

Prefácio de Miguel Arroyo, 13

Prefácio à Terceira Edição, 17

Introdução, 21

Capítulo I – Uma escola preocupada em acertar, 31

1. Localização e funcionamento, 32

2. O cuidado com a qualidade, 35

3. A democracia e o respeito aos usuários, 40

**Capítulo II – Ciclos, progressão continuada,
promoção automática, 45**

1. Avaliação como processo (controle da eficiência do trabalho), 46

2. Ensino-aprendizado como processo de trabalho, 48

3. Avaliação educativa como processo contínuo, 52

4. Avaliação e construção da autonomia, 57

5. Mudar a avaliação, **62**

6. Ciclos, progressão continuada, promoção automática, **64**

Capítulo III – A anatomia do processo reprovador, 73

1. A presença da reprovação, **74**

2. A resistência à aprovação, **89**

2.1. Os aspectos socioculturais da resistência à aprovação, **91**

2.2. Os determinantes psicobiográficos e a personalidade do educador, **110**

2.3. Determinantes institucionais do apego à reprovação, **121**

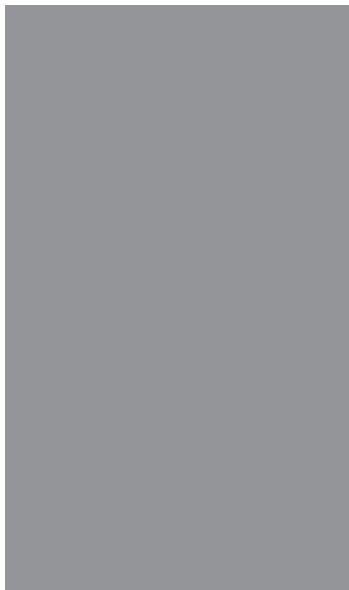
2.4. As implicações didático-pedagógicas do apego à reprovação, **133**

Capítulo IV – Conclusão – superar a reprovação, 187

Referências, 195

PREFÁCIO

de Miguel Arroyo



Este trabalho desloca a forma tradicional de tratar a reprovação e traz essa velha prática para o terreno dos comportamentos, dos valores, da cultura docente. Continuar reprovando ou acabar com essa prática virou um incômodo. Por quê? Nos debates entre os que são contra ou a favor da reprovação o que fica a descoberto são nossos valores, nossas crenças e culturas.

O debate sobre a reprovação toca em atitudes, comportamentos, valores, conseqüentemente expõe feridas. Incomoda. Provoca reações, resistências no íntimo da gente. Vitor Paro, sempre tão próximo da escola, dos seus profissionais, constata que há incômodos, resistências no campo dos valores e comportamentos. Há tensões no terreno melindroso da cultura escolar e docente. Vejo este ponto como um dos méritos do trabalho.

Seu olhar desvela onde está o incômodo que vem perturbando a paz da docência. Não tanto no fracasso, na reprovação, mas na resistência a ter ou não ter de reprovar. Que estaria acontecendo? O confronto está instalado na categoria docente em torno de uma das práticas corriqueiras, aceita como natural: reprovar e dormir tranquilos. “Reprovo, sim, e durmo em paz com minha consciência.” De uns tempos para cá, a intranquilidade se instalou na categoria docente, alguns estão intranquilos por reprovar, muitos, incomodados por não reprovar. Um confronto de valores. O imaginário escolar e docente aparentou por décadas dormir em paz, porém sempre nossos sonhos estiveram perturbados por pesadelos. O pesadelo do fracasso escolar, da reprovação, da defasagem e da retenção. Diminuir os índices era a meta, através de medidas paralelas como recuperação, reforço, turmas especiais...

Na última década surgem medidas bastante mais radicais. Passamos a duvidar; nos perguntamos se existe, por acaso, qualquer teoria pedagógica que justifique a reprovação/retenção; se somos nós, docentes, quem reprovamos ou estamos a serviço de uma estrutura seriada, gradeada, disciplinar e disciplinante que é seletiva e peneiradora; se essa estrutura se legitima em uma cultura social e política segregadora e excludente; se a escola e os docentes não incorporam ingenuamente essa cultura social e política...

Estamos em tempos em que os pesadelos se tornaram inquietações e nos levaram a abandonar as tradicionais medidas paliativas com que tentamos, em vão, rebaixar lentamente teimosos índices de reprovação/retenção. Levaram-nos a pensar em medidas radicais contra a reprovação. Por que essa radicalidade?

Aqui situa-se o trabalho de Vitor Paro: a tensão está em que essas medidas trazem a reprovação para o campo educativo. Que sentido ou falta de sentido educativo tem reprovar uma criança, adolescente, jovem ou adulto em seu percurso de formação? Reprovando estaríamos renunciando a nosso perene ofício de educar? Esse é o novo incômodo docente que aqui se desvela. Reprovar ou não reprovar nos incomoda tanto porque nos obriga a repensar nossa condição de docentes-educadores.

À medida que nas últimas décadas fomos nos afastando da lógica mercantil, utilitária e cientificista que invadiu nossa cultura docente e fomos nos aproximando da lógica educativa, formadora de sujeitos humanos, teríamos de chegar a colocar essas questões no campo educativo: se nos reconhecemos educadores-docentes que temos por ofício formar os educandos, que sentido tem reprovar, reter, excluir?

Vitor Paro nos puxa com a paixão que o caracteriza para nosso terreno: a condição de docentes-educadores. Somente aí desfaremos o incômodo da reprovação. Reprovando estaríamos renunciando a sermos educadores? Eis uma forma radical de deslocar o trato dado por décadas ao fracasso e à reprovação escolar: desafia-nos a enfrentá-los como profissionais das artes e saberes da formação humana. Isso é bem mais desafiador do que justificar a reprovação porque nos vemos apenas como competentes docentes de um recorte dos saberes e competências escolares.

Poderíamos indagar-nos por que uma prática que era tão natural, que era um comportamento docente tão aceito virou uma tensão pessoal e coletiva? Por causa dos ciclos, da progressão continuada ou da promoção automática? Essas medidas podem, apenas, ter contribuído para deixar ainda mais expostas as feridas e para explicitar novas sensibilidades profissionais.

Possivelmente a reprovação chega a incomodar-nos tanto porque nossas sensibilidades humanas foram reeducadas nas lutas por nossos direitos, nas lutas contra tantas formas de exclusão como as relativas aos negros, aos trabalhadores, às mulheres, aos indígenas... Como não sermos, também, sensíveis para com as perversas formas de seleção e exclusão que acontecem na escola e em nossa própria prática docente?

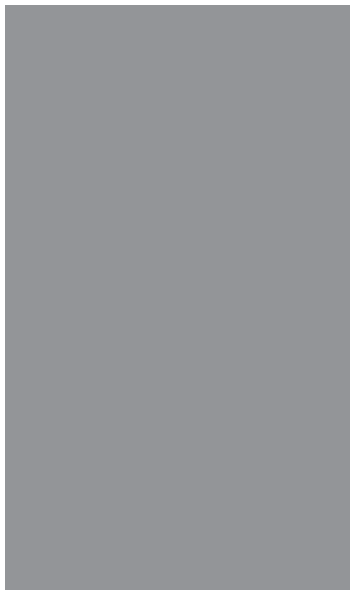
Nas últimas décadas mudamos como categoria. Estamos em condições de perceber melhor que, quando reprovamos e retemos um aluno, nos reprovamos como humanos. Em cada ação, escolha ou prática escolar nos colocamos em jogo, percebemos que estamos julgando seres humanos com as mesmas lógicas seletivas e excludentes com que nos descobrimos julgados e excluídos. Descobrimos que reprovamos mais do que um aluno em nossa matéria. Reprovamos um ser humano homem, mulher, criança, adolescente, jovem ou adulto trabalhador ou trabalhadora em seu percurso social e cultural: sua autoimagem, sensibilidades, identidades, projetos de vida, emoções, afetividades. Mexemos em sua identidade social, coletiva, em seus processos de formação. Como reprovar e reter esses delicados percursos humanos em que cada criança e adolescente se formam e dormem tranquilos?

Vitor Paro nos desafia a acompanhar nossos percursos na construção de nossas próprias autoimagens, de nossos valores e de nossa cultura docente; convida-nos a perceber que resistimos, não tanto a não reprovar, mas a fazer esse tenso, pessoal e coletivo percurso na redefinição de nossos valores. Para além de uma anatomia do processo reprovador, este livro faz uma anatomia de nosso papel reprovador. De nossa personalidade, de nossas crenças, de nossos valores, imagens e autoimagens docentes.

Por isso, quem se aventurar na leitura deste trabalho saiba que será tensionado.

Agosto de 2001

PREFÁCIO À TERCEIRA EDIÇÃO



A pesquisa que deu origem a este livro foi sem dúvida uma das mais emocionantes que realizei. O pesquisador social, em seu mister, não só descobre coisas novas (quando é bem-sucedido), mas também aprende coisas que enriquecem sua vida pessoal. Desta vez aprendi (ou reaprendi?) que, da mesma forma que quase tudo que há de bom em nossas personalidades tem sua semente plantada pela educação por que passamos na mais tenra infância, também aquilo que existe de autoritário e negador da vida incrustado em nossos atos começou a ser plasmado ali.

Essa constatação traz implicações profundas na compreensão e tolerância com os erros e fraquezas de nossos professores e professoras da escola básica em seu labor, mas também na firmeza com que devemos cada vez mais propugnar por uma formação docente que se inicie nos primeiros anos escolares dos próprios professores. É preciso “quebrar a máquina de fazer bolsominions”* desde a infância para que os futuros professores possam produzir uma educação pela qual vale a pena lutar.

A convivência com educadores e educandos ali, no chão da pesquisa, ou seja, a escola pública fundamental, para responder a uma pergunta aparentemente inocente (“Por que os professores *ainda* reprovam?”), permitiu à equipe investigativa refletir e desvelar esses dois pontos de essencial importância, que fazem parte da prática educativa em geral, mas que ganham contornos particulares quando tratados à luz do tema da reprovação escolar.

Em primeiro lugar, a relevância inominável de perscrutar a realidade concreta da escola para perceber a quantidade de condutas inadequadas do ponto de vista científico, técnico e ético, sem que os sujeitos participantes sequer atinem para isso. Não há dúvida nenhuma de que a escola pública brasileira, na prática de seus educadores e educadoras, continua exibindo belezas comportamentais

* PARO, Vitor Henrique. Quebrar a máquina de fazer bolsominions. *Vitorparo.com.br*. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/26-quebrar-a-maquina-de-fazer-bolsominions/>. Acesso em: 17 set. 2021.

dignas do reconhecimento de todos. Mas é ainda perpassada por um sem número de violências contra a subjetividade, que desafiam os mais comezinhos princípios civilizatórios. O pior é que tudo acontece de modo aparentemente imperceptível, de tal sorte que condutas irracionais e negadoras da vida se “tradicionalizam” de tal forma que fazem lembrar a banalização do mal, tão magistralmente avocada por Hannah Arendt.

O segundo ponto refere-se à urgência na busca de remédios para as precariedades do presente, sem descuidar dos desafios do futuro. É no jovem de hoje que se forma, não apenas o bom cidadão, mas o bom educador e formador de cidadãos de amanhã. Isso parece banal, mas não tem sido levado em conta como deveria, a ponto de mover políticas públicas explicitamente preocupadas em educar bem as crianças de hoje com o fim consciente de formar bons mestres para amanhã.

O desvendamento da anatomia do processo reprovador que procurei apresentar neste livro emocionou muitos leitores e tive retornos extremamente gratificantes pelos quais agradeço. Inúmeras pessoas se deram conta de como o autoritarismo por trás de um sistema avaliativo inadequado fica dissimulado pelo costume e pelas justificativas desprovidas de qualquer conhecimento científico sobre a relação pedagógica.

Desde quando foi publicado pela primeira vez até hoje, muitas desgraças novas aconteceram, para degradar ainda mais nosso ensino público: a ideologia retrógrada e fascista da Escola sem Partido, intrometendo-se em inúmeras escolas e influenciando políticas educacionais, a intensificação do obscurantismo religioso tomando conta das escolas, a militarização odiosa e desumana de cada vez mais estabelecimentos de ensino, a lógica mercantil procurando destruir o pouco que temos em termos de educação de qualidade, sem falar – para ficar no tema principal deste livro – no recrudescimento de uma “avaliação” externa de massa, estúpida e descabida, que nada avalia, mas serve para desviar a atenção do que realmente importa que é o ensino, e lançar a culpa de seu fracasso nos mal pagos trabalhadores da educação e nos mal alimentados excluídos de sempre.

Todos esses desastres têm em comum sua base na reprovação do outro, no aniquilamento da subjetividade alheia e na destruição da solidariedade, elementos presentes na reprovação escolar.

A aceitação e busca pelas ideias contidas em *Reprovação escolar: renúncia à educação* fez com que duas edições se esgotassem, de tal sorte que, há algum tempo já, os novos interessados tiveram dificultado o acesso a seu conteúdo. Por isso, acolhi com muita alegria o interesse em reeditá-lo manifestado pela Cortez Editora, à qual reitero minha gratidão e meu reconhecimento. Aproveito para solidarizar-me com todos os editores de livros que resistem bravamente ao obscurantismo dos órgãos da cultura e da educação instalados no atual governo federal.

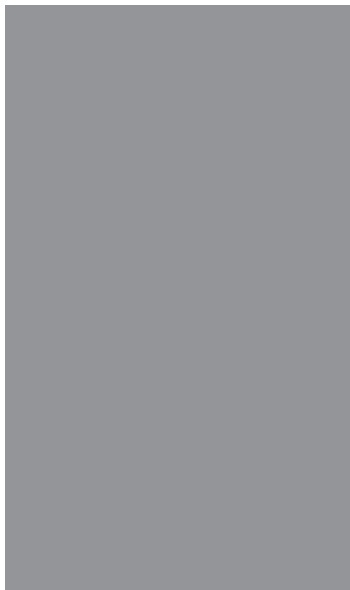
Que os renitentes leitores aproveitem este livro para refletir sobre um tema que, infelizmente, não perdeu nada de sua atualidade e pertinência. Boa leitura.

São Paulo, 19 de setembro de 2021

Data do centenário de nascimento de Paulo Freire

Vitor Henrique Paro

INTRODUÇÃO



Para o senso comum, o que se convencionou chamar de administrativo quase nunca ultrapassa as chamadas atividades-meio de qualquer empreendimento. Segundo essa perspectiva, que, de resto, costuma impregnar também muitos trabalhos acadêmicos, seria objeto da ação administrativa, no sistema de ensino, apenas aquilo que diz respeito às medidas e ações presentes desde a cúpula do sistema (o ministério e as secretarias de educação), passando pelos órgãos intermediários, até chegar à direção da escola e a seus funcionários “administrativos”. Daí para diante, seria o domínio do pedagógico.

Todavia, se se toma a administração em seu conceito mais rigoroso de “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2012, p. 18), não é difícil perceber que seu intrínseco caráter mediador não se limita aos momentos de “preparação” ou de provimento de condições para a efetivação dos objetivos. Em vez disso, perpassa todos os momentos do processo, em especial aquele em que se realizam concretamente os fins pretendidos, pois a ação administrativa só se encerra com a consecução do objetivo visado. Por isso, podem mostrar-se totalmente inócuas, ou mesmo provocar resultados contrários aos esperados, todas as medidas visando à solução de problemas do ensino que não levem em conta o que efetivamente acontece no desenvolvimento das atividades-fim que têm lugar na unidade escolar.

Em decorrência disso, torna-se muito mais relevante do que parece à primeira vista – e certamente deveria merecer muito maior atenção tanto por parte de governantes quanto por parte de muitos acadêmicos que tratam de política e de administração da educação – o estudo do cotidiano pedagógico da unidade escolar com vistas a tomadas de decisões no âmbito de todo o sistema de ensino. A administração da educação, como mediação para a realização dos fins do ensino, pressupõe a preocupação constante com esses fins, só podendo desempenhar integralmente seu papel mediador à medida que a atividade pedagógica, que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, esteja se realizando de modo satisfatório. Por isso,

é preciso conhecer o mais profundamente possível os problemas presentes no dia a dia da escola, seus determinantes imediatos e a maneira como eles interferem no sistema como um todo.

Foi com base nessas considerações que se realizou a investigação que deu origem a este livro, a qual procurou estudar uma questão que, articulada a seu caráter pedagógico, apresenta profundas implicações de ordem administrativa. Trata-se da resistência oposta por professores às medidas visando à continuidade dos estudos de alunos do ensino fundamental por meio da redução ou eliminação das reprovações em séries determinadas. Como tal, configura-se como estudo na área de administração escolar que teve a finalidade de estudar as dimensões, as peculiaridades e os determinantes da resistência docente à promoção de estudantes, bem como seus efeitos na produtividade da escola fundamental.

Diante de certa tendência “eficientista” de restringir o entendimento do que seja produtividade da escola à relação entre gastos com o ensino e montante de promovidos, ou aprovados em testes, convém esclarecer, desde já, que o termo produtividade será entendido aqui em seu simples significado de “faculdade de realizar um produto”, produto este que, no caso da escola, como se verá mais adiante, não se reduz nem a “passar de ano” ou ser “aprovado” em exames, nem à preparação para o mercado de trabalho ou para o vestibular universitário, mas se amplia e se complexifica para abarcar o próprio resultado da apropriação do saber em seu sentido mais amplo, capaz de concorrer para a constituição do educando como cidadão e sujeito histórico.

A ideia deste estudo surgiu no contexto da investigação por mim realizada anteriormente a respeito da participação escolar e do papel de pais ou responsáveis no desempenho de alunos do ensino público fundamental (PARO, 2018). Tal investigação deparou, em seu trabalho de campo, com a questão da resistência dos professores à aprovação de alunos, em vários momentos do cotidiano de uma escola de periferia da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, onde se desenvolveu a pesquisa etnográfica.

Considerando que a anterior seriação contribuía para o fracasso escolar do estudante, o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo de 1992 suprimiu-a, instituindo o sistema de ciclos de aprendizagem, com o propósito de construir “uma escola que rompa com sua prática de seletividade, exclusão social e autoritarismo para com seus alunos” (SÃO PAULO, 1992). Assim, o ensino fundamental de oito anos passou a organizar-se em três ciclos consecutivos: o primeiro e o segundo, de três anos cada um, e o terceiro, de dois anos. A partir de então, garantiu-se a continuidade de estudos no interior dos ciclos, permitindo-se a retenção de alunos apenas na passagem de um ciclo para outro. Mesmo nessa passagem procurou-se desestimular a reprovação, determinando-se que a avaliação se fundamentasse na análise global do desempenho do aluno e a decisão refletisse o parecer do “coletivo dos professores” (Art. 96 do Regimento), não a dos docentes considerados individualmente.

Além dessa organização em ciclos, introduziu-se, durante a gestão de Paulo Freire e Mario Sergio Cortella na Secretaria Municipal de Educação (no governo do Partido dos Trabalhadores, de 1989 a 1992, tendo Luiza Erundina como prefeita), um conjunto de outras medidas, com o propósito de dar à população maior acesso ao ensino e promover a democratização das relações no interior da escola (v. ADRIÃO [PEPE], 1995; CÓRDOVA, 1997; CAMARGO, 1997). Apesar da política contrária dos dois governos subsequentes, uma das medidas que conseguiu permanecer foi a organização do ensino em ciclos, que, em 1996, foi contemplada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (cf. PARO, 2018)

Na escola estudada nessa pesquisa anterior, a visão que orientou as inovações estava bastante presente. Tanto a direção e a vice-direção quanto coordenadoras e significativa quantidade de professores compartilhavam o propósito, com relação à avaliação, de só reter o aluno em último caso, considerando o papel educativo da escola e a convicção de que a reprovação em nada contribui para essa tarefa, apenas estimulando a evasão do estudante. Mas, conquanto preponderasse na escola essa concepção antirreprovadora, estimulada pelo constante

trabalho de persuasão da direção e da coordenação pedagógica, mesmo assim alguns professores insistiam numa prática punitiva e reprovadora. Chamou a atenção, na pesquisa, a repercussão da ação antipromoção desses profissionais em todo o trabalho pedagógico realizado na escola. Tanto em sua ação docente quanto na relação com os pais e demais integrantes da escola, esses professores manifestavam sua resistência à promoção de alunos, adotando uma postura reprovadora que prejudicava o esforço da direção escolar e de seus colaboradores em fazer uma escola prazerosa e útil, fundamentada na promoção do gosto pelo saber e não na punição reprovadora.

Essa questão suscita múltiplas indagações: O que leva os professores a serem tão apegados à reprovação? Quais são seus argumentos para se voltarem até mesmo contra regras legais de promoção de alunos, estabelecidas pelo sistema de ensino? Quais as implicações para a qualidade do ensino? Quais as implicações administrativas desses atos e quais as consequências pedagógicas dessa prática junto a alunos e pais? Qual a visão de pais e de alunos a respeito do problema? Quais as medidas que precisam ser tomadas para resolvê-lo? Essas preocupações deram origem à investigação aqui reportada, que teve como propósito estudar a resistência docente à promoção de estudantes no ensino fundamental, procurando captar suas dimensões, distinguir suas peculiaridades e identificar seus determinantes, considerando seus efeitos na produtividade da escola pública e buscando alternativas de solução para os problemas detectados.

O trabalho de campo foi realizado em escola pública fundamental localizada na periferia urbana da cidade de São Paulo, pertencente à rede municipal de ensino. A escolha dessa rede de escolas apoia-se no fato de os ciclos, com a garantia da continuidade de estudos em seu interior, terem sido aí instalados desde 1992, sendo, pois, uma experiência com certa duração. Um dos critérios previstos, inicialmente, para a escolha da escola a ser estudada, era o de que o sistema de ciclos fosse bem aceito por sua direção e coordenação pedagógica, nos moldes encontrados na pesquisa anterior, em que havia um movimento francamente favorável à extinção das

reprovações. Supunha-se que assim as resistências mais sérias contra a promoção teriam condições de aparecer, pois elas se registrariam apesar de um movimento em favor da promoção, não por simples acomodação às autoridades escolares, tendo seus atores, portanto, que elaborar mais consistentemente suas objeções. Feita a escolha da unidade escolar e iniciado o trabalho de campo, verificou-se que, não obstante o preenchimento desse requisito com relação ao discurso e à intenção da direção e da coordenação favoráveis ao sistema de ciclos, não havia, como no caso anterior, um empenho significativo em prol da promoção de estudantes. O caso em estudo não se configurou, portanto, numa instituição escolar em que estivesse em curso um processo de mudança educacional favorável à promoção de alunos, como inicialmente se desejava, tendendo, em vez disso, a mostrar características que são mais próximas à generalidade das escolas do sistema de ensino, onde se supõe também não haver esse processo de estímulo à mudança.

A pesquisa privilegiou técnicas qualitativas de análise porque pareceu ser esta a opção que permite mais adequadamente examinar em profundidade os múltiplos aspectos do objeto em questão. Por isso, optou-se por pesquisa de campo de caráter etnográfico, nos termos propostos pelas pesquisadoras do Departamento de Investigaciones Educativas do México, Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell e Ruth Mercado (cf. EZPELETA; ROCKWELL, 1986; ROCKWELL; MERCADO, 1986).

Assim, é sempre bom lembrar que o estudo empírico não se propõe a busca de representatividade estatística dos fenômenos que investiga. Como estudo qualitativo, o que importava, na investigação realizada, não era verificar se havia a resistência à promoção de estudantes, nem interessava medir sua frequência no sistema como um todo. Isso pode até ser objeto de outras pesquisas extensivas, mas não foi o que se pretendeu aqui, pois, quando se parte para o estudo etnográfico, já se está convencido da presença do fenômeno, ainda que não se tenha com precisão sua frequência. Em termos da presente pesquisa, o que interessava, portanto, era procurar a “explicação” para a resistência à promoção de alunos, buscando estudar a dimensão que ela assume, seus determinantes imediatos e

suas implicações para a produtividade no ensino. Ao se destacar determinado elemento ou particularidade do real, não significa que essa ocorrência seja generalizada, mas sim que ela é considerada relevante para o estudo do problema que se está examinando.

O trabalho empírico se fez por meio de entrevistas e de observações, com permanência extensiva em campo. Para as entrevistas, do tipo semiaberto, utilizou-se um roteiro semiestruturado e precário dos temas abordados, tendo o cuidado de empregá-lo de forma bastante elástica, supondo uma postura flexível do entrevistador, de modo a favorecer ao entrevistado discorrer de forma ampla e sem constrangimentos a respeito dos temas sugeridos. Além disso, pretendeu-se que as entrevistas e observações não se restringissem ao seu aspecto passivo, mas, além de ocasiões em que o pesquisador se comportou muito mais como ouvinte e observador, seu papel incluiu também características da pesquisa-ação ou da pesquisa participante, em que “o pesquisador coloca-se como elemento que faz parte da situação que está sendo estudada, não pretendendo ter uma posição de observador neutro” (OLIVEIRA, 1993, p. 65; cf. PARO, 2018).

Dentro dessa perspectiva, procurou-se antepor, nas entrevistas, algum tipo de questionamento às informações e opiniões expressas pelos depoentes. Esse mecanismo, utilizado em estudo anterior (PARO, 2016) com bons resultados, é recomendado por Michel Thiollent (1987), para quem, não obstante as críticas que podem ser suscitadas a respeito da “imposição de problemática”, “é justamente o questionamento que deveria superar a unilateralidade da observação do outro ao permitir uma real intercomunicação.” (THIOLLENT, 1987, p. 23-24) Obviamente, não se tratou de entrar em conflito com o entrevistado de modo a comprometer sua própria espontaneidade ao se expressar, mas de problematizar algumas de suas falas, aprofundando *com ele* a reflexão sobre o assunto e verificando suas ponderações diante de posições divergentes (cf. PARO, 2016, p. 25).

Para manter o sigilo das fontes de informação, o nome da escola bem como os nomes de todas as pessoas e localidades envolvidas como objetos da pesquisa e aqui referidos são fictícios. A escola estudada, que será aqui denominada de Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Cel. Alberto de Souza Porto (abreviadamente Casp), funciona em três turnos (dois de ensino regular e um de supletivo), pelos quais estão distribuídas as 25 classes do ensino regular e as 8 a 10 classes (dependendo do semestre) do ensino supletivo. Em 1999, a escola contou com 926 alunos matriculados no ensino regular e, em média, 371, em cada semestre, no ensino supletivo. Tendo em conta sua especificidade, a pesquisa não se ocupou do ensino supletivo, circunscrevendo-se ao ensino regular.

O trabalho de campo iniciou-se em fevereiro de 1999, encerrando seu período de realização mais sistemática de observações e entrevistas em dezembro do mesmo ano, mas com algumas visitas à escola também durante o primeiro semestre de 2000. As observações fizeram-se no âmbito da escola e da comunidade, entendida esta como a região e as pessoas efetiva ou potencialmente beneficiárias dos serviços da unidade escolar pesquisada. Na escola, as observações realizaram-se a partir da permanência dos membros da equipe de pesquisa na unidade escolar, acompanhando sistematicamente seu cotidiano em todos os tipos de atividades, tanto dentro quanto fora da sala de aula, bem como “participando” em atividades específicas como reuniões de planejamento de coordenadores e professores, atendimento de alunos e de pais, reuniões de comissões de classe¹, de conselho de escola e de associação de pais e mestres (APM), reuniões de pais, etc.

As entrevistas envolveram pessoas da escola e da comunidade. As entrevistas com professores e alunos foram feitas na escola, enquanto as de mães foram realizadas em suas respectivas casas. Em geral, as entrevistas com os professores

1 Na rede escolar pública municipal da cidade de São Paulo, a reunião de professores de determinada série ou ano para discutir e deliberar sobre a avaliação dos alunos era reportada pelo pessoal escolar, ora como conselho de classe, ora como comissão de classe. Por isso, neste livro, utilizaremos “conselho de classe” e “comissão de classe” como sinônimos.

foram precedidas pelas observações em sala de aula, de modo a buscar novos subsídios para as entrevistas. Pela natureza do objeto de estudo, privilegiou-se a quantidade de educadores profissionais entrevistados. Assim, além da equipe de coordenadoras pedagógicas, do diretor, da assistente de diretor e da coordenadora da Sala de Apoio Pedagógico, foram entrevistados 17 professores (14 professoras e 3 professores), dos dois ciclos de ensino e das várias séries² do ensino fundamental. Dentre os funcionários em geral, entrevistaram-se seis pessoas, sendo duas auxiliares de direção³, duas serventes e duas inspetoras de alunos. Foram entrevistados também cinco alunos (dois alunos e três alunas), sendo três do primeiro ciclo e dois do segundo, além de três mães de aluno.

A escolha dos professores para entrevistas procurou garantir que entre eles estivessem representados: a) os dois ciclos do ensino fundamental; b) os dois períodos de funcionamento do ensino regular; c) os professores mais antigos, ou que estivessem trabalhando há mais tempo na escola, e os mais novos; d) os professores considerados (a partir de informações colhidas na escola) mais rigorosos ou mais “duros” com os alunos e aqueles que assim não fossem considerados; e) os professores considerados mais afeitos à reprovação e os tidos como mais condescendentes no julgamento da avaliação.

Este livro apresenta os resultados das análises realizadas a partir dos dados obtidos na investigação. O primeiro capítulo oferece um panorama geral da escola pesquisada, sua organização e funcionamento, bem como as iniciativas da equipe diretiva com vistas a oferecer uma educação de melhor qualidade. O segundo traz

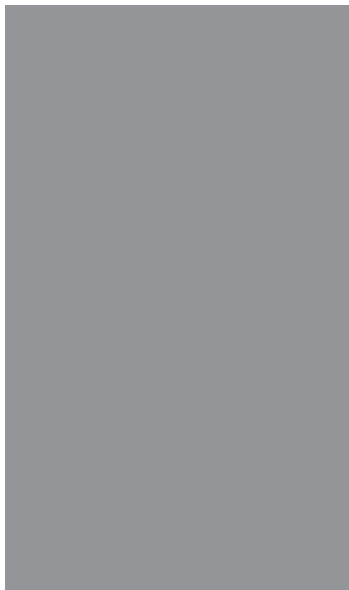
2 Embora possa constituir um anacronismo falar em séries escolares numa estrutura didática organizada em ciclos, adoto, neste trabalho, a nomenclatura utilizada na prática real da escola, na qual a unanimidade dos entrevistados utiliza o termo “série” para se referir aos anos que compõem os ciclos, numa possível evidência de que a seriação, na prática, não foi, a rigor, superada.

3 Encarregado de auxiliar na organização e funcionamento do período no qual trabalha - razão pela qual é também chamado de auxiliar de período -, o auxiliar de direção exerce suas funções numa espécie de antecipação ao trabalho da direção, recebendo pais, atendendo alunos, cuidando da disciplina e auxiliando professores nas atividades a seu alcance.

uma breve apresentação teórica da questão da progressão continuada no contexto da avaliação escolar no ensino fundamental. No terceiro, procuro discutir os condicionantes da ação reprovadora e as dimensões que esta assume na prática escolar. Finalmente, no quarto capítulo, procuro sintetizar algumas conclusões sugeridas pelo estudo.

CAPÍTULO **I**

UMA ESCOLA PREOCUPADA EM ACERTAR



1. Localização e funcionamento

A Emef Cel. Alberto de Souza Porto localiza-se em bairro de periferia urbana da zona oeste da cidade de São Paulo, nos limites do município. O bairro é de topografia irregular e a “vila” onde está instalada a escola apresenta os contrastes presentes na maioria das “vilas” e “jardins” dos bairros populares das grandes cidades brasileiras. Ruas asfaltadas com serviços de água e esgoto, luz elétrica, serviço de ônibus urbanos – onde se alinham casas ou sobrados de alvenaria e em que se pode adivinhar algum conforto usufruído por pequenos comerciantes, trabalhadores autônomos ou empregados de escritórios dos bairros mais centrais – cruzam ruas esburacadas, com precária infraestrutura, compostas por moradias simples das camadas populares mais baixas, que compõem a maioria da população da “vila”. Estas ruas levam também a uma grande favela, próxima à escola, de onde se origina grande parte de seus alunos. Construída em 1971, a Souza Porto instala-se num enorme quarteirão que obstrui a passagem de uma parte a outra da vila, o que levava as pessoas, até recentemente, a terem de passar por dentro da escola para chegar à rua oposta. Com a nova direção escolar, construiu-se um corredor ao lado da escola que, agora, permite esse acesso sem interferir nas atividades escolares.

Na rua que dá para os fundos da Casp, ao lado desta, há instalada uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) de onde se origina a quase totalidade dos alunos que ingressam na primeira série do ensino fundamental da Souza Porto.

Em 1999, ano da coleta de dados, a escola contava com 78 servidores, distribuídos pelas diversas equipes previstas nas escolas da rede. Quatro formavam a *equipe técnica*, sendo um diretor, uma assistente de diretor e duas coordenadoras pedagógicas. A *equipe docente* contava com 47 professores, sendo 18 em JB (Jornada Básica, de 20 horas semanais), 10 em JEA (Jornada Especial Ampliada, de 30 horas semanais) e 19 em JEI (Jornada Especial Integral, de 40 horas semanais⁴). Dentre

4 Essas 40 horas estão assim compostas: 25 aulas, 11 horas de trabalho coletivo a ser desenvolvido na unidade escolar e 4 horas de trabalho individual que pode ser executado fora da unidade escolar.

esses professores havia 38 professoras e 9 professores. No primeiro ciclo (primeira a quarta série) havia 15 docentes, no segundo ciclo (quinta a oitava série), 20 e no ensino supletivo, 12, além de uma professora orientadora de sala de leitura, duas professoras da sala de informática e uma coordenadora da Sala de Apoio Pedagógico (SAP). Além da equipe docente regular, serviam na escola quatro professoras pertencentes ao Projeto de Apoio Pedagógico (PAP) sobre o qual será falado mais adiante. A *equipe auxiliar da ação educativa* era composta por 19 funcionários, sendo três auxiliares de direção, uma secretária de escola, uma auxiliar de secretaria, duas inspetoras de alunos, seis serventes escolares, dois vigias e quatro professores readaptados, prestando serviços na secretaria da escola. Estes últimos servidores são professores que, antes, ministravam disciplinas que não mais são oferecidas e agora exercem funções de secretaria.

Da equipe técnica, as coordenadoras pedagógicas e o diretor são profissionais concursados e a assistente de diretor é eleita pelo conselho de escola. Esta última está na Casp desde 1993, para onde veio como professora de Português e de Inglês, tendo sido diretora substituta por seis meses em 1994. Além de sua função na Souza Porto, Diana, a assistente de diretor, é professora de Literatura no ensino médio em uma escola pública estadual. Quando o diretor e as duas coordenadoras assumiram seus cargos, em novembro de 1995, Diana já ocupava seu posto atual na escola. O diretor, Alex, e as coordenadoras pedagógicas, Iara e Ilze, tomaram posse de seus cargos na mesma ocasião, como resultado de um acordo que fizeram ao prestarem seus concursos. Interessados em realizar um trabalho verdadeiramente significativo na educação escolar, e imbuídos dos ideais de uma escola democrática comprometida com os interesses populares, esses três educadores resolveram, ao serem aprovados nos respectivos concursos, trabalhar numa mesma unidade escolar, de modo que pudessem atuar coletivamente para a promoção de um ensino em que a qualidade estivesse de acordo com as necessidades e os interesses da população a que servia. Para que pudessem alcançar resultados significativos, comprometeram-se também, entre si, a permanecer em equipe na mesma unidade escolar durante pelo menos cinco anos. A escolha recaiu sobre a Souza Porto, onde já trabalhava Diana, que se integrou ao grupo comungando de suas aspirações e expectativas e com quem passou a formar a verdadeira equipe diretiva da escola.

Essa equipe assim constituída parece dar uma característica toda especial à escola estudada, imprimindo um caráter coletivo a sua gestão. Embora o diretor, para efeitos formais, seja Alex, este não exerce sua autoridade de modo centralizador e totalitário, mas em conjunto com os demais membros da equipe, com os quais mantém um permanente diálogo e com os quais divide a atribuição de decidir sobre praticamente tudo na escola. Isso não significa que não existam funções determinadas e uma considerável divisão do trabalho de coordenação do esforço humano coletivo na Casp. Diana, por exemplo, possui habilidades específicas para tratar dos assuntos relacionados aos serviços da secretaria da escola e se constitui, então, na profissional que cuida dessa missão com bastante competência, o que não faz dela mera burocrata, pois que sua personalidade, como se pôde observar pelas entrevistas, expressa-se como a de uma educadora intensamente preocupada com as questões que afetam a escola e os estudantes, e ela, no contexto da equipe, comunga das decisões com os demais membros. Alex, o diretor, cuida dos aspectos administrativos gerais, encaminhando a solução dos diversos problemas, sempre de acordo com a vontade da equipe; Iara, esposa de Alex, e Ilze cuidam mais especificamente das questões afetadas à coordenação pedagógica, desenvolvendo seu trabalho em conjunto para todo o ensino fundamental e supletivo, sem as separações que às vezes se verificam em escolas da rede, em que uma coordenadora se responsabiliza pelo ensino da primeira à quarta série e a outra, pelo da quinta à oitava.

Tanto o diretor quanto as coordenadoras já ocuparam cargos nos escalões médios do sistema municipal de ensino na gestão de Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella na Secretaria de Educação. Alex foi coordenador de um dos Núcleos de Ação Educativa (NAE) enquanto Iara e Ilze serviam em outro NAE. Alex é professor desde 1970 e, na mudança de gestão, ao deixar a coordenação do NAE, voltou para a sala de aula como professor de Ciências, tendo sido, depois, diretor substituto, eleito pelo conselho da escola em que trabalhava. Iara foi professora de educação infantil e de ensino fundamental antes de trabalhar no mesmo NAE em que Ilze atuava junto aos grupos de formação de professores instituídos pela gestão do Partido dos Trabalhadores.

No decorrer da pesquisa, observou-se um esforço significativo dessa equipe técnica para, no limite de suas possibilidades e das condições objetivas presentes na escola e no sistema, concretizar o tipo de educação com a qual está comprometida. O modo como ela dirige a escola, coordenando o esforço humano coletivo de professores, alunos e demais funcionários e implementando medidas de acordo com seus propósitos, acaba por sintetizar, em certa medida, o que há de peculiar na Souza Porto e que a diferencia das demais unidades da rede. Estudar, ainda que sucintamente, essas medidas e esse modo de agir pode ser de grande utilidade para que, ao tratarmos posteriormente das questões relacionadas ao objeto de estudo da investigação, possamos ter uma ideia mais clara do ambiente escolar em que se deu a pesquisa de campo e em que se desenrolaram os fatos e relações que se constituíram nos dados empíricos nos quais se baseou a análise - e a partir dos quais se chegou a determinadas conclusões - a respeito dos condicionantes da resistência à promoção de estudantes.

De modo geral, os efeitos da ação da equipe técnica podem ser sentidos num duplo aspecto: no cuidado com a qualidade da educação e na preocupação com a democracia e com o respeito aos usuários. Embora esses dois elementos estejam intimamente relacionados - posto que a qualidade do ensino não prescinde da preocupação com a democracia e com os usuários e que esta preocupação deve incluir, necessariamente, o cuidado com a qualidade do ensino oferecido -, é possível separá-los em suas especificidades, buscando maior clareza na exposição.

2. O cuidado com a qualidade

O cuidado com a qualidade por parte da equipe diretiva manifesta-se, por um lado, em medidas visando dispor de melhores condições de realização do ensino e, por outro, pelos projetos especiais possibilitados pela parceria da escola com uma

empresa. No primeiro caso, podem ser citados a redução do número de turnos da escola verificada no ano da coleta de dados, a avaliação global da escola realizada no ano anterior pela coordenação pedagógica e o denodo com que as coordenadoras se empenham em planejar o ensino e assistir os professores em suas atribuições.

Até 1998, a escola estava organizada em quatro turnos diários, sendo três da escolaridade regular e um de supletivo. Isso resultava numa justaposição de horários, praticamente sem intervalos entre um turno e outro, com prejuízo para o desenvolvimento das atividades didáticas. A partir de 1999, Alex conseguiu recuperar salas antes ocupadas com material usado e promover reformas no prédio, o que possibilitou o estabelecimento de três turnos de quatro horas com intervalos maiores e tempo para os alunos desenvolverem com maior comodidade atividades como as de recuperação. Logo nos primeiros dias de aula do ano, Alex fala com alegria da mudança qualitativa que essa medida, segundo ele, certamente traria para o ensino.

Outra medida positiva, realizada no ano anterior ao da pesquisa e que denota uma preocupação não usual da direção e da coordenação com a qualidade do ensino, foi a avaliação da escola, feita por escrito junto aos professores, para verificar a forma como o trabalho está sendo realizado, em termos coletivos e individuais, identificando falhas e apontando sugestões. Nessa pesquisa, que Ilze considerava oferecer importantes subsídios para o trabalho da coordenação, foram levantados aspectos importantes do exercício diário da docência, da opinião dos professores, das características dos alunos e das questões que comparecem no cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, esse levantamento constitui um dos exemplos do cuidado com que a coordenação pedagógica realiza seu trabalho, em sua preocupação em assistir os professores, fornecendo-lhes ajuda e subsídios técnicos, no acompanhamento de suas atividades e nas reuniões de trabalho que são permanentemente realizadas na escola. Nas entrevistas com professores e outros funcionários da escola foi mencionada essa dedicação com que a coordenação se empenha em seu trabalho a partir da entrada de Ilze e Iara como coordenadoras.

Os projetos especiais que a escola mantém são possibilitados pela parceria com uma empresa de informática que doa certa verba à escola, vinculada a projetos que propiciem o melhor atendimento da população usuária e a melhoria da qualidade do ensino. Não existe, segundo Alex, nenhuma contrapartida da escola, em termos de divulgação ou crédito publicitário em favor da empresa, sendo condição para a continuidade do financiamento que a escola não empregue o dinheiro em manutenção da escola, de provimento normal pela Prefeitura. O dinheiro deve proporcionar algo a mais do que o que dispõem as outras escolas da rede. Para o diretor da Souza Porto e demais integrantes da equipe diretiva, essa parceria não fere princípios políticos contra a intromissão de interesses privados na escola pública visto que a escola não está obrigada a fazer, e de fato não faz, qualquer publicidade (nem mesmo a simples menção da ajuda) para a empresa fornecedora da verba. De qualquer forma, a discussão das implicações dessa medida para a política de financiamento do ensino público fundamental e para a desobrigação do Estado para com seu dever de prover a educação escapa aos propósitos deste livro.

A verba da parceria é utilizada para a implementação de dois projetos especiais da escola: o Projeto de Apoio Pedagógico (PAP) e o convênio com o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). O trabalho do PAP consiste numa espécie de reforço de ensino para alunos das primeiras séries que apresentam “problemas de aprendizagem”. Estão envolvidas uma coordenadora e duas monitoras que recebem o mesmo salário do professor regular da rede e são pagas com o dinheiro da parceria. A coordenadora é uma psicopedagoga e as monitoras são professoras de ensino fundamental. Elas dão atendimento aos alunos fora do horário regular de aulas, permanecendo estes por mais quatro horas semanais nas aulas do PAP. O atendimento era concentrado nas séries do primeiro ciclo que, até 1998, compreendia as três primeiras séries, mas, em 1999, incluiu também a quarta. No final desse ano a coordenação e a direção decidiram estender o atendimento também para a quinta série. Diz Alex que, no início do projeto, tentou atender também alunos de até sexta série, mas percebeu que isso não era possível com a mesma

qualidade e, então, preferiu concentrar forças nas crianças do (antigo) primeiro ciclo, porque “se a gente conseguir que o aluno saia do primeiro ciclo alfabetizado, você não vai precisar, depois, de intervir, mais tarde”.

Segundo Alex, não se trata de um simples reforço, mas de uma forma de recuperar em todos os sentidos o aluno que não está conseguindo aprender: “não é apenas um reforço, é mais uma questão, realmente, alunos com dificuldades... Trabalha postura, trabalha atendimento, trabalha relações, mais um trabalho assim de desbloqueio. É um projeto.” Por outro lado, segundo o mesmo Alex, o critério para participar do PAP é ter problemas de aprendizagem simplesmente e não “problemas mais graves, psicológicos e tal”, porque para estes há a Sala de Apoio Pedagógico (SAP) que é da própria prefeitura. “O que que a prefeitura faz? Ela pega uma professora, desloca da sala de aula e ela dá atendimento a aluno. Mas é aluno, realmente, com dificuldade mais psicológica mesmo, entendeu?”

Pelas observações e entrevistas, percebe-se que o PAP é uma realidade que se integra no modo de ser e de agir da própria escola. Sem ele a escola perderia muito de sua identidade, posto que é tido como uma de suas partes constitutivas. Seu trabalho é elogiado por professores e pessoal escolar em geral, e a atividade realizada por suas profissionais parece diferenciar-se positivamente em relação à que se desenvolve normalmente em termos de ensino na própria Souza Porto. A equipe diretiva enfatiza a importância do PAP na realização do trabalho da escola e Alex registra com certo orgulho as dimensões da população escolar alcançada por seus serviços: “Nós atendemos o ano passado cerca de cem crianças. Eram cinco turmas de vinte a vinte e cinco alunos.”

O outro projeto especial, o convênio com o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, consiste na compra de serviços desse Centro, que assessora e forma professores na “aplicação” da “filosofia para crianças” de M. Lipman. Inicialmente, os professores da escola fizeram um curso preparatório oferecido pelo Centro. Agora a escola usa a verba da parceria para adquirir os livros utilizados em classe e pagar a assessoria da professora Bety, que é filósofa e monitora do Centro, para as dúvidas da coordenação e dos professores. “Então a gente continua estudando”,

diz Ilze, coordenadora pedagógica. Há uma aula semanal de Filosofia para Crianças. De primeira à quarta série é o próprio professor da classe, que fez o curso e se preparou, quem dá a aula, enquanto que de quinta a oitava é o professor-coordenador, independentemente da área em que ele atua.

Em sua entrevista, Lara enfatiza a importância que significou, para a melhoria do ensino na Casp, a introdução da filosofia para crianças. Diz que não se trata de filosofia propriamente dita e faz considerações sobre o efeito nos professores:

Na verdade, o termo até é errado. É educação para o pensar. Um tema filosófico. É mais isso do que a filosofia propriamente dita. [...] É filosofia para a vida cotidiana, é você pensar em questões amplas no seu cotidiano. É o exercício mesmo de pensar. E você vê assim transformações de muitas pessoas, de muitos professores, quando eles se deparam com a filosofia. Falam assim “Puxa, como eu não sei fazer analogia, nunca pensei nisso. Eu não sabia fazer analogias, comparações e etc., etc.” [...] Eles se deparam com a fragilidade deles; [...] mais ainda com a do aluno. Quando o aluno não sabe e você tem que fazer ele saber...

As coordenadoras e o diretor falam com entusiasmo do Programa de Filosofia para Crianças. Sua fala anuncia que o projeto é algo que realmente produz resultados e no qual eles depositam bastante confiança. Especialmente as coordenadoras, ao relatarem o que acontece em sala de aula, mostram-se bastante convencidas da realização de um processo de real reflexão entre professor e alunos. Também os professores entrevistados, em sua generalidade, elogiam o projeto que, segundo eles, faz parte de uma “educação para o pensar” e cujas aulas têm contribuído para uma visão mais crítica dos alunos.

Uma análise mais detida do Programa de Filosofia para Crianças, de M. Lipman, foge aos propósitos do presente trabalho e não foram feitos, no contexto da investigação, maiores estudos e reflexões que pudessem subsidiar tal análise. Um primeiro contato com os textos apresentados no folheto “Educação para o

Pensar”, editado pelo Centro, e um exame ligeiro no material didático utilizado, bem como a observação de aulas de filosofia para crianças na escola e reuniões da coordenação com os professores sobre o tema, deram-me uma impressão de certa superficialidade do programa no trato com a Filosofia, parecendo constituir-se muito mais em “regras para se pensar e estudar corretamente”, que não satisfariam requisitos mais exigentes de rigor e aprofundamento filosófico. Mas o próprio Alex reconhece que a palavra filosofia talvez esteja mal-empregada: “Você fala assim ‘filosofia para criança’, aí você cria essa questão... E na verdade é via filosofia, mas é mais educação pro pensar. E você, óbvio, você aborda as questões filosóficas, mas não tá previsto estudar diretamente os autores.”

De qualquer modo, o importante a registrar aqui é a intenção dos componentes da equipe diretiva em propiciar um ensino de melhor qualidade, intenção que se consubstancia numa opção concreta na forma de um projeto que não deixa de ser inovador. Seu mérito incontestável é que ele procura romper com o autoritarismo e a passividade presentes no ensino tradicional que ainda vigora em nossas escolas.

3. A democracia e o respeito aos usuários

A preocupação com a democracia e com o respeito aos usuários pela equipe diretiva da Emef Cel. Alberto de Souza Porto pôde ser verificada numa tríplice dimensão: na instauração de um ambiente agradável e fraterno no interior da escola; no cuidado para com o aluno no contexto escolar e, finalmente, no atendimento dedicado à comunidade externa à escola.

A primeira dimensão está ligada ao interesse em superar o ambiente autoritário e de falta de respeito humano que cada vez mais se verifica nas escolas públicas, envolvendo as relações dos diversos agentes que aí convivem. Preocupado com o ambiente anteriormente dominante na escola a esse respeito, Alex diz que

isso é intencionalmente trabalhado no interior da escola, sendo uma preocupação da direção que isso se faça como um componente do próprio ensino que aí se desenvolve. Diz que, nesse espírito, à escola não basta ensinar Matemática, mas formar o cidadão. “Mais do que o conteúdo é a tua postura, a postura que a escola tem perante o aluno.” Por isso, ele acredita que o “melhor aluno é o aluno que tem uma melhor postura, uma postura enquanto pessoa, enquanto uma pessoa que respeita o outro, que respeita o seu colega, que respeita a escola”. Uma evidência desse cuidado transparece no próprio projeto pedagógico da escola que, antes da chegada do grupo de diretor e coordenadoras à escola, voltava-se para a Ecologia e que agora se denomina “Relações Humanas e Cidadania”. O diretor acha que o avanço não tem sido muito grande, “mas sempre é preciso avançar. [...] Lógico, não chegou lá, ainda. Mas temos conseguido avançar.”

Uma das razões desse avanço certamente é a postura da direção com relação aos alunos, que já se constitui na segunda dimensão da preocupação com o desenvolvimento de relações democráticas na escola. Essa postura democrática da direção e da coordenação pôde ser verificada nas observações de reuniões de conselho de escola e de outros encontros e ocasiões em que foram atendidos estudantes na Souza Porto. Nas reuniões de conselho de escola observadas, os alunos expressavam suas opiniões e faziam suas reivindicações em igualdade de direitos e eram respeitados como os demais membros do conselho. O mesmo respeito foi verificado nos diálogos presenciados entre membros da equipe diretiva e alunos. Isso, que deveria ser o óbvio por tratar-se de instituição educacional, não deixa de ser relevante quando se considera quanto tratamento autoritário e falta de afeto para com as crianças e jovens, especialmente os mais pobres, ainda existem nas escolas brasileiras. Elisa, inspetora de alunos da Souza Porto, dá testemunho disso quando, ao comparar a boa postura da direção atual com a da direção anterior, afirma: “A direção do Alex é que me deu abertura para fazer isso, para ser amiga do aluno. Para você ter uma ideia, logo que eu entrei aqui, um aluno veio me abraçar e a direção (anterior) me chamou a atenção; disse que eu não podia trabalhar assim senão eles não iam me respeitar. Olha que diferença para agora!”

Outra medida que contrasta a posição da atual direção com a anterior, relativa ao atendimento dos alunos, é a presente utilização da quadra externa da escola durante os intervalos de aulas, que antes era vetada, sob o pretexto de que os alunos poderiam ser molestados por pessoas estranhas à escola. Em vista disso, as crianças ficavam confinadas no pátio interno, o que prejudicava sensivelmente as possibilidades de diversões e brincadeiras em virtude da exiguidade do espaço. Ao chegar à escola, a nova direção determinou imediatamente a abertura dos portões para que os alunos brincassem no pátio externo, por ocasião da entrada das aulas e durante os intervalos. Isso ocorreu sem nenhum problema de intromissão de pessoas de fora da escola, em virtude das novas relações que a direção estabeleceu com a comunidade externa à escola.

As boas relações com a comunidade externa e com os usuários indiretos da escola já são a terceira dimensão do tratamento democrático dado pela nova direção à gestão escolar. Alex conta que, quando assumiu o cargo, o prédio escolar era permanentemente depredado por pessoas de fora da escola e que havia conflitos com indivíduos que invadiam a quadra para jogar futebol, prejudicavam os alunos e atrapalhavam as aulas de Educação Física. Em lugar de entrar em confronto com essas pessoas, Alex tratou de entrar em contato com elas, dialogando e até defendendo-as de arbitrariedades da polícia que às vezes adentrava a quadra para reprimi-las. Abriu a quadra para a utilização do pessoal externo, combinando horários para sua utilização, sem atrapalhar as aulas de Educação Física, recreio e outras atividades da escola. Essa foi uma das primeiras iniciativas que marcaram uma relação cordial com a comunidade externa que, a partir de então, parou de pichar a escola e de depredá-la. Hoje os próprios pais de alunos e outros membros da comunidade é que se incumbem de pintar a escola e preservá-la livre das pichações e das depredações.

O tratamento dispensado a pais e mães de alunos pela direção é de um respeito e consideração que não se costuma ver com muita facilidade nas instituições de serviço público no país. Nas reuniões de conselho de escola é possível notar o cuidado que diretor e coordenadoras têm em garantir que tanto

alunos quanto pais expressem seus pensamentos e sejam respeitados em suas opiniões. A observação do atendimento de pais na diretoria constatou a boa vontade e o espírito cordial com que Alex atende os pais que o procuram para resolver problemas de seus filhos. O mesmo acontece com relação às coordenadoras pedagógicas. Tanto a diretoria quanto a coordenação pedagógica estão sempre abertas para atender os pais em qualquer horário. Suas salas ficam colocadas estrategicamente na entrada da escola, o local mais visível, o primeiro que o visitante tem a tendência de procurar. Em observação de atendimento de pais, pude perceber que estes vão ao diretor sem constrangimento, como se estivessem sendo recebidos por um amigo.

* * *

Esta breve síntese das intenções e iniciativas da equipe diretiva da Souza Porto tem o propósito de indicar que o estabelecimento de ensino onde se coletaram os dados da investigação aqui referida não constitui uma escola qualquer da rede, de onde esteja ausente uma firme intenção de realizar uma educação de qualidade por parte dos responsáveis diretos pela coordenação dos esforços que aí se dão. Significa que na Casp há pessoas, em posição diretiva, interessadas em realizar um bom ensino, e não seria por falta delas que os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais mais amplos iriam conseguir determinar a ocorrência de um ensino tão distante do desejável quanto o que se encontra na maioria das escolas básicas no Brasil. Mas, mesmo assim, a educação que, ao fim e ao cabo, aí se realiza não deixa de ser semelhante à que tem lugar na imensa maioria de escolas fundamentais do país, apresentando os mesmos problemas e deficiências. Isso porque, *apesar* das intenções e esforços de uma equipe diretiva comprometida com a qualidade, aqueles condicionantes parecem não deixar de atuar e determinar o tipo de ensino que se realiza na Souza Porto, mesmo que a própria equipe diretiva não tenha sequer consciência de muitas dessas forças sociais mais amplas. Um desses condicionantes que parecem atuar de forma decisiva é de configuração ideológica (GRAMSCI, 1978) e consiste na crença, bastante

arraigada, tanto na população usuária e nos educadores e funcionários em geral, quanto nos membros da equipe diretiva em particular, de que a reprovação possa funcionar como recurso pedagógico no ensino fundamental, sem descaracterizar a própria educação libertadora que esses mesmos dirigentes buscam concretizar com admirável esforço.

Dessa forma, como procurarei demonstrar no decorrer deste livro, aumenta a relevância de se estudar a resistência à promoção de estudantes no ensino fundamental, diante da constatação de que, mesmo numa escola, como a Souza Porto, em que se verifica uma vontade política por parte dos que dirigem a escola para realizar um ensino de qualidade, se faz presente a resistência a um requisito necessário à realização dessa qualidade, ou seja, a eliminação da reprovação, elemento constrangedor do desenvolvimento autônomo do educando como sujeito.