

62

"APESAR DE TUDO; BEM SUCEDIDAS...

Um estudo sobre alfabetização de escolas públicas de periferia".

ZENAIDE FERREIRA FERNANDES DE OLIVEIRA

DATA DA APROVAÇÃO: 02/10/1989.

Oliveira, Zenaide Ferreira F
 nandes de

Apesar de tudo ; bem sucedida
 ... : um estudo sobre alfabetização de escolas publicas de

UFMG - BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

Oliveira, Zenaide Ferreira Fer
 nandes de

Apesar de tudo ; bem sucedidas
 ... : um estudo sobre alfabetização de escolas publicas de
 372.4044/048a/T

(354189105/91)

ESTE LIVRO DEVE SER DEVOLVIDO NA
 ÚLTIMA DATA CARIMBADA

-5.FEV.1993	170597		
11.MAI.1993	11.MAI.1993		
18.MAI.1993			
26.MAI.1993			
1.JUN.1993	16 SET 2000		
12.JUN.1993			
19.AGO.1993	16/04/01		
20.AGO.1993			
27.AGO.1993			
30.SET.1993	02		
-4.OUT.1995			
18.OUT.1995			
25.OUT.1995			
28.NOV.1995			
-5.DEZ.1995			
2.MAI.1996			
-9.MAI.1996			
16.MAI.1996			
21.JUN.1996			
16.AGO.1996			

120 x 200

76 x 126

)

Ao Miguel, companheiro e amigo
e aos nossos filhos: Ana
Elisa, Mariana e João Pedro ,
reafirmando o meu amor;

Ao meu pai, Félix, ele forjou-me na luta;

À memória de minha mãe, Zilda, ela foi
a necessária ternura;

Aos alunos do noturno da E. E. Profa
Amélia de Castro, eles mantêm-me alerta.

AC.28580

U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



354189105

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

11/05

A G R A D E C I M E N T O S

À professora Leã, pela orientação segura e pelo respeito às minhas idéias;

À professora Edil, pelo incentivo e apoio, gestos decisivos para a continuidade deste trabalho;

Aos demais professores do Mestrado em Educação da FAE/UFMG, pelo muito que me ensinaram e especialmente à Magda e Miguel pela disponibilidade que demonstraram, quando por mim solicitados;

Às professoras "alfabetizadoras bem sucedidas", por tudo que representam;

À Lúcia, secretária do Mestrado, pela carinhosa presença;

À Márcia, pela eficiente revisão do trabalho;

Ao Maurílio, pela datilografia e pela paciência "em decifrar" os manuscritos;

Os meus sinceros agradecimentos.

Í N D I C E

INTRODUÇÃO	PÁGS.
1. Breve Posicionamento.....	01
2. O Problema.....	01/04
3. Estratégias e procedimentos metodológicos	
3.1 Algumas apostas.....	04/09
3.2 Em busca da metodologia adequada.....	10/14
3.3 Coleta de dados.....	14/19
4. Mudando ou ampliando o referencial de estudo.	19/25
5. Quem somos nós? Quem são vocês?.....	25/26
5.1 Algumas certezas e muitas dúvidas.....	26/33
6. Quando é possível concluir, vislumbrando a positividade deste momento de dúvidas	
6.1 Das qualidades estáveis nas experiências de alfabetização bem sucedidas nas esco- las públicas das periferias urbanas.....	33/36
6.2 Sob o signo da esperança.....	37/38
7. Partilhando com o interlocutor a emoção deste estudo.....	38
7.1. Rita.....	39/44
7.2. Miraci.....	44/50
7.3. Mercês.....	50/53
7.4. Wanda.....	53/58
7.5. Teresa.....	58/68
7.6. Glória.....	68/78
7.7. Bete.....	78/87
7.8. Noeme.....	87/91
7.9. Idalina.....	91/97
7.10. Eva.....	98/104
8. Da linguagem sexista, do uso do plural e do encaminhamento dos capítulos.....	104/105

CAPÍTULO I

PÁGS.

A alfabetização e seus determinantes: em busca da compreensão desse processo no interior das escolas públicas.....	106/108
1.1 O período preparatório; afinal, qual é o seu sentido?	109/117
1.2 O planejamento das atividades do período preparatório; a história de Raquel.....	117/119
1.3 A escolha do método de alfabetização.....	119/129
1.4 Os critérios usados nas escolas para considerar um aluno, ou uma classe de alunos, alfabetizados.....	130/135
1.5 O que faz a alfabetizadora bem sucedida, enquanto o "melado melou a mão de Malu"..	135/141
1.6 A alfabetização e a indefinição do pedagógico.....	142/143
1.7 Alguns achados importantes finalizam este capítulo.....	144
1.7.1 O lúdico, para além do pedagógico, uma forma de melhor sobreviver na escola.....	144/145
1.7.2 Avançando em direção a novas sínteses, as professoras reverterem o senso comum.....	145/147
1.7.3 O processo de produção do saber : algumas falas e conclusões breves sobre o assunto.....	147/151
1.8 Outras vertentes de análise foram suscitadas para análises em momentos posteriores e finalizam este capítulo.....	151/152

CAPÍTULO II - ESCOLA, ESPAÇO DE RELAÇÕES DE
TRABALHO

PÁGS.

2.1	De como é possível leituras variadas da escola pública.....	154/157
2.2	A escola pública da periferia e as múltiplas faces reveladas em seu cotidiano	158/165
2.3	A despeito de tudo, bem sucedidas!.....	166/184
2.4	Quebrando uma relação social de trabalho tradicional, especialistas e professoras podem construir o "novo" nas escolas públicas das periferias urbanas.....	184/190
2.5	Da divisão social do trabalho à desqualificação do trabalho no interior da escola, ou de como as mudanças ocorrem em um curto espaço de tempo.....	191/193
X	2.5.1 Regulamentando o quadro de pessoal; uma análise breve.....	193/201
2.6	O "famoso" pacote abala o interior da escola; novas relações de trabalho são configuradas.....	201/204
	2.6.1 Quando a qualificação de uma categoria de classe é profundamente questionada.....	204/208
2.7	As "novatinhas"; o que poderemos falar delas agora?	208/211

CAPÍTULO III

PÁGS.

A disciplina como busca de um ato comprometido, ou as várias faces de uma mesma questão.....	212/218
3.1 A disciplina e o trabalho escolar, algumas mediações e descobertas.....	218/223
3.2 A "invasão do lar", o caráter ambíguo ' de uma questão em aberto.....	224/228
3.3 O desvelo pelo corpo, os ritos de iniciação.....	228/234
3.4 A disciplina, um universo diferenciado' para as meninas, pobres meninas!	235/237
3.4.1 "Sob o familiar, descubram o insólito..."	237/239
3.5 Superando a contradição que envolve o conceito de disciplina, ou em busca de uma síntese superadora.....	239/244

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I N T R O D U Ç Ã O

1. Breve posicionamento

A escola pública é o local de nossa atual prática de trabalho. Acreditamos nesse trabalho, mas, ao assumir tal posicionamento, não nos tornamos livres das angústias e perplexidades que nos são colocadas em fria transparência no dia-a-dia da escola.

Assim, atentas aos limites e possibilidades que o trabalho na escola oferece, tentamos transformar o trabalho mercadoria e mal pago em uma atividade possível de ser força mediadora para mudança. Esse posicionamento é necessário, mas não vamos nos deter em análises nessa direção, pois não temos elementos novos a acrescentar aos discursos já existentes sobre a escola e sua função social.

2. O problema

Tendo crescido em um universo povoado de professoras, desenvolvemos a habilidade de identificá-las em todos os lugares; pelas roupas, linguagem, penteado, gestos e, numa espécie de jogo, nos orgulhávamos de constatar a sempre acertada percepção. Sem qualquer "suspeita" ou análise crítica maior, admirávamos profundamente aquelas mulheres salvas do mundo estreito e reservado ao feminino.

Ao pertencermos, como "destino natural", a essa categoria de classe, encontramos a dura realidade da escola pública, com suas salas lotadas, os prédios e equipamentos inadequados

e deprimentes, os materiais pedagógicos inexistentes ou ridículos, o currículo pobre, a organização escolar rígida e ritualista, as péssimas condições de trabalho e o salário aviltante. O "halo" que envolvia essas mulheres perdeu seu encanto; na verdade, restou um certo descaso pelas figuras que não conseguiram livrar-se de tal atividade e, assim, tratar de encontrar outros caminhos.

No breve período de "novatinhas", fomos logo indicadas para classes de alfabetização consideradas as mais difíceis e lentas. Apesar do desconhecimento das questões mais amplas que envolvem a alfabetização e de poucos recursos técnicos e limitações de toda espécie, muitas alfabetizadoras, inclusive "novatinhas" como nós, realizavam um trabalho que, considerando as circunstâncias, hoje analisamos como muito bom.

Esse bom trabalho, que conduz à aprendizagem efetiva, desenvolvido no interior das escolas públicas degradadas e carentes de tudo, permaneceu como uma questão inquietante em nosso trajeto de vida. Era um trabalho realizado a despeito de inúmeras dificuldades, limitações ligadas à complexidade do processo de alfabetização, à pobreza material dos alunos e às suas condições de classe, bem como à histórica dificuldade da escola para enfrentá-las. No plano pessoal, supúnhamos que essas professoras enfrentavam ainda a escola, local de trabalho possivelmente desmotivador.

Conhecer práticas bem sucedidas, capazes de conferir uma melhor qualidade à escola degradada, era uma atividade que exercia um certo fascínio. Não era apenas o fascínio "em si"; socializar o conhecimento e a análise dessas práticas, sem dúvida, diminuiria a "distância entre o que sabíamos de alfabetização e os problemas concretos que as alfabetizadoras encontram na prática do trabalho".

Assim, o objetivo principal do trabalho era analisar com a maior profundidade possível práticas bem sucedidas de alfabetizadoras de escolas públicas da periferia urbana que

apontavam para possibilidades e perspectivas de melhor atendimento às crianças pobres, sobretudo na fase de alfabetização. Ora, a prática não tem sentido desvinculada do sujeito que a exerce e sendo assim, não foi tarefa fácil privilegiar questões para estudo, tal era a amplitude das inquietações.

Inicialmente, tentamos equacioná-las em grupos amplos, denominados de dados relativos às variáveis processuais do ensino-aprendizagem e dados relativos a aspectos denominados de pessoais. Porém, logo verificamos a fragilidade dessa direção de trabalho, que poderia reduzi-lo a uma longa e estéril listagem de traços ou características do bom professor, similar às listagens dos comportamentos docentes que produzem objetivos desejados. Poderia, ainda, conduzir o trabalho para uma perspectiva de magistério como arte, nessa visão seletiva que elimina os "não artistas", contribuindo para distanciar mais a função do magistério de uma atividade profissional.

Prosseguindo a análise, vimos a impossibilidade de tomar como fases ou características superpostas variáveis e dados extremamente dinâmicos, sujeitos a sínteses e transformações contínuas. Era necessário ainda tornar clara a escolha das professoras para o estudo. Por que alfabetizadoras?

A prática das professoras "bem sucedidas" em contextos adversos não seria suficiente para nos permitir uma visão mais definida dos princípios que porventura estariam presentes ou seriam significativos nessas práticas? Uma incursão teórica sobre o assunto foi decisiva. Ao privilegiar as alfabetizadoras "bem sucedidas", optamos por conhecer essa prática amplamente desafiadora:

- Como processo, é considerada "conjunto de habilidades, o que a caracteriza como fenômeno de natureza complexa, multi-facetado, referindo-se fundamentalmente às perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e propriamente linguísticas do processo" (Soares, 1985).

- Como prática social, é profundamente relevante no cotidiano das pessoas numa sociedade letrada, sendo condição necessária à aquisição de conhecimentos sistematizados.

- Como relevância de estudo, a alfabetização é considerada o marco inicial do fracasso escolar da criança pobre, quando persiste durante décadas o elevado índice de evasão e repetência na 1ª série do 1º grau. (1)

A partir dessas considerações, nos interessamos pela figura da "alfabetizadora que acertava", ou da alfabetizadora "bem sucedida", termo utilizado por Kramer (1985), ao denominar de práticas "bem sucedidas" em alfabetização as práticas entendidas como situações escolares em que a professora consegue alfabetizar a maioria de seus alunos, apesar das limitações concretas, seja de suas condições de trabalho, seja de sua formação. O que tem a dizer a alfabetizadora "bem sucedida"?

3. Estratégias e procedimentos metodológicos

3.1 Algumas apostas

Conscientes dos riscos que poderíamos correr, não somente por causa da influência da subjetividade sobre os dados, como também da validade dos critérios usados para julgamento, fomos, ainda assim, pressupondo uma alfabetizadora "bem sucedida". Foi necessário, para tanto, uma revisão teórica sobre alfabetização, englobando conceitos e categorias discutidas por educadores

(1) Segundo dados estatísticos fornecidos pelo Centro de Documentação e Informação Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - CEDINE, o maior índice de repetência ocorre no final da 1ª série. Cerca de 41% dos alunos matriculados são reprovados na 1ª série, enquanto que 18% são reprovados na 4ª série. Quanto à evasão, em 1984, 12,3% dos alunos abandonaram a escola na 1ª série e 79% na 4ª série. CEDINE, 1983 (últimos dados computados). In Ciclo Básico de Alfabetização. "Politizando a escola em relação à alfabetização", TEIXEIRA, José Boaventura (1985).

compromissados com a educação das crianças das camadas populares, dentre os quais destacamos Ferreiro (1979), Soares (1985), Kramer (1986), Lemle (1982).

Ressaltamos ainda que o trabalho de Mello (1982) e as polêmicas suscitadas por ele, Nosella (1983), Saviani (1983) e Arroyo (1985) influenciaram decisivamente a direção deste trabalho. Conceitos e categorias como competência técnica e compromisso político, bem como a forma com que esses se manifestavam na prática e os movimentos em que eram revelados despertaram o nosso interesse. O sentido político da prática docente se realiza pela mediação da competência técnica, como aposta Mello (1982), ou o compromisso político é o horizonte da competência técnica? (Nosella, 1983) e (Arroyo, 1988).

Uma questão densa, por si só merecedora de estudo, foi tomada como de interesse para observação e análise. Não poderíamos perceber essa categoria tomando como interesse a avaliação da professora "eficiente" e "não eficiente", "politizada" ou "não politizada", mas sim estabelecer algumas "apostas", como bem disse Mello (1982). Tais apostas, como não foi possível deixar de ser, foram baseadas também em convicções pessoais em que acreditávamos naquele momento de nossa história.

Uma prática mais estruturada corresponde, de certa forma, a uma ideologia mais estruturada. Não se trata aqui de um "compromisso político como horizonte da competência técnica", mas de alguma coisa mais semelhante a um impulsor da ação, seja de ordem política, religiosa ou ligada a outros valores morais. Uma possível militância em instituições ligadas à ideologia, seja partido, associação de categoria de classe, movimentos religiosos, poderia estar presente na vivência da alfabetizadora "bem sucedida".

A escola, local de trabalho, foi tomada como uma variável significativa, capaz de influenciar níveis de motivação variados. Colocamos como ponto de interesse analisar nas escolas em que as alfabetizadoras trabalhavam a existência ou não de

condições e possibilidades mais favoráveis ao trabalho. Estas poderiam ser explicitadas sob formas objetivas, tais como propostas de trabalho, grau de participação das professoras nessas propostas, relação de poder e autoridade no interior da escola e relações inter-pessoais.

A fala das alfabetizadoras sobre o assunto seria de interesse para este estudo. Parece-nos importante atentar para o grau de domínio do conteúdo das áreas básicas do conhecimento, bem como do conteúdo das disciplinas pedagógicas do 1º grau, além do conhecimento do processo de alfabetização. No entanto, sabemos que a complexidade e amplitude do processo de alfabetização só muito recentemente tem sido desvelada.

Neste quadro referencial, concebemos como apostado o fato de que, a despeito de dificuldades e limitações, a alfabetizadora "bem sucedida" é, em seu contexto, uma profissional que domina melhor e mais efetivamente os conteúdos descritos e, ainda mais, que demonstra competência para traduzi-los em ações concretas.

Era necessário estarmos preparadas para deparar com situações aparentemente contraditórias. Alfabetizadoras "bem sucedidas" e, no entanto, leigas ou até mesmo semi-alfabetizadas, eram citadas em inúmeras oportunidades como pessoas cuja prática era muito interessante. A despeito de toda admiração que tal prática pudesse despertar, preferimos considerá-la como pertencente a um universo muito desconhecido, considerando ainda que as escolas eram rurais, outro universo desconhecido para nós.

Apostávamos, ou julgávamos desejável, que a alfabetizadora demonstrasse um bom padrão lingüístico ou domínio da linguagem na norma culta. Essa análise fazia sentido quando considerávamos a amplitude e a complexidade do processo de alfabetização.

Uma outra questão delicada era a relação afetiva, amorosa, estabelecida entre professoras e crianças, como

características que julgávamos ser presença estável em experiências bem sucedidas de alfabetização. Novais (1981) alertava para a perda de prestígio da mestra, tornada "tia", papel que não requer preparo e competência, mas "carinho" e "amor". Mello (1982), não negando a dimensão afetiva da atividade docente, supõe que o "discurso amoroso se coloca como uma estratégia de dissimulação da incapacidade de prever soluções técnicas para problemas que são específicos da aprendizagem".

Assim, a afetividade, além de sugerir uma categoria abstrata, passou a sugerir também uma categoria que se faz presente quando os requisitos técnicos ou o profissionalismo estão fragilizados. Nessa linha de considerações, a afetividade no relacionamento da alfabetizadora com as crianças seria mais que uma característica pessoal, seria expressão de uma "característica da tarefa". As alfabetizadoras seriam, então, "amorosas" e "afetivas", embora nem sempre alfabetizassem, como bem mostram as estatísticas oficiais a esse respeito. (2)

A avaliação concreta de aspectos que também fazem parte da esfera subjetiva passou a merecer uma cuidadosa análise. Determinados níveis de abordagem podem nos conduzir a avaliações partidárias, artificiais, ambíguas ou até mesmo irreais. Mas, ainda assim, não foi possível deixar de levantar hipóteses, ou apostas, quando acreditamos em sua existência. Categorias imprecisas, passíveis de interpretações superficiais como "afetividade" e "criatividade" foram consideradas como relevantes, muito embora estivéssemos atentas para o perigo de tomar como verdadeiras algumas generalizações apressadas.

A capacidade de encontrar alternativas novas que facilitem a aprendizagem constitui uma forma criativa de lidar com

(2) Para Barreto (1975), ao próprio sistema de ensino interessa que o professor forje um tipo de representação profissional que garanta a continuidade do sistema nos moldes em que foi criado.

características que julgávamos ser presença estável em experiências bem sucedidas de alfabetização. Novais (1981) alertava para a perda de prestígio da mestra, tornada "tia", papel que não requer preparo e competência, mas "carinho" e "amor". Mello (1982), não negando a dimensão afetiva da atividade docente, supõe que o "discurso amoroso se coloca como uma estratégia de dissimulação da incapacidade de prever soluções técnicas para problemas que são específicos da aprendizagem".

Assim, a afetividade, além de sugerir uma categoria abstrata, passou a sugerir também uma categoria que se faz presente quando os requisitos técnicos ou o profissionalismo estão fragilizados. Nessa linha de considerações, a afetividade no relacionamento da alfabetizadora com as crianças seria mais que uma característica pessoal, seria expressão de uma "característica da tarefa". As alfabetizadoras seriam, então, "amorosas" e "afetivas", embora nem sempre alfabetizassem, como bem mostram as estatísticas oficiais a esse respeito. (2)

A avaliação concreta de aspectos que também fazem parte da esfera subjetiva passou a merecer uma cuidadosa análise. Determinados níveis de abordagem podem nos conduzir a avaliações partidárias, artificiais, ambíguas ou até mesmo irrealis. Mas, ainda assim, não foi possível deixar de levantar hipóteses, ou apostas, quando acreditamos em sua existência. Categorias imprecisas, passíveis de interpretações superficiais como "afetividade" e "criatividade" foram consideradas como relevantes, muito embora estivéssemos atentas para o perigo de tomar como verdadeiras algumas generalizações apressadas.

A capacidade de encontrar alternativas novas que facilitem a aprendizagem constitui uma forma criativa de lidar com

(2) Para Barreto (1975), ao próprio sistema de ensino interessa ' que o professor forje um tipo de representação profissional que garanta a continuidade do sistema nos moldes em que foi criado.

conhecimentos de domínio da professora. Tal capacidade pressupõe o domínio razoável de conteúdo das áreas de aprendizagem, um conhecimento de princípios metodológicos e, no caso da alfabetizadora, o domínio de aspectos que dizem respeito ao processo de alfabetização.

Pensávamos, no entanto, ser possível identificar a dimensão objetiva dessas categorias, através da qualidade do trabalho e das manifestações das crianças. Apostamos, ainda, estar presente na prática pedagógica das alfabetizadoras "bem sucedidas" a capacidade de organizar o trabalho pedagógico e de propiciar condições favoráveis a esse trabalho.

Era uma categoria que poderia ser confundida com disciplina como manutenção da ordem, mas estávamos atentas para em momento algum reduzir a categoria a essa dimensão. O trabalho foi árduo, pois as "apostas" só teriam sentido numa teoria, e a teoria teria valor pela sua relação com os dados. Concebemos, assim, a entrevista a partir de um esquema básico:

- O tema
- Conclusões a respeito do tema
- Apostas

Vamos tornar isso mais claro descrevendo, por exemplo, como o Tema "Alfabetização" suscitou sub-temas e "apostas".

Tema - Alfabetização:

- A natureza complexa do processo de alfabetização (análise psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística)

Conclusões:

- A formação do professor deveria incluir conhecimentos e compreensão das facetas psicológicas, sociolinguísticas, psicolinguísticas e linguísticas do processo de alfabetização, além de conhecimento e compreensão dos condicionantes sociais, culturais e políticos do processo.

- A alfabetizadora, em contextos diversos, deveria assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.
- Há evidências concretas de que a formação do professor preparava-o apenas parcialmente para alfabetizar e esta "preparação" não inclui o problema da identificação dos pré-requisitos para a alfabetização, não abrangendo, ainda, discussões mais amplas sobre o significado da alfabetização.

Neste contexto, apostamos:

- A alfabetizadora "bem sucedida" teria posturas definidas diante de questões importantes como a valorização da leitura e da classe social de seus alunos. Utilizaria a experiência e o conhecimento de seus alunos, além de procurar adquirir e "reconstruir" conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem da cultura. Na prática, supúnhamos que a alfabetizadora "bem sucedida" era curiosa, crítica e criativa, dominando os conhecimentos a respeito de alfabetização a que teve acesso, mas sendo capaz de ampliá-los, criticá-los ou mesmo de reconstruí-los.

O tema alfabetização vincula-se organicamente aos estudos sobre as causas do fracasso escolar e às discussões mais amplas sobre as relações entre classe, cultura e poder. Brandão (1979), Snyders (1977), Bernstein (1978), Saviani (1977), Paixão (1985) e Soares (1986) fundamentaram algumas apostas e muitos questionamentos. Ora, se a alfabetizadora era bem sucedida junto às crianças pobres, "fadadas" ao fracasso escolar, era de se supor que a origem social de seus alunos não estava sendo um obstáculo à sua prática pedagógica.

Essa alfabetizadora "acertava" com as crianças desfavorecidas. Era uma questão pedagógica? Ideológica? Ideológica e pedagógica numa relação dialética? Esse era o ponto crucial desta pesquisa, até então.

3.2 Em busca da metodologia adequada

Sabíamos que teríamos que utilizar muitos recursos para captar melhor o real, mas decidimos iniciar o trabalho através de uma entrevista. Tal entrevista, embora não pretendesse abranger toda a dimensão do que se pretendia observar, era um instrumento capaz de possibilitar informações sobre o "universo considerado". Listamos, então, a partir das questões centrais, alguns itens para orientação da entrevista:

A escola

- Como a escola está estruturada em termos de instalações e recursos físicos?
- Como está estruturada pedagogicamente?
- Como o currículo é construído?
- Qual é a participação da professora na construção do currículo?
- Qual é o significado da alfabetização na escola?
- A escola tem alguma proposta específica neste sentido?
- Neste caso, a professora está identificada com essa proposta?
- Que método adota atualmente?
- Qual o critério de escolha do método?
- A maneira como a escola está estruturada, o "modo de ser" da escola atua, interfere, facilita ou impede o desempenho profissional da alfabetizadora?
- Como a escola lida com a carência de recursos e a pobreza material de seus alunos?
- Como a professora lida pedagogicamente com a realidade social de classe de seus alunos?
- A que é atribuído o fracasso escolar da criança pobre?
- Como as professoras percebem a carreira do magistério? Estão felizes no trabalho? Questionam aspectos do trabalho? Desejam permanecer exercendo essa atividade? Vivem momentos de crise profissional?
- Como é a vida da professora, além dos muros da escola? São casadas? Exercem outras atividades remuneradas ou que se

integram ao orçamento doméstico? Assumem o trabalho doméstico? Prosseguem estudos a nível de 3º grau? Que outras práticas sociais exercem, além do trabalho na escola?

- O que há de peculiar nas circunstâncias que a levaram a ser alfabetizadora?
- Quais as fontes de consulta e/ou aprimoramento profissional das alfabetizadoras? Manuais do pré-livro? Cursos de reciclagem? Orientação de especialista?

Este roteiro foi por nós elaborado e, à época, julgamos que as perguntas eram claras e abertas, permitindo informações valiosas. Mas uma dúvida surgiu: que instrumentos de medida dariam conta de eventos tão complexos como o estilo individual de interação das professoras com seus alunos, da organização para o trabalho, e até mesmo de determinadas características pessoais, muitas vezes resultantes de toda uma vida?⁽³⁾

Essas questões deveriam ser analisadas após observação e "interação" com a professora. Elaborado o roteiro para entrevista, decidimos testá-lo com duas professoras indicadas. Foi possível, então, verificar alguns aspectos para os quais não estávamos suficientemente atentas. A diversidade e o volume de informações, bem como o cunho de questionário imprimido às entrevistas individuais, o que não era nosso objetivo nem o instrumento desejado, evidenciaram-se logo de início.

Isso se dava por não havermos dominado suficientemente ainda os aspectos a serem verificados na entrevista, não só pelo excesso de questionamento em um mesmo instrumento, mas também por não dominarmos naquele momento a maneira de refletir junto com a entrevistada, sem direcionar as questões de acordo com expectativas pessoais.

(3) O estudo de Mello (1988) Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica, enfoca a dificuldade de se observar um fenômeno complexo como o comportamento humano, garantindo ao mesmo tempo a relevância, a validade e a precisão (pág. 368)

Verificamos pontos frágeis em vários aspectos. Tornou-se claro que a entrevista individual e aprofundada deveria acontecer após um período de observação. Para uma pessoa quase desconhecida, as respostas às entrevistas foram estereotipadas, semelhantes e superficiais.

Verificamos isto com clareza, por exemplo, no questionamento sobre as causas do fracasso escolar da criança pobre. As professoras explicaram tal fracasso como carência de ordem afetiva, moral, de saúde, carência cognitiva e irreversível causada pela fome, inclusive na fase intra-uterina. Eram respostas muito semelhantes e isso acontecia em relação a outros itens. Respondiam refletindo o "senso comum", pois sua prática indicava que não acreditavam na sentença da carência cognitiva irreversível de seus alunos.

As questões sobre a escola como local de trabalho foram recebida com "suspeita", indicando que seriam as questões mais difíceis de serem discutidas. Nas entrevistas, as professoras referiam-se à escola como local de trabalho "bom", "tranquilo", "gostoso", etc. Quanto à questão subjacente ("Se você pudesse, optaria por outra profissão?") as respostas indicaram insatisfação, também por aspectos referentes às relações de trabalho na escola.

Semelhante dificuldade foi encontrada nas questões referentes ao exercício profissional na 1ª série. Respostas espontâneas indicavam que gostavam muito de trabalhar com a 1ª série. À questão subjacente ("Você gostaria de ser convidada a lecionar em outra série?") as professoras respondiam mostrando certa insatisfação quanto ao volume e especificidade do trabalho e quanto ao pouco reconhecimento desse fato na comunidade escolar. Citaram, como exemplo, a ansiedade e o "mal-estar" das professoras da 2ª série, diante da perspectiva de assumir classes iniciais

de alfabetização. (4)

Uma outra dificuldade encontrada foi quanto ao local da entrevista. As entrevistas que chamamos de iniciais foram feitas na escola, aproveitando horários livres das professoras. A presença de pessoas estranhas, gravador, etc., excitava as pessoas; havia muita curiosidade e desconfiança, interferências que interviam no resultado. Anulamos, então, tais entrevistas, que foram muito valiosas, justamente porque nos deram a noção de sua precariedade.

Foi tentando, experimentando e discutindo que conseguimos estabelecer uma metodologia mais adequada. Havia ainda algumas escolhas de ordem prática: as alfabetizadoras indicadas deveriam ser conhecidas e seu trabalho acompanhado, ao mesmo tempo, ou o trabalho deveria ser realizado com uma alfabetizadora por vez? Verificamos, a partir do trabalho inicial, que comparações entre entrevistas nos permitiam captar nuances, pelo confronto entre observações obtidas por pessoas diferentes em diferentes escolas.

As impressões sobre o horário, a escola, as pessoas que trabalham na escola, bem como os acontecimentos do cotidiano seriam anotadas em um diário. Esse diário deveria ser específico para cada escola e professor. É muito difícil separar o "técnico" do "pessoal", mas neste caso decidimos fazê-lo, pois não pretendíamos anotar na sala de aula impressões sobre a interação da professora com as crianças, seu estilo particular de trabalho, seu entrosamento com as pessoas da comunidade escolar, bem como impressões e informações obtidas informalmente.

(4) O Ciclo Básico de Alfabetização estava sendo implementado em todas as escolas da rede pública estadual. Como as diretrizes quanto à organização didática e planejamento curricular não estavam muito detalhadas, as escolas estavam vivenciando um clima de insegurança e ansiedade. E, como essa proposta mantém como estratégia a ampliação e a alteração do objetivo terminal da 1ª série, justifica-se o "temor" das professoras da 2ª série, tal como foi citado nas entrevistas iniciais.

Ao mesmo tempo, deveríamos anotar, na sala de aula, os exercícios, as pequenas leituras, os cartazes, anotando ainda questões sobre o método de leitura adotado, em um material a que a professora ou qualquer pessoa da escola pudesse ter acesso sem a preocupação de ferir sensibilidades.

Na busca de uma metodologia adequada, foi preciso definir com clareza que nosso estudo não era sobre as alfabetizadoras, mas um estudo feito através das alfabetizadoras. Tal definição clareou um pouco para nós a metodologia: trabalhar simultaneamente com as técnicas, entrevistas individuais, observação e diário, voltando às questões e problemas em estudo, sempre que necessário.

3.3 Coleta de Dados

Situando mais claramente a estrutura deste estudo, foi possível perceber a existência de universos que se interligavam:

- a escola instituição, local de trabalho das professoras;
- os alunos dessa escola, o significado de sua condição de classe;
- a profissional de ensino, cuja representatividade é expressiva no trabalho, a alfabetizadora "bem sucedida";
- a justeza dos critérios envolvidos na escolha das unidades de ensino, de seus alunos e, sobretudo, da alfabetizadora.

A delimitação das unidades de ensino não seria aleatória, pois o que se pretendia era explicitar a prática escolar da alfabetizadora "bem sucedida" junto às crianças pobres das periferias urbanas de Belo Horizonte. (5)

(5) Para melhor entendimento do que confere a um determinado espaço geográfico a característica de periferia urbana, bem como para melhor analisá-la, recorreremos ao estudo PLAMBEL, Plano Metropolitano de Belo Horizonte, Volume II - Estrutura Econômica - Fundação João Pinheiro, Abril de 1974. Pessoalmente, chamou-nos a atenção na periferia o quanto aquela população trabalha duro, e a pequena parcela de delinquentes, se comparada à população de marginalizados.

A pobreza material dos alunos das escolas públicas dos bairros populares é facilmente identificável, também por critérios mais objetivos, como fichas, levantamentos e/ou prontuários elaborados nas escolas, geralmente através da secretaria da escola. Estes contêm dados a respeito da atividade profissional dos pais, renda familiar, número de dependentes, despesas com moradia, etc.

O risco de possíveis falhas era quanto às professoras "bem sucedidas". Por que seriam adequadas? Simplesmente porque as elegemos, sacralizando a priori (ainda que sob a forma de apostas) alguns determinantes possivelmente presentes em sua prática? Até que ponto distorções nesse nível não poderiam transmitir-nos a idéia de um ser supra-real exemplar, modelo a ser seguido por quem porventura pretenda dedicar-se ao magistério? Percebemos nessa fase, muitos aspectos criticáveis, frágeis, contraditórios e, sobretudo, desafiantes.

A escolha de técnicas que pudessem responder às solicitações deste estudo foi difícil e percebemos que o acompanhamento das práticas também o seria. Acompanhar práticas eficientes em termos mais objetivos pode corresponder à avaliação e acompanhamento de variáveis processuais do ensino-aprendizagem, o que não era nosso objetivo, como dissemos anteriormente .

A redução do trabalho a tal aspecto não nos permitiria conhecer a professora enquanto pessoa que cultiva valores, faz descobertas, fala, silencia, luta e sonha. Uma dificuldade concreta delineou-se: como encontrar as professoras consideradas "bem sucedidas"?

Embora não exista um padrão uniforme para consideração do que seja uma professora "bem sucedida", há um consenso geral quanto às qualidades presentes em determinadas práticas pedagógicas, qualidades mais ou menos estáveis e diferentes de outras práticas. Aliado a isso, nós estávamos falando de uma professora "bem sucedida", no contexto específico da escola pública da periferia urbana de Belo Horizonte.

Assim, supúnhamos que o resultado mais objetivo de seu trabalho seria a alfabetização das crianças. Mas, como encontrar essas professoras? Listamos como possíveis fontes de informação:

- Entrevista com o Diretor de Ensino de 1º grau da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - S.E.E.M.G.
- Entrevista com especialista na 1ª Delegacia Regional de Ensino na Secretaria de Estado da Educação, à disposição do programa de melhoria do ensino e da aprendizagem do processo de alfabetização (Projeto Vencer).

A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, através da S.E.E.M.G., foi precedida de pesquisas, cursos e seminários sobre o processo de Alfabetização, este apontado no I Congresso Mineiro de Educação como um dos temas mais importantes e mais discutidos no decorrer de todas as etapas e por todos os membros da comunidade chamados a participar.

Sendo assim, a Diretoria de Ensino de 1º grau estará tomando como prioridade política, no momento, a questão da Alfabetização. Em entrevista com um Diretor de Ensino de 1º grau (Entrevista com José Boaventura Leite, Diretor de Ensino de 1º grau da S.E.E.M.G., 1985) à época da pesquisa foi possível explicitar o objetivo deste estudo, coletar algumas indicações muito valiosas, uma vez que, de certa forma, estariam atenuadas distorções quanto à especificidade das unidades de ensino e da clientela atendida por elas.

Através da supervisora colocada a serviço do Projeto Vencer, tomamos conhecimento de uma escola localizada na periferia de Belo Horizonte, cujo trabalho na área de Alfabetização era considerado muito produtivo. Havia ainda indicações de pessoas ligadas à área de ensino de 1º grau (especialistas, diretoras de escolas e inspetoras).

Interessava ainda identificar como a comunidade

escolar percebia a professora tomada no presente estudo como "bem sucedida". O que pensam dela as mães, serviçais, especialistas, diretora e companheiras de trabalho? O que essa professora representa para a comunidade escolar?

Escolhemos, dentre as indicações, algumas alfabetizadoras para participar do trabalho, uma amostra qualitativa e "intencional".⁽⁶⁾

Iniciamos, então, o trabalho com professoras indicadas através da S.E.E.M.G., passando a solicitar indicações também das próprias alfabetizadoras, constatando que elas haviam entendido, e com profundidade, o objetivo deste trabalho.

No total, selecionamos doze indicações, mas trabalhávamos efetivamente com dez professoras. Estava claro para nós que, para melhor conhecer o real, as técnicas de observação, o uso do diário e a entrevista individual manteriam um vínculo orgânico (diferente de momentos justapostos).

A exigência do distanciamento crítico, nem sempre fácil, aliava-se a uma prática extremamente desgastante, isto é, questionar o outro e a nós mesmas de maneira muitas vezes irremediável:

- Por que não agimos assim àquela época?
- Como isso nunca nos ocorreu anteriormente?
- Por que só agora percebemos a importância desse fato?

Eram questões que passaram a integrar o trabalho, emocionando, levando a contínuas reformulações, e essa inquietação crescia à medida que nos aprofundávamos no real. E, para as professoras a experiência estava sendo forte também. Gostavam de falar, sentiam-se gratificadas pelo interesse por seu trabalho, identificavam-se com as questões, partilhavam experiências.

⁽⁶⁾ Michel Thiollent (1986) denomina "amostras intencionais" um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Na aplicação do princípio de intencionalidade, podem ocorrer distorções relacionadas com as preferências individuais, mas estas são controladas e "corrigidas" por meio da discussão e a partir da comparação entre as observações obtidas.

Mostravam planos, cadernos dos alunos, material didático, discutiam métodos, sugeriam, indicavam companheiras, planejavam aulas de leitura nos horários em que estávamos presentes. Tão solícitas que, afinal, as descobrimos solitárias. Era como se finalmente seu trabalho estivesse sendo devidamente reconhecido.

Na escola, éramos recebidas pela direção com desconfiança ou orgulho, dependendo das circunstâncias da indicação, ou mesmo do prestígio da professora. Algumas dessas professoras haviam sido convocadas a participar de cursos e debates sobre alfabetização, através da S.E.E.M.G. Depois disso, "tudo havia voltado ao normal", nada havia mudado em sua vida profissional e a participação neste estudo recriava o entusiasmo por sentirem-se novamente reconhecidas em seu valor.

Eram comuns, no início do nosso relacionamento, os pedidos e solicitações de transferência de escola, trabalho, e até mesmo de vaga para trabalhar na S.E.E.M.G. Isso era anotado como algo muito importante, eram fatos acontecidos informalmente, fora do contexto da entrevista, ou de observações de aula, mas "falavam" muita coisa. Mesmo em tom de brincadeira, quando solicitavam: "arranja minha transferência...", isso indicava naturalmente que não estavam muito felizes na escola.

Tais dados levaram-nos a concluir que as entrevistas, ou a forma de nos colocarmos nessas entrevistas, eram fundamentais para captar o real. As entrevistas levavam horas de duração e as fitas foram transcritas literalmente, ligando as informações ao contexto de onde elas haviam sido retiradas. Colocávamo-nos no lugar das entrevistadas, transportávamo-nos para aquela escola, com aqueles alunos, naquele bairro, naquela família, naquela casa.

Ao mesmo, observávamos os momentos de merenda e recreação (ou falta de), a entrada e saída dos alunos da escola, as reuniões de mães, os conselhos de classe, as reuniões da

Associação de Bairro, as festas de igreja... Participávamos dos acontecimentos da escola e das atividades da professora, desde que fôssemos convidadas. Ou seja, partilhávamos do mundo daquelas professoras e o compreendíamos; compreendíamos mais do que era possível sistematizar.

Sendo assim, decidimos trabalhar sob duas formas simultaneamente: uma entrevista de acordo com o roteiro e uma entrevista em que, de maneira livre, elas falavam de suas vidas. Infelizmente, muitas dessas entrevistas não foram gravadas, pois à época acreditamos que assim a conversa fluiria com mais naturalidade. Em casa, anotávamos os dados que apareciam como mais importantes.⁽⁷⁾

4. Mudando ou ampliando o referencial de estudo

Foi a partir dos dados que o referencial do estudo se foi modificando. Modificando-se no próprio confronto com a realidade. Às vezes, uma questão da entrevista permitia desvelar um problema denso no cotidiano das professoras, cujo grau de importância não havíamos percebido.

Algumas das questões do roteiro de entrevista eram:

- Qual o critério para considerar o aluno como alfabetizado?
- O que é para você um bom aluno?

Sobre o primeiro item, o que gostaríamos de saber era o grau de expectativa da professora, e mesmo da escola, sobre a consideração do que era um aluno alfabetizado. No segundo item, gostaríamos de saber se o bom aluno era o que fazia os

(7) O texto de Zeila de Brito Fabri Demartini, História de vida na abordagem de problemas educacionais, foi muito valioso para a realização das entrevistas, que chamamos de livres, embora seja pretensioso dizer que utilizamos a "História de Vida" como metodologia.

deveres, recebia orientação dos pais, era limpo, educado, etc.

As respostas obtidas ampliaram a nossa percepção sobre a realidade. Descobrimos que a disciplina na escolarização é somente uma questão relacionada à classe social, daí sua grande relevância num estudo sobre a escola; ela constitui também um grande e árduo desafio para as professoras.

O que chamamos simplesmente de manejo de classe traduzia-se, na prática, como luta árdua para manter as crianças sentadas, o lápis apontado, o caderno limpo e sem dobras na ponta, não usando o dedo ou as costas da mão para limpar o nariz, nem o dedo molhado de saliva como borracha, falando um de cada vez, controlando o impulso de lutar com os colegas e agredir verbalmente com palavras a todos que as aborrecem.

Enfim, controlar a vontade contínua de ir ao banheiro, de beber água, fazer ponta no lápis, buscar material emprestado na carteira do outro são pequenas coisas, mas se todos os quarenta alunos levantam-se à hora que lhes convém, no conjunto da classe o ambiente fica inadequado para o trabalho.

Mas, a professora tem o direito de controlar o corpo das crianças? Estariam preparando "corpos dóceis", com todas as conotações subjacentes a isso?⁽⁸⁾ As professoras, mesmo as mais progressistas, eram ambíguas sobre a questão.

Tornou-se claro que na formação das professoras é importante uma discussão aprofundada sobre o tema "disciplina", pois afinal essa é também uma das causas que levam a professora a desejar livrar-se da sala de aula como local de trabalho. Todos que lidam com a categoria sabem que, além do baixo salário, das más condições de trabalho, da perda de status e prestígio, o

(8) Para Foucault (1977), o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofunda sua sujeição, mas busca a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torne tanto mais eficiente quanto mais útil.

confronto diário com classes de alunos lotadas e inquietas contribui para tornar a atividade do magistério muito desgastante.

Um estudo sério sobre o "professor evadido" confirmaria o que foi dito. No decorrer deste trabalho, a questão da disciplina configura-se como um desafio, uma vez que não havíamos percebido sua importância, na mesma medida em que esta se revelou na realidade.

Acompanhamos algumas práticas que aos mais desprevenidos poderia ser tomada como "indisciplina". Risadinhas, brincadeiras, cantos eram a tônica do cotidiano, mas a produtividade da classe era inquestionável. Ao mesmo tempo, iniciamos e interrompemos um trabalho com determinada professora por não suportarmos sua rigidez, ou, mais claramente, sua até mesmo brutalidade no trato com os alunos. E a classe era produtiva, pelo menos no sentido estrito de aquisição de conhecimentos.

Uma outra questão importante em classes de alunos de alfabetização é o conhecimento da modalidade coloquial das crianças, da linguagem oral, condição fundamental para o trabalho. A alfabetizadora constrói sua prática de trabalho, seu "jeito" de trabalhar, a partir da interação com outras pessoas e outros referenciais.

Que outro elemento mais concreto, para assegurar a alfabetização das crianças, do que a interação com elas? Como a alfabetização será um processo significativo, se desconhecemos o alfabetizando? Porém, muitas alfabetizadoras têm dificuldade em permitir que as crianças falem, pois temem o ambiente "indisciplinado". É claro que quando a professora domina o conteúdo, planeja o seu dia de trabalho, sabe o que deseja ensinar, ela tem maiores chances de criar um ambiente favorável à aprendizagem.

Mas, a questão da disciplina não se resume só a isso, é mais complexa. Quando conversarmos com uma professora que trabalhava em duas escolas diferentes, destinadas a crianças de classes sociais diferentes ou antagônicas, percebemos mais claramente a densidade do problema.

Elas relatam que a disciplina se apresenta de maneira muito diferenciada: na escola particular as crianças são exigentes, superprotegidas, "manhosas", gratificam a professora pelo melhor desempenho acadêmico. Na periferia, as crianças são agressivas, sem bons hábitos, "lentas", mas gratificam as professoras porque "são tudo", conforme testemunho textual de algumas entrevistadas.

Há quase um consenso, mesmo entre professoras "bem sucedidas", sobre a importância da escola para a formação das crianças pobres. Ainda que não aprendam... Assim, a disciplina evidenciou-se como um tema muito importante de análise. Na verdade, é mais uma variável diante da qual a professora encontra-se desamparada ao iniciar seu trabalho. Na prática, ela vai ajustar as coisas da maneira que lhe é possível, muitas vezes com grande angústias.

O saber manter a calma propícia ao trabalho de uma classe de alunos depende também desses fatores pessoais? E quando essa classe de alunos é uma classe de alunos pobres, socialmente marginalizados? A alfabetizadora "bem sucedida" é também "bem sucedida" em organizar o ambiente de trabalho, criando condições para o ensino e a aprendizagem? Eram dúvidas. No concreto, ficou constatada a necessidade de melhor entender a questão.

Falamos anteriormente sobre o material utilizado na coleta de dados. Pretendíamos dividir em cadernos específicos os "dados pessoais" e os dados chamados pedagógicos. Na verdade, essa perspectiva de trabalho, conduzindo a análise de dados isolados, era ditada mais pela dificuldade de analisá-los em sua totalidade e em suas contradições. De fato, íamos verificando um imenso e diversificado número de dados. Surpreendentes, óbvios ou até mesmo banais, que levam à reflexão sobre este trabalho, e até mesmo sobre seu possível valor como contribuição acadêmica.

Tomemos o vigor físico, por exemplo. A falta deste tornava difícil o trabalho de alfabetizar. Não falamos de

saúde, mas de vigor mesmo. O que faríamos com tais dados, prosáicos, mas mesmo assim interessantes? Qual a fonte desse vigor? Trata-se de uma característica pessoal ou é fruto de um forte vínculo ideológico?

Quando víamos professoras capazes de tornar lúdica sua prática, questionávamos: essa é uma questão puramente pedagógica? São capazes do lúdico porque felizes? Felizes no trabalho e, também, na vida pessoal? Ou tornar lúdica uma prática pedagógica nada tem a ver com o que chamamos de ser ou estar feliz? Se "eram" ou "estavam" felizes no trabalho, a escola favorecia tal estado?

Quando uma alfabetizadora relata com desalento: "Nesta escola estão acabando comigo...", o que pensamos imediatamente é: por quanto tempo trabalhará tão seriamente, estando tão infeliz?

Com clareza, constatamos mais uma vez que a escola, enquanto local de trabalho, era uma variável significativa, capaz de influenciar níveis de motivação diversos, contribuindo para romper ou manter um estado de satisfação com o trabalho e o local de trabalho. Assim, o eixo principal do estudo, que poderia ser traduzido como quem faz o trabalho e como o trabalho é executado, foi se tornando cada vez mais insuficiente como ponto de apoio e de referência.

Quanto à alfabetizadora, que sobre seu trabalho dizia: "Melhor que ser lavadeira", ela não somente desmistificava a atividade educacional como um sacerdócio, como falava de seu trabalho com fina ironia. Ainda, quando a alfabetizadora universitária falava de seu trabalho como um trabalho transitório, mesmo que gratificante, ou quando o trabalho era apontado por uma alfabetizadora como o único que lhe foi permitido exercer, ou mesmo quando queixava-se do não reconhecimento do trabalho, seja pelos órgãos centrais do poder, seja até mesmo no interior da escola, era difícil ignorar esses dados.

Vendo profissionais tão sérias, "cobrávamos" de las uma postura mais atuante em relação à luta pela transformação da escola pública, não somente em sua qualidade, mas também da escola enquanto local de trabalho. Conversamos sobre isso, não com todas as professoras, nem do mesmo jeito, nem com a mesma profundidade. Isto porque algumas alfabetizadoras causavam em nós um "certo desconforto".

Quando encontrávamos profissionais muito sérias, mas conservadoras, "tímidas", avessas a movimentos ou lutas reivindicatórias, repudiando tais movimentos, ou até mesmo liderando posições conformistas, ficávamos um tanto decepcionadas. Ficávamos confusas também quando elas falavam de algumas professoras, tidas como "politizadas" na escola, como profissionais medíocres, negligentes ou irresponsáveis no trabalho. Tal perplexidade talvez fosse resultado de nossas limitações, expectativas e preconceitos.

Enquanto procurávamos encontrar a militância e o engajamento político como formas de contestação, não víamos de imediato que o trabalho sério realizado na escola pública da periferia, onde o Estado indica que isso não é necessário, era uma forma de luta. Não vimos de imediato ainda que a mudança na forma de relacionar-se com as crianças, tornando-se aliada de seus alunos pobres, não por piedosa aceitação, mas por entendê-las e até mesmo admirá-las, era também uma forma de luta. (9)

A luta pela transformação da realidade da escola tomava formas variadas; quando uma alfabetizadora partilhava com as companheiras descobertas e experiências, ela transformava relações de trabalho estabelecidas na escola. A própria professora podia não perceber as mudanças que poderiam surgir, ou surgiam de uma prática diferenciada no cotidiano da escola. Eram ricas as experiências nesse sentido.

(9) Luçart (1985) fala do sentimento de "piedade" das professoras pelos seus alunos mais desfavorecidos como uma forma de desprezá-los ou de considerá-los inferiores. Muitas das professoras relatam sentir piedade por essas crianças, o que é diferente da "piedade" no sentido descrito por Luçart.

Acreditamos, a partir dos dados da realidade , que "alfabetizadoras bem sucedidas" em contextos adversos são pesoas que transformam o estabelecido, mesmo não deliberadamente. ' Convivemos, entretanto, com alfabetizadoras que se encontravam tensas, ansiosas ou até mesmo infelizes, pois a tomar como proposta de luta a transformação da escola, como função social e como local de trabalho, o real lhes aparecia como uma prática ritualizada, e até mesmo hostil.

Assim, o combate no local de trabalho revelava-se de variadas formas, mas sobretudo como formas solitárias, assim como eram solitárias, individuais e muito desconcertantes as formas de contestação reveladas na negligência e no descompromisso com o trabalho, tão comuns na realidade da escola pública da periferia.

A reduzida importância que tem sido atribuída à educação pública, os baixos salários, a deterioração das condições de trabalho têm dificultado, mesmo para profissionais mais capazes, o exercício de sua atividade. A dificuldade de comunicação dos profissionais da educação entre si, a dificuldade de integração do trabalho ao dos demais companheiros tendem ainda a caracterizar a prática pedagógica como um fazer solitário.

× Quando "apostávamos" que a escola enquanto local de trabalho era um referencial importante na vida das professoras, ou quando verificamos o "mal estar" que essas questões provocavam, não havíamos ainda percebido o essencial: o que chamamos de prática pedagógica é para a professora o diálogo denso e concreto com o cotidiano, é o seu trabalho. Era necessário conhecer e analisar alguns aspectos desse trabalho, pois ao entendê-lo melhor melhor entenderíamos a prática pedagógica das alfabetizadoras "bem sucedidas".

5. Quem somos nós? Quem são vocês?

A direção do trabalho não somente estava se ampliando. Estava também se transformando. E isso era muito angustiante. Deslocadas diante dos "múltiplos cadernos" colecionados no decorrer do trabalho, não víamos um caminho sólido para a continuidade deste estudo.

Ao final do Capítulo I: "A alfabetização e seus determinantes", em busca da compreensão deste processo no interior das escolas públicas tomamos como expectativa explicitar "tudo o que pudesse explicar porque determinadas práticas se revelam mais eficientes na construção de uma perspectiva de atendimento às crianças oriundas das classes marginalizadas"...

Na verdade, tal nível de pretensão foi muito ambicioso, pois este tudo significou, na prática, "descobertas" que merecem um estudo diferenciado e profundo, tantos são os "veios" que podem ser explorados. Quando redescobrimos o óbvio, ou seja, que a prática pedagógica é um trabalho, desestruturamos o anteriormente estabelecido como direção do estudo.

5.1 Algumas certezas e muitas dúvidas

Tínhamos como certeza o fato de que convivemos com alfabetizadoras competentes na forma de organizar a situação de aprendizagem, desafiando seus alunos a construir conhecimentos e acreditando em sua potencialidade. Acompanhamos situações de ensino-aprendizagem de qualidade muito superior às constantes das escolas públicas da periferia e constatamos alfabetizadoras capazes de "interações verdadeiras" com seus alunos pobres. (10)

(10) Denominamos de "interações verdadeiras" a coordenação de perspectivas e objetivos entre alfabetizadora e alfabetizados, que propicia transformações na realidade e nas pessoas, resultando em um trabalho conjunto de construção, reconstrução e apropriação do conhecimento. Esse processo é mediado por relações afetivas, ou relações comprometidas. Tal interação contrapõe-se ao escamoteamento da competência técnica (Mello, 1982), ou à mística do "amor e carinho", supondo a extrapolação de um papel profissional para a identificação do magistério com a maternidade ou o sacerdócio.

Quanto mais percebíamos a qualidade superior e individual de seu trabalho, tanto mais cobrávamos de nós mesmas, neste trabalho, o desvelar de uma dúvida: uma atuação individual de melhor qualidade altera de maneira significativa as circunstâncias ou a realidade institucional da escola pública da periferia?

É bem verdade que essas alfabetizadoras influenciaram positivamente a comunidade escolar, inclusive por demonstrarem que a escola pública pode ser de melhor qualidade no atendimento às crianças pobres, mesmo considerando as condições sócio-econômicas e políticas que, em última instância, são as variáveis que mais claramente explicam seu fracasso escolar.

Mas o caráter solitário desse trabalho de melhor qualidade sobressaía arrefecendo o entusiasmo para generalizar e elaborar síntese na direção da proposta inicial (analisar com a maior profundidade possível práticas bem sucedidas de alfabetização em escolas públicas da periferia que pudessem oferecer perspectivas de melhor atendimento às crianças pobres, sobretudo na fase de alfabetização).

O trabalho de melhor qualidade era individual, como eram individuais e destorcidas as "formas de resistência" manifestas no total descompromisso com o trabalho, tão comuns no interior das escolas públicas da periferia. Se um trabalho de melhor qualidade pouco altera as circunstâncias, então, em que havia transformado a nossa vida? O que representava nosso trabalho? O que representava o trabalho das alfabetizadoras "bem sucedidas" junto a quarenta crianças, diante de um quadro institucional de fracasso escolar que permanece ao longo do tempo? Tem significado? Que tipo de significado?

Qual era o "suporte" dessas professoras "bem sucedidas" para manter uma prática de qualidade superior? Qual era o nosso suporte para o trabalho? O que representávamos realmente diante da realidade da escola pública da periferia? Nessa fase de intenso conflito pessoal e de um "impasse acadêmico", tomamos

conhecimento da condição atual das alfabetizadoras:

- Bete deixa um dos cargos (no qual exercia a função de alfabetizadora) e fica à disposição da associação de categoria de classe.
- Teresa e Idalina são efetivadas após concurso, como especialistas da rede municipal de ensino.
- Eva amplia sua confecção de roupas a nível de micro-empresa. Ao solicitar exercer a função de professora especializada de educação física, não foi atendida por causa das restrições oficiais a respeito da limitação do Quadro de Pessoal. (11)
- Glória, após licença para parto de seu segundo filho, questiona seriamente sua volta ao trabalho.
- Rita e Wanda conseguem transferência de suas escolas para escolas mais centrais.
- Noeme, após concurso, assume classes de 5ª a 8ª série na rede municipal de ensino.
- Miraci não conseguiu vaga para trabalhar no ano letivo de 1987 e no ano letivo de 1988 trabalhou apenas por alguns meses, e em escolas diferentes.
- Mercês permanece na mesma escola. O prédio não é o mesmo. Foi inaugurado no final de 1986 um prédio melhor e mais adequado, localizado no mesmo bairro.

Não as veremos mais como antes. Assim como se mostraram hábeis em seus atos individuais de esforço e de vontade isolada, foram (a grande maioria) hábeis em transformar sua qualidade de vida. Individualmente, conseguiram, apesar do leque de opções estreito, do desemprego em níveis assustadores, um salto, ainda que pequeno, para uma posição melhor que a anterior. Mas, e as que "ficaram"? Permaneceram na escola as de "pouco brilho", as "brutas e nervosas", ou mesmo as resistentes ao trabalho? Como

(11) Sobre o assunto, ver Capítulo II deste trabalho

serão esperados os vinte e cinco anos?

Neste momento, tomamos como significativo o evidente interesse que desperta no interior da escola as publicações sobre a "mente positiva". Seria uma busca de melhor conviver com o trabalho e o local de trabalho? Devemos estar atentos para as dificuldades crescentes impostas pela burocracia estatal, levando até o limite do quase dispensável a presença e o trabalho das especialistas nas unidades de ensino, evidenciando claramente a tendência para "simplificar" o funcionamento da escola pública em um módulo barato, onde cabem somente o diretor, o regente e os alunos. (12)

A restrição ao mínimo de pessoal, o congelamento de vagas, o desrespeito à figura do(a) trabalhador(a) de ensino refletem uma face da política educacional vigente, orientada para o descaso indiscutível pelo ensino público. A tendência a limitar e reduzir ao máximo o número de trabalhadores (as) no interior da escola impedirá ainda afastamentos e adjunções.

Assim sendo, as possibilidades de mobilidade no sistema de ensino estão muito dificultadas. As professoras "bem sucedidas" por suas características pessoais tendem a não buscar o caminho da incompetência como forma de contrapor-se ao salário ridículo e às más condições de trabalho.

Limitados os caminhos para mudança de atividade, permanecerão na sala de aula, exercendo sua prática com o mesmo afinco. Em que se apoiarão? Em que vão acreditar? Por quais motivos vão lutar? Bruschini (1988) faz uma análise do magistério enquanto gheto feminino, discutindo as razões pelas quais as professoras escolhem a escola, ou permanecem nela:

(12) Sobre o assunto, ver "Minas Gerais", Órgão Oficial dos Poderes do Estado - Resolução 6.518, de 16 de fevereiro de 1989

"Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira. O segundo argumento que justifica a escolha do magistério pelas mulheres retrata-o como uma ocupação que permitiria conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares, pois, além das férias escolares, não exigiria extensas jornadas de trabalho.

Outra razão para a escolha do magistério, ou mesmo para a permanência nele, apesar das condições insatisfatórias, seriam as vantagens do serviço público: além da estabilidade e dos conhecidos benefícios, como outros servidores, professores (as) praticamente não sofreriam controle de qualidade de sua produção (Martins, 1983). Além disso, o setor público seria atraente devido aos já mencionados critérios universais de seleção e promoção e, uma vez efetivados, enfrentariam muito menos competição do que no setor privado.

Finalmente, a ideologia que alega que os salários femininos podem ser inferiores aos masculinos, devido ao seu caráter secundário ou complementar, ajudou a cimentar a crença de que o magistério é a ocupação ideal para as mulheres; e também serviu para conferir legitimidade ao empobrecimento crescente do professorado, devido à constante deterioração salarial que vem atingindo a 'categoria'.

No mesmo artigo, Bruschini desmistifica os argumentos que fizeram do magistério um gheto feminino, através dos estudos de Mello (1982), Bruschini (1978), Rosenberg e Madena (1982), constatando que a jornada da maioria das professoras é de dois a três turnos de trabalho, além do trabalho doméstico concentrado nos fins de semana, e que seus salários, apesar de baixos, constituem 50% do orçamento familiar. Assim, a ideologia do sacerdócio ou da vocação encobriria as condições concretas do trabalho, esvaziando a carreira de seu conteúdo profissional e explicando os baixos níveis de organização da categoria.

Enfim, o magistério e a escola são um gheto fe minino, porque as opções são restritas e é preciso justificar a escolha e a permanência no magistério, o que é feito através do discurso da vocação. Arroyo (1985) e, mais recentemente Veiga (1987) analisam um outro aspecto dessa mistificação: a imagem ro mantizada e idealista do magistério e da professora é uma constru ção histórica. Ao imprimir um caráter humanístico e assistencial ao trabalho docente, a idéia do trabalho e de suas relações vai se esvaziando.

O trabalho não é algo obrigatório, alienador e enfadonho, mas sublime, digno de quem possui qualidades nobres co mo amor, vocação e doação. O Estado-patrão e os gestores do pú— blico são os principais interessados em mascarar a relação empre— gatícia no tratamento dos que trabalham na escola e no magistério. A concretude dessa análise é tão verdadeira como verdadeira é a ruptura cada vez mais real das professoras com tal ideário. (13)

Não se trata apenas de um corte com o histórico e o estabelecido, é a perda da identidade, construída por um agen te externo, e para sumetê-la; mas, no entanto, até então era sua identidade, era o que pensava de si mesma. Se não é "sacerdotiza", "amorosa", "desinteressada" e "nobre", descobre-se como trabalha— dora muito mal paga. E isso é tudo que lhe resta?

Voltando às alfabetizadoras deste estudo, as ve mos construindo a cada dia e com a maior competência uma varieda— de de experiências de trabalho, com tal habilidade que dificulta' negar uma relação de prazer presente na atividade. O termo voca ção é demasiadamente comprometido e não mais consegue explicar es sa interação tão particular apresentada nos procedimentos reiven— tados de uma maneira dinâmica e criativa.

(13) Veiga (1987) aprofunda essa análise questionando o perpetuar desta visão romantizada e idealista dos profissionais do ensino e da educação, na medida em que as camadas trabalhadoras há muito vêm desmistificando esse ideário.

Mas, se essa atividade é trabalho duro, exaustivo, obrigatório, não é uma atividade mecânica e repetitiva. É uma atividade humana, onde experiências paralelas se apresentam e se entrelaçam ao mesmo tempo: prazer e sofrimento, paixão e tédio, liberdade e opressão, ternura e ódio, tornando o cotidiano uma experiência no mínimo significativa.

O "apito da chaminé de barro" não é a sirene da escola. Ambos são sinais do chamado ao trabalho obrigatório, mas seria a concretude da escola a mesma da fábrica? ⁽¹⁴⁾ A escola é uma possibilidade mais concreta de criação e liberdade; fechando a porta da sala, a professora possui um espaço, ainda que pequeno, do qual pode se apropriar.

A atividade do operário e da operária, do professor e da professora são diferentes; sendo assim, não são diferentes os caminhos pelos quais se auto-educam e se organizam? Acreditamos que as professoras estejam confusas quanto ao significado e o conteúdo de sua atividade e confusas quanto à sua identidade.

Estamos na escola, acreditamos nesse trabalho, mas não é todo dia, nem em todos os momentos que temos possibilidade, ou que descobrimos estratégias de trabalho alternativo ou espaços de luta, assumindo no interior da escola o papel de intelectual. ⁽¹⁵⁾

Surpreendemo-nos muitas vezes cumprindo funções tradicionais e repetitivas, ou até mesmo mantendo a "ordem e controle" no seu sentido mais pejorativo. E nos desesperando. Quem somos nós? Quem são vocês, professoras "bem sucedidas", nem sacerdotizas nem operárias?

(14) No samba "Três Apitos", de Noel Rosa, o apito da chaminé de barro era o apito de fábrica, sinal de chamada para o trabalho dos operários e operárias na fábrica de tecidos.

(15) Tomando como veio a análise de Gramsci (1982), não falamos aqui da tarefa intelectual em oposição à tarefa não intelectual; falamos da dificuldade em atuar na escola como intelectuais na sua função política, social e transformadora.

Como está sendo construída sua/nossa identidade? Caberá a nós construí-la a partir da prática, negando o arcaísmo construído para nos alienar? Quem são vocês, as professoras das escolas públicas da periferia, que utilizam formas aversivas e individuais de resistência, como a brutalidade no trato com as crianças e a negligência no trabalho?

Quem são vocês, professoras ditas "políticas" e, no entanto, desacreditadas no interior da escola por demonstrar uma prática de trabalho descompromissada? Quem são vocês, professoras que vendem roupas, vasilhas, costuram, fazem artesanato e tantas outras práticas aliadas à prática docente? Como está sendo construída sua identidade? Quem somos nós, sem prestígio, mal pagas, trabalhando sob pressão e insegurança? Deixamos de identificá-las pelas roupas, gestos, linguagem e postura. Parece-nos que não mais as identificamos, porque não somos, não estamos definidas, estamos em fase de construção.

6. Quando é possível concluir, vislumbrando a positividade deste momento de dúvidas

6.1 Das qualidades estáveis nas experiências de alfabetização bem sucedidas nas escolas públicas das periferias urbanas

Deixamos claro que o objetivo deste trabalho não foi "traçar um perfil" da alfabetizadora exemplar, mas não podemos negar que os achados finais permitem-nos identificar determinadas características que, em grau variado de intensidade, estão presentes nas experiências bem sucedidas de alfabetização junto às crianças socialmente marginalizadas.

A prática real apontou como verdadeiras muitas "apostas" iniciais e o real indicou achados que nos surpreenderam.

Logo de início, quando conhecemos as classes de alunos, verificamos que havia em comum nas experiências bem sucedidas a organização do ambiente, muitas vezes tomado pelo senso comum como "disciplinado". Esse ambiente organizado é diferente do ambiente disciplinado no âmbito restrito do "passivo", do "ordenado" do "submisso", é um ambiente onde há uma intenção, e na trama desta o lúdico e o amoroso estão presentes, tornando-a diferente da realidade das classes de alunos disciplinados no sentido de manutenção da ordem.

Tal nuance representa uma grande diferença no resultado final da aprendizagem das crianças. Assim, no interior das escolas públicas descobrimos professoras "investidas de autoridade" e professoras autoritárias. As alfabetizadoras "investidas de autoridade" são facilmente percebidas e suas classes disputadas pelos pais, e até mesmo pelas próprias crianças. Não se destacaram gratuitamente, tornaram-se conhecidas e admiradas por serem capazes de construir e reconstruir sua prática em função da realidade social e lingüística das crianças. Comprovamos esse fato em maior ou menor grau em todas as experiências observadas.

Não é possível reconstruir conhecimentos que não estejam previamente dominados. Alfabetizadoras que não dominam o conteúdo a ser transmitido, que desconhecem os princípios necessários ao trabalho em classes de alfabetização, que dominam mal a língua materna dificilmente realizarão um bom trabalho, principalmente junto às crianças pobres de nossas escolas públicas e degradadas.

As "novatinhas" que realizam um bom trabalho não o fazem a partir do nada. Buscam orientação junto a companheiras experientes, junto às especialistas, em revistas e publicações especializadas, frequentam cursos quando possível e, sobretudo, trabalham muito e duramente. As "novatinhas" que assim não procedem podem ser "boazinhas", "meigas", "jeitosas", mas não convencem os pais; eles sabem ser preciso mais que isso, haja visto o quanto

lutam para que seus filhos tenham uma professora conceituada na unidade escolar.

A realidade mostrou que nas escolas públicas da periferia, e junto aos alunos pobres e marginalizados, as dificuldades das alfabetizadoras são tão reais quanto a dos alfabetizados. A formação permanente das alfabetizadoras é fundamental e elas desejavam ou ansiavam por canais que viabilizassem isso.

Teresa declarou, textualmente:

"Precisamos criar uma associação de professoras da 1ª série (alfabetizadoras), um centro de estudos onde fosse possível trocar experiências e estudar assuntos específicos ligados à alfabetização".

Isso é diferente dos cursos de reciclagem criticados por Teresa pela descontinuidade, pela ênfase nos procedimentos desacompanhados de reflexão e da teoria que os fundamentam, e mesmo pela inadequação à realidade. É preciso dizer que nem mesmo esses cursos de reciclagem são oferecidos às alfabetizadoras das escolas públicas atualmente.

Teresa falava de um momento em que a S.E.E.- MG tinha propostas nesse sentido (1986). Ela, Bete e Miraci falavam ainda de um necessário estímulo salarial destinado às alfabetizadoras (após este trabalho, tal reivindicação pareceu-nos extremamente justa).

Noeme e Bete eram conscientes da necessidade do estudo e da capacitação como ações coerentes com a natureza política de seu trabalho. Na verdade, esse tipo de procedimento ou postura como as reveladas por essas duas professoras é incomum. O que vimos nas experiências selecionadas pela qualidade superior do trabalho foi o desejo de capacitação, indicado pelo bom senso como a melhor forma de ser "bem sucedida" profissionalmente.

Assim, podemos dizer que, diante de questões

metodológicas, buscavam procedimos novos, ajustando-os às circunstâncias das crianças e da escola. Tal afirmação pode ser comprovada até mesmo a partir do simples fato da prática das alfabetizadoras e dos recursos utilizados por elas não guardarem fidelidade aos manuais de orientação do professor para utilização de pré-livros, sejam quais forem os métodos de leitura pretensamente adotados.

A forma de abordar o método de leitura era inteiramente original, e até mesmo as cartilhas com suas lições artificiais e sem atrativos eram utilizadas como recurso, em um contexto onde as atividades eram muito estimulantes. Nem sempre estas alfabetizadoras dispunham do conhecimento das análises teóricas sobre a relação entre sociedade, classe social, cultura e poder, mas através da observação sensível da realidade social de seus alunos eram capazes de construir uma prática que os favorecia.

Apostamos inicialmente que a uma ideologia mais estruturada corresponde uma prática mais estruturada. A história de vida das alfabetizadoras "bem sucedidas" com as quais convivemos é uma história de participação, ou até mesmo militância em práticas como movimentos religiosos, associações de categoria de classe, cursos acadêmicos a nível de 3º grau, ou, ainda, em experiências de vida onde o compromisso e a seriedade na ação eram cultivados como valor na cultura familiar.

O ideário que constituiu até então o arcabouço do trabalho docente, conferindo a este uma imagem romântica e supra-real, marcou profundamente a categoria, não sendo tarefa simples contrapor-se a ele. Não pretendemos caracterizar alfabetizadoras segundo ideologias; ousamos dizer, no entanto, que as "alfabetizadoras bem sucedidas" com as quais convivemos apresentavam um "suporte ideológico" estruturado, e este beneficiava, colocava-se a favor das crianças pobres no interior da escola.

Uma grande questão então se coloca: na medida em que rompem gradativamente com o ideário que alicerçava o trabalho docente, essas professoras questionam cada vez mais a imagem idealista do seu trabalho. A degradação da escola pública como fato político inquestionável traz ainda como consequência o desprestígio da categoria, tornando o trabalho na escola um fazer carregado de conflitos. Não sendo "sacerdotizas", nem intelectuais, nem operárias, calculam o salário segundo índices estabelecidos e o lamentam.

Se ainda encontramos na escola o provérbio resignado segundo o qual "o pouco com Deus é muito, o muito sem Deus é nada", encontramos também as professoras que vêm o salário injusto como um dos indicadores da questão maior: a política de descaso pelo ensino público.

Há alguns indicadores que favorecem o trabalho docente na escola, como uma proposta de trabalho mais definida; relações de hierarquia e poder explicitadas e não autoritárias, relações interpessoais prazerosas e de mútuo respeito, prestígio e reconhecimento do valor do trabalho pela comunidade, mas tudo isso não é suficiente para sustentar a atividade docente, pois a realidade indicou que as alfabetizadoras "bem sucedidas" deixaram o exercício do magistério, ou desejavam deixar.

Podemos dizer, então, que as professoras "de agora", as professoras deste novo tempo, estão vivenciando a escola de uma maneira inteiramente original, se comparadas às de outras épocas. Agora, é fundamental que queiram enfrentar a dureza do cotidiano da escola e, se "bem sucedidas", refazê-lo, tornar a atividade docente uma experiência capaz de influenciar os demais, capaz, inclusive, de transformar a própria atividade.

É preciso que queiram. Nada há de mais real quanto à dificuldade de se definir a "professora de agora". Vemos, porque não, positividade neste momento de dúvidas.

6.2 Sob o signo da esperança

É nesse estado de dúvidas que a defesa da escola pública de boa qualidade é tomada como eixo de luta e percebida como fundamental pelos estratos mais progressistas, ou pela vanguarda da categoria. A prática pedagógica nas escolas públicas das periferias urbanas é um trabalho muito exaustivo. Acreditamos não ser possível permanecer exercendo um trabalho humano, porém duro, obrigatório e mal pago, sem uma definição ideológica, sem um posicionamento claro frente a este trabalho.

A necessidade de se definir um posicionamento é de toda a categoria; das "politizadas" mas descompromissadas no trabalho; das negligentes, e até mesmo das "bem sucedidas" em seus atos individuais de esforço e competência. A luta se configura em direção a uma questão: a defesa da dignidade da escola pública.

A sobrevivência da categoria está visceralmente ligada à sobrevivência da escola; se indigna e sem prestígio é a escola, indignos e sem prestígio são os que nela trabalham. TRABALHAM. Sem prestígio e despossuídos de dignidade são também os que nela estudam. Lutando pela dignidade da escola pública, luta-se também por seu público, percebendo-se, gradativamente, a relação entre essas variáveis. Estaríamos colocando nossos sonhos pessoais como indicativos da positividade deste momento?

Após o XXII Congresso Nacional da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), realizado em Campinas em janeiro de 1989, a CPB passou a denominar-se CNTE, ou seja, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Uma simples mudança de sigla? Ou a mudança de sigla é o indicativo de todo um trajeto, toda uma história de reconstrução da identidade?

O novo se insinua em que direção? Vamos reconstruir nossa identidade como trabalhadoras em educação? A luta "circular" pela melhoria do salário avançará para uma luta ampla

em defesa da escola pública de boa qualidade e, assim, para a luta por uma sociedade melhor e mais justa? As que se recusam a lutar o fazem por não se identificarem como trabalhadoras assalariadas? Ao assumir a identidade de trabalhadora em educação, quais serão os encargos a serem assumidos?

Acreditamos que ao estruturar a "nova" identidade, ou para assumi-la, é preciso assumir ainda o ônus dessa posição. É necessário dar testemunho, através de competência, afetividade, coerência e clareza política, da identidade de trabalhadora em educação. Assim, alfabetizadoras "bem sucedidas" junto às crianças pobres das periferias urbanas, quem sabe, não serão mais procuradas como preciosidade em extinção, serão trabalhadores, intelectuais a serviço de uma ação transformadora?

7. Partilhando com o interlocutor a emoção deste estudo

Voltávamos das escolas muito emocionadas e falávamos do que víamos, das impressões que sentíamos e que marcaram muito, e para sempre, a nossa visão sobre a escola pública, o cotidiano das professoras, seu trabalho e suas lutas. Conversando com Léa, ela sugeriu que tais impressões fossem registradas para que os interlocutores participassem da experiência. Estes relatos foram registrados a partir do Diário feito para cada uma das alfabetizadoras.

7.1 R I T A

Tempo de magistério..... 9 anos
 Tempo de exercício do magistério na 1ª série - 7 anos

A escola em que Rita trabalha fica, literalmente, dentro da favela. É uma construção moderna, arejada, espaçosa. No entanto, como não existe manutenção no prédio, sua aparência é horrível. Não existem vidraças (os vidros foram todos quebrados), as paredes são imundas, o mobiliário praticamente imprétable. As carteiras estão todas quebradas, assim como as cadeiras, onde as crianças se equilibram para assentarem-se. A cantina é escura, a merenda é pouca e a fome é muita, e as crianças se queixam, enquanto estragam o que podem, no ir e vir escolar.

A escola é policiada, além de ter rondantes, pois os moradores da favela gostam de ficar assentados nos muros olhando o que se passa. Muitas brigas lá de fora são descontadas enquanto as crianças estão na sala de aula. Assim, para evitar que os de fora machuquem os meninos que estão em aula, os vigias rondam a escola.

Quanto ao vestuário dos alunos, eles vão para a aula do jeito que estavam em casa, com suas próprias roupas, seus próprios "arranjos", de chinelos ou até mesmo descalços. Levam os poucos cadernos nas mãos, em sacolinhas de plástico, e de vez em quando há um ou outro aluno de mochila ou pasta. Todos merendam na escola, assim como todos recebem gratuitamente o material escolar.

Existe por parte das professoras a queixa de que a merenda é pouca e de que as crianças voltam irritadas da cantina. A escola não coloca barreiras para o pessoal da favela, as mães entram, buscam seus filhos, sempre para atender a algum problema em casa: para tomar conta de um irmão, assistir a um enterro, ajudar a carregar as compras.

As crianças criticam a aparência da escola e interpretam isso claramente como uma das causas de suas faltas constantes. A administração preocupa-se com o problema, mas a extensão dos problemas da escola ultrapassa as suas possibilidades' de ação. A escola funciona em três turnos, pelo excessivo número de alunos. Os momentos em que as crianças ficam efetivamente em aula são poucos, isso aliado às faltas que são constantes. Não existe espaço físico nem tempo para o lúdico, as professoras mantêm a disciplina a duras penas.

Ao lado da escola existe um CIAME, da FEBEM, mas trabalham desvinculados e os técnicos do CIAME e da escola não se conhecem. Existe um projeto da Prefeitura no sentido de modificar esse estado de coisas, mas há também uma certa descrença do pessoal em relação a isso. O que caracteriza essa escola é o fato de que a "miséria" é homogênea, não existe a criança "bonitinha" da 1ª sala, todos são absolutamente pobres. Nos parece que essa é a razão pela qual a escola tem um excessivo número de crianças, embora haja outras escolas nas imediações.

É bastante provável que as crianças prefiram ficar entre seus iguais a ser comparadas com crianças mais privilegiadas. Embora as condições de trabalho sejam extremamente duras, parece-nos não existir grandes conflitos internos. Perguntando a uma supervisora da rede estadual sobre professoras que ela apontasse como muito boas, mas que estivessem em escolas da periferia, ela sugeriu:

- Por que você não vai na Escola X que fica dentro da favela? A professora que for bem sucedida na alfabetização nesta escola certamente é uma professora do jeito que você procura.

A supervisora da 1ª série declarou que Rita era conhecida como "levanta sala". Isto é, quando uma classe estava fracassando, Rita era convocada para "levantá-la". Isso era feito através de um contrato à parte, pois ela tinha seu cargo e sua classe.

A classe que foi "levantada" por Rita era uma 1ª série novata, que a professora anterior deixou por ter sido convocada para um colégio da Rede Municipal. A classe ia de mal a pior. Para conseguir alguma coisa, a professora trancava as crianças, porque senão elas fugiam pelo muro e iam embora. Ninguém lia, nem escrevia, nem ao menos se sentava.

Rita pegou a turma em agosto. De trinta e oito crianças, trinta, em outubro, liam razoavelmente, escreviam, interpretavam e, o que é importante, não fugiam e nem falhavam. É claro que eles eram inquietos, "deseducados", "irreverentes", mas liam bem. (16)

Quem é Rita? Por que essa moça "levanta sala"? Como consegue alfabetizar, e bem, crianças representantes legítimas das desigualdades sociais do nosso modelo econômico?

Rita foi aluna mediana, embora tenha se destacado em sua cidade, por suas atividades artísticas, no teatro, escultura, poesia, música, literatura. Lia muito, teve suas poesias e contos publicados no jornalzinho do interior. Casou-se muito cedo, foi infeliz, desquitou-se, e, segundo ela, "coragem para isso, descobriu na favela".

O salário de Rita garante a subsistência de seus quatro filhos; ela não pode contar com a pensão de seu ex-marido. Sua vida pessoal é de grande sacrifício. Rita complementa seu salário com venda de roupas e vasilhas para geladeira, confecção de trabalhos como enfeites de bolo, e até mesmo alegorias para o Carnaval. De classe média, quando solteira, a mãe professora, o pai funcionário público, viu seu padrão de vida ser rebaixado quase ao limite da pobreza.

A luta pela subsistência e o fato de Rita trabalhar dois horários dentro dessa escola fizeram com que ela se tornasse uma aliada de seus alunos, dos pais de seus alunos, e, por fim, de todos os despossuídos.. Ela tem uma relação muito afetiva com seus alunos, sobretudo por uma questão de classe.

(16) O conceito do que é ser alfabetizado necessita ser melhor analisado. Os alunos de Rita liam bem, naquele contexto específico ou em relação aos demais alunos da 1ª série daquela

Rita declara que trabalhou em um Jardim de Infância particular, mas não se interessou muito pelas crianças quanto se interessa pelos meninos da favela. Isso ficou claro para ela quando, no final da aula, as mães das crianças do Jardim esperavam seus filhos para levá-los para casa. Nesse momento, segundo ela nos conta, sentiu que não tinha nada a ver com aqueles meninos nem com aquelas mães e resolveu "especializar-se" para trabalhar melhor com crianças pobres.

Rita nos disse que se mudasse de escola teria que "especializar-se de novo", pois seu esforço é todo para prender a atenção e ensinar crianças pobres. Como pudemos notar, ela fala muito da questão de "especializar-se". É importante observar, então, que ela percebe que embora não haja na sociedade de classes propostas verdadeiramente comprometidas com a "especialização para ensinar aos pobres", ela aposta nesse caminho. Árduo e solitário, sem dúvida.

Versátil, essa professora lida com a música, o canto, a dança, o teatro, com toda desenvoltura, trazendo para a sala feia e triste a dimensão do sonho. Séria, disciplinada, possui ainda uma capacidade de trabalho invejável e não revela, em momento algum, ter rejeição por seus alunos, nem por seus pais, nem por suas circunstâncias de vida.

Rita aceita sinceramente a todos. Recebe as mães, os irmãos de seus alunos e pessoas da favela que muitas vezes a procuram para conversar sobre coisas banais, acontecimentos do cotidiano, ou mesmo "casos". Sensível e calorosa, é boa ouvinte. Não há "casos" capazes de horrorizá-la; agora, não mais.

Na escola, Rita é respeitada, a supervisora a requisita para dar aulas para as colegas sobre o método de alfabetização que adota. Passou despercebido ao pessoal dali que a questão não é o método; devido ao sucesso da classe de Rita, o seu método será adotado oficialmente na escola.

Rita declara que abandonaria o magistério se pudesse ganhar mais, embora isso fosse penoso, pois adora o seu trabalho. "cada hora eu aprendo um pouco, cada dia eu dou um salto". Paralelamente, ela diz que, mesmo estando revoltada com seu salário, com suas péssimas condições de trabalho, não pertence a nenhuma associação de categoria de classe. É contra a greve, pois, de acordo com sua visão, a greve prejudica aos que nada têm com o problema; as crianças, quando perdem o ritmo, ficam muito prejudicadas, mesmo se a escola repõe as aulas. Para Rita não é certo lutar contra uma injustiça, provocando outra.

Além disso, Rita considera as professoras como joguetes nas mãos de lideranças interessadas em poder, em melhorias para sua vida pessoal. O assunto greve a deixa chocada, e parece que ela está em conflito com a questão. Na época em que estivemos na escola, a Rede Municipal estava em movimento de greve, a escola em semi-funcionamento. Percebe-se que ela sofre uma certa pressão das colegas, como acontece em movimentos de categoria de classe.

Comparando a produtividade de seus alunos com a dos alunos da professora X, líder do movimento grevista na escola e representante da entidade de categoria de classe, Rita percebe a liderança política de sua escola como uma liderança negativa, que impõe idéias pelo fato de ter "cursado faculdade", o que não ocorreu com as outras.

Rita está pretendendo continuar os estudos e cursar Pedagogia, pela possibilidade de progresso na sua carreira, pois se pudesse ganhar melhor jamais deixaria a sala de aula. De todas as séries, prefere lecionar na 1ª série, pois gosta de sentir que através de seu esforço seus alunos aprenderam a escrever e ler.

Como as outras professoras, Rita não pode ser inteiramente "apresentada", por mais que se pretenda. Ela continua a intrigar-nos. Sendo uma pessoa de grandes saltos, esta

descrição provavelmente já não mais conseguirá captá-la. Eis, então, o que se pôde perceber de Rita durante os momentos em que ela contribuiu para este trabalho.

7.2 MIRACI

Tempo de magistério..... - 9 anos
 Tempo de exercício de magistério na 1ª série - 5 anos

A escola em que Miraci trabalha fica em um bairro bem afastado do centro da cidade; pertence a Belo Horizonte, mas fica próximo do Município de Contagem. As casas são bem humildes, grande parte ainda em construção, mas já habitadas. O prédio da escola era alugado (atualmente a escola funciona em um prédio novo, no mesmo bairro) e anteriormente ali funcionavam a igreja e a casa paroquial do bairro. A construção não era propícia ao seu funcionamento, pois o pátio era muito pequeno e a escola tinha três andares, com escadas muito inclinadas, até perigosas.

Algumas salas eram escuras, mal ventiladas e interligadas. A chamada "última classe", por exemplo, funcionava em um cômodo com uma única e pequena janela. Em um canto estavam empilhadas carteiras e móveis estragados e em desuso. Tendo condições físicas tão precárias, a escola assustava os poucos moradores da classe média do bairro e seus alunos eram, na maioria, filhos de trabalhadores pouco qualificados.

Como não havia espaço, as crianças não tinham assistência médica nem odontológica. No recreio, não podiam brincar, as classes desciam alternadamente para merendar, tentando fazer pouco barulho para não incomodar aos demais. Todos merendavam na escola, e quando as classes começavam a descer, uma a uma,

os meninos ficavam excitados e inquietos, loucos para descer também. A cantina ficava no pequeno pátio e era o único lugar aprazível da escola. Existiam mesas e bancos, a merenda era muito bem feita, todos merendavam juntos, as professoras e seus alunos. A diretora gostava de andar entre as mesas e conversar com as crianças. Elas adoravam esse contato.

Percebemos que havia um esforço enorme por parte da diretora em amenizar a precariedade física da escola, através de um bom atendimento aos seus alunos. As professoras gostavam de trabalhar ali, pois, segundo elas, a diretora era justa e dava apoio, quando necessário. Havia nessa escola, uma particularidade que a beneficiava: como o prédio pertencia à paróquia, e existia, inclusive, em funcionamento no prédio a Associação dos Alcoólatras Anônimos, a LBA e a comunidade em geral sentiam mais a escola como sendo sua; os contatos eram bem efetivos e enriquecedores para todos.

Os pais frequentavam a escola com mais naturalidade, não apenas via Associação de Pais e Mestres, instituição muitas vezes autoritária e discriminadora. Essas condições e as relações de trabalho ali existentes favoreciam o bom atendimento ao aluno, razão por que essa escola nos foi indicada por uma supervisora da Delegacia de Ensino, do "Projeto Vencer". Ela estava surpresa com o bom padrão de leitura dos alunos da 1ª série.

Fomos recebidas sem medo ou formalidades. A supervisora estava afastada, a orientadora e a diretora sugeriram que conhecêssemos Miraci, Mercês e Olga. Como é tão difícil encontrar alfabetizadoras com os requisitos necessário para este trabalho, estranhamos a indicação de três professoras em uma mesma escola. Insistimos: "qual das três vocês consideram como excepcional"? Elas disseram que Miraci e Mercês eram excelentes para meninos novatos, e Olga para meninos repetentes.

Para nós, eram sempre as crianças repetentes da periferia, as que mais desafiavam o alfabetizador. Todos nós

sabemos porque os caminhos e descaminhos estão em situação de repetentes. Logo, interessamo-nos por conhecê-las e entrar em contato com Olga.

A sala desses alunos era interligada com outra que anteriormente era a sacristia da igreja. Para chegarmos àque la sala passamos por outra classe de 1ª série. Nesse percurso, todos os meninos interrompiam o que estavam fazendo e nos acompanhavam com os olhos. A divisória era uma parede de compensado e uma cortininha de pano. Descemos uma pequena escada e entramos em um cômodo terrível; difícil acreditar que exista algo assim em uma escola na capital. Muito escuro, abafado, entulhado de mó-veis, possivelmente da paróquia.

As crianças eram mais velhas, na faixa de 10 a 12 anos, e apesar da aparência de todos os alunos da escola ser humilde, esses pareciam ser os mais desprovidos de tudo. Na sala, nenhuma decoração, nada que pudesse enfeitar um pouco o desalento. Três meninos estavam separados em um canto. A professora, no quadro, lia com eleas: bra - bre - bri - bro - bru, mas eles pararam para nos olhar.

A orientadora conversou com Olga em voz baixa e saiu da sala. Em seguida, ela saiu também. Ficamos sem entender nada. Fomos para a frente e começamos a conversar, mas os meninos ficavam de pé e andavam e, a muito custo, conseguimos fazê-los assentar.

Perguntamos aos alunos onde seus pais trabalhavam; alguns tinham chegado da roça e nós ficamos conversando sobre a vida no roça, sobre a cidade. O tempo passava e nada da moça voltar. Saímos da sala e, então, logo depois ela voltou. Fomos embora intrigadas, pensando em não voltar mais.

Mas a escola nos interessou tanto que dias depois voltamos e pedimos para ir à sala de Miraci. Essa escolha se deu porque, dos nomes citados, foi o que nos ocorreu naquele momento. Não se comentou mais sobre a classe dos repetentes.

Fomos à classe de Miraci, outra vez com a orientadora, elas conversaram e entramos. A sala estava toda decorada, com painéis coloridos, móveis, cortininha no quadro verde. As crianças cantaram uma cançãozinha de boas vindas, elas eram muito sorridentes.

Miraci pensou que fôssemos estagiárias do Curso de Magistério, apresentou-nos às crianças, mostrou seus cadernos, seu caderno de Planos e o livro de leitura adotado. Ela estava fazendo um ditado, e quando ditou a palavra "sino", balançou o braço; as crianças riram e falaram:

- "Ah! Já sei, si de Sinhozinho Malta".

Logo se viu que seria bom trabalhar com ela. Miraci é uma professora constantemente alegre, as crianças sentem muito prazer em estar na escola e trabalham muito, o tempo todo. Depois de algum tempo como "estagiárias", conversamos com ela sobre o real objetivo de estar ali e perguntamos se poderíamos conversar. Ela ficou meio chateada, desconcertada, e falou:

- "Será que estou à altura de participar desse trabalho?"

Foi então que soubemos que Miraci trabalhava em duas escolas, de manhã em Contagem, à tarde ali. Levantava bem cedo, fazia sua marmitta e almoçava na escola, antes da aula começar. Ela falou que seu único horário disponível era a hora do almoço. Então, fomos lá no dia seguinte para conversarmos. Durante os dias em que conversamos, esperávamos ela esquentar a marmitta e almoçar. Tínhamos uma meia hora de conversa informal, depois íamos juntas para a sala de aula.

Miraci é do interior, do Vale do Jequitinhonha. Não queria ser professora mas não teve outra opção. Começou sua carreira no meio rural, sendo professora de classes multi-seriadas. Sua sala funcionava no porão de uma fazenda, ela fazia a merenda das crianças, e no recreio brincavam, no terreiro enorme. À tarde

ela ia a cavalo para o Município e dava aulas para adultos. No dia seguinte ia de novo para a fazenda, no caminhão de leite; saía de casa às quatro horas da manhã. Nas provas finais suas turmas foram as primeiras e, a partir daí, ela ficou sendo conhecida como excelente professora.

Sua família foi então plantar no Paraná. Lá ela trabalhou em uma cerâmica, sem conseguir dar aulas. Voltaram para Minas Gerais porque tudo deu errado, mas vieram para Belo Horizonte. Começando a trabalhar aqui, Miraci "sofreu muitas dificuldades, pois na roça ela é que mandava". A supervisora era muito exigente, ela sofria por não saber "elaborar objetivos" e nem "escrever no stêncil". O resultado de sua turma foi ótimo e ela foi reconhecida em sua escola, mas sempre pensando em estudar mais e largar o magistério. Sua família estava em grandes dificuldades financeiras e ela teve que adiar seus planos.

Casou-se então, seu marido é empregado de um bar e ganha salário mínimo. Ela, com seus dois empregos, paga a prestação de um lote, e fica com o dinheiro da condução para trabalhar. Mesmo assim, pretende estudar mais. Inglês, estudou sozinha, traduz e fala razoavelmente.

Excelente alfabetizadora, se pudesse largaria a 1ª série, porque "sente que está parada no tempo". Muito curiosa, gosta de estudar Geografia, História, e gostaria de trabalhar com o 4º ano, para ter que estudar sempre. Conversando sobre alfabetização, ela viu quanta coisa há para se estudar a esse respeito e imediatamente pediu orientação bibliográfica; ficou chateada por até então não saber disso.

O relacionamento de Miraci com as crianças é muito afetoso, eles frequentam sua casa nos fins de semana, ela tira a mesa e as cadeiras da sala, coloca gravador e eles dançam durante a tarde toda. Ela visita seus alunos porque eles pedem muito, e de vez em quando eles fazem piquenique, ela convida as mães, leva sua filha e passam a tarde brincando.

Nas duas escolas em que trabalha, Miraci é aceita, não tem problemas com as supervisoras nem com as orientadoras, e gosta muito das colegas. Nas duas escolas, as condições são precárias e ela luta pela criação do Clube de Mães e do Clube Agrícola. Detesta o horário de três turnos, e no "Dia D"⁽¹⁷⁾ mostrou isso para as mães, esperando que elas se movimentassem.

Não participa de associações de classe, mas participa de greves, sem contudo exercer liderança. Durante o período de greve, sofre muito, fica em crise, pois tem medo de perder emprego (é contratada). Porém, ao mesmo tempo, acha que a classe deve lutar.

Tem afinidade com a criança pobre, porque, segundo ela, foi menina muito pobre e humilhada na escola. Miraci sabe que para o pobre é muito difícil vencer na escola, mas luta por isso. E afirma que não lutaria com a mesma intensidade se fosse com "meninos ricos", pois eles já têm tudo e não precisam dela.

Crítica, lúcida, Miraci enumera as dificuldades que a criança pobre enfrenta na vida. Ela se considera uma aliada dessas crianças. Em uma das escolas que trabalha foi adotado o sistema de classes heterogêneas. As professoras estão lutando para acabar com a experiência, mas Miraci a apóia, dizendo que assim é mais justo, e que os "pobres ficam menos humilhados".

Ela se considera uma boa professora, porque é trabalhadeira, sabe o que quer conseguir na vida, observa seus

(17) "Dia D" - Em 18 de setembro de 1985, a comunidade foi chamada para analisar, criticar e propor soluções coletivas para a escola. Esse debate aconteceu a nível nacional. Os resultados foram pouco divulgados, e os pais e professores presentes ao debate não receberam, na maioria das escolas, retorno nem resposta às suas aspirações. Algumas escolas aproveitaram a oportunidade para tomar conhecimento das aspirações dos pais, ou mesmo um mútuo conhecimento. Na maior parte das escolas visitadas, a participação dos pais foi muito tímida.

pontos negativos e gosta de superá-los. Pretende estudar mais, para deixar o magistério, mas enquanto estiver nele "nunca quer ser considerada como professorinha medíocre, em quem ninguém acredita!"

Naquela escola Miraci não exerce liderança porque Mercês tem dezoito anos de magistério na 1ª série e conhece profundamente o método de alfabetização adotado. Efetivamente, Mercês dá uma colaboração imensa à escola. Na verdade, insistimos nessa escola porque, além do fascínio que exercia sobre nós aquela "igreja" mistura de escola, LBA, paróquia, A.A.A., queria nos ficar por algum tempo na sala de Olga. Mas soubemos depois que ela negou-se, de modo categórico, a receber-nos.

7.3 MERCÊS

Tempo de magistério..... - 22 anos
 Tempo de exercício do magistério na 1ª série - 18 anos

Mercês sempre foi aluna brilhante. Antes de se formar foi convidada pelas freiras do colégio para dar aulas de matemática. Depois de formada no Curso de Magistério, fez o Curso da CADES; lecionava matemática na 8ª série e alfabetizava. Adora matemática, mas para lecionar prefere a 1ª série, porque gosta demais de criança pequena.

Em vinte e dois anos de magistério, Mercês permaneceu dezoito lecionando para a 1ª série. Deixou a 1ª série quando, durante a experiência do Projeto Alfa, exigiram que ela trabalhasse com o método fônico. Ela se recusou, procurando argumentar que conseguia excelentes resultados com o Método Global; mesmo assim exigiram que ela adotasse o Método Fônico. Mercês estudou os Manuais do Método Fônico e isso reforçou mais ainda sua postura contrária ao método. Ela sugeriu então que pelos menos a

deixassem trabalhar com a cartilha, mas não convenceu.

Muito segura nas posições que assume, Mercês preferiu deixar a 1ª série. Dois anos depois, insistiram para que ela voltasse, continuando a adotar o Método Global, porque os resultados de sua classe sempre foram excelentes. Durante os dez oito anos em que adotou o Método Global, ela o foi aperfeiçoando, pois duas qualidades que possui em alto grau são a de ser estudiosa e a de ser criativa. Ela formulou um grupo de palavras cuja graduação em termos de dificuldade ortográfica e vocabulário estão de acordo com a proposta de Miriam Lemle.⁽¹⁸⁾

Com tal intuição e seriedade, Mercês exerce grande liderança na escola, no que se refere a questões pedagógicas. Podemos até dizer que ela é, efetivamente, a supervisora da 1ª série, visto que orienta as colegas, sugere, mostra seus materiais e empresta para todas tudo que cria. Figura muito segura e consciente do que deseja alcançar, é muito admirada pela direção, pelas colegas e pelas mães dos alunos. A diretora costuma brincar que se fosse atender às mães, a sala de Mercês ficaria com trezentas crianças.

Mas, realmente, sua classe é muito numerosa (quarenta alunos) e as salas são muito pequenas, como já foi dito anteriormente. Mas Mercês não deixa tirar aluno de sua sala na fase de remanejamento. Eles choravam quando saíam, ela ia para casa arrasada, e, sendo assim, resolveu acabar com isso. Quem entrou fica, ela é muito apegada aos alunos e eles a ela. Quando seu marido foi operado e ela não deu aulas durante cinco dias, a frequência caiu demais. A maioria das crianças deixou de ir à aula, as mães iam lá perguntar se ela ia voltar; essa foi a única vez que ela falhou, em vinte e dois anos de magistério.

Mercês considera que a professora regente é uma

(18) Miriam Lemle, em seu texto A tarefa de alfabetização, Etapas e Problemas de Português, divide o processo de alfabetização em cinco etapas evolutivas e graduais.

injustiçada, sobretudo nas relações internas de trabalho na escola; entre as regentes, a mais sacrificada é a professora da 1ª série. Mesmo assim não deixaria o magistério nem para ganhar "dez vezes mais". Satisfeita com seu trabalho, ela atribui a sua eficiência ao fato de ser séria, trabalhadora e honesta. É bastante estudiosa, gosta muito de matemática, tem como lazer o hábito de resolver problemas matemáticos; frequentemente compra livros, além de ganhá-los de pessoas amigas que sabem que ela os adora.

É professora da 1ª sala há muitos anos e, face à pobreza das crianças da escola, isso significa que seus alunos são filhos de trabalhadores com profissão e classe mais definidas, como trabalhadores da construção civil, mecânicos, industriários, etc.

Mercês foi professora da classe classificada como a mais fraca, teve bom resultado, embora não conseguisse promover todos. Atribui isso à extrema pobreza desses alunos e a tudo que isso acarreta: alunos famintos, abandonados, "desorganizados". Gosta de criança pobre porque é muito religiosa, inclusive participa bastante em movimentos da paróquia, como encontros de casais e outros, embora não exerça liderança.

Sua seriedade e sua competência são reconhecidas e frequentemente ela é convidada para trabalhar em escolas particulares, ou mesmo para lecionar em escolas estaduais mais bem localizadas e com melhores recursos. Mercês recusa sempre, "a escola é um ninho para mim", diz ela.

Com vinte e dois anos de magistério, não é filiada a nenhuma associação de categoria de classe, nem ao menos sabe para que existem. Nos movimentos reivindicatórios da classe, não participa, abomina-os, sobretudo quando culminam em greve. Critica a participação dos professores de 1ª a 4ª séries, "liderados por professores de 5ª a 8ª séries, sem ter voz própria".

Talvez Mercês pudesse se interessar por alguma

associação de classe, se "essa fosse somente de professoras de 1ª a 4ª séries". Porém, em períodos de greve, tem vontade de continuar indo à escola, chamar seus alunos, não o faz para não "magoar os colegas", mas "vontade ela tem". Filiação partidária não tem, não se interessa, e nem ao menos estava interessada nas eleições para prefeito, assunto que estava empolgando a cidade na época em que nos conhecemos.

Apesar de ser a professora mais antiga da escola e ser adorada pela comunidade, ela recusou-se a participar do Colegiado ou da Associação de Pais e Mestres. Nos cursos destinadados ao esclarecimento de professores do núcleo a que pertence a escola sobre o Ciclo Básico de Alfabetização, Mercês participou, como de hábito, com seriedade, estudando e interpretando com lucidez as propostas, o que para a maioria das professoras era de difícil entendimento àquela época (início do ano letivo de 1986).

Poderia, no entanto, ter oferecido uma colaboração enorme, pois foi capaz de enumerar críticas, elaborar suges—tões, mas por timidez estas foram expostas só para o pessoal de sua escola, uma vez que se sentiu tímida e ameaçada frente a desconhecidos.

Face à sua presença, sempre nos pareceu que Mercês era uma profissional cuja experiência, talento e criatividade não eram "socializados" na medida desejável. Ela própria desconhece a dimensão de seu potencial, escondendo-se (em estado de despero?) nos intermináveis teoremas, que adora decifrar.

7.4 WANDA

Tempo de magistério..... - 12 anos
Tempo de exercício do magistério na 1ª série - 12 anos

A escola fica em um conjunto habitacional da Grande BH. O conjunto é isolado, longe da cidade; foi tomando, as sim, sua feição própria e os moradores que puderam foram tentando descaracterizar um pouco o conjunto homogêneo e tedioso, usando plantas, um portão diferente ou coisa assim. As casas são peque nas e simples. Os prédios de apartamentos estão mal conservados, muitos vidros estão quebrados e as pessoas colocam colchas e len çóis nas janelas para amenizar o sol. O conjunto é árido, não hou ve preocupação em torná-lo mais agradável.

A escola fica no centro do conjunto habitacio—
nal e apesar de ser nova, de construção recente, é rústica e des confortável. O pátio é grande, mas de terra e sem uma árvore, sem grama, brinquedo, bancos, nada, só a terra vermelha e seca. Fomos recebidas pela direção da escola com desconfiança e só mais tarde entendemos a razão. A sala de aula onde realizamos observações é desconfortável, um pouco escura; não pudemos conhecer outras sa- las de aula porque, nessa escola, não nos mostraram as dependências.

As crianças são pobres, mas não estão em situação de miséria. Os pais são trabalhadores e vivem uma vida de sacri—
fício, morando muito longe dos centros de trabalho. Todos os alu nos merendam na escola: saem da sala de aula, recebem na fila a merenda e voltam para a sala. Esse é o único momento que saem um pouco da sala de aula, pois não há recreio.

As relações de trabalho na escola são duras e ten sas. Um grupo de professoras, liderado por Wanda, reivindicava junto ao Secretário de Administração a transferência para ou- tra escola. Dotada de temperamento muito francô, Wanda expôs à diretora os motivos que as levavam a querer sair. Não eram somen te a distância e o preço da condução, cara para o orçamento de qualquer professora; além disso, sentiam-se infelizes, rejeitadas.

Esse grupo de professoras foi nomeado recente—
mente. Novatas, foram mal recebidas, ficam isoladas e são

conhecidas como "as professoras de Belo Horizonte". As outras formam um outro grupo mais antigo, mais aceito, das professoras da cidade X, pertencente à Grande BH, à qual pertence também a escola.

Conhecemos Wanda em um momento de crise profissional, como foi dito anteriormente. Ela era recente na escola e estava justamente lutando para ser transferida. As relações de trabalho ali são conflituosas, existindo uma acirrada disputa pela atenção e o reconhecimento da administração, percebida pelo grupo novato como autoritária e injusta.

Wanda esteve dez anos como contratada, em uma escola onde era admirada e querida. Era convidada para dar cursos através da Delegacia de Ensino e considerada pela supervisora e pela diretora como a alfabetizadora mais capaz da escola. Sua indicação para participação nesta pesquisa foi através da supervisora da escola na qual era contratada. Lamentava sua saída e se propunha andar com ela por todas as vias da burocracia estatal, para que sua escola não a perdesse.

Por que, sendo uma professora tão eficiente, Wanda estava sendo rejeitada nessa escola? Até que ponto as relações de trabalho iriam interferir na sua disposição para o trabalho? Conhecendo Wanda na sala de aula, percebemos logo que é uma profissional eficiente, equilibrada, segura. É impossível que uma escola não lutasse pela sua permanência. O ambiente na sala de aula era tranqüilo, feliz. Um clima de muito trabalhado, muita produção e seriedade.

A classe de Wanda era uma classe de repetentes, a aparência dos alunos era mais humilde do que a dos demais da escola. Wanda é dedicada a seus alunos, defende essas crianças e luta por elas. Há um clima muito afetoso na sala de aula. Ela é muito amorosa e calma. Os alunos têm verdadeira admiração por essa professora, requisitam e disputam sua atenção, procurando melhorar a organização dos cadernos e a letra, e acertar os exercícios.

Chamou-nos a atenção a maneira como ela resolvia situações de indisciplina. Em certa ocasião, um dos alunos destampou um vidro cheio de formigas e despejou dentro da camisa do colega que estava na frente. O menino gritava, pulava, e todos levantaram para ver. Foi uma confusão. Ela chegou perto do menino, tirou sua camisa com cuidado, bateu a camisa, tirou as formigas, vestiu de novo a roupa no menino.

Então, Wanda foi para a frente e, nessa altura, todos os meninos começaram a se sentar. Ela estava séria e firme e conduziu a discussão sobre o que tinha acontecido. Conversou com os meninos sobre os valores da união e da amizade. Falou que gostava deles e preferia estar com eles do que com qualquer outra classe, mas que não ia aceitar mais esse tipo de coisa. Wanda mostrou aos alunos que eles já tinham aprendido ler, que não eram mais atrasados e nem iam mais ser repetentes.

Quando a aula acabou, ela pediu ao "dono das formigas" para ficar um pouco com ela. Soubemos depois que esse aluno passou por três professoras que não conseguiram nada dele. Wanda aceitou-a e estava com o firme propósito de ajudá-lo.

As coisas ficaram mais claras quando a conhecemos melhor. Filha de líder ferroviário, Wanda foi muito influenciada por seu pai, em quem "admirava a disposição para a luta, o espírito fraterno, o caráter justo". Sempre quis ser professora, sempre desejou alfabetizar. Lê muito, gosta de leituras políticas e religiosas.

Pobre, casada, com três filhos, ela faz todos os serviços domésticos. Para trabalhar, passa três horas no ônibus no percursos entre sua casa e a escola. Vivendo esse cotidiano, Wanda pertence ainda à Comunidade Eclesial de Base e participa da Associação dos Moradores do Bairro.

O marido trabalha à noite, para que ela possa trabalhar durante o dia. Seu salário integra o orçamento doméstico, mas não lhe permite pagar alguém para ajudá-la nos serviços de

casa. Escrevendo bem, interpretando com clareza o que lê, é muito solicitada na CEB e na Associação dos Moradores do Bairro, mas fica em estado de conflito: fica pouco tempo em casa, o marido não gosta, os filhos reclamam. Por outro lado, sente que tem um papel a cumprir, que tem objetivos a alcançar na vida e "tem que lutar para que a vida seja melhor para todos, porque ama a vida".

Ela atribui seu sucesso como alfabetizadora ao fato de gostar do trabalho, de gostar de tudo que faz, de ter garra para viver. Segundo declara, seu amor a Deus se expressa através do trabalho, então ela "trabalha com amor, seja em casa, na escola, na Comunidade, ela pode transformar a realidade tornando-a melhor".

Wanda gosta de seus alunos, faz tudo por eles, porque são "injustiçados" e ela pode ajudá-los e lutar por uma vida melhor. Para ela, o aluno pobre fracassa na escola porque, como injustiçado, não tem o que comer, não tem material didático, é rejeitado socialmente, "tem tanta coisa contra que seria até de espantar que ele se saísse bem na escola".

Passamos muitas horas em sua casa, penetramos em sua intimidade para cada vez mais admirá-la. Em casa, com os filhos, é coerente, amorosa, objetiva, tal como na escola.

Na escola onde trabalha atualmente, Wanda exerce liderança junto ao grupo das recém-nomeadas. Ela solicitou à diretora uma reunião, onde expôs, em nome de todas as outras professoras, as situações que incomodavam e poderiam ser contornadas, desde que a administração não usasse o poder de forma abusiva e arbitrária. Tal tipo de reivindicação não é usual nas escolas de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, e, a nosso ver, quando ela parte de uma profissional competente e séria, as coisas tomam um caráter diferente.

A cada dia Wanda diz que tem que lutar para não se deixar apagar, ela percebe que em tal situação de conflito ela pode sucumbir. Se pudesse, largaria o magistério, gostaria de

ser diretora, sabe que seria uma boa diretora. Acha que seu salário é uma violência. "De todos na escola, a regente é a que tem menos valor. Isso também é uma situação de violência".

Wanda não sabe como mudar esse estado de coisas, no momento ela gostaria de largar essa escola, onde tem medo de adoecer e de "apagar". Enquanto membro de categoria de classe, Wanda acha que todas têm muito a caminhar: "as professoras precisam ser eficientes para poder gritar contra a violência que representa nosso salário e nossa situação na escola".

Percebendo sua situação profissional como uma violência, Wanda não é filiada e não é militante de Associações de categoria de classe. Nos movimentos de organização e luta, sua participação é tímida. Sua luta se faz mais presente no interior da escola, onde exerce liderança, nos movimentos da Igreja e do bairro. Até quando Wanda resistirá?

7.5 TERESA

Tempo de magistério..... - 14 anos

Tempo de exercício de magistério na 1ª série - 13 anos

O bairro onde se localiza a escola é um bairro de classe média baixa. Ultimamente está em fase de expansão, com inúmeras construções novas e boas. As ruas estão sendo calçadas e há um comércio razoável. A classe média, aos poucos, começa a habitar o bairro, que está em fase de mudança e possível descaracterização.

O prédio da escola fica bem localizado no bairro, sendo confortável, espaçoso e construído em padrões modernos de arquitetura. O pátio é grande, alternando partes gramadas e

acimentadas; é arborizado e muito bem cuidado. Todas as dependências são espaçosas e o mobiliário é novo. As salas de aula são amplas, confortáveis.

Há muito verde circulando a escola e, como o trânsito é muito tranqüilo no bairro, não há barulho ou outra espécie de agressão externa prejudicando o trabalho. Nessa escola existem crianças de classe média, pobres e muito pobres, sendo muito fácil distingui-los no pátio, na cantina ou nos corredores.

Nem todas as crianças merendam na escola, muitas trazem o lanche de casa, ou compram refrigerantes e guloseimas na própria escola. Algumas são trazidas pelos pais, mas as crianças mais pobres chegam e voltam sozinhas, mesmo estando na classe do pré-escolar.

A diretora é novata, esforçada, dedica muito tempo e esforço à escola. Ela e a comunidade escolar estão em fase de conhecimento mútuo, mas existe uma grande expectativa por parte das professoras em relação à direção. Esta nos recebeu com cordialidade.

Era hora do recreio e a diretora levou-nos até a supervisora da 1ª série. Ela estava jogando uma espécie de boliche com os meninos, e o objetivo era conseguir algum dinheiro para as compras da Semana da Criança. Depois do recreio nós conversamos, mas parece que ela não entendeu bem o que realmente queríamos fazer na escola.

Percebemos que qualquer que fosse nosso trabalho, ele poderia incomodar. Era preciso clareá-lo, explicar de novo, colocarmo-nos no lugar dela. Imagine se fôssemos nós que estivéssemos jogando no pátio e tentando arranjar dinheiro para as balas, bombons e "surprezinhos" das crianças e, de repente, chegasse alguém, invadindo nosso espaço, incomodando. O melhor era irmos embora, pelo menos naquele dia.

Voltar significa: "veja, precisamos de você, o

que pretendemos fazer também é sofrido, também dá trabalho, mas só ficaremos se você permitir". Voltar significa que se quer muito ' ficar.

Tínhamos o nome de Teresa, sugerido por duas professoras já entrevistadas, mas achamos por bem solicitar da supervisora a indicação. Ela estava mais solícita e indicou-nos duas professoras, que, por coincidência, chamavam-se Teresa. Uma delas era a que queríamos conhecer. Mas como? Nada que disséssemos particularizava a pessoa, a supervisora só dizia "todas as duas são iguais".

Vamos então conhecer a primeira Teresa. A classe é considerada a última na classificação e é uma classe de novatos. A sala é muito cheia, são quarenta alunos. Foi aquele negócio, "busca cadeira para a tia", todo mundo levanta. Já havia mos prestado atenção nessa classe, quando eles estavam no pátio. A aparência deles é conhecida, são mal uniformizados, feios, mal pen teados. É aquele jeito que não engana ninguém: são os pobres da escola.

A primeira impressão que tivemos foi de espanto. Nunca vimos, em muitos anos dentro de escola, uma sala tão maravilhosamente decorada. Nos fundos, o painel da primavera cobria toda a parede, e as flores eram lindas, suspensas, pareciam ' ter vida. Nas paredes, os fonemas apareciam enormes, pintados à mão, belíssimos.

A forma sempre nos impressiona; pensamos: Ah! Encontramos a professora. Aí aconteceu o primeiro grito. O grito veio enorme, e causado justamente pelo painel. É que uma das crianças ^{tom} tombou uma das flores. A professora gritava: "Vocês não me recem o que eu faço por vocês, eu fiquei fazendo este painel até de madrugada, mas vocês são assim mesmo, não dão valor... O primei ro que encostar neste painel vai ter comigo".

Teresa estava corrigindo um exercício e percor ria as carteiras. De repente, parou diante de um menino e gritou:

"Cadê sua mãe? Quantas vezes eu já falei que você precisa de aula particular? Se ela não liga para você, eu é que vou ligar?" O menino, com sandália de dedo e blusa faltando botão, ao que parece nem sabia o que era aula particular.

Todo mundo calado, Teresa nos disse: "são os mais atrasados da escola, eu trabalho como um burro, eu fico até tarde trabalhando, para nada, eles só sabem me fazer raiva!" As crianças permaneciam razoavelmente quietas, mas tinham o hábito de ficar o tempo todo contando coisas, talvez para serem reconhecidas pela professora:

- Tia, o fulano rabiscou o meu caderno!
- Tia, o fulano falou que não quer fazer isso não!

Em geral o outro retrucava:

- Não, é mentira dele, eu não rabisquei não, eu estava passando e encostei...

A professora ficava apurando se o fulano fez ou não fez, se falou ou não falou, parecia uma espécie de jogo entre ela e as crianças, um jogo improdutivo, que nos pareceu ser uma forma estranha de aproximação entre eles.

Na aula de matemática, eles trabalhavam com tampinhas de refrigerantes, fazendo operações de soma e subtração. De repente, uma das crianças derrubou as tampinhas no chão, e foram dois os barulhos: o das tampinhas caindo e o dos gritos da professora. Ela então andou até a carteira do menino, pegou na sua mão e eles cataram as tampinhas, uma a uma, e de cada vez socavam com força as mãos na carteira; a essa altura, eram as mãos dela também...

Ficamos pensando no quanto essa professora poderia estar esgotada, em como é difícil ser profissional de ensino.

Olhando de novo para a sala de aula, pensamos: Por que essa professora não foi dormir, em vez de fazer esse painel? Por que não deixou que as crianças fizessem do jeito delas? Imaginávamos o que conversaríamos, como seria se tivéssemos o cargo de supervisora de 1ª série daquela escola.

Não se pode negar que a professora era esforçada, que o rendimento dos alunos até que era razoável, mas o preço... Só mesmo crianças pobres e desprotegidas suportavam pagar preço tão alto para aprender.

A aula terminou. Alívio para todos, que guardam os materiais com pressa; até nós guardamos os nossos depressa também. "Deitem na carteira, senão ninguém sai". Todos deitam e ela vai falando: "esta fila pode sair, você aí, fulano, volte e espere..."

Sala vazia, conversamos um pouco, ela queixou-se dos meninos e do cansaço. Respeitávamos seu cansaço, tínhamos certeza de que ela estava completamente exausta. Agradecemos e saímos depressa; tristemente pensávamos na escola, especialmente a pública, no quanto ela tem que avançar. Pensávamos em nós também, os trabalhadores do ensino; nessa hora parecia que estávamos todos perdidos.

Esta, sem dúvida, não era a Teresa que queríamos conhecer. Quisemos voltar lá, devido à intrigante consideração da supervisora. Para ela, não havia nada que diferenciasse as duas professoras, "iguais", inclusive no nome. Mas voltar à escola poderia criar um clima de constrangimento entre nós, a supervisora, a Teresa (que não era a que procurávamos) e a Teresa que queríamos encontrar. Então, descobrimos o endereço de Teresa, entramos em contato e fomos à sua casa.

A casa de Teresa fica em frente à escola. Quando chegamos estávamos sendo esperadas e Teresa expressou seu empenho em trabalhar conosco, dizendo o quanto gostava de falar sobre

o que faz e de como ficou feliz em saber que estávamos procurando' por ela.

A explicação sobre o objetivo do trabalho foi mais simples, porque Teresa tem curso de Pedagogia, especialização em supervisão e orientação. Trabalha na rede municipal e na rede estadual, sendo regente da 4ª série e alfabetizadora há quatorze anos. Não exerce a função de especialista porque não teve oportunidade de fazer concurso.

Teresa adora a sala de aula mas deixará o magistério quando houver oportunidade. Não é apenas questão do salário, entram aí questões ligadas à excessiva carga de trabalho diário que enfrenta. É justamente na 1ª série que ela se sente mais realizada, pois, cada vez que a turma começa a ler, seu entusiasmo se renova.

Prefere classe de crianças pobres, gosta de ser "dona" do processo todo. Em outras classes, as crianças entram na 1ª série quase alfabetizadas, o "encanto já não é o mesmo". Não acredita no argumento de que a fome é a causa do fracasso escolar da criança pobre: "Nada disso, em nossa sociedade a gente vale pelo dinheiro que tem no bolso; como os pobres não têm nenhum, então não têm valor nenhum". A criança pobre é rejeitada pela aparência".

As professoras também ficam desanimadas para trabalhar com eles, eles não têm material, não têm bons hábitos, nem disciplina de trabalho. Teresa analisa sua prática pedagógica como muito eficiente, acima da média, por razões simples: "acredita no seu trabalho, aceita, defende e protege seus alunos".

Ela "não trata seus alunos com falso paternalismo", é muito exigente com eles. Pede só um caderno, quem quiser comprar mais, tudo bem, mas ela pede apenas um; porém, esse tem que ser caprichado. Não aceita aluno sujo, mal penteado, nada disso. Todo mundo tem que lavar a roupa, lavar os cabelos. Para ela "não tem tadinho não", ela exige muito deles. E consegue. "Depois

de três meses as pessoas entram na minha sala e falam: "Uai, você jogou pó mágico neles? Que milagre você fez?"

Na escola, Teresa acha que incomoda porque exige, reivindica, luta por seus direitos e os de suas colegas. Quando acredita que alguma coisa vai favorecer os alunos, quer colocá-la em prática. A direção da escola, às vezes, não quer ceder, justifica dizendo que tal coisa vai tumultuar, mas ela não desiste.

Pedimos a ela que exemplificasse em que situações isso ocorria, ela citou várias experiências que vivenciou nesse sentido, inclusive por questões de método de alfabetização. Ela acredita no método global, a escola adota o fônico, mas ela não aceita usá-lo. Atualmente, isso não constitui problema, mas há anos atrás esse tipo de "desobediência" não era bem aceito. Desde a implantação do Colegiado na escola, Teresa é eleita para participar, segundo ela, porque não tem medo de falar, quando acredita que é para o bem comum.

Acredita que a professora deve estudar sempre e ser boa profissional; sendo assim, ela tem mais força para falar das coisas que a incomodam: a solidão, a falta de oportunidade para aprender coisas novas, o baixo salário e as injustiças dentro da própria escola.

Teresa considera que não há nada mais desgastante do que ver pessoas quase desocupadas na escola. Daí a regente pede: "Fulana, toma a leitura deste menino para mim". "Ah, não posso. Tenho 'laudo médico', estou ocupada". Isso faz a regente ficar chateada.

"Muitas falam mesmo que não se matam de trabalhar como ela, mas quem é mais feliz? Que espécie de ligação com a vida pode ter uma professora, ou qualquer profissional que não assume o trabalho que faz?"

"A professora de 1ª série tem uma carga maior de trabalho. Deveria ganhar mais. A Secretaria de Educação poderia nos ceder um local onde pudéssemos ter a Associação das Professoras de 1ª série. Nesse local, nós trocaríamos experiências, falaríamos sobre nossos problemas e de como encaminhar soluções, faríamos cursos, estudaríamos. Seria uma alternativa; quando a professora cresce como profissional, ela passa a ter coragem, trabalha melhor, vive melhor".

Quanto à escola, Teresa acha que nunca houve tanta indefinição. Ninguém mais sabe o que fazer ali, a diretora está perdida, as especialistas, todo mundo. "É a moderna Torre de Babel, ninguém fala a mesma língua", diz.

Para sobreviver nesse mundo de indefinição, Teresa resolveu simplificar: "O que eu sei fazer na escola? Ensinar! Então é o que se propôs a fazer.

"As professoras ficam querendo fazer papel de médicas, dentistas, psicólogas assistentes sociais, e o serviço que é delas mesmo não aparece".

Politizada? Não, ela não se considera politizada. Acha que tem que avançar, não tem consciência de classe, mas acha que não é através de Associações de categoria que vai adquiri-la. Não gosta das lideranças da categoria, acha que visam interesses pessoais. Não tem filiação partidária. Convidada a participar do Comitê do Partido dos Trabalhadores em seu bairro, recusou-se, não gosta de sair à noite, preserva esse momento para sua família.

Não participa de movimentos ligados à igreja, nem ao bairro. Não participa porque tudo que assume "é para valer! Não aceita posições de colegas que "entram em greve e não querem repor aulas nem perder o salário".

Quando participa de algum movimento, Teresa assume todas as conseqüências, ou recusa-se a participar. Na época em que estávamos fazendo este trabalho, recusou-se a participar dos movimentos de greve dos professores da Prefeitura. Também não aceita participar de movimentos quando os objetivos não estão claros para ela.

Atualmente trabalha em favor da ação colegia da nas escolas em que leciona. Acredita nessa proposta e está investindo esforços nisso. Este ano os alunos de Teresa são repetentes; foi escolha dela trabalhar com essa classe. Os alunos têm de dois a quatro anos de escolaridade na 1ª série.

Entramos em sua sala de aula sem causar tumulto nem espanto. As crianças haviam convivido no mesmo mês com duas estagiárias e parecem não estranhar visitas. Ao nos apresentar, Teresa diz que estávamos ali especialmente para conhecê-los, para ver como lêem bem, como foram educados, etc. A classe não é numerosa para os padrões de escola pública, são vinte e oito alunos.

Há um clima de muita seriedade e empenho por parte da professora e das crianças. Ela realmente é exigente em relação à postura, aos hábitos de higiene, exigindo deles uma conduita muito disciplinada. As crianças gostam muito dela; quando vão à mesa mostrar o caderno colocam as mãos em seu ombro, passam as mãos em seu cabelo, colocam desenhos e recadinhos em sua bolsa.

Os alunos trabalham muito, copiam tudo porque ela não gosta de exercício mimeografado. Teresa valoriza muito o capricho dos cadernos, a limpeza da roupa, dos cabelos, etc. Isso não causa conflitos nas crianças, elas são freqüentes, participativas, tranqüilas.

Há uma intencionalidade muito clara nas ações de Teresa, a disciplina que ela exige não é percebida como um ato de rigidez, mas como uma forma de querer bem. Para ela é tudo

uma questão de princípios. A criança pobre, diz, quando é melhor aceita pela comunidade escolar, passa a gostar mais de si mesma e a produzir melhor.

Realmente, a classe de Teresa trabalha sério, as faltas são mínimas, e a aprovação será de 100% (cem por cento). Teresa trabalha duro e com competência. Muito estudiosa, assina revistas especializadas em educação, coleciona artigos, frequenta cursos e debates sempre que possível.

Uma profissional competente, séria, dedicada, sempre faz um bom trabalho. Mas o que diferencia Teresa é sua aceitação verdadeira pelas crianças pobres, marginalizadas e difíceis. Ela não tem a postura ingênua de atribuir seu sucesso profissional a uma vocação inata. Fossem outras as suas oportunidades, fossem outras as condições de vida da mulher e Teresa estaria exercendo outra atividade profissional.

Basicamente o que a diferencia é a sua lucidez a respeito das condições de classe de seus alunos, ela sabe que não basta uma correta prática pedagógica; é preciso mais que isso, uma prática pedagógica voltada para as condições de classe de seus alunos. Ela diz claramente:

"Eu não sou paternalista, eu exijo deles, eu quero que eles sejam aceitos, que passem a gostar mais de si mesmos, que tenham ânimo, que reconheçam seu valor".

Sua prática reflete, como a de todas as pessoas, as coisas em que acredita. Talvez seja esse o último ano em que Teresa estará em sala de aula. A gente sempre espera que ela tenha condições de manter viva essa postura de confiança, de desafio, de procura de uma prática pedagógica mais coerente e libertadora.

7.6 GLÓRIA

Tempo de magistério..... - 6 anos
 Tempo de exercício de magistério na 1ª série - 3 anos

A escola está localizada na região industrial da Grande BH. O prédio é novo, mas nota-se que foi construído com economia de recursos, o que resultou em um prédio muito simples e sem atrativos. As crianças são, na grande maioria, filhos de operários pouco especializados, que trabalham e vivem ali mesmo na região. A escola funciona em três turnos, o que significa que é mínimo o tempo dispensado à aprendizagem.

Em contrapartida, perguntamo-nos: quanto tempo a criança aguentaria ficar em uma escola tão mal aparelhada para recebê-la? Não nos referimos aqui simplesmente às condições materiais dos prédios escolares, mas, sobretudo, à relação entre recursos disponíveis, meios, atividades, enfim, a tudo que em síntese define a prática pedagógica destinada às crianças e, principalmente, às crianças pobres.

Na saída da escola, quando os portões são abertos, existe uma tal vontade de ir embora que fica claro: o tempo que a criança permanece na escola não é a grande questão. A resposta às lutas populares pela ampliação e expansão da rede de ensino parece-nos que resultou assim:

- Vocês querem escola?
- Pronto, já têm escola.

Os processos e práticas pedagógicas existentes até então no sistema escolar expulsam as crianças pobres da escola. Os pais, proletários e oprimidos, acreditam na ideologia existente no interior do sistema escolar, e esta lhe diz que seu

filho "não aprende", "não dá para estudo". A luta por melhor atendimento por parte da escola às crianças proletárias ainda é bastante tímida, nem chega a abalar as fortes estruturas que sustentam o ideário do sistema.

Foi em uma escola assim, que expressa claramente esse estado de coisas, que encontramos Glória. A indicação de seu nome foi feita por sua colega Miraci. Quando terminamos o trabalho com Miraci, ela estava com uma forte disposição para ajudar-nos. Então, ela falou sobre Glória, sua colega em uma escola onde trabalhou. Ela mesma telefonou para Glória, entrou em contato com a direção da escola e marcou dia e horário para nossa primeira visita.

Fomos bem recebidas na escola, embora o objetivo do trabalho não tivesse ficado claro mais uma vez. A vice-diretora pareceu pensar que queríamos ser estagiárias da UFMG, mas, como Miraci havia preparado nossa chegada, ficou tudo bem. Nós conversamos sobre Glória.

Ela falou-nos de quanto a escola estava satisfeita com Glória, de como ela trabalhava bem e era dedicada. Em momento algum duvidamos disso, pois nessa altura já estávamos percebendo que as indicações que partiam de colegas, ou seja, de outras professoras, correspondiam sempre à realidade.

Consideramos importante percorrer a escola, mas isso só é feito quando há um convite. Notamos que em geral a direção é muito sensível sobre esse aspecto, é como se estivessem mostrando sua própria casa e há um certo mal-estar quando seu aspecto é precário, feio e inadequado.

Tudo seria mais simples se houvesse uma percepção mais ampla da escola pública e do que ela representa. Mas o que vemos é a direção, até bem intencionada, assumir a escola como sendo sua. E, sendo assim, quando não querem mostrar a "escola delas", devemos respeitar isso.

Glória estava na cantina com seus alunos. A cantina é precária e mal aparelhada. Fomos apresentadas. Ela já sabia sobre nós e o trabalho que estávamos fazendo. De imediato chamou-nos atenção a sua aparência bem cuidada, os trajes modernos, elegantes, as jóias. Atualmente, e por razões que não cabe aqui explicar, é difícil encontrar uma pessoa assim em uma escola pública; daí o espanto.

As crianças acabavam de tomar a sopa e vinham correndo para perto dela. Ela conversava com eles, perguntava se tinham comido tudo, nos apresentava: "Olha, daqui a pouco a Tia Zenaide vai lá para nossa sala ver se vocês sabem ler direito!" A cantineira chamou sua atenção, dizendo que na hora da merenda ela deveria descansar um pouco "de menino" e ela retrucou dizendo: "Gosto de ficar com eles".

Fomos para a sala de aula, as crianças se acomodaram, Glória trabalhou com elas no Quadro Valor de Lugar, corrigiu o dever de casa e, logo depois, a aula acabou. Nesse dia observamos que os cadernos das crianças eram encapados, eles usavam régua e lápis coloridos separando cada exercício, e os cadernos eram caprichados e limpos.

A sala de aula é toda decorada com cartazes, painéis, leituras. Todos trabalham muito, e a correção do dever de casa era um momento de muita seriedade; as crianças fazem o dever sem assistência de ninguém e ficam excitadas na expectativa de o terem feito corretamente.

A classe é numerosa, são quarenta alunos, mas existe muita disciplina e não se percebe que são muitas as crianças, a não ser quando eles estão chegando ou saindo. Ninguém conversa sem antes levantar a mão, e Glória resolve as dúvidas, vai de carteira em carteira, é realmente incansável.

Gostamos de estar em sua sala de aula, percebemos o quanto ia ser agradável o trabalho ali. Porém, ao chegar mos em casa e relembrarmos o quanto foi difícil chegar até a escola, veio o desespero.

O acesso à escola é complicado e, não conhecendo bem a região, passamos duas horas "rodando" sem achar táxi, nem ônibus que pudesse trazer-nos de volta. É difícil saber de onde saem tantas crianças, pois a impressão que temos é de que o bairro é desabitado, tantos são os lotes vagos e os matos ali existentes. Depois, considerando o desalento que foi a caminhada, pensamos em não voltar mais.

Mas sempre voltamos quando percebemos ter em contrato uma pista para as questões que nos inquietam. Acertando o caminho, começamos o dia escolar juntas e pudemos acompanhar com admiração o trabalho sério, a grande produtividade da classe, a participação e a disciplina. As horas voam, o trabalho é planejado e Glória sabe o que quer. Ela transmite isto para a classe, uma clara intencionalidade.

Glória é muito exigente. Exige capricho, bons hábitos, disciplina. Ela conversa muito com as crianças, gosta de trazer sua cadeira e ficar um pouco ao lado de cada um deles e, nesse momento, ela ajuda, olha o caderno, aprova ou explica tudo de novo.

Ela traz muitas coisas de sua casa: livros, discos, revistas, joguinhos, brinquedos, sempre em função de alguma atividade planejada. Em sua classe não há gritos, voz alta, correrias. As crianças são fascinadas por Glória e se empenham em agradá-la de todas as formas.

Um aspecto importante a ressaltar é a experiência desenvolvida nessa escola através do serviço de supervisão. As crianças não são remanejadas, e não há classificação das salas. A supervisora leva para sua sala as crianças que não estão acompanhando bem e reforça individualmente sua aprendizagem.

Então, não há disputa por melhores salas entre os professores, as crianças não se sentem tão comparadas umas com as outras, tampouco seus pais. O trabalho da supervisão é

reconhecido e aceito pelas professoras e o resultado da 1ª série está ótimo, de maneira geral. A supervisora cumpre o papel das mães das crianças das classes mais favorecidas, atende particularmente as crianças em suas dificuldades específicas; não cabe falar aqui do quanto esse trabalho cresceria se todos da escola estivessem envolvidos.

A não classificação das turmas evidenciou o bom trabalho de Glória. Sua classe destacou-se pelo melhor desempenho na leitura, na escrita e na aprendizagem de modo geral. Suas colegas costumam dizer que ela teve sorte e que, mesmo sem remanejar sua classe, ficou com os "melhores" alunos. Mas sorte mesmo tiveram foram as crianças, e suas mães sabem disso.

Como já foi dito, a classe de Glória é disciplinada, produtiva, interessada. Naquele dia, as crianças estavam excitadas, cochichando e levantando para olhar pela janela. Estava difícil conduzir a aula, o comportamento das crianças era bastante estranho, alguma coisa estava no ar. Glória foi então chamada ao gabinete e saiu. Entram as mães, chinelos de dedo, pano na cabeça, bebê no colo e, agitadas como seus filhos, cobriram a mesa com uma toalha estampada e colocaram um bolo, bolachas, pão doce, guaraná e os copos de alumínio da cantina.

" - Como é que nós vamos escrever?

- Põe aí: Parabéns, querida professora.

- Então vem você escrever".

Vem a mãe escolhida, escreve no quadro com giz colorido, desenha flores em volta da frase. Vão chegando mais mães, algumas trazendo garrafas de guaraná. O aspecto delas é mais humilde que o dos seus filhos.

O uniforme das crianças disfarça, ou, até mesmo, uniformiza a pobreza. Ensaiam rápido o número. São quadri—nhas simples, músicas cantadas em dupla e um agradecimento, que será lido por uma das mães.

Glória entra na sala, há uma excitação geral. Todos cantam "Parabéns para você". As crianças apresentam os números, uma das mães lê uma mensagem que fala de como são agradecidas a ela por tudo que faz pelos seus filhos, etc.

Algumas crianças entregam presentinhos: sabonete, bijouteria barata, passador de cabelo. Glória abre, agradece, coloca as bijouterias junto às suas jóias, cheira os sabonetes, elogia o cheiro, está realmente feliz. Uma das mães levanta e diz:

- Olha, eu não dei nada porque entrei na despesa do bolo.

Outras se animam e desculpam-se:

- Quando puder vou comprar um presente, se Deus quiser!

Elas assumem a festa, partem o bolo, servem as crianças, e elas mesmo comem o bolo com tanto prazer!... Sobra um pedaço, elas embrulham e entregam a Glória: "é para seu marido e sua filha". Então, elas nos descobrem em um canto; Glória apresenta: vieram ver como "nossos filhos estão adiantados". Diante do nosso encanto perante seus filhos, elas afirmam: "isto é trabalho da Glória, ela é nossa princesa".

Sinceramente comovidas, mas um pouco confusas, questionamentos: seria uma questão de classe social? Glória é uma professora de classe média alta, bem vestida, bem cuidada; será que era por isso o uso do adjetivo "princesa"? Estavam essas mães realmente percebendo o quanto seus filhos eram mais bem atendidos que os demais da escola? Sendo assim, isso era muito bonito, porque elas haviam se reunido, combinado a festa, cotizado as despesas, ensaiado os números...

A situação que as mães viveram, ou seja, mobilizaram, planejaram e fizeram uma homenagem à professora de seus filhos pareceu ter sido muito gratificante. 'Elas estavam muito'

realizadas. E é importante ressaltar que tal homenagem não foi sugerida pela escola. A festa aconteceu só na sala de Glória.

Vamos conhecê-la melhor em sua casa. Glória mora em um ótimo apartamento, mobiliado e decorado com bom gosto. Sendo tão más as condições da escola em que trabalha, e tão confortável a sua casa, o que moveria Glória?

Ela estudou em um colégio de freiras, para alunos da classe média alta. Foi convidada a continuar no próprio colégio como professora do pré-escolar. Não quis, casou-se logo depois de formada, sendo esta a razão pela qual escolheu o curso de magistério: a possibilidade de conciliar uma possível vida profissional com a vida doméstica.

O seu primeiro emprego foi como professora contratada do Estado, a escola ficava em uma favela e não era prédio, era uma casa alugada. Trabalhou demais, mas gostou, "ela era tudo para aquelas crianças". Seu segundo contrato foi em uma escola que atende crianças da classe média. Ali, ao ser recebida pela supervisora, esta comentou:

- Você tem cara de professora de 1ª série.

Ela não queria de jeito nenhum assumir a 1ª série, mas sob esse interessante critério de escolha, Glória foi ser alfabetizadora.

Nessas escolas é assim mesmo. Ninguém quer assumir a 1ª série, então as supervisoras apelam para as professoras novatas, recém-formadas, que, sem outra alternativa, tornam-se alfabetizadoras. Glória aceitou com a condição da supervisora passar a ela artigos, publicações, sugestões de exercícios, para que pudesse pesquisar.

Seu trabalho foi considerado excelente. Na época, a diretora da escola em que trabalha atualmente fazia estágio de orientação na escola em que ela estava trabalhando. A moça demonstrou ser perspicaz e disse a Glória que gostaria de levá-la para "sua" escola.

Veio o concurso público para professora da rede estadual, Glória foi aprovada, então a diretora entrou em contato com ela e pediu-lhe que fosse para a escola dirigida por ela. A família de Glória protestou, visto que a escola é distante, via de acesso difícil, mas ela insistiu e assumiu o cargo. No início, estranhou demais porque "nas reuniões as professoras brigavam muito, falavam alto"; ela ficou apavorada.

Seu pai conseguiu sua transferência, mas Glória a cancelou, porque a essa altura já estava gostando demais de trabalhar lá. Ela conta que no princípio de sua carreira era muito nova e no colégio onde cursou o magistério, "ninguém falava da existência destes alunos" que ela tem. Era como se não existissem. Ela assustou-se muito ao ver "como a vida deles era dura, eles trabalhavam muito, apanhavam de correia, comiam pouco e mal e ficavam muito tempo sozinhos em casa".

"Ela tem muita 'pena' deles, tem dia que ela vai para casa amargurada, mas evita queixar-se em sua casa". Trabalha, mas seus pais e seu marido não aceitam isso. Seu marido ganha em um dia mais do que ela ganha em um mês, então eles não entendem porque ela enfrenta tudo isso. Seu marido propôs a ela que trabalhasse com ele, ganhando um alto salário, sem preocupações ou aborrecimentos.

O que a aborrece na escola? Questionamos. "Tanta coisa", diz ela, "são pessoas que não assumem sua função, como o pessoal da secretaria da escola, gostam de vigiar a gente e ganham o mesmo, com vantagens e tudo. Gente que não trabalha para valer, gente que vai e volta, vai e volta e nunca assume sala de aula, dá sempre um jeito, fica de eventual, no outro ano fica por conta de rodar stêncil"...

O salário também é outra injustiça, declara, se dependesse desse salário deixaria o magistério, ou nem ao menos assumiria a profissão. Sabe que tem colegas que se alimentam mal em casa, estão sempre preocupadas por causa de dinheiro; sendo assim, "como vão render e fazer um bom trabalho?"

Glória achou engraçado esta pergunta:

- Glória, por que seu trabalho é tão bom, o que você tem como atributos que a diferenciam?

"Engraçado", diz ela, suas "colegas perguntam isso sempre, com outras palavras, mas perguntam". Para ela, seu trabalho é bom porque gosta do magistério, trabalha muito, dedica todas as tardes para planejar aulas, confeccionar cartazes, elaborar exercícios. Leva uma novidade todo dia, um cartaz com história, um fantoche, uma leitura nova... Adora seus alunos, tem "pe_{na}" deles, frequentemente lhes faz uma surpresa, "surpresa mesmo!" leva para eles pão com salame, bolo, balas...

Brincamos sobre isso, dissemos a ela que levasse "surpresas" desse tipo também para suas colegas e que certamente seriam bem recebidas. Intrigava-nos a opção de Glória por trabalhar em uma escola distante, mal aparelhada, atendendo a alunos tão pobres!

Na escola havíamos observado que ela tinha uma atitude de permanente defesa em relação a seus alunos, brigava por eles. No cotidiano ali são muitas as razões para se brigar pelos alunos. E Glória era muito sensível a isso, ficava "uma arara" quando alguém maltratava um de seus alunos.

Gritos, palavras ríspidas são "normais" no cotidiano da escola pública, mas Glória não admite tal tratamento a seus alunos. Realmente, todos, de alguma forma, tratam os alunos dela de uma maneira mais delicada. Quem da classe subalterna trata aos gritos crianças das classes dominantes?

Assim, os alunos dela na escola eram como elementos da sua classe social, e eram bem servidos na cantina, tratados com educação, carinho... É que havia uma identificação tão forte entre ela e seus alunos que a comunidade escolar passou a diferenciá-los, tal como são diferenciadas as crianças da classe dominante.

Na realidade, Glória exigia deles disciplina no trabalho e nos hábitos, e isso estava refletido na aparência e na postura deles. Era fácil identificá-los nas filas e nos corredores, eram limpos, disciplinados, confiantes. Na sala de aula, Glória exigia comportamento disciplinado, ordem nos cadernos, e muito trabalho. Ela encapava os cadernos, ensinava-os a usar cola, borracha, régua, etc. Ninguém falava ao mesmo tempo, levantavam a mão, esperavam sua vez.

Glória conversava muito com os alunos, ouvia suas histórias, seus casos, deixava que eles falassem e favorecia, mesmo, a existência desses momentos. Por que preferiu ficar? Preferiu trabalhar com eles "porque esses meninos a gente põe do jeito que a gente quer". Mas, de que jeito você quer?

"Eu quero que eles aprendam a ler para não ficar tomando bomba, quero que eles trabalhem em silêncio, façam os exercícios, tenham o caderno limpo, organizado. Também quero que sejam felizes aqui na escola, que conversem, que falem sobre as coisas que os estejam preocupando, e que estas horas passadas aqui sejam realmente importantes".

Glória avança em seu raciocínio: "pobre não é acostumado a reivindicar as coisas. No dia do debate, perguntávamos:

- O que a senhora acha da escola?

- Ah! Para mim, está tudo bom...

"Bom, como?" diz Glória, "será que as mães não atinam nada?" E continua: "as professoras têm que ter muita consciência, porque esse povo é muito dócil, eles não vêm exigir nada".

Glória fala sobre professoras que têm predileção por certo tipo de aluno: "menino com material completo, bonito, limpo, educado". Ela não, ela gosta de dar "conta do recado;

inclusive en nunca mandei aluno meu para o SOE, só se o mesmo tem problema de dicção, audição, coisa assim".

Nas outras classes, à reunião de pais comparecem dois a três, apenas "a minha sala fica cheia", diz. Nessareunião, ela não fala de problemas dos alunos, mas das coisas que eles estão aprendendo, da disciplina, do dever de casa. Uma mãe fala para a outra que a reunião foi boa e aí cada vez o número de mães aumenta mais. Depois, elã fica na sala e fala com as mães que elas podem conversar em particular sobre seus filhos; e atende a todas.

Glória não exerce outras atividades além do magistério e de suas ocupações de dona de casa, o que toma todo o seu tempo. Apóia lutas e movimentos reivindicatórios da categoria, mas não participa ativamente, não vai a reuniões e em geral não está informada sobre os acontecimentos.

Não pretende deixar o magistério, mas sente-se um pouco envergonhada por ser professora primária. Ela estudou em colégio conceituado, teve uma boa formação acadêmica e, segundo afirma, "as professoras atualmente não têm preparo nenhum". Fica revoltada com a lei que favoreceu o acesso porque não acredita que professoras que cursaram Pedagogia saibam mais ou trabalhem melhor que ela.

Porém, mesmo com todas essas restrições à profissão, Glória acredita que não deixará a escola, onde é "Deus no céu e a professora na terra".

7.7 BETE

Tempo de magistério..... - 6 anos
Tempo de exercício de magistério na 1ª série - 6 anos

Para entender e conhecer melhor a escola talvez seja mais simples começar por sua localização. Ela fica praticamente à beira de uma movimentada rodovia, a qual quase todas as crianças devem atravessar para ir à escola.

O bairro é novo e se situa longe dos distritos industriais. Seus moradores ocupam funções de prestação de serviço, como faxineiros, trocadores, carregadores, cozinheiros, etc... Há, também, um pequeno segmento da classe média.

O prédio da escola é moderno, arejado, espaçoso, bem construído, é arborizado e gramado. Existe no bairro uma Associação de Moradores muito dinâmica, da qual a diretora, como uma das moradoras, é membro atuante. O excelente aspecto da escola está relacionado com a mobilização dos moradores do bairro. Quando chegamos à escola, a diretora estava em reunião com a Associação dos Moradores do Bairro. Eles estavam pleiteando uma ponte para facilitar a passagem sobre um córrego que atravessa o bairro. A reunião estava bem acalorada e, como ia se alongar, a diretora convidou-nos para entrar. Observamos que ela exerce uma grande liderança no bairro, sendo muito admirada.

Durante a reunião, os representantes da Associação Comunitária do Bairro disseram: "no dia lá, nós vamos precisar de ajuda da Bete, ela é que é boa para falar, a senhora vai deixar ela falar". A diretora concordou, afirmando: "A Bete é boa mesmo, vamos clarar bem o que queremos, depois nós vamos ver como encaminhar".

A essa altura, estávamos simpatizando muito com a escola, e pensando: "parece que vamos aprender muito aqui". Acabada a reunião, nós conversamos, falamos sobre este trabalho e a diretora foi muito receptiva. Percorremos a escola, eram surpreendentes suas instalações confortáveis, bem cuidadas, muitas flores, muito verde.

Ela mostrou-nos os álbuns que os alunos haviam feito para o Dia da Família, uma comemoração que, na escola,

substitui o Dia dos Pais. A diretora contou-nos que a comemoração do "Dia dos Pais" acabava sendo penosa para as crianças, pois, na maioria das famílias, eram as mães que assumiam todos os encargos. Os trabalhos eram de nível excelente e retratavam o dia-a-dia da vida dos moradores, o trabalho, o lazer, as aspirações...

Havia sobretudo respeito. Mesmo sem conhecer Bete ainda, percebemos que a escola procurava caminhos mais adequados ao atendimento de suas crianças. A diretora indicou-nos, então, a sala e, ao entrarmos, Bete pediu que assentássemos no fundo da sala; as crianças continuaram suas atividades. Elas estavam assentadas no chão em círculo. A seguir, uma menina veio trazendo um cartaz com a sílaba **cu**. Ela dançava e os meninos cantavam:

"O cu entrou na roda
 ó cu
 Roda ó cu
 Balança ó cu
 Sapateia no tijolo
 ó cu
 Roda ó cu
 Balança ó cu".

Bete então entregou para as crianças um envelope com sílabas e as crianças se sentaram nas carteiras e formaram palavras: cueca, caco, coca, cabo, cabe, bico, bica. Elas sentiam uma alegria imensa, descobrindo essas palavras.

A classe de Bete é tida como "especial". São doze alunos, que apresentam dificuldade de aprendizagem. Realmente eles são especiais, são especialmente pobres, no limiar da miséria. Seu aspecto é muito desagradável, alguns sofrem de incontinência urinária, estão sempre gripados, nariz escorrendo, dentes estragados. Trata-se de uma turma excitadíssima, turbulenta, e, até mesmo, desesperada.

Bete pede a eles que mostrem seus cadernos . Eles vêm, nos abraçam, procuram sentar-se em nosso colo. Esse comportamento inusitado é assustador. Mas o que "assusta" mesmo é ver que os cadernos são deles. Os cadernos são do tipo caderno de desenho. Eles têm um só caderno, que serve para todas as atividades. Estes são caprichados, limpos, bem cuidados, nada a ver o criador e a criatura.

Vemos nos cadernos palavras geradoras, e percebemos que trabalham com a palavra "abacate". O abacate foi desenhado, escreveram a palavra, depois colaram lã colorida, desenhando novamente a palavra.

Com pedacinhos de papel colorido amassados , eles havia escrito:

" a - é - i - o - u
ba - be - bi - bo - bu
ca - co - cu"

Só agora entendemos o porquê daquela daquela música tão brejeira. As crianças falaram:

- Tia, você perdeu a festa do abacate. Nós tomamos vitamina de abacate, a gente mesmo fez.

Agora trabalham com massa plástica, modelando frutas. Quem não quis trabalhar com modelagem foi dançar. O "ajudante da tia" liga a radiola, coloca música e as meninas, principalmente, dançam:

"Doce, doce
Viver no planeta doce".

Era mesmo um doce planeta a sala de Bete. A freqüência era ótima, houve apenas uma desistência evasão (o aluno mudou do bairro). Conversando com as crianças, elas dizem ' que adoram a escola, detestam faltar às aulas. As dificuldades dessa turma são reais, a miséria é palpável, algumas crianças parecem mesmo ser portadoras de algum tipo de deficiência.

Hora do recreio, vão para o pátio com Bete, me rendam juntos, conversam. Quando é aniversário de uma das crianças, Bete as leva para a cozinha da escola e fazem pipoca. Depois vão todos para o pátio e sobem nas árvores, brincam.

Na sala de aula, escrevem em conjunto a notícia para o jornal "Perna de Pau". Esse jornal é a grande realização da classe e sua criação foi uma resposta coletiva da turma à escola, que os excluiu de um auditório. Bete e a turma responderam a essa exclusão com a criação do Jornal "Perna de Pau" onde a queixa a esse respeito foi entregue à direção, bem como desenhos, piadinhas e composições coletivas.

As crianças que começam a ler vão deixando a forma usual das crianças proletárias reagirem à escola: a apatia' ou a indisciplina. A escola está oferecendo a elas uma resposta' adequada às suas aspirações. Pode-se dizer que, não propriamente a escola, mas o trabalho alternativo dessa professora. Como Bete consegue alfabetizar crianças destinadas à repetência e à evasão? E mais, como essa professora consegue imprimir nessas crianças a confiança, a certeza de que são dignas e capazes?

Convivemos com esse trabalho durante um bom tempo. Bete, no período em que nos conhecemos, havia terminado o curso de Orientação Educacional, e logo foi aprovada em concurso' público. Estava iniciando o trabalho de orientação em uma escola na região industrial de Contagem. À noite fazia o curso de licenciatura para o magistério de 2º grau.

Líder comunitária, ela é ainda delegada da União dos Trabalhadores de Ensino (UTE) em sua escola. Foi escolhida pelos pais para representá-los no Colegiado da escola, per tencendo ainda à Associação de Pais e Mestres.

Bete exerce uma grande liderança no bairro e na escola, tendo criado um grupo de estudos do qual participam um total de sete a dez professores. Esse grupo reúne-se uma vez por semana e discute leituras, bem como dificuldades e descobertas.

A existência desse grupo de estudo, bem como a sua maior participação nas atividades da escola, criou ali uma certa divisão: o grupo é chamado de "turma das letradas" e há uma certa animosidade em relação a ele.

A coesão do grupo é impressionante. Quando estávamos nessa escola, as professoras estavam repondo aulas, após o movimento de paralização. A reposição, segundo o calendário elaborado pelo Colegiado, deveria acontecer durante oito dias do mês de julho e sete sábados letivos, em um total de quinze dias. O grupo de professoras, em reunião do Colegiado, recusou-se a repor essas aulas, expondo oralmente os motivos:

- " - o fracasso das crianças da escola não é causado pelos quinze dias de paralização, quando as professoras estavam lutando pelos seus direitos;
- existem classes que ficam mais de trinta dias sem professora, e ninguém lembra de defendê-las;
- o sistema de contrato, aliado a outras dificuldades enfrentadas pelo sistema estadual de ensino, faz com que em certos casos uma mesma classe tenha uma média de cinco professores' no mesmo ano letivo, e ninguém lembra de defendê-los;
- existem professoras que trabalham pouco, sem eficiência e desmotivadas. Nestes casos não são quinze dias a mais que vão resgatar a aprendizagem da criança;
- este grupo sente-se com autoridade para negar-se a repor aulas, porque desempenha um bom trabalho, revelado na prática, portanto, não acredita que estejam sonhando nada a seus alunos!"

Finalmente, questionam:

- Quem está defendendo a reposição de aulas, e por quê?

O Colegiado não aprovou a não reposição de aulas, mesmo porque havia orientação oficial nesse sentido. Os dias de reposição forem então descontados no salário dessas professoras, mas como o grupo manteve sua posição firme, tornou-se muito coeso.

Bete liderava o grupo. Muito estudiosa, quase sempre é ela que descobre artigos e livros para estudos de grupo, além de pessoas para estar com eles; educadores, líderes comunitários, religiosos, desde que tragam alguma contribuição no momento preciso. Há nessa escola dois mundos paralelos:

- O grupo das "letradas", como é chamado, é um grupo de professoras jovens, universitárias na maioria, atuantes nas Associações da categoria. Esse grupo, antes pequeno, é fortalecido pela preocupação que tem em indicar a escola para colegas quando há concurso público, ou mesmo vaga para contrato. A direção, embora progressista, ora favorece o desenvolvimento do grupo, ora sente-se desafiada por ele.

- O grupo das professoras que poderiam ser chamadas "tradicionais", sendo que a maioria delas exerce uma certa oposição às idéias e práticas pedagógicas propostas pelo grupo mais inovador.

Provavelmente essa situação não será duradoura, uma vez que a maioria das professoras mais jovens, inclusive Bete, pretende deixar o magistério de 1ª a 4ª séries e nesse sentido têm direcionado sua vida. Bete sempre teve a preocupação de buscar práticas pedagógicas alternativas para o atendimento às crianças proletárias, movida por um forte compromisso com essa classe social e por uma grande capacidade para pesquisar e experimentar.

Em seu 1º ano de magistério, propôs um trabalho de alfabetização para a classe especial quando esta não era a proposta da escola; foi, inclusive, muito pressionada nesse sentido. Ela alfabetizou grande parte das crianças, mas para isso teve que "desorganizar" bastante as estruturas da escola. Segundo seu depoimento, ela é uma professora que incomoda, solicita, reivindica, briga, desorganiza...

Bete conseguiu espaço maior depois que seu trabalho ficou conhecido na Delegacia de Ensino e foi convidada para cursos, palestras e discussões em grupos de trabalho. Hoje, apesar de ainda "incomodar" bastante, é respeitada e conseguiu espaços antes não atingidos. Não são grandes espaços, são coisas aparentemente simples, mas que revolucionam o mundo formal e supostamente organizado da escola.

Suas crianças são também respeitadas, mas isso não aconteceu gratuitamente. Bete enfrenta crises profissionais seríssimas e conta, por exemplo, de quando um de seus alunos foi agredido por outra professora, no pátio, em um auditório festivo. Bete ficou indignada porque sabe quais as crianças que as pessoas têm coragem de agredir e dar tapas na boca. Ela pediu justiça à direção e às especialistas, mas ninguém quis envolver-se no caso; pelo contrário, perguntaram a ela:

- Por que você não estava presente no auditório?

Bete permaneceu firme na questão e tão indignada estava que acabou sendo repreendida por desacato a autoridade. Ela pediu à direção da escola uma explicação sobre o conceito dessa palavra, ela não estava entendendo porque estava desacatando a autoridade, queria apenas um esclarecimento:

- Por que meu aluno ganhou um tapa no boca, e por que a escola recusava-se a discutir a questão?

Foi um período de crise e de muito crescimento

para Bete e para a própria direção da escola. O incentivo para o surgimento do grupo de estudo foi muito devido a essa crise.

Bete estuda sobretudo a questão da escola. Como, diz ela, esperar da criança proletária um bom rendimento, quando a escola que temos é uma escola desagradável, repetitiva, e o que mais se escuta é: "cala a boca, cala a boca"?

"Quem quer ficar numa escola dessas? Nós, professores, também estamos desorientados, para nós também o trabalho é árduo e repetitivo. Além disso, muitas de nós não querem mesmo trabalhar com estas crianças!" E Bete quer mesmo? Perguntamos. Bete declara:

"Eu me perguntava isto sempre, mas agora sei. Pretendo investir todo o meu esforço na procura de uma escola para o injustiçado. Sei também que para isso não preciso ficar vinte e cinco anos na sala de aulas com eles, e nem sei se aguentaria esse esforço".

Bete acredita na "vocação para ser gente comprometida com o outro" e isso inclui ter vocação para o magistério. "Não é", diz "o célebre sacerdócio que o ideário do Estado tanto gosta de nos impingir para nos desprofissionalizar. É uma vocação para estar com o outro, ao lado do outro; esse trabalho para mim é vital".

Seu trabalho educa, incomoda, faz pensar. É uma busca apaixonada e apaixonante. Sua presença na escola leva a comunidade a exercer a constante reflexão sobre a prática pedagógica a que são submetidas as crianças pobres, bem como as condições massificadoras em que elas próprias são submetidas como trabalhadoras do ensino. Na prática, Bete descobriu que é necessário resgatar também o trabalhador de ensino, massificado, desposuído de criação e de saber, subordinado a duras relações de trabalho.

O "grupo das letradas" incomoda, sobretudo, às próprias colegas. É a própria expressão de profissionais que re pensam o seu trabalho, agredindo assim aquelas que sabem ser duro esse caminhar. As professoras desse grupo são muito boas profissionais. Sabem que essa é a condição para o fortalecimento de sua luta em favor do profissional. Foi também nesse grupo que co nhecemos Noeme.

7.8 NOEME

Tempo de magistério..... - 5 anos
 Tempo de exercício de magistério na 1ª série - 5 anos

Frequentando a escola, tivemos oportunidade de conhecer o grupo de professoras que buscava fazer um trabalho al ternativo. Sabíamos que esse grupo demonstrava trabalhar honestame nte e sob perspectivas novas.

Bete falou-nos que Noeme, especialmente, tinha uma proposta de trabalho muito interessante. Nós já nos conhecía mos na escola. Ela conclui este ano o Curso de Estudos Sociais e faz estágio em classes de 5ª a 8ª séries na Rede Municipal de Ensi no. Quando entramos em sua sala pela primeira vez, a aula estava quase no final. De repente, caiu uma tempestade muito forte.

Ventava muito, a chuva entrava dentro da sala, as crianças fechavam as janelas, mas o tempo esfriou demais. Uma telha foi arrancada pelo vento e as crianças foram realmente fica ndo nervosas. Noeme pediu às crianças que guardassem tudo e fossem cantar. Eles pediram para cantar músicas de Milton Nasci mento. Por que? Será que entendiam alguma coisa do que cantavam?

A chuva continuava forte, o sinal tocou. Alguma s professoras e seus alunos foram embora, apesar da chuva. São

poucas as crianças buscadas pelos pais. Na sala de Noeme, alguns irmãos buscam as crianças, o que faz aumentar a ansiedade dos que ficam. O tempo escureceu. A maioria das professoras foi embora. As crianças acotovelaram-se nos corredores, escondendo-se como podiam.

Os alunos de Noeme são novatos, alguns começam a ficar inseguros. Noeme senta-se com eles em um canto da sala, eles ficam emboladinhos em volta dela. Ela diz: "Não precisa me esperar, pode ir. Eu não vou deixá-los. Só quando tudo acalmar".

Assim, a lembrança mais forte que temos dela é desse dia de chuva. Sua atitude era muito particular, "estar ao lado". Fomos embora juntas e falamos sobre aquelas crianças tão pequenas, tão corajosas. Crianças que ninguém busca em um dia de tempestade.

Ela falou-nos do que representava para ela aquela escola e aqueles alunos. Sabia que estava crescendo enquanto profissional e que esse processo acontecia sobretudo depois de sua estadia naquela escola. Apesar das divergências político-ideológicas e filosóficas do grupo, ela sentia que ali essas divergências eram explicitadas e, como tal, eram trabalhadas.

Noeme percebeu nessa escola a possibilidade de continuar a sentir-se "viva", curiosa, sensível. Quando chegou do interior, sentia-se como uma "ostra". Em sua cidade era conhecida e seu trabalho admirado. Sua mãe era reconhecida como excelente professora e supervisora de 1ª série. Segundo Noeme, ela optou pelo magistério desde criança, porque admirava o trabalho de sua mãe.

Noeme não discute a questão da "opção profissional" da mulher... Desde cedo, como aluna do curso normal, orientada por sua mãe, criou um curso de pré-escolar que atendia oitenta crianças materialmente carentes. A princípio, fazia tudo sozinha; depois envolveu suas colegas de curso na experiência e

juntas planejavam, discutiam os erros e acertos.

O envolvimento com essa experiência foi tão grande que Noeme saía do interior para fazer cursos voltados para o atendimento ao pré-escolar. O resultado obtido fez com que ela percebesse sua capacidade de organizar, planejar, refletir sua ação. Noeme é uma profissional assim: reflexiva, estudiosa e corajosa.

Quando nos conhecemos ela alfabetizava pelo método global. Essa experiência estava sendo muito gratificante, pois era um método que a supervisora queria de certa forma resgatar e, para isso, dependia do apoio das professoras que quisessem também estudá-lo. A classe de Noeme, no mês de setembro, estava começando a ler e a escrever, mas no final do mês de novembro faziam leituras simples e compunham. A classe era considerada a terceira na classificação feita na escola, mas o padrão de linguagem oral das crianças era muito rico.

Assistimos a uma discussão sobre a Independência do Brasil, onde se questionava sua validade em um país com dívida externa, inflação, fome e miséria. O Jograal, composição coletiva feita pela classe, sobre a independência, ficou assim:

"7 de setembro de 1822

D. Pedro I

Independência ou Morte!

O Brasil ficou livre

de Portugal

1985

FMI

Multinacionais

Inflação

Fome

Desemprego

Precisamos fazer uma

nova Independência!"

Essas idéias foram desenvolvidas em sala de aula e o jogral foi um trabalho de grande beleza. A redação não foi um trabalho imposto, foi motivado por uma professora jovem, prestes a se formar em Estudos Sociais, e que acredita nesse caminho.

A questão da fome e do desemprego realmente empolgou as crianças. Elas faziam depoimentos comoventes. Uma das crianças contou que seu pai carregava sacos de arroz e feijão para ganhar um pouco porque estava sem emprego. Outra perguntou se vontade de comer maçã, chupar laranja, comer doce era fome, uma fome da comida diferente...

Noeme discutia o significado da justiça e as crianças entendiam, davam exemplos concretos de sua vivência. Logo entendemos porque eles gostavam de cantar

"Quero a alegria
Muita gente feliz
Quero que a justiça
Reine em meu país".

Quando os conhecemos, cantavam sempre essa canção, mas isso de início pareceu supérfluo e pedante. Os alunos de Noeme são freqüentes, adoram a escola. Ela, uma moça muito meiga e delicada, é exigente quanto à disciplina, ao capricho nos cadernos, aos hábitos. O trabalho de alfabetização seria dificultado sem essa organização; afinal eram quarenta crianças!

Um esquema desorganizado é incompatível com o bom rendimento em qualquer método de alfabetização, mas acreditamos que isso ocorre, sobretudo, no método global. Essas crianças tinham seus envelopes bem cuidados, contendo as palavras e as sílabas. Eles sabiam o quanto esse material significava para a aprendizagem da leitura e cuidavam dele.

Como seus alunos, também gostávamos de estar em sua sala de aula. O trabalho tinha um ritmo objetivo, coerente.

Noeme preocupava-se muito com criatividade dos alunos e eles desenvolveram muito o hábito de discutir e observar a realidade. O interessante é que ela trabalhava também no colégio X, cujo alunato é de classe média alta. Ela podia comparar as reações das crianças de classes opostas e o que ela dizia sobre a criança pobre é que esta era mais curiosa, mais sensível, mais participante.

O trabalho desenvolvido na periferia era muito mais gratificante, porque as crianças eram mais INTERESSADAS!

Quanto ao rendimento, Noeme reconhecia que os alunos da classe média alta rendiam mais, sob determinados aspectos, atribuindo isso à ajuda e ao envolvimento da família no processo de alfabetização da criança. Esse foi o primeiro depoimento que tomamos, privilegiando objetivamente a criança pobre. O trabalho com Noeme despertou-me para a carência de estudos sobre a criança pobre.

Ocorreu-nos que dificilmente poderemos falar em educação comprometida com a justiça, se conhecemos tão superficialmente o injustiçado. O valor mais palpável percebido no trabalho de Noeme foi justamente a sensibilidade para captar a realidade dessa criança injustiçada.

7.9 IDALINA

Tempo de magistério.....: - 14 anos
 Tempo de exercício de magistério na 1ª série - 14 anos

A escola, uma das unidades de ensino da Rede Municipal, surpreende por seu aspecto físico bem cuidado e os espaços bem planejados, o que é raro nas construções escolares. A arquitetura do prédio não transmite a idéia de um espaço feito

para "vigiar" (18); ao contrário, é um espaço lúdico. No pátio, há uma construção agradável, com bancos e mesas, destinado às atividades de Educação Artística. As salas de aula são amplas, arejadas e limpas. Não existem grandes conflitos permeando as relações de trabalho e a direção procura honestamente realizar um bom trabalho.

Tais características fazem com que a escola seja procurada por alunos dos bairros adjacentes, que percorrem longas distâncias para frequentá-la. Sua clientele é de crianças da classe média baixa e de crianças proletárias. Idalina leciona ali há pouco tempo e, como foi aprovada em concurso interno para supervisora da Prefeitura, esse foi o último ano em que ela exerceu a atividade de magistério. Os caminhos percorridos por ela até conseguir habilitação como supervisora e orientadora educacional foram muito penosos.

Idalina, de família operária muito pobre e numerosa, nunca pensou em exercer o magistério. Seu pai era alcoólatra e o pouco que ganhava nunca era destinado às despesas da casa. A mãe, mulher muito ativa e inteligente, manteve a "moral da tropa", segundo Idalina, trabalhando como servente escolar e enfermeira prática.

Idalina queria ser médica. Filha mais velha de família numerosa, era responsável pelos trabalhos domésticos e por seus irmãos. Ela fala de seu tempo de curso primário como uma fase feliz. Era aluna estudiosa e brilhante e atribui seu bom rendimento ao fato de sua mãe, como servente de escola em que estudava, ter estabelecido um vínculo afetivo com as professoras, acompanhando o andamento da escola e encaminhando-a para salas "boas".

(18) Para Foucault (1977), a arquitetura das escolas, prisões e hospitais reflete espaços planejados para cumprir com mais propriedade a função de controle.

Mesmo simples como era, sua mãe percebia as intrincadas relações existentes no sistema escolar e, de certa forma, as "decifrava" para a filha. Idalina fez o curso ginasial como bolsista, estudando à noite e trabalhando no comércio durante o dia. A essa altura, ela já sabia que não seria médica e abandonou seus sonhos. Foi cursar o magistério, pois segundo suas considerações se profissionalizaria em pouco tempo e seria liberada da profissão de comerciária.

Cursando o magistério no período noturno do Instituto de Educação de Minas Gerais, conheceu uma aluna do curso de mestrado em Ciências Políticas que lhe ofereceu o mesmo salário ganho como comerciária para tomar conta dos filhos. Idalina aceitou, sobretudo pela oportunidade que teria para estudarmos momentos em que as crianças fossem para a escola. Nesse intervalo ela aproveitou para fazer um curso de enfermagem prática na Pediatria da Santa Casa.

Trabalhando ainda na mesma casa, ela formou-se no magistério, logo começando a trabalhar como contratada no bairro onde morava. Continuou tomando conta das crianças pela manhã, dando aulas à tarde no período em que as crianças também estavam na escola, retornando para o trabalho junto às crianças até à noite.

A convivência com aquela família foi muito importante para ela. Os livros que lia, os artigos de jornal, os programas de televisão, e mesmo sua vivência na escola eram discutidos ali, uma experiência inédita em sua vida.

Casou-se, e logo depois prestou vestibular para o curso de Pedagogia. Na escola destacou-se pelo excelente índice de aprovação obtido, em uma escola de periferia e na 1ª série, onde era "normal" a reprovação de mais de 60% (sessenta por cento) dos alunos. Ela não sabe explicar porque seus alunos eram aprovados, só sabe dizer que "trabalhava duro".

Idalina envolvia as professoras não regentes

de classe e que na escola cumprem funções burocráticas. Dividia' com essas professoras as crianças, levava algumas para a cantina e os atendia individualmente. A nosso ver, o fato de ter conseguido envolver essas professoras no projeto pedagógico proposto por ela foi um acontecimento que merece ser estudado. Geralmente, essas pessoas ou são desmotivadas ou acham que conseguiram ser "alforriadas" da sala de aula porque são mais espertas e mais inteligentes.

Retornar, nem que seja por alguns instantes, colocaria em dúvida um status alcançado. O fato é que Idalina conseguiu a ajuda dessas pessoas e o atendimento individual prestado às crianças era um fator de grande valia, segundo seu depoimento. Trabalhou pouco tempo como contratada, prestou concurso para regente na Rede Municipal de Ensino, tendo sido aprovada com excelente classificação.

Continuou, então, a duras penas, a cursar Pedagogia no curso noturno da UFMG, onde, segundo ela, foi aluna medíocre, sempre cansada, dormindo em sala de aula, saindo mais cedo e faltando às aulas. Na ocasião tinha uma filha de meses, fazia todos os trabalhos domésticos, lecionava e morava em um bairro distante da faculdade e distante da escola onde trabalhava.

Hoje, Idalina lamenta muito não ter aproveitado mais o que o curso de Pedagogia podia oferecer, acredita mesmo que este pouco acrescentou à sua vida profissional. Inclusive, está insegura em assumir a posição de supervisora, teme não dominar com tranquilidade a didática e o conteúdo específico das disciplinas do programa de 1ª a 4ª séries.

O primeiro contato que tivemos com Idalina foi em sua casa. Muitas pessoas sabiam da nossa procura por professoras bem sucedidas nas classes de alfabetização da periferia. Uma pessoa amiga falou-nos sobre Idalina e a procuramos. Ela mora em um bairro da periferia de Belo Horizonte. Suas condições de vida são precárias, seu salário é parte indispensável à sobrevivência da família.

Ela recebeu-nos muito bem, embora constrangida. Falamos de filhos, de plantas, fomos à horta, ela falou de sua vida, de como levanta cedo para deixar o almoço pronto, a roupa lavada, a casa limpa. Tudo issa ela faz antes de ir para a escola. Disse que deixa seus filhos na escolinha e vai trabalhar, buscando-os na volta. Não pode pagar ninguém para ajudá-la nos trabalhos domésticos, pois esse dinheiro faria falta em sua casa.

Idalina considera a sua vida monótona, gostaria de sair um pouco, distrair-se, mas tudo "gasta dinheiro" e sua vida é "da casa para o trabalho"; em casa, passa o tempo todo trabalhando.

Combinamos nos encontrar no dia seguinte na escola em que ela trabalha. No caminho de volta, sem nada conhecer de concreto sobre Idalina e seu trabalho, questionamos um pouco se aquela "figurinha entediada" seria mesmo a professora bem sucedida que procurávamos. Ao chegar à escola, explicamos à supervisora o motivo pelo qual queríamos acompanhar o trabalho de Idalina. Ela disse: "É uma idéia de bom gosto".

Os alunos são repetentes, alguns com quatro anos de repetência na 1ª série. Por se tratar de uma turma considerada problemática, a direção da escola teve o bom senso de manter a turma com vinte e quatro alunos, quando o normal naquela escola são classes de 1ª série com quarenta alunos.

Idalina não adota livro, elabora junto com outras professoras pequenas lições usando o método silábico. Os alunos colam essas lições mimeografadas no caderno e, no final do ano, têm uma cartilha semelhante às cartilhas convencionais, e com os mesmos defeitos, do ponto de vista lingüístico.

Os alunos de Idalina lêem também cartilhas da escola, além de leitura suplementares elaboradas por ela ou por outras alfabetizadoras da escola. Muitos deles eram também seus vizinhos e vinham e voltavam juntos para a escola. Ela sabia como eles passavam o dia e os recriminava quando os deveres estavam incompletos.

Você ontem ficou o dia inteiro na rua soltando papagaio e não teve tempo para fazer o dever?

A relação entre eles era muito próxima; muito afetuosa, sobretudo! A professora, até então considerada desmotivada, revelou-se encantadora, mantendo uma forte ligação com a vida. Havia muita naturalidade nas atitudes dela, não eram atitudes paternalistas (comum no trato com crianças pobres), eram ligações mais profundas, possivelmente relacionadas à solidariedade de classe social.

Percebemos o quanto Idalina era sensível para captar o mundo do outro, sendo uma pessoa muito importante em seu meio. Estando com ela em sua casa "sempre aos domingos", pudemos conhecê-la melhor. Ela falava de como eram poucas as opções de lazer das mulheres do bairro. Depois do almoço, passam a tarde assistindo ao programa do Sílvio Santos, dormem um pouco, visitam ou recebem visitas dos parentes, experimentam uma receitinha nova, nada que possa envolver grandes gastos.

As mulheres do bairro que são "crentes" vão para o culto, escola dominical, e aí passam a tarde toda; de certa forma, há aqui o aspecto das trocas afetivas que as ajudam a suportar o peso da vida diária. As católicas vão às vezes à missa, mas a paróquia do bairro não é muito ativa, e não existem programas além da missa dominical. Os homens jogam bola, tomam cerveja no bar, conversam na rua e, seja como for, divertem-se mais, pelo menos descansam, o que as mulheres só fazem depois de lavar as vasilhas do almoço.

Falava, ainda, da vivência das pessoas do seu bairro, das crianças e do trabalho dos homens. Nesse bairro ela é a pessoa que dá o primeiro banho nos meninos, aplica injeções, faz curativos, tira bichos de pé, ensina a fazer biscoitos, dá receitas para acabar com piolhos.

Sendo assim, acreditamos que, mais do que nas aquisições feitas via escola, Idalina tinha na capacidade de

percepção e sensibilidade aos valores de classe o fator mais decisivo de seu sucesso junto àquelas crianças.

Havia, de nossa parte, uma preocupação para que ela explicitasse mais objetivamente sua prática, mesmo porque estava prestes a exercer a função de supervisora, mas, realmente, ela não conseguia analisar sua própria prática pedagógica.

Alguns aspectos que contribuía para o sucesso da aprendizagem de seus alunos estavam claros para ela, tal como sua experiência como alfabetizadora e sua capacidade de trabalho.

Na escola, na sala de aula, Idalina fazia um trabalho honesto, mas o que a diferenciava era uma espécie de capacidade para entender como "funcionava" a relação daqueles crianças com a aprendizagem.

Ela não sabia explicar como ela conseguia alfabetizar aquelas crianças com três a quatro anos de escolaridade na 1ª série. Idalina nos disse: "mas é tão fácil, eles aprendem a ler, sempre aprendem". No final do ano é aquela festa: fulano "desencalhou," sicrano desencalhou"!

Tendo adquirido através de sua prática de vida a capacidade de ser empreendedora, solícita, sensível, além de ter uma escolaridade acima da média dos moradores de seu bairro, Idalina se recusava a participar dos movimentos em prol da melhoria do bairro, apesar de ser convidada com insistência. E demonstrava o mesmo comportamento em relação à categoria e às suas lutas.

Não sei se estaríamos simplificando a questão ao analisar essa recusa como resultante de sua condição de mulher, mãe e esposa submissa. Mas, sempre que revemos sua história de vida, notamos Idalina caminhando, e temos a certeza de que este caminhar será de muitas transformações.

7.10 EVA

Tempo de magistério..... - 15 anos
 Tempo de exercício de magistério na 1ª série - 15 anos

Eva nos foi indicada como excelente alfabetizadora por quatro pessoas, em momentos e instâncias diferentes. Ela estava sempre sendo convidada pela Delegacia de Ensino para participar de cursos de alfabetização e falar sobre sua experiência. Então, várias professoras falaram-nos sobre ela, com o entusiasmo com que falamos das pessoas com quem aprendemos alguma coisa que nos transforma.

Fomos procurá-la na escola em que trabalha, uma escola espaçosa, de construção moderna, confortável e de aspecto agradável. O bairro fica na periferia, mas está passando por uma nítida mudança em seu aspecto, havendo construções novas, crescimento do comércio local e urbanização das ruas. A classe média expulsa pela recessão dos bairros mais "nobres" começa a habitá-lo. Essa situação também está presente na escola, onde são atendidas algumas crianças da classe média.

Fomos recebidas pela supervisora, que lamentou muito o "desencontro", pois Eva estava de férias-prêmio e só retornaria ao trabalho no ano seguinte. Ficamos conversando durante muito tempo sobre a escola. Falamos para ela das alfabetizadoras que havíamos conhecido, das escola por onde havíamos passado e de como Eva havia sido citada como excelente alfabetizadora.

Enquanto percorríamos a escola, a supervisora falou-nos do quanto admirava o trabalho de Eva, lamentando que ela estivesse de férias-prêmio. "Talvez", disse, "ela se afaste do magistério por bastante tempo, através de licença para interesses pessoais, visto que montou uma confecção de roupas e pretendia dedicar-se inteiramente a essa atividade.

De repente, sentimo-nos envolvidas pela ideologia que fundamenta o trabalho docente e ficamos indignados com Eva, mesmo sem conhecê-la. Como ela "ousava" deixar a escola para abrir uma confecção de roupas? Essa ausência significava muito: Eva não mais acreditava em discursos, ela lutava para transformar a realidade de sua vida.

Que descrenças e desesperanças haviam expulsado da Eva da escola? Valeria a pena procurá-la? Encontrando-a, como acompanhar sua prática, reveladora de seu sucesso como profissional?

Era grande o nosso desalento. A supervisora, então, falou-nos de Clarice, professora novata na escola, mas que fazia um trabalho interessante. Combinamos então visita à classe de Clarice, após o recreio.

A classe era novata, classificada como a terceira classe da 1ª série na escola. Clarice era novata na escola e também no magistério. Era uma entre centenas de recém formadas, plena de vigor e esperança, "captadas" na escola para ser alfabetizadoras, dado que as mais antigas já ganharam o direito de dizer "NÃO ACEITO". Quando têm animação, esperança e entusiasmo, essas qualidades compensam um pouco o despreparo acadêmico e as professoras, com ajuda das colegas e da supervisão, vão levando à frente a dura tarefa de alfabetizar.

Não era bem esse o nosso propósito. Procurávamos professoras qualificadas, bem sucedidas na alfabetização de crianças pobres da periferia de Belo Horizonte. Assim, na classe de Clarice verificamos que os cadernos das crianças eram desordenados e sujos, e que a disciplina era mantida a custo. Um dos grandes desafios enfrentados pelas professoras da periferia é a dificuldade das crianças de manterem a postura física e a concentração necessárias à aprendizagem escolar.

As próprias crianças sentem-se angustiadas com tal dificuldade, mas, naturalmente, não conseguem defini-la.

Deprimidas, acabam por achar que existe alguma coisa de errado com elas, acentuando o sentimento de "menos-valia" que já trazem consigo. Porém, professoras bem intencionadas como Clarice, já haviamos conhecido muitas; queríamos mais do que isso.

Quisemos conhecer Eva, talvez mais intrigadas por sua opção profissional. Como se deu essa opção? Baixo salário, relações de trabalho conflitantes, desmotivação frente a um trabalho cansativo e que não coordena e nem repensa? De posse do seu endereço, à noite fomos à sua casa. Em um mesmo lote havia vários barracões, onde morava toda a sua família. Ela recebeu-nos no terreiro de sua casa e pareceu não ter gostado nem um pouco de nossa presença.

Talvez de alguma forma representássemos a escola, um mundo do qual ela queria esquecer-se enquanto fosse possível. Eva sugeriu que voltássemos à sua casa no sábado à tarde. Tínhamos muitas dúvidas quanto a se deveríamos voltar ou não, mas quando lembrávamos de quantas vezes ela fora indicada para o trabalho, pensávamos em não perdê-la. Voltamos no sábado à tarde e encontramos sua casa fechada. O lote é todo habitado e uma das pessoas gritou:

- Eva está na confecção!

Fala para ela que Eva mandou falar que teve de sair.

Nem vimos a dona da voz. Estava suficientemente claro que Eva não queria conversar conosco. Bem, agora gostaríamos de saber não mais questões ligadas à sua prática pedagógica, mas sim questões ligadas à sua aversão pela escola, da qual parecíamos fazer parte.

Já nem sabíamos se queríamos voltar, mas, por fim, voltamos. E chegamos tão desarmadas à sua presença que ela não teve como dizer não. Conversamos sobre as pessoas que haviam indicado seu nome, mostrando-lhe que ela foi a professora mais

citada, e por pessoas diferentes e que nem se conheciam. Eva admitiu que estava, até então, desmotivada, mas curiosa também. Afinal, ela queria saber realmente sobre o que iríamos conversar. Mais amistosa, convidou-nos a entrar. Sua casa estava tomada por peças de roupas, modelos, tecidos, embora sua confecção funcionasse em outro bairro.

Havia uma costureira trabalhando ali e, como a casa era muito pequena, o barulho do motor da máquina nos atrapalhava. Como naquele momento eram as roupas sua preocupação principal, nós falamos sobre roupas, modelos, costura, e isso não foi em vão.

Eva coordenava com precisão sua confecção; ela escolhia os tecidos, os modelos, os aviamentos. Distribuía as roupas prontas para vendedoras do bairro, não sem antes calcular as despesas, o preço a ser cobrado e o prazo. Eva gerenciava todo o processo, a escolha dos modelos, tecidos, aviamentos, a confecção e a venda.

Ela demonstrava trabalhar com dedicação e competência, não havia nada em Eva que pudesse parecer com o estereótipo criado por nós sobre a figura de uma professora de 1ª série. Já nem sabíamos como falar de nosso intento, tão viva era sua alegria diante daquele trabalho. Foi ela mesma quem nos socorreu, perguntando: "Vamos começar então?" Era como se dissesse: "Seja breve, tenho mais o que fazer".

Pensando em ser breve, e sumir para sempre, foi só por delicadeza que começamos a conversar com ela, dizendo como havíamos percebido sua escola, falando de outras escolas que havíamos conhecido, de algumas experiências vividas... Perguntamos-lhe onde havia feito o curso primário, ela contou-nos de como foi horrível sua experiência com sua primeira professora. Eva é negra e, embora ela não dissesse, supomos que seus problemas na escola pudessem estar relacionados à questão da cor.

Ela prosseguiu falando do curso ginásial e do curso de magistério, este feito em um colégio de religiosas, embora a clientela fosse da classe média baixa. Disse que sempre foi a primeira aluna da classe. Ele, de início tão reticente, agora parecia querer falar de sua vida, talvez porque essa oportunidade é sempre rara na vida das pessoas simples e assoberbadas de trabalho. Eva contou sobre a influência daquele colégio em sua vida, sobretudo no aspecto religioso.

Interessante é que enquanto conversávamos fomos sentindo uma certa ternura por ela, talvez porque em sua casa havia a marca de seu trabalho, não somente pelas roupas que ela confeccionava, mas também pela forma com que ela transformava sua casa pobre em um lugar bonito de se viver. Muitas crianças brincavam no lote comum, mas distinguimos suas crianças através de alguns detalhes que agora sabíamos fazer parte de sua maneira de perceber o mundo. Nesse dia, conversamos como pessoas que estavam se descobrindo, e não falamos quase nada a respeito da pesquisa.

Foi Eva que insistiu para que voltássemos marcando dia e horário. Desse vez, ela recebeu-nos muito bem, esperava até com certa ansiedade nossa chegada.

Estavam separados cadernos de planejamento, modelos de exercício, pré-livros, livros de leitura, etc... Eva mostrou-nos o resumo das aulas que havia dado sobre alfabetização no método global, a convite da 1ª Delegacia Estadual de Ensino.

Eva havia falado também para as alunas do Instituto de Educação e para as alfabetizadoras de escolas das vizinhanças. Ao reviver essa experiência, ela foi tornando-se entusiasmada, porque, segundo disse, "nada melhor do que falar sobre o que fazemos, principalmente quando fazemos coisas que realmente gostamos".

Eva falava de suas experiências em alfabetização e eram tais seus recursos e tanto o seu domínio teórico do

assunto que sentimo-nos fascinadas pelo seu brilho. Realmente, ha víamos percebido nesse contato que Eva era estudiosa, criativa e muito empenhada no trabalho, desde que estivesse envolvida. Despe dimo-nos dela e, mesmo sabendo que não iríamos trabalhar com ela, gostamos de conhecê-la.

Absorvidas em outras experiências, esquecemo-nos de Eva. Tempos depois, encontramos uma pessoa ligada a ela, que disse:

- Você sabe que Eva está trabalhando na escola de novo? Ela voltou, também, porque sua filha está matriculada na 1ª série e ela quis ser professora da filha.

Isso era próprio de Eva: decisões firmes, objetividade, garra. Lembramo-nos de que ela havia falado mesmo na insegurança que sentia em relação à alfabetização de seus filhos. Pensava em outras alternativas, escola particular, ou uma escola mais central.

Quando soubemos que Eva havia retornado, está vamos acompanhando outras professoras e tivemos dúvida sobre se deveríamos procurá-la ou não. Mas sempre nos lembrávamos dela, era como um trabalho inacabado, uma dúvida ou curiosidade no ar.

Aliado a tudo isso, pensávamos que alfabetizando sua própria filha, seu trabalho poderia estar melhor ainda. Procuramos Eva, ela nos recebeu solícita, alegre pelo reencontro. Também estávamos mais seguras, melhor posicionadas e identificávamos melhor boas experiências de alfabetização.

Havia alguma coisa em Eva que intimidava, mes clada à ternura que despertava. Era uma atitude defensiva, como se tivesse sido magoada pelas pessoas. Enfim, na sala de aula, após tanto desencontros, nos surpreendemos felizes e reconfortadas. Era a sensação de ter valido a pena esperar.

Eva era segura, auto-confiante. No trabalho

transformava-se, crescia, e nós e as crianças ficávamos atentos a ela durante todo o tempo; era ótimo estar lá.

Eva trabalhava com o método global, usando o pré-livro "Os três porquinhos". Na sala de aula constantemente aconteciam coisas, feijões germinavam, girinos se transformavam dentro dos vidros de boca larga, e, quanto aos porquinhos, todos os alunos acompanhavam seu destino com o maior fervor.

Os alunos eram muito envolvidos no trabalho e os problemas de disciplina não existiam. A classe de alunos era considerada a primeira na classificação da escola e os alunos eram de classe média baixa, o que vale dizer que não eram tão pobres quanto os demais alunos da escola.

Por que Eva havia retornado? Voltou para alfabetizar sua filha? Fracassaram seus planos na confecção? Não obteve licença para tratar de assuntos particulares?

Na verdade, ela voltou pela conjugação de todos esses fatores. Era iniciante no negócio de roupas, precisava de dinheiro e gostaria de alfabetizar sua filha. No entanto, gostaria de deixar o magistério de uma vez por todas, se tudo desse certo em seus planos de vida.

Acompanhávamos o trabalho de Eva como se fosse o último trabalho na sala de aula. Sentíamos uma sensação de perda, de uma perda inestimável.

8. Da linguagem sexista, do uso do plural e do encaminhamento dos capítulos

Neste estudo haveremos de encontrar denominações variadas: professor/professora, trabalhador/trabalhadora, professora e alfabetizadora. Assim denominamos porque assim a

realidade indicou, ou seja, quando nos referimos à professora é porque na escola só encontramos profissionais do sexo feminino e isso deveria ficar claro. Ao mesmo tempo, quando pretendíamos destacar a função específica da professora no interior da escola, designávamos de alfabetizadora. Utilizamos ainda professor(a) para designar uma profissão que não é prerrogativa do sexo feminino, e trabalhador(a), quando queríamos conferir à categoria esta identidade.

A solução que tem sido encontrada em nosso ' idioma pode tornar a leitura cansativa: professor(a) trabalhador' (a), mas não encontramos outra.

O uso do plural justifica-se porque ao realizarmos este estudo não partimos do nada, há todo um entrosamento' teórico, "saber de muitos", além de haver concordância entre orientadora e orientanda.

A leitura dos capítulos, embora possa aparecer como estanques, constituem na realidade os desafios maiores ' do cotidiano das alfabetizadoras das escolas públicas, das professoras e dos trabalhadores (as) de ensino!

C A P Í T U L O I

A ALFABETIZAÇÃO E SEUS DETERMINANTES: EM BUSCA DA
COMPREENSÃO DESSE PROCESSO NO INTERIOR DAS ESCOLAS PÚBLICAS

CAPÍTULO I

A alfabetização e seus determinantes; em busca da compreensão desse processo no interior das escolas públicas

As escolas públicas das periferias urbanas são palco de desolação. As crianças dessas escolas são submetidas a um cotidiano onde imperam os gritos, as filas sob o sol, os remanejamentos sucessivos, a carência de recursos de toda espécie. Professoras desmotivadas e falta de beleza em volta de tudo completa o quadro dessas escolas chamadas indevidamente de "públicas e de gratuitas". Ainda assim, as crianças constroem espaços onde, a despeito de tudo, brincam, brigam e arranjam companheiros.

A saída dos alunos, ao final das aulas, nas escolas das periferias urbanas é bastante significativa: as crianças se empurram, lutam para sair e, quando lá foram, correm e gritam, em uma verdadeira demonstração de alívio. Assim, ainda que não seja questão a ser analisada neste trabalho, gostaríamos de mencionar que, para os que observam a saída das crianças pobres de suas escolas, as propostas e sugestões sobre implantação da escola de tempo integral destinada ao atendimento dessas crianças parece assustadoras.

Nessas escolas, o fracasso escolar na 1ª série é notório, mas como contradição há uma expectativa muito sólida a esse respeito: ao final do ano letivo, espera-se que os alunos da 1ª série estejam alfabetizados.

Participando, em algumas escolas, das discussões a respeito da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização⁽¹⁾

(1) Sobre o Ciclo Básico de Alfabetização ver: Subsídios para o planejamento curricular do Ciclo Básico de Alfabetização. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Superintendência Educacional - Diretoria de Ensino de 1º Grau - 1985

organizadas pela S.E.T., percebemos a resistência das professoras em discutir o sentido da não-reprovação para o aluno da 1ª série, nos moldes tradicionais da escola. A reprovação era tomada como núcleo da discussão e a "renovação da prática educativa", aspecto fundamental da proposta, era relegada a segundo plano, porque não era percebida como conflitiva para a maioria das alfabetizadoras. Assim, consideravam que os alunos, ainda que não fossem formalmente reprovados, seriam os "lentos" e os "defasados" da escola, pois o "normal" seria que estivessem alfabetizados ao final da 1ª série.

Longe de ser uma crítica, mas apenas o relato do que foi visto, percebemos que as professoras incorporam ao cotidiano de sua vida profissional a implantação de projetos e experiências diversas que, bem intencionadas ou não, são fatalmente remediativos, pois não têm poder para transformar os reais determinantes do fracasso escolar. Portanto, participam de projetos com graus diferenciados de interesse e disponibilidade.

Nesse momento, o que importa ressaltar é o fato de que a histórica e sucessiva repetência na 1ª série está incorporada à realidade das escolas públicas das periferias urbanas, sem causar grandes aflições ou angústias, e sob um quadro referencial de expectativa segundo o qual é na 1ª série que essas crianças devem estar alfabetizadas.

É importante observar que não verificamos nas escolas visitadas um envolvimento especial com o processo de alfabetização das crianças. A 1ª série é apenas uma das séries da escola, parte do todo, ainda que seja considerada uma série muito trabalhosa. O processo de alfabetização das crianças é, na maioria das vezes, circunscrito à atuação das professoras regentes de classe da 1ª série.

A atuação da especialista pode revestir-se de importância diferenciada no interior das diversas escolas, dependendo de variáveis como: interesse, familiaridade com o processo de alfabetização e o instrumental teórico, criatividade e

relações sociais de trabalho vigente na escola, etc. Mas, fundamentalmente, a professora é responsável pelo processo de alfabetização, que é iniciado na escola no chamado Período Preparatório e culmina com a alfabetização, que em nossa realidade inclui a aprendizagem concomitante da leitura e da escrita.

Para entendermos melhor o significado do conceito de alfabetização e de seus determinantes, decidimos percorrer as etapas usuais desse processo, tal como o percebemos nas escolas. Sendo assim, a análise e a discussão do significado desse processo é, em síntese, o objetivo deste capítulo.

1.1 O Período Preparatório; afinal, qual é o seu sentido?

Não acompanhamos, na maioria dos casos, o chamado Período Preparatório das classes de alunos, pois na época optamos por verificar, a partir do segundo semestre letivo, o grau e o nível de alfabetização dos alunos das classes das professoras selecionadas neste estudo. Ainda assim, através de entrevistas, conversas informais, análise de material disponível na escola, tais como: planos de aula, cadernos de alunos, avaliações e, ainda, contatos informais com especialistas e presença em reuniões, foi possível perceber com maior ou menor clareza, dependendo das oportunidades oferecidas nas diferentes escolas, o significado do Período Preparatório.

Nas escolas públicas de 1º grau, esse período é destinado às atividades preparatórias à "prontidão" para a aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças das escolas das periferias urbanas, ainda que freqüentem o pré-escolar, seja através de cursos criados por iniciativa comunitária, escolinhas do bairro, ou como no caso de uma das escolas onde o pré-escolar era oferecido, não são alfabetizadas. Grande número das crianças dessas escolas têm na 1ª série a primeira experiência de educação formal.

De modo geral, o pré-escolar a que essas crianças têm acesso (quando têm) é carente de recursos de toda espécie, além de ser de qualidade discutível. Assim, o Período Preparatório é variável de acordo com os alunos: há classes em que pode ser breve, com a duração de um mês letivo, ou muito longo, como no caso de uma escola onde havia uma classe "especial" preparatória para outra "classe especial", ou seja, os alunos cumpriam dois anos letivos até serem admitidos a uma classe de repetentes, a dos repetentes "especiais", alcunha que os acompanhava durante toda sua vida escolar.

Se consideramos que o conceito de "prontidão" está sendo questionado, é de se supor que esse período destinado à sua aquisição seja também questionável. Em uma discussão sobre esse tema, Hermine Sinclair nos alerta contra os perigos da noção de "prontidão para a leitura": "Uma das coisas que tratamos de dizer nesta conferência é que não estamos (cientificamente) preparados para falar de prontidão para a leitura e, até que isso aconteça, seria melhor supor que todas as crianças que temos na escola' estão maduras para a leitura, ao invés de supor que podemos classificar aqueles que não têm, o que supomos que devem ter". (in E. Ferreiro, 1985).

É inconcebível o fato de uma escola destinar dois anos letivos a atividades supostamente preparatórias à aquisição da leitura e da escrita, assim como delimitar um período e interromper atividades que, segundo a escola acredita, contribuiriam para desenvolver habilidades perceptivas, motoras, intelectuais e, ainda, a sociabilidade, as habilidades e os comportamentos necessários ao desenvolvimento das crianças no decorrer de sua vida escolar.

Estudos recentes, como os de Emília Ferreiro, sugerem o deslocamento da ênfase que a escola tem dado aos aspectos figurativos como os treinamentos das habilidades percepto-motoras, até então consideradas base e pré-requisito para a alfabetização, para os aspectos conceituais da escrita. A pedagogia deveria, então, voltar seus esforços no sentido de atentar para o sujeito cognoscente, o ser pensante. Estudos e experiências na escola deveriam, assim, girar em torno da busca de oportunidades para a criança, ser que pensa, pensar.

A escola até então fundamentada em pré-requisitos para o desenvolvimento da leitura-escrita, nas habilidades percepto-motoras, tem oferecido às crianças pobres quatro paredes, mas espera a "prontidão" e a "maturação" para a leitura surgirem como um processo espontâneo. O "ambiente alfabetizador" ao qual

se referia Emília Ferreiro, rico de estímulos e de vivências, está muito distante da realidade das escolas públicas, a não ser em algumas experiências em que acertos estão acontecendo apesar de tudo.

Os conceitos de "prontidão" e "maturação", nos quais se fundamentam as atividades pedagógicas desenvolvidas no Período Preparatório, parecem não estar claros para os que deles se utilizam. Em uma reunião com mães das crianças de uma classe especial, com a finalidade de explicar-lhes porque seus filhos não estavam alfabetizados e as causas que motivaram o fracasso escolar, presenciamos uma explicação a respeito do conceito de maturação:

"Vejam aquela mangueira" dizia a especia—
lista responsável pela reunião,

"Temos mangas maduras, mangas amadurecendo
e mangas verdes. Mas todas amadurecem, ca
da qual no seu tempo.

As crianças desta sala são como manguinhas
verdes, não estão maduras ainda".

As mães, tendo como filhos seres de outra es
pécie (eram mães de mangas... e verdes!), mantinham-se desoladas e mudas.

Perguntamos: como "amadureceriam", em uma es
cola completamente desprovida de recursos que pudessem estimular ou favorecer a "prontidão" para a aquisição da leitura e da es
crita?

Os recursos materiais para o trabalho prepara
tório resumiam-se em exercício mimeografados, onde as folhas e os stencils, e até mesmo o álcool, eram conseguidos através da lista de material requisitado ao aluno. Os alunos mais pobres, os "especiais", eram justamente aqueles que não podiam contribuir nem para a aquisição desse recurso mínimo.

Crianças que deveriam vivenciar um ambiente estimulante são justamente as mais sujeitas a experiências pobres, muitas vezes iniciadas desde o Período Preparatório. Após esse período, delimitado na maioria das vezes pela coordenação, as crianças são encaminhadas a classes diferenciadas, de acordo com sua "prontidão" e "maturação".

Os "Testes de Prontidão" utilizados em algumas escolas, às vezes como procedimento inicial, antes mesmo de qualquer trabalho, supostamente mediriam a "maturidade" e a "prontidão" das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. A utilização dos "Testes de Prontidão", desmistificados nos meios educacionais mais progressistas, por seu caráter "acientífico" e discriminatório, parecem não ser muito usuais nas escolas públicas da periferia.

Nas escolas visitadas, as crianças não eram submetidas a esses testes. Seu custo elevado tornava esse instrumento pouco atraente para os poucos recursos das escolas. Optaram, então, por aplicar os "Testes de Reajustamento", elaborados na própria escola, constando de exercícios usados no Período Preparatório. Na realidade, os "Testes de Reajustamento" apenas legitimavam a observação das professoras durante esse período.

Logo, os "Testes de Prontidão", ou mesmo os "Testes de Reajustamento", não são os instrumentos reais de classificação das crianças no interior das escolas públicas. A previsão desfavorável a respeito do desempenho das crianças pobres, bem como o desconhecimento e o desprestígio do saber que possuem (constituído por práticas sociais dos dominados) são os reais instrumentos de discriminação dessas crianças.

As crianças pobres são "seres de outra espécie", "mangas verdes" e, na realidade, a escola não se detém para conhecê-las mais profundamente, o que seria uma pista concreta para um trabalho mais adequado aos seus interesses.

O "trabalhador pensante"⁽²⁾, o "cidadão dirigente"⁽³⁾ não serão forjados em uma escola que, "a priori", desconsidera e desacredita dos alunos materialmente desprovidos de recursos, ou mais, que os desconhece.

Negar, por outro lado, as dificuldades dessas crianças, dificuldades produzidas por condições sociais e econômicas desfavoráveis, porque fruto de uma sociedade dividida em classes, é uma atitude improdutiva.

E. Ferreiro interpreta essa defasagem como fruto de experiências e práticas sociais das duas populações comparadas:

"Esta defasagem em termos de ritmos evolutivos das duas populações sociais comparadas não nos deve surpreender, se tomarmos em consideração que a escrita é um objeto social por excelência, possuída e utilizada por uma parte de população adulta, mas fora do alcance de grande parte dessa população.

Entre uma criança de classe média urbana e uma criança de um grupo urbano marginalizado, não há necessariamente uma diferença quanto ao tipo de objetos portadores de textos com os quais podem entrar em contato. Mas, obviamente haverá uma diferença na variedade desses objetos e na frequência da presença desses objetos' (...) Dissemos que, além de objetos físicos que apresentam inscrições (ou portadores de textos), existem as ações sociais de produção e interpretação de textos. ' Aqui, novamente, a diferença entre os dois grupos de crianças estudadas é enorme e, por conseguinte, são também muito marcadas as diferentes ocasiões de aprendizagem informal. Uma criança de classe média assiste a atos de leitura que não são dirigidos a ela, mas que a informam sobre o valor social da escrita: lê-se ou comenta-se um jornal, lê-se uma carta que chega, lê-se a conta do telefone para saber quanto se tem que pagar, lê-se um recado

(2) Arroyo (1986)

(3) Gramsci (1982)

deixado por alguém que saiu, lêem-se as instruções sobre como utilizar este ou aquele aparelho, este ou aquele alimento enlatado (...)

Uma criança de classe média assiste a atos de escrever que não lhe são dirigidos, mas que a informam sobre as situações nas quais a escrita adquire um valor preciso; escreve-se um recado acabado de ser dado por telefone, escreve-se a lista de compras a fazer no supermercado, anota-se em uma caderneta um nome e um endereço, assina-se um recibo, etc. etc. (...)

Assim, uma criança de classe média chega à escola primária já equipada, na maioria dos casos, do essencial dessas práticas sociais. Para a criança dessa classe social, está claro que a escrita serve para alguma coisa (ainda que não saiba definir bem para quê), que as letras não são simplesmente marcas sobre um papel, mas objetos substitutivos (isto é, objetos que representam alguma coisa), que há várias maneiras de escrever, distintos contextos funcionais para a escrita e diferentes portadores de textos e de significação". (FERREIRO, 1979: 295-297)

Como as professoras consideradas "bem sucedidas" percebem e lidam com as dificuldades das crianças pobres na alfabetização? Como encaram diferença apresentada por seus alunos, observada desde o primeiro encontro, legitimada através de instrumentos padronizados ou não, mas sem dúvida utilizados para dividir em grupos distintos as crianças a serem alfabetizadas?

Devemos estar atentos para o fato de que no Período Preparatório acontece o encontro inicial da professora com as crianças. Nesse período, os intercâmbios entre professor e criança, criança e criança, começam a se estabelecer e, na maioria das vezes, é a partir desse confronto que a questão da disciplina e da afetividade passa a constituir um elemento muito significativo no processo de alfabetização.

Os que trabalham na escola sabem que a maioria das professoras consideram o início do ano letivo e, na 1ª série, o Período Preparatório, como uma fase de mútuo conhecimento. "As crianças experimentam a gente", "gostam de saber até onde ir", são frases comuns no cotidiano da escola.

Sentindo-se questionadas pelas crianças, a maioria das professoras prefere não correr riscos, limitando as oportunidades de haver intercâmbios orais com as crianças. Ignorar as expressões orais das crianças, inibi-las, ou mesmo impedi-las de expressar-se é prática comum nas escolas.

Assim, a criança pobre é, desde o início de sua escolarização, cassada na expressão oral, não somente por dispor de um padrão lingüístico "incorreto", mas sobretudo para ser mantida "disciplinada" e em silêncio.

No processo de alfabetização, a linguagem oral assume importância fundamental, pois, ao chegar à escola, é a forma de linguagem que a criança domina. A fala é, portanto, a mediação entre a criança e o meio e, como linguagem, é objeto de conhecimento e ensino. Quando a interlocução da criança com as pessoas é evitada, ou até mesmo inibida, há todo um jogo de interações não estabelecidas, onde são empobrecidas e limitadas as experiências de intercâmbio com o meio e com o conhecimento.

A leitura e a escrita são consideradas, mas ignora-se a linguagem oral, como se esta não fosse significativa para o desenvolvimento lingüístico da criança. E, permeado pela questão da disciplina, o intercâmbio criança e criança é também 'dificultado.

A realidade lingüística da criança, ser falante, é desconsiderada pela escola; portanto, os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da linguagem oral tendem a ser inadequados. As "rodinhas" costumam ser o espaço concedido para a linguagem oral e, por seu caráter muitas vezes artificial, são atividades desinteressantes, em que as conversas paralelas entre os companheiros têm muito mais sabor.

Compartilhamos experiências nas classes observadas em que as crianças eram tomadas como interlocutoras e suas experiências de vida eram consideradas importantes. As crianças falavam de si mesmas, do trabalho das pessoas de suas famílias, de seus passeios, seus projetos de vida, e eram ouvidas com respeito.

Ficamos atentas para o fato de que a escola pode ser uma experiência gratificante para as crianças pobres, e isso pode passar por questões aparentemente simples, tais como a valorização das crianças como interlocutoras, pois para essas crianças, o respeito às suas experiências de vida é, em síntese, o respeito por sua classe social.

Devemos considerar que as professoras das quais nos ocupamos neste estudo apontam este ganho como um conflito do qual saíram vencedoras: as crianças pobres tendem a sentir dificuldades em permanecer assentadas, identificar o momento para intervir na conversa, conter-se nas brigas ou agressões verbais com os companheiros, ou apresentam na escola atitudes excessivamente apáticas. Tais atitudes dificultam a concentração e a estabilidade de atenção para as atividades escolares, tal como elas se desenvolvem na escola que temos.

As professoras falam do Período Preparatório' como uma fase em que investem esforços no sentido de conseguir das crianças concentração para a tarefa escolar. A afetividade, a concepção sobre disciplina e, sobretudo, o respeito pelo modo de ser dessas crianças são fatores importantes na relação ensino — aprendizagem e desde o Período Preparatório se configuram como elementos de interação para os envolvidos: a professora e as crianças.

O exemplo de Mercês surge para nós como significativo. Seus alunos, após o "Teste de Reajustamento", não são remanejados, seja qual for o resultado, porque ela não mais suportava ver as crianças abraçando-a e, em prantos, pedir para

não sair de sua classe. Mercês decidiu: os que estão em sua classe desde os dias iniciais ficam, e assume o trabalho com resultados muito bons.

1.2 O planejamento das atividades do Período Preparatório; a história de Raquel

Observando o planejamento e a seleção de atividades do Período Preparatório, verificamos que as atividades eram escolhidas evitando-se jogos ativos, brincadeiras ao ar livre, dramatizações, enfim, atividades que excitassem as crianças.

Bete, sobre o assunto, dizia que, embora algumas professoras quisessem assumir o "desafio", eram desencorajadas sob a alegação de que o barulho perturbava outras classes e de que as crianças ficariam expostas a ferimentos e traumatismos.

Na verdade, quando uma criança sofre alguma sorte de acidente nessas escolas, tais como ferimentos, escoriações ou traumatismos, o socorro é difícil. Não há clínicas por perto, os funcionários dificilmente vão para o trabalho de condução própria e os automóveis são raros, mesmo nas vizinhanças. Sob esse ângulo, a cautela justifica-se, mas é também sob essa justificativa que as crianças são confinadas na sala de aula e, na maioria das escolas não têm nem ao menos 1 hora para recreio.

Nos planejamentos, há nos objetivos o reforço da psicomotricidade e das funções específicas básicas: 'maturação' do aspecto motor, adaptativo, da conduta verbal e do nível social. Na prática, podem ir ao banheiro, à cantina merendar e em fila silenciosa retornar à sala de aula. Quanto às atividades de escrita nesse período, eram restritas à cópia de fichas contendo o nome da escola, o nome da cidade e o nome da diretora, ou da professora, quando fosse o caso.

As crianças eram introduzidas ao domínio do grafismo usando o escrito ensinado como escrito, sem sentido maior. Assim, nem o nome próprio da criança, tão carregado de significado, era tomado como referência para situá-la na classe. Noeme, falando sobre essa questão, citava a história de Raquel.

Raquel copiou sua ficha durante dias, tentando dizer às variadas tias que a cada dia ficavam com a classe que seu nome não estava escrito na ficha. Desistiu. Passou a colocar nos desenhos e exercícios o nome que havia "ganhado" a partir de sua entrada na escola. Um mês depois, Teste de Reajustamento, lista definitiva, onde estava o teste de Raquel? Quem era Raquel? Raquel era Aparecida? O anonimato da criança em seus primeiros dias de aula é fato comum.

Nas escolas públicas das periferias urbanas, leva-se tempo para estabelecer-se o quadro de professoras, segundo a situação funcional, o turno, a série. A organização interna da escola, portanto, é coincidente com o Período Preparatório. Algumas turmas, na realidade a minoria, têm desde os primeiros dias uma única professora. A maioria das classes de 1ª série, no entanto, fica à mercê de quem está disponível no momento.

Aliado a isso, a precariedade de recursos materiais existentes na escola pública impede atividades que permitam a manipulação de livros de estórias, quebra-cabeças, jogos de montagem, pinturas, encaixes, e até mesmo atividades simples como recortes e colagens. As atividades visando o desenvolvimento da discriminação visual, em exercícios mimeografados, são o máximo de requinte, mas ainda assim dependem do material que as crianças, quando podem, entregam após o primeiro mês letivo.

É no Período Preparatório à alfabetização que são previstas atividades para reforçar a psicomotricidade, a capacidade perceptiva (auditiva e visual), a estabilidade de atenção e concentração na tarefa escolar, prevendo a passagem gradativa do nível concreto para o simbólico. A escola determina um tempo

para essa preparação, mas, como vimos, usualmente não há continuidade nas atividades, nem diversificação, ou nem mesmo atividades.

Nesse quadro, a escola empenha-se em atentar para que os alunos sejam iniciados na rotina escolar, bem como educados para a aquisição de hábitos. Após esse chamado Período Preparatório, os alunos são remanejados e iniciados no processo de alfabetização, a não ser que tenham sido considerados "imatu-ros" ou "especiais".

1.3 A escolha do método de alfabetização

Não poderíamos deixar de abordar neste capítulo a escolha do método de alfabetização. Selecionar qual é o melhor e mais eficaz método para alfabetizar alunos de acordo com sua escolaridade, "maturidade" ou "classe social" é questão central no interior das escolas, razão pela qual podemos dizer que ali a complexidade do processo de alfabetização foi reduzida à questão da escolha de métodos.

Muito embora haja uma extensa literatura fundamentando a escolha dos métodos de leitura, não somente quanto a seus aspectos pedagógicos, mas também quanto aos processos psicológicos que os sustentam, na escola comumente a escolha não se faz através da análise acadêmica desses métodos.

A opção pelo método de alfabetização pode ser condicionada por muitos determinantes. E há ainda determinados momentos em que essa opção pode fugir à alçada da escola, e ser proposta pelos gestores dos órgãos da burocracia central.

Em Minas Gerais, vimos o método fônico ser amplamente adotado, a partir de 1977, com a implantação do Projeto Alfa.⁽⁴⁾ Apesar da adoção desse método não ter se revestido

(4) Sobre o assunto, ver Paixão (1986)

abertamente como uma imposição, não havia como fugir a essa escolha, pois as escolas públicas são dependentes, inclusive, de doação de material pedagógico.

À época da implantação do Projeto Alfa, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura distribuía nas escolas o material pedagógico do método fônico, além de uma série de outros atendimentos, como suplemento e reforço da merenda escolar, encaminhamentos a exames de visão e outros atendimentos médicos. Na realidade, não havia como optar por outro método que não fosse o fônico. Mercês testemunha que à época deixou a 1ª série por recusar-se a trabalhar com um método que, em sua opinião, era "deficiente e cansativo".

Passada a fase dos grandes projetos amplamente divulgados, a escola retorna ao seu cotidiano, resolvendo seus problemas como as circunstâncias permitem. Assim, temos a partir de 1978 um grande número de alfabetizadoras que de uma maneira mais ou menos eficiente dominam o método fônico de alfabetização.

A primeira série, por ser considerada difícil e cansativa, é deixada a cargo das professoras novatas, às quais não são oferecidas outras opções. Tais professoras não possuem um vínculo estável no trabalho e a cada ano podem variar de escola, de acordo com as demandas oferecidas.

No início da década de 80, temos a seguinte situação: as escolas não contavam com um quadro permanente de alfabetizadoras que dominassem não somente o mesmo método, mas o mesmo método de acordo como se explicitava em diferentes versões nos vários pré-livros. Nas escolas, o problema era resolvido à mercê do bom senso. (5)

Os métodos denominados mistos, ou ecléticos, surgiram em vários pré-livros, tendo como pressuposto serem inspirados nas qualidades dos métodos sintéticos e dos métodos analíticos.

(5) Dados colhidos em entrevistas informais com especialistas de 1ª série de escolas públicas

As escolas recebiam um treinamento sobre a utilização do material didático e dos procedimentos pedagógicos, proporcionado pelas editoras, ou até mesmo pelas autoras dos pré-livros. Os treinamentos tinham a duração máxima de 3 (três) dias letivos, durante um horário correspondente ao horário das aulas. Esses treinamentos, muitas vezes, resultavam na opção da escola pelo pré-livro, não somente porque todas as alfabetizadoras recebiam igualmente uma noção básica de como utilizá-lo, como também a escola beneficiava-se com descontos especiais proporcionados pelas editoras. Os cursos de treinamento assim realizados não permitiam, na realidade, um bom domínio da aplicação do pré-livro.

No entanto, as alfabetizadoras mostravam-se, na grande maioria das vezes, muito interessadas em dominar tecnicamente tudo o que possibilitasse um trabalho melhor. A capacitação no trabalho, embora restrita a um "treinamento", constituía, às vezes, a única fonte com que contavam para um possível aprimoramento do trabalho. As especialistas participavam desses treinamentos com uma vantagem adicional: poderiam recorrer às editoras, ou às autoras, para esclarecer dúvidas.

A grande rotatividade das professoras, sobretudo na 1ª série, contribuiu para o aparecimento de uma situação singular: ao iniciar o ano letivo, às vezes a escola contava com alfabetizadoras com experiências diversificadas no desenvolvimento de pré-livros, ainda que fossem baseadas no mesmo método. Assim, em algumas escolas, optou-se por permitir que as professoras trabalhassem com o método que melhor dominassem, partindo do discutível pressuposto de que "o melhor método é o que a professora domina melhor".

Os estilos de trabalho, o maior compromisso, o profissionalismo de algumas professoras acabavam por destacá-las no universo da escola e muitas vezes, por essa razão, o pré-livro que adotavam era eleito como o mais eficiente para alfabetizar as crianças da escola.

Sob esse arcabouço, a alfabetização das crianças das camadas populares vai se processando sem grandes mudanças estruturais e de acordo com a classe social a que se destina. Assim, para as crianças pobres, a escolarização é de baixa qualidade.

A Resolução 5.231/84 instituiu o Ciclo Básico de Alfabetização na rede das escolas estaduais de ensino de 1º grau em Minas Gerais, precedida em algumas escolas de discussões sobre o significado da alfabetização, sob a orientação da S.E.E. Tomando como objetivo desfigurar-se a "idéia de promoção de uma série para outra nos dois primeiros anos de escolaridade, esse ciclo tem como proposta o repensar do trabalho educativo e do próprio conceito de alfabetização".⁽⁶⁾

O Ciclo Básico de Alfabetização constituiu-se em uma proposta pedagógica que não demandou grandes mudanças estruturais, "mesmo porque não houve grandes investimentos financeiros subsidiando a implantação do projeto".⁽⁷⁾ Pretendia-se o fortalecimento e a discussão das questões políticas da alfabetização. Mas, houve mudanças na prática educativa?

As professoras presentes ao painel sobre avaliação crítica do CBA (abril de 1987) queixaram-se do descomprometimento da escola como um todo no processo de alfabetização, incluindo a atuação das professoras especializadas de Educação Física, Ensino Religioso, Educação Artística e a bibliotecária. Lamentavam ainda a tímida e inexistente participação da comunidade escolar, que desconhecia o significado do CBA.

Era muito evidente o grande interesse que

(6) IN: Subsídios para o planejamento curricular do Ciclo Básico de Alfabetização. S.E.E.-M.G. - Superintendência Educacional - Diretoria de Ensino de 1º Grau/1985.

(7) Palavras proferidas por José Boaventura Teixeira no Painel : Avaliação Crítica do CBA, organizado pela UTE, no 1º Congresso de Política Educacional dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais (abril de 1987).

demonstravam em aprender e receber estímulos cognitivos. Era ainda palpável o interesse por dominar um método de alfabetização e de um pré-livro confiável. "O livro didático é o programa", concluía uma professora presente ao grupo de estudo.

Consideramos como um grande avanço do CBA prender valorizar o professor, privilegiando-o na escolha do método de alfabetização. "O professor, juntamente com o supervisor e o orientador, deverá fazer uma escolha criteriosa do método a ser adotado, considerando tanto sua experiência na aplicação do mesmo quanto a realidade do aluno", embora pareça estar subjacente a idéia de que o melhor método é o que a professora conhece melhor.

Como se configura nas escolas visitadas a escolha do método de alfabetização?

Rita, embora tenha citado em seu depoimento o método analítico como "o melhor para esse meio", trabalhava com o método fonético e o pré-livro "Casinha Feliz", sendo a única professora da escola a adotá-lo, até então. As demais alfabetizadas trabalhavam com o método sintético na abordagem silábica, utilizando cartilhas existentes na escola.

O sucesso de Rita na alfabetização é decorrente de seu estilo de trabalho. Versátil, dotada de muitos e variados recursos, com grande capacidade de trabalho e seriedade profissional, Rita é capaz de imprimir às suas aulas um caráter lúdico, cheio de fascínio. Apesar dessas evidências, o pré-livro "Casinha Feliz" deverá ser adotado por toda a escola no próximo ano letivo.

Teresa trabalha com o método de alfabetização sintético na abordagem silábica, utilizando cartilha doada para a escola. Sua classe é constituída de alunos repetentes e para os alunos novatos a escola estava iniciando uma experiência com o método analítico global de contos, com o pré-livro "Os três porquinhos".

Bete utilizava como recurso para a alfabetização a palavra geradora contextualizada. Procurava, através de situações concretas, discussões, fatos do cotidiano, músicas, poemas, selecionar palavras significativas no universo da criança. Sem dúvida, é uma experiência muito rica, mas devemos considerar a dificuldade de graduar as palavras em uma sequência ortográfica desejável. (8)

Na escola o trabalho de Bete passou a ser considerado somente depois que foi convidada a participar de seminários promovidos pela S.E.E. (1985), onde expunha sua experiência de alfabetização com classes de alunos classificados como "especiais".

Wanda trabalhava com o método considerado eclético, "Acorda Dorminhoca", mas havia tal distanciamento entre o Manual do pré-livro e os recursos de Wanda para explorá-lo que, na realidade, o método havia perdido sua identidade inicial, era um "método paralelo". Wanda não gostava do método, "as famílias ficam por fora", dizia, "é muito difícil e complicado, não é a minha escolha".

Mercês e Miraci trabalhavam na mesma escola e trabalhavam com o método global de contos "Mundo Encantado da Criança". A adoção do método global de contos foi iniciativa de Mercês, que há 14 anos trabalha com o método e o mesmo pré-livro. Para tal, criou uma série de atividades para enriquecimento do pré-livro, com base em variados jogos verbais.

(8) Segundo Lemle (1982), o professor deve tratar de apresentar à criança, com sistematicidade, três tipos de casos diferentes da correspondência entre o plano grafêmico e o fonêmico. No caso da biunivocidade uma letra apresenta sempre o mesmo som da fala, um som da fala é sempre representado pela mesma letra. O segundo tipo de caso: a correspondência entre a unidade grafêmica e as unidades fonêmicas é determinada pelos contextos em que ocorrem. O terceiro tipo de caso é o da idiossincrasia, onde não é possível formular regras de correspondência entre unidades grafêmicas e unidade fonêmicas.

Considero uma produção muito rica de Mercês' a listagem do grupo de palavras das lições do livro. Essa listagem, experimentada e analisada durante alguns anos, tomou um caráter lingüísticamente fundamentado, de acordo com os achados de Lemle (1982). Nas escolas, a listagem dos grupos de palavras treinadas para o "Ditado" são confusas, misturando dificuldades ortográficas muito díspares, tal como no exemplo que se segue, encontrado em uma das escolas.

4º Grupo de palavras

espada - pavão - pão - mão - água - guaraná-
guarda - zum-zum - patinha - gatinha - aranha
rainha - latinha - Zazá - moleza - beleza -
lago - lagoa - jogou - apagou - mora - arara-
cara - ramo - salva-vidas - saindo

As crianças na fase de apropriação do escrito teriam que, em um só grupo de palavras, dar conta de inúmeras dificuldades "onde não é possível formular regras de correspondência entre unidades grafêmicas e unidades fonêmicas":

moleza - mora e ramo
guaraná - guarda e água

Dificuldades causadas pela correspondência entre unidades grafêmicas e unidades fonêmicas determinadas pelos contextos em que ocorrem:

- Letra l em posição inicial da palavra ou da sílaba - lago, moleza, beleza - e depois de vogal (salva-vidas).
- Representação do grafema r, representando sons diferentes - rainha, ramo, aranha, cara, mora.
- Fatos lingüísticos ou palavras características das variedades dialetais das camadas populares: saindo (saino); jogou, apagou- (jogô), (apagô).

Mercês não nos autorizou reproduzir sua lista gem, ou grupos de palavras, mas de acordo com os estudos de Lemle (1982), eles são linguisticamente fundamentados e facilitam a aprendizagem.

Noeme e Bete trabalhavam com a ortografia dando ênfase aos aspectos produtivos, leitura e redação, evitando exer cícios específicos como compor e decompor palavras em sílabas, có

pias, ditados, e treino de grupos de palavras segundo as chamadas dificuldades ortográficas.

As demais professoras, embora não desprezassem o aspecto produtivo, trabalhavam especificamente com a ortografia, nesses procedimentos citados. A forma de treinar e trabalhar com a ortografia parece tender a constituir mais uma dicotomização entre o moderno e o tradicional, entre o certo e o errado, tão a gosto dos que trabalham na escola.

Noeme e Eva alfabetizavam através do método global de contos e do pré-livro "Os três porquinhos". Naquela es cola a reintrodução do método global de contos estava sendo uma experiência nova àquele ano.

Idalina alfabetizava utilizando o método sintético na abordagem silábica. Não utilizava cartilhas, mas lições produzidas coletivamente pela especialista e pelo grupo de alfabetizadoras da escola. As lições apresentavam as mesmas defi ciências das cartilhas convencionais, tais como dificuldade na ordenação dos fatos ortográficos e presença da linguagem estereotipada comum à maioria das cartilhas.

Acredito, no entanto, que a produção coletiva desses textos simples, na escola onde tradicionalmente sentem-se muito sós, revestia-se de um forte significado para as professoras. Além disso, Idalina utilizava esses textos como um dos recursos entre inúmeros dos quais é capaz de lançar mão.

Em relação aos métodos e suas abordagens, vimos

nessa amostra um maior número de classes sendo alfabetizadas através do método global de contos. Tal método em Minas Gerais foi predominantemente adotado até a implantação do Projeto Alfa(1977). Após essa fase, o método foi considerado como pouco recomendável à alfabetização das crianças pobres que não tinham "maturidade", capricho, ou apoio em casa; enfim, era método inadequado e foi relegado ao abandono, mesmo na maioria das escolas particulares, que acabaram por sucumbir ao modismo do método fônico.

Por que esse recente retorno ao método global de contos? Tendemos a acreditar que os embates acadêmicos, polarizando o conceito de alfabetização como domínio da mecânica da leitura e da escrita versus processo de compreensão e expressão de significados, chegam à escola de 1º grau de forma fragmentada e parcial. (9)

Assim, a escolha de métodos de leitura passa a relacionar-se com a polarização mecânica da leitura e da escrita versus compreensão e expressão.

Na escola, percebemos a tendência a associar o método fônico e silábico ao pólo da leitura mecânica e o método global à leitura como compreensão e expressão.

A polarização, assim colocada, restringe e limita a abrangência e a complexidade do processo, levando-nos a pensar que é possível optar por uma alfabetização com compreensão, desconhecendo aspectos e fases do processo de alfabetização que são mecânicos. No interior da escola, o método de alfabetização é um referencial muito significativo; assim, ao optar por um método mais "nobre", a escola se redime de estar tomando a alfabetização como um processo mecânico.

Graças à "escolha do método", também o caráter seletivo da escola é camuflado e poderia perder importância e significado para ela. Nossa posição quanto a essa questão está em concordância com Kramer (1986), quando questiona essa polarização, pois "supõe que não seria possível a criança compreender a

(9) A discussão sobre essa polarização em torno do conceito de alfabetização foi suscitada e analisada por Kramer (1986).

linguagem escrita sem que tenha internalizado seus mecanismos básicos e, por outra, sugere que os professores que pretendem transmitir esses mecanismos não se preocupam com o fato de que a utilização reverta na compreensão dos significados veiculados".

Tereza talvez tenha sintetizado com maior clareza o verdadeiro sentido do método de alfabetização para as professoras chamadas neste estudo de "bem sucedidas". É este o seu depoimento:

"Em 1983, o fônico estava no auge, ninguém falava em global mais. Eu falei para a x: olha, eu trabalho com qualquer método, mas quero trabalhar com o global.

Ela falou- "Nossa, e se você sair de licença, quem vai ficar com a sala? Ninguém mexe com o global aqui mais".

Ela me deu a primeira sala e falou:

"Aqui você tem os cartazes dos três porquinhos".

Estava tudo amassado, eu pus debaixo do colchão, arrumei tudo, pus taletas...

Eu acho que o alfabetizador tem que ter metas de trabalho, independentemente de que mãe de aluno vá te aborrecer.

Eu sou assim, carinhosa mas exigente.

Em casa você não tem linha de conduta?

O professor tem que ter essa linha de conduta e trabalhar em cima dela.

Quando foi no mês de abril, nós já tínhamos terminado todos os cartazes, eu já tinha trabalhado com as sentenças do 5º cartaz, com as porções de sentido do 3º cartaz e com as sílabas do 1º cartaz.

A x levava as composições dos meninos para o Instituto, naquela época ela fazia curso lá.

Deu uma 2ª série!...

No ano seguinte eu trabalhei com o "Cachorrinho Fújão".

Esse ano comecei com o silábico. O fônico eu já cansei.

Eu gosto de variar, depois de dois ou três anos, eu canso".

A primeira série oferece essa aparente restrição: como alfabetização é um processo parcialmente conhecido, restrito a métodos, parece às professoras mais inquietas e curiosas

como uma série repetitiva, pois não têm oportunidades para conhecer em profundidade todos os complexos determinantes da alfabetização. Teresa encontra uma solução: varia "os métodos", aos quais imprime seu caráter pessoal de trabalho.

Teresa tramita entre os métodos com desenvoltura, pois os recria e os enriquece com tal segurança que sua fama de alfabetizadora bem sucedida extrapola os muros da escola. Concordando com Kramer (1986), verificamos, na prática, que o importante é o que a professora faz "nas entrelinhas do método", para alfabetizar seus alunos. Isso não é o mesmo que dizer que consideramos os métodos como iguais em valor.

Pessoalmente, tendemos a repudiar pré—livros contendo historietas que agridam as crianças pelo excesso de tolices. Crianças muitas vezes engajadas no mundo do trabalho são "submetidas" a historietas do "barrigudo", do "patinho", do "ratinho", etc.

O método sintético, que parte da introdução ' de fonemas consonantais isolados como:

o v...

o b...

o s...

é normalmente acompanhado desse tipo de historietas que, além de tolas, reforçam a idéia da correspondência entre escrita e fala, o que não corresponde à realidade. Isso não é a mesma coisa que no decorrer da situação de ensino-aprendizagem utilizar pistas fonéticas.

Miraci utilizava este recurso e era lúdico e interessante. Para as palavras com ge e gi, ela fazia um gesto representando uma cartola e as crianças imediatamente correspondiam: ah! é o gi de mágico, o si de Sinhozinho Malta, o ci de lacinho. Essas pistas não surgiam do acaso, mas de fontes de situações criadas por Miraci através de brincadeiras, contos e conversas informais, ou seja, as coisas que acontecem nas "entrelinhas" do método".

1.4 Os critérios usados nas escolas para considerar um aluno, ou uma classe de alunos, alfabetizados

O que é ser alfabetizado?

Ribeiro e outros (1985) sugerem a necessidade de se explicar o que se entende por "ser alfabetizado", de se definir um conceito de alfabetização capaz de englobar tanto o processo de construção envolvido quanto os conteúdos adquiridos por cada aluno, como ainda o valor social dado à alfabetização pelo grupo a que ele pertence". (10)

Na escola, para a definição desse conceito, seria necessário, além de um projeto pedagógico consistente, o conhecimento do que seria processo de construção, bem como do significado do valor social dado à alfabetização pelos grupos sociais diversos.

Como analisamos anteriormente, o referencial teórico sobre alfabetização está restrito a alguns pressupostos sobre métodos de alfabetização. Justamente por estar "privada" do acesso às discussões e descobertas em torno do processo de alfabetização é que a 1ª série aparece como frustradora quanto ao crescimento pessoal, conforme Miraci nos fala com clareza:

(10) Ribeiro e outros (1985), pesquisando os critérios de aprovação nas escolas estaduais da cidade de Uberlândia em 1982, sugere a necessidade do estabelecimento de critérios mais objetivos, pois os resultados obtidos podem ser discutidos em termos das expectativas negativas dos professores e especialistas em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos de nível sócio-econômico baixo e dos que não cursaram a pré-escola, considerando a atuação dessas expectativas como "profecias auto-realizadoras". (Ribeiro, 1985, p. 73).

Kramer (1986) cita Ribeiro (1985) para enfatizar a necessidade de rever os processos de avaliação e promoção como parte de um projeto pedagógico da escola para a alfabetização.

"Olha, gostar mesmo da 1ª série... a gente não aprende nada, a gratificação é quando o menino aprende a ler, mas a gente mesmo fica parada, não aprende nada, nem Geografia nem História... A gente devia rever, mas ninguém tira do 1º ano, gostaram, né... Mas eu aprendi muita coisa no 4º ano, eu adorei mostrar no globo a Europa, rever os nomes dos rios; no 1º ano não, tudo é mais concreto. São bom quando todo mundo lê a gente pensa- Fui eu... eu que fiz isto. Isto é trabalho meu! Se não fosse isto..."

Este aparente cerceamento de oportunidade de crescimento pessoal na 1ª série é também causa de preconceitos interessantes: em determinadas escolas, seus gestores (a diretora, as especialistas) evitam colocar na 1ª série professoras que possam parecer "muito inteligentes". A fala de uma diretora sobre o assunto é muito interessante:

"As muito inteligentes não aguentam a 1ª série. Elas não aguentam ficar repetindo toda a vida uma coisa só".

As alfabetizadoras, em algumas escolas, recebem além de toda uma carga enorme de trabalho, a desconfiança sobre sua capacidade intelectual.

A tendência a dicotomizar a leitura como processo mecânico x leitura compreensão parece permear também o preconceito presente em algumas escolas em relação ao trabalho das alfabetizadoras. Ou seja, na 1ª série a leitura seria um "processo mecânico" em contraposição à leitura com compreensão, adquirida ao longo de toda escolaridade...

Quem daria conta do "processo mecânico" seria a alfabetizadora "pouco inteligente, que aguenta ficar repetindo toda a vida uma coisa só"... Passada "essa fase" repetitiva e mecânica, as crianças estariam alfabetizadas e a leitura seria um "ato de compreensão"...

Emília Ferreiro (1985), Soares (1985) enfatizam alfabetização como um processo permanente e contínuo. Ferreiro ilustra essa questão: "se tomarmos a leitura de um livro técnico de engenharia, seremos pouco alfabetizados para entender seus aspectos específicos"... (11)

Mas a tendência a dicotomizar a leitura como processo mecânico x leitura com compreensão parece ser muito significativa na escola. Soares (1985) lembra que "embora o debate em relação ao conceito de alfabetização se desenvolva predominantemente em torno dos dois pontos de vista apontados (mecânica da língua escrita x compreensão - expressão de significados), há um terceiro ponto de vista cuja importância equipara-se à dos dois primeiros.

Esse terceiro ponto de vista, ao contrário dos dois primeiros, que consideram a alfabetização como um processo individual, volta-se para o seu aspecto social: a conceituação de alfabetização não é a mesma em todas as sociedades.

Em que idade a criança deve ser alfabetizada? Para que deve ser alfabetizada? Que tipo de alfabetização é necessário em determinado grupo social?

As respostas a essas perguntas, de acordo com Soares (1985), variam de sociedade para sociedade e dependem das funções atribuídas por cada uma delas à língua escrita.

As escolas só podem ser consideradas como mini-sociedades, e assim podemos dizer que o conceito de alfabetização é muito diferenciado nas escolas, sendo muito diferenciado não somente entre escolas públicas da periferia urbana e escolas de bairros centrais, entre escolas públicas e escolas particulares destinadas às crianças oriundas das classes dominantes, como

(11) Palavras proferidas por Emília Ferreiro, no Curso de Alfabetização. FAE/UFMG/1986

também diferenciado, até mesmo, entre as diversas turmas de alunos que compõem as diversas classes de 1ª série no interior de uma mesma escola.

Nas escolas visitadas verificamos que onde existem segmentos de população da classe média, ainda que sejam minoria, estes são tomados como referencial para considerar o nível de leitura desejável para a totalidade dos alunos. Nesse caso, há expectativa de um padrão de leitura que no interior da escola é considerado como "leitura com compreensão".

Na verdade, a "leitura com compreensão" resume-se em identificar em pequenos textos, respostas a perguntas tais como:

"Pirula usava uma fita....."

Os alunos, após a leitura do texto, deveriam escrever no espaço: amarela, conforme o indicado.

Tendemos a acreditar que, na verdade, o que estava em julgamento para a criança não era a compreensão do texto, mas a "compreensão das regras do jogo", pois o desenho ilustrativo do pequeno texto poderia indicar que a fita usada era "bonita", "grande", "molhada", mas as crianças "mais sabidas" tendem a não assumir riscos desnecessários e, respondendo "amarela", tal como o desenho do texto, acertam a questão.

A percepção dos sinais de pontuação na leitura oral pode ou não ser um critério para considerar o aluno alfabetizado, dependendo da escola ou da classe a que o aluno pertence.

Rita, quando se propõe "levantar a sala" e alfabetizar os alunos para que possam ser promovidos, consegue, na verdade, um imenso feito, pois para aqueles alunos, extremamente pobres, que na maioria das vezes nunca tiveram para si uma folha em branco, um livro de estórias para folhear, estudando ainda em

uma escola feia e miserável, a leitura por silabação, sem ritmo , "uma leitura do escrito"⁽¹³⁾ reduzida à dimensão de instrumento ' para aquisição dos mecanismos de decifração da escrita, essa leitura, que nos comove, pois resultado de um trabalho intenso das partes envolvidas, pode nada representar ou representar pouco em outros contextos.

Os alunos de Bete, "classe especial", resulta do de vários remanejamentos, cujas dificuldades são reais, ao final do ano são capazes de ler um texto bem simples, de palavras compostas de sílabas onde predominam a correspondência biunívoca entre grafema e fonema. São elas alfabetizadas?

São, se compararmos o desempenho inicial das crianças com o resultado alcançado. São semi-alfabetizadas, segundo os critérios da própria escola, que os encaminha a uma primeira série repetente.

Nas escolas públicas das periferias urbanas, impera na 1ª série o esquema incorporado tradicionalmente:

- Quem aprende? Crianças consideradas em relação ao processo de "maturação" ou de "prontidão"?

- Quem ensina? Na 1ª série, ensina a professora capacitada a duras penas no trabalho, alfabetizando de acordo como é possível.

Os estudos de Emília Ferreiro, tomando a criança como interlocutora do conhecimento, rompendo os "pólos tradicionais" no processo de aprendizagem e ensino - o que ensina e o que aprende - não haviam chegado às escolas visitadas à época deste estudo (1985-1986), nem ao menos de maneira tímida ou truncada. Ainda assim, muitas das professoras presentes neste estudo haviam, na prática, percebido a relação da criança com o conhecimento e respeitavam o significado do que isso representava.

(13) Sobre o assunto, ver Nicolau e Mauro (1986).

Falta pouco para X "deslanchar", "chegar no ponto" eram expressões usuais para definir uma fase da criança que evidenciava que estaria prestes a ser alfabetizada. Tal maneira de perceber e respeitar o processo de construção do conhecimento da criança é diferente da que propõe esperá-la "amadurecer" como uma "manga". Os conceitos de "prontidão" e "maturação", embora sejam usados para definir esse processo, são diferentes, na prática, quando a atitude e a percepção da professora estão avançadas em relação ao tradicionalmente concebido.

Isso traz implicações em nível pedagógico que são decisivas. Assim, tomamos como importante descrever o que nos foi possível captar nesse sentido.

1.5 O que faz a alfabetizadora bem sucedida, enquanto o "melado melou a mão de Malu"

"Malu é uma menina
 Malu viu a fada
 Mimi viu a fada
 Mimi mia, mia.
 O melado melou a mão de Malu".

Essa é uma lição escolhida sem um critério pré-estabelecido, de uma cartilha para alfabetização. Nem ao menos é a leitura mais estereotipada. É apenas uma leitura como as outras.

Quem é a fada?

Não sabemos, pois apareceu na cartilha pela primeira vez, assim como a Mimi e a Malu, que melou a mão no melado, depois que viu a fada.

Nem surrealista nem absurda, é uma lição de uma cartilha. Por que usá-la?

A escola tem muitos exemplares distribuídos ' gratuitamente para as crianças, para seu uso durante todo o ano letivo. Então, como não usá-la?

Há cartilhas e pré-livros melhores e piores, de acordo com a ordenação e a seqüência, os textos, as apresentações, mas tal escolha nem sempre está nas mãos da professora. É, ainda que estivesse, a seleção de uma cartilha ou pré-livro dependente de conhecimentos específicos, que a professora não recebe em sua formação acadêmica e, em muitos casos, nem a especialista.

Por outro lado, a utilização do livro didático depende muito dos recursos da professora. Idalina trabalhava com essa cartilha e ainda com textos elaborados na própria escola. As cartilhas, na maioria das vezes limitadas e enfadonhas, são para as crianças pobres o único "material impresso" com que podem contar.

Mas, o que importa é que, enquanto "o macaco comeu a banana", "o bebê vê a bacia" e "Milu nina o nenê", Idalina amplia a produtividade lingüística das crianças, a partir de experiências variadas como histórias, casos, poesias, leituras suplementares, não se restringindo às limitações implícitas à maioria das cartilhas.

A título de exemplo, há um fato vivenciado por nós, quando trabalhávamos com Idalina. No bairro, um pequeno circo instalou-se nas proximidades da escola e uma criança pertencente ao circo matriculou-se na escola, permanecendo na classe de Idalina durante dois meses.

Naquele circo eram apresentados dramas simples, sessões de piadas, números de mágicos e acrobacias. Idalina explorou muito e com grande criatividade a presença dessa menina, criando situações para desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita. A menina falava dos lugares que conhecia, de suas aventuras, onde entravam cenas de confronto com a polícia, fuga de moças, carros atolados e escolas diferentes. As crianças

foram ao circo e adoraram o "teatro", comentado e reproduzido por Idalina na sala de aula.

Ampliando as oportunidades de socialização ⁽¹⁴⁾ das crianças, Idalina transformava sua sala de aula em um lugar de encontro, onde as coisas aconteciam. Não era gratuito o fato de seus alunos aprenderem a ler após uma série de fracassos na 1ª série.

- Por que aprendem?, perguntávamos em uma entrevista.

- Não sei, dizia Idalina.

- Mas é tão fácil, eles sempre aprendem!

Wanda trabalhava com um pré-livro que não apreciava, por uma série de razões: não gostava do método, achava o manual complicado, e as atividades sugeridas cansativas. No segundo semestre, as crianças já haviam vencido a etapa do pré-livro e utilizavam livrinhos da escola, cartilha ou leituras suplementares. Na maioria das vezes, as leituras eram elaboradas por ela mesma, pois os livros eram utilizados em rodízio e nem sempre estavam à disposição.

Wanda nunca deixou de fazer o planejamento diário de suas aulas, prevendo momentos para a leitura em situações variadas, de acordo com os acontecimentos do dia-a-dia da escola: tempo de chuva, Páscoa, coroação do mês de maio, Natal... E, nos minutos finais da aula, contava estórias em capítulos: "A história de Rute" e "Juca e Chico" foram as que acompanhamos.

Wanda era muito competente para criar situações de conflito, fazendo as crianças pensarem:

(14) Tomamos socialização no sentido conferido por Bernstein(1985). Segundo o autor, as crianças oriundas das classes trabalhadoras não são desfavorecidas no plano lingüístico, mas as características do seu contexto cultural restringem as condições de orientação para significações universalistas, o que mostra a importância da criação de contextos organizados com fins educativos.

- Vocês acharam que os meninos Juca e Chico mereciam esse final?

As crianças discutiam, opinavam, chegavam a conclusões. Ela era hábil em conduzir discussões produtivas, acreditamos que as tenha desenvolvido em sua prática na CEB.

O que importa é que, observando a prática de Wanda, percebemos que o pré-livro constituiu apenas um referencial para sequência, isto é, Wanda e seus alunos não eram prisioneiros desse recurso. E também é interessante o fato de que, por várias vezes observamos crianças de outras classes passando em frente à sua sala de aula, por algum motivo, e parando um pouquinho para "ouvir". Uma criança pediu a Wanda para ser de sua sala. As crianças parecem sempre demonstrar que sabem acertar em suas escolhas.

Eva demonstrou às colegas como trabalhava com o pré-livro "Os três porquinhos" em uma classe de crianças muito pobres.⁽¹⁵⁾ Ela havia criado vários jogos, como, por exemplo, "o jogo do milho" (as crianças deviam colocar rapidamente um grão de milho sobre uma sílaba dada, ganhando os que localizassem com mais rapidez o maior número de sílabas). Em "A palavra é", Eva dizia a palavra palhacinho, mostrando uma gravura. Em um texto desconhecido das crianças, elas deveriam localizar as sílabas palhacinho, copiando a palavra formada. Havia também o "jogo dos parentes que combinam", uma brincadeira com rimas; por exemplo, palhaço combina com aço, passo, laço, faço, etc.

Enfim, Eva havia criado uma série de estratégias, cuja descrição minuciosa extrapola os limites deste trabalho. Importa ressaltar aqui o quanto o método é reestruturado pelas pessoas de maneira criativa e eficaz.

(15) Alguns núcleos regionais da D.R.E. organizaram encontros de alfabetização, na fase de implantação do C.B.A. (1985), onde professoras consideradas mais experientes socializavam suas experiências ou, em outros casos, discutiam questões de interesse comum.

Noeme trabalhava também com o pré-livro "Os três porquinhos". No segundo semestre, ela estava introduzindo as sílabas dos primeiros cartazes. Muito fascinada por Estudos Sociais, Noeme trabalhava muito com textos na área, além de manter sempre discussões que as crianças adoravam.

Noeme foi, entre todas as professoras presentes neste estudo, a única que na 1ª série dedicava um tempo do Planejamento às atividades de Estudos Sociais. Na 1ª série, o tempo era quase exclusivamente dedicado às atividades de Português e Matemática. E, realmente, é difícil para a maioria das professoras dedicar tempo a outros conteúdos, bem como a partir deles explorar a leitura e a escrita.

Noeme tinha uma prática como estudante universitária e sabia utilizar recursos com base em outras áreas de saber. Em suas aulas, havia um "clima" permanente de emoção e beleza. Os contatos com Noeme e sua classe de alunos tinha a propriedade de nos deixar "tocados".

Miraci era sobretudo "brejeira" e acreditava muito na capacidade das crianças. Tinha uma capacidade de trabalho invejável, e apesar de atuar em duas escolas distantes uma da outra, com métodos de leitura diferentes (analítico e sintético), não deixava de planejar suas aulas com seriedade.

Miraci introduzia palavras novas que, escondidas debaixo da cortina de pano que recobria o quadro, eram aguardadas com tal ansiedade que, contagiadas, as crianças e nós esperávamos aflitas pelo momento de conhecê-las.

Qual será a palavra do dia? As crianças deliciavam-se. Aprender a ler era questão de honra. "Todos os alunos aprendem a ler", dizia Miraci para as crianças. "Se entra para esta sala, aprende a ler". As crianças sentiam-se orgulhosas de pertencer à sua classe.

Acredito que as crianças de 1ª série percebem

com clareza que seu desempenho mais significativo naquela série é a alfabetização e desejam muito sair vencedoras. Os que não acompanhavam o ritmo da turma eram atendidos com maior atenção.

Miraci possui um vigor contagiante, e na sala de aula corrige todos os exercícios dados, bem como, percorrendo as carteiras, acompanha e verifica os cadernos durante todo o tempo.

Glória dedica muito tempo à preparação de suas aulas, selecionando textos e elaborando exercícios. Suas aulas são planejadas com muito rigor, envolvendo estudo do manual do pré-livro, procura de atividades relacionadas e confecção de materiais como: fichas, cartazes coloridos, faixas, joguinhos e matrizes de stencils. Esse seu procedimento foi acompanhado por nós, estando em sua casa e, mais ainda, em todos os momentos da sala de aula.

Dispondo de tempo, um recurso inacessível para a maioria das professoras, curiosidade e talento, Glória é a professora que leva para a escola as grandes novidades e descobertas, sendo muito aceita por suas colegas. Suas aulas são primorosas e agradáveis. As crianças as adoram e todas as conquistas são comemoradas com auditórios na classe, regados a guloseimas que Glória traz de casa junto com sacolas com joguinhos de cartolina, livros de histórias, discos, gravuras e colas coloridas. Enfim, suas aulas são as aulas a que todas as crianças pobres deveriam ter acesso.

Glória supre com recursos próprios a carência absurda de sua escola, além de empenhar-se em pesquisar em revistas especializadas, livros, apostilas, tudo que a ajude a dinamizar suas aulas.

Sabemos que a inclusão de alguns referenciais tomados como exemplo de práticas pedagógicas não tem sentido se extrapola o que realmente importa dizer: as professoras, quando de uma maneira deliberada criam situações de aprendizagem, conseguem resultados positivos claramente perceptíveis.

A capacidade da professora em criar contextos voltados para a alfabetização é questão da maior importância. A partir de dados observados, vimos que o método de alfabetização não é o fator mais importante, mas o que a professora é capaz de produzir "nas entrelinhas do método".

Consideramos como uma pista valiosa na questão da alfabetização estudos voltados para atividades que possam criar um ambiente propício para esse fim.

As professoras bem sucedidas na alfabetização, neste estudo, são capazes de influenciar o desenrolar de aquisição e realização da leitura em grupos de crianças pobres. Acreditamos que características pessoais como o esforço, a persistência, a seriedade verificada na prática dessas professoras são garantia de que seriam bem sucedidas também em outros contextos.

Mas o significativo mesmo é a capacidade de "dar certo" nessa realidade específica, quando sabemos que a relação da pobreza com a alfabetização é problema social relevante. Tomamos como significativa uma pista que aflorou no decorrer deste trabalho: essas professoras foram capazes de influenciar nos processos psicológicos das crianças pobres, a partir de "insights" importantes. Acreditamos que isso foi possível a partir de avanços possibilitados pelo conhecimento da sensibilidade e da visão de mundo dessas crianças.

Anteriormente, chamamos essa possibilidade de capacidade de reverter o senso comum. Acertar foi possível a partir da desmistificação das carências e "anormalidades" das crianças. Crianças materialmente pobres, cujas dificuldades passam a ser vistas sob a ótica da opressão e injustiça a que estão sujeitas. Apostamos na clareza desse dado como um dos determinantes que influenciaram o caminho das alfabetizadoras bem sucedidas.

1.6 A alfabetização e a indefinição do pedagógico

O processo de alfabetização, segundo Soares (1985), é caracterizado "como um fenômeno da natureza complexa, multifacetado". Sendo assim, tem sido estudado e explorado por diferentes profissionais "que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertençam". Essas facetas referem-se fundamentalmente às perspectivas psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística do processo.

A perspectiva psicológica fundamenta os estudos sobre os processos psicológicos considerados como pré-requisitos para a alfabetização e os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever.

A perspectiva psicolinguística, próxima à abordagem psicológica de cunho cognitivo, volta-se para a análise de problemas tais como a caracterização da maturidade linguística da criança para aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre informação que é apreendida pelo sistema visual e não visual no processo de leitura, etc.

A perspectiva sócio-linguística concebe a alfabetização como um processo estritamente relacionado com os usos sociais da língua, voltando-se para os estudos dos problemas das diferenças dialetais das funções e objetivos atribuídos à leitura e à escrita por diferentes classes sociais.

A perspectiva linguística supõe o processo de alfabetização como "um progressivo domínio de regularidades e irregularidades", pois na língua portuguesa não há correspondência direta entre sistema fonológico e sistema ortográfico (Soares, 1985, p. 21.22).

Kramer (1986) propõe a análise da alfabetização numa perspectiva pedagógica como uma ampliação necessária para articular estudos de naturezas tão diversas. (Kramer, 1986, p. 28). Esse achado de Kramer (1986) foi importante para este estudo. Na verdade, ainda que descrevêssemos minuciosamente as ações pedagógicas das professoras, em uma tentativa de que fossem de real proveito para quem delas pudesse usufruir, incorreríamos em um engano.

Os cursos que as alfabetizadoras bem sucedidas ofereciam às colegas, sob a orientação da burocracia central, no rápido e fugaz período em que perdurou na S.E.D.M.G. uma administração que podemos chamar de mais progressista (1983-1986), parece não ter marcado com intensidade o cotidiano das escolas. Assim também são os manuais e revistas especializadas, contendo sugestões didáticas para o ensino da leitura e da escrita que, embora contenham algumas sugestões valiosas para o dia-a-dia da professora em sala de aula, não são capazes de alterar fundamentalmente o quadro desolador do fracasso escolar na 1ª série.

É evidente que não é possível resolver um problema relevante como esse com base restrita no âmbito pedagógico, (16) ou em apenas um dos determinantes da alfabetização. Nunca é demais repetir que o fracasso escolar incide sobre uma classe social específica e, sendo assim, deve ser visto como questão de caráter social.

Kramer (1986) relembra o caráter normativo sob o qual o pedagógico tem sido entendido, atentando para o fato de que é necessário comprometer o termo.

(16) Magda Soares observa que essa questão do pedagógico visto como uma faceta da alfabetização deve ser repensada. O pedagógico, na verdade, seria a forma acertada de conduzir a alfabetização em suas perspectivas: psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguística. Alfabetizadoras "bem sucedidas", mesmo desconhecendo as teorias que fundamentam essas perspectivas, constroem na prática algum saber a esse respeito.

1.7 Alguns achados importantes finalizam este capítulo

No decorrer do trabalho de campo, percebemos que o acompanhamento da prática dessas professoras e sua posterior análise somente teriam sentido se não se limitassem à descrição do pedagógico, no aspecto normativo, o que no interior da escola é chamado de "receita de bolo". Assim, passamos a nos interessar por questões como:

- As professoras são capazes de "achados" vinculados às diferentes facetas e perspectivas da alfabetização, embora desconheçam os fundamentos teóricos para tal empreendimento.
- Os "achados" aconteceram em contextos onde há limitações e precariedade de recursos de toda ordem, havendo ainda a considerar a complexidade do processo de alfabetização e o projeto do Estado para a escolarização dos pobres.

O que há para ler em ações dessa ordem, aparentemente restritas à dimensão do pedagógico?

Propusemo-nos então tomar alguns temas para análises breves. Alguns desses temas ou descobertas serão retomados na conclusão final do capítulo, outros serão apenas suscitados. O que julgamos, na verdade, importante, foi registrar os achados que foram possibilitados pela experiência deste estudo.

1.7.1 O lúdico, para além do pedagógico, uma forma de melhor sobreviver na escola

Neste percurso, um dado tornou-se claro para nós: a prática de ensino da alfabetização tal como se processa nas escolas públicas tende a aprisionar as professoras em um círculo sufocante, mecânico e repetitivo. O fracasso escolar na 1ª

série é indicativo de que para as crianças a alfabetização também é produto de suor e lágrimas.

O lúdico, nas experiências observadas, é revestido de uma importância fundamental, amenizando o caráter rude do cotidiano das professoras e das crianças nas escolas públicas da periferia. Assim, o jogo, a forma prazerosa de desenvolver o processo de alfabetização, embora aparentemente possa parecer apenas uma questão pedagógica, surge para nós permeada por uma densidade maior, identificando-se com um mecanismo de defesa contra as duras condições de trabalho enfrentadas. Assim, o lúdico caracteriza-se como uma pista interessante, ficando registrada para os que preocupam-se com os estudos na área de alfabetização.

1.7.2 Avançando em direção a novas sínteses, as professoras reverterem o senso comum

A fala de Bete:

"Por que eu os descriminaria? São uns injustiçados, eu luto por eles".

Através de que caminhos Bete conclui que seus alunos são vítimas e não crianças portadoras de toda sorte de patologias?

Remontando à nossa própria experiência pessoal conseguimos identificar no decurso de nossa vida profissional alguns núcleos de transformação que nos possibilitaram avanços significativos. Não conseguimos durante todo o tempo e em todas as circunstâncias agir e pensar de uma forma totalmente diferenciada de nossos companheiros de categoria profissional, mas somos capazes de ganhar autonomia em relação a vários aspectos.

"Ganhar autonomia" nem sempre significa ser capaz de transformar de modo significativo a realidade do

cotidiano do trabalho. Na verdade, essa "transformação" surge muitas vezes do questionamento de fatos do cotidiano, anteriormente tomados como naturais. Assim, percebemos por exemplo que não é natural que as crianças fiquem expostas ao sol sob o pressuposto de que "aguentam porque são diferentes de nós".

Essa transformação, ou mudança de percepção, operada em nós de uma forma subjetiva transforma nossa prática. E essa nova prática possibilita transformações em nossa visão de mundo, em uma relação dinâmica e de ganhos crescentes. A partir do que chamamos de "ganhos e transformações", somos capazes de realizações que não cabem no âmbito do pedagógico, a não ser que o redefiníssemos mais atentamente.

No exercício de reflexão sobre nossa prática, percebemos e identificamos com alguma clareza os "núcleos de transformação" que possibilitaram nossos avanços. Difícil muitas vezes é identificar elementos sutis que interferem ou atuam como força mediadora em nossa transformação e conseqüente transformação de nossa prática.

No decorrer deste trabalho, atentamos para esta questão, tomada como interessante: a professora, mulher, a quem historicamente foi delegado o papel de supridora de afetividade e bem-estar emocional, está mais "disponível" para, no contato com as crianças pobres, evoluir de um sentimento inicial de "piedade" para percepções mais elaboradas.

Detivemo-nos para observar, no decorrer deste trabalho, determinantes como "o sentimento de piedade" pelas crianças pobres, com as quais as professoras convivem diariamente na prática do trabalho.

Glória contesta o descaso e a precariedade de recursos a que estão submetidas as crianças pobres das periferias urbanas, sobretudo pelo sentimento de piedade. Avanços mais significativos nessa percepção inicial são descritos por Miraci, Bete

e Wanda, que a partir de solidariedade com as crianças, contestam a qualidade da escola, as práticas escolares vigentes e, de maneira mais ou menos fragmentada, relações sociais mais amplas, incluindo as relações entre o trabalho, a educação e a ideologia.

Não poderíamos deixar de mencionar, ainda, a natureza do trabalho feminino como um elemento que possibilita transformações na visão de mundo, se considerarmos a crescenteproletarização das professoras das séries iniciais do 1º grau e a decorrente perda de status e prestígio social a que estão sujeitas.

Passando a pertencer objetivamente à classe trabalhadora, as professoras podem estar mais sensíveis para os determinantes que fazem de seus alunos crianças distanciadas "do modelo de infância" que haviam internalizado através do senso comum. Tal capacidade de reverter o senso comum no que se refere à criança pobre é, como vimos, resultado de transformações subjetivas e objetivas.

No interior da escola, reverter o senso comum é uma das muitas formas de contestação que surgem, pois estas são amplas, não se restringindo ao engajamento político e à militância. Sem dúvida, a alfabetização das crianças pobres é perpassada por questionamentos amplos que a nós, neste momento, cabe registrar.

1.7.3 O processo de produção do saber: algumas falas e conclusões breves sobre o assunto.

Rita fala:

"Quando eu vim para a Escola Municipal X, eu fui para o morro... Então eu fui me especializando em função deles. Eu não tenho um método específico, eu hoje em dia tenho que usar todos os métodos.

Nesse meio aqui, para alfabetizar eu acredito mais no método analítico. (17)

Eu agora sei trabalhar em função deles, se eu fosse trabalhar em meio bom eu tinha que saber a realidade deles e estudar o jeito, porque agora eu entendo esta realidade aqui".

Wanda diz:

"A realização da professora está na 1ª série. O produto é todo seu. Você pega menino que nunca pegou no lápis. Em outras escolas, o menino faz maternalzinho aqui, jardim acolá. Aqui não, o produto é da professora mesmo".

Ao rever a bibliografia a respeito de alfabetização, ao analisar a natureza do processo, surpreendemo-nos sempre e cada vez mais com o saber que é produzido no trabalho, responsável em grande parte por uma alfabetização bem sucedida junto às crianças pobres ou, quem sabe, menos fracassada.

Quando nos referimos à carência de recursos técnicos para alfabetizar crianças pobres, nos reportamos à nossa própria experiência pessoal, não somente como alfabetizadora, mas também na atuação como especialista.

Na verdade, contávamos apenas com o conhecimento de uma série de sugestões de atividades que supostamente eram necessárias ao Período Preparatório e com o conhecimento ali geirado de um método de Alfabetização, eleito muitas vezes por razões prosaicas: material existente na escola, desconto especial das editoras, sugestão de professoras que dominavam melhor o método, etc.

(17) Rita cita o método analítico, mas queria referir-se ao método sintético (fônico)

Desconhecendo ainda relações sociais mais amplas e a função social da escola em uma sociedade de classes, éramos presas da ideologia que indicava que as crianças pobres eram portadoras de carências múltiplas e até mesmo irreversíveis, reforçadas na prática por nossas dificuldades mútuas de ensino e aprendizagem.

As crianças pobres eram vistas tal como agora, como seres diferenciados, sendo comuns as expressões:

"Esse povo é diferente da gente, não gostam dos filhos como nós gostamos".

"Aguentam ficar ao sol, não sentem tanto como nós..."

Quando Rita fala de método, optando pelo "mé-
todo analítico para esse meio", explicita uma ideologia presente nas escolas, sob influência da Educação Compensatória.⁽¹⁸⁾ Sobre o assunto, analisa Soares (1986):

"A lógica é pois a seguinte: se a causa do fracasso da criança está em suas deficiên-
cias e carências culturais e lingüísticas, será necessário, para que ela não fracasse, compensar estas diferenças e carências: cabe à escola incumbir-se dessa compensação, oferecendo programas especiais de educação compensatória". (Soares, 1986 , p. 31)

A ideologia que fundamentava a Educação Com-
pensatória, a deficiência cultural e lingüística das crianças ori-
undas das camadas populares, parece ter marcado fortemente a esco-
la pública da periferia. Assim, perguntarmos: desprovida de re-
cursos técnicos mais amplos, subordinadas à ideologia dominante ,
afinal, como produzem saber?

(18) O conceito de ideologia neste texto deve ser entendido como uma das formas de praxis social, uma construção de um sistema de idéias ou representações sobre a realidade a partir dos dados da

Quando Rita diz: "Fui me especializando em função deles"... "eu agora sei trabalhar em função deles"... "se eu fosse trabalhar em um meio bom eu tinha que saber a realidade deles"... "porque agora eu entendo é esta realidade aqui...", ela nos fala de como redescobre e constrói, no dia-a-dia do trabalho, seu saber.

Rita fala ainda "desse meio" com uma conotação pejorativa, expressando o senso comum. Ora, não é fácil, simples e linear ultrapassar dentro da instituição e durante todo o tempo e em todas as circunstâncias o senso comum. O movimento de ultrapassagem ao senso comum é resultado de articulações entre o individual e o coletivo, como vimos e abordamos anteriormente.

No entanto, Rita tem construído dentro do universo de contradições que vivencia como mulher, como trabalhadora, e trabalhadora naquela escola específica, um saber legitimado, inclusive, por ela mesma quando diz: "então eu fui me especializando em função deles..."

Ora, na realidade, a escola é anacrônica, desvinculada da realidade e dos interesses das crianças das camadas populares; a construção do saber, como alfabetizadora dessas crianças, é uma decisão de especializar-se em função deles. Tal "construção do saber" verificada nestas experiências é um veio rico, e sobre ele há muito a analisar.

Wanda declara:

"O produto é todo seu".

"A realização da professora está na 1ª série..!"

A fala de Wanda nos oferece uma dimensão nova das escolas das periferias, local onde há a possibilidade da professora assumir o processo de ensino, acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, avaliar concretamente o resultado de seu trabalho, apesar das condições oferecidas pela estrutura da escola.

Assim, a prática da alfabetização nas escolas das periferias urbanas resgata para a professora a possibilidade de estar de "posse de seu trabalho", apesar das condições oferecidas pela estrutura da escola. Por outro lado, essa prática, tal como se efetiva na escola, é limitadora. Aparentemente, nada há mais a aprender, depois de dominada a prática de alfabetização.

O que se poderia questionar é:

- Até quando esse fazer seria capaz de manter a professora de 1ª série de posse de uma certa alegria e satisfação em seu trabalho?
- Como essas professoras estão resolvendo essa questão, na prática da alfabetização em suas escolas?

Essas perguntas merecerão análise posterior, porque suscitadas na análise da prática.

1.3 Outras vertentes de análise foram suscitadas para análises em momentos posteriores e finalizam este capítulo

Finalizando este capítulo, que denominamos "Alfabetização e seus determinantes", tornou-se claro para nós que "desmistificamos o poder" de determinantes como os métodos de alfabetização, até então tomados como muito importantes.

Por outro lado, tornamo-nos sensíveis para vertentes de análises para as quais não estávamos atentos. Assim, vimos que o direcionamento de estudos para os problemas do cotidiano da vida escolar eram muito pertinentes.

Analisando a prática pedagógica das professoras, vimos que estas interferem agudamente na prática pedagógica e devem ser melhor explicitados os seguintes fatores:

- o significado da disciplina, afetividade, relações sociais de trabalho, com todo o complexo intrincado de definição e redefinição de categoria de classe, relações de poder, a superação do senso comum, enfim, tudo o que possa explicar porque determinadas práticas se revelam mais eficientes na construção de uma perspectiva de atendimento às crianças pobres.

C A P Í T U L O I I

ESCOLA, ESPAÇO DE RELAÇÕES DE TRABALHO

CAPÍTULO II

ESCOLA, ESPAÇO DE RELAÇÕES DE TRABALHO

2.1 De como é possível leituras variadas da escola pública

Ao falar da escola é necessário considerá-la enquanto local de trabalho, universo de atividade humana cuja construção histórica tem sido perpassada por interesses conflitivos e antagônicos.

A escola, quando pública, é ainda lugar de encontro entre as classes oprimidas e o Estado, onde convivem os interesses dos oprimidos - em busca das possibilidades de superação de suas formas de existência - e o interesse do Estado, que para "consolidar sua dominação" precisa cumprir algum compromisso assumido com os subalternos.

A escola tem sido utilizada pelo Estado como forma de atendimento e, em alguns momentos, tem sido utilizada até como "serviço social síntese do governo"⁽¹⁾.

Expressando as contradições da totalidade social, a escola é fascinante pela possibilidade de leituras variadas que oferece. Dentre essas leituras, sentimos necessidade de privilegiar as relações sociais de trabalho geradas no interior da escola e a forma como estas participam na construção do profissional, a quem, no momento, não sabemos como melhor denominar: professor(a)? educador(a)? trabalhador(a) de ensino?

(1) Denominação de Arroyo em sua fala no I Congresso de Política Educacional dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais (UTE). Belo Horizonte, abril de 1987

Reapropriar-se das teorias que foram construídas sobre a função social da escola foi um esforço inicial no sentido de melhor identificar no seu cotidiano os processos sob os quais o trabalho das professoras se configura. Revendo a produção de estudos sobre a função social da escola, verificamos que, numa visão geral, eles podem ser diferenciados por posições ideológicas significativas:

- O modelo teórico positivista (Durkeim), que considera a escola como uma instituição capaz de transmitir valores e normas. Instrumento de "bem-estar social", a escola, na versão positivista, é valorizada por seu "caráter homogeneizante".
- O modelo teórico que denuncia a escola como instrumento de reprodução ideológica a serviço das classes dominantes (vertente Althusseriana).
- Os estudos críticos que consideram a possibilidade de ser a escola um dos instrumentos que favorecem a libertação dos oprimidos⁽²⁾.

Convivendo no dia-a-dia das escolas constantes deste estudo, verificamos a possibilidade de todas essas leituras. Realmente, haveremos de encontrar em seu interior práticas alienadas, excludentes e coadunadas com as propostas do Estado capitalista.

A leitura reprodutivista está presente na escola até mesmo nos fatos simples do cotidiano, se atentarmos, por exemplo, para o forte incentivo às práticas individualistas como

(2) São chamados de críticos conteudistas os estudiosos que fundamentam a tendência da escola a ser força mediadora entre as condições sociais de sua clientela e seu destino de classe. Para eles, a apropriação de conhecimentos tem sentido, visto que a valorização do pedagógico não é desvinculada do todo social.

forma de prêmios e sanções e às competições (a escola é local de contínuo campeonato: campeão da leitura, campeão dos fatos, campeão da ortografia são exemplos de algumas das práticas rotineiras no cotidiano da escola) ⁽³⁾.

Vimos também ser possível constatar diversas instâncias em que a leitura positivista é verdadeira: o calendário escolar propõe-se comemorar com fidelidade as datas que visam harmonizar o cidadão com sua família e sua pátria, valorizando ainda a pretensa igualdade dos cidadãos, bem como o discurso acrítico de valores ditos universais: "a liberdade, a fidelidade, a justiça e as virtudes morais".

A postura dos chamados crítico-contadistas reflete uma outra face da escola, não menos verdadeira. Cury (1980) fala desta face contraditória da escola com clareza:

"Daí que o saber transmitido pela escola, enquanto orientado pelo grupo dirigente é duplamente contraditório. Primeiro, porque, em relação à classe trabalhadora, conflita com suas reais condições de vida. Segundo, porque, de outro modo, faz com que o dominado comece a reapropriar-se dos instrumentos que o próprio dominador detém, o que não deixa de ser importante para as lutas sociais, ao menos para que o dominado possa argumentar a nível de seu opositor". (Cury, 1980, pág. 85)

Embora aos que estão presentes no dia-a-dia da escola a fala de Cury, esperando que essa pobre escola pública da periferia possa conferir a seus alunos a possibilidade de "argumentar" com o opositor, a nível do opositor, pareça otimista, não obscurece a face contraditória da escola, a face que a torna instrumento de luta necessário aos dominados.

(3) Sobre a competição na escola como transposição das relações sociais da burguesia e retomada das atitudes do empresário capitalista em convivência com seus rivais, ver Snyders (1981), pág. 338.

Não pretendemos nos dedicar à comprovação e à avaliação da dimensão dessas vertentes, mas abordá-las levemente e posicionarmo-nos: trabalhamos na escola e acreditamos nesse trabalho. A partir dessas considerações é possível verificar fortes indícios da quase impossibilidade de existência de análises que englobem tudo que caracteriza a vida escolar, o seu cotidiano, a riqueza de sua forma de existir.

É necessário estar atento ao se observar o cotidiano da escola, e isso implica admitir que o observado pode sofrer mudanças e transformações até mesmo durante o momento delimitado para sua observação. A escola sofre mudanças de acordo com as diversas conjunturas, e essas mudanças podem acontecer mesmo em um curto espaço de tempo.

Este estudo foi realizado nas escolas durante os anos de 1985 e 1986, quando eram veiculados nas escolas públicas do estado textos que conclamavam a adesão dos professores ao projeto da escola como instrumento de democratização da sociedade. Vimos como exemplo concreto dessa tendência a ação colegiada ser estimulada como prática fortalecedora das relações democráticas no interior da escola.

Um ano depois, retornando à escola, não como pesquisadoras, mas como profissionais, constatamos que não há espaço nem ao menos para leituras apontando para essa direção, estando o colegiado desativado. Não é nosso propósito discutir esse momento da escola pública, mas apenas registrá-lo a fim de reafirmar que o trabalho diferenciado, porque mais fecundo, das professoras constantes deste estudo é construído sob a interferência de múltiplos determinantes.

2.2 A escola pública da periferia e as múltiplas faces reveladas em seu cotidiano

Se chegarmos em qualquer bairro da periferia urbana e ali existirem duas escolas, as crianças e seus pais não de, necessariamente, apontar com clareza uma escola como a mais "adequada". Em conversas informais com pessoas do bairro, foram frequentes depoimentos como o que se segue:

"A escola x foi boa, no tempo que D.X era diretora...
 No tempo em que x e y eram professoras lá...
 Esta escola, agora que está melhorando...
 Eu prefiro deixar os meninos andar mais um pouco, porque a escola de lá de perto de casa não presta".

É interessante observar que nem sempre os parâmetros apontados eram as condições materiais da escola, embora estas não fossem desconsideradas. Pudemos observar a dificuldade de encontrar escolas iguais ⁽⁴⁾, embora fossem supostamente "iguais" quanto à clientela e a sujeição ao mesmo sistema de ensino.

Esse dado inicial permitiu-nos atentar para o fato de que as escolas mantêm um movimento interno permanente. "A escola já foi boa"... ou "agora que esta escola está melhorando..." são dados que indicam existir em seu interior um processo de construção contínuo dependente de variáveis que definem o seu modo de ser.

À medida que tentamos ampliar o convívio com a realidade, temos como alerta o fato de que "unificação" da organização e das atividades da escola gerenciada pelos órgãos centrais não dá conta da complexidade da vida escolar.

As professoras constantes deste estudo ofere-

(4) Sobre o assunto, ver Ezpeleta e Rockwell

ceram-nos pistas valiosas para o desnudamento desse "cotidiano" ' contraditório. Quando em seus depoimentos relatam que seu trabalho sofre influência de uma escola para outra, de acordo com a diretora, o grau de relações inter-pessoais estabelecido entre as pessoas, a afetividade, a aceitação, podemos caracterizar como relevante a organização do trabalho no interior da escola. Depoimentos das professoras são contundentes sobre o assunto:

Rita: "Olha, o que mais amola a gente é o trabalho da gente não ser reconhecido, são as conversinhas, as fofocas".

Tereza: "Eu tive uma diretora que a fofoca corria e ela dava corda. Antes de entrar eu me benzia e pensava: - Estou entrando no ninho de cobras...

A diretora fazia reunião e falava:
- Vocês falaram isto, eu fiquei sabendo...

Uma coisa é você ter problemas mas sentir bem no trabalho. Aqui nesta escola eu me sinto tão bem! Lá, juntava meus problemas e os problemas de professora, eu no final nem queria trabalhar mais. Aqui a supervisora me trata bem, eu trabalho como quero, eu me sinto bem, todo mundo gosta de mim e eu gosto de todo mundo. Meus sentimentos aqui são considerados".

Ora, a história concreta das pessoas envolvidas no cotidiano da escola sugere a necessidade de interessarem-se por situações e tramas inusitadas: "meus problemas e os problemas de professora" sugere a existência de conflitos gerados na escola, tomada como espaço de relações de trabalho.

Revelam ainda que a escola, tomada como espaço de relações de trabalho, é um determinante considerável no

cotidiano das pessoas que o vivenciam. Mas esse cotidiano é uma realidade que pode ser reconstruída: "um ninho de cobras" e um lugar onde "os sentimentos são considerados" não podem ser, necessariamente, um mesmo local de trabalho!

Tereza: "A gente fica sem crescer e quando aparece um curso para a gente fazer a gente vai cheia de entusiasmo da vida, porque o bom professor tem sede de aprender coisas novas, porque tudo está evoluindo tão rápido... Você vai para aqueles cursos, é tudo a mesma coisa. A Secretaria tem a 'solução para todos os problemas', eu não sei o que acontece, ela não apóia, o professor fica perdido. Eu acho que os diretores também ficam perdidos, transmitem isto para nós. A gente também fica perdida na escola. O ensino cada vez pior, de repente aparece o Ciclo Básico. Pergunte à maioria das professoras aqui se elas sabem de verdade o que é isto..."

O depoimento de Tereza reflete a sua perplexidade diante de uma realidade confusa e limitadora. A presença do Estado na escola está no bojo dessa perplexidade, pois apesar de reguladora (tem a resposta para tudo) não demarca com precisão suas expectativas em relação à função social da escola (todos estão perdidos), limitando, ainda, as oportunidades de crescimento e de maior aprofundamento na realidade de seu trabalho (os cursos são sempre a mesma coisa).

Ao atentar para o momento em que este estudo foi realizado (1985), pressupomos que a presença estatal se fazia através da introdução de mecanismos de modernização, percebidos no entanto de modo difuso e diferenciado no interior da escola.

As professoras das escolas públicas da periferia, acostumadas a um tratamento discriminativo, porque mais

empobrecido e negligente, por parte da estrutura estatal, encontraram-se em situação de perplexidade diante de propostas que solicitavam sua participação. A descontinuidade das ações estatais provoca nas professoras atitudes de ceticismo, e até mesmo de resistência. Mercês declara:

*"Você lembra do Projeto Alfa?
Não aceitei trabalhar com o método fônico e deixei a 1ª série. Depois eles mesmos' me propuseram voltar e deixaram eu continuar com o Método Global".*

Eles mesmos! Quem seriam eles mesmos? Não eram elas mesmas (a supervisora, a orientadora, a diretora). Ou vindo as gravações feitas com Mercês, atentamos agora para essa denominação. Em todo o contexto de seu fazer, existe a invocação a um ser abstrato, no entanto, onipresente, normativo e regulador das ações. A essa presença, Mercês responde com uma velada desconfiança.

A seu favor, Mercês tem vinte e dois anos de testemunho de trabalho sério, que lhe conferem até o direito de deixar a série, ou recusar-se a trabalhar de uma forma em que não acredita.

Bete diz:

*"Você tocou no ponto fraco.
Eu sou uma pessoa que incomoda. Em todas as escolas que trabalho eu falo:*

- Eu quero fazer isto...
- Ah! Não pode.
- Não pode por quê?
- Tem tudo aqui na escola, eu quero fazer.
- Vai tumultuar.
- Tumultuar o quê? Por que não fazer?"

Não só em seus depoimentos, mas no testemunho de seu trabalho, Bete aparece como elemento que "desorganiza" o pré-estabelecido, antecipando mudanças que passam a ser incorporadas no cotidiano da escola. Não são grandes revoluções, mas ela busca soluções diferenciadas, nas quais acredita. Realmente, há "tumulto" quando uma alfabetizadora usa como recurso a dança, a música, as brincadeiras no pátio e nas árvores, inclusive.

Mas, como os resultados extrapolam o âmbito da escola, acabaram por ser motivo de interesse. Bete passou a ser convidada para cursos, palestras, encontros, e a coordenação da escola passou a ter orgulho de contar com essa professora em seu quadro. O Estado se faz presente nos convites que Bete recebe para partilhar suas experiências com outras alfabetizadoras.

O sistema, unificador de normas e ações, é ameaçado com experiências alternativas e isoladas que possam escapar ao seu domínio. Quando Bete é convidada a falar de sua experiência para todas as alfabetizadoras do núcleo, está assegurada a participação estatal e sua ascendência sobre seus profissionais.

O "fazer" diferenciado de Bete acaba por constituir uma possibilidade de avanços, ainda que sejam feitos a partir de pressões, inquietude e desalentos pessoais experimentados pelos elementos "desviantes". É o seguinte o depoimento de Wanda:

"Eu luto todos os dias para não me deixar apagar naquela escola.

(...) Lã, para falar qualquer coisa, é preciso ter coragem.

(...) Nós precisamos da presença da Secretaria. (5) Nós ficamos tão sós!

(5) Referência à Secretaria de Estado da Educação de M. Gerais

(...) *Lã domina o poder, a família da diretora é que doou o terreno para a escola, então, né...*

(...) *Quando você chegou lá eu tinha fala do na reunião sobre as injustiças de lá.*

Eu tenho coragem e falo mesmo!"

"Eu luto para não me deixar apagar naquela escola". O brilho de Wanda era desnecessário naquele lugar; até quando Wanda lutará para não se deixar apagar?

A solidão é denunciada, mas para solucioná-la Wanda espera a ação estatal, ela precisa da "Secretaria" para ajudá-la. Um poder maior, para se contrapor ao poder da diretora, investida da autoridade conferida pelo fato de ter sido seu pai o doador do terreno da escola. Mas Wanda "tem coragem", fala mesmo!

Até quando vai perdurar esse solitário grito de coragem? Não podemos prever os esforços que serão feitos para silenciar Wanda. Mas, de alguma forma, ela introduziu em sua escola uma nova configuração, resistindo à estrutura acintosamente autoritária estabelecida na escola para a qual foi transferida.

Ao estudarmos o depoimento de Bete, quando diz: "Eu sou uma pessoa que incomoda". "Eu quero fazer e dizem que não pode, porque vai tumultuar", vemos que a reconstrução da "lógica" estabelecida no interior da escola parece acontecer a duras penas; esses movimentos diferenciados, ou movimentos de resistência à conformação, podem influir no tipo de trabalho gerado no interior da escola. (6)

(6) Para Snyders (1981) as forças de renovação da escola, de revolução, já existem, agindo dentro e fora do recinto escolar. Ainda que não sejam as forças triunfantes, mas as forças dos explorados, é base objetiva de luta, se soubermos organizá-las e uni-las a todas as outras.

"A escola x era boa, quando y era diretora..."

"A escola x era boa, no tempo que x e y davam aula lá..."

Essas não são afirmações desprezíveis, é preciso estarmos sensíveis para o fato de que, no interior da escola, há indivíduos que não se apropriam das regras do jogo vigentes. E quando as pessoas discordantes são justamente as professoras "bem sucedidas"? Quais seriam as regras do jogo nas escolas públicas da periferia?

Para o senso comum, a escola pública da periferia, a escola destinada aos pobres, é sobretudo uma escola de má qualidade. Tal constatação aparece como relevante, à medida que percebemos "a ironia" marcante ao se falar desse espaço. Enquanto buscávamos informações ainda pouco sistematizadas a respeito das alfabetizadoras "bem sucedidas" em escolas da periferia ur bana, freqüentemente as respostas eram neste teor:

"Você acredita que vai encontrar estas professoras?"

"Ainda existe este artigo?"

Ora, as formas de falar sobre a prática pedagógica e o trabalho das professoras nas escolas da periferia revelaram que para o senso comum não existe competência no trabalho das professoras das escolas públicas da periferia.

Sendo assim, a professora bem sucedida no interior da escola da periferia é um indivíduo que está subvertendo'

"as regras do jogo" vigentes.⁽⁷⁾ A prática pedagógica bem sucedida nas escolas públicas da periferia era, até então, considerada pelo senso comum como uma prática em extinção!

Não apenas para o "senso comum", mas também na academia, os que pensam a questão da escola apontam o despreparo do professor como parte de um conjunto de outros bens que são negados aos oprimidos, sugerindo ainda que profissionais competentes existem mas, provavelmente, não se encontram a serviço dos dominados nas escolas da periferia.

"Profissionais competentes não faltam, mas onde eles se encontram... a quem servem"?⁽⁸⁾ questiona Miguel Arroyo (1985). Atento para a questão, o autor prossegue: "o despreparo competente do professor é um efeito e não uma causa". Arroyo analisa, ainda, os mitos veiculados nos meios educacionais, relativos à capacitação do professor, possibilitado para, por si só, solucionar o problema do fracasso escolar.

Não, o professor, por si só, não é capaz de solucionar o problema do fracasso escolar. O investimento teórico que fazemos sobre o assunto é por acreditar que devemos levar em conta o efeito transformador do trabalho das professoras bem sucedidas no interior da escola pública, subvertendo o pré-estabelecido e, ainda, sua histórica e política má qualidade.

(7) Guiomar Namó de Mello descreve a escola do pobre como: "Escola do pobre, mais que uma instituição inculcadora de ideologia, é o reino da ignorância, do descaso, da descontinuidade, da ausência de controle. Terreno de ninguém naquilo que é substancial e um mundo rigidamente normatizado naquilo que é dispensável". "Democratização do Ensino - Boa Escola para todos". Educação, Escola, Paixão. Cortez Editora, 1986, pág. 73.

(8) Arroyo, G. Miguel, "Quem de-forma o profissional do Ensino". Revista da Educação AEC, Ano 14, nº 58, outubro-dezembro/1985, pág.

2.3 A despeito de tudo, bem sucedidas!

A prática das professoras foi historicamente construída a partir de apelos a valores éticos: dedicação, renúncia, "sacerdócio".⁽⁹⁾ Discursos "bem intencionados" são veiculados nas escolas, reforçando o ideário desse "sacerdócio" e do "fazermissionário".

Hoje, cada vez mais confusos e pouco explicitados, esses discursos continuam a merecer a atenção dos gestores da escola, para evitar, sobretudo, as discussões da realidade interna. Discursos apaixonados conclamam a classe a amar o seu trabalho apaixonadamente, pois se sentir exaurido após "vinte e cinco anos de trabalho" é ter uma vida sem sentido.⁽¹⁰⁾

Por que então a maioria das regentes de classe deseja abandonar a sala de aula antes mesmo da aposentadoria? Por que o trabalho na escola não tem sido a "experiência do amor"? Por que as regentes sentem-se tão solitárias e exauridas?

O primeiro contato da professora com o seu trabalho na escola pública será provavelmente através do (des)vínculo empregatício, o contrato, situação que a professora pode enfrentar por um longo período.

(9) Sobre o assunto, ver ARROYO, Miguel G., Mestre, Educador, Trabalhador. Organização do Trabalho e Profissionalização - Tese Mimeografada, Belo Horizonte, 1985

(10) "Que amante quereria aposentar seu corpo depois de 25 anos de experiência de amor? O amor e a paixão não anseiam pela aposentadoria porque são eternamente jovens. Não vai aqui uma crítica, vai apenas uma constatação: como deve ser sem sentido a vida de alguém que após vinte e cinco anos se sente exaurido". Rubem Alves.

A professora contratada pertence a uma categoria marginal. Seu trabalho não é regido pela C.L.T. Ela não tem garantias quanto à sua duração, visto que a necessidade de seu trabalho varia em função das vagas disponíveis em cada escola, de acordo com a demanda de matrículas e das professoras existentes.

As professoras contratadas substituem também as professoras nomeadas nos casos de doença, transferência, adjunção, aposentadoria, demissão ou abandono de cargo. Como " bóias-frias " do sistema, iniciam sua carreira sendo submetidas a dificuldades que podem ser o início de sua "educação" para o trabalho. Os trabalhadores do ensino nas relações hierarquizadas da escola também são divididos através do vínculo empregatício.

Quando a professora é contratada, é, na hierarquia da escola, a escolhida para desempenhar as funções mais árduas. Não é de modo algum gratuito o fato de que o maior número de professoras da 1ª série seja convocado. Nos períodos de luta pela melhoria das condições de trabalho é comum a recalcitrante adesão das professoras convocadas, bem como a relutância em participar de movimentos reivindicatórios, no interior da própria escola.

Há uma outra questão que, logo de início, a professora iniciante vai perceber: existem colegas que, de uma forma ou de outra, conseguiram "libertar-se" da sala de aula, e nem por isso "suas vidas parecem sem sentido". Ao contrário, costumam ser bem conceituadas e até dedicar seu tempo a "vigiar", de certa forma, o trabalho da regente... Estas, as "liberadas" da sala de aula, ocupam de alguma maneira sua posição na divisão social do trabalho na escola pública, uma posição que comumente é mais agradável e até de maior "status". Glória diz:

"Aquelas professoras da Secretaria, de aulas especializadas... Eu acho um absurdo. O que mais amola a gente é a escola cheia e toda vez que você precisa de uma ajudazinha- 'Não posso, tenho laudo médico'. 'Não posso, estou fazendo não sei o quê'. Mas, de repente, você vê colega sua sendo secretária da diretora, fazendo isto, fazendo aquilo... É o critério de escolha?

Nas séries iniciais, temos as professoras especializadas em: educação física, religião, educação artística e, ainda, a bibliotecária, a coordenadora de saúde, as auxiliares de escrita, de secretaria, as escriturárias, sem esquecer das especialistas que, após o curso, têm possibilidade mais concreta de deixar a regência de classe.

A Lei nº 6.277, de 27/12/1973, Capítulo III, artigo 43 do Título VIII do 1º Estatuto do Magistério Público Estadual, promulgou, a título de incentivo à produtividade, o acréscimo de um valor (correspondente a 20% (vinte por cento) do valor do grau do cargo) no vencimento do professor regente de classe.⁽¹¹⁾

Através de lutas e reivindicações, o adicional foi incorporado ao salário de todos os trabalhadores de ensino no interior da escola. Realmente era uma quantia modesta, quase simbólica, mas de alguma forma distinguia o professor regente de classe dos trabalhadores "liberados".

A aposentadoria aos vinte e cinco anos de trabalho foi também uma conquista do professor regente de classe, porque este, no final desse tempo, estava absolutamente exaurido.

(11) Título VIII - Do Vencimento, Vantagens e Incentivo - 1º Estatuto do Magistério Público Estadual - Lei nº 6.277, de 27 de dezembro de 1973 - Capítulo III: Vencimento e Remuneração - Art.43: "O professor em regência de classe fará jus ao incentivo de produtividade, no valor correspondente a 20% (vinte por cento) do valor do grau de seu cargo. § 1º - Ficar^á automaticamente cancelado o pagamento do incentivo a produtividade de que trata o artigo em qualquer caso de afastamento de professor da regência de classe, ressalvado o caso previsto no artigo 71, inciso III".

Pouco durou para que os demais trabalhadores de ensino também exigissem esse direito, tendo suas lutas sido defendidas com veemência pelas associações de classe.

Então, o que passou a distinguir a regente de classe de 1ª a 4ª séries na escola pública foi o fato de ser ela, na divisão social do trabalho na escola, o profissional mais explorado. A professora regente de classe bem cedo vai perceber que na escola será a "força de trabalho"⁽¹²⁾, a mais acionada, a mais estimulada a produzir...

A professora passa a conviver com essa contradição: seu trabalho é o mais desconsiderado na escola e, no entanto, o mais acionado. Na verdade, por mais sofisticadas que sejam as formas de hierarquização ou divisão social do trabalho assumido na escola é o trabalho da regente que será supervisionado, estimulado, controlado. Por quê?

Ora, facilmente a professora compreende que sua atividade é a que mantém realmente uma relação verdadeira com o objetivo da escola (a transmissão do saber). A regente de classe passa, assim, a conviver com essa contradição de uma maneira muito pessoal.

Há as regentes que não opõem resistência à configuração estabelecida naquela determinada escola e aceitam as "regras do jogo". Para outras, o discurso histórico é assumido como forma de aliviar as tensões e forma injusta de distribuição do trabalho. O depoimento de Wanda demonstra a ambivalência e a dificuldade das professoras em conviver com as situações conflitivas geradas no interior da escola:

(12) Sob esse termo é preciso compreender o conjunto das faculdades físicas e intelectuais que existem no corpo de um homem na sua personalidade viva, e que ele põe em movimento para produzir coisas úteis (MARX, K. - O Capital, Ed. Soc., t. 1, p. 170)

Wanda: "Nós construímos o futuro. Nosso trabalho é uma vocação, uma missão".

Entrevistadora: "Mas você deixaria o magistério, se tivesse oportunidade?"

Wanda: "Eu tenho me perguntado isto. Mas, não deixaria não. Tem muita coisa que aborrece a gente. A professora especializada está gripada, não trabalha, trocam horário, juntam meninos, saem mais cedo. Minha aula hoje teria que ir até as 14:30 h, você viu, ela chegou aqui, tomou os meninos às 13:50 h, nem avisou, eu que cortei o meu planejamento e pronto. Elas trabalham o dia que querem, não levam serviço para casa e ganham do mesmo jeito. Eu fico triste com estas injustiças, mas nunca deixaria a sala de aula não".

"Construímos o futuro, nosso trabalho é uma vocação, mas... tem muita coisa que aborrece a gente..." Conviver com as contradições do trabalho não é tarefa simples.

Rondam ainda o interior da escola o desinteresse, a negligência, a apatia, a hostilidade ou, até mesmo, as reiteradas doenças.⁽¹³⁾ São respostas eloquentes.

Nessas condições, o "ajustamento" do regente ao trabalho torna-se imprescindível, embora existam outros trabalhadores de ensino respondendo mal ao trabalho. Mas, é claro que o trabalho da regente de classe é o que mais caracteriza o específico da escola.

(13) Entrevista informal com médico do Instituto de Pensão dos Servidores do Estado de Minas Gerais - IPSEMG.

Às especialistas, sobretudo, cabe a tarefa de "ajustar" o regente de classe ao trabalho. Elas podem tentar esse "ajustamento" sob a forma de manipulação, manifestada em vários aspectos: as mensagens de cunho moralista ou religioso, piegas em seu conteúdo e que conclamam o professor ao "sacerdócio" e à missão do amor...; as homenagens, as festinhas, os almoços de conagração, as reuniões...

"Somos uma família unida", dizem as mensagens, mas às regentes de classe cabe o árduo trabalho da escola e aos outros o espaço de tempo para planejar as mensagens, as festinhas, as homenagens... Os discursos progressistas e bem intencionados podem também ser utilizados na tentativa de amenizar, ou mesmo modificar essa realidade.

Administradores e especialistas, ou até mesmo regentes de classe, mantendo contato com várias críticas da educação ao nível teórico, tentam, através dos textos e idéias nelas emitidas, modificar a prática e a realidade presente na escola. No entanto, como na organização da escola as condições para trocas de experiências, discussões de problemas comuns, ou mesmo de estudos de interesse do grupo são dificultadas, essas idéias comumente não ajudam na compreensão e na análise da vida cotidiana da escola.

Assim, o discurso, ainda que crítico e progressista, quando não favorece a compreensão dos problemas do dia-a-dia da escola apenas favorece o aparecimento do "grupo das letradas"⁽¹⁴⁾, ou do grupo que lidera. Análises teóricas sobre a função social da escola, difusas ou parcialmente entendidas, são mencionadas em seu interior, sem que a totalidade das pessoas envolvidas perceba seu significado.

(14) Referência irônica feita a um grupo de professoras que reuniram-se para estudar após o trabalho.

Presenciamos o discurso de uma zelosa especialista sobre a indisciplina dos adolescentes na escola como um ato de "violência simbólica"⁽¹⁵⁾. "É que (dizia ela) eles não têm coragem de agredir a nós, então manifestam sua rebeldia quebrando as carteiras e danificando os objetos..." Isso seria, então, uma "violência simbólica". A especialista citava Bourdieu como o autor deste conceito.

Bem, isto é para dizer que, embora os embates teóricos chegem à escola de 1º grau truncados, confusos ou parcialmente entendidos, existe uma predisposição para analisá-los. O grande obstáculo é a inexistência de espaços para se discutir o que é a escola em seu interior, e o que ela representa para os que nela trabalham.

Ingressar no mundo do trabalho é algo desafiador para qualquer profissional. Na escola pública, essa iniciação pode ser decisiva. A professora percebe que existe na realidade de seu trabalho um questionamento ao qual será submetida. Ou seja, em que medida é necessário que a professora seja competente?

(15) Para Bourdieu e Passeron, a escola seria uma das formas de perpetuar as relações de força. Esas últimas constituem as relações existentes numa sociedade que é dividida em grupos ou classes desiguais quanto à força material que possuem. Nessas sociedades, os que têm mais força material dominam os que não têm essa força. Essa dominação pode acontecer de modo ostensivo, pela representação pura e simples, caso em que atua apenas a força material, mas ela dá-se também pela dissimulação da dominação material, caso em que a força simbólica, na forma de violência simbólica, cuja base é a força material. Quando a força simbólica é usada, os dominados são enganados quanto à base real de sua dominação, que é a força material. Eles são persuadidos a crer que são inferiores ou inadequados, e que é por isso que ocupam posição inferior na sociedade.

A escola se situa no âmbito da violência simbólica, isto é, utilizando os sistemas de representação, e não a força física, para assumir seu papel mantenedor das relações de força". (Grifos da autora) MELLO, Guiomar Mano de - Magistério de 1º Grau - Da competência técnica ao compromisso político, 5ª edição, Cortez Editora, págs. 16 e 17.

O que significa competência naquela determinada escola? Logo perceberá que a medida desta competência será a classe social de seus alunos.

Nas escolas da periferia, os pais são mais tímidos ao questionarem a competência técnica da professora de seus filhos (embora saibam percebê-la). À época da matrícula, os pais lutam para colocar seus filhos na classe de D. Fulana, porque sabem distinguir a competência da professora, ainda que sejam pouco alfabetizados ou mesmo analfabetos.

Poderão, no máximo, inflamar-se quando a violência física ou verbal no trato com os alunos acompanhar e complementar a parca competência técnica da professora. Mas tais respostas (violência física ou verbal) no trato com os alunos não são frequentes entre as iniciantes.

Muito condicionada também pelos discursos que acompanharam toda a sua formação acadêmica, a professora iniciante tenta compensar o seu despreparo acadêmico com uma forte disposição para ampliar o seu potencial de trabalho, podendo ainda neutralizar sua insegurança utilizando-se da meiguice e do carinho para cativar seus alunos, que desejam, acima de tudo, ser "felizes" dentro da "sagrada instituição".

As "novatinhas", como são chamadas, são comumente meigas e carinhosas e escolhidas, também por essa razão, para serem alfabetizadoras. Inexperientes, mas entusiasmadas e confiantes, elas são logo identificadas no interior da escola.

São identificadas também figuras desestimuladas, "contando tempo", e não é fato incomum que elas tenham sido, há vários anos atrás, novatinhas que tentaram acertar. Que traumas permeam a vida profissional da professora, transformando a "novatinha" nessa desmotivada figura?

Percebemos que as dificuldades são inúmeras. A professora, logo ao iniciar sua carreira de magistério, começa a

enfrentar dificuldades ligadas à sua formação acadêmica. As professoras entrevistadas denunciaram, de uma forma ou de outra, o Curso de Magistério quanto à forma desordenada de distribuição do saber, a apresentação espontânea, simplificada e desarticulada com a realidade.

A professora das crianças das escolas de periferia poderão encontrar-se duplamente despreparadas: quanto à competência técnica e quanto ao conhecimento real das expectativas das crianças proletárias.

A escola, inadequada para as crianças proletárias, torna-se no mínimo "confusa" para as professoras. "O professor fica perdido", diz Tereza, "eu acho que o diretor também fica perdido e transmite isso para nós". E, diante desse quadro, quem irá lhe valer?

As estatísticas revelam, o resultado escolar das escolas destinadas aos pobres indica, e a professora dessas crianças vivencia tal realidade: esses alunos demonstram grande dificuldade para aprender. Essa inadequação estrutural e ligada a questões mais amplas não é discutida na escola.

De acordo com os dados de que dispomos, a maioria das professoras tem um conjunto de "verdades" a respeito da criança proletária, que de certa forma a penitenciam: as crianças passam fome, suas famílias são desestruturadas, são miseráveis materialmente... Mas, ainda assim, quando é que elas experimentarão a sensação de ter acertado? Quanto tempo a professora conseguirá conviver com a sensação de nunca acertar?

A professora regente das escolas da periferia, embora apoiada por ideologias, irá prosseguir sua caminhada convivendo com mais esta frustração: "de ser a profissional que não acerta"⁽¹⁶⁾. O fracasso escolar das crianças proletárias desmotivará a professora, que, na realidade, está despreparada para atendê-las.

(16) Sobre o assunto ver Snyders (1981) - A ideologia dos dotes (pág.177). Sob esse enfoque, o autor fala da mistificação basilar que leva as classes privilegiadas a explicarem as desigualdades do sucesso escolar como "desigualdades naturais", "desigualda

Muito embora exista nos meios acadêmicos a crença de que as professoras internalizam ingenuamente "a ideologia de se associar a qualidade do ensino ao preparo do educador" (Novaes, 1981), ou seja, "o mito da qualificação como resolução de problemas educacionais" (Arroyo, 1985), esse dado, na realidade, se configura de uma forma mais carregada de significado, sobretudo para a professora de 1ª série, nas escolas públicas da periferia. Alfabetizar é tarefa complexa, requer capacitação.

Quem sabe ensinar, ensina?, questiona Arroyo (1985) (17) analisando a forma como o processo ensino-aprendizagem foi reduzido a um mecanismo simplificado. Os dados extraídos da realidade respondem que quem sabe ensinar sobrevive melhor a um trabalho penoso e pleno de desafios. No entanto, para responder o questionamento que se propõe neste trabalho, o que estava vivamente incorporado eram saberes adquiridos em outras instâncias:

Tereza: "O que sei aprendi na Escola da Mannesmann trabalhando com X. Saí do Curso Normal sem aprender direito nem um método de alfabetização".

Glória: "Na escola, eles nem falavam da existência desses meninos iguais aos daqui. Hoje eu fico lendo os meus cadernos daquele tempo e morro de rir".

(17) Arroyo (1985) coloca como um dos "mitos educacionais" a redução do processo educativo a um processo ensino-aprendizagem: "alguém que ensina algo para alguém que, se tiver capacidades individuais, aprenderá".

Bete: "Podem criticar a A.P.D. (18), mas eu valorizo, sabe?
O trabalho foi bom, teve falhas, mas me ajudou muito. A gente encontrava, discutia. Aí eu comecei a fazer Pedagogia e ler novas propostas de trabalho, então eu ficava incomodada com o trabalho que estava sendo feito e começava a colocar o que eu pensava, o que eu achava dos meninos. Isto me fazia isolada na escola, sozinha!"

Wanda: "Apreendi a compreender melhor estes meninos depois que passei a participar da CEB(19). Antes eu pensava que, além de pobres, eram desinteressados, preguiçosos!"

E nas escolas bem situadas, onde a clientela é de classe média e média alta, como se definirá o destino da professora regente iniciante?

Vários depoimentos indicam que os pais, em tais escolas, exercem uma ação fiscalizadora, assim como a coordenação, solícita e preocupada em não decepcionar os pais atentos e os seus filhos diletos.

A professora regente, não correspondendo às expectativas dos pais das crianças de classe média e classe média alta, seja por falta de competência técnica, desinteresse ou "indisciplina" será posta em julgamento pelas lideranças da escola.

(18) APD - Assistência psicopedagógica, constituída por uma equipe de trabalho controlada pelo Departamento de Educação Especial da S.E.E.C., com o objetivo de atender as classes de 1ª série, orientando para "classes especiais" alunos considerados "lentos" ou que representavam desafio ao trabalho da escola. Sobre o assunto ver Paixão (1986)

(19) CEB - Comunidade Eclesial de Base

A Associação de Pais e Mestres e o colegiado, instituições idealizadas como instrumento de democratização no interior da escola, podem também ser utilizados como meio de coação, na medida em que legalizam os interesses reais dos que verdadeiramente exercem o poder na escola.

E a escola pública das crianças de classe média não é a escola "terreno de ninguém". Sendo assim, poderão decidir aconselhar a professora a procurar uma escola à qual se adapte melhor (uma escola cuja clientela seja de pobres) se a questão é ligada à incompetência técnica da regente. Mesmo porque a professora pode desagradar às lideranças da escola por criticar aspectos de sua organização ou liderar movimentos reivindicatórios.

Há também casos em que a professora, por ser simpática às lideranças da escola, pode ser "liberada" da sala de aulas, sendo assim premiada justamente por demonstrar incompetência como regente.

Ao iniciar o seu trabalho na escola, haverá ainda uma questão silenciada, mas fundamental: "Qual é o rosto da escola"? Em cada escola pública, as condições físicas, a localização, a classe social da clientela, a administração, a coordenação, as relações de trabalho internas haverão de imprimir um "rosto" único e particular.⁽²⁰⁾

A professora, ao ingressar na escola pública, se defrontará com uma realidade desafiadora, havendo, no entanto, silêncio em torno dela: "Decifra-me ou te devoro". A sensibilidade para decifrar ou não a realidade da escola vai começar a definir o papel da regente como profissional.

Necessário será estar atenta, pois as normas que verdadeiramente regem a escola não estarão explícitas; elas decorrem das questões das quais se fala. A professora deverá captar como se estabelecem as relações hierárquicas de trabalho (na qual a regente de classe é a mais desconsiderada); as formas de

(20) Sobre o assunto, ver: A escola: Relato de um processo inacabado de construção. Pesquisa Participante. ESPELECTA, Justa e Rookwell, ELSIE. Cortez Editora, 1986.

distribuição do trabalho (no qual a regente é a mais sobrecarregada); as formas de vigilância e punição a que está submetida, e as relações interpessoais estabelecidas.

Quem pode dizer que essas questões estejam de alguma forma explicitadas na escola? A regente de classe iniciante será julgada sobretudo através das "normas ocultas".

Como tramita tudo isso no universo burocrático da escola? Isso inclui a maneira de arranjar os armários, a pontualidade, a aparência do diário de classe, o jeito para solicitar serviços ou pequenos favores. Serão muitos os itens desse universo. Entendê-los é preciso!

O acompanhamento do cotidiano da escola revela que no mundo formal e supostamente organizado da escola pública, a forma é muito relevante. Bete fala:

"Na escola me criticam nesta parte. Meus armários são uma bagunça. Mas é isto mesmo. Eu não dou conta de fazer tudo que eles querem, ter um armário lindo e ainda por cima fazer o que eu faço para alfabetizar minha classe. Alguma coisa tem que ficar para trás. Eu dou preferência ao meu aluno, sabe? Dou mesmo. Eu faço melhor o que eu valorizo mais, sabe? Eu curto muito aquele trabalho ali com os me ninos".

Ao iniciar a carreira profissional, a professora estará em "juízo" e será ainda motivo de atenção. Com que grupo a professora iniciante identificou-se, ou mesmo estabeleceu uma relação afetiva?

No interior da escola, grupos vão se configurando, um tipo de profissional vai se definindo, não somente por

causa da competência, mas também pela maneira muito particular com que reagem à organização do trabalho.

Assim, na mesma escola, enquanto local de trabalho, vários grupos irão coexistir e a professora iniciante também será julgada por sua identificação com este ou aquele determinado grupo. E haverá, ainda, para as professoras iniciantes nas escolas públicas da periferia, o confronto com as crianças das camadas subalternas. Sua história, sua expectativa, sua cultura e afetividade são um mundo desconhecido.

Que semelhança guarda essa criança com a criança estudada nos Manuais de Psicologia do Desenvolvimento? Quem é essa criança sobre a qual nunca lhe falaram em profundidade? Para o difícil encontro com essa criança, oferecem-lhe o discurso da carência, dos desequilíbrios afetivos e psicológicos e do déficit intelectual.

São tantos os desafios e a organização do trabalho na escola não oferecerá espaço para reflexão da prática coletiva das pessoas. A professora enfrentará seu período de iniciação em um estado de "solidão", ao qual deverá se acostumar, pois essa será a tônica de seu cotidiano.

Haverá, sim, alguns esforços - seja por parte dos órgãos oficiais do ensino, ou mesmo da coordenação da escola - que serão sempre na direção da melhoria das condições técnicas das professoras regentes de classe (elas são necessárias, e muito). O problema é ser esta a única direção vislumbrada, seja no interior da escola ou nas instituições que a gerenciam.

Poderão os conflitos e contradições existentes no interior da escola serem resolvidos somente através de cursos de reciclagem, de leituras ou assessoria dos especialistas? Por que tanto temor em voltar os olhos para o interior da escola, questionar seu cotidiano, interpelar sua identidade?

Há nas relações de trabalho na escola uma premissa a ser cumprida: não questionar os conflitos que possam decorrer das contradições inerentes à organização social mais ampla.

Como manter "o amor e a paixão que não anseiam pela aposentadoria". O fracasso como profissional pode coroar uma série de outras frustrações (as relações sociais no trabalho, a insegurança, a solidão, a perda de status, o baixo salário...).

Para a professora regente de classe, esta é uma descoberta feita no trabalho, descoberta que ele não traz em seu bojo: a prerrogativa de ser "criativo", "gratificante" em si mesmo. Na realidade, a regente de classe, por estar bastante imbuída da ideologia existente em torno de seu trabalho, comumente, ao iniciar sua atividade profissional, acredita que esta tem uma especificidade única, mística, "a histórica".

Todo profissional assalariado sabe, de uma forma ou de outra, das contradições da organização do trabalho em sua prática. A professora, embora seja um profissional assalariado, é usualmente ingênua ao iniciar o seu fazer. O confronto com o trabalho pode, então, despertar respostas variáveis no regente de classe, respostas que vão desde a revolta, a negligência, o acomodamento e o desejo de livrar-se da regência, até mesmo ao desejo de acertar e de exercer bem a profissão.

Convivendo com as professoras constantes deste estudo, verificamos que através das contradições vivenciadas no trabalho, uma resposta pode delinear-se: "Há uma forma para sobreviver no trabalho na escola, de uma maneira gratificante, e esta passa pelo reconhecimento de sua competência como profissional!"

Professoras bem sucedidas parecem perceber a competência e o sucesso profissional como uma forma de superar as condições desmotivadoras do trabalho, de uma maneira mais gratificante.

Ainda que estejam apegadas a discursos ideológicos, tais como: "Gosto do trabalho, pelo bem que posso fazer aos meus semelhantes"; "Construímos o futuro", parece haver uma forte indicação no sentido de que a sua maior satisfação no trabalho está também vinculada ao trabalho bem sucedido e reconhecido pela comunidade escolar. Sendo assim, o carinho que essas professoras têm por seus alunos parece possuir bases mais sólidas.

É também a partir do trabalho que a professora poderá perceber que o acesso à propriedade é extremamente dificultado às camadas médias (como a sua) e, portanto, quase impossível às camadas proletárias (como a de seus alunos).

Os depoimentos falam da ação pedagógica a favor dos alunos, para "livrá-los da marginalidade", para ajudá-los "a se aceitarem melhor", "a serem mais amigos uns dos outros", "a aprenderem pelo menos o necessário para não serem desempregados", mas, curiosamente, não falam em ensinar para que seus alunos "vençam na vida".

O discurso liberal⁽²¹⁾ parece perder força entre as professoras, trabalhadoras e assalariadas. As professoras acompanhadas neste trabalho não enfatizam o poder da escola como via de ascensão social de seus alunos. São, no entanto, as que mais se esforçam na comunidade escolar para que eles tenham sucesso na aprendizagem.

Na dificuldade imposta pela realidade de seu trabalho, essas professoras descobrem que os conteúdos aprendidos nas diversas disciplinas do Curso de Formação de Professores não as preparou para atender aos interesses e expectativas de todos os alunos. Na verdade, não foram preparadas para atender a uma

(21) "A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada 'sociedade de classes'". (Libâneo, José Carlos, 1985, p. 21)

determinada classe de alunos, sua formação profissional privilegiada ou um estrato da sociedade, em detrimento de outro.

Finalmente, e somado a tudo isso, essas professoras descobrem ainda que não é verdade que a organização do trabalho na escola seja diferente, porque trata-se de instituição educativa. Estão presentes na organização do trabalho escolar uma hierarquia e uma divisão semelhantes a outras organizações de trabalho.

A professora encontra-se, na maioria das vezes, insegura diante dos alunos, que em número cada vez maior, procuram a escola. Assobrecida de trabalho e de atribuições, ela não detém o espaço e o tempo necessários à melhoria de seu próprio trabalho. Mas na escola estão presentes os proprietários do tempo e do espaço. Tempo que lhes permite estudar, frequentar cursos de aperfeiçoamento, estar presente em reuniões pedagógicas, debates, seminários...

Professoras regentes não podem ausentar-se da sala de aula (há o tumulto), logo não são convidadas a participar dessas promoções e, nos horários extra-escolares, dispõem de menos recursos e de mais cansaço físico.

Regentes bem sucedidos, apesar de serem, na divisão social do trabalho na escola, "os não proprietários", a quem cabe a tarefa de executar, percebem de alguma forma a necessidade de romper com esse determinante. Conquistar espaço para desenvolver sua potencialidade é questão não somente de sobrevivência, como profissional, como também de sobrevivência a nível do emocional e do afetivo.

Observamos, a partir dos dados de que dispomos, que a professora bem sucedida foi capaz, ainda, de perceber que a maior satisfação no trabalho dependia também do domínio do saber sobre este trabalho. Que caminhos buscar? Na organização do trabalho na escola, estar desqualificado é também estar vulnerável...

A nível individual, a professora que detém melhor domínio do trabalho sente-se fortalecida, inclusive para reivindicar melhores condições de trabalho e atendimento mais digno para seus alunos. Essa percepção pode se alargar e a professora descobrir que, em relação à sua classe profissional, a sua força passa também pela questão do domínio do saber sobre seu trabalho.

Depoimentos de professoras constantes deste estudo, bem como depoimentos de professores presentes no Iº Congresso de Política Educacional da U.T.E. (6 a 8 de abril de 1987) revelam que a professora pode se tornar, a partir dessa descoberta ocorrida em seu cotidiano, uma profissional participante e atenta às expectativas de sua categoria de classe.

Ocorre, no entanto, que por ser "bem sucedida," ela possui determinadas características pessoais que concorrem para viabilizar sua "liberação" da sala de aula. Muitas vezes é cooptada pelo próprio grupo de profissionais postos a serviço da burocracia estatal, ou, ainda, ser "liberada" da sala de aula no interior da própria escola, sendo colocada a serviço da burocracia interna, arrefecendo assim sua percepção de classe, ou mesmo perdendo a identificação com as expectativas da clientela que aflui à sua escola⁽²²⁾.

Enfim, é no cotidiano e no decorrer do trabalho que a possibilidade de desmistificar as "belas mentiras" que rondam o interior da escola aparecem, possibilitando ainda a possibilidade de comprometimentos em direção à mudança da realidade existente ou ao silêncio. E esse "silêncio" pode guardar decepção, cansaço, "a espera dos vinte e cinco anos"... Quando já não

(22) Na fase inicial da pesquisa, várias alfabetizadoras indicadas como excelentes encontravam-se afastadas da regência, através de convites e indicações, justamente porque o trabalho dessas professoras se destacava.

há ingenuidade, as coisas podem se complicar.

2.4 Quebrando uma relação social de trabalho tradicional, especialistas e professoras podem construir o "novo" nas escolas públicas das periferias urbanas

Algumas das professoras acompanhadas neste trabalho cursaram Pedagogia e são especialistas em educação. Estão na regência de classe enquanto esperam oportunidade para ingressar na função para a qual se habilitaram. Para essas professoras, no entanto, parece não ser tarefa simples "liberar-se", sem culpa, da regência de classe.

A ideologia de que o preparo acadêmico da professora é, por si só, garantia de qualidade de ensino, pode ser apropriada como possibilidade de vislumbrar um caminho "ético" para livrar-se da fatigante tarefa da regência.

A opção é gratificante, pois, livre de culpas, ela pode ainda acreditar que é a partir da condição de especialista que realmente estará mais apta a contribuir para o ensino. Passará ainda a ocupar uma nova posição na hierarquia da escola, acrescida de vantagem financeira modesta, mas ainda assim discriminadora.

Embora o fato de cursar Pedagogia não possa ser tomado como garantia de uma prática mais competente, na escola isso será considerado como legítimo, porque determinado pela hierarquia do trabalho.

Na realidade, a definição do que seja competência como especialista está a merecer maiores questionamentos

por parte da classe. A burocracia estatal delega ao especialista supervisor a função de assumir o controle do processo educativo nos seus múltiplos aspectos. Ao ser competente, como determina a burocracia, é necessário que o especialista supervisor tome para si a função de concepção.

O controle efetivo do processo ensino-aprendizagem é também possível pela apropriação da concepção desse processo. Estaria a "solidão", apontada pelas professoras como um dos aspectos mais desmotivadores da profissão, ligada também à exclusão de oportunidade, inclusive, de concepção? Ou, ainda, seriam "bem sucedidas" as professoras deste estudo, também porque assumem a concepção de seu trabalho? E, sendo assim, a "solidão" não derivará do fato da realidade de seu trabalho limitar a possibilidade de desenvolvimento intelectual?

A especialista bem intencionada, até mesmo buscando corresponder à imagem de "competente", pode acreditar honestamente que detém um saber e que este lhe confere a prerrogativa de conceber e controlar o processo de ensino das crianças da escola. Tão fragilizadas encontram-se a maioria das professoras regentes de classe, que desejam o controle desse processo.

Mas é sobretudo nas escolas da periferia que a realidade se apresenta de uma maneira mais rica. Ora, se as crianças pobres demonstram dificuldades na aprendizagem dos conteúdos curriculares distribuídos na escola, então a professora percebe que não existe um "fazer pedagógico" atendendo realmente às expectativas dessas crianças. Na verdade, podem perceber que a especialista também não o detém.

Existe também algo errado com os processos e práticas pedagógicas vigentes no interior da escola, pois se as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças pobres são reais também são reais as dificuldades envolvidas no processo de ensino dessas crianças. Enfim, não há como simplificar a realidade denominando de "fracasso escolar" o fracasso que deve ser

compartilhado por todos.

A regente sabe que não detém esse saber, mas que a coordenação também não o detém. Vislumbra, então, o trabalho em comum como uma possibilidade de relações sociais de trabalho mais motivadoras.

As professoras demonstram desejar relações de trabalho mais verdadeiras, e apontam a perspectiva de trabalho comum como forma mediadora capaz de concretizá-las. Não sabem "como" isso poderia ser possível na organização da escola tal como está estruturada, mas desejam essa ruptura.

As especialistas, vítimas ingênuas da organização da escola, que, refletindo as relações estruturais da sociedade, não têm interesse no confronto com os verdadeiros determinantes do fracasso escolar das crianças pobres, apegam-se aos métodos e técnicas de transmitir "bem" os conhecimentos.

Os conflitos gerados entre o especialista supervisor e as regentes de classe passam também por esta questão: Quem não "transmitiu" bem os conhecimentos? Tais conflitos, mesmo escamoteados por relações de trabalho "afetivas", são parte desta realidade: o especialista supervisor espera que a professora regente de classe transmita conhecimentos para seus alunos de uma maneira "eficiente".

A professora, pressionada pelas expectativas da administração/coordenação e, por outro lado, pela realidade viva que são seus alunos (possuidores de uma história, uma realidade existencial de classe, um destino que sabem adivinhar), são obrigadas a procurar caminhos.

Falamos inicialmente da possibilidade de leituras variadas sobre a escola da periferia. Retornando à questão, é preciso não esquecer que a miséria material de seus alunos e todas as dificuldades decorrentes dessa realidade acabam por tornar essa escola menos ritualizada e menos formal.

Há ainda uma questão contraditória em relação às crianças das classes proletárias: ainda que não sejam as crianças idealizadas, respondem vivamente a estímulos "pueris", "banais", "simples", tal é a miserável condição de suas vidas.

Incentivar crianças materialmente favorecidas não é tarefa simples. As professoras, solitárias, sem recursos para frequentarem espaços culturais (teatro, cinema, exposições, encontros, cursos, debates), para fazerem leituras de periódicos, como podem competir com os estímulos oferecidos pelas famílias? Não contam ao menos com interlocutores com os quais possam discutir criticamente o cotidiano, dado que a pauperização da categoria tende a distanciá-las cada vez mais das práticas comuns às classes sociais mais privilegiadas.

Perdendo gradativamente a sintonia com as crianças da classe média, as professoras das escolas públicas sentem-se ameaçadas por seus pais que, ansiosos, "policiam" a prática pedagógica e o padrão de ensino oferecido pela escola.

Uma trama intrincada, cuja síntese não é somente precária, mas ainda frágil: as escolas públicas da periferia podem ser preferidas por serem "terra de ninguém" e "reino do abandono", mas, por contradição, preferidas por proporcionarem o exercício da criação e da sensibilidade. Noeme declara:

"Eu trabalhava no Colégio X, os meninos, o que você faz para eles! Olha, na Semana da Criança eu fiz um painel lindo, maravilhoso e eles falaram:

- São isto?"

Não há como manter-se como mera executora de tarefas. Se essa condição é verdadeira em outras realidades, na escola pública da periferia, sobretudo na regência de 1ª série (alfabetizadora), ela pode ser rompida!

A divisão do trabalho na escola é fundamentada também pelo pressuposto de que há os que detêm o saber e os que não o detêm. O processo de alfabetização das crianças pobres é tão desafiador que perde seu principal suporte: "o saber" nesse aspecto pode não ser posse da especialista, mas estar presente, de alguma forma, em experiências bem sucedidas, ou, ainda, em indivíduos comprometidos, de alguma forma, com essa questão.

Sendo assim, é também a escola pública da periferia que oferecerá à especialista a possibilidade de romper com a forma de organização do trabalho na escola e de encontrar relações sociais novas, onde as respostas possam ser buscadas no coletivo.

Negando formas tradicionais de relação de trabalho no interior da escola, a especialista tem ainda a possibilidade de conquistar para si mesma condições mais motivadoras de existência.

Na realidade, a relação que se estabelece entre a especialista e a professora, ainda que mediada por afetividade, ou até mesmo por necessidade real que tenha a professora de ser assessorada por quem é senhor do espaço e do tempo para dominar conteúdos, é uma relação desgastante e também desmotivadora para a especialista. Enfim, não estão também imbuídas "do amor e da paixão que não anseiam pela aposentadoria"...

Professoras bem sucedidas nas escolas públicas da periferia de alguma forma captaram os interesses das crianças proletárias e, para tanto, ousaram inovar, superar ou questionar o plano proposto pela escola, via especialista.

Essas professoras, além de não serem meras executoras de tarefas, muitas vezes são, no interior da escola, o elemento propulsor de mudanças nas relações de trabalho. Concebendo formas mais apropriadas para atender as crianças da escola, estão, por isso mesmo, conseguindo sobreviver no trabalho de uma forma mais satisfatória. Assim, na prática, são as pessoas solicitadas para troca de experiências e sugestões.

Há uma contribuição espontânea, não mediada pelo controle, nem pela "legitimidade" conferida por um cargo.⁽²³⁾ Essa nova relação ameaça de alguma forma a especialista, pois em bora ela seja a pessoa "competente", as decisões quanto à prática pedagógica passam a pertencer à professora "bem sucedida".

A forma como essa nova relação é resolvida pode ser a negação da organização do trabalho vigente no interior da escola e a busca de novas relações onde especialistas e professoras procurem atender verdadeiramente às crianças da escola.

Essa nova relação é possível nas escolas públicas da periferia, onde a questão do "saber" é um desafio. Nas escolas públicas destinadas às crianças mais favorecidas o saber, distribuído na forma de conteúdos programáticos, atende melhor às expectativas da classe. Esse saber, em tese, é dominado com mais propriedade pela especialista (proprietária do tempo e do espaço para dominá-lo) e, sendo assim, nessas escolas as relações sociais de trabalho tendem a permanecer inalteradas, ou seja, adequadas à forma como o trabalho se configura no mundo capitalista de produção.

(23) Chauí comenta, a esse respeito: "Como sabemos, em nossa sociedade é tacitamente obedecida uma regra que designarei como a 'regra da competência e cuja síntese poderia ser assim enunciada: Não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias, que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito.

A regra da competência também decide, portanto, quais são os excluídos do circuito de comunicação e de informação. Essa regra não só reafirma a divisão social do trabalho como algo natural, mas sobretudo como racional, entendendo por racionalidade a eficiência da realização ou execução de uma tarefa!" Chauí, Marilena de Souza, Ideologia e Educação, Educação e Sociedade, S.P. 5.24.40 - Janeiro, 1980.

Os desafios nas escolas públicas da periferia, no entanto, são desconcertantes. Há expectativas em relação ao trabalho da especialista, também no sentido de que seja capaz de garantir a tranquilidade da escola. Suas atribuições serão ditas pelas necessidades do cotidiano e incluirão desde as campanhas para suprir carências materiais da escola até o controle disciplinar.

A "tranquilidade" e a "paz interna" de uma escola pública de periferia, palco de conflitos e lutas de classe, é garantida comumente através de práticas rígidas e autoritárias, das quais a especialista dificilmente se isenta, mesmo porque não encontra outra alternativa.

Solicitadas e compelidas a exercer funções burocráticas, acompanhadas de funções de mando, as especialistas são questionadas pelo corpo docente em fase de crescente mobilização. Sofrem ainda o impacto dos discursos progressistas, frequentes em sua formação acadêmica. (O discurso progressista foi frequente no período de 1982/1986, nas escolas públicas do Estado).

É nessa realidade complexa, onde se articulam as lutas sociais da categoria de classe e dos alunos, as expectativas da burocracia estatal e da administração central, a postura crítica sugerida pelos discursos progressistas e a questão do saber, explicitada no fracasso escolar das crianças pobres, que as especialistas se vêm no mínimo perplexas.

Tendo como cotidiano uma realidade tão contraditória, as especialistas das escolas da periferia têm mais condições de questionar sua prática, e até mesmo de superá-la. E é também por esse caminho que novas relações de trabalho poderão surgir e especialistas e professoras se posicionarão não como classes conflitantes, mas como trabalhadoras a serviço dos que procuram a escola.

2.5 Da divisão social do trabalho à desqualificação do trabalho no interior da escola, ou de como as mudanças ocorrem em um curto espaço de tempo

As análises sobre a analogia e a semelhança entre os mecanismos de adequação da mão-de-obra ao processo de trabalho na fábrica e na escola, atualmente, despertam o interesse dos estudiosos da questão da escola.

Não é nosso interesse neste trabalho aprofundar análises nessa direção, seja para comprovar ou refutar a veracidade de tais analogias ou semelhanças. Sentimos, no entanto, a necessidade de abordar a divisão social do trabalho no interior da escola como questão muito pertinente à realidade dos que nela trabalham.

Citada pelas professoras como polêmica e de discussão necessária, a divisão social do trabalho no interior da escola era percebida pelas professoras regentes de classe com mais clareza quando se referiam às chamadas "professoras de secretaria" ou "professoras especializadas".

Supomos assim que a hierarquização e a divisão social do trabalho, configuradas nas funções das especialistas ou da direção da escola, eram tomadas como mais "natural". Glória declarava com uma dose de indignação:

"Aqueles professoras da Secretaria e de outras especializadas... Eu acho um absurdo. O que mais amola a gente é a escola cheia e toda vez que você precisa de uma ajudinha- 'Não posso, tenho laudo médico'. 'Não posso, estou fazendo não sei o quê'. Mas de repente você vê colega sua sendo secretária da diretora, fazendo isso, fazendo aquilo... E o critério de escolha?"

"As professoras de secretaria" às quais Glória se refere são professoras que exercem funções burocráticas na escola. Na verdade, essas professoras eram afastadas ou "liberadas" da regência por caminhos diversos:

- laudo médico temporária ou definitivo;
- dispensa da regência pelo artigo 152, da Lei 7.190/77 (através desse artigo, as professoras eram liberadas do trabalho em sala de aula, após vinte e cinco anos de regência de classe);
- afastamento da regência pelo artigo 201, da Lei 7.109/77 (autorização da DRE).

As pequenas histórias individuais ordenam as relações de trabalho em direções diferenciadas. Assim, vimos no interior da escola, nas relações sociais de trabalho, uma especial deferência das professoras regentes aos casos de afastamento por laudo médico que julgavam justos ou "reais".

As professoras regentes falavam de laudos médicos discutíveis, obtidos através de apadrinhamentos políticos, muitas vezes citados pelas próprias professoras que o obtinham. Havia ainda deferência especial para os casos de afastamento pelo artigo 152, da Lei 7.109/77, ou seja, os casos das professoras que após vinte e cinco anos de magistério eram liberadas da regência de classe.

Os demais afastamentos eram questionados pelas regentes de classe que, conhecendo as "tramas" através das quais se efetivavam, sentiam-se injustiçadas. Assim, a situação particular de cada escola em relação às professoras que exerciam cargos burocráticos, ou mesmo de aulas eventuais, eram realizados sob a influência dos gestores da escola.

Nas escolas em que a história era representada dessa forma, havia ainda o aparecimento de uma interessante reordenação de valores: as professoras que exerciam cargos burocráticos tinham mais "status" e "prestígio" do que as professoras

regentes e, ainda, segundo testemunho destas, prestavam-se a "vigiar" o trabalho das regentes, comumente negando-se a colaborar até mesmo em pequenos trabalhos que facilitassem a prática docente. Tal foi a situação verificada nas escolas, no período de realização do trabalho de campo.

2.5.1 Regulamentando o quadro de pessoal; uma análise breve

Vários determinantes modificaram estruturalmente o quadro até então descrito, reafirmando o caráter de permanente mudança no interior da escola. A regulamentação em lei das funções exercidas no âmbito da escola (a organização dessas funções em quadros de pessoal) é uma possibilidade concreta de estabelecimento de novas interações e transformações no interior da escola, razão por que nos detivemos para analisar a questão.

A Lei nº 9.381, de 18 de dezembro de 1986, institui o Quadro de Pessoal das unidades estaduais de ensino e dá outras providências. O Quadro de Pessoal das unidades estaduais de ensino é composto pelo Quadro do Magistério (Lei nº 7.109, de 13.10.1977) e pelo Quadro Permanente, ao qual se refere o Decreto nº 16.409, de 10 de julho de 1974. (24)

O que mudou realmente a partir da instituição dessa lei e da regulamentação ocorrida através do decreto citado?

(24) Sobre o assunto, ver: "Minas Gerais", Órgão Oficial dos Poderes do Estado - Diário do Executivo - Lei nº 9.381, de 18 de dezembro de 1986, págs. 11 a 17; "Minas Gerais", Órgão Oficial dos Poderes do Estado - Diário do Executivo - Parte I - Decreto nº 26.515, de 13 de janeiro de 1987, Capítulo II, págs. 2 a 11.

No art. 39, do Capítulo V da Lei 9.381, de 18/12/1986, temos:

"Art. 39 - Respeitados os critérios de quantificação estabelecidos nesta lei, os cargos do Quadro Específico de Provedimento Efetivo, constante no seu Anexo I, serão providos sucessivamente:

I - por opção, na forma prevista neste capítulo, com ocupante de cargo efetivo lotado em unidade estadual de ensino;

II - com candidato aprovado em concurso público".

Vemos aí duas realidades significativas:

- o critério de quantificação estabelecido nessa lei criaria o aparecimento do excedente nos quadros de pessoal administrativo;
- as professoras que exerciam cargos burocráticos no interior da escola teriam que optar por vincular-se ao Quadro Permanente ou Quadro de Pessoal do Magistério. A partir desse momento, teriam que analisar as possíveis vantagens e desvantagens de cada Quadro de Pessoal.

O Quadro Permanente, embora existisse desde 1974, não absorvia uma série de atividades exercidas no âmbito da escola como a de Bibliotecária, Assistente Escolar, Assistente de Saúde, Professora de Educação para a Saúde, e até mesmo as atividades de Auxiliar de Secretaria.

A partir da regulamentação da Lei 9.381, de 18/12/86, pelo Decreto nº 26.515, de 13/01/87, as professoras teriam que optar por permanecer no Quadro de Pessoal do Magistério' ou vincular-se efetivamente ao Quadro de Pessoal Permanente. Tal opção significaria um rompimento com um quadro conhecido, para a vinculação a um quadro de pessoal que, no interior da escola, era experiência nova.

Assim, de acordo com dados obtidos em entrevista informal com professores vinculados ao Quadro Permanente, a opção por pertencer efetivamente a esse Quadro foi precedida de muita tensão e angústia. Uma única certeza marcava essa decisão: ao optarem pelo Quadro Permanente, estariam "liberadas" definitivamente do trabalho de regência de classe. Quem poderia optar por pertencer ao Quadro Permanente? Quais seriam as vantagens e desvantagens de tal opção?

O Decreto nº 26.515, de 13/01/87, regulamenta a Lei nº 9.381, de 18/12/1986, e, no Capítulo II, artigo 3º, § 1º, constitui o Quadro de Magistério:

1. Cargo de provimento em comissão de Diretor de Escola
2. Cargos de provimento efetivo de:
 - a) Professor
 - b) Supervisor Pedagógico
 - c) Orientador Educacional
 - d) Regente de Ensino, que se extinguirão com a vacância
 - e) Administrador Educacional, que se extinguirão com a vacância.

No § 2º temos a especificação do Quadro de Pessoal das unidades de ensino que poderiam pertencer ao Quadro Permanente:

1. Cargo de provimento em comissão de Secretário de Escola, I, II e III
2. Cargos de provimento efetivo de:
 - a) Bibliotecário
 - b) Auxiliar de Scretaria I e II
 - c) Auxiliar de Biblioteca Escolar
 - d) Tesoureiro Escolar
 - e) Assistente de Turno
 - f) Zelador de Escola
 - g) Serviçal

Delimita ainda as funções que podem ser atribuídas ao professor:

- a) Coordenador de escola;
- b) Substituição eventual de docente nas quatro séries iniciais de 1º grau do ensino regular, especial ou supletivo, e na educação pré-escolar;
- c) Acompanhamento musical e desenvolvimento de atividades artísticas de conjunto nos Conservatórios Estaduais de Música, função de Vice-Diretor que pode ser atribuída ao professor ou ao especialista de educação.

3. Cargo de provimento efetivo destinado exclusivamente às escolas estaduais de educação especial:

- a) Assistente Social
- b) Fisioterapeuta
- c) Fonoaudiólogo
- d) Psicólogo
- e) Terapeuta Ocupacional
- f) Auxiliar de Enfermagem

As funções de substituição eventual e vice-direção, também causadoras de uma certa animosidade no interior de determinadas escolas, devido aos critérios de escolha, permanecem veiculadas ao Quadro de Pessoal do Magistério.

O cargo de Assistente de Turno, criado a partir dessa lei, absorveu o cargo de Inspetor de alunos, Professor de Educação para a Saúde, Assistente Escolar ou Assistente de Saúde, funções até então exercidas por professoras que haviam deixado a regência de classe.

Vemos assim que se tomássemos como parâmetro para opção por um determinado quadro a função exercida na escola, as chamadas "professoras da secretaria" enquadravam-se nas funções do pessoal do Quadro Permanente.

A despeito de toda uma história de ocultamento da relação trabalho e salário a que foram submetidos os que trabalhavam na escola, o salário surge como questão de muita importância para os que optavam por deixar o Quadro de Pessoal de Magistério.

Assim, para essa opção deveria ser considerado que os provimentos dos cargos do Quadro de Pessoal Permanente foram equiparados aos Símbolos de Vencimento dos funcionários públicos das Secretarias de Estado segundo grupos diversos:

- Grupo de Execução
- Grupo de Nível Superior de Escolaridade (referem-se a funções específicas de escolas estaduais de educação especial)
- Grupo de nível de 2º grau de escolaridade
- Grupo de 1º grau de escolaridade (Serviçal e Zelador de Escola)

Ficaram assegurados os direitos de concessão de quinquênio de 10% (dez por cento), correspondentes ao tempo de exercício em função de magistério prestado até a data de transferência. Também para fins de aposentadoria, a contagem de tempo de efetivo exercício em função de magistério se tornou proporcional ao período aquisitivo do direito do benefício.

Ao optar pelo vínculo ao Quadro Permanente, estes eram os itens a serem analisados:

- a função a ser exercida (e no bojo dessa escolha, a certeza de estar afastado das funções de regência)
- os provimentos
- a contagem de tempo para aposentadoria
- horas de trabalho e férias.

A aposentadoria fica assim delimitada pelo artigo 81, do Capítulo VIII do decreto em questão: cada período de exercício em função do magistério deverá ser multiplicado por um inteiro e dois décimos (1.2) para se determinar o tempo correspondente em cargo do Quadro Permanente. A aposentadoria no

Quadro Permanente se efetiva após trinta (30) anos de trabalho prestado.

Suponhamos que uma professora contando 22 anos de trabalho optasse, por já estar exercendo funções compatíveis com o quadro, por vincular-se ao Quadro Permanente de Pessoal. Se multiplicarmos vinte e dois anos de trabalho dessa professora por 1.2 (um inteiro e dois décimos), teríamos vinte e seis anos e quatro meses de contagem de tempo para aposentadoria, que se efetivaria após trinta anos de exercício.

Se essa professora permanecesse vinculada ao Quadro do Pessoal do Magistério, para aposentar-se após vinte e cinco anos de trabalho deveria cumprir mais três anos de trabalho. No Quadro Permanente de Pessoal deveria cumprir 3 anos e seis meses de trabalho para aposentar-se ao final de trinta anos de exercício.

Vimos que esse dado não aparece como um determinante muito pertinente para a opção pelo vínculo ao Quadro de Pessoal Permanente, pois a diferença em tempo de trabalho para fins de aposentadoria, de acordo com esse cálculo, é pouco significativa. Quando aos provimentos, à época da opção eram mais vantajosos os provimentos do pessoal do Quadro de Magistério.

Havia ainda dois determinantes a considerar : a carga horária de trabalho e as férias regulamentares. Analisando a carga horária, temos trinta horas de trabalho semanais para o pessoal do Quadro Permanente e vinte e quatro horas semanais para o pessoal do Quadro do Magistério, incluindo a hora/módulo semanal. Essas trinta horas semanais de trabalho são cumpridas na escola, sem a obrigação de provas e trabalhos para elaborar e avaliar, diários de classe e taletas, planejamentos, isso sem falar da própria sala de aula e de tudo que ela significa.

É fato indiscutível que as trinta horas semanais não se comparam em complexidade de trabalho às vinte e quatro horas semanais de trabalho do pessoal do Quadro do Magistério,

ainda mais considerando o trabalho dos que regem classe de alu— nos.

Articulando-se com a carga horária de traba— lho, temos como questão a ser analisada as férias regulamentares. No Quadro Permanente de Pessoal, as férias regulamentares são de trinta dias, podendo ser requeridas quando aprover ao funcioná— rio, e podendo, inclusive, ser divididas ou distribuídas no decor— rer do ano. As férias escolares, longas e douradas, "consolo" dos que trabalham na escola, estão hoje em franco processo de redução em nosso Estado.

Verificando o calendário escolar em vigor , constatamos que o Pessoal do Quadro do Magistério, efetivamente , conta com pouco mais de quinze dias de férias a mais que seus com— panheiros que optaram pelo vínculo ao Quadro Permanente de Pessoal. Duas semanas de férias a mais, praticamente.

Muitas eram as variáveis a serem consideradas para uma opção por um quadro de pessoal específico. Dúvidas e apreensões, sobretudo causadas pela pouca informação sobre as van— tagens ou não dessa opção, marcam a implantação do Quadro de Pessoal Permanente em serviço nas unidades escolares.

As portadoras de laudo médico às quais as pro— fessoras citadas neste trabalho se referiam, muitas vezes para questioná-las, foram também pressionadas. No artigo 81, do Capí— tulo VIII do decreto em questão, vemos:

"O funcionário afastado da atribuição do seu cargo por laudo médico definitivo ou temporário, que não optar por transferên— cia para o cargo do Quadro Permanente se— rá submetido à inspeção da junta médica , que poderá concluir:

- pelo retorno às atribuições específicas de seu cargo;

- pela concessão de licença para tratamento de saúde;
- pela aposentadoria ou invalidez".

Dessa forma, os laudos médicos são colocados em questão pela própria burocracia central, pois, se "definitivos", por que sujeitos à inspeção de junta médica?

Por que nos detivemos ao analisar a divisão social do trabalho, na questão da criação do Quadro de Pessoal Permanente a serviço nas unidades escolares?

Como dissemos anteriormente, no âmbito das escolas, as professoras regentes de classe sentiam-se franca ou veladamente injustiçadas em relação às professoras que exerciam funções burocráticas, ou até mesmo em relação às professoras das chamadas aulas especializadas.

Percebemos, no entanto, não haver questionamentos mais amplos, mas um "mal estar" que aflorava quando o problema era levantado. Necessário é atentar para o fato de que o autoritarismo, marca incontestável de grande número dos casos do que chamamos de "liberação da sala de aula", expressos através de apadrinhamentos políticos ou protecionismo dos gestores da escola, não foram sequer mencionados durante o período de nossa convivência.

Podemos considerar, então, que a regulamentação em forma de lei, de quadros diferenciados de pessoal em serviço na escola institucionaliza formalmente a divisão do corpo coletivo de trabalho e esta, sem dúvida, é uma realidade nova nas análises sobre a divisão social do trabalho no interior da escola.

Dissemos anteriormente que a escola sofre transformações mesmo em um curto espaço de tempo. O novo surge através de muitos determinantes.

A Lei 9.455, de 21/12/87, institui o piso salarial para o pessoal do Quadro do Magistério. Os que optaram'

pelo Quadro Permanente de Pessoal foram tomados de surpresa, uma vez que não foram agraciados com a "concessão piedosa" do poder estatal.

A questão salarial é abertamente discutida no interior da escola e o pessoal do Quadro Permanente articula-se para beneficiar-se do piso salarial, tendo inclusive havido muitas solicitações no sentido de retornar ao Quadro do Pessoal do Magistério. Os que trabalham na escola começam a perceber-se como assalariados.

Os pilares da profissão são golpeados no seu plano mais fundamental: o plano ético e moral. Retornar à regência de classes, não pela "nobreza da função", pela "oportunidade" de ser útil, educadora ou mestra", mas para beneficiar-se do piso salarial é, sem dúvida, uma nova realidade que se delineou no espaço da escola.

A nós interessa estar atentos para as novas configurações que possivelmente vão caracterizar as relações sociais de trabalho no interior da escola a partir de agora.

2.6. O "famoso" pacote abala o interior da escola;
novas relações de trabalho são configuradas

Em 22 de janeiro de 1988, entra em vigor o Decreto nº 27.826, que dispõe sobre a convocação de pessoal nas unidades de ensino. Em poucas palavras, através desse decreto, as "desgraças de ser professora convocada" descritas anteriormente 'perdem sua força de ser.'⁽²⁵⁾

(25) Sobre o assunto, ver "Minas Gerais", Órgão Oficial dos Poderes do Estado - Diário do Executivo, 23 de janeiro de 1988. Decreto nº 27.826 de 22/01/88, pág. 24

A partir de então, a desgraça maior é não ser nem ao menos convocada. No artigo 1º do decreto está explícito que, observando os critérios de racionalização de pessoal, a convocação de pessoal para as Delegacias Regionais de Ensino e para as unidades estaduais de ensino se sujeita à verificação prévia por parte da Secretaria de Estado da Educação e depende da autorização do Governador do Estado.

Um decreto, dispondo sobre a racionalização do Quadro de Pessoal nas unidades de ensino, era esperado com ansiedade e temor. "O pacotão", como foi chamado, foi publicado em 13 de fevereiro de 1988. O Decreto nº 27.868, de 12 de fevereiro de 1988 afinal mostra-se, desvela toda sua força.

O § 2º do Artigo 1º desse decreto dispõe o seguinte:

"Enquanto não se der a autorização prévia para a convocação do pessoal para cada cargo ou função, o funcionamento da unidade estadual de ensino se dará exclusivamente:

I - Com o Diretor ou o Coordenador da Escola;

II - Com os ocupantes de cargos efetivos:

a) de especialista em educação;

b) do Quadro Permanente, previsto na Lei nº 9.381, de 13 de dezembro de 1986;

c) de Professor ou de Regente de Ensino, ao qual só poderá ser atribuída a regência de turma ou de aulas.

III - Com o servidor em exercício do cargo em comissão de Secretário de Escola na data deste decreto, desde que seja legalmente habilitado".

No § 3º, podemos ler:

"A função de Vice-Diretor, de Substituto ' Eventual de Coordenador de Ensino, de Acompanhamento Musical, ou de Atividades Artísticas de Conjunto poderá ser atribuída ao Professor efetivo somente após o atendimento pleno das aulas de todos os conteúdos curriculares e de todas as turmas pelos Professores e Regentes de Ensino Efetivos". (26)

O § 4º do mesmo decreto diz:

"Ocorrendo a vacância do cargo ou a necessidade de substituição, o professor em exercício das funções referidas no parágrafo anterior deverá assumir a regência de turma ou de aulas".

A seguir, vemos o artigo 2º:

"Os cargos vagos e as substituições em em bos os graus e níveis de ensino serão supridos por professor efetivo regente de turma ou de aulas, até o limite de trinta e seis horas semanais, ressalvada a hipótese de exigência curricular, ainda que detentor de dois cargos.

Parágrafo 1º: O aproveitamento do professor na situação prevista neste artigo se

(26) Sobre o assunto, ver "Minas Gerais", Órgão Oficial dos Poderes do Estado - Diário do Executivo. Decreto nº 27.868, de 12 de fevereiro de 1988, págs. 7 a 9.

dará para:

- a) regência de atividade, área de estudo ou disciplina para a qual possua habilitação específica;
- b) regência de aulas de conteúdo de seu cargo em grau de ensino diferente;
- c) regência de aulas de conteúdos afins, no mesmo grau de ensino ou em grau diferente;
- d) regência em qualquer atividade, área de estudo ou disciplina, se o seu cargo estiver incompleto, ou se o conteúdo de seu cargo não mais constar do currículo;
- e) substituição de aulas do mesmo conteúdo ou de conteúdos afins, ainda que em grau de ensino diferente.

Parágrafo 2º: Para o aproveitamento de que trata o parágrafo anterior, será exigido que o servidor tenha condição de ser autorizado a lecionar nos termos da legislação específica".

2.6.1 Quando a qualificação de uma categoria de classe é profundamente questionada

Em março de 1987, o presidente nacional da CUT falava em praça pública a milhares de trabalhadores de ensino em greve em nosso Estado, ressaltando a capacidade de organização e de luta da categoria. Pouco depois, professores e professoras, sob um clima de medo e insegurança, sujeitaram-se a assumir disciplina, área de estudo ou atividade para a qual não tinham competência ou qualificação.

Aos que analisaram com atenção a realidade, fica uma questão em aberto:

- O Decreto nº 27.868, de 26.01.88, decretou a fragilidade de uma categoria de classe ou colocou a nu uma realidade existente?
- O que justificaria esse aquiescer tão fácil aos ditames do Decreto?
- Qual o significado dos tímidos protestos da categoria de classe e do quase silêncio da comunidade?

Na tentativa de levantar alguns dados que pudessem direcionar nossas próprias angústias e dúvidas, tomamos algumas questões para análise, ainda que breves. Reportando-nos como referência aos dados obtidos neste estudo é necessário atentar para o fato de que as professoras "bem sucedidas" acompanhadas em diversas experiências e variadas escolas eram bem aceitas na comunidade escolar, qualificadas, orgulhosas, e até mesmo mais independentes.

Na escola, essas professoras conquistaram mais autonomia, mais participação na concepção de seu trabalho e, dessa forma, sentiam-se mais livres em relação a alguns aspectos opressores do trabalho. Uma das afirmativas mais consistentes dessas professoras era quanto a sentirem-se bem aceitas na escola, ou na comunidade escolar, e muitas acreditavam que a qualificação e a competência propiciaram isso.

Víamos, assim, uma pista concreta para o fortalecimento da categoria, ou seja, a competência era um determinante que permearia a construção da identidade das professoras da escola pública. Ora, a construção da identidade de uma pessoa e de um profissional é uma construção individual e social.

Conversando informalmente com famílias em Associações de Bairro, reuniões de paróquia, ou mesmo no interior da escola, percebemos o processo de descrédito porque passa a

escola pública. Acreditamos que isso esteja perpassando e atuando fortemente na construção da identidade dos que trabalham na escola.

Só podemos captar em profundidade a dimensão do significado do Decreto 27.868, de 26.01.88, se formos sensíveis na análise desse momento: Em que se fundamentarão os caminhos percorridos pelas professoras na construção de sua identidade?

O trabalho docente, visto e considerado como mercadoria sem valor, pode ser exercido sem exigência de qualificação e, quanto à competência, esta tornou-se absolutamente desnecessária. Seria uma redução simplista de problema tão complexo lembrar que o desenvolvimento capitalista foi livrando-se do trabalhador qualificado, tal como nos parece ser a maneira como o Estado⁽²⁷⁾ está resolvendo o problema de "mão de obra"?

Como poderemos analisar, a partir de agora, a contradição da sala de aula, local de trabalho de onde não se conseguiu sair, mas, contudo local de exercício de um trabalho no bre, permeado de valores? Através do Decreto 27.868, para a sala de aula devem retornar os regentes em adjunção, em autorização especial, à disposição, licenciados por qualquer afastamento e, ainda, os funcionários afastados por laudo médico após serem submetidos a "laudo médico oficial".⁽²⁸⁾

A título de racionalizar recursos para a sala de aula, devem retornar, e retornaram, todos; "os coxos e os aleijados", os que queriam e os que nem tanto, e até mesmo os que nada tinham a ver com a sala de aula. Os excedentes procuram vagas,

(27) Referimo-nos a Estado no sentido de conjunto de poderes políticos, governo. Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Aurélio Buarque de Holanda, pág. 578, Ed. Nova Fronteira, 1ª edição.

(28) Sobre o assunto, ver Artigo 3º do Decreto 27.868, de 13.02.88

completam aulas com "conteúdos afins", ou muito desafinados, ou são remanejados ex officio. A comunidade assiste indiferente ao desenrolar desse fatos.

No âmbito da escola, medidas administrativas' abalam profundamente as relações sociais de trabalho. Companheiros vasculham a vida profissional uns dos outros, verificam a data de admissão, o dia, a hora da assinatura da posse, os licenciamentos, e lutam pela vaga, questionam, competem com todos os argumentos disponíveis, por todas as vias, com todas as forças.

Não eram mestras, nem sacerdotizas, eram assalariadas disputando emprego no contraditório espaço de trabalho, a sala de aula.⁽²⁹⁾ Supresas e violentadas, estão, pelo menos em aparência, desmobilizadas e dóceis. A luta pela sobrevivência é questão inalienável e, assim, a indignação é silenciada, o protesto é pouco e a luta é tímida. Que determinantes permeavam ou apresentavam-se como arcabouço desse estado de coisas?

Levantamos alguns componentes tomados como pistas para explicar alguns aspectos da totalidade dessa configuração: a pauperização histórica a que esta categoria sempre esteve submetida tem motivado as lutas mais imediatas em direção a uma política salarial mais justa. Assim, a instituição do piso salarial, bem como a possibilidade de substituir, ou mesmo assumir, cargos vagos até o limite de trinta e seis horas semanais, a possibilidade real de aumentar o salário no mesmo local de trabalho' configuraram-se como base material concreta para tal estado de coisas.⁽³⁰⁾

O forte controle e a ingerência do Estado aparecem ainda como importantes mediações para a "tranqüilidade" da categoria. Constituiriam ainda base para o aparecimento desse ,

(29) Sobre os critérios relativos às remoções do pessoal excedente, ver Artigo 5º, § 1º, do Decreto 27.869, de 12/12/1988.

(30) Sobre o assunto relativo a cargos vagos e substituições, consultar o Artigo 2º do Decreto 27.868, de 12/02/88.

pelo menos aparente, marasmo da categoria: a divisão no interior da escola entre as "liberadas" da regência e as regentes de classe, as regentes de classe e regentes de classe consideradas como excedentes. O momento era oportuno para a não identificação de problemas comuns à categoria como um todo.

Dissemos anteriormente que a discussão e o aprofundamento da análise sobre os determinantes que favorecem o aparecimento dos "liberados", "excedentes" e "protegidos", ou seja, a politicagem e o autoritarismo não parecem ter sido conduzidos e explicitados nas escolas. Assim, ousamos acreditar que, para muitos, maior que a indignação frente à chamada "política de racionalização" foi a expectativa de que melhores provimentos pudessem decorrer desta medida: "diminuindo o número de comensais, mais alimentos à mesma..."

Nunca é demais lembrar aos que se interessam pela história das lutas destas categorias a maciça concentração de trabalhadoras, a questão da mulher e todos os envolvimento da história do trabalho feminino. Finalmente, consideramos interessante observar que a categoria vive um momento denso e rico, em que as representações geradas a partir do Decreto 27.868 podem constituir um marco irremediavelmente construído ou, por contradição, a síntese capaz de dimensionar o surgimento do novo.

2.7 As "novatinhas"; o que poderemos falar delas agora?

A despeito de toda "racionalização de recursos", as convocadas vão aos poucos assumindo trabalho no âmbito da escola. A Resolução nº 6.409, de 20/02/1988, estabelecendo normas para cumprimento do disposto no Decreto 27.868, de 17/02/88, na Seção II, dispõe sobre os convocados.

No artigo 13, temos: poderá haver convocação "esgotadas as possibilidades de aproveitamento do pessoal efetivo, observando as normas constantes da legislação específica e autorização do Governo do Estado". As convocações se darão para regência de turmas, para aulas, orientação de aprendizagem no supletivo, função de serviçal ou inspeção escolar, nos limites dos cargos criados em lei. (31)

Assim, as professoras convocadas vão sendo chamadas a ocupar espaços de curta duração, assumindo o trabalho nos casos de licença para gestação, férias-prêmio, substituição da faltosa e outros. É de se supor que, entre essas convocadas, "novatinhas" ingressarão na escola pública.

A escola pública que as "novatinhas" conhecerão é uma escola sob o seguinte quadro de construção histórica: a degradação do trabalho docente, verificada com muita clareza em nosso Estado, foi possível pela conjugação de vários determinantes; além dos citados, destacamos a mudança da composição da classe social dos docentes e a grande concentração de força de trabalho feminina no quadro de funcionários.

Quanto à composição da classe social dos docentes de 1º grau, sabemos que tendem cada vez mais a ser recrutados nas classes proletárias. Logo, o poder político dessa categoria encontra-se esvaziado e os docentes, excetuando-se os de 3º grau, constituem hoje uma classe em franco declínio de status e prestígio social.

A grande e quase maciça concentração da força de trabalho feminina, sobretudo nas séries iniciais do 1º grau, tende a fragilizá-la, como decorrência das condições patriarcais de trabalho que caracterizam a nossa sociedade.

(31) Sobre o assunto, ver "Minas Gerais", Órgão Oficial dos Poderes do Estado, Resolução nº 6.409, de 25 de fevereiro de 1988, págs. 13 e 14.

O visto e o observado leva-nos, então, a crer que a categoria de docentes encontra-se em um confuso e contraditório momento, no qual, perdendo gradativamente a fé nos discursos em que eles mesmos conclamaram à renúncia e ao sacerdócio, não se percebem muito claramente e em todas as situações como trabalhadores assalariados. (32)

As "novatinhas", ao ingressarem na escola pública, conviviam com o ideário do "fazer missionário" e do "sacerdócio" e muitas a ele se apegavam, inclusive como uma forma de melhor suportar o trabalho. Agora, as "novatinhas" encontrarão uma categoria em busca de sua identidade.

As escolas despencam literalmente, as carteiras quebram, as torneiras pingam, os vasilhames furam, mas as professoras não se submetem mais tão docilmente a vender rifas, organizar bingos, vender votos para as "rainhas" em todas as datas, organizar bazares... Começam a recusar-se a "livrar a cara do Estado". A contradição está presente, quando observamos que o profissionalismo nem sempre acompanha esta ação de resistência que, se olhada isoladamente, caracterizaria um avanço político da categoria.

Tais ações de resistência, no entanto, parecem não estar sendo discutidas em sua amplitude e, quando acompanhadas de um trabalho negligente, são vistas com desconfiança pelo grupo de professoras que, embora consideradas "alienadas", realizam um trabalho sério e comprometido junto às crianças pobres.

Assim, o novo está sendo construído sob um arcabouço confuso. As implicações da concepção do magistério como vocação e sacerdócio, aliadas à evidente degradação do trabalho docente, delineam a colocação pouco elaborada da categoria, enquanto categoria profissional. Nem sacerdotizas, nem trabalhadoras ;

(32) Sobre o assunto, ver: Pereira, Antônio Carlos (1988) - Boletim Informativo da Ute, Ano VII, nº 23

perplexas talvez fosse a melhor definição para esse momento.

A intensificação do trabalho surge como medida complementar à degradação do trabalho docente nas escolas públicas de nosso Estado. As salas estão lotadas, o calendário escolar prevê atividades para os docentes até meados de julho (mês tradicionalmente dedicado às férias) e, nas escolas, os serviços de apoio como vice-direção e professora substituta de aulas eventuais não mais existem, e o trabalho é redistribuído, assoberbando sobretudo as regentes de classe.

A "família unida" tende a se esfacelar, a sociabilidade enfraquece e a solidão intensifica-se na mesma proporção. É esse cotidiano novo, em elaboração, que as "novatinhas" irão conhecer. É necessário estar sensível para captar a direção que esse "novo" imprimirá ao cotidiano das escolas.

C A P Í T U L O I I I

A DISCIPLINA COMO BUSCA DE UM ATO COMPROMETIDO,

OU

AS VÁRIAS FACES DE UMA MESMA QUESTÃO

AQUI ↓

CAPÍTULO III

A DISCIPLINA COMO BUSCA DE UM ATO COMPROMETIDO, OU AS VÁRIAS FACES DE UMA MESMA QUESTÃO

A escola, como uma instituição que se transforma, vivencia fases diversificadas no decorrer de sua história: definha, perde "status", ou ganha prestígio e dimensão de "boa escola". Assistimos, no decorrer deste trabalho, a uma escola entrando em processo de perda de "status" e prestígio em determinada comunidade. É muito interessante observar que, aos olhos de seus moradores, essa mudança não se define formalmente, e nem por parâmetros semelhantes:

- "a escola anda muito suja"...
- "as professoras agora fumam lá dentro"...
- "elas não estão corrigindo o Para Casa"...
- "os meninos, depois que D. X morreu, saem do portão igual cavalos"...
- "o exercício da menina estava errado, a professora nem viu"...

Percebemos, assim, as pessoas apontando e tomando o pedagógico e o "disciplinar" como questões que se identificam e que delineam a história da escola. E, se para as pessoas da comunidade as questões se identificam, no interior da escola elas têm um significado indivisível: as professoras são consideradas boas profissionais quando também são capazes de manter "disciplinados" os alunos em sala de aula.

Tivemos a oportunidade de conhecer, por indicação da especialista, uma professora considerada (e valorizada) no interior da escola como excelente profissional. Acreditamos

que ela seja capaz de conduzir uma prática pedagógica produtiva em determinados aspectos, mas o clima de agressividade e tensão que reina no interior de sua sala de aula é tão violento que nos causou grande espanto. Valorizada, no entanto, por imprimir na escola rude e pobre uma aparência "estética" e "organizada", tal professora é considerada uma excelente profissional. Os "medos" a que seus alunos eram submetidos não estavam sendo levados em conta.

Aos olhos dos que dela se acercam, a escola se desnuda, mostra com clareza o que deseja de seus profissionais: que sejam capazes de manter um clima, ainda que aparente, de "ordem", "disciplina" e "tranquilidade". Assim, percebemos que a disciplina tem faces variadas. Que faces foram reveladas no percurso deste trabalho?

Acreditando que não há como definir um conceito, para além dos sujeitos que o engendram, necessário se faz estar atento para o revelado. Ouvir, ver e observar a realidade, este era o caminho possível. Porventura, todas as professoras tomavam a disciplina na sala de aula como valor a ser alcançado?

E, sendo assim, a disciplina era um valor tomado a favor de quem? Das crianças, procurando-as, para que aprendessem melhor? Delas mesmas, para que, como profissionais, fossem consideradas e valorizadas no interior da escola? Ou seria até mesmo para suportar melhor e mais suavemente o dia-a-dia na sala de aula?

Na impossibilidade de atentar objetivamente para todos esses questionamentos, buscamos na prática das professoras "bem sucedidas" delinear mais claramente o conceito de disciplina. Convivendo com as professoras "bem sucedidas" e com as crianças reunidas na sala de aula, foi possível verificar um elemento comum à prática observada: uma "intencionalidade" firme e um propósito no trabalho, captados e produzidos pelas crianças' em atitudes e posturas que poderíamos chamar "disciplinadas".

Na quase totalidade das turmas observadas neste estudo, as crianças eram assíduas, cuidavam da higiene do corpo e do vestuário, esperavam a sua vez de falar e permaneciam assentadas durante o trabalho. É também interessante observar que embora dispusessem, às vezes, de um único caderno, este era mantido com capricho, bem como os poucos pertences com que trabalhavam.

De modo geral, esta característica não era a característica comum à realidade das escolas observadas. Muito ao contrário, era conquista feita a partir de um grande esforço e de trabalho persistente da professora.

Estavam presentes no interior da escola pública da periferia indicativos de que tomava-se a "desorganização", a "sujeira" e a falta de capricho como componentes de um mundo marginal, estigma que, além de desfavorecer os alunos enquanto classe (classe social) influi decisivamente em seu conceito e classificação enquanto aluno, no interior da escola.

Em uma das escolas era usado como parâmetro para classificar os alunos novatos da 1ª série o vestuário e a aparência física. Assim, na primeira semana de aula, os alunos eram colocados no pátio e escolhidos para a primeira sala, segunda sala, e assim sucessivamente, até que "restassem" os escolhidos para a famosa última sala.

Dispensando até mesmo os discutíveis testes padronizados de classificação, a diretora daquela escola incumbia-se, pessoalmente, da tarefa de classificar os novatos. "Nunca erro", gabava-se. Usava, ainda, para enriquecer sua interessante norma de "classificação", o sobrenome das crianças, bem como a familiaridade estabelecida com as pessoas do bairro.

- "Irmã do fulano? Essa família toda é burra, pode pôr em sala fraca".
- "Filha da fulana? A mãe colabora muito, pode ir para uma sala boa".
- "Essa raça? Todos parecem ser doidos..."

Esse exemplo, ainda que possa parecer surrealista, é descrição fiel de fatos do cotidiano da escola que, de maneira mais ou menos explícita, classifica seus alunos sobretudo pela origem social de classe. Sendo assim, a intenção das professoras em manter atitudes disciplinadas para o trabalho, o "desvelo pelo corpo limpo", a exigência de capricho com os pertences e com o aspecto formal dos trabalhos eram componentes de um ato solidário em relação aos alunos pobres e favoreciam o bom desempenho na escola, tal como ela se configura.

A fala das professoras, além do "visto e observado", é rica de significados nesse aspecto. Eva declara:

"Bom, tinha uma coisa, você entrava na minha sala, a supervisora naquela época era a X. Ela entrava na minha sala e falava:

- Que sala! Parece a primeira.

Eu falava:

- Ela é a primeira para mim, porque é nela que eu devo pensar.

Ela achava que parecia a primeira de tão engraçadinho, tudo limpinho...

Eu passava isto para eles, eles podiam ser arrumadinhos, limpinhos.

O pessoal da Delegacia de Ensino ia visitar minha sala e falava:

- "Olha bem, esta é a última classe!"

A promoção foi boa, até que podia ser melhor, mas lendo igual papagaio, sem entender, sem educação, sem hábitos, sem formação nenhuma.

Mas os que ficaram, cresceram muito, passaram a se valorizar, a cuidar de sua aparência. Lavavam seu uniforme, os cabelos, cortavam as unhas.

Eu fui convidada para dar um curso no Instituto de Educação de Minas Gerais, eu levei os cadernos deles, tudo era ganhado da caixa, mas tudo bonito, limpo, caprichado, encapado com papel mesmo, mas encapado".

A fala de Eva ilustra com riqueza algumas nuances do que o real apontou. Eva é muito comprometida com seus alunos, é neles que ela deve pensar; para ela, eles são os primeiros.

A "lógica" da escola indicava que eles estavam de posse de alguns símbolos que os identificava como os alunos da primeira classe ("limpos, arrumados, engraçadinhos"), embora fossem, na classificação da escola, a última classe.

Eva obteve resultados distintos: aprovados e não aprovados. Os reprovados o foram não somente porque "liam igual papagaio, sem entender nada", mas também porque "não tinham educação, nem hábitos, nem formação alguma".

No ano letivo seguinte, Eva trabalhou com uma classe de alunos repetentes, inclusive com seus próprios alunos reprovados no ano anterior. Ela testemunha:

"Os que ficaram cresceram muito, passaram a se valorizar e a cuidar da sua aparência".

O pedagógico e a disciplina se confundem no discurso de Eva. No ponto de vista pedagógico, foram reprovados porque não haviam apreendido o significado da leitura (liam igual papagaio), ou seja, haviam adquirido os mecanismos básicos da leitura, mas não superaram essa fase.

Contudo, para Eva essa reprovação não causou

grandes danos, pois os alunos reprovados "cresceram". Em sua opinião, não bastava que os alunos permanecessem quietos, assentados, e esperassem a sua vez para falar; era preciso que eles "crescessem", tomassem posse do simbólico, internalizassem valores e normas desejáveis no interior da escola.

Mas a "disciplina", restrita à obediência às normas em sala de aula, resumindo-se, sobretudo, em conseguir que os alunos permaneçam em silêncio e assentados, é garantia de "sobrevivência" da professora na sala de aula, pois não há dúvida de que é extremamente desgastante conviver com a desordem e o barulho de uma classe turbulenta.

Para que os alunos não sejam "agitados" nem "turbulentos", é necessário que a professora saiba, na prática, tramitar bem em uma complexidade de ações, que na escola chamamos simplesmente de manejo de classe. O "alívio" em deixar o trabalho de sala de aula, questão pertinente na relação de trabalho no interior da escola, passa não somente pela realidade do baixo salário, desprestígio e perda de "status", mas por outras relações, entre as quais o chamado "manejo de classe".

Em entrevista informal com um advogado, à época trabalhando na UTE, ele relatava que as professoras que exerciam cargos burocráticos no interior da escola e, portanto, poderiam optar pelo ingresso no Quadro Permanente, deixando a carreira do Magistério, consultavam a UTE para informar-se sobre sua situação funcional, e grande era a preocupação, não somente com uma possível desvantagem na carreira e perda salarial, mas com a possibilidade de retornar à sala de aula, caso não fizessem a opção.

O "manejo de classe" não é conceituado com precisão no interior da escola, contudo tem uma resposta explícita: o manejo de classe tem como significado a quase indivisível relação entre o sucesso em disciplinar e transmitir bem os conhecimentos.

A noção de que a disciplina é necessária à aprendizagem do saber distribuído na escola parece ser de consenso em seu interior, de acordo com os dados possíveis de se observar. Seria essa a única face revelada? Afinal, como a disciplina se configura no interior da escola?

3.1 A disciplina e o trabalho escolar, algumas mediações e descobertas

Partindo do fato de que a noção de disciplina como necessária à aprendizagem do saber distribuído na escola é questão de consenso, o que tentamos avançar neste estudo é a mediação do que chamamos intencionalidade presente nas questões da disciplina e do trabalho escolar.

Nas escolas públicas da periferia, vimos classes de alunos deixadas ao léu, classes de alunos "disciplinados" e classes de alunos intencionalmente disciplinados. Assim, não haveria como descrever e interpretar a realidade de maneira breve e linear, falseando e empobrecendo o conceito do que chamamos disciplina. Era necessário remontar à nossa própria história pessoal, a fim de melhor interpretar a realidade.

Todos os que militam na escola sabem que a questão da disciplina é desafiante. Seu caráter carregado de ambigüidade tem sido fonte de muitas angústias, frustrações e até mesmo da busca de outras alternativas para o trabalho educativo, que fossem além da escola formal. Nesse universo denso e pleno de inseguranças, MAKARENKO (1981) aparece para nós trabalhadores de ensino, à época mais solitários e muito reprimidos, como uma possibilidade à qual nos apegamos, como a síntese de nossas aspirações.

Sem negar as contribuições até hoje fundamentadas (crença na organização e na autoridade politicamente engajadas), a prática nos ensinou que a disciplina não é tarefa de pouco empenho e que a adesão do aluno nem sempre é conseguida, sobretudo quando não é parte de um projeto pedagógico mais amplo, como no contexto histórico-social vivido por MAKARENKO.

GRAMSCI (1982) ainda hoje acena para nós com a árdua possibilidade de trabalhar a favor da formação do trabalhador, "cidadão capaz de se tornar governante". Nesse caminhar está contida a noção de que, para tanto, o cidadão deve ser instruído e educado, e isso não se faz sem disciplina.

Mas, como vamos, na realidade do dia-a-dia, trabalhar o que chamaria de busca intencional da disciplina? Há, mesmo entre os trabalhadores de ensino mais progressistas, a tendência a estabelecer uma correlação mecânica entre disciplina e prática pedagógica, considerando a indisciplina dos alunos como uma reação de desinteresse por aulas repetitivas e desmotivadoras. Realmente, tal noção encerra alguma verdade, mas não toda a verdade. A indisciplina é, muitas vezes, uma construção social anterior à escola.

Uma criança pobre dificilmente escaparia ileso de muitos desejos não realizados e necessidades não atendidas. Seria querer demais. Segregados, "humilhados, ofendidos", ainda assim satisfeitos, felizes e tranquilos?

É natural que aulas interessantes, vinculadas à realidade existencial desses alunos, propiciem um "clima" favorável à aprendizagem. Mas não há como desconhecer este fato: há os que chegam à escola muito sofridos; a escola pode até minimizar esse estado de coisas, mas pouco pode fazer além disso.

Vimos acontecer na Academia uma tendência a negar os transtornos emocionais aos quais as crianças pobres estão sujeitas, por suas condições extremamente injustas, e que interferem no seu rendimento escolar. Como é possível sobreviver

em uma sociedade competitiva e violenta, tendo como "verdade" a noção de que se é um "perdedor"? Em uma sociedade individualista, que tenta podar-lhe até o alento de se sentir pertencente à classe de seus iguais?

Na escola de 1º grau há uma tendência contrária, a de computar a fatores psicológicos, e tão-somente, o fracasso escolar das crianças pobres. Isso, sem dúvida, obscurece a realidade, mas ignorar e negar a existência de problemas emocionais, interferindo no rendimento escolar, também é falso. (1)

Há ainda uma reação que chamaríamos de sadia, ou seja, uma resposta das crianças pobres à violência a que são submetidas, no embate das relações sociais. Essas, ainda que sa dias, aparecem aos nossos olhos como reações indisciplinadas.

A resistência é uma vertente da questão da disciplina, com a qual se depara a professora na sala de aula. (2) Consideramos esta a questão mais delicada, sutil e ambígua e não se pode conduzi-la sem estar mediada pela intenção.

As crianças às quais nos referimos devem permanecer assentadas, limpas, esperando a sua vez para falar, etc. Quando às professoras, elas devem "decifrar" para as crianças pobres o "truque" que permite que os "filhos do senhor aprendam com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue" (Gramsci, 1982). Decifrar esse truque é obra de muito trabalho. Os pais das crianças pobres sabem que

(1) Sobre o assunto, comenta GOULART (1986): "a associação entre o psicológico e o social é, provavelmente, o maior responsável pela rejeição da Psicologia enquanto Ciência que só se ocupa do individual, esquecendo-se do contexto social em que se processa o comportamento humano.

(2) Sobre a resistência à dominação no interior da escola, ver GIROUX (1982).

alguma coisa deve ser feita e exigem da professora disciplina na sala de aula.⁽³⁾

RIBEIRO (1986), em sua dissertação sobre a constituição do Bairro Paulo VI, explicita através do depoimento de moradores o desejo dos pais das crianças pobres de uma escola e uma prática pedagógica capaz de garantir a disciplina na sala de aula.

É muito comum os pais rejeitarem determinada professora porque não é capaz de exigir de seus filhos um comportamento disciplinado, sentindo-se tomados de desalento quando um de seus filhos "vai parar" na classe da professora X, dado que sua classe é uma "bagunça". No entanto, essa "bagunça" sempre é acompanhada de desinteresse por verificar os exercícios, corrigi-los, bem como manter e imprimir à classe um ambiente favorável à aprendizagem.

O que os pais chamam de "disciplina" no interior da escola tem uma complexidade mais ampla. Há nas classes observadas momentos que podem parecer indisciplinados, mas é que essas professoras conversam e escutam muito as crianças.

Bete e Noeme conversam, escutam e promovem atividades como danças, jograis, auditórios, desenhos, pinturas, trabalho de sucata e, nesses momentos, o burburinho "parece" ser intenso aos olhos dos incautos.

Glória tem até a "hora da conversa", ou seja, reserva os momentos finais para escutar novidades e, mesmo no decorrer das atividades, é capaz de parar para escutá-los, quando o assunto é relevante.

(3) SAVIANI (1986) comenta: "Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; conseqüentemente, têm uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo das professoras disciplina".

Rita tem uma postura semelhante, além de conversar muito e escutar com carinho "os casos" das mães e vizinhos que rodeiam a escola.

Idalina, Eva e Mercês conversam com os alunos e são, pode-se dizer, "brejeiras". Brincam com eles, mas são capazes de mantê-los disciplinados e envolvidos nas atividades.

Wanda escuta seus alunos e, carinhosamente, tenta envolvê-los em um ambiente fraterno e cooperativo, e é sob esse ângulo que lida com as questões disciplinares em sala de aula.

Miraci, Eva e Idalina identificam-se com seus alunos através de suas próprias histórias de vida, e por uma experiência talvez ligada a condições de classe, tendem a conceber a disciplina como uma prática necessária à superação das desigualdades, no que, aliás, todas tendem a acreditar.

Assim, uma questão emerge com clareza: a disciplina, como prática humana, não pode ser tomada como prática mecânica e desarticulada de outras práticas sociais. Foi possível, dessa forma, atentar para o fato de que as professoras em sala de aula percebem e lidam com a disciplina de acordo como percebem e lidam com outras práticas sociais.

A prática escolar tem uma especificidade que lhe é própria. As professoras "bem sucedidas" sabem como garantir um ambiente favorável à aprendizagem e esse ambiente parece ser intencionalmente disciplinado. Ainda assim, o "ambiente disciplinado" parece manter um vínculo, uma certa articulação com o vivenciado pela professora, seja em termos de associações de classe, movimentos ligados à Igreja, cursos acadêmicos, ou mesmo experiências de vida significativas.

Não é de modo gratuito que Wanda empenha-se em envolver seus alunos em um clima de cooperação e fraternidade. Wanda persegue esses objetivos em sua vida pessoal como elemento atuante na CEB.

Bete, quando tende a imprimir à prática de disciplina um caráter de trabalho planejado para o confronto e a luta no interior da escola, o faz muito em consonância com seu trabalho como líder de categoria de classe (Bete é membro atuante na UTE).

Rita declara estar em fase de grandes descobertas, sentindo-se educada pelo cotidiano da favela, na qual sua escola está fisicamente inserida.

Noeme, aluna do Curso de Estudos Sociais à época deste estudo, era muito comprometida com a prática pedagógica, relacionando-a com outras práticas em andamento na chamada "sociedade civil". Afetuosa e sensível, mantinha em sua sala de aula um clima agradável e doce, mas articulado com a realidade social e a realidade de seus alunos.

Teresa declarou ter aprendido muito em seu Curso de Pedagogia.

Glória, talvez por ser de uma classe social muito diferenciada da de seus alunos, tem na disciplina uma ação possível de "resgatar", para eles, condições que lhes permitam superar, de alguma forma, suas desvantagens. Ela explicita isso com muita clareza.

Eva, mulher negra, tramita no mundo dos brancos com bravura e tal prática imprime em seu trabalho um sério compromisso.

Miraci, Idalina e Mercês têm histórias de vida que lhes impuseram práticas de luta e resistência; acreditamos que essa prática se faz presente em seu trabalho do dia-a-dia na escola.

3.2 A "invasão do lar", o caráter ambíguo
de uma questão em aberto

A fala de Idalina:

"Eu detesto esta história de que menino ri-
co é inteligente e pobre é burro.
Eu fui tão pobre!
Por isto que eu não acredito nisto. São
outros fatores que interferem aí.
Inclusive acredito que quando você é po-
bre, mas alguém organiza sua vida, aí vo-
cê consegue alguma coisa.
O que meus alunos não têm é isso, senso
de organização, de horário, essas coisas,
sabe?
Porque problema de família não é só po-
bre que tem não, rico também tem.
Agora, para o menino pobre tudo é diferen-
te demais. Eles vivem sozinhos, à vontá-
de.
Seu filho vai para a escola se você não
ficar de cima? Para eles, tudo é desorga-
nizado. Não tem hora de banho, hora de
estudo, hora de almoço.
Então é assim minha luta.
Eles não levam material nenhum. Eu não
tenho stencil, não tenho folha, cartolina,
nada!
Então essa turma requer demais da gente .
Eu trabalho tentando organizar a vida
deles, mesmo fora da escola".

Na fala de Idalina, podemos perceber que ela não desconhece os condicionantes de classe impeditivos do sucesso escolar de seus alunos, mas privilegia "a desorganização" como o determinante mais carregado de força excludente. Superando o senso comum, Idalina não tem como representação "a desestruturação familiar" e a conseqüente "carência afetiva" como fatores determinantes do fracasso escolar - "menino rico também tem problemas

de família".⁽⁴⁾

Idalina colocou em evidência uma inquietude que, de certa forma, estava presente no interior da escola. A tendência a conceber e representar o universo das crianças pobres como "desorganizado" foi evidenciada em diversas instâncias do cotidiano da escola. Idalina explicitou-a: ela empenhava-se no sentido de "organizar" os rituais do cotidiano das crianças, inclusive além dos muros da escola. Informalmente, percebia a concepção sobre o cotidiano das crianças pobres como "desorganizados!"

Quando as crianças perdiam material escolar, estragavam a capa do caderno, esqueciam de fazer o dever de casa, traziam o boletim escolar sem assinatura dos pais, ou mesmo quando traziam balas e outras guloseimas para a escola, as professoras faziam observações no sentido de reverter esse estado de coisas.

À época da pesquisa, não investimos muito esforço em analisar a percepção e a representação das professoras sobre o cotidiano das crianças pobres. Mas, usando os depoimentos, podemos considerar que, em grau e valor diferenciados, as professoras "bem sucedidas" tendiam a considerar o cotidiano das crianças pobres como muito semelhante e tomavam a "desorganização" como um determinante de classe que constitui mais um entrave para o sucesso escolar.

Tomada, às vezes, como um fator cultural das classes proletárias, a "desorganização" era considerada um fator que interfere no sucesso escolar, e sendo assim, possível de ser reconstruído e trabalhado. A pontualidade, a frequência às aulas, o cuidado com o corpo e com os objetos escolares, a contenção com

(4) Para MELLO (1985), a "carência afetiva" pode ser considerada o núcleo comum na representação das professoras sobre a criança pobre. Em torno desse núcleo a "desestruturação e desorganização da família" surge como expectativa decorrente.

gastos supérfluos e prejudiciais à saúde (balas, chicletes, sorvetes, etc.), a atenção aos pedidos da escola (assinar boletins e recados, comparecer às reuniões, etc.) eram considerados como símbolo da família pobre, mas "organizada".

Ignorar a existência dos pobres e "desorganizados" era, ainda, símbolo do não compromisso e afetividade para com os alunos. Idalina, quando diz textualmente "eu trabalho tentando organizar a vida deles, mesmo fora da escola", estaria prisioneira de uma ideologia que obscurece sua consciência e, sendo assim, seu trabalho estaria sendo feito em desfavor dos interesses de classe das crianças pobres? Em MAKARENKO (1981) encontramos o conceito de disciplina, que poderia ser melhor identificada como preocupação presente em algumas práticas, mas explicitada e sintetizada na fala de Idalina.

A disciplina, ressalta MAKARENKO (1981), não se cria com algumas medidas disciplinárias, mas com todo o sistema educativo, com a organização de toda a vida, com a soma de todas as influências que atuam sobre a criança. Nesse sentido, a disciplina não é uma causa, um método, um procedimento de educação, mas o seu resultado.

MAKARENKO e Idalina usaram a mesma referência - "a organização de toda a vida" - e para eles esse empenho incluiria o trabalho. Tomando como referência o trabalho de RAGO (1985) vimos a preocupação pela "organização de toda a vida" como a outra face da moeda. RAGO (1985) analisa historicamente as formas utilizadas pelos dominantes para "disciplinar" os trabalhadores rebeldes no Brasil (período 1870-1930). De maneira similar, os dominantes percebem o cotidiano da classe trabalhadora como culturalmente "desorganizado" e também possível de ser reconstruído e trabalhado. ⁽⁵⁾

(5) "Percebidos como selvagens e ignorantes, incivilizados, rudes, feios e grevistas, sobre os trabalhadores urbanos que compõem a classe operária em formação nos inícios da industrialização no Brasil, constitui-se paulatinamente uma vasta empresa de moralização. Seu eixo principal: a formação de uma nova figura do

A integração do proletariado ao "universo de valores burgueses" é necessária e fundamental para torná-lo dócil e produtivo. RAGO (1985) analisa o exercício dos dominantes no sentido de encontrar formas de imprimir na classe trabalhadora uma identidade passível de ser manipulada. Não desconhece em seu estudo a força de resistência dos sujeitos, construtores de sua história, mas realça e torna significativa a ação disciplinar, desvelando as "múltiplas estratégias" utilizadas no exercício das formas de domesticação do proletariado.

Registrada a analogia possível, é necessário desvelar o que tomamos como referencial deste trabalho: a escola não é fábrica. Ainda que a organização de toda a vida no contexto da escola e da fábrica suponha a aquisição de Habitus⁽⁶⁾ há como força diferenciadora a mediação do que chamamos "intencionalidade".

Acreditamos que as professoras, ao manterem uma preocupação com a formação de habitus o fazem na expectativa de assim favorecer o êxito escolar. Para as que se empenham nisso, a aquisição de habitus é uma força propiciadora da superação das condições extremamente desiguais com que as crianças pobres chegam à escola.

A atuação pedagógica a favor dessas crianças depende da busca de certa adaptação ao conjunto de variáveis estruturais da organização escolar. Nesse sentido, a "invasão do lar" é ação necessária, pois o lar também invade a escola. É necessário que essa ação seja educativa e transformadora das partes envolvidas.

(6) O conceito de Habitus é referenciado na análise de BOURDIEU e PASSERON (1975). O habitus, estrutura geradora de representações e práticas, uma interiorização subjetiva que é ao mesmo tempo individual e coletiva, necessita, para sua criação, do trabalho e da ação pedagógica, dado que a criação de um habitus implica a aceitação, a não resistência e, para tanto, deve tornar-se senso comum.

A "invasão do lar" e a organização de toda a vida devem ser objeto de reflexão e análise no interior da escola. As professoras, na verdade, desconhecem, na maioria das vezes, o caráter ambíguo dessa ação. Acreditamos que se fosse questão pertinente, teria surgido no período de nossa convivência.

Ora, são os que desconhecem o projeto disciplinador da burguesia, os que se empnham em organizar toda a vida da criança pobre e, para tanto, invadem o seu lar? O que fazem os que conhecem e refletem sobre a questão? Sonegariam às crianças pobres a oportunidade de organizar-se? Os alunos pobres deixados ao abandono no interior da escola, repelidos e abominados, até desaparecerem, para alívio de todos, foram sujeitos de que tipo de ação?

São questões que procuramos clarear quando o conceito de intencionalidade toma forma e consistência no decorrer do trabalho. O desvelo pelo corpo aparece como uma extensão' da "organização de toda a vida" e conseqüente invasão do lar.

3.3 O desvelo pelo corpo, os ritos de iniciação

A fala de Teresa:

"Olha, em toda classe, em todo lugar, você é medido pelo dinheiro que tem no bolso. Então o menino pobre, como não tem nenhum, já vem para a escola rejeitado pela aparência. Ele percebe. Então, uma das causas de seu fracasso passa por isto.

Eu também acho difícil trabalhar com menino que não tem material, não tem hábitos, não tem disciplina, mas eu trabalho o ano inteiro: lavou o cabelo? Lavou a calça suja de xixi? Comigo não tem tadinho. Tem que andar limpo, sentar direito. Adianta ser paternalista?

Aqui na escola eles pensam:

- Ah! Eles são pobres, deixa o caderno ' deles ser feio; o coitadinho não tem quem lave suas roupas, não têm nem água para o banho.

Mas eles entram na minha sala e perguntam:

- Você jogou pó mágico neles?

Porque você pode ver, aqui não tem coitadinho, todo mundo é apresentável".

Quando conheci os alunos de Teresa, eles já haviam recebido o "pó mágico". Limpos, asseados, caprichosos e "bem assentados" nas carteiras, pareciam sentir-se felizes por estarem integrados a um padrão de aparência mais agradável.

Teresa fala de como conseguiu esse resultado . No período preparatório leva tesoura de unha, sabonete, toalha , pente. Corta unhas, ensina a lavar as mãos, olha os cabelos, verifica se estão limpos, livres de parasitas. Penteia o cabelo das meninas, prende-os quando necessário. Ensina ainda a usar a borracha e o lenço: "Todos podem ter um lenço, mesmo feito em casa".

Integrados à escola, após os "rituais de iniciação" (o "pó mágico"), os alunos de Teresa exibem com orgulho, com a mesma importância e dignidade, o caderno caprichado e com trabalhos bem feitos, e o lenço, "símbolo de sua integração". O mesmo ritual, com algumas variações de valorização por determinados aspectos, foi descrito por Glória, Idalina e Eva.

Glória, por dispor de melhores condições econômicas, podia comprar para seus alunos materiais que não eram doados pela caixa escolar e, também ensiná-los a usar cola, régua, lápis de cor, sempre que necessário. Os exercícios eram separados com régua e lápis, recortados (quando mimeografados) com as tesouras que ela possuía para esse fim, coloridos com extremo capricho. Realmente, era muito agradável vê-los.

Tudo isto era um trabalho acompanhado do "desvelo pelo corpo". Mãos lavadas, unhas cortadas, lápis apontados, uma só dimensão a ser perseguida, "uma identidade" nova. Eles deveriam tornar-se "aceitáveis", assim como o produto de seu trabalho.

Noeme, Miraci e Mercês valorizavam o cuidado com o corpo e o capricho com os objetos, mas não dispunham pessoalmente do "arsenal" necessário aos "rituais de iniciação" e sentiam-se um pouco em dúvida se deveriam cobrá-los efetivamente. Mas valorizavam e incentivavam as normas e práticas da higiene.

Rita, por trabalhar com crianças faveladas, muitas com vivência de rua (são distinguidas por serem independentes, trabalhando ou transitando na rua livremente), era cuidadosa quanto a esse aspecto, embora distinguisse os alunos de "família organizada", também por serem mais limpinhos e mais caprichosos.

Bete foi uma surpresa e uma exceção. Ela dançava na escola, assentava-se no chão, no pátio, na poeira. Seus alunos eram "sujinhos" e a classe, no todo, cheirava mal. Ela saía do trabalho com a roupa suja, pois os meninos passavam a mão em sua roupa, em seu cabelo, pegavam em sua bolsa, mexiam... Em tudo que pegavam deixavam marca, às vezes o cheiro deles ficava impregnado na roupa da gente.

Perguntamos a ela se isso não a desagradava, o cheirinho deles, o nariz escorrendo, aquela mania de limpar o nariz nas costas da mão, na blusa... Bete disse que depois que sai da sala, deixando seus alunos com a professora especializada, ao voltar sente um "choque" e ela mesma fica se perguntando como aguenta. Mas depois ela se "mistura" a eles tanto que nem sente. Porém, sai dali direto para o banho (mora em frente à escola), pois não dá para ir à faculdade logo depois, justamente por causa do jeito que ficam suas roupas e seu corpo.

Mas Bete é muito exigente com o caderno deles (eles têm um único caderno, tipo caderno de desenho). Esse

caderno e seus trabalhos são muito bem feitos. As crianças trabalham também com sílabas e guardam as famílias silábicas em envelopes, que são cuidados para que não se percam, não sujem e nem rasguem. Seus alunos são a classe especial da escola e Bete briga por eles em várias instâncias da vida escolar. Briga também porque eles são excluídos dos auditórios e das festinhas, justamente pelo aspecto mal cuidado e pelo corpo sujo e feio.

Ela discutiu com eles esta questão: "Por que vocês não foram convidados a dançar na Festa da Primavera"? Os alunos foram percebendo o que determinava sua exclusão. Suas respostas foram colocadas em um mural. A partir dessa discussão, resolveram fazer um jornal mimeografado, contendo ainda desenhos, piadinhas, charadas e versinhos. O jornal era chamado de "Perna de Pau." (eles escolheram o nome) e foi uma resposta deles à exclusão do auditório. Os alunos e a professora elaboraram o jornal coletivamente, com esta proposta: responder à escola.

Fruto dessa revolta, o "Perna de Pau" surpreendeu as gestoras da escola, que sentiram-se "educadas" por Bete; essa questão foi motivo de discussão e análise no Colegiado. A direção da escola é progressista, mas ainda assim a questão do corpo é relevante na escola, e os alunos feios e sujos eram excluídos do auditório festivo.

Bete luta em uma direção mais desafiadora. Ela não disciplina o corpo de seus alunos para que sejam aceitos, mas educa a comunidade escolar para aceitar o corpo de seus alunos. Dessa forma, educando e sendo educada por seus alunos feios e sujos, Bete incorporou a este estudo uma questão inquietante, embora não possa ser aqui aprofundada:

Como essas crianças lidam, percebem e incorporam em seu cotidiano os rituais de cuidado com o corpo?

Como sentem-se diante do desvelo, estimulado e tomado como valor?

Há uma nuance muito delicada na questão da disciplina do corpo. As professoras que são objeto deste estudo estimulam e tomam como valor o capricho e o cuidado com o corpo, com os objetos e o trabalhado produzido. Bete exige disciplina e cuidado com o material pedagógico, a fim de proporcionar melhores recursos para a aprendizagem. Há também a disciplina do corpo, no sentido de criar "hábitos psicofísicos"⁽⁷⁾ apropriados ao trabalho exigido na escola.

Não há como colocar em questão a importância da aquisição de "hábitos psicofísicos" para a produção do trabalho específico da escola. Quem de nós poderia negá-lo? A questão que se nos apresenta é a seguinte: que tramas poderiam estar presentes nesse desvelo pelo corpo?

As professoras parecem partir do pressuposto de que o cuidado com o corpo é fator de auto-estima. Não nos atreveríamos a negar isso, embora não possamos esquecer do que representa o corpo do homem para os que o dominam. O corpo dos homens pode ser manipulado para dele se extrair mais força, mais produtividade e utilidade (em termos econômicos), bem como ser reduzido em sua expressão pela imposição da obediência.⁽⁸⁾

O corpo pode ser controlado em todas as suas operações, reduzido a uma "coisa" dócil e utilitária, e que podemos chamar de "disciplinado". A política de disciplina e coerção sobre o corpo dos homens como forma de controle e aumento da produtividade é uma das formas de violência mais sutis a que uma

(7) GRAMSCI (1982) ressalta a importância do trabalho pedagógico que leve em conta a aquisição da diligência, exatidão, compostura, mesmo física, e concentração psíquica, que não podem ser adquiridas senão mediante repetição de hábitos disciplinados e metódicos. Sendo assim, a aquisição de "hábitos psicofísicos" propicia o trabalho e a concentração exigidos na aprendizagem e na produção do trabalho intelectual.

(8) Estudos sobre as estratégias de domesticação do corpo foram realizados de maneira brilhante por MICHEL FOUCAULT (1977).

pessoa pode ser submetida. A tortura, clara e explícita, pode ser denunciada, e contra ela se pode lutar.

Indigna e escamoteadora, a coerção sobre o corpo dos homens não se expõe, não desmascara sua relação docilidade/utilidade. Sendo assim, estariam sendo ingênuas as professoras, quando envidam esforços no sentido de disciplinar o corpo das crianças pobres? Superam a contradição presente nessa questão?

Sim, porque para a professora a disciplina do corpo é uma conquista a ser buscada pelas crianças pobres. Hábitos disciplinados, incluindo a disciplina do corpo, são necessários tanto ao trabalho manual quanto ao trabalho intelectual.

Disciplinar o corpo da criança pobre não poderia ser um ato comprometido com sua libertação? O cuidado com o corpo, o hábito de permanecerem assentados no horário destinado ao trabalho escolar; o hábito de ouvir, de esperar a vez para falar, e tantos outros, acaso não são hábitos cultivados na educação das crianças das classes dominantes?

Essas crianças, se comparadas com as crianças das classes média e alta são consideradas rudes e socialmente desagradáveis, ou tímidas, inseguras e vulneráveis. Isso sem dizer que sua aparência é, às vezes, repulsiva, dado que o corpo é sujo, a pele sujeita a micose, as corizas são constantes, os cabelos infestados de parasitas, os dentes mal cuidados...

Quem de nós não estaria sujeito à baixa-estima, diante de um corpo tão distanciado dos padrões de beleza? A criança vivencia seu corpo no cotidiano estabelecendo relações: "fulano é mais forte", é "mais fraco", "está cansado", "é mole", etc. Os apelidos mostram-nos como são capazes de ver no corpo do outro imperfeições: "o narigueta", "o dentinho", "o cabeção", "o gambá cheiroso", enfim, são muitos os exemplos que nos mostram como percebem e lidam com a questão do corpo.

É necessário extrair desse fato todas as suas consequências, ou seja, a criança pobre tem um modelo, um paradigma também do que seja um corpo harmonioso. Ser diferenciado, e repousando tal diferença sobre a "imperfeição" que lhe é imposta, sobretudo através dos meios de comunicação, é algo bastante conflituoso para as crianças.

A escola, obedecendo as tendências ou leis estruturais da sociedade, reforça o sentimento de menos-valia dessas crianças, quando em seu cotidiano escolhe para participar de festividades crianças bem vestidas e bonitas, às quais seus colegas pobres aplaudem embevecidos.

A escola participa da organização do simbólico: "o bom aluno", o "aluno educado", "o aluno do corpo agradável" ...⁽¹⁰⁾ Mas a escola apenas participa da organização do simbólico, não toma para si a tarefa de criá-lo... E, ainda, para essas crianças os limites que lhes são impostos como resultado das diferenças é uma realidade construída em várias instâncias, passam por realidades "triviais" que vão desde a marca de um tênis, ao sentimento de desprezo por seu corpo.

Essa tensão a que é submetida a criança pobre, expressão do jogo das diferenças na vida social, não é discutida na escola. As professoras lidam com o bom senso, com questões que não são levadas realmente a sério na escola. No percurso deste trabalho, verificamos ser essa discussão levada em conta após o conflito criado por Bete e a direção da escola. Mas a questão da disciplina, com todas as dimensões reveladas na realidade, deverá ser objeto de discussão, pois, como já vimos anteriormente, é um dado muito conflituoso no cotidiano da professora.

(10) BOURDIEU e PASSERON analisam a questão da unificação através do simbólico. O simbólico atribui para o referente um significado. Este é submetido a um árbitro que, por sua vez, tem a ver com o grupo que está no poder, mas que não age sem o consenso do dominado, que o legitima.

Retornando à questão do desvelo pelo corpo, perguntamos: como a professora se sente, diante de crianças feias e sujas? Percebemos que as professoras buscam estabelecer com as crianças uma relação afetiva, mas nessa dinâmica existe um contato que também é físico. A proximidade física - o chegar até a carteira da criança, abaixar-se para corrigir um trabalho, pegar na mão para ensinar a traçar um grafema - é básica para o estabelecimento de um "clima" propício à aprendizagem.

Como a professora se sente diante de um corpo diferente do seu? Como lida com a realidade de um espaço físico feio e, nele, com crianças suadas, mal cheirosas, com os cabelos sujos, as unhas grandes e sujas, as orelhas sujas, as roupas, os cadernos e todos os seus pertences esmolambados e sujos? Em que momento de sua formação profissional essas questões foram lembradas?

Professoras que chamarei de comprometidas optam, na maioria das vezes, por reverter esse estado de coisas. Mas, e quanto às outras? Limitam-se a suportar a presença dessas crianças? Lutam por enquadrá-las no "modelo simbólico dominante"? E, quando o fazem, qual é a "intencionalidade" presente nessa ação? São questões que a leitura do cotidiano indicou. Merecedoras de mais atenção, ficam registradas, para estudos posteriores.

3.4 A disciplina, um universo diferenciado para as meninas, pobres meninas!

"Nós vos pedimos com insistência, não digam nunca:

- Isso é natural!

Sob o familiar,

Descubram o insólito.

Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável.
Que tudo que é considerado habitual
Provoque inquietação..."

Texto de Bertold Brecht, constante do cartaz do Movimento Pró-Creche organizado pelo Movimento pela Organização da Mulher (1979)

Dispostas a estar atentas aos determinantes de classe presentes no interior da escola, e ainda por acharmos "natural" que as meninas fossem mais "disciplinadas" que os meninos em sala de aula, não tomamos como relevante esse aspecto no decorrer desta pesquisa. Mas, ao privilegiar a disciplina como item importante no universo deste estudo, não houve como desconhecer fatos muito evidenciados: os cadernos, trabalhos e objetos das meninas eram mais caprichados e o aspecto geral era melhor. A atitude em sala de aula era, ainda, não só mais solícita como mais contida e mais "disciplinada".

As meninas colocavam-se ao lado da professora, prontificando-se, inclusive, a anotar nomes dos colegas, quando estes cometiam alguma falta. As meninas mostravam-se, ainda, mais dispostas a cumprir pequenas tarefas da rotina escolar, como: apagar o quadro, alinhar carteiras, guardar restinhos de giz, jogar o lixo na lata, etc., ainda que não fossem solicitadas para tal.

Os meninos comumente realizavam tais tarefas quando estas eram parte de atividades planejadas pela professora, tais como "O ajudante do dia", ou ainda quando estavam motivados para ajudar a enfeitar a sala para alguma festividade ou fato incomum.

Estando no interior da escola, observamos ainda que o "tipo terrível" ali presente (ou seja, aluno considerado

muito desviante) raramente era uma menina. Aachamos que a escola, obedecendo a tendências estruturais, repudia com mais veemência transgressões de normas praticadas pelas meninas. Essa suposição tem como suporte pequenos fatos da vida cotidiana, apontando para tal direção.

No decorrer da pesquisa, em uma das escolas, um "bilhete indecoroso" que uma menina havia escrito para seu colega foi repreendido com muito rigor. Mas, o que chamou a atenção não foi o rigor e sua intensidade, mas o tempo que a menina foi submetida à mesma, inicialmente explícita, depois velada, sob a forma de coixos, risadas e ironia.

A punição apenas desagradava a menina, pois em momento algum houve um sério propósito de analisar criticamente o fato, para que este fosse educativo para a comunidade escolar. É quanto ao desenvolvimento pessoal dessa menina? Além de nada ter sido acrescentado, o fato de ter sido inutilmente exposta ao repúdio contribuiu, no mínimo, para torná-la mais "confusa".⁽¹¹⁾

3.4.1 . "Sob o familiar, descubram o insólito..."

Nas classes de alunos observadas neste estudo, "casos desviantes" como o descrito não foram constatados. Mas soubemos da ocorrência de um em uma das escolas constantes da pesquisa.

(11) GUIMARÃES (1985) cita em sua obra inúmeros exemplos em que a PUNIÇÃO operada na escola "não tem por objetivo provocar a revisão de atos que estejam prejudicando o desenvolvimento pessoal. O que se procura é controlar o comportamento, neutralizando as possíveis disposições para a rebeldia, a desordem e o perigo" (p. 113). Os exemplos citados são de punições aplicadas a alunos das escolas públicas de 1º grau, sem discriminação por sexo.

Nas classes observadas, no entanto, as meninas eram no máximo "conversadeiras" e o traço marcante, ou a característica mais evidente, era a disposição para ajudar. Era ainda "natural" que nessas classes o resultado das avaliações das meninas fosse superior, em média, aos resultados obtidos pelos meninos, o que sugeria um melhor rendimento escolar. Qual seria a essência inerente ao fato desse melhor resultado do rendimento escolar das meninas? Poderia ser atribuído à postura mais disciplinada em sala de aula, em relação aos seus colegas? Por que mais disciplinadas?

Seria esse comportamento fruto da junção de forças que o determinava, como a ideologia contida na questão da condição feminina; O que causaria mecanismos de resistência pouco elaborados? Por que a importância de se estar atento às diferenças de comportamento entre meninos e meninas no interior da escola?

Se considerarmos que a quase totalidade de alunos das nossas escolas públicas são alunos das classes proletárias, parece ser um diletantismo supérfluo preocupar-se com as relações de "sexo" ou "raça" que possam permear a relação mais pertinente: a relação de classes⁽¹²⁾. E, nesse jogo de relações, deve interessar-nos o fato de que todos os que pertencem às classes subalternas devem submeter-se ao projeto dos dominantes: tornarem-se dóceis, embrutecidos, ignorantes e submissos.

Por outro lado, e justamente porque são tantos os obstáculos enfrentados pela classe proletária em todas as instâncias de sua vida, torna-se necessário alargar cada vez mais as perspectivas de ação. Para tanto, é necessário levarmos em conta que a construção da escola articulada aos interesses da classe dos pobres passa por questões que devem ser discutidas na escola, como a construção da identidade social, a cidadania, a resistência, o trabalho e o capital, a produção do saber, que fazem parte e estão presentes no cotidiano da escola.

(12) Sobre a questão racial na escola pública, ver GONÇALVES, Luiz Alberto (1985)

A professora bem intencionada, ao formar hábitos disciplinares em seus alunos pobres, não estará reforçando a ideologia da "ascensão pelo trabalho e pelo esforço", contribuindo para a formação de dóceis e corretos trabalhadores? A quem são destinadas as tarefas árduas de produção? O "bom trabalhador" não é fabricado nas mesmas condições do "bom aluno"? O que é ser "bom aluno" na sociedade de classes?

Análises dos críticos-reprodutivistas denunciaram exaustivamente o aparato sofisticado de que a escola dispõe para manter as posições existentes entre as classes sociais, mostrando à criança pobre o "lugar" que ela verdadeiramente ocupa. O que pode pensar a criança pobre a respeito de si mesma, quando em seu "dever de casa" lhe solicitam:

- "Leia para a mamãe a 10ª leitura suplementar".
- "Peça à mamãe para ditar o 4º grupo de palavras".
- "Ilustre o seu caderno de Ciências com gravuras de animais domésticos e selvagens".

A noção de fracasso e incompetência, além da certeza de que sua "mãe é inadequada" porque não ditou o grupo de palavras, e de que sua casa é desprovida de gravuras de animais domésticos e selvagens, tudo isso é mais uma marca com a qual a criança pobre deverá conviver. Se o seu cotidiano já havia lhe indicado isso, a estrutura da escola, com seu conjunto de variáveis, o dever de casa, os horários, o sistema de prêmios e sanções, os papéis que as pessoas desempenham são realidades mais organizadas que as variáveis difusas que até então conseguiu captar.

O cotidiano das crianças pobres é capaz de indicar, com muita propriedade, sua "inferioridade". As filas para atendimento médico, a moradia feia e insalubre, a comida monótona e insuficiente, a insegurança, a violência, o simples ir e vir naquilo que denominam de "transporte coletivo"... Diante disso, o que pode pensar essa criança a respeito de si mesma e de sua classe, senão na constatação de que faz parte do mundo dos

incapazes? E sendo "incapaz", não é "normal" que se submeta ao mundo dos capazes?

A educação para aceitar as regras do jogo é também concretizada nas condições cruéis de sua existência; no entanto, essa submissão às regras do jogo não se faz sem resistência e luta. Desarticuladas e difusas, a resistência e a luta estão presentes na escola destinada aos pobres, sob a forma de rebeldia, vandalismo e agressividade, ou revestidas em posturas indolentes, apáticas e desinteressadas.

Rebeldes, vândalos, agressivos, indolentes, apáticos e desinteressados, como trabalhadores serão pouco produtivos, a não ser se domesticados... A figura dócil e laboriosa, necessária às exigências classistas do trabalho, deverá ser forjada através de mecanismos tanto mais sofisticados quanto mais acirradas e organizadas forem as formas de resistência. E não estamos falando dos profundamente marginalizados, os "pivetes" e "trombadinhas", que colocam em questão a "normalidade social". Estes estão fora dos muros da escola e, se por ela passaram, pouco aprenderam.

Mas, se isso tem o lado mal, não guardará o seu lado contrário? Disciplinados e normatizados, como manteriam suas estratégias de sobrevivência? Estamos falando da criança pobre das periferias urbanas que ainda possuem um vínculo familiar. A família acredita na escola e se esforça para que seus filhos permaneçam nela. Mas, essas crianças, se comparadas com as crianças das classes média e alta, são consideradas rudes e socialmente desagradáveis, ou tímidas, inseguras e vulneráveis, postura que reforça sua condição de desvantagem em relação às crianças de origem social privilegiada.

Não podemos negar a participação da escola no projeto de domesticação dos pobres. Ela está explícita em várias instâncias do seu cotidiano, quando de maneira acrítica a escola transmite as "regras dos bons costumes" e o respeito pela divisão do trabalho, para citar concretamente mais um exemplo. É

bonito e nobre ser lixeiro, lavadeira, cozinheira, pois todos vivem em comunidade e colaboram para o bem estar de todos com seu trabalho, dizem as leituras bonitas e ilustradas. Mas, nada de questionar, porque sendo tão bonito e nobre o trabalho exercido, as lavadeiras, cozinheiras e lixeiros vivem tão sordidamente, apesar de serem tão importantes para a comunidade.

Estaria a escola sendo prejudicial e perniciosa às crianças das classes emergentes? Enquanto não se configura a escola de classes, seria preferível que as crianças das classes trabalhadoras deixassem de ir à escola, para ao menos não perdessem a capacidade de ousar?

Nessa realidade de percepções fragmentadas e um tanto caóticas com que nos defrontamos, a lógica que o real nos apresenta é a sua contradição. É disciplinado o "operário padrão", bem como é necessário que o trabalhador se posicione diante do poder, e isso vai exigir da classe disciplina.

Nas relações do homem com a natureza, para sua sobrevivência foi necessário que ele dominasse, inicialmente, as relações entre sua ação e o que resultará dela. O homem, como ser histórico, precisou organizar suas relações com o mundo, como uma forma de não viver ao léu. Esse não seria um domínio do homem em relação à natureza?

Parece haver uma certa consistência histórica no fato de que a organização das relações do homem com o mundo que o rodeia constitui uma conquista. A professora "bem sucedida" não estaria ajudando as crianças pobres a organizarem suas relações com o mundo, a partir da exigência de atos que poderíamos chamar disciplinados, ainda que para tanto seja necessário reverter valores e inculcar normas?

Embora acreditando que a inculcação de valores e normas feita através da escola possa contribuir para a domesticação das crianças das classes trabalhadoras, seu poder da ação não é tão eficaz... Inicialmente, porque é questionável considerar a escola como aparelho ideológico dominante em nossa

sociedade. O papel dominante entre os Aparelhos Ideológicos do Estado pode ser exercido por aparelhos ideológicos diferentes, segundo etapas históricas que se dão em cada formação capitalista.

Não elegeríamos a escola como a instituição ' mais eficaz para enquadrar e disciplinar as "turbas rebeldes" , nem esta é a questão que nos propomos discutir aqui. Mas, como a escola passou a ter um forte significado para as classes trabalhadoras, e ainda para os dominantes, buscamos entender o significado da implantação da ordem e da disciplina que se faz via escola no cotidiano das crianças pobres. Na tentativa de realmente alcançar, através desta análise, um esboço de síntese, ainda que frágil, apoiamo-nos na experiência adquirida nas salas de aula , junto às professoras constantes deste estudo e junto às crianças.

O que de melhor encontramos sobre a chamada disciplina na sala de aula é um universo complexo, que exige da professora logicidade e segurança nas ações, sequência e organização nas atividades, compromisso e até mesmo prazer em estar junto às crianças. O clima estabelecido na sala de aula proporciona um ambiente propício para que as crianças pobres "decifrem o truque", o que tanto almejam, assim como seus pais.

Esse clima não é simplesmente disciplinado, é mais que isso, é intencionalmente disciplinado. Devemos partir — lhar o significado do conceito de intencionalidade, citado repetidas vezes; mas não em circunstâncias diferenciadas. Tal conceito se foi delineando à medida que descobríamos os "pontos de encontro", os "vínculos" existentes nas práticas de professoras que, de modo geral, não se conheciam.

Uma descoberta interessante, esse conceito foi tomando forma na medida que procurávamos compreender o sentido da "disciplina" no interior da escola. As professoras constantes deste estudo foram escolhidas sob indicação, fazem parte de um universo do qual selecionamos uma amostra intencional. Elas não se

conhecem, trabalham em escolas distintas, na maioria⁽¹³⁾ das vezes. Elas, no entanto, têm como referencial uma direção muito semelhante a ser imprimida ao trabalho: compromisso, seriedade, disciplina e formação de hábitos. As formas como esse trabalho é realizado têm em si uma característica em comum, embora sejam diferenciadas e tenham como mediação determinantes também diferenciados (como estilos de trabalho, ideologia, relações de trabalho, etc.).

Mas, há no trabalho dessas professoras um vínculo, uma prática que mantém uma identidade perceptível. Esses pontos de encontro suscitaram o questionamento: "QUE FONTE DE SABER TORNOU ESSA PRÁTICA SEMELHANTE EM INTENCIONALIDADE?"

A primeira leitura, ingênua e rápida, aflorou como sendo intuição. As professoras compromissadas com seus alunos, com seu trabalho, teriam intuições semelhantes. Mas, a intuição não cai do céu, como o maná prometido, é resposta sensível captada em uma prática comprometida.⁽¹⁴⁾

Essa é a fonte de saber,⁽¹⁵⁾ que tornou a prática semelhante em intencionalidade, a "prática real". Mas o que há para se fazer no interior da escola de 1º grau, face à disciplina, uma questão que nos aflige, fragiliza, desgasta e atormenta?

Diante do caminho percorrido, não sabemos como trabalhar, a não ser "socializando saberes", ou "intencionalidades semelhantes". E, sobretudo, fazê-lo porque se tem uma causa: transformar a realidade injusta das classes chamadas populares. A escola, é claro, não é o único caminho, mas é um deles, e se é nela que estamos ...

(13) Sobre o assunto, ver THIOLENT, Michel (1986)

(14) "FEUERBACH, não satisfeito com o pensamento abstrato, quer a intuição, mas não apreende a sensibilidade como atividade prática, humano sensível". MARX, KARL - ENGELS (1979)

(15) "A fonte de saber seria a prática real". Palavras de SAVIANI no Curso de História da Produção do Conhecimento, FAE/UFMG/1986.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem - Conversas com quem gosta de ensinar - São Paulo , Cortez, 1982
- APPLE, Michael W. - É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão social do trabalho - Educação e Realidade, vol. 11, nº 2 - Porto Alegre, julho/dezembro - 1986
- _____ Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Cadernos de Pesquisa, 64 - São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1988
- ARROYO, Miguel Gonzalez - Mestre, educador, trabalhador: Organização do trabalho e profissionalização - Belo Horizonte, 1985 - (Tese concurso professor titular - DAE/FAE/UFMG)
- _____ Quem de-forma o profissional do ensino, in Revista de Educação AEC, 58 - Rio de Janeiro, outubro/novembro - 1985
- _____ A escola possível é possível? In Miguel G. Arroyo (Org.) - Da escola carente à escola possível - São Paulo, Loyola, 1986
- _____ Do compromisso político à competência técnica - Belo Horizonte (mimeo.), UFMG, 1985
- BARRETO, E.S.S. - Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos - in M.H.S. Patto (Org.) - Introdução à psicologia escolar, São Paulo, T.A. Queiroz, 1988
- BERNSTEIN, B. - Estrutura Social, linguagem e aprendizagem - in M.H.S. Patto (Org.) - Introdução à psicologia escolar, São Paulo, T.A. Queiroz - 1988
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude - A reprodução - Elementos para uma teoria de sistema de ensino, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975
- BRANDÃO, Zaida (Org.) - Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1985
- BRUSCHINI, Cristina e Amado - Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério - Cadernos de Pesquisa, 64 , São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1988

- CHAUFÍ, Marilena de Souza - Ideologia e Educação - Educação e Sociedade, nº 5, São Paulo, Cortez Cedes, janeiro/1980
- _____ O que é ideologia, São Paulo, Brasiliense, 1981
- CURY, Carlos R. Jamil - Educação e Ideologia - Cadernos de Pesquisa, 35, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, novembro/1980
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri - Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais, São Paulo (mimeo) - (10º Encontro Anual da ANPOCS) 1986
- EZPELETA e ROCKWELL - Pesquisa participante, São Paulo, Cortez, 1985
- FERREIRO, Emília - Reflexões sobre alfabetização, São Paulo, Cortez, 1985
- FERREIRO, Emília & TEBERESHY, Ana - Psicogênese da língua escrita Porto Alegre, Artes Médicas, 1985
- _____ Los sistemas de escrituras em el desarrollo del niño, México, Siglo vientuno, 1979
- FOUCAULT, Michel - Vigiar e punir - Petrópolis, Vozes, 1977
- GIROUX, Henry - Pedagogia Radical, São Paulo, Cortez, 1983
- _____ Escola crítica e política cultural, São Paulo, Cortez, 1987
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira - O silêncio: um ritual pedagógico a serviço da discriminação radical - Belo Horizonte - Tese Mestrado (mimeo) UFMG, 1985
- GOULART, Iris Barbosa - Psicologia da Educação em Minas Gerais - Histórias do vivido - Educação em Revista, 3, Belo Horizonte, FAE/UFMG, julho/1986
- GRAMSCI, Antônio - Os intelectuais e a organização da cultura, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982
- GUIMARÃES, Áurea M. - Vigilância, Punição e Depredação Escolar, São Paulo, Papyrus, 1985
- KRAMER, Sonia - Alfabetização: dilemas da prática - Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986
- LEMLE, Miriam - A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português - Letras de Hoje, PUC/RGS/,15, dez/1982

- LIBÂNEO, José Carlos - Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos - São Paulo, Loyola, 1985
- LURÇAT, Liliane - Desvalorização e autodesvalorização na escola , in Zaia Brandão (Org.) - Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1985
- MAKARENKO, A.S. - Conferência sobre educação infantil - Trad. de Maria Aparecida, Abelaria Vizotto, Lisboa, Moraes, 1981
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich - A ideologia alemã - São Paulo , Ciências Humanas, 1979
- MELLO, Guiomar Mano de - Magistério de 1º grau - da competência técnica ao compromisso político, Cortez, São Paulo, 1982
- _____ Observação de interação professor-aluno: uma revisão crítica, in M.H.S. Patto (Org.) - Introdução à psicologia escolar, São Paulo, T.A. Queiroz, 1988
- _____ Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação - Subsídios para o planejamento curricular do ciclo básico de alfabetização - Belo Horizonte, Superintendência Educacional, Diretoria de Ensino de 1º grau, 1985
- _____ Minas Gerais, Estatuto do Magistério Público Estadual, Lei nº 6.277, de 27 de dezembro de 1973
- _____ Minas Gerais, Órgão Oficial dos Poderes do Estado - Diário do Executivo - Lei nº 9.381 de 18 de dezembro de 1986
- _____ Lei nº 9.459 de 21 de dezembro de 1987
- _____ Decreto nº 26.515 de 13 de janeiro de 1987
- _____ Decreto nº 27.826 de 22 de janeiro de 1988
- _____ Decreto nº 27.868 de 12 de fevereiro de 1988
- _____ Decreto nº 27.869 de 13 de fevereiro de 1988
- _____ Resolução nº 6.409 de 25 de fevereiro de 1988
- _____ Resolução 6.518 de 16 de fevereiro de 1989
- NICOLAU, Marieta L. M. e Mano, Maria A.F. - Alfabetizando com sucesso, São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986
- NOSELLA, P. - O compromisso político como horizonte da competência técnica - Educação e Sociedade, 14, São Paulo, Cortez - Cedez, Maio/1983

- NOVAES, M. E. - Professora primária, mestra ou tia? Um estudo sobre a segmentação do trabalho docente - Belo Horizonte, Tese Mestrado (mimeo), FAE/UFMG, 1981
- PAIXÃO, Léa Pinheiro - Causas do fracasso escolar - Termos da discussão atual, Fundação Tricordiana de Educação - INCOR (Texto mimeo)
- _____ A escola dos carentes: um projeto em Minas Gerais, in Miguel G. Arroyo (Org.) - Da escola carente à escola possível, São Paulo, Loyola, 1986
- PEREIRA, Antônio Carlos - Boletim Informativo da UTE, nº 23, Belo Horizonte, 1988
- PIMENTEL, Maria Auxiliadora Mattos - Psicogênese da Alfabetização em Emília Ferreiro, Belo Horizonte, (Texto mimeo), UFMG, 1985
- _____ Plano Metropolitano de Belo Horizonte (PLAMBEL)- O desenvolvimento econômico e social da Região Metropolitana de Belo Horizonte, volume II, Belo Horizonte, Fundação João Pinheiro, Abril, 1974
- RAGO, Margareth - Do cabaré ao lar - A utopia da cidade disciplinada - Brasil, 1890 a 1930 - São Paulo, Paz e Terra, 1985
- RIBEIRO, E.E.T. et alii - Critério de aprovação de alunos de 1ª série do 1º grau... - Cadernos de Pesquisa, 53, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio, 1985
- RIBEIRO, Maria Stella Mendes - Da democracia concedida à democracia desejada - O significado da luta pela escola no Bairro Paulo VI, Belo Horizonte, Tese mestrado (mimeo), FAE/UFMG, 1986
- SALM, Cláudio L. - Escola e Trabalho - São Paulo, Brasiliense, 1980
- SAVIANI, Dermeval - Escola e Democracia - São Paulo, Cortez, 1986
- _____ Competência Política e Compromisso técnico ou (o pomo da discórdia ou o fruto proibido) - Educação e Sociedade, nº 15, São Paulo, Cortez - Cedez, agosto, 1983
- SNYDERS, Georges - Escola, classe e luta de classes - Trad. Maria Helena Albarran, Lisboa, Moraes Editores, 1981
- SOARES, Magda - As muitas facetas da alfabetização - Cadernos de Pesquisa, 52, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985

Linguagem e Escola: Uma perspectiva social, São

Paulo, Editora Ática, 1986

THIOLLENT, Michel - Metodologia da Pesquisa - Ação - São Paulo -

Cortez Editora, 1986

VEIGA, Cynthia Greix - História da Educação na História - Povo -

Professor - Trabalhador, entre o imaginário e o real - Belo Ho

rizonte, Tese Mestrado (mimeo), UFMG, 1987