, em uma "relação mais ou menos consciente com sua essência humano-genérica e com sua particularidade individual" (p. 48).

preconceitos se assumirmos o risco do erro e se abandonarmos - juntamente com a 'infalibilidade' dos riscos - a não menos tranqüila carência de individualidade" (p. 62-3, *itálicos da autora*).

No que se refere à presente pesquisa, vale destacar que, no caso dos professores, as explicações adotadas para justificar o fracasso escolar de parte de seus alunos desvelava, muitas vezes, um olhar pejorativo destes sobre os alunos, levando, de forma acrítica, a uma individualização das dificuldades escolares, justificadas por meio da culpabilização dos alunos.

Ao mesmo tempo, no entanto, tais explicações explicitavam uma contradição, notada especialmente quando os professores apontavam, criticamente, o próprio sistema educacional (representado, na maioria das vezes, pela Progressão Continuada) como responsável pela queda no rendimento e aumento da indisciplina dos alunos (inclusive dos bons alunos - embora não raro preservassem as 'exceções').

A convivência dessas duas explicações antagônicas, portanto, parece apontar para uma consciência dividida dos professores, que parecem estar no meio do caminho de uma análise mais profunda acerca dos múltiplos fatores que têm contribuído na produção da realidade escolar de fracasso vivida no atual contexto educacional, no qual certamente não só as condições das escolas públicas mas também o preconceito contra os seus alunos ocupam papel de destaque.

Preocupação com o tema do preconceito torna-se ainda mais importante quando se nota que o próprio discurso oficial acerca da Progressão Continuada passa ao largo de uma análise crítica sua, senão o seu contrário, ou seja, ele reafirma reiteradas vezes tal olhar, procurando dar a ele, não raro, a aparência de científico, que parece ser necessária para mantê-lo inabalado.

Considerando, por outro lado, que o preconceito institucional contra os alunos das escolas públicas vem sendo, há décadas, apontado como um dos produtores do fracasso na escolarização dos mesmos, uma transformação radical desse olhar pejorativo passa a ser fundamental se a intenção é, de fato, mudar a realidade de fracasso escolar que marca a educação pública paulista desde seus primórdios.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este estudo pretendeu trazer a Progressão Continuada para o foco do olhar, analisando diferentes vozes que se pronunciaram acerca desta política educacional: a propagada pelo discurso oficial; a apresentada nos discursos da imprensa, do sindicato dos professores e das universidades brasileiras; e a de um grupo de professores, reunida por meio da incursão, durante

um semestre, em uma escola pública situada na capital paulista.

O ponto de partida foi a construção de um panorama histórico, que aponta que a idéia de organizar o ensino público paulista em ciclos, assim como sua real efetivação, vêm de longa data. Também se nota, nesse retrospecto, que os argumentos para a atual implantação assemelham-se sobremaneira aos usados desde a década de 1920: as diversas propostas trazem as mesmas críticas à reprovação e à escola excludente e apontam o mesmo caminho para contornar tais condições, provocando uma sensação de *déjà vu* quando da leitura cronológica das mesmas.

O que parece, no entanto, destacar a Progressão Continuada das propostas anteriores é que nela o argumento econômico sobreleva-se⁴⁷. O objetivo de alcançar uma economia financeira para o Poder Público parece prenunciar a exacerbação da demissão do Estado potencializada com a implantação dos ciclos escolares em São Paulo. Daí que, de fato, a Progressão Continuada veio acompanhada da total falta de condições objetivas para o seu sucesso, condições, aliás, lembradas quando de sua proposição, mas esquecidas/abandonadas em sua efetivação.

São muitas as contradições presentes no discurso oficial acerca da Progressão Continuada. Inicialmente, trata-se de uma política que, oficialmente, prevê o acompanhamento e a continuação do aluno em sua escolarização, mas, em realidade, não garantiu tais pré-requisitos. Nesse sentido, pode-se dizer que há a *progressão* do aluno, mas de forma *descontinuada*, e isso não apenas porque os alunos migram de escola (especialmente depois da Reorganização), mas também porque professores, coordenadores pedagógicos, vice-diretores, diretores e supervisores de ensino vivem histórias de migração pelas escolas⁴⁸. Fica, assim, a pergunta: como pensar em uma política de continuidade em uma realidade escolar descontínua?

Outro aspecto notado é que a maneira como a Progressão Continuada foi concebida e implantada pelo Estado revela uma apropriação distorcida e superficial da crítica acadêmica à exclusão *na* escola, demonstrando que ele se encontra bastante distanciado do complexo funcionamento das escolas públicas atuais; tem-se, ainda, uma aparente ilusão tecnicista, que parece contribuir para a forma autoritária de sua implantação⁴⁹.

⁴⁷ Muito embora este argumento estivesse presente em quase todas as propostas anteriores.

⁴⁸ O recurso às remoções, tão mencionado nas entrevistas de diversos participantes desta pesquisa (de professores a supervisora de ensino), merece aprofundamento, no sentido de desvelar o que produz, neles, o desejo de *mudar*, que, em tal estratégia, certamente conduz a experiências de desenraizamento.

⁴⁹ Decerto, a forma como a política educacional foi concebida e implementada (sem discussão) contribuiu para a forma como os professores apropriaram-na, reforçando desconhecimentos, comportamentos de oposição e um forte mal-estar. Por outro lado, não se pode esquecer que também exerce influência a maneira como ela foi recebida e tem sido executada pelos agentes escolares, que traz, em sua constituição, características históricas, tanto da rede pública em geral, quanto daquela unidade e de suas trajetórias profissionais em particular. Tal dimensão, no entanto, não foi objeto da presente pesquisa.

Trata-se de uma política educacional que focaliza o fracasso e não o sucesso escolar, dando continuidade a outros projetos que também se ativeram apenas ao sintoma do fracasso (representado pelos altos índices de reprovação, apontados como 'disfunção a ser curada'), mas que não se propuseram a enfrentar as complexas contradições presentes nesse sistema educacional que parecem contribuir para a produção de tais sintomas: o uso de uma forma autoritária (que deverá ser "digerida goela abaixo") para democratizar a escola; a convivência pacífica da argumentação em nome da cidadania com o predomínio do preconceito em relação aos alunos e suas famílias. Como consequência, pois, não se tem a transformação da realidade excludente da escola, mas sim o surgimento ou potencialização de outros sintomas seus, que, no entanto, não mais se refletem nos índices educacionais: a defasagem de conhecimento, o aumento da indisciplina ou da apatia discentes, a ilusão de inserção, o analfabeto escolarizado.

Tentar acabar com a "cultura da repetência" sem enfrentar os fatores que de fato participam da produção da má qualidade do ensino faz apenas com que os alunos *passem* pela escola, mas sem aprender, formando-os precariamente. Assim, torna-se inevitável afirmar que, no contexto atual da escola pública paulista, muitos alunos de fato deixaram de ser *reprovados*, mas passaram a ser *aprovados por decreto*, ou seja, a Progressão Continuada tem sido, sim, sinônimo de Promoção Automática. Embora o Estado tenha proposto uma série de eufemismos para essa expressão (progressão continuada, avanço dos discentes, ausência de interrupção, eliminação da retenção, pedagogia da promoção), nota-se que, em realidade, são outras palavras para definir um mesmo conceito.

Assim, o problema da *exclusão discente no interior da escola*, a despeito das diferentes políticas educacionais que culminaram com a Progressão Continuada (e nas quais se revela a persistência de uma estratégia), permaneceu nas escolas. Nesse novo contexto escolar engendrado a partir desta última, porém, o fracasso na escolarização de alunos do ensino fundamental das escolas públicas paulistas ficou sutilizado, tornando-se imperceptível ao olhar apressado que se ativer apenas às estatísticas oficiais.

E, para além da exclusão discente, pode-se perceber que também os professores viveram a experiência da exclusão no interior da escola a partir da Progressão Continuada. Tendo sido excluídos do processo decisório, eles não foram valorizados como participantes, sendo esta outra incoerência desta política. Se o discurso oficial fala da importância de preparo da escola e dos docentes para a mudança, tal preparo não ocorreu, ao que os docentes não foram subsidiados para vivenciá-la. Ora, se a própria Secretaria de Educação enfatizou ser a Progressão Continuada uma política radical, prevendo dificuldades na sua

compreensão por parte de professores, alunos e pais, fica outra pergunta: por que não se buscou evitar tais 'mal entendidos', ampliando o debate?

Assim, pode-se dizer que, no bojo das diretrizes da atual política educacional paulista, a democratização do ensino tem representado, na perspectiva dos alunos, apenas a expansão das vagas e do acesso às séries mais elevadas, o que tem sido feito às custas da queda na qualidade do ensino. Na perspectiva docente, por sua vez, o suposto ideal democratizante fica ainda mais diluído: o tom impositivo de tal política certamente é uma importante contradição sua. Assim, o que se verifica, hoje, nas escolas públicas paulistas, é que tanto alunos quanto professores estão humilhados *na e pela* escola, o que contribui para o desgaste emocional de ambos.

Além do mal-estar docente, outro sentimento parece estar em relação direta com essa exclusão vivenciada pelos docentes no interior da escola: o de oposição à Progressão Continuada. Tal como amplamente enfatizado, a experiência na escola pesquisada contradisse o discurso oficial no que tange à questão da resistência docente: é possível realizar um trabalho com professores, no qual eles se envolvam criticamente, demonstrando profundo compromisso com a tarefa, ou seja, eles não rejeitam *todas as novidades*, o que chama a atenção para a questão dos limites e possibilidades de engajamento docente.

São, provavelmente, inúmeros os fatores que exercem influência na produção de oposição/resistência docente, mas a exclusão de sua participação certamente ocupa lugar de destaque. Vale frisar: no caso da Progressão Continuada, a discordância docente não se referia à necessidade de transformar a realidade excludente da escola, mas à estratégia adotada pelo Estado em sua implantação. Daí que não adianta implementar nenhuma política que vise democratizar a escola se tal implantação não for participativa, democrática.

E daí a importância de enfatizar que a resistência não possui caráter apenas intrapsíquico (como propala o discurso oficial), mas também político. Sendo, por vezes, contrária à opressão, ela pode ser vista não como enfermidade, mas como um momento em que os *resistentes* colocam-se enquanto agentes e não meros objetos, contribuindo na construção de suas subjetividades (trata-se, nesses casos, de uma vivência de objetivação).

A experiência de exclusão docente no interior das escolas, pois, tem contribuído para a produção de mal-estar e resistência. No entanto, a ausência e/ou a burocratização dos espaços de reflexão, outro fator em que se verifica a exclusão docente, concorre para que tais sentimentos não sejam compartilhados, ao que eles passam a ser vistos e vividos como individuais, e não coletivos, emperrando uma possível *praxis* transformadora.

A questão da quase ausência de espaços coletivos de reflexão docente certamente é

aspecto importante nesta pesquisa. O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), embora potencialmente interessante, por poder romper com a heterogeneidade característica da vida cotidiana e homogeneizar a discussão em torno das práticas docentes e dos rumos da escola, por vezes é atolado pela Secretaria de Educação de tarefas de caráter burocrático. Reflexão sufocada, coíbe-se um importante momento de não-cotidianidade na escola, evitando a criatividade, a reflexão 'livre', a consciência crítica no âmbito coletivo.

A experiência da pesquisa de campo, no entanto, evidenciou que, embora a escola esteja imersa no funcionamento cotidiano, sendo mesmo devorada pela burocracia dos órgãos centrais, momentos de ruptura e crítica ainda podem ser construídos em seu interior, servindo como possibilidade emancipatória. O *Grupo Reflexivo* foi a tentativa, criada coletivamente, de se aproveitar essa possibilidade, constituindo-se como importante espaço de denúncia.

De fato, o interesse inicial desta pesquisa era observar o cotidiano escolar no contexto da Progressão Continuada. O contato com os professores em campo, por fim, produziu uma alteração radical na pesquisa, que passou a se deter na possibilidade de instaurar um espaço de não-cotidianidade na escola pesquisada (sendo, pois, também uma mudança do cotidiano escolar). Tais alterações foram suscitadas por alguns carecimentos mencionados pelos professores nos nossos encontros iniciais: careciam de espaços de reflexão, de troca, de falar sobre os rumos da escola no interior da Progressão Continuada. Assim, estava latente o desejo de discussão, que pôde aparecer e ser realizado no espaço grupal ali potencializado.

Outro aspecto importante observado nesta pesquisa que não foi alvo de transformações no contexto da Progressão Continuada refere-se ao preconceito em relação aos alunos e suas famílias, cujos efeitos podem contribuir para a produção do histórico fracasso escolar brasileiro. A ausência de discussão desse tema fica compreendida quando se nota que o próprio discurso oficial vale-se de argumentos que demonstram a existência de concepções negativas do próprio Estado em relação a esse público escolar. Esse, aliás, é um dos poucos pontos de condordância entre o discurso oficial e o discurso dos professores acompanhados pela pesquisa.

Um ponto interessante em relação a esse aspecto, no entanto, é que, no interior da escola, nota-se que professores, coordenadora pedagógica e supervisora de ensino apresentam uma consciência dividida em relação ao tema, ou seja, ao mesmo tempo em que reiteram tais preconceitos, trazem elementos de crítica à política educacional e por vezes à própria prática profissional como produtoras do fracasso no processo de escolarização de seus alunos. Até o momento, no entanto, tal potencial para a reflexão crítica aparentemente foi subaproveitado.

Uma estratégia de real enfrentamento da dura realidade das escolas públicas

estaduais paulistas, por outro lado, passa pelo desenvolvimento de um árduo e profundo trabalho institucional no interior das escolas, que vise alterar as relações intersubjetivas que produzem o fracasso no processo de escolarização dos alunos. Certamente, é difícil produzir mudanças nessa dinâmica, o que requer um grande investimento de ações coerentes com o objetivo democratizante. Tais ações, por sua vez, devem passar pela verdadeira valorização do professor, o que significa atentar para as questões relativas à sua participação, ao seu salário - atualmente aviltante - e à qualidade de sua formação, características que, no entanto, tem estado fora de foco das políticas educacionais implementadas pelo Estado, nas quais a Progressão Continuada assume papel de destaque.

Nesse sentido, a Progressão Continuada torna-se emblemática das mazelas que atingem historicamente a educação pública paulista, por amplificá-las, tornando mais visíveis as contradições presentes nessa escola e que, embora venham sendo discutidas na área educacional há décadas, não foram alteradas com sua implantação: a exclusão que, no interior da escola, atinge alunos e professores; a resistência docente às estratégias estatais de mudança na organização escolar; o mal-estar que assola muitos professores quando do exercício profissional; o preconceito entranhado nas escolas públicas paulistas e a falta de espaços coletivos de reflexão sobre os rumos e o papel da educação pública atual.

ANEXOS

ANEXO I

dados oficiais sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental da rede estadual do Estado de São Paulo

taxas de aprovação, reprovação e abandono no ensino fundamental - 1986 a 1999

ano	aprovação	Reprovação	abandono
1986	69,4	18,5	12,1
1987	69,8	18,7	11,5
1988	71,6	16,6	11,8
1989	71	15,8	13,2
1990	72,9	16,2	10,9
1991	75,8	13,8	10,4
1992	76,2	13,7	10,1
1993	78,1	11,9	10
1994	77	14,1	8,9
1995	79,2	11,7	9,1
1996	83,8	8,6	7,6
1997	90,8	3,8	5,4
1998	93,4	2	4,6
1999	92,2	3,3	4,5

evolução das taxas de aprovação, reprovação e abandono 1986-1999

taxas de aprov 1986 a 1999

1993	80,6	12,7	6,8
1994	80,2	13,9	5,9
1995	82,5	11,9	5,6
1996	86,8	8,9	4,3
1997	93,3	3,4	3,3
1998	96,7	1,2	2,1
1999	96	2,2	1,8

taxas de aprovação, reprovação e abandono do segmento de 1ª a 4ª série - 1986 a 1999

ano	aprovação	Reprovação	abandono
1986	60,1	20,1	19,9
1987	61,5	19,7	18,8
1988	65,3	17,1	17,6
1989	63,7	16,3	20
1990	66	17,9	16,1
1991	70,4	13,9	15,7
1992	71,6	14,1	14,3
1993	75,1	11	13,9
1994	73,4	14,4	12,3
1995	75,4	11,5	13,1
1996	80,5	8,3	11,2
1997	88	3,9	8,1
1998	90,9	2,6	6,5
1999	89,7	4	6,3

ANEXO II

relato do processo de negociação

Data: 17/08/2000

Local: Escola 1.

Natureza: relato do contato telefônico com a diretora (s/a).

Relato: Lygia Viégas.

Após a calorosa conversa com a coordenadora pedagógica da escola, e de breve contato, porém amistoso, com a vice-diretora, segui as recomendações desta e telefonei no horário por ela indicado, na tentativa de encontrar a diretora. Sabia, de antemão, seu nome. Desta maneira, liguei para a escola no próprio dia 11, sexta-feira, no período da tarde.

Assim que o telefone foi atendido, chamei pela diretora, ao que perguntaram 'quem gostaria de falar com ela'. Disse, então, que era a Lygia, do Instituto de Psicologia da USP, pois tanto a coordenadora pedagógica quanto a vice-diretora haviam-se comprometido em falar de mim a ela. Achei, portanto, que explicando, ela já saberia do que se tratava. A pessoa que atendeu pediu que eu aguardasse, e foi contatá-la. Minutos depois, retornou, dizendo que a diretora não poderia atender, mas que eu ligasse, novamente, na tarde de segunda-feira (dia 14, por volta das 15 h). Agradei e desliguei. Fiquei, então, aguardando o dia e horário marcados.

Dito e feito, no horário combinado, telefonei novamente à escola. Pedi para falar com a diretora, ao que me disseram que ela só estaria na escola às 17 horas. Desta vez não pediram que eu me identificasse, então apenas agradei e desliguei o telefone. Às 17 horas, tornei a ligar, fazendo o mesmo pedido. A pessoa que atendeu repetiu os mesmos procedimentos do primeiro telefonema: perguntou quem gostaria, pediu um momento e voltou dizendo que a diretora estava muito ocupada 'com as atribuições dos removidos', e por isso pedia para eu ligar na manhã do dia seguinte. Agradei novamente e desliguei o telefone. Tive, no entanto, uma sensação de *déjà vu*, quando pensei que talvez a diretora não tivesse atendido o telefone sabendo 'mais ou menos' o que era. Pensei, dentre outras coisas, que não deveria ter telefonado, mas ido direto à escola, mas como havia combinado com a vice, e entendendo que a pesquisa só pode acontecer de fato se houver uma relação de confiança, achei melhor continuar telefonando. Muitas vezes, no entanto, senti vontade de ir lá e passar por cima do combinado.

No dia seguinte (15/08), no horário marcado, novo *déjà vu*: a diretora, 'muito ocupada com as atribuições', pedia que eu telefonasse no dia seguinte (16/08), pela manhã. Foi o que fiz, quando se repetiu a mesma cena: ela estava ocupada e pedia que eu ligasse no período da tarde. Agradei sem graça, desliguei o telefone e, imediatamente, passei a me sentir uma chata, insistente. Tinha a sensação de que a diretora fugia de mim. Levei em conta meus sentimentos, e, nesse dia, no período da tarde, não liguei, deixando para fazê-lo apenas no dia seguinte.

Pensei muito antes de ligar, sentindo até mesmo dúvidas sobre se eu deveria mesmo continuar insistindo. O que me impulsionou a ligar, no entanto, foi, especialmente, o fato de que eu entendia que se a diretora não quisesse que a pesquisa fosse realizada lá, seria necessário que ela me falasse isso; não podia ficar apenas com minhas suposições, até porque poderia ser apenas 'viagem' minha. Senti, em muito momentos, que talvez ela quisesse que eu assumisse por ela esse não desejo, mas achei que não podia fazer isso.

Assim, mesmo insegura, pensando que minha presença era indesejada, no dia seguinte (17/08), no final da tarde, liguei. Quando peguei o telefone para ligar, tinha certeza de que o mesmo procedimento se repetiria, como se eu estivesse presa no mesmo dia (tal como no filme "Feitiço do Tempo"). Minha expectativa era zero, e eu já estava super chateada.

No telefone, a pessoa que atendeu foi repetindo os procedimentos- 'quem gostaria', 'um momento'-, mas, para minha surpresa, quando retornou ao telefone, não era mais ela, mas a diretora que, com uma voz seca, disse 'alô'. Eu já estava tão acostumada a não conseguir falar com ela, que perguntei, assim que a ouvi, quem estava falando, ao que ela me disse ser a diretora. Comecei, então a falar: 'Oi, meu nome é Lygia, eu estou fazendo mestrado em Psicologia Escolar no Instituto de Psicologia da USP, e minha pesquisa é sobre as Repercussões da Progressão Continuada no cotidiano de uma 5ª série, então eu fui até a Diretoria de Ensino e lá eu falei com uma supervisora, e ela me indicou a sua escola. Por isso eu estou telefonando para saber se nós poderíamos conversar sobre meu projeto e ver se eu poderia realizá-lo aí...'

Nesse momento, ela me interrompeu e, com um tom de voz ainda mais seco, passou a falar, de maneira rápida, como numa avalanche: que estava em reunião, e muito atarefada com as atribuições (eu 'já devia ter notado'); as remoções estavam tirando-a do sério; que vivia indo à DE; que a escola estava uma bagunça; que o mundo caía em sua cabeça; que estava a beira de um ataque de nervos e que, por todos esses motivos não teria condições de a pesquisa ser em sua escola. Pedia, por fim, para que eu procurasse uma outra escola 'mais bonitinha' que a sua.

Tentei estabelecer uma proximidade, dizendo perceber que ela estava atolada, e que minha intenção não era a de ser mais uma coisa para ela levar nas costas; disse, ainda, que não pretendia conhecer a escola ideal, mas a escola real, com suas turbulências. Ela, no entanto, não me deixava concluir as frases, sendo muito ríspida, e repetindo sempre as idéias que dissera antes. Disse, por fim, que para a pesquisa ser em sua escola, ela teria de acompanhar de perto e que não teria condições de fazer isso comigo, dizendo que se quisesse, voltasse no ano que vem.

Senti que ela não estava muito aberta a conversar, e que eu corria o risco de estar sendo insistente, o que não era, de forma alguma, a minha intenção. Creio que o que eu queria já tinha acontecido: ela tinha dito o que queria (ou não queria). Assim, achei melhor desistir. Ainda assim agradei e me desculpei por alguma coisa. Ela, ainda seca, disse 'por nada' e desligamos o telefone; eu ainda estava atordoada com a situação.

Só consegui pensar depois de certo tempo no que tinha acontecido e no que eu deveria fazer dali em diante. As diferentes cenas que havia vivido, com as diferentes personagens da escola, me faziam pensar em uma multiplicidade de coisas, minha cabeça ia e vinha.

Pensei que o fato de a conversa ter sido pelo telefone teria contribuído para a sua secura, pois, no contato com a coordenadora pedagógica, parecia que a presença física tinha sido marcante para o estabelecimento de empatia; pensei, então, em ir na escola, tentar falar com ela 'ao vivo', demonstrar que meu interesse não era julgar, mas conhecer a escola; pensei, então, que não deveria voltar lá pois já havia, de princípio, um desinteresse por parte dela, e que não teria condições de realizar minha pesquisa com esse clima.

Pensei, arrependida, que talvez eu não devesse ter falado antes com a coordenadora pedagógica, nem com a vice, pois ela poderia ter entendido isso como uma 'quebra de hierarquia'.

Pensei em ir de novo à Diretoria de Ensino, pedir nomes de outras escolas (e mais do que uma!); pensei, por outro lado, que talvez o fato de a DE ter indicado a escola poderia ter sido ruim, pois eu poderia estar sendo vista como 'fiscal', quebrando a confiança necessária para que a escola pudesse se expor com a profundidade pedida; pensei, então, em pedir uma indicação para o sindicato, quando não precisaria de usar meias palavras, evitando a sensação de pisar em ovos; pensei que essa opção também poderia ser ruim, pois eles poderiam entender um caráter politiqueiro que minha pesquisa não tem; pensei, pensei, pensei...

Senti que entrava em um 'campo minado', que me alertava acerca do perigo de alguns caminhos, da necessidade de alguns desvios da rota imaginada inicialmente. Senti, como nunca, a necessidade de um cuidado nesse momento. Pensei em mudanças nesse primeiro contato.

Acabei decidindo não voltar mais à primeira escola, dando por encerrada minha inserção lá (que, mesmo curta, tinha sido rica). Em relação à indicação de outra escola, optei por falar tanto na Diretoria de Ensino (se possível com a mesma supervisora simpática com quem tinha falado anteriormente), não descartando uma possível visita ao sindicato, caso necessário. Pensei, então, que com os nomes das escolas, eu não vou telefonar, mas sim ir até lá direto, e, inicialmente, somente falar com a diretora da escola. Serão esses os meus próximos passos.

ANEXO III

modelo de atividade escrita

Universidade de São Paulo - Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
Nível: Mestrado

Título: **"Repercussões da Progressão Continuada no Cotidiano Escolar de uma 5ª série do Ensino Fundamental"**

Autora: Lygia de Sousa Viégas

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

ATIVIDADE 3:

Escreva, o mais livremente possível, a partir da seguinte frase:

"Depois da Progressão Continuada, o meu trabalho como professor..."

1) Carla (Ensino Médio: Biologia):

"Como falei nas outras vezes: estou retornando depois de 6 anos afastada.

Procuro adequar as aulas à necessidade da escola onde trabalho. Cumprindo a legislação, buscando assim trazer dentro do conteúdo da biologia: Conhecimento sobre os maiores problemas que existem atualmente, de tal modo que consiga despertar interesse, curiosidade, vontade de conhecer a disciplina, prazer em estudar a biologia.

O meu trabalho encontra resistência por parte de alunos que não conseguem se envolver. São desinteressados. São alunos que percebo neles indiferença pelo conhecimento. Busco adequação do conteúdo à realidade do ano 2000, as exigências dos novos tempos, ...".

Não tenho como avaliar se a causa do desinteresse é a PC.

2) Maria (Ensino Médio. Química e Matemática):

"tem sido desgastante. Eu me esforço muito por despertar o interesse dos alunos durante a aula. Tenho me dedicado muito a eles, inclusive a ponto de passar atividades para serem feitas durante a aula e ir de carteira em carteira para tirar dúvidas, ver as dificuldades de cada um em particular e assim, me aproximar mais deles. Mas mesmo assim o que eu verifico é que há muita falta de interesse e um tremendo pouco caso da maioria dos alunos. Eles preferem se reunir para fazer algazarra e não querem aproveitar nenhuma oportunidade dada a eles. Infelizmente, tenho chegado à conclusão que nenhuma estratégia aplicada em classe desperta o interesse deles. Como consequência, tenho procurado me

dedicar inteiramente àqueles que realmente querem aprender e que têm consciência de que é muito importante o estudo e a cultura. Quanto aos outros, espero sinceramente que algum dia mudem de idéia e se tornem mais responsáveis e gratos àqueles que os tentam ajudar”.

3) Míriam (Ensino Médio: Educação Artística):

“mudou muito. As aulas são mais dinâmicas, com atividades contínuas. Elaboração de conteúdos reduzidos e próximos às realidades deles, isto é, mais concretos. Verifico a participação, exemplos dados etc., mas sempre são os mesmos alunos que participam. Mostro a relação interdisciplinar dos conteúdos trabalhados, para a compreensão da realidade. A criatividade é ponto fundamental, mas possuem uma barreira muito grande em mostrar o que sabem e como podem utilizar este conhecimento. Talvez isso tudo aconteceu pela formação da criança desde a sua infância (pré, primário etc.). São tolhidos e precisam mostrar apenas o que é certo e errado, o bonito e o feio, e não há valorização daquilo que é o criar, e a forma de ver o que produz”.

4) Berenice (Ensino Fundamental: Ciências):

“Continuei trabalhando da mesma maneira, porém como diminuiu minha possibilidade de 'cobrar' do aluno, senti que o nível de aprendizagem diminuiu muito, que o interesse dos alunos (claro que existem exceções) também diminuiu. Por mais que eu insista para que o aluno realize as atividades propostas, muitos não as realizam”.

5) Clarice (Ensino Fundamental e Médio: Português):

“Mudou um pouco uma vez que temos de encarar de maneira diferente as atividades. Eu atualmente procuro valorizar e atribuir notas a toda e qualquer atividade em sala de aula ou fora dela, deixando de privilegiar o instrumento prova de avaliação. Há uma preocupação, agora por parte do professor, quanto à nota do aluno, eu é que, ao que parece, corro atrás de um conceito 'azul' para eles que já perderam em partes essa preocupação.

E, por fim, outra mudança seria na minha vontade, no meu entusiasmo, sinto-me desanimada um tanto, porque o trabalho do professor está cada vez mais complicado, ficando as nossas funções 'bagunçadas'. Sinto-me desorientada. Simplesmente muda-se o método, mas não se o ensina aos professores!!”.

6) Cristina (Ensino Fundamental e Médio: Educação Artística):

“Depois da Progressão Continuada, sinto que o meu trabalho perdeu o valor que tinha tempos atrás, por mais que eu planeje as aulas e atividades diferentes para despertar o interesse do aluno, parece que menos estou conseguindo, ou seja, os resultados estão cada vez mais insatisfatórios. Tenho feito de tudo para que meu trabalho possa ter bons resultados, mas vejo que cada dia que passa está sendo mais difícil de conseguir resultados bons e satisfatórios. Mesmo assim não desisto, quero lutar sempre, pois tenho certeza que

mesmo não atingindo 100% dos meus alunos, pelo menos 10% consigo atingir e isto faz com que eu continue lutando para um dia chegar aos 100%".

7) Ernesto (Ensino Fundamental: Geografia):

"aumentou um pouco com relação aos problemas disciplinares e em interessar um razoável número de alunos que não faz as tarefas e deveres em classe. Problemas dessa espécie já existiam antes, mas agora são mais frequentes".

8) Ruy (Ensino Fundamental: História):

"Completando a opinião anterior, no meu trabalho, a minha dedicação continua mas com um pensamento bastante pessimista em relação ao futuro escolar destes alunos (a maioria considerável), pois a partir da conclusão do 3º ano, as suas condições de passar em vestibular de escola pública (curso superior) serão mínimas, isto sem levar em conta a sua admissão através de concurso em órgãos públicos, temos também de destacar a sua atuação a escola, o elementar, para prestar testes em entidades privadas. Portanto, apesar da nossa dedicação, ficamos tristes e preocupados com o futuro dos nossos alunos, que certamente irão aumentar as estatísticas dos desempregados.

No meu trabalho em sala de aula, as condições de aproveitamento e disciplina pioraram consideravelmente, onde os grandes prejudicados são os alunos que vem à escola em busca do saber".

ANEXO IV

cronologia dos encontros do grupo reflexivo com professores

- **31/08:** primeiro encontro (duas horas de duração) → Após breve retomada dos objetivos da pesquisa, e de estabelecimento de acordo quanto ao calendário de trabalho no mês de setembro, realizamos a primeira atividade escrita, que consistiu na seguinte solicitação: "Escreva, o mais livremente possível, o que você entende por Progressão Continuada". Concluídas as redações, conversamos sobre alguns aspectos suscitados pela atividade proposta.

- **07/09:** feriado.

- **14/09:** segundo encontro (uma hora e meia) → Inicialmente, retomamos o encontro anterior, pois havia 'professores novos' no grupo. Em seguida, realizamos a segunda atividade escrita, que solicitava: "Escreva, o mais livremente possível, uma breve redação a partir da seguinte frase: 'Depois da Progressão Continuada, a minha sala de aula...' ". Tal atividade novamente suscitou uma conversa no grupo. Na segunda parte do HTPC, Júlia realizou com professores atividade de escolha de livros didáticos para solicitar à DE.

- **21/09:** terceiro encontro (duas horas) → Esse HTPC foi iniciado por Júlia, que, junto com os professores, tabulou a frequência dos alunos. Na segunda metade da reunião, realizei com os professores a terceira atividade escrita: "Escreva, o mais livremente possível, a partir da seguinte frase: 'Depois da Progressão Continuada, o meu trabalho como professor...' ". Semelhante aos outros encontros, houve uma discussão coletiva.

- **28/09:** quarto encontro (uma hora) → Não realizamos nenhuma atividade formal, pois, como esse encontro antecedia o primeiro turno das eleições municipais, a escola estava sendo preparada para servir de colégio eleitoral. Houve apenas conversas informais com alguns professores, momento em que um deles levou a primeira matéria de jornal para lermos juntos.

- **05/10:** quinto encontro (uma hora e meia) → Nesse dia, os professores estavam envolvidos no fechamento do boletim bimestral dos alunos, ao que, novamente, não realizamos atividade formal. As conversas informais, por outro lado, mais uma vez intensificaram a proximidade entre pesquisadora e o grupo, e uma segunda matéria de jornal foi discutida.

- **12/10:** feriado.

- **19/10:** sexto encontro (duas horas) → Inicialmente, rediscutimos os rumos da pesquisa, momento em que apresentei algumas sugestões de alteração do trabalho: a idéia de centralizar a pesquisa no grupo de professores e não mais em uma 5ª série; a consequente ampliação do número de nossos encontros; as atividades que realizaríamos dali em diante; a entrada da auxiliar de pesquisa (Juliana). Com os acordos estabelecidos, passamos às leituras: primeiro de uma matéria de jornal e, depois, da lei que instituiu a Progressão Continuada.

- **26/10:** não teve reunião de HTPC (preparação para o segundo turno das eleições).

- **02/11:** feriado.

- **09/11:** sétimo encontro (duas horas) → Antes de iniciar a atividade de leitura do parecer do Conselho Estadual de Ensino sobre o Regime de Progressão Continuada, a auxiliar de pesquisa foi apresentada ao grupo.

- **16/11:** oitavo encontro (duas horas) → Nesse encontro, retomei a idéia de entrevistá-los, dando início ao agendamento das entrevistas. Depois, concluímos a leitura do parecer iniciada no encontro anterior, gerando um intenso debate. Encerrado o HTPC, a coordenadora pedagógica chamou-me para conversar com a supervisora de ensino, que estava na escola naquele dia, e muito curiosa sobre minha pesquisa. Nessa conversa, bastante tranquila, marquei uma entrevista com ela. A diretora, que estava presente, preferiu não agendar sua entrevista comigo. Nesse dia, entrevistei Júlia pela segunda vez.

- **23/11:** não teve reunião de HTPC na escola (realização e correção do exame SARESP). Nesse dia, dei início às entrevistas com os professores.

- **30/11:** nono encontro (meia hora) → Este seria o nosso último encontro em grupo, quando realizaríamos seu fechamento, mas, como os professores estavam envolvidos na tarefa de preencher os boletins, não teve reunião de HTPC. Em conversa com eles, combinamos que o encontro de fechamento seria no dia 14/12. Nesse dia, entrevistei uma professora.

- **14/12:** décimo encontro (duas horas) → Em momento avançado do ano letivo, realizei, em um encontro mais informal, o fechamento geral da pesquisa (com ele, todo trabalho de campo encerrara-se). Após breve conversa grupal sobre os rumos da pesquisa (daria início a um longo trabalho de análise dos dados, para então poder apresentar na escola, como requerido por eles, minhas conclusões), conversei, com cada um deles individualmente. Trocamos telefones e abraços. Nos despedimos carinhosamente. Fiquei feliz com o trabalho realizado.

ANEXO V

relato de encontro em grupo

Data: 16/11/2000.

Local: Escola.

Natureza: relato do oitavo encontro em grupo com os professores (c/a).

Duração: duas horas.

Relato: Lygia Viégas e Juliana Breschigliari.

Chegamos à escola no horário de início do HTPC, e, já no corredor, encontramos Clarice conversando com uma colega. Depois de cumprimentarmos, entramos na sala dos professores, que ainda contava com poucos deles: Míriam, Carla, Célia. Outros professores, como de costume, chegaram do decorrer do encontro e os que faziam parte deste HTPC sentavam-se para participar. Nesse encontro, um professor que não fazia parte do grupo também participou: seu nome era Luís (o conhecemos neste encontro e ele participou muito da discussão).

Assim que entramos na sala, sentamos no sofá e ficamos batendo papo enquanto Júlia não chegava para liberar o início do grupo: cortes de cabelo, o feriado, e o vestibular que se aproximava. Aproveitei o momento para combinar com Carla um horário para entrevistá-la, ao que agendamos para a semana seguinte, antes do HTPC. Enquanto isso, Míriam e Célia, em pé, organizavam seus materiais. Míriam, então, comentou acerca de uma polêmica instaurada pois alguns alunos da escola estavam jogando baralho na aula, "a dinheiro": "É fogo essa criançada".

Nesse momento, Ernesto entrou na sala, sentando-se à mesa enquanto exclamava, em tom alegre: "Nossa valorosa equipe já está aí!". Tão logo sentou-se, começou a bater papo com Míriam. Célia, já sentada, organizava algumas provas, ao que disse: "Aplicar provas não é chato. Corrigir é que é... Querem trabalhar, meninas?". Todos rimos.

Continuamos conversando sobre assuntos diversos, para passar o tempo. Em alguns breves momentos, ficávamos em silêncio, o que logo era quebrado por um comentário. Míriam, então, perguntou-me, com sua cópia da lei nas mãos, se o que faríamos naquele encontro seria sua leitura. Comentei com ela, então, que no encontro anterior (ela faltara), havíamos começado a discussão e que agora daríamos continuidade.

Enquanto conversávamos, Clarice entrou na sala, demonstrando estar chateada com alguma coisa. Míriam, assim que a viu, perguntou se ela estava chorando, ao que ela respondeu, em tom chateado, que estava triste pois teria de ir a uma reunião sobre o SARESP numa data em que, "todos sabiam", tinha a formatura de sua cunhada no interior. Míriam, então, perguntou a Clarice se realmente havia a necessidade de um professor de português da escola participar da reunião, ao que ela respondeu que sim, explicando que um dos temas da discussão era prova de redação. Clarice, então, disse, em tom desesperançoso, que a escola teria de convocar alguém ou justificar a falta, pois ela já tinha avisado que não deixaria de ir à festa,

ênfatizando que a cidade da formatura era longe. Míriam perguntou se não poderia ir outro professor em seu lugar, ao que Clarice disse que tanto ela quanto outras duas professoras de português da escola já tinham participado antes; por isso, chegara a vez de alguém ir novamente: "Uma delas vai viajar; eu tenho a festa de formatura e a outra vai dar prova". Parecia estar numa sinuca de bico, mas Míriam rapidamente apresentou uma alternativa: "Oras, pede para a Júlia dar a prova no lugar da professora!" Antes mesmo de Clarice dar qualquer resposta, continuou: "... Mas só têm vocês três de português?" Clarice, então, explicou que teria de ser alguém que já tivesse sido convocado anteriormente, concluindo, desolada: "Droga, perdi meu dia".

Enquanto isso, Maria entrou, guardou seu material e disse, sorridente: "já volto", saindo da sala brevemente. Continuamos tentando pensar numa alternativa para a situação de Clarice. Perguntei se ela já tinha tentado explicar essa situação relatada no grupo para Júlia, ao que ela respondeu, brincando/ironizando, que ela não se sentia ouvida e que, depois de explicar à Júlia, esta, "com seu jeito delicado", negou-lhe o pedido.

Nesse meio tempo, Maria voltou à sala, sentando-se na cadeira perto (mas fora) da mesa. Clarice continuava seu lamento, contando que, na noite anterior, tivera um pesadelo: "estava no estacionamento e vi um homem que já tinha atacado uma mulher, dizendo para mim: 'pode subir, que você é a próxima'. Pedi ajuda, mas ninguém ligou para mim, nem a Júlia, nem o Ruy...". Disse que parecia estar adivinhando que o problema de hoje aconteceria, ao que lhe disse que, de um maneira ou de outra, parecia não estar se sentindo ouvida.

Carla, que tinha saído da sala (chamada por um aluno, que trazia recado de Júlia), voltou à sala e, ao sentar-se, disse: "Lá fui eu falar com os alunos... A gente não faz outra coisa senão ficar chamando atenção. ... Que gente mais sem informação...".

Nesse meio tempo, chegou o Ruy, cumprimentando a todos e sentando. Clarice e Míriam, em tom queixoso, comentaram que o tempo passava e que Júlia sequer passara por ali, sugerindo que eu poderia começar, ao que perguntei o que eles achavam. Carla disse, então, que Júlia estava com alguns alunos, resolvendo alguns problemas e logo deveria aparecer. Retomei, então, com eles, o assunto das entrevistas, tentando combinar um horário. Disse à Clarice que não queria realizá-las em seu horário de almoço, brincando, ainda, que poderíamos nos encontrar no Natal, enquanto a ceia era preparada. Ernesto, sorrindo, brincou: "Hhmm"! Todos riram.

Voltei, então, ao assunto das entrevistas, dizendo que pediria à Júlia para realizá-las também nos HTPCs de 3ª e 4ª, além de 5ª, depois que o grupo se encerrasse, perguntando que professores participavam de HTPCs de terça-feira. Clarice disse, inicialmente, que somente ela participava dos dois horários, perguntando, logo em seguida, se Ruy também participava, ao que ele respondeu que não participava de terça, mas de quarta-feira, queixando-se de que era um horário muito ruim. Todos, então, reclamaram que do horário do HTPC de quinta-feira, pois, segundo Clarice, "é cedo para almoçar antes, e não dá tempo para almoçar depois".

Célia, entretida em sua atividade de corrigir as provas, suspirou alto: "depois de ficar ontem o dia inteiro preparando provas... Ai que raiva...". Clarice respondeu: "Eu já cáí na real. Nesse bimestre, só prova com consulta". Esse assunto rendeu. Para alguns deles, mesmo a prova com consulta não surtia efeito, pois os alunos não davam conta de responder.

Maria atendeu, nesse momento, seu celular, conversou rapidamente com o professor Luís e desligou. Depois viemos saber que ele era seu marido e professor da escola. Tão logo desligou o telefone, Clarice perguntou à Maria se o professor Luís iria ao HTPC, ao que Maria respondeu que ele não fazia parte desse horário.

Como o tempo estava passando (já era em torno de 11:20 h), Clarice reclamou que Júlia não aparecia no grupo e que, por ela, eu poderia ir começando a discussão. Míriam sugeriu, então, que Clarice fosse perguntar à Júlia o que deveríamos fazer, e foi o que Clarice fez, retirando-se do grupo por um breve instante. Enquanto esperávamos, ficamos em silêncio, ao que ela logo retornou, dizendo que eu estava autorizada a iniciar. Antes de iniciarmos, no entanto, comentou: "É engraçado que a gente lê um pedacinho e fala um monte".

Eu falei então, que a proposta do grupo era justamente gerar discussão, e que isso, portanto, não era um problema. Disse, ainda, que tinha planejado, inicialmente, uma série de temas e propostas de discussão e que também me preocupara com dar conta de terminar tudo, mas que refleti que o mais importante era que discutíssemos e não que terminássemos logo com a discussão. Assim, se não déssemos conta de ir até o fim da lei, não haveria problema, pois já tinha muitos elementos para pensar. Estávamos respeitando o ritmo da discussão.

Depois de falar, distribuí as cópias aos professores, sendo que Maria me devolveu, dizendo que já tinha a sua. Reiterei que conversaria com Júlia sobre o cronograma da pesquisa, dizendo que sabia que, com a proximidade do final do mês e do ano, eles ficavam envolvidos com outras atividades, e que eu não queria atrapalhar. Assim, sugeri que poderíamos fazer este encontro de leitura e talvez mais um, deixando o último encontro do mês para o fechamento do grupo e para que eles fechassem as cadernetas (tal como exposto no calendário escolar). Eles, imediatamente, comentaram que também na semana do dia 23/11 estariam ocupados com as tarjetas (a data final era 24/11, sexta-feira), e que seria melhor, para eles, encerrarem a discussão no presente encontro, deixando o dia 30 para o fechamento. O professor Ruy justificou: "Na última semana, geralmente ficamos bem envolvidos". Reforcei, por fim, a importância de um fechamento do grupo, ao que sugeri iniciarmos a discussão da lei, do ponto onde tínhamos encerrado no encontro anterior. Ruy perguntou em que parte do texto estávamos, ao que apontei. Sentei-me, então, à mesa, para iniciarmos a leitura.

Enquanto eu lia, os professores pareciam atentos ao conteúdo. Ao final do parágrafo 15, Ruy comentou a frase 'melhores resultados da aprendizagem', em tom corretivo: "Olha, não concordo! A aprendizagem está diminuindo. O conhecimento está péssimo, lá embaixo. As notas são fictícias, é só aparência; se fôssemos dar notas ao pé da letra, não passaria 10%". Outros professores falaram da pressão no sentido de aprovar os alunos a qualquer custo.

Carla: "está tendo muito desinteresse dos alunos".

Míriam: "A implantação foi certa, mas a recuperação de janeiro, por exemplo, está errada; o reforço não é adequado. Se eles tivessem mesmo que ficar assistindo aula nas férias, não pensariam duas vezes, não iam ficar assim. É o que acontecia com a gente". Míriam queria dizer que a proposta parecia ser interessante, mas que a maneira como ela foi implantada não estava certa. Sua fala levou-os a lembrar de seus tempos de estudantes, da "segunda época".

Carla refletiu: "É, mas tinha seriedade".

Célia: "É, o aluno ficava por 0,1. Isso tinha que ser mudado mesmo. Esta lei é muito bonita, mas não dá, porque nós estamos falando de alunos que não sabem nada".

Carla: "Fico preocupada com os alunos. Têm até alguns que eu olho o caderno todo dia, mas como eu vou arranjar se ele não vier mais?"

Clarice, referindo-se ao trecho que diz que a experiência anterior com ciclos mostra que a proposta é positiva, questionou: "E de onde eles tiraram que a avaliação desta proposta é positiva?". Carla, tentando buscar uma justificativa para o conteúdo do texto, disse: "Talvez seja pelo número de pessoas na escola".

Clarice, então, contou que sua mãe só estudou até a 4ª série, mas que, ainda assim, sabia mais que seus alunos. Contou de trabalhos errados de seus alunos que mostrou à sua mãe, e que ela respondeu certo. Carla, justificando: "É porque lê, se interessa".

Clarice: Já pensou nos filhos dos nossos alunos?"

Riso tenso de alguns, e Ruy, logo em seguida: "E todas a pessoas envolvidas são responsáveis: professores, diretores, diretores de ensino. Precisa ter uma reunião de todos, das autoridades que decidem e dos que enxergam a realidade. Mas quem tem cargo de confiança, não pode discordar do chefe, senão perde. Tem que enxergar que é tudo uma mentira, esses alunos não são assim [apontando a lei com as mãos]". Contou, então, caso de sua filha que, mesmo estudando em boas escolas, tendo uma base sólida de escolarização, está enfrentando dificuldades na Universidade: "ela entrou agora, e já está carregando duas dependências. Imagina um aluno desses... Nem entra. Tem que mudar".

Carla: "Entra, mas não sai".

Célia: "eu não vejo perspectivas".

Ruy: "O aluno esforçado é tragado pelos outros, e todos se prejudicam".

Após esses comentários, retornei ao texto: o trecho seguinte discutia a "pedagogia da repetência": no projeto, a reprovação é apresentada como uma "perversa distorção da educação brasileira". Complementei dizendo que já havíamos discutido o tema, remetendo-me a falas anteriores de Berenice, que disse que a reprovação, de fato, atingia grande quantidade de alunos e era um problema que merecia cuidado. Disse, então, que a Progressão Continuada vinha para dar conta deste problema, perguntando, ao grupo, o que eles achavam que teria vindo no seu lugar; com a sua implantação, "qual era a nova pedagogia?". A resposta do grupo foi

imediate e consensual (mais de um professor falou e os que não se manifestaram com palavras, o fizeram pelo riso): "É a pedagogia da enganação".

Depois dessa manifestação (feita com sarcasmo, como muitos outros comentários do grupo), passaram a refletir sobre o tema com um pouco mais de cuidado, buscando um meio termo entre o que viviam antes da implantação da PC e aquilo a que estavam submetidos agora.

Segundo Clarice, não havia mais sentido reprovar os alunos por causa de "meio ponto na média", como acontecia antes, pois todos sabiam (e tinham de levar em conta) que não é apenas uma prova que avalia o aproveitamento dos alunos: "às vezes a prova é num dia que você não está bem, está com dor de cabeça e vai mal".

Ruy concordou com Clarice, dizendo que procura ampliar o máximo possível a forma de avaliar seus alunos: "Eu anoto as atividades que fazem em classe, comportamento, se atrapalha ou não; realizo avaliações com e sem consulta. Mas tem aluno que não dá..."

Carla completou: "se você prestar atenção, eles não sabem nem ler".

Ruy, então, procurou em sua pasta alguns trabalhos de seus alunos, mostrando um deles ao grupo, para ilustrar suas reflexões. Tratava-se de um trabalho realizado com a 7ª série, que pedia aos alunos que avaliassem o que achavam da escola que estudavam, e da escola pública de maneira geral. Todos, quando Ruy pegou o trabalho, mostraram-se interessados, pedindo para ver, ao que ele entregou para Clarice, que leu em voz alta, embora com certa dificuldade de entender a letra. Enquanto lia, todos faziam comentários, riam ou demonstravam não entender o conteúdo do trabalho. O conteúdo, de maneira geral, era composto de críticas à escola: dizia que ela era suja, mal cuidada, sem carteiras; reclamava, ainda, da ausência de materiais didáticos. Por fim, dizia que era melhor estudar em escolas do estado que em escolas públicas, demonstrando que o aluno não sabia que ambas as possibilidades poderiam ser a mesma coisa.

De modo geral, todos avaliaram o texto como "ruim", "com uma caligrafia e ortografia péssimas", apontando a recorrência de gírias e palavrões (alguns as repetiam, a cada vez que elas apareciam). Tão logo Clarice terminou de ler, Ruy arrematou: "Ele é bem crítico. Mal sabe ele...", ao que Clarice disse: "Crítico, não. Critiquento".

Maria, concordando com Clarice e ilustrando o porquê da discordância em relação ao texto do aluno, contou que o 3º colegial noturno depredou toda a sala, sendo que, enquanto alguns destruíam, outros ficavam em volta, apenas olhando. Para ela, os alunos não podiam reclamar da falta de recursos, pois eles eram os primeiros a detoná-lo, 'sem cuidado com a coisa pública'. Célia, no mesmo espírito de Maria: "que horror, que decadência".

Ruy, falando com os outros professores em tom satírico, concluiu a discussão do trecho lido: "E depois a gente vai avaliar esses alunos e passá-los...". Todos concordaram com ele.

Pensou-se, então, o quanto essa proposta era a substituição de uma distorção por outra. Para dar conta do alto índice de reprovações, eliminaram a possibilidade de reprovar os alunos. Parecia que valiam-se de um paliativo para resolver um problema profundo, que, todos reconheciam, merecia uma busca de soluções mais condizentes com a realidade vivida na escola.

Continuamos a leitura (parágrafo 16). Enquanto eu lia "Benefícios (...) econômicos", Clarice comentou, ironicamente: "Ah, bom! É mais barato...". A leitura do parágrafo seguiu até o fim, ao que Clarice continuou sua indignação: "é por isso. 'Vocês reprovam muitos alunos, como querem ganhar bem?'. Seguiu dizendo que, segundo a lei, o abono no salário dos professores seria relativo ao número de alunos aprovados, e não às horas trabalhadas. Disse, ainda, que o negócio seria aprovar todo mundo, para ganhar melhor. Ironizou, também, o trecho que dizia que com a regularização do fluxo de alunos, os salários dos professores poderia aumentar. Disse não ter sentido os impactos de tal 'aumento salarial' (que, ao que parece, nem ocorreu).

Maria, voltando ao início do parágrafo, questionou o trecho que dizia que a Progressão Continuada permitiria que o sistema escolar deixasse de "contribuir para o rebaixamento da auto-estima" dos alunos repetentes. Para ela, a baixa auto-estima já está enraizada nos alunos das escolas públicas: "no ano passado, eu dava aula de química em uma escola particular e os alunos daqui reclamavam do nível da aula; diziam 'você acha que nós conseguimos acompanhar?', demonstrando ter uma baixa auto-estima".

Clarice, concordando, disse: "Claro! Eles sabem que não conseguem nada por esforço próprio". Carla, também nesse sentido, disse que não adiantava as escolas aprovarem o aluno sem que ele tivesse condições, pois isso acabaria rebaixando ainda mais a auto-estima deles, uma vez que sabem que passaram não por mérito, mas por decreto. Ruy continuou o tema, exemplificando: "Um aluno que estava bem num bimestre e no outro piorou, tendo sido um bom aluno durante todo o ano, e tal, no ano seguinte está sentado do lado do que não fez nada". Faz, então, o paralelo da 'fruta podre', dando a entender que há um contágio no desinteresse, tal como havia dito momentos antes, ao comentar que os bons são tragados pelos ruins. Enfatizando a última frase lida, seguiu seu raciocínio: "Custo, eles [alunos] quase não têm."

A discussão sobre o custo financeiro dos alunos prosseguiu, porém de maneira mais polêmica. Para uns, o aluno era responsável por não trazer sequer o caderno (passando mais a idéia de culpa que de responsabilidade); para outros, o Estado deveria suprir as necessidades materiais daqueles mais desfavorecidos. Célia disse que tal recurso, que já é direito dos alunos do fundamental, deveria estender-se ao ensino médio. Para ela, o Estado reclama que o aluno repetente dá prejuízo, mas no ensino médio, nem com o caderno o aluno pode contar. A idéia, então, era de que, para o Estado, não mudava nada, ao que Ruy concluiu: "É, mudou um pouco".

Aproveitando a discussão sobre a auto-estima, mencionei que o texto referia-se à auto-estima dos alunos, mas não citava a dos professores. Disse querer saber como eles se sentiam nessa nova situação, como estava a auto-estima docente. Todos falaram, nesse momento, "Ah", dando a entender que pensavam que 'finalmente, alguém se interessava'. Clarice, então, foi a primeira a se manifestar: "estou deixando de ser uma professora digna. Não importa o que você faça, o aluno passa. O professor perdeu um pouco o poder de avaliação. Não vale nada o seu trabalho". Para ela, a perda da autoridade do professor gerou aumento da indisciplina.

Ruy continuou falando sobre a auto-estima dos professores: "Às vezes vamos explicar algo, mas não dá, por causa do barulho. É bom ganhar seu dinheiro honestamente, mas às vezes não dá, e não é por nossa culpa. É porque não dá mesmo!". Seu lamento vinha no sentido de tudo o que estava sendo exposto até então: se a PC introduzira a "Pedagogia da enganação", e o 'ensinar' ficara totalmente destituído de sentido, não faziam outra coisa que não entrar no jogo da enganação. Assim, não se sentia cumprindo seu próprio papel de educador.

Nesse momento, chegou Cristina, pegou uma cópia do texto e sentou-se no sofá, para acompanhar o grupo. Logo em seguida, chegou Luís, professor e marido da Maria. Embora ele não fizesse parte deste HTPC, também sentou-se na sala e participou ativamente do encontro até o seu final. Inicialmente, lendo com Maria; depois, dei-lhe uma cópia.

Enquanto isso, segui na leitura, dizendo ao grupo que a questão econômica continuava aparecendo. Lemos os parágrafos 17 a 20, ao que, terminados, perguntei ao grupo se eles queriam comentar algo. Ruy, então, retomou um trecho do texto, falando sobre a relação entre educação e mercado de trabalho/economia. Para ele, vivíamos hoje uma inversão dos papéis, em que a escola tem de se adaptar ao mercado, e não o mercado tem de ser transformado pela escola. Achava, ainda, que a escola atual sequer preparava bem o aluno para enfrentar o mercado de trabalho: "isso está do lado inverso. Realmente, não estão acrescentando em nada". Falou, então, que na Coreia do Sul "mais de 70% da população economicamente ativa têm curso superior. Aqui, são poucos da nossa pirâmide que vão chegar à 8ª série. Esse aluno vai chegar no mercado sem preparo. Então, falar de melhoria do ensino para a competitividade..."

Miriam: "mas essa competitividade vai sempre existir. Não pode ter igualdade na pirâmide". Disseram que, com o tempo, a pirâmide seria invertida, tornando-se um funil.

Luís, então, disse: "O ensino médio e o ensino fundamental não estão dando condições de oferecer um ensino que a indústria deseje. Se eles estão querendo levar todos para o nível superior, não vai ter lixeiro. Nos EUA, lixeiro ganha muito bem; aqui, não. Morre de fome; e se tiver família, então, morre todo mundo de fome mais ainda. Ou seja, estão partindo do princípio errado. Exigem coisas do professor, mas não dão condições para que ele seja alguma coisa".

Nesse momento, o professor Augusto chegou, sentou-se ao sofá e ficou entretido com suas atividades docentes, o que me deixou intimidada de entregar-lhe uma cópia da lei. Assim, a participação dele foi toda realizada sem que ele acompanhasse a leitura. Ao final do grupo, no entanto, ele pediu-me uma cópia e eu lhe entreguei, bastante feliz, pois entendi que ele envolveu-se com a discussão. Foi também nesse momento que a diretora abriu a porta da sala, comentando, só com a cabeça para dentro, que havia recebido um comunicado da APEOESP sobre o abono salarial (que todos chamaram, brincando, de 14º salário; licença saúde, prêmio). Brincamos, ainda, que apesar de o abono ser tão irrisório, ele era recebido com comemoração, tamanha era a falta de recursos voltados para os professores. A discussão sobre o aumento salarial, contida no texto lido, foi lembrada com ironia.

Os professores ficaram conversando com a diretora brevemente sobre o assunto; enquanto isso, Cristina aproveitou para conversar comigo, mostrando uma revista que comprara este mês, cuja matéria de capa era referente à Progressão Continuada. Segundo ela, o teor da matéria era elogioso ("bem diferente do que temos discutido aqui"), mas ela considerava interessante que eu a lesse. Mostrou, ainda, uma entrevista com a Sara Paín, sobre o tema. Pedi a ela a revista emprestada para tirar xerox, combinando devolvê-la depois. Cristina, assim, voltou ao seu lugar, ao mesmo tempo em que a diretora fechava a porta.

Mais um trecho da leitura foi realizado (parágrafo 21). Míriam, interrompendo a leitura, constatou que, de fato, a lista dos faltosos era entregue ao CONDECA, ao que o Luís começou uma longa discussão sobre a "procura dos culpados". Foram suas palavras: "Aqui no texto está falando que a culpa é da instituição [escola], e não do aluno, do professor e da família".

Clarice, discordando de Luís, mostrou seu ponto de vista: "a instituição engloba todos".

Luís: "mas aqui diz outra coisa" [referindo-se ao texto].

Clarice, então, retornou ao texto, lendo em voz alta, a fim de mostrar a ele o contraponto que percebia entre o caráter de uma solução "pessoal" e outro "institucional".

Esse trecho deu 'pano para manga', pois ambos, cada um com seu ponto de vista, não conseguiram entrar num acordo. Para Luís, a expressão institucional, acrescida do "tirar a culpa dos professores, alunos e familiares", excluía os professores. Para Clarice, por sua vez, a instituição englobava os professores. Luís, por fim, disse concordar com o que ela falava, mas que, "na lei, isso não estava escrito. Estava 'portuguesalmente' mal colocado".

Aproveitei essa interrupção para mostrar outro possível contraponto contido no parágrafo: de um lado, a culpa; de outro, a responsabilidade. Ernesto, na sequência, falou que os Conselhos Tutelares teriam de chamar as famílias, sendo que, para ele, seria função da escola educar e instruir; a função do Conselho Tutelar, por sua vez, seria a de chamar a atenção dos pais em relação ao comportamento dos filhos. Perguntei, então, a ele, se ele sabia como se dava a relação entre Conselho Tutelar e escola, ao que ele disse não ter condições de me responder.

Carla, então, deu seu ponto de vista: institucional, para ela, seria referente à participação da escola nos "casos mais gritantes", não especificando o que quis dizer com isso. Ruy continuou dizendo: "se mandam o aluno para o Conselho Tutelar culpam a escola de não saber ser amorosa com a criança; ou seja, é tudo mentira. É uma rede de intrigas, um joga para o outro, mas ninguém assume". Ruy estava referindo-se a um fato ocorrido há pouco tempo, em que um professor da escola foi a até o Conselho Tutelar e voltou de lá 'revoltado', pois ficou ouvindo broncas dos conselheiros, dizendo que em nada acrescentou tal encontro nesse caso. Deu a entender que, quanto mais ampliassem a responsabilidade da educação, menos responsáveis diretos existiriam, pois a responsabilidade iria perder-se no meio de campo.

A leitura continuou até a frase a respeito da necessidade de uma ampla discussão para a boa implantação da Progressão Continuada, ao que Míriam apontou que, no seu ponto de vista, as falhas da política advinham justamente disso, pois, se de um lado a lei dizia da importância da discussão, de outro a discussão propriamente dita não tinha de fato ocorrido.

Enquanto a leitura continuava, desta vez até o final do parágrafo, Ruy fazia sinal de concordância com a cabeça, até que Luís, acabada a leitura, comentou, reticente: "É estranho..."

Carla falou, referindo-se ao final do parágrafo: "é isso [aprovação automática] que provoca a exclusão". Isso porque, desta maneira, o aluno seria, oficialmente, aprovado, mas, na prática, não teria condições de realizar aquilo que a escola dizia que ele era capaz. Para Ruy, aprovar os alunos como eles vinham fazendo era como dar "um cheque assinado, em branco".

Luís complementou: "Se não reprovar agora, vão ser reprovados no mercado. Eles [os alunos] falam: 'se vocês [professores] não cobrarem, a gente não faz'. Ninguém trabalha porque gosta, mas porque precisa do dinheiro. Nós professores, não [ironizando o próprio salário - 'seria loucura trabalhar por dinheiro']. Estranho falar em 'pedagogia da repetência'. Isso cheira a coisa de Psicólogo. Odeio psicólogo". Todos riram, ao que brinquei com ele, dizendo que era psicóloga, e que às vezes também os odiava. Ele, um pouco sem graça, emendou: "Não o Psicólogo ou a Psicóloga, mas a Psicologia em si tirou os limites sem dar condições de se andar sozinho. Essa 'pedagogia da repetência' é boa, é como a da palmada, que estão querendo tirar também. Se não sofre, não dá valor. Se a gente não controla, não vão se esforçar e usar a inteligência. Eu não sei se todos concordam, mas acho que estamos gerando bugres, inadequados para o mercado". Disse, por fim, que formavam uma geração de "inúteis, vagabundos e marginais".

Depois de breve silêncio (aparentemente de concordância), Ruy manifestou-se no mesmo sentido, dando continuidade à reflexão de Luís: "E vão falar mal da escola, sendo que são quem mais desrespeita a escola. O Estado mesmo exclui o aluno quando garante a sua aprovação: tanto o que vem, no início do ano, quanto o que vem no fim, passam". Para o grupo, de maneira geral, se a exclusão não se dava em relação ao aluno, continuava existindo, porém agravada: era a "exclusão da inteligência do aluno".

Falei, com eles, então, seguindo a discussão sobre a exclusão, da diferença entre, de um lado, a exclusão *da* escola e, de outro, a exclusão *na* escola. Falei que, nos textos acadêmicos, a primeira refere-se às crianças e adolescentes que não têm acesso à escola; e a segunda, aos que entram na escola, mas que nela reprovam sucessivamente. Assim, se hoje não existe mais a reprovação, queria saber se eles achavam que a segunda exclusão não existia mais. Todos responderam que "com certeza, não!". Clarice: "Agora são todos, e não apenas alguns".

Luís seguiu dizendo, como se falasse em nome do Estado: "reprovação é desperdício de tempo". No seu ponto de vista, por outro lado, "O pessoal não parece preocupado com os alunos.

É conversa para boi dormir. É para inglês ver... ou melhor, para americano ver, porque quem paga é o BIRD, são os americanos. Na prática, não funciona".

Clarice, remetendo-se mais uma vez ao trecho que fala da relação financeira entre aluno reprovado e salário docente, falou: "Afeta o salário dos professores? Deveríamos ganhar mais, então? Abono, agora, é igual a número de alunos aprovados.... O Luís, desse jeito não vai receber abono nenhum, pois deu nota vermelha para todo mundo". Todos riram, e Luís comentou: "Se eu fosse dar uma prova de verdade, não passava um. Não estão prontos para o vestibular e nem para a Universidade".

Augusto, remetendo-se ao trecho que diz sobre a "sociedade democrática", comentou: "Fala-se em sociedade democrática, mas poucos chegam na Universidade. A USP é elitizada. O sentido dessa democracia é restrito".

Ruy falou, então, do ENEM, que veio, supostamente, para ajudar os alunos de escola pública: "é mudar o nome do vestibular; só os de escola particular vão passar, mesmo assim". Ernesto, então, falou de uma proposta de solução para os vestibulares, as ações afirmativas, que seriam uma divisão eqüitativa de vagas, em que 50% ficariam para os colégios grandes que normalmente conseguem aprovar seus alunos e 50% para as 'maiorias', que seriam as cotas: negros, deficientes, uma questão de "dívida social". Alguma professora falou, então, que a escola estaria fazendo um trabalho de "assistente social". Luís, criticando esta proposta, disse: "Já destruíram a escola, agora é a Universidade".

Voltei, então, à questão financeira trazida por Clarice, mencionando que a questão do aumento salarial aparecera nas reivindicações da greve ocorrida no meio desse ano, quando a APEOESP também punha em sua pauta a luta por melhores condições de trabalho e o fim da Progressão Continuada. Alguma professora comentou que, no final, o que conseguiram nem foi o aumento salarial, mas um abono, que não foi incorporado. Ernesto satirizou os "dois prêmios" que eles ganharam: um de R\$35 e outro de R\$40, ao que eu, solidarizando-me com eles, disse que tais 'prêmios' não faziam nem cócegas. Alguém disse tratar-se de "esmola".

Seguimos, então, a leitura (parágrafo 22), que falava dos dois eixos da Progressão Continuada: a flexibilidade e a avaliação. Nos detivemos até o final do primeiro eixo (flexibilidade), ao que Ernesto interrompeu, perguntando: "Você entendeu isso aí?". Ele referia-se à questão da idade como critério para a classificação do aluno em relação à série em que seria matriculado. Contou, então, novamente, a história de sua afilhada do interior que mudou-se para os EUA quando estava na 6ª série e que, chegando lá, foi matriculada na 8ª, pois era a série condizente à sua idade. Por fim, disse que a garota estava se dando muito bem lá.

Luís disse: "o nível de escolaridade nos EUA é muito mais baixo que o nosso".

Ernesto, mencionando a estrutura da escola, disse exclamativo e brincalhão: "Só tem professor de educação física. Catorze professores de esportes numa única escola".

Luís voltou ao texto, criticando a questão da melhoria da qualidade de ensino: "Organização nenhuma, você faz tudo para o aluno passar, e se tudo não resolver, você passa

mesmo assim". Clarice, ratificando Luís: "É, daqui a pouco vai ser: 'apaga a lousa que você passa'. Parece piada!".

Ernesto, voltando à questão da idade como critério, disse: "é, o que importa é a faixa etária". Seguiu, então, seu raciocínio, de maneira contundente: "tiveram de inventar isso. As estatísticas são as mais favoráveis possíveis".

Em relação às estatísticas, comentei com o grupo que eu tinha analisado os documentos escolares dos alunos das duas 5^{as} séries da escola, e que tinha verificado que, de fato, a partir do ano de implantação da Progressão Continuada, os alunos estavam sendo aprovados. Assim, no caso dos alunos que possivelmente tinham um histórico de reprovações (não dá para certificar-se disso apenas nos documentos, pois eles não contam as reprovações, apresentando apenas as séries em que o aluno passou de ano; assim, os anos em que houve as reprovações não aparecem, dando a impressão de interrupção escolar), "a aprovação parece mágica. O que se passa, aparentemente, é que, com a Progressão Continuada, ele desencantou".

Voltando à leitura, tão logo terminei o parágrafo 23, Luís continuou criticando o texto, dizendo que lá estava escrito "avaliação institucional interna e externa", mas que, até então, se falava apenas da avaliação interna. Clarice, então, esclareceu sobre a avaliação externa do SARESP, dizendo a ele que não tínhamos lido o texto inteiro. De fato, a sequência da leitura referia-se à avaliação interna. Enquanto líamos, Berenice entrou na sala, ficando em pé perto do armário. Ao término do parágrafo, fiz breve pausa para comentários, mas como todos ficaram em silêncio, dei sequência à leitura do parágrafo seguinte. No final da primeira frase, o comentário de Luís, sobre a "ampla adesão e apoio", foi certo: "Quais? Só do Governo..."

Continuei a leitura do mesmo parágrafo, ao que, depois de nova frase lida, e que falava da resistência, Luís comentou: "Essa que é a incongruência. Quem eles querem enganar?"

Ainda discutindo a "resistência", Berenice fez uma interjeição satírica ao termo. Ruy falou: "Já vão contra, são os professores que não sabem dar aula!"

Júlia, então, entrou abruptamente na sala, ficando próxima da porta. Junto com ela, vinha a supervisora de ensino da escola, mas esta não entrou, ficando apenas com o rosto para dentro. Júlia apresentou-a, então, a todos os professores e a mim, dizendo que para quem não a conhecia, ela era a Regina. Luís, prontamente, comentou que já a conhecia, pois tinham tido um "entrave político" em outro encontro entre ambos. Regina fez vistas grossas ao seu comentário, perguntando, em seguida, quem era a psicóloga, ao que respondi prontamente. Ela, então, disse querer conversar comigo depois, pedindo que a procurasse, ao final do HTPC, na sala da diretora. Tão logo deram o recado, saíram, ao que esta intervenção não durou muito.

Esse intervalo, entretanto, foi suficiente para dispersar alguns professores, que começaram a conversar entre si, levantarem etc. Curioso é que a entrada de Júlia e Regina ocorreu justamente no momento em que discutíamos a resistência (no meu ponto de vista, o mais inoportuno de todos), o que levou à interrupção da discussão, talvez até pelos papéis que ambas ocupam na escola. Chamei, então, os professores e voltamos à discussão do texto, com a

leitura do parágrafo 26, ao que Luís perguntou, dando a impressão de que estava realmente sem entender: "Me diz uma coisa: falam de positiva... O que é positiva?"

Clarice explicou, então, que se tratava de uma referência ao início do texto, em relação à prefeitura e ao Ciclo Básico. Na sequência, Júlia entrou na sala, e, olhando no relógio, pediu aos professores que assinassem o caderno de controle do HTPC. Pediu, então, uma cópia do texto lido (que eu prontamente entreguei) e saiu da sala.

Continuei a leitura do parágrafo 27, ao que Luís fez novo comentário: "na rede privada eu duvido. Eles vão perder aluno, não vão passar no vestibular, que é o que diferencia a escola particular". Comentou, então, que uma professora de uma grande escola privada da capital paulista auxilia a "Secretaria da Educação", mas lá continua igual, ou seja, ela planeja as mudanças para o ensino público, mas não implementa o mesmo projeto na escola particular na qual trabalha. Fez, então, uma inferência ao sistema de ensino de tal colégio: "Tem diferença de alunos lá, de A até G". Clarice, então, perguntou: "e o G de lá, é o nosso A?", ao que Luís respondeu: "Não, o nosso A não alcança o nível G deles". Para ele, "tinha que melhorar o nível dos professores, com concurso, ver se eles sabem dar aula mesmo, e exigir dos alunos. Passar para as séries seguintes, não dá. É a destruição do ensino público! E não vai acontecer nas particulares nunca!"

Júlia, mais uma vez, retornou à sala, ficando quieta. Nessa hora, passou a impressão de que estava lá para sentir os rumos da discussão mais do que para participar ou interromper. De qualquer modo, tanto eu quanto os professores 'ligamos no automático' e interrompemos a leitura, ao que ela disse que poderíamos continuar, que ela só estava ouvindo. Logo depois, saiu de novo, não sem antes falar alguma coisa com Luís (que não deu para ouvirmos).

Continuei a leitura dos parágrafos 28 e 29, e mais uma vez Luís comentou, fazendo menção ao trecho que falava da "conveniência da escola", que poderia reprovar os alunos na 4ª e na 8ª séries. Ruy, rapidamente, fez a ressalva: "Teoricamente. Você reprova na caderneta, no diário, mas você mesmo aprova depois".

Luís: "Pelo que estou entendendo, o conteúdo não é mais importante. Que conteúdo?"

A pergunta de Luís ficou no ar, e voltei à leitura, que, desta vez foi até o final do texto. Enquanto lia, Luís interrompeu e perguntou: "Antes de estourar as faltas, tem de avisar?", ao que eu confirmei e dei continuidade à leitura.

Nesse momento, o horário de HTPC estava chegando ao final e os professores começaram a dispersar: Cristina e Augusto levantaram, para pegar seus materiais no armário, enquanto Ruy, concentrado, grifava o texto; Berenice e Clarice saíram da sala (esta última chamada por alguém). Com o fim da leitura, perguntei se queriam fazer algum comentário, mas antes mesmo de dar tempo, Júlia entrou na sala, avisando que o HTPC terminara, me chamando para ir com ela conversar com a supervisora. Todos começaram a se preparar para as suas aulas do turno vespertino, ao que guardei meus materiais, despedi-me do grupo e de Juliana, e fui ao encontro da supervisora (relatado separadamente).

A impressão que tivemos desse encontro foi de que ele, de fato, fechava um ciclo de discussões. Fomos, assim, embora com a sensação de que tínhamos cumprido a tarefa inicialmente proposta. Isso faz com que o próximo encontro em grupo de fato esteja fechando algo, e não interrompendo um processo incompleto.

ANEXO VI

cronologia das entrevistas

- **16/10:** realização da primeira entrevista com a coordenadora pedagógica da escola (quarenta minutos de duração). Como esse encontro não deu conta de esgotar as perguntas, marcamos segundo encontro.

- **30/10:** a segunda entrevista com a coordenadora pedagógica estava marcada para esse dia, mas, como tive febre, liguei remarcar o encontro.

- **01/11:** nova tentativa de entrevistar a coordenadora pedagógica, adiada, desta vez por ela, pois, como esse encontro antecedia o feriado, alguns professores da escola faltaram, ampliando seu trabalho rotineiro.

- **07/11:** outra tentativa de entrevista à coordenadora pedagógica novamente adiada, pois ela estava ocupada com outras tarefas da escola. Nesse dia, tive a primeira reunião formal com a diretora, quando, após longa conversa, propus entrevistá-la; ela pediu que a procurasse em uma semana, quando seu trabalho estaria mais tranquilo, para reconversarmos o assunto.

- **08/11:** ao me ver na escola, Júlia disse, envergonhada, que não concederia a entrevista nesse dia, pelo mesmo motivo do dia anterior. Temi que ela estivesse evitando o encontro, ao que deixei em aberto a sua realização. Ela, no entanto, optou por marcar nova data, garantindo que não adiaria mais.

- **16/11:** nesse dia, enfim, teve a entrevista com Júlia (meia hora). Antes dessa entrevista, fui conversar, pela primeira vez formalmente, com a supervisora de ensino da escola, ao que marcamos uma entrevista nossa. Como a diretora estava presente, reiterei minha intenção de entrevistá-la, mas ela sugeriu que conversássemos em dezembro.

- **21/11:** primeira entrevista com a supervisora de ensino da escola (uma hora). Como o encontro não deu conta do 'roteiro', marcamos nova entrevista.

- **23/11:** início da realização das entrevistas com professores do grupo. Nesse dia entrevistei as professoras Carla (biologia) e Míriam (artes), ambas do ensino médio (respectivamente, quarenta e cinquenta minutos de duração).

- **28/11:** dando continuidade às entrevistas com os professores do grupo, entrevistei Ernesto, que leciona geografia no ensino fundamental da escola (pouco mais de uma hora de duração).

- **29/11:** entrevista à Cristina, professora de artes no ensino fundamental e médio da escola (duração de mais de uma hora).

- **30/11:** entrevista com a professora Maria, que leciona matemática no ensino médio da escola (totalizando uma hora).

- **01/12:** primeira tentativa de entrevistar Berenice, professora de ciências no ensino fundamental. Como esse dia coincidiu com o Pré-Conselho, a entrevista foi reagendada para a semana seguinte.

- **05/12:** nesse dia, realizei a segunda e última entrevista à supervisora de ensino da escola, na Diretoria de Ensino (quarenta minutos). Em seguida, fui à escola para entrevistar o professor Ruy (de história no ensino fundamental), mas ele esqueceu que havíamos marcado, não indo ao encontro.

- **07/12:** inicialmente, entrevistei Clarice, professora de português no ensino fundamental (em cinquenta minutos). Concluída essa entrevista, encontrei o professor Ruy que, envergonhado, pediu desculpas, disponibilizando-se imediatamente para a entrevista, que foi então realizada (mais de uma hora).

- **08/12:** nesse dia entrevistei Berenice, sendo esta a última entrevista com os professores do grupo (sua entrevista durou mais de uma hora).

- **11 a 13/12:** no decorrer desses três dias, tentei contatar a diretora para marcarmos a entrevista (sempre pelo telefone), não conseguindo encontrá-la. Após algumas tentativas frustradas, desisti da empreitada, movida especialmente por duas razões: a primeira é que considerei desaconselhável entrevistar a diretora depois do fechamento da pesquisa com os professores, que aconteceria no dia 14/12; a outra razão foi a hipótese de que talvez ela não quisesse realizar tal atividade comigo. Assim, a última atividade em campo foi o fechamento do grupo de professores, já relatado anteriormente.

ANEXO VII

roteiro da entrevista semidirigida com os professores

SOBRE SUA HISTÓRIA E COTIDIANO PROFISSIONAL:

- Conte um pouco sobre sua história profissional (formação e trajetória). Desde quando você trabalha nesta escola?
- Fale sobre seu cotidiano profissional (um dia de trabalho; uma semana).

SOBRE A PROGRESSÃO CONTINUADA:

- Você teve uma experiência com a política de ciclos antes da Progressão Continuada (Ciclo Básico, prefeitura)? Em caso afirmativo, quais são as semelhanças e diferenças em relação a esta proposta?
- Você se lembra em que escola trabalhava no momento da implantação da Progressão Continuada (início de 1998)? Como foi vivida, por você, essa experiência (como ficou sabendo; o que pensou; as sensações, impressões, desejos, medos etc.)?
- O que você entende por Progressão Continuada?
- Qual a sua opinião sobre esta política?
- Houve a (possibilidade de) participação da escola que você trabalhava na discussão e no planejamento da política da Progressão Continuada antes de sua implantação?
- Como você foi preparado para a implantação desta política? Você acha que ainda está havendo uma preparação contínua dos professores, alunos e familiares?
- Como você acha que os professores, de maneira geral, incluindo você, receberam a política da Progressão Continuada?
- E os alunos e suas famílias? O que você acha que eles pensam da Progressão Continuada?
- Desde a implantação até hoje, mudou a sua concepção? E a de pais e alunos?

SOBRE A ESCOLA E AS ALTERAÇÕES DEPOIS DA PROGRESSÃO CONTINUADA

- Quais você acha que foram as principais mudanças que aconteceram na escola depois da implantação da Progressão Continuada (no perfil dos alunos, no seu próprio trabalho)?
- De maneira geral, o que você definiria como sendo o aluno que é fruto da Progressão Continuada? Quais as suas expectativas em relação a ele?
- Como tem sido feita e que papel tem ocupado a avaliação do desempenho dos alunos?
- Como tem sido feito e que papel tem ocupado o reforço escolar?
- Como funcionava a reprovação dos alunos antes da Progressão Continuada e como se dá agora? O que tem sido feito com os alunos que não conseguiram assimilar os conteúdos mínimos para 'avancar' nos anos escolares?

- Você acha que, depois da Progressão Continuada, alterou-se o número de alunos com defasagem série/idade? Em caso afirmativo, ao que você atribui tal alteração?

- Que papel tem ocupado a frequência dos alunos? Como tem sido feito seu controle? No caso dos alunos faltosos, qual é o procedimento adotado?

- Fale um pouco sobre a evasão dos alunos desta escola: mudou depois da Progressão Continuada?

- O que você acha das avaliações externas da instituição, feitas por meio do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)?

- Além da Progressão Continuada, a atual gestão da Secretaria da Educação implementou, também a Reorganização das Escolas. Fale um pouco sobre esta outra política: em que ela alterou o seu trabalho?

- Finalizando a entrevista, eu gostaria de saber o que você acha de trabalhar em uma escola do Estado: como você entende as políticas públicas em educação (sua função, sua forma de implantação, suas diretrizes)?

- Você gostaria de fazer algum outro comentário?

ANEXO VIII

relato da entrevista

Data: 28/11/2000.

Local: Escola.

Natureza: relato do encontro para entrevista com Ernesto.

Duração: uma hora e meia.

Relato: Lygia Viégas.

Este foi o segundo dia que entrevistei os professores; o primeiro havia sido na semana anterior, no horário destinado ao HTPC, que não aconteceu devido ao SARESP, quando entrevistei Carla e Míriam, ambas professoras do ensino médio. Além de realizar a entrevista com Ernesto, ainda pretendia marcar com outros professores do grupo que ainda não havia agendado: Berenice, Clarice, Ruy e Maria.

Ao chegar à escola, fui direto à sala dos professores, onde havia alguns professores sentados à mesa (Antonia, Cátia e outros que não conheço de nome), Ernesto, 'jogado' no sofá, e Júlia em pé falando. Entrei, cumprimentando a todos, mas antes de falar com Ernesto, deixei que Júlia terminasse seu 'recado'. O tema era o 'Pré-Conselho', que, embora estivesse agendado oficialmente para os dias 01, 04 e 05 de dezembro, estava-se iniciando naquela hora. Júlia disse que os professores que não estivessem presentes teriam de "acatar a decisão dos outros", parecendo que punha um ponto final na discussão. Passou a se preparar, então, para dar início às atividades, quando Ernesto falou comigo sobre nossa entrevista, perguntando se faríamos ali mesmo ou em outro lugar. Respondi que até então tinha realizado as entrevistas na sala de Júlia, e que pediria a ela a chave para irmos até lá. Foi o que fiz.

Ao pedir a chave para Júlia, tive a sensação que ela me entregou meio de lado, sem olhar diretamente para mim (temo estar sendo preconceituosa, mas foi a sensação que tive). Peguei a chave constrangida, chamei Ernesto e fomos até lá, conversando sobre bobagens.

Antes de iniciar a entrevista, expliquei que o roteiro era apenas um guia. Era para ele sentir-se à vontade para falar o que quisesse, tal como no grupo. Estabelecidos os acordos quanto à gravação e ao sigilo, iniciamos a entrevista, que está gravada.

Sua entrevista foi difícil, pois o professor, em muitos momentos, parecia evitar tocar em alguns assuntos, sendo escorregadio com suas respostas.

Depois de desligado o gravador, Ernesto, que na última pergunta elogiou muito o meu trabalho, disse lamentar o fato de não terem podido aproveitar melhor o espaço por mim proposto, pois a escola era "muito desorganizada". Parecia pedir desculpas pelo fato de que fui à escola algumas vezes e não consegui realizar meu trabalho. Agradei seus elogios e disse que tínhamos aproveitado bastante o grupo e que eu saía feliz.

Encerrada essa breve conversa, descemos, juntos, para a sala dos professores, quando ele foi ao banheiro e eu entrei na sala de professores sozinha. Os professores estavam lá,

agora em número bem maior, realizando o Pré-Conselho com Júlia. A atividade consistia em passar de aluno em aluno, vendo sua situação em termos de presença, conceitos e desenvolvimento no decorrer do ano, a fim de ver se eles seriam aprovados ou iriam para a recuperação de fim de ano.

Clarice, no sofá, corrigia algumas provas. Fui até ela, cumprimentei-a e perguntei quando poderíamos realizar a entrevista. Agendamos para a quinta-feira da semana seguinte, dia 07/12. Optamos por não marcar para o dia 30/11, que também tinha HTPC, pois na agenda da escola era o dia das tarjetas, e havíamos marcado o fechamento do grupo, ao que pensei não ser bom marcar duas coisas importantes no mesmo dia. Clarice concordou comigo.

Depois de agendarmos, despedi-me e, quando estava indo embora, Ernesto entrou na sala e me chamou para mostrar, no mural, a entrevista que a Secretária da Educação dera à Folha e que ele comentara na entrevista. Comentamos brevemente a matéria, ao que despedi-me de Ernesto, que foi pegar seu material no armário.

Eu já estava quase saindo quando Berenice entrou. Como pretendia agendar com ela, aproximei-me a fim de conversarmos. Berenice, nessa hora, estava em pé, bem em frente da cadeira de Júlia (que havia saído e ainda não voltara para a sala). Comentei minha intenção, ao que passamos a acertar o horário. Nesse momento, Júlia entrou na sala, e, como eu estava em frente à sua cadeira, Júlia, novamente sem pedir licença, foi nos tirando de lá, enquanto ocupava seu lugar. Pensei, na hora, que mais uma vez eu estava em seu caminho, atrapalhando.

De todo modo, entreguei-lhe sua chave - que acho que ela recebeu também 'de lado' -, agradei e me despedi de todos. Fui embora com sentimentos bastantes ambíguos. De uma lado, estava feliz por ter entrevistado Ernesto e ter agendado com Clarice e Berenice. De outro, sentia-me chateada, pela sensação de incomodar Júlia.

ANEXO IX

transcrição de entrevista

Data: 08/12/2000.

Local: sala de aula - escola.

Natureza: transcrição da entrevista com a professora Berenice.

Duração: 1 hora e 20 minutos.

Transcrição: Lygia.

Pergunta: Eu queria que você começasse falando seu nome e idade...

Resposta: Berenice, professora de Ciências..., tenho 51 anos.

Pergunta: Berenice, você pode contar um pouco sobre sua história profissional, a sua formação e sua trajetória?

Resposta: Ah, tá. ... Bom, eu sou formada em... Biologia..., e... também em Pedagogia. Eu estou... Sou da prefeitura há 25 anos, já... entrei com pedido de aposentadoria. E no Estado, eu já tenho 25 também, mas eu tive um afastamento... e eu estou tentando averbar um tempo que eu trabalhei no Pará, mas até agora não consegui. Estou esperando, para aí entrar com pedido de aposentadoria. Mas, provavelmente, ainda vou trabalhar mais um tempo no Estado. Na prefeitura..., se Deus quiser, é só até o final desse ano.

Pergunta: Conta um pouco como é o seu dia-a-dia profissional.

Resposta: Bom... Normalmente, eu tenho muito problema, assim, de disciplina..., mas o problema é tempo para preparar aula, porque eu entro em uma escola às nove da manhã e saio meio dia..., entro aqui a uma e saio às seis, aí volto para a mesma escola das sete às 23 horas. Então, praticamente não sobra tempo. Eu só tenho... uma hora de intervalo no almoço e uma no jantar! Correção de atividades, é no final de semana..., laboratório, não dei esse ano... E aqui tem um laboratório bom..., mas, infelizmente, não tem ninguém para preparar o material..., então eu teria de preparar... E trabalhando direto, não dá..., não posso sair da outra escola, fica com falta... Mas, no ano que vem, aposentada na prefeitura, vou usar o laboratório.

Pergunta: E essa outra escola é aqui na região?

Resposta: É perto, não é muito longe. ... Dá para ir até a pé, mas só que é... uma subida boa, né, então, a gente é muito cansada, com uma hora só, tem de passar em casa, almoçar..., então, não dá tempo. ... Mas é... Ela é bem próxima.

Pergunta: Você tem quantas turmas?

Resposta: Lá eu tenho suplência. Suplência I, eu dou aula para o primeiro ano, na alfabetização. E aqui eu tenho de 5^a à 8^a, todas as turmas. Eu tenho duas 5^{as}, uma 6^a, duas 7^{as} e três 8^{as}. ... É puxado... É muito aluno (ri).

Pergunta: Você chegou a ter experiência com a política de ciclos na prefeitura...

Resposta: Sim... Na prefeitura, eu peguei a fase de transição... de seriação para ciclo. Nós, inclusive, fomos consultados, entre aspas, antes... O que eu sei é que, tanto eu como os colegas, fomos, todos, contrários ao ciclo..., porque, eu acho assim, que o ciclo não deveria ser jogado como ele foi..., porque eu acho que o ciclo... Deveria, primeiro, ter preparado os professores, uma... reunião de pais e começar gradativamente: os professores iam acompanhando aquela turminha que entrou na 1^a série..., para a 2^a, e as outras turmas que fossem chegando entravam no ciclo. Mas foi jogado de uma maneira, assim, que de repente, um aluno que estava lá na 3^a série... também... entrou no ciclo, então..., ficou, assim, uma coisa muito vaga, muito, muito confusa, e acabou... gerando..., assim..., uma falta de interesse por parte dos alunos, que eles começaram a achar... 'vou passar mesmo, não preciso mais estudar'. Não entenderam o ciclo como uma continuidade... e que... você está na escola para aprender, porque até então eles estudavam realmente para passar..., mas, pelo menos, estudavam. A partir do momento que eles descobriram... que não reprova mais, que... vão... para a série seguinte de qualquer maneira, aí começaram a não fazer as atividades. Você pode fazer o que quiser, por mais que você mude..., nada... lembra essa criança..., eles não se interessam. Eles acham, assim, 'eu estou na escola, vou passar mesmo', então, tanto faz fazer como não. Eles pensam assim... Não vou dizer que são todos. Têm crianças ótimas, que independente de passar ou não, querem aprender, e... fazem, mas é uma minoria, infelizmente, né... Em cada classe, você pega um grupo de dez, doze alunos, que são aqueles que... independente de ciclo, continuam responsáveis, estudando, se dedicando às lições, mas a grande maioria, só faz mesmo... quando é cobrada, né...

Pergunta: E isso também na prefeitura?

Resposta: Também. Na prefeitura, da mesma maneira. Inclusive... eu dei aula para... 1^a à 4^a, na prefeitura, esse ano é que eu peguei suplência, né..., por... problema de horário..., batia o horário, não dava certo, eu acabei pegando a suplência, mas até o ano passado, eu sempre trabalhei com crianças de 1^a à 4^a. Eu trabalhei com 1^a série, muitos anos..., já tive 2^a, já tive 3^a, já tive 4^a... e eu percebi, assim, que... antes do ciclo..., tanto a criança... se interessava, como a família também. A mãe acompanhava, a mãe vinha... verificar se... se a criança tinha lição, 'como é isso, não tem lição?'... Hoje, não se importa mais. Ela..., assim... Chega o final do ano, vem saber se o filho passou, e sai com um sorriso imenso, não percebe que ele passou sem saber nada. E a gente fala, eu falo com eles..., eu faço questão de falar nas reuniões..., principalmente com os pais daqueles que a gente... percebe que não estão acompanhando,

'pega em casa, faz o seu filho... estudar um pouco, ler, fazer alguma lição, refaz o que errou na sala de aula..., porque... ele vai passar sem saber nada!'. ... Mas, na verdade, nem os pais estavam preparados para essa promoção. Eles acham, assim, uma beleza, o filho passou... Eu fiquei com pena de um aluno de 1ª série. O menino era, assim, bem... novinho, ele tinha seis anos, ia completar sete no final do ano..., e... ele... ainda não estava pronto para a alfabetização. Ele tinha... uma condição de vida boa, a gente percebia pela família, ele tinha... material, todo apoio. Eu achei, até, que... a mãe seria uma pessoa esclarecida. E, quando chegou na metade do ano, eu percebi que... ele ainda não estava maduro... Ele tentava, mas não conseguia. Eu... tinha trinta e... sete alunos...; cinco não estavam acompanhando, e ele era um deles, né... Os demais, já estavam lendo, conseguiam formar pequenas frases, e ele não conseguia nada. Aí, chamei a mãe... para conversar..., falei, 'ele não está acompanhando..., ele deveria ter feito mais um aninho de pré'..., porque... faltou... muita coisa, não só a parte motora fina, escrita..., mas lateralidade, coisas de pré. ... Mas a mãe: 'não, a professora falou que ele poderia vir para a 1ª série, por isso que eu matriculei...'. Tudo bem... Quando quase chegou o final do ano, conversei de novo: 'eu tentei tudo..., fiquei do lado, trabalhei individualmente, mas ele realmente não vai conseguir acompanhar a 2ª série. ... Eu não posso reprová-lo... Porque, pelo ciclo, a promoção é automática... Então..., ele vai para a 2ª... sem estar preparado, vai sofrer na 2ª série, aí vai passar para a 3ª sem saber, porque é ciclo, não reprova... E na 3ª...' - porque, até então, o ciclo era assim: tinha uma... seleção na terceira série, era 1ª à 3ª o primeiro ciclo, depois tinha... 4ª..., 5ª... e 6ª, que era o segundo ciclo, na 6ª... tinha outra retenção, e depois na 8ª. Isso na prefeitura -. ... Aí..., eu conversei com a mãe: 'a senhora não acha... que seria melhor... tirá-lo, nesse momento, que ainda não encerrou o ano..., e matricular novamente na 1ª, porque aí ele vai começar... com uma turma nova, e vai ter possibilidade de... estar mais amadurecido, vai ser bom para ele...'. A mãe não concordou...: 'os vizinhos vão falar que o meu filho ficou... reprovado. E... todo mundo sabe que pode passar'. Pois ele foi para a 2ª série..., não acompanhava..., uma colega que pegou... Quer dizer, para ele foi um trauma, ele sofria. Nem era... má vontade, ele queria fazer mas não conseguia, não estava preparado. Se tivesse feito novamente a 1ª..., ele ia ser um dos primeiros da classe, e, no entanto, ele foi ser um dos últimos da 2ª. E se... prejudicou. Então eu acho que ciclo... poderia ser bom, mas, assim, com certas reservas. Teria de ter começado... com aquela turma..., os professores também iam acompanhando..., mas é muito difícil, sabe... O professor muda de escola, um aposenta, o outro... é removido, quer dizer, não tem como acompanhar. Então, não adianta você falar assim 'não, mas a alfabetização dura oito anos', dura, a gente está sempre fazendo uma revisão, mas se a criança não pegar a base, ela não acompanha NUNCA. Eu senti na própria pele. A minha filha... foi uma consequência do ciclo. Ela era aluna de outra escola, e eu queria... que ela ficasse na 1ª série... Fui conversar com a coordenadora pedagógica, ela não aceitou..., porque achava que... ela ia ficar com trauma... Eu falei 'prefiro correr esse risco, e ela aprender',

'mas não pode', que não é todo mundo que... acha que pode fazer esse tipo de coisa. Ela achava que a lei... diz que tem de passar, e tinha de passar. Resultado: minha filha..., até hoje..., com dificuldades terríveis... de alfabetização. Faltou muito para ela. ... Ela está na 7ª série e escreve errado, tem uma dificuldade imensa... E, se ela tivesse feito a 1ª série novamente, não teria a metade das dificuldades. E eu... tentei tudo..., eu pegava em casa, né, mas...

(fim do lado da fita)

Resposta: ... ela..., a criança, sei lá, eu acho que... se interessa mais e... tenta fazer, porque é a professora. Em casa, a criança já não quer, né? Você vai conversar com ela, 'ah, mãe... eu estou cansada', na escola não é assim, né? Quer dizer, então, o ciclo..., para mim, eu acho que tinha muito mais rendimento nas minhas aulas quando era seriiação. Eu não sou de... reprovar por meio ponto, não é isso! Mas, quando a criança não tem a... condição mínima para ser promovida, é bom PARA ELA ser retida. Não... prejudica em nada, não é... um castigo. Ela vai rever o que não conseguiu entender, e quando for para a série seguinte, vai bem. Então, eu não sei se essa promoção automática... Eu acho que, quem é bom..., não precisa da promoção automática, porque vai ser aprovado, porque ele é dedicado, estuda... E, para quem é fraco..., é uma maneira de falar 'a escola é oferecida..., aproveita quem quiser'. Nós temos alunos que estão PASSANDO pela escola..., estão sendo promovidos sem condição nenhuma, que, realmente, vêm ocupar uma vaga. Se fosse só comigo, eu estaria preocupada, mas eles não fazem nada com ninguém. Então, você chama... conversa com ele, 'ah, professora, tá bom, vou fazer...', mas não faz...; finge que está fazendo, e até agora não fez nada. Nós temos uma 6ª que é assim, têm duas 7ªs que são bem gritantes, mesmo, né... Mas..., como diz o outro, vamos... levando. Enganando daqui e dali... Mas eu não sei, quando esse aluno pegar o diploma de 8ª série, meu Deus do céu, para quê vai servir? O que ele vai fazer com esse diploma? Ele vai para um colegial... sem saber nada! Têm alunos de colegial que, mesmo... sem pegar essa parte... de ciclo, já têm dificuldade, agora, imagina esses que foram promovidos automaticamente. Então, sinceramente... Eu acho que, quando tinha mais... possibilidade de cobrar, efetivamente, o aluno era muito mais responsável. ... Antes do ciclo, eu marcava trabalho..., eles tinham a preocupação de trazer no dia, bem feito, caprichado..., marcava prova, não faltavam. Hoje, você não vê isso, está muito solto! Você marca prova, o aluno não vem, não justifica..., não está nem aí, simplesmente, ignora! Como se não tivesse tido nada, entendeu? Porque ele sabe que não faz diferença... Então..., a cobrança... é necessária. ... Até o adulto, se não for cobrado, não faz. ... Fala a verdade... eu trabalho, tudo, direitinho, faço o máximo possível, mas se falarem... 'trabalhe de acordo com sua vontade, o salário está garantido', será que eu venho todos os dias? Provavelmente, não! ... 'Hoje vou fazer uma coisa mais urgente'. Você vem porque, além da responsabilidade, você é cobrado. Você não vem, perde... você tem... uma ficha, né, que você tem de ter orgulho dela, e... não vai fazer

uma coisa que vai te envergonhar... Aí falam, você pode cobrar! Posso... e continuo cobrando como antes... Só que chega no final do ano, não tem como reter... aquele que não fez nada. Eu não digo punição..., mas... ele não faz... e não acontece nada, ele não sente, não perde nada, passa de ano, e fala 'eu vou fazer para quê?', desse jeito, na nossa cara. E você tem de aceitar... Como falar 'eu cobre', você não fez e ficou por isso mesmo'? Conversa, conversar a gente conversa, mas... Eu tento conversar, falar 'olha..., você não está na escola... para passar de ano, você está aqui para aprender. Se você não aprender, mais para frente não vai conseguir um emprego... O diploma não vai ser suficiente, porque todo mundo vai ter um..., aí vai ter um teste. Quem... se dedicou..., vai conseguir passar. O que passou brincando, não vai conseguir, vai chegar à conclusão de que o diploma não serve para nada'. E vai ter de procurar um trabalho... bem menos remunerado. Tem de se contentar com aquilo que aparecer... Mas você fala isso para um adolescente..., entra por um ouvido e sai pelo outro. Ele só vai acreditar... quando sentir... na própria pele. ... Infelizmente, é assim. ... Eu acho que eu falo muito, né?

Pergunta: Eu estou achando ótimo. ... Agora... você sentiu diferença na prefeitura e no Estado, na implantação e na estrutura?

Resposta: Eu acho que na implantação, foi mais ou menos a mesma coisa, foi muito jogado..., né? Agora, não deu para perceber muita diferença entre uma e outra, porque eu trabalhava em níveis diferentes. Você trabalhar de 1ª à 4ª é uma realidade, de 5ª à 8ª é outra. Porque, de 1ª à 4ª, era só eu de professora, eu ficava quatro horas com eles. E de 5ª à 8ª, não, eu passo cinquenta... minutos em cada classe, depois vem outro professor. Cada professor é de uma maneira, um é mais exigente, o outro já é mais... liberal, um... cobra muita coisa, o outro não cobra nada, então, quer dizer, a criança, já, de 5ª à 8ª, já fica mais perdida MESMO, por essas diferenças, né? Que ninguém é igual ao outro, cada um é de uma maneira. Então, eu, por exemplo..., eu faço questão, assim, de horário de entrada, eu acho que... o aluno que não entrou... no horário, tem de justificar, senão ele não entra. Tem professor que, na metade da aula o aluno entra e o professor não está nem aí. Eu cobro muito... pontualidade na entrega das coisas..., tem professor que não liga. Então..., a criança, mesmo, começa a perder... aquela noção do que é o certo e o que não é. Então, não dá muito para comparar. Mas eu posso comparar com o que era antes do ciclo de 5ª à 8ª e depois do ciclo..., né... e... antes do ciclo de 1ª à 4ª e depois, isso aí é uma coisa que... que deu BEM para sentir..., né.

Pergunta: Você acha mais difícil de 5ª à 8ª do que de 1ª à 4ª?

Resposta: Eu acho!... Porque a criança de 1ª à 4ª... ainda... ela tem aquela... os pais estão... mais em cima, mais próximos..., cobram mais, vem, mais, à escola, para saber o resultado, entendeu? De 5ª à 8ª, os pais não se importam. Os pais acham que, de 5ª à 8ª, o aluno já é... adulto, praticamente, que ele tem de ter responsabilidade e se virar sozinho. Os pais largam

mão..., a partir da 5ª série, muito raro... você ver uma mãe preocupada, querendo saber..., têm algumas, mas são POUQUÍSSIMAS, de 1ª à 4ª, não! Elas vêm, querem saber, mesmo que não tenha reunião, vêm... encontrar com a gente na saída, para saber como ele está indo, entendeu?, quer dizer... os pais... cobram mais da criança. Então, a criança também corresponde, porque... a criança também quer agradar os pais. Então, ela vê que... quando a professora elogia a mãe fica contente..., né? Então, a criança se dedica MAIS de 1ª à 4ª do que de 5ª à 8ª. De 5ª à 8ª, os pais parecem que... lavam as mãos, entendeu? ... A partir da 5ª..., 'você se vira, e eu não quero mais saber!'. Eles falam mesmo, 'até agora, eu fiquei, olhei os seus cadernos, e não sei o quê, mas agora você já está grande e vai se virar', e é um erro, né, porque... ele está grande no tamanho (ri), mas... a mentalidade ainda é de criança. 5ª série, principalmente, os pais deveriam ficar MUITO próximos... Que é a fase que a criança precisa mais..., que é quando entra... no rodízio de professores, então, a criança... perde... porque no primário você é um pouco mãe também, você está ali... cobrando, 'olha..., aqui está mal feito, vamos fazer de novo', né. Você fica muito mais em cima da criança. De 5ª à 8ª não dá tempo, eu tenho... trezentos e tantos alunos, se eu ficar com cada um... não dá, né? Já de 1ª à 4ª, não, são sempre os mesmos..., e... quatro horas todos os dias. Então, é diferente.

Pergunta: Agora, quando foi implantado, no Estado, o ciclo, você já tinha uma experiência muito grande na prefeitura. Como foi para você esse momento, quando chegou no Estado...?

Resposta: ... Eu fiquei inconformada (ri)... Eu vou falar a verdade... 'Gente, como é que pode implantar no Estado uma coisa que não está dando CERTO na Prefeitura?'

Pergunta: Você já trabalhava aqui?

Resposta: Já trabalhava aqui. Eu falava assim 'mas gente... nós estamos vendo o resultado, que... não está... dando certo. E de repente, o Estado também vai aderir..., inclusive os conceitos, né, a... maneira de expressar... as notas..., que aqui no Estado era nota, de repente, mudou para letra..., cinco conceitos - A, B, C, D e E. O pessoal já não gostou muito, mas... acabamos, sabe, nos adaptando, não tem escolha... E aí, no ano passado, mudamos para... P, S e NS. Eu não tive dificuldade, porque era assim na prefeitura, mas para os outros foi um sufoco. Porque um aluno... que é S... às vezes é quase NS..., às vezes é quase P, é difícil... Até se habituar... E as coisas são jogadas, entende, não são... implantadas... gradativamente. 'É assim que vai ser a partir de agora!...', e pronto!, e você SE VIRE', entendeu? Então, ficou... horrível! Mesma coisa a Sala Ambiente, aqui não tinha... 'Vamos implantar!', só que é... jogado. Então o que era a Sala Ambiente? Era uma sala comum... Só os alunos mudavam de sala... Virou um tumulto, uma bagunça generalizada, porque não tem funcionário para olhar..., aí, 'Não tem mais Sala Ambiente!'. Então vem Sala Ambiente, acaba Sala Ambiente e... as crianças vão sendo... cobaias, na verdade... E o professor também,

porque a gente é jogado para lá e para cá. ... E muitas vezes, uma experiência dessa prejudica uma geração inteira. Enfim...

Pergunta: Você sabe se teve a possibilidade de participar, antes da implantação da PC, na elaboração?

Resposta: Não! Na prefeitura... foi feito um... questionário... pedindo a opinião dos professores..., nós discutimos em grupo e tal, consultamos colegas de outras escolas..., e, pelo levantamento que fizemos..., tanto eu como os colegas de outras escolas... fomos, todos, contrários ao ciclo..., ninguém quis, todo mundo... achava que não ia ser bom..., que não deveria ser jogado..., deveria ser melhor trabalhado... Mas, no ano seguinte, o ciclo estava implantado, quer dizer, pouco valeu... nossa opinião..., não serviu para nada. Foi uma coisa pró-forma. O ciclo já estava decidido..., mas como eles não podiam implantar sem falar que os professores foram consultados, eles consultaram... só... para dizer...'vocês participaram'. ... E no Estado, nem essa consulta teve, simplesmente... 'vai ser ciclo e acabou!'. Veio a ordem e cumpra-sel (ri)

Pergunta: E como você foi preparada, teve um preparo dos professores?

Resposta: Não. Na primeira reunião pedagógica do ano, antes dos alunos entrarem, os coordenadores explicaram mais ou menos como seria, a própria avaliação contínua, as atividades... Foi uma... explanação sobre o assunto... e estava implantado o ciclo. Quer dizer, nós tínhamos de nos adaptar..., conforme... as confusões apareciam (ri)... Ninguém foi ter um curso preparatório, não foi... discutido! Foi... mais ou menos jogado. Quer dizer, um grupo deve ter sido... chamado para discussões os coordenadores, talvez..., mas não foi aberto a todos os professores. ... Eu não sei muito bem como foi... a implantação no Estado. Para nós, ela chegou pronta e decidida...

Pergunta: E para os pais e alunos também não teve uma preparação?

Resposta: Menos ainda, viu. Nós tentamos, inclusive, explicar para os pais como seria esse ciclo..., mas nem a gente estava muito bem preparada... para passar isso... Ninguém tinha muita segurança, então... era difícil para passar isso. Daí..., dentro do possível, nós fomos explicando, aos poucos, nas reuniões de pais..., tentando convencê-los de que não era... uma promoção automática, era... uma... maneira diferente de avaliar, que o aluno tinha de participar e tal, mas, na verdade, com o passar do tempo, isso foi... se perdendo.

Pergunta: E você acha que os pais pensam o que da PC? E os alunos? O que ficou?

Resposta: Olha... Muitos pais... acham que deveria voltar... a seriação, que deveria... cobrar mais... Eles realmente viram que os filho não está aprendendo. Agora, tem aquela turma que está felicíssima. Porque para quem não quer ter trabalho, o ciclo é uma beleza... Ninguém te

amola, está tudo certo. Mas, para aqueles pais que estão preocupados com o futuro do filho... Então, quer dizer..., é bom para uns e ruim... para outros. ... Porque..., como passa todo mundo, passa aquela turma que não quer nada, e você não consegue... Sinceramente..., infelizmente..., por mais que eu tente..., não consigo mais dar aula como... antes, porque tem aquela turma que não se interessa - e está sendo promovida automaticamente -, e não me deixa trabalhar com os alunos que querem, porque fica falando alto, fazendo graça..., goza de quem se interessa..., chama de.. CDF, denigre o coitado ao ponto dele achar... que está errado. Ficou complicado... para todos. Então, os bons começam, também, a se questionar, 'será que eu estou certo?', né? ... E eles sabem que se não vierem, reprovam por faltas, então vem... para... passar de ano... Eu acho que, se não reprovasse por faltas, talvez eles nem atrapalhassem tanto. Agora, eu ouço falar que no Japão..., eu nunca fui ao Japão e não conheço nada de lá, mas dizem que lá também não tem seriação. Só que o aluno é preparado desde pequeno..., ele sabe que, dependendo do rendimento na escola, o futuro dele..., e os pais também... são bem conscientes disso, então... a criança vai à escola para aprender. ... Ela não vai para passar de ano. E que eles vão acumulando pontos..., em cada ano que eles passam na escola, e ao final eles têm um currículo que vai determinar... onde ele vai poder se empregar. Então, talvez, seja... uma cultura diferente, então..., lá pode ser até que esteja dando ótimos resultados, eu não sei, mas dizem que a pressão é muito grande, que lá o nível de suicídio é muito grande, também. Que a pressão dos pais é muito grande... Então, eu não sei o que é certo. A gente está assim..., realmente perdida. ... Estão comigo, agora, alguns que tiveram... NS nos quatro bimestres..., porque eu acho que eles têm de... trabalhar... E, se não conseguirem nada, vão para janeiro... Aí não sou eu, e... eles vem para serem promovidos. No ano seguinte, eles estarão lá, 'viu como passei?'. Eu já falei para eles, eu... preparo bem: 'realmente, a recuperação de janeiro não vai te recuperar, vai te promover. Você quer ser enganado..., fazer de conta que você aprendeu. Só que, infelizmente, vai sentir o resultado lá na frente!'. É só o que posso falar. ... Os próprios colegas deles dizem: 'ele não fez nada o ano inteiro, como é que passou?'... E a gente fica sem saber explicar...

Pergunta: Ninguém vai ser reprovado?

Resposta: NÃO! ... NINGUÉM! ... A não ser o aluno que fica para janeiro... E não comparece.

Pergunta: Por falta.

Resposta: Isso, só por falta mesmo.

Pergunta: Quais você acha que foram as principais mudanças que aconteceram depois da implantação dos ciclos - no perfil dos alunos e no seu trabalho? Daí, você pode pensar também na prefeitura, mas, especialmente, no Estado.

Resposta: É, eu acho que mais ou menos eu já falei, né, que... eu achava que os alunos, antes do ciclo, eles tinham, eles eram muito mais responsáveis. Eles tinham muita preocupação de... trazer as coisas em dia, de... não perder uma prova, né. Eles tinham... aquele cuidado. Eu via os alunos estudando..., mesmo que não fosse da minha matéria..., estavam lá, nos intervalos, com o caderninho na mão... Hoje, na hora da prova... Fica correndo, gritando pelos corredores, brincando, chega atrasado, 'posso entrar?', se a professora falar 'você está atrasado!', 'está bom, eu não vou fazer a prova', e ele vira as costas! Quer dizer, não está nem um pouco preocupado, não quer... saber... se aprendeu... Porque a prova poderia ser uma maneira dele saber o que aprendeu. Mas ele não está interessado. Então, o perfil do aluno mudou bastante. ... Com exceção daqueles que eu falei, né, daquele grupinho que... independente de ciclo continua sendo... responsável e tudo mais.

Pergunta: E no seu trabalho?

Resposta: Eu senti dificuldade, porque... a partir do momento que eles estão... muito livres..., você propõe uma atividade..., tem um grupo que faz e os que nunca fazem NADA, e, além de não fazer, atrapalham... Sinceramente, hoje, quando vou me apresentar, se for possível... não falar minha profissão, eu... evito, realmente, porque... tenho vergonha de falar que sou professora. ... Antes, não! Eu tinha orgulho! Hoje, a imagem do professor está muito ruim... Os alunos e os pais não respeitam mais o professor como... antigamente..., que os pais falavam: 'qualquer coisa, pode avisar'. Hoje, você chama uma mãe porque o filho está dando problema, ela já vem te agredindo..., e defendendo o filho. Então, o professor não é mais NADA! ... Teve, inclusive, pai que quando foi ligado para a casa para falar: 'o senhor tem de comparecer aqui por que o seu filho está... com problemas, os professores querem conversar', o pai falava assim: 'eu coloquei o meu filho aí... porque eu não tenho tempo e não quero que vocês me encham o saco!', desse jeito!!! ... Quer dizer, ele não está preocupado se o filho está aprendendo..., produzindo alguma coisa. Ele quer saber... que o filho está... dentro de uma escola e que tem alguém tomando conta! ... Então, quer dizer, sabe... a gente perdeu... aquele respeito... os pais... não ensinam mais os filhos a respeitar o professor.

Pergunta: Você acha que essa situação toda tem a ver com o seu desejo de se aposentar?

Resposta: Tem muito a ver! ... MUITO! Nunca pensei que... fosse estar tão ansiosa... quando chegasse o momento de me aposentar... Porque eu sempre gostei de dar aula..., achava um prazer. Hoje, não. Se não fosse preciso, eu não viria (ri)! ... Porque... estou vendo que não consigo mais... trabalhar como trabalhava..., estou me sentindo um NADA na sala de aula... Você tenta, tenta, e não consegue, não vê o resultado! Por mais que você faça, não conseguir despertar mais nada nessas crianças? Não todas. Eu tenho pena dos bons... porque eles estão sendo prejudicados..., então, chega um momento... que ou você entra na deles, como eles dizem, e você consegue permanecer na sala, mesmo que não... dê nada..., ou você... se

torna, assim, uma carrasca!!! Eu, por exemplo, os alunos não gostam de mim..., acham que sou muito chata, porque... todo mundo deixa sair..., ficar andando pela classe e eu não, então... acho que estou antiquada. É! E não consigo me adaptar a essa nova mudança. Tenho feito o máximo, mas... estou me sentindo anulada como... professora, não estou transmitindo praticamente nada para eles. Uma vez ou outra eu consigo passar alguma coisa, aí eu fico feliz, mas... na maioria das vezes, não consigo. ... Então..., é a hora, mesmo, de sair e dar lugar para os jovens, com cabeça diferente, que já entram... no ciclo..., não viram outra coisa, e... se adaptam. Eu acho... que é bem por aí (ri).

Pergunta: Eu queria que você falasse um pouco da avaliação do aluno e do reforço.

Resposta: Ah, tá. ... Antes, eu cobrava muito conteúdo, 'eu ensinei, tem de saber'. Então, dava trabalhos..., e uma avaliação sobre o conteúdo trabalhado em aula. E a nota era em cima dessas formas. Eu... sempre dei nota de participação, que eram... as atividades feitas na sala. E com o ciclo, eu avalio o aluno... diferentemente. Como... não posso reprovar, não adianta dar a prova e um monte de NS se depois tenho de dar a nota. ... Então, para não... pagar esse mico - porque... a gente tem de fazer isso, mas o aluno não precisa perceber... -, eu cobro muito, passo visto, marco quem fez... E dou muito trabalho... em equipe..., porque aqueles que não fazem nada... acabam, de uma maneira ou de outra, fazendo alguma coisa, participam um pouco, a equipe... obriga..., inclusive, eles ficam revoltados e colocam 'o fulano só fez tal coisa'... Têm alunos, inclusive, que eles não querem na equipe, e eu converso..., 'vocês têm de ajudá-los'. É uma forma de poder... dar nota para esse aluno... Então, eu avalio tudo o que eles fazem na sala. Eu realmente acho que... a gente tem de avaliar o aluno como um todo. Se ele... melhorou, está produzindo, tem de ser valorizado. Então, a minha forma de avaliar melhorou! Mas, a... aula, no dia-a-dia, piorou.

Pergunta: E o reforço como é?

Resposta: O reforço, normalmente, é assim: quando eu vejo que muitos... não entenderam... o conteúdo, dou atividades de revisão...: palavras cruzadas, um debate, para afixar, um pouquinho, o conteúdo, porque... não dá para cobrar muito, mas um pouco de conteúdo, eles têm de ter. Então, é em sala de aula, mesmo, não tenho reforço fora de sala, porque nós não temos professores especializados..., contratados pelo Estado, para dar aula fora do período, e nem temos sala..., o espaço físico é pequeno.

Pergunta: E a reprovação? Como ela era antes? Você já falou que hoje ela não existe mais...

Resposta: ...é, não existe. ... A reprovação... em alguns casos, era até exagerada. Tinha o aluno que às vezes... ficava por causa de meio ponto, era... perseguição, mesmo. Tem professor que pegava raiva do aluno... e acabava..., realmente, descontando... No começo do ano falava... 'você, comigo, não vai passar!!!' ..., e ferrava o aluno mesmo..., fazia de tudo para... reprovar.

Tinham alunos há quatro anos na... mesma série, realmente um absurdo... Eu jamais fiz isso com aluno. Ele pode ser... a peste..., mal educado, me desacatar, eu nunca tirei nota por causa disso, porque... o que ele fez é dele, e não é justo... Então..., nesse ponto..., livrou... muito aluno desse... tipo de injustiça... Então..., a reprovação era... ruim, porque gerava muita indisciplina..., eles ficavam desinteressados. E agora, eles estão desinteressados, mas passam de ano sem saber e logo saem da escola... Porque aqueles que ficavam cinco anos, hoje estão passando... no vai na valsa.

Pergunta: Então, hoje não tem mais aquele aluno defasado na idade?

Resposta: Não tem! Tem... talvez um ou outro, ainda, mas é uma minoria, o aluno, assim, que não estudou, coisa assim. Porque já está mais ou menos dentro da faixa etária em cada série.

Pergunta: E a evasão?

Resposta: A evasão continua... praticamente a mesma..., bem significativa. O pessoal associava a evasão com a... reprovação. Eu acho que não é muito por aí! Porque, mesmo sem reprovação, dos 37 alunos matriculados em uma 5ª série..., freqüentam 18, e olha lá. Porque são crianças... com uma vida difícil, de famílias desestruturadas, uma hora mora com a mãe, uma hora com o pai, outra hora na FEBEM..., muitos mudam, os pais têm dificuldades, ficam desempregados, e... acabam desistindo porque não têm como freqüentar a escola. Então, eu acho que... a evasão... não está diretamente ligada à retenção, como eles queriam provar. O aluno que desistia era aquele que, hoje, está passando sem saber..., ou aquele que desistiu, porque têm alunos que... não acompanhavam e acabaram desistindo, independente de saber que não iam... reprovar. Mas é aluno que não se interessa e... a família não... dá apoio, e a criança, por si só, não vai. Se a família não... força um pouco, a criança não vai vir na escola... Ela vem porque tem um estímulo em casa. E essas crianças não têm. Então, a evasão... eu acho... ainda não está..., assim..., muito diminuída, não, está bem grande!

Pergunta: Além da Progressão, a Secretaria da Educação também implementou a Reorganização das escolas, que separava 1ª à 4ª, de 5ª à 8ª. Isso afetou o seu trabalho? Como foi?

Resposta: Isso... isso. Olha, o meu trabalho não foi afetado, porque, graças a Deus, consegui conciliar as escolas, mas tive colegas que tiveram de largar um cargo, por incompatibilidade de horário, e foram... muito prejudicados. Mas para a criança, acho que foi bom. ... Porque, antes, os grandes judiavam muito dos pequenos. Nossa!!! Nós tínhamos crianças... que choravam todo recreio... E, a partir do momento que ali só tem de 1ª à 4ª..., existe toda uma estrutura preparada para eles, inclusive a sala de aula... A criança pequena gosta de exposição de trabalho, desenho, e de 5ª à 8ª não gosta, destrói, escreve palavrão... E agora não tem mais esse problema..., ficou bom, mesmo. ... Mas teria de ter mais escolas..., porque

a mãe, coitada..., às vezes não tem quem busque. ... É bom para o trabalho... do professor e para a criança. Para a família, talvez, nem tanto.

Pergunta: Eu queria que você falasse um pouco o que você acha do SARESP e do SAEB.

Resposta: Olha, francamente... Primeiro dizem que tem de ensinar de acordo com o nível da classe, ser mais maleável... Se é uma classe que tem mais dificuldade, não precisa seguir o programa à risca..., a outra classe que produz mais você avança, sempre tentando... elevar esse nível... Aí vem essa prova unificada..., quer dizer..., eles falam que não é para testar conteúdo, mas na prova tem conteúdo... Então..., não tem muito significado. Todo mundo fala assim 'você não pode trabalhar igualmente na 5ª A, B e C, porque existem diferenças', não é que a classe seja separada por nível, mas... com o tempo, você vai percebendo que uma classe é mais... rapidinha do que a outra..., então... numa classe você avança, mas na outra você fica um pouquinho mais atrasado. ... Eu acho que não vem para ver se os alunos aprenderam ou não, e sim para verificar o que o professor está fazendo, é essa a intenção. Porque as perguntas no início são: 'seu professor... comenta os trabalhos?', 'seu professor isso?', quer dizer..., eles querem saber... o que estamos fazendo. E não precisa de uma prova para isso. É só visitar as escolas... Aliás, tem coordenador na escola para isso... Porque tem... professor que trabalha e tem professor que não quer mais saber, isso aí em todo trabalho tem, né? ... Não sei..., eles falam que a intenção é ver... se... o nível está bom, mas acho que não é bem isso, é mais para saber se o professor está trabalhando.

Pergunta: Bom, eu queria saber o que você acha de trabalhar em uma escola do Estado?

Resposta: Olha, eu... não vejo diferença entre trabalhar em uma escola do Estado e numa escola de prefeitura, em relação aos alunos. Eu acho que é a mesma coisa. O que eu faço lá, eu faço aqui. O que eu cobro lá eu posso cobrar aqui, claro, respeitando... a diferença, né, de... série e tudo o mais, mas... não vejo dificuldade nenhuma. Em relação à... parte administrativa... é que eu acho diferença. Porque a prefeitura tem mais assessoria, pelo menos nas escolas que eu trabalhei: tem mais verba, funcionários, inspetores, secretárias. E mais material didático..., a sala de leitura tem um professor que fica direto. Na prefeitura tem..., geralmente, sala de... para você projetar... filme..., tem pessoal para trabalhar, a secretaria da minha escola... além da secretária, tem professoras readaptadas, então... a diretora só... supervisiona. E aqui..., não tem secretária há séculos! A diretora tem de achar um jeito... de conseguir dinheiro para pagar uma pessoa de fora para fazer o serviço... Inspetor de alunos..., nem o mínimo. Então..., a parte de assessoria, realmente, está faltando no Estado. Você tem uma condição mínima, a lousa e o giz e mais nada..., não tem assessoria de laboratório. A nossa biblioteca, é uma professora readaptada, que, por sinal, tem muito boa vontade, mas ela pode, no máximo, orientar uma pesquisa, uma coisa ou outra..., porque não, não tem, assim, aquela AULA de sala de leitura, realmente. ... Às vezes nem... servente

tem, a verdade seja dita... A classe fica imunda, porque não tem quem limpe. Ultimamente, eles mandaram as Frentes de Trabalho, mas é trabalho temporário, eles não são muito... ligados na escola, se um falta, o outro se recusa a cobrir. E quando é funcionário da escola, tem amor, gosta da escola limpa, então... cobre... Aqui, a diretora tem de pôr a mão na massa, porque não tem quem faça... Tudo, uma reunião, ela tem de ir. Ou ela... manda a coordenadora e fica descoberto. ... A coordenadora não está exercendo o papel dela. A coitada é tudo aqui... ela é massacrada. Então, vem um pai..., por exemplo, para reclamar, a coitada tem de escutar..., porque não tem ninguém para atender. Então... Falta muito assessoria para a escola do Estado. E ambiente físico... adequado. Porque na nossa sala de aula bate sol até a metade..., as crianças ficam naquelas carteiras horas, cozinhando os miolos, e você ainda quer cobrar os coitados... No fim é uma bola..., uma coisa depende da outra, e... atrapalha tudo. Então..., realmente, falta muito no Estado. É triste, meio... absurdo. Mas... 'Dias Melhores Virão!' (ri) ...

Pergunta: As perguntas que eu tinha preparado eram essas. Eu não sei se você quer fazer mais algum comentário, falar de alguma coisa que eu não perguntei...

Resposta: Não, não. Acho que... basicamente é isso, a gente só reclama, né, coitada, você vem para... desculpe a reclamação... Mas tem o lado bom, também... Por exemplo..., independente da... falta de apoio e tudo, os professores estão aí, batalhando, com o que podem e o que NÃO PODEM. A direção, também, sempre tenta ajudar, a coordenadora, não tenho queixa, sinceramente, tudo o que eu precisei..., elas sempre estiveram prontas para me atender..., eu não posso me queixar. ... E... de vez em quando, algum aluno... fala alguma coisa e a gente se anima, então..., eu acho que ainda vale a pena, apesar de... tudo. ... Às vezes eu falo 'não sei porque fui ser professora', mas... no fundo..., não me arrependo de ter escolhido essa profissão. Eu acho que faria de novo. Mas... eu gostaria de ter condições melhores para trabalhar... ... Obrigada... Desculpe alguma coisa, desculpe eu ter faltado algumas vezes, a gente tem de correr de uma escola para a outra, às vezes não dá certo, né?

Pergunta: Eu é que peço desculpas e... (desligo o gravador enquanto agradeço e me despeço de Berenice).

ANEXO X

apresentando as entrevistas dos professores

a) professoras do ensino médio:

a.1) Carla, professora de Biologia.

Formada em Ciências Físicas e Biológicas e em Pedagogia, Carla, 56 anos, tem habilitação em Administração Escolar e Orientação Educacional. A professora mencionou, ainda, a formação em piano: *"é bom, porque... ajuda não só na criação, mas na sensibilidade"*.

O início de sua trajetória como professora deu-se ainda na faculdade, quando ministrou aulas de Biologia. A maior parte de sua experiência em sala de aula, no entanto, foi como professora efetiva de Ciências no ensino fundamental, posto que assumiu durante 17 anos, até 1985. Carla parou de dar aulas para trabalhar como vice-diretora em uma escola particular, principalmente de ensino técnico, quando também desenvolveu um trabalho de Orientação Educacional. Trabalhou nessa escola até se aposentar, em 1994, ficando afastada até que, em 1999, *"surtiu a oportunidade"* de retornar às salas de aula da escola pesquisada, substituindo a professora efetiva de Biologia, que se afastara:

"eu retornei à sala de aula, depois de... 15 anos... afastada da sala de aula..., e... recomecei a vida profissional novamente com Biologia, né. Com aulas de substituição..., mas eu vou me inscrever no ano que vem de novo...".

A experiência de retornar à sala de aula após tanto tempo, e em circunstâncias peculiares - que denotam mesmo a precariedade em que se encontram muitas das escolas públicas paulistas -, foi marcante para a professora:

"Claro que foi um ano difícilimo, porque eu cheguei aqui, o quê?, em outubro, e eles não tinham tido aulas de Biologia no 1º ano, a professora vinha, se afastava, então... eu tapei o sol com a peneira. E agora..., no 2º ano, tentei remontar alguma coisa, até para ter sequência... Um entendimento..., Mas para você... conseguir... Aí os alunos do 2º, 'Ah, a gente não aprendeu nada no 1º ano, que a professora não veio'... uma coisa não justifica a outra, mas... eles ficaram meio chateados por não terem tido a disciplina o ano passado..."

Segundo relatou, seu cotidiano profissional é tranquilo:

"Eu só trabalho pela manhã..., então eu nem posso dizer que seja cansativo, que eu venho esgotada, nada disso. Até que eu venho bem animada, viu... Aliás, se eles [os alunos] tivessem um pouco do ânimo que eu tenho, eu até digo para eles, 'pôxa vida, nessa idade...' Eu chego toda 'BOM DIA', e 'blábláblá', eles falam, assim, meio murchos e tal, mas... é isso".

Ao mesmo tempo, destacou a ausência de mesmice em seu trabalho:

"Não tem assim muita... rotina... têm dias que você encontra mais receptividade e também está mais receptivo, e o dia... flui. E têm dias que... as coisas não transcorrem nessa maravilha toda, mas... um pouco de jogo de cintura, de paciência, que é o que a gente acaba tendo mais, até porque, nem é só pelo fato de serem adolescentes, quem lida com pessoas têm de ter, mesmo, esse lado... porque, diariamente, você lida também com o lado emocional. O aluno, também, um dia está bem e no outro não, ele também tem essas mesmas disenterias que todos nós temos, não é?"

A professora, no decorrer da entrevista, enfatizou que sentira, nesse retorno à escola, que a motivação e o interesse dos alunos pela escola diminuíram sensivelmente, o que acabava por repercutir no "nível" do aprendizado:

"Do que eu larguei para hoje, nossa... eu sentia que os alunos gostavam de estudar, de conhecer, de aprender, eles tinham interesse... E hoje eu sinto que... a maioria está dissonante. Tinha de ser o contrário..."

Destacando a necessidade de cautela para não incorrer em grandes generalizações, Carla não deixou de mencionar os alunos vistos como "exceção" ou "os injustiçados", demonstrando, ao mesmo tempo, maior empatia por eles:

"Embora minoria, têm alunos que se dedicam... e deve ser desanimador para eles... perceber que... o critério acaba sendo praticamente o mesmo... São pessoas que, de alguma maneira, vão terminar no mesmo período... Uns, claro, com conhecimento... e outros... Para reter é muito difícil..."

Na tentativa de compreender o que produzira tal desmotivação do alunado, a professora lembrou, em diversos momentos, o perigo de responsabilizar uma única causa, pois, em seu entendimento, muitos aspectos parecem envolver o tema. Sua análise, nesse aspecto, passou por diferentes determinantes: o próprio aluno, as famílias, a escola e as dificuldades da sociedade brasileira. Sobre os alunos, analisou (destacando as exceções):

"O pessoal quer a coisa ali no ato, correndo, nada de buscar, procurar. O acesso espontâneo... a algumas fontes é difícil... Quando os alunos estão conversando, você vai lá e eles estão discutindo futebol... Eu acho que, espontaneamente, a maioria não vai buscar nada que traga cultura..."

Quanto as famílias e seu papel na escolarização dos filhos, disse:

"Agora, a educação do lar, mesmo..., porque... a família que está lá, que é o suporte, e que tem de mostrar o conhecimento não apenas como acesso à economia, mas ao discernimento... Sem conhecimento, nem dá para... externar a maneira de pensar... Esse trabalho de base... é escola e família..."

Na sequência, no entanto, considerou que a escola não acompanhou muitas mudanças sociais - como o avanço da informática e a conseqüente rapidez do mundo contemporâneo. Fez críticas, também, ao trabalho realizado nas grandes salas de aula, que acabam levando o professor a focalizar as aulas nos alunos interessados, deixando os outros de lado:

"Essas aulas acabam sendo paradas, monótonas, você não tem muito recurso... A gente não está conseguindo absorver, entender... E essa coisa da sala, tem de trabalhar todo mundo, com quem quer e quem não quer..., então você acaba trabalhando com alguns alunos... que estão interessados... Seria diferente se você não tivesse de ficar 'fica quieto', 'você está atrapalhando', se tivesse só aquele pessoalzinho que realmente quer aprender, conhecer, mesmo não gostando, porque nem todo mundo gosta de Biologia ou de Matemática..., porém aprende por necessidade, né."

Para além de localizar a responsabilidade pelo desinteresse naqueles alunos específicos daquela escola específica, com suas famílias específicas, ela lembrou, "com tristeza", que o problema ultrapassa os muros daquela unidade escolar:

"É um problema... social... sério. A situação é... desanimadora. Tenho a impressão que... o aluno já se sente excluído..., por uma série de razões. Bom, não é só o aluno, né..., com essa época... difícil que a gente está sobrevivendo... e o mercado de trabalho..., então não sei, essa coisa da perspectiva, eu tenho a impressão que é... o problema maior. Até pelo diálogo com alguns alunos que trabalham... mudou muito... Antes, e não estou falando de 1000 anos atrás, a condição do preparo... automaticamente abria portas no mercado, você já... visualizava um horizonte... E hoje, quando ele abre essa janela, ele não... descortina esse horizonte... tão... promissor. Então isso contribui um pouco..."

Por fim, sempre cautelosa com os riscos da generalização⁴⁸, Carla também localizou na Progressão Continuada parte da desmotivação discente, muito pelo fato de que, no interior dos ciclos, houve uma diminuição da cobrança sobre os alunos. Sobre o papel da cobrança no rendimento escolar dos alunos, relata:

"uma coisa eu aprendi com o trabalho de Orientação Educacional: quando eu não cobrava, eles ficavam insatisfeitos, porque eles gostam de limites... Nossa, quando a gente deixava a coisa meio solta, eles ficavam provocando, porque... é mais fácil trabalhar com cobrança... se você estiver dentro dos limites, vai tudo certo... E essa coisa meio... dispersa, para eles significa o quê? ... Nada... Se sentem descopromissados, acho eu... Então... a sensação, deles, 'não faltou, vai passar', contribui para essa... indiferença... esse desânimo".

Carla foi, no decorrer de toda a pesquisa, muito cuidadosa ao falar da Progressão Continuada. Em muitos encontros em grupo, assim como em suas redações, destacou que não

⁴⁸ "A gente tem de ter cuidado com esses termos, o que a gente vê é isso, mas o que está por trás... é meio difícil..."

poderia ajudar no tema, não apenas pelo fato de lecionar no ensino médio (onde a política dos ciclos, ao menos oficialmente, não foi implantada), como também por ter retornado à escola faz pouco tempo. Não se sentia, pois, em condições de opinar "com conhecimento de causa". Sua cautela reapareceu no transcorrer da entrevista, quando justificou:

"Eu não posso dar uma opinião... a respeito desse assunto, porque... é uma coisa muito rasteira, sem base... Não é uma coisa que eu tenha vivenciado... O que eu tenho é o resultado mais em torno das conversas, do que eu ouço dos alunos, a grande preocupação... com as faltas, que as faltas é que reprovam..."

Com base nesses diálogos, assim como nas discussões do grupo, algumas opiniões sobre o tema foram esboçadas pela professora, envolvendo sobretudo a ausência de preparo da escola e das famílias para os ciclos e uma reflexão sobre a retenção escolar.

Considerando que a Progressão Continuada tem "*muitos méritos*", criticou, ao mesmo tempo, a falta de preparo para a implantação da política:

"A única coisa que eu... acho fundamental sempre, para qualquer processo: a gente tem de, primeiro..., criar condições, para depois poder trabalhar em cima. Então, por tudo que eu acompanhei esses dias com o grupo... não foi feito... esse lado..."

"Hoje em dia, é fundamental o esclarecimento da família... Eu acho complicado falar de conscientização, mas..., primeiro... através das famílias..., que os filhos acabariam... entendendo realmente o lado... verdadeiro dessa proposta. Para não criar esse caos que criou... Isso foi de tal maneira deglutido errado que... o que ficou é que 'não precisa saber que a gente vai passar'. Você ouve alguma coisa diferente dentro da escola? Eu não ouço!"

Sobre a questão da retenção escolar - grande impulsionadora da implantação dos ciclos escolares, refletiu brevemente:

"Claro, a retenção, um ano que você perca, é ruim, mas... de vez que você não consegue fazer as coisas de outra maneira, a não ser... Seria uma punição? Essa palavra... Não sei, eu coloco até entre aspas.... Mas uma coisa é quando você tem... mau aproveitamento em uma disciplina, outra é quando você tem em várias, e têm casos assim..."

Por fim, a professora comparou o trabalho na escola do Estado com o trabalho na escola privada, mostrando vantagens e desvantagens em ambos. Destacou, no entanto, o gosto por trabalhar para o Estado, explicando:

"Eu adoro trabalhar no Estado. Essa possibilidade de fazer as coisas de maneira democrática, eu acho maravilhoso. Você planeja..., tem condições de... trabalhar de acordo com a sala, e principalmente você pode... dizer o que pensa... Na escola particular, não tem essa liberdade toda... esse lado acaba assustando..., porque você pode perder as suas aulas... O que eu ganhava por cada aula lá, nem se compara... muito melhor, meu Deus... Mas,

com tudo que se possa resmungar de salário..., aqui você é mais você... Até na sala dos professores, tem liberdade. Então, no Estado você acaba sendo mais natural... É isso".

a.2) Maria, professora de Matemática.

A história profissional de Maria, 45 anos, é marcada por longas rupturas para que ela criasse seus filhos. Formada em Engenharia Química, iniciou sua vida profissional trabalhando em indústria, carreira logo interrompida para que tivesse seu primeiro filho. O retorno ao trabalho deu-se "*há uns... 14, 15 anos*", quando, após fazer licenciatura, iniciou sua carreira docente no Estado. A professora conta que, nessa época, trabalhou na escola pesquisada por dois meses, além de ter lecionado também em escola particular.

Interrompendo, novamente, sua vida profissional, desta vez por mais de dez anos, Maria só retornou às salas de aula em 1999, quando voltou a lecionar química em uma escola estadual vizinha à escola pesquisada. No início de 2000, passou a lecionar matemática na escola pesquisada: "*Então, não tive uma continuidade nesse período, parei um bom tempo...*".

O retorno à sala de aula após afastamento de tantos anos foi vivenciado, por Maria, com angústia e sofrimento, estes suscitados pela diferença, vista de forma negativa, que notou nas escolas. No decorrer da entrevista, Maria demonstrou que tal visão permanece. Sobre as primeiras impressões de seu retorno, contou:

"No começo, para falar a verdade, eu senti vontade de largar. Quando eu cheguei..., que fui pegando aquelas turmas todas atrapalhadas, aquela arruaça na sala, gritaria... não tinha esse problema quando... iniciei a carreira. Então, o ano passado foi um choque para mim! Até acostumar..., entrar nos eixos... Aí, comentando com professores, até de outras escolas..., eu vi que não era... a única que enfrentava esse problema... Ele está generalizado... Eu tenho enfrentado lutas... na sala de aula, porque vejo desinteresse total dos alunos. ..."

Dentre as mudanças na escola, a professora destaca a diferença no nível de conhecimento dos alunos e o aumento da indisciplina. Fala, durante a entrevista, detidamente sobre cada uma, ora enfatizando uma, ora outra, ora intercalando-as:

"O nível era totalmente diferente! Eles tinham... mais preparo do que hoje. ... Às vezes, tinham uma dificuldade, mas era só explicar e... eles captavam, pegavam fácil! Então, o nível era muito alto. Daí entravam na USP, realmente tinham base, sabiam a matéria..."

"Mas, mesmo com essa... deficiência GRAVE, se tivesse um pouco de disciplina, de interesse, dava, ao menos, para tentar... consertar um pouco. Agora, parece que esqueceram a disciplina. E... sem disciplina nenhuma e... mais essa deficiência, não dá para fazer nada".

"Realmente, está difícil. A cada ano, complica mais! ... Agora, infelizmente, o Estado está totalmente desacreditado. Você fala que estuda no Estado, que dá aula no Estado..., a pessoa... já torce o nariz. Porque sabe que... é só bagunça e... o ensino é fraco".

"Mudou... o sentido da escola, em vez de ser um lugar para aprender, ter base, preparo para a vida, eles vão encontrar os amigos..."

Atribui à democratização do ensino parte da responsabilidade sobre as mudanças no interior das escolas no decorrer do tempo em que ficou afastada:

"O colégio de Estado, antigamente, era o melhor. Superava o... particular. Para entrar, tinha um exame... super difícil!! Não ia... entrando, simplesmente, qualquer aluno, qualquer... marginal. Não! E hoje..., o governo quis abrir as portas, para qualquer um, inclusive bandido! Então, está havendo... as consequências..."

Também a Progressão Continuada é apontada como fator que contribuiu para a piora da escola. Das professoras de ensino médio que participavam do grupo, Maria foi a única a declarar, na entrevista, que tal política educacional tem atingido, também, o ensino médio. Ao ser perguntada sobre o porquê do aumento do desinteresse dos alunos, disse:

"É o seguinte... Basta ter presença que eles são aprovados..., e eles sabem disso... E não se importam mais... Também no ensino médio. Eles procuram... evitar ao máximo deixar o aluno de dependência. No ano passado, a gente... procurou deixar de recuperação só aqueles que realmente não tinham condições, mas em janeiro, eles foram aprovados. Então, encontramos os alunos... que não tinham condição nenhuma... de passar... na série seguinte..."

Assim, nota-se que as principais mudanças apontadas por Maria focalizam os alunos, vistos ora como mais indisciplinados ou desinteressados, ora defasados em relação aos de outrora. Sobre os desinteressados, e as exceções, disse:

"Eles vêm para a escola encontrar os amigos, bagunçar, conversar, ficar no pátio, cabular aula..., menos para estudar... É um pessoal totalmente... alheio, que não quer saber de nada, não senta, fica andando, subindo nas carteiras, fazendo arruaça, gritaria..., você vira para a lousa... escapa um... Eles pensam que a gente não percebe, querem fazer a gente de bobo... Passou dos limites... a falta de disciplina. Então, fica difícil..."

"Têm as exceções. De... 40 alunos, tem 3, 4, 5 que... participam mesmo... são excelentes, e fico triste, porque gostaria de dar um ensino muito melhor..., e eles têm condições de acompanhar..., mas a gente é obrigado a... amarrar..., por causa da... classe".

"Os que não participam não deixam os outros participarem... O aluno que não quer saber de nada... no meu tempo era chamado de delinqüente..., continua... no banco escolar. E está prejudicando a classe toda! Daqui a pouco não é só um aluno que não presta, são dois, quatro... e assim a classe fica toda contaminada. Então..., era melhor selecionar os alunos..."

Se, por um lado, enfatiza a existência de alunos desinteressados ou indisciplinados, por outro identifica alunos defasados em conhecimento. Sobre estes, falou:

"A maioria não sabe fazer as quatro operações matemáticas. Ontem eu passei uma aula ensinando conta de dividir para um aluno... Não tinha vírgula, nada. Era... simples, e... ele não conseguia fazer de jeito nenhum. E... chegar no colegial e não fazer uma conta... é porque foram aprovados sem ter condições... Então..., são problemas... que vão... se refletir depois. Porque eles estão passando de ano... completamente despreparados para enfrentar tanto o mercado de trabalho, como a universidade. E se ele quiser sair da escola do Estado e entrar numa particular..., não vai acompanhar... Se começa no Estado, tem de ir até o fim".

Para a professora, tanto no caso dos indisciplinados e dos desinteressados quanto no caso dos defasados, trata-se, na maioria, de problemas que envolvem mais o aluno do que a qualidade do trabalho do professor. São suas palavras:

"Eu acho que, se o professor fosse ruim..., ninguém conseguiria... tirar nota. Ninguém entenderia nada. ... Seria geral. Agora..., por que os alunos que prestam atenção, que não faltam, que chegam no horário, que não ficam entrando e saindo, que não conversam..., conseguem tirar nota e o resto, que faz baderna, não consegue? ... Então, eu acho que não é problema com o professor, é, realmente, a mentalidade desses alunos".

Maria, na entrevista, problematizou o argumento do Estado segundo o qual a reprovação produz queda na auto-estima dos alunos, devendo, pois, ser abolida.

"Pelo que eu estou vendo, é o contrário... Realmente, promover um aluno sem merecer..., vendo que ele não tem condições..., é que faz com que a auto-estima dele vá para baixo, que... ele se menospreze. Porque eles têm sensibilidade, eles sabem... que estão em desvantagem. ... Eles falam: 'a senhora pensa que está num colégio particular? Aqui é colégio do Estado, a gente não sabe nada! Não adianta querer ensinar assim..., com a gente não tem jeito'. Aí eu falo: 'se vocês têm essa... defasagem, então, vamos aprender... Por que vocês não se esforçam, em vez de ficar... conversando, fazendo baderna? Vamos... minimizar o máximo possível isso'..., mas eles não querem... Eles já assumiram que NÃO sabem nada, que NÃO têm base, que NÃO têm condições de competir com o colégio particular e... para eles está ótimo... 'Eu não sei nada mesmo, já passei de ano e vou passar de novo'. Interessa só pegar o diploma. ... Então, é uma faca de dois gumes..."

Ao ser perguntada acerca do que entendia por Progressão Continuada, foi incisiva:

"O que eu entendi... é você promover o aluno, fazer TUDO para que não prenda. ... E... não reprovar esse aluno..."

Segundo a professora, "*a maioria dos professores, salvo... exceções*", tem, como ela, uma visão negativa da política de ciclos, justamente por tal estrutura ter produzido um aumento dos alunos desinteressados na escola.

Para além de suas opiniões, Maria contou, na entrevista, como a escola tem funcionado no interior da atual política educacional, enfocando temas tais como o preparo da escola, a relação com as famílias e o trabalho em sala de aula.

Criticando a falta de preparo dos professores, ao mesmo tempo em que enfatizou não ter participado de nenhum espaço preparatório para trabalhar com o novo regime, destacou o valor da formação contínua e remunerada dos professores:

"Os professores precisam de mais preparo. Poderiam ter, talvez, uma jornada de trabalho melhor, para poder dedicar mais tempo aos estudos..., se aperfeiçoar... E... pelo que tenho visto..., nem jornal o professor tem tempo. Tem de trabalhar de manhã, de tarde e de noite..., para ter um salário que dê para... pagar as contas no fim do mês..."

No que tange às famílias, Maria abordou dois aspectos: de um lado o distanciamento entre elas e a escola, que a impossibilita de opinar sobre a influência das mesmas no desempenho dos alunos ("*Não dá para entrar muito... em problemas familiares... Mas... posso dizer com certeza que eles não acompanham porque trazem deficiências desde o... 1º grau*"); e de outro, o conhecimento, através da mídia, da opinião dessas acerca dos ciclos escolares:

"Eu vi no jornal que mães... de alunos têm falado: 'meu filho... disse que era só não ter muita falta, que já estava aprovado... Ele NÃO sabe nada! Eu não quero que o meu filho... passe assim!'. Então, elas estão revoltadas..., isso... causou uma insatisfação geral".

Quanto ao funcionamento da escola e da sala de aula no interior do novo regime, a professora tematizou a avaliação dos alunos, o reforço, a recuperação, a frequência e a evasão. Sobre suas formas de avaliar os alunos, disse:

"Eu tenho dado a avaliação continuamente, todos os dias. Eu explico a matéria, respondo dúvidas, e depois passo uma lista para eles fazerem, e vou acompanhando de carteira em carteira. Eu dou nota de participação..., formo trabalhos em grupo..., e faço a prova tradicional... Mas... não é como eu gostaria. Eu gostaria de dar uma avaliação, realmente..., no mínimo no nível dos exercícios que faço em aula, mas, se fizer isso, a maioria... fica com nota vermelha. Então, normalmente, dou... um exercício um pouco mais fácil, para... eles conseguirem resolver. ... Agora..., eles não estão nem aí..., não fazem nem assim..., se a prova tem muitas questões, falam 'eu não tenho paciência, não vou perder tempo', aí me entregam, nem tentam, é preguiça... É difícil despertar o interesse do aluno..."

Quando falou do reforço, reapareceu sua desilusão com relação aos alunos:

"O reforço é... paralelo... a cada prova bimestral, é aberto um horário para o aluno não consegue média... Eu só participei no ano passado... Só que, se tinha dez alunos de... reforço, vinham dois, três, um, às vezes não vinha NENHUM. Eu ficava esperando, cadê os alunos? Não apareciam. Então... é dada essa oportunidade, agora... se eles aproveitam..."

Também ao falar da recuperação, transparece sua desilusão, agora não apenas em relação aos alunos, mas também ao próprio funcionamento da escola:

"Os que não têm jeito, que eu tentei de tudo... e não fizeram nada, eu deixo para recuperação. No ano passado, foi em janeiro. E foi feita por outro professor, então eu não estava na escola. Não sei, pelo que consta, a maioria... é aprovada. Mas, se outro professor ou o Conselho passam em janeiro..., já não é responsabilidade minhd".

Assim, nota-se que a professora procura evitar responsabilizar-se pela aprovação de tais alunos, o que parece ser feito a fim de lidar com uma angústia suscitada pelo fato justamente de não concordar com tais aprovações.

Finalmente, a professora fala sobre a frequência e a evasão em suas salas de aula, abordando, ainda, e de forma mais uma vez discordante, a questão do abono de faltas:

"Têm uns que faltam bastante, chegam até o limite, faltam o máximo... possível. ... Têm alunos que estouraram em faltas..., portanto estão fazendo os trabalhos de reposição. Teve alguns que foram transferidos e comunicaram antes, outros, nunca fiquei sabendo, simplesmente não apareceram mais e ainda a gente coloca Não Freqüente no diário... E tive alguns alunos, também, que... não vieram desde o começo do ano, não sei nem a cara deles".

"Se faltar..., é só apresentar um trabalho... No ano passado, tive alunos que... apresentaram trabalhos tão porcaria, fizeram uma folha só, uma página! Eu devolvi e falei 'o que é isso? É para jogar no lixo? Ou é para arquivar na Secretaria?'. ... Aí você vê que eles fazem, realmente, com pouco caso. Porque é só apresentar uma folhinha escrito trabalho, qualquer coisinha..., está compensado. ... Eu não concordo com isso".

Por todos esses motivos, a professora parece ter baixas expectativas em relação aos seus alunos e ao futuro da escola. Assim, ao mesmo tempo em que demonstra desilusão com o ensino atual, apóia-se na possibilidade de reivindicação por mudanças, voltadas ao retorno ao tradicional, como única tábua de salvação:

"Se continuar assim, acho que a tendência é acabar de uma vez o ensino público! Mas... tenho esperança que... com as pessoas fazendo pressão contra o sistema de Progressão Continuada... Se... o pessoal tiver um pouquinho de consciência..., e a intenção for... realmente um ensino forte..., que prepare o aluno para enfrentar a vida, eu acho que deveria voltar o ensino tradicional, a mesma disciplina de antes... Daí... quem sabe..., a gente ainda tem condições de... recuperar um pouquinho. Mas, mesmo assim, ainda vai levar um

tempo para... consertar essa situação, porque... imagina... a turma que está vindo, agora, 5ª, 6ª série, 7ª..., eles estão... tão despreparados, que até colocar no eixo de novo demora..."

À pergunta acerca de quais formas de pressão achava que deveriam acontecer para mudar os rumos da escola, a professora respondeu englobando tanto as reivindicações de familiares, quanto a de alunos e professores, muito embora tenha enfatizado a primeira, que já vem mesmo sendo realizada na mídia:

"Os próprios pais que têm mostrado o seu desagrado no jornal... irem nas escolas, ou na Delegacia de Ensino..., fazer, talvez, um comunicado..., mostrar que não estão contentes. E a própria criança se sente... insatisfeita! Então, para o próprio bem dos alunos, para que... a auto-estima deles... volte ao normal... Agora, não sei se todos vão querer..., porque... eles se acostumaram com a indisciplina... E acho que os... professores... têm de mostrar o seu desagrado. ... Os Delegados, em si, a... Secretária, o Ministro da Educação... estão vendo que realmente não deu certo... Embora culpem os professores..."

Maria, quando sugere mudanças no funcionamento atual da escola, não propõe qualquer mudança, mas o retorno ao ensino tradicional, quando os "valores antigos" seriam retomados com afinco. Maria falou longamente sobre o tema:

"Acho que é questão de formação dos valores... A vida para eles é só diversão..., sexo ou futebol. Então, acho que precisaria... reeducar esse povo... Desde o princípio, mudar a cabeça deles..., moldar o caráter, mostrar outros valores. Os pais dando mais atenção..., participando, não deixar... essas crianças soltas, com más companhias, porque... eles estão se pervertendo. Mostrar... a necessidade de uma boa educação..., que eles vão enfrentar a vida mais cedo ou mais tarde, e, se eles continuarem nesse esquema, não vão ter condições. Eles vão ser o quê? Assaltantes? ... Para um profissional bem formado, está difícil emprego, quem dirá... uma turma que mal sabe assinar o nome... E... mostrar que eles têm de obedecer as autoridades. As coisas não funcionam se não tiver... hierarquia, se um não se submeter ao outro. Se um professor está dando aula..., e o aluno não ficar em silêncio, o prejudicado vai ser ele mesmo! Então... não é questão... de obediência, de... regime militar... Mas tem de ter respeito. Porque o professor está lá como autoridade, NÃO para se sobrepor, massacrar... Mas para... ajudar, servir! E como servir os alunos, se eles não querem? Então, respeitar as autoridades, para o próprio benefício. Para que um dia, cheguem na situação de autoridade".

Muito embora tenha demonstrado, no decorrer da entrevista, viver seu retorno à escola com sofrimento e angústia, ao final, quando perguntada acerca do que achava de dar aula no Estado, dividiu sua resposta em duas partes: em uma, destacou gostar do trabalho e do contato com os alunos; na outra, a desilusão pelas dificuldades vivenciadas:

"Eu realmente gosto de dar aula. Se não gostasse..., não continuaria nessa condição. Trabalhei em indústria, não me adaptei, prefiro dar aula, porque a gente tem mais contato, os alunos, é como uma família... Agora, eu fico triste porque gostaria de fazer muito mais por eles, mas não tenho condições... A falta de base, até poderia tentar consertar... Teria de voltar..., ver as deficiências deles, adaptar o programa... e tentar recuperar... Com um pouquinho de trabalho..., daria. Mas, com a falta de disciplina e de interesse, está impossível! Mas estou disponível..., inclusive falo para eles: 'me procurem no intervalo'. ... Porque me dá a maior alegria ver... que eles estão aprendendo, que estou podendo ser ÚTIL. Só que... depende deles. Então, fico triste porque, realmente, não há interesse. Eu gostaria de fazer muito mais por eles. E estou à... disposição!"

a.3) Míriam, professora de Educação Artística.

O envolvimento de Míriam, 48 anos, com a educação deu-se cedo. Ainda no ensino médio, cursou o Magistério. Ao ingressar no ensino superior, não tinha a intenção de trabalhar como professora, mas com Desenho Industrial. Assim, cursou quatro anos de FAAP e outros dois de Educação Artística, vindo a fazer Pedagogia depois. Para além dessa formação, Míriam fez especializações em História da Arte e em Desenho Geométrico.

O início de sua trajetória como docente foi precipitado pois, quando ainda cursava o segundo ano de faculdade, as escolas da prefeitura paulistana incluíram o ensino de Desenho e Plástica no currículo de 5ª à 8ª. Como apenas sua faculdade formava tais professores, Míriam ingressou na docência, lecionando Geometria.

Para além do trabalho como professora do ensino fundamental em escolas municipais, Míriam também trabalhou, durante seis anos, como diretora de uma escola particular de 2º grau, ao que, aposentada pela Prefeitura, "*finalmente, deixei a escola particular para ingressar no Estado*", onde aposentou-se em meados de 1998, embora tenha continuado na ativa. Com a Reestruturação do Estado, Míriam foi transferida para uma escola longe de sua residência, ao que, com o processo de remoção desencadeado em agosto de 2000, veio para a escola pesquisada, mais perto de sua casa. Sobre a mudança, disse:

"O começo foi complicado. Na verdade..., não tinha nem planejamento, E... tinham, parece, dois ou três professores, cada um dentro de um ramo... enfocava uma área... uma, só a parte dramática..., a outra, só a parte plástica, então, na verdade, os conceitos, para eles... não sei, eles não têm a relação daquilo que é a arte mesmo. Fica difícil... E não querem pensar..., criar..., aí ficam... esses trabalhos, assim... eles fazem por fazer, na realidade".

Com sua aposentadoria também no Estado, sua carga horária profissional diminuiu de 60 para 20 horas/aula mensais. Para a professora, uma das grandes dificuldades de seu trabalho deve-se ao fato de que leciona apenas duas aulas semanais por turma, afora a descontinuidade das turmas:

"É complicado... Porque você não desenvolve tudo o que quer... E não é todo ano que você pega uma sequência de séries..., que... começa numa 5ª e depois vai para a 6ª..."

Míriam tivera, em sua história profissional, experiências com a política de ciclos escolares antes da implantação da Progressão Continuada, o que se deu tanto quando lecionava nas escolas da Prefeitura como quando lecionava no ensino fundamental público estadual, onde trabalhou com o Ciclo Básico. Sobre as duas experiências, aponta semelhanças e diferenças, inclusive no processo de implantação:

"Eu acho que a implantação [na prefeitura] também foi... totalmente errada... lógico, discutimos muito, que era na época da Erundina, se não me engano, mas... a gente queria a implantação gradativa, e não, foi... direto".

Míriam analisa algumas repercussões dessas políticas tanto na trajetória dos alunos como na expectativa dos familiares:

"Os alunos que tinham iniciado, terminando a 8ª, por exemplo, entraram no ciclo e ficou complicado. Precisa ter uma visão, entre os pais, de educação, ver o que é o ciclo, realmente. Senão, fica jogado..."

Outra questão trazida pela professora refere-se a um possível relaxamento do compromisso com o ensino-aprendizagem decorrente dos ciclos:

"Antigamente, tinha de sair da 1ª série alfabetizado. Agora, não precisa sair TODOS lendo, escrevendo e fazendo as continhas. Eles podem passar para a 2ª, 3ª, então... os alunos que precisam ser trabalhados..."

No caso do Ciclo Básico, Míriam destaca a retirada dos professores especialistas, a ausência de recuperação paralela, ou de *"atendimento aos alunos carentes, com problemas de aprendizagem. ... Não é nem problemas mentais, é defasagem da aprendizagem mesmo..."*. Para ela, uma maneira de corrigir tais dificuldades seria implantar os ciclos, desde o ensino infantil, com o preparo que garantisse seu sucesso, o que, para ela, não ocorreu:

"Acho que precisa vir a partir da educação infantil, para melhorar a 1ª série, a 2ª, alfabetização... A parte de sistematização de aprendizagem, preparação. Não sei como é a pré-escola, mas eles não vem com responsabilidade. E é um trabalho que deve ser feito..."

Míriam também emitiu uma opinião acerca da implantação da Progressão Continuada, não sem compará-la com a implantação dos ciclos no município:

"No Estado, veio assim... de supetão. Agora, na prefeitura, a gente estudou, leu, tinha coordenador pedagógico... Mas, também..., não era muito bem aceito por todos, que achavam que era... exatamente essa visão de... promoção automática..., e na verdade, não é".

Assim, embora visse alguns aspectos positivos na política, trouxe, como uma de suas queixas, o fato de que não houve preparo para a sua implantação:

"Eu acho que ainda falta apoio técnico e pedagógico... Você, quando lê as propostas, elas são... o ideal, mas... tem de ter apoio, senão complica. Então, essas defasagens que acabam saindo nos jornais, é exatamente porque não têm apoio. A criança que não tem problema, não precisa de apoio..., mas esses que têm dificuldade, a maioria, precisam..."

Além disso, destacou problemas na concretização do reforço escolar:

"O reforço, 'ah, só pode tantos alunos'. A classe tem muitos alunos com dificuldade. Eu acho que todos eles têm o mesmo direito também... Não! É 'tantos alunos por classe', eles... fecham muito. Se é para oferecer, tem de oferecer direito".

Míriam relatou que, muito embora tal política não atinja oficialmente o ensino médio, ela, na prática, envolve tal nível de ensino, exemplificando:

"Agora, eu tenho de entregar a nota. ... Então, 'Ah, mas por que ele tem um NS, sei lá o quê!', então, é... idêntico ao ensino fundamental. A cobrança é muito grande, em relação à... prestação de contas... Percentual de conceitos, frequência, essas coisas. Igual! Eles usam os mesmos critérios... Por mim, não deveria acontecer, porque não foi implantada..."

Ao ser perguntada acerca das repercussões da Progressão Continuada nas salas de aula, Míriam destacou que seus alunos possuem dificuldades de leitura, além de não terem, ainda, noções básicas de História. Tão logo mencionou tais situações, no entanto, destacou, relativizando o peso de tal política educacional:

"Acho que falta muita coisa... mas não sei se é por causa... desse sistema, porque já vem há... longo prazo... Quando a escola pública se tornou para todo mundo, acho que aí... ficou complicado. Porque ela é aberta para todo mundo, mas ela tinha de ter... um apoio..."

Seguindo seu raciocínio, a professora criticou a distribuição de material didático pela escola, que veio, para ela, suscitar um aumento da ausência de responsabilidade dos familiares nesse aspecto. São suas palavras:

"Quando compra, tem responsabilidade, agora quando ganha, é de qualquer maneira, é isso que eles têm... como consciência. 'Ah, é da escola!'. Destróem... É igual com as carteiras... Não tem aquela responsabilidade de cuidar para que outro também tenha. Falta essa educação de base... Um pouquinho da responsabilidade do pai... seria necessário..."

Míriam criticou, ainda, o perfil atual dos alunos, sendo incisiva:

"Eles sentam para conversar, e é só bobear. Realmente de um... agredir o outro..., palavra, briga... E isso não traz nada para a sociedade, só... caos mesmo..."

Para além da Progressão Continuada, a professora ainda abordou outras duas políticas educacionais implementadas na Gestão Covas: a Reorganização das Escolas e o SARESP. Sobre a primeira, falou, relacionando-a aos ciclos escolares:

"Se existe uma certa Progressão Continuada, eu acho que, dentro da escola, deveria ter desde... 1ª série, né... até a 8ª série, ou até o 3º colegial. Porque assim você tem uma visão... do crescimento do aluno... Porque, se tem uma escola até a 4ª série, depois vai para outra até a 8ª, ou o ensino médio, você não tem essa visão, não sabe como que vieram os alunos, até onde eles... aprenderam... Aí você perde quase dois meses para detectar tudo..., para poder... planejar, mas o planejamento é o começo do ano, em fevereiro... Então, essa reorganização, realmente, eu não sei... o porquê, se é para a municipalização mesmo..."

Já sobre o SARESP, falou, também relacionando-o à Progressão Continuada:

"É uma visão diferente: o que é proposta dentro da classe e aquilo que é proposta para uma avaliação da escola... Eles esquecem que existem essas provas, do SARESP, e... não vai, porque passa todo mundo... Hoje, eu apliquei o SARESP na 5ª série... Gente, eles não têm noção... vocabulário..., entendimento de texto..., então é complicado..."

Assim, Míriam ressentia-se de que, seguindo tal caminho, a escola apenas piorará, pois *"o analfabetismo, a aprendizagem está muito complicada... Realmente, a cada dia está pior..."*. Para ela, a continuidade da Progressão Continuada implicaria em *"levar mais a sério, estruturar mais"*, destacando a necessidade de, ao menos, uma mínima cobrança:

"Se continuar essa política educacional... a gente vai perder... uma linha de trabalho. ... Porque ela é muito aberta..."

Em diversos momentos, a professora destacou que uma forma alternativa de instituição da política que poderia favorecer seu sucesso seria a implantação gradativa e desde o ensino infantil. Contrapondo a ideia oficial de que a crítica à Progressão Continuada é sinônimo de conservadorismo, argumentou:

"Tinha de ter começado... na educação infantil. Vir gradativamente. ... Está aberto demais, não sei se aberto ou... largado! ... Isso é o caos! (ri)... ninguém aqui quer o tradicional, porque, realmente, a gente... sabe que tem de mudar. Mas... falta muito..."

Míriam disse, ao final da entrevista, gostar de trabalhar em escolas do Estado, justificando que estas propiciam maior liberdade de trabalho e pensamento para o professor:

"Acho que elas dão... liberdade de pensamento..., de você discutir pedagogicamente, e também, passar isso para os alunos..., que não existe... uma linha só de trabalho".

Valendo-se de tal argumento, contrapõe-no ao trabalho em escolas privadas:

"Quando você trabalha em escola particular, tem de seguir aquilo, como uma máquina! Agora, a escola do Estado, não..., tem uma certa abertura. Se dentro da classe, eu planejei uma coisa e ela não aceita, eu tenho toda a liberdade para mudar. Eu acho que, nesses termos, as crianças também são bem... assim... têm uma certa visão diferente".

A comparação com as escolas municipais parte de outras questões:

"As escolas da prefeitura são muito... paternalistas. Então, as crianças... só sabem seguir o que é pedido. As escolas do Estado, não, eu não sei se é porque elas são mais amplas... Eu acho que são... mais abertas. As crianças são mais... soltas, trabalham melhor".

b) professores do ensino fundamental

b.1) Clarice, professora de português.

Clarice era a mais jovem do grupo (24 anos). Formada em Letras desde 1997, por uma Fundação Municipal de uma cidade do interior paulista, a professora passou a lecionar quando concluiu sua Licenciatura curta, em 1996. Assim, Clarice realizou o terceiro e último ano de sua formação (quando concluiu a Licenciatura plena) ao mesmo tempo em que iniciara suas atividades docentes. Desde então, vem dando aulas, *"sempre no Estado"*, tendo trabalhado tanto no interior quanto na capital, onde começou a lecionar em 1999. Sua efetivação no Estado deu-se no ano de 2000, quando passou a lecionar na escola pesquisada.

Clarice, na ocasião da pesquisa, dava em média, sete aulas por dia, concentradas no final da manhã e no período da tarde: *"Tem dia que varia... De segunda e sexta são seis aulas, de quinta são cinco aulas e dois HTPCs"*. No período noturno, a professora realizava nova formação em nível superior, desta vez em Comunicação e Editoração de Texto. Assim, à pergunta sobre seu cotidiano profissional, respondeu:

"Nossa... Bom... você cai em uma rotina... Às vezes eu tento diversificar, trabalhar com jornal, revista, mas... nem sempre dá para preparar, também, daí você... segue o livro".

Como sua vida profissional iniciou-se em 1996 dando aulas para 5ª e 8ª séries, Clarice não teve uma experiência com os ciclos antes da Progressão Continuada. O momento de implantação desta política, no entanto, é marcado na história desta professora:

"Eu estava em Atibaia..., e... a diretora, nos HTPCs..., estudou bem com a gente, preparou... transparências... deu aula, explicou e tal, para a gente explicar para os pais dos

alunos..., mas..., assim, o que ela fez foi... explicar o que era... Ela era super adepta..., achava super boa essa... política, então, ela dava apenas as... qualidades e chamava de ultrapassado tudo que não fosse isso. ... Uma vez eu... falei de rendimento, e ela: 'não se fala mais em rendimento; não é mais quantidade que se visa, e sim qualidade... Aboliu o conteúdo'. Então, foi uma coisa, assim..., um tanto radical. Para mim, foi bem... explicado, só que... ninguém nunca me perguntou, parecia que... era uma imposição, sem dúvida... e... a minha opinião não valia nada. Quando tive contato com a Progressão, eu senti isso: minha opinião não valia nada... tudo o que... tinha aprendido..., também minha experiência como... aluna da rede pública estadual..., não valia mais nada... Uma novidade completa. Mas foi bem explicad'.

Assim, nota-se, em sua fala, que, muito embora Clarice tenha sido uma das únicas professoras do grupo a ser preparada para a implantação da política, ela se sentiu excluída da possibilidade de opinar, ao que os ciclos foram implantados independentemente de sua adesão. Sobre suas opiniões e sensações na ocasião da instituição dos ciclos, rememorou:

"Ah, já de cara eu pensei: 'então não vai mais precisar de... documento, diário de classe..., prova, porque... está todo mundo aprovado'. Eu fiquei... com medo de como seria... Fiquei... sem os pés no chão, vamos dizer. 'Como vou trabalhar agora?'..., sempre você está apoiado... no instrumento de avaliação, e tal... Aí, aos poucos, fui entendendo que... ia continuar tendo prova..., diário de classe, essas burocracias... Mas fiquei com muito medo... de não segurar o aluno, porque acho que não adianta... Adolescente pensa curto, médio prazo, não vai pensar 'vou estudar porque é bom... vou ter minha vida profissional futuramente!', raros pensam assim... Ele pensa em... estudar para passar de ano. É uma idéia antiga, mas acho isso... Tem de motivar o aluno, tudo bem..., concordo, mas só que, se não tiver como cobrar..., 'olha, se você não fizer, vai ter uma consequência'..., ele vai estar pouco se lixando. Então achei... difícil por isso. O aluno não ia mais ter essa preocupação... em tirar nota..., passar de ano..., e poderia comprometer a... disciplina, o rendimento dele".

Se, na época da implantação, sua opinião era negativa, no decorrer de sua experiência no interior dos ciclos, esta visão não mudou. Foram suas palavras:

"Na prática, está sendo ruim... Não sei se... é uma idéia boa, se seria melhor com... outro trabalho, mais ajuda..., com aulas de reforço mesmo..., que dessem resultados. Mas, hoje, o que analiso na minha prática é que não está sendo bom..., porque aluno que não sabe nada... está passando. ... Qual é o objetivo? Tirar o aluno da escola? Mandar logo para fora? Então, esse objetivo está sendo alcançado! Agora, de o aluno... adquirir conhecimento (ri), nada. ... Você dá todas as chances, trabalhinho para ele não ficar com nota ruim, daí ele copia do colega, entrega, e você tem de aceitar... Eu acho que o nível está muito baixo... Eles... vão passando de ano e... não sabem... nem o básico, isso que acho terrível... NOSSA!"

E, se sua opinião era e se manteve negativa, para Clarice também os seus colegas professores, de maneira geral, pensam como ela:

"Unanimemente contra... Ninguém que eu conheça gostou, a não ser essa diretora de Atibaia (ri), mas... a gente não ia muito contra ela..., não falava porque senão ela brigava, era uma coisa. Mas a gente mantinha a opinião... Eu não acredito que vá se obter resultados dessa forma. ... E os meus colegas, pelo que eu vejo, também não!"

Clarice disse que alguns professores acreditam que *"caso tivesse... mais recursos, uma estrutura, quem sabe desse certo"*. Para ela, no entanto, *"não é o que acontece, portanto... está falido. Na minha opinião... é furada essa história de Progressão Continuad"*.

Para além da falta de possibilidade de participação na implantação da política, outra falta que a professora se queixa é a de preparo da escola e dos docentes para trabalhar com o novo regime, tanto na ocasião da implantação como no decorrer dos anos em que a política vigora nas escolas. Sobre tal tema, desabafou:

"A tal capacitação que falam que há com os professores, eu não fiz um... curso esse ano... Nenhuma orientação... Eu tenho dúvidas, ainda, quanto a Progressão Continuada... Por exemplo... pelo que eu tinha entendido, no final... do ciclo..., 8ª série, ia ter uma prova... para avaliar o aluno dentro do ciclo. E não tem! Eu pensei 'será que eu entendi mal?'. Não, foi isso que foi falado! ... Então... está muito... jogado, mesmo. A gente está levando..., mas não tem orientação... Os pais dos alunos também estão... meio perdidos".

Se, na opinião de Clarice, os professores são, em sua maioria, contrários à Progressão Continuada, os alunos, para ela, vêem vantagens no novo funcionamento escolar. À pergunta sobre o que ela achava que os alunos entendiam da política em questão, disse:

"Ah, eles entenderam que vão passar de ano, aliás, que não repete de ano, mas... ainda... tem a recuperação de janeiro, algo que eles ainda temem..."

Curiosa é a distinção que a professora faz entre *"passar de ano"* e *"não repetir"*, indicando que, na prática, trata-se de duas conclusões escolares totalmente distintas uma da outra, embora aparentemente ser a mesma coisa. Para Clarice, os alunos atuais relacionam-se com a escola com *"desinteresse, ou até de descrença... no sistema"*. Isso porque *"eles acham que... a instituição escola é desorganizada..., não vêem como algo sério"*, o que ela acredita que *"Talvez seja decorrente da progressão"*.

Quanto às mudanças ocorridas na escola com a Progressão Continuada, Clarice abordou diversos temas, sendo o perfil dos alunos o mais amplamente tratado por ela, que, inicialmente, diferenciou seus alunos de 5ª série dos de 8ª:

"A 5ª [A] é até empenhada..., bonitinha, eles fazem, se preocupam, não gostam de tirar nota vermelha..., agora, se for analisar minhas 8ªs... eles não... pensam em nada... Não

pensam 'vou estudar...', muito difícil ter essa preocupação. Pensam em... cumprir alguma coisa só para... passar de ano..., sabem que está fácil passar, então... tem gente que só no final do ano está preocupado. ... Se bem que isso, antes, também era assim..."

Ao ser convidada a refletir sobre tais diferenças, Clarice hipotetizou:

"Eu acho que... quando eles são mais novinhos, os pais estão mais em cima... e também..., conforme vão crescendo, vão ficando mais... espertos no mal sentido, percebem... que cambalacho podem fazer... para não se... preparar tanto... É curioso. Às vezes a redação do colegial está mais ou menos no mesmo nível de 5ª. Porque a 5ª ainda se empenha..., e os mais velhos vão... pegando a manha, acham que já aprenderam muito, eles falam 'já aprendi a ler e escrever, o que mais você quer?'... Vão deixando de lado, pegam a malandragem..."

Clarice, por um lado, produziu falas mais generalizadoras do comportamento dos alunos, por exemplo quando disse:

"Eles não estão nem..., você fala, 'você não fez a avaliação..., então, vamos marcar tal dia?', aí o aluno falta. 'Olha, você faltou... vamos fazer em outro dia?' ... É uma loucura (ri)... Você deixa de recuperação, acham que foi pessoal. Eu falei 'o problema é que vocês não percebem que eu sou profissional, aqui... não sou coleguinha de vocês'."

Por outro lado, e ao mesmo tempo, destacou em sua entrevista que *"sempre há os interessados e os desinteressados"*. Para explicar o porquê do (des)interesse dos alunos, recorre a argumentos que focalizam o funcionamento familiar, o que, no extremo, chama de "problema social":

"Eu acho que... é mais... característica da família. O aluno que ainda é interessado..., tem uma base, família, educação... além daqui. E o aluno que é desinteressado, vai ter algum problema social, alguma coisa... A gente tem muita família desestruturada, muito aluno... que mora com avô, tio..., que a mãe ou o pai abandonou... E o abandono é pior! ... Cria uma rejeição, eles se sentem rejeitados! É o que eu vejo. ... E daí acho que esse fator... de não repetir, da progressão continuada..., acaba... facilitando as coisas. Então... fica mais difícil para o aluno que não tem uma base estudar, ele acabou... deixando, abrindo um pouco mais... ficando mais disperso, menos atento, já que... não tem nenhum motivo que o impulse."

Ao ser perguntada sobre as expectativas em relação aos alunos, Clarice dividiu sua resposta em *"espera real"* e o que ela achava que *"deveria acontecer"*:

"Isso é ruim, mas, muitas vezes, a gente propõe alguma coisa... sabendo que não vai dar certo..., porque eles não querem nada, então... talvez essa seja a espera real... Mas, nem sempre. E... minha expectativa, quando planejo alguma coisa, é... que eles se empenhem e... procurem fazer, levar aquilo com... um tanto de seriedade... para que possam fazer,

aprender, guardar... alguma coisa. Não entender só como um exerciciozinho, mas... perceber alguma coisa que ainda não tinha percebido... Eu espero isso..."

Para além das mudanças apontadas no perfil dos alunos, Clarice abordou outras questões referentes à mudanças práticas na escola. Assim, falou sobre avaliação, reforço, reprovação, frequência, defasagem série/idade e evasão, comparando-os no interior dos ciclos e antes de sua implantação. Sobre a avaliação, disse:

"Mudou meu modo de avaliar... os alunos. ... Você acaba sendo muito mais... condescendente, vamos dizer assim... Caiu o nível. Qualquer coisinha que o aluno faz você considera um ponto, porque você tem de arrumar nota. ... Já que ele vai ser aprovado, que seja com nota... azul, ou, sei lá, pelo Conselho... Mas... você... facilita muito para o aluno conseguir nota, que nem sempre é fruto de aprendizado, na maioria das vezes não... Porque você considera caderno, e pôxa... Ter caderno em ordem é obrigação, nunca foi considerado nota... E hoje o caderno é um instrumento..., uma forma deles... fazerem. Se eu não der visto numa atividade, vai fazer aquela meia dúzia... Então..., minha forma de avaliar mudou..."

Quanto ao reforço escolar, inicia dizendo quais os alunos que o freqüentam:

"A gente escolhe aqueles que têm... dificuldade de aprendizado. Muitas vezes o aluno não... tem dificuldade, é porque ele não quis nada com nada..., é indisciplinado, ele é até inteligente, mas... não está nem aí..., não se concentra, não aprende... porque não quer. Nesses casos, a gente... muitas vezes nem manda para reforço, porque acha que só vai causar indisciplina... Se ele não faz nada na aula, no reforço também não vai fazer. Agora, aquele... esforçado que tem dificuldades, mesmo, de aprendizagem, precisa de uma atenção mais... individualizada, e tem muito aluno assim..., a gente encaminha para o reforço".

Sobre o funcionamento do reforço, relatou:

"Eles vêm num horário... diferente, tem um professor... que dá as aulas..., eu não sei como são. Eu nunca dei reforço. Tinha uma professora que sempre perguntava 'o que você está dando'. Deu resultado com os alunos que ela... acompanhava, seguindo as minhas aulas. Mas acho que, na maioria das aulas de reforço, o que eles fazem não é seguir o professor e sim trabalhar escrita, interpretação, coisas mais fundamentais, que é válido também".

Outro tema abordado pela professora refere-se à reprovação escolar, quando Clarice reflete sobre sua experiência:

"Quando eu comecei, em 1996 e 1997, já tinha uma super pressão, por parte do diretor, para... aprovar os alunos. Já estava sendo facilitado, vamos dizer assim... Então, eu não peguei... uma época em que... se podia reprovar... Sei lá, acho que quem me escuta pensa: 'como ela ruim, só quer reprovar', não é isso! Eu só quero... poder fazer uma avaliação. Se eu

sou profissional, estudei para isso, e me considero uma profissional da educação, eu devo ser capaz... de analisar, de avaliar... se o aluno deve... progredir ou se deve... cursar de novo algumas matérias... E tiraram isso do professor, eu acho que... foi um pouco de falta de respeito, parece que estão dizendo que eu não sei avaliar, é a impressão que dá... E... hoje em dia, o aluno... é retido... quando... estoura o número de faltas. Caso contrário, ele vai para a recuperação de janeiro, dizem até que... o aluno que não frequenta a recuperação de janeiro também é aprovado. ... Mas isso eu não sei porque eu nunca trabalhei em janeiro".

À essa sua resposta seguiu-se um diálogo que merece ser reproduzido, por esclarecer como vem funcionando a reprovação no interior da Progressão Continuada:

Pergunta: *"Você acha que algum aluno seu vai reprovar esse ano?"*

Resposta: *"... Fazer a recuperação de janeiro?"*

Pergunta: *"Não, reprovar..."*

Resposta: *"Tem, porque estourou por faltas!..."*

Pergunta: *"E aqueles alunos que não assimilaram os conteúdos?"*

Resposta: *"... Vão cursar... a outra série, vão passar de ano, numa boa! ..."*

Assim, nota-se que a frequência escolar passa a ocupar lugar diferenciado na política educacional em questão. E, como consequência desse funcionamento escolar, os números tanto de alunos com defasagem série/idade quanto de evasão escolar, segundo Clarice, *"diminuíram"*. Sobre o atual papel da frequência, disse:

"Eu acho que é com o que os alunos mais se preocupam hoje em dia. 'Quantas faltas eu tenho? Quantas faltas eu tive esse mês? Já estourei? Posso faltar? Será que vou ficar com muita falta?'. Assumiu uma grande importância na cabeça deles".

Ao mesmo tempo, Clarice queixa-se do lugar ocupado pela frequência no novo regime educacional, mais uma vez desabafando:

"Eu tenho aluno que vem e NÃO traz caneta, caderno, não traz boa vontade (ri), então... não adianta ele estar presente na sala de aula. Eu preferia que estivesse presente quem está a fim... de fazer alguma coisa..."

Além das concepções da professora acerca da Progressão Continuada, a entrevista ainda buscou conhecer sua visão sobre outros aspectos envolvidos na docência em escolas públicas estaduais paulistas. Assim, no tocante ao SARESP, era essa a sua opinião:

"Olha..., em Língua Portuguesa, nem tanto, mas... em outras disciplinas, cobra-se... o tal conteúdo que é tão malhado, então, você não pode trabalhar conteúdo com o aluno... mas é cobrado conteúdo. ... Então, eu acho que é uma imensa contradição! ... E... acho que... está se avaliando o professor... Para poder culpar o professor, pelo... rendimento..."

Finalmente, Clarice refletiu sobre o que achava da experiência de trabalhar em uma escola do Estado, o que remeteu a professora a dois aspectos distintos:

"Olha..., tem o lado bom... Eu nunca tive experiência em escola particular, não sei se gostaria..., acho que eu não ia suportar criança muito mimada, filhinho de papai. Eu prefiro os mais humildes, porque... eles são arredios no começo, mas se... eles realmente confiam em você..., cria uma convivência legal. ... Mas, trabalhar na escola do Estado é complicado, desorganizado..., é muita coisa de fazer de conta... Na realidade, todo mundo fala do salário, mas eu acho que é o menor dos problemas... Realmente, eu dou... o máximo de aulas que posso..., e... a minha qualidade de vida... Eu vivo apertadinha, sempre no vermelho. Precisava ganhar mais? Precisava! (ri)... Mas acho que... o maior problema é... falta de organização... Eles falam na propaganda 'tem livro para todas as escolas', daí você tem de trabalhar em uma classe com um livro, na outra com outro, tem aluno que fica sem.. Vou por um CD, a tomada está quebrada e ninguém arruma.... O banheiro dos professores..., não tem água na torneira, não tem papel... O prédio está sujo, a instalação é precária. ... E... falta presença e credibilidade... dos pais. Porque eles, muitas vezes, chegam... achando-se donos da verdade".

Clarice, no início da entrevista, havia-se queixado da falta de possibilidade de opinar acerca dos rumos da escola pública, ao que, no final da mesma, à pergunta sobre se Clarice gostaria de fazer algum comentário, respondeu:

"A minha opinião, que era o principal, eu dei..."

b.2) Cristina, professora de Educação Artística.

A história profissional de Cristina, 39 anos, começou bem antes de sua formatura em Artes Plásticas. Tendo trabalhado como secretária, Cristina conta, ainda, com uma experiência de oito anos em banco, trabalho que coincidiu parcialmente com sua formação em nível superior. Tão logo concluiu tal formação, passou a dar aulas: *"já faz 14 anos que eu estou... nessa vida"*.

Além do trabalho realizado em um CEFAM por quatro anos, sua experiência docente desenvolveu-se prioritariamente em quatro escolas do Estado. A primeira, na qual ficou *"quase onze anos"*, atendia os moradores de uma Cohab situada em Itaquera. De lá, foi para *"uma escola em São Joaquim, perto da Heliópolis"*, onde permaneceu durante dois anos, até efetivar-se no final de 1999, quando foi para Americanópolis, ficando até agosto de 2000, quando foi removida para a escola pesquisada, situada em local mais próximo de sua casa.

Ao falar de sua experiência nessas escolas, deu um depoimento que marcava suas diferenças ao mesmo tempo em que caracterizava sua forma de ver o trabalho docente. A experiência em Itaquera certamente a marcou profissionalmente:

"Ah, lá era muito bom, uma das melhores escolas, em questão de tudo: de trabalho, os professores..., direção, os alunos..., excelente... Compensava dar aula..."

Quanto aos alunos de tal escola, demonstra que, embora tivesse, num primeiro momento, uma visão negativa deles, não se prendeu em preconceitos, deixando que a experiência mudasse sua opinião. Busca respostas para tanto:

"A gente falava: 'aluno de Cohab...', e hoje eu falo que eles não são assim. Agora eu sei a diferença: eles têm casa própria..., boa parte tem família, uma vida suficientemente..."

Sobre a coordenação e direção de tal escola, e sua influência no trabalho docente, disse:

"Eu nunca fui de muito papo com coordenador, direção... com a parte lá de cima. É assim, ele lá e eu aqui. É o meu jeito, mesmo... (ri) Mas, mesmo assim, eu gostei muito. ... A confiança que... colocavam no trabalho da gente... Se você não pisar na bola..., aí trabalha livre, sossegado. E o trabalho, nossa!, o trabalho flui. ... Flui, flui..."

Foi nessa escola que viveu a implantação das Salas Ambiente, experiência lembrada para mostrar a abertura dada pela diretora à iniciativa dos docentes:

"Nós começamos sem a diretora saber (ri). Ela falou 'a delegacia cobrou e eu falei que nós vamos tentar fazer um horário... para ver se dá'. Aí, eu e outra professora fizemos o horário, e, 'Quando começa?', 'Ah, amanhã!'. Ela não estava na escola (ri)... Ainda demos sorte porque nesse dia acabou a luz, então os alunos são dispensados. Aí nós, professores, aproveitamos... que tinha de cumprir horário... para arrumar as salas. Cada um... decorou como quis... Nós botamos seta para subir e descer a escada... Fizemos tudo... Aí..., quando ela chegou, 'o que aconteceu?', nós falamos 'Sala ambiente! ... A Delegacia não quer?' (ri). Aí, ela falou 'Não acredito, vocês são loucos', e nós falamos 'pode ficar sossegada, professora'."

Ainda sobre as Salas Ambiente, agora referindo-se aos alunos, relatou:

"O primeiro dia, os alunos nem sabiam o que era... então... ficou meio tumultuado o começo... Mas depois..., foi ótimo..., maravilhoso, muito melhor... Foi muito válido. Nossa!"

Por fim, a professora contou que, apesar de a escola ser "pequend", implicando em que não tivesse uma sala para cada professor, eles se organizaram de uma maneira que, mesmo não sendo a ideal, manteve-se com o apoio de todos:

"Como nós éramos duas professoras na sala de artes, quando a gente não estava, outro professor usava, mas não mexia em nada, os alunos também não, tinha respeito".

Outra experiência marcante, embora breve, deu-se em Americanópolis, onde trabalhou apenas um semestre. Seu relato mais uma vez se destaca pela mudança de concepção acerca da escola desenrolada no período:

"Eu estranhei por causa dos alunos..., tudo bandidão mesmo, de matar (ri).... Aí eu falei 'quero sair daqui', cheguei em casa desesperada..., aí pedi a remoção, só que, quando saiu, eu já não queria mais... Porque aí... eu propus um trabalho, falei com a diretora, ela deu carta branca..., aí eu e outra professora começamos a fazer um trabalho... e fomos melhorando. Porque... a disciplina era terrível..., dava o sinal..., nem sei o que acontecia, eles chutavam as portas, gritavam no corredor... uma coisa horrível..."

Acompanhando sua mudança de olhar veio uma mudança de postura diante dos alunos, assim relatada por Cristina:

"Primeiro, fui com tudo... em cima. Aí depois, comecei a falar a língua deles. Aí..., é outra coisa... Nossa!... Eu parava a aula e conversava... Fiquei dois meses sem dar matéria..., dei o mínimo... Só que... o outro lado, o lado social... Aí você vê que eles têm condições... de aprender... Tem uns casos mais gritantes que não adianta... mas a maioria, deu..."

Além das conversas em sala de aula, a professora encabeçou o projeto "lanche da tarde", no qual as classes faziam um piquenique com regras, envolvendo o trabalho de todas as disciplinas. Sobre tal experiência, que foi seguida de sua remoção, disse:

"Para você ver... como dá certo trabalhar junto... Desde que você pense..., pode ter um tema que todo mundo, dentro da sua área, possa trabalhar... E dá! ... Olha, foi muito bonito, de emocionar! ... Aí chegou julho, saiu a remoção, eu falei 'ah... eu quero ficar' (ri). ... Mas não dava, porque lá é muito perigoso, arriscado... Eu estou para ir lá, mas tenho medo... Uma amiga que continua lá... disse que... tem tiroteio direto... O problema é esse, mas... o trabalho da escola... começou a dar certo... E agora, aqui, estou estranhando bastante".

Ao ser perguntada sobre o porquê de estar estranhando a escola pesquisada, Cristina falou, em diferentes momentos, de dois aspectos vistos como marcantes na escola: de um lado, o perfil dos alunos e de outro, o tratamento dado a eles pelo staff institucional:

"Eu sempre trabalhei em periferia... E, apesar de alguns alunos daqui serem da periferia..., eles são diferentes, mais secos, agressivos, prepotentes. Você tenta conversar e não consegue. Eu já parei aula para conversar..., mas não resolve! ... Até hoje, não..."

"Tem dias que eu saio derrotada! Não com os alunos. Mais com a parte de... direção, coordenação, inspetora... Algumas coisas..., dá vontade de... explodir (ri). Gritar com aluno, por exemplo..., eu odeio quando vejo... e aqui acontece direto. ... Já vi uma pessoa de cima entrar na minha aula, sem pedir licença, e... ofender a aluna..., chamar de vagabunda, uma coisa assim... Eu nunca tinha visto isso... Então, fiquei... assustadíssima, não entendi. Mas fiquei na minha, porque... como sou nova aqui, prefiro só ouvir. Primeiro porque... se for discutir, vou chorar, eu não sei brigar (ri)... é um horror! (ri) Um terror! (ri)!!"

Sentindo-se oprimida com tais diferenças - no perfil dos alunos e no tratamento dado a eles -, a professora concluiu, com pesar, que *"o trabalho desse semestre não valeu nada!"*. Destacou, ainda, tais dificuldades também foram vivenciadas por Míriam, também removida em agosto. Muito a seu modo de trabalhar, no entanto, disse que, com a colega, *"está tentando ver se no ano que vem faz um trabalho diferente"*. Cristina marcou, durante a entrevista, que na escola pesquisada estava *"trabalhando sozinha, sem integrar com nenhuma área..."*. Contrapôs, então, tal experiência, vista de maneira crítica, com as anteriores, de trabalho coletivo, apontando alguns aspectos positivos de um trabalho integrado:

"Eu sempre trabalhei... em conjunto. ... E... é diferente... Parece que os alunos se interessam mais, aprendem mais... Não sei se eles percebem que o professor está... unido, trabalhando. É... bem válido! ... Só que não são todas as escolas que fazem assim... Acho que tem bastante barreira, ainda, entre os colegas... é muito difícil. ... É que, para trabalhar unido, precisa trabalhar muito mais. ... E se dispor muito mais..., não é como você quer".

Na escola pesquisada, Cristina estava com uma carga horária pequena, que englobava apenas um dia da semana, ao que sobrava tempo para trabalhar em casa, com artesanato. Sobre suas condições de trabalho, refletiu:

"Como a Míriam foi na minha frente, então... sempre vai ficar com mais aulas... O que sobrar é para mim (ri). E diz que vai diminuir... Essa que é a ironia: quando eu era... contratada, sempre fiquei em uma escola só. E agora, que sou efetiva, talvez tenha de ficar em duas escolas... Você pensa que vai melhorar e no fim... acaba piorando..."

Ao falar acerca de seu trabalho diário, Cristina fala tanto de sua maneira de ensinar - *"faço antes, um trabalho teórico, para depois passar uma prática"* -, quanto da relação entre ela e seus alunos, dando mesmo mais ênfase a esta, que é vista como a porta de entrada para os conteúdos escolares. São suas palavras:

"Eu acho que... a maneira de conversar com eles... já resolve... Você tem de saber conversar..., ser amiga... Essa última experiência foi... a prova disso... Porque eu cheguei, na primeira semana, querendo... mandar, ditadora, 'vai ser do meu jeito e acabou', e não é assim... Aí... quando eu comecei a mudar, reformular... mais para a conversa., eu vi como eles eram, quem eram, aí você consegue tê-los com você. É... interessante... Mas, não é fácil!... É cansativo. ... Mas vale a pena! ... É gratificante!"

Cristina, antes da Progressão Continuada, chegou a ter uma experiência de dois anos com o Ciclo Básico, o que coincidiu com o início de seu trabalho como docente. Embora

relativize sua opinião, pois permanecia pouco tempo com os alunos, a professora disse ter uma boa impressão de tal política educacional:

"Eu gostei. Não posso falar em nome das outras professoras, não ficava com eles... mais tempo na sala. Mas sinto que, para elas, ia bem, porque elas tinham esse horário... vago, que nós entrávamos, duas aulas de Educação Física e duas de Educação Artística por semana, para se programar, em termos de trabalho..., preparar a aula... Eu achei válido".

Já sua experiência inicial com a Progressão Continuada parece ter sido bastante diferente da vivida com o Ciclo Básico. Marcada por uma escola na qual *"a coordenadora era muito de impor as coisas, tinha de ser como do jeito que ela queria"*, considerou essa primeira experiência difícil.

"Com a Progressão, não podia dar nota vermelha..., ela fazia mudar..., não admitia. Aluno não fez nada, tinha de dar uma nota para ele! ... É horrível ter de fazer isso".

Queixou-se, ainda, da ausência de discussões na escola que preparassem os docentes para a nova organização escolar, dizendo que eles apenas foram informados sobre a implantação da política nas reuniões de HTPC, tendo sido, nesse sentido, *"bem jogado mesmo"*. Lembrou-se, no entanto, que quando lecionava em Itaquera, fez um curso de capacitação que mencionou a futura instituição dos ciclos nas escolas. Destacou, por fim, que *"aqui, pelo que ouvi, nem teve"*. A ausência de preparo, segundo disse, não foi sanada de forma institucional desde a implantação até o momento da pesquisa:

"É assim: cada um vai lendo..., aprendendo um pouco..., mas..., que alguém prepara..., isso não tem mesmo!... Não tem preparo, não tem nada... E deveria ter!"

À pergunta acerca de sua opinião sobre a Progressão Continuada, a professora dividiu-a em dois aspectos: a proposta 'no papel' e sua materialização nas escolas, para cada qual tendo uma opinião diferente:

"Do jeito que ela está sendo feita... eu sou contra! Agora, se a proposta, como está no papel, tivesse acontecendo, aí seria válido, daria certo... Mas teria de ser realmente como diz o papel... e não como é feito, porque... no papel é bonito... A prática é outra coisa".

Criticando, mais uma vez, a ausência de cursos preparatórios, Cristina desenvolveu uma reflexão sobre o que seria necessário para tornar a Progressão Continuada bem sucedida, na qual, mais uma vez, transpareceu sua concepção coletiva do trabalho docente:

"Tem de trabalhar mais as disciplinas interligadas... E dar uma oportunidade para o aluno... Ele conseguiu chegar no C esse ano..., então, vamos continuar do C..., e não do Z. ... Se você... trabalhar o aluno... de acordo com o que ele tem..., e, no ano que vem..., continuar de onde parou... Então..., poderia dar certo... Se você separasse aqueles que realmente não

conseguiram ir para frente..., e fizesse um trabalho diferente..., para que eles alcançassem os colegas... Mesmo fora do horário de aula..., ou em salas diferentes... - mas daí, também, eles ficariam atrasados... Precisaríamos ser horários diferentes... Um reforço que ele pudesse vir à escola tirar as dificuldades... Aí sim, daria certo... É a única maneira, pelo menos para o aluno aprender. ... Mas sem isso..., não dá! Ele não vai aprender..."

Cristina, enquanto respondia, pensava sobre o tema, implicando-se muito. Parecia preocupar-se em encontrar uma solução para os problemas enfrentados atualmente na escola, para torná-la bem sucedida. Voltada para essa meta, arremata:

"Progressão, para dar certo, tem de o aluno sair da escola... aprendendo, sabendo alguma coisa... e não sair do jeito que eles estão. ... Isso não é dar certo, não! ... A estatística é boa, mas... os alunos não sabem nada! ... Isso que é o mais triste!"

Para a professora, a opinião de seus colegas professores não difere muito da sua. Numa frase que parte de uma visão mais radical, vai ponderando:

"Todos são contra, a maioria é contra... Acho que a maioria... não é a favor... Ou, se é, é desde que tenha preparo..., com o professor, para que... ele possa trabalhar".

Os alunos, por sua vez, teriam opinião diversa da dos docentes. Também marcados pela ausência de preparo para a instituição dos ciclos, a professora acredita que, para a maioria dos alunos, a Progressão Continuada significa apenas que *"eles não repetem mais, que passam de ano"*. Haveria um vácuo, portanto, relativo ao *"por que da mudança"*:

"Eu acho que eles... não entendem! ... Alguns, até pode ser que sim, mas a... maioria não sabe o que está acontecendo. ..."

Significando apenas a garantia da aprovação ao final do ano, a professora disse, preocupada, que *"Na cabeça deles, a mudança foi boa, lógico. ... Mas eles não têm noção... do mal que isso está causando..."*. Fez, então, críticas aos alunos desinteressados:

"Muitas pessoas estão na escola, mesmo, para... passar de ano, e não para aprender! Não interessa saber... O importante é ter diploma... A priori, o objetivo foi alcançado. ... De que maneira...? E você vai ver o resultado daqui há... seis anos, quando eles estiverem no mercado... É a minha grande preocupação... Imagina, que doutor vai sair? Porque... se ele quiser diploma de nível superior..., vai ter... As faculdades estão... no mesmo caminho. Pelo menos essas... de fundo de quintal, que aceitam... qualquer coisa. Aí, ele também vai tirar esse diploma!... E vai não saber nada... Não vai ter o mínimo, a base... Só isso... É difícil".

Separando os alunos entre os bons e os com dificuldade, diferenciou também as consequências da Progressão Continuada para cada um deles:

"Aqueles que são bons..., que não têm dificuldade, que têm uma inteligência mais trabalhada - porque eu acho que todos são inteligentes, só que uns são mais trabalhados -, ainda... se dão bem. Mas... e aqueles que têm dificuldade? ... Que não têm um trabalho? ..."

À pergunta acerca das diferenças da escola da Progressão Continuada em relação à escola anterior, a professora respondeu:

"Tudo quanto é diferença... Tudo mudou! Em todos os aspectos! ... Infelizmente..., são poucos... alunos que querem aprender... O trabalho, por si, também mudou, porque..., sem disciplina, sem respeito..., por mais que você tente, você não consegue... Então..., vejo o meu trabalho hoje um lixo! (ri)... Não vejo nada... Não fico satisfeita..., acho que poderia ser... bem melhor... Só que não tenho condições... Seu trabalho é o que você tenta realizar".

Quando perguntada acerca da maneira com a qual realiza seu processo avaliativo, Cristina disse avaliar os alunos "diariamente", englobando aspectos tais como "interesse, participação e disciplina":

"Na realidade, o que pesa mais não é se ele faz um trabalho lindo, maravilhoso. Pesa o interesse, como foi... em sala de aula... Alguns falam 'ah, mas eu não consigo fazer, não sou desenhista', aí eu falo 'mas o importante é que você tentou fazer..., mostre aquilo que conseguiu'... Tem aquele que... você percebe que... se esforçou, mas não conseguiu... E também tem aquele que... não faz nada, perturba a aula inteira, e acha que entregando qualquer coisa já está bom, mas isso daí, para mim, não é válido. ... Foi válido o durante?"

Para além da Progressão Continuada, a professora também analisou a política de Reorganização das escolas, novamente mostrando dois lados:

"Ela poderia ter sido boa se... tivesse continuidade...: o professor da 4ª... passasse, para... os da 5ª, como ele está... Se tivesse esse vínculo..., esse elo..., seria bom. Agora... é ruim porque isso não acontece! ... É ruim para os pais, que reclamam que ficou longe."

Finalizando, Cristina falou o que achava de trabalhar em uma escola do Estado, mencionando o trabalho e os alunos da escola pública com muito carinho, destacou, após relatar a única e breve experiência em uma pequena escola particular de pré, não trocar o Estado, muito embora a escola pública seja, perante aquelas, desvalorizada profissionalmente. Procurou, por fim, explicações para a preferência. Eis seus depoimentos:

"Ah, eu adoro! ... Com sinceridade! Gosto muito! Eu tenho um amigo professor, você precisa ver o que ele fala..., às vezes até ofende..., porque eu trabalho no Estado... Eu nem sei... o que é, na cabeça dele, uma pessoa que trabalha no Estado. O bom profissional, para ele, é o que trabalha na escola particular... O professor do Estado... não tem valor".

"Se aparecer... a oportunidade de trabalhar em uma escola particular, eu vou... pelo salário..., pela facilidade de trabalho, principalmente na minha área..., o que você quer... o aluno tem... Mas não troco pelo Estado! ... Não. Trabalho... com as duas, mas não largo aqui".

"Talvez sejam todas as dificuldades que a gente encara... Como sempre trabalhei, com exceção desses últimos meses, com crianças pobres... Eles têm... muito para dar. ... É muito gostoso, gratificante. ... A gente aprende bastante..., e pode ensinar também..., coisa que o... aluno da escola particular não precisa..., porque tem onde correr. Tem orientador para isso, orientador para aquilo... E o coitadinho do Estado não tem nada disso. ... Ele tem..., quando muito, uma inspetora que grita com ele..., um coordenador que grita., como se ele não fosse gente... O jeito que eles são tratados... é muito triste".

b.3) Ruy, professor de História

A história profissional de Ruy, 52 anos, segundo ele mesmo conta, está muito mais ligada à prática em Geografia e Estatística que à docência. Tendo Licenciatura Plena, em nível superior, na área de Geografia, Ruy trabalhou 23 anos no IBGE até aposentar-se, em 1990. Considera, no entanto, que teve, no IBGE, uma prática de ensino, pois lá ministrou cursos e deu palestras voltadas à instrução de serviços.

Sua experiência no ensino fundamental, portanto, é pequena. Trabalhou, depois de aposentado, como diretor de uma escola no interior por um ano (em 1996). Vindo para São Paulo, ficou "parado" até que, em 2000, a diretora da escola pesquisada, por ser conhecida sua, ofereceu a ele a vaga de professor de História: *"Aí tive que pegar os livros de novo, tentar recordar alguma coisa"*. Por essas vicissitudes, sua relação com o seu papel na escola é diferente dos outros professores, o que fica claro na seguinte passagem:

"Eu tenho a seguinte opinião... Se tiver um professor necessita do meu lugar..., de ganhar algum dinheiro..., pode falar que eu vou embora. Porque isso, para mim é... não passatempo, porque não venho passar tempo, o que puder transmitir aos alunos... Mas sempre deixo em aberto".

Ruy enfatizou, na entrevista, que sua maior experiência em educação dera-se como estudante, relatando, brevemente, sua história escolar, intercalando-a com o contexto educacional mais amplo:

"Por volta de 1960..., era... bastante elitizado..., os professores eram... excelentes, havia engenheiros..., até médicos, dando aulas, porque... ganhava-se bem! ... Nessa época..., fui jubilado (ri), depois de repetir dois anos na mesma série. ... É que eu não queira estudar, joguei bola dois anos... Aí, parei de estudar. E voltei... em 1968, 69 e 70. ... Já não foi igual..., havia mudado... Era a época... do regime militar, e entrou uma ministra da educação..., Esther de Figueiredo e Ferraz, que modificou totalmente..., deu uma nova... visão ao ensino. ... Foi a época dos cursos básicos, porque antes eram três cursos, de acordo com a carreira: normal, clássico e científico... E depois... tinha primeiro e segundo básico,

depois o terceiro já era mais específico..., exatas, humanas e biomédicas. E... agora..., eu estou nessa de... (ri) Progressão Continuada como professor..."

Ruy disse que, quando da implantação da Progressão Continuada, "*nem tomou conhecimento*", pois "*nem pensava em dar aulas*". Um olhar mais atento a tal política só veio a acontecer quando começou a lecionar, pois, "*então, você tem de... inteirar mais o assunto*". Sua opinião sobre a Progressão Continuada gira em torno de enfoques distintos: vai da necessidade de flexibilizar a rigidez do antigo regime educacional (quando atrela tal política a uma intenção positiva), à necessidade de garantir a qualidade do ensino, o que, em sua perspectiva, não está correspondendo à realidade. Para ele, o ideal seria buscar um meio termo entre o que a escola era e o que ela está sendo nesse novo regime:

"O objetivo dessa reforma foi bom! Fazendo um parâmetro de quando eu estudava e hoje. ... Eu fui reprovado..., porque fiquei com 4,5 em uma prova... Era média cinco... E... não fui nem para exame, então... aquele regime era muito... duro para o aluno. E esse aqui é muito... fácil. ... Acho que o melhor seria... o próprio governo... encontrar uma referência... entre aquele regime..., conteudista..., e esse... de Progressão Continuada, visando a melhoria do ensino. Mudar essa atual condição... nem muito... ditadura, nem... muito fácil demais..."

Ao mesmo tempo em que Ruy apontou uma motivação positiva para a implantação dos ciclos nas escolas, declarou: "*Não sei se tem outros interesses, também..., por trás dessa situação*", mencionando, em outro momento, "*as verbas internacionais para evitar o número de repetentes*". Ruy explicou tal motivação em tom questionador:

"Porque diz que o número de repetentes... causa um gasto suplementar... ao Estado. ... Então..., 'vamos passar todo mundo, que... aí diminui...', mas não adianta, também, diminuir dessa forma, porque o nível de ensino... está caindo cada vez mais'."

Para além de reconhecer uma intenção positiva na proposta de ciclos, Ruy considera que ela poderia ser bem sucedida "*se fosse... implantada de outra forma*", oferecendo, ele mesmo, uma alternativa de implantação, enquanto critica a forma adotada pelo Estado:

"Se implantasse em um... primeiro ano fundamental e fosse... acompanhando... Mas não, na realidade chegou para todo mundo, 'de hoje em diante é assim'. ... Então, os professores... tomaram conhecimento, mas não... houve... avaliação da opinião deles. Foi... garganta abaixo. ... Não foi, assim... 'nós vivemos numa democracia, vamos fazer um estudo, verificar..., experimentar se dá certo', não! ... 'A partir desse ano letivo, vai ser assim'..."

Ruy contou que há pouco preparo dos professores para trabalhar com o regime de Progressão Continuada, relatando, por fim, uma experiência sua em um "*treinamento*" oferecido pela Diretoria de Ensino:

"Realmente, o pessoal que está ligado à área de ensino, com cargos... mais elevados..., está empenhado em divulgar... a Progressão Continuada (ri)... como um... bom sistema. Eu discordei, na época... Mas..., parece que eles estão fechados. ... Apesar de todo... fracasso que... possa vir..., não vai ser do sistema, mas dos professores (ri)..."

Sendo "garganta abaixo" não apenas a implantação dos ciclos mas também os espaços formativos, que enfatizam apenas os aspectos positivos da política educacional, Ruy queixa-se da falta de espaço de escuta dos docentes, os grandes materializadores da política educacional na escola. Assim, certamente não se furta de dar não apenas sua opinião pessoal sobre os ciclos, mas também uma visão mais geral dos professores:

"Na área do ensino..., é unânime... Quase todos os professores que eu conversei... são... totalmente contra a Progressão Continuada. ... Na época de implantação..., a maioria... bem considerável, mais de 80%, era contra... E hoje simplesmente amadureceu a idéia..., que essa política... não é boa. E se continuar... cada vez mais... o nível... intelectual dos alunos... irá decrescer. ... Isso vai ser péssimo para nossos alunos".

Para Ruy, não apenas os professores têm uma visão negativa da Progressão Continuada. Também os pais, no seu ponto de vista, são contrários aos seus ditames:

"A própria família..., os pais..., pelo menos os que troquei idéia, preferiam... a política anterior..., de cobrar resultado, porque os alunos aprendiam mais".

Sua opinião acerca de tais famílias, semelhante à maioria dos professores, passa por um olhar negativo, marcado, no seu caso, pela crítica à desestruturação advinda do grande número de separações:

"A gente conversa com os alunos..., grande parte dos pais são separados. A criança está sentindo... essa falta... de união na família. Então já vem com dificuldades... E, aqui..., não quer aprender..., briga com o colega, é raro o dia que não tem quebra-pau... Não podem brincar, que entram em atrito. ... Então..., a escola precisa assimilar essas... novas condições sociais... Alguns anos atrás, a família, em si, era... mais coesa... Existiam, sim, as separações, os atritos, mas não em grande quantidade como agora. Então, essa... separação, essa desunião da família... está gerando esses problemas... Aí, o filho vem para a escola porque não tem com quem ficar... Tem aluno, aqui... que... preferia ficar de recuperação, para vir na escola..., porque não queria ficar sozinho em casa, e aqui ele poderia brincar..., ver os amigos... Então, a escola está... mudando... a sua função".

Se os professores e as famílias vêem a Progressão Continuada de maneira negativa, os alunos, para Ruy, sabendo da dificuldade de retenção na escola atual, acomodaram-se. À pergunta sobre o que achava que os alunos entendiam da Progressão Continuada, Ruy falou:

"Os nossos alunos podem não estar a fim (ri)... de esquentar a cabeça, mas eles são inteligentes, e sabem seus direitos... Tem aluno que... vem consciente, na escola, que se assistir... 75% de aulas, tem condição de... ser aprovado.... Se, por exemplo, num bimestre..., ele tira... dois NS, que é nota... fraca, e dois S..., tudo bem..., ele não esquentar a cabeça, porque sabe que no Conselho, também, pode passar..., se tiver bom comportamento... Então, ele... está consciente... Só... dança aquele que não fez o cálculo das... faltas".

Para Ruy, conscientes de que a reprovação só se dá por faltas, os alunos que anteriormente eram interessados tiveram uma queda no rendimento, aumentando, assim, o número de alunos desinteressados ("tem uma quantia pequena de alunos interessados"). Tal situação, por sua vez, afetou a motivação dos professores:

"É chato! Você... vem... dar aula, o aluno não está interessado..., sabe que vai passar. Nós tivemos uma moça aqui..., que ficou com quatro NSs em uma matéria. ... Passou!!! Ela mesma falou que não ia esquentar, porque passaria se ficasse em uma matéria só... E passou! ... Então..., além de prejudicar os próprios alunos que... vem sem interesse de aprender..., atrapalha, também, os outros, porque um aluno... dedicado vê que... aquele que não faz nada... passa de ano..., e ele também pode... diminuir o ritmo de aprendizado, deixar de se... esforçar..., por causa dessa forma de ensino. ... Então... é uma faca de dois gumes... E, logicamente, o professor... tem dificuldades... para ensinar. ... Porque esse aluno que não quer aprender... não pára no lugar..., o comportamento dele fica ruim... Aí você... joga a matéria na lousa..., faz um resumo..., para eles terem algum conhecimento, quem pegou, pegou... Inclusive..., outros professores... utilizam essa mesma forma... jogam a matéria para passar para o caderno, pelo menos se escrever..., vai aprender alguma coisa..."

Dizendo que "um país se faz com homens e livros", frase, aliás, enfatizada em diversos encontros em grupo, Ruy questionou, de modo angustiado: "se o aluno não souber nada, como vai ser um profissional ou entrar numa faculdade amanhã?". O tema certamente angustia o professor, que ainda disse:

"Um jovem que não é... persistente..., que não tem um objetivo..., realmente..., concreto, não vai chegar a lugar nenhum, inclusive eu falo para nossos alunos... 'você vem brincar aqui?... Você está perdendo tempo..., não vai... chegar a lugar nenhum... Do lado de lá dessa sala de aula existe uma competição muito grande..., quem sabe mais..., consegue um lugar, quem não sabe..., fica para trás. Então, tem de ter seriedade!'"

Sobre sua prática de avaliação no regime de Progressão Continuada, relatou:

"Eu, particularmente, utilizo dois métodos. ... Um é o teste..., quatro respostas..., eles fazem a opção. Eu faço a prova, tiro xerox, não são muitos... E eles fazem. E a outra... é mais dissertação, com consulta.... Mesmo texto... que passei no caderno, tiro xerox... e

faço perguntas..., para... avaliar a capacidade deles..., ver o conhecimento deles de uma forma geral... É próprio modelo da FUVEST. ... Então, esses dois métodos".

Já sobre o reforço, falou tanto sobre as atividades quanto sobre seu público-alvo - sempre tendo em vista o reforço de dezembro que se realizava naquele momento na escola:

"Como o próprio nome diz, a matéria que a gente passou..., mais resumida, para ver se eles entendem alguma coisa. É... menor quantidade de alunos... Também, os que ficaram... são os que não paravam sentados, conversavam muito..., não queriam saber de nada, mas... por outro lado, eles estão... receosos de ficar para janeiro".

Ao falar sobre a reprovação, focalizou o funcionamento atual da escola:

"Com relação ao conteúdo... eu creio... que é muito difícil ficar aluno. ... Se souber o mínimo..., é... promovido. A única coisa que segura o aluno, que está retendo, teoricamente, vai ser... falta. Se ele faltar muito".

O professor também opinou acerca do SARESP. Lembrando que tal exame, "*segundo o governo, não vai medir a capacidade do aluno, mas sim da escola*", Ruy enfocou tal tema de diferentes maneiras: inicialmente avaliou os resultados dos alunos, depois a prova em si, concluindo, por fim, sobre as próprias intenções de tal exame. Eis o que disse:

"A média geral está abaixo de 50%... Em cada classe, se destacam dois. ... Então, é um nível baixo de aprendizado... Apesar de que... teve disciplinas que foram realmente... difíceis... O aluno precisava ter bastante conhecimento para acertar metade...".

"No meu ponto de vista, é uma incoerência. ... São dois pesos, duas medidas! ... Se faz... (ri) uma prova conteudista..., na escola... que é Progressão Continuada..., que... o conhecimento é baixo. ... Não bate. Deveria..., no caso, a escola com... método... e conteúdo mesmo. Porque aí você pode, realmente, avaliar com coerência".

À pergunta acerca do que achava de trabalhar em uma escola do Estado, disse que "*se for somar os prós e contras, ainda é favorável. Vale a pena*". Apontou, como aspecto positivo a "*troca de aprendizado entre professor e aluno*", cada qual com sua experiência:

"A minha preocupação, simplesmente, era passar alguma coisa para essa nova geração... E também aprender... com esses jovens... E as amizades que você faz aqui...".

Ruy reconhece a peculiaridade de sua condição de professor, ao mesmo tempo em que, por vezes, generaliza sua concepção do trabalho docente com o que seria a concepção dos professores em geral, fazendo novamente a separação:

"Eu não vim por causa do salário... Eu, como aposentado, já tenho o meu dia-a-dia... Se fosse... mercenário, não viria dar aula... pelo valor que se ganha... Um professor que

trabalha cedo, à tarde e à noite, ganha R\$1300,00 líquidos por mês. ... Mas..., eu estou falando de valores... Então..., o professor é um idealista. Não resta dúvida que dinheiro é necessário, mas... ele vem mais pelo... prazer, também, de estar ensinando. Alguns..., não, às vezes, estão há muitos anos no... magistério, ultrapassando a faixa dos 40 anos de idade..., e não podem jogar tudo fora, vão encontrar dificuldades para... arrumar outro emprego. Então..., às vezes se sujeitam".

Os últimos comentários do professor na entrevista destacaram dois aspectos diferenciados. Por um lado, o questionamento acerca da confiabilidade das pesquisas oficiais, especialmente iluminado por sua experiência no IBGE:

"Eu sou um pessimista em relação ao futuro do país pelas estatísticas sobre condições de vida que fiz quando trabalhei em um órgão público. ... Há muitas... condições que não são reais..., quem informa..., não diz a verdade. ... O rico fala que ganha pouco, o pobre fica com vergonha e diz que ganha muito. ... O mulato fala que é branco. ... E você faz a estatística em cima... E depois, tem as margens de erro..., você joga para cima ou para baixo... Eu sou franco em dizer que as estatísticas brasileiras não são confiáveis".

Por outro lado, deposita demasiada confiança na minha pesquisa, esperando que ela possa produzir alguma alteração nos rumos da escola pública, por seu caráter de denúncia:

"Eu gostaria... que todo esse trabalho..., que você, particularmente, atingisse os objetivos... E que servisse, também... para mostrar... à sociedade..., que se o ensino está dessa forma... não é culpa dos professores, e sim do sistema implantado..., que não teve, logicamente, a adesão dos professores... Uma minoria, sim, apóia..., mas... a grande maioria... não, então... que se mude alguma coisa em prol da própria educação. ... E tomara que você..., no futuro, possa ser até Secretária da Educação, e modificar tudo isso... Seu trabalho é com seriedade..., tentando o melhor possível..., tem muita chance de ter êxito!".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. I. "Os Professores Diante Das Reformas Educacionais: Sujeitos Ou Meros Executores?". In: Revista de Educação, n. 13 ("Progressão Continuada ou Promoção Automática?"), APEOESP, abril de 2001.
- ALMEIDA JUNIOR, A. "Repetência ou Promoção Automática?". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 27 (65), jan-mar, 1957.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. São Paulo, Papirus, 1995.
- ARROYO, M. G. "Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores". In: Educação e Sociedade. Campinas, v. XX, n. 68, p. 143-162, 1999.
- AVANCINI, M. "Milhões de alunos passam automaticamente". In: O Estado de São Paulo, 27 de setembro de 2000.
- AVANCINI, M. "Sistema de ciclos oculta distorções no ensino". In: O Estado de São Paulo, 01 de outubro de 2000.
- BARRETO, E. S. e cols. "Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade". In: Cadernos de Pesquisa, S. Paulo, n. 30, p. 21-40, set. 1979.
- BARRETO, E. S. & MITRULIS, E. "Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória". In: Cadernos de Pesquisa, S. Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.
- BARRETO, E. S. & MITRULIS, E. "Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no País". In: Estudos Avançados, S. Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, mai/ago 2001.
- BEISIEGEL, C. R. "Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum". In: Revista ANDE, n. 1 (1), S. Paulo, Cortez, 1981.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto Editora, 1994.
- BORDIEU, P. (coord.) A miséria do mundo. Petrópolis, Vozes, 1999.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Desenvolvimento da Educação no Brasil. Brasília, MEC, 1996.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- CAMPOS, M. M. Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. S. Paulo, 1982. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas da Universidade de São Paulo.
- CHAUI, M. O que é ideologia. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- CHAUI, M. Cultura e Democracia. São Paulo, Cortez, 1997.
- CIPRO NETO, P. Gramática da Língua Portuguesa. Pasquale & Ulisses. São Paulo, Scipione, 1998.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, PARECER CEE Nº 674/95. "Projeto de Reorganização das Escolas da Rede Estadual". Legislação de Ensino de 1º e 2º graus. p. 229-236, 1995.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, PARECER CEE Nº 8/97. "Regime de Progressão Continuada". Legislação do Ensino de Fundamental e Médio. p. 150-5, 1997a.

- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, INDICAÇÃO CEE Nº 22/97. "Avaliação e Progressão Continuada". Legislação do Ensino de Fundamental e Médio. p. 254-7, 1997b.
- CORTINA, R. L. Política Educacional Paulista no Governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- COSTA, M. "A Educação em tempos de conservadorismo". In: GENTILI, P. (org.) Pedagogia da exclusão - crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, Vozes, 1995.
- CRUZ, S. H. V. O Ciclo Básico construído pela escola. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- DEMO, P. "Promoção Automática e capitulação da escola". In: Ensaio. Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr/jun 1998.
- DOSSIÊ EDUCAÇÃO. In: Estudos Avançados. São Paulo, v. 15, n. 42, mai/ago 2001.
- 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.
- FAUSTO, B. História do Brasil. São Paulo, EDUSP/FDE, 1999.
- 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.
- FREHSE, E. Democratização em xeque? Vicissitudes da progressão continuada no ensino paulista em 1999. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Painel do Leitor:, setembro de 2000.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Editorial "FIM DA REPETÊNCIA", de 29 de setembro de 2000.
- FREITAS, J. C. Cultura e Currículo: uma relação negada na política do sistema de Progressão Continuada no Estado de São Paulo. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FUSARI, J. C. et. al. "As Reformas Da Secretaria De Educação Do Estado De São Paulo: Considerações Críticas". In: Revista de Educação, n. 13 ("Progressão Continuada ou Promoção Automática?"), APEOESP, abril de 2001a.
- FUSARI, J. C. et. al. "As Reformas Educacionais No Estado De São Paulo: Com A Palavra Os Professores". In: Revista de Educação, n. 13 ("Progressão Continuada ou Promoção Automática?"), APEOESP, abril de 2001b.
- GASPARI, H. "O desastre do SAEB pede fabricantes de arcas". In: Folha de São Paulo, 26 de novembro de 2000.
- GEERTZ, C. A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro, Guanabara, 1989.

- GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis, Vozes, 1986.
- 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.
- GUIMARÃES, A. "Deputado estadual propõe suspensão dos ciclos em São Paulo". In: Revista Nova Escola On-line, 28 de agosto de 2001.
- HADDAD, S. WARDE, M. J. & TOMMASI, L. (orgs.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais vista de Educação. São Paulo, Cortez, 2000.
- HELLER, A. O Cotidiano e a História. São Paulo, Paz e Terra, 1970.
- HELLER, A. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península, 1977.
- HELLER, A. Para mudar a vida. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Desempenho do Sistema Educacional Brasileiro: 1994-1999. Brasília. INEP/MEC, 2000.
- KUBITSCHKE, J. "Reforma do Ensino Primário com base no sistema de Promoção Automática". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, n. 65, v. XXVII, p. 141-145, jan-mar 1957.
- LAHÓZ, A. "Lição de Casa". In: Revista Exame, ano 34, n. 7, edição 711, abril 2000.
- LEÃO, S. C. S. & DIAS, A. C. Classes de Aceleração e Destino Escolar: Um estudo de caso. São Paulo, IP USP/FAPESP, 1999.
- LEITE, D. M. "Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno". In: Revista Estudos em Avaliação Educacional, n. 19. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, jan-jul 1999.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- MAINARDES, J. "A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 192, v. 79, Brasília, mai-ago, 1998.
- 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.
- NASCIMENTO, G. "Ensino Reprovado". In: Revista Isto É On-line, 10 de maio de 2000.
- NASCIMENTO, G. "O Fracasso Em Debate". In: Revista Isto É On-line, 17 de maio de 2000.
- NASCIMENTO, G. "O Fracasso de Todos nós". In: Revista Educação, ano 27, n. 231, jul. 2000.
- NEUBAUER, R. "Descentralização Da Educação No Estado De São Paulo". In: Apostilas Progresso: Legislações e Normas Básicas, Livros e Artigos, para concurso público para diretor de escola, São Paulo, SEE - SP, dez. 1999.

- NEUBAUER, R. "Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?". In: Acesso Revista de Educação e Informática, n. 14, São Paulo, SEE - SP, dez. 2000.
- NEUBAUER, R & DAVIS, C. "É Proibido Repetir - Avaliação Educacional". In: Apostilas Progresso: Legislações e Normas Básicas, Livros e Artigos, para concurso público para diretor de escola, São Paulo, SEE - SP, dez. 2001.
- NORONHA, M. I. A. "A Farsa Da Progressão Continuada No Estado De São Paulo". In: Diário de São Paulo, 2000.
- OLIVEIRA, Z. "Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada: Bases para Construção de uma Nova Escola". In: Projeto Escola nas férias - mais uma oportunidade de aprender - subsídios. São Paulo, SEE/CENP, 1998.
- PARO, V. "Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade". In: Diversidade e Desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século. CDRom da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1999.
- 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, USP - IP, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.
- PATTO, M. H. S. Mutações do Cativo. São Paulo, Hacker Editores/ EDUSP, 2000.
- PENIN, S. "Qualidade de Ensino e Progressão Continuada". In: A Construção da Proposta Pedagógica da Escola: Planejamento 2000. São Paulo, SEE/CENP, 2000.
- PEREIRA, L. A. "Promoção Automática na escola primária". In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 30, n. 72, p. 105-107, out/dez 1958.
- PEREIRA, L. "Populações marginais". In: PEREIRA, L. Estudos sobre o Brasil Contemporâneo. São Paulo, Pioneira, 1971.
- RECOMENDAÇÕES DE CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA SOBRE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA GRATUITA E OBRIGATÓRIA. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 26, n. 63, p. 158-178, jul/set 1956.
- RIBEIRO, S. A. Educação e a inserção do Brasil na modernidade". In: Cadernos de Pesquisa, n. 84. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.
- ROCKWELL, E. Reflexiones sobre el processo etnográfico (1982-85). México, DIE/CINVESTAV, IPN, 1987.
- ROMAN, M. D. O Professor Coordenador Pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- SADER, E. & GENTILI, P. (orgs.) Pós-neoliberalismo - as Políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- SAVIANI, D. "As teorias da educação e os problemas da marginalidade na América Latina". Cadernos de Pesquisa, n. 42, Fundação Carlos Chagas, agosto de 1982.

- 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, 1969.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria do Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo Básico. São Paulo, SE/CENP, 1987.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria do Estado da Educação. Documento de Implantação. Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração. S. Paulo, 1996.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria do Estado da Educação, O que já mudou na Escola Pública Paulista? O cidadão pergunta, o Governo presta contas. SEE - SP, 1997.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria do Estado da Educação, Centro de Informações educacionais. Desempenho Escolar - Rede Estadual (Estado de São Paulo). CIE/SEE - SP, 2000.
- 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.
- SILVA, A. "São Paulo Adota Dois Ciclos Sem Reprovação". In: Nova Escola On-line Política Educacional, novembro de 1997.
- SOUSA, S. M. Z. L. "A avaliação na organização do ensino em ciclos". In: Apostilas Progresso: Legislações e Normas Básicas, Livros e Artigos, para concurso público para diretor de escola, São Paulo, SEE - SP, dez. 2001.
- SOUZA, M. P. R. "Contribuições da Pesquisa Etnográfica para a Compreensão de Fracasso Escolar". In MACHADO, A. M. & SOUZA, M. P. R. (orgs.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.
- SOUZA, M. P. R. "A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo". In MACHADO, A. M. & SOUZA, M. P. R. (orgs.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.
- TERZI, C. A. & RONCA, P. A. C. "No Sistema de Avaliação Escolar, uma Pimenta chamada 'Progressão Continuada' ". In: Educação Continuada: experiência do pólo 3. Universidade Mogi das Cruzes, FAEP, São Paulo, 1998.
- VIÉGAS, L. S. & BONADIO, A. N. Do Fracasso Escolar à Sala de Aula Bem Sucedida: Uma Construção das Classes de Aceleração?. São Paulo, IP USP/FAPESP-CNPq, 1998.
- WILLIS, P. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.