

CAPÍTULO 3

O SISTEMA MUNICIPAL DE NITERÓI: CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA BETA

Sem saber o que aconteceria ali na escola, além de aprender a ler, escrever e fazer conta de cabeça, o menino sentia um medo que lhe doía o corpo inteiro.

Bartolomeu Campos de Queirós

3.1. A Rede Pública Municipal de Niterói

Os anos 50 marcaram o início da criação da Rede Pública Municipal de Niterói, ainda que, somente após duas décadas, tenha sido criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A Rede que contava apenas com dez escolas iniciou, desta forma, um processo de ampliação a fim de atender à crescente demanda.

Em 1991, a Secretaria Municipal de Educação passa a incorporar a Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói que, após sua criação, começa a administrar o sistema de ensino público do município.

Segundo Teixeira (2001), a partir das análises realizadas ao longo dos anos que sucederam à criação da Fundação,

“o objetivo foi agilizar o processo de gestão administrativa e financeira, assim como, possibilitar a ampliação das ações do órgão educacional, através de convênios de financiamento e de prestação de serviços. Mas, na verdade, a consecução de verbas de financiamento de projetos, que não fossem advindos de órgãos públicos estaduais e federais, jamais se concretizou. Tampouco foram desenvolvidas ações de prestação de serviços que trouxessem recursos materiais e financeiros ao Município.” (Teixeira, 2001: 62)

Ainda assim, a Rede ampliou-se, passando a atender a um contingente que hoje representa cerca de vinte e dois mil alunos¹, distribuídos entre as catorze Unidades Municipais de Educação Infantil, trinta Escolas Municipais de Ensino Fundamental, uma Escola Conveniada, também de Ensino Fundamental e um

¹ Essas informações foram recolhidas no Quadro Geral de Aproveitamento Escolar da FME/2003.

Centro Municipal de Otimização da Aprendizagem. Dentre essas, a Escola Municipal Beta, objeto deste estudo.

3.2. A mudança na organização do tempo escolar

A década de 80 foi um período fecundo em mudanças no cenário político brasileiro, que acabou se estendendo às várias esferas da vida social. Foi a partir do processo de abertura democrática, e da decorrente redemocratização do ensino, que o sistema educacional sofreu consideráveis transformações, principalmente no que se refere às oportunidades de acesso à educação básica.

A ampliação do número de escolas e de vagas, contudo, não foi suficiente para garantir a permanência do aluno na escola. A retenção, principalmente nas séries iniciais, se mostrou como uma estratégia inadequada para um sistema que, abrindo-se às camadas populares, outrora excluídas, precisava garantir um processo de escolarização de qualidade. O momento é marcado por uma mudança de paradigma que defende uma reorganização do tempo escolar, uma vez que a estrutura educacional apresentava sérios problemas, impedindo que as metas educativas fossem atingidas. Novas formas de organização temporal surgem a partir de investigações nos diferentes campos de estudo, entre eles, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia etc.

Nesse contexto, o Sistema Municipal de Niterói articula-se a fim de incorporar ao cotidiano de suas escolas as orientações teórico-metodológicas resultantes deste novo modo de pensar a educação. Na escolarização seriada, a lógica está pautada na transmissão e acumulação de conhecimentos, assim como no pressuposto de que todos os alunos devem aprender ao mesmo tempo os conhecimentos e habilidades, independentemente de suas diferenças pessoais, sociais e culturais. Diferentemente, o sistema de ciclos de formação implica na:

“reformulação do conceito de ensinar e aprender e do próprio conceito de conhecimento associado à noção básica de que o conhecimento é um direito humano e que, portanto, todo e qualquer indivíduo deve ter acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e à tecnologia” (Lima, 1998:9).

A tentativa de flexibilizar o tempo escolar, considerando as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, permite a quebra da regularidade da

distribuição temporal no ano letivo. A avaliação, neste caso, passa a ter um caráter processual, onde se busca conhecer os caminhos da aprendizagem percorridos pelos indivíduos. O tempo organizado de forma não compartimentalizada permite ao professor organizar as atividades pedagógicas, levando em conta o conhecimento que se tem de como a criança pensa e de que forma constrói seu conhecimento. Fundamentado no tripé ação-reflexão-ação, o professor deve refletir permanentemente sobre o cotidiano escolar a fim de propiciar avanços progressivos na aprendizagem dos alunos.

Assim, desde 1999, de acordo com a Portaria FME/320/98, as escolas municipais de Niterói devem atender a crianças, jovens e adultos, matriculados no Ensino Fundamental, em regime de ciclos. O 1º ciclo é o único que abrange três anos de escolaridade, no Ensino Regular, e 2 semestres letivos, na Educação de Jovens e Adultos². O 2º, 3º e 4º ciclos abarcam, para cada um, dois anos de escolaridade, no Ensino Regular; e 2 semestres letivos, para cada ciclo, na Educação de Jovens e Adultos.

“Os ciclos, no ensino, como se sucedem uns aos outros, envolvem a idéia básica de interação e progressão. Há um fio condutor que os atravessa, desde o inicial até o último, de forma que cada um absorve as características, os objetivos, os conteúdos do anterior, expandindo-se num processo contínuo, sucessivo, gradual, que se constitui numa evolução preparatória para o ciclo subsequente” (Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo, 1999: 23).

A proposta de progressão continuada, decorrente do sistema de ciclos, vem se delineando como um dos caminhos para o enfrentamento do fracasso e da evasão escolar. Tem como objetivo proporcionar ao aluno a chance de um percurso de aprendizagem contínuo ao longo de um período sem o fantasma da retenção. A organização em ciclos exige mais do que uma simples mudança de nomenclatura, uma vez que sua implementação se reflete em várias dimensões do processo de escolarização.

“A opção por esta forma de trabalho vem atrelada a proposições sobre o papel e a função social da instituição escolar, os padrões de gestão educacional, as concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, os currículos, os métodos, os critérios de avaliação e enturmação de alunos, o trabalho docente, enfim o processo de organização escolar como um todo” (Farias, 2002:25).

² No início de 2003, com a publicação da Carta Regimento das Unidades de Educação Municipais de Niterói, mais um semestre de escolaridade foi incluído no 1º ciclo da EJA.

Percebemos, assim, que a mudança educacional proposta pelos ciclos é bem mais complexa do que parece. Ela representa a ruptura com uma lógica baseada na fragmentação e no fracasso do ensino básico. É uma concepção que está ligada a um projeto educacional que valoriza a formação global humana, na tentativa de se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os indivíduos.

Contudo, para Soares (2003), a implantação do sistema de ciclos e, mais que isso, o regime de progressão continuada, no lugar de fortalecer um processo de mudanças no sistema educacional brasileiro tem contribuído também para que a alfabetização perca sua especificidade, ou seja, na medida que o aluno passa a ter mais tempo para aprender, o professor deixa de priorizar o ensino da tecnologia da escrita.

No caso de Niterói, a adoção dos sistemas de ciclos eliminou, oficialmente, o regime de seriação nas escolas municipais. A antiga classe de alfabetização é hoje parte do Ensino Fundamental, que abrange nove anos de escolaridade. Na prática, entretanto, tal mudança exige mais do que a implantação de um novo regime. Exige a ruptura com determinadas concepções que embasam a prática dos professores.

No entanto, se a mudança do sistema seriado para o sistema de ciclos não é tão simples como parece e nem atende à maioria das redes de ensino brasileiras³, talvez este seja apenas um pequeno aspecto diante dos fatores que têm, ao longo de décadas, contribuído para o fracasso da alfabetização no Brasil.

3.3. A proposta pedagógica da Fundação Municipal de Educação e a alfabetização

Mobilizado pelo movimento de mudanças educacionais advindas do processo de redemocratização do ensino, o Sistema Educacional de Niterói articula-se em torno da construção de um documento que expresse as reflexões que foram se construindo ao longo da década de 90. A Proposta Pedagógica *Construindo a Escola do Nosso Tempo*, datada de 1999, insere-se neste processo.

³ Dados do SAEB/INEP apontam que 90% das redes de ensino no Brasil atuam em regime de séries.

Consta no documento que os profissionais ligados ao quadro da FME se dedicaram ao estudo de fatores implicados no processo de globalização (mudanças políticas, sociais e econômicas), que ganhava força na sociedade brasileira e que, conseqüentemente, atingia e ainda atinge a educação. Além de análises sobre as características dos alunos desta Rede de Ensino, ações paralelas também foram desenvolvidas, como: a promoção de seminários e capacitações para os professores, grupos de estudo e avaliações internas e externas dos alunos.

Segundo a apresentação do documento, este não teria um caráter impositivo, “*pois nele estão contidos anseios e sugestões de muitos educadores que participaram dos encontros e seminários promovidos pela Secretaria*” (Proposta Pedagógica *Construindo a Escola do Nosso Tempo*, 1999: 7). Como um projeto aberto, propunha-se a ser executado durante o ano de 99 e a ser modificado à medida que falhas fossem detectadas.⁴

O principal passo para se construir uma proposta pedagógica foi um diagnóstico, feito através de um exame interno e outro externo, da situação de ensino/aprendizagem da Rede Municipal. Observou-se que os investimentos realizados até aquele momento não haviam solucionado completamente os problemas que afetam a escola básica no Brasil, como a evasão e o fracasso escolar, o que inclui o município de Niterói. Quais ações poderiam solucionar completamente problemas que, além dos fatores pedagógicos, envolvem aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, entre outros?

Apesar de não estar explícito na proposta quais os investimentos já teriam sido aplicados, Teixeira sinaliza que, “*a partir de 1989, foram realizados diversos encontros, seminários, reuniões pedagógicas, cujo principal foco de discussão estava voltado para as preocupações relativas à alfabetização e uma nova dinâmica curricular*” (2001: 65). Assim, identifico que as preocupações existentes com o processo de alfabetização e com os altos índices de reprovação e evasão nas primeiras séries do Ensino Fundamental não começam com a construção da Proposta Pedagógica *Construindo a Escola do Nosso Tempo*, mas decorrem de investimentos anteriores.

⁴ Apesar de a Proposta não ter sofrido mudanças, no início de 2003 houve a publicação de um outro documento, a Carta Regimento das Unidades de Educação Municipais de Niterói. Ela alterou alguns dos pressupostos que se relacionam como a organização e a gestão das escolas, como o número de semestres letivos da EJA e os conceitos estabelecidos no processo de avaliação.

A construção do Documento-Proposta do Núcleo Integrado de Alfabetização (NIA), que defendia o entendimento de que tal processo não se restringe a um ano letivo, mas às primeiras séries do Ensino Fundamental, é um exemplo de um dos investimentos. A proposta, elaborada em 1991 pela equipe da FME, pretendia fornecer aos professores da escola pública de Niterói, pressupostos teórico-metodológicos para seu trabalho como alfabetizadores. Tratava-se de um documento de cunho político-filosófico e que iniciava as discussões sobre a construção de conhecimento.

O movimento de reflexão desencadeado pela FME não foi, porém, o único determinante na organização de uma nova estrutura para a Rede. A adoção do sistema de ciclos, materializada na Proposta Pedagógica de 99, foi justificada a partir dos resultados de uma análise acerca de uma estratégia adotada anteriormente, a avaliação continuada que, na prática, concretizou-se como progressão automática. Na tentativa de corrigir o alto índice de repetência e a distorção série/idade, onde alunos de 12, 13 ou mais anos de idade freqüentavam classes de alfabetização, optou-se pela avaliação continuada. No entanto, essa estratégia gerou um novo tipo de problema: a distorção nível de conhecimento/série, uma vez que os alunos, adquirindo ou não, os conhecimentos propostos para aquele ano, progrediam para a próxima série. A opção da equipe central da FME foi então de reestruturar a Rede, organizando o ensino em ciclos, entendendo que essa mudança exigiria um investimento coletivo e uma parceria real entre a Fundação e o corpo técnico-pedagógico-docente das escolas.

A escolha pelo sistema de ciclos se fundamenta na dinamicidade que sua estrutura permite, “*a ausência de regras rígidas dá origem a uma flexibilidade real, que influi na organização dos grupos, permitindo que os alunos participem de mais de um grupo, com o nível de desempenho mais próximo, em momentos distintos*” (Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo, 1999: 24). Essa flexibilidade pressupõe, segundo o texto, o sucesso do aluno, considerando no seu desenvolvimento não só os fatores físicos e psicológicos, como também os aspectos sócio-culturais.

O ato pedagógico, de acordo com a Proposta, pressupõe um trabalho em que todos os professores estejam envolvidos. Um dos desafios destacados é o de superar a fragmentação do sistema seriado e, coletivamente, pensar as decisões a serem tomadas ao planejar as atividades, elaborar projetos didáticos adequados à

realidade do aluno, assim como instrumentos de avaliação coerentes com o que se ensina.

Com a implementação do sistema de ciclos, a avaliação sofre uma mudança significativa, chegando-se ao fim da impossibilidade de retenção. Tendo como propósito nortear o planejamento das ações, a avaliação assume um caráter diagnóstico, apesar de, segundo o documento, expressar o rendimento escolar através de conceitos atribuídos aos alunos, tendo em vista seus avanços. Será essa determinação uma das marcas da seriação? É possível pensar num regime de avaliação escolar sem conceitos? Como se constitui, na prática, essa avaliação?

De acordo com o documento, a reprovação dos alunos só é aceita na passagem de um ciclo para outro, sendo-lhes, no ano seguinte, oportunizado um atendimento diferenciado a fim de ajudá-los a superar as dificuldades encontradas ao longo do ciclo. No 1º e 2º ciclos, caso não atinjam os objetivos propostos, a escola pode lançar mão de estratégias como a recuperação paralela e a reorientação da aprendizagem. No 3º e 4º ciclos, é adotada a progressão parcial em que o aluno pode ser aprovado ao final do período em regime de dependência em, no máximo, três disciplinas.

A recuperação paralela ocorre concomitante ao desenvolvimento do ciclo, tendo como finalidade evitar o acúmulo de problemas na aprendizagem. As ações destinadas a este fim são realizadas simultaneamente às atividades de sala de aula. Como o professor atende às diferenças sem que estas sejam encaradas como deficiências, como nos alerta Soares (1987)? Muitos fatores estão envolvidos nessa estratégia e merecem ser analisados, a fim de não se tornar apenas um indicativo oficial.

Já a reorientação da aprendizagem pressupõe o resgate das competências não adquiridas pelos alunos ao final de um período. Tais alunos passam a freqüentar grupos de reorientação, ao mesmo tempo em que repetem o último ano do ciclo, a fim de superar as dificuldades encontradas ao longo do ciclo, podendo ser reintegrados a sua turma original, isto é, progredindo para o próximo ano escolar, a qualquer momento.

Tendo como indicadores os Parâmetros Curriculares Nacionais, a proposta curricular desse documento expõe como pressupostos: (i) a correlação entre o conhecimento historicamente acumulado e os novos conhecimentos surgidos; (ii) a sistematização da prática curricular, tendo como eixo as linguagens; (iii) a inter-

relação entre os conteúdos; (iv) o trabalho com blocos de conteúdos. Assim, o quadro de conteúdos engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental — Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, a Educação de Jovens e Adultos e um anexo com a Proposta Pedagógica da Educação Física Escolar.

Como nesta pesquisa estou me propondo a conhecer as concepções e práticas de alfabetização, leitura e escrita do 1º ciclo de uma escola, atendo-me, para finalizar, a explicitar e analisar as considerações teórico-metodológicas do ensino da Língua Portuguesa, assim como o quadro de conteúdos.

No que diz respeito aos conceitos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental, a Proposta enfatiza apenas a linguagem oral e escrita. Não identifica a linguagem gestual, teatral, pictórica, musical e outras tão fortemente trabalhadas na Educação Infantil, apesar de o documento situar a relevância desses aspectos e da importante relação que o texto tem com a produção de cultura:

“A língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que nos possibilita significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apropriar-se pragmaticamente, de seus significados culturais e, com eles, dos modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo, 1999: 57).

A partir do roteiro de conteúdos a serem trabalhados no 1º ciclo, é possível ressaltar dois aspectos: o primeiro indica que a linguagem escrita é considerada o único caminho para o aprendizado da língua, deixando de lado a possibilidade de construção de sentidos culturais a partir de outras linguagens; o segundo evidencia o pouco investimento nas práticas leitoras. Parece que o leitor e o escritor se constituem a partir da distinção entre língua oral e escrita, da interpretação, da estrutura do diálogo, da identificação do sinal gráfico etc. O que fica explícito é uma prevalência de conteúdos relacionados à aquisição da tecnologia da escrita, o que apesar de ser necessário, não pode estar, a partir do referencial teórico que busco aprofundar nesta dissertação, dissociado do envolvimento com práticas leitoras.

No 2º ciclo, fica explícita uma lacuna entre as competências esperadas e o estudo de substantivos e adjetivos. Para que são estudados? Apenas para que se identifique a classe de palavras? Para que se perceba, no trabalho com textos de

naturezas diferentes que as palavras se apresentam conforme posição e função, apontando para os sentidos que poderiam ser múltiplos em circunstâncias diferentes? No que se refere ao 3º e 4º ciclos, apesar de ser um tanto mais atento aos gêneros textuais, ainda deixa implícito que o trabalho sistemático de classificação gramatical é o caminho, a estratégia para que as competências sejam trabalhadas, o que se contradiz com as considerações teórico-metodológicas apresentadas do ensino de Língua Portuguesa.⁵

Os efeitos de uma educação que se reduz em ensinar a língua materna de modo instrumental são apontados por Smolka como tragicamente evidentes, “*não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência*” (1993: 38). O documento pedagógico construído em 1999 se propõe exatamente a romper com esta realidade; no entanto, o quadro de conteúdos apresentado parece não corroborar com esse objetivo. É possível que a contradição percebida neste documento seja fruto do embate de diferentes concepções teóricas que atravessaram sua construção, já que o contexto histórico e político em que a discussão sobre o sistema de ensino se inicia é um e aquele em que a proposta se concretiza é outro.

Cabe lembrar que a materialização deste trabalho ocorre no final dos anos 90. Década marcada por um processo de construção hegemônica com bases neoliberais que englobou todas as esferas sociais, inclusive a esfera educacional. Nessa perspectiva, os sistemas educacionais enfrentariam não um problema de quantidade, porém uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. Tal crise seria conseqüência da improdutividade caracterizada pelas práticas pedagógicas assim como pela má administração dos órgãos escolares. Cresce, assim, uma tendência pragmática acerca da leitura que, nessa lógica, é reconhecida como instrumento de capacitação para competição em uma sociedade excludente. Nesse sentido, ler é “*uma forma de ser mais capaz de produzir e tirar proveito no espaço social, particularmente nas situações profissionais*” (Brito, 2003b: 48). Não é casual a intensificação de propostas e de políticas de promoção de leitura embasadas numa concepção mitificadora e salvacionista, como alerta o autor, assim como uma indistinção dos processos e objetos envolvidos nas práticas de

⁵ Ver Anexo 1: Roteiro de Conteúdos de Língua Portuguesa

leitura e escrita. A proposta pedagógica desenvolvida pelo município de Niterói estaria marcada por este conceito? Talvez essas reflexões justifiquem a incorporação de um viés conteudista e fragmentário que gesta uma ambigüidade no corpo de uma proposta que se pretende transformadora. Seu discurso deixa nítida a contradição entre um ideal progressista de educação e um quadro de conteúdos que vem de encontro a princípios ali defendidos.

É preciso destacar que, apesar de nenhuma mudança oficial ter sido feita até 2003 na Proposta Pedagógica, observamos um investimento da atual gestão na construção de novas diretrizes curriculares municipais que tragam contribuições ao Plano Municipal de Educação. Foram realizados durante este ano fóruns de discussão com os profissionais que atuam na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos. Os debates que permearam os eventos foram registrados em documentos e devem ser retomados na Conferência Municipal de Educação que ocorrerá em abril de 2004. A discussão com aqueles que compõem o quadro de educadores do Ensino Fundamental foi deflagrada nas escolas, como podemos observar na Escola Beta, objeto deste estudo, e um encontro com todos os profissionais deste segmento está agendado para o início de 2004.

3.4. A Escola Beta e sua história

Os arquivos que retratam o início da história da Escola Municipal Beta são poucos e não permitem uma descrição minuciosa. As informações obtidas chegam através da Diretora e da agente administrativa, moradoras da comunidade, que acompanharam de perto os acontecimentos e contribuem com esta pesquisa através de seus relatos orais.

Na década de 70, diante da demanda de crianças da comunidade onde a escola está localizada, um grupo de moradores deflagrou um movimento apontando a necessidade de se construir, naquela localidade, uma escola. Tal movimento fez com que os proprietários do Palmeiras Futebol Clube cedessem à Prefeitura a propriedade anteriormente ocupada, para que nela se constituísse uma unidade escolar. Mesmo em condições inadequadas, como a improvisação de paredes para separar as salas, o prédio abrigou durante quase vinte anos alunos e professores. Funcionando em dois turnos, três salas atendiam à Educação Infantil e às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Nos anos 80, a escola passou por uma reforma emergencial, porém os problemas enfrentados pela comunidade não se esgotaram. Era preciso uma escola maior, devido ao crescimento do número de crianças em idade escolar, que oferecesse melhores condições de trabalho. Assim, no início de 1992, atendendo às reivindicações locais, as autoridades municipais iniciaram a construção de um novo prédio, situado num terreno próximo à escola existente. A inauguração ocorreu em 25 de janeiro de 1994, ainda que, desde o término das obras, em março do ano anterior, o prédio já viesse sendo ocupado pela comunidade escolar.

No início de 2003, a escola enfrentou outra reforma. Agora, o objetivo era aumentar o número de salas de aula, visto que aquelas construídas inicialmente são insuficientes para atender a demanda atual de matrículas. Ao término desse ano letivo a escola conta com um maior número de dependências, mas ainda assim sonha em ter, além das salas de aula, um espaço livre para as crianças. Para isto, tem o apoio da Associação de Moradores: *“Agora, o nosso desejo é uma quadra na escola, então nós vamos correr atrás, vamos fazer um abaixo-assinado e vamos pressionar. Vamos correr atrás até conseguir...”* (Célia, vice-presidente da Associação de Moradores e agente administrativo da escola. Entrevista 5: 3). Fica evidente neste depoimento um desejo e uma luta permanente das camadas populares em conquistar melhores condições de vida para si e para seus alunos.

No entanto, a história desta escola não se fez apenas pelas conquistas físicas, mas também pelos avanços democráticos. Até 1988, o processo de nomeação de diretores estava vinculado à indicação política. A primeira eleição para direção da escola só ocorreu em 1989. Desde então, através de sucessivos processos eleitorais, pais, alunos, professores e funcionários têm tido a oportunidade de eleger a direção da unidade escolar, garantindo uma ação mais democrática e rompendo com uma lógica em que o cargo de diretor era usado como um instrumento político.

A localidade onde a escola está inserida

A história de Niterói se confunde com a própria história do Brasil. Marcada pela colonização portuguesa, foi eleita, após a Independência, à categoria de capital da Província do Rio de Janeiro. Na cidade, havia grandes companhias de

navegação, indústrias de pesca e a principal indústria naval do país, adquirida pelo Barão de Mauá em 1845.

O bairro onde a escola que pesquisamos está localizada, abrigou, no século passado, importante estaleiro em que se construía barcos a vapor, caldeiras e peças fundidas em ferro. Posteriormente, a indústria diversificou-se e passou a produzir vários equipamentos. Mas, com a mudança da política econômica, facilitando a entrada de produtos estrangeiros, veio a falência da indústria naval.

A presença de estaleiros ainda é uma constante no bairro, apesar da decadência atual do setor. Encontra-se em atividade os estaleiros Mauá, MacLaren e Cruzeiro do Sul — este último pertencente ao Governo do Estado — responsável pela manutenção das barcas da Conerj que interligam Niterói ao Rio e vice-versa. Merece registro especial o Mercado São Pedro — especializado na comercialização de peixes e crustáceos — de grande dimensão e que atrai clientes até de municípios vizinhos.

A população desse bairro, na sua maioria, tem origem operária, tradicionalmente ligada às indústrias locais e de ilhas próximas, vinculadas à construção naval já que o bairro é pioneiro, no Brasil, nesse ramo de atividade. Outrora núcleo residencial dos operários navais, hoje abriga uma população de classe média, mas, resalto, segundo dados do IBGE⁶ um núcleo de população de baixa renda no morro onde está localizada a escola. Esses dados são confirmados em entrevista com a vice-presidente da Associação de Moradores da Comunidade, ao se referir ao poder aquisitivo dos moradores do bairro:

“A comunidade daqui do morro é uma comunidade pobre... o poder aquisitivo de cada um faz com que eles ajam assim... Por exemplo, se o F. N. dá uma bolsa de compras, todo mundo corre lá para ganhar a bolsa de compras... A diferença da comunidade lá de baixo está na Vila Pereira Carneiro, em que as pessoas têm uma condição melhor” (Entrevista 5: 2).

O bairro, que se aproxima de muitos outros ao exibir os contrastes sociais e econômicos de sua população, apresenta uma taxa de alfabetização acima da média municipal com 93,60% de alfabetizados, estando em 13º lugar no conjunto

⁶ Fonte: IBGE/1991.

do município.⁷ Esta nos parece mais uma boa justificativa para conhecermos as concepções e práticas de leitura e de escrita da escola Beta.

Os atores que fazem parte do dia-a-dia da escola

De manhã cedinho, quando subo a pé o morro para chegar à escola, a fim de realizar esta pesquisa, encontro alunos que, mais rápidos e ágeis que eu, correm para não se atrasar. Com pastas ou mochilas, vestidos com o uniforme doado pela FME, vão adentrando à escola, disputando o pequeno espaço do pátio que, além de íngreme, durante este ano esteve ocupado pelo material de construção de novas salas de aula.

Outras crianças surgem de casas próximas à escola. Algumas acompanhadas de seus pais, outras, sozinhas, caminham preguiçosamente, parecendo querer adiar a hora da entrada. A Diretora e a Coordenadora de Turno mostram-se firmes, conclamam todos a entrar, a se organizar em filas e juntos cantam diariamente um conhecido Hino de Louvor, através do qual afirmam estarem “ali só para louvar o Senhor”.⁸ O Hino, porém, não revela a amplitude desse cotidiano, pois, logo que terminam, encaminham-se para as salas de aula com as suas professoras, iniciando mais um dia de estudo.

Ao consultar as fichas das crianças, percebo que 77,2% dos pais não declararam a profissão⁹, mas, segundo as próprias crianças, são pescadores, faxineiros, vendedores, taxistas, pedreiros, entre tantos outros profissionais. Moradores da comunidade há vários anos, alguns estudaram na própria escola. Durante os momentos de conversas com as crianças, percebi as marcas de letramento em sua relação com as famílias. As necessidades de organização da vida social e profissional de seus pais apontam para um permanente movimento de leitura e escrita em diferentes dimensões. Tal dinâmica se explicita na fala das crianças: “*O meu pai gosta de ficar vendo a parte de carro. Ele está doido para comprar um carro para ele trabalhar*” (Carolina, do 2º ano, ao se referir à leitura

⁷ Ver Anexo 2: Tabela com o índice da população de cinco anos ou mais de idade alfabetizada e a taxa de alfabetização.

⁸ A prática religiosa nas escolas públicas merece investigações que possibilitem maior compreensão sobre seu significado, no entanto, neste trabalho não houve tempo para nos dedicarmos a este fenômeno.

⁹ Ver Anexo 3: Tabela 3 – Ocupação dos pais dos alunos de 1º ciclo da Escola Beta

de jornal feita por seu pai), ou ainda: “*Quem gosta de ler na minha casa é a minha mãe. Ela lê livros de adulto, tipo ‘A Herdeira’*” (Paulinha, do 3º ano). Estes depoimentos evidenciam um contato constante com a leitura e a escrita, confirmando que o domínio da língua pode ocorrer em vários espaços onde a criança está presente e mesmo antes de ela entrar na escola. Tal compreensão desmitifica o discurso de que a leitura e a escrita só ocorrem na escola, ao mesmo tempo em que confirma o desenvolvimento do letramento a partir de diferentes experiências. A função da escola, segundo Soares (2000a), seria a de aperfeiçoar as habilidades anteriormente vivenciadas, levando as crianças à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros, veiculados através de diferentes portadores.

Dos 290 alunos atendidos pela escola, 143 estão matriculados no 1º ciclo. Os alunos do 1º ano têm, em sua maioria, entre seis e sete anos. Já aqueles de 2º e 3º ano, têm, na maior parte, entre oito e nove anos de idade.

Tabela 4: Número de alunos por faixa etária no 1º ciclo

Idade	Alunos	Ano Escolar
6 anos	17	1º ano
7 anos	22	1º ano (17) - 2º ano (05)
8 anos	38	1º ano (07) - 2º ano (19) - 3º ano (12)
9 anos	49	1º ano (01) - 2º ano (15) - 3º ano (33)
10 anos	12	1º ano (01) - 2º ano (01) - 3º ano (10)
11 anos	02	1º ano (0) - 2º ano (0) - 3º ano (10)
12 anos	03	1º ano (01) - 2º ano (01) - 3º ano (01)

FONTE: Dados retirados das fichas dos alunos

Constato, assim, que a faixa etária das crianças está em consonância com os anos escolares que freqüentam, não havendo distorção idade/série. Avalio ainda que as turmas pesquisadas possuem um número pequeno de crianças, se considerarmos a realidade das escolas públicas brasileiras, onde encontramos classes com um alto número de alunos. A turma da professora Paula possui vinte e

duas crianças; a de Marisa, vinte e três; e a de Ludimila, trinta crianças, dentre essas, nove têm dez anos.¹⁰

No início do ano de 2003, a escola contava com dezoito professoras¹¹, incluindo aquelas que atuam na coordenação de turno, na sala de leitura, na informática educativa e nos grupos de reorientação da aprendizagem. Essas atendiam às doze turmas da escola. Uma Supervisora Educacional também fazia parte da equipe pedagógica. Dentre os demais profissionais que compõem a escola, trabalham ainda: uma secretária, uma agente administrativa, três auxiliares de serviços gerais, três merendeiras concursadas, uma merendeira contratada e dois agentes de limpeza noturna. Ao final do ano, porém, o quadro já se encontrava incompleto. Áurea, que trabalhava na sala de leitura e de informática, no turno da manhã, saiu da escola; a professora que atuava com os grupos de reorientação entrou de licença maternidade; e a Supervisora pediu exoneração da rede, devido ao seu ingresso em outro órgão público.

Na tabela 5, a seguir, observo que as professoras pesquisadas não são novatas. Formadas há mais de quinze anos, têm quase o mesmo tempo de escola: Paula e Ludimila vão completar cinco anos ao passo que Marisa completará no fim deste, quatro.

Tabela 5: Caracterização das Professoras Observadas na Pesquisa

<i>Nome</i>	<i>Paula</i>	<i>Marisa</i>	<i>Ludimila</i>
Idade	33 anos	38 anos	49 anos
Graduação	Pedagogia	Letras	Pedagogia
Especialização	Dinâmica da Sala de Aula	Leitura e Produção de Texto	—
Tempo de Formada	15 anos	17 anos	26 anos
Tempo na Rede	11 anos	3 anos	25 anos
Tempo na Escola	4 anos	3 anos	4 anos
Ano Escolar em que Atua	1º ano	2º ano	3º ano

FONTE: Dados retirados do arquivo que contém as fichas das professoras

¹⁰ A Tabela 2, que pode ser encontrada em Anexo, traz o número de turmas por ano escolar.

¹¹ A partir de agora, passo a usar o termo professora, visto que todas são do sexo feminino. Na tabela 1 pode ser encontrado quadro contendo dados do corpo docente desta escola.

A Diretora é a única moradora da comunidade, entre os docentes. Conhece os familiares dos alunos e suas histórias. Finalizando este ano o Curso Normal Superior, fez questão de deixar registrado¹² um pouco da história dos seus vinte e seis anos de magistério, assim como, seus cinco anos de experiência na direção dessa unidade escolar. Nos diferentes momentos de diálogo com a Diretora ficou evidente a necessidade de busca de aperfeiçoamento profissional num momento em que os profissionais das redes públicas, de um modo geral, vêm sendo desafiados a dar continuidade a sua formação. Desse processo dois aspectos se destacam: o primeiro se refere às exigências que se colocam frente às rápidas e profundas transformações no campo do conhecimento; a segunda diz respeito à possibilidade de ascensão salarial cada vez mais condicionada à formação acadêmica.

Os equipamentos, espaços e materiais

Ao iniciar a pesquisa de campo, observei que o ano letivo começara com a escola em obras. Era a construção de duas salas de aula, que atenderiam às turmas da Educação Infantil.

Assim, até o primeiro semestre de 2003, a escola, construída em dois andares, possuía, na parte superior, cinco amplas salas de aula, uma pequena área onde foi adaptada uma sala para os professores, uma sala destinada às aulas de informática, assim como uma saleta feita com divisórias, visando guardar, o acervo de jogos educativos existentes na escola (cerca de trinta caixas), além dos trezentos e quarenta e sete livros¹³ recebidos recentemente.

A sala de informática possui cinco mesas-alfabeto¹⁴. Por ser pequena, recebe, em média, quinze alunos a cada aula. As crianças costumam trabalhar em trio e são orientadas por uma professora responsável pela informática educativa. Nessa escola, uma única professora, em cada turno, divide-se entre as atividades de sala de leitura e o trabalho com a informática. Tal aspecto poderia se constituir num problema, caso a sala de leitura estivesse em pleno funcionamento e ainda, se

¹² Em Trabalho de Conclusão do Curso Normal Superior. UNIPLI, 2003.

¹³ Encontramos neste acervo tanto livros de literatura infantil como livros destinados ao estudo do professor.

¹⁴ Faz parte dessa mesa um módulo eletrônico, um conjunto de blocos codificados e identificados com as letras do alfabeto e um software educacional.

a professora não desempenhasse, na maior parte do tempo, a função de professora substituta, como ela mesma declara no início deste trabalho.

No primeiro andar, a escola conta com a secretaria, o almoxarifado, o refeitório, a cozinha, a despensa, quatro banheiros em funcionamento (dois para os alunos e dois para os professores) e uma espaçosa sala de leitura, no primeiro semestre, desativada, a fim de abrigar as turmas de Educação Infantil que aguardavam o término da obra. As estantes com livros, anteriormente expostos e acessíveis aos alunos, estiveram encostadas nos cantos, cobertas de plásticos. O acervo de livros infantis desta sala não foi utilizado.

A secretaria é ampla e conta com um computador, uma copiadora, arquivos, mesas e murais. Nestes são afixados avisos e horários das aulas. Trabalham na secretaria uma agente administrativa, uma secretária, a Diretora e a Coordenadora de Turno. O espaço é marcado pela grande circulação de professoras. É aqui que acontecem os combinados, as conversas com os pais, a preparação de material para a aula, quer dizer, mesmo havendo uma sala de professores, a secretaria parece ganhar legitimidade enquanto espaço coletivo.

Separados por um balcão, o refeitório e a cozinha se constituem num espaço comum. Composto por fogão, geladeira, freezer, assim como por mesas e bancos que diariamente abrigam alunos na hora da merenda. O cheiro da comida se mistura com o falatório das crianças que, ao se reunirem para almoçar, aproveitam o momento para conversar, cantarolar, encontrar irmãos, primos e colegas de outras turmas. É preciso salientar que o espaço do refeitório, durante o primeiro semestre, esteve reduzido, já que cadeiras e mesas novas esperavam a liberação das salas em construção, sendo armazenadas nesse local.

As áreas acima mencionadas se constituem como espaços potenciais de práticas leitoras. Mesmo que não reconhecidas, existe um movimento instituinte envolvendo a leitura e a escrita. No refeitório, por exemplo, foi observada uma situação em que uma das merendeiras, sentada ao lado das crianças que almoçavam, fazia o cardápio para o dia seguinte e dialogava com outra profissional, a fim de se certificar sobre existência dos ingredientes. Ao anotar os elementos de que precisaria para realizar a receita, a escrita ganha sentido, função. Os diferentes espaços acabam por criar oportunidades para que o aluno perceba a necessidade de usar a língua escrita como forma de comunicação, de interlocução, mesmo fora da sala de aula. Outra situação retrata, ainda que de modo distorcido,

possibilidades de constituição de sentido. Ao permanecer de castigo, na secretaria, um aluno que, de acordo com a sentença dada pela Coordenadora de Turno, não poderia se sentar, demonstrava amplo interesse pelo quadro de avisos e os vários textos que ali se encontravam, como o quadro de horário das professoras, um convite de casamento etc. Mais uma vez há um movimento não legitimado constituidor de práticas de leitura e de escrita.

Além de amplas e bem arejadas, as salas de aula possuem bons equipamentos e materiais: mesas e cadeiras com designer apropriado para trabalho em grupo ou em dupla, quadro-de-giz em bom estado de conservação, murais, estantes e armários sem riscos ou deformações, ventiladores de teto e em algumas salas, ar condicionado.

Mesmo com uma obra em andamento, as paredes mantiveram-se em boas condições, fugindo do estilo convencional das escolas públicas. Cores alegres dão vivacidade ao lugar. Pintadas de amarelo e azul são entrecortadas por uma faixa ocre, criando um ambiente harmônico e agradável.

No meio do segundo semestre, a obra e a pesquisa foram chegando ao fim. Foi preciso quebrar paredes, trocar janelas, abrir portas, criar espaços não pretendidos inicialmente. Além das duas salas construídas para a Educação Infantil, o segundo andar da escola também ganhou um banheiro reservado apenas às crianças deste segmento. Já no primeiro andar, a Diretora foi contemplada com uma sala independente da secretaria. Os computadores, destinados ao trabalho com as crianças, também foram transferidos para uma sala mais ampla no primeiro andar, assim como o atendimento às crianças portadoras de necessidades educativas especiais, que agora pode ocorrer numa área específica para o trabalho, a sala de recursos.

A sala de leitura, agora liberada, conta com ventiladores e dois aparelhos de ar-condicionados, assim como com uma TV, um vídeo, quatro conjuntos de mesas com cadeiras, que, agrupadas, possibilitam o trabalho em círculo, e dois murais. As estantes de aço abrigam, de acordo com o levantamento feito, enciclopédias, livros e publicações da FME, documentos sobre a cidade de Niterói, livros para

estudo do professor e cerca de quinhentos livros de literatura infantil¹⁵. A maior parte do acervo é constituída de livros enviados pela FME e pelo MEC.

Pedreiros e pesquisadora fizeram parte da vida diária desta comunidade escolar durante todo este ano e o que parecia confuso e difícil de ser entendido foi ganhando novas dimensões e sendo incorporado ao dia-a-dia da escola. A obra ampliou o espaço físico, redefiniu as áreas e imprimiu um novo modo de ser da escola. A pesquisa aponta outros caminhos, redesenha interações e evidencia os diferentes pontos de partida do trabalho com a leitura e a escrita.

¹⁵ O acervo é composto de autores como Ana Maria Machado, Ziraldo, Ruth Rocha, Marina Colassanti, Ligia Bojunga, Cecília Meireles, entre outros.