

*Sérgio Haddad*

CEDI	EDUCAÇÃO POPULAR E ESQ. POPULAR
documentação	
N.º	<i>duplicata</i>
Data	<i>1. / . /</i>

*100A*

**UMA PROPOSTA DE  
EDUCAÇÃO POPULAR  
NO ENSINO SUPLETIVO**

*Tese apresentada à Faculdade de Educação  
da Universidade de São Paulo para  
obtenção do grau de Mestre em Educação*

*São Paulo  
1962*

para Clíce, Lua e Ti

para alunos, funcionários e professores  
do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz

companheiros desta vida.

## Índice

<u>Apresentação</u>	
<u>"...algo ainda bruto a ser lapidado"</u>	3
<u>Introdução</u>	
<u>Uma Proposta de Educação Popular no Ensino Supletivo</u>	13
Notas da Introdução	46
<u>Capítulo I</u>	
<u>A Abertura do Curso Supletivo na Perspectiva do Colégio Sta Cruz</u>	48
Introdução	49
O caminho para a fundação do Colégio Santa Cruz	56
A fundação do Colégio Santa Cruz	62
A escola dos bem nascidos	67
A construção da escola dos pobres	85
Resumindo	113
Notas do Capítulo I	118
<u>Capítulo II</u>	
<u>Os alunos</u>	121
Notas do Capítulo II	168
<u>Capítulo III</u>	
<u>Evasão e Repetência dos Evadidos e Repetentes</u>	169
Dados e números	170
Bem ou mal dotados?	178
Fatores internos	185
Fatores externos	188
Notas do Capítulo III	195
<u>Capítulo IV</u>	
<u>A Tentativa de Organização de uma Escola Popular</u>	196
Escola e escolarização	200
Escola e participação	209
Escola e movimento social	236
Notas do Capítulo IV	251
<u>Últimas Palavras</u>	253

Apresentação

"... algo ainda bruto a ser lapidado."

Escrever este trabalho foi um ato de amor mais do que uma obrigação. Somente algo de muito forte na minha vida poderia justificar passar para o papel uma experiência que vivi ao longo de oito anos na direção do curso supletivo do Colégio Santa Cruz, em meio de tantas dificuldades que enfrentei no segundo semestre de 1982.

Gostaria de ter podido escrevê-lo de maneira mais sistemática. Mas isso me foi inviável. Produzi este texto de maneira emotiva e num espírito de "contar casos", sobre o que para mim tinha significado como proposta educacional para um curso supletivo de adultos trabalhadores das camadas populares.

Saiu assim, sem um projeto definido, capítulo por capítulo, ganhando ou não coerência ao longo do seu desenvolvimento.

Consegui pouco refletir sobre uma teoria que pudesse justificar esta prática. Talvez porque não a tivesse. Para mim, pessoa metida em uma prática cotidiana de ação no processo educativo, tudo que é teórico serviu, de maneira assistemática, como resposta ao que vinha fazendo muitas vezes de maneira intuitiva.

Jamais deixei de fazer minhas leituras ao longo destes anos. O simples fato de procurar um curso de pós-graduação em educação foi uma resposta à busca teórica do que vinha desenvolvendo na prática. Passei pelas leituras de Paulo Freire, Vanilda Paiva, Celso Beisiegel, Carlos Brandão, Pedro Garcia, Luiz Eduardo Wanderley, e outros. Fiz um curso da Unesco no Cefral - México e aprendi como que o pensamento sobre educação de adultos passou pela história da minha prática. Li e assessorei experiências concretas da cha-

mada educação popular. Li os teóricos da reprodução e critiquei a escola. Li Rubem Alves e fiquei com vontade de ser como ele.

Tudo isto foi feito de maneira assistemática e construindo em mim um pensamento sobre a minha experiência concreta. Pelas leituras fui fazendo a minha cabeça, parte dela pelo menos.

Mas, a outra parte foi construída pela prática que o cotidiano me impôs. A prática de construir uma escola democrática e que procurasse sempre estar apontando para atender às necessidades da população que a freqüentava.

A minha sistemática da prática foi estar metido em todos os problemas que surgiram entre professores, funcionários e alunos. Discutir as questões, ouvir os parceiros, encaminhar conjuntamente as soluções, tudo isso exigiu aprendizado e foi o que me ajudou também a formar parte daquilo que penso hoje.

Não sei se consegui dar respostas. Não sei se é um grande trabalho. Mas sinto, ao escrever esta apresentação, que ele me satisfaz. Não por ser uma coisa acabada. Pelo contrário, acho que jamais conseguiria fazer algo acabado, principalmente porque sempre deixo para última hora o que tenho a fazer. Não consigo vencer as minhas tentações. Não por ser um trabalho que possa corresponder à expectativa de um grande rigor científico. Mas porque falei, e falei com prazer, sobre aquilo que acho que foi um trabalho significativo no campo de educação de adultos de baixa renda.

Como eu posso medir isso? Pelos depoimentos daqueles que passaram pela escola. E não foi por acaso que eu os

escolhi para conclusão. O que mais poderia medir o acerto de um processo educativo senão o depoimento positivo daqueles que passaram por ele?

Além do mais, conseguimos montar, nestes dias de profunda insatisfação com o trabalho docente, um espaço de prática onde pudemos viver todas as nossas angústias, os nos sos medos, as nossas felicidades e satisfações, os erros e os acertos daquela que foi certamente a experiência mais significativa para a maioria dos professores que passaram pelo curso.

O que me levou a me meter neste trabalho? Estudei neste próprio Colégio Santa Cruz até o fim do meu curso cole gial. Ali aprendi a conviver com grupos de elite que pouco diziam à minha condição de classe média. Em 1968, entrei na USP para fazer o curso de economia. Durante todo este ano, trabalhei em uma companhia de exportação e importação, como auxiliar de alguma coisa. Ao mesmo tempo vivi o clima de emo ção e rebeldia que as ruas da Maria Antônia e o clima políti co propiciavam a todo estudante universitário, dotado de um um pouco mais de sensibilidade. A divisão era enorme. Um lado me puxava para a necessidade de formular uma proposta de vida condizente com um economista que trabalha em companhia de exportação e importação. O outro me puxava para a vida. Ao final do ano, com o AI-5, optei pela vida. Briguei com o ter no e a gravata, com a namorada que buscava casamento, com o projeto dos grandes lucros, mas não consegui brigar com a e conomia, que terminei direitinho em 1971.

No ano seguinte à minha entrada na universidade, em 1969, voltei ao Colégio Santa Cruz como professor do curso regu lar, dando aulas de Iniciação do Trabalho. Voltei ao encontro,

agora com um pouco mais de idade, 20 anos, ao mundo de convivência com os grupos de elite. Só que agora como professor. Logo depois passei a lecionar algumas disciplinas como História, Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Isto me fez pensar em uma pós-graduação na área de História, que passou a ser realidade a partir de 1973.

Também em 1973 comecei a dar aulas da disciplina Moedas e Bancos, na Faculdade Brás Cubas em Mogi das Cruzes. Mais uma vez a dualidade aparecia. Por um lado procurava me recompor da aridez da economia com um pouco de História, por outro, os termos inflação, balanço de pagamentos, empréstimos bancários, juros, correção monetária, me levavam a entrar em crise novamente. Acabei optando pela História e abandonei a economia definitivamente.

Em 1974, com a regulamentação dos cursos supletivos pelo Conselho Estadual de Educação, através da Deliberação 14/73, o Colégio Santa Cruz achou por bem, dentro de uma linha de democratização de seus serviços, abrir um curso noturno desta modalidade.

Senti-me interessado, demonstrei o meu interesse, e acabei sendo convidado para dirigir este curso. Afinal, em 1974, com as poucas opções que o Estado oferecia para um trabalho mais popular, era chegado o momento que para mim se mostrava como o de maior importância para quem definitivamente havia optado por ser educador na vida. A perspectiva de trabalhar com adultos logo me fez voltar às emoções de quando havia experimentado este contato, nos trabalhos extra-curriculares pelos quais o próprio Colégio Santa Cruz me fez passar ainda quando aluno.



Filho de uma camada média, desenraizado como classe social, tinha todas as condições de ter uma cabeça que pensasse como explorador ou como explorado. A experiência do contato com os pobres, ainda que de maneira assistencialista, vivido por mim no curso colegial, como perspectiva de conhecimento e prática para uma ação de responsabilidade social, havia me marcado muito, deixando o gostinho de algo que me levaria a optar pelo popular.

Assumida a direção do supletivo, mais uma dúvida passava por mim: continuar na História ou fazer educação. A História me ajudava no aperfeiçoamento do trabalho no curso regular, a educação poderia me auxiliar na reflexão do curso noturno. Novamente a dualidade e mais uma vez acabei optando por aquilo que acreditava ser mais importante socialmente e para o meu coração.

Tentei por duas vezes entrar no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP. Entrei. Afinal, era um economista que havia dado uma pincelada pela História e agora havia optado por ser educador. O teste para mim foi muito difícil. Mas a minha intenção era trabalhar com o Prof. Celso Beiseigel, que havia realizado pesquisas sobre educação de adultos e que acreditava pudesse me dar uma orientação mais adequada ao que estava fazendo. Consegui.

A longa convivência com o Prof. Celso (talvez a mais longa como orientador que ele teve, pois pelos meus cálculos, entrego este trabalho justamente no último dia do meu prazo) mais do que uma orientação, me trouxe uma amizade que foi construída aos poucos, nos pequenos contatos, nas conversas mais extensas, no apoio que sempre recebi, na

gastrite que provavelmente lhe propiciei.

O rompimento com o pós em História, acabou também por me levar a largar o trabalho de professor no ensino de 1º grau, dedicando-me de maneira integral ao curso supletivo.

A partir do ano de 1980, comecei a trabalhar no CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação, na equipe de assessoria à educação popular, junto com o Prof. Carlos Brandão. O Cedi representou para mim uma importante contribuição para o que vinha realizando na área de educação.

Acostumado a pensar a questão educacional via escola, ampliei o meu campo exploratório às questões que brotavam na chamada educação não formal. Isto me aliviou um pouco do sufoco de quem já havia trabalhado 11 anos em uma mesma instituição e cujo espaço de reflexão e prática havia se tornado viciado. É como frango assado: gira, gira e não sai do lugar.

A educação, fora do contexto escolar, por sua agilidade, pela maior capacidade de controle e, pela vinculação direta às necessidades imediatas da população, acabou me fornecendo subsídios para os assuntos que o formal do escolar limita. Neste sentido, as experiências dos trabalhos realizados no CEDI contribuíram de maneira considerável.

Além do mais, não posso negar o papel que Carlos Brandão desempenhou naquilo que penso hoje sobre as questões da Educação Popular. Se o Celso puxava para o espaço institucional que o Estado propicia, Carlos me levava para

as reflexões do mundo da sociedade civil. Minha amizade por ele não é menor.

Assim fui construindo a história deste trabalho. Terminados os créditos, me vi na contingência de apresentar a famigerada dissertação.

Inicialmente pensei em fazer um trabalho sobre a educação das elites. Tentei e não consegui. Acabei me indispondo comigo mesmo. Aí tomei coragem e resolvi escrever sobre a minha prática: o trabalho de construir, coletivamente com um grupo de pessoas, uma escola de ensino supletivo a serviço dos grupos populares.

Levantei documentos, fiz entrevistas, conversei com educadores, li textos e passei o 2º semestre deste ano tentando realizá-lo. No princípio, paralelo a todas as atividades que realizava. Ao final, percebendo que não iria acabar, saí do mundo por um mês, para, no sufoco, tentar concluí-lo. Hoje, 26 de dezembro, quando escrevo esta parte, vejo que tenho 4 dias pela frente para terminar de escrever a conclusão, mandar datilografar o que falta, corrigir a datilografia, rodar o material e entregá-lo.

Terminei primeiro o 3º capítulo, depois o 1º, o 2º e o 4º. Passei para a introdução e para esta apresentação. Finalmente irei terminar de escrever a conclusão. Para todos os capítulos só foi feita uma escrita. Não vou ter tempo de fazer uma análise do trabalho como um todo, para poder reescrever o que não está a gosto, corrigindo falhas, contradições, repetições e superposições.

Desta maneira, ele tem que ser entendido como uma etapa, algo ainda bruto a ser lapidado.

Também, só consegui realizar este trabalho com a ajuda de várias pessoas, e aí fica o meu agradecimento:

aos padres da Congregação de Santa Cruz, pelo apoio e confiança no meu trabalho e na de meus colegas do Curso Supletivo, aquele abraço;

às professoras Regina, Bel e Sonali pela primeira revisão dos originais, aquele abraço;

à Clice, Cleusa e Tuca pelos gráficos e acabamento final, aquele abraço;

aos professores Antônio Silveira Mendonça e Flávio Di Giorgi, amigos, que tiveram a paciência de rever com maior profundidade as coisas mal acabadas que escrevo, aquele abraço;

à Regina Lélia, secretária do Curso Supletivo, pela amizade e pelo carinho com que me ajudou a todo o momento, na coleta do material, na transcrição de fitas, na datilografia e no assumir o trabalho do curso nos momentos de minha ausência, aquele abraço;

à Marilene, pela dedicação com que passou os quinze dias anteriores à entrega desta tese, datilografando o material, apesar do Natal, do trabalho doméstico, do trabalho fora de casa, do cuidado com as filhas, aquele abraço;

ao Fernandão, que ainda não imprimiu, mas sei que imprimirá este trabalho, pela noite não dormida do próximo dia 29, aquele abraço;

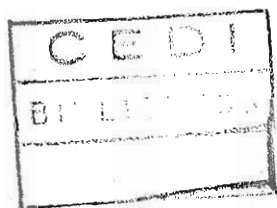
ao Massao, por sempre, no sufoco, "quebrar os meus galhos"; no Santa Cruz, aquele abraço;

ao Celso, pelo dito e pelo não dito, pela razão, pela compreensão e emoção, que fizeram da sua orientação a construção de uma amizade mais importante do que qualquer mestrado, aquele abraço.

São Paulo, 26 de dezembro de 1982.

Introdução

Uma Proposta de Educação Popular no Ensino Supletivo.



"Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola está sendo historicamente."

Paulo Freire (1)

Já utilizei em uma outra oportunidade a citação acima de Paulo Freire. Foi em um texto apresentado no IVº Encontro de Professores de Língua e Literatura, em maio de 1981. Neste ano, 1982, também a utilizei na IIa. Conferência Brasileira de Educação realizada em Belo Horizonte. Eu gosto dela porque reflete o sentido que procurei imprimir a este trabalho sobre escolarização popular: entender a escola enquanto espaço social, construída de acordo com os interesses dos grupos sociais nela envolvidos, sob determinadas condições históricas.

Discutir o problema da escola sem discutir o problema do seu enraizamento contextual não dá certo. Pensar em uma escola como categoria abstrata é, de imediato, vê-la como neutra. A escola não é uma só. Existem escolas e cada uma atendendo àquilo que os interesses nela envolvidos permitem que se produza. A escola neutra pode ser defendida por aqueles que vêem a sociedade como algo homogêneo, sem divisão por grupos de interesses.

Em uma sociedade de classes como a brasileira, a escola está dividida. Mais ainda, estando a responsabilidade

de da educação formal nas mãos do Estado e sendo este Estado uma entidade que não é neutra, mas sim organizada para manter e reproduzir a relação de classes existente, esta educação estará orientada para atender aos interesses dos grupos dominantes. Isso todo mundo sabe, e, se não sabe, pelo menos sente.

A educação é uma prática social. Através dela se pretende o desenvolvimento de determinados comportamentos e saberes visando a formação de sujeitos, de acordo com determinados interesses sociais em um dado momento histórico. A escola, uma das instituições que pretendem fazer educação, acaba se organizando para atender aos interesses dessa prática social. Ora, como os interesses sociais são diferenciados para cada grupo social, obrigatoriamente a prática social que é a educação também será, bem como a escola.

No Brasil a educação dos bem nascidos sempre esteve adequada aos seus interesses. No princípio, através de uma educação do tipo clássico, humanístico, literário, acadêmico e abstrato, os membros das elites coloniais se formavam para exercer a sua hegemonia, relegando aos índios, e mais tarde aos pretos e mestiços, o ensino dos ofícios e trabalhos manuais. Desde cedo, portanto, o nosso país aprendeu a conviver com a desigualdade educacional entre as elites e o povo.

No Brasil de hoje, com o Estado se responsabilizando pela educação de seu povo, esta desigualdade se transferiu para dentro de uma mesma escola, selecionando e formando a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento e manutenção do seu modo de produção e difundindo um tipo de saber necessário à legitimação de sua organização social.



A escola capitalista proclama a igualdade e age na desigualdade e é por aí que procura se legitimar. A abertura de novas escolas, a ampliação do número de vagas, fez do caráter quantitativo da democratização um fato. A qualidade da democratização fez deste fato uma ilusão." Afirmar como idéia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual". ( 2 )

Qual a prática desta escola? Muitos já falaram mal dela. Reafirmo o que já está ficando velho e cansativo:

1. A escola é antidemocrática. Ela é um instrumento de seleção e exclusão daqueles que pretendem por ela passar.
2. A escola veicula um certo tipo de saber dos grupos dominantes que através de suas representações e normas, procura a adaptação dos dominados. Além do mais, esta manifestação se dá dentro de padrões culturais diferenciados dos grupos populares.
3. A escola reproduz um certo tipo de poder em sua organização, que é o mesmo poder que exclui das decisões sociais a maioria, procurando incorporá-lo como natural na visão de mundo de quem se escolariza (3).

Como isto funciona para o ensino supletivo?

Imaginemos um Sebastião qualquer da vida. Este senhor, conversando com seus amigos, tomando alguma coisa no bar, olhando seus filhos e os filhos do vizinho, vendo televisão, vai gradativamente se convencendo de que a sua situação é ruim porque não teve oportunidade de estudar quando e

ra pequeno. Não precisou observar muito para perceber que a grandemaioria das pessoas que são mais bem remuneradas tiveram uma boa formação escolar. Sebastião percebe isso. No escritório onde é faxineiro, aqueles que mais ganham são justamente aqueles que mais estudaram.

Sebastião resolve estudar. Vai ver o que pode fazer. Há muito tempo atrás fez primário. Faz tanto tempo que ele acha que já esqueceu tudo. Mesmo assim ele vai em busca de uma escola.

Depois de muito andar, soube por um colega de serviço que perto da sua casa havia um curso. Era um curso bom porque além de ser perto, era só gente adulta e ele poderia terminar o curso na metade do tempo dos outros. Era um curso supletivo. Sebastião foi até lá e ficou um pouco preocupado com o preço do curso. Perguntou se não havia curso supletivo em escolas estaduais e a resposta foi negativa. Pensou bem e resolveu se matricular. Argumentou para ele mesmo que nada iria conseguir sem algum sacrifício. Além do mais, um amigo seu uma vez lhe falou que uma pessoa que gasta com educação não está tendo despesa mas sim investimento para o futuro.

Sebastião pagou a matrícula e, uma semana depois, a la. prestação. Recebeu um monte de apostilas e uma carteirinha que controla a sua entrada no curso e dá direito à meia entrada no cinema. O duro mesmo foi encontrar o seu diploma de primário concluído lá no Ceará.

Recebeu a informação de que não precisaria copiar nada. Bastava prestar atenção na aula e depois estudar a apostila. Ele até gostou, pois nunca achou bom mesmo ficar copiando o ponto no caderno.

Sua primeira aula foi sobre a Mesopotâmia. Sentiu dificuldade em entender o que o professor falava e não entendeu nada da matéria. Ficou assustado. Achou que deveria ler as opostilas pois, sem isso, ficaria muito complicado. As suas duas últimas aulas foram sobre os Protozoários, classe dos Rizópodos. Ficou mais assustado ainda. Nunca pensou que estudar fosse tão difícil.

No dia seguinte, pensou em dar uma estudadzinha na hora do almoço. Não conseguiu passar da metade da primeira página. Estava destreinado da leitura.

Quando ia saindo do trabalho, no elevador, o contador da firma viu os seus livros e lhe falou: "Parabéns, é assim que se começa. Logo você vai conseguir alguma coisa melhor". Ele admirava muito este senhor, e o seu incentivo foi muito importante. Agora, mostrava a todos os seus livros, prova maior de que estava fazendo um esforço para deixar de ser o que era. Sentia que todos lhe queriam bem, apesar de não demonstrarem muito valor pelo seu trabalho. Mas faxineiro que estuda é outra coisa.

Na segunda noite, na aula de Geografia, o professor falou sobre coordenadas geográficas. Foi uma aula muito bonita, cheia de gráficos e muito colorida. O professor falou que todos agora poderiam saber as horas em qualquer parte do mundo. Sebastião achou muito importante apesar de não ter relógio. Finalmente matemática. Um professor alegre, brincalhão, que falou sobre conjuntos. Dividiu todo mundo em grupos: de homens, mulheres, grupos mistos, etc. Sentia que estava aprendendo, e logo aquilo de que ele tinha mais medo, a matemática moderna.

A semana foi passando. As matérias cada vez mais

difíceis. O tempo para as apostilas era curto. O que estava escrito ele não entendia. Eram poucas as coisas que ele achava interessante apesar de entender que tudo o que os professores falavam era importante.

Ao final da segunda semana sentiu que não conseguiria continuar o curso. Tomou coragem e foi conversar com a orientadora sobre o que estava acontecendo. Disse que sua cabeça não dava para o estudo. A orientadora explicou que ele estava sem base e que infelizmente não poderia devolver o dinheiro pois a escola já havia assumido alguns compromissos. Disse ainda que ele deveria começar mais de baixo. Aconselhou-o a ir para o Mobral.

Sebastião chegou ao Mobral e não se sentia bem em estar lá, pois pensava que esta escola só servia para quem não sabia ler. Logo se convenceu de que poderia servir para reforçar os estudos de quem estava há muito tempo parado.

No primeiro dia achou muito bom. Conseguiu entender tudo. Além do mais seus colegas eram "gente fina". Conversavam muito durante as aulas, e ao final do dia, quando saíam da escola, caminhavam juntos até a vila onde a maioria vivia. Além do mais não pagava nada e sempre ganhava livros coloridos.

O Mobral estava fácil, sua professora sempre o ajudava muito. Eram muito bonitas as leituras sobre o Brasil, a família e as riquezas que tínhamos. Nunca pensou que este país tivesse tantas coisas, apesar de tão pouco ter sobrado para ele. Nas provas sempre conseguia fazer tudo. Quando não conseguia, os professores e colegas faziam para ele. Suas notas eram sempre altas e ele sempre as levava

no bolso para dar exemplo aos seus filhos e aos colegas de trabalho.

Sebastião fez dois semestres: o terceiro e o quarto ano primário. Ao final do terceiro houve uma festa muito bonita cheia de doces e salgadinhos que as mulheres do curso se organizaram para levar. Os homens se encarregaram das bebidas: cerveja e coca-cola. Dançaram muito forró e discoteque. Ao final do quarto semestre a festa foi maior ainda. Foi no Ginásio do Ibirapuera. Estava o governador, o prefeito e o dono do Mobral. Entregaram os diplomas para milhares, com show e muita música. Foi inesquecível.

Na verdade, ele achou que não havia aprendido muito. Com o diploma na mão procurou um outro emprego. Queria trabalhar em outra coisa. Talvez um dia pudesse ser contador. Tentou o teste no Bazar 13. Foi reprovado. Não conseguiu responder as perguntas. Aliás não entendeu metade da prova. Só perguntaram como calcular porcentagem, preencher nota fiscal e uma série de contas. Nunca pensou que estivesse tão mal assim. Pensou: "Acho que a minha cabeça não dá mesmo para o estudo."

Sebastião estava no mato sem cachorro. Queria voltar ao Mobral mas não deixaram. Disseram que ele já tinha diploma e que deveria deixar o lugar para outro brasileiro analfabeto. Voltar ao supletivo seria jogar fora o seu dinheiro.

Esta história tenta reproduzir o caminho que a grande maioria dos alunos adultos de baixa renda percorre. Esculhambado pelo ensino regular, o adulto carrega consigo a marca da sua incapacidade de aprender. Só aprendeu que a cultura escolar, a cultura dos intelectuais, é a cul

tura que ele jamais alcançará. Aprendeu que não tem cultura, que o que fez só lhe serviu para ser o que é; um sujeito sem inteligência, que tem uma cabeça que não dá para os estudos e que a natureza não lhe foi muito generosa. Aprendeu que sua incapacidade é nata e que esta incapacidade nada tem a ver com suas condições sociais.

Para este adulto, o Estado lhe reservou o Mobral e depois o supletivo. Alfabetização, primário, ginásio, colégio, escolas isoladas, o caminho do sucesso novamente garantido, para aqueles que não tiveram oportunidade em outros tempos. Mais uma chance para começar tudo de novo. Se depois ainda fracassar, é porque não merece mesmo mais do que tem.

O professor do ensino supletivo, aos olhos dos dominantes, defronta com o grande problema: erradicar o analfabetismo e a falta de cultura desses seres "inferiores", para que todos possam ter condições de participarem do mundo social. Deverá passar o conteúdo do ensino regular, na metade do tempo, para pessoas que trabalham, que não têm tempo para estudar e que chegam cansadas, diminuindo seu rendimento. É esta a mágica que tem de ser feita. Afinal, os objetivos do ensino supletivo são claros: "Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham conseguido ou concluído na idade própria". (4)

Dentro desta perspectiva pouco resta para o ensino supletivo. Fará ele o papel que o Estado lhe conferiu, estar a serviço dos grupos dominantes. Uma escola de ensino supletivo que se propõe transmitir os conhecimentos do ensino formal regular, na metade do tempo, com o objetivo de fazer com que, mediante a volta aos estudos, o aluno adulto se integre novamente no sistema nacional de ensino, tende a reproduzir

as mesmas dificuldades da escola regular. Será ela um elemento de exclusão e seleção.

Além do mais, ao se ater aos programas dos cursos regulares de 1º e 2º graus, tende a reproduzir o mesmo saber formal que muitas vezes está a serviço da adaptação destes grupos populares às representações e normas dos grupos dominantes. Esses programas, normalmente, falam de um mundo construído a partir de uma classe social e que objetiva adaptar os grupos populares a uma forma de ser. Conforme Marelina de Souza Chauí: "um 'corpus' de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina a preforma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais; o 'corpus' assim constituido tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais. Assim, a produção desse universal visa não só o particular generalizado, mas sobretudo ocultar a própria origem desse particular, isto é, a divisão da sociedade em classes". (5)

Na verdade, tanto a rede formal como o ensino supletivo, ao veicularem o mesmo tipo de conhecimento, procuram, de acordo com a clientela que frequenta a escola, exercer funções diferenciadas. Para as elites, reafirma um modo de ser, desenvolvido ao longo de todo o processo de socialização pelo qual esta criança passou em seu meio social. A passagem das crianças das elites do seu mundo familiar para o escolar, se dá naturalmente. Para esses meninos realmente

a escola pode ser considerada uma "segunda casa". Para os meninos dos grupos populares e, posteriormente, para os adultos dos grupos populares, esta escola, veiculando o mesmo conhecimento, procura adaptá-los aos interesses dos grupos de elite. Assim se manifestou Snyders, interpretando Baudelot-Establet; quando, identificando o fato de haver duas redes de ensino, uma para os pobres e outra para os ricos, fala da veiculação de uma mesma cultura com interesses diferenciados para estes grupos sociais.

"De fato, as duas redes não transmitem duas cultu-  
ras diferentes: é, num ou noutro lado, a mesma ideo  
logia que é inculcada, a ideologia burguesa, embo-  
ra não seja propagada da mesma maneira aos futuros  
exploradores e aos futuros explorados. É preciso  
que ela seja ensinada de duas formas opostas, carac  
terísticas de cada rede de escolaridade. A rede SS  
(das elites) visa formar um intérprete ativo da i-  
deologia burguesa, preparado para manobrar todos  
os instrumentos de domínio da ideologia burguesa.  
Da rede dos grupos populares sairão proletários  
passivamente submissos à ideologia dominante, estri  
tamente preparados para suportar a ideologia bur-  
guesa dominante". (6)

Além do mais, este conhecimento vem dentro de de-  
terminados padrões culturais de quem o produz. Vem carregado  
de uma linguagem e de informações de um mundo absolutamente  
distante do mundo popular.

Para transmitir esta ideologia e esta cultura, pa-  
ra enfiar goela abaixo dos alunos o conhecimento das aposti



las coloridas e dos livros didáticos, esta escola deve ser organizada de acordo com esta violência. Deve ser uma escola que provoque submissão. Deve ser uma escola que faça com que o aluno engula o novo como verdade absoluta mesmo se ele for radicalmente contrário ao saber que se aprende na luta diária para sobreviver. Deve ser uma escola em que o saber sempre está na mão do professor e o silêncio sempre na boca do aluno. Deve ser uma escola autoritária onde o aluno é sempre o último da hierarquia de mando.

Com todas estas características, ou a escola de ensino supletivo se amolda às experiências de uma agência que colabora com a dinâmica do modo de produção capitalista, ou então, ela passa a ser uma fábrica de diplomas, amolecendo no processo de avaliação e vendendo ilusões a custos normalmente muito altos (quase todas as escolas de ensino supletivo estão nas mãos de particulares).

E daí? O que fazer? Abandonar a escola e esperar uma nova organização social para poder novamente ocupá-la? Creio que não. Se é verdade que a escola está tendencialmente organizada para atender os interesses de classe dominante, ela não o faz de maneira absoluta. Pelo contrário, muitas vezes, ela pode estar organizada a serviço dos grupos populares, contribuindo na construção de uma sociedade mais justa.

Retomemos a epígrafe de Paulo Freire, em sua segunda parte: "Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola está sendo historicamente". Qual a função, neste momento histórico, de uma escola de ensino supletivo que não a dos interesses dos grupos dominantes?

Em primeiro lugar, gostaria de anotar o fato de que o ensino supletivo é aquele de maior crescimento nos últimos anos no Estado de São Paulo. Largado nas mãos das escolas particulares, a grande comercialização deste ensino só se daria se houvesse uma procura efetiva. E isto ocorreu.

Seria ingenuidade imaginarmos que toda esta massa de pessoas esteja iludida com o verdadeiro valor que a escola possa lhe dar. É de se supor que existe uma certa movimentação dos grupos populares pela escola e que esta tenha um valor específico para eles. Esta movimentação não só se dá em relação ao ensino supletivo mas também ao ensino público regular.

É verdade que os grupos populares jamais consideram a escola algo seu, pois ela sempre se mostrou como coisa de outro mundo.

"O descompromisso dos adultos para com a escola pública não é devido à falta de tempo. Muitos destes pais gastam o corpo, o tempo e o dinheiro por meses a fio nos preparos dos blocos por bairro, ou da "escola de samba". Eles fazem assim porque tratam a escola 'do governo' como tratam as suas outras agências: o posto de saúde, a delegacia, a agência de bem-estar social. Tratam como locais para serviços de emergência e, ao mesmo tempo, como postos invasores de um tipo de domínio de classe indesejável"(7).

Por outro lado, sabem os grupos populares do valor que a escola tem para eles, bem como da utilidade do conhecimento que ela veicula. Sabem que este conhecimento lhes é útil na mudança de ocupação que pretendem, mudança esta mui-

tas vezes pequena em termos financeiros,mas de grande utili  
dade para os que ganham pouco.Sabem também que a cultura do  
minante muitas vezes é a sua defesa,no uso da linguagem,no  
conhecimento do que é dito, no relacionamento com outras  
pessoas. Sabem também que as pessoas mais bem qualificadas  
tecnicamente possuem maiores poderes de barganha. Sabem que  
a escola é um espaço importante de encontro, principalmente  
para aqueles que não se encontram e que vivem no mundo sós.  
Sabem que a escola é o local do saber mais, saber das coi-  
sas do mundo, saber daquilo que não sabem, principalmente  
para aquele, cuja ocupação do dia-a-dia, o afasta do co-  
nhecer mais e melhor.

"São os trabalhadores que reivindicam, para seus fi-  
lhos, uma escola realmente aberta a todos; a sensibi-  
lidade às injustiças da escola aguça-se paralelamen-  
te com a convicção de que é possível uma outra socie-  
dade. São os trabalhadores que reivindicam a compre-  
ensão e o domínio daquilo que executam. Aspiram a do-  
minar a técnica em lugar de se deixar escravizar  
por ela - e pressentem que uma formação mais avança-  
da os ajudará: a educação como meio de defesa contra  
o trabalho parcelar e desqualificado, visto que pre-  
sentemente a ciência passou a ser força produtiva di-  
reta.

Os trabalhadores não ignoram que um aumento cultural,  
e também um maior domínio dos instrumentos e técni  
cas de cultura, lhes permitirá compreender melhor o  
mundo e lutar mais eficazmente: é preciso saber ler  
muito bem a fim de poder explicar aos camaradas o  
que se leu, a atraí-los, convencê-los". (8)

O conhecimento veiculado pelas escolas de formação geral, bem como aquele veiculado nas escolas técnicas, quando assumido a partir das necessidades que os grupos populares sentem de sua organização de classe, ou mesmo individualmente na sua luta diária por melhores condições de vida, passam a ser elementos de resistência contra a sua exploração.

Desta maneira, o problema não é negar que a escola seja um veículo a serviço dos grupos dominantes. Ela de fato é. O problema é julgá-la como um todo harmônico, sem contradições e que sempre cumpre o seu papel. Na verdade, ela serve aos dominantes, mas pode também, pelo seu caráter contraditório, estar a serviço dos grupos populares. Uma sociedade não muda do nada. Não podemos esperar que a sociedade mude para posteriormente organizarmos a escola dos nossos sonhos. É necessário que desde já principie mos a mudança. E ela se faz também através das instituições. E se faz também através da escola, por causa de seu caráter contraditório, conforme reafirma Snyders:

"A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação" (9).

É importante também que se perceba os limites que se impõem à escola, tanto no seu aspecto reprodutor como no seu aspecto transformador. Considerá-la como a grande responsável pela desigualdade social é no mínimo ingenuidade. Na verdade, a escola registra e reforça as condições de classe construídas fora do espaço escolar. Da mesma manei-

ra, considerá-la como agente privilegiada de transformação social é responsabilizá-la por algo do qual é incapaz. O que ela pode é colaborar, e de maneira limitada, no processo de organização e participação dos grupos populares.

Como então organizar esta escola que possa estar a serviço dos grupos populares?

Na verdade, a possibilidade de organização desta escola passa por algumas condições.

Em primeiro lugar, é importante não desconsiderar o papel do professor. Normalmente, oriundo de setor médio da sociedade, o professor vem tendo os seus salários comprimidos ao longo dos anos, o que faz com que suas condições de vida venham sendo gradativamente reduzidas. Isto, além de identificá-lo com os setores despossuídos da sociedade, vem provocando a sua organização como categoria profissional, com o objetivo de lutar pelos seus interesses, aumentando a sua consciência de classe. Desta maneira, entender o professor somente como agente da reprodução e da veiculação da ideologia dominante, não parece o mais correto. É justamente ele, talvez, um dos mais interessados na transformação social. Além disso, pelo seu papel estratégico no processo educacional, é o que tem maior responsabilidade nesta tentativa de construir uma escola de caráter popular. Maria Tereza Nidelcoff afirma isso, ao procurar construir a escola popular a partir do que ela acredita ser o seu maior responsável pela mudança, o professor:

"Apesar de tudo, existe algo que pode mudar, ainda que não tenha produzido a mudança global e profunda da sociedade e da escola: é o modo de agir dos

professores, sua maneira de relacionar-se com os pais e as crianças, os objetivos do trabalho, a maneira de enfocar os conteúdos.

Sem ser algo definitivo, tudo isso pode ir produzindo sérias transformações, na medida em que e convém não esquecer este dado -a escola que o povo recebe é muito mais a escola que os professores organizam com sua maneira de ser, de falar, e de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares!" (10)

Mas, como mudar o modo de agir do professor? Mas como o educador é educado para esta prática de escolarização que atenda aos interesses dos grupos populares? Sendo o educador formado por esta escola capitalista não seria ele um novo agente de reprodução?

São questões que devem ser respondidas. A sociedade educa este educador, é verdade. Não só através da escola que o formou, mas também pelas suas relações sociais, pelos meios de comunicação, etc. Mas não podemos aceitar o determinismo social sobre a formação da consciência do professor. Aceitá-lo seria negar esta capacidade do educador se educar. A sociedade educa o educador e o educador educa a si próprio para modificar esta sociedade.

E como o educador pode se educar? Em primeiro lugar aceitando o fato de que, mesmo sendo capaz de se educar, é condicionado socialmente, o que significa que esta contradição se revela na sua própria prática educativa. Nem sempre o pensar transformador se revela em uma prática do mesmo nível.

Em segundo lugar, ganhando competência técnica na sua função, de maneira a ser respeitado pelo seu caráter profissional, e não pelo seu poder de educador.

Em terceiro lugar, ganhando consciência política, através das associações e sindicatos docentes, lutando por melhores condições de trabalho e por uma democratização efetiva do ensino dos grupos populares.

Em quarto lugar, trabalhando junto aos grupos populares, de maneira a poder se educar pela apreensão de seus interesses e formas organizativas de vida.

Na prática, isto significa que o professor deve ter liberdade de se organizar dentro dos cursos supletivos, não só para poder se educar para sua competência técnica, trocando experiência com os colegas, como também para ajudar a construir o caminho político pedagógico desta experiência educativa.

Significa também que o professor do ensino supletivo deve estar vinculado a seu sindicato e a associações de docentes, no mesmo sentido de se educar política e tecnicamente.

Por fim, e o mais significativo, estar ligado aos grupos populares, não só pela relação professor-aluno de sala de aula, mas também pelos corredores e espaços internos de organização dos alunos na escola, como também na comunidade a que o aluno pertença.

Um segundo fator a ser levado em consideração na organização de uma escola de ensino supletivo de caráter popular é o fato de que também o aluno não é um agente passivo perante a ideologia dos grupos dominantes. Da mesma ma-

neira que o educador pode não ser o agente transmissor desta ideologia, o aluno pode não ser o receptor. Se é verdade que os aparelhos de transmissão da ideologia dominante têm um peso muito grande na formação da consciência dos grupos populares, verdade também é que a sua prática de luta para sobrevivência lhe reafirma uma resistência a esta adaptação às normas e representações impostas, e ao modelo cultural que a escola veicula. Assim se pronunciou Carlos Brandão sobre este aspecto:

"Mas, assim como a vida é maior que a forma, a educação é maior que o controle formal sobre a educação. Alguns pesquisadores têm descoberto hoje o que existe há milênios. Por toda parte as classes subalternas aprenderam a criar e recriar uma cultura de classe mesmo quando aproveitando muitos elementos dominantes que lhes foram impostos como idéias ou como práticas - e também formas próprias de educação do povo (...)

O que existe na verdade nas comunidades de subalternos é a preservação de tipos de saber comunitários e de meios comunitários de sua transferência de uma geração para outra. Como sempre se faz na história da educação erudita e formal quando se discute o que é educação, sempre se deixa de lado este seu outro lado, à margem da vida dos dominantes, dos escravos aos bôias-frias de hoje, os subalternos souberam criar, dentro dos limites estreitos em que sempre lhes foi permitido 'criar' alguma coisa sua, os seus modos próprios de saber e de viver. Eles inventaram os seus códigos de trocas no interior das classes e entre as classes.



Sempre que possível, criaram formas peculiares de solidariedade para dentro da classe, e de resistência e manipulação para fora dela. Elaboraram as suas crenças e valores de representação do mundo, mesmo quando observando a escrita da ideologia de seus senhores. Construíram estilos e tecnologias rústicas dirigidas aos seus usos do cotidiano. Inventaram rituais sagrados e profanos. Tudo isso a que se dá o nome de 'Cultura Popular' (...) (11).

Desta forma, um dos aspectos que caracteriza a escola capitalista- ser um veículo de transmissão da ideologia e de padrões culturais dos grupos dominantes-pode ter o seu poder diminuído, de um lado pela possibilidade que o professor tem de não estar a serviço desta transmissão, de outro pela possibilidade de resistência dos grupos populares.

Por outro lado, muitas vezes, esta capacidade de controle do processo educativo por grupos de educadores de camada média, em especial dos conteúdos veiculados por ele, deu margem, no espaço de reflexão e prática da chamada educação popular, ao desenvolvimento de questões referentes ao tema da conscientização.

A educação popular, inicialmente considerada como referência às práticas educativas escolares de princípio da década de 60, mais tarde, ocupando os espaços de fora da escola, no movimento popular, muitas vezes acaba por negar a possibilidade de sua realização no espaço escolar. De qualquer maneira, sempre a questão da conscientização dos grupos populares esteve em pauta na relação entre grupos de educadores e educandos, tanto na escola como nas práticas de

organização popular que ocorrem no movimento social.

Conscientizar, conscientização, "fazer a cabeça" dos despossuídos pelo sistema visando a transformação social: imagens daqueles que, tendo o poder e controle sobre o processo educativo, procuraram fazer mais do que lhes era possível, reproduzindo o mesmo autoritarismo e a mesma ingenuidade dos que viam na escola e na educação o fator primordial de mudança social. O professor ilumina o aluno, despertando ou atualizando a consciência adormecida, ou então, conforme as palavras de Marilena Chauí: "O professor imagina o aluno (e a classe social) como uma consciência de si que, por ignorar-se a si mesma, isto é, não ser ainda para si, tenderia a manifestar-se através de palavras e de ações alienadas ou como 'falsa consciência'. Assim sendo, parecerá necessário esperar que a desalienação ou a consciência 'verdadeira' lhe seja trazida de fora por aqueles que 'sabem'. Há o risco ideológico de diferenciar o aluno (e a classe social) do professor (e da vanguarda) em termos de imaturidade/maturidade, ignorância/saber, alienação/verdade, em suma, diferenciar hierarquizando e fazendo com que um dos pólos seja uma espécie de receptáculo vazio e dócil no qual venha depositar-se um conteúdo exterior trazido pelo outro pólo. Com isto, sob o nome de conscientização, reedita-se sob nova roupagem o conservadorismo e o autoritarismo da educação que se pretendia combater". (12)

Além do seu aspecto autoritário, este tipo de visão do processo educativo se mostrou pouco eficaz no sentido de ampliar a participação social do educando. A distância imposta entre o momento pedagógico e a prática política acaba por resultar em uma abstração do que é a realidade, produzindo

do uma pequena resposta para ação. Isto se agrava, dependendo da capacitação teórica do educador e da metodologia utilizada, aliás pouco desenvolvida para este tipo de prática pedagógica.

Esta concepção de conscientização, nascida e difundida em larga escala a partir do pensamento inicial de Paulo Freire, acabou por resultar em uma postura de "criar primeiro a consciência, para depois resultar em uma ação consciente" (13). Para Eduardo Cervantes, este tipo de prática não pode resultar senão em uma conscientização relativa e insuficiente:

"Suponhamos que, no melhor dos casos, alguns estudantes considerem seriamente a possibilidade de optar politicamente. O como, quando, com quem, em que direção, etc, dificilmente poderá ser resolvido por aquele que apenas começa a entrar nestes aspectos. O educador muito provavelmente não é um militante ou não tem claro o referente às opções, resultando em uma orientação confusa, se por um acaso for dada. Por outro lado, talvez não haja opções políticas à vista no local onde se trabalha (...). O resultado é o regresso às abstrações. Quando se dão estes casos e certamente se dão, o avanço da consciência observado no estudante corre o risco de cair em um refluxo e tenderá a adaptar-se, ante a ausência de respostas claras à sua inquietude, à monótona mecânica da sala de aula, constituindo-se em um simples receptor de um novo saber". (14)

As críticas feitas aos limites deste tipo de conscientização, unidas às críticas realizadas pelos sociólogos

da educação sobre o caráter reprodutor da escola capitalista, acabaram por valorizar um outro tipo de prática no campo da educação popular que ressalta, primordialmente, a ação como processo educativo para a participação social.

Este tipo de concepção descuida notoriamente o aspecto da formação dos estudantes em sua formação analítica e reflexiva. Tende a simplificar a realidade social. "Ideologiza o estudante valorizando a ação política como um postulado primordial, sem chegar a darem-se, pela ausência de análise reflexiva, ações políticas maduras e com perspectivas. Tende-se a desvirtuar o conhecimento sistemático da realidade, relativizando-se abertamente o valor da teoria e reduzindo esta a suas expressões mais simples (...); o processo pedagógico, considerado em si mesmo, é relativizado; há ausência de uma programação definida, abundam as improvisações, descuida-se ostensivamente da parte acadêmica e são deixados de lado, em geral, os critérios pedagógicos aplicados programadamente". (15)

Sem negar que, evidentemente, existem resultados possíveis tanto em uma como em outra posição descrita acima como saída política para a ampliação da possibilidade de participação dos grupos populares, e sem desconsiderar os limites a que às duas posições estão impostos, há que se encontrar alternativas que possam equilibrar ambas as posições.

Um outro aspecto que deve ser levado em consideração na organização de uma escola de caráter popular e do qual muitas reflexões foram desenvolvidas no âmbito da educação popular, é a questão do poder dentro da prática educacional. O valor destas reflexões está justamente no fato de ter realçado que muitas vezes a relação de poder que se pro

cura modificar fora do espaço educativo e a partir deste espaço, objetivando que os grupos populares possam ter vez e voz, passa também pela forma com que esta prática educativa se realiza.

" O que nem sempre é considerado, é que esta questão do poder não é exterior à educação popular mas integra o seu processo de trabalho. Isso porque, uma vez que a atuação da educação popular na área de conhecimento se dá enquanto prática histórica e social ela articula uma rede de relações sociais. O modo de constituição destas relações - no processo interno de educação popular - é que vai engendrar ou não, conservar ou não, uma diferenciação entre os que participam desta prática. Essa diferenciação-reproduzindo a divisão de trabalho típica do sistema social vigente - é que vai manter os mecanismos de criação e controle do próprio conhecimento em mãos de alguns. Portanto, as relações (de poder) que se estabelecem no interior da prática de educação popular é que vão determinar o processo de trabalho e, conseqüentemente, o conhecimento produzido.

Em suma, o modo de efetuação das relações sociais na prática da educação popular - no seu processo de trabalho - mantém um determinado tipo de poder ou possibilita o surgimento de um novo tipo de poder; e, conseqüentemente, possibilita ou não o surgimento de novas formas de conhecimento". (16)

Evidentemente, as reflexões acima estão muito mais voltadas às práticas de educação popular produzidas fora do espaço escolar, onde o chamado "saber popular" tem um peso significativo no processo de organização e participação popular. Estas reflexões, ao serem transportadas para a esco-

lá, estão muito mais ligados aos momentos de não transmissão do saber formal, ou seja, aos momentos em que os espaços conquistados de participação do aluno possam ser momentos de veiculação, transmissão e produção de um novo tipo de conhecimento.

Além do mais, a questão do poder não se revela apenas nos espaços de transmissão ou não do saber, revela-se também no desenvolvimento de habilidades e comportamentos necessários à prática participativa.

O desenvolvimento das habilidades de expressão, organização e participação só pode ser produzido dentro de um espaço onde as pessoas gradativamente vão ganhando segurança, e onde a sua vez e a sua voz possam ter lugar, no projeto coletivo de construção de uma escola.

Também as questões do poder, produzidas no âmbito da educação popular, podem trazer desvios significativos que devem ser evocados. Um deles é o de negação do saber do professor. No sentido de contestar o autoritarismo presente nas escolas, e criticar o verbalismo e o autoritarismo de práticas docentes, todo o conhecimento do professor passa a ser negado, prevalecendo em muitas circunstâncias, o saber da vida do aluno, como único, exclusivo e verdadeiro conhecimento a ser veiculado no processo de aprendizagem.

"Junto com sua autoridade, aboliu-se a confiança na capacidade do professor de conduzir a descoberta de algo que tenha valor (sirva à 'prática'): só vale a pena de ser apreendido aquilo que já se encontra previamente no horizonte dos alunos. A discussão teórica foi substituída pela troca de experiências atra

vês do qual são relatadas eventos vividos pelos participantes em sua prática. A lógica de tal movimento o conduz a um feroz anti-intelectualismo (...)

No entanto, não se trata apenas da denúncia dos vícios do sistema educacional e dos métodos pedagógicos anacrônicos: estamos diante da contestação de toda a educação formal destinada à população adulta - seja nas universidades, seja nos programas destinados às camadas populares (alfabetização, educação básica supletiva)", (17)

Um outro tipo de desvio pode ocorrer na negação, em nome da não interferência, de transmitir formas de organização e participação aos grupos populares, como se fosse uma violência às suas formas próprias de pensar e agir.

A negação do papel e do saber do professor no processo educativo é sem dúvida nenhuma um erro, da mesma maneira que o é a negação do papel e do saber do aluno.

Um último fator, e ainda no espaço de reflexão da educação popular, deve ser levado em consideração. Trata-se dos outros aspectos de educação que passam pela vida e não pela escola.

Os grupos populares transmitem normas e comportamentos de geração a geração independentemente do espaço escolar. Criam e recriam formas de resistência. Reinventam na educação solta pelo mundo suas práticas de vida e trabalho. Reconstroem no espaço da luta para sobrevivência, caminhos políticos de defesa, organização e participação. Fazem do movimento popular a dinâmica da transformação social. Aprendem e transmitem suas experiências de vida e amor, independente-

mente de outras classes, transmitindo ainda restos de uma cultura resistida.

O que pode o movimento popular ensinar à escola? Talvez a unidade entre o contexto pedagógico e a ação, talvez a não compartimentalização do conhecimento em disciplinas específicas, talvez o equilíbrio de poder na relação educativa entre os pares, talvez a preservação de um saber popular.

A escola só aprende com o movimento social na medida em que estiver próxima deste movimento. Na medida que for resposta a este movimento, pelo papel que lhe é solicitado pelos grupos populares. Na medida em que o movimento social estiver passando por dentro dela, quer no conhecimento de sua ação, quer no espaço que suas instalações podem lhe oferecer.

Assim, podemos estabelecer alguns parâmetros para organização de uma escola de ensino supletivo e de caráter popular:

1. Procurar responder às necessidades de aquisição de conteúdos do ensino formal, de maneira selecionada, respeitando as características do aluno do curso, uma vez que estes conteúdos qualificam tecnicamente o trabalhador, elevando a sua possibilidade de participação.
2. Abrir espaço para que as manifestações de caráter popular possam ser expressas, entendendo-as como uma forma de resistência aos padrões culturais de outras classes. Conforme o Prof. Weffort em um artigo sobre os nordestinos em S. Paulo, que trata sua cultura regional como



forma de resistência e de encontrar uma saída para incorporação desta cultura:

"Minha opinião é que seria conveniente partir de um certo ponto de vista teórico que também fosse capaz de considerar de um modo positivo a capacidade do migrante de questionar a cidade, e não estivesse sempre na expectativa de que aquele devesse integrar-se a ela tal como ela se apresenta. Em outras palavras, deveria ser uma perspectiva que, sendo capaz de reconhecer os problemas da cidade, fosse capaz de considerar a possível contribuição dos migrantes para resolvê-los. Em termos mais concretos: o nordestino que chega a São Paulo, se portador de uma cultura regional de alcance nacional, chega a um mundo dotado de uma cultura urbana totalmente pobre, praticamente um mundo culturalmente vazio onde um capitalismo predatório e selvagem destruiu a cultura regional tradicional e não foi capaz de criar nada em seu lugar. Em São Paulo, diz o provérbio popular, vive-se para trabalhar, ao contrário, por exemplo, do Rio, onde se trabalha para viver. E, para um imigrante pobre, este viver só para trabalhar significa quase o mesmo que viver só para ser explorado. Para ele esta é a "lei do cão". Por que deveria, portanto, o migrante adaptar-se a ela? por que o refugiar-se em sua própria cultura seria necessariamente um empobrecimento? Não estaria nesta

resistência uma possível fonte de vida para u ma nova cultura da cidade? Para uma cultura nacional e popular"? (18)

É verdade que os mecanismos de veiculação e transmissão desta cultura passam por espaços outros que não a escola. Mas não poderia ser ela também, por menor que fosse o seu papel, u ma pequena gota neste rio de resistência?

3. Superando a dicotomia conscientização / ação, responder às questões referentes ao sentido político do trabalho pedagógico, levando em consideração os seguintes aspectos:

- 3.1 Evitar o imediatismo pedagógico procurando em qualquer conteúdo a possibilidade da conscientização (19), ou, por outro lado, encontrar uma ação política imediata, a qualquer tipo de proposta. Assim, procurar evitar um certo "complexo de culpa" no fa to de que muitas vezes não se encontra uma saída política imediata na simples instru mentalização do aluno, por exemplo, na a prendizagem das operações matemáticas. Por outro lado, a ação política passa por ações intermediárias de organização e par ticipação em atividades de trabalho, de desenvolvendo mecanismos de colaboração e auto-responsabilidade, tomando iniciativas e decisões de caráter individual e coleti vo. Isto pode ser realizado em trabalhos fora do espaço de sala de aula, ou mesmo

dentro, ligados ou não à comunidade local.

3.2 Tentar uma saída pedagógica para o problema da conscientização que possa levar em consideração o fato de que tanto o educador como o educando estão sujeitos aos efeitos da ideologia dominante e também conseguem mecanismos de resistência a estas imposições. Uma estratégia poderia ser justamente o desvelamento desta consciência contraditória a partir dele mesmo, como sugere Marilena Chauí:

"Em lugar de nos comprazermos no maniqueísmo apaziguador de certas dicotomias, nas quais tanto a ignorância como a verdade vêm de fora, tanto o mal (a opressão) quanto o bem (a libertação) também vêm de fora, não seria mais rica uma pedagogia que levasse a sério o fenômeno da consciência contraditória? Por que essa pedagogia seria mais rica (poderíamos mesmo dizer: libertária)? Porque a contradição, sendo interna (tanto do aluno como do professor), pode pôr-se em movimento por si mesma sem que precise aguardar a ação de um "bom" motor-imóvel para movê-la, tirando-a da suposta passividade para levá-la a uma não menos suposta atividade. Uma pedagogia deste tipo não seria iluminista, intervencionista, dirigista, mas tentaria captar aqueles momentos objetivos e subjetivos nos quais a contradição possa a vir explicitar-se. Não se trata de um espontaneísmo aguardando que cada um faça quando puder e como

puder a auto descoberta de suas contradições; trata-se apenas de uma pedagogia capaz de criar condições (o que pode ser obra tanto dos alunos quanto do professor quanto de todos) para que a descoberta possa acontecer" (20).

3.3 Uma outra alternativa pedagógica que poderia ser levada em consideração no sentido de superar a distância entre a conscientização e a mobilização política, é o da valorização do caráter "técnico" do programa. Explico: muitas vezes se consegue, a partir do atendimento imediato das necessidades do aluno, por exemplo, a escolarização de primeiro grau para o caso do ensino supletivo, passar deste estágio para a discussão sócio-política dos limites e das possibilidades do atendimento desta necessidade e do papel político que representa ensino supletivo. No dizer de Vanilde Piva:

"Atividades, cursos programados em função de problemas concretos, levam frequentemente à discussão da estrutura social, como ocorre em consequência das frustrações geradas pela incapacidade da estrutura ocupacional de absorver força de trabalho qualificada em cursos profissionais solicitados ao programa pela própria população. No campo, cursos que contribuem para a elevação da produtividade das terras conduzem à discussão dos problemas ligados ao crédito e à comercialização dos produtos e, em última instância, à discussão da estru-

tura sócio-econômica. Em síntese: a dimensão técnica dos programas termina por colocar a nu e obrigar a enfrentar os problemas sociais e políticos". (21)

Ora, a dimensão técnica dos conteúdos de ensino de 1º grau para os trabalhadores do setor terciário - bancos, escritórios e lojas - é significativo. Portanto esta discussão tem sentido para os que esperam da escola a solução para a sua ocupação profissional.

4. Fazer da escola uma entidade de prática coletiva na construção sistemática de um curso de ensino supletivo que se aproxime cada vez mais das necessidades dos grupos populares. Para tanto, é necessário o envolvimento de professores, alunos e funcionários, em todos os espaços de decisões. Isto só é possível ser vivenciado dentro de um espaço de prática de formas alternativas de poder, onde todos possam ter vez e voz. Não é um espaço consentido, é um espaço conquistado, na confiança que se cria pelas relações pessoais ou na luta pela valorização e incorporação dos interesses de cada um.
5. Por último, fazer com que a vida do movimento social passe pela escola. Fazer que o movimento que ocorre na sociedade, através da organização e participação dos grupos populares por melhores condições de vida, seja um instrumento constante de aprendizagem, tanto no conteú-

do como na metodologia que esta forma de educação sistematicamente recria. Assumir no limite isto, em uma nova sociedade, significa, talvez, a própria negação da escola, conforme Rosiska Darcy de Oliveira:

"(...) o objetivo prioritário não deve ser a multiplicação por toda a parte destas estruturas escolares artificiais, separadas da vida e da comunidade. É preciso inverter radicalmente os dados de base do "problema educativo" e partir justamente da vida comunitária, do trabalho produtivo e das atividades sociais quotidianas. Partir, portanto, deste viver e deste fazer que, tomados em sua totalidade, podem transformar-se em contextos permanentes de formação..."(22)

Notas da Introdução

- (1) FREIRE, Paulo. Apresentação do livro Cuidado Escola!, São Paulo, Livraria Brasileira Editora S.A., 1980.
- (2) BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação, São Paulo, Editora Brasileira S.A., 1981, pag. 97.
- (3) Sobre o caráter da escola capitalista, ver, em especial, os trabalhos de Louis Althusser. Ideologia e Aparelho Ideológico do Estado, Christian Baudelot e Roger Establet, A Escola Capitalista, e P. Bourdieu e J.C. Passeron, A Reprodução.
- (4) Artigo 24, do Capítulo IV, da Lei 5692/71.
- (5) CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e Educação, in Educação e Sociedade nº 5, São Paulo, Cortez Editora, 1980, pag. 24.
- (6) SNYDERS, Georges. Escola, Classe e Luta de Classes, Lisboa, Moraes Editora, 1977, pag. 61.
- (7) BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação, op.cit., pag. 106
- (8) SNYDERS, Georges. Escola, Classe e Luta de Classes, op. cit., pag. 104
- (9) Id., Ibid., pag. 106.
- (10) NIDELCOFF, Maria Tereza. Uma Escola para o Povo, São Paulo, Editora Brasiliense S.A., 1978, pag.19.
- (11) BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação op.cit., pag. 104.
- (12) CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e Educação, op. cit., pag. 37.

- (13) JARA, Oscar. Educación Popular: La Dimensión Educativa de la Acción Política, in Educação e Sociedade, nº 10, São Paulo, Cortez Editora, 1981, pag. 6.
- (14) CERVANTES, Eduardo. Educación Popular y Sociedad Capitalista, México, Servicios Educativos Populares, 1977, pag. 66.
- (15) CERVANTES, Eduardo. Educación Popular y Sociedad Capitalista, op., cit., pag. 63
- (16) ROCHA, Regina. Educação Popular e Poder, in Cadernos do Cedi, Rio de Janeiro, Tempo e Presença Editora Ltda., 1980, pag. 31.
- (17) PAIVA, Vanilda. Anotações para um Estudo sobre Populismo e Educação no Brasil, mimeog., pags 4 e 5.
- (18) WEEFFORT, Francisco C. Nordestinos em São Paulo: Notas para um Estudo Sobre Cultura Nacional e Cultura Popular, in A Cultura do Povo, São Paulo, Editora da Universidade Católica, 1982, pag. 22.
- (19) CUNHA, Luiz Antonio. Quem Educa o Educador, in Educação e Sociedade nº 5, São Paulo, Cortez Editora, 1980 pag. 45.
- (20) CHAUI, Marilena de Spuza. Ideologia e Educação, op., cit., pag. 33.
- (21) PAIVA, VANILDA. Notas sobre Tendências Atuais da Educação Popular na América Latina, in: Revista de Educação da AEC, Brasília, ano 10, nº 40, 1981, pag. 77
- (22) OLIVEIRA, Rosiska Dacy de. Os movimentos Sociais Reinventam a Educação, in Educação e Sociedade nº 8, São Paulo, Cortez Editora, 1981, pag. 57.



Capítulo I

A Abertura do Curso Supletivo na Perspectiva do  
Colégio Santa Cruz.

## INTRODUÇÃO

"Não se pode definir melhor a escola: a segunda casa dos meninos. Para isto é preciso que ela tenha dimensões humanas e irradie muito calor, que seja atraente no sentido próprio do termo, isto é, que atraia o estudante de modo que ele venha para ela com alegria, que seja organizada de maneira a dar uma sensação de liberdade, e nela ninguém se sinta comprimido e privado de toda mobilidade. A arquitetura da escola, em vez de imensas construções sem alma, constará de unidades menores entre as quais os alunos poderão circular livremente, pulando, como é próprio de sua idade, sem estar condenados a um silêncio que só tem função repressiva. Estas unidades de proporções humanas serão, tanto quanto possível, iluminadas. É um fenômeno conhecido que o sol gera a alegria. Curiosamente, um dia de sol põe o canto nos lábios e dispõe à simpatia. Deixar a escola inundar-se de sol é, pois, semear alegria no coração dos jovens e, ao mesmo tempo, pô-los em disposição de simpatia para com o mestre. O espírito abrir-se-á mais facilmente, se o corpo sente a luz. Assim também, além da luz, ter-se-á o cuidado de plantar a escola no meio de jardins, onde o verde e as flores darão a sensação da vida e da frescura. Uma escola cercada de asfalto e esmagada, de todo lado, por outros edifícios, que formam uma floresta de pedras e de cimento, toma aspecto de jaula. Que de seu lugar, no meio da sala de aula, o menino possa sentir o perfume de um oásis verde e repousar a vista na multiplicidade multicolor das flores de um jardim, é um fator que pesa. Feita em tais condições, o aprendizado escolar efetua-se em simbiose com a natureza. Em lugar de ser uma violação do corpo, uma desencarnação do espírito, é pelo contrário plenamente identificado com a natureza, por isso, se faz naturalmente.

Sem ser luxuosa, a mobília será, antes de tudo, funcional, adaptada à exuberância violenta do adoles-

cente, cujo acréscimo de energia, às vezes, se manifesta contra a sua vontade. Os móveis serão feitos de tal modo que não condenarão o estudante a uma atenção de que ele é incapaz. Além disso, a mobília deverá ser móvel, permitindo assim, dispor o grupo de diferentes modos, segundo as necessidades do momento, e favorecendo certa espontaneidade, na situação de cada aluno.

Em fim, a escola terá terrenos de esporte tão espaçosos quanto possível. A educação física é também parte integrante do processo educativo. É absolutamente indispensável ao adolescente, que está em pleno crescimento somático, e forma nesses poucos anos equilíbrio biológico necessário à sua saúde. Além disso, a infância e a puberdade são idades em que o indivíduo está elétrico. Ele tem, pois, uma necessidade premente de queimar o excesso de energia que ferve em seu corpo. Sem esta descarga nervosa, sadia e proveitosa, o aluno será incapaz de concentração e sua iniciação intelectual será infinitamente mais difícil. Na realidade, a prática do esporte é normalmente um preliminar natural do trabalho do espírito. Por isso seria improdutivo confinar jovens em locais, onde eles não pudessem dar livre curso a suas necessidades lúdicas. Por conseguinte, toda escola deve prover-se de terrenos preparados de tal modo que os alunos possam praticar verdadeiros recreios, que sejam de fato uma recreação.

Tais exigências não serão utópicas. Quem já viu funcionar uma escola assim construída sabe a que ponto, só por seu andamento, ela se torna formadora. E sobretudo, ela se torna "a segunda casa dos meninos", na qual eles se sentem bem e felizes de viver. Tal escola dispõe o espírito a penetrar no mundo exigente do conhecimento".

A escola moderna, uma experiência Brasileira:  
O Colégio Santa Cruz (1)

Pe. Paul Eugenne Charbonneau-c.s.c.

Aos poucos eles foram chegando. Lentamente, olhar curioso. Insegurança natural em quem, depois de muitos anos, se dispunha a voltar. Primeiro um, depois outro, logo mais, três ou quatro. Não sabiam bem como ficar, a quem perguntar, onde chegar. Pareciam peixes fora da água. Alguns carregavam cadernos ou pastas. Outros nada traziam. Caminhavam pelos corredores e, atendendo ao nosso apelo, iam se sentando em uma ampla sala. Pouco conversavam. Na verdade, quase nada se ouvia. Por longos espaços de tempo o silêncio era total. Mesmo entre aqueles que chegaram com seus pares e amigos. Examinavam com o olhar todo o espaço que a vista alcançava. As portas, as janelas, as claras paredes, a limpeza do ambiente, o jardim que se mostrava atrás dos vidros das janelas. Aguardavam. Pouco a pouco a sala foi se enchendo. No olhar de cada um as marcas de uma vida. Nos gestos, nas atitudes e no silêncio, o novo que começava a ocupar o Colégio Santa Cruz. Eram domésticas, contínuos, office-boys, balconistas, pessoas adultas, de diversas origens e raças. Estavam sentados nas mesmas carteiras que na manhã seguinte os bens nascidos ocupariam com a energia e o trabalho que lhes são peculiares.

Olhei e me detive. Em cada olhar a dignidade e a esperança daqueles que viam na escola um caminho para a mudança. Estariam iludidos? Estariam certos?. A história aos poucos foi se construindo por suas interrogações, erros e acertos.

Tomei coragem, respirei e entrei.

- Boa noite. Estejam à vontade. A casa é de vocês.

1974. Assim começava a funcionar o Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz.

Mas sua história, na verdade, começa muitos anos antes, com a chegada ao Brasil dos primeiros sacerdotes da Congregação de Santa Cruz, do Canadá, em 1944. Nesses 30 anos o trabalho dos padres passou por momentos significativos, onde se esboçavam com maior ou menor nitidez as linhas que em 74 convergiriam para a fundação do Supletivo. É dessa história que este trabalho procura dar conta.

Antecedentes:

A Congregação de Santa Cruz, ao longo dos seus 145 anos, caracterizou-se por seu trabalho apostólico em vários países, em especial no trabalho com educação.

Na oportunidade da vinda dos primeiros padres, a Congregação mantinha quatro colégios no Canadá, três deles de renome e também a Universidade de Notre Dame nos Estados Unidos.

A preocupação do trabalho em educação vem desde a sua fundação, conforme o depoimento do Pe. Charbonneau, na seguinte entrevista:

O nosso fundador, antes da metade do século XIX, fundou a congregação na França e fundou com ela um colégio. Já naquela época a idéia era de trabalhar no setor educacional.

- Qual a finalidade deste trabalho?

- Era na época do anti-clericalismo francês, e de uma queda substancial em termos de párocos, e era necessário providenciar uma ajuda para os párocos em vista de uma educação catequética. Mas depois foram se ampliando, ampliando e passou-se desta tarefa específica a uma tarefa mais ampla que foi a da constituição de colégios cuja orientação era dada inteiramente pela congregação.

- E esta formação visava a uma formação geral humanística?

- Formação geral humanística e que se dirigia de preferência às classes menos abastadas.

- Mas também a tarefa da Congregação era uma tarefa de ordem missionária. Seus padres saíram para a Índia, África, América do Norte, não é verdade?

- Era no sentido da pregação da fé. Era de catequização destes povos. A perspectiva clássica do missionário.

- Via educação?

- Não obrigatoriamente via educação, também via educação. (2)

Desta maneira, movidos por esta tradição missionária e educativa, os primeiros padres partiram do Canadá para o Brasil. Esta vinda foi acertada quando o superior geral da Congregação Pe. Albert Cousineau, em uma passagem por São Paulo, foi obrigado a esperar por algumas horas antes de prosseguir viagem. Aproveitando o tempo que tinha, foi se encontrar com o Arcebispo de São Paulo Dom José Gaspar da Afonseca e Silva. Nesta oportunidade, acertou-se o envio de sacerdotes para o Brasil para a fundação de uma paróquia operária em São Paulo bem como para ajudar na instalação de uma Universidade Católica.

É interessante perceber que, enquanto no Brasil havia carência-de-mão de obra sacerdotal, no Canadá, o inverso acontecia. Era um período de crescimento das vocações.

- Cheguei aqui em 1959, em 1960 recebi um relatório da Universidade de Montreal que dava os números seguintes e que eram estrondosos: 25 e alguma coisa por cento de todos aqueles que se formavam no colégio secundário, se dirigiam para o sacerdócio.

- Religiosos?

- Só, só tinha religiosos. Quer dizer, no Canadá havia padres demais - inclusive havia paróquias que tinham 5 ou 6 vigários. Isto era comum.

O Pe. Corbeil confirma essa tendência:

"Na minha classe de 60 alunos, uns 20 se tornavam padres e 40 médicos, engenheiros, advogados etc.

Em carta datada de 20 de maio de 1943, dirigida ao Rvmo. Pe. Geral, D. José Gaspar formalizava um projeto para os novos sacerdotes nos seguintes termos:

- "a. Darei aos padres de Santa Cruz uma paróquia;
- b. Os padres deverão adquirir o terreno e construir a Igreja. O Bairro operário onde exercerão o seu apostolado...
- c. Poderei, se quiser, juntar à paróquia, uma escola paroquial que será de grande utilidade e contribuirá a granjear a estima dos paroquianos;
- d. No tempo de adaptação ao país, pedirei aos padres de auxiliarem no serviço paroquial".

O Sr. Arcebispo conclui sua carta dizendo que conta com a colaboração dos padres de Santa Cruz para estabelecer a sua Universidade Católica.

No mesmo ano de 1943, D. José Gaspar morre em acidente de avião, assumindo a arquidiocese D. Carlos Carmelo de Vasconcelos Mota, que mantém a oferta aos padres canadenses.

Depois de alguns dias de viagem, a 8 de janeiro de 1944, chegam os três primeiros religiosos a São Paulo:

Pe. Lionel Corbeil, Superior; Pe. Oscar Melanson, assistente-superior e Pe. G. Dupuis, conselheiro.

Durante todo o período de 1944 até 1952, podemos dizer que a congregação trabalhou em serviços pastorais, orientados pelo contrato assumido entre a Congregação e a Arquidiocese de São Paulo.

Vejamos em que serviços pastorais se empenhavam. Em 11 de abril de 1945, através de um contrato com a Cia. Imobiliária de Jaguaré, a Congregação recebia gratuitamente 18.000 m<sup>2</sup> de terreno, três pequenas casas e 15.000 dólares para a construção da Igreja e da residência.

A paróquia de São José do Jaguaré foi fundada e confiada à Congregação de Santa Cruz em 19 de fevereiro de 1945 pelo então Cardeal Motta.

Em junho de 1946 a residência dos padres já estava construída e, deixando o recolhimento São Pedro, onde estavam alojados desde a chegada, os padres fundadores passaram a viver no então distante e isolado bairro do Jaguaré, bairro pobre e de precárias condições de vida. Aí abriram uma escola paroquial em 1947 e construíram a Igreja, aberta parcialmente ao culto em 1951.

O Pe. Corbeil e o Pe. Melanson também trabalharam como assistentes diocesanos da JUC em São Paulo a partir de 1945. O Pe. Melanson trabalhou posteriormente na JOC (1947), passando para a JOC nacional e internacional.

Palavras do Pe. Corbeil:

" O Pe. Melanson foi durante este tempo um grande animador da classe operária brasileira e mundial, e muito fez para a promoção humana cristã desta classe."



Em outubro de 1947, o recém chegado Pe. Cláudio assume a paróquia de São Vito, no centro da cidade, nomeado vigário pelo cardeal Motta. Aí fica até 1955, "vivendo como um pobre, no meio de pequenos comerciantes de pouca educação."

Também a Congregação fundou em 1.945 a Editora Fides, sucursal de Montreal, que ficou aberta até 1.950. Pouco se publicou, além de um reduzido número de livros religiosos, em especial sobre a JEC.

Os padres Lionel Corbeil e Melanson repartiram-se até 1.951, em pregar retiros, lecionar e pronunciar conferências sobre a JOC, JUC e Sociologia.

É importante notar o empenho dos primeiros religiosos em estarem voltados, por um lado, ao trabalho assistencial aos pobres, através da ação paroquial, e por outro, ao trabalho de pregação na JUC, JOC, conferências e aulas. Nesta última, o público atingido era de operários e pessoas da camada média e alta.

#### O caminho para a fundação do Colégio Santa Cruz

- Com a fundação, em 1952, do Colégio, a Congregação Santa Cruz passa a exercer uma atividade religiosa diferente da que a caracterizava desde a sua chegada a São Paulo em 1944, não é verdade Pe. Charbonneau?

- Exatamente. A idéia básica da Congregação não era de fundar um colégio em São Paulo, mas de trabalhar em paróquia e de trabalhar, como estava lhe dizendo, nos movimentos de ação católica. Quer dizer, já havia uma certa sensibilidade que permitia antecipar o que aconteceu subsequentemente, quer dizer, um desenvolvimento muito grande de São Paulo com todos os problemas

que isso iria levantar. Uma industrialização que fazia com que os trabalhadores se desenvolvessem. O trabalho de sindicato e aí era interessante ver que no Canadá, naquela época, o trabalho livre do sindicato era orientado pela Igreja. Então havia toda esta preocupação. E praticamente foi isso. E como eu estava dizendo, foi por mero acidente que fundamos o Colégio Santa Cruz a pedido do Cardeal Motta.

- Você acredita que foi quase uma pressão da Cúria de São Paulo, porque percebe-se também, nas cartas dos primeiros sacerdotes, que o Pe. Corbeil também tinha um interesse bastante grande na fundação de um colégio. Ele era uma pessoa pessoalmente interessada em trabalhar com educação.

- Isto sim, quer dizer, juntava-se a fome com a vontade de comer.

O Colégio Santa Cruz foi fundado em 1952. Desde a chegada dos primeiros religiosos em 1944 até a data da sua formação, uma série de fatores se uniram para produzir a sua abertura e lhe dar forma.

Podemos entender que, basicamente, a união dos interesses do Cardeal Motta na abertura de novos colégios católicos, naquele momento histórico, com a tradição da Congregação de Santa Cruz e o interesse pessoal do então superior Pe. Lionel Corbeil, foram os motivos fundamentais.

O interesse do Pe. Corbeil em abrir uma escola pode ser facilmente percebido em suas cartas aos superiores provincial e geral. Aí também se revelam outros interesses como o da Igreja Católica e dos grupos de elite. Estavam aí as raízes do que seria o Santa Cruz. Vejamos alguns trechos:

Pe. Corbeil ao R.P. Deguire (Superior Provincial)  
em 31/01/1944:

"Se me fosse permitido exprimir minha humilde opinião, eu vos diria que para uma fundação seria melhor ser em um grande centro como São Paulo".

Pe. Corbeil ao R.P. Deguire em 03/03/1944:

Comentando a oferta de um internato à congregação:

"Não será uma fonte de vocações porque estas jovens pessoas que frequentaram já orientaram sua vida".

Pe. Corbeil ao Pe. Albert Consineau (Superior geral) em 12/05/1944.

"... eu menciono também nosso desejo de fundar um colégio um dia ou outro...

Na mesma carta:

"(...) a experiência nos mostra que os colégios afastados da cidade não têm chance de sucesso... Mas que por ali (Campos de Jordão) seria um magnífico lugar para ter uma casa de férias para os estudantes dado o clima extraordinário, o panorama encantador e a possibilidade de grandes excursões. Cada vez mais, casa de férias para estudantes se impõe aqui e tem muito sucesso, sem contar que seria um magnífico lugar para fundar um noviciado, mais tarde."

Pe. Corbeil ao Pe. Deguire em 17/09/1944:

"O presidente do Grande Hotel de Campos de Jordão pretende fundar um grande colégio clássico em São Paulo. Somente as crianças que tivessem terminado o curso ginásial seriam admitidas... Imediatamente pus as cartas na mesa, dizendo-lhe que não tínhamos capital a apresentar.

Ele pretende fazer doação de um imenso terreno de 200.000 m<sup>2</sup> em um dos melhores bair

ros de São Paulo e oferecer uma soma de Cr\$ 100.000,00 para começar os trabalhos de construção. Não é normal, né? Tudo isto foi proposto verbalmente. Até agora não há nada escrito. Pedi-lhe que fizesse sua proposta por escrito e que explicasse seu projeto.

O problema que se coloca é o seguinte: terão os senhores pessoas para enviar e de qualidade? É bom saber que podemos e devemos contar com a ajuda dos leigos aqui. Estimamos que (...) quatro padres seriam suficientes(...).

O Colégio dar-nos-á vocações e uma irradiação apostólica e social maior(...) De qualquer modo, a fundação de um colégio em São Paulo será sempre uma coisa possível dada a necessidade e a disponibilidade das pessoas em colaborar com este tipo de obra."

Pe. Corbeil ao Pe. Deguire em 25/02/45:

"Meu conselho é unânime pela fundação de um Colégio. Um de nós 3 com 2 novos podem começar abrindo uma classe e com os anos as classes se ampliarão(...)"

Pe. Corbeil ao Pe. Cousineau em 03/05/1945:

"Do ponto de vista financeiro, as paróquias vivem com bastante dificuldade e os colégios vivem muito bem. Do ponto de vista religioso os 2 são bem necessários".

Pe. Corbeil ao Pe. Cousineau em 18/06/45:

"Um Colégio (...) o apostolado pelo ensino é aqui bem necessário.

Toda educação da juventude está na maior parte nas mãos do Estado. O curso primário é totalmente fornecido por leigos a serviço do governo. O curso secundário ou colegial não conta com mais de cinco colégios católicos para jovens em São Paulo. Quanto ao curso universitário, existe uma universidade do Estado e embriões de Univer-

sidade Católica em São Paulo e no Rio de Janeiro. O que quer dizer que o ensino religioso deixa muito a desejar.

Também o arcebispo, bem como várias personas influentes de nossos amigos insistem bastante para que abramos um colégio católico com nossos métodos de educação moral, intelectual e física.

Vejamos a possibilidade para a congregação de fundar este colégio. A questão se resume a dois problemas, a do financiamento e a dos padres a enviar. O financiamento já nos foi prometido por um grupo de leigos que se empenharam em comprar o terreno e em construir os edifícios."

Pe. Corbeil ao Pe. Morin, (assistente geral) em  
03/01/1946:

"Aqui, o ensino é um grave problema. Também sua eminência, nosso caro Cardeal, me pergunta frequentemente quando é que vamos abrir um colégio. Esperamos que o ano de 1946, preparará o terreno para lançar suas bases em março de 1947 (...)."

Pe. Corbeil ao Pe. Poitras em 27/03/1946:

Até agora, em nossas cartas, falamos do colégio a ser fundado. É um desejo bem manifesto de sua Eminência o Cardeal assim como da Sociedade de São Paulo... A grande necessidade do Brasil é o ensino religioso nas escolas e nos colégios que são mantidos em sua maioria pelo Estado. As crianças não têm ensino religioso, é por isso que este país não tem vocações."

Pe. Corbeil ao Pe. Cousineau em 09/04/1946:

"(...) o parecer do nosso conselho não é favorável a esta fundação (colégio). Mas sua Eminência, o Cardeal, a quem expus as deficiências graves do ensino religioso, nas escolas e colé-

gios e a necessidade de padres catequistas é de opinião que é mais importante fundar colégios católicos. Ele disse mesmo em uma reunião eclesiástica do clero, que isto seria mais importante que fundar paróquias. Eis uma orientação bem diferente que a de Dom José Gaspar.

Haveria possibilidade de organizar este Colégio?

Questão financeira, teríamos certamente a ajuda de várias pessoas ricas de São Paulo que já nos prometeram seu apoio. Questão de religiosos. Seria preciso receber ao menos dois padres por ano."

Pe. Corbeil ao Pe. Poitras em 16/02/1949:

"Como o presidente da "Brazilian Traction" deve vir ao Brasil no fim deste mês, nosso amigo Odilon de Souza da Light de São Paulo é de opinião que devemos fazer a diligência imediatamente para obter um grande terreno para o nosso Colégio".

Pe. Corbeil ao Pe. Poitras em 21/04/1949:

"Falarei em uma próxima carta ou de viva voz em julho as mudanças que vão acontecer em nosso trabalho com a abertura de um colégio. Penso que serei obrigado a deixar a JUC".

Apesar dos avanços e recuos por parte da Congregação em aprovar o projeto de fundação de uma escola no Brasil, as cartas demonstram um permanente desejo de mostrar a sua necessidade.

Aparentemente, a força do Cardeal Motta em trabalhar com escolas foi decisiva. A necessidade de fortalecer a influência da Igreja Católica através da formação de lideranças, por meio de escolas, parecia evidente.

Também, nota-se pelos documentos acima, uma certa

pressão de determinados grupos sociais, aparentemente ligados às elites e que se dispunham a investir substancialmente na formação do colégio, em manter uma nova escola católica.

#### A Fundação do Colégio Santa Cruz

"Um ginásio (...) cremos mesmo, serem as primeiras palavras que entraram em nosso vocabulário, por ouvi-las repetidamente dos amigos e, particularmente, de sua Eminência Reverendíssima o Sr. Cardeal de São Paulo.

Tínhamos que realizar primeiramente, a obra para a qual fomos convidados, há 8 anos atrás, isto é, fundar uma paróquia em um bairro operário...

A Divina Providência que dirige os indivíduos, as pessoas morais e as sociedades, fez passar um período de 8 anos antes de permitir a fundação deste ginásio. Este tempo foi utilizado para um conhecimento mais profundo dos diversos meios da sociedade que chegamos a conhecer através da ação Católica Universitária e Operária, pela difusão do bom livro, pelo ministério em duas paróquias, pela pregação e pelo ensino.

Temos atualmente, após somente um semestre de atividades, candidatos registrados até 1957"(...)

(Discurso do Pe. Corbeil por ocasião da inauguração oficial do Ginásio Santa Cruz, realizado em 1952).

Assim começou o Colégio Santa Cruz, então chamado Ginásio Santa Cruz. Assim começou com a presença de autoridades como o Cardeal Motta e o Governador de São Paulo - Prof. Lucas Nogueira Garcez, bem como os cónsules do Canadá e Bélgica. Esta presença das autoridades seria então uma constante ao longo de sua existência. Seja como pais de alunos, seja como pessoas próximas.

O Colégio também começava com duas classes cheias e sempre com um excedente de pessoas que não conseguiam vagas. Este fato também é uma constante até hoje.

Um Colégio considerado de qualidade, de difícil acesso, onde os bem nascidos ocupariam seu espaço, exercendo influência nos meios educacionais, quer por sua irradiação de pensamento, quer por suas experiências pedagógicas. Foram estas as suas características.

O Colégio nasceu tentando reproduzir a experiência das escolas canadenses, escolas voltadas para grupos das camadas médias e que, em sua transposição para o Brasil, acabou se elitizando e respondendo às necessidades das camadas dirigentes nacionais. AS palavras do Pe. Charbonneau corroboram esta afirmação:

- O Pe. Corbeil havia cursado este colégio e realmente era um curso notável, o Colégio Saint Laurent, de que eu lhe falei. Era um negócio completamente fora dos padrões para a época. Era muitíssimo adiantado, tanto do ponto de vista de infra-estrutura, quanto do ponto de vista didático, do ponto de vista de orientação, do ponto de vista do espírito. A gente realmente tinha vínculos afetivos. Então o Pe. Corbeil que era jovem naquela época, estava acabando de sair desse colégio como professor. Ele veio aqui e cada pessoa que vinha para cá, era pessoa desse Colégio que ele ia buscar".

- Esse Colégio acaba sendo a fonte...

- Grande fonte. Quase todos nós que estivemos aqui, vínhamos deste colégio...

- Então a gente pode concluir que houve uma tentativa de fazer uma cópia adaptada.

- Não tem dúvida de que houve uma vontade de recriar aqui, aquilo que estava sendo criado lá - aproveitando, como estava dizendo, a expe-



riência de um século de tradição de magistério e de realização.

- Daí então, ao transportar o modelo de um colégio de origem de classe média, este passou a ser, no caso brasileiro, um colégio mais p'ra gente de origem social elevada?

- Mas a idéia original era de classe média. Então o que aconteceu é que ignorávamos a inexistência da classe média naquela época. Essa classe era tão reduzida que não tinha expressão e não tinha recursos também para assumir a educação dos filhos nesse nível. Então quando se começou o colégio, se começou com a idéia de um colégio de classe média.

Como podemos verificar, o Colégio Saint Laurent, da Congregação de Santa Cruz, foi o padrão de escola a ser introduzido no Brasil. E de lá também que vieram a maioria dos religiosos, colegas ou alunos dos primeiros sacerdotes que aqui chegaram. Sempre que o Pe. Corbeil ia ao Canadá, falava do Brasil, das obras da Congregação e do Colégio que aqui estava se formando. Com isto, passava aos padres a segurança necessária para um trabalho neste desconhecido Brasil.

Também a proposta inicial de escola para classe média é reafirmada pelo próprio Pe. Corbeil:

- No plano social nós criamos uma educação aberta, na ocasião, para uma classe média e até média inferior, ajudadas evidentemente através de bolsa de estudo para atender aos mais necessitados(...) Nós podemos considerar que as anuidades na ocasião eram módicas em comparação com as de hoje, não somente pela situação econômica, mais estável daquela época, mas também pela quantidade de padres que não recebiam salários, mas ape-

nas a manutenção(...)

Os padres canadenses traziam consigo o ar da América do Norte, da liberdade, de um novo estilo de padre e uma nova proposta educacional. Isto tudo foi de aceitação para as pessoas dos grupos de elites, que, ligadas a uma necessidade de formação católica, pensavam em um novo estilo menos rígido e menos europeu para a educação de seus filhos e que não encontravam nos tradicionais colégios Católicos da época, conforme depoimento do Pe. Corbeil:

- Bom, Sêrgio, Deus me livre de julgar qualquer coisa, mas isto faz parte da educação dos povos. Em primeiro lugar devo dizer que sou das Américas como você, não sou da Europa. Quando eu cheguei ao Brasil, não tinha 30 anos de idade, eu cheguei aqui e vi que o clero daqui era de uma formação européia, romano, batina em cima de batina e que usavam o beijar-mão, benção, padre e santinho e tudo. Então eu senti que o clero era muito separado do povo, talvez eu esteja errado no que estou falando, mas senti isso. Agora, não fui educado assim, fui educado em um colégio católico de padres, padres de Santa Cruz, que jogavam hóquei conosco, jogavam beisebol, eram nossos amigos. A gente tinha uma liberdade com eles muito grande. Quando nós chegamos aqui, a gente sentiu imediatamente uma afinidade muito grande com este povo latino. Sentíamos que o povo daqui é muito parecido com o meu povo do Canadá francês, que é latino.

Dentro deste espírito, o Santa Cruz chegava para preencher um espaço na educação secundária que nem as escolas estaduais, nem os colégios tradicionais católicos poderiam fazer.

Além do mais, trazia consigo uma mensagem de formação de lideranças para atuação no campo político e social

que servisse à sociedade dentro de uma mensagem cristã e, principalmente, vivenciando estes valores.

Entendia-se que a solução social para um país pobre e subdesenvolvido como o Brasil estava na atuação de seus líderes que, em seus vários campos profissionais, pudessem dar soluções e respostas aos desafios que se lhes apresentassem, de maneira humana e dentro dos valores cristãos. Para isto era necessário uma sólida formação espiritual, intelectual e moral que o Colégio Santa Cruz se propunha a dar. Desta maneira, a desordem e a anarquia social teriam menos possibilidades de existir, uma vez que o interesse da maioria se refletiam na ação de seus líderes.

"Quanto ao problema político, sentia-se uma falta nítida de liderança, particularmente no plano da administração pública. Quando entrava no setor público para arrumar uma documentação ou qualquer outra coisa era uma desorganização, cheia de burocracia e, para mim, que chegava de um país muitíssimo organizado, percebia a desconfiança total no cidadão. Isso me impressionou muito e então a gente sempre tinha isto na mente: a gente tem que pensar em formar uma juventude que tenha o senso do bem comum, que pense em virtudes de honestidade, autenticidade, que seja um enriquecimento para o país, onde quer que esteja, seja no governo, fora do governo, nas profissões liberais, na direção de uma empresa. Então a gente tinha essa idéia nítida de quem formar: jovens autênticos que iam trabalhar para o bem comum." (Pe. Corbeil)

As duas primeiras turmas se constituíram com 30 alunos cada. Para o seu atendimento: 3 padres, oito professores leigos e um secretário.

As instalações foram cedidas pela Cúria Metropoli

tana, através do Cardeal Motta, que cedeu uma casa na Av. Higienópolis, em regime de comodato, por um período de 8 anos, a terminar em 15 de dezembro de 1960.

#### A escola dos bem nascidos

Constituída a escola, nos moldes canadenses, em regime de semi-internato, com orientação pedagógica e espiritual quase que individualizada, com base na experiência do Saint Laurent, restava ao Colégio construir um prédio que pudesse traduzir, em termos físicos, a mesma proposta educacional.

Depois de inúmeras negociações, ocorreu o lançamento da pedra fundamental do novo edifício do Ginásio Santa Cruz, no bairro de Alto de Pinheiros, em 16 de novembro de 1954. O discurso proferido pelo Pe. Corbeil é significativo:

"Em março de 1952, a Congregação de Santa Cruz, que já tem o seu passado na educação, como demonstra seus numerosos colégios e universidades no mundo inteiro, fundava um Ginásio, atendendo assim às insistências de sua Eminência o Sr. Cardeal de São Paulo, bem como de numerosas famílias amigas da sociedade paulista.

Este estabelecimento de ensino (...) vê-se repleto de alunos, precisando de um local maior e mais apropriado a uma pedagogia moderna.

Princípios fundamentais - O primeiro refere-se a finalidade de promover a formação integral do adolescente, desenvolvendo sua personalidade por meio de uma formação religiosa, moral, intelectual, artística, social e física(...)

Após esta breve exposição dos princípios fundamentais será mais fácil entender o nosso plano de construção de 11 pavilhões: 3 grandes

pavilhões escolares e 8 complementares.

Pavilhão admissão mais 1a. e 2a. séries para os menores de 10 a 13 anos, com capacidade de 60 alunos na admissão e 120 na 1a. e 2a. séries. (3)

Pavilhão 3a. e 4a. séries para os médios de 14 a 16 anos, com uma capacidade de 120 alunos.

Pavilhão colegial para os maiores de 16 a 19 anos. Capacidade de 150 alunos, o que completará um total de 500 alunos.

Depois vêm os pavilhões complementares: Igreja, refeitórios e cozinha, auditório e teatro, ginásio para esportes internos, administração central, residência dos padres, oficinas, clube esportivo que servirá também para os ex-alunos universitários que continuarão assim a ter contato com seus antigos educadores. Juntem a tudo isto uma piscina e magníficos campos de esporte para os vários grupos - campo de futebol oficial, quadra de bola ao cesto, de vôlei ( ), de tênis e terão uma idéia do que desejamos realizar.

(...) os nossos mais profundos agradecimentos a todos aqueles que colaboraram para esta obra de educação (...)

Em primeiro lugar nossos olhos se voltam para Sua Eminência o Sr. Cardeal de São Paulo... Creio que podemos chamar sua Eminência de Cardeal fundador do nosso colégio.

De fato, foi Vossa Eminência que insistiu várias vezes junto às autoridades de minha Congregação para que fundássemos um estabelecimento de ensino secundário. Vossa Eminência que nos cedeu o prédio da Av. Higienópolis para iniciarmos (...).

Excelência, Sr. Professor Lucas Nogueira Garcez, governador de São Paulo, temos uma grande dívida de reconhecimento, não somente por ter aceito o nosso convite e prestigiar a

nossa festa... pela sua colaboração de pai de um dos nossos alunos, pelo seu apoio moral que tanto nos valeu para o nosso ginásio...

Desejamos também prestar uma homenagem especial ao nosso amigo Mr. Henry Borden, presidente da Brazilian Traction Light and Power-Companhia, esta que consideramos como uma das maiores benfeitoras da Congregação de Santa Cruz... Quando pedimos um terreno para construirmos o colégio, ele tornou-se, como vários amigos brasileiros e canadenses, o defensor de nossa causa junto do Board of Direction da Brazilian Traction.

Assim, no dia 18 de dezembro de 1953 a Congregação de Santa Cruz assinava a escritura de doação feita pela São Paulo Light and Power de um terreno de 50.000 metros quadrados, que hoje todos podem admirar.

Permitam-nos ainda cumprimentar dois bons amigos que tanto nos ajudaram: Dr. Durval Maylaert, diretor da Estrada de Ferro Sorocabana, que mandou executar a terraplanagem deste terreno e Dr. Oscar Americano, que nos deu todo o pedregulho necessário para a obra (...)

Obrigado, pois, queridos pais, pela cooperação compreensiva para a obra de educação de seu filho. Obrigado, queridos pais, pela magnífica colaboração técnica e financeira que nos prestaram para as obras de construção deste colégio"(...)

A fórmula ia se completando: uma tradição educacional, padres empreendedores, a ajuda e o apoio de setores significativos da sociedade, que não só contribuíram financeiramente, como também confiavam a educação de seus filhos, objetivos educacionais que satisfaziam ao espírito da época.

Esta fórmula funcionou muito bem. Partindo dos primeiros 60 alunos em 1952, chegaria em 1954 com quatro séries, 137 alunos, 6 padres, 12 professores leigos; em 1957, trans-

ferindo-se para o Alto de Pinheiros, com 4 novos pavilhões, 10 padres, 16 professores leigos, 185 alunos; em 1961, com 310 alunos, 25 professores leigos e 12 padres.

Mas ela só poderia funcionar bem, como funcionou, se o curso, pedagogicamente, atendesse às necessidades do grupo que a freqüentava. Para tanto, o Colégio Santa Cruz, se caracterizou ao longo de toda a sua história, como uma escola que buscava se reformular, recriar e construir uma pedagogia adequada aos interesses de seus fundadores e de seus freqüentadores.

Logo em sua abertura, o colégio pouco pôde fazer no sentido de experimentar pedagogicamente. Nesta época, a Portaria 501 de maio de 1952 do MEC, restringia consideravelmente a ação dos educadores. O currículo, o calendário escolar, o sistema de provas e avaliação, o sistema de promoção e de transferências, inscrições, matrículas, penalidades, pessoal administrativo, professor, etc, tudo era tratado por portarias. Esta rigidez violentava o espírito pedagógico que se pensava em transportar para o Brasil.

"No Canadá, nós nunca fomos incomodados por ministério da Educação. Lá a educação é privilégio de cada Estado... e os colégios tinham ampla liberdade de fazerem o que quisessem... Então nós tínhamos certa experiência, uma liberdade total, e aqui, quando chegamos, ficamos constrangidos, procuramos diálogo com os professores e com a inspetora Dna. Marina Cintra que nos dava mais liberdade para trabalhar nos limites do possível(...)"

(Pe. Corbeil)

A partir do momento em que o diretor do ensino secundário do MEC, Dr. Gildásio Amado, em 1959, permitiu as classes experimentais, o Colégio Santa Cruz passou a ter

sêus planos diretores próprios e a realizar suas experiências pedagógicas.

Estas se realizaram em três momentos: em 1959, a nível ginásial, autorizada pelo MEC, e que implantava classes experimentais; em 1966, através do Parecer nº 107 /66, que reconhecia o Colégio como escola experimental, licença esta encerrada em 1972, quando todos os colégios particulares passaram, por força da lei 5692/71 à jurisdição estadual; em 1977, através do parecer 97/77 do Conselho Estadual de Educação, quando o Santa Cruz foi autorizado a realizar experiências pedagógicas solicitadas com regime diferente dos prescritos na lei 5692 de agosto de 1971.

A primeira experiência pedagógica foi implantada tomando por base a pedagogia do Pe. Faure, diretor do "Centre d'Etudes Pedagogiques" de Paris. O Colégio Santa Cruz enviou um dos seus sacerdotes para fazer um estágio intensivo em Paris e, posteriormente, nas férias de verão de 1959 e 1960, o próprio Pe. Faure fazia em São Paulo um trabalho de preparação do corpo docente.

O método procurava integrar a técnica pedagógica das escolas novas dentro de uma filosofia e de uma pedagogia cristã. "Em particular, inspirou-se na pedagogia americana através do plano Daltron que lhe permitiu elaborar um programa de estudos que obedecia a uma certa lógica (cultura objetiva) dando-lhe um cunho psicológico (cultura subjetiva) exigida pelas escolas novas. Inspirou-se também na pedagogia italiana através das idéias de Maria Montessori, como a auto-disciplina, a importância do silêncio, a interiorização da personalidade da criança, o material didático, etc. As fichas inspiraram-se nos trabalhos de M. R. Dot



trens, professor do Instituto J. J. Rousseau, de Gênova(...)  
Enfim, as grandes linhas da pedagogia jesuística deram à metodologia do Pe. Faure um cunho eminentemente humanístico. Dessa maneira, o método Faure pôde se apresentar como uma síntese de diversos elementos da pedagogia contemporânea à luz da tradição pedagógica cristã". ( 5 )

No decorrer da experiência, duas modificações foram introduzidas: o método teve que ser adaptado ao ensino secundário, uma vez que foi concebido inicialmente para o ensino primário e o caráter familiar do método, inicialmente pensado para grupos de 15 a 20 alunos, teve que ser estendido para 30 pelo custo operacional que uma medida desta traria.

Em sua aplicação, o método se caracterizava por ser ativo, valorizando o trabalho pessoal e a responsabilidade do aluno pelo seu trabalho escolar. Procurava ser indutivo e concreto, sem menosprezar o caráter abstrato da ciência e da cultura. Procurava ainda ser um método individualizado, apesar de não atingir o grau de individualização necessário por contingências de sua aplicação. Por fim, buscava ser um método humanístico, conservando no curso ginásial o seu caráter de cultura geral:

"Em cada matéria, um esforço para descobrir, além da sua parte técnica, o seu conteúdo humano" e, além do mais, "valorização das matérias de cunho humanístico como a história, a geografia, o português(...)" ( 6 )

Quando o Colégio Santa Cruz abriu as classes experimentais, procurou dar respostas pedagógicas aos objetivos filosóficos que tinha. Entendendo que a educação tem como

fim a formação do homem e que, portanto, o sistema educacional é a formulação de uma filosofia do homem, procurar identificar que homem formar. Que tipo de homem espera nossa moderna sociedade?

Pe. Yvon Lafrance, em seu trabalho "Uma experiência Psico-Pedagógica no Colégio Santa Cruz (1959-1962)" (7) descreve o caminho. Reconhecendo que a resposta a esta questão é complexa, o autor identifica como função social da escola aquela que entregará à sociedade "homens que sintetizem harmoniosamente o que Bergson designava pelo "Homo faber" e pelo "Homo Sapiens".

Desta maneira, a escola deverá ser pluralista, não no sentido ideológico, "indispensável no regime democrático, mas de um pluralismo prático, nos objetivos que se propõe alcançar(...) Assim, a multiplicidade de escolas que a sociedade oferecerá à juventude permitirá que cada ser humano se eduque, no sentido de suas mais profundas aspirações humanas. A sociedade será a primeira a tirar proveito desse cabedal humano, utilizado ao máximo e poderá procurar, em suas escolas, não só os homens capazes de assumir as mais altas responsabilidades sociais, mas também os que encontram a felicidade na execução de trabalhos mais humildes". (8)

O autor, nesta parte, faz uma distinção entre as escolas que se orientam em função de formar técnicos e profissionais e aqueles que se propõem formar dirigentes. Para ambos, a formação humanística é indispensável. Aos técnicos para que, numa sociedade democrática, quando seus membros são chamados para escolher os chefes que a dirigem, se previnam contra a falsa propaganda.

Aos dirigentes, a formação humanística seria in-

dispensável pois, "na tarefa que compete aos dirigentes da sociedade moderna, podemos observar que a soma de suas atividades tanto se subordina à sabedoria como à técnica. A maior parte dos dirigentes se cercam de um grupo de técnicos para a execução de seus trabalhos, mas as diretrizes gerais, as últimas decisões que, quase sempre, têm incidências humanas, promanam de seu julgamento pessoal. Um industrial, sem dúvida alguma, tem a responsabilidade das máquinas e da organização prática de sua indústria, mas, sobretudo, a responsabilidade de um setor de ação, onde homens são empenhados. Se lhe faltar preocupação a respeito dos problemas humanos necessariamente ligados à sua ação industrial, ela corre o risco de se tornar causa de conflitos sociais nocivos à ordem da sociedade. Uma real filosofia da vida, uma educação moral, cívica e profundamente religiosa lhe permitirão certamente, que formule julgamentos justos, a respeito das causas dos homens. Parece que o dirigente perfeito é aquele que conseguiu uma síntese feliz de competência técnica e de sabedoria humana". (9) Este era o objetivo de formação do Colégio Santa Cruz.

Existem dificuldades nestas pretensões. Aos técnicos seria difícil transmitir-lhes toda a gama de conhecimentos que a sociedade contemporânea conseguiu produzir - pela multiplicidade das ciências e pela rápida superação deste saber científico. Portanto, para a escola resta, "em vez de aumentar a quantidade de seus programas, esforçar-se por realizar uma seleção, no terreno dos conhecimentos científicos, preocupando-se, sobretudo, em dar ao estudante um verdadeiro espírito científico, capaz de prosseguir, para o resto da vida, novas pesquisas. Assim, mais facilmente se

hã de adaptar às rãpidas transformações da sociedade moderna." (10)

Para formação do humanista muitos problemas também surgem. Se a eles cabe despertar a consciãncia para valores humanos, a que valores se referir? A nossa sociedade estã cansada dos falsos valores e, portanto, a escola deve "aplicar-se a formar homens que, com a ajuda das ciãncias humanas, poderã orientar a consciãncia da humanidade para novos valores". (11)

Para este novo tipo de homem, uma nova pedagogia. Abandonar os mëtodos passivos pelos ativos. O trabalho pessoal, o esforço consciente e refletido, a honestidade no trabalho do espírito devem constituir a base da educação moderna.

Em relação à inteligãncia, é necessãrio desenvolvê-la de maneira "dinãmica e operante, habilitando-a a compreender os fenômenos novos e a criar soluções adequadas". (12)

"O princípio da atividade deve ser, em nossos dias, reformulado, na escola... Numa sociedade democrãtica, o senso da responsabilidade desempenha um papel tão importante, digamos mesmo, mais importante que a autoridade." (13)

"No plano social, deve a escola aplicar-se a desenvolver no estudante, um verdadeiro sentido comunitãrio(...). A escola moderna é chamada à formação de uma consciãncia universal, colocando-se além dos conflitos, dos fanatismos agressivos que, no panorama mundial, possam ocasionar as piores desordens". (14)

Uma pedagogia ativa, centrada sobre o desenvolvimento da responsabilidade e do sentido comunitãrio, é a pro

posta educacional para a formação do novo homem, proposta esta que o Colégio Santa Cruz procurou assumir.

A experiência das classes experimentais introduziu marcas definitivas no plano educacional. Fugindo ao velho verbalismo da escola do passado, dava as respostas pedagógicas encontradas no movimento da escola nova e dentro de uma filosofia cristã. Era possível, desta maneira, adaptar o espírito de "colégio de padres canadenses" a uma metodologia dinâmica e ativa, como alternativa para a profunda rigidez que o Estado impunha à prática educacional. Tudo muito a gosto de uma nova formação que as elites procuravam dar a seus filhos: o desenvolvimento da auto-responsabilidade e da livre iniciativa, unido a uma rigorosa quantidade de conteúdos que os dotasse dos recursos necessários para o bom desempenho profissional, abençoado por uma formação católica, tradição brasileira desde os primórdios de nossa história.

Em um interessante trabalho sobre a renovação educacional católica no Brasil, Gersolina Antonia Avelar assim se refere às classes experimentais introduzidas no Brasil:

"Ela representa a escola nova no movimento de educação confessional católica que no Brasil entrou em choque com a Escola pública oficial, principalmente por ocasião das discussões relativas ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Escola Particular Católica, acusada pelos defensores da Escola Pública de tradicionalista, defendia a liberdade de ensino e seus direitos de ministrar o ensino religioso católico (...).

A Escola confessional procurou renovar a educação sem contudo deixar de atender a seus objetivos religiosos(...).

Os princípios educacionais de Lubienska (uma das raízes do método do Pe. Faure) vieram atender

a esses objetivos por serem nitidamente de uma educação religiosa e ao mesmo tempo inserir-se no movimento europeu da Escola Nova". (15)

Este espírito de renovação, com raízes na tradição das escolas canadenses dos sacerdotes da Congregação, realimentado com a implantação das classes experimentais, foi se realizando sistematicamente ao longo de toda a história do Colégio, refletindo-se na elaboração dos planos diretores que a cada ano foram organizados tanto para o curso ginásial quanto para o colegial.

"(...) como eu disse antes, a tradição nossa sempre foi de vanguarda em termos didáticos. Basta dizer que alguns dos nossos padres que foram muito importantes no desenvolvimento dos colégios canadenses, foram os primeiros a se formar na Sorbone. Então havia já uma mentalidade naquela época que nós trazíamos dentro de nós, que era uma mentalidade de integração, quer dizer, não havia uma mentalidade de estagnação, que eu diria por oposição a expressão anterior. Havia portanto uma integração constante, a gente reavaliava as atuações(...)  
(Pe. Charbonneau)

"Isto me lembra aqui um dos meus velhos professores lá do Canadá. Ele dizia aos alunos que uma pessoa satisfeita é uma pessoa acabada, não tem mais nada a fazer. Então, um colégio que fica acabado, estático, que acha que está muito bem, este colégio acabou. O processo educativo tem que estar sempre em movimento".  
(Pe. Corbeil)

Tudo isto se refletiu nas experiências pedagógicas posteriores à de 1952.

Quando da oportunidade do pedido de autorização

para funcionar como Escola Experimental este mesmo espírito foi reproduzido no parecer nº 107/66 do Conselho Federal de Educação, relatado por José Borges dos Santos.

Escrevia o relator, a respeito da necessidade que a escola via em se tornar experimental de maneira a melhor se adaptar aos objetivos de democratização que na oportunidade se propunha, como veremos mais adiante:

"O pedido de autorização para funcionar como Escola Experimental, pedido do Colégio Santa Cruz, não é de modo nenhum, uma tentativa de ajustamento de escola de estrutura e regime tradicional a uma situação nova de mais liberdade. Examinados os documentos anexados ao pedido, verifica-se que, longe disso, é antes do desfecho, planejado e esperado de um ciclo em que evoluíram vitalizados pelas circunstâncias, pelos êxitos alcançados nos primeiros anos, princípios e ideais de uma filosofia da educação, com predominância da incessante renovação pedagógica para melhor poder servir. Ajusta-se um maquinismo. Uma planta se aclimata. Uma escola, como consta da justificação do pedido, não é um conjunto de técnicas, construções, estruturas, métodos pedagógicos, organizações (...), é o conjunto de homens em processo vivencial de intercomunicação. Diríamos: é uma comunidade em processo constante de desenvolvimento e aperfeiçoamento próprio.

É certo que a reorientação de uma escola cristã mantida por padres e a democratização do colégio, poderiam ser atingidos sem que o Colégio viesse a funcionar como Escola Experimental. Mas é igualmente certo que tanto um como outro objetivo poderá ser mais facilmente alcançado no Regime de Escola Experimental..."

Também, por ocasião do Parecer nº 96/77 do Conselho Estadual, quando foi autorizado a realizar experiências

pedagógicas, a intenção foi a de possibilitar uma melhor "integração" aos objetivos de sua clientela. Preso às determinações da lei 5.692 de agosto de 1971, o Colégio se vira obrigado a oferecer cursos profissionalizantes em nível de 2º grau para pessoas que não queriam se profissionalizar em coisa nenhuma e apenas estavam preocupados com o caráter propedêutico deste nível de ensino.

O parecer veio resolver este problema ao possibilitar ao curso atender melhor a formação do aluno que buscava o ensino superior bem como conformar-se às intenções de formação humanística a que a Congregação se propunha.

Este espírito de renovação, esta necessidade de constante busca de adaptação aos objetivos propostos como fins educacionais, são marcas que o Colégio Santa Cruz manteve para o seus cursos regulares e carregou também como espírito para o ensino supletivo.

Desde o período das classes experimentais, com o método Faure, houve uma perspectiva de modernização.

Em um trabalho escrito em 1973, (16) o Pe. Charbonneau tecia considerações sobre o que seria a experiência do Colégio Santa Cruz como uma escola moderna. Revelou uma perspectiva metodológica bastante atual e que, em muito de seus aspectos, se aproximou da aplicada ao pensamento atual da educação popular. Embora gerado no bojo de uma educação voltada para os mais favorecidos, são sobre estes aspectos metodológicos que muito se pode esclarecer das raízes e da aceitação posterior da forma de trabalho do curso supletivo.

Inicialmente o Pe. Charbonneau caracteriza este mundo como um mundo em crise.



"Poucas épocas experimentaram uma fase de caldeamento da civilização tão intensa quanto este fim de século XX. Com o advento da era pós-industrial, a ampliação inimaginável da informação, a tomada de consciência de situações políticas inaceitáveis, a revelação assombrosa do terceiro mundo, o culto de uma violência desmedida absolutamente cega e de incompreensível crueldade, a explosão demográfica incoercível, que ameaça as possibilidades de sobrevivência da humanidade, a deteriorização do ambiente, a tal ponto que o planeta se torna dia-a-dia irrespirável, de repente e em bloco nossa civilização entra em crise". (17)

Para esta crise não bastam mais soluções que venham apenas remediar. É necessário criar uma nova civilização, pois a crise está definida como crise de ordem metafísica (a vida e seu sentido), de ordem teológica (fé e religião), de ordem política (as estruturas de poder), de ordem econômica (regime de propriedades) e enfim de ordem cultural (a cultura e a escola).

Tratando da crise de ordem cultural, identifica a juventude recusando os valores e "modus vivendi" das velhas gerações. É um abandono que gera insegurança tanto nos adultos da antiga cultura quando nos jovens que, nas incertezas, "vagueiam em alto mar, sem nunca encontrar porto, e todas as praias aonde tentam abordar estão cobertas de recifes, contra os quais ela se dilacera dolorosamente". (18)

Esta negação por parte da juventude encaminha-a para novos horizontes, novos caminhos que têm que ser criados, reinventados, em especial na educação onde a crise será mais forte:

"Outrora educar era transmitir, hoje é inven

tar.

A educação, que era a reserva da tradição, transformou-se em um espaço, local de contestação. Para lhe dar resposta e canalizar as forças vivas que carrega, é preciso que os mestres se tornem inventivos, que a escola se transforme radicalmente. Ou ela preparará pouco a pouco uma nova civilização, conservando da antiga o que merece ser salvo e esboçando um novo projeto de vida que possa cativar a mocidade, ou a humanidade está destinada a mergulhar, dentro de pouco tempo, num caos monstruoso, do qual não poderá emergir senão destruída". (19)

Mas seria possível transformar a educação sem transformar a sociedade? Não se trata de reformas. É preciso ir ao fundo das coisas e opor-se às raízes da presente situação. "Se trata pura e simplesmente de ajudar os homens a construir o mundo que será o deles e prepará-los a enfrentar as exigências de que não temos nem mesmo a menor idéia. (...) Para uma sociedade completamente diferente, convém uma pedagogia completamente diferente". (20)

Um ponto, porém, ficará imutável nessa juventude. A sua condição de homem, sua natureza de ente racional e livre, o imperativo de humanização, razão de ser de toda a cultura e de toda a educação.

Partindo do princípio de que não há homem feito; só existe homem em devir, define-se o papel da educação como aquele que leva os homens a percorrerem a sua vida atingindo o máximo de suas potencialidades: "educar é estimular o desabrochamento total de homem". (21)

O que é desabrochar um homem? É preocupar-se com o homem todo e não só com sua instrução. É conduzir, primeira-

mente, o indivíduo a explorar ao máximo a sua capacidade intelectual, tornando-o polivalente, ágil e sólido, pois, sendo o homem um animal racional, será pelo desenvolvimento de sua razão que ele se tornará mais homem.

Mas educar não é só saber, é também querer. Isto quer dizer que é necessário também cultivar esta outra faculdade do espírito que é a vontade. É necessário fazer com que o homem exerça a sua condição de ser livre, aderindo às opções que a inteligência lhe propõe e, feita sua escolha, empenhar-se para a conseguir. Desta forma, o educador deve inculcar a disciplina que está na raiz do desenvolvimento voluntário. "A criança deve educar-se a si mesmo, e isto só se dará se o jovem aprender" por esforços pequenos e frequentes, a dominar as emoções, o nervosismo, a timidez, o orgulho, a preguiça, os apetites, o cansaço e o sofrimento!" (22)

"Mas falar em liberdade é inevitavelmente falar em moral, pois só há liberdade na escolha e não há escolha se não no valor. O problema da liberdade coloca forçosamente o problema dos valores: assim chegamos diretamente a questão moral". (23)

"Nenhuma educação é neutra e desta forma, há sempre uma opção moral consciente ou inconsciente. Ora, os valores desta época já não são mais aceitos e, assim sendo, é preciso redescobrir o que há de essencial nos valores eternos (...) Longe de abandonar a moral, somos chamados (e solicitados pelos próprios jovens) para a reconstruir. (...) Trata-se de partir com os alunos para a descoberta das linhas essenciais que surgem no traçado da alma humana como os caminhos que se devem seguir para se encontrar a si mes-

mo." (24)

Mas a educação não deve só se contentar com o mundo da lógica e da formação da inteligência. Há também um espaço da imaginação que deve ser considerado e desenvolvido e que faz parte de um universo paralógico ou metalógico. É necessário despertar em todo homem o poeta que ele poderia ser. Fazer isto é mergulhá-lo em plena criatividade.

E é neste último aspecto, a criatividade, que também a educação deve abrir seu espaço. Pois, "somente os espíritos criadores dela (da civilização) tirarão partido; somente os que forem capazes de inventar-se no mundo serão salvos do aniquilamento eventual de que estamos ameaçados". (25)

Por fim, reconhecendo que toda escola não deve ser forçosamente cristã, mas que há um espaço para a escola católica, o autor defronta-se também com a necessidade de renovação dos métodos para educação da fé, uma vez que esta dimensão superior da existência não pode ficar despercebida. São os efeitos do positivismo, ajuntando-se aos fenômenos da des-sacralização e de secularização, os jovens são levados a um novo ceticismo, e a um neo-agnosticismo. É necessário combatê-los, recriando a educação para a fé.

Tratando da escola e reconhecendo que não seria o seu papel mais importante, fala do ambiente físico, adequado às necessidades pedagógicas e que deve fazer com que ela se aproxime de uma "segunda casa dos meninos".

A renovação pretendida deve principiar pela escolha do professor que deve ser honesto profissionalmente, paciente, que acredite em seu trabalho e seja maleável. É necessário que os professores transformem os seus métodos e a-

creditem no projeto institucional, trabalhando como corpo comum na renovação pedagógica.

O ensino deve ser dinâmico, participado, vital, orgânico, rigoroso e adaptado para não ser rejeitado pelos jovens.

É neste aspecto que o Pe. Charbonneau formula as bases de pensamento pedagógico, que muito se aproximam das tendências atuais da educação popular e, que no meu modo de ver, servem de fundamento para a aceitação e compreensão do ensino renovado a que o Supletivo aspira.

Cito algumas passagens:

"Não basta, entretanto, que o ensino seja di nâmico, deve ser também participado. A escola do passado era o reino da passividade. O silêncio era a regra absoluta... Os papéis estavam nitidamente definidos: o mestre dava, os meninos recebiam. De um lado, uma atitude exclusiva, de outro uma submissão silenciosa". (26)

"Por isso não se deve estranhar que a nova geração, mais crítica, menos passiva, irreverente com as tradições, requeira participação no processo escolar... querem ser parte eminentemente ativa da escola... o professor deve estar agora literalmente no meio de seus alunos, procurando com eles penetrar na questão proposta e construir uma resposta com os elementos que eles for necem... se a escola quer servir eficazmente à juventude, ela deve permitir-lhe atropelar as re gras tradicionais, para participar ativamente do ensino e, de certo modo, tomar em mão sua própria revolução. Os jovens exigem com razão ser realmente os agentes de sua educação". (27) .

"(...) o ensino, de abstrato que era, tende a tornar-se vital. A escola era outrora um universo à parte, uma espécie de mundo fechado

ã realidade que funcionava lá fora (...) Havia desentendimento entre o que se aprendera e o que devia viver (...) Desta pedagogia, afogada na abstração, nascia um saber alienado (...) isto é, desligado do indivíduo e fora dele, estranho à vida e indiferente a ela... É preciso, pois, voltar ao concreto, isto é, ao que é a realidade. Eu diria até, que não só a escola deve "preparar a entrada na vida", mas que deve ser vida. Não constitui um mundo à parte, meio herético e asséptico, à custa de isolamento. Ela é parte da cidade, integrada plenamente à realidade e orientada para a vida... é preciso impelir a escola para além das sendas da abstração para a transformar no lugar por excelência do aprendizado da vida". (28)

"... essa reorganização pedagógica retocará, está claro, a estrutura dos programas, que eram distribuídos por matéria isolada... o ensino era formado de compartimentos. Por conseguinte, o aluno era forçosamente dispersado e devia distribuir seu esforço mental desorganizadamente." (29)

"Para remediar essa desorganização de currículo, é preciso por fim à distribuição desorganizada das matérias. Certamente, cada uma manterá uma necessária autonomia de método e de objeto... Mas, depois de assegurada a autonomia metodológica, os esforços visarão reunir as diferentes disciplinas, agrupando-as por áreas que coordenarão o ensino, segundo os interesses comuns... Deve-se elaborar um curso que seja orgânico, de tal modo que os conhecimentos adquiridos pelo estudante não se sobreponham, mas se completem harmoniosamente". (30)

"Mesmo se ela (a educação) deve ser tratada de modo vital, não deixa de ser antes de tudo, uma iniciação no conhecer. Convém não perder de vista este objeto direto e primordial do ensino... Habilidades, como escrever

certo ou calcular rápido, são minimizadas em favor das proposições vagas: educar para a democracia, educar a criança como um todo, e educar para a vida e assim por diante... é preciso cultivar o rigor do ensino que será a garantia de sua eficácia". (31)

"A escola deve ser um centro de pessoas, cada uma das quais gozando o mais plenamente possível de sua identidade. Educar, poder-se-ia dizer, é antes de tudo procurar um rosto, descobrir uma alma, revelar uma pessoa... A escola deve dirigir-se à pessoa". (32)

"Se é assim, isto significa também que a escola deverá ser a casa da liberdade. Com efeito, a liberdade é a expressão natural da pessoa... A educação não deve ser uma escola de repressão, mas um aprendizado da liberdade... a escola tem de ser o lugar onde se aprende, no máximo, a liberdade pela prática!" (33)

### A construção da escola dos pobres

O trabalho e o envolvimento com os pobres têm duas linhas no Colégio Santa Cruz: uma de atendimento direto e outra que chamarei de atendimento indireto, e que diz respeito à formação dos bem-nascidos do curso regular.

O atendimento indireto se caracteriza inicialmente, como atividades extra-curriculares, realizadas por alunos, pais e muitas vezes, pais de alunos. Normalmente de caráter assistencialista, esses trabalhos sempre tiveram o objetivo de conscientização dos alunos para aspectos da realidade brasileira, dos quais sua própria condição social se encarregava de isolá-los. Ultimamente este contato com o mundo dos pobres tem sido enquadrado como matéria curricular, incorporando, desta forma, um trabalho inicialmente realizado por u

ma pequena parcela dos alunos para todo o grupo obrigatoriamente.

Paralelamente a este contato, o colégio se encarregou de fornecer a estes alunos sistematicamente um estudo sobre a realidade brasileira que se traduzia nos escritos sobre a realidade do pobre.

Sobre este aspecto, assim se pronunciou o Pe. Charbonneau:

"Isto (os trabalhos extracurriculares) estava vinculado com o ideal que inclusive estava inscrito lá nos documentos da fundação, que era o seguinte: a gente pretendia através deste colégio formar uma classe de responsáveis em termos de nação que supunha todo um trabalho de conscientização profunda em termos de realidade brasileira e em termos de tradução da mensagem cristã em atuação. Então quase todos os elementos extracurriculares... foram muito marcados por isto, Havia dois momentos de trabalho neste sentido. Um que era a descoberta inicial da realidade brasileira e, subsequentemente, no colegial, um conhecimento mais agudo da sociedade brasileira e dos problemas todos que nela se encontram, junto com uma solicitação implícita ao engajamento dentro desta realidade em vista da transformação das estruturas.

Há também um depoimento do Pe. Corbeil a respeito deste assunto:

"Quanto ao Colégio, a gente também tinha sempre esta preocupação, que se dirigisse a uma classe mais abastecida, classe média, média superior. Mas sempre com uma preocupação do Colégio para com os pobres. Desde a fundação, em 1.952, logo que o Colégio começou a tomar estrutura, já o Pe. Claudio organizou acampamentos-missão. Estes acampamentos-missão eram em primeiro lugar para ajudar aos pobres



na sua qualidade de ser humano e cristão e depois, em vista da formação dos nossos alunos... Estes acampamentos-missão, tiveram uma continuação regular, depois um pouco menos, mas sempre até 3 ou 4 anos atrás quando nos dirigimos mais para periferia de São Paulo... A Congregação foi aos pobres tanto em Jaguaré, como em São Vito e na Juventude Operária Católica. Depois, com o Colégio, esta preocupação foi sempre muito viva de não esquecer estes amigos preferidos do Evangelho de Jesus Cristo, os pobres e também diante de uma realidade brasileira que doía muito ao coração... Depois nós chegamos em Alto de Pinheiros num lugar afastado, e aqui também se instalaram as favelas. E lá eu vejo um trabalho que foi feito com intensidade... visto também como um trabalho assistencial dos alunos e dos pais dos alunos... para ajudar os favelados a resolverem os seus problemas como a escola primária, curso de alfabetização de adultos, lavanderias, ambulatório médico, organização de lazer, etc... Em 1968-69 os favelados tiveram que sair e o Pe. Claudio organizou tudo para o desfavelamento. E atualmente este trabalho está se continuando. Nós ficamos muito impressionados com o fato de que a pastoral do colegial atingia um número muito pequeno de alunos... Então na nova fórmula que se instalou se incluiu dentro do currículo uma pesquisa feita por 250 alunos na 1ª série do colegial... Portanto, nós consideramos que o ano passado foi dado um passo muito grande para atingir, dentro do currículo, todos os alunos do colegial numa perspectiva de conhecimento da realidade brasileira, que eles não conhecem porque vivem entre eles como se vivessem em um país superdesenvolvido".

Nesta primeira perspectiva de trabalho com os pobres, através de uma ação assistencial ao menos favorecidos, o colégio procurava despertar uma consciência sobre a realidade brasileira, como um passo no sentido do engajamento fu

turo dos seus alunos nesta realidade, visando à transformação social.

Desta maneira, completava-se o círculo de educação que o Colégio Santa Cruz procurava dar aos alunos do curso regular: um sólido desenvolvimento da capacidade intelectual, unida a uma educação da vontade e do espírito, através de uma metodologia ativa e de desenvolvimento da responsabilidade, dentro dos valores cristãos, procurando formar um homem que, através de sua ação, trabalharia para o bem comum da sua sociedade. Porém, para que isto fosse possível, era necessário que esta sociedade entrasse em seu mundo. Era necessário que o aluno, durante a sua formação, tomasse um contato mais amplo (profundo) com realidade brasileira, uma vez que permanecia freqüentemente fechado no seu mundo das minorias. O contato com esta realidade, muitas vezes unido a uma prática junto aos menos favorecidos, faria deste aluno um sujeito consciente ou conscientizado dos males sociais, consciência esta que nortearia sua ação posterior como médico, engenheiro, professor, empresário, etc.

Qual foi o efeito desta educação nos bem-nascidos? É muito difícil de se medir mas, mesmo assim, o Pe. Corbeil e Pe. Charbonneau arriscam uma opinião diante das nossas indagações:

- "Você pode me perguntar talvez: e o resultado? Então o resultado é difícil de avaliar. Acontece que o número dos nossos alunos que tem hoje 30 ou 40 anos no máximo é muito pequeno. Eu conheço alguns dos nossos ex-alunos que hoje têm uma projeção e que souberam se afirmar realmente pela sua honestidade e autenticidade, e até recusar posições muito bem remuneradas para manter o seu princípio de honestidade e autenticidade.

Depois também pensei a respeito desta formação social e política. A gente tem que se lembrar que a escola não é o único agente de formação, eu acho que a família é o primeiro agente de formação, de educação, a escola é secundária e também tem a própria sociedade que através de seus chavões, através de sua propaganda chega a dar valores aparentes. E a nossa juventude, de uma classe média para cima, abastada, ela vai receber muito desta influência, tanto no lar, como na sociedade, e o Colégio tem que tentar corrigir (...)" (Pe. Corbeil)

A resposta do Pe. Charbonneau é mais longa:

- De maneira aleatória, mas digamos que repousa sobre estes anos todos de experiência, eu diria que temos mais ou menos 50% dos alunos que são absolutamente impermeáveis no sentido de eles não terem idiosincrasia, estrutura pessoal de interesse, em conhecer esta realidade, objeto de seus trabalhos escolares. Dos 50% restantes, eu diria que têm mais ou menos 25% que tomam consciência. Tomam consciência realmente, e operam uma opção que eu chamaria de passiva frente a esta realidade. Uma turma que vai se omitir e que, pura e simplesmente vai dizer: as coisas são assim e não há o que fazer, então eu quero lucrar o máximo possível dentro destas estruturas e o resto que se vire. E tem outro quarto, que é o quarto que interessa e que compensa todo o trabalho que está sendo feito, que tem, além da tomada de consciência da realidade brasileira, uma vontade de engajamento, nos diversos setores, os mais diversificados, na esperança de conseguir mudar alguma coisa." (Pe. Charbonneau)

- Você acha que este quarto ativo, é assim porque a escola desenvolveu esta potencialidade ou a escola formou esta potencialidade? Como o meio social deste aluno interfere no aspecto es

colar? Não seriam grupos formados por camadas de classe média, formada por filhos de intelectuais? O meio social não dá a base que a escola desenvolve?

- Eu não diria o meio social, eu preferiria dizer o ambiente familiar, certamente. Se o ambiente familiar é propício, então você tem um terreno que é altamente fértil nesse sentido. Se você tem um ambiente familiar que é negativo, aí você tem um perigo de provocar inclusive uma ruptura. Mas eu acho que isto existe muito pouco. O que existe de fato é uma certa preocupação dentro da família, da família conscientizada, de pais conscientizados, que não sabem como, porque não foram preparados para isso, mas que querem que seus filhos participem da realidade nacional, no bom sentido da palavra, no sentido de se dedicar à situação sócio-econômica brasileira.

- Quando você fala em ambiente social, você faz uma relação de ambiente social com classe social, ou não?

- Eu não faço, inclusive porque tem uma coisa que é muito curiosa e que se explica muito bem do ponto de vista psicológico, que é o fato de que muitas vezes, quando um indivíduo que pertence a uma classe, digamos média, passa para um grau superior na chamada sociedade entre aspas, ele se aliena. Literalmente ele está satisfeito lá. Da mesma forma, você vai encontrar no plano do Supletivo. Pessoas que chegando a um grau melhor de educação de que seus pais, já estão satisfeitos porque tem aquilo que os pais não tiveram. Então, não é tanto um problema de classe social. É um problema de consciência social da família, pertença ela a qualquer classe (...).

- Neste sentido, uma tendência a democratizar o meio dos alunos do Colégio Santa

Cruz, não reverteria num aumento destes 25%?"

- Não acho. Eu acho que o conceito de democratização é um conceito muito equívoco. Muito equívoco em termos de realidade escolar(...) Democratização eu não vejo como um conceito quantitativo, mas como um conceito qualitativo - quer dizer, a democratização é o engajamento de qualquer indivíduo ao serviço efetivo do povo brasileiro. Então, essa me parece a democratização verdadeira. Quer dizer, o fato de você abrir as portas, por exemplo, para eleitos da classe média inferior, que vão, depois, se sobrepor à própria classe, não interessa. O que interessa, isto sim, é através de um trabalho de maturação, que o aluno, tomando consciência daquilo que vai se passando ao redor de si, decida, custe o que custar, atuar em prol do povo. Então é uma democratização que eu distinguiria, neste sentido, de democratização quantitativa, que para mim é uma solene mentira, por comparação a uma democratização efetiva, de ordem de qualidade. Se a gente pudesse juntar as duas coisas seria perfeito. Mas, dentro da nossa realidade, se nós conseguíssemos democratizar, isto é, tornar consciente uma boa parte dos nossos alunos e fazer com que se preocupem com o bem comum, já teríamos conseguido muito.

A questão de democratização, entendida conforme a definição acima, foi uma constante na história do colégio: educar os alunos do curso regular para que se conscientizem sobre a realidade e trabalhem para o bem comum.

Apesar de reconhecidamente difícil mensurar os efeitos desta democratização, é nela que o Colégio apostou ao longo de todos estes anos.

Mas, apesar das dificuldades de democratizar quantitativamente, podemos dizer que também houve um empe-

nho neste sentido. E é, certamente, nesta linha que chamei inicialmente de atendimento direto aos pobres, que encontro a origem do curso supletivo dentro da estrutura mais geral do Colégio Santa Cruz.

Esta preocupação de fornecer um atendimento direto aos menos favorecidos, tem suas marcas já no trabalho de abertura do Colégio em 1952. Mas foi, fundamentalmente depois de 1965, sob o impacto do Concílio Vaticano II, que houve uma preocupação mais efetiva em fazer do Colégio, um espaço educacional para os menos favorecidos. É importante que se entenda que isto se dá por uma questão de justiça aos que nada têm e não, obrigatoriamente, porque eles possam ser melhores agentes de transformação social, como bem explicitou na entrevista anterior o Pe. Charbonneau.

Em 1966, o Colégio Santa Cruz, publicou o livro "Educação Brasileira e Colégio de Padres" dos Pes. Gilles Beau lieu, Pe. Charbonneau e Luiz Arrobas Martins. Ali se manifestaram com veemência sobre a questão da democratização, da sacerdotalização e da desclericalização. O livro é um marco na história do Colégio, tanto na reformulação do trabalho que vinha sendo realizado no ensino regular quanto na perspectiva de se instituir um serviço educacional aos menos favorecidos.

Os autores, no primeiro capítulo, identificam o fenômeno da democratização como uma necessidade universal e nacional imposta a todos, em especial após a IIa. Guerra Mundial, quando o mundo despertou para o fato da existência de uma minoria privilegiada e a de uma maioria abandonada.

A fome biológica causava escândalo da mesma manei-

ra que a fome intelectual. Como consequência, exprimem o seguinte ponto de vista: "urge modificar as estruturas da escola, para que a educação seja proporcionada, não mais a um grupo privilegiado de indivíduos ou de nações, mas à totalidade dos homens." (34)

Citando o Sr. Gabriel Bitancur Mejia, presidente da Comissão Especial da OEA criada para promover a programação e o desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura na América Latina, os autores identificam na educação o fator fundamental para a superação do estado de pobreza das populações: "Não é exagerado afirmar que a diferença mais notável entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos é que nos primeiros sua população tem acesso à educação e nos segundos uma alta percentagem da população não têm sequer acesso ao ensino primário e fundamental. A base primordial para aquisição de um alto nível de vida está no nível educativo da população." (35)

No caso brasileiro, "o saber passa a ser tão importante quanto o comer... Numerosos fatores levaram a massa do povo brasileiro a tomar consciência do direito à educação e consequentemente, a exigir que este direito, que lhe é reconhecido em princípio, o seja também na prática." Este fenômeno de tomada de consciência e de reivindicação de condições para sua promoção cultural pode ser sintetizado em quatro pontos principais: "a alfabetização das massas, a generalização do ensino primário, obrigatório e gratuito; a reestruturação e expansão do ensino médio, e, enfim, o acesso à universidade". (36)

Fazendo uma análise destes aspectos, acabam por concluir que existe um esforço no sentido de atingir estas

necessidades. É, porém, ou insuficiente ou falho.

Assim, concebendo o trabalho de educação como grandioso e reconhecendo que exercer esta função no secundário não é mais prioritário, definem os seguintes objetivos de democratização da educação secundária no Brasil:

- possibilitar para todos o acesso à educação, deixando então a escola secundária de constituir um privilégio, a matriz das elites intelectuais;
- reduzir as diferenças de prestígio existentes entre o curso secundário e os cursos técnicos pela reformulação da lei sobre o ensino médio.

No segundo capítulo analisam o ensino secundário. Nas suas várias etapas ao longo da história do Brasil, os autores revelam suas constantes como características permanentes:

- a. o fato de ser ponte para as escolas superiores, mero treinamento de futuros universitários;
- b. uma educação severa e distante do aluno;
- c. um preconceito aristocrático, que pretendia o curso secundário apenas destinado à formação das elites, ao ensino das classes dirigentes, à instrução de uma reduzida minoria, cuja cultura intelectual está cada vez mais distante da grande massa da população - analfabeta, semi-analfabeta, ou totalmente inculta, em mais de 50% " aprofundando assim o divórcio entre as elites e o grosso do povo, gênese do desentendimento em que se debatem e que, por exemplo, arrasta aqueles às frequentes soluções de exceção, para o problema



político social, porque se sentem incompreendidos por este;"

- d. reservou sempre a parte do leão ao ensino do tipo clássico, acadêmico, literário, teórico, abstrato, livresco, mesmo retórico, desconhecendo o estudo das ciências experimentais, ou, quando muito, concedendo-lhes o papel de enfeitado;
- e. enciclopedismo superficial que fazia do aluno um conhecedor de assuntos variados e sem profundidade.

Reconhecido como um produto de uma sociedade aristocrática, "a escola secundária correspondia, até certo ponto, às exigências e expectativas da época e da sua clientela de então: formar os adolescentes da elite para o ingresso nas escolas superiores e para a conquista de altas posições na burocracia, na política, ou nas letras. Satisfazia, portanto, o ensino de cunho clássico, acadêmico, literário, abstrato, livresco, mais extenso que profundo, acessível unicamente a uns poucos rigorosamente filtrados, aos quais aquelas posições estavam reservadas. O conhecimento científico e a tecnologia eram prescindíveis." (37)

Era esta escola secundária a responsável pelo distanciamento entre as elites e o povo:

"O desajuste entre a escola fundamental e o meio circundante refletia o permanente desajuste entre o ambiente brasileiro e a ideologia das elites". "Talvez sem o perceber (...) o fato é que a escola secundária sempre foi o apanágio das camadas superiores da população." (38)

Reconhecido este distanciamento e tomando-se conta que uma grande parcela das escolas deste nível estão nas

mãos de entidades confessionais, os autores criticam esta atuação sempre voltada às famílias mais abastadas:

"Os próprios colégios confessionais, protestantes ou católicos, de padres, de irmãos ou de freiras, não conseguiram escapar ao preconceito dominante e à influência do meio. Na esmagadora maioria, acompanharam as estruturas existentes, limitando a sua ação aos rebentos das famílias de classe alta". (39)

Mas o mundo de hoje não é mais o mesmo e estas modificações exigem uma nova dinâmica para o ensino secundário. A escola está sendo pressionada a mudar e se adaptar a esta nova realidade.

O que mudou, segundo os autores, foi "uma nova clientela que está arrombando as portas das escolas secundárias: é a classe média, sobretudo a média inferior, recém-constituída e em célere crescimento (...) Querem melhor status social, qualificações variadas para oportunidades de ocupação de uma sociedade já diversificada. Vindos de meios inferiores, estão pior preparados que os antigos candidatos ao curso fundamental e não se adaptam com facilidade aos seus sistemas excessivamente rígidos e teóricos, abstratos e seletivos. Mas é esta nova clientela que demonstra o progresso do Brasil, ao menos em Estados como São Paulo, onde já se tomou consciência de que a educação de nível primário e médio é um direito fundamental do homem, condição mesmo para a sua subsistência e vitória numa sociedade evoluída." (40)

Diante deste quadro questionam:

"Que fazer? Conformar-se com o papel da Flor da estufa, no meio brasileiro, ou adaptar-se a escola particular às novas exigências? Que fazer an-

te isso? Fechar os olhos às realidades presentes e renunciar aos novos candidatos a escola secundária? (...) Que resposta, dar? a escola particular ainda será resposta? e os Colégios de pais?" (41)

O terceiro capítulo foi dedicado à análise da escola particular. Avaliando o fato da maioria das escolas secundárias estarem nas mãos dos particulares e verificando que o custo de operação destas escolas aumenta dia a dia, chegam à conclusão que "a rede de escolas particulares não está ao alcance nem da maioria dos filhos da classe média e muito menos das classes mais pobres." Dentro desta perspectiva perguntam:

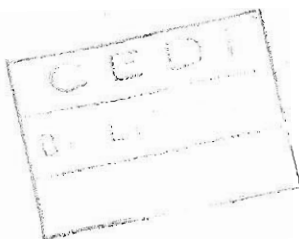
- "justifica-se ainda a escola particular no Brasil?
- pode sobreviver a escola particular no Brasil?"

E respondem:

"... a existência da escola particular não pode ser posta em dúvida, numa perspectiva cristã. A escola particular tem papel preponderante na educação e, não somente se justifica, como é indispensável na atual conjuntura brasileira." (42)

Esta afirmação foi baseada em dois princípios:

- a. "a iniciativa privada sempre deve ser a primeira e o papel do Estado o de subsidiário. O inverso é rejeitado pela Doutrina Social da Igreja, por ser "nitidamente socialista, pois dá prioridade ao Estado sobre a Pessoa;" (43)
- b. "os pais, por prioridade, têm o direito de escolher o gênero de educação que eles desejam dar a seus filhos. Assim, o papel do Estado é,



pois, complementar ao dever dos pais."

Reconhecendo o papel do Estados nos setores de urgência da educação das massas, ele deve ser reconhecido também no papel de "subsidiariedade em relação à escola particular, na medida em que esta procure uma verdadeira democratização de seu grupo social e sirva o Bem Comum." (44)

Pode sobreviver a escola particular no Brasil? Esta pergunta é respondida da seguinte maneira:

- a. somente quando ela se adaptar às condições históricas que pedem a verdadeira democratização;
- b. se receber a ajuda à qual tem direito.

No momento em que o livro foi escrito, "essa ajuda substancial não poderia vir facilmente do Governo Federal, nem do Governo Estadual... ainda seria com o apoio generoso de pais mais afortunados e, sobretudo, empreendendo uma campanha educativa junto aos dirigentes do comércio e da indústria, que se obteriam os recursos necessários à sobrevivência das escolas particulares." (45)

A segunda parte do livro foi dedicada ao estudo do papel do clero na educação.

A que título a Igreja deve e pode intervir na educação? Tendo ela a missão de evangelizar, tem o dever de estar presente na formação do homem. E, em nome da Igreja, o exercício desta evangelização pode tanto estar nas mãos do clero como dos leigos.

Na prática os pais entregaram aos padres a responsabilidade não somente da educação religiosa de seus filhos, como também de sua formação geral. Desta forma questiona-se:

Qual é o papel exato do padre na educação, considerando a atual conjuntura histórica?

Acima de qualquer circunstância histórica as tarefas sacerdotais são: a evangelização e a ação sacramental. Porém, para viver adequadamente seu sacerdócio, o padre deverá adaptar-se às circunstâncias históricas e sociais que marcam sua época e que se reflete em sua prática pastoral.

Contando com as orientações "enérgicas e explícitas do Concílio", assim definem as prioridades para a pastoral na época: retorno aos pobres, retorno aos leigos e "aggiornamento" ou esforço de adaptação às condições de vida presente. (46)

Uma questão abre o terceiro capítulo desta segunda parte e traz significativas reflexões sobre o papel dos padres na educação dos pobres.

"(...) de acordo com a verdadeira natureza do sacerdócio, de acordo com as exigências da pastoral do século XX, de acordo com os imperativos que a conjuntura histórica nos impõe, o que deve ser o Padre-Educador?" (47)

A estrutura tradicional clerical dos colégios católicos, onde o religioso assume todos os cargos, traz muitos padres para as tarefas temporais e supletivas. Desta forma, são identificados como os proprietários destas entidades e dificultam consideravelmente a sua mudança institucional para outros tipos de ensino que não o tradicional secundário.

"Enfim, por diversos outros motivos, esta estrutura faz com que a Igreja se identifique quase sempre com uma classe social média e rica." (48)

O padre deverá devolver ao Estado e aos leigos es-

ta função supletiva e dedicar-se a tarefas mais propriamente sacerdotais que a educação dele reclama. Se na época da fundação da escola, a instituição clerical (assumida e orientada globalmente por sacerdotes) era um excelente meio para se evangelizar, talvez não mais seja hoje.

O padre educador deve ser aquele que evangeliza e na educação deverá exercer o seu ministério inspirado nas três linhas pastorais prioritárias para o momento e explicitadas a seguir:

- 1) Retorno aos pobres:
  - a. Democratização maciça e não somente superficial do grupo social da escola (problema maior);
  - b. Levar em consideração não somente o setor privilegiado da escola secundária, mas também outros setores bem menos favorecidos e muito mais próximos da massa; o setor técnico e a alfabetização, por exemplo;
  - c. Deixar de identificar a Igreja com os ricos, em razão da dependência econômica em que se encontram habitualmente os Colégios de padres;
  - d. Abandono da propriedade dos estabelecimentos escolares, considerados pelo povo como grandes empresas, grande valor imobiliário;
  - e. Simplificação das novas construções escolares;
  - f. Estilo de vida sacerdotal mais despojado;
  - g. Ajuda mais generosa em homens e dinheiro, por parte dos países ricos aos países subdesenvolvidos, no campo particular da educação".

Na perspectiva conciliar de retorno aos po-

bres, não seria necessário a Igreja rever certos aspectos cruciais de sua política escolar: o caráter institucional do seu esforço educativo (escolas custosas e limitadas), a formação das elites e lideranças, a seleção intelectual dos melhores?

## 2. Retorno aos leigos:

"Por desclericalização da escola, enten- demos a decisão lúcida e corajosa de devolver gradualmente aos leigos cristãos todas as tarefas acidentais e supletivas que até agora exercia o padre educador na escola:

- a. vigilância e disciplina;
- b. esportes, artes, coral, etc.;
- c. ensino de matérias profanas;
- d. quadros superiores de direção acadêmica ou formação geral: prefeitos, sub-prefeitos de estudos ou de disciplinas, orientador pedagógico, psicólogo escolar, orientador profissional, etc.;
- e. quadros superiores de administração: secretária, economato, procuradoria, etc.;
- f. direção do estabelecimento."

## 3. "Aggiornamento":

Devolver ao padre que trabalha em escola e na educação geral, seu papel próprio e insubstituível de Ministro de Deus, de pastor e apóstolo, de evangelizador dos homens. (49)

Além destas diretrizes, outras foram indicadas como caminho para o trabalho da Igreja na área de educação.

"É preciso estender a presença sacerdotal a outros campos da educação, assumindo-se no sentido evangélico e pastoral que foi definido, a escola secundária pública e particular leiga."

- "Mas é preciso, sobretudo, deixar de identificar os padres com a escola secundária e garantir sua presença evangélica em setores de educação até aqui negligenciados e que são, entretanto, de extrema importância para a Igreja e para o país. "

- "Será necessário criar equipes sacerdotais de educadores mais flexíveis e descompromissadas, que sejam capazes de levar o testemunho aos diversos campos da educação, capazes sobretudo de formar e preparar chefes leigos que transformarão esses meios. " (50)

A terceira parte do livro é dedicada a uma avaliação da atuação do Colégio Santa Cruz. Iniciando com um histórico, passa à análise dos aspectos positivos:

Quanto à Instituição, valoriza as instalações da escola, a preocupação de sempre estar aprimorando a qualidade do ensino e a preocupação de unir a uma sólida formação geral dos alunos e senso da liberdade responsável na escola, o espírito comunitário e missionário.

Quanto à família, valoriza a sua colaboração generosa e eficaz com a escola.

Em relação aos padres valoriza o sentido de abertura para os problemas do país e da Igreja e ao fato de não se limitarem a atuar no Colégio. Com este comportamento, acabam impregnando de realismo a ação educativa e "despertando o interesse dos jovens que estarão amanhã, espera-se, entre os líderes do país, armando-os de princípios cristãos e iniciando-os desde logo na ação social e apostólica." (51)

Por fim, quanto à evangelização, "o Colégio colocou em novos termos as relações entre o padre - educador e seus alunos: a amizade, a franqueza, a confiança e a abertu-



ra entre uns e outros, talvez tenham ajudado a mudar a imagem que o jovem fazia dos sacerdotes, aplainando o caminho para a evangelização." (52)

São quatro os aspectos negativos avaliados.

Em primeiro lugar, o equívoco intelectual que acabou por levar o colégio a ser considerado como o de "superdotados". Concorreram para este equívoco: "a própria estrutura do sistema, baseado no semi-internato e no número limitado de alunos, que proporciona um acompanhamento individual muito mais completo"; "os testes de admissão, com sua exigência limitativa e seletiva dos melhores preparados escolarmente, o que não leva facilmente à classe popular nem à massa"; "as classes experimentais que fizeram um magnífico esforço de renovação pedagógica, orientado para uma diminuição dos grupos (18 a 20), e um acompanhamento mais individual de cada aluno." (53)

Em segundo lugar, o equívoco econômico que acabou por levar o colégio a ser considerado um colégio de ricos. Apesar das intenções iniciais de construir uma escola para a classe média, a convicção de que o Colégio Santa Cruz é uma escola para ricos está baseada nos seguintes fatores: na origem canadense dos padres, nos termos de terem se instalado inicialmente em um bairro residencial tradicional, na superfície do terreno aparentemente exagerada do novo colégio (desde 1957) e no fato dele estar em um bairro de população abastada, na classe social dos alunos e, por fim, nas anuidades cada vez mais elevadas.

Seria boa a identificação com os ricos? A resposta: ... "estamos perfeitamente conscientes da obrigação que

temos de educar e evangelizar todos e, em consequência, também os ricos, mas plenamente conscientes do mal que existe em educar e evangelizar apenas os ricos." (54)

O terceiro aspecto negativo é o fato de identificar o Colégio como um " colégio de comunistas". Este equívoco estaria plantado na suposta oposição entre os valores sociais ensinados na escola e os recebidos em casa e, no fato dos educadores ensinarem livremente os princípios da doutrina social da Igreja.

Por último, o erro de não ser a preocupação primeira dos padres-educadores a questão da evangelização.

Partindo desta análise, acabam por encaminhar uma política futura para o Colégio Santa Cruz elaborada em 4 proposições:

1. O Colégio Santa Cruz deve continuar presente no problema educacional brasileiro;
2. Que o capítulo provincial estude com urgência a seguinte política: reunir, preparar e enviar ao Brasil equipes sacerdotais de educadores para a animação cristã de setores de educação que não sejam o curso secundário confessional;
3. Revisão urgente dos conceitos clássicos de padres-educadores e de colégio de padres em vista de uma adaptação moderna às necessidades do país;
4. Continuar a experiência em curso no Colégio Santa Cruz sob a condição de este intensificar resolutamente o processo da desclericalização e da democratização da escola, do mesmo modo

que a sacerdotalização das tarefas dos padres que aí trabalham.

É talvez aí, neste quarto item, que estejam as marcas do nascimento do Curso Supletivo, em especial nos sub-ítems abaixo transcritos:

- Não devemos continuar a experiência do Colégio Santa Cruz apenas para manter o "status quo", meramente porque a Congregação deva suportar as consequências de orientações assumidas em outras épocas...

- "Desclericalizar o Colégio Santa Cruz significa para nós o abandono progressivo dos cargos administrativos e de direção ainda assumidos pelos padres..."

- Democratizar o Colégio Santa Cruz significa para nós que ele deve ser, de fato, aberto a todas as classes sociais, sem discriminação econômica, racial ou religiosa...; que as estruturas acadêmicas da escola devem ser modificadas para que, conservando-se o padrão pedagógico no que tem de essencial, possam assegurar uma efetiva democratização.

O caminho da desclericalização foi se realizando a través de uma participação efetiva dos leigos nos postos burocráticos educativos do Colégio. Logo, somente a Direção Geral estava nas mãos dos religiosos e, atualmente, existem dois padres, um para o colegial e um para o ginásial e supletivo que são encarregados da pastoral.

A questão da democratização foi encaminhada gradativamente até se chegar à abertura do Curso Supletivo em 1974. Eu destacaria três etapas no amadurecimento da forma de como trabalhar diretamente com os pobres: a presença de negros nas classes regulares, o convênio com o Estado para a abertura de um Ginásio Pluricurricular e a organização de um

preparatório ao exame de Madureza.

A idéia de se introduzir uma parcela de alunos negros entre os novos alunos da antiga 1a. série do curso ginasial já havia sido expressa em novembro de 1964. Isto pode ser verificado no livro de atas dos padres da Congregação: "... propôs também o Revmo. Padre Superior, o projeto de se aceitarem cinco candidatos de cor, amparados por bolsas de estudo e intensivamente preparados durante as férias por alunos do Curso Colegial no próximo ano. Todos os conselheiros apoiaram a idéia plenamente na linha de democratização em que se engajou o Colégio..." (55)

Em treze de maio de 1965, decidiu-se que o Colégio se comprometeria com um certo número de alunos de cor negra, realizaria duas seleções até julho e a partir daí, realizaria um curso intensivo preparatório até dezembro. Esses alunos se apresentaram junto aos demais candidatos nos exames de admissão, onde foram selecionados em número de oito.

O curso preparatório esteve nas mãos de alunos do colegial que foram solicitados a colaborar no trabalho assistencial dos futuros bolsistas.

Dos oito alunos que entraram no curso apenas dois conseguiram chegar ao término do ginásio, por dificuldades de acompanhamento, e nenhum continuou no curso colegial. O Colégio amparou estes alunos depois de sua saída, aconselhando-os a optarem por um curso profissionalizante e pagando os estudos de alguns.

Assim se exprime o Pe. Corbeil a respeito desta experiência e sobre o sentido que tentaram imprimir na oportunidade:

"O Vaticano II começou em 1962 e terminou em fins de dezembro de 1965, então logo depois apareceu o nosso livro "Educação Brasileira e Colégio de Padres" que tratou de uma maneira particular sobre a sacerdotalização das tarefas, a desclericalização e a sacerdotalização (... ) Sentíamos que o Colégio não atingia uma classe da nossa sociedade (... ) Além do mais, não havia uma representação das cores brasileiras. O Brasil tem branco, tem amarelo, tem preto. Nós tínhamos do amarelo e do branco. Mas do preto não. E ele é realmente uma parte importante do povo brasileiro tanto na sua formação, na sua tradição, como também na alma brasileira. Diante disso, nós estudamos a problemática do preto no Colégio (... ) Posso dizer que estes alunos foram muito bem recebidos pelos colegas, encontraram um ambiente bom, não houve dentro do Colégio uma discriminação. Talvez fora, em alguma festa a que eram ou não convidados. Mas dentro do Colégio, como também eram bons esportistas eles eram apreciados (... ) Acredito que talvez estes meninos não tinham a qualidade para acompanhar, talvez por questão de má alimentação (... ) espero que os filhos deles poderão fazer."

Esta tentativa de democratizar as oportunidades educacionais dentro da escola, bem como os casos posteriores, acaba por ter uma repercussão social considerável, motivada pelo nome e caráter de liderança que o Colégio Santa Cruz mantinha nos grupos das elites. Exemplo disso são trechos a baixo do discurso do Vereador David Lerer sobre o assunto; pronunciado em doze de março de 1965:

"Esta instituição modelar, no setor das atividades pedagógicas e educacionais do País, (... ) promove magnífica campanha, com vistas a incluir em seus quadros de alunos, criaturas de

origem afro-brasileiras. Não lhes anima sentimento outro (...) o de distribuir e defender o direito à igualdade de oportunidades a todos (...)

Ora, atentos e obedientes a este espírito que sempre presidiu os ditames da civilização cristã e às diretrizes básicas do mundo ocidental, não é de se estranhar que esse pugilo encantador de homens e estudantes viessem a anotar a ausência gritante e desalentadora no seio de sua comunidade estudantil de um dos elementos fundamentais que, ao longo da história brasileira, ajudaram a contribuir a amálgama com que se plasmou a sociedade de nossa terra, que é o negro...

Obra deste vulto, quanto a seus aspectos de generosidade humana e de nobre propósito, é necessário acrescentarmos que transpôs os umbrais das áreas a que estavam adstritos para projetar-se no coração e na consciência da sociedade paulistana. Tanto é que o costureiro Dener Pamplona de Abreu resolveu oferecer, com o apoio da alta sociedade do planalto Piratininga, um jantar de 200 talheres, ocasião, não só em que seria lançada a 2a. edição do livro "Banzo" do nosso colega Prof. Eduardo de Oliveira... como ainda, homenageando uma das figuras mais destacadas de atleta de nossos dias, Edson Arantes do Nascimento, o popular Pelé, seriam distribuídas bolsas de estudos a crianças pobres e de origem afro-brasileira, por iniciativa dos patronos ou "patronesses" que a este jantar comparecessem..."

A segunda tentativa de incluir os pobres na linha de atendimento direto vai se realizar com o Ginásio Pluricurricular Experimental, no ano de 1967.

Já em junho de 1966, o conselho religioso fazia a provar a possibilidade de firmar convênio com o governo es-

tadual para a instalação de um curso oficial. Esta perspectiva viria atender às necessidades que se impunham ao colégio de caminhar na sua linha de democratização, só que desta vez, cedendo prédios no período ocioso de suas atividades para que o Estado ocupasse de acordo com artigos de um convênio a ser firmado.

Com a criação dos Ginásios Pluricurriculares pelo Conselho Estadual de Educação, visando uma continuidade de estudos aos alunos egressos do pré-primário e primário dos Grupos Experimentais (GEE), o Colégio Santa Cruz acata como conveniência, a cessão de seus prédios para este tipo de ensino, que já fazia parte da perspectiva dos religiosos.

Em um convênio firmado com a Secretaria da Educação, foram cedidas 12 salas de aulas e demais instalações necessárias, durante o período do vespertino, para grupos de alunos "recrutados em grupos escolares ou escolas isoladas oficiais dos bairros que lhe são limítrofes ou circunvizinhos". Foram estabelecidas as responsabilidades de cada um, ficando a direção pedagógica nas mãos do Estado, na pessoa da Sra. Terezinha Fram, bem como o pagamento dos professores e funcionários e uma certa quantia pelo aluguel das instalações.

A repercussão deste convênio logo foi muito grande. O Santa Cruz seria o primeiro de uma série de colégios a cederem suas instalações. Das 170 vagas oferecidas no primeiro ano (4 classes de 35 alunos): 60 vinham do Grupo Escolar Experimental da Lapa e 80 foram selecionados entre candidatos. Nada menos de 540 interessados compareceram a este exame.

Também a repercussão pública desta nova ação foi considerável. Os jornais abriram seus espaços para notícias e comentários sobre a novidade e sobre o caráter de democra

tização que a Escola havia se proposto.

A Revista Visão, em 21 de abril de 1967, fazia alguns comentários sobre o convênio.

"Acaba de ocorrer, em São Paulo, um fato insólito no sistema escolar médio particular: um estabelecimento de ensino de religiosos cedeu suas magníficas instalações ao Governo do Estado para funcionamento de um colégio público.

Será isto o sinal verde dado pelo clero para a generalização da escola pública no ensino secundário brasileiro? O fato é tanto mais singular quanto se considera que o Colégio Santa Cruz (este é o nome do estabelecimento) fica localizado no Alto de Pinheiros, zona de elevado nível residencial e vinha servindo aos filhos das mais tradicionais famílias paulistas... O Concílio Vaticano mexeu com os esquemas que dirigem o Santa Cruz, chegaram à conclusão que vinham servindo menos a seus ideais missionários e apostólicos que ao grupo financeiramente mais bem aquinhoado da capital paulista.

O primeiro impacto se deu, com relação ao Santa Cruz, junto às famílias que mantinham ali matriculados seus filhos: pagavam muito caro o privilégio de ter um colégio, especialmente para os seus rebentos. Uma reunião de pais no Colégio era um belo espetáculo de luxo e riqueza. Agora pode acontecer que as mães moradoras no Alto de Pinheiros cruzem no hall do Colégio com os habitantes das favelas vizinhas. Muitas já tomaram providências drásticas mudando seus filhos para outros estabelecimentos. Outras, católicas e "conciliares", examinam o problema enquanto se acostumam com a nova situação criada pelos padres".

O GEPE funcionou durante todo o ano de 1967 e não mais prosseguiu as suas atividades em 1968, em decorrência de alguns fatos.



Em primeiro lugar, percebe-se, examinando os livros de ata da época, que havia uma constante quebra do convênio estabelecido, tanto na utilização de salas e material fora do acordo pré-estabelecido, quanto no próprio pagamento mensal, até novembro, não havia ainda sido realizado para nenhum mês.

Em segundo lugar, o convênio acabou não atendendo às perspectivas que o Colégio havia se imposto para democratizar o seu ambiente escolar. Comenta o Pe. Corbeil:

"Nós percebemos que este ginásio se dirigia à mesma classe que o nosso colégio, era praticamente de classe média superior. Tanto assim que havia pais que tinham filhos no Santa Cruz e no Gepe. Não só isto, a gente viu que eles vinham do mesmo bairro, Alto de Pinheiros, Alto da Lapa, então era a mesma clientela. Isto não interessou muito ao colégio, pois estavam oferecendo ensino gratuitamente para pessoas que estavam tomando lugar de outras que não podiam pagar nada."

O Convênio se encerrou e o Colégio ofereceu suas instalações ao Estado, para um novo curso, no período noturno, porém sob responsabilidade pedagógica do Santa Cruz. Isto não chegou a se efetivar.

Estas duas tentativas não se revelaram eficazes para a solução pretendida. Ou por erros de concepção de como poderia ser implantada esta democratização ou por não cumprimento de acordos feitos.

Durante os anos de 1968 até 1972, pouca coisa foi feita neste sentido. Foi um momento de pausa em todo o período de efervescência anterior quanto às propostas de transformação do colégio e mudança de linha no trabalho educativo. Foi também um momento de profundo silêncio na participa

ção social e política nacional que, evidentemente, acabou por se refletir no Colégio Santa Cruz. É aí também que o Colégio retoma seu impulso econômico, com superavit que lhe permitiu uma estabilidade econômica necessária à implantação futura do Curso Supletivo.

O Curso Supletivo foi implantado logo após a instalação, em 1973, de um curso de preparação aos exames de madureza, com 38 matrículas e 3 professores oferecendo os seus serviços.

O Ensino Supletivo passaria, então, a ser a resposta mais efetiva a toda esta caminhada de atendimento aos pobres. Parecia ser a solução mais realista, construída dentro dos erros e acertos anteriores e que responderia aos anseios de democratização nascidos após o concílio.

Referindo-se ao período anterior e ao supletivo, diz o Pe. Charbonneau:

"Eu acho que justamente era um período de incertezas, aliás o que caracterizou todo este período em termos de civilização ocidental. Quer dizer, houve um período que se questionou muito aquilo que poderíamos resumir em uma palavra que está muito na moda, mas que tem sentido se a gente ultrapassa o aspecto modal da palavra, que é uma busca de identidade. Então, isto foi um processo de indagação em vista de uma redefinição da identidade nossa, como de todo mundo. Então a gente se questiona: está certo o que estamos fazendo? Podemos fazer isto? É legítimo em um país da América Latina (...) deixar sacerdotes cuidar de cargos meramente profissionais, num continente no qual há efetivamente uma falta de padres muito grande e muito importante? Então houve um questionamento e uma certa consciência que era a impressão que a gente tinha.

Inclusive, nesta época, entra toda uma efervescência democrática e que culminou com o golpe de 1964. Então falava-se de tanta coisa, tanta coisa, que a gente não poderia deixar de se interrogar - por bem ou por mal. Então é um período de incerteza e um período de procura de identidade.

Esta experiência foi muito conclusiva (a dos alunos negros na escola). Quer dizer a gente faz um bruto esforço para assimilar uma parte da população preta. Dedicamos a isto muito trabalho, demos as melhores condições possíveis, mas o resultado foi lastimável, foi mais do que comprovado que não havia jeito de oferecer uma resposta neste sentido à realidade que a gente ia enfrentar e, hoje em dia, a gente entende, por que mas aquela época, a gente não dispunha desses elementos...

Eu acho que agora, atualmente, a orientação que nós estamos seguindo é, talvez, o que há de mais realista. Realista no sentido do real, corresponde à realidade... Isto só se tornou possível no fim deste processo de amadurecimento."

### Resumindo

O Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz é produto de uma longa caminhada feita sob a influência de inúmeros fatores que lhe deram forma inicial e que o influenciaram ao longo de toda a sua história.

Neste capítulo procurei descrever esta caminhada que agora reproduzo de maneira sintética:

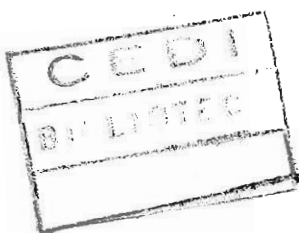
- a. O Colégio Santa Cruz pertence a uma Congregação que tem por tradição um trabalho missionário ligado à educação escolar.
- b. Desde a chegada dos primeiros padres no Brasil,

houve uma preocupação em se abrir uma escola. Ao longo de todo o período de gestação (1944 até 1952) uniram-se nesta perspectiva, a vontade e o voluntarismo do Pe. Corbeil, o interesse por parte da Igreja Católica em novos colégios confessionais, manifestado seguidamente pelo Cardeal Motta, e, por fim, a pressão de setores da elite da sociedade paulista que se identificaram com a nova proposta do Colégio.

- c. A intenção inicial de se organizar o trabalho junto a setores médios da sociedade acabou não prevalecendo. A escola se encaminhou muito mais para o atendimento de setores da elite. A pressão social, o custo de suas instalações e de seu ensino, o fato do trabalho estar localizado no curso secundário e a localização do Colégio em um bairro de elite, são as causas deste desvio de intenções.
- d. O trabalho com as elites sempre se caracterizou, no aspecto pedagógico, por uma busca constante de renovação. Ao longo de toda a sua história, o Colégio se reafirmou por novas metodologias que tinham por base a participação do aluno, o desenvolvimento de suas responsabilidades, a relação entre educação e vida, a conscientização, o desenvolvimento da inteligência, e a educação da vontade e dos valores morais baseados no catolicismo.
- e. Muitos destes aspectos metodológicos foram também utilizados no curso supletivo e, consequen-

temente, tiveram o apoio e o incentivo por parte da direção geral. Além do mais, o caráter de renovação foi a tônica de toda a dinâmica da experiência com este curso.

- f. A preocupação com o atendimento dos mais pobres deu-se de duas formas: indiretamente, através de uma assistência aos menos favorecidos que serviria como elemento de conscientização dos alunos mais abastados, e, diretamente, através da extensão dos serviços educacionais oferecidos pelo Colégio àqueles que não podiam pagar.
- g. Para os alunos do curso regular, a democratização é entendida, conforme o Pe. Charbonneau, no seu sentido qualitativo: Democratizar é formar agentes de transformação, através da escola, que, independentemente de sua origem social e de sua futura profissão, estariam a serviço do bem comum.
- h. Após o Concílio Vaticano II e sob a influência de suas idéias, o Colégio parte para uma tentativa de democratização no sentido quantitativo da palavra, ou seja, abre suas portas para pessoas de baixa renda. É neste sentido que, após algumas experiências com os mais pobres, o Colégio Santa Cruz abre o seu curso supletivo noturno. Ele foi, para o momento, a solução mais realista para esta questão da democratização quantitativa.



Estes aspectos demonstram as intenções em se aten-

der aos vários grupos sociais e que se realiza no funcionamento de dois cursos: o regular, formador das elites dirigentes e da "cabeça" do sistema social, e o curso supletivo, atendendo ao trabalhador, o "corpo" da nação, conforme o texto a seguir do Pe. Charbonneau:

"O ideal dos fundadores (...) é a fonte principal que permite encontrar em suas origens a elaboração de um projeto e descobrir o seu sentido profundo. Todos os documentos que conservam a lembrança escrita das idas e vindas das autoridades da Congregação de Santa Cruz, das solicitações das autoridades eclesiásticas brasileiras da época, das discussões a respeito da fundação do Colégio Santa Cruz, não deixam qualquer dúvida. Tratava-se de servir o Brasil da melhor maneira possível, e essa maneira consistia em formar sua juventude, forjando uma camada de jovens bem armados intelectualmente, profundamente conscientes das necessidades da nação em todos os níveis. Uma nação precisa de dirigentes que saibam orientá-la nos diversos setores, em direção às melhores decisões e que reconheçam que o papel de cada responsável é antes de tudo uma função a serviço do bem comum. Formar esses jovens tendo consciência clara de suas responsabilidades e fazê-los encará-la dentro do engajamento cristão, foi a razão de ser do Colégio Santa Cruz e o motivo que levou os pioneiros da Congregação a fazer uma opção tão longamente analisada. Preparar para o Brasil jovens capazes de dar-lhe a cada instante maior vigor de vida e traçar os projetos de que o país tem necessidade, foi a origem desta instituição.

Mas, opostamente ao que certo elitismo se compraz em pensar, uma nação não vive só com a cabeça: vive sobretudo com o corpo. Habitualmente dizem em linguagem política, com uma ponta de demagogia, que o povo constitui também uma parte importante (e é preciso reconhecer que constitui a parte mais importante) da nação. Para servir o Brasil era preciso

também que a instituição não se fechasse dentro das categorias sociais de classes. A democratização desta escola foi sempre um dos grandes projetos de seus fundadores. E assim contamos hoje com um Curso Supletivo para os menos afortunados que, numericamente e qualitativamente possui importância tão grande como os outros cursos. Servir à nação em todos os níveis e dentro de uma união de pensamento no que concerne à juventude, foi o ideal pelo qual trabalharam os fundadores do Colégio.

Esse ideal, temos hoje a certeza, foi plenamente realizado". (56)

Notas do Capítulo I

- (1) CHARBONNEAU, Paul Eugène. A Escola Moderna, uma Experiência Brasileira. São Paulo, EPU, 1973, pag. 38.
- (2) Ao longo de todo este capítulo, utilizei intensivamente duas entrevistas; uma com o Pe. Paul Eugène Charbonneau, vice diretor do Colégio Santa Cruz, realizada em 01/05/80, e outra, com o Pe. Lionel Corbeil, fundador e atual diretor do referido Colégio, realizada em 11/10/82.
- (3) Séries do antigo curso ginásial.
- (4) Discurso proferido pelo Pe. Lionel Corbeil, em 16/11/54, por ocasião do lançamento da pedra fundamental do novo prédio no bairro de Alto de Pinheiros.
- (5) LAFRANCE, Yvon. Uma Experiência Psico-Pedagógica no Colégio Santa Cruz (1959-1962), separata da Revista Psicologia Normal e Patológica, ano IX, julho-dezembro de 1963, n<sup>os</sup>. 3-4, pag.60.
- (6) La France, Yvon, Uma Experiência Psico-Pedagógica no Colégio Santa Cruz (1959-1962), op., cit., pag.60
- (7) Idem, Ibidem.
- (8) Idem, Ibidem, pag. 21
- (9) Idem, Ibidem, pag. 23
- (10) Idem, Ibidem, pag. 23
- (11) Idem, Ibidem, pag. 24
- (12) Idem, Ibidem, pag. 25
- (13) Idem, Ibidem, pag. 25



- (14) Idem, Ibidem, pag. 26
- (15) AVELAR, Gersolina Antonia. Renovação Educacional Católica, São Paulo, Cortez e Moraes Ltda., 1978, pag. 113.
- (16) CHARBONNEAU, Paul Eugène. A Escola Moderna, Uma Experiência Brasileira: O Colégio Santa Cruz, op., cit.,
- (17) Idem, Ibidem, pag. 13
- (18) Idem, Ibidem, pag. 15
- (19) Idem, Ibidem, pag. 16
- (20) Idem, ibidem, pag. 20
- (21) Idem, Ibidem, pag. 20
- (22) Idem, Ibidem, pag. 27
- (23) Idem, Ibidem, pag. 27
- (24) Idem, Ibidem, pag. 29
- (25) Idem, Ibidem, pag. 32
- (26) Idem, Ibidem, pag. 44
- (27) Idem, Ibidem, pag. 45
- (28) Idem, Ibidem, pag. 46
- (29) Idem, Ibidem, pag. 46
- (30) Idem, Ibidem, pag. 47
- (31) Idem, Ibidem, pag. 48
- (32) Idem, Ibidem, pag. 52

- (33) Idem, Ibidem, pag.52
- (34) BEAULIEU, G, CHARBONNEAU, P.E., MARTINS, L.A., E-  
ducação Brasileira e Colégio de Padres, São Paulo,  
Editora Herder, 1966, pag. 15
- (35) Idem, Ibidem, pag. 16
- (36) Idem, Ibidem, pag. 17
- (37) Idem, Ibidem, pag. 81
- (38) Idem, Ibidem, pag. 84
- (39) Idem, Ibidem, pag. 85
- (40) Idem, Ibidem, pag. 85
- (41) Idem, Ibidem, pag. 90
- (42) Idem, Ibidem, pag. 95
- (43) Idem, Ibidem, pag. 92
- (44) Idem, Ibidem, pag. 96
- (45) Idem, Ibidem, pag. 97
- (46) Idem, Ibidem, pag. 116
- (47) Idem, Ibidem, pag. 116
- (48) Idem, Ibidem, pag. 118
- (49) Idem, Ibidem, pag. 120
- (50) Idem, Ibidem, pag. 126
- (51) Idem, Ibidem, pag. 152
- (52) Idem, Ibidem, pag. 152
- (53) Idem, Ibidem, pag. 154
- (54) Idem, Ibidem, pag. 155
- (55) Livro de atas das reuniões dos padres do Congrega-  
ção de Santa Cruz, São Paulo, novembro 1964.
- (56) CHARBONNEAU, Paul Eugène. O Colégio Santa Cruz in:  
Colégio Santa Cruz, Ano Jubilar 1952-1967.

Capítulo II

Os Alunos

Falar sem emoção sobre os alunos do curso Supletivo seria, para mim, um ato inglório. Eles não são simples objeto de pesquisa que alguns questionários pudessem caracterizar através de tabelas. Mais do que isto, são pessoas que têm história, vida e sentimento. Respostas frias a um questionário jamais mediriam o que os olhos, o corpo e a fala são capazes de informar. Desta forma, considerarei a objetividade que a ciência me impõe, mas, também, falarei do que sinto e sempre que possível, abrirei espaço para que o próprio aluno fale.

Depois de anos de trabalho, onde a rotina do encontro com as pessoas se realizou dia após dia, penso que obter uma síntese do que é o aluno médio é quase impossível, pois em cada um há o detalhe, em cada caso uma marca, em cada olhar uma forma de ver a vida. Isto ocorre, talvez, porque aprendemos sempre a homogeneizar as diferenças e tornar igual aquilo que a vida fez diferente. Talvez pela necessidade de incluí-los todos na categoria de povo. Povo, povo de Deus, proletário, categorias que nos servem aos discursos das palestras, mesas redondas e textos. Tudo no mesmo saco como uma foto de avião que separa campo, mar, floresta, cerrado, caatinga e jamais consegue vislumbrar a possibilidade da diferença. Para isto, é necessário pousar, para poder olhar, tocar, conversar, se meter, enfim.

A diferença, e a partir daí, a semelhança, se constrói através do indivíduo. O contato com o indivíduo quase nunca se realiza no ato frio do preenchimento da resposta de um questionário. Ele vai se construindo ao longo de uma relação de confiança entre as pessoas envolvidas neste processo educativo que o espaço escolar propicia.

Estar sempre metido... É por aí que se tenta a convivência e a confiança, que só se realiza entre os desiguais, pois entre os iguais este é um fato natural.

Todos os dias, a partir das 18,30 horas, quando já não mais se ouve o barulho das crianças do ensino regular, o silêncio toma conta do amplo pátio do colégio.

É um pátio coberto, de formato retangular e piso preto e que tem, nos seus lados menores, um palco oposto à porta de entrada e, nos lados maiores, bancos para as pessoas se sentarem. Há ainda uma cantina, uma papelaria e uma sala onde são guardados os materiais audio-visuais. Do pátio, quatro portas grandes de vidro levam os alunos aos jardins e campos de esportes. Três outras portas levam para os corredores onde se encontram as salas de aulas, os banheiros, a secretaria, a minha sala, as salas das coordenações, a sala dos professores e outras que não estão a serviço do supletivo.

É justamente neste pátio que começa a vida de um dia no curso supletivo. Os primeiros alunos vão chegando lentamente, carregando seus livros debaixo do braço, às vezes grandes pastas e material pesado. Normalmente já saem com todo o material pela manhã, uma vez que a maioria deles não passa por casa entre o trabalho e a escola. Isto se deve ao fato de que o Colégio Santa Cruz não ficar nem perto da zona comercial mais próxima, a zona de Pinheiros, nem próximo do local de residência de uma boa parte dos alunos (1). É necessário não considerar neste caso, evidentemente, as empregadas domésticas, que moram e trabalham na região.

O fato de carregarem o material dificulta sua locomoção nos ônibus, tanto pela manhã, quanto no final do expe-

diente, onde a condução está sempre lotada. Isto se agrava ainda mais pelo fato do bairro Alto de Pinheiros ser uma região residencial de grupos de elevadas rendas, e, conseqüentemente, sempre mal servida de transportes coletivos.

Ao chegarem, quase sempre se dirigem aos banheiros, depositam seus livros nos inúmeros bancos espalhados e se encostam na cantina. Freqüentemente os primeiros que chegam ainda cruzam com algumas bem vestidas mães de alunos do curso regular que permaneceram em algum papo mais esticado, enquanto suas crianças estão correndo ou comendo algo.

Um café, um copo de leite, um pão com ovo, uma coxinha, um refrigerante, um chocolate, balas, algumas coisas que faça com que o estômago se engane até o término das aulas. Para alguns, aquele lanche passa a ser a última refeição do dia. Outros esperam o horário de intervalo, das 21,00 às 21,20, para tomar o lanche, pois assim fica para mais perto do horário de dormir.

O momento da chegada tem um ritmo descontínuo. Aos poucos, a partir das 18,00, 18,30 horas, os alunos começam a pingar: um, logo após outro, e mais outro. Irregularmente eles vão entrando sós, às vezes aos pares. Quando algum ônibus de Pinheiros passa pela avenida próxima, este fluxo é cortado, aportando um número que muitas vezes chega a ser de 40 alunos de uma vez. Nos 15 minutos imediatamente anteriores ao início das aulas, mais da metade dos alunos chegam em um contínuo de pessoas que só diminui com o sinal e a entrada dos alunos em sala de aula. Este fluxo final é consequência de grande quantidade de alunos empregados domésticos da região que não dependem de condução e

podem programar a sua chegada para este horário. É também nestes momentos que o ônibus escolar chega (2), trazendo cerca de 40 pessoas.

Esta chegada, inicialmente descontínua, e, ao final, intensa, produz um murmurinho crescente, alimentado pela música produzida pelos auto-falantes do pátio, chegando a um nível que muitas vezes é necessário que se fale em tons mais altos que os normais de uma conversa. Também a agitação das pessoas é maior: abraços, beijos, acenos, um jogo de peteca, o pingue-pongue. Os funcionários do bar, que atendiam um a um, permeado por um papo ou uma brincadeira, já não mais podem parar: um café, um copo de leite, um pão com ovo, uma coxinha, um refrigerante, um chocolate, balas.

Neste momento de chegada, o contato com pessoas e o espaço que vai sendo criado, reverte rapidamente em pequenos grupos ou pares. Falam da vida, do jogo de futebol, dos problemas da família, do namorado, do programa de fim de semana, do desemprego, etc.

Os casais, ou os pares de amigos ou amigas, procuram os lugares mais afastados da cantina onde há a maior concentração de pessoas e conseqüentemente o maior barulho. São nos grupos menores que as conversas caminham para a maior confiança e intimidade. Os segredos do amor e das dificuldades de cada um que busca no parceiro o apoio necessário para continuar a vida.

Neste momento, estar junto com todos significa, muitas vezes, receber esta confiança, conhecer um pouco melhor a história de cada um, encostar-se, entrar no jogo corporal da amizade. É aí também que os alunos ganham segurança para se aproximarem e marcar um papo mais sério em minha sala. Este

papo, normalmente, além de marcar um laço mais apertado entre mim e o aluno, veicula um conhecimento sobre a vida que é significativo. Aí se expressam várias visões de mundo, as angústias, as reflexões sobre o poder, o estudo, a família, etc.

Este momento inicial de cada dia se contrapõe ao momento da saída. Dado o sinal, ao final das aulas, todos saem apressadamente. Os corredores são tomados de intensa movimentação e vozerio. Uma massa se desloca, comprimindo-se até o portão de saída onde se expande e ocupa todo o espaço da rua que leva do Colégio à avenida principal.

O barulho e o movimento vão se deslocando e se tornando cada vez mais distantes, cedendo lugar a um silêncio que realça a presença de um ou outro retardatário ou o som das cadeiras movimentadas pelos faxineiros que iniciam suas funções. Em segundos tudo termina.

É durante este espaço, que se inicia com a chegada dos alunos e termina com o som do sinal das 22,40 horas que se procurou construir uma escola que melhor pudesse atender às necessidades desses alunos.

De 1974 até hoje, novembro de 1982, quando escrevo este capítulo, muitas pessoas passaram pelo curso. Entram, saem, ficam meses, ficam anos. Alguns ficam conhecidos pelo nome, outros pela imagem e outros passam despercebidos. Há uma predominância maior de mulheres, normalmente 60% dos alunos. É raro que possamos encontrar algum aluno que fisicamente aparente uma criança. Apesar de serem jovens, a aparência é de um curso frequentado por adultos. Muitos são adolescentes, mas pelo esforço de assumirem muito cedo as responsabilidades por sua vida, revelam um amadurecimento precoce. Em média têm 23 anos, mas as idades variam de 14 a 60 anos. Quase 85%



são solteiros, apesar de alguns terem mantido vida conjugal ou serem mães solteiras.

Os alunos no curso supletivo são na sua grande maioria migrantes ou filhos de migrantes. Trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sinais identificadores de seu grupo social. A cor da pele, as marcas das dificuldades da vida, a maturidade de quem foi obrigado a precocemente entrar no mercado de trabalho, caracterizam o grupo social do curso noturno de maneira diferenciada dos bem nascidos do curso regular.

Quase dois terços destes alunos nasceram na capital. Minas Gerais, o interior de São Paulo, Bahia e Paraná enviam o maior contingente desta população migrante. A tabela seguinte foi elaborada de uma pesquisa realizada em 1976, sobre o local de nascimento dos alunos do curso.

Capital	80	27,75	Rio de Janeiro	4	1,35
Interior S.P.	66	22,29	Goiás	3	1,01
Minas Gerais	43	14,52	R.G.do Norte	2	0,67
Bahia	39	13,17	Alagoas	8	2,70
Pernambuco	9	3,04	Espírito Santo	1	0,34
Paraná	15	5,06	Pará	1	0,34
Sergipe	4	1,35	Sta.Catarina	1	0,34
Paraíba	2	1,35	Mato Grosso	5	1,69
Ceará	8	2,70	R.G.do Sul	1	0,34
Piauí	1	0,34	Exterior	4	1,35
Bahia, Alagoas, Sergipe, Pernambuco, Ceará, R.G.do Norte, Paraíba, Piauí, Maranhão		73	24,9%		
Minas Gerais		50	8,2	70%	

Esta parcela considerável de alunos migrantes, em

tade vem de zona rural, conforme podemos perceber nas respostas dadas à questão seguinte, formulada em uma pesquisa em 1975:

Sua família morava no campo ou na cidade?

	nº de alunos	%
Campo	149	48,9
cidade	156	51,0
Não repondeu	1	0,3
TOTAL		100,0

Saíram de suas regiões em idades diferentes, por motivos diversos como poderemos verificar mais adiante. A tabela seguinte foi elaborada sobre as respostas daqueles que não nasceram na capital:

Com que idade veio para São Paulo?

	nº de alunos	%
atê 5 anos	47	12,5
de 6 a 10 anos	31	14,35
de 11 a 15 anos	60	27,77
de 16 a 20 anos	60	27,77
+ de 20 anos	38	17,59
TOTAL	216	

Podemos perceber que não há uma idade que possa ser mais significativa como resposta à questão formulada. A saída se realiza de acordo com o que ocorre no momento, independentemente da idade. Alguns vem sós, outros com a família.

Alguns são trazidos, outros vêm por conta própria.

A média salarial dos nossos alunos, levantada em uma pesquisa realizada em abril de 1980, era de Cr\$ 6.258,00, quando o salário mínimo na oportunidade para o estado de São Paulo era de Cr\$ 2.932,80. Este salário médio cai consideravelmente entre os alunos das fases iniciais do curso. São, portanto, alunos de baixos rendimentos.

A ocupação dos pais destes alunos podem nos oferecer alguns dados a mais para que possamos contruir a imagem do aluno médio. Entre 183 respostas que obtivemos em pesquisa realizada em 1976, 58 pais eram lavradores, portanto 31,7%. Havia ainda um garimpeiro, um tropeiro e dois pequenos proprietários, 27 trabalhavam na construção civil (15%). Eram encanadores, pedreiros, mestres, armadores, pintores, serventes, carpinteiros, eletricitas, ou motoristas. Dezoito exerciam serviços gerais como guarda, zelador, garagista, faxineiro, ajudante de caminhão, funcionário público. Alguns tinham uma pequena especialização dentro do setor terciário como tapeceiro, tintureiro, auxiliar de escritório, auxiliar de cobrança, policial, enfermeiro, técnico de rádio, notista. Cinco eram operários. Nenhum dos pais dos alunos possuía curso superior.

A grande maioria das mães dos alunos não exerciam nenhum trabalho remunerado fora de casa. Representavam 77% das 238 respostas. As demais profissões eram: costureira (12), lavradora (6), professora (4), doméstica (4), cozinheira (3), lavadeira, telefonista, industriária, (2), faxineira, garçõnete, recepcionista, caseira, enfermeira, verdureira, embaladeira, vendedora, massagista, manicure, atendente de enfermagem, instrumentadora, bloquista, arrematadeira, (1).

O que pensam os alunos sobre a vida na cidade grande? Que dificuldades enfrentam? Quais as coisas boas? Analisando algumas redações sobre como eles vêm a cidade onde moram, podemos recortar algumas informações.

A primeira coisa que sobressai é a diferença entre a vida desta cidade e a da cidade de origem:

"Eu achei a vida na cidade grande muito diferente, então eu pensei enfrentar muitos trabalhos difíceis..."

(Maria Raimunda de Queiroz - 3a. B 29/81)

"Quanto eu cheguei aqui achei tudo muito diferente, foi uma decepção."

(Margarida Cesário da Silva - 3a. B 29/81)

"Quando eu saí pela primeira vez achei uma loucura... achei tudo diferente..."

(Linalva G. de Almeida - 3a.B 29/81)

Esta diferença se apresenta, muitas vezes, em consequência da própria imagem construída na cidade sobre o que iria encontrar.

"A cidade grande foi uma ilusão para mim onde tudo era muito diferente do interior."

(Minas Cândida Miguel - 3a. B 29/81)

"Resolvemos vir para São Paulo porque falavam que aqui se ganhava muito dinheiro. Mas foi uma decepção, passamos fome e não tínhamos onde morar. Fomos morar em uma favela mas tudo foi de mal a pior".

(Maria Aparecida Rosa - 3a.B 29/81)

"Sabe, tem muita gente que sai de suas terras e vem para a cidade de São Paulo, muita gente pensa que aqui tudo é fácil, mas não é nada disso..."

(Rosemeire Alves da Silva - 3a.B 29/81)

O sonho da cidade grande, suas possibilidades de trabalho e de altos ganhos, a vida de consumo e de produtos de luxo, rapidamente se desfaz no contato inicial com este mundo diferente que é São Paulo. Viver em São Paulo não é a mesma coisa que viver no interior. Para se viver aqui é necessário uma aprendizagem e muitas vezes ela se faz de maneira dolorida. É necessário saber trabalhar, "ter uma profissão", conhecer as formas de defesa, de ataque, onde encontrar emprego, como morar melhor, sobreviver melhor, etc.

"A vida na cidade grande só é boa para quem já tem uma profissão ou então que tenha um bom conhecimento de uma vida na cidade grande".

(Nascimenta dos Santos Ferreira - 3a.B 29/81)

Os primeiros tempos após a chegada, período de adaptação e aprendizagem, período de encontrar emprego, tirar documentos, caminhar pelo novo e o desconhecido, são momentos onde o medo, a insegurança, a solidão, a saudade, o cansaço e a decepção são sentimentos constantes, indo e vindo nos momentos de maior ou menor tensão.

Para os que têm parentes, a amizade e o apoio inicial são a cabeça de ponte para se lançarem no novo espaço. A insegurança pelo novo empurra as pessoas para as relações interpessoais de parentesco, compadrio e vizinhança. A impossibilidade de estar amarrado em algumas associações, algum organismo, qualquer coisa que lhe possa ajudar nos momentos i-

niciais, faz com que se apoie somente naquilo que o conhecimento de seus pares possa transmitir.

"Os laços pessoais constituem formas amplamente utilizadas pelas populações desprovidas de meios institucionais para atender suas necessidades, que procuram remediar seus problemas através da ajuda mútua. Esta é a prática dos habitantes da periferia, onde se verifica ampla troca de favores dos mais diversos tipos entre vizinhos, amigos e parentes. É comum a ajuda na construção das casas. É também o que se observa nas favelas quando um conterrâneo ou parente chega à capital; aloja-se o recém-chegado, busca-se o emprego, empresta-se dinheiro, ajuda-se a levantar o barraco. É claro que tais expedientes existem em todas as classes sociais. Mas são os grupos pobres que mais necessitam de uma rede de apoio mútuo, exatamente porque são os que menos se aglutinam em associações reivindicativas e menor acesso tem aos recursos da sociedade". (3)

Porém, nem todos tem esta possibilidade. Muitos estão sós. E é sobre estes que as agruras desta cidade recaem de maneira muito mais intensa. Sem onde se apoiar, buscam desesperadamente um espaço que lhes garanta a sua identidade, seja no bar, no futebol ou entre o vigor fervoroso da fé. A necessidade de estar junto com o outro é a defesa natural daquele que procura recuperar a sua humanidade.

Assim se expressou Octavio Paz sobre este sentimento de solidão e a reação à busca de uma nova identidade: "Todos os homens, em algum momento da vida, sentem-se sozinhos, e mais: todos os homens estão sós. Viver é nos separarmos do que somos para nos adentrarmos no que vamos ser, futuro sem-

pre estranho. A solidão é a profundidade última da condição humana. O homem é o único ser que se sente só e o único que é busca do outro. Sua natureza se é que podemos falar em natureza para nos referirmos ao homem, exatamente o ser que se inventou a si mesmo quando disse não à natureza - O homem é nostalgia e busca da comunhão. Por isso, cada vez que se sente a si mesmo, sente-se como carência do outro, como solidão!"

(4)

"A gente vai para o campo de futebol. É uma necessidade. Estar com aquele povo todo, junto, torcendo para um time. Ou então é o bar. É o lugar do consolo. Às vezes a gente encontrava alguém, com a mesma solidão, conversava, bebia, conversava e chorava muito".

(Chico)

Além da solidão, outros sentimentos se apresentam para estes recém-chegados. O medo certamente é o que há de mais expressivo e conseqüentemente a insegurança.

"O medo do crime, de ser assaltado, atropelado".

(Margarida Cesario da Silva - 3a.B 29/81)

"Acontece muitos assaltos, doenças, desastres e todos os dias morrem gente, então precisamos ter muito cuidado para se livrar".

(Maria Ricarda de Queiroz - 3a.B 29/81)

"A vida na cidade grande é muito perigosa. Na cidade grande tem muitos assaltos, violência, desastre e isto torna a vida das pessoas amedrontadas. A gente que vive na cidade grande tem a vida muito insegura".

(Nascimento dos Santos Ferreira - 3a.B 29/81)

"Aqui na cidade grande já tive decepções, tive tentativa de violência 3 vezes".

(Damiana Cardoso dos Santos - 3a.B 29/81)

"Quando fui à cidade tive uma decepção grande. Pessoas brutas não pedem licença, pisam no pé, dá cotovelada e outras até educadas pedem licença, mas também leva a gente..."

(Eunice Martins Costa - 3a.B 29/81)

"As pessoas se batendo e não querendo entender as outras. Na maioria das vezes, quando vamos pedir uma informação, ensinam errado. Vizinhos que não se conhecem ou sentem medo de se conhecer, crianças abandonadas com fome e falta de orientação. O medo que as pessoas sentem até de se aproximarem destas crianças é um absurdo".

(Maria Madalena A. Silva - 3a.B 29/81)

As pessoas têm medo de morar em São Paulo. "Viver é muito perigoso". Os nossos alunos revelam com muita clareza este medo, ou melhor, estes medos. É o medo de ser assaltado, ser violentado. É o medo do trânsito, de ser atropelado por pessoas e veículos. É o medo da polícia, que prende, mata e desrespeita. É o medo de se perder, não conseguir voltar para casa, se descontrolar em um espaço tão grande e tão diferente da sua cidade. O medo do desconhecido desta vida, do diferente que esta cidade se mostra aos que aqui chegam.

Um destes medos se revela de maneira clara pela diferença de ritmo de um lugar e outro.



A agitação, o ritmo alucinante, a falta de tempo das pessoas se encontrarem e se revelarem, se contrapõem normalmente à vida tranquila que tinham no interior.

"Todos que vivem aqui na cidade de São Paulo, levam uma vida muito agitada. O trânsito, uma loucura, os ônibus sempre cheios a qualquer hora do dia ou da noite. As pessoas se atropelam umas nas outras e nem sequer se cumprimentam. Às vezes são até vizinhos e não se conhecem."

(Maria das Graças - 5a. B 19/82)

"A vida na cidade de São Paulo é uma maravilha para quem não mora nela e só conhece quando está sonhando. Mas para quem vive, pensando bem, é uma cidade que ninguém vive, passa o tempo correndo sem descanso."

(Maria Hilda - 5a.B 19/82)

A agitação e o ritmo, são conseqüências das necessidades que esta cidade impõe aos que nela trabalham. O caminho da luta para a sobrevivência leva o trabalhador a uma longa jornada de trabalho, um longo tempo nos transportes e pouco tempo de sono.

Obrigados a morarem afastados de seus empregos, a distribuição espacial da população acaba por reforçar as condições desiguais existentes.

Se, inicialmente, nos primórdios da nossa industrialização, as empresas praticamente se encarregavam das condições de habitação, através das vilas operárias próximas às empresas, com o tempo, o trabalhador passou a assumir para si dificuldades cada vez maiores para morar e se

transportar. ( 5 )

Empurrado pela especulação imobiliária, o trabalhador acaba se acomodando nos cortiços do centro da cidade, nas favelas ou na chamada periferia, todos locais com condições de infra-estrutura precárias. Morando em regiões cada vez mais distantes, o trabalhador é obrigado a passar uma grande parte de seu tempo nos transportes, encarecendo a sua vida, e desgastando-a pelo cansaço. ( 6 )

"Hoje, exatamente, dia 24/3, eu fiquei quarenta e cinco minutos no ponto do ônibus, esperando o coletivo.

Durante todo este tempo que fiquei esperando, perdi o meu tempo precioso de chegar na escola. Sendo que se tivesse mais coletivo este tipo de acontecimento não ocorreria.

Além das passagens estarem muito caras, os ônibus estão precários e seus dirigentes, muito mal selecionados, não tem um pingão de gentileza com os passageiros.

Enfim, é uma total falta de organização que nem precisamos nos iludir, porque nunca vão olhar este lado tão oprimido, pois a corda sempre arrebenta do lado mais fraco.

Acho que deveriam tomar uma certa providência, as pessoas responsáveis neste assunto, para que melhorassem este lado. Porque, afinal de contas, não é o trabalhador do Brasil que faz o progresso deste país? Então, que é de pelo menos um bom transporte para ele?"

"Realmente está uma loucura o transporte coletivo de nossa cidade. Os ônibus vivem sempre lotados, principalmente de manhã e no fim da tarde, quando o pessoal vai e volta do serviço. Muitas vezes chegam a trasados em seus empregos, porque quando o ônibus passa já está super-lotado.

Muitas vezes as pessoas vão té penduradas nas portas dos ônibus e dos trens, correndo até mesmo risco de vida...

O negócio é aceitar e encarar numa boa, porque se for ficar nervoso e esquentar a cabeça é pior".

(Erotildes Ferreira dos Santos - 6a.A 19/82)

"... só que estes transportes coletivos sobem dia a dia as suas passagens. Às vezes, muito mais do que corresponde ao salário mínimo, o qual deixa o povo de menor renda muito contrariado. O que acontece é que estes aumentos estão havendo até cinco vezes ao ano, o que corresponde entre dois e três meses de diferença de um aumento para outro...

Mas com tudo isto, está é a condução que facilita as pessoas menos favorecidas, que é o transporte coletivo.

(Geny Souza Miranda - 6a.A 19/82)

"Daí surgiu o bonde, o ônibus elétrico, os raios de peixe, etc.

Na idade moderna, aí sim, agora o pessoal está gostando; andando nos ônibus da CMTC, nos trens da central, "E.A.O.V.X.Z. Vila do Barro" e outros bichos.

Aí que a história começa não quero pichar e sim fazer uma crítica construtiva, os ônibus são todos velhos, sujos e geralmente quebram no caminho.

Os trens, é bom nem falar, é certo que o pessoal de vez em quando quebra tudo, põe fogo, a única coisa que não consegue é tombar a coisa.

Mas, analisando bem, quem é que chega todo dia atrasado na estação?

Ninguém sabe de quem é a culpa do atraso do pagamento dos funcionários nas empresas, da falta de coletivos e da ignorância dos funcionários.

Mas a passagem tá subindo, né seu governo!

O negócio mesmo é o pessoal fazer uma vaquinha e comprar um "Columbia" pra cada bairro.

Já pensaram se o carro do ministro dos transportes quebra, e ele tem que pegar um "bus" ( 7 )

(Ricardo Ap. Lupe - 6a. A 19/80 )

A inadaptação ao meio, consequência de uma cultura diferente daquela que o imigrante traz, e da falta de conhecimento sobre o mundo da cidade grande, gera novas situações de insegurança: como bem define este depoimento:

"Quando eu pego um trânsito congestionado eu tenho que parar e pensar quando começou porque começou... Não consigo entender tudo isso.

Eu estou sem emprego e só de pensar em sair na rua a procura de emprego nesta agitação, meu Deus!"

(Linalva G. de Almeida - 3a.B 29/81)

O medo, a solidão, a insegurança, a inadaptação ao ritmo da cidade e a forma de vida, são agravados pelas

condições de trabalho a que estas pessoas estão expostas.

### Condições de Trabalho

Os nossos alunos são alunos trabalhadores. Em abril de 1980, quando realizamos uma ampla pesquisa sobre trabalho, 90,5% deles responderam que estavam trabalhando. Dos 51 alunos que não estavam trabalhando, 25 estavam desempregados, portanto, somente 26 alunos em 538 não participavam do mercado de trabalho. Destes 26, 22 eram donas de casa e apenas 4 não precisavam trabalhar.

Os nossos alunos são alunos trabalhadores e são alunos trabalhadores há muito tempo. Normalmente começaram a trabalhar ainda quando eram crianças, pela necessidade que lhes impunha auxiliar na renda da família. O quadro seguinte revela o doloroso fato de que praticamente 27% dos alunos entraram no mercado de trabalho com menos de 10 anos de idade e 74% com menos de 15 anos de idade.

Com quantos anos começou a trabalhar?

	-10	10-15	16-18	+18	total
nº alunos	137	242	89	42	510
%	26,9	47,5	17,45	8,2	100

Começaram a trabalhar no campo, auxiliando na lavoura, ou exercendo serviços gerais. Outros, na zona urbana, como office-boys ou no emprego doméstico. Na passagem da cidade para o campo, a maioria, no caso das mulheres, começam como empregadas domésticas e, no caso dos homens, no trabalho de construção civil. Aos poucos vão exercendo funções diferenciadas,

auxiliados pelos contatos que as relações pessoais vão propiciando ou então pela aprendizagem, via escola ou treinamento, destas funções .

Normalmente trabalham intensivamente, com longa jornada diária e em trabalhos de grande exigência física. O quadro seguinte nos dá o total de horas de trabalho diário:

Quantas horas trabalha por dia?

	4-6	6-9	9-12	+12
nº alunos	37	240	139	46
%	8	52	30	10

Ainda por esta pesquisa de 1980, podemos identificar as ocupações destas alunos. Uma grande parte trabalha em casa de família. Representam 28% do total. São faxineiros, arrumadeiras, cozinheiras, copeiras, babás, motoristas, passadeiras, guardas, governantas. Alguns são praticamente tudo isto, outros já exercem uma função mais específica. Isto ocorre, principalmente, porque no bairro do Alto de Pinheiros, onde a escola está situada, a divisão do trabalho ocorre de forma significativa, pelo tamanho da casa e capacidade financeira de seus moradores.

O trabalho em casa de família é aquele que menos respeito tem pelo horário. Renegada muitas vezes pelos próprios donos das casas, a empregada assume sua responsabilidade do momento que acorda até a hora da saída, hora esta determinada quase sempre como uma concessão. De todas as categorias é esta aquela que maior tempo dispende em seu trabalho. Assim responderam as domésticas sobre a questão anterior:

Quantas horas trabalha por dia?

	4-6	6-9	9-12	+12
nº alunos	6	36	53	31
%	4	29	42	25

Além desta quantidade diária de trabalho, a folga nos fins de semana é rara e inconstante. Além do mais, os benefícios sociais somente recentemente se estenderam e apenas em parte a essa categoria. Mesmo com direito a carteira assinada, ao INPS e férias anuais, não possuem o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, um salário básico mínimo e 13º salário. Não possuem sindicato, somente associações. A organização por categoria é extremamente frágil e, conseqüentemente, a capacidade de defesa de seus interesses também.

Como sempre moram no local de trabalho e isto, além de não permitir o limite da diferenciação entre o que é trabalho e o que é tempo pessoal, traz dificuldades significativas na profissionalização da própria categoria. Morando na mesma casa, a empregada trabalha e vive nela sem jamais usufruí-la. Não pode mudar os móveis de lugar, arrumá-la ao seu gosto, convidar os seus amigos para frequentá-la e mesmo andar como queira. O espaço de relativa liberdade acaba sendo o seu quarto de dormir, que quase sempre passa por vistorias permanentes. A comida que recebe é aquela de gosto dos patrões, quase nunca podendo se diferenciar e, muitas vezes, limitada em quantidade e qualidade. O contraditório nisto tudo é que a casa e a comida quase sempre entram como critério no rebaixamento do salário.

A empregada doméstica quase nunca optou por sua

profissão. Pelo contrário, quase sempre a renega, escondendo sua condição e muitas vezes não permitindo o registro em carteira. O não reconhecimento do valor profissional pela categoria, na verdade, é um reflexo do próprio não reconhecimento que a sociedade faz. Entra para o trabalho de doméstica por não ter outra opção, pela falta de qualificação técnica ou porque, com o salário que obteria em outra ocupação não poderia pagar as despesas de casa, comida, transporte, etc. Na verdade, renegado inclusive por aquele que contrata, o trabalho doméstico acaba sendo sempre considerado pela empregada como transição para uma outra ocupação.

Se para a patroa, o trabalho doméstico muitas vezes é considerado como limitante, de estreitamento da capacidade de compreensão do mundo, além de ser extremamente cansativo, desgastante e pouco criativo, para a empregada ele é muito mais. Fechada intensivamente no mundo da casa, sem amigos, sem família, sem sair, muitas vezes limitadas no acesso aos meios de comunicação de massa, o mundo exterior passa a ser cada vez mais desconhecido. Distante das outras categorias de trabalhadores, individualizada na relação com o patrão, convivendo intensivamente com a família com a qual trabalha, pouco pode a empregada doméstica no sentido de criar uma consciência de categoria. Além do mais, a afetividade que muitas vezes acaba se desenvolvendo nesta relação de trabalho marca ainda mais esta impossibilidade. Considerada como um membro da família, desenvolve com ela laços de afetividade muito fortes, amortizando a consciência da exploração na relação de trabalho.

Isolada do mundo, distante da família, convivendo com pessoas de outro grupo social que a considera normalmen

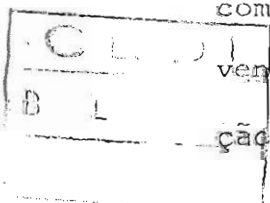


te apenas por sua capacidade de trabalho, a empregada doméstica vê na escola não somente o local de instrumentalização para mudança de categoria de trabalhador, mas, e principalmente, um local de reencontro com o mundo. Um local de convivência com seus pares, de desabafo dos problemas do dia a dia, de suprimento da afetividade.

Um segundo grupo de alunos, representando em torno de 10% do total, são operários, normalmente não especializados. Na maioria são montadores exercendo uma função mecânica e específica. Ou então trabalham em parte da produção final, como cortadeira, arrematadeira, costureira, etc. Muitas vezes são auxiliares diversos, como ajudante geral, auxiliar de embalagens, acabamento de peças, faxineiros, contínuos. Poucos são os especializados que passaram por um processo de treinamento-aprendizagem mais contínuo.

A realidade da fábrica é a realidade da mecânica do exercício profissional e a realidade do silêncio. Formado tecnicamente pelo treinamento, o operário pouco vê de útil em um curso de suplência para o seu desenvolvimento técnico, a menos que trabalhe no setor administrativo, ou pretenda mudar de ocupação. Mas a escola de suplência pode ser o contraponto do silêncio da fábrica, o contraponto criativo da mecânica do exercício técnico profissional, o espaço de informação sobre parte das coisas do mundo.

Um terceiro grupo de pessoas trabalha no setor comercial ou financeiro, em lojas, escritórios, supermercados, bancos, etc. Podem trabalhar diretamente na relação com o público como balconista, recepcionista, promotor de venda ou vendedor, telefonista, informante. Para esta ocupação, apesar dos limites impostos socialmente ao aspecto fi-



sico do trabalhador, a capacidade de comunicação é fundamental. Isto se desenvolve praticando, e a escola é um dos locais de prática. Outros, ainda no setor comercial e financeiro, necessitam da habilidade da leitura do cálculo para o exercício de sua função. São escriturários, auxiliares de escritórios, caixas, cardexistas, compradores, secretárias, almoxarifes, cobranças, etc. Outros são ajudantes gerais, como contínuos, vigilantes, conferentes, estoquistas, reposidores de mercadorias, ascensoristas, vigias, contínuos, office-boys, serventes, faxineiros, etc.

Este último grupo é o maior, de 34% dos alunos, e que trabalham nos setores comerciais da região: Pinheiros e Lapa.

Por fim, grupos menores de alunos trabalham nos setores da construção civil: pintor, marceneiro, encanador, carpinteiro, eletricitista, mestre; outros em hospitais, porém poucos com especialização na área de saúde, como instrumentador, atendente, auxiliar técnico de laboratório, etc. Trabalham normalmente no setor administrativo ou serviços. Há ainda os que trabalham em oficinas como mecânico, pintor de automóvel, auto-elétrico, funileiro, vidraceiro e técnico de regulagem de motores. Por fim, sem considerar os autônomos e o pequeno número de funcionários públicos, restam os que trabalham em pequenas unidades comerciais, ou em outras funções como fotógrafo, barbeiro, jornaleiro, cabeleireiro, manicure, gráfico, garçon, copeiro, balconista de bar, capoeirista e jogador de futebol.

Como podemos perceber, pessoas de ocupações diferentes, com pequena qualificação profissional. Apesar de estarem ocupados em setores diversos da economia, a maioria

se encontra no setor terciário de prestação de serviços.

Podemos ainda notar que poucos são aqueles organizados em suas categorias profissionais, ou por não terem ainda seus sindicatos - caso das empregadas domésticas - ou por não estarem ainda sindicalizados. Apenas 11% responderam afirmativamente se eram sindicalizados ou não.

Também uma parcela considerável dos alunos não usufruíam dos benefícios sociais que o registro em carteira traz. Deles, 92 responderam que não eram registrados, representando 22,5% do total de respostas a esta questão.

Este é o quadro do mundo do trabalho dos nossos alunos.

Todas estas condições de trabalho, unidas ao tempo dispendido com transportes, a distância entre a residência e o local do emprego, mais o período de escola, impossibilitam estas pessoas de terem um descanso necessário à recuperação da força de trabalho.

O quadro seguinte, sobre horas dormidas, mostra claramente esta afirmação.

Quantas horas você dorme por dia?

menos de 4 hs.	15	4,97%
de 4 a 5 hs.	75	24,83%
de 6 a 7 hs.	147	48,68%
de 8 a 9 hs.	50	16,56%
mais de 9 hs.	15	4,97%

O cansaço físico diminui a resistência do trabalhador. Como ele já não se alimenta bem, por impossibilidade de tempo ou financeira, o efeito se torna multiplicador. Logo

as crises nervosas, a estafa, a doença acabam por aparecer.

Durante todos estes anos aprendi a lidar com os desmaios, a falta de ar, a dor no peito, o sufoco, reflexo da angústia de uma vida difícil de ser enfrentada.

Diante de tantos problemas, que motivos levaram estas pessoas a saírem de seus locais de origem, e qual a imagem que aqui construíram desta época?

A saudade, uma constante nos nossos alunos, revela o quanto faz falta a natureza, a família, o relacionamento social, o ritmo de vida, a cultura do lugar de origem.

Desenraizados do seu espaço cultural, são obrigados a passar por um dolorido período de adaptação, onde as recordações da vida anterior passam a ser uma constante.

As velhas imagens da natureza, da vegetação, do ar puro, do contato com animais se contrapõem ao mal-estar produzido por esta cidade poluída, sem espaço para o verde e desfigurada fisicamente.

"A minha cidade se chama Ouriçangas. Ela é muito bonita, tem praias, escolas, cinema e é bastante movimentada. Tem praias, muitas crianças, boi e muito cacau, mandioca, fazendas, muito mato, rio, fontes, cachoeiras, tem café e coco".

(Marinês 2a. fase)

"Eu nasci na cidade de Três Pontas. É uma cidade muito legal. Lá tem exposições de gado e também mina de água onde a gente pode nadar".

(Sebastiana - 2a. fase)

"Vizinha da minha cidade, tem uma barragem, é on

de todos vão fazer piquenique. Lá é muito verde, em re  
dor da cidade".

(Deuzuita - 2a. fase)

"Gosto muito de lá, lá foi uma das cidades que  
mais gostei. Pois quando eu era criança, aquela cida-  
de representava uma cidade muito bonita, muitas flo-  
restas e animais. Tudo de belo existia naquela cida-  
de".

(Maria Aparecida Pereira - 3a. fase)

"Ah, eu não falei o mais importante, sabe, lá é  
uma cidade com muito verde, muitas montanhas."

(Angela - 3a. fase)

A saudade da natureza se uni às lembranças dos la-  
ços de solidariedade que mantinham as pessoas unidas.

"O lugar onde eu morava era o interior da Bahia.  
Era um lugar muito bonito porque as pessoas pareciam  
uns com os outros. Eu achava aquilo muito interesan-  
te porque quando faltava alguma coisa, as pessoas da-  
vam um jeito de poder conseguir as coisas que estavam  
precisando. Olha, a vida no lugar pequeno é muito me-  
lhor para as pessoas que sabem viver, construir a vi-  
da com muita facilidade".

(Maria Marizete - 3a. fase)

"É uma cidade onde todos se conhecem, não tem  
este negócio de ladrão, a gente faz compra na venda e  
e só paga no fim de semana".

(João Costa - 3a. fase)

Estes laços de solidariedade se refletiam nas fes

populares, na alegria e na tranqüilidade, nos passeios pelas praças e fontes, nos bailes e "paparicos" de fim de semana. É a saudade do encontro entre as pessoas que, transferidas para São Paulo, se perdem no desencontro que a vida da cidade grande gera.

Mas, também, não só as lembranças das coisas boas aparecem. Imaginar o mundo anterior de uma maneira "pura" seria encarregar a ilusão pela cidade grande como única causa para a saída do imigrante. Na verdade, em vários depoimentos, os alunos se expressaram de maneiras diferenciadas sobre este motivo. Alguns falam sobre problema de saúde, outros de fatores econômicos, condições de educação escolar, etc. Mas também a atração que São Paulo exerce é considerável. Alguns depoimentos falam sobre estes fatores com muita força.

"Quando eu tinha a idade de dezoito anos, eu tirei meu documento e vim para São Paulo, porque eu tinha muita vontade de conhecer a capital".

(Manoel - 2a. fase)

"Eu vim para São Paulo a fim de trabalhar e conhecer São Paulo, porque todo mundo falava que em São Paulo era muito bom para trabalhar".

(Aristéria - 2a. fase)

"Eu morava na Bahia quando eu tinha cinco anos de idade. Eu tinha um problema numa mão e já tinha operado. Quando passou uns meses que eu tinha operado, voltou de novo. O médico disse que se eu não operasse de novo ia estourar uma veia do coração. Foi quando eu tive que vir para São Paulo".

(Rosenalva - 2a. fase)

"Eu vim para São Paulo porque meus pais vinham para cá e eu tive que vir também. Porque se eu pudesse eu tinha ficado lá..."

(Roseni - 2a. fase)

"Eu morava num sítio com meus pais e meus irmãos. Lá era bom, mas a gente sempre sonhava com a vida na cidade. Nós fomos crescendo, e meus pais nunca falavam em mudar, falavam que não se acostumavam com a vida na cidade. Eu sonhava em morar na cidade, até que um dia, minha mãe mandou me buscar para morar com ela aqui em São Paulo. Nossa, eu fiquei radiante, feliz da vida, eu dizia para mim mesma: Até que enfim o meu sonho se realizou".

(Lenice - 2a. fase)

"Quando eu sai da cidade de Padre Paraíso, Minas Gerais, para os meus pais foi muito triste, porque a gente não queria deixar aquela cidade maravilhosa onde nós nascemos. Só deixamos porque o custo de vida não dava para melhorar a situação".

(Adeí - 2a. fase)

Esta situação contraditória entre o amor e o desamor pelo local de origem tem respostas nas causas que motivaram a saída destas pessoas. Os problemas revelados refletem que a construção da nova vida em São Paulo, dolorida e amarga, inicialmente obriga, muitas vezes, o migrante a matar um pedaço de si, aquilo que ficou para trás, e veja, no novo mundo, quais as suas possibilidades de realização do sonho da cidade grande. Na verdade, para todos a adaptação é difícil. O que demonstram é uma maior ou menor intensidade

dade no sofrimento deste processo. A saudade, o medo, a insegurança, a diferença de ritmo movem-se de acordo com o maior ou menor apoio que recebem dos parentes e amigos. Isto, unido à estrutura pessoal de cada um, irá determinar as respostas para suas questões de permanência no novo local.

Para uns, São Paulo representa o futuro, a cidade que cresce, as oportunidades de emprego e estudo. Para eles, a possibilidade de mudança de faixa social só se realizaria aqui. Para outros, São Paulo é o momento de espera para a volta.

Querendo ficar ou querendo voltar, a realidade de uma vida de dificuldades estruturais para a ascensão social, consequência do modelo de organização social capitalista, faz com que respostas diferenciadas apareçam. O conformismo, o apego ao sagrado, as doenças de nervos, a marginalidade e o assumir a ideologia do desenvolvimentismo desta cidade são algumas destas respostas:

Vejamos alguns depoimentos sobre isto:

Sobre o apego a Deus:

..."Só sei que tudo mudou. Eu acostumada a ter o que queria, comecei a me sentir mal, e não compreendia nada, nem tentava compreender que nem tudo era fácil assim como eu pensava. Então às vezes chegava até a ficar revoltada quando queria uma coisa e não tinha, não podia conseguir. Eu, com idade de 17 anos, ainda choro por roupas e calçados. Até hoje eu sinto a mesma sensação quando eu quero uma coisa que não consigo, pois acho que é porque eu não tenho pai ao meu lado.

Às vezes me sinto conformada quando sei que se-



ja feita a vontade de Deus. Devemos nos consolar com o que o Pai Celeste nos manda. E é por isso, apesar de todos esses problemas que hoje eu estou aqui em São Paulo. Eu era muito complexada e revoltada em ser pobre, e tudo isto eu achava que era porque eu não tinha pai.

Vim para São Paulo com dezoito anos, pensando que tudo ia se tornar maravilhoso, mas muito ao contrário. No começo foi bom, não estava acostumada a lutar pela vida, mas foi bom. Aí comecei a aprender muitas coisas. Vim para a casa do meu primo que a mulher dele mandou me chamar. Então eu comecei a gostar muito de São Paulo. Mas com um ano, ou mais de um ano, São Paulo se tornou para mim um São Paulo de horror, tristeza, desespero. Daí para mim foi como se tivesse morrido, tudo acabou, era como se nada existisse. Mas agora está tudo bem, já muitas coisas em ordem, e muitas em progresso. Com fé em Deus venceremos tudo e todos".

(Lindalva- 2a. fase 2º/82)

Alguns podem ter a marginalidade como saída.

"Eu vim do interior. Lá a vida era muito boa, tínhamos tudo, até uma casa. Mas aos poucos fomos entrando em dificuldades, eu estava estudando com sete anos e fui trabalhar meio período de doméstica. Mas ganhava muito pouco e tive que sair para ganhar mais. Nós já estávamos cansados de trabalhar e não ter nada e minha mãe e irmãos passando necessidade. Resolvemos vir para São Paulo porque falavam que aqui se ganhava muito dinheiro. Mas foi uma decepção, passamos fome e

não tínhamos onde morar, fomos morar em uma favela e tudo foi de mal a pior.

Andamos até a fazer bobagens, foi tudo uma loucura, mas tudo para tentar sobreviver".

(Maria Ap. Rosa - 3a.fase 29/82)

"São Paulo é uma cidade muito grande onde mora muita gente que vem de fora. Aquele que tem uma profissão ganha mais. Aquele que não tem ganha muito pouco, que não dá nem para viver, passa mil dificuldades na vida. Outros tem que levantar quatro ou cinco horas da manhã para trabalhar, tomar o ônibus cheio para ir e vir para casa. No fim do mês o dinheiro que recebe nem dá para recompensar. Assim as patroas e os patrões ficam enchendo a paciência. Dá vontade de matar, só não mato porque depois vai ser pior".

(Jacira - 3a.fase 29/82)

Muitas vezes assumem a ideologia do progresso e se integram.

"São Paulo, a maravilhosa Terra da Garoa, de pessoas hospitaleiras, é como coração de mãe: sempre tem lugar para mais um. Onde se encontram pessoas de todas as nações e de todos os estados. Uma cidade onde se encontram brancos, pretos, pobres e ricos.

Cidade de progresso e também Coração do Brasil.

O contraste e o belo estão sempre presentes entre mansões e favelas. É uma cidade que apesar de tanta correria, quem conhece, ama e luta por ela. É a cidade que mais cresce no mundo.

Com suas indústrias, é a fonte de maior trabalho que o Brasil tem.

Apesar da poluição é dos problemas desta cidade, todos concordarão comigo quando eu disser: São Paulo, amo você, pois você é a cidade mais humana do mundo".

(Isabel Alves - 5a.B 19/82)

Na verdade, esta situação contraditória de conformismo e negação, é o resultado da própria situação contraditória que São Paulo representa para todos. Cidade da violência, da desumanidade, da agitação, das péssimas condições de trabalho, é, também, a cidade da possibilidade de emprego, da possibilidade de estudo, da possibilidade do atendimento médico, da possibilidade de contato com a sociedade moderna. Cidade da ilusão e do desamor, é, também, a cidade do recolhimento dos deserdados do sistema, aqueles que não tinham mais condições de sobrevivência nos locais de origem.

Que querem as pessoas desta cidade?

Em um interessante trabalho desenvolvido nas aulas de Estudos Sociais, na 5a. fase do curso, os alunos deveriam se manifestar sobre a possibilidade de construção de uma nova cidade. O tema era "se dependesse de mim a cidade onde moro seria assim:"

Fazendo um levantamento das opiniões dos 58 alunos que se manifestaram, podemos identificar suas necessidades, por ordem de preferência, da seguinte forma:

-A questão de igualdade social- união, mais confiança, mais amor entre as pessoas - e a questão de lazer - mais praças, parques, mais cinemas, clubes, teatros e recreação - foram as mais expressivas, cada uma recebendo

menção de 19 alunos.

"Em primeiro lugar gostaria que todo mundo fosse igual...

Que não tivesse desentendimento com ninguém".

(Paulo Sérgio)

"Se dependesse de mim, a cidade onde moro, não haveria separação de classe. Não haveria classe média, alta e a pobre. Seriam todos iguais".

(Lauro)

"A cidade seria mais que uma cidade, seria um centro de diversões..."

Eu gostaria que todo mundo fosse amigo, que uns não roubassem os outros. Que houvesse mais harmonia".

(José Carlos de Jesus)

"Mais diversões como por exemplo, cinemas, teatros, parque de diversões para crianças, enfim, faria tudo para que o pessoal se divertisse melhor".

(Vicente)

Uma cidade mais humana, mais harmônica, onde as pessoas tivessem mais amor entre si e que pudessem se divertir mais, com maiores espaços físicos e de tempo para o lazer. Esta é a manifestação da maioria dos alunos desta fase.

Dezessete alunos se manifestaram por maior número de escolas e, alguns entre eles, por melhor qualidade de ensino.

Em um bloco um pouco mais baixo, os alunos pensam em construir esta cidade, com aspirações sobre os serviços públicos de melhor qualidade. Aí se manifestaram sobre: melhor assistência médica e mais hospitais (14), mais creches

(12), mais e melhores transportes e iluminação (9), mais asfalto (8).

Ainda neste grupo, aparece a questão do desemprego: 14 pessoas se manifestam por menos desemprego ou mais trabalho. A violência vem logo a seguir: construir uma cidade onde não haja violência, foi o que 13 alunos anotaram.

A qualidade do ar e as questões da natureza foram temas de 11 e 10 alunos respectivamente. Falaram em acabar com a poluição, plantar mais árvores, sanear os rios, e fazer ressurgir o verde. Seis alunos se manifestaram sobre uma cidade menos suja.

A questão da habitação mereceu 7 votos para aqueles que querem acabar com a favela e 6 votos para os que reivindicam mais casas.

Também os alunos se manifestaram por uma cidade mais organizada, (7 votos), com setores comerciais e residências próximos, onde o trabalho e a habitação pudessem estar mais juntos. O trânsito deveria ser mais organizado e com menos carros (6 pessoas). Dois alunos se manifestaram por terminar com automóveis.

Sobre a polícia, dois pedem mais policiais e um qualidade no serviço, com policiais mais preparados.

A questão do poder político mereceu pouca preocupação. Apenas 4 alunos se manifestaram por governantes de melhor qualidade e 3 querem acabar com o poder político.

Por fim, aparecem reivindicações isoladas por: mais bancos, mais supermercados, coleta de lixo, reintegração de presidiário, calçamento, telefone, integração dos velhos e enchentes.

De uma ou outra maneira, considerando suas condições de vida boas ou más, ou, muitas vezes, boas e más, nossos alunos se limitam a constatar os fatos, as conseqüências, os produtos, e quase nunca as causas de sua situação.

### Escolaridade

"Nasci no interior da Bahia. Era difícil de estudar. Era uma fazenda. O prefeito da cidade é quem fornece o material escolar e outras coisas. É uma aula precária. A professora era legal como pessoa mas não como professora. É diferente dos daqui. Os de lá não tem muita cultura. A minha tia que era professora não era formada. Ela fez o primário e depois foi na cidade e fez um cursinho que é o prefeito quem dá e prepara para dar aula. A classe era formada de pessoas de 7 a 20 anos desde que soubessem a mesma coisa. Lá tem muito analfabeto e é muito difícil para a gente manter este tipo de contato. Você tem uma relação com pessoas diferentes. Se tem interesse você aprende, se não tem interesse você não aprende. Era um só professor para dar tudo e tomar conta da disciplina. Não era separado 1º, 2º, 3º e 4º ano primário. Era tudo junto. Ela separava turminhas que estavam começando e outras que estavam mais adiantadas dentro da própria sala. Até ela explicar para cada turma demorava muito. E você vai ficando parada. Eu estudei até os 10 anos nesta escola. Eu tenho 13 irmãos. Eu tinha que ajudar a minha mãe porque eu era a mais velha das mulheres. Eu era o segundo filho. Com toda esta família meu pai

não tinha condições de mandar os filhos para a cidade para completar o ginásio. A cidade mais próxima da fazenda era Ipirá e meu pai dizia assim: "Se eu não posso dar escola para todos eu não dou para nenhum". Então todos fizeram só o primário. Por lá só se aprende a ler e escrever. Aí, meu irmão mais velho, quando completou 18 anos, veio para cá, para a casa de um tio. Depois de 3 anos, ele voltou lá e eu vim com ele para cá. Aí eu vim mais com o intuito de estudar. Daí eu comecei a trabalhar em uma casa de família. Mas só comecei a trabalhar se eles me deixassem estudar. Aí eu comecei a estudar à noite no Mobral. Foi a irmã da minha patroa que indicou porque ela dava aula lá. Aí ela me deu o endereço daqui para estudar. Vim, falei com a Regina e entrei no 4º ano.

(Ana Rita)

O depoimento da Ana Rita abarca, talvez, situação por que passou a maioria dos alunos em termos de escolarização. Professor com precária formação técnica, exercendo cargo por interesses políticos, instalações inadequadas, desincentivo dos pais, entrada tardia na escola, classes heterogêneas, carência de escolas, diferenciação cultural, etc. são fatores que acabaram por constar da maioria das vidas escolares dos que passaram pelo curso.

A trajetória escolar começa com uma pequena escola isolada no campo, com todas as turmas no mesmo espaço, com uma professora que normalmente nem o curso primário completou, onde o aluno normalmente é obrigado a caminhar por um longo período de tempo. Aí recebem as primeiras noções de leitura, escrita e primeiras contas.

Vejamos alguns depoimentos mais:

"Comecei com 8 anos na roça e a professora era como uma mãe para as crianças. Todo dia ela me levava de charrete para casa. Não sei se era porque ela gostava mais de mim. Eu era sempre a primeira da classe e a professora me tratava bem. Um dia ela chegou a ir na minha casa para pedir para o meu pai para me levar para a casa dela para eu estudar porque ela me achava muito inteligente e precisava me ajudar. O meu pai não deixou. Somos em 4 irmãos. Eu sou a caçula e meus irmãos só fizeram o primário. Porque para o meu pai, dar estudo para um e não dar para os outros... Depois fomos crescendo e precisava ajudar em casa e daí parei. Daí nós viemos para São Paulo e eu comecei a estudar na Igreja Mãe do Salvador e terminei o primário aí. Depois fui estudar na Igreja do Largo de Pinheiros. Daí fiz o exame de madureza, daí fechou a escola e parei mais dois anos. Aí eu vim para cá."

(Cecília)

"Eu trabalhava na roça na Bahia e em Minas. Fui para a escola com 11 anos. Ia e depois tinha que desistir para ajudar os meus pais. Comecei a estudar em Minas. Fiz o primário e o segundo ano. A escola era simples, uma classe só, todo mundo junto. Daí vim para São Paulo. Fiz o Mobral, fiz um colégio estadual na Água Rasa. Fiz até a sétima lá. Depois mudei para Poá e fiz a 8a. lá. Daí mudei para a Lapa e fiz o primeiro colegial, vim para cá no segundo colegial.

(Edmilson)



"Veja bem. Estou atrasado, tenho 23 anos. Mas no Ceará é tudo mais difícil que aqui. A primeira escola foi em casa na fazenda. Uma mesa grande, um banco de madeira de fora a fora. A gente pegava a cartilha até aprender o be-a-bá. Tinha uma professora que tinha o primário. Era a prefeitura que pagava. Mudamos para a cidade, começamos a estudar em uma escola municipal. Era melhor organizada. Fiz até a quarta série. Daí vim para São Paulo. Aí fui estudar na Previdência, repeti a sétima. Fiz o primeiro colegial no Santa Inês e repeti. Eu fui no Santa Inês porque queria adiantar o meu curso.

(Luciano)

A pesquisa realizada em 1976, em seus itens sobre escolarização, revela alguns dados significativos sobre o histórico que a maioria percorreu. Normalmente uma boa parcela dos alunos entrou na escola com idades superiores aos 6 anos. Alguns já em idade adulta. Isto é o que revela a tabela seguinte:

Com que idade você entrou na escola?

menor de 5	12	3,99%
de 6 a 7 anos	167	55,48%
de 8 a 9 anos	63	20,93%
de 10 a 12 anos	30	9,97%
de 13 a 15 anos	6	1,99%
mais de 15 anos	23	7,64%

O período de permanência destes alunos é curto, normalmente com repetências, em especial nas três séries ini-

ciais. É o que revelam as duas tabelas seguintes:

Você repetiu algum ano?

Mobral	4
1a. série	44
2a. série	44
3a. série	49
4a. série	25
5a. série	33
6a. série	23
7a. série	7
8a. série	2

Quantos anos você estudou sem parar depois que entrou na escola?

menos de 2 anos	50	17,36%
de 3 a 4 anos	120	41,67%
de 5 a 7 anos	87	30,21%
mais de 8 anos	31	10,76%

Os motivos que levaram ao abandono da escola estão ligados tanto às baixas condições de vida destas populações, que as obrigam por motivo de renda, trabalho, saúde ou migração a uma inconstância permanente na escolaridade, quanto aos fatores ligados ao precário serviço educacional que é oferecido a estas populações. O quadro seguinte nos informa sobre os motivos de exclusão obtidos nesta pesquisa de 1976.

Por que você abandonou o curso?

precisava trabalhar	130
não tinha mais interesse	63
não tinha mais escola	37
mudou de cidade	18
não tinha mais condições financeiras	12
ginásio não aceitou	6
Pai tirou da escola, casamento, doença	4
cansaço, briga com a professora, motivos familiares, morte da mãe	2
Outros motivos:	
não entendia a matéria; patroa não deixou; estudava pouco; trabalhava longe; precisava cuidar dos filhos; irmão não deixou; não tinha condução; saía tarde do trabalho; para aprender corte e costura.	

Após a saída do aluno da escola, ele só irá retornar, normalmente, na idade adulta. Muitos entraram no supletivo Santa Cruz após um período de ausência de mais de 10 anos. O quadro seguinte revela este dado.

Há quanto tempo você parou de estudar?

um ano	26
2 a 3 anos	58
4 a 6 anos	55
mais de 7 anos	121
não parou	19

Este entra e sai do aluno na escola, esta sistemática exclusão diminuem consideravelmente a capacidade de desenvolvimento de determinadas habilidades que se fixam pela prática. A habilidade de ler e escrever, bem como a capacidade de utilização das operações matemáticas fundamentais exigem um perseverante empenho por parte do educando, no sentido de sua fixação. Ou essa fixação se faz pela escola, ou ela se faz pela vida, através do trabalho e das solicitações que uma sociedade de letrados impõe ao indivíduo. Ora, como a maioria dos alunos vêm de um mundo rural, onde este tipo de solicitação é bastante precário, a possibilidade de regressão do aprendido na escola é elevada. Muito se perdeu pela falta de prática. Os anos de ausência após o abandono pesam significativamente na adaptação do aluno quando retorna. Mesmo quando se dirige para zonas urbanas, o seu trabalho, período maior de ocupação do indivíduo, utiliza pouco a habilidade de ler, escrever e contar, colaborando ainda mais com o processo de regressão.

Quando os alunos permanecem na escola, mesmo aqueles que passam pouco tempo por ela, acabam por carregar a marca de uma escola autoritária, discriminatória e desaculturada do contexto local. Consequência disso é o desinteresse, o medo da perseguição e a passividade. Os depoimentos destes alunos revelam estas tendências:

"Fiz até a quarta série, fiz admissão, repeti a 6a. série e fui para Cotia. Gostei do colégio de lá. Os professores eram amigos, tinha mais liberdade. Daí terminei a 8a. série e fui para o Costa Manso. Aí foi um choque total. Lá o aluno era obrigado a entrar uni-

Este entra e sai do aluno na escola, esta sistemática exclusão diminuem consideravelmente a capacidade de desenvolvimento de determinadas habilidades que se fixam pela prática. A habilidade de ler e escrever, bem como a capacidade de utilização das operações matemáticas fundamentais exigem um perseverante empenho por parte do educando, no sentido de sua fixação. Ou essa fixação se faz pela escola, ou ela se faz pela vida, através do trabalho e das solicitações que uma sociedade de letrados impõe ao indivíduo. Ora, como a maioria dos alunos vêm de um mundo rural, onde este tipo de solicitação é bastante precário, a possibilidade de regressão do aprendido na escola é elevada. Muito se perdeu pela falta de prática. Os anos de ausência após o abandono pesam significativamente na adaptação do aluno quando retorna. Mesmo quando se dirige para zonas urbanas, o seu trabalho, período maior de ocupação do indivíduo, utiliza pouco a habilidade de ler, escrever e contar, colaborando ainda mais com o processo de regressão.

Quando os alunos permanecem na escola, mesmo aqueles que passam pouco tempo por ela, acabam por carregar a marca de uma escola autoritária, discriminatória e desaculturada do contexto local. Consequência disso é o desinteresse, o medo da perseguição e a passividade. Os depoimentos destes alunos revelam estas tendências:

"Fiz até a quarta série, fiz admissão, repeti a 6a. série e fui para Cotia. Gostei do colégio de lá. Os professores eram amigos, tinha mais liberdade. Daí terminei a 8a. série e fui para o Costa Manso. Aí foi um choque total. Lá o aluno era obrigado a entrar uni-

formizado em sala de aula e ficar quietinho. Se perguntar alguma coisa para o professor ele te respondia mal. Repeti o primeiro colegial e depois desisti no meio do ano. Daí fiz noturno, tive pneumonia e perdi novamente. O Costa Manso para mim foi um choque total. Entrava as 18 horas, levando pancada de todos os lados. Lá eles davam preferência. O pessoal de cor lá era muito pouco. Até hoje acho que é assim.

(Noely)

"Estudei em São José do Rio Preto fazendo o primário. Estudei lá até os 9 anos e aí vim para São Paulo com minha mãe. Isto foi em 1960 e aí parei de estudar. Fiquei um ano parado sem fazer nada. Não trabalhava. Voltei para a escola com 11 anos e aí comecei a fazer o primário. Fui reprovado no primeiro ano porque mudou todo o sistema de ensino. Aí terminei o primário no Colégio Estadual Vitor Oliva. Arrumei um emprego e fiquei sem estudar mais ou menos uns seis anos. Naquela época precisava trabalhar porque era só a minha mãe que trabalhava para sustentar a família. Fui começar novamente a estudar com 19 anos aqui no Santa Cruz. O ambiente no estadual é mais padronizado, mais esquematizado para todo e qualquer aluno. A idade é quase a mesma, não tem muita diferença. Mas é só estudo, não tem uma afetividade com as pessoas, porque somos muito carentes. A gente tem uma carência que às vezes o Colégio não percebe e isto afeta muito o estudo da gente. Porque as vezes a gente está indo bem, tem condições de ser um bom aluno mas não é por uma série de coisas que a es

cola não percebe e também não se preocupa com isto. E isto me afetou muito no começo, no estadual, principalmente porque vim do interior para cá e já não tinha ambiente.

(Carlos Alberto Garcia)

Há assim, em termos de escolaridade, um histórico que marca o nosso aluno pelo seu despreparo, dificultando o processo de retorno. Chega assustado, com medo de ocupar o espaço escolar, inseguro de sua capacidade de se escolarizar, insegurança esta calcada ao longo de um processo de constante exclusão e desvalorização. Chega identificando em si, em sua incapacidade, e em sua "burrice", a culpa pelo atraso escolar. Isto se revela no constante silêncio de sala de aula, no medo de andar pelos corredores, de perguntar, de se informar. É ainda um aluno mal preparado para o desempenho escolar. Como a sua experiência anterior foi sempre de baixa qualidade, com professores despreparados, sem material didático, que, quando existiam, se revelavam inadequados, suas habilidades necessárias ao bom desempenho escolar acabam sempre sendo pouco desenvolvidos. Chegam mal alfabetizados, com pouco treino de mão, dificuldades de raciocínio e com muito poucas informações.

Mas nem sempre a situação é igual para todos. Em

alguns casos, os alunos tiveram a escolaridade regular nos primeiros anos e depois abandonaram por outros motivos que não o de ordem econômica. Isto pode se dar por motivos de casamento, desinteresse, falta de incentivo, etc. Vejamos alguns depoimentos:

"... mudei para Pinheiros e comecei a fazer o

primário e o ginásio no Alfredo Bresser. Não tinha co-  
légio e eu fui para o Maximiliano fazer o 2º grau. Es-  
tudei alguns tempos e parei no 1º colegial. Era longe,  
não tinha condução, tinha que ir a pé. Daí desanimei.  
Saí do Max e fiquei parado. Depois fui para o Santa I-  
nês. Fiz o primeiro e o segundo e parei novamente. Fi-  
quei mais uns tempos parado e depois eu vim para cá...  
No Santa Inês eu pagava três vezes mais do que aqui e  
não aprendia nada... Eu tinha vontade de estudar, mas  
a idade e a companhia atrapalhavam um pouco."

(Luiz Peres)

"Fiz o primário bem. No ginásio fiz Objetivo. Che-  
gava em casa e não fazia nada. Tinha a patotinha e aí  
comecei: 5a., 6a., 7a. repeti, fiz a 8a. e aí termi-  
nei. Fiz o primeiro colegial no Objetivo fiquei em de-  
pendência. Daí parei e pensei. Não vou fazer dependên-  
cia, vou começar a fazer tudo de novo. Só que no Supleti-  
vo porque estava a fim de trabalhar durante o dia e  
estudar a noite.

Todo mundo tem a fase infantil e adulta. Com 15,  
16 anos, eu estava naquela de estudar no Objetivo, che-  
gar em casa e não fazer nada, encontrar os amigos e  
não estudar. Daí com 16 anos eu comecei a me sentir  
meio inútil. Aí eu resolvi sair da fase infantil da  
minha vida, estudar e trabalhar."

(Emílio)

"Fiz o curso regular em colégio de freiras, pri-  
mário e ginásio. Saí para me casar. Tive filhos e só  
agora que estou mais folgada é que voltei.



(Maria Angélica Guedes Pinheiro)

Esta é a vida de nossos alunos. Uma vida ocupada em grande parte pelo trabalho e pelo estudo. Nos fins de semana, muitos ainda ocupam o tempo com o trabalho (10%). Grande parte passa o seu tempo em casa, descansando, vendo TV, trabalhando nos afazeres domésticos que ficaram para trás e estudando. Poucos se ocupam com leituras ou trabalhos manuais, como tricot, artesanato e costura. Quando saem, vão principalmente ao cinema, atividade preferida por 16% dos alunos. Também se ocupam em passear, praticar esportes, principalmente o futebol, fazer visitas aos amigos e aos parentes, ir a festas e bailes. Alguns vão a Igreja ou viajam. Para aqueles que podem deixar de trabalhar no fim de semana, seja em casa ou na empresa, os fins de semana são dedicados principalmente ao lazer, ao estudo e ao descanso. Passear nos parques, na cidade, visitar algum amigo, voltar para a casa dos parentes, descansar e dormir para enfrentar uma nova semana, lavar e passar a roupa, limpar a casa, fazer a feira, estudar, trabalhar, ir ao baile, namorar, assim se ocupa a maioria.

Trinta e sete por cento dos alunos responderam que não lêem jornal algum e quarenta e cinco por cento não lêem revistas. Dos que lêem jornal, muitos anotaram jornais de fim de semana e de distribuição gratuita como jornais de bairro, em especial a Gazeta de Pinheiros, Shopping e City News, demonstrando que o hábito diário de leitura é para muito poucos. As principais revistas assinaladas são fotonovelas 26% (Capricho, 7? Céu, Ilusão, Contigo, Carícia). Outros lêem somente gibi. Veja, a revista de maior conteúdo de informação sobre fatos sociais, passa pela

mão de 12,2% dos que lêem alguma espécie de revista. Pela televisão, apenas 6% dos alunos que assistem vêm telejornais. A principal preferência (33%) é por filmes do tipo policial, bang-bang ou de amor. Logo depois novelas e Silvio Santos. A preferência seguinte é pelos Trapalhões. O veículo de comunicação mais utilizado pelos alunos é o rádio. E por ele, apenas 4,8% ouvem noticiários. Quando o rádio não está em música de FM, está em programas de caráter popular com comunicadores do tipo Barros de Alencar, Luiz Aguiar, Edson Guerra, Eli Correa, Silvio Santos, Zé Betão e outros. Eles abarcam 46% da preferência dos que ouvem rádio e são os grandes companheiros daqueles que trabalham com o seu som ao lado, em especial as empregadas domésticas.

Os principais meios de comunicação, jornais, revista, rádio e TV, pouco contribuem no sentido de informar sobre o social. Nem todos têm acesso a eles e, quando têm, são utilizados como companheiros no lazer, para amenizar o trabalho, nos sonhos da solidão, na utopia de uma ascensão social, na afetividade reprimida.

Para estas pessoas, as informações chegam principalmente pela escola e pela sua prática de vida na luta do cotidiano pela sobrevivência. O limitado tempo disponível no dia a dia, para o conhecimento das coisas que o mundo do trabalho não oferece, nos leva a crer que poucos são aqueles que só vêm na escola o local de absorção de um conhecimento instrumental para sua ascensão social. Mais do que isto, a escola é um espaço de veiculação de um conhecimento sobre a vida, que ultrapassa o limite restrito da questão profissional. É o conhecimento sobre as coisas do mundo, que pode contribuir para o entender do que é veiculado nos meios

de comunicação, para compreensão da realidade deste cotidiano, para a segurança na fala dos que nunca têm voz, para a segurança na ação dos que nunca participam.

Notas do Capítulo II

- (1) Os alunos moram, na sua grande maioria, nos bairros periféricos do Alto de Pinheiros: Vila Ida, Vila Madalena, Butantã, Jaguarê, etc. Desta maneira, isto implica em uma condução a mais, ou uma caminhada em torno de 30 minutos.
- (2) O Colégio mantém um ônibus escolar que faz o circuito da periferia do Alto de Pinheiros, ao preço de custo. A maioria não pode dispor deste dinheiro a mais.
- (3) SINGER, Paul e BRANT, Vinicius Caldeira, org. São Paulo: O Povo em Movimento, São Paulo, Editora Vozes Ltda, 1980.
- (4) PAZ, Octávio. O Labirinto da solidão, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, pag. 175
- (5) CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira, São Paulo, Crescimento e Pobreza, São Paulo, Edições Loyola, 1976,
- (6) 34% dos alunos tomam 4 ou mais de 4 conduções por dia.
- (7) Redações realizadas pelos alunos sobre condições de transporte.

Capítulo III

Evasão e Repetência dos Evadidos e Repetentes.

Dados e números

Da mesma maneira que apareciam na escola, trazidos por "eles mesmos", sem que soubéssemos de onde vinham ou como chegavam, os alunos saíam. Iam e vinham. Sumiam e apareciam anos depois. Chegavam, faziam matrícula, saíam, não falavam nada. Quando nos dávamos conta, aquela pessoa, muito próxima, que sempre passava pela secretaria ou pela minha sala para dar um alô, havia desaparecido.

A princípio, nos preocupávamos muito com a questão de evasão. Tentávamos de todas as maneiras controlar e baixar seus índices. Aos poucos, porém, fomos percebendo nossa importância. Pode parecer uma loucura, mas a realidade é que o nosso limite de interferência nas causas da evasão era tão pequeno, que o grande esforço feito para adequar o curso ao aluno, tem, como resultado, um limitado efeito no aumento da permanência deste na escola.

Nos anos iniciais de funcionamento do curso a questão da evasão sempre nos aparecia como uma certa incapacidade de "acertar o curso". Sentíamos-nos culpados por uma boa parte dos nossos alunos saírem, e, o que é pior, sem dizerem por que isto ocorria. Identificado o nosso limite de atuação, fomos nos acostumando com as classes cheias de conexão de ano e com as meias turmas no final de semestre, com o pátio superlotado para o cafézinho do intervalo e o seu pequeno movimento ao final do semestre letivo; no princípio, algumas cadeiras a mais nas classes organizadas para 36 lugares e, no final, carteiras vazias.

Em média, ao longo de todos estes anos, 23,27% dos alunos desistiram a cada semestre do curso e 13,41% repeti-

ram, chegando a um total de 36,68% de alunos que não prosseguiram de maneira contínua os seus estudos. Em alguns semestres este índice ultrapassou os 40%, chegando a 48,72% no 1º semestre de 1975. O menor índice, a partir do 2º semestre de funcionamento do curso, foi atingido no 1º semestre de 1978. (Tabela 1) (Í)

Como podemos perceber por estes dados, os alunos foram se atropelando, alguns caindo como pingentes, outros sendo reprovados. Conosco, foi crescendo a consciência da nossa incapacidade de alterar este ciclo de forma significativa. O nosso trabalho esbarrava nos limites dos fatores externos à escola.

Ao longo de todos estes semestres, para um total de 1566 alunos de todas as fases, 383 evadiram no 1º semestre de permanência e 234 no segundo semestre. Isto nos indica que 4 entre 10 alunos saem antes de completar um ano de permanência no curso. (tabela 2)

Ora, considerando o fato de que isto ocorreu sempre, por semestre e por fase, podemos levantar duas hipóteses: ou a escola é ruim e nosso trabalho não conseguiu efeito nenhum ao longo de todos estes anos, ou este alto índice de evasão é provocado por questões outras que não as de nosso controle. Eu prefiro ficar com a segunda hipótese, mesmo que me digam que isso é questão de opção, que toda hipótese tem que ser aprovada. Só se prova aquilo de que não se tem certeza.

A tabela 3 sobre repetência, nos informa que para os mesmos 1.566 alunos, em média, 25,22% são reprovados pelo menos uma vez. É verdade que há um peso maior desta repetência no 1º semestre do aluno na escola (8,88%). Mas ela

Tabela I - Tabela geral de desistência e repetência por semestre

	1º sem. 1974	2º sem. 1974	1º sem. 1975	2º sem. 1975	1º sem. 1976	2º sem. 1976	1º sem. 1977	2º sem. 1977	1º sem. 1978	2º sem. 1978	1º sem. 1979	2º sem. 1979	1º sem. 1980	2º sem. 1980	1º sem. 1981	2º sem. 1981	1º sem. 1982	TOTAL GERAL
Nº DE ALUNOS	195	297	470	475	536	528	622	592	695	620	725	656	766	674	704	705	785	10.085
DESIST.	23	87	141	110	130	155	137	108	141	96	190	179	179	149	159	156	297	2.347
PORCENT.	11,7%	29,2%	30%	23,16%	24,25%	29,16%	22,03%	18,24%	20,29%	15,48%	26,21%	27,29%	23,37%	22,11%	22,59%	22,13%	26,37%	23,27%
REPET.	06	33	88	47	60	85	76	84	73	128	104	98	108	96	65	93	108	1.352
PORCENT.	3,08%	11,1%	18,7%	9,8%	11,19%	16,1%	12,22%	14,19%	10,5%	20,65%	14,34%	14,94%	14,10%	14,24%	9,23%	13,19%	13,78%	13,41%
REPET. + DESIST.	29	120	229	157	190	240	213	192	214	224	294	257	287	245	224	249	315	3.699
PORCENT.	14,87%	40,40%	48,72%	33,05%	35,45%	45,45%	34,24%	32,43%	30,79%	36,13%	40,55%	39,18%	37,47%	36,35%	31,82%	35,32%	40,15%	36,60%

Tabela II - Índice de evasão por semestre a partir da entrada do aluno no curso

	1º sem.		2º sem.		3º sem.		4º sem.		5º sem.		6º sem.		7º sem.		8º sem.		9º sem.		Total		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%			
2a. fase	263	58	22,05	41	16,75	28	10,65	15	5,70	6	2,28	5	1,90	2	0,76			1	0,38	159	61,46
3a. fase	334	80	23,95	37	11,08	42	12,57	17	5,09	16	4,79	10	2,91	4	1,20	1	0,33			287	61,98
4a. fase	290	64	22,0	42	14,48	38	13,10	16	5,52	11	3,79	5	1,7	1	0,34					177	61,25
5a. fase	291	78	26,80	39	13,06	34	11,68	8	2,75	8	2,75									166	57,04
6a. fase	221	55	24,89	49	22,17	20	9,05	10	4,52	3	1,36									137	61,99
7a. fase	167	48	28,74	24	14,37	16	9,58	7	4,19											90	54,49
TOTAL	1.566	383	24,46	234	19,91	178	13,37	73	4,66	44	3,15	20	1,29	7	0,79	1	0,17	1	0,38	945	60,39



não cai de maneira significativa ao longo dos semestres seguintes, o que indica que esta repetência, distribuída ao longo dos semestres de permanência do aluno, não tem como causa fundamental a sua inadaptação à escola.

Podemos obter um outro fator comparativo interessante tomando as tabelas 2 e 3 e verificando o total de evadidos e reprovados ao longo das fases. Enquanto para a primeira, o índice de evasão permanece praticamente o mesmo para todas as fases, na segunda, o índice de repetência tem uma nítida queda de 2a. até 7a. fase. Isto nos comprova que a saída do aluno da escola não depende da fase em que se classificou, e, nem está condicionada ao tempo que ele teria para concluir o curso, mas sim aos fatores externos. A queda nos índices de repetência pode atestar o fato de que o aluno que entra nas fases mais elevadas tem melhores condições de acompanhar o curso. Isto nos leva a acreditar que os oito semestres e meio em que está organizado o curso são insuficientes para uma parte dos alunos atingirem os objetivos propostos, criando-se a necessidade de fazer o mesmo semestre mais de uma vez.

Finalmente, tomando a tabela 4, temos o significativo dado segundo o qual, dos 1.566 alunos de todas as fases, 1.336 (85,31%) ou evadiram ou repetiram pelo menos uma vez: apenas 230 alunos conseguiram chegar de 8a. fase sem evasão e repetência.

Observando as 4 últimas colunas desta mesma tabela, podemos verificar que a possibilidade de um aluno chegar à 8a. fase e conseqüentemente obter o seu certificado de 1º grau é muito menor para os que entram na 2a. fase do que para os que entram na 7a. fase. Apenas 1,90% dos alunos de 2a.

Tabela III - Índices de repetência por semestre a partir da entrada do aluno no curso

	1º sem.		2º sem.		3º sem.		4º sem.		5º sem.		6º sem.		7º sem.		8º sem.		9º sem.		Total de Reprovaes		
	Nº Alunos	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2a. fase	263	29	11,03	25	9,51	22	8,37	11	4,18	3	1,14	8	3,04	1	0,38					99	37,64
3a. fase	334	34	10,18	16	4,79	16	4,79	12	3,59	14	4,19	9	2,69	4	1,20					105	31,44
4a. fase	290	15	5,17	15	5,17	15	5,17	8	2,76	14	4,83	1	0,34	2	0,69					70	24,14
5a. fase	291	33	11,34	5	1,72	15	5,15	10	3,44	1	0,34	2	0,69							66	22,68
6a. fase	221	17	7,69	4	1,81	7	3,17	3	1,36	2	0,90									33	14,93
7a. fase	167	11	6,59	6	3,59	2	1,20	3	1,80											22	13,17
TOTAL	1.566	139	8,88	71	4,53	77	4,92	47	3,00	34	2,13	20	1,27	7	0,79					395	25,22

Tabela IV - Índices de repetência + evasão por semestre a partir da entrada do aluno no curso

	1º sem.		2º sem.		3º sem.		4º sem.		5º sem.		6º sem.		7º sem.		8º sem.		9º sem.		Total de alunos c/ pelo menos 1 evasão e repetência		Total de alunos formados sem evasão e repetência		Total de alunos formados com evasão e repetência		Total de alunos formados		
	Nº Alunos	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2a. fase	263	87	33,08	69	26,24	50	19,01	26	9,89	9	3,42	13	4,94	3	1,14			1	0,38	254	98,10	5	1,90	9	3,42	14	5,32
3a. fase	334	114	34,13	53	15,87	59	17,37	29	8,68	30	8,98	19	5,69	6	2,40	1	0,30			312	93,41	22	6,59	19	5,68	33	12,28
4a. fase	290	79	27,24	57	19,66	51	18,28	24	8,28	25	8,62	6	2,07	3	1,03					247	85,17	43	14,83	17	5,86	60	20,69
5a. fase	291	111	38,14	41	14,78	49	16,84	18	6,19	9	3,09	2	0,69							232	79,73	59	20,27	10	3,44	69	23,21
6a. fase	221	72	32,58	33	23,98	27	12,22	13	5,88	5	2,26									170	76,92	51	23,08	7	3,16	58	26,24
7a. fase	167	59	35,33	30	17,91	18	10,78	10	5,99											117	70,06	50	29,94	13	10,13	67	40,12
TOTAL	1.566	522	33,32	365	23,44	255	16,28	120	7,66	78	5,58	40	3,40	14	1,58	1	0,17	1	0,16	1.376	88,31	190	14,68	79	5,04	101	19,32

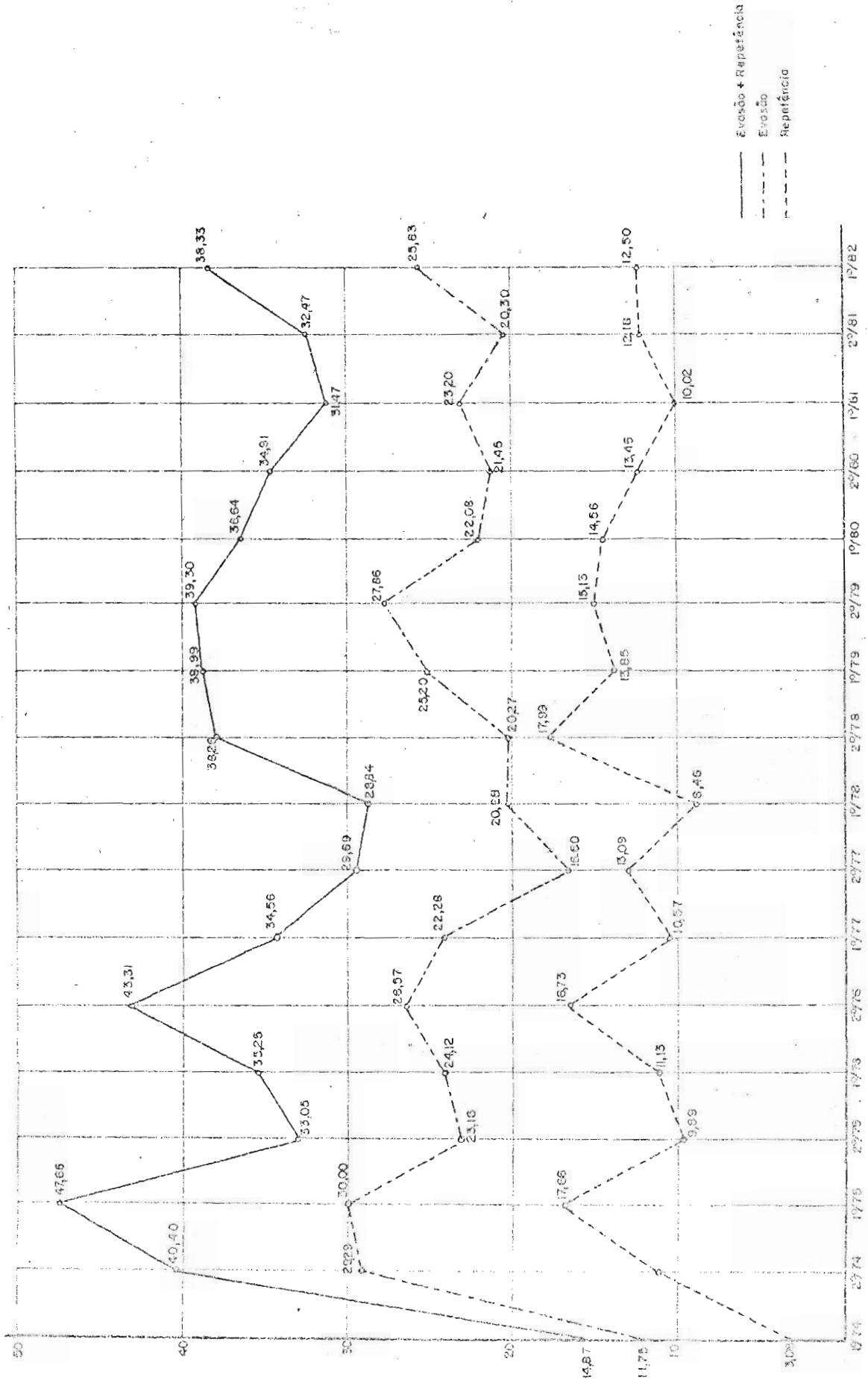
fase obtêm o certificado de maneira contínua, crescendo este índice para 29,94% em relação aos alunos classificados em 7a. fase.

O gráfico 1 exhibe os índices de evasão e repetência média por fase, do 1º semestre de 1974 ao 1º semestre de 1982. É interessante notar que há um acréscimo considerável destes índices na 5a. e na 7a. fase I, justamente onde há mudanças na estrutura do curso, fases que vem a ter um número maior de professores e passa de uma orientação mais próxima do aluno para um tratamento menos individualizado. Este acréscimo de evasão e repetência é compensado nas fases seguintes, 6a. e 7a. fase II respectivamente, com quedas nos índices.

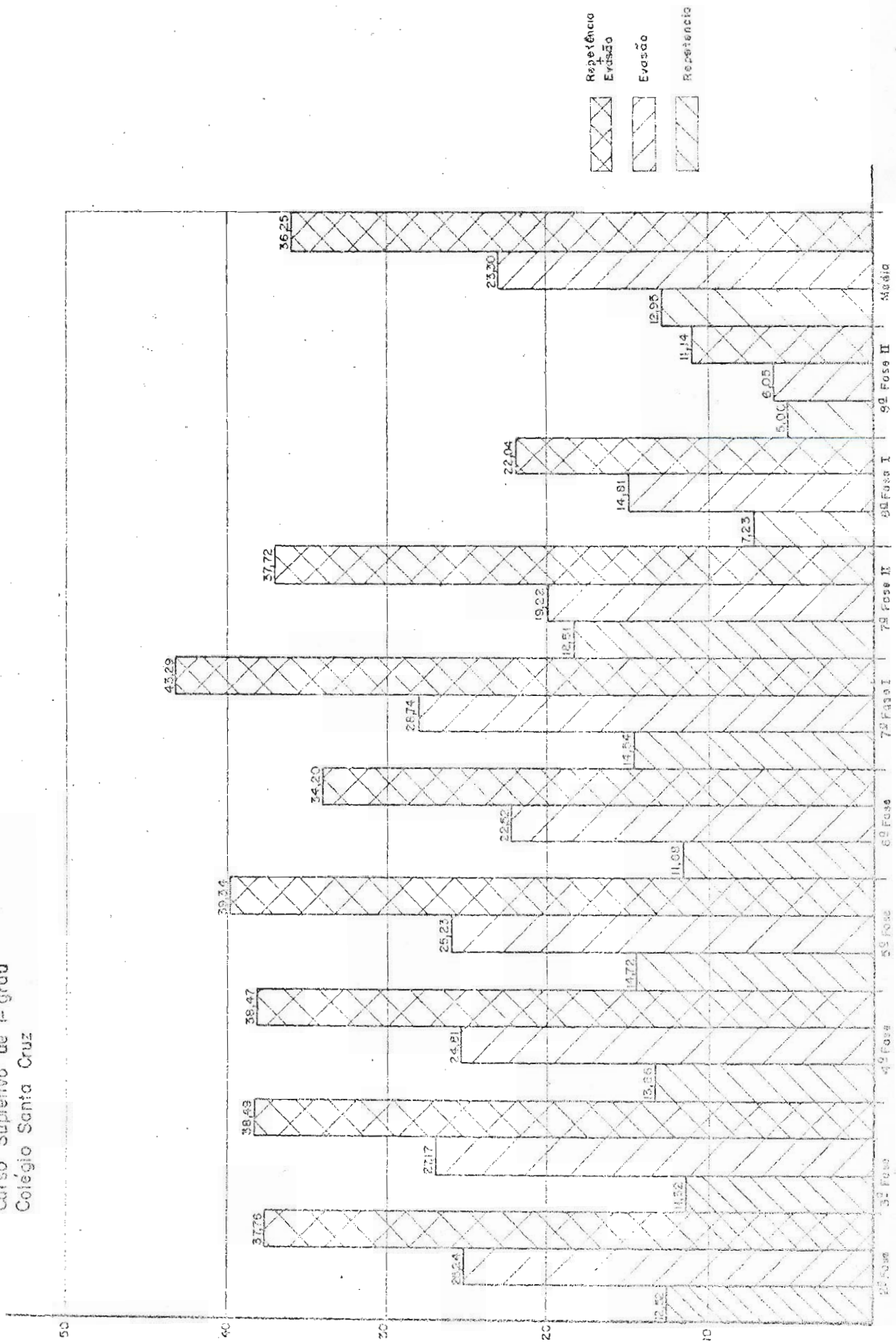
Todos estes dados, construídos ao longo destes anos, nos revelaram um quadro dramático. Fomos percebendo que:

- a. ao longo do curso, muita gente saiu e muita gente ficou reprovada;
- b. a maioria dos que saíram, o fizeram nos 3 primeiros semestres;
- c. esta saída foi independente da fase que os alunos frequentam;
- d. há índices maiores de evasão e repetência nas fases onde há mudança na estrutura do curso, cuja causa, portanto, está ligada a fatores internos ao curso;
- e. não havendo significativos decréscimos nos índices de evasão e repetência ao longo de todos os semestres do curso, o fato demonstra a pouca influência dos fatores internos, em detrimento

Evolução dos Índices de Evasão e Repetência  
Curso Supletivo de 1º grau



Índices de Evasão e Repetência por fase - média 1974 - 1982  
 Curso Supletivo de 1º grau  
 Colégio Santa Cruz



dos externos, como causa da saída do aluno (gráfico 2);

- f. os índices de repetência que se acumulam ao longo dos semestres, distribuídos de forma equilibrada, levam-nos a concluir que eles estão muitos mais ligados a dificuldades de acompanhar o curso no prazo de tempo estabelecido, exigindo, num ou noutro semestre, a necessidade de refazê-lo, do que propriamente a uma inadaptação do aluno à escola;
- g. os alunos classificados nas fases superiores têm maiores possibilidades de concluir o curso por permanecerem menor tempo na escola e conseqüentemente menor tempo exposto à causas externas da evasão.

#### Bem ou mal dotado

"O Brasil é um dos raros países do mundo a oferecer ao seu povo maior igualdade de oportunidade e onde o indivíduo com dedicação, trabalho e esforço próprio, pode chegar tranqüilamente a galgar posições de grande relevo na sociedade, tais como ministro de Estado e general do Exército. Se o sujeito for bom, seja qual for o caminho escolhido, ele sobe".

(Ernani Galveas, ministro da Fazenda, entrevista concedida ao jornal "Folha de São Paulo", publicada em 19/07/81)

A entrevista da qual foi extraída o texto acima é longa e muito adequada para ajuizarmos sobre uma concepção de sociedade e sobre o papel que nela desempenha a educação.

Vamos observar outros trechos. Diz o ministro, a respeito da possibilidade de elevar os salários dos trabalhadores:

"Isto não seria possível, porque, em primeiro lugar, somos um país pobre, e que, por sermos pobres, não podemos dar um alto padrão de vida a todos, como fazem os países ricos, a exemplo dos Estados Unidos e da República Federal da Alemanha. Em segundo lugar, se elevarmos o salário do trabalhador acima dos níveis ditados pelo mercado, perderemos todo o poder de competitividade, e não conseguiremos mais vender nosso produto. Aí então, a produção cai, e surge, o desemprego. Isto é da "natureza das coisas".

Não adianta a gente achar ruim e ficar chateado com isto. A gente fica, é verdade, mas o mundo é assim. O que se vai fazer? Não há como mudar isto. Veja, por exemplo, o caso de uma floresta. Você separa uma vasta área e planta ela toda de eucalipto. À medida em que as plantas vão crescendo, vai havendo uma competição entre elas. A planta que não tomar sol vai morrer, e assim todas vão crescer uniformemente, para captar a luz do sol.

Mas você vai encontrar árvores com o tronco fininho, e outras com o tronco frondoso, muito largo. É que, para sobreviver, as árvores que não tinham por natureza, a mesma potencialidade das outras, cujas sementes ou mudas eram piores, tiveram de afinar o seu caule e esticar-se até o sol.. Do contrário pereceriam. Por que isto ocorre? É simplesmente porque a natureza é assim. E não adianta querer mudar".

Finalmente o ministro formula a solução para os males do país:

"Mas a situação social do Brasil pode melhorar, se educarmos melhor as crianças e alimentá-las melhor. A carência alimentar realmente atrofia o cérebro do indivíduo, condenando-o ao ciclo da pobreza. Contudo,

resolvida a situação, não o será. Porque o país é pobre.

A educação normal no Brasil nos últimos anos se distorceu muito... No meu entender, o que devemos fazer é concentrar os recursos na formação básica do indivíduo, ou seja, no ensino de primeiro grau. Apesar de todos os seus problemas, o Brasil é um dos países de maior potencialidade no mundo. E é também um país onde há maior nível de oportunidades para todos. Nos Estados Unidos e na Europa, o sujeito só chega a um cargo público de importância, ou à direção de uma grande empresa, se for de família rica e tradicional. No Brasil não há nada disso. A maioria das pessoas que ocupa altos postos dentro da sociedade veio de classe de renda menos favorecida.

Eu mesmo sou filho de pai pobre, que vendia mariola para sobreviver. Nós temos ministros, generais, pessoas que ocupam cargos importantes e que vieram de baixo".

A entrevista do ministro, realizada em 1981, fala da sociedade e do valor social que desempenha a educação. Para ele, a sociedade é justa, dinâmica e aberta. Existem pequenas diferenças de berço, é verdade; mas com dedicação, trabalho e esforço próprio o caminho do sucesso e da ascensão social está aberto. Aquele que não conseguir ou é vagabundo ou é incapaz. A incapacidade é justificada pela natureza de cada um e as diferenças sociais pela natureza das coisas. Alguns nascem de um espermatozóide de baixa qualidade e aí é difícil a promoção. Outros se realizam de forma mais fácil pela qualidade da semente da qual germina. A mudança sempre é uma mudança individual, baseada num esforço pessoal. Esta mudança ocorre com a capacitação do indivíduo e quem fornece esta capacitação é a escola.



Os dados e os números anteriores sobre evasão e repetência, unidos ao comentário do senhor ministro, podem nos levar a crer que uma grande parcela dos nossos alunos são mal dotados. Seria isto uma realidade? Será que uma parte da população brasileira, nascida de uma semente de qualidade duvidosa, estará sempre condenada à marginalidade do sistema educacional e, dentro da mesma linha de análise, à marginalidade econômica e social?

Não creio. E acho que poucos acreditariam nisto. A verdade é que, graças aos consideráveis fracassos escolares da maioria da população, o discurso para responsabilizar o indivíduo por seu insucesso, passa pelo fator da irresponsabilidade e vagabundagem ou, por outro lado, por sua incapacidade de acompanhar o sistema escolar por ser mal dotado.

Esta crença de que a incapacidade das pessoas provocaria resultados insatisfatórios no rendimento escolar é reforçada por um aparato de teste de inteligência que mede pessoas com histórias de vida diferentes, de maneira igual. E o que é pior, marca esta diferenciação como definitiva.

Poderia a diversidade de atitudes intelectuais ser explicada única e exclusivamente por uma diversidade na natureza das pessoas, herança adquirida de pai para filho, em um circuito constante de transmissão de dificuldades? Não parece ser esta a realidade na opinião de Lucien Sève:

"... a diversidade de atitudes intelectuais não é de toda consequência fatal da diversidade de dons biológicos... ainda quando estes dons biológicos têm naturalmente alguma incidência no desenvolvimento psíquico, são as condições sociais

deste desenvolvimento as que decidem tudo". (2)

O que significa isto? A atitude intelectual dos indivíduos se revela de vários modos, ao longo de suas vidas, na prática diária de sua luta para sobreviver. Revela-se no modo como trabalha, como realiza determinadas tarefas, como soluciona determinados problemas. Foi construída lentamente, observando, praticando, experimentando.

O que propicia esta capacidade? Em primeiro lugar uma estrutura biológica inata e hereditária. Em segundo lugar, e principalmente, pela possibilidade que sua história de vida lhe ofereceu para desenvolver determinadas funções e que fazem deste sujeito um ser mais ou menos capaz de realizar esta ou aquela tarefa.

Ora, se a maioria é fracassada na escola, isto não ocorre em outros aspectos de suas vidas, no trabalho, na família, no bairro, na capacidade de ser solidário e de se revelar sensível.

Certo discurso sobre o fracasso escolar muitas vezes acaba por fazer tábula rasa destes vários aspectos, tomando o aluno como objeto de classificação entre aqueles que são bem e aqueles que são mal dotados.

A convivência com os nossos alunos nos desperta sistematicamente para a questão de que este fracassado na escola é, ao mesmo tempo, um vencedor na vida. É aquele que conseguiu, apesar das precárias condições de desenvolvimento a que foi submetido, adquirir atitudes e sabedoria suficientes para se manter digno e confiante na vida.

O desempenho intelectual para a tarefa escolar também é desenvolvido dentro de determinadas condições sociais.

É a relação que este indivíduo terá com o meio que o capacitará para um melhor ou pior desempenho na tarefa escolar.

A sua estrutura mental inata deve ser ativada pelos estímulos que socialmente uma pessoa recebe.

"Considerado em sua estrutura anatômica, o cérebro não é senão possibilidades que não se revelarão senão por ativação: manobra e interação de ondas de influxos nervosos nos diversos setores do sistema nervoso. Não são os dons biológicos do nascimento, mas o conjunto de atividades sociais do indivíduo o que determina esta ativação". ( 3 )

Se a pessoa fosse bem ou mal dotada naturalmente, não haveria a necessidade de qualquer ativação por parte do meio social.

Michel Ramuz, em um interessante artigo sobre biologia e Educação, afirma que há uma relação de dependência entre a estrutura inata e a função de desempenhada:

"(..)se pode dizer que uma estrutura inata (a visão) depende também do uso que ela tem (a vista)"  
( 4 )

Como decorrência desta constatação, avalia o uso do sistema nervoso superior como dependente essencialmente do meio ambiente do ser vivo. Estes efeitos, segundo Ramuz, são mais claros nos jovens que nos adultos.

"A capacidade de modificar-se que tem o cérebro do animal jovem é claramente maior que o cérebro do adulto (...). No caso da criança, a maturação do cérebro durará anos, principalmente durante os importantes anos da aprendizagem do caminhar, da linguagem e das relações com a sociedade; quer dizer, durante os anos mais importantes para o futuro da criança. É justamente durante estes anos que a influ

ência da função é maior no estabelecimento da estrutura". ( 5 )

Estas afirmações me questionam sobre como interpretar os casos dos alunos com baixos desempenhos nas tarefas escolares. Ao longo de toda a sua vida, em especial no período da primeira infância, teriam as condições do meio ambiente, desenvolvido funções adequadas ao bom desempenho do trabalho escolar? As atitudes intelectuais necessárias para o trabalho da leitura, escrita, cálculo, comunicação oral, etc., teriam sido suficientes desenvolvidas pelos estímulos do meio ambiente que este aluno recebeu? Não creio. Em um mundo de linguagem essencialmente oral, onde os códigos da leitura e da escrita são pouco utilizados e onde o ambiente familiar transmite a sua cultura por mecanismos outros que não os que a escola veicula, certamente a criança deixará de ter os estímulos necessários.

Por outro lado, não podemos encarar este aspecto como único fator explicativo para o bom ou mau desempenho escolar. E, tão pouco, que o mau desempenho escolar seja o único fator explicativo do elevado índice de evasão e repetência. Talvez sirva para explicar uma parte das reprovações e uma pequena parte das evasões. Mas, certamente, imputar - lhe toda a responsabilidade seria um erro grosseiro.

Ora, os fracassos escolares, determinados na relação entre o indivíduo e a escola, podem ser explicados em parte pelos aspectos do indivíduo que aqui foram mencionados. Mas também, sendo uma relação, existe o outro lado da moeda, ou seja, a escola. Por fim, e em última instância, existem as condições sociais que acabam condicionando o indivíduo à escola e impedindo que esta relação entre indivíduo e escola

seja uma relação de qualidade.

### Fatores internos

A escola é o nosso elemento de controle. É ela a variável, que nesta relação entre indivíduo e escola, nos dá maior condição de ação no sentido de diminuir os efeitos sobre o fracasso escolar.

Mesmo assim, muitos fatores acabam por levar o aluno a ser reprovado, ou a desistir de suas intenções de permanecer na escola.

Um fator que influi de maneira considerável na saída do aluno, sem retorno, sem aviso, sem deixar pistas, é a questão do pagamento. Muitos, passando por dificuldades financeiras, tinham vergonha da sua condição e, para evitar que este fato viesse à tona, abandonavam o curso. Depois não retornavam, condicionados aos esquemas que a sociedade impõe ao indivíduo que não paga suas dívidas, e que - achavam eles - seriam impostos a eles pelo colégio.

Várias vezes eu, ou professores do curso, encontrávamos com alunos que tinham se evadido e que diziam que só não voltavam por falta de condições financeiras. Quando dizíamos que isto não tinha problema algum, voltavam e prog seguiam o curso.

Outros fatores internos ao próprio curso acabam, por fazer com que o aluno saia: a repetência, problemas dis ciplinares nas classes, briga com algum professor, etc.

É comum acontecer de haver índices maiores de eva são nas classes onde a presença de adolescentes é maior.

Não de qualquer adolescente, mas de um tipo especi

fico de adol<sup>es</sup>cente normalmente não engajado no mercado de trabalho e que por questões outras que não de suas condições financeiras, havia abandonado a escola e agora procurava recuperar o tempo perdido. A sua própria condição financeira diferenciada já é um fator que interfere na questão disciplinar, pois, estando em fase de afirmação da sua individualidade usa de sua condição para se destacar dos demais. Muitas vezes são alunos que tem empregadas domésticas em suas casas e que mantinham a mesma postura de patrão na sala de aula junto com suas colegas. Outras vezes, a agitação e a infantilidade destes alunos, que ainda não tinham sentido a precoce responsabilidade de ter que ganhar a vida como seus companheiros, davam um clima de extrema tensão e insatisfação entre as pessoas mais velhas. Esse tipo de pessoa, que já tem certa dificuldade em acompanhar as aulas, depois de um dia intenso de trabalho, muitas vezes ã menor interferência acaba ou evadindo ou explodindo de uma forma fora do normal.

Uma de nossas alunas era um exemplo destas "bombas humanas". Ao menor ruído, ã menor brincadeira, ao menor desviar de atenção, se tornava extremamente agressiva com os companheiros, professores e funcionários.

Era vendedora e trabalhava no Mappin. Passava o dia fechada, respirando um ar intolerável, com milhares de pessoas circulando ã sua volta, perguntando coisas pedindo conselho, solicitando mercadorias, exigindo a nota com urgência, reclamando do preço, da demora, do calor e da vida. Saía e tomava um ônibus superlotado até chegar ao colégio. Tomava um lanche rápido no bar, pegava as suas coisas e procurava, nos poucos minutos que restavam para o início das

aulas, ler e estudar. Imaginem o que um adolescente, cheio de saúde, que viu televisão até altas horas e acordou ao meio dia, bem alimentado e bem descansado pode provocar como efeito incendiário!

Mas, em alguns casos, a atitude destes mais velhos com os adolescentes não é explosiva. Muitos acabavam sendo "adotados" pela classe que os tratava como mais novos. Recebiam conselhos e eram ralhados. Eram valorizados em suas características e muitas vezes acabavam representando a classe em competições que exigiam a habilidade e o desembaraço físicos.

Apesar de tudo, a agitação provocava considerável desequilíbrio emocional, que acabava produzindo uma tendência maior à evasão na classe.

Outro fator interno que propicia evasão e que está também diretamente ligado à história escolar anterior do aluno e à sua tênue condição emocional são os atritos que ocorrem entre eles e professores. Tivemos um caso no qual o aluno, por discordar de uma avaliação, deixou de frequentar aquela matéria até o final do semestre letivo, sendo reprovado. Sabia da sua situação, sabia das consequências de seu ato, mas disse que jamais voltaria atrás na sua posição. Muitas vezes, uma palavra mais ríspida, uma resposta atravessada, um olhar mais severo, um não responder a pergunta, provocavam a saída dos nossos alunos. Eu disse que este fato estava diretamente ligado à história escolar anterior, porque normalmente a escola foi uma escola violenta, onde a marca das perseguições de professores, ou por castigos corporais ou por notas são a tônica do dia a dia. Eu atendi a vários casos de alunos que tinham tido atritos com professo-

res e que vinham manifestar a sua insegurança por uma perseguição futura. Sabiam que, uma vez acontecido o fato, só lhes restava abandonar o curso, pois a iminência da reprovação como castigo por sua atitude era grande, baseada nas experiências escolares passadas.

Assim, a reprovação nem sempre era entendida pelo aluno pelo seu motivo pedagógico. Realmente, um número considerável de alunos identificava sua reprovação como consequência de algum atrito ocorrido entre eles e o professor.

Por fim, como fator interno ao próprio curso, e como causa da evasão e repetência, está a inadaptação do aluno ao curso ou do curso à média dos alunos. Uma classificação mal feita dos alunos ao ingressarem na escola pode propiciar uma inadaptação, ou por estarem sentindo muita facilidade no que está estudando, ou, ao contrário, por estarem sentindo dificuldades insuperáveis. Os conteúdos nem sempre dizem respeito àquilo que sua vida pede, como será analisado em outra parte do trabalho.

A realidade da prática diária escolar traz para terra os sonhos de quem via na escola o caminho para superação da sua condição social. Os limites do papel da escola nem sempre podem ser compreendidos.

#### Fatores externos

Francisca entrou no curso em 1978. Foi uma entre tantas empregadas domésticas que entram sem que possamos distinguí-las entre tantos alunos que frequentam o curso. Aos poucos fui tomando conhecimento de sua personalidade. Menina-mulher, adolescente cujo corpo denunciava seus vinte e



poucos anos de idade. Era infantil no relacionamento afetivo. Muitas vezes chorava ou ria muito em resposta a fatos de sua vida dentro da escola. Usava um longo cabelo amarrado com uma fita, em forma de rabo de cavalo. Nas aulas de Educação Física, quando corria, seu cabelo voava solto dando a impressão de ser um animal que havia conquistado a liberdade. Corria alegre, se divertia muito com a bola, caía, gritava, chorava.

A história de Francisca não difere muito da história de colegas suas. Nasceu no interior baiano. Seu pai era lavrador e sua mãe cuidava da casa. Entre os quinze e os vinte anos veio para São Paulo, junto com os irmãos, tentar uma vida melhor. Morava em quarto alugado na região do Rio Pequeno. Quando aqui chegou, já havia alguns parentes, que serviram como apoio para sua permanência inicial. Determinaram a região, que moradia ocupar, onde encontrar um bico inicial, a questão dos documentos, etc.

Aos poucos Francisca foi se encaminhando para o emprego doméstico. Com isto poderia ter onde morar durante a semana, desafogando o pequeno quarto de aluguel. Conseguiria boa alimentação, muitas vezes roupas e um salário suficiente para ajudar nas despesas da vida do Rio Pequeno, enviar um pouco para seus pais, e ainda ter algum dinheiro para os passeios e as compras no Largo de Pinheiros e na Teodoro Sampaio. Seu irmão tinha emprego em uma obra, como vigia.

Francisca havia enfrentado menos de dois anos de escola. Entre os 10 e os 12 anos estudara em uma escola em precárias condições na roça, que lhe dera algumas noções da técnica de leitura e escrita. Quando chegou para a prova

de classificação, em sua entrevista declarou que sabia ler e escrever "sô um pouquinho". Foi encaminhada para o segundo ano primário.

Ao entrar, a escola era o caminho para sua mudança da condição de doméstica para a de balconista, secretária, auxiliar de escritório, etc. Estudar, e estudar muito para "mudar de vida". Ser doméstica enquanto fosse necessário.

Aos poucos, o espaço da escola foi fazendo da Francisca uma pessoa diferente. Da indiferença entre tantos outros colegas, foi se mostrando mais solta, brincalhona, conversadora com os rapazes, as colegas e os professores. Amava a escola de uma forma muito especial. Amava a escola porque ela representava a possibilidade perdida na sua vinda para São Paulo de ser a menina que foi na Bahia e que não encontrava nem na sua vida no Rio Pequeno e nem em qualquer casa de família onde fosse trabalhar. Sentia-se livre, bonita, querida.

Mas a sua história já estava determinada. Deveria se casar com o primo, amigo da família, pessoa responsável e conhecida. Seus pais se sentiriam mais seguros na distância que mantinham com São Paulo.

Vivia ela então no dilema dos 3 mundos. O mundo do Rio Pequeno, mundo ocupado pelo namoro forçado, pela lavagem de roupa do irmão, pela arrumação da casa e pela comida na pequena boca de fogão do quarto de aluguel. Era o mundo que lhe informava a vida do futuro, a vida do que lhe seria o resto da vida e para tantas que passam por este caminho.

O mundo da casa de família, do emprego doméstico, era o mundo de transição. Era o mundo de servir aos outros. O mundo da contraposição entre os que tudo tem e os que nada podem ter. Era o mundo do silêncio, muitas vezes imposto até entre as colegas de trabalho. A transição para uma nova forma de vida e que poucas conseguem realizar.

O terceiro mundo era o da Escola. Aquele que conseguia reconstruir em São Paulo a possibilidade de ser amada e querida como antes. Aquele que permitia viver a alegria de se sentir uma pessoa livre e participante. Aquele que lhe permitiria obter o instrumental necessário à mudança da sua condição de vida de doméstica. Aquele que no seu sonho, lhe faria uma mulher livre, bem empregada e participante.

Estes 3 mundos estavam em conflito. Criavam muitas vezes uma angústia que ela superava pela força que o destino exercia sobre ela. O seu destino estava marcado, mesmo que não fosse aquele que ela gostaria. Mas a verdade era que sua vida deveria ser aquela de servir ao seu homem, aquele de confiança de sua família, e cuidar dos seus filhos que certamente viriam.

E foi justamente pelo filho que a coisa começou a mudar. Um dia Francisca ficou grávida. O casamento começou a ser marcado. Tirar o filho jamais. O destino começava a se realizar. Ninguém aceita uma empregada doméstica grávida. Além do mais, para o seu homem, mulher deve servir ao lar. Não muito o que fazer com uma criança e com tudo aquilo que deve ser feito para amenizar a vida de quem chega de um dia duro de trabalho. Escola, para quê? Não haveria mais necessidade. Afinal, para uma dona de casa, para que serve uma escola?

Este é um caso dos muitos que abandonam a escola. Voltei a encontrar Francisca um ano depois. A gravidez havia lhe transformado o corpo. Estava muito gorda, sua pele estava manchada e havia perdido alguns dentes. Em sua fala só dificuldades. Tomou-me algum dinheiro emprestado e disse que logo me pagaria. Chegava ao absurdo de trabalhar como diarista e de gastar quase todo o dinheiro no pagamento da pessoa que tomava conta da criança para ela. O marido de empregado e toda a história recomeçada de quem sabe que entre o sonho e o destino poucos conseguem viver o primeiro.

Seu único momento de alegria, que me fez recordar a menina que era Francisca, foi no falar sobre o filho. Talvez porque agora, seus sonhos e sua esperança estivessem nas mãos da criança que começava um novo ciclo de pobreza...

A maior parte dos alunos que saem, o faz pela dificuldade de enfrentar uma escola depois de um dia intenso de trabalho. O Colégio Santa Cruz, em parte, desfavorece o aluno trabalhador. Situado em um bairro de classe alta, é desprovido de serviços de transporte público. A condução não é farta e normalmente é superlotada, em especial no horário da entrada dos alunos. Para alguns, está distante tanto do trabalho como da residência, obrigando a tomar 2 conduções a mais (ida e volta), encarecendo o custo da sua educação e ampliando o tempo dispendido com ela. É verdade que muitos moram e trabalham perto: é o caso dos empregados domésticos.

Acordar às 6 horas, fazer e tomar café, tomar uma condução normalmente cheia, trabalhar em serviço pesado, almoçar a marmitta ou o lanche corrido, novo período de trabalho, sair às 18,00 horas, tomar a condução chegar no colégio

para um pão com ovo e café, estudar até 22,40, novas conduções, tomar banho, preparar a janta e a marmita do dia seguinte, dormir às 24 horas, acordar às 6 horas, fazer e tomar café,...

Ao final da semana, lavar e passar a roupa, arrumar a casa, estudar um pouquinho, fazer uma comprinha, deixar encaminhadas as comidas, visitar os parentes, dormir e se preparar para mais uma semana do acordar às 6, fazer e tomar café, etc., etc., etc.

Esta rotina, aos poucos, vai informando ao aluno dos seus limites para continuar a estudar. O cansaço vai abatendo a pessoa, diminuindo o seu rendimento escolar, obrigando-o a se alimentar mal e por consequência estar mais sensível às doenças.

O aluno fica doente, perde uma semana de aula, perde o ritmo, matéria e ânimo. Desiste e se conforma com a sua impossibilidade ou incapacidade de obter a escolarização.

Muitas vezes o aluno sai por motivo de viagem. A maioria de nossos alunos são migrantes e vivem com este laço que une a sua vida aqui e a dos parentes lá.

- "Professor, mandaram me chamar. Viajo amanhã e não sei quando volto".

Um parente que morreu, um problema econômico, um caso de doença, um casamento importante. São motivos para que tudo vá para o ar: a escola, o trabalho, a namorada ou família.

Às vezes não volta, às vezes fica um tempo e depois retorna. Não menos que duas semanas depois. Perde o

rítmo, matéria e ânimo. Espera o próximo semestre para reco  
meçar. Isto se tudo se acertar.

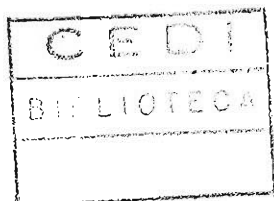
Por outro lado, o fator de exclusão pode estar aqui e não lá. Nestes últimos semestres, com aumento do desem  
prego, a permanência em São Paulo se tornou mais difícil. A procura de novo trabalho às vezes se estende por cinco, seis, oito meses. Em um determinado momento a questão se põe: "Ficar aqui para morrer de fome? Prefiro morrer de fome junto com meus parentes. Lá pelo menos a gente divide o nada".

Mesmo ganhando salário mínimo, mesmo ganhando bol  
sa de estudo integral, o aluno não pode permanecer na escola pelo custo indireto a mais que terá: 2 conduções, livros, sanduíches, cafezinho, etc.

É a doença, a má alimentação, o péssimo serviço de transporte, o baixo salário, o desemprego, o sono, o cansaço, as péssimas condições de vida, enfim, os fatores que principalmente fazem do trabalhador um impossibilitado de frequentar a escola.

Notas do Capítulo III

- (1) O Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz é organizado em 9 fases semestrais para o 1º Grau. Um semestre para cada série do ensino regular a partir da 2a. ( não há a 1a. de alfabetização ) até a 6a. série. A 7a. e a 8a. série estão organizadas em dois semestres cada, da seguinte forma: 7a. fase I, 7a. fase II, 8a. fase I e 8a. fase II. O aluno ao entrar no curso, presta um exame que o classificará entre a 2a. e a 7a. fase I.
- (2) SÈVE; Lucien. Los Dones no Existen, in El Fracaso Escolar; México; Ediciones de Cultura Popular S.A. 1978, pg 17.
- (3) Idem, Ibidem, pg21
- (4) RAMUZ, Michel. Biología y Educación, in El Fracaso Escolar, op.cit, pg 33.
- (5) Idem, Ibidem, pg 34.



Capítulo IV

A Tentativa de Organização de Uma Escola Popular.





A abertura do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz é produto de dois movimentos: um da parte do Estado e outro da parte da Igreja.

Desde 1930, o Estado vem se movimentando no sentido de atender às necessidades de ampliação de oportunidades educacionais a parcelas cada vez maiores da população.

"Mesmo tendo em conta diferenças no movimento de cada região, o sistema escolar, tanto no seu aspecto quantitativo, como seu aspecto legal, avançou consideravelmente na direção da democratização das oportunidades. (1)

Esta ampliação se verificou no ensino regular, em todos os níveis (2) e também no ensino paralelo, supletivo ou de madureza. Da mesma forma que o Estado procurava abrir novas classes para corrigir o deficit de atendimento no ensino regular, também ampliava possibilidades de atendimento de uma grande parte de pessoas que escapavam deste setor. Multiplicaram-se os cursos noturnos para adultos, de alfabetização, de suplência de escolaridade, e de profissionalização.

Estas escolas procuram atender a uma imensa parcela da população que tem, como causa primeira da não escolaridade, a sua situação sócio-econômica. Para se ter uma idéia, a clientela potencial dos cursos supletivos no Brasil, em regime de suplência de escolarização de 1º grau, de acordo com o IIº PND é de 26.924.881 educandos. Por volta de 1973, o MEC registrava um montante de 21.000.000 de pessoas na faixa etária de 15 a 39 anos, das quais 14.000.000 de adolescentes e adultos, entre 15 e 24 anos, necessitavam da es

colarização de 1º grau.

Sem entrar no mérito do tipo de educação que é fornecido aos não escolarizados e sem desconhecer que, em uma estrutura não igualitária da sociedade de classes como a brasileira, é, em última instância e na maioria das vezes, a situação individual que condiciona as possibilidades de aproveitamento desta ampliação de oportunidades, não podemos negar o avanço neste setor.

A lei 5.692/72 englobou os chamados cursos supletivos, desde a aprendizagem da leitura e das operações aritméticas fundamentais, à formação profissional, o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização em conhecimentos gerais. É um avanço considerável em relação ao artigo da lei 4.024/61, referente aos antigos cursos de madureza, menos abrangentes." (3)

O Estabelecido em lei deveria ser regulamentado pelos diversos Conselhos Estaduais de Educação e isto ocorreu, no caso do Estado de São Paulo, através da Deliberação nº 14/73, em 12 de novembro de 1973, que estabeleceu as normas gerais de implantação para todo o Estado.

A procura destes cursos foi enorme, chegando em 1982 a existir 1.200 escolas e 25 mil professores empenhados no trabalho de escolarização de 350 mil adolescentes e adultos.

O segundo movimento a que me referi inicialmente diz respeito ao da Igreja. Depois da 2ª. Guerra Mundial, motivado pela consciência da profunda miséria em que o mundo se encontrava, com nações mantendo populações enormes em

condições sub-humanas, a Igreja Católica, tanto no Brasil, como no seu movimento latino-americano e universal, mudou consideravelmente o seu centro de atuação.

A formação da CNBB, os movimentos laicos, o Concílio Vaticano II (1962-1965), os documentos pontifícios, a Conferência de Medellín em 1968 e a de Puebla de 1979, revelam uma convergência em direção aos desfavorecidos dos sistemas sócio-econômicos. Já não mais se aceitava a ação de influência da Igreja somente junto aos poderosos. Seu trabalho deveria estar ligado preferencialmente aos pobres, entendidos como aqueles sem possibilidades de acesso às necessidades básicas fundamentais.

Assim como a Igreja Católica do Brasil mudou, as escolas católicas também procuraram modificar o seu tipo de atuação. No caso do Colégio Santa Cruz, descrevi este movimento no primeiro capítulo deste trabalho. Já não mais bastava a formação das elites. Era necessário que suas portas se abrissem a uma nova clientela.

São estes dois movimentos, o do Estado ao nível de formulação legal das suas intenções democratizadoras e o da Igreja, ao nível da mudança de seu epicentro de atuação, que junto com as expectativas e características dos alunos atendidos pelo curso, irão determinar os limites e possibilidades da construção de uma escola de caráter popular, dentro dos marcos teóricos estabelecidos na introdução deste trabalho.

Como pudemos perceber, através da capítulo anterior que tratou de caracterizar os alunos que estudam no curso, na sua grande maioria estas pessoas pertencem às camadas de baixa renda, com grau reduzido de organização como

categoria profissional e praticamente sem maior qualificação técnica para o trabalho.

As suas precárias condições de vida são o resultado de um modelo de organização social excludente das maiorias. Incapacitados ou impossibilitados de se organizarem para a participação social, enquanto indivíduos e enquanto classe social, acabam por serem excluídos, quer das decisões que esta sociedade toma, quer da repartição dos benefícios e da organização da produção.

Desta forma, considerando-se as intenções democratizadoras do Estado que permitem por sua legislação a abertura dos cursos supletivos, levando-se em conta a atuação da Igreja no seu movimento de opção aos pobres e as características dos estudantes, os objetivos de um curso voltado para os interesses de uma educação popular devem estar diretamente ligados à ampliação da participação social destes grupos, diminuindo os desequilíbrios existentes, e contribuindo, desta forma, para a construção de uma sociedade mais justa.

#### ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO

Ao nível das intenções do Estado, esta participação se dá através da escolarização. Fazendo o curso supletivo, o educando conheceria e desenvolveria habilidades e conteúdos da escolaridade formal de 1ª e 2ª graus que, uma vez assimilados, o remeteria ao sistema regular, favorecendo as possibilidades de ampliação da participação social por sua qualificação escolar.

Este tipo de posicionamento responsabiliza a escola como fator de nivelamento social. Através da igualda-

de de oportunidades escolares, o indivíduo, com dedicação, trabalho e esforço próprio, teria a sua frente o caminho do sucesso e da ascensão social. A mudança social seria sempre individual, baseada no esforço pessoal.

Esta verdade da ascensão social esbarra nos limites das condições de vida da população. Como vimos no capítulo que trata da evasão e repetência dos alunos do curso, poucos são os que conseguem chegar à reta final e muitos são os que, mesmo tendo dedicação, trabalho e esforço próprio, são obrigados a sair do processo escolar.

Isto não significa que as pessoas que passaram parcialmente ou integralmente pelo curso não tenham recebido conteúdos e desenvolvido habilidades que permitam uma melhoria no seu nível de ocupação e conseqüentemente nas suas condições de vida.

O que queremos reafirmar, baseado em nossa experiência, é que a escolaridade formal é um instrumento fraco para a realização do objetivo de ampliação de participação no desenvolvimento nacional para grupos de trabalhadores adultos oriundos de camadas populares. O seu limite será nas condições sócio-econômicas do educando, fator determinante da possibilidade ou não desta realização. Isto, porém, não impede que a democratização de oportunidades seja um instrumento a ser conquistado e defendido.

Além do mais, ela é uma conquista da maioria da população e deve ser respeitada no nível de luta em que está inserida e na qualidade que é viabilizada. Podemos tomar como exemplo o pedido de 25.000 alunos do Mobral que através de um abaixo assinado, em agosto de 1982, exigiam de parte do Estado abertura de cursos supletivos para continuidade de

seus estudos.

Muitas vezes nos perdemos, ou em divagar sobre a baixa qualidade do ensino fornecido, ou sobre a inculcação da ideologia da classe dominante operada pela escola, esquecendo-nos que ela é, por seu caráter dialético, também fornecedora de instrumentos úteis à melhoria das condições de sobrevivência dos grupos populares.

Tomando isto como princípio, procuramos nos organizar, respeitando este caráter desigual e amenizando das condições de vida dos nossos alunos os efeitos no âmbito interno das nossas estruturas. Isto é realizado através das formas que passaremos a analisar a seguir.

Todas essas análises estarão praticamente ligadas aos aspectos de participação social, deixando de lado as questões do saber - a transmissão do conhecimento através dos conteúdos programáticos e a incorporação da chamada cultura ou saber popular no espaço escolar - objeto de análise futura. Para este último caso, as formas de organização do curso estarão indicadas, e não desenvolvidas ou exemplificadas.

1. Formas de financiamento do curso, garantindo baixas mensalidades e bolsas de estudo aos mais necessitados.

Os cursos supletivos do Estado de São Paulo praticamente estão nas mãos das escolas particulares. Aos mais carentes o ensino pago. O Estado mantém poucas escolas de suplência. O ensino supletivo passou a ser um mercado interessante ao capital. Multiplicou-se o número de escolas desde 1974 e o valor das prestações também.

Para atender às necessidades de democratização não basta abrir escolas. É necessário garantir qualidade a preços baixos. O Colégio Santa Cruz procurou manter esta política de baixas mensalidades desde o princípio do curso. Isto nos permitiu sempre estarmos trabalhando com grupos de pessoas que não poderiam estar estudando em outras escolas de ensino supletivo. O reflexo disto é que sempre mantivemos classes cheias no curso de primeiro grau, onde normalmente os alunos são mais carentes, em comparação com outras escolas que tem no 2º grau o grande mercado.

Esta política de baixas mensalidades é garantida principalmente pelo superavit orçamentário que o Colégio mantém, originário da arrecadação produzida nos cursos regulares diurnos e cujo valor gira em torno de 5% deste orçamento.

Além do mais, o curso recebe subsídios, através de bolsas do salário educação oferecidas aos alunos.

Com estas formas de financiamento, conseguimos garantir preços 75% menores aos da média dos cursos supletivos de primeiro grau. Ainda assim, muitos alunos são bolsistas integrais ou parciais. De qualquer maneira procuramos amenizar ao máximo os efeitos do custo direto da educação como fator de evasão.

Não tenho dúvidas que mesmo assim, mesmo com a gratuidade absoluta, uma grande parcela da população fica fora por não poder assumir os custos indiretos de transporte, material didático, alimentação, etc.

2. Respeito à história de vida de cada aluno, prestigiando, em sua entrada a escola, não só o que fez em termos esco-

lares anteriores, mas, o que sua experiência lhe permitiu desenvolver.

Um dos maiores problemas que o curso supletivo tem que enfrentar é o da heterogeneidade no desenvolvimento das habilidades escolares dos alunos em uma mesma classe.

A igualdade de certificação escolar nem sempre corresponde a igualdade no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades escolares. Explico. Um mesmo certificado de 4º ano primário pode ser apresentado por pessoas com histórias muito diferentes. Vejamos alguns exemplos:

- Uma pessoa que fez primário em escola isolada, com precárias condições de aprendizagem, há muitos anos atrás, e que nunca mais frequentou escola e utilizou pouca da habilidade de ler, escrever e contar.
- Uma pessoa que fez curso regular, na época adequada e que durante a vida trabalhou em escritório, escrevendo, lendo, conversando.
- Um aluno, recentemente alfabetizado pelo Mobral, com pequeno domínio dos códigos de leitura, escrita e das operações fundamentais.

Todas estas pessoas deveriam estar em uma mesma classe. Todos têm histórias diferentes. Para uns, a vida pouco auxiliou na fixação e desenvolvimento dos conteúdos aprendidos até o 4º ano, provocando uma regressão destes conhecimentos. Para outros, a experiência de vida, além de aproveitar o conhecimento escolar, desenvolveu-o de maneira a permitir uma frequência em séries mais elevadas. São pessoas



com conhecimentos diferentes, habilidades diferentes, ritmos diferentes, obrigados a estarem juntos em uma mesma classe.

Para tentar solucionar esta questão, procuramos incorporar no regimento do curso, um exame de classificação que distribui os alunos ao longo das séries, independentemente da sua escolaridade anterior. Com isto, criamos ao longo destes anos, classes mais homogêneas, onde não estivessem alunos desinteressados, ou por estarem mais adiantados da média da classe, ou por estarem atrasados.

Um outro artigo incorporado ao regimento do curso nos permitiu mudar o aluno da fase onde se encontra, tanto para cima como para baixo, independentemente do término do semestre letivo. Para efeito de promoção, as notas consideradas seriam apenas aquelas recebidas na fase em que o aluno foi transferido. A frequência considerada seria a de ambas as fases.

Esta possibilidade de ultrapassar etapas ou mesmo retroceder, atende a duas necessidades. Uma é a de corrigir eventuais falhas na classificação a que o aluno foi submetido na entrada do curso. Uma segunda, de significado pedagógico mais importante, é a de possibilitar que pessoas que tenham possibilidades de apreender conteúdos e habilidades em ritmo mais rápido, possam terminar o curso em menos tempo. Isto ocorre com aqueles que tenham um tempo maior para se dedicar aos seus estudos, caso de algumas donas de casa e trabalhadores de meio período. Há casos em que depois de um longo período de ausência, o retorno do aluno é inicialmente difícil, mas depois, com a adaptação, ganham ritmo e segurança, como uma máquina enferrujada, que devagar foi sendo azeitada e aos poucos vai ganhando velocidade e desempenho.

Nem sempre os alunos aceitam as mudanças. Há os que gostam do grupo da classe e não se preocupam em fazer em mais tempo o seu curso. Nos raros casos de mudança de alunos para classes anteriores, normalmente esta aceitação é mais fácil. Uma explicação para isto pode estar no fato de que mesmo sentindo dificuldades, o aluno não se evadiu, demonstrando interesse em resolvê-los. Muitas vezes a mudança soluciona os problemas apresentados.

3. Seleção, organização e transmissão de conteúdos relativos ao ensino regular de 1º e 2º graus. Isto é feito, considerando a importância do seu aprendizado, no sentido de ser este conteúdo aquele que é exigido na continuidade dentro do sistema formal de ensino, nos critérios de seleção para o trabalho e como instrumentos úteis a sua participação social.
  
4. Respeito ao ritmo do aluno, pela oferta de um curso consentâneo com as possibilidades de um trabalhador, com poucas horas para estudar e pouco tempo de descanso. Aproveitamento intensivo do tempo, para aprendizagem nos momentos de permanência na escola.

Para isso, deverão ser consideradas, na medida do possível, a história anterior do aluno em termos de escolaridade, normalmente caracterizado pela evasão e repetência. As deficiências do aluno no desenvolvimento de habilidades, necessárias ao processo de escolarização, bem como a sua situação natural de insegurança, unidas ao pequeno tempo disponível ao bom desempenho de sua vida escolar, praticamente obrigam a organização do curso dentro de uma racionalidade diver

sa da do curso regular. A forma de organização da escola, bem como a de uma metodologia adequada ao processo educacional só poderá ser construída pela participação coletiva da comunidade escolar, onde o professor possa estar aberto no sentido de perceber as características do educando e onde o aluno possa ter voz para dizer o que quer. Somente desta maneira, o tempo disponível que o trabalhador dispõe para a sua escolarização poderá ser bem aproveitado.

O exemplo seguinte demonstra como o horário foi estabelecido no curso:

O horário das aulas se distribui das 19,40 às 22,40 horas, havendo duas aulas de 40 minutos, com intervalo de 20 minutos e mais duas aulas de 40 minutos, normalmente da mesma disciplina. Alguns alunos não têm condições para chegar no início das aulas e por isto lhes é facultada a possibilidade de entrar em sala até às 20,00 horas. Depois deste horário, a entrada só é permitida no início da 2a, 3a, ou 4a. aula.

Este horário foi estabelecido em princípio pela direção, baseado no fato de que seria um limite bastante razoável, tanto para a chegada quanto para a saída dos alunos. Como uma grande parcela deles não são moradores do bairro e dependem de condução na ida e na volta, prolongar o horário do término das aulas seria retirar minutos preciosos, necessários ao descanso. Por outro lado, iniciá-las mais cedo impediria muitos alunos de frequentar o curso por não conseguirem adequar o horário de trabalho com o da escola.

Em 1980, um grupo de alunos apresentou um requerimento com algumas assinaturas propondo a modificação desta

estrutura. A proposta era a seguinte:

"Os alunos deverão entrar em sala de aula somente às 19,40 , ou 20,00, ou 20,20 horas (início da 2a. aula do dia).

Em qualquer caso deverão receber presença nas duas primeiras aulas.

Após às 21,20 horas (início da terceira aula) os alunos não poderão entrar em sala de aula."

Este movimento foi ganhando corpo, com professores, alunos e funcionários discutindo o assunto por todos os cantos. O conselho de representantes insistia em sua autonomia de decisão para votar a questão junto com um representante do corpo docente e um da direção. O corpo de professores discutiu a proposta e, em comum acordo com o conselho de representantes, chegou a optar por uma assembléia com todos os alunos, professores e funcionários para uma ampla discussão da questão, que terminou por uma votação geral sobre a matéria.

A assembléia concedeu a quatro pessoas (2 professores e dois alunos) o direito de expor seus pontos de vista, a favor ou contra a medida, com um tempo inicialmente garantido e sem interrupção do plenário. Após estas exposições, a palavra estaria aberta ao plenário para quem quisesse participar. Ao final, haveria a votação.

As pessoas que falaram a favor, justificaram a alteração pelas seguintes conveniências:

- maior liberdade ao aluno sem prejuízo de presença;

- os que não conseguem chegar em tempo para a primeira aula não deveriam ser "castigados" com uma falta por algo não intencional;
- o aluno adulto, tendo maior dificuldade de aprendizagem, especialmente depois de um dia de trabalho, precisa estar muito atento, constituindo entrada e saída dos alunos até às 20,00 horas empecilho a esta concentração.

Os alunos que se manifestaram contrários, o fizeram baseados principalmente nos seguintes pontos de vista:

- a proposta seria um incentivo ao "amolecimento" dos menos interessados, pois apesar do curso ser de adultos, na sua grande maioria interessados, ainda havia uma parte, em especial dos adolescentes, que precisaria de um controle mais rigoroso;
- seria injusto dar presença aos que não comparecem à primeira aula;
- seria injusto impedir o aluno de entrar em classe até às 20,00 horas, quando é justamente neste período que o aluno está sujeito ao atraso por variáveis que não estão sobre o controle.

Ao final da assembléia, passou-se à votação. Os resultados foram os seguintes: 281 contra, 189 a favor, 9 brancos e 14 nulos. O horário permanece como está, até hoje, com apoio da maioria.

#### ESCOLA E PARTICIPAÇÃO

Mas a escola pode ser mais do que isto. Ela pode

ser também o espaço de troca, aprendizagem e desenvolvimento de atitudes e conhecimentos que favorecem significativamente a participação social.

Internamente, a escola propicia, como entidade social, uma possibilidade de prática de participação, que se reflete nos mecanismos que geram movimentos de incorporação das necessidades dos educandos ao nível das estruturas da escola, das organizações estudantis e dos conteúdos discutidos nos programas. Isto pode ser realizado da seguinte forma:

1. Incorporação sistemática da cultura popular paralela ao programa formal de 1º a 2º graus através de mecanismos didáticos que visam fundamentalmente identificar e valorizar esta cultura como própria do aluno, analisá-la e anexá-la aos conteúdos, através de textos, objetos plásticos de educação artística, expressão teatral e musical, depoimentos, etc.
2. Ampliação da participação do educando como elemento construtor da escola, como entidade social em que está engajado, através dos representantes de classe junto à direção e ao conselho dos professores.

Uma das formas de participação dos alunos no curso se dá através da representação dos alunos de uma classe por uma ou mais pessoas.

O esquema de representação foi proposto e introduzido inicialmente pelo grupo de professores do curso, tendo sofrido alterações na sua forma de funcionamento ao longo dos anos, pela própria dinâmica dada pelos alunos e pela sua própria prática.

Antes de ser introduzida, houve uma ampla discussão por parte dos professores sobre sua função e a maneira de apresentá-la aos alunos. Desde o início se pensou na representação dos alunos como uma forma organizada de participação na construção da escola. Sem ouvir os alunos de maneira sistemática, se criaria um viés nesta organização de uma escola popular, onde somente uma parte, o saber do professor, estaria sendo considerado.

O esquema de representação foi levado para as classes através de uma discussão sobre o papel do representante e as características deste aluno. A partir daí, a cada semestre, depois de um tempo para conhecimento dos elementos que participam da classe, a escolha do representante é realizada. Em algumas classes, o processo já se automatizou, não havendo necessidade da interferência do professor.

Entre outras coisas, o representante participa com os professores, por duas vezes no semestre, de um processo avaliativo do curso. Esta avaliação se dá da seguinte forma:

- inicialmente, durante uma noite, as aulas são suspensas para o primeiro encontro entre os alunos. Nesta ocasião, os pequenos e grandes problemas que estiveram nas conversas dos corredores, na cantina, no pátio, são colocados na roda. São problemas ligados: a sala de aula, relação entre professor e aluno, conteúdo das matérias, forma de ensino, relações entre alunos, trabalho do representante, etc; problemas ligados a questões extra classe e funcionamento da direção, da secretaria, trabalhos extra-curricula-

res; problemas de ordem administrativa : funcionamento dos banheiros, vestiários, cantina, portaria, etc.

Os alunos procuram discutir estes aspectos sob a coordenação do representante.

Esta reunião inicialmente era realizada ao término do primeiro período letivo. Depois, passou-se a realizá-la antes do seu término, a pedido dos alunos, que alegaram que problemas porventura tidos com professores deveriam ser resolvidos antes da primeira avaliação.

- Depois desta reunião, os representantes levam as suas reivindicações para a reunião com os professores. Algumas vezes, vai mais de um aluno por classe (para dar apoio ao colega). Reúnem-se 4 grupos de professores e alunos onde levantam-se as questões pertinentes a cada professor e sua respectiva disciplina.

Em uma segunda parte da reunião, todos juntos, professores, alunos e direção, discutem reivindicações de caráter geral.

Tanto a primeira como a segunda reunião são abertas. Os alunos ou funcionários que quiserem assistir podem fazê-lo, sem direito, porém, de intervenção.

- No terceiro momento do processo, os alunos retornam para as classes para informar sobre a reunião.

- Em um quarto momento, cada professor, nas suas respectivas aulas, discute com todos, os problemas levantados pelo representante.



Este é o esquema da primeira parte do processo avaliativo do curso.

A segunda reunião com os alunos se realiza normalmente ao final do semestre. Tem o sentido de avaliar os resultados das propostas formuladas no primeiro encontro.

Vejam alguns exemplos de reivindicações formuladas pelos alunos na reunião de 11/04/81 que foram impressas e distribuídas a todos:

"Representantes: José Ferreira e Sonia

Matemática - Houve um desentendimento com um aluno em classe que causou um grande mal estar. O aluno em questão se sentiu mal perante o curso pensando em desistir. O representante colocou para o aluno que a decisão de aprovação ou não de um aluno não depende de um único professor. Pediu-se para o professor rever o problema com a classe. O representante perguntou qual o valor dos exercícios e listas de exercícios na avaliação? As provinhas não tem objetividade e o aluno que não tem dúvidas se envolve demais com elas. Pedir maior participação indicando as pessoas para irem ao quadro.

História - Sem maiores problemas

Geografia - Há muito debate e o texto prometido há muito tempo ainda não foi entregue. Há um desinteresse pois se discute demais e o pique da aula diminui bastante.

Ciências - Dificuldades em entender as fórmulas colocadas. As várias fórmulas que podem ser usadas causam uma certa confusão e insegurança para os alunos e dificulta a compreensão da matéria. Falta de exercícios para casa.

Português - Foi feita uma colocação inicial que existe uma exigência para a leitura e a escrita. A

classe quer maior exigência na escrita (redação). Pedem para o professor tomar cuidado com as perguntas que desviam o assunto da aula pois a classe como um todo perde o interesse e a aula fica para um grupo muito restrito".

O trabalho do representante é sempre realizado com muita dificuldade. Nem sempre tem a liderança ou a habilidade necessária para coordenar um grupo. Enfrenta ainda a profunda descrença que o aluno tem de que possa mudar alguma coisa, ou então de que seja capaz de avaliar alguma coisa. Veja, por exemplo, esta manifestação de dois representantes de uma classe transcrita em relatório da reunião de 1981:

"Os representantes reclamam da dificuldade que tiveram para coordenar as discussões com a classe, uma vez que a própria classe se questiona quanto à possibilidade de criticar o curso ou os trabalhos dos professores, uma vez que ela não corresponde às expectativas mínimas para o trabalho escolar. Por exemplo, é uma classe muito indisciplinada".

É interessante notar que o processo participativo vai ganhando confiança e o trabalho do representante vai se tornando mais seguro e eficaz, na medida que as classes vão chegando ao final do curso. Através da prática participativa, vão percebendo os resultados e vão utilizando cada vez mais o trabalho do representante e as reuniões com os professores como instrumentos de defesa dos seus interesses.

É preciso notar que normalmente o poder do professor é muito grande, e o trabalho do representante fica entre dois focos: os interesses do aluno e o poder do professor. Não raras vezes, o professor, não aceitando o que lhe é colocado na reunião, ao retornar à classe, procura não enfrentar

as questões ou tenta dividir as opiniões dos alunos. O poder verbal, o poder de seu papel, sua capacidade de manipulação, a história escolar anterior dos alunos, sua insegurança, sua incapacidade de organização para enfrentar estas questões, podem, muitas vezes, bloquear este processo.

Uma vez ficamos curiosos pela forma como alguns representantes vinham realizando a primeira reunião com os seus colegas. Em vez de uma discussão aberta com todos, eles passavam papéis para os colegas pedindo que escrevessem o que tinham a dizer. Depois, levavam estas questões para a reunião com os professores. É interessante perceber que nem sempre a lógica de que só os problemas que a maioria reconhecessem como reais deveriam ser levados ao conselho com os professores era aceita. Muitas vezes, o representante representava a voz de um colega só. A lógica era outra, tudo o que for dito deve ser transmitido. Voltando a questão dos papezinhos distribuídos aos alunos, ao ser questionado sobre o porquê de seu procedimento, o representante assim respondeu: "Acontece que nas outras vezes que eu fui e levei a opinião da classe, quando o professor voltava e perguntava quem tinha dito tal coisa, todo mundo se calava. Agora, se todo mundo ficar quieto, eu mostro o papel escrito por aquele que escreveu". É uma forma de defesa do representante perante o poder do professor.

Em outras oportunidades, os alunos ganhando confiança, passam a solicitar a opinião do grupo dos professores sobre a sua classe. Por que só os alunos fazem a avaliação? questionaram. Não queriam opiniões isoladas dos professores, mas do conselho dos professores.

Além deste trabalho, o representante também se en

carrega de outras atividades tais como: coordenar atividades extra-curriculares, levar questões pessoais ou de grupos à direção ou aos professores, quando ainda não têm confiança suficiente para caminhar pelos seus próprios passos, ajudar no trabalho burocrático do curso, etc. Isto não é feito de maneira sistemática em todos os semestres. Tudo depende do grupo de representantes do seu poder de representatividade e da sua capacidade de coesão. Existem semestres letivos bastante ativos e semestres onde a participação é pequena.

No ano de 1980, os próprios alunos fizeram uma avaliação sobre o seu trabalho. 87% dos que responderam ao questionário deram respostas afirmativas à pergunta: Você acha que o sistema de representação funciona?

Algumas justificativas:

"Funciona, mas nesta classe não, pois não tem colaboração de 90% dos alunos. Todo mundo concorda com as idéias mas na hora de executá-las não se pode contar com ninguém".

(Maria Inês Souza Ribeiro)

"Porque através dos representantes é que ficamos sabendo dos acontecimentos em relação às matérias e a parte de recreação".

(Maria Aparecida da Silva)

"Não funciona porque tem muito representante que falta e nas reuniões todo mundo começa a falar de um assunto e depois outro começa a mudar de assunto e ninguém chega a um acordo".

(Helder Gomes Colombo)

"Eu acho que o funcionamento de um representante em classe, é muito importante porque ele pode levar todos os problemas dos alunos. Por exemplo: as matérias, o funcionamento dos professores na clas

se, o banheiro e o bar, etc".

(Cleide Aparecida dos Santos)

"Funciona porque traz as sugestões de outras classes".

(Maria Rita da Silva)

"Facilita o desenvolvimento dos trabalhos ao mesmo tempo que ajuda no melhoramento do curso. Desta forma os alunos ajudam e tem maior participação. Mas para isto precisa ser consciente."

(Antonio Aguiar de Caldas)

### 3. Desenvolvimento de atividades que lidem diretamente com a capacidade de organização e participação

Algumas das ações mais importantes dentro do curso supletivo foram os trabalhos desenvolvidos fora do espaço de sala de aula. São trabalhos que, partindo dos interesses dos alunos, procuram dar conta de sua organização a partir do próprio grupo interessado. É um espaço privilegiado no desenvolvimento da capacidade de organização e participação das pessoas envolvidas, uma vez que conta com uma maior liberdade de ação (por não estar restrito ao espaço da classe) e sempre é realizado por pessoas interessadas nas práticas escolhidas.

Além de trabalhar com as habilidades de participação e organização, estas atividades são também um espaço onde o pensar sobre as coisas do mundo é revelado. Através de poesias, músicas, peças de teatro, jornais, jornal mural, os alunos se manifestam sobre a vida, o trabalho, a família, a escola, o passado, o futuro, a fé, a cidade, o amor, etc.

Descrevo algumas destas atividades:

#### 3.1 jornal

O jornal dos alunos do curso existe desde o ano de

1975, com anos de intensa atividade, e outros não, dependendo do número de pessoas que estejam engajadas na sua elaboração e do ritmo do curso. Nos momentos de grande agitação do curso "O Precário" se agitava também. Nos bons anos, 5 a 6 números, nos anos ruins, apenas 1.

O importante é o espírito com que ele nasce e permanece. Isto pode ser verificado na carta distribuída aos alunos já em 1975:

### "Atenção

Senhores colaboradores:

O jornal do curso Supletivo está precisando de mais colaboradores para as suas colunas.

Estas colaborações podem ser qualquer tipo de trabalho feito por vocês. Também uma simples o pinião pode ser uma grande ajuda, amigo.

Esperamos que todos participem deste jornal e também ajudem a ter mais e melhores condições.

(...)

Este jornal tem por objetivo de transmitir, divulgar, idealizar, ajudar e também de dar maior atenção aos nossos interesses dentro do curso.

Os alunos podem colaborar em nossas colunas com: contos, crônicas, piadas, folôcas, músicas compostas pelos próprios alunos do curso supletivo. Também teremos informações de grande interesse.

(...)

Esperamos a ajuda que vocês tem para nos oferecer. Ficaremos contentes porque estamos ajudando a nós mesmos."

O jornal já nasce como sendo dos alunos, órgão de divulgação de seus interesses. Procurou sempre ser construí

do por grupos de alunos, sob seu controle e no tempo disponível que eles tivessem.

Tomemos o exemplo do último jornal produzido para que se tenha uma idéia do que ele veicula.

O jornal começa com a entrevista de uma professora do curso, que ocupa a página 1 e 2. No princípio da entrevista uma crítica a uma outra professora que não conseguiram entrevistar. Algumas perguntas feitas: Onde você se formou? Como você vê o supletivo? Como você vê os alunos? Você é vista como uma professora dura? Qual o seu partido? Qual o seu divertimento favorito? Você já votou? Como você vê o movimento político brasileiro? E o feminismo? E a linha do Colégio? Qual o seu sonho? Qual a sua cor preferida? A entrevista termina com uma frase da professora, em letra maiúscula e grifada: EU COSTO DE PARTICIPAR DE TUDO.

Na página 3 a poesia POBRES CATIVANTES (tributo ao Supletivo Santa Cruz) de Carlos Garcia. Principia descrevendo o fato de que há pobres por todos os espaços e ao final fala da união destes pobres:

"Os pobres unindo a barriga sem ódio e sem briga  
Os pobres unindo a montanha  
Os pobres unindo esta montanha tamanha  
Há pobres nas câmaras e no senado  
Os pobres amadurecendo o futuro  
Os pobres conversam nas igrejas  
Os pobres também bebem cerveja  
Discutem nos mercados e nas feiras".  
(Carlos Garcia)

Na página 4, mais poemas e fofocas:

"Meu poema  
Não cabe inteiro

No meio ofício  
De antologia nacional  
De escritores marginais  
Assim como meu filho que não veio  
Não cabe por inteiro  
Na sociedade deste país  
Meu poema e a vida  
Sem peso sem medida  
A remar no meu sangue  
A desaguar loucuras  
Nem parto de papel".  
(Zé Maria)

"Num debate sobre feminismo no Colégio de repente a sala ficou vazia. Penha se lembrou de buscar as crianças no colégio. Cecília se lembrou que não tinha comprado o leite da Irene. Magi se lembrou que estava perdendo uma liquidação nas casas Buri. Só ficaram na Sala Regina e Bel que se lembraram de ir visitar o Shopping Center Eldorado".

Na página 5 um comunicado da Rede Precário de Comunicações e um comentário sobre a programação dos filmes aos sábados:

"Comunicamos que a partir desta data a rede Precário de comunicações vai valorizar o artista brasileiro, colocando no ar mais músicas nacionais(...)"

"Todos estão gostando da idéia de uma programação de filmes para o sábado à tarde. Só é uma pena não ter acesso à programação dos filmes. (...)

O pessoal chamou a atenção para a forma de fazer a propaganda do filme, entrando em sala de aula e interrompendo o ritmo da aula. Sugeriram que a propaganda passasse a ser feita de algum outro jeito".



Na página 6 um artigo sobre a polícia: "A Polícia é um caso de Polícia" e um comentário sobre o grêmio.

"Na nossa sociedade somos obrigados a conviver com um mal maior que o câncer, mais perigoso que atropelamento e mais triste que incêndio. A polícia. (...)"

(...) vamos organizar um grêmio forte e dos alunos. Para isto é preciso ter união e força de vontade".

Na página 7 uma carta de amor:

"(...)

A palavra que eu trato como um Deus, pois amar combina com as flores que tem como sua mãe a natureza.

Se um dia você voltar eu lhe mostrarei o que é o verdadeiro amor e o que é se apaixonar, pois sendo você a razão de viver um dia eu a encontrarei e com você eu vou me casar (...)"

Atenciosamente

(Francisco Vieira Paiva)".

Na página 8 um artigo sobre a organização do futebol feminino do Curso Supletivo. Na página 9 uma notícia sobre um dos grupos de teatro do curso que realizou uma apresentação fora do colégio.

"Grupo de teatro Proarte fazendo um tremendo sucesso nas suas apresentações:

O grupo de teatro Proarte apresentou no dia 13 de setembro, em benefício dos velhos do abrigo Bezerra de Menezes na Penha, a peça a Pecadora (...)"

Por fim as críticas sobre três filmes em cartaz nos cinemas. Nestas críticas tocam em problemas de racismo, polícia e violência.

Como podemos perceber, um jornal inteiramente voltado aos interesses dos alunos, falando de coisas internas ao curso, fazendo suas críticas, falando da sociedade e de seus males. É um instrumento forte de comunicação feito na linguagem do aluno e de muita penetração. Quando o jornal sai, quase todos compram e passam, muitas vezes, dias carregando-o embaixo do braço, até a sua leitura completa. Muitas vezes suas matérias passam a ser conteúdo de sala de aula, ganhando espaço de análise coletiva. O saber formal - a leitura e a escrita - passam a servir de apoio ao movimento interno de organização e participação, e na veiculação de um conhecimento produzido pelo aluno.

### 3.2 Jornal Mural

O jornal mural nasceu da necessidade de se criar um instrumento que servisse à divulgação de informações com maior agilidade que o jornal dos alunos, que nunca teve uma periodicidade regular.

Inicialmente ele era constituído de um painel, transportado diariamente para o pátio, em cujo espaço disponível se distribuía o material de informação e divulgação. Isto era feito sob a coordenação de um grupo de alunos.

Depois, a carpintaria da escola fez um amplo painel fixo, com a vantagem de poder fechar durante o dia, no horário do curso regular, resolvendo o problema do transporte.

Nos períodos em que estão acontecendo atividades que envolvem os alunos do curso, ele serve como instrumento de divulgação desta atividade e também de críticas e sugges-

tões. É usado intensamente, passando a ser um local de recorrência sistemática. No caso, por exemplo, das eleições de 15 de novembro de 1982, ele passou a ser utilizado na campanha de candidatos e partidos, aberto a toda a comunidade do curso.

### 3.3 Rádio

O Colégio possui um sistema de som instalado no pátio. Sempre era utilizado nos momentos de festas, de shows, de assembléias, sob controle da direção ou de um funcionário.

Uma vez, um grupo de alunos solicitou a sua utilização de maneira mais sistemática. Justificaram que a rádio poderia ser mais um instrumento de recreação e divulgação do curso. Juntamente com o jornal e o jornal mural. Diziam, brincando, que se poderia formar uma rede de comunicações, a REDE PRECÁRIO DE COMUNICAÇÕES, uma vez que este já era o nome dado ao mural e ao jornal.

Assim nasce a rádio Precário. Fornecemos as normas técnicas de como lidar com os aparelhos de som e eles passaram a utilizá-los de acordo com seus interesses.

A rádio Precário passou a funcionar no período anterior ao início das aulas (das 18,30 às 19,40 horas) e durante o intervalo (das 21,00 às 21,20 horas). Também os alunos passaram a assumir a responsabilidade pela sonorização das assembléias, festas, festivais, etc. e outras atividades.

A programação durante a semana foi distribuída entre vários alunos e de acordo com uma linha pessoal de funcionamento. Alguns programavam mais música popular brasileira

ra, outros música estrangeira, outros ainda uma mistura das duas, reproduzindo uma espécie de FM. Também a rádio servia para recados, oferta de música a colegas, informações gerais sobre a programação do curso, etc.

O interessante foi que durante todo o período de atividade a rádio foi funcionando e se amoldando com as críticas que lhe eram feitas. Como a cabine de som se localiza no pátio, os programadores recebiam diretamente, e no ato, os reclames e sugestões sobre o que ouviam, obrigando-os a se adaptarem aos gostos coletivos.

Também o jornal mural foi um instrumento muito utilizado tanto para a divulgação da programação da rádio como para expressão das críticas sobre esta programação.

### 3.4 Semana Cultural

Desde 1974, a Semana Cultural se realiza sempre no segundo semestre de cada ano. São atividades quase sempre realizadas fora do espaço da sala de aula e depois apresentadas durante uma semana, normalmente no mês de novembro. A semana é considerada no calendário escolar, como parte das atividades do curso, em substituição às matérias normais.

A Semana Cultural foi pensada como um espaço de apresentação da produção cultural dos alunos. É o momento da apresentação à comunidade do colégio daquilo que o aluno acha que faz bem ou que gosta de fazer.

Ela é constituída de várias atividades:

Exposição: é uma exposição livre, com trabalhos realizados

nas aulas de educação artística e trabalhos feitos fora do espaço escolar. Estes últimos são coisas feitas no dia a dia das pessoas. Partimos do princípio de que todo mundo faz cultura, todo mundo faz alguma coisa, no seu trabalho, no seu lazer, na sua casa, com uma certa utilidade e beleza. A exposição têm a finalidade de mostrar estas coisas. Dizíamos também que normalmente no trabalho escolar era quase sempre o professor que mostrava o que sabia, apesar do esforço contrário de introdução da chamada cultura popular no trabalho pedagógico. Desta vez, as regras se inverteriam.

A exposição sempre é muito bonita, e de muito interesse dos alunos. Ali eles mostram sua costura, suas rendas, seus bordados. Ficam ao lado de seus produtos, explicando como é feito e onde compram o material. Dispõem-se a passar a receita ou ensinar como fazer. Mostram suas pinturas, esculturas, normalmente de barro, e trabalhos em madeira. Mostram seus desenhos. Mostram coisas de seu trabalho: uma plaina, uma instalação elétrica, um bolo de chocolate, uma planta de casa. Mostram suas poesias e seus escritos. Mostram bonecas, fotos, garrafas pintadas e outras coisas mais.

Teatro - é surpreendente a quantidade de peças de teatro apresentadas pelos alunos durante esta semana cultural. Em média são 4 ou 5. Partem de um pequeno texto, escrito por um deles, ou de uma idéia, e constroem, a partir daí, toda a apresentação. São peças com uma linguagem direta e popular, abordando temas sobre a vida da maioria dos alunos. Posso dizer, sem medo de errar, que pelo menos 50% das peças trataram de questões de migração e dificuldade da vida em São Paulo. O trabalho do professor de educação artística normalmente é de apoio sem mexer na linguagem e na forma. Constroem

o cenário e a iluminação. Montam e desmontam o local de apresentação. Entram em cena e se sentem donos do espaço. Choram, gritam e cantam. Sentem-se atores por alguns momentos de uma vida quase sempre sem palco e sem voz.

Show - é um dos pontos altos da semana cultural. Aí vale tudo. Canto, dublagem, imitação, concurso de miss, de mister, jogral, declamação, dança, música instrumental, mímica, capoeira. Dizem que cada um tem um pouco de artista. O show confirma isto. É incrível a quantidade de pessoas que sobem ao palco, fora o pessoal da infra-estrutura que cuida das cadeiras, do palco, da iluminação e do som.

Tão importante quanto o número de participantes é a variedade das apresentações. As músicas dubladas, contadas, dançadas, variam, por exemplo, com rock, samba, música sertaneja, samba-canção, funk, música popular e outras. Isto sempre ocorreu em todos os anos, mostrando uma aceitação popular aos mais variados ritmos. Mostrar-se, sentir-se valorizado, receber os aplausos, quebrar a timidez, falar ao microfone, amplificando a voz, sentir-se artista, vestir-se artista, ser Roberto Carlos ou chacrete, são motivos que sempre fazem do show uma atividade quase espontânea.

4. Esta possibilidade de prática de participação por parte dos alunos só se concretiza na medida em que a organização do curso mantenha como proposta uma estrutura participativa de todas as pessoas envolvidas nele. Não se pode exigir participação dentro de uma estrutura autoritária, onde as decisões são tomadas de cima para baixo estando o aluno no último degrau deste processo. É necessário estabelecer

uma estrutura de decisões coletivas, onde todos tenham voz e possam fazer de sua ação o fator de mobilidade e construção do poder interno.

Isto veio se desenvolvendo desde o princípio.

Inicialmente o curso foi organizado tendo por base duas referências: o ensino regular formal, em especial a estrutura do próprio Colégio Santa Cruz, e um modelo de organização para ensino supletivo que havia sido desenvolvido pelo Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro.

A estrutura administrativa reproduziu de maneira pobre o que havia nos outros cursos regulares do Santa Cruz. Havia uma secretaria, uma direção de curso e o grupo de professores. Digo de maneira pobre porque a organização pedagógica e administrativa que havia não foi oferecida ao curso noturno. Não tínhamos orientadores pedagógicos, orientadores disciplinares, orientadores educacionais, coordenadores de área, coordenadores de série, auxiliares administrativos. Havia só: um diretor, uma secretária e uma pessoa que era pau para toda obra (mecanografia, auxiliar de secretaria, auxiliar de classe).

De uma certa maneira, isto obrigou todo mundo a fazer um pouco de tudo. Procuramos construir coletivamente tanto uma proposta pedagógica para o curso, como também realizá-la de maneira solidária. O próprio espaço físico contribuía para isto. Tínhamos à nossa disposição uma sala que servia como sala de direção, secretaria de curso e sala dos professores. Não raro, este espaço passou a ser um local de troca de papéis e de ajuda coletiva aos vários trabalhos que deveriam ser executados. Este tipo de ação voluntária e espontânea criou laços de solidariedade entre

todas as pessoas do grupo, fomentando consideravelmente a disponibilidade para superar as questões iniciais que se apresentam em um curso como este.

Por outro lado, sempre houve de parte da maioria das pessoas que passaram pelo curso, um espírito de construção coletiva da experiência. É bem verdade que esta estrutura inicial teria dificuldades de permanência pelo crescimento de alunos e conseqüentemente crescimento de professores e pessoal administrativo. Mas o espírito de construção coletivo permaneceu.

Uma das explicações para este fato, diz respeito ao pequeno número de experiências em que nos basear para os objetivos a que nos propúnhamos. Em 1974, pouco era o material sobre educação de adultos. O que havia, ou era material de fora, UNESCO por exemplo, ou pequenas coisas acumuladas das experiências de educação popular dos primeiros anos da década de 1960. A história da educação deste país estuda pouco a educação de seu povo. Para as elites há muita coisa acumulada. Para os demais, o material é disperso, não há interesse em publicação, as pessoas são obrigadas a viver em Genebra, e é necessário reconstruir tudo a cada nova experiência.

Uma outra explicação passa pela crítica ao caráter autoritário da escola. Inserida em uma estrutura de poder mais ampla, obrigada a veicular um conhecimento normalmente imposto aos grupos populares, a escola se organiza para cumprir sua missão de violência. Estabelece hierarquias, normas, regras, controle, burocratiza o trabalho e o aluno passa a ser o último no rol das preocupações. Desde o princípio, havia no grupo uma certa perspectiva de que jamais po



deríamos propor uma educação participativa se não vivêssemos esta prática em todos os níveis. Evidentemente questionávamos a estrutura de poder do Estado existente e seu caráter excludente das maiorias. Pensávamos em uma escola que pudesse contribuir no sentido de ampliar a participação popular, e para isto era necessário vivenciar esta participação na nossa própria prática.

Em nenhum momento desconheço a estrutura de poder de uma escola e muito menos que é construído socialmente e o que representam o papel do diretor, professor, secretário e aluno no espaço desta instituição. Por outro lado, acredito que este espaço social institucional pode estar a serviço dos interesses dos grupos sociais mais carentes, desde que esteja aberto a ouvi-los e tenha uma estrutura participativa e maleável. Penso que a prática de uma estrutura alternativa de poder, pode ser embrião de novas formas de ação social.

Vamos fazer um corte no tempo e perceber como este espírito permanece atualmente. Uma das preocupações maiores diz respeito à coletivização das decisões internas. Vejamos dois exemplos:

#### 4.1 Contratação e demissão

Toda a contratação de novas pessoas bem como a demissão, não é uma decisão personalizada na mão do diretor. Um novo professor passa por uma entrevista com o diretor que procura verificar seu grau de sensibilização política e pedagógica sobre questões que dizem respeito a um curso de adultos de baixa renda. Em seguida, este professor é entrevistado pelas pessoas que trabalham na sua área de

atuação - secretaria ou professores das várias áreas. Por aí se medem questões mais específicas do conhecimento para o desempenho da função, bem como a sua prática. Por fim, coletivamente, o professor é admitido ou não.

A demissão coletiva ainda é um processo a caminho. Atualmente, nenhum professor é demitido sem a consulta às pessoas de sua área de atuação, bem como nenhuma área tem a autonomia de dispensar alguém sem a consulta à direção do curso. Estamos estabelecendo critérios mínimos que fundamentem estas decisões, baseados em um perfil de professor adequado aos objetivos do curso.

#### 4.2 Reuniões pedagógicas

A organização pedagógica do curso se dá, fundamentalmente através das reuniões dos professores realizadas aos sábados. Existem três tipos de reuniões:

- a. Professores de uma mesma fase
  - a.1 Português
  - a.2 Matemática
  - a.3 Estudos Sociais - englobando Estudos Sociais, História, Geografia, Iniciação ao Trabalho, Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, Orientação Religiosa.
  - a.4 Ciências - englobando Ciências e Programa de Saúde.
  - a.5 Educação Artística e
  - a.6 Educação Física.
- b. Professores por grupo de fases:

- b.1 2a., 3a. e 4a. fases (antigo primário)
- b.2 5a. e 6a. fases
- b.3 7a. e 8a. fases
- b.4 1a., 2a. e 3a. fases do curso de segundo grau.

c. Reunião com o grupo todo de professores.

Normalmente estas reuniões são organizadas, distribuídas em duas partes, uma parte por fase e outra por área. Duas ou três reuniões por semestre são reuniões gerais ocupando todo o período.

A cada princípio de semestre, os professores estabelecem todos juntos, a distribuição das reuniões pedagógicas, o conteúdo das reuniões gerais e o calendário das atividades curriculares e extra-curriculares. Depois, reunidos por fase e por área, estabelecem projetos a serem desenvolvidos naquele semestre letivo.

Estes projetos visam estudar estratégias pedagógicas que mais se destacam como de interesse dos grupos. No caso das áreas, as funções de coordenação, organização e registro destas reuniões são realizadas de maneira rotativa entre todos os participantes. Nos casos das fases, existe um coordenador, fixo e remunerado para isso, que se encarrega da realização deste trabalho. Ao final do semestre letivo, o projeto proposto a ser desenvolvido é avaliado, e se produz um relatório final. Os resultados pedagógicos devem ser incorporados ao curso no semestre seguinte.

A seguir, descrevo como exemplo, os projetos de uma das áreas e de uma das fases, para o segundo semestre de 1982:

Área de Artes:

Objetivo do semestre- discutir a viabilidade da integração do curso de artes de 2a. a 6a. fase.

- análise e elaboração dos planejamentos.

Fases 7a. e 8a.

Objetivo do semestre- participação do aluno no processo de aprendizagem. Este objetivo seria atingido através da análise dos seguintes aspectos: aula expositiva, estudo de texto, trabalho em grupo, expressão oral e escrita e formas de avaliação.

As reuniões gerais servem para estudo de questões teóricas ou práticas de temas sobre educação popular. Servem também para a organização das estratégias de ação dos professores nas atividades curriculares e extracurriculares e para conhecimento e análise de dados sobre o curso. As reuniões gerais são preparadas e coordenadas pela direção.

O grupo de coordenadores de fases, juntamente com a direção, constituem uma espécie de conselho político-pedagógico do curso. Através de reuniões semanais, preparam as reuniões pedagógicas, discutem questões gerais e fazem a mediação com todos os professores do curso. Todos os coordenadores são escolhidos pelos grupos de professores de sua fase. São pessoas que dão aulas nas fases que coordenam e, portanto, não estão deslocados do seu grupo base de referência. Como estão imersos na ação, não correm o perigo de burocrat-

tizar a sua função, tornando-se mais um membro administrativo do que um educador. A unidade com a direção do curso amplia o caráter particular da ação para o geral, além de complementá-lo com informações fora da sala de aula.

Os exemplos mostrados dizem respeito a formas de participação internas ao curso. A questão do poder, da mesma maneira, também passa pela inter-relação professor e aluno. Os depoimentos seguintes, de dois professores do curso que trabalharam junto com os alunos na construção destes espaços de organização e participação, revelam, de maneira significativa, a preocupação de estar junto e não sobre o processo.

"O momento do nascimento do time de futebol em 1980, aconteceu em meio de alguns fatores:

1. Uma forte atividade desportiva assistemática, pois as aulas de educação física se voltavam mais ao condicionamento físico e não a organização de equipes;
2. Ao agrupamento natural em torno do futebol;
3. A intensa participação de jogos entre professores e alunos. Tendo como ponto de união a Copa Arizona, promovida pela Gazeta Esportiva e a Cia. Souza Cruz, foi lançada a idéia de se formar um time de futebol que representasse o Colégio e especialmente o Curso Supletivo. Essa idéia foi acolhida com grande interesse pelos alunos que vieram em número de 40, em um sábado garoento, participar da peneira que iria escolher os 16 integrantes da equipe. E para surpresa geral, formou-se

um grupo de mais ou menos 11 alunos que participaram de todas as atividades da equipe para a Copa, portanto, 14 a mais do inicialmente previsto, e que queria jogar independentemente da competição. Inicialmente, junto com o grupo, foi traçado um plano para preparar a equipe, muito parecido com os esquemas de clube:

- a. a equipe teria um técnico, o grupo pediu que fosse um professor, pois "só assim se faria respeitar."
- b. a equipe teria duas pessoas encarregadas de fazer propaganda dos jogos e servir de contato para arrumar jogos.

Os treinos inicialmente seriam sobre fundamentos de futebol e atividades específicas para que o jogo fosse uma atividade do grupo e não de algumas pessoas que tivessem alguma habilidade com a bola. Os treinos, a pedido do grupo, se realizaram aos sábados à tarde e aos domingos pela manhã, durante todas as férias de julho. Os primeiros jogos só começaram a acontecer depois de um mês de treinamento intensivo.

Durante a Copa, todo mundo se sentiu responsável pelo time, todo mundo queria ajudar e a equipe começou a perceber que para ser técnico (que na verdade era quem tocava a equipe), não era necessário ser professor, bastava ter a cooperação da equipe. A partir desse momento, a equipe começou a adotar um dos alunos como o segundo técnico que algum tempo depois passou a ser o técnico titular e ser

o responsável pela equipe. Estava criado o time de futebol do Supletivo Santa Cruz.

A autonomia do grupo, para mim, aconteceu quando tínhamos uma competição em que todos estavam interessados em participar e que todos precisavam se dedicar para que se saíssem bem, independentemente dos egoísmos pessoais. Todos se dedicaram para valer e minha figura como professor (autoridade), se diluiu, pois era impossível se preocupar com tudo. Nesse momento apareceram as lideranças entre eles mesmos que levaram as coisas a frente e eu fiquei sendo apenas a interface entre o grupo e a direção do curso para questões de ordem burocrática". (Luiz Roberto Oliveira, professor)

"A atividade com o jornal tem dois aspectos para mim: a participação num trabalho dos alunos e ao mesmo tempo uma contribuição ao nível da solicitação de grupo de ter algum professor. A participação em especial, com as características do grupo no momento em que estivemos juntos, era um processo democrático. A minha opinião valia como a de qualquer um. A gente deixava uma pasta na secretaria e quem tinha alguma coisa para publicar colocava ali. Geralmente tudo o que era entregue era publicado, na maioria poesias e crônicas. O grupo sentava e discutia aquilo que deveria sair além do material coletado, resumo de alguma atividade, comentários de fatos importantes, relatório de excursão, entrevista com alguém da escola, crítica de filmes. Nós dividíamos, escrevíamos e íamos a

procura de quem pudesse escrever alguma parte. Ai começava a grande batalha, cobrar para entrega no prazo, arrumar gente para datilografar, conseguir reunir todo mundo para discutir, montar o jornal e estabelecer o esquema de venda. Cada número pronto era um grande prazer e um novo desafio para sair o próximo.

O período que o jornal saiu com mais regularidade e foi mais bem aceito na escola foi aquele em que nós nos organizamos como grupo mesmo, estabelecendo rotina de trabalho burocrático e de discussões. A minha saída do grupo, afastada por licença, coincidiu com sua desagregação. Ainda tentamos reanimá-lo depois, mas já não era o mesmo. Entramos em um processo de cobrança mútua e tentativa de não deixar o jornal morrer.

Acho agora, quando tento recuperar o que foi, que esta fase boa do jornal era reflexo de um momento que a escola vivia. A grande agitação, o grande envolvimento de todos propiciava e incentivava o "Precário". Lê-lo era também participar. Querer um professor junto era parte do espírito de união. A idéia do "Precário" está aí, continua por aí. As necessidades do pessoal, alunos e professores, podem colocá-la em prática mais intensa a qualquer momento. Na hora em que tudo se agita, o "Precário" volta, tranquilo, para ocupar o seu espaço".  
(Regina Luiza Hara, professora)

#### ESCOLA E MOVIMENTO POPULAR

A ligação da escola com os movimentos populares se



se justifica uma vez que ela faz parte do todo social, não podendo ser uma ilha isolada de tudo que ocorre. Assim, é necessário conhecer este todo, através do entendimento da organização e funcionamento da sociedade e das várias experiências de organizações que procuram ampliar a participação dos grupos populares no desenvolvimento nacional.

Esta estratégia esbarra em alguns limites que possuímos e que podem ser localizados nos seguintes aspectos:

- a. A escola é distante da comunidade dos nossos alunos. Não é uma escola de comunidade. Não nasceu por necessidade do meio. Como podemos observar, nasceu de necessidades do Estado e da Igreja, no sentido de ampliar oportunidades educacionais e a partir daí procura se adaptar aos interesses dos alunos.
- b. Como os alunos possuem ocupações bastante diferenciadas, a centralização em problemas comuns torna-se bastante dificultosa.
- c. A grande maioria dos nossos alunos não está engajado em movimentos populares, nem em suas comunidades locais, nem em seu trabalho, através de sindicatos ou associações.

Conseguimos alguma experiência que procuraram atender esta estratégia de ligar a escola ao movimento social. Vejamos algumas:

1. Estudo de conteúdos que permitam a compreensão da estrutura sócio-econômica vigente e das várias experiências de organização para a participação popular, partindo dos

interesses e do mundo imediato do aluno.

Isto se dá através da incorporação destes conteúdos ao currículo formal, ou através de pequenos grupos, fora do horário normal das aulas, de acordo com os interesses que estes grupos manifestam.

2. Ligação da escola com movimentos reivindicatórios que lhes dizem respeito, concretizando sua ação participativa.

Pelos limites anteriormente descritos, a ligação que o curso tem com o movimento popular é muito reduzido ao nível da participação da comunidade escolar. Foram poucos os momentos em que isto ocorreu, mobilizando boa parte do grupo de alunos, professores e funcionários.

Um destes momentos ocorreu quando o grupo resolveu se organizar para reivindicar uma melhoria nos transportes coletivos da região. Conforme já foi dito anteriormente, os transportes coletivos no bairro é bastante reduzido, por ser um bairro residencial de classe alta. Era uma necessidade que atingia grande parte dos alunos do curso e por isso o poder de mobilização foi grande. O texto a seguir, da aluna Maria Rita, foi montado para ser utilizado no curso de Português. Ele descreve todo o progresso por que o movimento passou:

"O TRANSPORTE DOS ALUNOS DO SUPLETIVO"

Para discutir maneiras de conseguir melhoria do transporte coletivo, para nós alunos do Supletivo do Colégio Santa Cruz, foi convocada uma reunião. Após as sugestões, formou-se uma comissão para levar o caso ao conhecimento da Companhia Municipal de Transportes Coletivos, C.M.T.C. Queríamos

também a instalação de abrigos nos pontos de parada de ônibus e um semáforo na esquina da Rua Oróbó com a Av. Diógenes Ribeiro de Lima".

A comissão decidiu fazer um abaixo assinado que foi levado à C.M.T.C. pelos alunos. Anexamos uma carta onde pedíamos encarecidamente uma providência para os problemas. Dizíamos que esta carta estava sendo enviada também aos jornais Folha de São Paulo e Gazeta de Pinheiros.

Alguns dias depois enviamos requerimento pedindo a brigo pois isto não cabia à C.M.T.C., e sim à Administração Regional de Pinheiros. Enviamos outro requerimento ao D.S.V., pedindo a instalação de um semáforo manual de pedestres. O engenheiro Caiaffa, Diretor da Secretaria de Transportes em Pinheiros, nos recebeu muito bem. Explicou-nos como funcionava o assunto da instalação de novos pontos de parada e prometeu dar-nos uma ajuda junto à C.M.T.C. Pousou para fotografias, com os alunos, para o jornal Gazeta de Pinheiros.

Depois de muitas andanças, só nos restava esperar os resultados. Uma aluna se encarregou de verificar o andamento dos processos, e aos poucos todos eles foram explicados. A C.M.T.C. respondeu que estava colocando dois carros a mais no horário da saída. Justificou a demora do ônibus no horário da entrada, dizendo que era por causa do trânsito, que nessa hora é muito intenso.

O D.S.V. respondeu que faria mudanças no trânsito desta região, mas que o nosso semáforo não estava em seus planos. Fecharam a passagem para os carros e nós pedestres não fomos beneficiados em nada. Apelamos em outro requerimento, mas este foi indeferido.

Os pontos de parada da Diógenes estão lá, mais próximos à rua da escola, apesar da briga entre os alunos e os

motoristas dos ônibus que se recusavam a parar nos pontos. Um morador da rua mandou colocar um dos pontos um pouco mais longe de sua casa, alegando que nós alunos fazemos muito barulho.

Os abrigos estão demorando muito. Já houve vários contatos com o nosso simpático Administrador Regional. Ele diz que vão ser instalados e explica que não depende só dele, depende da Emurb e da Secretaria dos Transportes. Eles estão brigando, um quer de um jeito e outros querem de outro.

Mas esperamos conseguir, porque estamos pedindo uma coisa que já é nossa e esta batalha não pode ser perdida!

3. Estudo e análise da legislação trabalhista, capacitando o aluno a melhor compreender as suas condições de trabalho

Este trabalho é realizado, dentro do currículo do curso, por um advogado trabalhista. O seu depoimento nos informa sobre como ele é concebido e como se insere no contexto mais geral da escola:

"O trabalho consistiria basicamente, em levantar junto com os alunos os problemas que os mesmos sentiam em seus locais de trabalho, ligados à questão dos direitos do trabalhador previsto em lei, e em cima deles, não só passar informações do que diz a lei, como também levantar discussões referentes à organização dos trabalhadores e sua conscientização como classe.

Com base em algumas experiências junto a grupos de trabalhadores, onde cursinhos de legislação trabalhista eram promovidos por comunidades ligadas à Igreja ou grupos de oposições sindicais, pensou-se no trabalho em cima de 5 temas básicos, que formariam 5 blocos de discussão: contrato de trabalho,

jornada de trabalho, salário, fundo de garantia e estabilidade no emprego e sindicato. Em cada tema os alunos levantariam os problemas principais que sentiam e que serviam de objeto de debate para a classe.

De início surgiram algumas dificuldades pela minha inexperiência em dar aulas, já que minha principal atividade profissional é como advogado, na área trabalhista. Já tinha participado de alguns cursos de legislação trabalhista junto a grupos populares mas nunca havia realizado qualquer trabalho com escola formal. A necessidade de ter planejamento, diários de classe, anotar presença e dar notas, me incomodava e até hoje me incomoda.

Outra dificuldade surgida foi com relação ao próprio grupo de alunos, pois o meu maior contato era com grupos operários, enquanto a clientela da escola é formada fundamentalmente por trabalhadoras do setor terciário e empregadas domésticas, sendo reduzido o número de operários. Os problemas que apareciam, naturalmente se diferenciavam um pouco dos problemas que aparecem nas fábricas. Com o tempo, entretanto, fui percebendo que, com exceção das empregadas domésticas, os problemas realmente se diferenciavam um pouco, mas não muito.

Logo nas primeiras aulas deu para sentir que os alunos demonstravam um grande interesse em discutir problemas relacionados a seus direitos dentro da empresa. Não havia necessidade de grandes estímulos para que começassem a levantar problemas e passassem a discutí-los. Mas sempre procuravam uma resposta precisa de minha parte sobre o que diz a lei, achando que esta era a resposta definitiva. Sempre procurei dar a informação pedida, mas tinha a preocupação de não dá-la como resposta definitiva. Deveríamos procurar juntos outras alternativas além da proteção legal.

Sempre senti que esse é o momento decisivo no trabalho proposto. O interesse dos alunos e o levantamento de problemas existe sem a menor dificuldade. Há a necessidade, inclusive, de controlar o levantamento de problemas, para que a aula não seja transformada em uma consulta jurídica generalizada. É esta passagem

da informação a respeito da lei para busca de outras alternativas que deve ser feita com cuidado.

É certo que a resposta legal normalmente decepciona, o que já provoca uma ansiedade no grupo. Nesse ponto a legislação e a Justiça do Trabalho facilitam um pouco o andamento do debate. Elas realmente não são uma solução de fundo para nada. É normal ouvir os alunos falarem coisas do tipo "mas quem pode confiar na Justiça?", ou "mas com uma lei dessas o que adianta entrar com processo?", e até "a lei é feita pelos patrões". Existe uma profunda descrença no aparelho judiciário e no caminho legal. Mas ao mesmo tempo existe um posicionamento passivo com relação ao poder da Justiça e da lei. A lei é a lei e ela determina o que é certo ou errado. Isso acarreta, do ponto de vista individual, uma desesperança muito grande com relação à solução dos problemas apontados.

É desta mistura de ansiedade com desesperança que tem que se procurar discutir e descobrir novas alternativas. É nesse processo que eu me cuido mais. Não devo me omitir da discussão mas também não devo interferir demasiadamente, nem ser panfletário. Originalmente, não me lembro de ter ocorrido em nenhuma oportunidade. Mas, interferência demasiada sem dúvida ocorreu, e diversas vezes. Essa é uma dificuldade que ainda não consegui superar.

Ficou claro desde o começo, que o primeiro passo para sair do ponto de vista individual e passar para o coletivo foi a identificação de problemas comuns, apesar de trabalharem em locais diferentes. É comum o aluno que trabalha numa função estar registrado em outra por exemplo, problema que surge muito quando se discute o tema contrato de trabalho. Esta identificação de que o problema é coletivo e não individual é um grande passo para a percepção de que a solução também é coletiva.

Daí em diante, a informação legal passa a ser secundária e a discussão encaminha mais para problemas relacionados com a solidariedade entre trabalhadores dentro da empresa (que todos reclamam ser pequena), necessidade de união, organização, etc. No en

tanto, procuro interferir no sentido de que esta discussão fique ligada ao problema concreto levantado inicialmente. Ou seja, se o problema é a empresa que não paga horas extras, e isso foi sentido como um problema do grupo, o debate avança na busca de uma solução para o problema. A questão da união e organização deve ser vista ligada ao problema concreto e não de forma idealizada.

Sinto que durante o curso, que dura um ano, ocorre uma desmistificação da lei e um aumento da percepção da existência de uma classe trabalhadora da qual eles participam, que desemboca na discussão do último tema, "Sindicato", que trata mais especificamente da organização da classe trabalhadora na luta por seus interesses. Esse tema não é imposto, pois durante as discussões no curso várias vezes surge a questão da necessidade de organização do trabalhador e o papel do sindicato. É certo que nesse tema eu coloco todas as informações sobre a atual estrutura sindical, com o objetivo não escondido de pôr em discussão a questão da liberdade sindical e da organização independente dos trabalhadores. Entendo mesmo que este é um debate que pode dar resposta a muitas das dúvidas que surgem durante o curso.

Os resultados de um trabalho como este são difíceis de serem avaliados. Acho a legislação trabalhista um material bom para ser debatido num curso que atende especialmente a trabalhadores. Desperta o interesse e permite avançar bastante a discussão relativa a problemas do trabalhador em seu local de trabalho. Pode, efetivamente, contribuir para uma maior consciência de classe do aluno. Percebo que isto realmente ocorre. Entretanto, acho que não garante mais do que isso. O aluno sai com uma certa compreensão dos problemas discutidos, o que não significa que ele irá partir para uma ação.

Interessante, também, é que o curso mudou em alguns aspectos durante estes cinco anos, principalmente tendo em vista as mudanças ocorridas neste período no movimento sindical. Com a maior mobilização sindical, as informações ligadas a problemática da classe trabalha

dora passaram a veicular com maior intensidade. Basta ver que um jornal como o "Notícias Populares" tem três páginas dedicadas ao movimento sindical e trabalhista em geral. Não devem ser as mais lidas, mas representam uma alteração significativa.

Estes dados, sem dúvida, se refletiram no curso. In formações que em 1978 eram distantes dos alunos, hoje estão muito mais próximas. Em 1978 por exemplo, não havia aluno que não achasse o Fundo de Garantia uma coisa boa. Hoje, não é surpresa um aluno antes de qualquer discussão, sair falando que o Fundo de Garantia não é bom porque acabou com a estabilidade no emprego. E é natural que as discussões tomem rumos diferentes quando os alunos vem com informações diferentes.

Vejo que dentro dos objetivos propostos pelo grupo do Supletivo Santa Cruz, o trabalho feito com legislação trabalhista tem seu espaço e importância, mas de forma limitada, devendo ser visto mais como um complemento de uma atividade geral que visa essencialmente estimular a participação do aluno nos meios sociais em que vive".

(Pedro Carlos Sampaio Garcia - professor)

4. Identificação do aluno trabalhador por categoria, agrupando-os para análise de problemas comuns e tentativa de aproximar-lo das suas entidades de classe para sua efetiva participação.

Um dos espaços mais interessantes que conseguimos construir foi o de encontro de profissionais de uma mesma função. Estes encontros nasceram em uma das programações que organizamos para a comemoração do Dia Primeiro de Maio. Naquela oportunidade, em 1980, após a realização de uma ampla pesquisa com os alunos do curso sobre trabalho, procuramos devolver os dados para que eles pudessem se identificar no mundo do trabalho, quais as profissões principais, quanto esta-



vam ganhando em média, etc. Deste retorno, surgiu a idéia de se realizar encontros com os profissionais de uma mesma categoria.

Procuramos, com alguns professores, organizar os grupos preparando anteriormente uma série de informações que pudessem servir de subsídios aos profissionais de cada um dos grupos. Estas informações diziam respeito ao nome do sindicato, sua sede, época do dissídio, último acordo, salário base da categoria, conquistas dos trabalhadores da categoria e outros. Estas informações seriam prestadas na medida do interesse do grupo, ou então quando servissem para esclarecimento de alguma situação.

Em um determinado dia, as aulas foram substituídas por este encontro entre os profissionais. As estruturas de fases se desfizeram e os alunos foram agrupados, tanto de 1º como de 2º grau, nas seguintes categorias: trabalhadores de Instituto de Beleza, Comércio (supermercado, lojas, escritórios e feira), Funcionários Públicos, Empregadas Domésticas, Fábricas, Oficinas, Hospital e Banco. Houve ainda o grupo dos desempregados e grupo das donas de casa.

Alguns trechos dos relatórios das reuniões podem dar uma idéia de como se realizaram:

#### "Grupo das empregadas domésticas

O grupo contou com 85 domésticas, um motorista particular e os professores Orlando, Toshiko e Regina.

No início dos trabalhos fizemos uma proposta para dividir dois grupos ou então montar um esquema disciplinado de discussão para que todos pudessem ficar juntos. Decidiram pela não divisão e sentamos em círculos, ficando combinado que quem quisesse falar levantaria a mão. (Achávamos que o esquema de inscri

ção para falar seria difícil de ser seguido, o que logo se mostrou errado, prosseguindo a reunião com a secretária do Orlando que anotava as inscrições e passava a palavra).

Ao invés de fazer o relatório agrupando as colocações vamos procurar fazer uma descrição do que aconteceu, na ordem em que surgiram, numerando as intervenções. No final tentaremos agrupar e resumir.

É curioso que na porta da sala de reunião havia um copeiro e um motorista particular que não quiseram entrar e não conseguiram deixar claro o porquê.

1. Quais os direitos da empregada?
2. (Não respondendo) Se todos se unissem as coisas iriam para frente, tomando como exemplo a associação (Associação das Empregadas Domésticas), com a qual não concorda com a linha de trabalho, achando que pede pouco e consegue menos ainda.
3. (apoiando) "A associação tem que tirar a D. Isabel (presidente) porque ela não entende nada e arrumar um sindicato, porque o resto está bom".
4. (completando) Se não tiver gente nada se pode fazer. Pode-se juntar todo mundo e ir para a associação.
5. Ser empregada é uma porcaria (Aqui o grupo se divide, todo mundo fala ao mesmo tempo, concordando ou discordando com maior empenho no sentido de cobrar esta colocação. Por quê porcaria?)
6. Quem faz a profissão é a própria empregada, as boas ou más condições estão no que ela estabelece. Deixa muito claro que não se deve ter medo do patrão, tudo deve ser explicado e deixado claro. Ninguém conversa com os patrões.
7. Não há necessidade de ir à Associação porque quem consegue as coisas é cada um no seu emprego. A Associação não vai dar o reconhecimento da profissão, as patroas não vão deixar passar a lei e os vereadores não se interessam
8. Tudo deve ser estabelecido entre patroa e empregada.

9. Existem grupos ou círculos de empregadas que discutem os problemas. Já existem há dez anos e quem não sabe é porque não se interessa (alguém disse então que em 10 anos nada mudou). E se hoje tem carteira assinada e férias é porque este pessoal trabalha.
10. As empregadas trazidas do interior são feitas escravas. E cada uma deveria ajudar a arrumar um emprego para elas como ela faz: tira quem está recebendo mal e arranja outro emprego.
11. As patroas preferem pagar mais a ter uma pessoa que não sabe nem anotar telefonema.
12. As entradas separadas em prédios são um acinte.
13. As entradas separadas existem porque muitas empregadas não se cuidam, não tem aparência e portanto comprometem a fachada do prédio (fica muito claro que as arrumadas não devem pagar pelas desleixadas).
14. O trabalho de fábrica é pesado, é necessário acordar muito cedo. Por isso é que se volta para casa de família. Coloca que tudo que acontece é culpa da empregada e relata o que ouviu quando a patroa brigava com os filhos: "Eu não aguento mais, estou cheia de vocês e da empregada".
15. Folga a cada 15 dias é normal.
16. Eu vou fazer agora uma pergunta que quero que seja respondida pela Toshiko, Orlando ou Regina: porque a empregada não é considerada, porque deve dormir nos lugares piores da casa, porque não recebe a chave?"  
(Neste ponto interferimos perguntando porque se pedia a resposta a nós. Ela não soube responder e a pergunta foi colocada ao grupo)
17. (discordando) A vida da empregada não é assim para todas.
18. (reforçando) "Se o ambiente é ruim a gente procura outro. Só aceita ser desconsiderado quem quer. Eu não fico em casa onde se dorme no mesmo lugar que o cachorro".
19. "Eu acho que quem não acredita na Associação

- não deve desencorajar a participação das outras".
20. (pergunta direta a outra). "Eu quero saber o que você quer dizer quando fala "Empregadinhas". Resposta: "Não é de modo algum um deboche, empregadinhas somos todas nós".
  21. Ter quarto separado é uma boa porque dá maior liberdade e é mais sossegado. É melhor do que dormir dentro da casa.
  22. Em todo lugar há diferença: nas fábricas o portão dos operários é diferente do portão dos patrões, o refeitório dos operários é diferente do refeitório dos chefes, a empregada doméstica é que fica querendo fazer tudo igual.
  23. "Ficar contando caso não resolve, temos que conversar sobre o que fazer".
  24. A patroa tem o direito de não dar a chave de sua casa. Ela não é obrigada a ter confiança na empregada. Há muita gente que pega o emprego só para roubar. "Se fosse eu não dava a chave da minha casa".
  25. "Esse negócio que você fala de comer na cozinha eu não concordo. Na casa da minha patroa todo mundo come na cozinha: Ela, o marido e os filhos".
  26. O emprego doméstico é honesto como qualquer outro, tem gente que para se fazer de bacana não quer "sujar" a carteira e com isso fica sem proteção da Previdência.
  27. A empregada deve ter o seu canto reservado com conforto, tv, um bom guarda-roupa e tem que ter higiene, ou seja, um lugar higiênico.
  28. "Eu acho que todas devem se ajudar. Vou pegando as pessoas que tem no meu trabalho para orientar. Ficar falando mal não adianta. Todas devem se reunir para melhorar. A escola já dá um método para conversar com o patrão. Com o contato, conversando a gente consegue se entender. Eu me sinto bem como empregada. Não devemos nos sentir menos, somos iguais".
  29. A dona Isabel falou que com 1.500 associados se pode fazer o sindicato e se a gente chamar todo mundo dá muito mais que isto.

Dado o pouco tempo que restava, embora muita gente quisesse falar, pedimos propostas de como continuar este trabalho se ele era importante. Todos foram acordes em continuar e três propostas foram formuladas:

1. uma nova reunião .
2. A Escola lotaria um ônibus e todas iriam à Associação.
3. Uma reunião de organização e esclarecimento antes de ir para a Associação.

Venceu a terceira proposta.

Se levantou que essas reuniões podem ser na escola e cada uma deve chamar suas amigas, inclusive de fora da escola.

Resumindo, parece que há três tendências:

1. as que acham que a profissão melhora para cada uma que lutar por seus direitos;
2. as que acham que a união é o que trará o reconhecimento e as garantias;
3. as que acham que a profissão é ruim.

Esse último grupo é o mais desinformado e o de menos corpo. Para as outras duas, tendências faltam esclarecimentos de como as relações sociais se dão e como se processa o mecanismo legal...

Algumas colocações sugerem que o que falta é oportunidade de reunião, de debate, de ouvir falar."

Este espaço de encontro produzido pela escola marca, sem dúvida alguma, um dos momentos fundamentais do processo educativo. Sentadas com seus pares, as pessoas trocam suas dúvidas, suas alegrias, seus acertos, suas angústias e decepções. Buscam novas soluções, se organizam, e ganham confiança por não estarem sós. Identificam seus pares, se defendem e defendem os companheiros mais fracos.

Esta confiança, adquirida na troca e identificação do seu saber sobre a vida com a dos seus pares, é um dos fato-

res que mais auxiliam na disponibilidade para a participação. Ouvindo seus companheiros, suas lutas e seus fracassos, as lutas e os fracassos de suas organizações vão percebendo os limites da participação individual e coletiva mas, acima de tudo, que pouco se conquista sem esta participação.

Em nenhum momento a escola pretende ser substituído das verdadeiras organizações por categorias profissionais. Por outro lado, pelo espaço privilegiado de convivência que ela propicia, não pode se omitir das informações sobre as coisas do mundo que ocorrem ao seu redor.

Notas do Capítulo IV

- (1) A construção deste capítulo toma por base o artigo O Ensino Supletivo, escrito por mim in Lingua e Literatura: o Professor Pede a Palavra, org. Valéria de Marco, Lígia Chiappini M. Leite e Suzi Frankl Sperber, São Paulo, Cortez Editora, 1981.
- (2) Sobre a ampliação de oportunidades educacionais produzidas pelo Estado, ver, em especial, o trabalho do Prof. Celso Beisiegel, Estado e Educação Popular no Brasil, e a tese de mestrado pela Faculdade de Educação da USP da Prof. Marília Pontes Sposito, Expansão do Ensino, Política Populista e Movimentos Sociais.
- (3) HADDAD, Sérgio, O Ensino Supletivo, ap., cit., pag. 23

Últimas Palavras



Deixo as palavras finais para os alunos que passa ram pelo curso. Quem mais as poderia fazer? Foram eles, afi nal, que vivenciaram esta experiência de escola e, desta ma neira, são eles que devem dar as suas opiniões.

As entrevistas foram realizadas nos anos de 1980, 1981 e 1982. São 64 entrevistas com alunos que terminaram o Cur so Supletivo de IIº grau, realizadas pelo professor Massao Hara, pela professora Marília A. Pedrosa Esau e por mim.

Selecionei as falas em 4 aspectos: a expectativa que os alunos tinham quando procuraram a escola, as mudanças pessoais, as mudanças profissionais, o que pensam sobre o curso.

Transcrevi o que foi dito por todos aqueles que falaram sobre cada um dos 4 aspectos acima.

Aí vão as palavras finais de uma inconcluída expe riência de educação popular no ensino supletivo:

#### Expectativa com relação do curso

(...) eu sempre quis saber mais um pouco e estou até hoje querendo. Meu interesse é saber mais e eu achei que pra gente saber das coisas tem que estudar, tem que saber, tem que ler, tem enfim...

(Erisvaldo)

(...) tem cara sem diploma que tem muito mais condi ções no mercado aí, do que cara com diploma. Mas sem pre é importante. Então a minha intenção era essa, con tinuar os estudos, ter um diploma, fazer uma faculda de, o colegial. (Helcio)

Eu trabalhava no comércio. Antes era na indústria e não havia necessidade nenhuma dos estudos. Eu mudei de serviço e vi que havia necessidade de criar ambiente. O serviço era completamente diferente no tratamento do pessoal. Conversava. Eu achei que havia necessidade de voltar a estudar.

(Anibal)

Eu queria fazer aquilo que eu não fiz na idade certa. E pra melhorar. Você trabalha em um lugar, não dá pra você ficar assim só dizendo que está tudo bem. Você quer progredir mais um pouco.

(Marlene)

Entrei na escola sem um objetivo.

(Guiomar)

Eu trabalho no Unibanco e para promoção é preciso ter estudo. Tem competição. Se eu tenho só o colégio e o outro tem uma faculdade, provavelmente é o outro que vai conseguir uma vaga.

(Sandra)

Meu interesse naquela época era pelos amigos que eu tinha. Mais tarde comecei a sentir o peso da falta do conhecimento e de não saber fazer nada. Eu não estudava, não trabalhava, não fazia nada da vida. Isso já me deixava preocupada. E aí você vê as pessoas conversando, discutindo uma série de coisas que você não entende nada, está por fora do mundo. Fiz aquele mundinho ali e ali fiquei. Aí resolvi que tinha que voltar a estudar(...)

(Joceli)

Eu queria adquirir conhecimento, não estava visando uma faculdade. Eu queria ter conhecimento para quando tiver uma família, poder falar com os meus filhos, dar uma educação e procurar entendê-los da melhor maneira possível.

(Luciano)

Porque a gente vai vendo que vai ficando por fora de tudo o que acontece, cada vez mais pra trás.

(Marina de Oliveira)

Acho que a gente tem que melhorar na vida e sem estudo não se consegue, por mais que se esforce.

(Rosely)

Eu vim para a escola porque achei que chegou um pon- to que eu precisava fazer alguma coisa fora de casa.

(Margaret)

Porque eu achava que eu não sabia escrever mais. Fa- lei: daqui a pouco entro na escola e não vou saber escrever o meu nome em uma folha de papel.

(Cesar)

Eu trabalhava no Banco Auxiliar. Teve uma turma no- va de recrutamento e seleção para o cargo de geren- te de atendimento de agência. Então precisava que estudasse. Inclusive o cargo que eu estava precisa- va que eu tivesse pelo menos o curso colegial com- pleto e início do curso superior. Como eu não tinha isto eu procurei a escola.

(Ademir)

Fica chato um cara que nem eu, com 22 anos, alguém pergunta o que você faz. Não tenho curso, não tenho nada, sei lá, acho meio desagradável(...) Acho que foi influência da minha noiva. O ano que vem e la se forma aí na USP, ela está fazendo Letras. E noiva estudada a gente fica lá em baixo, não dá.

(Walmir)

(...) conseguir um diploma para poder prestar vestibular e ter acesso a outro nível.

(Rogério)

Eu estava cansada de ficar em casa vendo televisão sem aprender nada. Então achei melhor preencher o meu tempo fazendo uma coisa mais aproveitável.

(Anair)

sem ter o colegial a gente não pode fazer nada.

(Marli)

... Era fazer o colegial mais rápido

(José Araújo)

Porque eu queria ser polícia técnica e precisa ter o colegial completo.

(Marli Caldas)

Eu entrei aqui pelo motivo de estar passando uma fase meio devagar na minha vida e eu comecei a pensar que a única maneira de melhorar e minha cabeça era voltar a estudar.

(Mercedes)

O que mudou pessoalmente

Mudou alguma coisa para você?

- Mudou

- O que mudou?

- Eu não bebia, comecei a beber cerveja.

- Ô, essa mudança é interessante.

- Essa é radical, né. Mudou, eu sei que eu sou um cara calado, aqui eu sou mais aberto, não sou muito, mas eu me abri mais que nas outras escolas, inclusive nas outras escolas eu não gostava de ir. Eu ia todo dia reclamando.

(Cesar)

Ajudou na amizade. Eu sou bem embaraçada. Ajudou, eu tenho amizade com a turma da classe. Não converso muito, mas na hora que vem bater papo, eu estou ali, batendo papo, coisa que eu não faço muito, não.

(Wilma)

Ah, eu acho que mudou sim. Eu aprendi muitas coisas, conheci muita gente, tive contato com pessoas que nunca tinha, não sei, modificou muito minha vida isto aqui.

(Waldivio)

Eu fiquei porque eu gostei daqui. Achei o pessoal bom, os alunos.

Bom no começo, eu senti um pouco de dificuldade para me abrir com a turma dos alunos. Já do meio para o fim foi melhor. E deu para entrar em contato

com todos.

(Davi)

O que mudou foi a valorização perante a família.

Porque era assim. A criançada me procurava: "Mãe, me ensina isto. Ah, você não sabe."

Sabe, como que se você estando em casa o teu papo é arroz, feijão, batata frita e acabou. Hoje eles me procuram muito mais na questão de respeitar horários. Eu também tenho minhas obrigações. Porque era assim, minha mãe não trabalha, ela só trabalha em casa, ela leva a gente aqui, vai buscar na festa. Então eu podia tudo e na cabecinha deles eu podia mesmo, porque eu não tinha nada mais. Até é um fato curioso, quando o Fernando, ele chegou e falou: "É bom ser mulher né mãe? Porque em casa todo mundo trabalha, menos você".

Quer dizer, na cabecinha dele estava isto, que só eu que estava ali. Então vira um objeto para fazer tudo que eles tiverem vontade ou tiverem necessidade de fazer. Os seus direitos são assim. Em parte também em relação ao marido. Roberto sempre teve as atividades dele e eu também vivi sempre em função dos horários dele, as coisas dele. De repente eu também passei a ter.

(Margaret)

O curso supletivo é um curso frequentado por adultos. Na época que eu entrei aqui, eu estava com 17 anos. Então, isso me trouxe convivência com caras de mais idade. Eu acho que muita coisa

eu aprendi com este pessoal. É um outro ambiente. É um ambiente adulto. Eu acho que isso me amadureceu. A frequência, o contato com as pessoas de mais idade. Acho que eu comecei a ver as coisas de uma outra forma. Não da forma que eu via, quando estava com moleques da minha idade, gente mais jovem, sem ter passado pela experiência que este pessoal que cursa aqui passou. Pessoal de uma outra classe. Você vê muita gente aqui de uma classe inferior à classe que a gente está...

(Helcio)

No começo eu era uma pessoa assim que tinha medo de conversar. Eu era muito inibida, assim, de expor as minhas idéias, dizer o que eu pensava, com medo que estivesse errada. Então, aqui eu me desinibi. Acho que com o curso a gente adquiriu confiança na gente. Acho que a gente não se sente mal informada, então não se omite.

(Helenice)

Principalmente no relacionamento com pessoas, conversar. Eu sou um cara de chegar num grupinho, ficar meio retraído, certos tipos de assunto você não está por dentro. Então, você estar estudando, você desenvolve um pouco mais. Você sempre tem chance de ver qualquer assunto, participar.

- E isto te deu mais segurança?

- Deu sim, sem dúvida.

(Anibal)

Eu vou te falar uma coisa. Eu convivo com uma pessoa que tem um campo de trabalho, que conversa, que se relaciona com muitas pessoas. Para você se relacionar com pessoas, você tem que saber falar, Saber ficar quieto na hora certa. E para isto também me fez muito bem. Porque eu acho que o relacionamento de um homem com uma mulher não é só sentimental não. Então eu me sinto bem, porque chega hoje, qualquer assunto dá para eu discutir. O que não dá, eu tenho um jeito de falar, não está dando, o que você está querendo dizer, me explica. Tanto pelo lado inclusive do que eu não gosto, pelo lado da matemática. Mas, uma vez que a profissão dele mexe com isto... Olha, senta aqui, dá para você fazer isto aqui para mim? Então eu começo a tirar do baú todos os meus conhecimentos. Então, do lado pessoal, também foi bom.

Tá certo, você usa o seu conhecimento dentro da empresa, você usa dentro do convívio pessoal. Quando você vai jantar com determinada pessoa. Então, você tem que saber como portar, você tem que acompanhar a conversa, senão acaba sobrando que nem aquele quadro humorístico "abre a boca só sai besteira".

(Marlene)

... porque agora meu pai tem mais confiança em mim, né, porque eles sabem que eu frequento a escola, eu estudo, fim de semana eu passo estudando... No ambiente de trabalho, a gente pode discutir com as pessoas quando a gente tem dúvida... Sei lá, eles



te olham de uma maneira diferente quando você começa a estudar.

(Vanda)

Olha, aconteceu um pouco de mudança na minha vida. Devido ao colégio ser pago, eu penso assim, eu ficar faltando para que, apesar que eu dou uma faltazinha, mas não que eu queira. E eu penso que, na família nada, não modificou nada, nem no serviço.

(Silvia)

Ah, também ajudou pessoalmente né, quer dizer, antes eu não tinha ambiente, não tinha diálogo com o pessoal, tinha dificuldade né. Com o estudo, a escola me ensinou a ter mais facilidade de dialogar com o pessoal, ver que a gente necessita ter amigos além da família. Participar de uma série de coisas como por exemplo o teatro, cinema. Porque antes de eu entrar no colégio eu não tinha participado de uma peça de teatro, quer dizer, eu não tinha assistido, porque o ambiente que eu frequentava não tinha nada a ver com isso, o pessoal geralmente não liga para estas coisas...

Antes de eu entrar na escola eu era um cara diferente, fechado, era mais tímido, quer dizer, sou tímido até hoje né... Tem uma coisa que a gente vai percebendo que a pessoa que não estuda, que não lê, que não participa de uma sociedade além da sua família, o indivíduo acha que ele é inferior ao outro, porque o outro tem estudo, porque o outro tem dinheiro, enfim... uma série de coisas. A

gente estudando, vai percebendo que o negócio não é bem assim. Tá certo, tem diferença, mas não é bem assim da pessoa se sentir inferiorizada e neste ponto aí a escola me ajudou muito... você lê uma história e vai comparando com o dia a dia e você vai sentindo que não é exatamente aquilo que a gente pensava que o cara que tem estudo é...

(Erisvaldo)

Hoje eu me sinto assim, um cara um pouco preparado, um pouco sem medo. Não sei se é engano, mas acho que não é engano. Assim, eu acho que eu sou mais eu. Eu sinto que eu sou um ser humano igual a qualquer um e que o cara não é melhor que eu só porque tem grana.

(Pedro Pereira)

A gente encontra os amigos, eles convidam para entrar no bar, tomar um aperitivo... a escola tira isto da gente, como me tirou. Eu já estava indo pela cabeça dos outros. Encontrava os amigos, "vamos tomar umas cervejinhas?" Eu gostava muito de um snookinho. E eu parei. Isto foi bom para mim.

- Quer dizer que você perdeu os amigos?

- Não, não perdi, mas é aquela amizade, é assim, pi tudo bem.

- Quer dizer que foi bom em que sentido?

- Ah, me tirou do vício. Eu já estava me tornando um viciado...

(Sérgio)

A minha vida mudou, em especial em relação às pessoas, às amizades que a gente faz. Jogar bola, eu nunca havia pensado em fazer isto. Depois que eu entrei aqui é que eu comecei a fazer estas coisas.

(Guiomar)

Mudou no papo com as pessoas. Por exemplo, na aula do Roque, você lê um livro, pode comentar com os amigos, se gostou, se achou legal.

(Peres)

Eu era muito fechada, inibida. Não tinha facilidade em me comunicar com as pessoas. Depois, que eu entrei aqui, melhorei bastante, não só em termos de conhecimento das coisas, mas também das pessoas. Você tem um contato com várias pessoas e aprende a se comunicar com elas. Tem pessoas que nascem com o dom da comunicação e eu não. Aqui aprendi muito disto.

Mudou muito, acho que bastante. Na expressão, comunicação, mesmo em conhecimento. Coisas que eu nunca tinha visto na vida, agora eu sei o que é. Acho que tudo aprendi aqui dentro.

(Ana Rita)

Mudou bastante, não tinha conhecimento amizades com as pessoas. Depois que eu comecei a estudar, eu fiz bastante amizades, fiquei conhecendo os colegas, o modo de vida de cada um.

(Cecília)

É como eu disse, eu entrei no Santa Cruz e a minha cabeça ficou mais aberta em termos de vida. A faculdade, para mim, vai ser a mesma coisa. Quero fazer a faculdade para ter um conhecimento não só para mim, mas também para dar aos outros, independentemente do dinheiro. Atualmente a gente se forma e não tem emprego. Eu me preocupo mais é com o conhecimento. A gente deve ter um conhecimento. É como a Cecília que modificou o salário, mudou a vida dela, o tratamento dos patrões já não é o mesmo de quando ela não tinha estudo. Eles já tem mais cuidado ao falar com ela porque ela sabe de algumas coisas. Isso ajuda, depende um pouco a gente ter interesse. A gente tem mais estrutura para brigar, para fazer qualquer tipo de movimento que seja favorável a todos, não só para gente. Então, se as pessoas perguntarem o que está fazendo, a gente tem o que responder o porque que estou fazendo isto. Tem um conhecimento mais abrangente.

(Carlos Alberto Garcia)

Acho que mudou um pouco. Desde que cheguei aqui em São Paulo fiz poucas amizades... Aqui me entrossei bem com as pessoas da classe, conversa, procurar saber o porque que a pessoa está triste e lá não acontecia nada disso. Eram muito fechados. Aqui não, o pessoal é mais unido.

(Jocelei)

Acho que houve bastante mudança pessoal. Fiquei

mais aberta. Eu tinha muita vergonha, tímida, vergonha de falar. Acho que a escola me ajudou em termos de comunicação. Vai abrindo mais a cabeça da gente.

(Marina de Oliveira)

Mudou. A escola foi acontecendo junto quando comecei a trabalhar. Ganhei mais experiência profissional. Me senti amadurecer. Acho que influenciou o fato de conviver com pessoas mais adultas.

(Pedro Henrique)

Mudou a minha própria personalidade. Com o contato com as próprias pessoas. Um relacionamento maior.

(Ubirajara)

Na época que eu estudei aqui, me abriu o interesse para o estudo. Veja bem, daquela época para cá não parei mais de estudar. O ambiente muito gostoso, diferente. Me sentia orgulhoso de estudar numa escola como esta... Não sei se houve mudança pessoal. Acho que deve ter havido pelo próprio relacionamento pessoal. Antes de vir para cá não ligava para nada. Depois, eu senti uma coisa muito importante, a vontade de vencer. Me sinto muito mais seguro. Antes eu era uma pessoa desacreditada de mim mesmo.

(Elizario)

Mudou o relacionamento com as pessoas. Você está acostumado a ter amizades só com algumas pessoas. E aqui não. As pessoas dizem que vão a tal lugar e perguntam se esta afim de ir. Daí você começa a conhecer pessoas diferentes. As pessoas daqui vão para

os barzinhos, jogar bola no sábado, já é uma coisa diferente. Não fica só nas antigas amizades.

(Noely)

Mudou, eu consigo entender o que as pessoas me falam. As pessoas me tratam bem. Acho que o que é mais importante é que o estudo me trouxe uma visão de mundo. Passa a enxergar mais, prever o que vai acontecer. Você passa a criticar, analisar uma conversa. Aqui eu consegui isto que eu não tinha antes.

(José Roberto Pereira)

Aqui dentro, logo no início foi pesado. Eu não conhecia ninguém. Para fazer amizade é difícil. Tem gente que tem facilidade, mas mesmo assim fica um pouco acanhado para falar. Daí foi surgindo as pessoas, fui conhecendo mais gente, tendo amizade com o pessoal.

Agora, em termos de aprendizagem, acho que aprendi bastante, porque eu entrei sem informação de nada, do que é a vida na verdade. Acho que eu aprendi bastante. Eu tenho uma visão bem melhor deste mundo, desta sociedade em que a gente vive. Tenho mesmo.

- Essa visão te ajudou a entender um pouco você em São Paulo?

- Mudou esta ilusão que eu tinha logo que eu cheguei. Eu comecei a perceber que não era como o povo falava. Comecei a perceber que a vida era uma luta aqui ou no norte. Esse negócio eu fui per

ceber que era político, que era uma jogada, quando eu entrei aqui, conversando com os professores. Como acontecia esta jogada política era um truque, não tinha nada de bom para o povo. E a gente vai chegando a uma conclusão que em qualquer lugar que você possa ficar no Brasil é uma vida sofrida, uma vida sugada, eles sugam muito, principalmente em São Paulo. Aqui não tem condições para nada. Para estudar você tem que pagar um curso, uma faculdade, só a USP que é grátis. O Colégio que é gratuito, o nível de ensino é baixo. Cada dia que passa, as pessoas estão tendo uma visão menor, a escolaridade é mais curta. Então, tem menos informação do que tinha antes. Agora, aqui no Supletivo, o que me interessou foi isto. As pessoas discutem política. Eles tentam mostrar ao aluno que não é nada disso.

Eu aprendi, aprendi bastante sim. Eu entrei aqui despreparado, ingênuo de tudo, não sabia do que se tratava. Acho que agora eu tenho uma visão 100% do que tinha antes. Para mim foi ótimo a escola. e se não fosse por tudo isto eu já tinha saído daqui.

(Bento)

(...) passa a aumentar o círculo de amizades, a gente larga um pouco lá fora. Quando a visão da gente começa a abrir para outras coisas, isto vai afetar a vida da gente em termos de família, colega, emprego. A gente passa a ter uma convivência diária não com uma, duas pessoas, mas com uma sê-

rie de pessoas, então vai conversar com pessoas diferentes todos os dias, vou saber de uma pessoa quando age de uma forma triste, alegre, quando ela está bem, quando ela está mal. Vou sabendo porque muda o estado das pessoas.

(Rogério)

Eu tinha um círculo de amizades com pessoas que tinham a mesma instrução que a minha. Agora não, eu convivo com pessoas, com diretores de hospital, com médicos e não me sinto inferior de bater papo. Não me sinto abaixo do nível deles.

(Anair)

... na minha vida lá fora mudou. Eu acho que a escola ajuda a poder debater algum assunto. Surge um assunto e você não tem nada a debater com outras pessoas mesmo com um nível escolar igual ou acima. Eu acho que ajuda muito porque eu fiquei em dia, atualizado.

(Marli)

Mudou, eu fui fazendo amizade aos poucos com o pessoal até vencer um pouco a minha timidez. Particpei do festival o ano passado e escrevi um artigo para o jornal. Mudou no meu relacionamento porque eu tinha muita dificuldade com novas pessoas e novos ambientes.

(Maria Helena)

Como eu vim do interior, não estava acostumada a lidar com as pessoas, achava que eu era muito



burra, sei lá. Tímida também como sou até hoje. Para mim, conviver com outras pessoas valeu bastante porque eu consigo sair, conversar com as pessoas. Eu não gostava de sair, chegava nos ambientes e achava que as pessoas olhavam diferente. Depois que eu comecei a estudar mudou. Tenho uma nova visão.

(Sinforosa)

Lá fora para mim não mudou nada. Eu continuo a mesma coisa. Meu relacionamento é o mesmo.

(Marli)

É como eu digo, a vida lá fora mudou. O relacionamento com os colegas principalmente os mais...

(João Vilas Boas)

Eu mudei bastante, foi bom para mim. Tem pessoas que notaram uma grande diferença, o meu pai por exemplo. Eu não sabia falar direito e isto depende muito da convivência do meio. Você só aceita a dificuldade no ambiente que você está. A partir do momento que você parte para outro tipo de ambiente, de conhecimento, você começa a sentir dificuldade. Por isso voltei a estudar. Na escola o papo é sempre outro. Você fala de cinema, um escritor, um livro, sempre sai um papo diferente.

(José Lima)

Abre muito a cabeça da gente, a gente deixa de ser tapada. Eu me sentia assim antes de entrar

aqui. Assim, saber o que é bom e o que ruim, em termos de tudo, em termos de pessoa, de serviço.

(Maria Cilene)

Eu acho que o Colégio Santa Cruz é uma espécie de pai para gente. Dá uma força assim, sabe. A gente se vê diferente, enxergo o mundo diferente (...) então sabe, a gente vai para aprender mas nunca aprende tudo. Um pouco de cada coisa, um pouco de Matemática, Biologia, a gente via um monte de coisa, sabe. Enxergar o outro, o outro ser igual a gente. A gente sem estudar a gente vê o mundo assim como se estivesse tudo supérfluo, solto. A gente começa a estudar, a gente começa a enxergar o mundo diferente.

(Miriam)

Para mim eu acho que a melhor coisa que eu fiz foi ter voltado a estudar; eu perdi aquele medo de enfrentar muita coisa. Então eu achava que se eu fosse falar alguma coisa eu ia errar muito (...). eu sempre tive este medo de estar inferior aos outros, depois que eu comecei a estudar não senti mais este medo, senti mais segurança (...) Eu continuo ganhando mal, a mesma coisa, só me deu uma segurança (...)

Eu convivia com pessoas que tinham um grau maior que o meu. Sempre que as pessoas conversavam so

bre um assunto eu não sabia muito o que queria dizer aquilo. Então se as pessoas viessem perguntar alguma coisa eu não saberia. Depois que eu passei pela escola, mesmo se eu não soubesse responder eu já sabia o que era. Então eu já sabia, do meu ponto de vista, mas eu já sabia (...) sei lá, muitas coisas que eu fui me interessando assim, que eu ouvia falar, eu procurava em outros lugares (...) e muitas vezes, quando eu não estava estudando, eu não tinha curiosidade. (...) quando tem uma pes- que tenta humilhar você, se você não tem um negócio para se defender, você parece que se sente inferior realmente (...) claro que eu aprendi muito, mas eu acho que aprendi com as pessoas... a minha matéria que eu aprendi, foi a convivência com o pessoal daqui... eu acho que eu devo muito mais a eles do que ao curso, né?

(Maria de Lourdes)

#### O que mudou profissionalmente

-Você já trabalhava antes de vir estudar aqui?

- Já trabalhava.

- E a sua vida no trabalho mudou depois que você veio estudar aqui?

- Bom, eu já trabalhava lá antes de vim estudar aqui, eu sempre trabalhei, mudou bastante, melhorou sim, eu corria toda a firma. Eu comecei a trabalhar com o estoque, depois eu fui traba-

lhar com o contador, do contador eu fui para...

(Wilma)

Eu trabalho no Banco Auxiliar. Teve uma turma nova de recrutamento e seleção, que lá eles dão muito valor para a escola... Então a gente que estava parado há três anos precisava que estudasse. Inclusive, o cargo que eu estou, precisaria que eu tivesse pelo menos o curso colegial terminado e início do curso superior. Como eu não tinha isto, eu procurei a escola assim de imediato.

- Mudou alguma coisa por aí a fora na sua vida?

- Mudou porque dava mais segurança no serviço, sabendo que eu precisava do curso. Então eu vim e fiz. Passei no 1º, 2º, passei agora no 3º, então dá mais segurança para mim, como uma contnuidade.

(Ademir)

- A escola serviu para você ser promovido na firma, ou coisas neste sentido?

- Nesse ponto não.

- Você trabalha, com o que, qual a sua função?

- Eu era escriturário. Eu estava no banco, quando eu entrei. Eu saí do banco. E daquele tempo para cá eu não arrumei mais emprego.

(Davi)

...Agora assim, no ambiente de trabalho, a gente pode assim ir discutindo com as pessoas quando a gente tem dúvida.

Sei lá, eles te olham de maneira diferente quando você começa a estudar. A gente tem, pelo menos no serviço, mais facilidade de subir de cargo, pelo que eu vejo lá. Porque a maioria das pessoas que sobem de cargo, tem pelo menos o curso superior ou está cursando. Depois eles vêem que a gente está estudando. Eu não sei porque influi. Porque quando eu entrei no banco, eu trabalhava como auxiliar, mas depois quando eu comecei a estudar, eles já me passaram para caixa. Então já é uma coisa que já mudou bastante né?

(Wanda)

Do ponto de vista profissional, a escola serviu bastante. Serviu assim para eu ter um melhor cargo hoje... Você pode ir num lugar, fazer uma carta, redação própria. Hoje você trabalha assim: o diretor da empresa ou o sócio te dá só o assunto. Você faz, depois você apresenta. Esta dentro daquilo que eles querem. Pelo lado da matemática eu não uso tanto. Mais para a conversa. Você não vai falando aquilo que te vem na cabeça. Você tem que esperar as frases- Foi ótimo... Hoje eu estou em um lugar que eu me sinto bem. Você vai tapando buraco. Cada dia eles vão descobrindo o que você sabe fazer. Então, te colocam definitivamente em um posto. Você desempenha assim de uma forma que mostra pro pessoal a sua capacidade. Então nós estamos sempre querendo. Se estou aqui, então é porque estou botando para fora o que eu sei. E

eu acho que a escola neste ponto me ajudou.

(Marlene)

- Mudou a sua vida profissional?

- Não. Não mudou, faço a mesma coisa que fazia antes. Cuido de uma pessoa.

(Guiomar)

Trabalho como doméstica. A minha visão como doméstica mudou. Antes de começar a estudar, as pessoas tratavam a gente como empregada mesmo. Depois que comecei a estudar, elas começaram a me ver de outra forma. Ela me dão mais atenção. Antes, ninguém me dava atenção. Agora, até os vizinhos me dão atenção. As vezes, as pessoas tratam o empregado que nem um cachorrinho que não tem conhecimento, então tratam de qualquer forma. Quando a empregada começa a estudar, então tem um conhecimento e as pessoas passam a tratar a empregada de uma outra forma. Sempre trabalhei na mesma casa. O meu salário mudou. A gente tendo mais conhecimento, discutindo na classe, a gente vai tendo uma visão melhor então a gente vai até o patrão e fala. Eles não gostam muito, mas tem que falar.

(Cecília)

- Mudou alguma coisa na sua vida?

- Mudou. Eu não trabalhava, ficava o dia todo sem fazer nada em casa. Daí comecei aqui no Santa Cruz e a maioria das pessoas trabalhavam. Fiquei um pouco acanhada. Estava na hora de me tocar. Daí arru-me-i emprego com um dentista que era conhecido. De-

pois trabalhei com o filho dele. Depois sai e fui procurar uma coisa melhor. Comecei a trabalhar em um escritório. Daí como sempre, a gente quer uma coisa melhor na vida, eu pelo menos sou assim. Prestei concurso no Estado. Passei e trabalho em um colégio como inspetora de aluno. Você vê, foi válido, porque se eu não estivesse estudando, não poderia prestar concurso nenhum. Para mim está ótimo, sem bem que eu quero fazer mais coisas porque só ficar nisso não vai dar. É muito pouco.

(Noely)

Eu vim de Minas e quando eu cheguei aqui eu senti que o que eu sabia era muito pouco. Acho que não só por mim, por mim eu acho que nem estudaria. Vim estudar mais por causa dos meus patrões. Acho que a escola já fez algo para mim. Meu relacionamento com os meus patrões, com as filhas deles já é outro. Uma vez eles chegaram para mim e disseram: "Zé, quem te conheceu e vê você agora, é outra pessoa". Houve uma mudança no relacionamento. A maneira de conversar, de ver as coisas, deles me pedirem alguma coisa e eu não saber o que era. Agora eles falam e eu sei o que é, resolvo para eles. É tudo mais fácil. Eu não tinha iniciativa. Com o tempo, estudando, eu faço muita coisa sem consultar os patrões. Eu tomo a iniciativa e faço.

(José Roberto)

A escola me ajudou profissionalmente. Dentro da Sears ajudou. No relacionamento com o pessoal. Eu, no meu serviço, eu tenho muito relacionamento com o pessoal executivo. Conversar com um, com outro, servir dentro do conhecimento do serviço. Eu tenho que explicar o andamento do serviço, ou escrever alguma coisa. Eu sempre fui uma pessoa tímida, toda a vida. Sempre conversei pouco, sempre falei pouco em todo lugar. Eu não sei se o estudo melhorou para mim nesta parte. Eu estudando, melhorou também o português. Achei que desenvolveu um pouco mais.

(Anibal)

A escola me ajudou na forma como eu me posiciono como empregado. Na medida que eu pude no Colégio exercitar a convivência com os colegas, reivindicações comuns. Um tipo de coisa que estava bem individual e que aqui eu pude exercer de uma forma coletiva, isto é claro que vai afetar no meu emprego.

(Rogério)

O Colégio me deu uma ampla abertura profissional. Eu mudei por completo na profissão. Eu era uma simples telefonista e hoje eu sou assistente do departamento médico. O meu salário é quase o triplo. Eu era incapaz de pegar no papel e passar as minhas idéias. Hoje estou diariamente fazendo relatórios do que acontece no meu serviço.

(Anair)



A escola é essencial na vida de alguém. Para mim foi importante. Antes de voltar a estudar eu era babá. Depois fui trabalhar em uma loja e agora sou escrevente no Forum. Isso foi por causa da escola. Se eu tivesse parada não teria condições de exercer o cargo que exerço agora. Eu parei no primário e só fui voltar com 16 ou 17 anos.

(Nancy F. Guedes)

Eu sou secretária e a escola teve influência na minha vida profissional. Melhorou em termos financeiros, o relacionamento com as pessoas melhorou, porque trabalho com o público. Antes eu era fechada, não me soltava muito Mas eu não estudo para ter melhores condições financeiras e sim porque eu gosto, apesar de ser sacrificado.

(Ormi)

Antes eu trabalhava em construção. Eu era servente de pedreiro. Depois eu passei a guincheiro que não muda muito. Quando eu entrei aqui no Colégio Santa Cruz, eu estava trabalhando ainda na construção. Depois que eu entrei aqui eu fiz aquele cursinho de férias que o Colégio dava. Eu fiz o auxiliar de escritório, fiz datilografia e entrei de boy em uma firma. Como eu estava estudando, eu tinha facilidade de pegar as coisas e antes eu nunca tinha trabalhado em escritório. Então, a partir daí, conforme eu ia estudando, ia trabalhando no ser-

viço, ia praticando. Agora estou de auxiliar de escritório.

...Se o indivíduo está estudando, a firma tem mais interesse de pegar o indivíduo mesmo que ele não tenha prática. Tã na escola, está estudando, então ele tem chance... Quando eu fiz a ficha, eles não perguntaram nada, mas na ficha perguntava se estudava, então eu mencionei. Não sei, pode ser que isto não tenha influenciado, mas eu acredito.  
(Erisvaldo)

No que a escola te ajudou profissionalmente?

Comunicação por exemplo. Não sei se você percebeu, eu sou um cara meio tímido, parado. Eu era pior. Depois que eu entrei, eu me libertei um pouco mais. Eu me comunico mais com as pessoas... Agora sou mais disinibido, me deu mais conhecimentos. Estes conhecimentos me ajudaram em termos de vida. Trabalho em comércio... é difícil explicar. No comércio você tem que lidar com as pessoas... e neste aspecto ele pode te ajudar. É por aí.

(Sérgio)

Eu sou secretária. O curso me ajudou muito. O nível que eu não tinha eu adquiri.

- Quando você fala em nível, você está falando de que?

- Em nível de conhecimentos... Aqui eu aprendi de mais. Tudo o que eu não sabia foi adquirido por aqui. Eu, como secretária, utilizo as informações que recebi.

(Helenice)

O que eu aprendi me abriu um campo largo lá fora. Por exemplo, o negócio do trabalho. Por causa do Santa Cruz eu arrumei o negócio que eu estava mesmo afim de arrumar.

(Carlos Roberto)

No meu emprego não mudou nada e não tenho grandes pretensões. Sou secretária e o diploma não me serve em nada

(Maria Helena)

Minha vida profissionalmente não mudou nada porque eu já exercia o cargo que eu exerço hoje.

(José Augusto)

Lá fora no emprego não mudou nada. Não mudou nada porque no ramo que eu estou não é o estudo que vai elevar o salário é a capacidade da gente.

Ajuda as pessoas que trabalham em grandes empresas. Eu trabalho em uma loja, para mim não ajudou nada.

(Wagner)

Eu trabalho em consultório, o estudo não tem nada a ver.

(Tereza)

Lá fora para mim não mudou nada, eu continuo a mesma, meu emprego é o mesmo.

(Marli Caldas)

No meu trabalho mudou bastante porque eu já consegui duas promoções em função do estudo e eu pro-

curei as oportunidades, mexi os pauzinhos e consegui.

(João Vilas Boas)

O estudo não mudou muito não porque eu estou trabalhando em escritório como trabalhava antes de ter o ginásio. Portanto, o estudo não mudou nada, o que importa foi a experiência que eu fui adquirindo no próprio trabalho.

(Maria Cilene)

O esquema da minha vida profissional não mudou porque infelizmente eu estou com aquela tela IBM na minha cara até hoje, todo dia, 6 horas por dia.

(Margarete)

#### Sobre a escola

Esses métodos para mim estão sendo os mais acertados. Eu fui assumindo outras coisas, fui entrando no esquema do pessoal, fui sentindo um pouco o drama da turma. Achei muito válido assim no ponto de você conseguir falar, de se expressar, que isto para mim era uma barreira. Tanto que o Roque deu um dia um trabalho para a gente assim ter que falar e eu resolvi preparar um negócio. E preparei e ele me chamou para falar. E eu fui tremendo lá, porque eu nunca... mas eu consegui. E consegui falar e cheguei no fim e estava satisfeita. Pode ser que não tenha sido o melhor, mas eu consegui transmitir aquilo. Acho que neste

ponto é muito importante.

(Margaret)

Mas eu acho que aqui, o modo da gente viver é diferente, eu sempre comento isso em casa.

- O que é diferente?

- O relacionamento com os professores. Os professores no Estado são muito fechados. Não se pode quase nunca abrir a boca durante a aula. Não se pode nem pedir para sair. Eu acho que aqui tem mais liberdade, sabe? É uma coisa que ajuda muito, não prende. Apesar de que eu não sou de falar muito na aula. Não sou de fazer pergunta... Os professores exigem que o aluno pergunte para poder entender muito mais, eu acho que isto ajuda mesmo, né.

(Silvia)

Bom, aqui o que eu achei foi o seguinte. O que foi dado não foi muito... foi o pouco bem dado, não o muito mal dado. O que eu vejo neste ponto é que o que foi dado era para ser aprendido.

(Wagner)

Bem, aqui dentro o dia a dia com os alunos já era diferente e com os próprios professores na sala de aula. Você vai lá na frente, lê um texto, vai perdendo o medo, vai tendo mais facilidades

(Erisvaldo)

É, aqui os professores dão muito mais atenção ao aluno do que em outros colégios que eu frequentei. Isso deu para perceber assim sensivelmente. Em caso de dúvida, o professor vem esclarecer, perde tem-

po com você. Ele acha que não é perder tempo. Mas, coisa que aí fora, nos colégios que eu passei não existiu. Ou aprendeu na hora, ou então, muito superficialmente ele dá uma explicação se você chegasse e pedisse.

(Helcio)

Ah, o que mais me chamava a atenção era a amizade. Então, isto dava um aspecto diferente na coisa. Agora explicar como o ensino era aplicado ou não, aí fica difícil.

(Helenice)

Eu acho que foi o tipo de ensino, a liberdade que davam para gente, a criatividade. Assim, de você falar, fazer. Quer dizer, eu tive aqui a oportunidade de ser um pouquinho de artista. Mesmo durante a aula, não era aquele negócio. Olha, você precisa estudar. Podia falar, podia fazer pergunta... na hora que você está escrevendo, você está se expondo. Então dava liberdade pro aluno botar para fora o que ele tem lá dentro. Uns não põem por insegurança, outros por inibição. Então neste sentido que eu digo, o que me deu esta segurança hoje foi porque me deram a oportunidade de mostrar que eu posso fazer alguma coisa. Que eu posso e tenho vontade. Deram a chance.

(Marlene)

Me senti bem, à vontade. Acho que não é um curso ótimo mas é um curso bom. Os professores não são só professores, mas amigos. Tem liberdade entre pro

fessores e alunos mesmo em sala de aula.

(Guiomar)

Estranhei o comportamento dos professores e do pessoal aqui. E gostei. Achava legal você entrar em classe, dar recado que ia haver futebol ou não sei mais o que. Nunca tinha visto isto, música no intervalo, teatro. Achei legal e diferente. Não dava vontade de matar aula, ir ao cinema ou sei lá. Dava vontade de vir para cá. Nem sempre para estudar, mas para ficar aqui.

(Luiz Peres)

Achei estranho. A liberdade era diferente de outra escola. Vocês colaboram muito com a gente. Por exemplo, se não está sabendo a matéria, pode vir mais cedo que vocês explicam. Não precisa pagar para fazer prova. Gostei muito daqui, dos professores(...)  
Comecei a encarar com mais seriedade a escola. Tenho vontade de vir para a escola todo o dia. Se falto é por motivo sério e não só para ficar em casa.

(Sandra)

Quando entrei no Santa Cruz, era diferente o tratamento que os professores tinham com a gente. É outro tratamento. Além de dar a matéria, eles dão outra visão, se preocupam mais com a gente, com a família da gente, com a sociedade que a gente vive, comparam as coisas. Uma coisa importante e que não acontece nas outras escolas, é não mentir. Os professores sempre falaram que nós estamos estudando aqui, mas que não estão formando a gente para nos

enganar. Que quando sair daqui irá fazer a melhor faculdade do mundo, não é isto. Estão formando a gente para clarear a nossa cabeça. Nas outras escolas a gente entra só para tirar nota, não tem a mente mais aberta para as coisas da vida e aqui eu aprendi muito com isto. Aqui a gente aprende a viver também, e tem um pouco de amor e de carinho que a gente não tem nas outras escolas. O Supletivo daqui se preocupa muito com isto e eu estou estudando até hoje senti isto e acho que é muito importante para a gente.

(Carlos Alberto Garcia)

Acho que tudo é diferente. O relacionamento de alu com o professor é completamente diferente. Vocês conversam com a gente como amigo dentro e fora de aula. Não é aquele tipo, eu sou o professor e sou mais que você, você é o aluno e tem que fazer o que eu mando. Vocês tratam a gente como amigo. Pelo menos eu sinto assim. E com esta relação o aluno aprende. Não atrapalha porque se o aluno não aprende e o professor é rígido, o aluno passa a não gostar dele, joga a bomba em cima do professor e fica aquela implicância. Sendo amigos acho que isto não acontece. A gente tem a liberdade de tendo alguma dúvida de chegar e perguntar ao professor. Acho que é uma boa.

(Joceli)

Esta escola é diferente no modo de tratar. Não há diferença entre professor e aluno. Aqui eu senti que os professores são professores junto com



os alunos. Estão no mesmo nível. Nem o professor rebaixa aluno, nem aluno sobe em cima de professor. Nas outras escolas você era submisso às ordens deles. Se não fizesse aquilo, você ia para rua, você ia suspenso. Eu nunca gostei de ser submisso às ordens de alguém se não achasse que aquilo era certo ou bom para mim.

(Oscar)

Gosto muito. Falo muito. Desde o diretor até os colegas. O pessoal não quer se impor sobre os alunos. Eu não estava acostumado com isso. O professor aqui procura ser mais amigo do aluno do que um mestre. É isto que eu senti. A gente aqui parece que chega em casa. Não é puzando o saco, é o que eu senti. E isto é bem melhor para o aluno porque toda vez que tem pessoa em cima de você querendo impor algo, você fica retraído. O sistema nervoso fica mais abalado. Se você tem liberdade para trabalhar com liberdade, acho que tudo com liberdade vai bem melhor. Se o professor se abre com o aluno, é mais amigo do aluno, o aluno aprende mais. Eu pelo menos senti assim.

(Luciano)

O pessoal no Santa Cruz é uma versão que eu não conhecia de Colégio. Pessoal novo, troca de idéias, chega junto.

(Ubirajara)

Houve uma diferença do estadual. Não existe uma pessoa que chega perto de você para ver se você

tem algum problema. Você tem que se virar... Aqui você nem sentia que tinha um diretor, no Estadual a gente tinha receio do diretor. O relacionamento era de amigo. Todo mundo junto, um ajudando o outro.

(Eliziário)

Mas no primeiro dia de aula eu já senti que tudo era diferente. O professor não é professor é mais amigo. Mesmo os amigos de outra fase, não tem essa só porque é de outra fase não te conhece. Todo mundo se encontra no pátio e se conhece. Isso ajuda bastante.

(Noely)

Eu assisti aulas em outros colégios. O professor chegava, passava alguma coisa na lousa, distribuía uma sùmula, mandava a gente ler e saía da classe. Depois voltava. Entendeu muito bem, não entendeu procure entender. Não tinha interesse em explicar, botar alguma coisa mais na sua cabeça. Aqui os professores estão interessados no futuro da gente. Eles estão sempre explicando. Acho que no que se propõe a fazer é muito válido. As pessoas que chegam aqui depois de muito tempo parado, os professores vão no baú buscar as coisas que lembram. As pessoas saem daqui sabendo alguma coisa.

(Emilio)

Assim, o interesse de vocês na sala de aula é incrível. Às vezes tinha um cara que me dizia que estavam perseguindo. Eu ficava doente porque aqui

não tem nada disso. Foi este clima de amizade que vocês mantêm aqui dentro. A educação dentro da sala, fora, na rua, em todo lugar. É espontâneo não, não é forçado.

(Cesar)

O Santa Cruz é um dos poucos Colégios que tem professor amigo. Essa que é a verdade.

(Wilma)

Vocês ensinam mais a gente a raciocinar sobre algum problema. Não dar aquele negócio de mão beijada e mandar fazer. O negócio não vem mastigado.

(Fernando)

Vim do interior, do matão mesmo. Não conhecia nem luz elétrica. Eu vim para cá e fiquei 5 anos sem estudar, me adaptando a uma série de necessidades antes de entrar aqui. Eu estudei um ano e meio aqui. Depois eu sai e fui para um Colégio Estadual. Fiquei lá 3 dias, chorei os 3 e no 4º voltei e estou aqui até hoje. Eu era muito tímida porque no interior era a tal coisa, professor lá, aluno aqui. Tanto que quando eu entrei aqui, achei esquisito aluno falando com o professor, este negócio de levantar o dedo para falar. Eu ficava apreenhensiva, puxa este pessoal não respeita nem professor. Hoje eu estou fazendo isto, não estou sabendo, vou perguntando. É muito bom isto.

(Tereza)

No dia a dia da vida da gente há uma repressão muito grande, principalmente no Colégio de Estado

Eu estudava no Bela Vista, este colégio aqui em cima. Você tinha que estudar sem discutir nada, o professor lá no altar e você aqui embaixo. E você chega no Santa Cruz como eu cheguei. Se me encher o saco eu parto para porrada. Eu vim com esta idéia formada, é um absurdo. (...) Você não conhece a escola, você chega, chega na defesa. (...) Você entra na classe, faz um esporro. O professor olha para você, dá uma risada... tá bom, se você quer sair eu ponho você para fora da classe. Quando você entra na sala do diretor, não encontra um diretor, tá arrumando um amigo. O cara não está preocupado com o que aconteceu na classe, mas como você encara isso. Como você vê, qual a saída que você vê. Então ele passa a discutir o problema com você. Depois vamos tomar café e tudo bem. (...)

Então isso te marca. Tem todo um pessoal preocupado em trabalhar com o aluno. O supletivo não te dá uma base para você ir para um cursinho, acompanhar bem uma faculdade, mas ele te dá uma outra coisa, te dá uma base para você encarar a vida, principalmente. (...) É a maneira como você se coloca, a visão que você passa a ter do mundo.

(Chico)

Outra coisa que eu gostei foram estes negócios de festival que a gente criou, estas festas que a gente inventou (...) É bonito essas coisas, pinta assim sem a gente perceber (...) Puxa, como

essas coisas foram boas.

(Bento)

Olha, uma coisa muito boa é que a escola não é só aprender. É você fazer amigos, é você mostrar para outras pessoas o que você pode fazer. Isso não é só para pré-primário, pré-zinho, que deixa fazer o que a gente quer. Eu acho que é para tudo.

(Marlene)

Aqui os professores te dão condições de dizer o que está gostando ou não da matéria.

(Carlos Roberto)

O pessoal daqui não é muito pretencioso, nunca disse que estão preparando a gente para o vestibular, gostei da honestidade neste sentido.

(Maria Helena)

O pessoal aqui não está para enganar ninguém, não fica criando ilusões.

(José Augusto)

Há um incentivo para continuar. Quando eu entrei aqui eu não queria estudar. Entrei pelos outros. Mas de repente se tornou gostoso, eu aprendi a estudar. De repente eu falei que não levava a nada, era uma luta. Agora é uma luta a favor da gente. Todos ajudando, incentivando.

(Tereza)

Se percebe que o curso não tem preocupação com a quantidade mas com a qualidade.

(Anibal)

Quando a gente sai daqui é porque a gente aprendeu mesmo. A gente não passa assim no chute. Eu passei porque eu sabia, não passei de empurrão (...)A gente tem reunião, a gente tem debate sobre salário, a gente debate sobre emprego, a gente debate sobre o custo de vida, a gente debate sobre inflação, quer dizer, não é um debate assim dentro de um texto(...)quer dizer, em uma sala, eles sabem pelo menos a condição de vida de qualquer um aqui dentro. (...)quer dizer, então não é só ler, escrever alguma coisa que a gente aprende. A gente aprende muita coisa aqui dentro.

(Miriam)

Alguma coisa que me motivou em termos de curso foram as atividades que o Colégio tem e que a gente desenvolve. Isso foi me prendendo. Eu posso dizer, mais que no próprio curso, vários momentos eu dei mais importância para as atividades que surgiram do que ao próprio curso (semana cultural, festa junina, reuniões com representantes, enfim o que surgisse (...) Quanto ao relacionamento entre professores e colegas é lógico que sempre tem, por mais que se queira evitar uma certa divisão entre professores e alunos. Pode-se promover um relacionamento melhor, pode-se mudar esse relacionamento inclusive, mas a nossa postura de aluno faz com que a gente crie uma barreira entre nós alunos e professores; e vice-versa. À medida que a gente vai conhecendo tanto os colegas quanto os professores fora de classe, aí vai caindo esta barreira. (Rogério)

Há uma diferença de método entre esta escola e outras. Lá era aquilo, uma coisinha, um negôcinho, batalhava em cima. Fazia uma prova que praticamente era o que o professor dava. Aqui já não, os professores dão a matéria e exigem que o aluno pense para fazer a prova. Não é uma coisa idêntica, eu estudei aquilo e aquilo é que vai cair.

(Marli)

Os professores, eles dão uma certa liberdade para a gente falar aquilo que quer aprender, se o curso está muito corrido, muito devagar, já disseram para a gente antes, qual seria o objetivo do curso, que era para o pessoal se familiarizar com a escola.

Se você vai fazer uma excursão com a escola, você vai para discutir, para aprender, como se o professor fosse apenas um aluno da classe, um orientador daquilo.

(José Araújo)

