

4.

O QUE REVELA A OBSERVAÇÃO?

Este capítulo diz respeito à entrada no campo de pesquisa que foi planejada para ser desenvolvida em duas fases: a primeira relacionada ao reconhecimento do espaço escolar (em específico a sala de aula e as salas destinadas ao desenvolvimento das “horas pedagógicas”¹) e a segunda voltada para a observação da prática dos professores que atuam nos ciclos I e II da escola.

A escola na qual realizei minha pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Alfredo Chaves, situada no distrito de Icoaraci, Belém, Pará. Os sujeitos da investigação selecionados para a análise foram os professores que atuam nos CB1 e CB2 e os que atuam nas Horas Pedagógicas, desde que tivessem dentre as atividades descritas em seu plano de trabalho conteúdos de literatura.

As categorias de análise construídas para esta fase da pesquisa foram: a gestão e cultura da escola, a interação professor e educando, o perfil do professor (idade, gênero, formação, tempo de experiência em sala de aula) e a prática pedagógica (estruturação e rotina da aula, tipo de ensino, exercícios, dever de casa, uso do livro didático, participação do educando, avaliação, estrutura e cumprimento do currículo, prática docente em literatura de expressão amazônica, práticas metodológicas e articulação da literatura de expressão amazônica com outras áreas do conhecimento humano).

Este capítulo apresenta, inicialmente, a descrição de minha entrada no campo de pesquisa, desde o momento em que observei todo o espaço físico da escola até o acompanhamento diário das aulas, nos três turnos de funcionamento da instituição. Também foram consideradas as minhas participações nas atividades extraclasse, como: reuniões pedagógicas, reuniões de pais e mestres, conselho de ciclos, conselho comunitário, visitas domiciliares, treinamentos e festividades.

¹ Ensino de artes, informática, leitura, recreação e jogos.

4.1.

OS CAMINHOS DE ENTRADA NO CAMPO

Minha entrada no campo de pesquisa foi marcada por muitas informações, uma vez que utilizei como método para coleta de dados a observação. Tudo o que via, ouvia e sentia resultou em um conjunto de anotações – descritivas e analíticas – contidas em meu diário de campo. Estas anotações foram transcritas e resultou numa síntese aproximada de tudo o que observei no campo. Algumas inquietações e reflexões, por mim vividas, foram transcritas exatamente como as evidenciei no exato momento em que aconteceram. Pensei, a priori, em não inseri-las. Todavia, como se tratavam de inquietações que foram resultado de vários momentos de emoções, sentimentos e relações humanas; e, em sua maioria, ocorridas em um período no qual ainda não sabia como registrá-las, talvez pelo fato de desconhecer completamente o que me esperava na escola, optei em mantê-las no trabalho.

Nas primeiras semanas de observação, pensava no quão é complexo o processo de escolarização, haja vista as referências familiares e as influências dos fatores de ordem sócio-cultural. Refletia como as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor, no dia a dia, podem ser eficazes e se converterem em elementos importantes para a ação educativa se for levadas em conta as características e necessidades da criança, suas potencialidades e competências para adquirir e consolidar conhecimentos a partir das experiências com o meio.

Passava a compreender que a educação escolar se consolida por meio do trabalho pedagógico do professor, da organização dos currículos e da gestão escolar. Foquei, então, meu olhar nestes três pontos, visando compreender a escola e as atividades nela realizadas.

Levei em consideração uma série de aspectos, descritos no desenvolvimento deste capítulo. Paro para refletir no quanto esta fase da pesquisa exigiu de minhas emoções, pois foi o resultado de um período de estreita convivência com professores e educandos. Muitas informações importantes foram coletadas nesse período de observação da regência de classe dos professores da Escola Alfredo Chaves e serviram de base para a construção de minha análise. A maioria das informações ajudou-me a entender questões de ordem curricular, tais como: influências culturais, respeito às individualidades, ambiente de aprendizagem,

seleção de conteúdos, atividades pedagógicas etc. e como a compreensão do ser humano como um todo precisa ser levada em consideração quando se pretende estudar currículo e escola.

Muitas dessas questões eu somente as conhecia por meio de referência teórica. O campo de pesquisa forneceu-me novas possibilidades de interpretação da escola, pois aproximou-me de pessoas concretas, com seus problemas, questionamentos, vivências, sensações, aspirações etc. Tudo isto enriqueceu-me de informações e me deu segurança para compreender que este trabalho estabelecia um considerável olhar sobre a instituição escolar e os sujeitos que a compõem.

Percebi, por exemplo, que uma grande parte do trabalho do professor é formado por elementos que estão subjacentes a sua prática e que por isso precisam ser sentidos para que possam ser integrados ao fazer pedagógico. Dentre estes elementos, apresentarei, neste capítulo, alguns que eu pude perceber em minhas observações como importantes para o ensino-aprendizagem.

Sobre o trabalho de campo, é importante informar que o período de observação da regência de classe foi executado durante todo o ano letivo de 2009, com início em fevereiro do mesmo ano. Todo o processo de observação foi planejado para ser executado nos três turnos – manhã, intermediário e tarde, oferecidos pela escola para o ensino fundamental.

As crianças menores de sete anos de idade que estudam no primeiro ciclo, têm o horário de saída para o recreio antecipado em 10 minutos para que as professoras possam organizá-los adequadamente nas filas do refeitório. A escola Alfredo Chaves possui em seu quadro vinte e cinco professores de educação geral, dois professores de recreação e jogos, dois professores de artes, dois professores de sala de leitura (ambos com formação em letras) e dois professores de informática.

Dos vinte e cinco professores de educação geral, três se encontravam de licença. A escola, no ano letivo de 2009, estava com vinte e duas turmas ciclos de ensino fundamental. Cada turma com uma média de 35 educandos no início do semestre e uma média de evasão de 20 a 25% durante todo o ano. Ao final do primeiro semestre letivo, a média de permanência de educandos ficou em torno de 25 a 30 educandos por sala, mantendo-se no segundo semestre com o mesmo número na grande maioria das turmas. Apenas três turmas de CB2 apresentou um

índice de evasão maior, ficando em média com 22 educandos por turma. O interessante é que o maior número de evasão foi observado no turno intermediário. Cito estes dados apenas para fornecer um panorama geral de frequência discente na escola, já que esta não é a proposta desta pesquisa. Os ciclos nas escolas municipais de Belém são divididos da seguinte forma: Ciclo Básico I – CB1 (primeira e segunda fases) e Ciclo Básico II – CB2 (terceira fase) com duração de um ano cada fase.

A Escola Alfredo Chaves só trabalha com educandos até a terceira fase do CB2. A partir da quarta fase o educando é transferido para outras duas escolas da prefeitura na área de Icoaraci, para que possam estudar os ciclos subsequentes.

Para observar as vinte e duas salas de aulas elaborei um cronograma mensal e estabeleci quatro critérios de organização das informações no diário de campo: o tempo de permanência em sala de aula de uma hora e meia, a observação de pelo menos três professores diferentes a cada semana, evitar comparações ou centralizar a observação na figura de determinados professores, observar as salas de aula de maneira alternada durante a semana permanecendo em cada sala no máximo dez dias. Por questões éticas, optei em por não fazer referência aos nomes dos sujeitos da investigação. A observação foi realizada obedecendo a um cronograma que me permitiu ao final do ano letivo ter observado todas as turmas de ensino fundamental da Escola Alfredo Chaves

O método de pesquisa consistiu em observar todo o processo de regência de classe a partir do registro das ações cotidianas do professor em sala de aula, extrair as regularidades e os fatores que se destacaram a partir de três categorias: matrizes curriculares, planejamento e prática docente. Assim, procurei observar se o professor utilizava os conteúdos programáticos contidos nas matrizes curriculares do PME e como era esta utilização. E no caso de não utilizar os conteúdos quais as razões que o levavam a tal.

No planejamento da aula e na prática docente propriamente dita, foram observados aspectos como metodologia utilizada, conhecimento trabalhado e utilização dos conteúdos curriculares preconizados pelo PME. Estes critérios foram selecionados tendo como base os indicadores de habilidades e competências propostos pelo PME em suas versões preliminares (1995) e definitiva (2000).

Como optei pelo método de observação, utilizei diários de campo que continham o registro escrito de tudo o que conseguia visualizar após cada dia de pesquisa. A princípio, era feito um condensado das atividades no qual eram assinaladas as situações mais relevantes.

As informações nos diários de tese foram organizadas de acordo com os turnos das aulas na escola. A partir da organização dos cadernos iniciei a análise da prática docente. Além da observação da prática docente, acompanhei as reuniões de planejamento pedagógico na escola e fiz um reconhecimento de setores utilizados pelos professores para as aulas de literatura como: sala de leitura, biblioteca, sala de artes e sala de informática.

Abro aqui um breve espaço para falar de um dos momentos mais importantes em todo o período em que passei na Escola Alfredo Chaves, que foi o meu primeiro dia de atividade de pesquisa. Refiro-me a este dia como um dos mais significativos para mim, pois foi naquela manhã que começava a adentrar em um universo para mim ainda desconhecido e não menos intimidador, pois julgava que não teria, a priori, condições de construir sólidos dados investigativos a partir deste instrumento de pesquisa e análise, que é a observação.

Abaixo transcrevo a nota de abertura que fiz em meu primeiro Diário de Campo. Esta nota de abertura foi uma espécie de reflexão abreviada de tudo o que eu ainda estava por ver e participar nos meses que se seguiriam. Pensei no momento em que transpus o corredor da escola que vivenciaria um processo sistêmico no qual estariam envolvidas as famílias, os fatores de ordem sócio-cultural e as relações de todos eles com o ensino, para que pudesse chegar ao ponto alvo de minha pesquisa que é a forma como o professor do ensino fundamental trabalha, em sala de aula, a literatura da Amazônia ou se ele não trabalha as razões e os porquês que o levam a tal.

Era uma manhã como a maioria das manhãs no Pará. Clara, quente e agitada. Levantei-me bem cedo neste 14 de setembro de 2008. Cedo para mim é algo em torno de seis da manhã. Mal sabia que neste momento iniciava-se uma das experiências mais interessantes da minha vida. O contato com o ensino fundamental e com o exercício docente e social de todo um grupo de professores, educandos e técnicos de uma escola que praticamente está situada dentro de minha área residencial e que eu nunca tinha me interessado em pelo menos olhar. No caminho para a escola, que não dista mais do que uns cinco quilômetros de minha casa, comecei a refletir sobre a complexidade da formação integral do indivíduo, sobre referências familiares e os fatores sócio-culturais a elas ligados, bem como o papel da escola na compreensão disso tudo. Pensei também na maneira como o ensino pode se tornar um sucesso ou um fracasso e do quanto depende da

compreensão ou não dos pontos acima para ser uma coisa ou outra. Pensei também como a ação educativa pode ser valorizada se os professores prestassem mais atenção na pessoa humana e na maneira como esta pessoa desenvolve suas habilidades, como percebe o mundo e sobremaneira como o interpreta. Conjecturava durante o trajeto à escola que “consolidar conhecimentos” possui um valor muito quantitativo. O importante é interagir com o meio. Tornando-se co-participe da realidade, pois esta é a função da vida. Refletia sobre a educação infantil e sua relação com o planejamento pedagógico, currículo e os movimentos sociais. Minha pesquisa precisaria entender o processo de organização escolar e verificar se este atendia aos interesses da coletividade. Naquele momento ainda não sabia distintamente como planejamento, currículo, movimentos sociais e organização era compreendido na escola Alfredo Chaves. Por fim concluí naquele momento meus pensamentos, tentando entender como o ensino de literatura de expressão amazônica poderia ser um elo de comunicação entre a criança e todos os pontos citados acima. (DIÁRIO DE CAMPO, 14/09/2008).

Eu achava àquela época que tudo poderia ser bem fundamentado e de fácil aplicação desde que o professor assim o quisesse. Analisava a escola e o conhecimento específico por sobre um ângulo muito obtuso e achava que tão somente oferecendo aos professores um conjunto de treinamentos, conseguiria resolver uma série de problemas do ensino fundamental. Não atentava para os valores de ordem sócio-econômica e político-social que permeiam o ensino porque fazem parte da vida das pessoas. Começava a se esquadrihar em minha mente um conjunto de indagações que surgiram a partir da convivência com o cotidiano escolar. Da relação de confronto entre a teoria e a prática, surgiam, nas páginas de meu diário, retratos de vidas e situações humanas que em certos momentos me comoveram e em outros me ajudariam a repensar velhos conceitos e valores que me acompanhavam há anos e que eu não parava para refletir sobre eles. Este campo começava a me dar maturidade de análise, pois me via a frente de problemas os mais diversificados possíveis e aparentemente insolúveis. Depois deste primeiro dia meu olhar sobre a Escola Alfredo Chaves, em Icoaraci, não era mais um olhar míope de um vizinho que a tinha a seu lado por tantos anos e não prestava atenção em sua existência. A partir daquela manhã eu comecei a montar um quebra cabeça de idéias e de concepções que com a ajuda dos teóricos eleitos para esta pesquisa começavam a dialogar com meus próprios pensamentos.

4.2.

A ESCOLA “ALFREDO CHAVES”, O CAMPO DE PESQUISA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Chaves, fundada nos anos setenta, localiza-se na área central do distrito de Icoaraci. Situada na Rua 02 de dezembro, entre as ruas São Roque e Cristóvão Colombo. Caracteriza-se por ser um prédio com uma extensa área verde na parte frontal, freqüentemente utilizada pelos educandos no momento em que chegam e aguardam o início das aulas. Um corredor central conduz a um conjunto de salas que compõe o prédio administrativo. É neste primeiro bloco que se encontram a direção, a secretaria, a sala dos professores, a sala da coordenação pedagógica e o setor de arquivos e documentação. O mesmo corredor interliga os três outros blocos nos quais estão as salas de aula, a biblioteca, a sala de leitura, o refeitório, um banheiro masculino e um feminino. Além disso, a escola é ladeada por mais duas áreas verdes, que juntamente com a parte frontal perfazem um considerável espaço natural.

Toda a área verde é ocupada por árvores frutíferas nativas da Amazônia como açaizeiro, mangueira, coqueiros, jameiros, ingazeiros, dentre as espécies que reconheci. Muito freqüentemente os professores utilizam esta área para atividades pedagógicas. A escola possui um total de 16 salas de aulas e uma quadra de esportes não coberta destinada às aulas de educação física. Como não há um espaço específico para lazer e recreação ou pelo menos projetado para tal, as crianças desenvolvem suas atividades de recreação e lazer na quadra de esportes e na área verde que circunda a escola.

Anexo ao prédio da escola situa-se o Barracão Cultural que consiste em uma espécie de teatro utilizado para as atividades artísticas e em datas específicas como festas juninas, dia do professores, festas de final de ano etc. A maioria dos treinamentos, reuniões de pais e mestres, conselho de ciclos, reuniões do conselho tutelar, dentre outras atividades, também são realizadas neste espaço. Percebi certa precariedade na manutenção tanto do espaço físico quanto dos equipamentos do Barracão Cultural.

A sala de leitura e a biblioteca funcionam conjuntamente. O acervo bibliográfico da escola é composto por livros didáticos e de literatura. No acervo de literatura, existem obras literárias infanto-juvenis e de expressão amazônica.

Um outro aspecto bastante interessante diz respeito ao dia da inauguração da biblioteca da escola. Foi realmente uma ocasião muito especial, pois houve uma série de preparativos para o evento. Um dos pontos altos da inauguração foi a homenagem ao poeta popular icoaraciense Hugo Chagas, nome que a biblioteca da escola passou a adotar.

Hoje foi o dia da inauguração da biblioteca. Uma inauguração por sinal bastante organizada e com todos os pré-requisitos que uma cerimônia requer. A biblioteca da escola Alfredo Chaves foi toda remodelada. Com a nova planta, a biblioteca que anteriormente funcionava conjuntamente com a sala de leitura, agora ganhou um espaço só para ela. Reina soberana com seus livros. As estantes dos livros foram todas reestruturadas e reorganizadas e agora circundam a sala, tendo ao centro várias mesas e cadeiras. As mesas são redondas com quatro cadeiras cada uma. Ao todo são oito mesas. Os livros foram catalogados por assunto e devidamente numerados. A biblioteca agora conta com um arquivo fichário no qual está contido todo o acervo com os dados bibliográficos da obra e um pequeno resumo do teor de cada livro. A sala de leitura agora funcionando ao lado da biblioteca, separada por uma porta, possui carteiras, um quadro magnético e um quadro de giz, suspensos na parede frontal uma televisão de 21 polegadas e um aparelho de DVD, um armário no qual são armazenados materiais de consumo como: cartolinas, lápis de cor, papel A4, livros didático e os cadernos de desenho dos educandos. Os responsáveis por esta reorganização foram os próprios professores da escola. Um grupo de trabalho composto por duas professoras de educação geral, uma professora de informática, o assistente administrativo que faz às vezes do bibliotecário, haja vista não existir esta categoria profissional na escola. A própria catalogação e organização dos livros nas prateleiras das estantes foi feita por esta equipe. O trabalho todo foi desenvolvido nos meses de abril a junho, e a equipe utilizou os dias de sábado, alguns domingos e as horas vagas nos dias de semana. Realmente um trabalho exaustivo que exigiu de todos os que participaram muita dedicação e paciência. Todavia, o resultado final ficou muito bom. Foram feitos cartazes e murais com frases de autores paraenses (João de Jesus Paes Loureiro, Walcyr Guimarães, Eneida de Moraes, dentre outros) e de poetas de renome nacional (Drummond, Vinicius de Moraes e Cecília Meireles). A biblioteca recebeu o nome de um grande e renomado artista de Icoaraci, o escritor Hugo Chagas que do alto dos seus 78 anos compareceu à festa de inauguração muito emocionado. Fez um discurso antes do descerramento da placa que fica na entrada da biblioteca e também cortou a fita que cerrava a porta de entrada. Tudo foi feito como manda o protocolo de uma inauguração. Simples, mas muito bonito. Após a cerimônia de inauguração foi servido um lanche com comidas e sucos regionais e as crianças apresentaram uma dramatização a partir de um poema de Hugo Chagas que fala do Boto Rosa e de outro que fala sobre os artesãos de Icoaraci. Esta apresentação foi feita na área livre da escola, o que deixou o autor muito emocionado. O espetáculo de teatro e dança foi concebido e ensaiado por duas professoras. O poeta recebeu ainda das mãos da diretora da escola um certificado de honra ao mérito pelos relevantes serviços prestados à arte e à literatura regionais. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/06/2009).

Faço aqui uma especial reflexão sobre todo o processo que envolveu a inauguração da biblioteca da escola Alfredo Chaves, porque, a meu ver, isto representou um divisor de águas nas atividades desenvolvidas no campo da literatura de expressão amazônica naquela escola.

O entorno da escola é formado por residências da comunidade local. Tive a oportunidade de conhecer este entorno durante algumas visitas que fiz na companhia de alguns professores e técnicos à casa de alguns educandos. Estas visitas faziam parte do programa de acompanhamento social de crianças que apresentam algum tipo de alteração comportamental ou que se encontrem em situação de risco social.

O objetivo destas visitas, segundo a equipe técnica, formada por assistente social e psicólogo, era o de conversar com os pais das crianças para tentar saber as razões de determinados comportamentos e situações. Percebia, durante o trajeto até a casa das crianças, que se tratava de uma comunidade bastante carente.

A maioria das casas presentes no entorno da escola são de madeira, algumas de alvenaria e poucas de barro. Possuem um aspecto bem simples, o que denota o caráter humilde de seus habitantes. No interior das casas que visitamos pude perceber que todas elas eram decoradas de forma bem simples e dispunham de poucos eletroeletrônicos. Algumas casas ao fundo da rua são separadas umas das outras através de pequenas e estreitas pontes de madeira.

O acesso de veículos nesta parte mais interna da rua não é possível. Soube por meio de uma das mães de um educando que durante o período das chuvas todo o terreno do bairro fica alagado, impedindo as crianças de saírem de casa para irem à escola. Além disso, proliferam-se no período das chuvas as doenças infecto-contagiosas e parasitárias, o que também é um fator que favorece o aumento de faltas e a evasão escolar de algumas crianças.

As ruas sem asfalto tinham apenas o “chão batido” para que andássemos. Segundo comentários de uma das professoras, pude sentir que a situação das pessoas que viviam naquele bairro era preocupante:

Ah! Professor aqui nestas ruas a situação é braba. Quando é verão a poeira sobe do chão e quando é inverno vira tudo um grande mangal. Tudo isso aqui fica mole com um barro alaranjado que gruda na perna da gente. E se cai na roupa então, não tem sabão em pó que dê jeito.

A fala da professora aconteceu no momento em que nos dirigíamos à casa dos pais de um dos educandos que apresentou problemas de comportamento. É uma transcrição aproximada, não literal, uma vez que eu não utilizei em minha pesquisa nenhum outro tipo de instrumento de coleta de dados que não fosse à

observação e às anotações no diário de campo. Por isso, as falas reproduzidas são fruto de minhas anotações e do que vinha à mente ao final de cada dia de trabalho.

A descrição física das casas e das ruas que compõem o entorno da escola Alfredo Chaves é um dado importante, pois o conhecimento daquela realidade sócio-cultural permitiu-me entender determinados comportamentos das crianças que dificultavam o relacionamento e a aprendizagem. Muitas crianças reproduziam no espaço escolar as violências sociais que vivenciavam no ambiente familiar, tal como percebi nas visitas informadas. A região de Icoaraci é muito violenta e com sérios problemas de ordem social.

Compreendi a partir daquele conjunto de visitas que fizemos às famílias de educandos que o quadro social da escola Alfredo Chaves era permeado por um mosaico de contrastes, no qual estavam presentes: violência domiciliar, fome, doenças, baixo poder aquisitivo e ausência de direitos.

4.3.

A OBSERVAÇÃO: POR DENTRO DA ESCOLA

Neste tópico, enfatizarei a descrição dos dados coletados no campo de pesquisa a partir das observações da prática dos professores, utilizando como respaldo a especificidade do ensino de literatura de expressão amazônica, em relação aos ciclos de aprendizagem e as matrizes curriculares preconizadas pela SEMEC.

De maneira geral, pude perceber no período em que estive na escola que aspectos como o espaço físico e a pouca disponibilidade dos professores em executarem atividades extraclasse foram fatores importantes na tímida operacionalização das diretrizes contidas nas Matrizes Curriculares do Plano Municipal de Educação. Ou seja, uma grande parte dos conteúdos práticos das disciplinas deixarem de ser cumpridos em função do professor se dedicar apenas às atividades intraclasse. Este foi um dos pontos que mais me chamou a atenção.

Lembro-me, por exemplo, de um conjunto de atividades programadas para o ensino de poéticas amazônicas no mês de abril de 2009 que não chegaram a ser cumpridas em sua totalidade por falta de planejamento. Essas atividades, a meu ver, representariam um forte ponto de apoio para que os educandos conhecessem a

produção literária regional a partir de músicas, recital de poesias e dramatizações. As atividades seriam realizadas no Barracão Cultural durante uma semana. Em virtude do local encontrar-se em reforma, as atividades foram suspensas, e cada professor executou o programa de forma isolada dentro de suas salas. O interessante é que nem a direção e nem o corpo técnico pensou em uma estratégia para que o conteúdo fosse executado. A partir deste episódio passei a entender algumas questões que impediam o cumprimento de determinadas ações pedagógicas na escola.

Foram levadas em conta, para efeito de análise, as regularidades e as peculiaridades observadas. Algumas regularidades do cotidiano escolar serão aqui apresentadas a título de conhecimento do leitor, outras, entretanto, foram suprimidas para evitar repetições desnecessárias. Considerei relevante os aspectos que envolviam o ensino de literatura de expressão amazônica preconizados pelo PME e que eram, ou não, executados pelo professor. Obviamente que as diversificações na execução dos aspectos preconizados serviram de base para minha análise, pois representavam “adaptações” dos conteúdos curriculares.

Portanto, entram aqui como descrição dos dados observados: o trabalho do professor e os recursos disponibilizados por ele para a execução de suas atividades pedagógicas. Centrei meu olhar a partir da maneira como o professor trabalha o ensino de literatura regional amazônica com seus educandos do ciclo fundamental e de que maneira ele cumpre as metas previstas nos conteúdos curriculares propostos pelo PME. Se cumpria, como cumpria? E se não cumpria, quais eram os motivos?

Elegi as seguintes categorias para compor a minha análise:

- (1) A gestão escolar e suas implicações na cultura da escola.
- (2) O clima em sala de aula e a interação professor-aluno.
- (3) Os professores e suas práticas pedagógicas.

Os dados observados na escola Alfredo Chaves foram separados a partir das quatro categorias de análise já citadas anteriormente. A partir das impressões gerais da escola como: assiduidade e pontualidade de professores e educandos, gerência e funcionamento da escola, apoio logístico e serviço de biblioteca, dentre outras, pude construir um desenho do panorama da escola.

Esses pontos foram importantes para verificar, por exemplo, que uma grande parte dos professores cumpre seus horários de entrada e saída e são assíduos, porém um pequeno grupo reiteradamente chegava com trinta e, às vezes, até sessenta minutos de atraso e apresenta um considerável número de faltas. Um outro ponto que me chamou bastante a atenção foi o “desencanto” com a função docente, visto principalmente em professores que já apresentavam mais de quinze anos de magistério. Esta questão fica bastante clara na fala de uma professora que se enquadrava nesta situação:

Ah! Professor [referindo-se a mim], já estou nesta vida há mais de vinte anos. A prefeitura não muda. Cobram muito do professor e não dão nada em troca. A gente acaba com a saúde da gente e nunca vai conseguir resolver o problema da educação. Eu já ando sem paciência. Não temos quase nenhum recurso pra trabalhar decentemente, mas as cobranças são muitas e sempre a culpa é do professor quando vem a avaliação. É sempre o professor o responsável pelo fracasso do aluno.

Esta professora apresentava um grau de insatisfação muito grande com a gestão da SEMEC, mas pude perceber que possuía certa afeição pela escola. Ela julga que a maior culpa pelo “fracasso do aluno” deve-se ao fato dos gestores, do planejamento educacional feito pelos técnicos da SEMEC e por uma “*assessoria pedagógica ineficiente*”. “*Uma outra coisa professor! Tem um bando de pedagogo e técnico naquela secretaria que não faz nada. Um bando de incompetentes que não conhece a realidade da escola*” - desabafou. A fala da professora denota abertamente descontentamento e descrédito em relação aos programas da SEMEC. Cito o depoimento desta professora por considerá-lo importante para a análise que procederei a seguir, que é correspondente a primeira das quatro categorias. A professora toca em um ponto nevrálgico da administração escolar que corresponde à gestão e à cultura da escola.

4.3.1.

COMO A GESTÃO ESCOLAR INFLUENCIA NA CULTURA DA ESCOLA?

No período em que estive na escola houve troca de direção. Foi um período bastante conturbado e marcado por brigas entre as chapas concorrentes. Um grupo de professores apoiava a direção antiga e um outro grupo com um número mais

considerável de adeptos fazia oposição. O embate entre os membros das duas chapas e seus seguidores, a meu ver, prejudicou o semestre letivo, principalmente no período dos debates e na semana das eleições, pelo fato de muitos professores terem faltado às aulas, alegando estarem em campanha eleitoral.

Ressalto este aspecto porque, conforme determinações da SEMEC, as campanhas realizadas nas escolas para a eleição de diretor não deveriam prejudicar as atividades pedagógicas e tampouco serem justificativa para a ausência do professor em sala de aula. Transcrevo abaixo um dos dias no qual eu observei alguns professores se preparando para fazer campanha na escola e dizendo que neste dia não ministrariam aulas.

Neste dia eu cheguei à escola por volta das nove horas imaginando, em virtude do adiantado da hora estar muito atrasado para as minhas observações do dia e já determinado a só entrar em sala de aula após o intervalo. Por esse motivo dirigi-me à sala dos professores para aguardar o intervalo. Porém, para minha surpresa um grande grupo de professores de oposição se encontrava na sala discutindo aspectos da campanha para diretor (DIÁRIO DE CAMPO, 04/04/2009).

Senti certa rivalidade política por parte de um grupo de professores que me pareceu não concordar com a atual gestão, e por isso lançou uma candidata disposta a provocar mudanças na escola. Do outro lado, um grupo que apoiava a candidata da direção entrou em franco embate com os opositores. A visível ambivalência política provocou um significativo atrito na reunião. O que eu achei interessante no transcurso da reunião foi que a avaliação do IDEB, o qual situa a escola como umas das melhores escolas municipais acabou se transformando em plataforma política da candidata da direção, que argumentou que todos precisavam dar continuidade a um trabalho que vinha dando certo e que tinha na figura da diretora uma das principais responsáveis pelo maior índice do IDEB dentre todas as escolas municipais. Fiquei bastante impressionado com o rechaço de alguns professores a atual direção da escola; pessoas que anteriormente eu achava que concordavam com a gestão administrativa mostraram-se desfavoráveis em aceitar a candidata lançada pela direção.

Considerarei relevante ressaltar a passagem citada acima porque, neste dia, em função daquela reunião não houve aula nos três turnos na escola. Professores que não se encontravam na reunião não deram aula, alegando que estava acontecendo uma discussão de plataforma das chapas concorrentes, o que na

verdade, a meu ver, não foi isso o que aconteceu. A direção da escola permitiu então que os professores suspendessem as aulas.

Cito o fato da reunião sobre as eleições para direção porque alterou a rotina da escola interferindo nas atividades pedagógicas. Este fato não aconteceu apenas uma vez, houve no transcurso das semanas uma série de alterações nas aulas, com faltas recorrentes dos professores e a dispensa dos educandos das aulas, o que causou certo dissabor entre os pais de educandos, os professores e a direção da escola.

Penso que este problema de gestão escolar está atrelado a questões culturais, em virtude das pessoas acreditarem que atividades como eleições escolares podem afetar de forma considerável as aulas. Não estou com isso querendo negar a importância política do processo eleitoral e nem dizer que os debates entre candidatos com a participação de toda a comunidade escolar não sejam importantes, mas há que se considerar que um processo não precisaria interferir ou impedir o funcionamento de outro. Refiro-me, neste caso, às constantes interrupções das aulas por parte dos professores sem que a direção da escola intervisse ou se posicionasse a respeito do fato.

O processo eleitoral finalizou na última semana de abril e a chapa da oposição foi a vencedora. Na posse da nova diretora, foi anunciado que medidas de reestruturalização na administração da escola seriam realizadas. A nova direção foi recebida com muita expectativa por professores e demais funcionários.

Ainda sobre a gestão da escola, vale destacar que, durante o primeiro semestre, aconteceram na escola dois cursos de educação continuada em gestão escolar. Estes cursos foram divididos em módulos. O primeiro módulo teve como título “*Gestão Escolar – princípios e finalidades*”, contava com um total de vinte horas semanais desenvolvidas de segunda a sexta no horário da manhã (7h às 11h) e intermediário (11h30 às 15h30). O público alvo foi composto por professores, direção da escola e membros do conselho escolar. O primeiro módulo do curso era composto por duas unidades: (1) Estrutura e Administração das Escolas Municipais e (2) PME e Políticas Curriculares. O segundo módulo do curso contou com um aporte temático voltado para o clima escolar e a participação do

gestor enquanto elemento fomentador das ações educativas e de interação com a sociedade e foi dividido em cinco unidades².

Percebi a reação contrária de alguns participantes com relação aos cursos, principalmente os professores, que faziam referência a pouca aplicabilidade dos mesmos, em função de serem sempre planejados no nível central, sem uma preocupação em saber quais as reais necessidades da escola.

Segundo os monitores do treinamento, o objetivo principal dos dois módulos era a construção de um ambiente escolar que privilegie a comunicação e inclua os mais diversificados recursos metodológicos ao fazer pedagógico cotidiano, melhorando o processo de gestão escolar. Para os organizadores do evento, as atividades escolares devem se organizar de modo a incentivar o trabalho solidário, em um exercício coletivo de memória, imaginação, percepção e desenvolvimento de competências. Uma das idealizadoras do projeto de treinamento em serviço, durante a sua fala de apresentação, ressaltou que no momento em que a SEMEC, pensou este treinamento objetivou “*despertar*” nas autoridades gestoras, professores e comunidade escolar em geral a importância das novas tecnologias, formas de planejamento mais modernas utilizadas em prol do ensino e do cumprimento das metas curriculares propostas para cada ano letivo.

Apesar da organização do evento no meu ponto de vista ter sido muito bem cuidada e do material utilizado pelos monitores também ser de muito boa qualidade, não percebi dentre os participantes um interesse efetivo no que estava sendo apresentado. A grande maioria acreditava que “*os treinamentos*” elaborados pelos técnicos da SEMEC além de muito dispendiosos em termos financeiros não representavam a realidade da escola, uma vez que eram fruto de “*decisões de gabinete*”, feitos por pessoas que desconhecem a realidade escolar. A frequência dos professores foi considerável em todos os dois módulos. Todavia, durante a avaliação final dos eventos as críticas foram bastante contundentes, o que gerou certo mal estar entre os organizadores e alguns participantes. O que quero indicar é que o clima escolar não era favorável a tais treinamentos. Pelo menos, por uma parte significativa dos professores.

² (1) Tecnologia e Jogos em Sala de Aula; (2) Projetos e Práticas Educativas; (3) Utilização de Material Didático; (4) O Papel do Gestor com os Atores Sociais da Escola e (5) Conselho e Gestão Escolar.

O fato é que apesar das desavenças e descontentamentos, o material utilizado nos dois módulos, segundo a opinião da maioria dos participantes, foi de boa qualidade. Porém, os professores acreditam que é inviável, pelo menos no momento em que a escola se encontra, o cumprimento das metas traçadas nos documentos apresentados pelos organizadores do treinamento. A escola, segundo alguns professores, possui necessidades mais imediatas, como: manutenção e conserto dos computadores, reforma da quadra de esportes, melhoria das salas de vídeo e artes e a própria questão salarial da categoria.

Acredito que a gestão da Escola Alfredo Chaves durante o período em que estive na instituição não é de todo problemático. A meu ver, há uma necessidade imediata de diálogo entre as pessoas que trabalham na escola, a comunidade e a SEMEC. A estrutura administrativa e a maneira pela qual os gestores a conduzem precisaria de mais espaço de diálogo para a organização e o planejamento da vida escolar.

Percebi que uma grande parte das estratégias contidas no planejamento anual da escola não era cumprida. Isto se deveu, segundo meu olhar, a vários motivos, dentre os quais destaco: a improvisação na execução das atividades pedagógicas e administrativas; a falta de um apoio logístico por parte da SEMEC; o desinteresse de alguns professores em executarem as atividades planejadas; uma participação pouco freqüente do conselho escolar nas tomadas de decisão; o entorno social que se mostrava afastado da vida escolar.

Um outro forte elemento que a meu ver necessitaria ser um dos olhares focais da gestão na escola Alfredo Chaves é o de reconhecimento dos sentidos culturais produzidos dentro do espaço escolar, tanto de forma espontânea quanto de forma planejada por meio das matrizes curriculares. Abro este parêntese para reiterar que uma das principais ações previstas no PME é justamente a fomentação de um ambiente que crie e recrie aspectos da realidade sócio-cultural amazônica para que as expressões artísticas da terra sejam vistas e desenvolvidas pelo professor e pelos educandos. Ora, este é um dos fatos que são vivenciados das mais diversas maneiras no dia a dia escolar e que em muitos casos passam despercebidos pelo professor e pela própria gestão técnico-administrativa da escola.

Com isso, atitudes e comportamentos aparentemente sem importância e que são trazidos pelos educandos para o espaço escolar não são vistos e entendidos

pela escola. Percebi que muitas crianças traziam consigo brincadeiras, modos de falar, hábitos e costumes que em muito revelavam a sua identidade e a riqueza do entorno sócio-cultural no qual são criadas. Por exemplo, muitas brincadeiras de roda traziam em suas cantigas e nos gestos desenvolvidos pelas crianças elementos do folclore e da mitopoética amazônica. Muitas dessas brincadeiras não eram percebidas pelos professores no momento em que aconteciam.

Percebi que no intervalo das aulas algumas crianças se reuniam na área livre da escola que fica na parte da frente e nas laterais e que é circundada por árvores frutíferas de grande porte como mangueiras, abacateiros dentre outras. Como estavam reunidas entre si sem a presença de um professor ou de um técnico da escola, as atividades de recreação e desportos eram inventadas e re-inventadas por elas mesmas. Deparei-me com uma situação singular. As crianças reunidas em pequenos grupos sem a separação entre meninas e meninos; brincavam juntos de imitar personagens. A brincadeira consistia basicamente em um grupo de crianças imitar um bicho ou uma situação do cotidiano, de forma digamos “teatralizada” e o outro grupo que assistia a encenação tentar descobrir do que se tratava a situação apresentada pelo grupo. Muitas cenas feitas pelas crianças englobavam aspectos das lendas amazônicas e das poéticas narrativas orais como: lenda da Yara, letras de música como carimbo e siriá³, e poesias populares. Pude ver que na hora da recreação os educandos desenvolviam atividades lúdicas de caráter cultural a partir de brincadeiras específicas. Pude observar também que alguns professores trabalhavam na sala de leitura muitas atividades que se aproximavam do que eu havia visto na área livre da escola. As crianças que freqüentemente realizavam este tipo de brincadeira na hora do recreio eram as do CB1 e que se encontravam na faixa etária de sete a nove anos. A partir dessa idade elas começavam a separar por grupos de meninos e meninas na hora do intervalo. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/2009).

A meu ver, há uma analogia considerável entre o preconizado pelo PME para o entendimento do universo cultural do educando e sua conseqüente utilização na sala de aula. Pude verificar que dentre um conjunto de atividades realizadas na sala de leitura da escola destacava-se a utilização de gravuras com cenas do cotidiano amazônico para que as crianças recriassem as ilustrações com gestos, movimentos e formas interpretativas de forma a contar a história da gravura.

A dramatização ou a performance (seguindo as próprias palavras contidas no PME) de histórias pensadas pelas próprias crianças a partir de seu conhecimento do universo social ao qual pertence e/ou pelo professor com a

³ Ritmos regionais que consistem em danças de ancestralidade indígena, na qual o homem dança em torno da mulher de forma a seduzi-la. Normalmente o ritmo original tem o acompanhamento de tambores e instrumentos de corda e sopro (como o violão e a flauta caipiras). As roupas masculinas consistem em uma calça branca de algodão cru, colares e um chapéu de palha com adereços de patchouli (erva cheirosa da Amazônia) e as mulheres com uma saia rodada estampada e uma blusa curta de renda, colares e pulseiras. Ambos dançam descalços.

participação dos educandos, por meio do uso de canções e brincadeiras temáticas. Pude perceber que a maioria das brincadeiras desenvolvidas na sala de leitura relacionava-se com as brincadeiras desenvolvidas durante o intervalo. Ambas, a sua maneira, continham evidências de costumes locais, expressados nas letras das canções, nas histórias que revelavam aspectos do folclore, dos hábitos e atitudes sociais típicos da Amazônia.

Na sala de leitura, os educandos focalizavam as temáticas em torno de aspectos da mitopoética amazônica. Porém em ambos os casos, evidenciei que as atividades desenvolvidas pelas crianças na sala de leitura e as atividades desenvolvidas na área livre da escola durante o intervalo apresentavam muitos graus de similitude. Os textos utilizados pelo professor em sala de aula em muito continham e retratavam situações mostradas pelas crianças em suas brincadeiras informais.

O fato é que pude também notar que devido à ausência do professor durante o horário do intervalo com as crianças, ele não conseguia estabelecer uma relação comparativa entre as atividades intra e extraclasse, dissociando na maioria das vezes uma da outra. No entanto, a observação me comprovou que ambas tinham muito em comum e que se fossem convenientemente aproveitadas poderiam ser prolongamentos de um mesmo eixo temático.

A direção da escola Alfredo Chaves promoveu juntamente com os técnicos da SEMEC a primeira etapa do Projeto ECOAR⁴ e foi desenvolvido no espaço do Barracão Cultural da escola e aconteceu na primeira semana do mês de maio. O projeto foi programado para ser desenvolvido nos três turnos, nos quais funcionam os ciclos na escola (manhã, intermediário e tarde), com o intuito de possibilitar a participação de todos os professores, uma vez que se tratava de uma estratégia de educação continuada em serviço para docentes que se encontram em sala de aula. O Projeto Ecoar surgiu na SEMEC com o intuito de proporcionar um

⁴ Projeto ECOAR tem por objetivo a educação continuada em serviço dos professores que atuam nos ciclos nas escolas municipais. O projeto é desenvolvido em etapas temáticas distribuídas ao longo de todo o ano letivo. Para o ano de 2009, foram planejados dois encontros bimestrais com os seguintes eixos temáticos: (1) Educação Ambiental, (2) Educação Matemática, (3) Códigos e Linguagens e (4) Arte, Literatura, Cultura e Educação. Cada um destes eixos temáticos tem a duração de uma semana e são divididos em dois blocos. Os dois primeiros realizados no primeiro semestre e os dois últimos no segundo semestre. Apesar de ser um projeto destinado à capacitação de professores, a participação do corpo técnico da escola e de membros do conselho escolar é facultada.

diálogo entre docentes que atuam nas escolas de ciclos e os técnicos em educação que organizam o planejamento educacional.

O que eu pude perceber foi que os treinamentos deste projeto contaram com um número bem maior de professores. Pude observar, pelos comentários dos professores, que o primeiro treinamento não chamou muito a atenção dos participantes em virtude da qualidade do material utilizados pelos instrutores e também pela forma de abordagem utilizada, que segundo os professores participantes, era muito convencional e monótona.

Um dos módulos do Projeto ECOAR foi “Arte, Literatura, Cultura e Educação”. A meu ver, esta parte do Projeto ECOAR foi uma espécie de continuidade do módulo anterior, uma vez que já haviam sido trabalhadas as questões voltadas para os múltiplos códigos da linguagem e seus meios de acesso, tendo o texto literário uma participação muito importante na construção de todos estes sentidos. Já neste módulo, apesar do enfoque estar mais especificamente voltado para a arte e a literatura, a linguagem obviamente estava presente, pois é por meio dela que se constrói a estrutura das expressões artístico-literárias. O que mais me chamou a atenção neste módulo do treinamento foi que apesar do enfoque principal estar voltado para as questões da leitura na alfabetização e no ensino fundamental; a arte e a cultura formam um cenário para as ações planejadas, por meio de uma proposta interdisciplinar que visa integrar as ações dos professores de educação geral com os professores de arte.

Percebi durante todos os treinamentos que participei que o programa de formação continuada de professores realizados pelo corpo técnico do departamento de educação básica da SEMEC apresentava dois eixos metodológicos centrais: a pesquisa e a elaboração de um material crítico que suscitasse a reflexão do trabalho pedagógico do professor. Durante o curso, o professor teve momentos de estudos analíticos de textos, filmes, músicas, poesia e teatro, reflexão sobre os conteúdos curriculares utilizados, discussão dos conteúdos programáticos e de estratégias de ensino, utilização da pesquisa enquanto instrumento de ensino, elaboração de material pedagógico (principalmente de textos literários adaptados para o ensino fundamental) e avaliação enquanto um processo dinâmico e sistemático.

No segundo semestre de 2009, a escola já contava com um novo corpo diretivo, uma vez que a nova diretora assumiu ainda no primeiro semestre do ano

corrente. Como é de praxe na administração das escolas municipais em Belém, a direção anterior tem um período para repassar as principais ações desenvolvidas pela equipe, assim como o planejamento do ano. Penso que em virtude das diferenças ideológicas entre a direção antiga e a nova, esta fase de transição na escola, a meu ver, foi um pouco conturbada.

O clima que vigorava no processo de transição era um tanto tenso. Tensão que se agravava bastante quando alguns professores componentes do grupo que apoiava a antiga direção conflitavam-se com professores que apoiavam a nova direção da escola. Muitas vezes, algumas discussões mais acirradas aconteciam nas reuniões pedagógicas, dificultando o desenvolvimento dos trabalhos. Inclusive uma das causas que impediram a finalização do Projeto Político Pedagógico da escola deveu-se ao fato de que interesses particulares freqüentemente se sobrepunham aos interesses da escola e mesmo da comunidade.

Durante os meses de agosto a outubro, o conselho escolar foi desfeito em virtude de já se encontrar na investidura das funções há bem mais tempo que o previsto. Normalmente o exercício do conselho escolar é de um ano letivo. Entretanto, houve alguns contratempos que dificultaram a eleição do novo conselho. Dentre os principais contratempos que pude observar destaco as desavenças acontecidas em relação à disputa pela direção da escola. O novo conselho só assumiu suas funções quase no final do segundo semestre letivo, mais precisamente no mês de novembro de 2009, com o período de aulas quase terminando.

Vale destacar que o clima de disputa e a gestão tensa do cotidiano escolar resultaram em vários aspectos prejudiciais aos educandos, tais como: a não execução de todos os pontos contidos no planejamento anual de ensino; a não concretização dos principais pontos contidos nos conteúdos das matrizes curriculares de ensino; a utilização não muito efetiva das horas pedagógicas devido à falta de integração dos professores que as executam (artes, sala de leitura, recreação e jogos e informática); a não conclusão do Projeto Político Pedagógico da escola e o longo período de tempo sem o funcionamento do conselho escolar. Já como pontos relevantes, com relação à influência da gestão e do clima escolar na cultura da escola, destaco a execução do Projeto ECOAR; a revitalização da biblioteca e do espaço destinado a sala de leitura; as reuniões administrativas, pedagógicas e de planejamento.

4.3.2.

O CLIMA ESCOLAR E O CLIMA EM SALA DE AULA

A relação professor e educando configurou-se num aspecto importante em minha análise sobre como se dá o ensino de literatura de expressão amazônica nos ciclos fundamentais de uma escola da rede municipal de Belém. O clima em sala de aula é considerado por Forquin (1992) como um dos fatores mais decisivos para a cultura escolar como um todo. É por meio do clima que se estabelece em sala de aula que os valores de cada sujeito podem ser mostrados e compreendidos como parte da cultura escolar, com suas características e peculiaridades (idem, p. 28-49).

Forquin (1992) considera que, para entendermos a escola como uma organização cultural, é importante passar a considerar que cada pessoa tem um tipo de personalidade, maneira de ser e de se comportar, determinada por variáveis que vão interferir em sua produção intelectual. E esta produção intelectual sofre influências diversas das relações sociais que se estabelecem, principalmente dentro da sala de aula. Em meu Diário de Campo classifiquei as relações vistas em sala de aula como “variáveis sazonais”. Lanço mão do termo sazonais, aplicado às estações do ano, como uma metáfora. Percebia que assim como mudam os rumos da natureza, a cada dia as crianças e os professores também tinham suas mudanças diárias, que eram frutos de uma série de interferências e fatores múltiplos.

Houve dias em que eu chegava à escola e me deparava com um clima extremamente “leve” e agradável. Parecia que naquele dia as pessoas estavam mais felizes e propícias para a troca de saberes. Lembro-me das atividades folclóricas feitas por ocasião das festas juninas. Aliás, o mês de junho na escola, parece que favorecia ao estudo de artes e literatura, pelo fato de ser um período em que as tradições culturais tornam-se mais efervescentes. É óbvio que todo o clima que cerca a quadra junina propicia o desenvolvimento de atividades relacionadas às artes e à cultura de uma maneira geral. E a literatura como forma de expressão artística e cultural tem um espaço de utilização mais amplo e favorecido. Percebi que os professores de língua portuguesa trabalharam mais os textos regionais e estendiam suas atividades de leitura para fora da sala de aula

nos momentos de socialização de trabalhos no Barracão Cultural da escola. Destaco um momento que considerei de extrema importância por trazer de forma prática aspectos da narrativa folclórica e do imaginário amazônico para as crianças.

Por conta das festas alusivas a quadra junina houve atividade temática na sala de leitura. No momento em que cheguei à escola, por volta das 10h45, uma turma de CB1 preparava-se para entrar na sala de leitura. A aula iniciou, precisamente, às 11 horas. O professor trabalhou temas relacionados à oralidade. Elegeu como temática da aula a Lenda do Boto. A atividade começou com a entrega de pequenas formas geométricas em madeira que continham gravuras, pintadas em uma das faces, alusivas à história do Boto e a partir daí o professor pedia que as crianças montassem pequenas histórias com a associação das gravuras contidas no centro das formas geométricas. Havia quadrados, retângulos, losangos, círculos e cones, com gravuras de botos no meio do rio, acompanhados por sereias, figuras de pescadores e suas canoas, figuras de casas de ribeirinhos, de frutas amazônicas (cupuaçu, bacuri, pupunha e ingá), figuras de pessoas humanas com roupas típicas da região, simbolizando danças. Tudo tendo como pano de fundo a figura do boto, que era o tema da aula e através do qual se entrelaçavam as outras informações. Os educandos montaram as histórias combinando as formas geométricas e as gravuras e após esta fase o professor solicitava que contassem a historinha que haviam criado mostrando para os colegas o resultado de cada produção. Cada um fez a sua história, mas nem todos conseguiram ou não quiseram contar. Na oportunidade, o professor fez referência a todo o meio ambiente que circunda o boto rosa e cinza na floresta Amazônica, aspectos da culinária amazônica, dos hábitos e costumes das pessoas que vivem no norte do país. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/06/2009).

Nas anotações originais do Diário de Campo, sempre fazia algum tipo de comentário fora do contexto da observação. Normalmente esses comentários vinham em forma de nota de rodapé ou mesmo nos cantos da cada página. Eram na maioria das vezes desprovidos de uma análise. Representavam o que eu sentia na hora ou o que simplesmente me chamava a atenção como inusitado ou peculiar. A priori eu não tinha nenhuma pretensão de utilizá-los na pesquisa. Apenas os escrevia com o intuito de dialogar com meus pensamentos. Todavia, algumas notas com o passar do tempo passaram a ter uma conotação mais significativa, pois abordavam detalhes que no registro geral de observação tinham passado despercebidos. Em uma dessas notas eu registro da importância da atividade feita na sala de leitura com as formas geométricas. Considerei, àquela época, uma atividade importante, pois revelava aspectos e detalhes que na ocasião do registro me passaram despercebidos. E a falta de percepção talvez provocada por uma visão ainda não completa de todo o cenário por mim observado. Com o passar do tempo e a organização das idéias, pude perceber o valor daquelas anotações. Para

a atividade das formas geométricas eu fiz o seguinte comentário no rodapé da página do Diário de Campo:

O critério de escolha do professor ao meu ver foi interessante, uma vez que o objetivo maior que era o de integração física e psico-social a partir do reconhecimento das unidades regionais de cultura amazônica. Ao observar esta atividade lembro-me do que Forquin classificou de variáveis culturais. Essas variáveis são facilmente identificadas se levarmos em conta três aspectos básicos: (1) as questões históricas que constituem o universo social, (2) os saberes e práticas culturais que a retroalimentam e (3) o sentido das relações humanas, diretamente associadas ao clima de ação e integração do ser humano em vários momentos de sua vida. Tudo isso, contido em atividades que se mostram aparentemente simples. Aí eu me pergunto: teria o professor conhecimentos desses conceitos? Ah! Eu acho que não. Porém, não cabe a mim esta reflexão no momento. Penso que a atividade atingiu seus objetivos (DIÁRIO DE TESE, 12/05/2010).

Acredito que as questões culturais quando trabalhadas no espaço escolar têm no clima das relações humanas um fator importante, pois o clima das relações pode representar e promover a maneira pela qual os seres humanos convivem. Forquin (1992) salienta que a maioria dos processos de construção cultural tem na ancestralidade suas bases de conformação social, ou seja, é na figura dos antepassados que os costumes se formam. Portanto, para a conservação das tradições, o objeto histórico é considerado “modalizador” de ações presentes, e, se bem compreendido em esferas atuais, pode servir como restaurador de ações futuras. Em outras palavras, seria entender o presente e projetar o futuro olhando, retidamente, para o passado. Os saberes e as práticas culturais exercem um forte papel de influências na forma como a escola entende e cria novas oportunidades para as diferenças que lhe são apresentadas, respeitando os valores individuais e coletivos.

A observação desta atividade sobre a Lenda do Boto, juntamente com as leituras dos textos de Forquin (1992), permitiu-me compreender que as manifestações culturais precisam estar no que eu chamaria de um constante sinergismo funcional entre professor e educando, educando e professor para que os objetivos do ensino, sejam eles quais forem, sejam alcançados. Porém, no ensino de literatura regional, este sinergismo necessita de uma amplitude maior, pois como leva em conta o reconhecimento de questões culturais regionais, há a necessidade de uma integração do meio social circundante para que a criança consiga entender que o texto literário é um tipo de manifestação estética do cotidiano.

Pude observar que nos momentos em que professores, educandos, pais e funcionários participavam da vida da escola de forma ativa, contribuía para o desenvolvimento de um “clima de afeto”, para o êxito dos educandos e para a

eficácia da escola. Quando ao contrário, essa participação não acontecia, ocasionada por diferentes fatores – ausência dos pais na escola, mal humor de funcionários, falta de disposição dos professores, falta de merenda escolar – havia sempre problemas na execução das atividades e em alguns casos algumas atividades nem chegavam a ser executadas.

Creio que o sucesso dos resultados depende do clima que a escola propicia para os educandos e na maneira pela qual as relações humanas se apresentam. A integração favorece positivamente a execução das atividades pedagógicas planejadas. As decisões – se partilhadas com os docentes, a liderança pedagógica e a comunidade – sempre surtiam melhor efeito no dia a dia escolar. Fato é que no mês de junho, em virtude de uma integração maior entre a escola e a comunidade, foram feitos vários eventos culturais e folclóricos que contavam com uma expressiva participação de pais, educandos e professores.

Minhas observações me possibilitaram perceber que o clima na escola resulta da “corporificação” de todos os elementos citados anteriormente, bem como do resultado de suas ações no ambiente escolar (positivo ou negativo), que é fruto de um dado momento, de uma determinada situação e de uma específica rota de movimentação social. Chamo de corporificação a maneira pela qual as pessoas interagem no cotidiano da escola. Portanto, o clima escolar é resultado da maneira pela qual as pessoas agem e se integram umas as outras. Em outras palavras, o clima escolar está diretamente associado ao ambiente humano e a maneira como as pessoas desenvolvem suas atividades como cidadãos e profissionais. As relações humanas são diretamente responsáveis pela harmonia do dia a dia e pelas influências no processo ensino/aprendizagem.

O planejamento anual da escola Alfredo Chaves (2009, p.15), previa dentre as suas ações a reflexão contínua das práticas escolares e era bastante claro ao afirmar que:

(...) as ações desenvolvidas na escola devem ser feitas de maneira a permitir que as experiências pedagógicas sejam fruto de ações conjuntas pela motivação das partes que a compõem, fomentando experiências educativas diversificadas e próximas das realidades tanto do docente quanto do discente, sem esquecer o meio social no qual ambos se encontram inseridos.

Pude notar que estava contida no planejamento anual da escola uma preocupação com o ambiente de ensino. O documento denotava esta preocupação ao mesmo tempo em que salientava a necessidade dos professores e comunidade em geral em promover um dinamismo nas relações humanas dentro da escola. O

documento reiterava ainda que o clima implique diretamente no processo comunicativo e no respeito às diferenças e no reconhecimento das adversidades do ensino face às múltiplas formações culturais. O documento fala ainda do papel da literatura na identificação das diferenças sócio-econômicas e sociais, pois retratam as situações humanas. Completa ainda que deva se priorizar a leitura de textos de temática regional, sem, contudo, deixar de estabelecer relações com textos mais universais.

O período em que passei na escola observando não somente as aulas, mas tudo o que se relacionava com elas, o clima sempre me chamou a atenção e provocou inquietações, pois o ambiente é definidor do aprendizado. Se ele é amigável contribui de forma significativa e favorece o ensino; mas se ao contrário é “pesado”, “tenso” ou “negativista”, só tende a prejudicar o bom andamento das aulas. Pude perceber como o binômio ensino e aprendizagem é também resultado do clima escolar.

A escola conseguiu em alguns momentos trabalhar a cultura e respeitar o clima de acordo com as diferenças. Todavia, em muitos outros momentos, os valores se individualizaram prejudicando a harmonia das relações humanas. Bressoux (1994, p.17-88) avalia os valores humanos como proclamados e operacionalizados. Os valores proclamados e operacionalizados devem representar a concepção de uma outra prática pedagógica que se queira, desenvolvendo a cidadania e o espírito crítico.

4.3.3.

OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS

Este é último tópico do capítulo está dividido em seis sub-itens, em virtude de representar o segundo objetivo central de minha pesquisa e o cerne da segunda etapa da investigação, que foi a observação da prática docente dos professores que atuam nos CB1 e CB2 da Escola Municipal Alfredo Chaves, voltando um olhar específico para o ensino de literatura de expressão amazônica.

Procurei registrar tudo o que via em sala de aula. No início foi muito difícil, pois além de não saber direito o que anotar me perdia em meio a um manancial de informações. Precisei aprimorar o meu olhar para perceber o que era singular e o

que era uma regularidade. Isso levou certo tempo. Enquanto isso, as anotações se multiplicavam no Diário de Campo. A escola é um ambiente muito rico de acontecimentos por contar com uma grande variedade cultural e de comportamentos. E, em se tratando de criança, a riqueza de informações multiplica-se mais ainda.

A sala de aula representou para mim um universo novo que se descortinava das maneiras as mais insólitas possíveis, o que me possibilitou um amplo leque de formas para classificar as categorias de que iriam compor a minha análise. Para chegar ao meu objetivo principal que era a maneira como os professores dos CB1 e CB2 ensinam literatura de expressão amazônica, precisei observar as variadas formas de abordagem dos conteúdos contidos nos planos de ensino dos professores.

Contei, em primeiro momento, com a ajuda da assessoria pedagógica para poder adentrar no ambiente da sala de aula. De início causei estranheza aos educandos e até mesmo aos professores. Sempre que iniciava a observação em uma sala de aula, causava um tipo de indisposição. Era visto como um ser estranho que entrava em um ambiente no qual todos já se conheciam. Essa sensação de estranheza leva um tempo para passar. Eu precisava que de início as pessoas se acostumassem com a minha presença para depois de esquecerem que eu estava na sala. Meu objetivo era passar despercebido ou então como parte integrante do grupo. Pois assim, as pessoas passariam a agir naturalmente e suas ações e reações estariam mais naturais. É óbvio que todo processo de integração levava algumas semanas. Em virtude disso, optei em não fazer um rodízio muito freqüente entre as salas. Resolvi por esse motivo cumprir um cronograma mensal de rotatividade. Porém, fiz questão de passar por todas as salas de aula nos três turnos de funcionamento da escola. Cada dia eu comparecia em um turno. Meu tempo de permanência em cada período de observação variava em torno de uma hora e meia. Após esse período de uma hora e meia, notei que ficava mais difícil observar com exatidão os acontecimentos.

A minhas observações da prática pedagógica não se restringiram à sala de aula. Os educandos das escolas municipais de Belém têm em seu currículo um conjunto de atividades denominadas de horas pedagógicas, a qual já nos referimos em partes anteriores deste trabalho, e que correspondem a atividades nas áreas das artes, recreação e jogos, leitura e informática. Estas atividades eram desenvolvidas

em salas específicas, como também já referendamos em outros momentos deste trabalho.

As atividades de recreação e jogos, na maioria das vezes, eram desenvolvidas na quadra da escola pelo professor de educação física. E sempre nestes momentos eram associadas às brincadeiras e aos jogos os temas regionais. Por exemplo, ao trabalhar cantigas de roda com as crianças do CB1, o professor baseava-se nos textos e nas histórias que foram utilizadas pela professora de artes e/ou pela professora da sala de leitura. De acordo com o planejamento da SEMEC, o professor de educação geral deveria acompanhar seus educandos por ocasião do desenvolvimento das horas pedagógicas.

Porém, na Alfredo Chaves esta não era uma prática muito freqüente, uma vez que a maioria dos professores utilizava estas horas de acompanhamento para atualizarem suas anotações nos diários de classe e fazerem seus planos de aula. Muitos professores reclamavam de que deveriam ter um horário livre que não comprometesse as atividades pedagógicas para fazerem seus planejamentos e em vista da não alocação de carga horária para esta atividade, acabavam por utilizar seus tempos das horas pedagógicas para a realização de seus planejamentos.

A seguir passo a descrever como era feita a estruturação e rotina das aulas pelos professores, seguida pelo tipo de ensino, os exercícios elaborados, as atividades para serem feitas em casa, o uso do livro didático, a participação do educando, as formas de avaliação, a estrutura e o cumprimento do currículo e por fim a metodologia no ensino de literatura de expressão amazônica e a articulação desta última com as outras áreas do conhecimento humano. Antes, porém, considero importante apresentar brevemente estes professores e professoras.

4.3.3.1.

Os professores

Apesar de esta categoria de análise não ter sido prevista no projeto de pesquisa e tão pouco em meus objetivos iniciais, percebi que com o andamento das observações seria necessário tecer um panorama a respeito das pessoas que compõem o quadro docente da escola. A pretensão neste tópico não é a de

fornecer um estudo minucioso sobre os professores, até porque não é este o objetivo de minha pesquisa; mas sim fornecer ao leitor uma idéia de como são as pessoas com as quais eu convivi durante um ano letivo inteiro.

De uma maneira geral me detive em registrar no Diário de Campo sobre as principais características do grupo, especificando as faixas etárias, o gênero, tipo de formação e tempo de experiência em sala de aula. Para o recolhimento destes dados eu tive acesso à ficha funcional de cada um. Não utilizei entrevistas e nem questionários. Tudo foi fruto de leituras, observações e conversas informais que compuseram o meu Diário de Campo. Não considerei a hipótese de entrevistas e questionários em razão de centralizar minha pesquisa em cima de documentos e observações que me foram suficientes para obter as informações preteridas.

A Escola Municipal Alfredo Chaves possui em sua secretaria a documentação funcional de cada um de seus professores. Tive a oportunidade de consultar estes documentos. As fichas possuem os dados de identificação habituais como: nome, idade, sexo, filiação, nacionalidade, naturalidade, endereço, formação profissional, data de contratação, tempo de serviço no magistério. Estas fichas são atualizadas anualmente. Dividi para minha análise, os professores em dois grandes grupos: professores de educação geral e professores das “horas pedagógicas” (artes, leitura, recreação e jogos e informática).

De acordo com a análise das fichas individuais, pude perceber que de um total de vinte e dois professores de educação geral todos são majoritariamente do sexo feminino, com faixas etárias que variam entre os seguintes grupos: (1) vinte a trinta anos – três professoras, (2) trinta a quarenta anos – seis professoras, (3) quarenta a cinquenta anos – sete professoras, (4) cinquenta a sessenta anos – quatro professoras, (5) acima de sessenta anos – duas professoras que se encontram em fase de aposentadoria.

A escola conta com seis professores de horas pedagógicas assim distribuídos: (1) recreação e jogos – dois professores, (2) artes – duas professoras, (3) informática – um professor e uma professora

Os professores das horas pedagógicas estão classificados na seguinte faixa etária: (1) trinta a quarenta anos – três professores, (2) quarenta a cinquenta anos – dois professores, (3) acima de cinquenta anos – um professor.

Com relação a formação profissional dos vinte e dois professores de educação geral observei os seguintes aspectos: (1) Licenciados Plenos em Letras –

dez professores; (2) Licenciados Plenos em Ciências – cinco professores; (3) Licenciados Plenos em Matemática – três professores; (4) Professores com formação pedagógica (ensino médio) – quatro professores. Os professores das horas pedagógicas possuíam formação em suas respectivas áreas de atuação. Portanto, estão assim classificados: (1) Licenciados Plenos em Educação Física – dois; (2) Licenciados Plenos em Educação Artística – dois; (3) Licenciados Plenos em Estatística e Processamento de Dados – dois.

Quanto ao tempo de experiência em sala de aula, a ficha funcional apresentava o tempo de serviço dos professores no ensino fundamental. Pude perceber que o menor tempo de experiência existente entre todos os professores da escola Alfredo Chaves era de três anos e o maior estava na média dos trinta anos. Portanto, este último grupo do qual faziam parte apenas quatro professores encontravam-se em fase de aposentadoria. A média geral estava em torno de dez a vinte anos de exercício no magistério fundamental.

No quesito aprimoramento de estudos, as fichas apresentavam que seis professores tinham o título de especialista. Nenhum professor possuía pós-graduação *stricto sensu*.

O quadro de professores de educação geral, além das vinte e duas professoras já citadas acima, estava com três professoras afastadas. Dessas três professoras, duas se encontravam de licença especial⁵ e uma de licença médica. Pode-se perceber pelos dados contidos acima que a escola conta com um número satisfatório de professores, levando-se em consideração o número de turmas que no caso é proporcional ao número de professores de educação geral. No caso, a Alfredo Chaves contava com vinte e duas turmas de ensino fundamental funcionando em turnos (manhã, intermediário e tarde). Cada turma com um número de 35 educandos em média, como já citei no início deste capítulo.

⁵ A licença especial é um benefício concedido pela Prefeitura Municipal de Belém a cada três anos para seus funcionários. O triênio, como também é chamada a licença especial, concede um mês de folga para o funcionário que no período de três anos teve um bom desempenho em suas atividades, foi pontual e assíduo.

4.3.3.2.

A rotina das aulas

Durante o período em que passei observando as aulas dos professores que atuam nos CB1 e CB2 da Escola Municipal Alfredo Chaves pude perceber uma série de regularidades e singularidades que definiam o estilo de aula de cada professor. As regularidades mostraram-se importantes, pois definiam modos aproximados e, de certa forma, constantes na maneira de abordagem dos assuntos. Neste sentido, optei em descrever algumas dessas regularidades observadas para dar a conhecer o cotidiano da Alfredo Chaves. Outras, eu omiti por julgar desnecessárias aos objetivos da pesquisa.

Em diferentes aspectos, os professores que atuam nos CB1 e CB2 da escola voltam-se para as questões de ensino da literatura de expressão amazônica de maneira muito prescritiva e “didatizada”. Refiro-me ao termo prescritivo pela resistência que muitos apresentavam em utilizar tão somente os textos contidos nos livros didáticos. O que, a meu juízo, representava uma perda significativa no ensino de estudos literários em virtude da questionável qualidade de alguns textos contidos nos livros didáticos.

Nas observações que realizei em sala de aula pude verificar que as opções metodológicas dos professores para o ensino da interpretação textual tinham uma grande preocupação com a forma de apresentar os temas. A escolha do tema, muitas vezes, estava condicionada às sugestões contidas nos roteiros de atividades contidos nos livros didáticos. O que, a meu ver, limitava o processo criador tanto da criança quanto do professor, já que os livros pouco traziam de conteúdos temáticos amazônicos e tampouco possuíam textos de autores regionais.

Um outro detalhe que me chamou bastante atenção nas classes de CB1 foi o fato das professoras terem uma preocupação muito rigorosa com a formatação das letras de cada educando. Creio ser esta uma prática bastante freqüente entre os professores alfabetizadores. O fato é que, muitas vezes, o conteúdo do texto que lido e/ou interpretado pela criança tinha no processo de avaliação do professor um papel secundário, em detrimento da “escrita bonita” das letras.

Comecei a perceber, com o transcurso das observações diárias, que a preocupação do professor com a ordem e apresentação das letras e das seqüências

das mesmas nos exercícios contidos nos cadernos dos educandos tinham relação com a forma pela qual elas se dispunham nas linhas. Confesso minha inquietude quanto ao observado nas salas de aula. Até porque esta não era uma prática comum em apenas um ou dois professores, mas em quase a sua totalidade. Foi, de fato, uma recorrência significativa.

Fui, então, buscar informações a respeito deste procedimento na documentação da SEMEC, com o intuito de me certificar se havia algo direcionando à metodologia do docente para esta forma de ação. Não encontrei uma explicação específica, porém algumas notas presentes no PME (1995, p.59) com relação à formação da percepção cognitiva e motora da criança:

[...] a percepção cognitiva do educando, aflora não só no momento em que trava contato com a transcrição de sons, a forma das letras e a relação de sentido que se estabelece após a decodificação dos símbolos gráficos, mas também quando todo este processo chamado de leitura vem carregado de conseqüências, como a do professor como único informante autorizado para conferir-lhe tais informações ou a ilustração que revela aspectos do texto. Poderíamos continuar desta maneira com a análise de outras práticas, que são reveladoras da concepção que os que ensinam têm acerca do objeto e do processo de aprendizagem. A interpretação de textos é um bom exemplo de todas essas etapas cognitivas descritas.

Como se pode perceber, não fica claro no PME a obrigatoriedade de agir “desta” ou “daquela” forma. Isto se percebe não só neste trecho como ao largo de todo o documento. O que mais se encontra nos documentos são diferentes formas de abordagem no tratamento com o texto escrito e nas maneiras como o professor aborda temas de literários. Ou seja, a criatividade nas práticas pedagógicas é algo sempre estimulado e referendado no PME. Creio que a “modificação” ou “transformação” de práticas corriqueiras e repetitivas é realmente difícil, já que de certa forma “obriga” o professor a redefinir o seu papel em relação à dinâmica de suas aulas, suas leituras e a compreensão das relações sociais dentro e fora da sala de aula.

É importante indicar que de maneira alguma podemos concluir do que foi dito anteriormente que o professor deveria limitar-se a ser um simples espectador de um processo espontâneo, mas acompanhar e sugerir recorrentes inovações.

4.3.3.3.

Estilos pedagógicos e ensino de literatura regional

Minhas observações feitas em sala de aula permitiram-me avaliar determinados aspectos que direcionavam o estilo de cada professor. Alguns aspectos eram comuns a vários professores, outros demarcaram de forma singular determinadas metodologias, utilizadas por alguns e em alguns casos por um professor. Penso que não me cabe aqui estabelecer relações comparativas ou mesmo identificar quais práticas melhor se adequaria ao ensino de literatura nos ciclos básicos de estudo, ou ainda quais práticas mais se coadunariam com as recomendações contidas no PME. Não são esses meus objetivos. Todavia analisar como o professor trabalha o ensino de literatura em sua sala de aula, os estilos pedagógicos encontrados e como estes estilos influenciavam o ensino da literatura amazônica.

Passo, então, a descrever minhas experiências de observação das aulas cujos temas estavam relacionados com a área de literatura, apesar de ter observado também aulas de outras áreas do conhecimento.

Como rotina, as aulas sempre iniciavam com um momento extraclasse chamado na escola de “acolhida”. A acolhida normalmente acontecia uns 15 minutos antes do ensino de conteúdo propriamente dito ser iniciado. Esta atividade consistia em, a cada dia, um professor receber os educandos no pátio da escola com o intuito de passar algum informe aos pais, falar algumas palavras para a recepção do dia e até mesmo em alguns casos fazer uma prece. Percebi como um momento de socialização muito importante, pois freqüentemente ouvia dos pais que se encontravam na área livre da escola que consideravam aquele momento muito especial, pois representava para eles uma aproximação com a escola dos seus filhos.

Dia meio chuvoso, nublado. Pensei no caminho para a escola que talvez não fosse um dia muito produtivo em virtude do tempo. Cheguei à escola às 10h30 para observar o turno intermediário. No momento em que adentrei as dependências do estabelecimento pude ver que as crianças, alguns pais, professores e funcionários se “aglomeravam” no corredor principal de entrada. A princípio não entendi bem o que aquilo significava. Pensei tratar-se de uma reunião ou algo parecido. Mas, por que naquele local depois da escola ter um auditório? Resolvi perguntar para uma das professoras que se encontrava próxima de onde eu estava. Ela me disse que aquilo que eu julgava ser uma reunião era a “acolhida”. Era a primeira vez que acontecia neste semestre mas era uma prática bastante comum na escola. A

acolhida, segundo a professora, é um momento no qual os educandos e pais são recebidos na escola. Ela é programada para acontecer todos os dias. É um momento no qual são passados informes aos pais e aos educandos. Também é um momento em que os professores dão as boas vindas a todos os presentes e falam de uma maneira bem resumida quais as atividades planejadas para o dia. A professora reitera, mais uma vez, que a acolhida representa um momento no qual todos os educandos, juntamente com os familiares que vão deixá-los na escola, são “acolhidos” pelos funcionários da escola. A cada dia é escolhido um professor para fazer a acolhida. Hoje quem estava acolhendo era uma das professoras do CB1 e no momento em que cheguei estava dando boas vindas a todos, desejando um dia produtivo de atividades e fazendo algumas recomendações quanto ao comportamento dos educandos como respeito aos professores, saber portar-se dentro e fora das salas, não ter atitudes agressivas com o colega na hora do recreio, esperar sua vez no momento em que for servido o lanche, aguardar os pais na hora da saída da escola, dentre outros. Para os pais, também foram feitas algumas recomendações como: ir buscar o filho na hora correta para que o mesmo não fique esperando e deixar o filho pontualmente na escola. Pude perceber que um grupo de professores não participava da atividade, ficando na sala de reuniões conversando. A acolhida é um momento muito curto, mas muito significativo. Notei que alguns pais se justificavam pelo fato do atraso e outros perguntavam sobre a hora em que deveriam buscar seus filhos. Alguns professores presentes conversavam com os pais reforçando o que a professora havia falado. Após este momento, todos os presentes rezaram e se dirigiram às salas de aula. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/03/2009).

Um outro ponto que me chamou bastante atenção foi a forma de início das aulas da totalidade dos professores. Eles sempre começavam escrevendo no quadro a data e um espaço logo abaixo para o nome, seguido pelo tema da aula.

Uma grande parte das aulas seguia o estilo frontal expositivo para a explicação do assunto do dia. Na grande maioria das vezes, as atividades eram uma consequência da exposição frontal.

A professora começou as atividades registrando no quadro a data, seu nome, deixou um espaço para que o educando escrevesse seu nome e sua turma e logo abaixo um conjunto de materiais que precisariam ser providenciados. Apresentou e apresentou-me para os educandos. Em seguida, começou a desenvolver a primeira atividade que consistia em solicitar que os educandos transcrevessem do quadro o que ela havia escrito. Alguns sentiram muita dificuldade, pois ainda não sabiam escrever e tão pouco ler. Porém, com a ajuda da professora conseguiram esboçar alguns desenhos. A segunda atividade consistiu em que os educandos desenhassem o que gostavam de brincar. Alguns fizeram alguns desenhos ininteligíveis. No momento em que os educandos estavam fazendo esta atividade chega uma mãe com mais um educando. Estava atrasada. Foi repreendida pela professora que disse que a mesma não deveria repetir o atraso sob pena do educando não ser aceito na sala de aula. Isto era uma questão de disciplina e respeito para com o professor, a escola e para com os colegas, disse a professora para a mãe. A mãe disse que tal fato não tornaria a se repetir, pediu desculpas e se retirou. Percebi que o educando que chegou atrasado era muito tímido e cabisbaixo. Além disso, vi que trazia consigo uma mancha escura na face direita. A professora Carmem também percebeu e dirigiu-se ate ele perguntando o que tinha acontecido. Após várias tentativas conseguiu saber que o garoto tinha sido espancado pelo padrasto.

Perguntei-lhe o que fazer em uma situação como esta. Ela respondeu-me que o fato teria de ser denunciado ao Conselho Tutelar, mas que só o faria se a situação se repetisse. Minha incredulidade ficou por conta da maneira como a situação foi abordada e no fato da professora não ter levado aquela situação ao conhecimento da direção da escola. A aula foi retomada do ponto em que a professora parou no momento em que a mãe da criança chegou. A professora prosseguiu com a terceira atividade que consistia em entregar aos educandos vários recortes de cartolina que representavam as partes geométricas de uma casa (um quadro, um triângulo, um círculo, um retângulo) com as cores básicas (vermelho, azul, amarelo e verde). Estas formas primeiramente foram afixadas no quadro por sobre um painel de cartolina. Em seguida, cada educando recebeu uma folha de papel A4 e foi solicitado que reproduzisse as formas afixadas no quadro. Muitos tiveram dificuldade em realizar a atividade. Percebendo que muitos educandos além de não conseguirem reproduzir as formas geométricas não conseguiam reconhecer as cores. Mais uma vez foi feita uma exposição frontal do assunto. O que a meu ver não resolveu problema, uma vez que as crianças continuaram sem compreender o que havia sido exposto. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/08/2009).

Um outro ponto com relação à forma de abordagem do professor para o assunto do dia é que as atividades solicitadas pelo professor, algumas vezes, dispunham de um tempo menor se comparada à explicação.

A professora iniciou a aula falando sobre o tema do dia: Folclore e Lendas da Amazônia. Começou falando aos educandos o que significava folclore e o que significavam as lendas. Inicialmente indagou-lhes se conheciam alguma lenda ou alguma festa folclórica. Alguns falaram e acertaram fazer a diferença, explicando que lendas, para eles, eram histórias “de bichos”, “de florestas”, “de bruxas” e “de coisas encantadas”; outros não conseguiram diferenciar e um pequeno grupo nem chegou a tentar (...) Em um segundo momento, dois educandos citaram exemplos de festejos populares muito comuns na região norte e também muito comemorado pelas pessoas, principalmente nos bairros periféricos da cidade. Referia-se ao “Bumba meu boi” que é realizada durante a quadra junina. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/09/2009).

A partir do ponto no qual os educandos participavam das perguntas feitas pela professora, havia uma interrupção e a professora iniciava uma preleção sobre o assunto. Fato que, na maioria das vezes, não despertava a atenção das crianças. Creio que as crianças se dispersavam pelo fato de ser uma explicação muito teorizada e quase sem ilustrações práticas. O texto existia. Porém, poucas atividades pedagógicas eram dele extraídas. Além do mais, quando a escolha do texto recaía em conteúdos do livro didático, os autores regionais e a literatura de expressão amazônica era posta em um segundo plano.

Em um outro momento de observação, já em uma outra sala com um outro professor, tive a oportunidade de assistir a uma aula cujo tema era basicamente o mesmo que foi citado anteriormente - “Lendas e Mitos da Amazônia”.

Cheguei à escola às 9h, após o intervalo, exatamente no momento em que os educandos retornavam para a sala de aula. Ainda muito agitados em consequência

do recreio, a professora solicitou que os educandos pegassem seus cadernos de desenho e lhes entregou uma caixa de lápis de cor e um kit de tinta guache com pincel. A atividade consistia em que os educandos desenhassem em seus cadernos brinquedos e a sua família. Os resultados foram impressionantes. Alguns educandos não desenharam brinquedo, fizeram apenas riscos, outros desenharam alguns componentes da família, outros fizeram apenas um quadrado e pintaram de preto, alguns poucos desenharam brinquedos relacionados à cultura da terra e pais com seus hábitos e costumes, como uma menina que desenhou seu pai tomando açaí em uma cuia. Em seguida, foi pedido aos educandos que contassem por meio de uma breve narrativa oral a história de seus desenhos. Alguns foram bem criativos. Neste momento, pude perceber que a construção das narrativas orais se deu com base nas histórias de vida, hábitos e padrões sócio-culturais. Acrescento que durante o recreio um grupo de meninas brincava de roda na quadra entoando cantigas que faziam alusão ao folclore indígena e trouxeram para a atividade a descrição da brincadeira, utilizando a própria letra da cantiga. A penúltima atividade desenvolvida pela professora consistia em cantar uma música na qual estavam presentes, na letra, costumes locais na sua letra. O interessante é que como se tratava de uma canção de domínio popular no folclore a maioria conhecia. Após a cantarola, as crianças foram orientadas a desenhar o que elas achavam do conteúdo da canção. Neste momento, brotam nas folhas de papel esboços de elementos da fauna, da flora e das lendas amazônicas, como sacis, cobras, índios, fogueiras, frutos, rios. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/10/2009).

As narrativas orais se processam a partir do registro das vozes que a fazem criar vida e sentidos. As brincadeiras que as crianças fazem na hora do intervalo são um reflexo direto de suas vivências, hábitos e costumes. É a história de cada um e do meio no qual foram criados que é revivida. A história se reinventa e se recria. É que o Dauster (2003, p.91) considera como uma *prática de permutas*. Ou seja, sob o ponto de vista da antropologia, as atitudes e posturas humanas são passadas com o tempo e revelam uma rede de relações por meio da história. E são justamente as leituras da história que permitem a reconstrução da subjetividade.

Um outro ponto abordado por Dauster (2003, p.94) refere-se aos textos de escritores de literatura infanto-juvenil. Reporto-me a esta questão por ter visto de forma recorrente os professores da escola Alfredo Chaves utilizar textos de livros didáticos que, ao meu ver, apresentavam uma qualidade questionável, além de não abordarem em suas temáticas as questões da Amazônia. Isto merece destaque pelo fato de um dos maiores objetivos do plano de ensino da Escola Cabana ser justamente o de privilegiar textos de autores regionais ou de temática regional.

Os objetivos da Escola Cabana buscam apresentar para o educando um horizonte histórico representativo da cultura amazônica, de forma a focar comportamentos, atitudes e competências sociais por meio do universo literário.

(...) as relações com os livros e com o material impresso, possibilitadas pelo advento da imprensa, reinventam, por sua vez, os limites entre o público e o

coletivo e, por outro lado, os modos de vida íntimos (...) as descobertas e os costumes que se vão engendrando não percorrem trajetórias contínuas e lineares, nem eliminam práticas antigas. Além disso, a escrita e a leitura da palavra não são partilhadas igualmente por todos, no contexto sócio-cultural. (DAUSTER, 2003, p.94).

Dauster (2003) deixa claro que as diferenças e as experiências alimentam o horizonte histórico e cultural das pessoas. Os costumes oriundos do coletivo representam a identidade cultural de um meio social. Ao trabalhar aspectos do cotidiano com as crianças, o professor reintegra ações passadas com ações presentes. Aproveitar as possibilidades que o universo cultural de cada educando possa sugerir representa um cenário rico que pode ser identificado nos livros de literatura.

A criança enxerga nos textos regionais seu universo circundante. Entende que o registro da sua história possui graus de similitude com os registros contidos nas histórias dos personagens dos livros. Penso que a Escola Cabana ao identificar, por meio das obras literárias de expressão amazônica, o meio no qual a criança vive representa um estreitamento do livro com as práticas de leitura.

No desenvolvimento de minhas observações, deparei-me com muitas dessas questões, nas quais a cultura regional é preterida em detrimento de outras. Não que este preterimento seja ruim ou manifeste-se nocivo ao ensino da criança. Todavia, o diferencial da Escola Cabana está justamente em conferir ao educando uma visão macro da literatura e incluir nesta visão macro o estudo do universo regional amazônico. Sem fazer uma abordagem ufânica, mas situando-o em seu contexto sócio-histórico e cultural.

Dauster (2003) reforça que entender a familiaridade diversificada com a escrita e com a leitura por meio de textos literários que revelem aspectos de homens e mulheres, em ofícios e condições sociais e culturais de um determinado espaço, é agregar ao entendimento fatores diferenciais como: individualidade, sociabilidade, relações com os outros, consigo mesmo, com instituições e poderes constituídos durante todo o processo de construção da cidadania dos seres humanos. A literatura pode ser reveladora de situações e fatos nos quais os personagens reproduzem a vida.

A Alfredo Chaves possibilitou-me perceber os aspectos citados por Dauster (2003). Em alguns momentos ficou clara a relação do professor e do educando com o tema da Amazônia. Uma das aulas que me chamou a atenção para este fato

aconteceu em uma turma da tarde com educandos da primeira fase do CB1. A professora realizou atividade sobre lendas do Boto, com figuras e formas geométricas. Percebi que a descrição das atividades propostas pela professora traça um paralelo muito estreito entre significante e significado. Dauster (2003, p.95) assinala que as relações de associação temáticas enfatizam a necessidade de se trabalhar múltiplos objetos sócio-culturais na construção da leitura e da escrita de forma a estabelecer um recorte sincrônico sinalizado por paralelismos, analogias que possibilitem interpretações variadas que são fornecidas pela história cultural do povo. Dauster (2003) afirma ainda que as práticas de leitura e escrita se apropriam, de modo diferencial e contrastante, dos materiais que circulam, e faz do ato de leitura uma construção de sentido ou interpretação, realizada por leitores com competências específicas, identificados por posições e disposições de sua prática de ler.

Em outras palavras, quanto mais possibilidades associativas o professor puder dispor para fomentar a criatividade e a interpretação do educando no momento em que for trabalhar textos literários melhor será o resultado. Naquele momento, em que observei a professora utilizar as gravuras que estavam impressas nas formas geométricas de madeira alusivas à lenda do boto o processo de construção da leitura se forma em uma ordem inversa de idéias, pode-se dizer que as figuras constituem metaforicamente o enredo fragmentado de uma histórias que as crianças teria de construir por elas mesmas.

Pude perceber o sentido concreto das idéias de Lajolo (2008, p.7-15) no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e do papel fundamental da utilização do texto literário para este fim. Lajolo (2008, p.66-69) considera que o processo de formação do leitor se constrói na interação cotidiana com seus hábitos, valores, costumes e o conhecimento formal.

Neste conjunto de elementos, pode-se dizer que se lê para entender o mundo e para se inter-relacionar com o outro. Lajolo (2008, p.7-10) considera ainda que, na cultura brasileira, quanto mais abrangente for a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê. Para a Escola Cabana, o cumprimento da leitura é uma prática circular e infinita, corroborando a idéia de Lajolo (2008, p.48-51) a respeito da formação do processo de leitura e escrita na criança.

Um outro momento de trabalho do professor, relacionado ao ensino de literatura de expressão amazônica em sala de aula, também me chamou a atenção pelo caráter inusitado da atividade.

Cheguei às 11 horas. Na chegada, conversei com o professor de informática e artes sobre o planejamento que iriam desenvolver na semana. Os professores me disseram que seriam atividades que envolveriam folclore, lendas e mitos da Amazônia e que seriam trabalhadas nas salas de aula, de leitura e sala de artes. Resolvi observar a sala de leitura. O professor da sala de leitura trabalhou, neste dia, aspectos relativos ao desenvolvimento da oralidade infantil. O professor elegeu um tema de caráter folclórico. A escolha foi a Lenda das Sereias Amazônicas. Começou a contar a história das sereias tendo como auxílio um álbum seriado com gravuras de várias sereias, de rios amazônicos e de um panorama com elementos da fauna e da flora regional. As crianças ouviam atentas porque o professor deu um toque de dramatização ao ato de contar a história. Havia também um fundo musical orquestrado que continha cantos de pássaros, vozes de animais e sons da floresta, incluindo uma parte que continha um canto de sereia. Os educandos ficaram encantados com a profusão de sons ao mesmo tempo em que identificavam suas origens dizendo: olha é um macaco, ou um pássaro, ou um gato etc. Em seguida, o professor pediu-lhes que desenhassem seres que compunham a floresta amazônica. O interessante é que alguns educandos desenharam sacis, curupiras, botos, além das sereias, mesmo que alguns destes seres sequer tenham sido mencionados pelo professor. O mesmo explicou-me que tal fato acontecia porque estes elementos da mitopoética amazônica (friso aqui que este termo não foi usado pelo professor), muito provavelmente, já eram de conhecimento da criança. A aula teve a duração de uma hora e meia. As atividades serviram de base para a parte final da aula, que consistiu em o professor trabalhar com os educandos duas poesias com temática voltada para o imaginário da floresta amazônica. O que eu pude perceber foi que mesmo os educandos que ainda apresentavam certa dificuldade na leitura, conseguiram compreender o enredo da poesia, em razão, creio eu, das atividades preliminares realizadas. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/03/2009).

Compreendo que o professor acima, ao desenvolver um conjunto de exercícios interligados com uma atividade subsequente de leitura, consegue evitar que o sentido da interpretação se perca no momento em que a criança estiver com o texto escrito nas mãos. A percepção de inter-relação não é fácil de ser conseguida. É interessante que o leitor consiga estabelecer uma visão dialógica entre o mundo da leitura e a leitura de mundo, afim de que a compreensão do tema que lhe está sendo apresentado pelo texto flua de maneira espontânea. Lajolo (2008, p.7-8) afirma que:

Mundo da leitura, leitura do mundo: onde acaba um e começa a outra? Talvez os limites sejam esgarçado, aquela terceira margem do rio de que fala Guimarães Rosa...

Muito embora estreitamente entrelaçados na vida real, *mundo da leitura e leitura do mundo* distinguem-se aqui; invocando a temporária suspensão do real que os livros patrocinam como forma de iluminar e fecundar o retorno ao real, em cada parte do livro predomina um deles. A primeira parte é constituída de ensaios mais direta e

ostensivamente relacionados ao mundo de papel impresso, de escola, de educandos e professores, de livro didático, de literatura infantil e juvenil. Currículo, formação de professores, práticas escolares de leitura (particularmente de leitura literária), formas de inserção de livros escolares e de leitura em diferentes momentos do sistema cultural brasileiro são as portas de ingresso para as questões e reflexões que incidem sobre os diferentes aspectos do mundo da leitura. Na segunda parte, a leitura do mundo entra mais ostensivamente em cena, trazida para a berlinda pela análise de algumas representações que leitura, escola e literatura em diferentes textos literários.

As observações prosseguiram. Pouco a pouco, passei a entender a escola por sobre um ângulo que no início de minha pesquisa não conseguia vislumbrar. Meu Diário de Campo a cada dia que passava ficava maior e mais cheio de informações. Assim, uma constante idéia persistia em me acompanhar durante minhas idas a escola. Era com relação a maneira pela qual o professor abordava os textos literários com as crianças nas várias fases dos ciclos. Pois, como é sabido, não se pode trabalhar o mesmo texto com todas as crianças da mesma maneira. Há crianças que já dominam as habilidades de escrita e leitura, há outras que só dominam uma destas, há ainda crianças que não dominam nenhuma das duas.

Comecei a me preocupar em lançar um olhar para a forma como o professor selecionava os textos e os utilizava em sala de aula de acordo com o nível de conhecimento da criança.

Cheguei à escola às 7h30 para acompanhar uma aula de leitura e interpretação de textos. No momento em que cheguei à sala de aula a professora já tinha iniciado a aula e estava trabalhando com os educandos formas de expressão e comunicação humanas. A professora estava trabalhando as expressões por meio de sinais miméticos em um texto musicado. O texto abordava cenas dos costumes amazônicos dando ênfase à culinária degustada nas festas populares. Com a execução da cantiga que exigia, por meio da letra, com que as crianças fizessem gestos ritmados no momento em que acompanhavam a melodia. O interessante é que as crianças interagiam entre si no momento em que reconheciam na letra da canção seus próprios hábitos e costumes cotidianos. Após esta atividade, as crianças foram orientadas a desenharem seus próprios hábitos e costumes em uma folha de papel. Para tal, receberam folhas de papel quadriculado e lápis de cor. Os resultados foram os mais inusitados possíveis. Algumas crianças não conseguiram realizar a atividade e desenharam formas incompreensíveis no papel. Um outro grupo de crianças desenhou com alguma seqüência lógica aspectos relativos a seus hábitos como cuias de açaí, camarões e farinha d'água. Um terceiro grupo de educandos criou outras possibilidades temáticas mesclando elementos regionalizados com elementos mais globais como sanduíches de fast food, chocolates etc. Achei também muito interessante o fato da professora mesclar valores que mesmo não tendo uma conotação regionalizada fazem parte do cotidiano das crianças e possuem um relevante grau de importância em suas vidas. A segunda atividade consistia em trabalhar a linguagem semi-spontânea. A professora me explicou que esta atividade tem por objetivo trabalhar as falas

provocadas por uma prévia indicação e que as respostas das crianças, mesmo que condicionadas a um determinado evento ou fato, podem ser interpretadas de várias maneiras. Para tal, a professora utilizou-se de jogos de linguagem que despertassem o senso fonético e semântico das crianças. Todavia, a professora também me falou que em outras instâncias do ciclo de estudo esta atividade pode ser usada também para que possam ser trabalhados os aspectos morfológicos e sintáticos da língua, assim como da literatura no momento em que o educando trava contato com histórias ilustradas compostas por textos curtos. Além disso, naquele momento, a professora queria ensinar as crianças a exercerem controle sobre o aparelho fonador, trabalhar a audição para que as mesmas aprendam a ouvir para que possam, na hora da execução da atividade, escolher o som ou a palavra mais adequada em uma determinada frase intrigante, trabalha a pronúncia para que possa compreender e ser compreendida, sendo esta última uma grande ferramenta no processo de desenvolvimento da leitura e conseqüente utilização na literatura haja vista o critério da interpretação dos textos literários. A professora utilizou uma fita cassete na qual podiam ser ouvidos vários ruídos. Em seguida, ela por meio de um conjunto de gravuras que se encontravam presas a um álbum seriado pedia que as crianças fossem identificando os sons e associando-os as gravuras com o intuito de identificá-los no álbum seriado. Foi um exercício de execução um pouco confusa porque as crianças queriam falar todas ao mesmo tempo e assim não se podia ouvir muito claramente devido ao barulho que as mesmas faziam o conteúdo da fita. A professora, então, decidiu que uma a uma as crianças se manifestassem e apontassem no álbum seriado o que estavam ouvindo. A partir da opção por parte da professora pela execução individualizada a atividade pode ser operacionalizada de uma melhor forma. Após a identificação a professora foi arrumando as gravuras pela ordem que elas apareciam na canção e as crianças puderam perceber que elas formavam uma história semelhante a da música ouvida. Após essa fase a professora, agora sem usar a canção, contou a história que as gravuras mostravam e disse para as crianças que aquela história que elas montaram era a história que a música contava. A aula encerrou-se com esta atividade e as crianças saíram para o recreio. Após o intervalo do recreio as crianças se dirigiam para a sala de informática por não terem feito a aula de recreação e jogos em virtude do professor ter faltado. Na sala de informática, os educandos realizaram duas atividades. A primeira consistia em formar uma história a partir de desenhos que representavam fatos do cotidiano amazônico. As crianças arrumaram as gravuras em pequenos quadros brancos na tela do computador de forma a criar uma seqüência lógica. A história, segundo o professor, poderia seguir vários rumos. Todavia, o eixo central girava em torno do meio-ambiente e de seres mitológicos da floresta. Esta atividade, explicou o professor, estava fundamentada na acuidade visual e, por meio do raciocínio espontâneo, a criança montaria o eixo temático de acordo com o tipo de gravura escolhida. Esta associação é importante para a construção do raciocínio da leitura e da interpretação, disse-me o professor. As atividades da sala de informática são planejadas juntamente com a professora da sala de leitura para representar uma seqüência lógica de assuntos. Após a execução desta atividade na sala de leitura eu me retirei da escola e encerrei a observação do dia. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2009).

Pode-se perceber nos exemplos acima que as atividades propostas pelo professor procurava, de uma forma planejada, incentivar o lúdico nas crianças, tendo como base as temáticas sócio-culturais regionais, sempre levando em consideração os eixos programáticos preconizados pelas matrizes curriculares contidas no Plano Municipal de Educação (PME).

4.3.3.4.

Tarefas escolares e deveres de casa

Os exercícios desenvolvidos pelos professores em sala de aula são um tópico a parte, apesar de já ter citado, em linhas gerais, algumas idéias, pensamentos e conceitos sobre tal assunto anteriormente. Como considero um aspecto muito importante dentro da prática docente e por se tratar de um dos pontos fortes da Escola Cabana, em virtude de sua proposta “inovadora”, optei em fazer uma breve descrição da forma como os exercícios são realizados na Alfredo Chaves pelos professores dos ciclos básicos e das horas pedagógicas.

Durante o período em que estive nas salas de aula, pude observar os tipos de exercícios utilizados pelos professores e suas relações com os temas trabalhados. Na maioria dos casos, a relação tema e atividade sempre apresentavam algum tipo de correspondência quando utilizadas pelo mesmo professor ou professores de mesma área. Os professores de educação geral quase sempre planejavam suas aulas em conjunto, fato que contribuía para que os exercícios aplicados em sala possuísem um caráter mais homogêneo e, portanto, ficassem em uma linha metodológica semelhante, facilitando o processo de avaliação e o cumprimento das metas planejadas nas matrizes curriculares.

Todavia, o caráter multidisciplinar é que, em alguns momentos, senti comprometido, visto que os professores responsáveis pelas horas pedagógicas muitas vezes não participavam das reuniões de planejamento e utilizavam em suas aulas exercícios descontextualizados dos temas utilizados pelos professores de educação geral. Porém, esta não era uma prática constante. Em algumas situações, quando os professores percebiam que estavam trabalhando temas diferentes, eles procuravam se reunir e acertar as discrepâncias.

Percebi que as crianças, de uma maneira geral, encontravam certo prazer nas atividades desenvolvidas. Principalmente se as atividades realizadas dentro da sala de aula eram estendidas extraclasse. As festas temáticas, como: quadra junina, carnaval, círio de Nossa Senhora de Nazaré, entre outras, organizavam as ações escolares em torno de um eixo comum e sempre despertavam interesse. Eram momentos em que a frequência e a assiduidade das crianças aumentavam. A participação conjunta no planejamento das atividades possibilita um projeto

interdisciplinar. Para Fazenda (1993, p.17), no trabalho com projetos interdisciplinares,

Há a possibilidade do diálogo, da troca de experiências, socialização e sistematização das práticas pedagógicas onde é possível o professor aprender com o professor, o educando aprender com o educando e o professor aprender com o educando e o educando com o professor em uma seqüência dialógica.

Neste sentido, como afirma Peña (1993, p.60),

Os projetos permitem passar a pensar a educação em sua totalidade [...] ou seja, as atividades programadas pelos professores poderiam seguir um traçado que contemplasse as ações temáticas, sob o risco de ficarem descontextualizadas e se afastarem do caráter multidisciplinar do ensino.

A seguir faço uma análise de como eram caracterizadas as atividades, elaboradas pelos professores de educação geral e das horas pedagógicas, para que os educandos fizessem em casa. O conhecido dever de casa também possui esta nomenclatura no modelo cabano de ensino apesar de nos documentos a expressão que freqüentemente aparecia era a de “atividade extraclasse”. Contudo, no dia a dia da escola, a primeira expressão era a mais comumente utilizada por professores e educandos.

O dever de casa, na maioria das vezes, pelo que pude observar, tinha uma relação bastante expressiva com o que o professor tinha ensinado em sala de aula. Dentro do campo da leitura e da interpretação de textos, os trabalhos solicitados pelos professores para que fossem feitos em casa tinham na literatura de expressão amazônica um considerável cenário para a sua efetivação. Todavia, o que eu também pude perceber em minhas observações foi que a grande maioria das atividades eram brevemente explicadas sempre ao final da aula. Em alguns casos, dado ao tempo exíguo, o professor findava por não ter parâmetros de análise para saber se a criança entendeu ou não o que lhe estava sendo solicitado.

Apresento a seguir um dia de observação que achei bastante interessante em virtude de dois fatores: a inter-relação do assunto ministrado em sala de aula com a atividade proposta para ser feita em casa e o fato da atividade utilizar a literatura para explicar a questão dos movimentos sociais e do meio-ambiente.

A professora estava ensinando para os educandos o processo de formação das cores e a relação destas com a natureza e com o universo que circunda o ser humano. A professora trabalhou questões relativas às cores encontradas na floresta (fauna e flora) da Amazônia e para isto utilizou gravuras que reproduziam quadros de artistas plásticos da região norte. Foram mostrados para os educandos quadros que expressavam cenas da Amazônia, de queimadas, retratos da urbanidade na cidade de Belém-Pará, bem como os efeitos da urbanidade como: poluição, violência

urbana, fome, desemprego e precariedade na saúde e na educação. A cada quadro, a professora complementava com pequenas histórias que faziam alusão não somente ao tema da obra, bem como da vida do autor. As crianças ouviam as histórias contadas pela professora. Em seguida, a professora solicitou aos educandos reproduzissem em folhas do caderno de desenho cenas do seu cotidiano. Como muitos educandos estavam sem material para desenho a professora solicitou que se agrupassem para fazer a atividade (...) O texto de apoio escolhido pela professora era uma cantiga de roda que descrevia aspectos da mitopoética amazônica. Como dever de casa a professora entregou aos educandos dois textos que continham cantigas de roda e quadras de poesias infantis. Como sugestão de atividade extra-classe, os educandos deveriam, por meio de desenhos e pequenas frases, construir histórias com temáticas da vida amazônica ou retratarem aspectos consoantes de sua realidade cotidiana. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/04/2009).

Estas referências a respeito das atividades programadas pelos professores da Escola Alfredo Chaves me remontam a pesquisa de Sônia Regina dos Santos Teixeira, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Teoria da Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, na qual a pesquisadora investiga a construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma de educação infantil na Amazônia. Por meio da observação dos diálogos construídos pelas crianças, a professora estabelece uma série de comparações entre o universo lúdico da criança e o meio que a circunda. Sendo este último uma espécie de elemento propulsor da imaginação e, portanto, representativamente um forte instrumento a ser utilizado pelo professor em sala de aula. Cito um dos exemplos referendados pela professora em sua tese de doutorado que exemplifica esta questão:

Paulo: "Papai, ontem eu vi uma [mucura] lá na mangueira". Lucas: "Por que tu não me disse filho? Vou ver lá no terreiro"[...] "Não achei nada lá no terreiro. Vou procurar lá na mata". Esse diálogo é de duas crianças de cinco anos que estão brincando de caçar, uma brincadeira de faz de conta presente no cotidiano das crianças da Ilha do Combu (TEIXEIRA, 2008, p.374-382).

Segundo Teixeira (2008), o mundo dos adultos constitui o principal conteúdo das brincadeiras de crianças do pré-escolar, entre três e seis anos. Nessa fase, os desejos e as necessidades da criança estão relacionados, principalmente, às interações com os adultos, suas atividades e funções, que acabam por se transformar em argumento das brincadeiras de faz de conta. Quem nunca brincou de "casinha" ou "comidinha"? De construir uma casa ou de médico?

De acordo com o estudo, essas brincadeiras contribuem, fundamentalmente, para o processo de desenvolvimento cultural e da subjetividade do sujeito na idade pré-escolar. Isso ocorre porque, ao brincar de faz de conta, a criança lida diretamente com os significados presentes em seu contexto sócio-cultural e os recria no plano imaginário. Penso que no momento em que o professor planeja a atividade extraclasse, a inter-relação desta com o universo pessoal da criança é fundamental para que a compreensão do assunto programado pelo professor seja um processo o mais proveitoso possível e próximo do eixo de significações do educando.

Durante o período em que observei o planejamento dos professores com relação às atividades extra-classe ou dever de casa, pude perceber que o significado relacionado com todo o processo que envolve a seleção da brincadeira de faz de conta, tinha sempre em foco a criança vista como um sujeito ativo, que constrói significados sobre o mundo, sobre si, sobre o outro e sobre sua relação com o outro. Nessa perspectiva, a criança é co-construtora da sua cultura. Observei que na maioria das turmas observadas a relação criança-cultura não era concebida de modo unidirecional, uma vez que o professor e a escola como um todo, enxergavam a cultura como algo externo e independente da criança. Os exercícios planejados pelos professores eram sim mediadores de múltiplas expressões culturais. A criança não representava, pelo menos na idéia um receptor passivo, na medida em que era um participante reflexivo do seu processo de constituição cultural.

Acredito que em uma perspectiva intercultural, ao brincar, a criança desempenha um papel dialético no seu contexto social. Uma vez que este contexto é construído pelos significados partilhados no seu grupo cultural e é

construtor da realidade sócio-cultural que a circunda, visto que recombina os significados e cria situações ficcionais que são virtuais, e que podem corresponder a “cópias literais” dos significados partilhados entre os grupos humanos que as rodeiam. Partindo destas idéias, no período em que fiquei na escola observando a prática dos professores, pude analisar as interações discursivas que se processavam durante as brincadeiras de faz de conta das crianças, dos trabalhos extra-classe que eram socializados no dia posterior à solicitação da atividade pelo professor. O conjunto de todas essas realidades observadas permitiu-me compreender como os significados construídos são resignificados pelas crianças e tornam-se constitutivos das subjetividades infantis.

4.3.3.5.

O uso do livro didático

Com relação ao uso do livro didático, pude observar que na escola havia duas categorias bem distintas: (1) livro didático produzido pelo MEC e entregue as escolas municipais e (2) livro didático produzido por técnicos da SEMEC – Belém-Pará.

No primeiro caso, os livros adotados pelo MEC eram entregues a SEMEC para serem distribuídos e utilizados na Rede Municipal de Ensino. Todavia, segundo os documentos que normatizam o modelo cabano de ensino e também segundo a opinião do grupo de professores responsáveis pelo treinamento e supervisão técnica das escolas, no que concerne ao cumprimento das normas e rotinas da Escola Cabana, a prática de utilização do material enviado pelo MEC altera o sentido pedagógico da Escola Cabana. Por isso, que esses livros eram utilizados como leitura complementar às leituras que eram produzidas a partir de textos regionais que compunham os livros didáticos produzidos pela própria SEMEC.

Os livros didáticos produzidos pelos técnicos da SEMEC procuram voltar um olhar para os conteúdos regionais. Observei todo este material no período em que analisei os documentos e cheguei a conclusão que a maioria dos professores da Alfredo Chaves optava pelo uso do livro produzido pelos técnicos da SEMEC, justificando esta escolha com base no preconizado pelas normatizações contidas nas Matrizes Curriculares do PME.

Na escola Alfredo Chaves, a rotina de utilização do livro didático perpassava por alguns critérios no cotidiano de educandos e professores. Destaco aqui três critérios que considerei importante quando por ocasião de minhas observações em sala de aula. O primeiro critério que me chamou a atenção foi o fato do professor na maioria das vezes utilizar o livro didático sempre como complemento de um material prévio elaborado por ele que versava sobre o mesmo tema proposto pelo livro. Ou seja, o livro caracterizava de certa maneira um aporte complementar a aula do professor. Um segundo critério que também me chamou bastante a atenção foi que as ilustrações usadas pelos professores em suas aulas eram reproduções ampliadas das ilustrações contidas nos livros, o que mantinha certo atrelamento de propostas e conteúdos, uma vez que o professor não se afastava em demasia dos conteúdos contidos nos livros didáticos. O terceiro critério diz respeito às atividades que eram propostas para serem realizadas em casa. Em sua quase totalidade essas atividades eram as atividades apresentadas pelos livros.

Concluo, portanto, que havia uma considerável preocupação do professor com a utilização do livro didático e em cumprir as metas contidas no planejamento anual da escola. Normalmente, essa preocupação em utilizar de forma adequada o livro didático era mais acentuada no professor de educação geral. Com relação aos professores responsáveis pelas disciplinas das horas pedagógicas (artes, recreação e jogos, informática e leitura), as atividades propostas nem sempre seguiam as diretrizes contidas nos livros didáticos. Percebi que muitos professores responsáveis pelas horas pedagógicas optavam em utilizar atividades que não estavam contidas nos livros didáticos pelo fato desses livros não apresentarem tópicos específicos para os temas planejados por eles. Os livros traziam uma quantidade considerável de atividades voltadas para leitura e interpretação de textos, estudos sociais, ciências e matemática. Entretanto, poucas eram as atividades para o campo das artes e da recreação e jogos. Esta

problemática, inclusive, gerou a solicitação de reuniões com técnicos da SEMEC com o intuito de serem estabelecidas ações que contemplassem esses aspectos das matrizes curriculares que não estavam presentes de maneira freqüente nos conteúdos programáticos dos livros didáticos.

4.3.3.6.

E as crianças, como participam?

Uma inquietação me veio à mente no momento em sistematizei minhas observações: a participação das crianças nas atividades intra e extraclasse. As crianças participam de maneira, no mínimo, insólita e criativa, o que dinamizava muito o ambiente de sala de aula. As crianças participavam mesmo. As atividades em grupo eram as mais agitadas, o que em determinados momentos exigia do professor certo fôlego e resistência para acompanhar os movimentos das crianças. Destaco dois tipos de participação para analisar nesta categoria: (1) participação das crianças reproduzindo atividades que imitavam o meio social ao qual faziam parte na vida real e (2) participação das crianças em atividades de leitura e escrita que tinham como base as poéticas de narrativas orais e de literatura de expressão amazônica.

Muitas atividades eram elaboradas pelo professor com o intuito da criança identificar aspectos de seu ambiente físico e social. As principais atividades presentes no dia a dia daquelas crianças eram salientadas pelos professores em aulas, que continham ilustrações do entorno sócio-cultural dos educandos. Pude ver que os professores privilegiavam a leitura e a interpretação de textos literários que continham aspectos da vida sócio-econômica e cultural dos homens e das mulheres amazônicas, salientando seus hábitos e costumes, afim de que as crianças compreendessem como a linguagem formal e a literária enxergavam essas peculiaridades do cotidiano.

As brincadeiras de faz de conta das crianças no intervalo das aulas também eram consideradas pelos professores em sala de aula e também pelos professores da hora pedagógica de recreação e jogos, que as utilizavam como complemento e até mesmo como eixo temático das aulas. Para registro dos diálogos utilizados

pelas crianças, no momento das recreações, muitos professores filmavam, fotografavam e gravavam em áudio o comportamento das crianças quando faziam suas brincadeiras. Isto era feito principalmente nas festas comemorativas da escola. *“A brincadeira de faz de conta é uma atividade típica das crianças nessa faixa etária. No entanto, a forma e o conteúdo da brincadeira estão relacionados diretamente ao grupo social dela”*, diz-me, certa vez, uma professora. Neste momento, no qual a professora se integrava com os educandos na hora do intervalo, eram estabelecidas atividades culturais que associadas às recreações as quais as crianças brincavam que serviam para que a professora pudesse ter um diagnóstico sobre as peculiaridades do espaço social daquelas crianças.

O interessante é que, na visão de espaço apresentada pelas crianças, a questão do meio ambiente sempre estava presente, o que torna a dinâmica das brincadeiras marcada pela estreita relação do ser humano com a natureza, especialmente com o rio e a floresta.

As águas constituem os espaços da pesca e são geradoras de renda, com o transporte de produtos para Belém e vice-versa. As atividades das crianças de ribeirinhas de Icoaraci estão profundamente relacionadas com aquelas desenvolvidas pelos adultos, especialmente por seus pais. Elas participam de todos os momentos da vida da comunidade, no trabalho, em casa, no lazer e nas atividades religiosas, ajudam na seleção dos frutos, interessam-se, particularmente, pela confecção e manutenção dos instrumentos de pesca.

A casa constitui o principal espaço de convivência para as crianças de Icoaraci. Excetuando o compromisso com a escola, a participação nas cerimônias religiosas e o acompanhamento em algumas atividades diárias de seus pais, a criança passa a maior parte de seu tempo brincando. Brinca de faz de conta, corre nos terreiros e nas pontes, sobe em árvores, empina papagaio, nada no rio ou no igarapé, passeia de canoa, joga bola.

Desse modo, de acordo com a pesquisa, ao brincar, a criança imita os papéis sociais presentes nas atividades de seu grupo cultural, mas, ao mesmo tempo, os reinterpreta de acordo com os significados pessoais que ela venha atribuir às suas ações. Tanto os significados coletivos quanto os pessoais vão sendo, continuamente, reconstruídos e redefinidos. Neste sentido, a compreensão dos textos criados pelas crianças em suas brincadeiras requer a elucidação do contexto cultural em que eles são produzidos.

Durante o período de observação e coleta de dados para a construção da tese, diversos episódios de brincadeiras de faz de conta foram presenciados e registrados por mim. Nessas brincadeiras, o tema mais freqüente foi o das atividades domésticas, como as brincadeiras de mamãe-filhinho, fazer comidinhas, lavar louças ou levar a criança ao médico. Nessas brincadeiras, podem ser percebidas peculiaridades da cultura local atuando na composição dos episódios. Nas brincadeiras de lavar louças, por exemplo, as crianças apanhavam água no rio ou levavam os objetos que representavam as louças para serem lavadas diretamente no próprio rio.

Em situações em que as crianças brincavam de médico, elas faziam de conta que estavam se dirigindo ao posto de atendimento do Projeto Família Saudável, localizado próximo à escola. Ao levarem seus filhos ao médico, as duas crianças que faziam o papel de mãe passavam antes pela escola para ver seus outros filhos, comportamento habitual de algumas mães da comunidade.

Outro tema freqüente nas brincadeiras foi o das profissões. As crianças representam o papel de coletor de açaí, ajudante de coletor, vendedor, pescador e barqueiro. O transporte foi outro tema presente nas brincadeiras. Em um dos episódios, um menino de cinco anos brincava, sozinho de conduzir uma balsa, utilizando uma tampa de isopor para representar a balsa e um banco de madeira, o rebocador. Outros temas, como aventura, jogos e animais, foram registrados com menor freqüência.

Em minhas observações também pude perceber que o espaço escolar, na hora dos intervalos, também reproduzia os principais espaços utilizados pelas crianças ribeirinhas para a realização de suas brincadeiras. Essas reproduções imitavam os locais onde as crianças habitam como, por exemplo, as margens do rio Guamá e os igarapés que cortam o distrito de Icoaraci, uma vez que no rio e nos igarapés elas organizam brincadeiras, como: brincar de pescar, pegar caranguejo, passear de canoa, jogar bola e nadar. Os materiais mais utilizados para essas brincadeiras são os naturais, que podiam ser encontrados com facilidade nos terreiros de suas casas, nas matas, no rio e nos igarapés. Folhas, flores, frutos verdes (principalmente açaí, jambo e cacau), vassoura, barquinha de açaí, terra e água foram os mais usados pelas crianças. Gravetos, tábuas, bancos e mesas também estavam presentes nas brincadeiras.

As dificuldades econômicas dos pais das crianças da Alfredo Chaves impõem alguns limites para a interação social destas e isso reflete, também, não só nas aulas como também nas atividades de brincar. Algumas crianças ficam impossibilitadas de interagir com outras crianças por não se alimentarem direito, não possuírem brinquedos ou não poderem por estarem ajudando nas tarefas domésticas, limitando muitas das vezes a brincar apenas com seus irmãos. A dificuldade de interação é ainda maior para aquelas que não possuem irmãos e brincam sozinhas.

Nesse sentido, a escola constitui um lugar de encontro, onde as crianças podem interagir entre si e contar com a presença da professora, profissional responsável pela mediação quando surgirem, nas brincadeiras de faz de conta, noções de gênero, afetividade, desenvolvimento de ética, entre outros temas. Como esse profissional da educação deveria intervir quando essas questões surgissem nas brincadeiras? Durante a pesquisa, em uma das brincadeiras de assar peixe, as três meninas que estavam brincando não deixaram o menino brincar com elas, pois, segundo o trio de meninas, “assar peixe é coisa de mulher”. Nesse momento, fez-se necessária a presença da professora para esclarecer algumas questões para as crianças explicar que se trata de uma representação imagética da realidade.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas em novembro de 2009, reconhecendo a importância da brincadeira para o processo de constituição cultural da criança, postulam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter

como eixos norteadores a brincadeira e as interações criança-criança e adulto-criança. Na Escola Cabana, a criança tem a possibilidade de interagir com parceiros da mesma idade e com adultos, daí a necessidade e a importância de que as brincadeiras de faz de conta sejam estimuladas e praticadas tendo como mediador o professor.

Em minhas observações no horário do recreio, percebi que as crianças gostavam que os adultos brincassem com elas de faz de conta. Durante as ocorrências de brincadeiras observadas, as crianças chamavam um adulto para ajudar a solucionar um conflito, ajudar a esclarecer um significado ou colaborar na construção de um enredo da brincadeira. Concluo que é falsa a idéia difundida de que a criança não gosta de brincar com adultos. A criança não quer apenas o brinquedo comprado pelos pais nem somente a brincadeira propiciada pelo professor ou professora. Ela precisa ser participante das relações sociais, estar perto dos adultos, fazer parte do mundo destes, apossar-se de seus objetos e imitá-los em suas ações.

Infelizmente, ainda conhecemos muito pouco sobre as crianças da Amazônia. Podemos dizer que elas ainda são “invisíveis”. Pouco se sabe sobre como elas pensam, como aprendem, como se constituem como pessoa. Precisamos conhecer essas crianças reais, concretas, que crescem entre o rio, os peixes e as árvores. Este estudo de certa forma busca dar visibilidade às crianças de Icoaraci e revelar o seu jeito amazônico de ser e estar na escola e, conseqüentemente, no mundo.

Por fim a prática docente em literatura de expressão amazônica no ensino fundamental com relação às diversas metodologias é algo que na Escola Cabana sofreu uma série de alterações desde o período de sua implantação até hoje.

Nestas duas décadas, a articulação da literatura de expressão amazônica com outras áreas do conhecimento humano se deu de forma lenta e gradual, passou por freqüentes e consideráveis transformações, que já descrevi em momentos anteriores deste relatório de pesquisa.

Todavia, muito do sentido e da prática pedagógica da Escola Cabana “descaracterizou-se” com o passar do tempo. Isso se deu em função de todos os fatores que também tentei apontar em minha pesquisa. Contudo, ainda se mantém aceso o interesse dos professores em cumprir os princípios deste que é um dos modelos de ensino que mais demonstrou preocupação em trabalhar os textos de expressão amazônica na escola, pelo menos foi o que pude observar e confirmar no cotidiano da Alfredo Chaves.