

3. A Escola e os Sujeitos das Relações Cotidianas

É preciso levar em consideração a singularidade do ser humano e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade e as semelhanças. (Charlot, 2005, p. 4)

Neste capítulo apresento o campo da pesquisa. Início com a contextualização ampla desse campo, situando a escola no âmbito municipal em que se insere. Em seguida apresento a escola, aspectos da sua estrutura física, administrativa e pedagógica. Também nesse capítulo se encontram a descrição da trajetória metodológica e a caracterização dos sujeitos centrais da pesquisa.

3.1. O Macro-contexto do Campo de Pesquisa

Duque de Caxias, município do Estado do Rio de Janeiro, no qual localiza-se a escola pesquisada, situa-se na região da Baixada Fluminense, possuindo uma população de 778.000 habitantes e uma área de 468,37 Km², segundo o IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE, 2000).

A Baixada Fluminense hoje é formada por 14 municípios (Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mangaratiba, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica), sendo que o Município de Duque de Caxias é o segundo entre eles em população e área geográfica.

Os dados do IPAHB (Instituto de Pesquisas e Análises Históricas e de Ciências Sociais da Baixada Fluminense), apontam que o povoamento da região, hoje ocupada por Duque de Caxias, nasceu em uma área doada pelo Governador Geral Estácio de Sá, em 1565, a vários sesmeiros, dentre os quais encontrava-se Cristóvão Monteiro, beneficiado com uma expressiva faixa de terra às margens do Rio Iguaçu. Foi nessas terras que foi iniciado a colonização no Vale do Rio Iguaçu, na fazenda São Bento, que teve sua origem nas terras doadas pela Marquesa Ferreira, viúva de Cristóvão Monteiro, ao mosteiro de São Bento, em 1596.

Nesse local os monges Beneditinos fizeram erguer inicialmente uma capela dedicada a Nossa Senhora das Candeias. No século XVIII as terras passaram para as mãos da irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, sendo que aí também ficava a sede da grande fazenda de São Bento, cuja

principal atividade econômica era a produção de farinha de mandioca e de tijolos.

No período colonial a região de Caxias foi grande produtora de açúcar. Chegou a dispor de 14 embarcadouros, inclusive no Rio Sarapuí, que dava acesso à residência de Dona Domitila Castro, a Marquesa de Santos, local hoje denominado Vila São José. Embora a atividade econômica que ensejou a ocupação do local tenha sido o cultivo da cana-de-açúcar, o milho, o feijão e o arroz tornaram-se, também, importantes produtos auxiliares durante esse período.

Com ciclo da mineração a região torna-se ponto obrigatório de passagem das pessoas que se dirigiam para a região das minas ou de lá regressavam.

Como as estradas eram precárias e perigosas, o transporte através dos rios passa a ser o mais usado. Os rios da região, integrados com a Baía da Guanabara, faziam do local um ponto de união entre esta e os caminhos que subiam a serra em direção ao interior. O Porto da Estrela foi o marco mais importante deste período. À sua volta, cresceu um arraial que no século XIX foi transformado no Município de Nova Iguaçu.

Apesar da decadência da mineração, a região manteve-se ainda como ponto de descanso e abastecimento de tropeiros, como local de transbordo e trânsito de mercadorias. Até o século XIX, o progresso local foi notável. Entretanto, a impiedosa devastação das matas trouxe, como resultado, a obstrução dos rios e conseqüente transbordamento, o que favoreceu a formação de pântanos. Das águas paradas e poluídas surgiram mosquitos transmissores de febres.

Muitos fugiram do local que, praticamente, ficou inabitável. As terras antes salubres e férteis cobriram-se de vegetação própria dos mangues. Em 1850, a situação era calamitosa, pois as epidemias surgiram, obrigando senhores de engenho a fugir para locais mais seguros. O número de mortos nestas freguesias, segundo Matoso Maia Forte (IPAHB, 2005), dizimou dois terços dos escravizados empregados no serviço fluvial. As propriedades foram sendo abandonadas. A situação era de grande penúria e assim permaneceria ainda por algumas décadas.

Em meados do século XIX, a Vila de Merity representava apenas um porto de escoamento de poucos produtos, dentre os quais a lenha e o carvão vegetal. A recuperação de Meriti começou a insinuar-se com o advento da estrada de ferro que levava tantas localidades ao ocaso – Estrela, Vila de Iguaçu, Porto das Caxias. Sob a égide da “maria-fumaça”, tudo se modificou.

Em 23 de abril de 1886 é inaugurada a Estrada de Ferro Leopoldina Railway, concessionária da “*The Rio de Janeiro Northern Railway Company*” – era a primeira concessão para uma estrada de ferro que, partindo diretamente da cidade do Rio de Janeiro, alcançava a região serrana de Petrópolis.

A 28 de fevereiro de 1884 iniciou-se o trabalho para assentamento dos trilhos, o que levaria dois anos, até sua chegada em Merity (atual Duque de Caxias).

A essas ferrovias seguiram-se outras de menor importância, mas que faziam ligações com ramais auxiliares e complementares às linhas principais. Elas surgiram em um momento em que a baixada não possuía estradas, apenas alguns caminhos carroçáveis que em tempos de chuvas eram intransitáveis. O meio de transporte comum era no lombo dos animais ou ainda através dos rios. A locomotiva passou a ser a melhor opção não só de passageiros, mas também para o transporte de mercadorias.

A população cansada dos naturais isolamentos, das doenças ribeirinhas começa a mudar-se para as margens das ferrovias, principalmente nas paradas dos trens – onde se tinha água e lenha que serviam como fonte de energia para a locomotiva. Nessas paradas surgiam pequenas atividades de comércio, cortadores de lenha, carvoeiros e pessoas de serviços em geral. O crescimento rápido desta população fez destas paradas importantes estações que foram embriões dos futuros distritos de Nova Iguaçu, Nilópolis, Queimados, Japeri, Merity, Belford Roxo, Pilar, Xerém e Estrela.

Entretanto, o assoreamento dos rios causado pelo desmatamento, as febres palustres e o fim da escravidão apressaram a decadência econômica da Baixada, o que levou a população em busca do Rio de Janeiro ou de outras áreas produtoras para sobrevivência.

A expansão urbana no século XIX se deu com a expansão das ferrovias e com a venda de terras, outrora fazendas, retalhadas em lotes e vendidas a preços baixos, para moradia ou transformadas em sítios para o plantio de laranjais. Foi um movimento estimulado pelo governo, bem como pela valorização dessa produção no mercado mundial. Pelos diversos distritos de Nova Iguaçu cultivaram-se laranjais que ocuparam os morros e as colinas, fazendo a riqueza dos chamados capitalistas da laranja.

As oscilações do mercado mundial com as guerras, as técnicas impróprias para o cultivo e a valorização de terras para fins urbanos após o saneamento, formaram a decadência da citricultura nesta região, dando lugar às cidades

dormitórios de uma população que se deslocava para o Rio de Janeiro, diariamente, em busca do mercado de trabalho.

O processo desenvolvimentista inaugurado com a revolução de 1930, a capitalização do campo, a seca no nordeste, a saída em massa do campo e a crise no sistema de parceria levaram ao êxodo rural. O inchaço populacional nos grandes centros urbanos e a exploração imobiliária pelo aumento constante do metro quadrado do solo na capital acaba empurrando grandes contingentes populacionais, para as terras da Baixada Fluminense. As fazendas fracionadas em sítios e chácaras com seus imensos laranjais e horti-fruti-granjeiros, transformam-se em áreas de loteamentos, de grilagem e ocupações irregulares. Freguesias viram distritos e estes em municípios. A Estação de Merity, com seu povoado em volta, torna-se o 8º Distrito em 1931, com o nome de Caxias, e São Matheus passa a ser o 7º Distrito com o nome de Nilópolis, todos desmembrados de Merity, que pertencia à Nova Iguaçu.

O grande desenvolvimento pelo qual passava Merity foi o argumento do Deputado Federal Manoel Reis para propor a criação do Distrito de Caxias. Dessa forma, através do Decreto Estadual 2559 de 14 de março de 1931, o Interventor Federal Plínio Casado elevou o local à 8º. Distrito de Iguaçu.

Após o regime de exceção, o 8º Distrito emancipa-se ganhando *status* de Município, levando consigo São João de Meriti, que é transformado em seu 2º Distrito. São João de Meriti, não se conforma e em 1947, emancipa-se de Duque de Caxias e, na mesma lei, Nilópolis de Nova Iguaçu.

Desse modo nasce o município de Duque de Caxias, através do Decreto nº 1055, de 31/12/1943. Porém, somente em 1947, foi eleito o primeiro prefeito por voto popular, tendo a Câmara Municipal sido instalada no mesmo ano. O nome do município foi em homenagem ao Marechal Luís Alves de Lima e Silva, nascido em 1803 na Fazenda São Paulo, hoje chamada Taquara.

Os dados estatísticos revelam que em 1.910, a população era de 800 pessoas, passando em 1920, para 2.920. O rápido crescimento populacional provocou o fracionamento e loteamento das antigas propriedades rurais, naquele momento, improdutivas. Os anos 40 encontraram o distrito com uma população que já atingia a casa dos 100.000 habitantes. Nessa altura, já apresentava a característica de dormitório, pois a população concentrava sua atividade profissional no Distrito Federal daquela época.

O Poder Executivo foi instalado oficialmente em 1º. de janeiro de 1944, quando o interventor federal Ernani do Amaral designou para responder pelo expediente da prefeitura o contabilista Homero Lara. Outras nove pessoas foram

designadas posteriormente para o mesmo cargo. O primeiro prefeito eleito foi Gastão Glicério de Gouveia Reis, que administrou a cidade de setembro de 1947 a dezembro de 1950. Depois dele vieram também, pelo voto direto, respectivamente, Braulino de Matos Reis, Francisco Correa, Adolpho David, Joaquim Tenório Cavalcante.

As eleições foram interrompidas com a decretação de Duque de Caxias como Área de Segurança Nacional pelo regime militar em 1971, tendo tomado posse o presidente da Câmara Francisco Estácio da Silva. A partir daí foram eleitos prefeitos pela chamada ditadura militar o general Carlos Marciano de Medeiros, os coronéis Renato Moreira da Fonseca e Américo Gomes de Barros Filho e o ex-deputado Hydekkel de Freitas Lima.

O município conseguiu a autonomia política oficial em 1985, com a reabertura política, tendo sido eleitos daquele ano em diante Juberlan de Oliveira, Hydekkel de Freitas, José Carlos Lacerda, Moacyr do Carmo, José Camilo Zito dos Santos Filho e o atual prefeito, Washington Reis de Oliveira.

A presença negra em Duque de Caxias tem sido historicamente marcante, sendo que produções acerca dessa participação apontam a região também como espaço de exclusão dessa população. Souza (2003) aponta como essa exclusão torna-se evidente nas poucas referências sobre os debates étnicos que se deram a partir dos anos 40 do século XX. A referida autora destaca as produções de Santos Lemos e de Solano Trindade, que focalizam a presença negra em Duque de Caxias no anos 50 e 60.

Lemos (1967) apud Souza (2003) descreve o racismo em Duque de Caxias nas suas principais obras. Essas obras, embora de ficção, apresentavam, como disse o próprio autor, uma narrativa do que via em seu tempo. As principais foram as obras narrativas de memória da cidade nos anos 50 e 60, que forma “Sangue no 311”, de 1967; “O Negro Sabará”, de 1977; e “Donos da Cidade”, de 1981.

As tramas giram em torno de personagens negros que apresentam o contexto de racismo e desigualdade da época através de suas trajetórias.

Os dados estatísticos, por sua vez, são também reveladores dessa presença negra, pois os dados do IBGE apontam que a população de Duque de Caxias, em 1955, era de 92.459 habitantes, sendo que destes 48.963 eram negros (21.177 pretos e 27.786 eram pardos) (IBGE, 1955, p. 69).

O que chama atenção nos dados acima é que como disse Souza (2003) esse percentual de negros (as) pode ser bem maior do que o registrado, já que a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial faziam e ainda fazem

com que muitos não se assumam como negros. Também é marcante a presença de negros(as) de cor preta (22,9 % da população e 43,25 dos negros).

Souza (2003) também aponta uma das estratégias de busca de superação da condição de desigualdade que atingia predominantemente a população negra da região. Entre estas são apontadas as iniciativas assistenciais, religiosas ou políticas. Ela aponta ainda a presença de Solano Trindade, pernambucano que em 1943 passa a morar em Caxias onde em articulações com outros militantes políticos (maioria comunista) fundam o grupo ARCO e o jornal O GRUPO para visibilizar suas propostas em defesa de bibliotecas e escolas públicas, cursos, exposições, construção de um teatro e de um centro cultural. Também editaram uma revista chamada “Caderno da Cultura”. Foi nessa década ainda que, em decorrência da condição de pobreza da população negra e da vinculação da sua imagem à marginalidade, cria-se em 1949 o núcleo da “União Cultural Brasileira dos Homens de Cor (UCBHC)”, com biblioteca, assistência médica, odontológica e jurídica. O núcleo é composto por uma diretoria, uma subdiretoria em Tinguá e outra em Parada Angélica.

A instituição organizava festejos, almoços, comemorações nas datas do calendário negro, atividades culturais de visibilidade para os artistas negros, ações jurídicas de defesa dos associados, concursos de beleza, entre outros.

Souza (2003) destaca a figura de Solano Trindade como ícone da presença negra no município caxiense, como poeta negro e militante articulava a arte com a luta política encarando-a como instrumento valioso de afirmação de identidade, e esta como necessária no combate às estruturas injustas.

Um outro destaque trazido por Souza é o papel de Joãozinho da Goméia, Babalaorixá baiano que veio para o Rio de Janeiro em 1943, tornando-se uma referência de popularidade da Baixada Fluminense, mantendo relações estreitas com diversas autoridades da época e tornando-se um grande benfeitor de Duque de Caxias.

Souza (idem) coloca que segundo a revista “O Cruzeiro” em dias de festa o Terreiro de Joãozinho Goméia recebia mais de 6.000 adeptos do candomblé e que em seu sepultamento, em 1971 havia mais de 4.000 Filhos de Santo. Destaca-se ainda em sua trajetória a manutenção, a partir de 1952, de uma escola para 30 crianças da comunidade. Apesar de sua influência e ações não era bem visto pela maioria das famílias das elites locais, o que não é de surpreender, considerando o racismo que vigorava e ainda persiste e a sua condição de homem negro, homossexual e babalaorixá.

Duque de Caxias tem tido um significativo crescimento econômico nessa última década, graças, principalmente à instalação de empreendimentos na região, de modo especial a ampliação da REDUC (Refinaria de Duque de Caxias)³⁵, o que, juntamente com outras indústrias a serem instaladas na região, injetarão no município US\$ 3 bilhões (incluindo a vinda de novas indústrias de transformação), segundo dados da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN). Nos últimos quatro anos, o PIB (Produto Interno Bruto) caxiense cresceu 41,6% contra 6,8% do índice nacional. A previsão é de este cresça mais 25% nos próximos dois anos, com a vinda da fábrica Nestlé, International Business Park, Parque Tecnológico de Xerém e outros investimentos, fazendo com que o PIB atinja US\$ 3,75 bilhões.

O município ocupa o segundo lugar no *ranking* de arrecadação de ICMS do Estado do Rio de Janeiro, de acordo com Pesquisa da Fundação CIDE. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o município possui também o sexto maior PIB (Produto Interno Bruto 1999-2002) no ranking nacional e o segundo maior do estado do Rio de Janeiro.

Apesar desses dados econômicos de destaque, os dados do IBGE também apontam que o nível de desigualdade na distribuição de renda é muito alto e que o acesso aos serviços essenciais ainda é muito precário. Isso é evidenciado também pelo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 2000, pois o município ocupa o 52º lugar nesse indicador.³⁶ Segundo o Censo Demográfico de 1980 e 1991 (IBGE, 2000), o município apresentava um atendimento precário em relação ao saneamento básico, em seus três serviços essenciais (abastecimento de água, coleta de esgoto e coleta de lixo). No que se refere ao percentual de domicílios com abastecimento de água com rede geral e canalização interna era de 37,3 % em 1980 e de 74,2% em 1991. Já em relação à coleta de lixo, percentual em 1991 era de 57%, ou seja, abaixo da média da Baixada Fluminense (55%) e de municípios como Nilópolis (93,6%) e São João do Meriti (66,4) e muito abaixo da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (79,8%).

Embora o crescimento econômico seja um dado apontado pelas pesquisas oficiais, o mesmo índice de desenvolvimento não foi alcançado em relação à

³⁵ O crescimento econômico de Duque de Caxias está diretamente ligado à implantação da REDUC. A sua instalação, em janeiro de 1961, às margens da Rodovia Washington Luiz, trouxe riqueza ao município. Só de IPTU, Duque de Caxias recebe mais de US\$ 3 milhões. Com a refinaria vieram a Texaco, Shell, Mobil, Petroflex e muitas empresas derivadas de petróleo.

³⁶ O IDH leva em consideração a longevidade, escolaridade e renda.

qualidade de vida. Ainda se vê tanto a olho nu como nos dados estatísticos a desigualdade que fomenta a face da miséria em várias localidades do município, bem como a precariedade de serviços acessíveis no seu contexto. Os problemas apontados pelo IPAHB (Instituto de Pesquisas Históricas e Análises Sociais da Baixada Fluminense – RJ), de crescimento desordenado, loteamento sem infraestrutura é o que se observa em muitos bairros periféricos, a exemplo do bairro no qual se situa a escola pesquisada. Dados de pesquisa apresentada no XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP (Associação Brasileira de Estudos Populacionais), (2004), apontam que Caxias apresenta, em termos absolutos, uma das piores situações dentro da Baixada Fluminense no que se refere ao *déficit* de moradia, com índice de 7,7 %, que corresponde, em termos absolutos, a uma demanda de 12.600 unidades.

Um dos possíveis fatores de ampliação da demanda de moradia tem sido o deslocamento da população dos grandes centros urbanos do Rio de Janeiro e de outros estados brasileiros, como aponta a série de reportagens do Jornal O Globo, denominado “Vida Severina” (Schmidt, 2005). Estas apontam o alto fluxo de migrantes para o Estado do Rio de Janeiro, sendo Duque de Caxias como uma das localidades de maior concentração desse fluxo. Foi apontado, inclusive, o alto índice da presença destes migrantes na comunidade na qual se situa a presente pesquisa, ocupando-se de atividades no aterro sanitário da localidade e vivendo em condições precárias (SCHMIDT, 2005).

Segundo a ABEP (Associação Brasileira de Estudos Populacionais) essa precarização habitacional se deve às dificuldades de acesso ao mercado de trabalho e por isso ao mercado habitacional. Isso faz com que a população e o mercado habitacional informal empreendam alternativas de sobrevivência que levam à precarização das condições de moradia, seja através dos loteamentos clandestinos e irregulares, dos loteamentos sem infra-estrutura, das invasões, da favelização ou do adensamento. São as alternativas que se instalam na precariedade ou vazio das políticas públicas e atendimento às necessidades básicas da população.

Em relação à saúde o atendimento no município é de aproximadamente 900 habitantes por médico, segundo dados da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. (Duque de Caxias, 2005). O município possui três hospitais, um no centro do município e dois em bairros próximos. Também conta com um hospital estadual em um dos seus bairros e três postos 24 horas.

Quanto ao atendimento educacional da população de 0 a 06 anos do município, que pela legislação de ensino é de responsabilidade municipal, a

demanda é muito grande, pois o atendimento é irrisório. (menos de 10% das crianças que ingressam no ensino fundamental passou pela educação infantil da rede pública), de acordo com os dados do Censo Escolar de 2003 (Brasil, 2003).

Embora a educação infantil seja um direito da criança, o exercício desse direito no campo das políticas públicas no contexto em questão se encontra, ainda, bastante distante de sua concretização. Diante da grande demanda de vagas há a priorização do atendimento das crianças que com 7, 8 e até nove anos, ingressam na escola, com matrícula inicial no 2º ano do ciclo, em detrimento das crianças de menor idade. A rede de ensino segue, assim, lidando com a oferta mínima nessa idade, fator inclusive evidenciado pela organização das escolas da rede municipal em quatro turnos.

A Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias está distribuída nos quatro distritos que compõem o município (1º. Distrito, que envolve a sede do município e os bairros adjacentes; 2º. Distrito, formado por Campos Elíseos e adjacências; 3º. Distrito, composto por Imbariê e adjacências e 4º. Distrito composto por Xerém e adjacências).

Segundo documento da Secretaria Municipal da Educação (Duque de Caxias, 2004), a Rede Municipal de Educação do município em 2004 era composta por 131 unidades educacionais, sendo que destas, 12 eram creches (07 unidades de atendimento contínuo e 05 portais de crescimento, sendo que estes últimos são creches que atendem crianças subnutridas em forma de rodízio). 01 unidade específica de educação infantil (creche e pré-Escola) e turmas anexas de educação pré-escolar em duas escolas de ensino fundamental. As creches 'Portais do Crescimento' apresentavam como principal objetivo combater a subnutrição de crianças de zero a quatro anos nas áreas apontadas como as mais críticas no Município, sendo que o 1º. Distrito possui duas dessas unidades e um deles está no bairro no qual localiza-se a escola da pesquisa.

As creches portais do crescimento diferem das demais unidades de educação infantil, principalmente por duas características: pelo foco na saúde, com o suprimento das necessidades nutricionais com acompanhamento médico nutricional e psicológico para as crianças e orientação aos responsáveis. A segunda característica é a rotatividade das crianças atendidas, pois como o

principal objetivo é o combate à subnutrição infantil³⁷, quando essa condição é superada a criança é substituída por outra.

Segundo documentos da Secretaria Municipal da Educação (Duque de Caxias, 1996) quanto à organização do ensino-aprendizagem, a Rede Municipal instituiu o trabalho com os ciclos de alfabetização desde 1994, sendo que entre as mudanças que essa nova organização trouxe estão: o período de três anos para que as crianças sejam alfabetizadas (1º, 2º e 3º ano do ciclo básico de alfabetização - ACBA) progressão automática do 1º para o 2º ACBA, sendo que do 2º para o 3º ACBA a criança pode ser retida apenas por faltas (frequência inferior a 75%), substituição das provas de avaliação por relatórios semestrais de aprendizagem, nos quais as professoras descrevem os avanços que os alunos tiveram durante o semestre no campo sócio-emocional, cognitivo e biológico.

No terceiro ano do ciclo básico de alfabetização (3ºACBA) a criança pode ser retida por aprendizagem ou promovida para a terceira série, passando a ser avaliada por provas a partir das quais são atribuídos conceitos.

A Rede Municipal implantou a organização por ciclos e logo depois começou o trabalho de base para a reestruturação curricular (Duque de Caxias, 1996).

O movimento de reestruturação pedagógica da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias teve seu início a partir de 1993, com a pesquisa sobre evasão e repetência realizada nesse ano pela SME, culminando com o processo de elaboração do projeto político-pedagógico pelas unidades escolares. Em 1994 se fortaleceu o diálogo sobre planejamento curricular, diálogo que envolveu tanto a própria concepção de planejamento quanto os conceitos de currículo e avaliação. Essa foi a chave para o início efetivo do processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas que ocorreu durante a semana de planejamento curricular de fevereiro de 1995 (Duque de Caxias, 1995, 1996, 2002, 2004).

A partir desse ano seguiu-se o processo de reestruturação curricular da Rede Municipal, trabalho que se consolidou a partir da definição dos pressupostos teóricos, em uma primeira versão de 1996 (Duque de Caxias, 1996) e em uma segunda versão de 2002 (Duque de Caxias, 2002). Este processo culminou com a elaboração da proposta curricular em 2004, com assessoria de uma ampla equipe, que incluiu professores (as) pesquisadores

³⁷ Segundo dados do Projeto Mutirão da Desnutrição Infantil, realizado pela Igreja Católica do bairro em parceria com a FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional), em 2003, 15% das crianças estavam com déficit nutricional. (Ibase, 2005).

(as) da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), conforme indica a proposta curricular (Duque de Caxias, 2004).

Desse modo, a partir de 2002 foram trabalhados e sistematizados os pressupostos teóricos da nova proposta curricular, que envolveram os autores de fundamentação das bases filosóficas, sociológicas e didático-pedagógicas do currículo, metodologia de projetos, sócio-interacionismo e conhecimento escolar numa linha sócio-histórica.

Em 2004 foram sistematizados os conhecimentos conceituais, atitudinais procedimentais e escolhidos os temas pluralidade cultural, linguagem e ética como os eixos estruturadores do currículo em movimento de reestruturação.

Segundo a proposta em questão (Duque de Caxias, 2004):

A organização através dos eixos estruturadores, anuncia o sistema de valores que se acredita deva constituir grande influência sobre o desenvolvimento do currículo. Os eixos devem estar presentes nas decisões acerca do conteúdo, do método, do tipo de sistema de cooperação entre as áreas de conhecimento a ser adotada (multi, interdisciplinar), no desenvolvimento de projetos e outras inovações geradas pelas realidades de cada escola. (Duque de Caxias, 2004, p. 34).

Buscando assessoria e suporte teórico no sócio-interacionismo, a rede de ensino tem tentado implementar, como indicam as falas e os materiais coletados, a metodologia de projetos no seu processo de ensino aprendizagem.

Denominado de “Escola em Movimento”, o processo de reestruturação curricular da rede municipal de ensino parece incorporar também as mudanças de curto prazo, como a definição de diretrizes para cada unidade definir seu projeto anual de trabalho. A partir dessas diretrizes, denominada de “Escola em Movimento”, a Secretaria Municipal de Educação encaminhou as diretrizes para elaboração de uma proposta pedagógica para as unidades escolares através do “Projeto Gentileza gera Gentileza”; justificada na proposta de 2002, gravada em CD-ROM, da seguinte forma:

Os orientadores pedagógicos e educacionais, reunidos para tratarem da proposta da Secretaria Municipal de Educação, julgaram oportuno tomar como ponto de partida o samba enredo da Grande Rio: “Gentileza gera Gentileza, o qual representou o povo duquecaxiense na Marquês de Sapucaí, servindo-se, assim, de respaldo e subsídio para a “Semana de Planejamento” das Unidades Escolares, através de suas mensagens de solidariedade, harmonia, fraternidade e gentileza. Contextualizar a Educação, dar a ela a identidade sócio-cultural e da comunidade ancoram a decisão da Secretaria Municipal de Educação em propor para 2002 o tema: “Crescendo com Gentileza”, como base das ações administrativo-pedagógicas a serem implementadas.

Segundo texto do CD “Escola em Movimento – Crescendo com Gentileza (Duque de Caxias, 2002) a Secretaria Municipal de Educação pensou nesse tema para articular sua abordagem com a questão dos valores a partir da idéia das identidades, se referindo ainda à articulação dessa idéias a história de Gentileza³⁸, poeta popular homenageado pelo samba enredo da Escola de Samba Grande Rio, de Duque de Caxias.

Em 2003 a Secretaria Municipal de Educação propôs como diretriz para o projeto de trabalho das unidades escolares a continuidade do “Projeto Crescendo com Gentileza: construindo espaço de vida”. A justificativa volta a focalizar a proposta na questão dos valores, agora centralizando no tema “Cultura da Paz”, conforme se lê a seguir:

Nós, Educadores e Educadoras da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, acreditamos ser possível dar continuidade ao **Projeto Crescendo com Gentileza**, desenvolvido em 2002, através de um trabalho mais consciente, reflexivo, dinâmico e comprometido, construindo um espaço de vida com dignidade, qualidade, igualdade, fraternidade, coletividade e gentileza, voltado para a Cultura da Paz (...). Na Educação, esta conquista se dá a partir de ações constantes de uma pedagogia da não-violência, questionando toda a prática educativa, buscando a combinação entre aquisição do conhecimento e afetividade. (...) A Escola, por sua diversidade, torna-se um lugar privilegiado, onde essa Cultura de Paz, com seus múltiplos aspectos, deve ser vivida, inserida no **Projeto Político Pedagógico**. (CD Escola em Movimento – Crescendo com Gentileza, 2003).

Em 2004, dando continuidade ao “Projeto Crescendo com Gentileza”, juntou-se o subtema “**Por uma nova ética do ser humano**”, centrando-se na relação do ser humano com o meio ambiente, numa proposta de formação para o desenvolvimento sustentável.

Já em 2005, com a mudança na administração do município, havia muita expectativa por parte da escola (DC, p. 91) com os encaminhamentos pedagógicos e administrativos da nova equipe gestora da SME, já que o prefeito eleito foi da coligação opositora ao ex-prefeito. Também pesavam nessa expectativa o fato da escolha de diretores na Rede de Ensino se dá por indicação política. Expressava-se a preocupação por parte da maioria do corpo docente e de alguns responsáveis pelas crianças em relação à manutenção ou não da gestora da escola no cargo. Esse é um tema que requer uma reflexão mais profunda em um trabalho posterior, no que se refere às limitações da

superação de desigualdade em um contexto no qual a cultura organizacional da escola é refém da indicação político-partidária.

É na primeira observação realizada em 2005, numa reunião da ETPA que a diretora apresenta a versão final da proposta pedagógica da rede, finalizada em 2004 (Duque de Caxias, 2004) dizendo que a orientação da nova equipe gestora da SME referendou a validade da mesma e que em virtude disso a escola deveria definir seu projeto de trabalho a partir das diretrizes da proposta. Também nessa reunião, bem como na 1ª reunião geral do ano de 2005 todos os presentes foram informados de que a manutenção da diretora no cargo estaria garantida até o mês seguinte e a partir daí não se sabia o que iria acontecer.

Essa relação de dependência político-partidária no campo da gestão educacional é, segundo Paro (2002) um dos grandes entraves de democratização das relações e funcionamento das escolas públicas, cujas práticas e possibilidades ficam refém dessa relação política de interesses patrimonialistas.

3.2. Aspectos da Estrutura Física, Administrativa e Pedagógica

Os dados de caracterização da escola que foi campo da pesquisa foram obtidos através das entrevistas com os diferentes sujeitos do estudo (direção, ETP³⁹, professoras e uma agente administrativa), além da leitura do Projeto Político - Pedagógico da Escola e da observação intensiva, registrada em Diário de Campo (DC).

3.2.1. A escola e seu entorno

A escola na qual foi realizada esta pesquisa localiza-se no 1º Distrito do município de Duque de Caxias – Baixada Fluminense e foi criada em 1993, sendo transferida para o prédio onde hoje funciona em 1996, pois até este ano funcionava em um local provisório.

³⁹ Equipe Técnico-Pedagógica, que nessa Rede de Ensino é composta pelos(as) orientadores(as) pedagógicos(as) e pelos(as) orientadores(as) educacionais. A ação dos(as) primeiros se voltam prioritariamente para o trabalho das professoras e a ação dos segundos para o acompanhamento dos discentes.

A unidade escolar localiza-se no entorno do aterro sanitário em um bairro periférico do 1º. Distrito e seus educandos são, na grande maioria, moradores do bairro onde a escola está inserida; crianças de famílias de classes populares, de baixa renda, de maioria afrodescendente e com um número significativo de descendentes de nordestinos, segundo informações dos entrevistados sobre a caracterização do corpo discente e seus familiares, também presente no projeto político-pedagógico da escola. Schmidt (2005) em sua reportagem sobre nordestinos no Rio de Janeiro também aponta a presença marcante deste segmento regional na Baixada Fluminense, de forma marcante em Duque de Caxias e no bairro no qual localiza-se a escola pesquisada.

De acordo com o projeto político-pedagógico da escola, a comunidade tem como principal fonte de sobrevivência o aterro sanitário, os serviços públicos prestados no bairro são deficientes, pois muitas ruas não são pavimentadas e não tem água encanada, o posto médico existente não possui especialidades e número de médicos é insuficiente para atender a demanda.

Segundo dados da prefeitura local (Duque de Caxias, 2004) o município teria em média um médico para 900 habitantes, porém no bairro onde se localiza a escola pesquisada somente as três escolas municipais e as duas unidades estaduais somam aproximadamente três mil alunos (Brasil, 2003) e o posto de atendimento com dois médicos (uma pediatra e um clínico) não atenderia essa média nem desses educandos e muito menos da população local. Ao analisar esse atendimento a partir dos dados trazidos pela pesquisadora Bastos e Araújo (1998) que dizem que este possui um contingente de 20.000 habitantes e dos dados do estudo da COEP/IBASE (2005) que apontam um contingente de aproximadamente 40.000 habitantes para este ano, esse atendimento médico torna-se ainda mais precário.

Segundo Pinto (2004) a maior parte de sua população economicamente ativa encontra-se fora do mercado formal, sendo que a principal atividade econômica relaciona-se com o aterro, envolvendo tanto atividades de catação, comercialização e recuperação de recicláveis, como as atividades comerciais que atendem aos catadores e suas famílias. Bastos (1998) estima que 60% dos moradores vivem de atividades ligadas à comercialização de recicláveis.

O Aterro Metropolitano do bairro, segundo a COEP/IBASE (2005) não se caracteriza como aterro sanitário, entre outras razões, por desenvolver atividade controlada de reciclagem. Segundo a referida fonte, recebe os resíduos sólidos dos municípios: Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Nilópolis, Mesquita, São João do Meriti e Queimados. O referido aterro vem funcionando desde 1976 como

vazadouro de lixo urbano administrado pela COMLURB (Companhia de Limpeza Urbana) e a partir de 1996, com a licitação aberta pela COMLURB, passa a ser operacionalizado pela Empresa Queiroz Galvão, que tem como objetivo contratual apresentar soluções técnicas para questões como a recuperação do manguezal, o tratamento do chorume e do biogás advindos do lixo, transformando o denominado “lixão” em um aterro sanitário.

Foi, segundo a COEP, essa empresa quem iniciou o processo de credenciamento dos catadores, bem como de combate do trabalho infantil na atividade de catação do lixo, sendo que em 2001 o controle do aterro passa para a empresa EBEC e em 2002 para a S.A. Paulista, que controla da atividade, que possui estação de tratamento de chorume, praça de resíduos de saúde, rampa de carreta, onde trabalham catadores de depósitos e pró-cooperativados ou catadores soltos e a rampa de papel, papelão e caminhões de supermercado⁴⁰. Coadunando-se com a idéia de predominância no bairro de relações informais de trabalho vem a pesquisa de Pinto apontando que 82,7% dos trabalhadores do aterro são temporários e apenas 17,3% são fixos. Isso tanto evidencia a precarização das relações de trabalhos na localidade como também a própria precarização das condições de vida da população como indiciam os exemplos que se tornam conhecidos no contexto da escola pesquisada.

Quanto à parte cultural, segundo o PPP da escola, bem como relatos dos sujeitos da pesquisa, opções do bairro são escassas, pois não existem instituições de caráter cultural ou grupos culturais organizados. Assim, para ter acesso a alguma atividade cultural, tais como teatro, cinema, shows, apresentações, a comunidade tem que se deslocar até o centro do município. A atividade disponível aos jovens resume-se a um novo espaço para esporte disponível na quadra da nova escola (construída em 2003). Uma das formas de lazer para quem apresenta condições financeiras mínimas é deslocar-se de ônibus até o centro do município aos sábados ou domingos para a feira nordestina que lá se realiza, com forró, brincadeiras e comidas típicas.

O número de escolas não atende as necessidades do bairro, faltam vagas para o 1º segmento do ensino fundamental, especialmente no 1ºACBA, e no ensino médio e a situação piora na educação infantil, pois o atendimento a esse nível de ensino restringe-se à nova Creche Portal do Crescimento e no momento

⁴⁰ No período de realização deste trabalho o Jornal “O Globo” noticiou vários episódios de disputa judicial entre a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e a Prefeitura do Rio de Janeiro sobre o uso do acesso. A razão da contenda foi uma reivindicação da prefeitura de Duque de Caxias de pagamento de taxa por parte da prefeitura do Rio de Janeiro.

de finalização da coleta de dados deste trabalho, à turmas avulsas em uma das escolas de ensino fundamental. A escola foco da pesquisa deixou de atender a educação infantil paulatinamente, assim como para isso se encaminha a outra escola nova que ainda oferece esse nível de ensino. A justificativa de priorização de educação para as crianças mais velhas por parte da SME, conta, segundo a diretora Ester com a concordância da ETP da escola, pois segundo a mesma ⁴¹ se isso não fosse feito a escola não disponibilizaria nem uma turma para alunos novos, o que ampliaria a demanda para as crianças de seis e sete anos. Ester atribui essa demanda também ao alto índice de retenção existente no terceiro ano do ciclo de alfabetização.

Segundo a diretora Ester e OP Lílian, a violência também parece fazer parte do cotidiano de muitas das famílias, o que se revela não só nos depoimentos dos funcionários da escola, mas em relatos das crianças, que são socializados pelas professoras nos momentos de Conselho de Classe e/ou Grupos de Estudo. A violência e a pobreza aparecem como elementos do cotidiano do alunado e suas famílias, realidade evidenciada nos depoimentos das crianças e dos profissionais sobre a violência e a pobreza, sobre o consumo de drogas no bairro, especialmente em algumas das suas localidades.

Também existem alguns relatos referentes à precarização das relações familiares de muitas crianças da escola, um problema que, como mostram as pesquisas sobre violência, está presente em muitos espaços do estado do Rio de Janeiro e do Brasil.

Segundo Assis *et al* (2004) um estudo domiciliar constatou que um em cada quatro jovens residentes no Rio de Janeiro, independentemente do estrato social a que pertençam, sofrem violência física na família. Segundo este estudo, 1,1% dos jovens das classes alta e média e 2,2% dos jovens de classes populares vivenciou ameaça ou foi efetivamente agredido com arma de fogo em suas famílias (Minayo *et al*, 1999).

Outro estudo que investigou a violência física familiar entre jovens e crianças escolares de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, detectou a existência de problemas em 49,4% dos adolescentes na escola pública e 45,7% na escola privada (Assis, 1995).

O abuso de drogas, gravidez precoce, fracasso escolar, delinquência, suicídio, agressões escolares e entre pares e prostituição (Minayo *et al*, 1999), geralmente são situações sociais freqüentemente associadas à violência familiar.

⁴¹ Todos os nomes usados para identificar os sujeitos da pesquisa são fictícios, opção feita para preservar a identidade dos mesmos, já que concordei em não expô-los

Um fator complicador para a compreensão da violência e de suas conseqüências é o fato de que ela não se reduz a um conjunto de práticas objetivas, mas também engloba representações pessoais. Como dizem Minayo et al (1999) as percepções individuais e sociais da violência são elos cruciais na compreensão da gênese do problema. Uma vez que a violência se constitui no âmbito das relações humanas, passa, muitas vezes, a ser encarada como parte da natureza do ser humano.

Considerando os indícios anunciados passou a integrar nosso olhar a perspectiva de perceber como as crianças e as professoras sentiam a questão da violência nas relações dos sujeitos da escola, entendendo que as pesquisas citadas privilegiam a violência física; no entanto ao olhar para as práticas cotidianas e as relações entre seus sujeitos é pertinente perceber que outros tipos de violência podem estar sendo processadas nesse espaço. Nesse sentido também caberia buscar a compreensão de como os adultos da pesquisa em questão lidam com esses fatores em suas práticas.

3.2.2. Atendimento e Corpo de Funcionários(as)

A escola funciona em quatro turnos: das 7h às 11h; das 11h às 15h; das 15h às 19h e das 19h às 22h30m. Atende crianças da educação infantil (04 e 5 anos), do ciclo básico de alfabetização (a partir dos 6 anos), 3ª e 4ª séries e educação de jovens e adultos (no 4º turno).

A escola dispõe de uma diretora (que atua principalmente nos três primeiros turnos – das 07h às 19h) e uma vice-diretora (com horário de 17h às 22h), duas orientadoras pedagógicas e um orientador pedagógico (com 16h semanais cada uma), duas orientadoras educacionais (com 16h semanais cada uma), cinco auxiliares administrativas (uma em desvio de função), quatro serventes (apenas uma efetiva e três terceirizadas), quatro merendeiras (duas efetivas e duas terceirizadas), além de duas auxiliares de apoio (terceirizadas) e três porteiros (um em desvio de função, já que sua função seria de servente), três dirigentes de turno e duas auxiliares de turno.

A escola contou, em 2004, com 33 professoras, sendo que oito atuam com aula extra em um segundo turno e uma com dupla matrícula também na mesma escola. Ao todo são 42 regências (33 pessoas mais a 2ª matrícula e as oito aulas

extras)⁴², sendo entre elas quatro atuam como dirigentes de turno, três como dinamizadoras da sala de leitura e duas como auxiliares administrativas em um dos turnos de atuação. Além dessas, há mais duas professoras licenciadas (uma em licença-maternidade e uma em licença médica).

Das professoras da escola apenas duas são moradoras do bairro no qual localiza-se a escola. A OE⁴³ Nilza e o OP Marco moram no centro do município de Duque de Caxias. As demais professoras, as demais orientadoras, a diretora e a vice-diretora são oriundas do município do Rio de Janeiro. Já todos os funcionários de apoio (serventes, merendeiras, auxiliares de turno, vigilantes, auxiliares administrativos) são da comunidade, a maioria contratada por uma firma terceirizada que presta serviços à prefeitura local.

Esse quadro aponta duas possibilidades: do baixo índice de qualificação dos sujeitos do bairro, o que lhes reserva os lugares socialmente menos valorizados; e por outro lado, a concentração dos profissionais da rede que moram no município em escolas do centro da cidade. Um outro fator indicado na entrevista da OP Lílian é que o fato da escola localizar-se perto do aterro sanitário e de favelas fez com que algumas pessoas não quisessem trabalhar nela, como foi o caso dela, que quando chamada no concurso público para a função que exerce, após ser informada da localização da escola, pediu para trocar sua opção, o que já não foi mais possível. Apesar desse episódio, as pessoas que lá trabalham dizem gostar da escola e não ter pretensão de sair, como é o caso da OP Lílian, que diz que: “o que acontece é que as vezes quando não se tem referências pessoais sobre a escola, cria-se uma imagem negativa pela existência do lixão e da favela. Mas aqui é muito bom de trabalhar”. Também a Prof^a Pâmela ao falar do se ingressa na escola diz ter se surpreendido com a qualidade organizacional da instituição, conforme podemos ver em seu depoimento:

Olha, eu me surpreendi muito. Funciona tudo muito bem. Eu tinha uma visão de escola pública diferente. Eu trabalhei numa escola particular e tudo era amarradinho, cheio de exigências, muitos papéis... Eu achei que a escola pública não fosse assim. Fosse tudo muito largado e eu achei que aqui tudo funciona muito bem. (Prof^a Pâmela, entrevista individual, 02/09/2004, p. 2)

Todas as professoras são concursadas e dezesseis delas trabalham na escola desde a sua fundação, sendo que destas quatro já trabalhavam quando

⁴² Ver quadro em anexo. Os nomes são fictícios como todos os demais que aparecem neste trabalho.

⁴³ A partir desse ponto do texto, a função também poderá denominada de OE, forma como é usualmente utilizada no cotidiano de escola pesquisada.

as aulas aconteciam na Igreja da comunidade. Essas professoras expressam orgulho em serem sujeitos que participaram da origem da escola: “Eu já vi muita coisa mudar por aqui. Venho desde a época da Igreja e vi a história do ciclo ser inventada; os relatórios antigos só de marcar; depois um que tinham folhas soltas e agora este e mais essa novidade agora”.(Profª. Dina, 3º. ano do ciclo).

A maioria das professoras tem jornada dupla de trabalho e algumas ainda cursam universidade em um terceiro turno. Além das oito professoras que fazem dupla regência na própria escola, há mais onze que possuem matrícula em outras redes de ensino (sete em escolas municipais no Rio de Janeiro; uma na rede estadual, também no Rio de Janeiro e três em escolas particulares). Também as duas OP's Lílian e Sílvia e a OE Cleide, dos 3º e 4º turnos são professoras na Rede Municipal do Rio de Janeiro e o OP Marco é diretor de uma escola estadual no município do Rio de Janeiro.

Essa realidade do acúmulo de atuações do profissional de educação é um dos fatores que se encontram no bojo das discussões sobre a precarização das condições de trabalho na educação. A ampliação da desvalorização salarial e das mazelas sócio-econômicas na sociedade brasileira tem sido um agravante para as estafantes jornadas aos quais o profissional de educação se submete para sobreviver. (Bastos, 2001; Paro, 2002)

Em 2004 a escola funcionou com 33 turmas, com um total de aproximadamente 1.000 (um mil) alunos, sendo nove turmas em cada um dos turnos diurnos e seis turmas no quarto turno. Esse contingente em 2004 foi formado por: duas turmas de Educação Infantil, duas do 1º ano do ciclo, quatro do 2º ano do ciclo e nove do 3º ano do ciclo, seis de 3ª série, quatro de 4ª série e seis turmas de Educação de Jovens e Adultos. Já em 2005, essa configuração mudou com o aumento do número de turmas do 3º. ano do ciclo e a não oferta de turmas de educação infantil.

Embora tenha realizado observações no primeiro e segundo turnos, foi no primeiro turno em que centralizei a observação no ano de 2004 por ser este turno que concentra a maior parte de crianças com idade focada nessa pesquisa, ou seja, no primeiro turno são matriculadas as crianças menores com uma concentração dos anos do ciclo. Já no primeiro semestre de 2005 a observação se estendeu também para o segundo turno pelo fato de uma das turmas centrais da pesquisa (a turma 3, da professora, Pâmela), que em 2004 estava no primeiro turno ter passado para o segundo turno.

Assim, o 1º. turno funcionou em 2004 com nove turmas, sendo: uma turma de Educação Infantil (quatro e cinco anos), uma de 1º ano do ciclo, três de 2º

ano do ciclo e quatro de 3º ano do ciclo. Já no 2º turno funcionou: uma turma de Educação infantil (4 e 5 anos), uma turma de 1º ano do ciclo, uma do 2º ano do ciclo, quatro do 3º ano do ciclo e 2 turmas de 3ª série.

Em 2005, o quadro do primeiro turno contou com: duas turmas do 1º ano do ciclo, dois de 2º ano do ciclo, três de 3º ano do ciclo e duas de 3ª série. Já no 2º turno funcionou: duas turmas do 2º ano do ciclo, quatro do 3º ano do ciclo, 2 turmas de 3ª série e uma turma de 4ª série.

As turmas têm entre 25 e 40 alunos (as), sendo que na educação infantil o limite é de 25 crianças, nos três anos do ciclo de alfabetização de 30, na 3ª série de 35 e na 4ª série de 40 educandos.

Do ponto de vista de pessoal humano a escola parece bem atendida, pois não faltam professoras para as turmas, possui uma ETP, dirigente de turno, professoras de sala de leitura, auxiliar de turno e demais funcionários para um bom funcionamento. No entender de Ester (diretora) e de Lílian (OP) faltam duas professoras e espaço para montagem de uma sala de recursos, um profissional de arte-educação e um de educação física. É também intenção da diretora Ester continuar solicitando a ampliação dos espaços da escola e pela liberação de uma das professoras da escola que é atriz de teatro infantil para inserir a arte-educação na unidade através das artes cênicas com crianças e professoras.

A rede municipal de educação hoje possui duas unidades com salas de recursos, uma no terceiro distrito e outra na escola municipal no bairro no qual realizei a pesquisa. Nessas salas é feito um acompanhamento pedagógico mais individualizado para as crianças avaliadas como portadoras de dificuldades de aprendizagem que apresentem indicativos médicos de problemas de fundo psicológicos e/ou clínicos que comprometam seu desenvolvimento. Lá as crianças têm desenvolvimento do seu processo de aprendizagem reforçado através da orientação individualizada e do uso de materiais diversificados (jogos, dinâmicas, etc.). Para ingressar nesse tipo de atendimento as crianças são avaliadas por profissionais (fonoaudiólogos, psicólogos, etc.), a partir do encaminhamento das orientadoras educacionais ou avaliadas pela equipe de orientação educacional da SME. Até 2003, as crianças eram encaminhadas para uma escola no Distrito de Imbariê que possui uma sala de recursos, o que segundo os depoimentos trazia dificuldades, pois muitas famílias não possuíam condições de pagar passagens para acompanhar as crianças e também a disponibilidade de vagas era muito restrita. Em 2004 com a criação da sala de recursos na outra escola do bairro, segundo a diretora Ester isso facilita para que as crianças tenham acompanhamento, porém no seu entender é necessário que

a própria escola tenha sua sala de recursos para melhor atender as crianças do seu grupo que necessitem de apoio individualizado.

3.2.3. Os Espaços Físicos e suas Relações

Do ponto de vista físico, a escola possui um formato retangular composto por quinze dependências com um pequeno pátio no centro. Essas dependências apresentam-se da seguinte forma: a entrada da escola, após um portão de ferro azul, possui uma área de aproximadamente três por seis metros com dois canteiros com plantas (um em cada lado), e um espaço no qual algumas professoras geralmente estacionam seus carros.

Em seguida a essa área entra-se por um outro portão e chega-se ao corredor da escola. Logo em seguida começa um corredor de aproximadamente 25 metros, sendo que do lado esquerdo ficam em seqüência a salas de aula nº 9, 8,7,6,5.

É esse corredor um dos espaços principais de circulação das crianças no horário do recreio, bem como espaço de encontros e deslocamento das crianças em direção aos bebedouros.

A sala de leitura, também do lado esquerdo do corredor, é uma sala muito pequena que comporta dois armários de aço de médio porte e um armário pequeno, além de uma mesa com quatro cadeiras. Lá são guardados os livros infanto-juvenis usados pelas professoras da sala de leitura em suas atividades semanais nas turmas e o aparelho de TV, o DVD e o vídeo-cassete, sendo que como o espaço é muito pequeno torna-se muito difícil movimentar-se dentro dele.

A sala de leitura⁴⁴ é freqüentada apenas pelas professoras da sala de leitura para planejarem suas atividades e consultarem o acervo, pois não oferece espaço suficiente para circulação dos discentes. As professoras da sala de leitura lecionam em cada turma uma vez por semana, com um tempo de cinqüenta minutos. O trabalho parte da literatura e tem atividades de ampliação com músicas ou filmes a partir dos quais propõe atividades de produção escrita ou cênica com as crianças. Livros do acervo bibliográfico⁴⁵ também podem ser solicitados pelas professoras das turmas para serem utilizados nas aulas, porém

⁴⁴ Sobre o trabalho da sala de leitura voltarei mais adiante no capítulo 4 (O Cotidiano da Escola).

⁴⁵ Listagem em anexo.

não é permitido que livros do acervo (com aproximadamente 280 exemplares de literatura infantil e infanto-juvenil e 40 de uso docente) sejam emprestados aos educandos para que levem para casa. A alegação da diretora e da professora da sala de leitura é de que isso acarretaria extravios e danificação de livros.

A forma como o acervo é utilizado não é vista de forma consensual pela ETPA e docentes, pois enquanto as professoras da sala de leitura, a direção, algumas professoras e uma das orientadoras da escola se colocam contra o empréstimo dos livros, a OP considera “um desperdício um acervo tão amplo ser tão pouco usado quando o que se discursa é que se precisa incentivar e criar hábitos de leitura”. Para ela os livros deveriam ser emprestados aos educandos, tendo em vista que a maioria não tem meios de acesso a esse tipo de material em casa, pelas próprias condições sócio-econômicas da maioria das famílias locais. A profissional diz sentir-se “frustrada, tanto por não ter ainda conseguido sensibilizar as colegas de equipe e o grupo docente para esta questão quanto no que se refere à ausência de livros que contemplem a diversidade étnico-cultural”.

Em relação ao acervo bibliográfico, busquei levantar quais obras abordavam temas relacionados à diversidade e ao respeito às diferenças. Em relação às diferenças étnicas encontrei apenas duas obras que diretamente evidenciam essas diferenças: uma que trabalha os valores indígenas e outra que se destaca pela imagem de uma família negra, com pai, mãe, avós, madrinha. Ou seja, uma imagem positiva de sujeitos negros. Trata-se do livro “Tanto, tanto”, de Trish Cooke, publicado no Brasil pela editora Ática⁴⁶.

Já as relações de gênero, que também se revelaram uma questão no cotidiano da escola, o acervo possui um livro, com o título “Menino brinca de boneca?”(Ribeiro, 2001), que, didaticamente, questiona as normas de comportamento do que é definido pela sociedade como ser menino ou menina, a partir do próprio conceito de diferença.

Segundo a OP Lílian, bem como a professora Mabel, da sala de leitura, elas esperam a escola receber verbas ou ter condições de promover um evento para comprar livros novos, para então investirem na necessidade de inclusão de obras que discutam e/ou contemplem a diversidade étnico-cultural, pois sempre que a escola desenvolveu projetos nesse sentido foi necessário conseguir livros emprestados⁴⁷.

⁴⁶ Voltarei a uma análise mais ampla dessa obra no capítulo 4. ao falar das práticas, pois sua utilização durante o processo de pesquisa trouxe algumas questões importantes.

⁴⁷ As entrevistadas se referiram aos eventos de comemoração a Semana da Consciência Negra quando são promovidas atividades na escola, tais como: conversa pedagógica com as professoras sobre diversidade étnico-cultural e educação e; oficinas com as

Já o DVD apresenta um uso regular na escola, pois a maioria das professoras o utiliza para trabalhar com filmes infantis ou relacionados às temáticas do projeto da escola, sendo que o acervo do DVD era muito restrito, o que levava as professoras a locar DVD's de desenhos e filmes por sua própria conta. .

Do lado direito do corredor ficam: a secretaria, a sala da Equipe -Técnico-Pedagógica (ETP), a sala das professoras, a sala da direção; depois há um recuo em direção ao refeitório e à cozinha, em frente dos quais encontra-se o pátio, uma área descoberta cercada por todas as demais dependências. Logo após a cozinha há as salas de aula 1, 2, 3 e 4, esta última próxima ao banheiro (um banheiro masculino e um banheiro feminino), sendo que ao lado do banheiro há um portão pequeno que dá saída para uma área externa murada (fundo da escola), de chão batido na qual as outras professoras estacionam seus carros.

As três primeiras salas de aula do lado esquerdo são mais amplas e possuem em seu interior um armário de parede inteira no sentido da sua largura, onde são guardados materiais pedagógicos (jogos) e de consumo didático (papel, cartolina, giz, álcool, lápis, caderno, etc.), sendo que a chave fica na secretaria e cabe à dirigente de turno pegar nesses armários o material solicitado pela professora, bem como reproduzir as matrizes de atividades no mimeografo à álcool conforme o encaminhamento das professoras.

A área do refeitório comporta uma sala pequena, formada por divisórias e que funciona como uma despensa para guardar livros, carteiras quebradas, entre outras coisas; e a cozinha, que por sua vez, possui um anexo que se constitui em despensa para guardar os gêneros alimentícios não perecíveis, pois os perecíveis são guardados na geladeira e no refrigerador que ficam na cozinha.

A secretaria, uma sala de aproximadamente três metros, na qual ficam os auxiliares administrativos (3) e a diretora, tem em seu interior três mesas, um armário de tamanho médio e logo junto a porta um conjunto de três arquivos onde se lê "1º turno", "2º turno", "3º turno", "4º turno", "Funcionários", "arquivo morto". Sobre os arquivos se vêem várias caixas-pasta nas quais lê-se o número da turma. As caixas contêm os relatórios das turmas do ciclo de alfabetização.

crianças sobre africanidades e educação, conforme ocorreu em 2003 e em 2004. Algumas dessas oficinas se constituíram em material de análise das práticas. Nessas ocasiões foram trabalhados alguns livros do acervo pessoal da orientadora Lílian e de uma das professoras da sala de leitura, e no evento de 2004, foi também usado o acervo da pesquisadora pela pesquisadora, já que uma das dinamizadoras das oficinas foi a colaboradora de pesquisa da mesma e que esta atividade se constituiu em atividade direcionada/provocada do estudo.

As demais turmas possuem apenas material nas pastas coletivas de COC (Conselhos de Classe) bimestrais e ao final de ano os dados no diário de classe. Os diários de classe ficam nas pastas sobre o armário do lado direito, próximo à janela. É uma caixa para os diários de cada turno. Encontra-se ainda na sala um ar condicionado e um computador com impressora matricial, respectivamente, doação de uma das professoras e de uma das auxiliares administrativas da escola, conforme documento de declaração de patrimônio.

Em frente à secretaria há um mural de entrada com aproximadamente 1m por 80cm, que nas primeiras visitas trazia uma mensagem de boas vindas: “SEJAM BEM-VINDOS!”, ilustrada com uma gravura que mostrava uma mulher com três crianças brincando em um pátio. (todas figuras de pessoas brancas). Em tratando-se de entender o lugar dos artefatos como referenciais de identidade faz-se necessário observar a relação desses artefatos com as crianças do contexto escolar.

A sala seguinte – da ETP - é um espaço de cerca de três metros quadrados com um banheiro pequeno e em seu interior existem uma mesa grande à direita da porta de entrada, duas menores do outro lado e um armário de duas portas na parede junto ao banheiro. Duas cadeiras ficam nos espaços livres entre as mesas, para atendimento às crianças. Sobre o armário um relógio de parede azul, na parede contrária um pequeno painel de cortiça com fotos da equipe pedagógica e mais alguns funcionários (professoras, serventes e auxiliares de turno). Também se encontram na sala um ar condicionado, um ventilador de parede e um mural no qual encontrava-se: uma mensagem pela Paz (Paz é a Gente que Faz), um cronograma com o horário da ETP e um quadro de acompanhamento das turmas no qual constavam o turno, nº da turma, e o orientador pedagógico e educacional que a acompanhava.

Segundo o referido cronograma a escola possui duas orientadoras educacionais (Nilza e Cleide), três orientadores (as) pedagógicos(as) (Lílian, Marcos (Lícia) e Sílvia (Rosane))⁴⁸, sendo que cada um cumpre uma carga horária de 16 horas, com um dia comum entre os quatro – a quinta-feira. Uma das orientadoras pedagógicas acompanha o 1º turno (7h às 11h), o orientador 9 (e no semestre seguinte a orientadora que o substituiu) atende o 2º turno (das 11h às 15h) e a outra orientadora pedagógica acompanha o 3º e 4º turnos (das

⁴⁸ Ver quadro em anexo, no qual explico a substituição de um orientador e uma orientadora. O OP Marcos foi substituído pela OP Lícia e a OP Sílvia pela OP Rosane para o início do ano letivo de 2005.

15 as 22:30); enquanto a orientadora educacional Nilza atende aos 1º. e 2º. turnos e a orientadora educacional Cleide atende aos 3º. e 4º. turnos.

Na sala da ETP há um movimento constante nos dias em que as pedagogas se encontram, pois além de atender discentes encaminhados pelas professoras que acompanham as crianças para explicar o encaminhamento, é também nesse espaço que ocorrem as conversas com responsáveis (individuais ou em pequenos grupos), bem como conversas de orientação pedagógica individual de professoras e reuniões das orientadoras com a direção da escola.

Em relação ao encaminhamento das crianças, este se dá pelos mais diversos motivos, desde pelo fato da criança não ter trazido lápis para a escola até em razão de brigas na sala de aula ou no recreio.

Em uma das várias vezes em que presenciei essa cena a professora entrou na sala segurando a mão de uma criança de seis anos e dizendo: “Olha, eu não sei mais o que fazer para ela ter responsabilidade... todo dia é a mesma coisa. Não traz lápis, não traz borracha e algumas vezes nem caderno”.

A ação das orientadoras, como em outras vezes observadas, foi de pedir à professora para deixar a criança na sala e voltar para sala, se comprometendo em conversar com a criança para saber o que aconteceu.

Na sala das professoras (A placa diz “SALA DOS PROFESSORES”, apesar de não existir nenhum **professor** na escola.) - do mesmo tamanho e configuração da sala da ETP, encontra-se um armário pequeno aberto no qual se encontra uma cafeteira elétrica na prateleira de cima, ao lado do filtro de água mineral; na prateleira do meio encontram-se alguns potes plásticos (café, açúcar, álcool) e duas caixas de giz (uma de giz colorido e outra de giz branco). Também existe um ventilador de teto e uma geladeira, na qual professoras e demais funcionárias guardam lanche ou alimentos para o almoço (algumas guardam no refrigerador da cozinha).

A sala seguinte – sala da direção – é com cerca de 2,5m por 2,5m e lá ficam um computador (doador por uma professora), um armário contendo pastas-arquivo e uma cadeira tipo diretor e um ar condicionado⁴⁹. A sala é usada pela diretora apenas quando precisa digitar documentos ou conversar em particular com algum funcionário(a) ou membro da família das crianças, sendo também usada pela ETP ou auxiliares administrativas quando se faz necessário o uso do computador aí instalado.

⁴⁹ A secretaria, a sala da ETP, a diretoria e uma das salas de aula possuem ar condicionado, comprado pelos usuários desses espaços; as demais dependências – salas de aula e sala das professoras possuem ventiladores de teto e a sala de leitura possui ventilador de pé.

As paredes dos corredores são pintadas de branco e logo na entrada do espaço interno da escola há um banco acolchoado preto no qual as crianças ou adultos ficam à espera, os primeiros dos pais em atraso no final da aula e os últimos de atendimento na secretaria ou sala da ETP; nesta parede onde se encontra este banco existe um orelhão telefônico e um mural.

Os murais ocupam um lugar de destaque na escola em questão. Existem no espaço externo das salas de aula seis murais, sendo um logo na entrada da escola e os outros cinco distribuídos nas paredes da escola nos espaços entre as portas das salas de aula. Este primeiro mural é de organização da ETPA⁵⁰ e as mensagens nele colocadas quase sempre se referem às datas comemorativas ou mensagens de saudação para a comunidade escolar, tais como de boas vindas. Os demais são de responsabilidade das professoras e suas turmas numa escala semanal, sendo que o cronograma é elaborado nas primeiras semanas de aula do semestre e fixado na sala das professoras, da ETP e direção. Neles são expostos trabalhos realizados pelas crianças ou organizados pela professora com a participação das crianças. Também existe um pequeno mural do lado da sala da direção no qual são afixados o nome e o dia do aniversário dos trabalhadores e trabalhadoras da escola.

Além dos murais confeccionados em cortiça e cobertos com material flanelado para facilitar a fixação dos trabalhos com alfinetes, outros espaços livres das paredes são rotineiramente utilizados para expor trabalhos, principalmente atividades elaboradas na sala de leitura.

Também na parede do corredor esquerdo da escola, próximo ao segundo mural, foi realizada, durante o período de férias de janeiro de 2005, uma paisagem pintada contendo três cenas. A primeira de uma menina negra de trancinhas brincando de correr, a segunda traz dois meninos brancos brincando com bolas de gude e a terceira apresenta quatro meninas também brancas brincando de roda. Não dá para deixar de valorizar a imagem de crianças em um espaço de crianças e principalmente da mensagem da brincadeira como fator de beleza significante do espaço, como também não se pode deixar de se perceber um avanço no fato de já haver alguma imagem que se assemelhe aos educandos daquele espaço; porém há também que se desejar que cada vez mais as ações cotidianas possam estar se constituindo como práticas que

⁵⁰ É assim que os membros da direção e da ETPA se referem em algumas ações, principalmente em ações de cunho pedagógico, o que parece querer fortalecer a presença gestora na prática pedagógica da escola, evidenciando a articulação entre essas duas instâncias nas práticas cotidianas da escola.

produzam referencias que possam corresponder à diversidade dos sujeitos dos diferentes contextos da sociedade brasileira.

Um dos espaços importantes para as crianças é o pátio da escola. Trata-se de uma área um pouco maior do que uma das salas de aula, tendo como área de circulação complementar os corredores que seguem em direção às salas de aula e às demais dependências da escola.

Esse é o espaço no qual as crianças da escola brincam no horário do recreio, sendo que este recreio é organizado em três etapas de quinze minutos com três turmas em cada uma. Nesse quinze minutos as crianças devem merendar no refeitório, brincar, tomar água e ir ao banheiro, sendo muito comum observar-se um aglomerado de crianças disputando os dois bebedouros assim que toca o sinal de término do tempo de recreio.

Durante esse tempo do recreio, a dirigente e a auxiliar de turno ficam circulando no refeitório, pátio e corredores tentando controlar as crianças. Essa foi a solução que a escola encontrou para lidar com a falta de espaço.

O pátio torna-se assim, um espaço de micro e fugaz liberdade para as crianças, já que muitas delas comem a refeição de forma muito rápida para poderem brincar um pouco. Em cada um dos cantos do pátio encontram-se alguns assentos de cimento nos quais algumas crianças costumam sentar-se para conversar ou brincar com jogo de botão ou xadrez. Também alguns bancos de madeira que se encontram nos corredores são ocupados com esse fim, sendo que uma parte das crianças, meninos em sua maioria, costuma ficar brincando de pega (correr atrás do outro) pelo espaço, constantemente sob a reclamação das dirigentes e auxiliares, que temem que se machuquem ao correr. Segundo a dirigente Mabel, do primeiro turno “foi com intuito de reduzir a correria e os riscos de acidentes que compramos alguns brinquedos como os jogos, bambolês e cordas para pular, embora alguns já tenham sumido ou se estragado”.

A falta de espaço também é uma das limitações de trabalho do estabelecimento no entendimento da professora Rosa, que acha que as crianças perdem muito com isso, pois precisariam de mais espaço e tempo para utilizar suas energias e interagir com seus pares, o que é dificultado pela estrutura física da escola. Na sua opinião isso seria resolvido com a transformação de uma área externa que se localiza no fundo da escola em área de lazer, o que não atrapalharia as outras turmas e possibilitaria um recreio de meia hora para as crianças, mesmo que com as turmas divididas, pois o grande problema é que a brincadeira das crianças no pátio em frente à sala de aula dificulta as aulas que

continuam acontecendo para as turmas que não se encontram no recreio naquele momento.

As condições estruturais ocasionam uma limitação às possibilidades das interações entre crianças, sendo que isso amplia a tendência mobilizadora de corpos da escola.

3.3. O Trabalho de Campo: aprendendo ao caminhar

Ao definir meu objeto de pesquisa algumas questões de cunho metodológico me inquietavam. Por um lado havia a pergunta sobre como trilhar essa trajetória com o devido rigor científico, estabelecendo o necessário distanciamento para uma análise acurada do objeto de estudo. Essa preocupação nascia da familiaridade com dois aspectos do objeto em questão: primeiro o contexto das práticas educacionais, campo no qual atuo há pelo menos vinte anos, trazendo uma vivência na orientação pedagógica e na sala de aula, inclusive no nível de ensino em que se realizou essa pesquisa.

O segundo aspecto dessa preocupação nasce da relação com a problemática étnica, com a militância assumida na trajetória pessoal e profissional e exercitada no respeito e valorização das afrodescendências e africanidades no contexto da diversidade brasileira. Ser mulher, professora e negra também informa o lugar de onde eu falo, já que na pesquisa em Ciências Humanas o contexto é construído no diálogo entre o individual e o social-coletivo, através de gestos, palavras, referências, ações, etc. dos diferentes sujeitos dessa relação, aí inserida pesquisadora e os materiais utilizados nessas interações. Desse modo, eu pesquisadora levo para o campo da pesquisa também as minhas referências, construídas em uma história vivida com uma identidade própria. O que o exercício da exotopia permite é a relativização das minhas interpretações, dos diálogos que estabeleço com o outro “sujeito da pesquisa”, é a ação de ver meu lugar como apenas mais um lugar e não o único lugar nessa rede de significados. É ver a minha ação como pesquisadora, movida por uma relevância social, mas também por um interesse pessoal tecido a partir das minhas experiências de vida como pessoa humana, mulher negra, professora da Educação Básica, ativista da luta antidiscriminatória. É ver essa ação como pesquisadora como apenas mais uma visão e ação nessa luta por um conhecimento também com relevância social.

Um outro aspecto dizia respeito ao desafio de estar trazendo como sujeito central de pesquisa a criança pequena, um sujeito novo para mim enquanto sujeito de pesquisa.

Ao mesmo tempo, como estranhar um contexto que tem sido meu espaço profissional há mais de vinte anos, que é o cotidiano da escola de educação básica. Por um longo tempo essa angústia só aumentava, pois não conseguia ver algo de novo. Havia uma dificuldade em estranhar o familiar; dificuldade em interagir com esse sujeito de um campo que me parecia óbvio, pela relação na trajetória profissional. O decorrer das observações e dos diálogos com os sujeitos foi apontando que ainda que o cotidiano não fosse contexto de minha trajetória ainda assim seria familiar, pois como disse Souza (2003) o fazer etnográfico implica sempre no desafio de estranhar o familiar:

Ainda que este familiar (...) não se refira ao grupo a que pertence o pesquisador, e sim aos aspectos familiares da nossa sociedade, às pessoas que vemos constantemente e que pouco conhecemos em termos de seus hábitos, códigos e valores (Figueiredo, s/d, P. 2 apud Souza, 2003, p.28).

Assim, tive que conviver com os desafios de acurar o olhar e aprender na caminhada a enxergar os microdetalhes como passos significativos do cotidiano, em um exercício lento que demandou muitas incertezas e levou à diálogos sobre os caminhos a percorrer. (2002) com suas pesquisas sobre as “artes do fazer” e “a invenção do cotidiano”, indicando que as práticas que ao primeiro olhar parecem as mesmas são singulares, pois em cada fazer o mesmo é sempre o outro. Fui subvertendo o para o invisível, buscando as possibilidades presentes nas práticas cotidianas em relação às identidades étnicas e seu lugar na relação de valorização da diversidade.

Entender-me com a intencionalidade política da minha escolha temática e seu referencial teórico-metodológico não foi fácil e por muito tempo os resquícios de insegurança marcados pelos discursos contra a relação comprometida com o objeto de pesquisa, contra a militância cotidiana, muitas vezes somaram-se para obstaculizar uma relação implicada com o objeto de pesquisa. Com o passar do tempo fui solidificando uma identidade como pesquisadora implicada, que tendo bem explícito de onde fala também tem consciência de porque o fala e principalmente das limitações e relações de sua produção. Apaixonada sim, porém ciente de que se trata de uma interpretação refletida, questionada, como outras que possivelmente foram, estão e serão realizadas nesse contexto temático. Ciente de que os objetos de pesquisa trazem em sua constituição não só um componente de relevância social, do campo da pesquisa, mas também

um comprometimento de cunho individual, pessoal constituído na trajetória de vida de cada pesquisador e cada pesquisadora.

Esse foi um movimento importante para sensibilizar meu olhar para a relação com o outro sujeito-pesquisado, para o difícil exercício do estranhamento do objeto de estudo, objeto este sediado no contexto educacional, foco de minha atuação profissional por mais de duas décadas. O difícil caminhar de estranhamento do que a princípio parece familiar foi e continua sendo um exercício angustiante de questionamento, reflexão, releitura das notas e busca de diálogos com as leituras realizadas, bem como diálogos com colegas pesquisadoras e pesquisadores que transitam ou transitaram pelo mesmo dilema na elaboração científica. Neste dilema há um movimento no qual a relação entre a pesquisadora e o sujeito da pesquisa se torna parte da produção do objeto, considerando o que diz Amorim (2001, p.28) de que “em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador” Segundo a autora “análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber”. (Amorim, 2001, p. 28).

É importante ainda salientar como no decorrer desses primeiros meses, apesar da relação do contexto da pesquisa com minha vivência profissional enquanto professora e pedagoga, me foi difícil significar as micro-ações dos sujeitos desse campo, chegando a ponto de questionar a possibilidade da relação alteritária nesse espaço e pensar em, mais uma vez, mudar de espaço de pesquisa ou talvez constituir um outro objeto. As anotações iniciais pareciam um punhado de informações descritivas que não encontravam significância ou sustentabilidade nas teorias buscadas.

Tal como diz Amorim (2001), me via, por um lado com impressões encurraladas, por outro com muitas dúvidas. O fato de ter um objeto já definido e uma leitura do olhar de outros autores sobre os eixos temáticos desse objeto parecia não dar conta da amplitude desse objeto no contexto concreto do campo da pesquisa. O desafio parecia ser “tentar algumas articulações teóricas” (idem, p. 218-20), o que não parecia acontecer, pois o enxergado parecia a *práxis* tão vivida que a alteridade parecia sucumbir a idéia do corriqueiro, do universo dado.

O decorrer da caminhada e a reflexão dialogada trouxeram a percepção de que alteridade e estranhamento não excluem o conhecimento e a experiência já vivenciada no campo e que mais do que as respostas que se pensa que se tem, a relação de alteridade traz o desafio de se tecer mais questões, de se somatizar questionamentos.

Esse exercício foi tecendo a compreensão de que essa *práxis* anteriormente vivida, aparentemente tão igual no contexto do objeto em questão, está impregnada da teoria que sustenta o questionamento do que parece corriqueiro. Percebo que o cotidiano é familiar, mas este familiar não é a similaridade do cotidiano vivido; sendo assim, a partir dos elementos de base teórica o familiar torna-se estranho; e nesse estranhamento, tal qual a narradora torno-me um outro na relação pesquisadora e sujeito de pesquisa. A preocupação com a neutralidade e com a subjetividade na elucidação do objeto deixa de ser o foco da pesquisa para ser apenas um recorrente cuidado do rigor científico necessário no processo de pesquisa.

A partir do amadurecimento dessa relação coisas anteriormente despercebidas, desprezadas como insignificantes passam a adquirir sentido na trajetória de apreensão dos dados.

No entanto, continua a ser uma árdua tarefa selecionar o que deve ser ou não deve ser posto em discussão no trabalho, os recortes do observado, bem como a forma de apresentação de sua análise. Foi e continua sendo um dilema diariamente vivido na complexa tarefa de expor ao leitor aquilo que é minha interpretação da interpretação dos sujeitos em relação ao objeto.

Como já mencionei as primeiras observações no campo da pesquisa foram de caráter mais amplo, de diálogos informais, a começar pela observação da rotina de entrada das crianças, do contato geral destas com as professoras e funcionárias e funcionários, da observação dos murais da escola, de observação do recreio, da merenda, entre outros.

Não tenho a pretensão de dar conta de todas as ações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa durante meu período de observação, nem mesmo de todos os episódios observados e registrados nos diários de campo, tendo em vista que a complexidade do cotidiano transcende em muito a capacidade do olhar totalitário de um sujeito-pesquisador, sendo a este possível captar e significar apenas fragmentos do que podemos chamar da realidade multifacetada vivida pela pluralidade dos sujeitos do campo de pesquisa.

Enfim, esse mergulho na definição do meu lugar como pesquisadora, sem deixar de ser sujeito também desse campo, se deu nas relações cotidianas com o campo da pesquisa. Aprendendo a ouvir a criança para além da linguagem verbal e ouvindo as questões que este campo enunciava. Ouvindo não só a criança, mas os diferentes sujeitos dessa babel polifônica que constitui o cotidiano escolar.

Entendendo que esse cotidiano não terá jamais um momento igual ao outro, nem seus sujeitos uma verdade absoluta, mas como disse Drummond (2002, p.47) uma multiplicidade de meias verdades vivenciadas segundo a opção, a visão e a utopia de cada um. É dessa multiplicidade de meias verdades traduzidas em práticas que se constitui no dia-a-dia o projeto pedagógico vivido da escola. E foi nessa opção que encarei o desafio de buscar compreender os elementos de aproximação dessas práticas diferenciadas com a minha perspectiva de projeto pedagógico e nesse ponto se encontra demarcada minha meia verdade. De que uma escola pode e deve, para cumprir seu papel mediante a possibilidade de humanização da sociedade, exercer seu compromisso na desconstrução da desigualdade, sendo que isso tem como requisito o reconhecimento e a valorização das diferenças.

A escolha do espaço-tempo real específico desse diálogo se deu a partir do pressuposto da existência de escolas concretas que no dia-a-dia constroem, através de suas polifônicas e polissêmicas linguagens, práticas em movimento que são passos para a formação de posturas, olhares e relações de respeito e valorização da diversidade, apesar de todas as contradições que compõem o cotidiano escolar.

Meu movimento em direção a essa escola se deu na busca de indícios de práticas que ultrapassem o foco da denúncia das desigualdades e discriminações e invistam nos avanços concretizados nas ações cotidianas desses micro-espacos, que é a escola. Nesse sentido, a escola em estudo revelou-se como uma possibilidade a partir de um trabalho pedagógico que vem sendo realizado em algumas escolas dessa rede de ensino. Trata-se de oficinas pedagógicas para professoras e de oficinas sobre africanidades e auto-estima para crianças e adolescentes. Isso me propiciou alguns elementos exploratórios que facilitaram a seleção da escola pesquisada, pois a mesma atendia aos pré-requisitos estabelecidos para este trabalho: ser uma escola de maioria afrodescendente e ter apresentado, em projeto e discurso, uma proposição de trabalho relacionado à pluralidade étnica, o que a aproximou da minha intenção de estar tentando entender como essa questão das identidades étnico-culturais tem sido tratada na escola. Estar inserida numa rede de ensino que se encontrava em processo de reestruturação curricular, cujos eixos curriculares escolhidos pelas escolas incluía a pluralidade cultural (os outros dois eixos são linguagem e ética) foi também uma das razões de sua escolha.

A coleta de dados foi iniciada em agosto de 2004 e finalizada em agosto de 2005. Ela contou com 70 visitas com duração entre duas a quatro horas no

campo da pesquisa, distribuídas em duas ou três visitas semanais. Durante os dois primeiros meses no campo de pesquisa a coleta de dado se deu a partir das observações do espaço externo às salas de aula, corredores e murais da escola, recreio das crianças, momentos dos grupos de estudos (GE's) e COC's (Conselhos de Classe), bem como aos depoimentos semi-estruturados e informais coletados nas conversas vividas na sala da ETP (equipe técnico-pedagógica), na sala das professoras, na secretaria, na cozinha e em momentos eventuais nas salas de aula, viabilizados como momentos de cumprimentos às turmas.

Nesses momentos fui buscando conhecer e conquistar espaço para uma inserção mais ampla nas salas de aula, passando no mês de outubro para uma observação mais sistemática de uma turma, já que todos as turmas desse turno atendiam aos critérios como sujeitos da pesquisa em idade / série.

Também tive acesso à proposta curricular em processo de elaboração, em cujas discussões finais estive presente nos GE's. Analisei ainda também o PPP, os projetos de trabalho da escola e alguns dos planos de aula e planos de curso das turmas observadas.

Concomitante à leitura fui coletando dados com a ETPA e com algumas professoras sobre o processo de elaboração desses documentos. Essa coleta se deu em dois processos: primeiro, nos depoimentos informais com essas pessoas e em segundo lugar em uma entrevista coletiva realizada com seis professoras do primeiro turno e as orientadoras pedagógica e educacional desse turno e com o orientador do segundo turno, além da diretora da escola. Na entrevista, realizada em um dos GE's, foram levantadas questões sobre: PPP e projeto da escola, a organização administrativa e pedagógica da escola, a visão delas sobre crianças do ponto de vista: social, cultural, étnico, das perspectivas, da relação com a família, da prática em sala de aula, das dificuldades e caminhos trilhados, do uso didático de material, da relação entre as crianças na turma, dos conflitos percebidos, entre outros.

Além dessa entrevista coletiva, foram realizadas inicialmente: uma entrevista individual com a diretora da escola, uma com a orientadora pedagógica e uma com a orientadora educacional do primeiro turno.

As observações tornaram-se mais direcionadas a partir do mês de outubro de 2004, quando passei a observar as turmas das professoras Pâmela, do 3º. Ano do ciclo, Anete, da turma da educação infantil (1º. ano do ciclo em 2005) e Rosa do 2º. ano do ciclo (3º. ano do ciclo em 2005), aproveitando esse espaço

para conversar com as crianças e observar que relações elas estabelecem com as colegas e com as professoras em classe.

Outra estratégia utilizada foram observações das oficinas sobre africanidades e auto-estima, desenvolvidas por dinamizadores convidados⁵¹. Foram atividades que se tornaram rico material de análise para o trabalho e que se deram no mês de novembro de 2004. Uma outra fonte muito rica para análise foram as atividades com fotografias realizadas no mês de fevereiro e março de 2005, enfocando o primeiro subtema do projeto de trabalho desse ano: pluralidade cultural a partir da identidade dos sujeitos.

Desse modo, no decorrer da trajetória fui vislumbrando possibilidades metodológicas para lidar com o objeto de pesquisa no seu campo. Além das entrevistas e atividades já mencionadas, foram realizadas no primeiro semestre de 2005: observação pontual nas turmas de 1º, 2º. e 3º. anos do ciclo, turmas essas formadas pela maioria das crianças das turmas observadas no ano anterior; desenvolvimento de atividades com vídeo⁵² e literatura infantil⁵³ nas três turmas, com abordagem da pluralidade, com posterior entrevista coletiva a partir da atividade e as questões desse estudo; aplicação das dinâmicas: “A Fábrica⁵⁴” e “As escolhas”.

Na primeira dinâmica as crianças escolheram, em grupo, gravuras de pessoas para ocupar as funções em uma fábrica fictícia. A atividade foi utilizada para discutir os critérios de escolhas e sua relação com o olhar sobre as diferenças (de etnia, gênero, gerações, sociais, etc.). A segunda dinâmica partiu de uma atividade desenvolvida pela professora da turma 2 (Rosa) com o livro “A Ovelha Negra”, no qual são discutidos a relação da identidade com os conceitos de feio e bonito. Aproveitei o ensejo para desenvolver atividade complementar (individual) com a turma utilizando imagens de pessoas de sexo, etnia, gerações, condições sociais e tipos físicos diferentes para que fizessem uma escolha e apresentação das pessoas consideradas bonitas, feias, inteligentes, boas e malvadas. Além dessas dinâmicas, foram analisadas algumas atividades desenvolvidas pelas professoras dessas turmas nas quais foram abordadas as diferenças e/ou diversidade étnica/cultural. (análise das referidas atividades no capítulo 4 do trabalho).

⁵¹ Trata-se de colegas pesquisadores em educação com os quais tenho desenvolvido outras atividades de pesquisa em outros projetos e espaços.

⁵² Foram trabalhados o vídeo Kiricu e a Feiticeira e Kiara, corpo de rainha (ver referências).

⁵³ Foram trabalhados os livros Menina Bonita do Laço de Fita; O Menino Nito, Menino Brinca de Boneca, A Cor da Ternura e Tanto, Tanto. (ver referências)

⁵⁴ Material utilizado em anexo.

Realizei também neste semestre cinco entrevistas coletivas e oito entrevistas individuais com as crianças. As entrevistas coletivas foram realizadas a partir das atividades desenvolvidas, algumas pela professora da sala e outras por mim com co-participação de dinamizadora convidada. As entrevistas individuais foram com duas crianças da turma 1 (professora Anete), três crianças da turma 2 (Rosa) e três crianças da turma 3 (Pâmela).

Foram também realizadas nessa fase de coleta de 2005 entrevistas individuais com: as três professoras das turmas observadas nessa fase, a professora Mabel, da sala de leitura, auxiliar administrativa Jociana, a auxiliar de turno, Eliene, a orientadora pedagógica Lílian, a orientadora educacional Nilza e a diretora Ester, sendo que as três últimas foram entrevistadas pela segunda vez por eu ter entendido que o trilhar da caminhada havia colocado outras questões que nas suas entrevistas anteriores me passaram despercebidas. Também considerei pertinente entrevistar a auxiliar de turno, pois sua atuação se dá prioritariamente no espaço-tempo externo à sala de aula, espaço esse considerado, em tese, livre, que são: recreio, idas ao banheiro e ao bebedouro, entrada e saída.

A observação mais sistemática das atividades no recreio (no corredor, pátio e refeitório) centrando nas relações entre crianças e crianças e estas com os adultos foi mais um foco contínuo de coleta de dados no campo da pesquisa, assim como a análise das fichas do censo escolar dos discentes (Brasil, 2005) nas quais os responsáveis pelas crianças informam seus dados pessoais, incluindo aí a identificação da criança quanto ao pertencimento étnico. Esse foi um material que utilizei na identificação da turma, mas também analisando o consenso ou dissenso desse olhar dos responsáveis em relação às visões expressadas pelas crianças e pelas professoras e pedagogas no cotidiano da escola.

Uma outra questão refere-se à preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa. A conversa com as professoras e crianças entrevistadas sobre isso me trouxe a memória o texto de Kramer (2002), que discute os dilemas existentes e os cuidados necessários na realização de pesquisa com crianças. Refletindo a partir da releitura do referido texto, cujo intuito é fomentar o cuidado ético no tratamento dado ao sujeito de pesquisa, cheguei à conclusão de que a sugestão das entrevistadas de pensar nomes que se assemelhassem ao seu nome real seria um caminho viável e aceitável.

Um segundo problema em questão foi o uso das fotografias das crianças no trabalho, algo mais polêmico do que a identificação de nome. Tratando-se de

um trabalho que focaliza identidades, práticas e artefatos e considerando que a problemática das identidades no Brasil está marcado pelo visual como referencial⁵⁵ entendo que em alguns momentos a apresentação visual dos sujeitos seria importante como referencial do trabalho.

No entanto, embora não havendo problema com a autorização das crianças e dos seus responsáveis, como bem aponta Kramer (2002) a questão é bem mais complexa do que os vieses que se apresentam: da autorização do adulto para exposição de uma criança que é colocada como sujeito da sua fala sobre si mesmo e sobre o outro ou da criança que expressa com euforia desejar ter sua imagem no trabalho, mas não tem autoridade jurídica para decidir isso, nem poderia ter, considerando a amplitude e os rumos que tal exposição poderia tomar ao longo da sua vida.

Desse modo, a solução encontrada foi utilizar-se de recursos da descrição detalhada das características dos sujeitos sem a exposição imagem da criança em recursos como a tarja facial que se tornou símbolo do estereótipo de uma concepção de infância que cada vez mais predomina no Brasil, a infância desvalida. Por conta disso, procurei priorizar fotografias dos trabalhos evitando expor a imagem das crianças.

3.4. Os Sujeitos Centrais em Cena

O começo da pesquisa, em agosto de 2004, apresentou a necessidade de desenvolver uma relação exploratória com os sujeitos do campo para que essa relação fosse me ajudando a definir com mais precisão os focos de observação e de busca de interações. Por isso, a princípio todas as crianças das nove turmas do primeiro turno da escola eram sujeitos da pesquisa em potencial, pois todas estavam dentro das séries estabelecidas como critério para tal, e a maioria atendia ao critério de faixa etária estabelecida no projeto, embora na realidade da escola as turmas de terceiro ano do ciclo já tenham um contingente alto de crianças com mais de oito anos. As turmas da unidade escolar são, em sua maioria, formadas por crianças afrodescendentes. Muitas dessas crianças são

⁵⁵ Para melhor entendimento consultar Munanga(1999), no livro “Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil” (Vide Referências). Nessa obra o autor discute a questão da mestiçagem na problemática das identidades étnicas no Brasil. Também consultar Oracy Nogueira, que em seu trabalho “Tanto Preto quanto branco”(vide referências) caracteriza o preconceito racial no Brasil como preconceito de marca (a partir da aparência) em oposição ao preconceito de origem, que predomina segundo o autor na forma como essas identidades são definidas em países como os EUA.

filhas, netas e bisnetas de nordestinos⁵⁶, conforme levantamento nas turmas observadas e atividades sobre a origem regional realizada pelas professoras. Esse dado foi declarado pelas professoras com a observação de que isso não os impede de reproduzirem preconceitos em relação à origem nordestina, seja apelidando de “Paraíba” com o intuito de irritar o outro ou de rirem do linguajar característico quando há uma criança que ainda o apresenta. Foi o caso de Liane, de 08 anos, da turma 3, que veio do interior do Ceará em maio de 2005, que reage retruca tranqüilamente quando apelidada pela origem regional e de Camila, também de 08 anos, da turma 2 que chora e tenta revidar verbal e fisicamente. A primeira demonstrou no seu depoimento ter orgulho da origem e considerar que “eles falam diferente, chiando”, enquanto Camila tenta negar a própria origem em alguns momentos, como estratégia de enfrentamento das chacotas dos colegas.

As três turmas observadas entre outubro e dezembro de 2004 e fevereiro a agosto de 2005⁵⁷, denominadas de turma 1, turma 2 e turma 3, tinham as seguintes características:

A turma 1 tinha, que em 2004 tinha 20 crianças, em 2005, como 1º. ano do ciclo passou a ter 25 crianças, sendo sete novas, pois duas das turmas de 2004 saíram da turma por mudança de horário. A maioria da turma é afrodescendente/negra (pretos e pardos); na ficha do censo escolar de 2005 cinco alunos destes são identificados por seus responsáveis como pretos, 16 como pardos e apenas 4 brancos. Já a professora colocou apenas 14 desses como negros (pretos e pardos) e os demais (06), como brancos. A maioria é filho de pai trabalhador dos serviços básicos, (pedreiros, auxiliar de serviços, ajudante

⁵⁶ Essa questão da identidade regional foi levantada na trajetória da pesquisa a partir da ação de duas das crianças da escola pesquisada: Bruno que na atividade sobre “O que eu mudaria em mim” apontou que mudaria em mim a forma de falar, no que obteve a concordância de um número significativo de colegas. (Sobre isso voltarei no capítulo seguinte). E o outro episódio com a aluna Francine (filha de nordestinos) que foi muito ansiosa me convidar para dizer na turma dela que eu “era do norte”, no intuito de, conforme percebi no desenrolar do episódio de valorizar perante os colegas os elementos nordestinos de sua identidade, expressos na sua linguagem, através de um referencial que ela considerou positivo (eu). A partir desses episódios, conversei com as professoras das turmas e como nesse período elas estavam trabalhando com o tema diversidade a partir das identidades dos sujeitos alunos, busquei perceber se algumas delas estavam trabalhando a origem familiar dos alunos e de seus pais e avós. Os resultados apontam essa presença nordestina, analisada também no item sobre identidade, no capítulo 4.

⁵⁷ Em razão das observações mais direcionadas aos sujeitos centrais da pesquisas terem se consolidado no primeiro semestre de 2005 e ao fato das crianças entrevistadas terem permanecido nas turmas em questão, optei por apresentar a composição das turmas no ano de 2005. Em relação à 2004, alguns alunos foram remanejados das turmas por questão de horário, mudança de escola.

de produção, etc.) e de mãe coletora do aterro sanitário (sete, sendo que duas delas sustentam, sozinhas, os filhos). Há também um número significativo de crianças cujos cartões constam “atividade do lar” como atividade profissional da mãe. Ao conversar com as crianças percebi que as mesmas trabalham como empregadas domésticas ou faxineiras. Ficaram duas hipóteses: do trabalho de faxina não ser visto como profissional por parte da própria mãe ou por parte da auxiliar administrativa responsável pelo atendimento.

Em relação à formação apenas três das mães e dois dos pais possuem ensino médio e ainda há não alfabetizados nesse grupo de responsáveis dessa turma (dois pais e quatro mães), além de um número significativo de semi-alfabetos que apenas “desenham” o próprio nome. Isso ficou evidenciado nas assinaturas dos documentos e nos relatos da professora a partir da relação desta com esses responsáveis.

Há um número significativo de responsáveis que se declaram evangélicos (dez), cinco católicos e os demais não declararam religião.

A turma de alunos em questão foi considerada pela professora como relativamente calma, embora dois alunos apresentem, segundo ela, dificuldade em entender mais do que os outros, o que ela atribui ao pouco apoio das famílias. Nessa turma foram analisadas além de duas atividades de produção das crianças desenvolvidas pela professora, duas atividades propostas por mim e aplicadas com o apoio de uma dinamizadora. As atividades foram: uma contação da história “A cor da ternura” e uma atividade de escolha dos referenciais de beleza, inteligência, feiúra, maldade e bondade. Foi desenvolvida uma entrevista coletiva a partir dessas atividades. Também entrevistei individualmente, além da professora, a menina **Raíssa**, que durante a contação de história foi imediatamente apontado como “irmã” da personagem negra da história. E outra criança, **Raiane**, que se posicionou veementemente de forma negativa em relação à imagem das duas personagens negras da história.

Raíssa completou seis anos em maio de 2005, foi identificada como preta por sua mãe na ficha escolar e apresenta pele escura e cabelos cacheados. É a mais nova de uma família com quatro crianças entre seis e 12 anos, segundo ela, com pai preto e mãe “morena”⁵⁸.

Raiane também está com seis anos e é uma das quatro crianças identificadas pelos responsáveis como brancas, embora seus avós sejam

⁵⁸ O termo moreno possui um expressivo uso em substituição ao termo pardo quando se trata de cor, o que não foi possível no censo escolar quando as categorias foram indicadas.

negros, denominados por ela como “assim, moreno escuro como a tia Mabel” e sua mãe apontada como morena. Possui dois irmãos e duas irmãs e sua mãe trabalha como atendente em um dos depósitos do aterro.

A professora da Turma 1, **Anete**, tem 32 anos, dez deles na educação, identifica-se como branca e assim é vista pelas crianças. Os primeiros três anos em escola particular da família e os demais na rede municipal de Duque de Caxias, na qual possui duas matrículas, um de sete anos e outra de apenas dois anos. Fez o curso de formação de professoras em nível médio e gosta muito de desenhar e também de alfabetizar, embora tenha admitido em várias ocasiões ter bastante dificuldade em transformar a sua prática, que ela coloca como “tradicional”. Nesse momento (2005) está participando do curso PROFA⁵⁹, de formação de professores (as) alfabetizadores (as) oferecido pela rede de ensino de Duque de Caxias a partir do programa do MEC. Diz que foi participar do curso esperando que este a ajude na transição de transformação das práticas, que vem tentando já há algum tempo pelos diálogos com as colegas de trabalho e por se encontrar insatisfeita com o resultado do seu trabalho. Também evidencia que isto ainda não é tranqüilo, pois diz:

Muitas vezes me sinto muito angustiada com os resultados, me pergunto se não é melhor voltar à segurança do método antigo que já conhecia bem, embora os resultados também não fossem bons. Talvez seja a minha ansiedade de que todos aprendam. Realmente conciliar a atenção ao mesmo tempo em quem avança rápido, quem avança lento e em quem avança quase nada é muito difícil.

A turma 2, da professora Rosa, possuía, em 2005, 28 crianças, 14 meninos e 14 meninas entre 7 e 13 anos, sendo que 8 desses se encontram acima de 08 anos e a maioria está com 8 anos (18) e os demais com sete anos. Em 2004 a turma possuía 26 crianças, sendo que desses 20 permanecem na mesma turma.

A turma é caracterizada pela professora como agitada, mas afetiva e participativa. As crianças são, em sua maioria, extrovertidas e em algumas ocasiões algumas delas foram encaminhadas à sala da ETP por se envolver em conflitos. Esses conflitos envolviam desde a disputa por um lápis até troca de xingamentos e tapas.

Segundo os dados da ficha do censo escolar, a maioria absoluta é vista pelo seu responsável como parda. Apenas uma mãe declarou que seu filho é

⁵⁹ Curso de aprofundamento de conteúdos e procedimentos didáticos que tem como objetivo orientar e propiciar ao professor(a) o desenvolvimento qualificado de suas competências profissionais na alfabetização de crianças, jovens e adultos (Brasil, SEF-MEC, 2005).

preto, sendo que este é visto pela professora como branco, pois tem a pele bem clara e o cabelo liso. Segundo a professora a mãe é parda e o pai dele é branco, ao que ela atribuiu o fato dele assim ter sido definido. É uma hipótese possível que se coaduna com a idéia da identidade étnica como construção fortalecida pelos referenciais da vivência dos sujeitos, pois numa atividade de identificação étnica proposta por uma das alunas, esse aluno também se colocou no grupo dos negros.

Durante a discussão sobre as características de cada um, sobre o que cada um mudaria em si, ao me ver tirando as fotos uma das alunas propôs: “Tia, por que não tira uma foto dos negros e depois uma só dos brancos?” Aproveitei e atendi ao pedido buscando ver como os colegas se posicionavam em relação à proposta.

Um outro detalhe observado na expressão da identidade e sua relação com os referenciais afrodescendentes foi o episódio envolvendo um menino (Davi), que se identificou e foi identificado como negro pela Prof^a e pelos colegas durante uma das atividades. Só que foi identificado como branco pela mãe (que é branca), na ficha do censo escolar, apesar dele ter traços geralmente atribuídos às origens africanas, como apontaram as relações no campo da pesquisa. A Prof^a Rosa chamou atenção para o fato, considerando essa atitude como de “negação do que é” e alegando que talvez no caso dele isso se dê pela vivência em uma família multirracial, pois a irmã, que estuda na mesma sala, praticamente não apresenta traços negróides atribuídos à afrodescendência. Este fato apontado pela Prof^a parece mediar os discursos e as visões de vários dos sujeitos do campo da pesquisa. Considero que, como apontam várias produções do campo de estudos étnico-raciais (Munanga, 1999, Sodré, 1999; entre outros), essa defini o de identidade vai muito além dos marcadores físicos, da necessidade de se entender os múltiplos aspectos políticos, culturais e históricos que significaram e ainda significam ter origem africana em sua história. Porém, faz-se necessário considerar também os indícios colocados pelo campo dessa pesquisa. E um deles é que a defini o identitária dos sujeitos se apresentou mediada por múltiplas grada es baseadas em aspectos fenotípicos, dos quais a cor da pele e o cabelo se destacam, como veremos em itens posteriores.

A exemplo da turma anterior, as atividades dos responsáveis são, principalmente, atividades de serviços básicos, sendo que além das atividades de pedreiros, coletores e coletoras, auxiliares de serviços gerais há dois pais que são mecânicos, dois metalúrgicos, uma comerciante e um comerciário. Um outro

detalhe nessa turma é o número significativo de pais que se declararam evangélicos (12).

Foram realizadas, além da observação sistemática das atividades cotidianas propostas pela docente, as seguintes atividades: dinâmicas “A fábrica” e “Mudando em mim”, atividades seguidas por entrevistas coletivas posterior sobre as questões trabalhadas. Também foi exibido o filme “Kiricu e a Feiticeira”⁶⁰, com entrevista coletiva a partir do debate, análise da atividade realizada pela professora com o livro “A Ovelha Negra” e análise do mural da turma e dos trabalhos produzidos que se relacionam com a problemática tratada.

Nessa turma entrevistei individualmente duas meninas (**Taiane e Camila**) e dois meninos (**Bruno e Kadu**), um que durante uma dinâmica apresentou muita revolta em relação a sua identidade e outro apontado por vários colegas como o “negro” que “zoa” com os colegas por serem negros. A Taiane foi uma opção que nasceu da dinâmica observada em sua postura no decorrer dessa pesquisa, conforme analisado no capítulo 4 desse trabalho. Quando iniciei o trabalho agia como uma criança angustiada, de ombros curvados, cabeça baixa e expressão de melancolia. Já no semestre seguinte ao retornar a encontrei com uma postura mais alegre, ativa e extrovertida. Já a menina Camila foi uma opção por ter presenciado alguns conflitos com os colegas em relação a estereótipos e apelidos. É filha de nordestinos e apresenta uma dificuldade em lidar com esse aspecto da sua identidade.

A professora **Rosa** tem 41 e anos e 18 anos na educação, sendo que está na escola desde que a mesma funcionava na igreja da comunidade. Nasceu, cresceu e viveu na comunidade e também é coordenadora pedagógica de uma escola estadual de ensino médio em outro bairro do município de Duque de Caxias. Identifica-se como morena, dizendo também não saber bem o que é, que só sabe que não é branca. É habilitada em formação de professoras para o ensino médio e licenciada em pedagogia, com pós-graduação *lato sensu* em gestão pedagógica. Diz adorar alfabetizar, apesar da dificuldade em lidar com a linha construtivista. Evidencia sempre na sua fala e nos seus gestos a importância do afeto no ato de ensinar e aprender. Está sempre buscando diálogo com as colegas da escola, bem como com os membros da ETP.

⁶⁰ Trata-se de um desenho animado, do Diretor Michael Ocelot, produzido pela França/Bélgica, que narra um mito africano, trazendo a história do menino Kiricu que luta para combater o mal trazido provocado por Karabá, a feiticeira, sem no entanto, buscar destruí-la, mas sim procurando compreender a razão de sua maldade e combatendo o mal que se encontra nela. É um filme que possibilita a discussão sobre posturas e valores.

Também atua na escola como dirigente de turno no segundo turno e mostra-se sempre disponível a ajudar ou sugerir atividades suas atividades para as colegas de trabalho. É uma professora com a qual os discentes dos anos anteriores continuavam a ter uma relação de afeto bastante visível. Era muito freqüente o cumprimento afetuoso de ex-alunos seus nos espaços da escola, visíveis nos abraços, beijos e palavras carinhosas incentivadoras.

A turma 3, da professora Pâmela possuía, em 2004, 30 crianças e em 2005 34 crianças entre 7 e 10 anos em 2004 e entre sete e 11 anos no primeiro semestre de 2005, sendo que duas dessas crianças estão com sete anos e aproximadamente um terço das demais crianças estão com oito anos, um terço com nove anos 2005 e as demais com dez ou 11 anos. É uma turma caracterizada pela professora como muito agitada e com alguns alunos com problemas de concentração. Ela diz que apesar disso, são participativos e críticos. Ainda apresentam, segundo ela, algumas dificuldades que precisam ser superadas na aprendizagem.

Quanto à questão da identidade e da relação com a diversidade, a professora aponta que a turma vivencia alguns conflitos, principalmente no que se refere à relação meninos e meninas e à questão da identidade étnica visibilizada através da referência a cor das alunas e alunos, o que para a professora é meio surpreendente, uma vez que ela considera quase todos eles negros (Ou na expressão da professora, alguns “negros mesmos”⁶¹ e a maioria é pardo ou moreno), a exceção de dois meninos e duas meninas, identificados como brancos. Segundo ela, não compreende porque eles gostam tanto de apelidar uns outros se referindo à cor, se quase todos são “afrodescendentes” Apesar disso, a turma revela ter significado positivamente as atividades voltadas para essa questão de respeito às diferenças que a professora tem desenvolvido na turma, atividades das quais falarei nos capítulos seguintes.

Levantando as informações da ficha das crianças identifiquei que a visão da professora se assemelha à visão dos responsáveis quanto à identificação étnica das crianças. Apenas cinco crianças são identificadas como brancas (uma a mais do que a professora contabiliza).

É uma turma que desde o início da observação exploratória me chamou atenção por duas razões: pela forma afetiva expressa na relação professora e crianças, o que pude observar desde a entrada e saída da escola quanto nos

⁶¹ No entender da professora preto é sinônimo de negro, ou “negro mesmo”, como ela se refere ao identificar etnicamente sua turma. Ao usar a expressão afrodescendente ela parece estar incluindo aqueles que ela denominou de “negro mesmo, pardo e moreno”.

espaços livres da escola. Na saída era comum um grupo de crianças do turno seguinte cumprimentá-la efusivamente. Em algumas dessas horas observei que a professora correspondia com a mesma expressão de alegria e sempre perguntava o que elas estavam aprendendo de bom e expressava palavras de incentivo. Um relato da professora talvez expresse um dos fatores que contribuem para essa relação: o respeito às crianças na relação cotidiana. Ela narrou que na terceira série levou uma música para ensaiar para apresentação na Festa Julina e que os meninos não se mostravam entusiasmados para participar da dança, talvez por se acharem rapazinhos e se sentirem inibidos de dançarem na roda. Na conversa sobre como solucionar essa questão já que, como disse um deles, a turma não faria bonito com poucos alunos na apresentação foi sugerido por um deles que usassem uma das músicas que trabalharam na sala e que podiam usar um pandeiro. Colocado na turma a proposta todos se comprometeram em ensaiar e comparecer no dia da festa para a apresentação.

Essa percepção de respeito por parte da professora em relação ao desejo das crianças não se constitui numa postura similar quando se trata de lidar cotidianamente com os conflitos de caráter étnico, como será discutido no capítulo quatro.

Um segundo motivo que me levou a trazer essa turma para o grupo central de sujeitos da pesquisa foi ter observado posturas visivelmente opostas na forma de lidar com a identidade étnica, por parte de algumas crianças da turma. Isso despontou em um dia de observação das atividades do recreio. Vi uma menina ser xingada pelo colega de “neguinha da rampa⁶²” por esta ter esbarrado em seu grupo, que brincava em um dos cantos do pátio. A menina xingada (Kiara) baixou a cabeça e voltou para a sala de aula apesar de ainda estar no horário do recreio. Porém nesse meio tempo a colega Abayomi foi tomar satisfação com o grupo que agrediu a colega. Indignada falou: “Vocês são muito idiotas! Acham que são melhores do que os outros, por quê? Não são! São é muito pior! Quem não respeita os outros é gente má! E o que é que tem ser negra e trabalhar na rampa? É algum crime?”

A intervenção acima se assemelha a outras analisadas a partir da entrevista individual com a referida aluna.

Inicialmente entrevistei três crianças dessa turma: **Abayomi**, **Kiara** e **Glissan**, as meninas por terem posturas diferentes em relação à auto-estima e

⁶² A rampa é uma das partes do aterro sanitário na qual se dá a atividade de separação de lixo (COEP, 2005.)

frente a essa problemática e o menino, por indicação da professora que o considera também muito maduro para lidar com o afrontamento dos colegas. Após essas entrevistas iniciais com as crianças e a transcrição da entrevista da professora resolvi entrevistar o aluno **Jeremias**, apontado pelos entrevistados (professora e crianças da turma) como um dos alunos mais apelidados de “macaco” pelos colegas, “apesar de ser um aluno calmo e estudioso. Talvez isso aconteça por ele ser bem escuro, negro mesmo”. (Profª Pâmela, entrevista individual).

A professora Pâmela, da turma 3, identifica-se como branca, possui 30 anos, sete na educação, sendo que na rede pública ingressou há três anos, nessa escola, por concurso público. Tem curso de formação pedagógica em nível médio e Licenciatura Plena em Letras. Apesar da graduação em Letras diz que não pensa em dar aula de português no momento, pois gosta e se sente mais segura atuando com 1ª a 4ª série. Mora no Rio de Janeiro, faz aula extra no segundo turno com uma turma de 3ª série. Diz que em seu começo na rede pública sentiu dificuldade no trabalho, pois ela não tinha experiência com alfabetização e iniciou lecionando para uma turma de 3º. ano do ciclo, na qual a maioria ainda não era leitora. Hoje diz que aprendeu muito na relação com as colegas de trabalho. Fez pós-graduação *lato-sensu* em psicopedagogia e pretende fazer mestrado daqui a algum tempo. Também pretende fazer o próximo concurso da rede de ensino de Duque de Caxias, para obter uma segunda matrícula.

A referida professora apresenta uma prática na qual se fazem presentes significativos referenciais sobre as diferenças. Entre elas algumas das atividades analisadas a partir do relato das crianças nas entrevistas e na análise da produção escrita destas crianças que se encontram no capítulo 4. Suas práticas apresentam também elementos das contradições que permeiam as relações étnicas no Brasil e que transitam no nosso fazer pedagógico cotidiano.

De modo geral, as contradições presentes no fazer pedagógico e na aprendizagem cotidiana das práticas também envolvem dificuldades em lidar com situações que não compreende, como ela mesma coloca, ao falar das agressões verbais racistas que ocorrem na sala de aula, o que nos encaminha para a reflexão acerca da formação de professoras como uma estratégia essencial para a consolidação de práticas pedagógicas que formem para o respeito à diversidade.

A Diretora Ester está com 35 anos, é graduada em fonoaudiologia, letras (português/inglês) e pedagogia. Também fez especialização em gestão do

trabalho pedagógico. Possui 8 anos de experiência em docência em escola particular, sendo que destes 8 anos 3 foram concomitantes à atuação na Rede Municipal de Duque de Caxias. Está na Rede Municipal há 14 anos, atuando desde que ingressou como diretora (5 anos na direção dessa escola e 9 anos anteriores em uma outra). Considera-se branca e assim é vista por todos os entrevistados. Considera o compromisso profissional a questão nevrálgica da educação e lamenta que tão pouco se possa fazer para evitar que pessoas sem compromisso e que não gostam de ensinar estejam na sala de aula. Outro grande desafio que vê são as condições da comunidade e a crise de disciplina e valores. Também lamenta que o estabelecimento seja pouco provido de estrutura física, espaço e falta de materiais.

A OP Lílian, tem 40 anos, é pernambucana e está no Rio de Janeiro há 12 anos. É graduada em Pedagogia e pós-graduação em gestão escolar. Fez formação de professores em nível médio e tem experiência de mais de 22 anos na educação pública e privada, a metade deles na sua cidade natal. Antes de ingressar na Rede municipal de Duque de Caxias atuou também na Rede Municipal de Niterói e em escolas particulares de São Gonçalo. Vê-se como negra, é vista como morena por apresentar características de mestiçagem. Já atuou na secretaria da educação como supervisora e diz que embora goste da função de pedagoga ela é muito desgastante, pois tudo depende muito da sensibilização do outro. Diz que apesar de já ter atuado na SME e ter longa experiência como pedagoga e saber na pele quanto custa ser negra, ainda sente dificuldade em sensibilizar o coletivo da escola para o fortalecimento de uma postura sensível à pluralidade étnico-racial.

A Profª Mabel tem 34 anos, se identifica como “da raça negra, cor preta”, fez Formação de Professoras no Ensino Médio, tem graduação em serviço social e está terminando uma segunda graduação (em direito). Tem 15 anos de experiência como professora, todos eles na Rede Municipal de Caxias, na qual ingressou no 1º concurso. Atualmente tem duas matrículas na Rede de Ensino nessa mesma escola. Sempre trabalhou com alfabetização, gosta de alfabetizar, como também gosta de trabalhar com quarta série e com a sala de leitura. Vê-se como referencial para as crianças da escola, principalmente para as meninas negras. É solteira, tem um irmão e diz ter os avós e os pais como referenciais fundamentais para estar conquistando seus objetivos. Segundo ela, seus pais netos de escravizados, sempre lutaram, se sacrificaram, se organizaram para que ela e o irmão estudassem para vencer todas as barreiras.

A **OE Nilza** tem 34 anos, graduação em Pedagogia. Está na Rede de Ensino há 10 anos, como orientadora educacional. Atuou como docente por cinco anos antes de ingressar na rede municipal. Identifica-se como branca, é casada e tem dois filhos. Mora no centro de Duque de Caxias e é a responsável pela confecção do mural de entrada da escola. Considera que todos o maior problema da escola é a pobreza das crianças.

O **OP Marcos** tem 35 anos, graduação em pedagogia e direito, atua também como advogado e é diretor de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Estava fazendo aula extra na escola e saiu no final de 2004, sendo substituído pela OP Lícia, que foi chamada pelo último concurso.

A **auxiliar de turno Francine** tem 32 anos, concluiu o ensino médio a dois anos. Mora no bairro local e tem dois filhos. É funcionária terceirizada. Considera-se “da raça negra e cor morena” e diz ficar impressionada com a “mania” que as crianças da escola têm de xingarem-se uns aos outros usando a cor da pele. Diz ainda pretender voltar a estudar, mas para isso precisa fazer um cursinho, pois fez “um ensino médio muito fraco”.

3.5. A Organização Pedagógica: Projetos, Sujeitos e Funcionamento

A escola pesquisada se organiza tomando como base a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino, que embasa e orienta, no início do ano, a revisão do Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento. A partir dessa revisão e das diretrizes anuais da SME o grupo elabora o projeto anual de trabalho.

Segundo a OP Lílian, essa elaboração passou por um conflito em 2004. Os eixos norteadores para a nova proposta curricular (pluralidade cultural, linguagem e ética) já haviam sido escolhidos e a equipe estava articulando a possibilidade de trabalhar com o tema: “A Pluralidade Cultural Brasileira através das Diversas Linguagens”⁶³, abordando as diferentes identidades culturais e suas manifestações culturais, através das artes plásticas, música, literatura, poesia, danças e folguedos, etc. A idéia foi lançada pelo OP Lílian e o OP Marcos e defendida a partir do argumento da escolha dos eixos temáticos de pluralidade e linguagem, feita no ano anterior, bem como da existência do tema

⁶³ Essa parece ser uma preocupação de iniciativa, principalmente da orientadora Pedagógica do 1º. Turno e do Orientador Pedagógico do 2º. Turno, que tentam sensibilizar os demais segmentos da U.E. para a temática.

nos PCN's e na Lei 10.639/03, de inclusão dos temas relacionados à Cultura e História Negra nos currículos escolares. Porém, com o encaminhamento das diretrizes para o planejamento, enviadas pela SME a escola teve que adaptar sua intenção inicial de forma a contemplar as referidas diretrizes que indicavam o meio ambiente como tema do ano.

Forçamos a barra para garantir que esse tema que consideramos importante não ficasse explícito no texto do projeto. E é uma barra. Resistência, minimização da importância, boicote, tudo isso ainda há... Mas já melhorou muito nesse último ano. (OP Lílian, entrevista individual 19/10/2004).

Nessa articulação, o projeto anual da unidade escolar teve o tema: "O Meio Ambiente através das Diversas Linguagens"; as linguagens tomando o sentido das manifestações artístico-produtivas do ser humano. O projeto se subdividiu em subtemas, a saber: I - O meio ambiente na literatura e artes cênicas (enfocando meio ambiente, seres vivos, água, higiene); II – O meio ambiente nas artes plásticas (enfocando os temas: solo, saneamento básico, lixo e relações de consumo); III - O meio ambiente nas manifestações populares (enfocando o ser humano, a vegetação e a valorização da natureza nas culturas); IV - O meio ambiente na música (enfocando o ar e a ação do ser humano sobre o meio ambiente).

A idéia de se ter como eixo central a pluralidade cultural foi descartada, apesar do eixo continuar a ser discutido nas reuniões de reestruturação curricular, que ocuparam, durante o ano de 2004, a maioria dos encontros de GE. Essas discussões sobre os eixos norteadores e os indicativos presentes no PPP da unidade funcionaram como elementos para uma leitura mais próxima do cotidiano. O fato da OP Lílian apresentar um envolvimento com o tema relações étnicas fez da escola uma possibilidade mais aberta para o tratamento dessa problemática. Isso também traz momentos de tensão nesse diálogo, pois embora as próprias professoras coloquem como têm sido influenciadas por essa profissional, a profissional em questão evidencia a angústia que sente com a resistência que parte significativa das docentes apresenta.

Para mim é angustiante ver que embora muitas não se recusem em trabalhar o tema, isso tem sido predominantemente feito nas datas comemorativas. E a gente se vê meio sem saída porque ou é isso ou não tem nada, a não ser algumas ações esporádicas que eu me proponho com a ajuda do Marcos a realizar. Porque como proposta de ação contínua a ser desenvolvida pro elas, fica difícil. Teve até professora dizendo que era um exagero está tratando disso todo mês. A minha sorte é que posso contar, de certo modo, com o Marcos e também com uma das meninas da sala de leitura, que é negra e consciente. (...) Tem algum material. Mas nós não conseguimos ainda, por exemplo, que a escola adquira um acervo significativo para trabalhar com esses temas. Assim ficamos nós trazendo nossos

acervos pessoais, da nossa família e amigos para trabalhar nessas ocasiões. (OP Lílian, Entrevista individual, 19/10/2004, p.4)

Ela destaca a parceria com o OP Marcos como significativa. E dessa parceria nasceram atividades como a **Semana da Consciência Negra**, na qual têm sido organizadas oficinas com as crianças sobre africanidades, racismo e auto-estima, a exemplo das oficinas das quais participei durante esta pesquisa. O grande desafio, diz a OP Lílian, é transformar essas atividades episódicas em um olhar permanente nas atividades cotidianas da escola, desafio que não poderá se concretizar sem a sensibilização, o conhecimento e a vontade docente.

A rotina pedagógica da escola passa então pelos seguintes níveis de planejamento organizacionais: proposta pedagógica, projeto político-pedagógico, projeto de trabalho, plano de curso e planos de aula. A elaboração de todos eles é coordenada pela ETPA, ou seja, das pedagogas e da diretora da escola.

Considerando a concepção de Veiga (1998) PPP como principal diretriz da escola para o alcance dos seus objetivos tomo o PPP da escola investigada como fonte de dados, sistematizados pelos sujeitos da referida escola.

Esse PPP, elaborado em 2002 e re-elaborado a cada ano na semana de planejamento, apresenta na versão de 2004 referências sobre o tema 'pluralidade cultural' ao falar dos educandos(as) que compõem a escola. Esses indícios se encontram na presença dos aspectos identitários tanto nos objetivos (geral e específicos) quanto nos fundamentos filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos do Projeto. Como objetivo geral está definido:

Favorecer ao educando o desenvolvimento do pensamento, da capacidade crítica construtiva, da habilidade de pesquisa autônoma e de valores fundamentais à condição humana (como solidariedade, companheirismo, respeito, etc.) tendo por base as experiências da vida e a análise do cotidiano visando dar-lhe condição de construir sua própria identidade com suas diversas especificidades de grupo, etnia, gênero, vivência religiosa, etc. e perceber-se como integrante de diferentes grupos sociais, tais como família, escola, comunidade, estado, país, mundo. (PPP da escola, 2004, p.01).

Também faz referências ao respeito às diferenças de gênero, etnia, cultura e de classe em seus objetivos específicos; dados que se configuram em elementos intervenientes nas questões desse estudo, já que são elementos presentes nas relações observadas.

Considero importante explicitar os objetivos específicos, já que são elementos intervenientes nas relações observadas:

Desenvolver a criticidade, a criatividade e a cidadania; Favorecer no educando a percepção e o uso das diversas linguagens (oral, escrita, gestual, etc.) como meio de expressar-se e comunicar-se com os outros; Desenvolver no educando a identificação como parte integrante de diferentes grupos, percebendo a importância das suas ações no processo de transformação ou manutenção da estrutura do ambiente em que vive; Proporcionar aos educandos, através da promoção de práticas cotidianas, condições de perceber as diferenças culturais, étnicas e individuais como co-existentes na sociedade, aprendendo a respeitá-las, bem como de utilizar as informações veiculadas pelos meios de comunicação de forma crítica e consciente de modo a combater a ideologia de consumo; Desenvolver nos alunos a capacidade de perceber os problemas e buscar possíveis soluções. (PPP da escola, 2004, p. 01 e 02)

O Projeto Político-Pedagógico da escola foi elaborado seguindo as diretrizes iniciais do processo de reestruturação curricular em que se encontrava a Rede Municipal de Ensino.

Tomando como referência o entendimento de PPP de Veiga (1998, p. 13) “como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”, pode se dizer que ao repensarem, anualmente, os objetivos, metas e ações da escola as ações implantadas estariam respondendo ao que se propõe.

Veiga (*idem*, p. 14) diz que o PPP tem: “a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade”. Portanto, nesse sentido, o PPP da escola reflete a visão que o conjunto dos seus membros tem da comunidade escolar, o estabelecimento de objetivos para esta comunidade, as escolhas feitas no intuito de cumprir esses objetivos e o detalhamento dessa trajetória sob a forma dos diversos sujeitos desse contexto. Assim, professoras, diretoras, orientadoras, pessoal de apoio são pensados como sujeitos de formação dos educandos, de propiciadores de ‘consciência’.

Analisando o PPP da escola, percebo que as concepções presentes no item de caracterização da comunidade apresentam uma interpretação dessa comunidade como desconhecadora dos seus direitos e como carente sócio-econômica e culturalmente. A escola por sua vez é apontada numa perspectiva transformadora dessa realidade através do desenvolvimento da consciência crítica. Apesar disso, as famílias ainda aparecem como sujeitos pouco ativos desse processo.

Do ponto de vista de sua organização pedagógica, a escola apresenta como principais problemas, o alto índice de retenção e reprovação,

principalmente no terceiro ano do ciclo, a evasão escolar no turno noturno, a dificuldade que a escola tem em lidar com a diversidade de espaço e tempo de desenvolvimento das crianças de uma mesma turma e a dificuldade em lidar com as contingências sócio-econômicas e culturais da maioria das famílias da comunidade.

A escola apresenta um índice de retenção e reprovação bastante alto (cerca de 40% dentre as 25 (vinte e cinco) turmas que podem ser retidas ou reprovadas por conhecimentos⁶⁴ e mais de 50 % nas 09 (nove) turmas de 3º. ano do ciclo de alfabetização).

Também na justificativa elaborada pelas professoras para a S.M.E., explicando o alto índice de retenção das turmas do ciclo de alfabetização figuram como argumentos as diferenças no tempo e nível de aprendizagem das crianças em uma mesma turma:

As diferenças de níveis de aprendizagem na turma, que dificultam o trabalho do professor. (Profª Dina, justificativa do índice de retenção maior que 25%, dez. 2004).

Minha dificuldade em lidar com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos (Profª Cássia, do 3º. ano do ciclo, justificativa do índice de retenção maior que 25%, dez. 2004).

O que parece recorrente nas ações e concepções de alguns docentes é um distanciamento entre os discursos de respeito à diversidade e uma tentativa de homogeneização do coletivo dos educandos. Esse ideal de homogeneização, centrado numa visão universalista de ser humano faz com que por um lado busquem uma turma idealizada na qual todos aprendam e pensem da mesma forma; e por outro é também esse ideário que alimenta as práticas discursivas de apagamento das diferenças e silenciamento dos conflitos sob o argumento de que “somos todos iguais (...) somos todos filhos de Deus” (Profª Fabiana, reunião pedagógica, out.2004).

Os depoimentos da ETPA, bem como as observações cotidianas e durante os GE's e reuniões de COC mostraram que o acompanhamento pedagógico da ETP é realizado em três abordagens:

1ª. - nos Grupos de estudos quinzenais, nos quais realiza-se uma dinâmica de sensibilização coordenada pela OE; os informes administrativos, coordenados

⁶⁴ Excetuo dessa contabilização as duas turmas de Educação Infantil e as duas turmas do 1º. Ano do Ciclo que têm progressão automática e as quatro turmas do 2º. Ano do Ciclo, cujos (as) alunos(as) só podem ser retidos por faltas.

pela diretora; um momento de reflexão teórica no qual articula-se o texto ou vídeo trabalhado com as questões da prática da escola, coordenado pela orientação pedagógica; e o momento de planejamento de aula, no qual a ETP tenta estimular o planejamento em dupla ou grupo para haver maior troca de experiências.

2ª. – no acompanhamento dos planos de aula que não são elaborados nos GE's, pois nos GE's as professoras elaboram planos de aula para uma semana e para a seguinte devem elaborar em outros momentos individuais de livre organização. A orientação pedagógica recebe o plano de aula e avalia, sugerindo mudanças ou não. Uma das questões que aparece nos depoimentos da orientadora e do orientador é a dificuldade das professoras em entregar este plano a tempo de poder receber sugestões, ou seja, muitas vezes ele assume o caráter de relatório, já que se trata de registrar atividades que já foram desenvolvidas. O plano de aula consiste em uma folha com cabeçalho na qual as professoras devem planejar as atividades e os conteúdos diários.

3ª. – na orientação individual buscada pelas professoras ou articulada pela ETPA em casos de avaliação de necessidade extrema por parte desta, por exemplo, avaliando as crianças de determinada turma e os planos de aula de uma das professoras, a ETPA considerou pertinente conversar com a professora para aproveitar o horário de sala de leitura da sua turma para que ela planejasse individualmente com a orientadora pedagógica.

Outra estratégia de acompanhamento pedagógico na escola é a avaliação dos educandos(as) apontadas pelas professoras como mais lentos na aprendizagem, realizada pela ETP da escola. Essa avaliação é registrada na ficha de registro do aluno que existe na sala da ETP e serve como base para a orientação metodológica em reuniões individuais com as professoras dos educandos em questão. A avaliação focaliza, essencialmente, o nível de aquisição da leitura. Apesar do argumento recorrente das professoras pela tentativa de homogeneização contínua das turmas, os membros da ETP estão constantemente reiterando a necessidade de aprender a lidar com essas diferenças em sala de aula, embora coloquem que:

Não há receitas para isso, colegas, mas não se pode exigir que uma criança que está na fase pré-silábica, que escreve desenhando, escreva um texto de duas páginas com prazer. Então o que temos são apenas sugestões de quem já passou por isso e que está de fora e consegue talvez ver com mais nitidez algumas possibilidades para se tentar, por exemplo você pode trabalhar o mesmo texto, oralmente para todos e depois na parte escrita trabalhar só as palavras-chave com os mais iniciantes enquanto os outros escrevem o texto e respondem interpretação escrita, por exemplo. (OP Lílian, GE de 02/09/2004).

O COC conta com a presença apenas das professoras e da ETPA, não sendo cogitado participação de familiares ou educandos (as). Nas observações realizadas as ações consistiam em: 1. dinâmica de sensibilização; 2. preenchimento de uma folha contendo cabeçalho com dados da turma, da professora e data e itens para avaliação da turma nesses termos (a. parecer geral da turma, b. alunos com problemas de faltas, c. alunos com problemas de aprendizagem, d. alunos com problemas de disciplina, e. atividades/ estratégias usadas para superar as dificuldades, f. sugestões de ações para a ETPA, g. alunos encaminhados para a ETP.); 3. Explicação por cada professora dos dados escritos no formulário escrito; 4. Comentários gerais sobre algumas das situações colocadas, de modo especial sobre os alunos com problemas de faltas, disciplinas e aprendizagem. Em um dos COC's uma das professoras se ofereceu para receber extra-oficialmente um dos alunos chamado pela colega como "problemático" para segundo ela "amenizar a situação da colega". Apesar da ETPA parecer ter um conhecimento e comprometimento pedagógico considerável aquele momento de COC parece apenas servir de base para ações em outros momentos e não para diálogo pedagógico no momento em que está ocorrendo.

As relações em andamento na escola têm a participação periódica de familiares nas reuniões de responsáveis. Essas reuniões consistem em um ritual no qual esses familiares praticamente só ouvem os informes da escola, constituindo o nível básico da participação que é o nível informativo da participação, conforme Bordenave (1994). Para Luck uma efetiva participação incluiria, inclusive a participação dos familiares na reelaboração do projeto curricular e PPP, bem como das instâncias de representação (Conselho Comunitários, Conselhos de Classe, Grêmios Estudantil, etc.) nas ações pedagógicas e administrativas.

Embora as entrevistas preliminares tenham apontado uma presença de representantes dos pais na elaboração da primeira versão do PPP (membros do Conselho Escola - Comunidade), essa participação não tem se dado mais nas reformulações dos últimos anos, nem nos Conselhos de Classe.

A reformulação do PPP e a elaboração do projeto anual de trabalho e dos planos de curso acontecem na primeira semana de planejamento, que acontece no três semanas depois do início das aulas. O grupo (Professoras, membros da ETP, vice-diretora e diretora) escolhe um título para o projeto de trabalho e elaboram justificativa, objetivos, metas e ações, a partir do tema e modelo

encaminhado pela SME. Feito isso, as professoras agrupadas por ciclo ou série elaboram seus planos de curso, contendo objetivos, conteúdos e estratégias. A orientação dada pela equipe é de que tentem articular esses planos com o projeto de Trabalho Anual, porém uma dos principais obstáculos para consolidação de uma linha metodológica sócio-construtivista e de uma prática da metodologia de Projetos, segundo os membros da equipe e a diretora da Unidade é justamente essa contextualização dos conteúdos curriculares com a proposta de projeto. Segundo a diretora:

Parecem duas coisas completamente diferentes, com momentos distintos (...) eu mesma já ouvi várias vezes dizerem “agora eu dou conteúdos, depois eu faço as coisas do projeto para a culminância”. Isso é um desafio que é preciso ter paciência e insistência para vencer.

Observa-se que a idéia de construção de prática está imbuída de um sentido imposto e de mudança imediata, esvaziando o aspecto da historicidade e as particularidades das práticas das professoras em questão.

Um dos pontos colocados como destaque no investimento da Rede de Ensino é o investimento da administração municipal na formação das educadoras e educadores. A Secretaria tem oferecido anualmente dois seminários com palestras e oficinas, um durante a semana de planejamento do início do ano letivo e outro no início do segundo semestre. Há predominância nos temas relacionados à reestruturação curricular e as temáticas propostas como projeto de trabalho para a Escola. As temáticas predominantes nas palestras desse ano foram disciplina e auto-estima, enquanto no primeiro semestre discutia-se a interdisciplinaridade. Já as oficinas oferecidas tinham como temáticas desde o trabalho com sucata até a questão da música como instrumento de trabalho com a criança. No entanto em nenhum dos trabalhos, seja de oficinas ou palestras, o tema pluralidade étnica ou cultural no espaço da escola foi tema de formação. E isso parece incomodar de forma significativa apenas a OP Lílian, pois as outras professoras entrevistadas colocaram as opções de formação como amplas e completas:

Ah, acho que a rede investe muito em formação. Tem os GE's com a equipe, tem os seminários com todo mundo. (...) Lá tem palestras, oficinas, todo muito bom, Tudo a ver com minha turma, por exemplo. (...) Não, isso não teve, mas teve a coisa da autoestima de modo geral e aí cada um adapta à sua realidade. Eu gostei muito. Não perco nunca. (Prof^a Rosa, entrevista individual, 22/03/2005, p.2)

Bem, em relação a outras redes, posso dizer que essa oferece um espaço maior para a formação, tem havido um grande seminário por semestre. mas em relação à diversidade étnica/cultural ainda está muito fraca, se pensar que esse é um município de maioria negra e onde a discriminação e a desigualdade são muito forte. Acho que apesar de estar na proposta, os encaminhamentos para as escolas ainda não existem. Fica aquilo de no lugar que tem um grupo forte com conhecimento, compromisso e um olhar mais profundo prá isso, as coisas andam, senão fica como sempre. Comemoração da libertação dos escravos, homenagem a Zumbi e acabou. (OP Lílian, entrevista individual, 19/10/2004, p.4).

Embora a pluralidade e identidade étnica e as questões que envolvem sua expressão no Brasil apareçam como significativas nas falas e também nas observações realizadas, e a intencionalidade esteja na eleição do tema com eixo norteador curricular, as ações políticas de formação parecem ainda não terem incorporado a temática para implementação e fortalecimento das práticas.

Além desses seminários semestrais de formação oferecidos pela secretaria, nos quais os profissionais podem escolher participar das conferências, de uma palestra por dia e de uma das oficinas, dentro do seu horário de trabalho, a formação continuada é proposta como objeto dos GE's da unidade escolar, que aconteceram em 2004 duas vezes ao mês.

Nesses GE's, o tempo geralmente é dividido em: dinâmicas e debates de temas ou textos e elaboração do plano de aula quinzenal. Para essa última atividade geralmente a equipe técnica tenta motivar as professoras a se agruparem por ciclo/série e se coloca a disposição para opinar e sugerir se desejado. O que se observa é que embora a orientação pedagógica procure de aproximar daqueles que apresentam comportamento mais isolado, esses parecem incomodados e a ação de diálogo da orientação pedagógica acontecia justamente naqueles grupos que se agrupavam de forma mais espontânea, que chamavam, apresentavam propostas e pediam sugestões.

Nesse sentido, no seu depoimento, a OP Lílian diz que uma das estratégias adotadas nesse segundo semestre foi trabalhar individualmente com essas professoras de posturas mais fechadas ao diálogo sobre e para sua prática no horário de sala de leitura (a professora da sala de leitura atua com um horário de 50 minutos semanais em cada turma) com o objetivo de discutir o planejamento da semana. O intuito principal, segundo ela, foi tentar alguma intervenção que surtisse efeito na prática em sala de aula, pois estas são justamente as professoras com mais problemas nas turmas (pouco rendimento, isolamento dos alunos não leitores na sala de aula, devido à proposição de atividades inadequadas para o nível destes, conseqüentes problemas de

disciplina, reclamação de responsáveis quanto à forma de tratar os alunos – com gritos, encaminhamento constante de alunos à sala da direção e ETP, etc.).

Em relação aos Grupos de Estudo uma das reclamações de algumas professoras é de que durante 2004 estes encontros foram tomados pelas discussões de Reestruturação Curricular e que isso, embora importante, reduziu o espaço de se trabalhar questões imediatas da escola, como o planejamento de atividades de aula e a promoção de oficinas sobre alfabetização, por exemplo. Segundo elas aconteceu apenas uma, e seriam necessárias outras, inviabilizadas pela necessidade de estar discutindo o material de reestruturação curricular.

Também cabe à orientação pedagógica orientar sobre os registros de avaliação dos educandos, os relatórios de aprendizagem, bem como as atividades escritas de avaliação diagnóstica. Estas consistem em um caderno de produção da turma (para todas as turmas da Educação Infantil e do Ciclo); e exercícios de avaliação, ou “provas” unificadas extra-oficiais, para o 3º Ano do Ciclo (ano de retenção ou promoção). O objetivo da avaliação escrita unificada é, segundo a Orientadora do 1º. Turno e duas professoras do 3º. Ano do Ciclo, aproximar as condições dos alunos retidos e promovidos. Outra medida tomada para evitar um fato que ocorria até o ano anterior, segundo os relatos, (alunos retidos em algumas turmas estarem em condições de aprendizagem de outros promovidos por outras professoras) foi coletivizar a avaliação dos alunos com desenvolvimento mediano no último COC, usando para isso a análise da avaliação única com os conteúdos básicos aplicada pelas professoras, o caderno de acompanhamento da turma elaborado pelas professoras e a ficha de acompanhamento da ETP.

Em relação à OE, trabalham em conjunto com os(as) OP's e atua como apoio nas ações de orientação das professoras e como agente principal quando se trata de lidar com os educandos, e em relação à frequência. Se o aluno tiver mais de dez faltas não justificadas ao mês os responsáveis são chamados para explicar as razões e alertados de encaminhamento ao Conselho Tutelar se as ausências se ampliarem. Também a OE se faz presente nas reuniões de responsáveis e em alguns momentos nas salas de aula, a pedido das professoras para aplicar dinâmicas ou conversas informais sobre comportamentos e valores. .

Além dessas ações de formação, a Rede Municipal oferece duas possibilidades: um curso de formação em serviço em alfabetização para professoras que se encontram nos ciclos iniciais e os cursos de pós-graduação

em convênio com uma universidade privada localizada no município. O primeiro curso chama-se PROFA e cada escola recebeu duas vagas, nos dois primeiros meses com encontros externos quinzenais e nos meses seguintes com a presença da monitora do curso na sala de aula da professora cursista para atuar e orientar ao mesmo tempo. O curso versa sobre o processo de alfabetização na perspectiva do sócio-construtivismo, partindo do conhecimento do processo de desenvolvimento das hipóteses de escrita e leitura para inserir intervenções pedagógicas nesse processo. Utilizando-se das concepções de Emília Ferreiro e de Vygotsky o trabalho tem produzido algum efeito no conjunto do trabalho da escola, embora em nível reduzido devido ao pequeno número de vagas que são oferecidas. Há profissionais interessadas e esse curso parece estar possibilitando um diálogo mais amplo sobre as o desenvolvimento da leitura e da escrita e principalmente, em dois pontos: no entendimento dos fundamentos da proposta e na busca de formas de intervenção para que as crianças avancem nas hipóteses da escrita. No último GE (Grupo de Estudo) do ano, dia 03 de dezembro, quando cada uma avaliava o trabalho ouvi o seguinte depoimento:

Eu me considero hoje muito mais motivada a mudar minha prática do que no ano passado. Porque não é fácil deixar aquilo que você domina para arriscar em algo novo, embora quando você o faz descobre quando ganha com isso. Foi o que eu senti com o PROFA. Eu espero que continue porque, devo confessar que ainda insegura às vezes e misturo as coisas. Passo os velhos exercícios mais tradicionais quando estou muito insegura, mas já testei muitas coisas novas e já vejo uma mudança na forma como os alunos se portam, na resposta deles. Mas é preciso esse acompanhamento individual que o PROFA faz, pois cada um é cada um. Então, esse ano foi um ano de mudanças. (Profª Fabiana, do 2º. ano do ciclo)

Para mim também. Além do PROFA, acho que a Equipe conseguiu dar mais assistência para a gente também. Admito que no começo isso até me incomodou um pouco isso de ter que conversar sobre os planos, mas com o tempo a gente percebe que avançou e que foi isso que ajudou. E também espero que o PROFA continue, pois até no acompanhamento da minha filha está me ajudando, já não digo que ela não sabe nada. (Profª Cássia, do 3º. ano do ciclo)

As colocações das demais professoras dos anos do ciclo de alfabetização dão a entender que o referido curso é desejado por um número significativo delas, pois voltado para a alfabetização muitas acham que daria o apoio para tentar tornar sua prática mais progressista e dinâmica. A reclamação centra-se no fato de que somente são oferecidas poucas vagas para cada escola (duas no caso da escola em questão).

Um outro detalhe é que as dinamizadoras do curso são professoras da rede de ensino que tiveram grande destaque no seu trabalho adquirindo um reconhecimento das colegas no uso das idéias sócio-construtivistas. A dinâmica

do curso consiste em encontros coletivos de formação de duas em duas semanas (nesses dias as turmas são dispensadas) e com acompanhamento da monitora à turma junto com a professora de duas em duas semanas. A base teórico-metodológica do curso era a mesma da proposta curricular em processo de elaboração na Rede de Ensino: Emília Ferreiro e Ana Teberosky na concepção de desenvolvimento da escrita e da escrita, Vygotsky na base sócio-construtivista de relação com o conhecimento e Hernandez e Ventura (1998) no uso de projetos temáticos na prática de aprendizagem.

Em relação aos orientadores há uma reunião de formação semestral com a equipe da SME na qual se discute desde a orientação para o plano de ação aos conhecimentos relacionados ao papel da orientação e das ações pedagógicas na escola.

3.5.1. O Processo Pedagógico no Olhar dos Profissionais da Escola: Ciclo, aprendizagem e a avaliação

A organização por ciclos é uma proposta que tem sido implementada em alguns estados do país, sendo apontada como uma alternativa ao quadro de fracasso escolar que atinge, principalmente, as séries iniciais, embora como aponta Krug (2005) as propostas e as práticas da organização da aprendizagem por ciclos de formação na escola de ensino fundamental não se constituem em um único tipo. Existem diferentes formas, conteúdos, contextos e condições nas múltiplas experiências que tem se desenvolvido no Brasil. Há redes de ensino que implantaram a ciclagem em todo o ensino fundamental, tomando como base as fases etárias (infância, de 6-8 anos; pré-adolescência, de 09 aos 11 anos e adolescência, de 12 aos 14 anos) e redes que implantaram parcialmente a organização por ciclos, como é o caso de Duque de Caxias, que mantém o ciclo apenas da alfabetização ao ano correspondente à segunda série.

Desse modo, segundo a proposta da Rede de Ensino a criança ingressa na escola aos seis anos no primeiro ano do ciclo para ser alfabetizada em três anos (1º, 2º. e 3º. anos do ciclo), quando pode ser retido ou promovido para a 3ª. série. No entanto, os dados têm apontado que a realidade apresenta significativa distância da proposta, pois a maioria das crianças não consegue ingressar no 1º ano do ciclo, mas somente com sete ou oito anos, muitas vezes permanecendo retida no 3º. ano do ciclo por 3 ou quatro anos.

A avaliação no ciclo de alfabetização se dá oficialmente através do acompanhamento cotidiano do desenvolvimento da criança. Acompanhamento este que deve subsidiar o registro gráfico desse desenvolvimento, através de relatórios descritivos, que até o primeiro semestre de 2005 eram semestrais e que em maio desse ano tornaram-se bimestrais.

A concepção de avaliação apontada nas diretrizes curriculares da rede de ensino e ratificada no projeto pedagógico e no projeto anula de trabalho da escola, fundamenta-se na idéia de avaliação de caráter formativo, como prática investigativa e nas concepções da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro (Ferreiro, 2001). Nessa linha metodológica parece caminhar a proposta da escola, porém entre o que está escrito como proposta coletiva e as práticas cotidianas encontra-se a individualidade de cada pessoa dessa coletividade. No dia-a-dia o que se percebe é que nesse coletivo, entre as tentativas de avanço, as ações cotidianas de mudança, fruto de um caminhar que é individual, mas também coletivo, já que envolve as reflexões coletivas nos GE's, um número significativo das professoras ainda mantém práticas de educação bancária, na concepção de Paulo Freire, com atividades descontextualizadas e de desconsideração do conhecimento do aluno. Isso fica exposto nas recorrentes falas de “eles não sabem nada” enquanto o aluno não se encontra na fase alfabética da escrita. Falas essas registradas durante as reuniões do Conselho de Classe (out.2004 / dez. 2004/abril de 2005) e durante observações nas salas de aula. Em um desses dias de observação, em out. de 2004, a OP esteve na sala para conversar com a Profª . e ela foi enfática no “foi bom você vir aqui porque tem uma porção de gente que não sabe nada, não quer nada e aí você leva para dar uns conselhos” A OP tentou amenizar o peso do que ela falou, com um jeito meio constrangido, ao dizer:

Não se preocupe, tia Cássia, porque eles vão aprender, vão se comportar e aprender mais, porque saber, eles já sabem, afinal sabem uma porção de coisa que nem eu sei, como, por exemplo, andar de bicicleta. Quer ver? Quem sabe andar de bicicleta? Tá vendo, eles sabem sim, mas precisam aprender mais para ler direitinho, e vão fazer isso, não vão? (OP Lílian, observação da sala do 3º ano do ciclo, out. 2004)

A visão da maioria do corpo docente em relação ao problema da dificuldade da escola em alfabetizar as crianças é de que a falta de apoio das famílias seria a principal causa desse fracasso, conforme apontam os relatórios de justificativa dos índices de retenção no 3º ano do ciclo (turmas com mais de 25%).

Ouvindo os discursos expressos em conversas informais, reuniões de COC e GE's, percebo por trás desses discursos alguns indícios da dificuldade que como educadoras ainda temos em lidar com a auto-avaliação e ao mesmo tempo vislumbro a possibilidade desse olhar para aquela comunidade cuja formação é responsabilidade da escola ser vista pelo seu coletivo (a partir das concepções da maioria dos seus sujeitos concretos) como impotentes para perspectivas melhores.

Nesse contexto, o ciclo atualmente passa a ser visto por alguns docentes como mais uma forma de atrapalhar o trabalho da escola, pois “fica parecendo essas bolsas que o governo dá e esse povo se acostuma, pois o aluno passa sem saber nada e o professor do ano seguinte é que vai recebendo a bucha”.

A mesma professora que se refere ao ciclo como concessão em um dos grupos de estudos diz que acha que para melhorar os resultados, deveria se articular a concessão de benefícios sociais públicos (como bolsa escola, vale gás, bolsa do PETI⁶⁵, etc.) à aprendizagem das crianças. Essa colocação da docente gerou uma tensão na reunião, pois enquanto algumas docentes concordaram com ela, outras se posicionaram contra, argumentando nos seguintes termos: “Isso não é tão simples assim, pois não aprender nem sempre é só culpa da criança ou de seus pais”. A orientadora Lílian foi um pouco mais longe:

Já imaginou se o governo resolver que só vai pagar regência para quem conseguir alfabetizar 100% ou 90% dos alunos? Será que iríamos achar justo? A idéia de que se estar fazendo todo o possível para alcançar os objetivos é relativa, você pode achar que não e os pais podem achar que sim, que estão fazendo o possível dentro do conhecimento e condições que têm. É preciso ir além da superfície da história.

A postura da professora remete a uma concepção inferiorizante, despotencializadora e tuteladora das classes populares. O fato de que muitos de nós também tenham vindo dessas classes não impede que assumamos uma postura de reprodução das desigualdades ao desconsiderarmos os condicionantes históricos das condições de desigualdade sob os quais vive essa população e ao negarmos as possibilidades de sua transformação, atribuindo essa impossibilidade à simples vontade e/ou a incapacidade dos sujeitos.

Em relação aos instrumentos de avaliação, apesar das diretrizes para realização dos relatórios descritivos serem periodicamente lembradas, observando alguns desses relatórios percebe-se como em alguns casos, a

⁶⁵ Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do Governo Federal que fornece uma bolsa de apoio às famílias de baixa renda para que as crianças sejam retiradas do trabalho e voltem a escola. .

análise se prende à atribuição de comportamentos negativos das crianças como características permanentes, por exemplo “O aluno é violento, batendo sempre nos colegas e não tem responsabilidade com suas tarefas”. (Relatório do aluno Lúcio, que a OP Lílian solicitou modificação por parte da professora). A priorização dos defeitos e do não aprendido, das ausências, da negação, ainda é a tendência no olhar e na escrita de algumas profissionais. Talvez isso se deva ao caráter conservador secular da cultura escolar, cujos resquícios se mantêm mais forte em algumas trajetórias.

Um outro aspecto que aponta uma forte articulação entre a idéia de avaliação formativa indicada nos projetos para os três anos do ciclo de alfabetização e a avaliação classificatória processada na prática é que embora oficialmente o registro avaliativo do ciclo seja os relatórios descritivos, as turmas são submetidas à provas escritas desde o 2º. ano do ciclo com a percepção de que estão sendo “testados”, embora isso não seja registrado nos diários de classe, nem na ficha do aluno. Essa prática é mantida sob a alegação de que facilita a avaliação por parte da professora, o que a meu ver seria pertinente se não fosse dada a essa avaliação na relação com o educando o caráter classificatório que permeia as provas aplicadas nas séries seguintes (3ª. e 4ª. series). Essas séries (3ª. e 4ª.) são avaliadas por provas e tem sua avaliação registrada através de conceitos, em quatro níveis.

Em uma das observações na sala de uma terceira série (em abril de 2005), ouvi a professora tentar mostrar a importância do conteúdo que trabalhava com a alegação de que eles precisavam aprender porque precisavam mostrar na prova. A prova aí aparece como razão da aprendizagem demarcando uma concepção esvaziada do sentido da aprendizagem. Passa a ser uma arma do professor, assim como a possibilidade de reprovação o é nos discursos dos que defendem o fim do sistema de ciclo.

Isso se torna evidente pelos fatos observados no final da coleta de dados dessa pesquisa, pois houve ainda no final do 1º. semestre uma mudança na forma de avaliação, que deixou de ser por conceitos para voltar a ser por notas, com média mínima seis (6,0). Foi uma decisão que, segundo a SME resultou da insatisfação dos docentes da Rede de Ensino e de diagnóstico realizado nas escolas. Uma outra mudança que se encontrava em andamento no final dessa pesquisa era a própria organização por ciclo. Segundo informações, a SME alega que em virtude das demandas das escolas realizaria um Fórum de Educação para discutir o sistema de ciclos na rede de ensino.

As opiniões sobre a organização por ciclos na escola pesquisada divergem, embora a maioria traga como crítica as limitações com as quais a iniciativa foi implantada e é mantida.

A diretora considera a organização por ciclo uma boa proposta, cujo maior empecilho, segundo ela, é a formação das professoras, pois as regras são de ciclo, porém as práticas desenvolvidas são de seriação, classificação. Focaliza também a necessidade de estratégias de formação e exigência de compromisso profissional para quem está nesse nível de ensino. Pensa que a proposta dos ciclos precisa ser aprimorada com uma implementação efetiva que só será possível com muito investimento na formação continuada e principalmente com estratégias de exigência de compromisso. Aponta também como ponto positivo na proposta a ampliação do tempo do aluno sem o massacre das provas, sem o fantasma da reprovação logo no primeiro ano. No entanto, ela diz que embora tenha melhorado o trabalho na rede nos últimos anos, ainda falta muito, principalmente porque embora as avaliações formais punitivas e a seriação tenham sido oficialmente abolidas oficialmente elas ainda continuam presentes na cabeça e nas práticas de muitos professores. Ou seja, mudou o nome, a separação de tempo, mas as práticas ainda estão em lento processo de mudança. Um outro ponto referido também pela diretora é, corroborando a opinião das professoras entrevistadas, o fato de que as experiências e as condições de aprendizagem das crianças que ingressam nos anos iniciais do ciclo são muitos diferenciadas, pois:

Tem-se no segundo ano do ciclo, por exemplo: crianças de sete anos que passaram pela pré-escola e pelo primeiro ano do ciclo, outras que passaram somente pelo primeiro ano do ciclo aos seis anos e ainda crianças com 8, 9 ou dez anos que nunca freqüentaram a escola e ingressam também nessas turmas. Então se tem condições muito diferenciadas. (Diretora Ester, entrevista individual, 14/12/2004, p.2)

Apesar de apontar esses problemas estruturais da organização do sistema de ciclos, a referida profissional destaca como diferencial para superar reduzir o efeito desses problemas o comprometimento do profissional em termos coletivos; ou seja, a preocupação em lidar com as diferenças de condições, o desenvolvimento de uma relação afetiva prazerosa com as crianças é vista por ela como fundamental para gerar condições para que as crianças aprendam. Segundo a mesma, por esta razão resolveu pesquisar sobre o tema do papel do afeto na reversão do quadro do fracasso escolar, com foco nas turmas de ciclo

para a monografia que estava elaborando para o curso de pós-graduação *lato sensu* em gestão pedagógica.

A diretora Ester acrescenta entender que a formação, tanto da pós-graduação, quanto da formação continuada no espaço da escola e na esfera da secretaria da educação, não garante o compromisso do profissional, mas pode ser um espaço de revisão de concepções sobre os sujeitos da escola e de auto-reflexão sobre as próprias práticas destinadas a esses sujeitos. Nesse sentido diz:

Eu espero que com o tempo isso melhore. Já vemos algumas mudanças, porém sabemos que na educação essas coisas novas são sempre lentas, é o tempo de cada um também para o professor, embora a gente fique impaciente quando são os alunos que estão no prejuízo. (Diretora Ester, entrevista individual, 14/12/2004, p.2)

As professoras também criticam a forma como a mudança foi implantada.

Acho que essa forma de Ciclo pode dar certo em outros lugares onde não tem tantos problemas sociais como aqui. Aqui os alunos chegam sem passar pela Pré-Escola, com 8, 9 anos e já vão para o 2º Ano. (Profª Fabiana, 2º ano do ciclo)

É, já entra no segundo ano, passa para o terceiro sem saber nada e repete um, dois, três anos sem aprender para passar para a terceira. São muitos problemas sociais, que o ciclo não resolve. (Profª Cássia, 3º. ano do ciclo)

Bem, gente, eu acho que ter mais um ano seria bom se todos tivessem realmente três anos, não tivesse tantas faltas e se os pais ajudassem, ou pelo menos tivesse Educação Infantil para todos. A gente vê que os alunos que vem da Pré-Escola aprendem mais fácil. (profª Dina, 3º. ano do ciclo)

Acho que essa forma de ciclo pode dar certo em outros lugares onde não tem tantos problemas sociais como aqui. Aqui os alunos chegam sem passar pela Pré-Escola, com 8, 9 anos e já vão para o 2º Ano. (Profª Mardilene, do 2º ano do ciclo)

Há, portanto, uma rejeição à forma como o ciclo está funcionando na Rede de Ensino, usando-se como fatores por um lado as condições da comunidade e por outro a falta de apoio estrutural adequado por parte da administração municipal, como expressa a fala abaixo:

Sabe o que eu acho? Que oferecer PROFA para todas as professoras e continuar faltando até papel e cola para se usar em sala não vai adiantar muito.(...) O que vemos no PROFA tem coisas que são do nosso tempo de escola, mas só que para fazer também vai precisar além do conhecimento, materiais. (Profª Anete, dez./2004).

A principal reclamação por parte das professoras em relação ao número de crianças nas turmas de ciclo centra-se na diversidade de níveis de

desenvolvimento das crianças de uma mesma turma. Diversos depoimentos ouvidos nos GE's (Grupos de Estudo), em entrevistas coletivas e conversas individuais apontam essa como uma questão que incomoda as professoras:

Na minha turma a maioria já está lendo, só tem uns... deixa ver... são três que estão juntando sílabas e três que não sabem nada, nem copiar do quadro direito. Será que não dá para passá-los para outra turma que esteja fraquinha para ver se eles avançam? (Profa Pâmela, do 3º. ano do ciclo, GE de 02/09/2004).

Segundo a diretora, formar turmas de um mesmo ano ou série por nível de aprendizagem é um procedimento que contraria a orientação da SME, pois a idéia é que também os diferentes em nível de aprendizagem aprendam na convivência, pois:

Nós já fizemos isso contra a orientação da secretaria até o ano passado e vimos que também não deu certo, pois quem estava aqui viu, que quem ficava com a turma dos chamados fracos acabava se sentindo prejudicada e também mesmo agrupando por nível no mês seguinte já tem diferenças e não vamos ficar reagrupando todo mês. (...) Acho que nosso desafio é aprender a trabalhar com todos, dentro das possibilidades de cada um. (Diretora Ester, Reunião do 4º COC. Dez./ 2004).

3.6. A Pluralidade Cultural nos Projetos e Propostas da Escola

Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) ao incluir o tema pluralidade cultural como tema transversal estava incluindo mais do que o reconhecimento de que o povo brasileiro é formado por pessoas de diferentes origens étnicas e características. Sua inclusão, ainda que não tão amplamente abordado como desejariam os militantes do Movimento Negro, foi fruto de muito embates, debates e tensões no campo oficial. Segundo Martinez (2000, p.71):

No final de 1995, foi apresentado à Secretaria de Educação Fundamental o documento que tratava a Pluralidade Cultural como tema transversal. A partir desse momento, não só a perspectiva de ser um tema transversal específico, como também a própria abordagem da pluralidade cultural começou a ser questionada. Foi levantada a questão a respeito de se seria politicamente oportuno que formasse parte dos PCN's, pois sendo tema conflitivo poderia gerar um debate não desejado pelas autoridades.

Segundo depoimentos coletados pela autora da pesquisa, o temor de desvelar o racismo brasileiro que sempre estivera camuflado, fez da discussão

sobre este tema um campo de tensões, com tentativas de diluí-lo em outros temas como ética e história, apesar do discurso de participação coletiva. Importante salientar que como aponta Martinez (2000), as experiências vivenciadas pelos estados e municípios nessa temática não foram consideradas na sua elaboração, mas apenas as sugestões dos pareceristas (180 pessoas) para este tema foram analisadas pelo grupo de elaboração, grupo este que segundo a referida produção não definiu critérios explícitos e sistemáticos que fundamentassem o perfil e os níveis de inserção das pessoas que trabalharam no projeto, sendo as mesmas selecionadas mais por critérios de relações pessoais.

Outra crítica trazida pelo trabalho de Martinez é sobre o lugar da temática Pluralidade Cultural nos PCN's, pois como tema transversal, embora sob a alegação de que permite a flexibilidade na abordagem, baseado nos contextos locais, limita a abrangência do mesmo. Isto porque dependendo da instrumentalização teórico-metodológica presente à localidade, este tema pode ser apenas elemento articulador de alguns conteúdos e/ou tema de algumas datas como tem sido por muito tempo no processo educacional tratada a população negra na história e cultura brasileira.

No entanto, não podemos, ao buscar compreender como a escola tem lidado em suas práticas cotidianas, ignorar que a inclusão desse tema nesses documentos oficiais foi um marco nos debates, dando um fôlego de visibilidade aos trabalhos anônimos que vem ao longo do tempo se constituindo em um acervo das práticas cotidianas pelas diversas regiões do Brasil, práticas mais visibilizadas e incentivadas pela Lei de Inclusão de Conteúdos da História e Cultura Negra nos Currículos da Educação Básica (Lei 10.639/2003).

Ao pensar nessas perspectivas na escola pesquisada, centrando nesse momento nos Projetos e Propostas da Escola, destaco que uma coisa é a análise do conjunto de diretrizes da Unidade Escolar e outra coisa são as micro-ações cotidianas, o 'currículo oculto' em processo no dia-a-dia de crianças e adultos profissionais no campo da pesquisa.

Os PCN's apresentam a escola como responsável pela valorização e respeito à formação étnica e cultural diversificada da sociedade brasileira, partindo da própria diversidade do seu espaço. E nesse caso, espaço no sentido dado por Santos (1994), como contexto sócio e historicamente determinado. E a formação para esse reconhecimento efetivo implica em tensões, aquelas tensões temidas pelas pessoas que preferiam não ter esse tema colocado em um documento oficial. A primeira dessas tensões, conforme Martinez (2000,

p.78) diz respeito “à relação entre diversidade cultural e desigualdade social” e o segundo ponto de tensão seria “entre identidade nacional e diversidade cultural local”. Nesse ponto, ao mesmo tempo em que se evidencia a brasilidade composta pelas experiências de convívio e interetnicidade, viés muitas vezes usado como argumento do mito da democracia racial, se mostra como essa diversidade tem sido marcada pela desigualdade no plano sócio-econômico e político-cultural.

Na escola pesquisada a análise da Proposta Curricular e do Projeto Político-Pedagógico como fruto da participação coletiva parcial (as famílias e outras representações comunitárias tiveram presença restrita, no processo, ao nível informativo, ou seja, alguns pais foram chamados para tomar conhecimento das mudanças). O argumento colocado pela diretora é que “é muito difícil eles participarem, vieram duas mães quando fizemos a primeira versão, mas as contribuições foram mínimas, pois elas não têm muito conhecimento nisso”.

No entanto, a forma como as professoras se posicionaram na avaliação do Projeto, como se as ações ali propostas fossem fruto da produção delas aponta que, do ponto de vista da participação da comunidade interna, há um clima de envolvimento e comprometimento em processo, com maior participação de alguns e menos participação de outros.

No que se refere à Pluralidade Cultural, a Proposta Pedagógica da Rede Municipal a traz como eixo norteador, apontando que:

A Pluralidade Cultural integra as diferentes áreas de conhecimento na valorização das características do grupo social e no reconhecimento dos diferentes grupos que coexistem na sociedade. Diz respeito, portanto, às normas de convivência, relações entre membros, aos costumes, valores, credos e, evidentemente, à própria língua. A adoção de um pensamento crítico-constructivo promoverá no cidadão o respeito por outros povos, discursos, crenças e contribuirá para que sejam respeitados os princípios básicos do funcionamento democrático. (Duque de Caxias, 2004).

Uma leitura atenta da proposta aponta que no que se refere à pluralidade /diversidade étnica a proposta ainda é bastante superficial. Apesar de trazer a citação dos PCN's de que a “Pluralidade diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional” (Brasil, 1997) o documento foca a temática na linguagem verbal. E quando se refere à diversidade de cultura centraliza “em diferentes sociedades”, não situa a diversidade brasileira como contexto a ser trabalhado, evidenciando a diversidade do outro distante ao invés de priorizar a pluralidade do contexto local. A área curricular na qual isso desponta um pouco é

nas Ciências Sociais, mesmo assim a identidade étnica ou não aparece ou aparece numa dimensão sem importância. Entre os conhecimentos atitudinais da relação com os eixos norteadores aparece a “rejeição a toda forma de discriminação”, sendo que o “racial” aparece como exceção ao se referir à América Latina:

A constituição histórica da América Latina está profundamente marcada pela problemática da pluralidade cultural, inserida numa perspectiva européia etnocêntrica, essa visão européia de superioridade cultural e, até mesmo, racial, deixou marcas sociais profundas nessa região do globo. (Duque de Caxias, 2004, p.101, grifo meu).

Na Proposta Curricular em questão as diretrizes em relação à realidade da diversidade brasileira estão ausentes principalmente o que constitui a base dessa diversidade que é a identidade e a origem étnica de sua população. Apesar de citar os PCN's, a proposta difere deste, pois embora também colocada em aberto como tema transversal os PCN's explicitam vários dos elementos e questões referentes à diversidade étnica brasileira, abordando inclusive os fundamentos que justificam o trabalho específico no caso da população afrodescendente e indígena, que é a questão da discriminação e do racismo. A proposta municipal, no entanto, apesar de trazer a pluralidade como eixo norteador apresenta uma abordagem generalista falando das diferenças, sem apontar a necessidade de uma fundamentação teórica que possibilite entender essa pluralidade e essas diferenças do ponto de vista da exclusão que tem atingido as populações afrodescendentes e indígenas.

Outros exemplos de invisibilidade presentes na proposta elaborada se encontram na área curricular de educação física. Na perspectiva de valorizar a pluralidade cultural do povo brasileiro poderia ser apontada a possibilidade de se trabalhar na escola com esportes e atividades físicas dos diferentes povos e grupos étnicos (por exemplo, a capoeira, as danças indígenas, etc.). No entanto, mais uma vez essa articulação da proposição temática e os elementos da realidade brasileira não aparece no documento.

De modo similar, no ensino de Artes caberia diretrizes para o trabalho das artes de diferentes origens étnicas (indígena, africana, oriental, etc.). Mesmo em relação à língua e a linguagem o documento aponta a necessidade de se respeitar os diferentes falares regionais sem deixar de ensinar a norma culta, porém nada se refere ao histórico, ou base lingüística dessa sociedade, as diversas línguas indígenas e africanas dos ancestrais que aqui viviam e dos que

para cá vieram no período da escravização, algumas dessas línguas ainda ativas.

Assim, embora a Proposta Curricular da Rede Municipal traga uma ampla bibliografia, esta não me pareceu bem aproveitada na contextualização particular da realidade brasileira, traçou-se um viés universalista que ignora os aspectos local, regional, mesmo porque a presença afrodescendente na região é inegavelmente majoritária. Faltam também na bibliografia obras sobre relações étnicas nas perspectivas indígena e afrodescendente, que se fazem mais presentes nos PCN's.

Analisando o PPP da U.E. percebi que, embora sinalize nos seus objetivos, metas e ações a necessidade de trabalhar o respeito às diferenças culturais, étnicas e individuais, não explicita como serão viabilizadas as ações que promoverão o alcance desses objetivos.

No Projeto Anual de Trabalho de 2004 há abordagens referentes à diversidade étnica / cultural de forma bem restrita, como indicou a OP Lílian no seu desabafo “com a obrigação de trabalharmos sobre o meio ambiente, por imposição da proposta da SME, tivemos que fazer malabarismo para não abandonar de todo o que estávamos pensando em fazer”.

Assim, a articulação do tema meio ambiente com as diferentes expressões culturais (literatura, artes cênicas, artes plásticas, etc.) permitiu, segundo os depoimentos, espaço secundário para se estar trabalhando com a contribuição dos diferentes sujeitos culturais, porém o tema da diversidade dos sujeitos aparece como pano de fundo e no caso da temática das identidades étnicas nem aparece, ficando invisibilizada no discurso universalista homogêneo. Percebi a partir do episódio que deu origem ao tema do ano de 2004 que, a exemplo dos muitos outros espaços-tempo vividos em minha trajetória no contexto da educação, no campo da pesquisa em questão o respeito e a democracia nas relações ainda é uma construção cotidiana garimpada lentamente, ou seja, como diz Bastos (2001): uma construção cotidiana, por obra dos diferentes sujeitos, enfrentando em suas ações anônimas os limites e criando as possibilidades nos interstícios do poder instituído.

Por outro lado, no contexto dessa negociação democrática também podemos situar as posturas e estratégias dos(as) orientadores (as) do 1º. e 2º. Turnos, que são, como nos mostrou as observações no decorrer do trabalho, os agentes defensores da ampliação dessa perspectiva de trabalho envolvendo a diversidade étnico-cultural na escola.

Já o Projeto Anual de Trabalho proposto para o ano de 2005, elaborado na primeira semana de fevereiro, após a apresentação da versão final da Proposta curricular que contém a Pluralidade Cultural como um dos seus três eixos norteadores explicita de forma mais detalhada o tema em questão ao propor como tema “Sujeitos, Expressões e Valores da Diversidade Cultural Brasileira”.

Esse tema está composto por três unidades com diferentes subtemas, sendo que o primeiro, com o título “Sou Brasileiro e não desisto nunca”, parte da focalização das características pessoais, culturais, étnicas e regionais das crianças e suas famílias para inserir o trabalho sobre as identidades e a auto-estima do povo brasileiro.

Já o segundo subtema, denominado de “Gigante pela própria natureza” dá ênfase às riquezas naturais, focalizando, pelo que indicam os objetivos e as ações, a relação do ser humano com o meio ambiente.

O terceiro subtema, denominado de “Nossas Riquezas Culturais”, enfatiza a abordagem da produção regional da cultura, retomando o viés do primeiro subtema.

A justificativa do projeto já apresenta a diversidade cultural como articulada com as diferenças de etnia, gênero, origem regional, religiosidade, apontando para a presença dessa relação também no Projeto Político-Pedagógico, bem como para os encaminhamentos colocados pelas diretrizes nacionais, tais como LDB, PCN's, ECA. A Proposta Pedagógica e a presença do tema como seu eixo norteador são argumentos utilizados para justificar a proposição do tema. Percebo um avanço no olhar sobre as questões referentes à diversidade dos sujeitos da unidade escolar, já que as relações de gênero, etnia, origem regional, fases etárias, etc. aparecem como indicativos de trabalhos já a partir da justificativa, bem como nos objetivos e ações propostas (Projeto em Anexo).

Considerando que a presença do tema pluralidade cultural na proposta da escola foi um dos critérios de sua escolha como campo da pesquisa achei relevante analisar o processo de inserção desse eixo temático nos seus documentos norteadores, sendo necessário para isso também analisar a forma como se dá essa abordagem. Tomando esse panorama crítico-reflexivo como base apresento no próximo capítulo uma análise do cotidiano escolar, investigando também se e como esses indicativos presentes nos projetos e propostas se concretizam nas práticas e relações cotidianas da escola.