

3

Situando as práticas pedagógicas

3.1

Contextualizando a escola

Teço aqui primeiramente um texto em que tento apresentar a escola em que realizei esta pesquisa, contextualizando-a em sua comunidade e apresentando algumas de suas características. A maior parte das informações apresentadas nesta primeira parte foi colhida junto à direção e à coordenação pedagógica da escola em entrevistas que se realizaram em janeiro de 2005 após o término das observações de aulas, que foram realizadas em 2004.

3. 1. 1.

A escola *Ma Kuxi*

A escola *Ma Kuxi* localiza-se no interior do Complexo da Maré. Possui turmas de educação infantil em horário integral, de primeiro segmento do ensino fundamental em horário parcial – manhã ou tarde – e de educação juvenil – PEJ I e PEJ II¹ – no horário noturno.

A equipe técnico-pedagógica é formada de professoras/es regentes e de uma diretora geral, uma adjunta e uma coordenadora pedagógica. A diretora e a coordenadora são formadas em pedagogia. As duas assumem diretamente a liderança das discussões pedagógicas e defendem a idéia de um projeto multicultural para a escola. Ambas fizeram cursos sobre o tema junto à ONG Novamérica e se convenceram da necessidade de estudá-lo e vivenciá-lo. Mais adiante, abordarei o projeto em mais detalhes. Nesse momento, quero apenas marcar a liderança das duas nesse terreno.

¹ PEJ é o Projeto de Educação Juvenil iniciado nos CIEPs na década de 1980. Hoje, o nome mudou para PEJA - Projeto de Educação de Jovens e Adultos. O nível I atende ao segmento de 1ª a 4ª série e o nível II, ao de 5ª a 8ª.

O número de professoras de educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais) gira em torno de 37², havendo na escola um total de 50 turmas. Desse modo, anualmente são necessárias duplas regências³ que são feitas por algumas professoras da própria escola e por outras que chegam.

Tanto para a diretora da escola, professora *Jaci*, quanto para a coordenadora pedagógica, professora *Jaçanã*, um dos pontos mais fortes da identidade da escola *Ma Kuxi* é a permanência de um grupo de professoras, a que elas chamam de *núcleo*, desde o final da década de 1980, quando a escola foi inaugurada, até os dias de hoje. Ambas reconhecem que hoje ele é pequeno, mas que, ao longo dos anos foi garantindo que as novas professoras que iam chegando fossem se incorporando ao grupo, conhecendo a história da instituição e se engajando em seu projeto.

“A *Escola Ma Kuxi* não é uma escola de muita rotatividade de professores. Geralmente, os professores ficam. Alguns estão aqui desde a sua fundação em 1985. Saíram por aposentadoria. Geralmente, quando o professor deixa a *Ma Kuxi*, deixa bem claro que está saindo por conta da violência local. Não é uma escola com muita rotatividade, tanto que as pessoas que permanecem aqui, eu não diria a grande maioria, já que pelo tempo de fundação do colégio, algumas pessoas já se aposentaram e mesmo algumas pessoas saíram por causa da violência, a média, eu diria, que é de dez anos de permanência na escola.” (Fala da Professora Jaci)

“Eu acho que uma coisa muito boa que nós ainda conseguimos ter nesse núcleo que se mantém desde a minha chegada aqui em 1988 é a integração do grupo, mesmo com tudo o que nós já passamos...” (Fala da Professora Jaçanã)

Elas registram que essa identidade é fortemente marcada pela proposta que originou este tipo de escola – um CIEP⁴ – na década de 1980.

² Esse número sofre alterações ao longo do ano em função da saída de professoras e a assunção de duplas regências por outras.

³ O regime de “dupla regência” é o nome dado na rede municipal do Rio de Janeiro para a hora extra de professores/as. Concretamente, significa que uma professora que realizou um concurso público para trabalhar uma carga horária semanal de 22h 30min com uma turma, dobra esse horário assumindo uma outra turma em outro turno. Nesse regime, a prefeitura economiza recursos, pois há uma série de direitos trabalhistas que não são pagos como férias, adicional por tempo de serviço, etc.

⁴ A *Escola Ma Kuxi* é um CIEP, ou seja, um Centro Integrado de Educação Pública, um tipo especial de escola pública idealizado principalmente pelo professor Darcy Ribeiro e implementado na primeira gestão de Leonel Brizola no governo do Estado do Rio de Janeiro e de Marcelo Alencar na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Uma de suas mais fortes características era o atendimento em horário integral (de 8h a 17h) de crianças no ensino fundamental. Desde a primeira gestão de César Maia (1993-1996) na prefeitura do Rio, estas escolas vieram sendo descaracterizadas e o atendimento em horário integral vem diminuindo.

“A proposta original foi feita em bolsões de pobreza, então foi uma escola que já foi plantada ali com o objetivo de atender a um entorno com bastantes privações. E é uma coisa que a gente até costuma dizer quando as pessoas já entram na escola com um ideal, com uma escola que está dentro delas e a gente coloca que a escola já está situada e a pessoa, quando entra aqui, tem que saber a que veio” (Fala da Professora Jaci)

Os pontos mais fracos creditam às perdas que a instituição foi sofrendo em função das mudanças nas políticas governamentais, principalmente a perda do atendimento em horário integral e a diminuição das equipes de suporte ao trabalho de sala de aula, como a coordenação pedagógica, que já foi exercida por até cinco professoras e hoje é uma responsabilidade de apenas uma, e também da perda da equipe de sala de leitura.

Essas mudanças vieram acompanhadas de um aumento muito grande no público atendido e, conseqüentemente, na complexidade do serviço prestado pela escola, pois onde antes havia 18 turmas, hoje, há 50 e o número de professoras disponíveis diminuiu em termos proporcionais.

A diretora explica:

“Essa escola perde muito a partir de 1994 (...) Acabam as equipes que caracterizavam os CIEPs, os centros integrados de educação pública. A primeira grande perda foi das equipes da sala de leitura. Depois acabam com as oficinas. Depois, acabam com os orientadores pedagógicos, com os professores orientadores. E aí você passa a ter um coordenador pedagógico, que não dá conta. E aí esse coordenador chega num momento em que a escola amplia vertiginosamente o número de alunos, o que vem a forçar também a mudança de estrutura de horário integral pra parcial. Então, isso vai desmontando totalmente uma escola que se manteve assim, com características muito bem definidas até 1995.” (Fala da Professora Jaci)

E continua

“Agora, por que a nossa escola perdeu a característica de horário integral? Primeiro, porque aqui a gente recebeu no entorno, mais de duas mil famílias, por conta daquele projeto “Morar sem risco”, que aliás eu questiono: morar sem risco e vem pra cá? E aí essa demanda veio toda pra dentro da Ma Kuxi. E como a escola vai atender? Mudando de integral pra parcial.

Não houve projeto, não houve respeito às necessidades da população que já habitava no local, que era uma população que ansiava pelo horário integral. E foi muito difícil, os pais chegarem aqui e descobrirem que a escola não era mais integral. Até porque isso veio mesmo como ordem. Não houve um trabalho, uma transição, não foi passando aos pouquinhos, não houve. E a gente passou a escola pra parcial. E a escola parcial, o que ela faz? É um processo de adaptação não só pro pai, pro professor também, que tinha uma cabeça pra um trabalho que acontecia ao longo do dia e aí você dizer pra esse professor

que ele agora ia ter uma redução de atividades extra-classe e que ele ia ter que se adaptar a isso...” (Fala da Professora Jaci)

A coordenadora pedagógica reclama que “a comunidade no entorno cresceu, (...) inchou, mas o número de escolas na comunidade continua o mesmo”. E marca ainda o aumento do número de alunos/as por turma...

“Quando eu cheguei na *Escola Ma Kuxi*, eu trabalhei com uma turma que eu acho que era de primeira série com 20 a 25 alunos e, com o tempo, isso foi se perdendo. Então, hoje, você tem uma turma de período inicial com 33 alunos...” (Fala da Professora Jaçanã)

Ela conta que a educação infantil começou na década de 1990, com duas turmas, quando ainda era horário integral e, antes de ter um prédio específico anexo, já havia seis turmas e, em função da falta de espaços, buscava-se a constituição de espaços alternativos como uso do auditório com divisões por estantes.

Apesar de ser um grupo constituído de professoras relativamente novas, há fatos que contribuem para que seja a equipe mais coesa da escola, hoje: todas as turmas ficam juntas num único prédio, o número pequeno de turmas e, portanto, de professoras no universo da escola (para 2005 são 8 turmas) e o funcionamento dessas turmas em horário integral.

A coordenadora conta que o que está acontecendo com a educação infantil de 2004 para 2005 ilustra bem o que aconteceu anteriormente com o ensino fundamental. O aumento na demanda por vagas de EI na matrícula 2005 é resolvido pela prefeitura com a seguinte ordem à escola: abram mais uma turma. Como não há sala de aula onde comportar a nova turma, a solução também vem de cima: então, duas turmas da EI funcionarão em horário parcial.

De repente, a escola se vê diante de um dilema (e sem direito à escolha), pois diante do argumento de que tem de atender a todos/as, se vê obrigada a dar um atendimento precário a alunos/as novos/as e antigos/as.

Creio que cabe reproduzir aqui um trecho de sua entrevista em que faz um desabafo:

“Acho uma tremenda injustiça, uma tremenda covardia essa estrutura de você ter uma única pessoa para tentar gerenciar 50 turmas. Isso é desumano! Eu tenho um centro de estudos, eu não, o município oferece centros de estudos parciais de duas horas e meia, onde eu paro com a EI à quarta série. Então, eu tenho aquele questionamento: “Ah, isso não me interessa.” “Ah, isso é mais pertinente à educação infantil.”

“Ah, isso é mais ligado à terceira.” Você tem sempre um grupo que fica se sentindo preterido. Até porque o professor – é justo! – quer resolver as questões do imediato dele. Ele sabe que no ano que vem pode estar numa educação infantil, num período inicial, numa progressão, mas o que ele tem esse ano é uma turma de período inicial, ou uma turma de terceira... Então, são as necessidades emergenciais que ele precisa ver atendidas e, infelizmente, eu tenho consciência de que eu não dou conta.” (Fala da Professora Jaçanã)

3. 1. 2.

A Maré a que a escola *Ma Kuxi* atende

Alagados

(Bi Ribeiro - João Barone - Herbert Vianna)

Todo dia

O sol da manhã vem e lhes desafia

Traz do sonho pro mundo quem já não queria

Palafitas, trapiches, farrapos

Filhos da mesma agonia

E a cidade

Que tem braços abertos num cartão-postal

Com os punhos fechados da vida real

Lhes nega oportunidades

Mostra a face dura do mal

Alagados, Trenchtown, Favela da Maré

A esperança não vem do mar

Nem das antenas de tevê

A arte é de viver da fé

Só não se sabe fé em quê

(1986)

O depoimento da diretora da *Escola Ma Kuxi* irá nos ajudar bastante nesta caracterização da comunidade atendida por sua escola. Antes, porém trarei aqui alguns dados levantados principalmente em duas outras fontes: o “Censo Maré 2000”, que nos foi indicado pela própria professora Jaci, e o livro “Maré, vida na favela”, ambos referidos em nossa bibliografia.

O que encontramos nos livros...

A Maré que já foi tema do grupo “Paralamas do Sucesso” ganhou *status* de bairro em janeiro de 1994, através de um decreto do prefeito. Localiza-se numa área de 426,88 hectares, próxima à Baía de Guanabara, ao lado da Cidade Universitária ou Ilha do Fundão, onde funciona a Universidade Federal do Rio de Janeiro, e de outros bairros como Penha, Olaria, Bonsucesso, Caju, Ramos e Manguinhos. Apesar do *status* formal, é conhecida como uma favela, mas é um espaço um pouco mais complexo, aliás é chamada de Complexo da Maré, um

conjunto de 16 comunidades diferentes com características próprias e nomes também distintos.

Há acessos à Maré através da Avenida Brasil, da Linha Vermelha e da Linha Amarela. Como essas são três importantes vias de integração da cidade, a maioria das pessoas do Rio de Janeiro já passou pelo menos perto da Maré, seja no caminho para a Barra da Tijuca, no acesso à Zona Oeste da cidade ou ainda indo e vindo do aeroporto internacional.

Segundo o “Censo Maré 2000”⁵, o bairro Maré é a maior concentração de população de baixa renda do município do Rio de Janeiro e do Brasil. O conjunto de 16 comunidades totaliza uma população de 132.176 pessoas, abrigada em 38.273 domicílios. Análise interessante registrada no documento mostra que, se fosse um município, a Maré seria o 17º em termos populacionais no estado, ficando à frente de municípios como Macaé, Cabo Frio, Queimados, Angra dos Reis, Resende e Barra do Piraí, ou seja, à frente de 74 dos 91 municípios do estado do Rio de Janeiro.

Outra comparação pertinente realizada pelo Censo Maré 2000 é feita com comunidades faveladas da cidade, onde a Maré aparece com o dobro da população da Rocinha, mais de 40% a mais do que o chamado Complexo do Alemão e quase três vezes a população do Jacarezinho, comunidades faveladas bastante citadas na mídia.

Segundo a diretora da escola, seus alunos e alunas são principalmente originários das comunidades de Marcílio Dias, Salsa e Merengue, Vila Pinheiros, Vila do João, Baixa do Sapateiro e Marrocos.

São muitas as diferenças entre as 16 comunidades que compõem a Maré e podem ser percebidas facilmente desde a sua arquitetura. Segundo Paola Jacques (2002), “a Maré é um dos maiores laboratórios urbanos de habitação popular do país, onde inúmeras experiências habitacionais foram feitas nas últimas décadas.” (p. 19) Ainda segundo a autora,

“Quase todas as morfologias urbanas e tipologias arquitetônicas referentes a habitações populares têm ou tiveram um exemplar na Maré:

⁵ Realizado pelo CEASM, Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré, ONG que atua no bairro. É importante dizer que tive acesso a esse material por indicação da diretora da escola e que ela me informou que é de conhecimento das professoras da escola.

da favela labiríntica de morro ao mais cartesiano conjunto habitacional modernista, passando por palafitas em áreas alagadas e conjuntos habitacionais favelizados. Vai-se do padrão mais informal ao mais formal, que acaba se informalizando também.” (Jacques, 2002: 19)

Essa diversidade não é tão aparente para quem passa pelas linhas Vermelha ou Amarela, ou ainda pela Avenida Brasil. É preciso entrar no complexo para percebê-la.

A Maré nasceu através da primeira comunidade que se fixou no Morro do Timbau em 1940, antes mesmo da construção e abertura da Avenida Brasil (1946). Naquele momento, os migrantes eram principalmente nordestinos que fugiam da seca e tentavam uma melhor sorte na então capital do país. O morro garantia, na época, melhores condições de instalação porque aquela era uma área de mangue e de terrenos inundáveis pela maré da Baía de Guanabara. Aliás, daí decorre o nome da comunidade.

A segunda comunidade a se consolidar ali foi a Baixa do Sapateiro por volta de 1947. Na época, grande parte das construções se deram sobre palafitas, por conta de ocuparem as áreas alagadiças. Também data desse período o primeiro grande aterro da região com vistas ao projeto de construção da cidade universitária.

Novamente, é Paola Jacques (2002) quem nos explica como a região foi se tornando atrativa para aquela comunidade pobre:

“A instalação da Cidade Universitária na Ilha do Fundão foi responsável por mudanças na região, a começar pela acessibilidade da área, que passou a ser obrigatória do tráfego que vinha da avenida Brasil para a nova universidade, com a construção da ponte Oswaldo Cruz. Novos moradores também chegavam à Maré – Timbau e Baixa –, atraídos pelos novos acessos, expulsos pelas desapropriações das ilhas, ou ainda seduzidos pela proximidade do local de trabalho, como no caso dos operários da obra da Cidade Universitária.” (p. 32)

Data de 1957 a fundação da associação de moradores da Baixa do Sapateiro, cujo objetivo era lutar pela permanência da população numa época em que a repressão da guarda municipal era intensa e bastante eficiente diante da precariedade das construções. Enquanto os moradores erguiam seus barracos à noite, com restos de madeira e latas, sobre as palafitas, de dia, a guarda, usando cabos de aço puxados por tratores, derrubava de uma só vez vários barracos.

Até o início da década de 1980, a comunidade da Maré ainda vivia essa precariedade, tal como retrata a música “Alagados” dos Paralamas do Sucesso. Data dessa época a primeira grande intervenção do governo federal na área, através do “Projeto Rio”, “que previa o aterro das regiões alagadas e a transferência dos moradores das palafitas para construções pré-fabricadas. São hoje as comunidades da Vila do João, Vila do Pinheiro, Conjunto Pinheiro e Conjunto Esperança”.⁶

O que encontramos no depoimento da diretora da escola...

Na entrevista que realizamos com a diretora, professora Jaci, ficou claro que ela está bastante atenta às características do bairro-favela onde se situa a escola em que trabalha, tanto pela sua inserção naquela comunidade, quanto pela leitura de documentos que a ajudam a compreender esse local e esse grupo social.

“a Maré é horizontal, então a Maré é absolutamente complexa... Ela é assim no nome e na sua realidade mesmo, porque as comunidades foram se formando horizontalmente. Então, quando você fala Maré, você tem de Manguinhos até Marcílio Dias, que é a última comunidade dos pescadores e, eu diria, a mais miserável também em termos de IDH⁷. E são comunidades muito diferentes, com coisas em comum, mas com coisas diferentes.” (Fala da Professora Jaci)

Ela aponta que o crescimento dos índices de violência em nossa cidade tão sentidos por qualquer cidadão carioca aparecem naquela comunidade de forma ainda mais intensa.

“E eu diria assim, que uma coisa que é muito forte na Maré é a ação do tráfico, definindo inclusive alguns comportamentos, como por exemplo, determinada feira, que só determinados moradores freqüentam...” (Fala da Professora Jaci)

E também percebe os movimentos populacionais e como vão influenciando práticas, comportamentos e valores em relação à escola:

“Essa comunidade mudou muito. Quando eu cheguei na Maré, ela era basicamente formada de filhos, netos de moradores que estavam aqui desde a época da fundação, alguns ainda das palafitas. Quando começou o programa de habitação, eles começaram a trazer pra cá pessoas que não tinham essa historicidade da Maré. Pessoas, inclusive, que não queriam vir pra cá, por várias razões. Então, isso vai mudando um pouquinho as características. Nós tínhamos as pessoas que estudavam aqui nessa escola, que eram pessoas do entorno, que conheciam essa escola, como ela funcionava, conheciam os professores, a estrutura e faziam a opção” (Fala da Professora Jaci)

⁶ http://www.ceasm.org.br/abertura/03onde/m_hist.htm6

⁷ Índice de Desenvolvimento Humano.

“Hoje em dia, você tem pessoas que moram no Salsa, que não têm esse referencial de escola. Então, pra elas, tanto faz estudar aqui como estudar na *Escola Tiryó*, como estudar lá na frente. As pessoas que moram hoje aqui são muito rotativas. Antigamente, você sentia que as pessoas estavam aqui há bastante tempo. Então, uma característica dessa comunidade que eu tenho observado é essa: alguns alunos que você recebe, no outro ano... ‘Não, não está mais aqui não, mudou.’ Vendem a casa, depois que recebem a documentação, e vão pra outro lugar. Então, a Maré está se tornando uma comunidade de passagem, nessa área.” (Fala da Professora Jaci)

Nessa complexidade da comunidade Maré, habitam muitas *mini-comunidades*, nas quais se marcam diferenças e também desigualdades. Segundo ela, há toda uma hierarquização de “classes sociais” no interior do complexo.

“Uma outra característica muito interessante que a gente observa aqui na comunidade é que, embora a gente fale Complexo da Maré, existe uma diferença muito grande entre quem mora nas vilas e quem mora nos conjuntos. Questão mesmo de classe social. Então, por exemplo, antigamente a gente falava: você mora na vila? ‘Na vila, não, eu moro nos apartamentos!’ Apartamento era um referencial de *status*, porque quem morava nos apartamentos, parece que os apartamentos eram mais caros, era um pessoal de maior poder aquisitivo. Então, você já começa a diferenciar quem mora nos apartamentos e quem mora na vila. Quando eles fizeram depois alguns alojamentos, que foi o ‘Kinder Ovo’ em volta da escola pra poder levar depois pro Salsa, o que aconteceu? Houve um preconceito muito grande com as pessoas que moravam no ‘Kinder Ovo’. Colocaram o apelido de “Kinder Ovo”, porque eram um monte de cubículos em que as pessoas do entorno moravam. E aí quando você perguntava: ‘você é do ‘Kinder Ovo’?’ ‘Cruz credo, eu sou da vila!’ Então, o pessoal da vila subiu um pouco de *status*, passou a ser classe média. Então, eles têm muito preconceito uns com os outros, eu sinto isso. Eles são muito preconceituosos” (Fala da Professora Jaci)

Outro dado que, segundo a diretora, é preciso tomar em conta para contextualizar-se a escola *Ma Kuxi* refere-se aos níveis de violência que, se estão presentes em toda a cidade do Rio, na Maré chegam a influenciar procedimentos básicos de uma escola, como convidar à escola a família de uma criança para informar sobre seus “maus modos” em sala de aula. Nesse momento, não é do risco de ser vítima de um assalto ou de uma “bala perdida” de que estamos falando, mas de como uma organização criminosa passa a ser reconhecida como a autoridade que pode “educar”, no sentido de “ensinar bons modos” a meninos e meninas. Deixo então, para concluir esta “contextualização da escola”, com um pouco de assombro, uma fala da diretora:

“Então, você tem aquelas pessoas que moram aqui e as mais pobres vivem sob a égide do tráfico de drogas. São extremamente servis e obedientes. Uma coisa que tem crescido muito e eu tenho observado é o poder dos ‘meninos’. ‘Eu vou falar com os meninos.’ Coisa assim que me choca: ‘Tia, olha, se a professora me chamar aqui de novo, eu vou falar com os meninos.’ Mãe, dando ao tráfico o poder de botar o seu filho

de castigo. Eles são absolutamente obedientes...” (Fala da Professora Jaci)

3. 1. 3. O projeto político pedagógico

Vasconcellos (2002: 169) assim define o termo Projeto Político-Pedagógico⁸:

“O Projeto Político-Pedagógico (ou projeto educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.”

Desta forma, ele se materializa também num documento escrito, mas que precisa ser constantemente revisado e atualizado, passando por novos acordos.

Ilma Veiga (Cf 2003: 268) defende que só há sentido falarmos em PPP se tivermos como preocupação central a melhoria da qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Para ela,

“Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente.” (Veiga, 2003: 268)

Assim, ela acredita que há em disputa duas concepções de PPP: uma que ela define como ação técnica ou regulatória e outra como emancipatória ou edificante. No primeiro caso, entende-se o PPP como um conjunto de atividades que geram um produto final que se concretiza num documento pronto e acabado, no qual se nega a diversidade de interesses e de atores, pois a participação é limitada. O projeto é construído a partir de um conjunto de ferramentas, que visam à padronização, uniformização e burocratização.

⁸ Em alguns momentos, usaremos a abreviação PPP para nos referirmos ao Projeto Político Pedagógico.

“Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte numa relação insumo/processo/produto. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto.” (Veiga, 2003: 271)

No segundo caso, processo e produto se integram porque o resultado final deve ser um processo consolidado de inovação, através de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente.

“Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.” (Veiga, 2003: 275)

A escola *Ma Kuxi* não tem ainda um projeto político pedagógico escrito num documento acordado por sua comunidade. No entanto, a professora Jaci acredita que a escola tem um projeto político pedagógico:

“A gente costuma dizer que a *Ma Kuxi* tem um projeto político-pedagógico implícito, que tem alguma coisa que é da escola e que é muito maior do que qualquer um de nós que passa por aqui.” (Fala da Professora Jaci)

A diretora, que está em sua terceira gestão à frente da escola, diz que é sua intenção conseguir retomar a construção de um PPP mais explícito para a *Ma Kuxi* e que, portanto, o ano de 2005 será decisivo na retomada do trabalho já iniciado:

“A minha idéia é sair dessa gestão deixando de presente pra essa escola a memória da escola e o PPP.” (Fala da Professora Jaci)

De acordo com sua idéia de que há um PPP implícito nas práticas das/os profissionais da escola, ela salienta que o fato de que a *Ma Kuxi* é um CIEP, cravada num “bolsão de pobreza”, como ela mesma caracteriza, faz com que as pessoas tenham compromisso com a comunidade que atendem. E mais ainda, afirma: “a *Ma Kuxi* é a escola mais inclusiva da Maré.” E justifica:

“Eu diria que duas coisas fazem com que a *Ma Kuxi* receba a demanda mais pobre da Maré: uma, a própria política pedagógica, a própria ideologia e a segunda, a questão geográfica.” (Fala da Professora Jaci)

Segundo ela, as duas razões se influenciam. Se por um lado, a *Ma Kuxi* é a escola em cujo entorno foram feitos os mais recentes assentamentos e, portanto, onde ficam as comunidades que chegaram ao local em maiores níveis de empobrecimento, por outro lado, é uma escola que entende que é seu papel receber e incluir todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos que a procuram.

Em seu relato de parte do processo de discussão que tem sido encaminhado com vistas à definição de um PPP mais explícito para a escola, a diretora conta que inicialmente foi criado um Grupo de Trabalho que ficou com a tarefa de levantar uma bibliografia interessante que pudesse ajudar todo o grupo a compreender o que é um Projeto Político Pedagógico e qual deveria ser o seu processo. Desse modo, a idéia de um grupo inicial foi proposta pela direção e contou com as professoras que manifestaram interesse.

Além do levantamento bibliográfico sobre PPP, o grupo também realizou entrevistas com membros da comunidade e levantou dados de pesquisas sobre a Maré para ajudarem a contextualizar a instituição e conhecer o seu entorno.

Ela avalia que, se por um lado o que foi realizado pelas professoras foi um trabalho produtivo, por outro as demandas do dia a dia da ação docente fizeram que todas dedicassem um tempo muito exíguo para a tarefa. Ela levanta a contradição entre aquilo que a Secretaria Municipal de Educação propõe – a construção de PPPs participativos, plurais e democráticos – com o engessamento dos espaços, tempos e rotinas da escola, impedindo o envolvimento de fato na tarefa.

Daí, ela manifesta que é seu desejo e sua meta realizar no ano letivo seguinte ao de realização da pesquisa um processo amplo de participação, contando com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

Um elemento que ela destaca no PPP da *Ma Kuxi* é a busca de parcerias que possam ampliar a ação de inclusão empreendida pela instituição. Portanto, ela explica que a escola não está de portas abertas para qualquer organização que a procure e que muitos possíveis parceiros não foram aceitos porque não estavam de acordo com essa marca ideológica que ela tanto reitera.

“Então, se a gente não tem a trajetória, que é a questão ideológica, o projeto pedagógico implícito, fica parecendo que você capta a parceria porque ela está ali olhando pra você.” (Fala da Professora Jaci)

Nesse sentido, ela destaca alguns desses parceiros com os quais pretende manter laços estreitos. O primeiro é o CEASM, que ela define como um divisor de águas na história da comunidade: havia uma Maré antes dele e há outra sendo construída depois de sua fundação.

No site da organização, encontramos a seguinte apresentação:

“O Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM – é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 15 de agosto de 1997. O CEASM atua no conjunto de comunidades populares da Maré, área da cidade do Rio de Janeiro que reúne cerca de 130 mil moradores. O Centro foi fundado e é dirigido por moradores e ex-moradores locais que, em sua grande maioria, conseguiram chegar à universidade. Os projetos desenvolvidos pelo CEASM visam superar as condições de pobreza e exclusão existentes na Maré, apontado como o terceiro bairro de pior Índice de Desenvolvimento Humano da cidade.”⁹

Durante o período em que estive realizando observações do trabalho em sala de aula, pude acompanhar um pouco do trabalho desenvolvido pelo centro através do “Programa de Criança” em parceria com a PETROBRAS, quando os/as educadores/as vão até a escola e oferecem aos alunos oficinas em que desenvolvem fundamentalmente o trabalho de contação de histórias de tradição oral e popular.

Outra parceria que se desenha de diversas formas ao longo dos anos de existência da escola de diversas formas é com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, que já foi mencionada aqui como sendo um dos motivos do próprio surgimento da comunidade da Maré, uma vez que muitos dos moradores originais trabalharam na sua construção.

Segundo relatos da coordenadora pedagógica, professora Jaçanã, essa já foi uma parceria mais intensa, como no período que propiciou uma iniciação à informática para professoras e alunas/os da escola, passou por períodos de total afastamento e, no momento, tenta-se que frutifique na relação com a faculdade de educação.

⁹ <http://www.ceasm.org.br/abertura/01oquee/mare.htm>

Eu também estive presente a um centro de estudos da escola, quando uma professora da educação da UFRJ lá esteve para discutir temáticas ligadas à alfabetização com as professoras.

A terceira parceria destacada é com a Organização Não Governamental – ONG – Novamérica. A Diretora e a coordenadora vêm participando de cursos e outras atividades da Novamérica e foi a partir dessas atividades que se convenceram da necessidade de enfrentar a temática da multiculturalidade na escola *Ma Kuxi*.

No site da Novamérica, encontrei a seguinte apresentação:

“A NOVAMERICA é uma sociedade civil sem fins lucrativos que iniciou suas atividades em 1991.”

“... tem por finalidade promover a construção da democracia como estilo de vida e a participação na sociedade civil, favorecer o desenvolvimento de uma consciência latino-americana e de uma ética da solidariedade, estimular o reconhecimento e valorização das diferentes culturas, no âmbito nacional e internacional, através da promoção de processos educativos e culturais orientados à formação de diferentes agentes sociais multiplicadores, prioritariamente pertencentes a grupos populares e excluídos.”¹⁰

A professora Jaçanã é integrada ao trabalho da Novamérica através do Programa “Direitos Humanos, Educação e Cidadania”, que visa ampliar a consciência dos indivíduos e dos povos sobre os direitos humanos através de processos educativos. Como dinamizadora, tem a responsabilidade de levar à sua escola atividades que promovam a educação em direitos humanos.

De tudo isso, vê-se que a concepção que vem prevalecendo na escola *Ma Kuxi* quanto ao seu PPP nada tem de técnica ou regulatória, uma vez que não se priorizou a definição de um documento que acabasse não refletindo as vozes, os anseios e as apostas acordadas por diferentes atores da comunidade escolar. No entanto, de outro lado também ainda não há um produto que se integre a um processo, ou seja, faltam acordos, faltam momentos de encontro e debate, o que, ao que parece, é consequência direta da intensificação do trabalho docente que se processou nos últimos anos e que foi relatada aqui pela diretora e pela coordenadora pedagógica ao dizerem que *18 turmas, tornaram-se 50, onde havia*

¹⁰ <http://www.novamerica.org.br/Natureza.asp>

20 a 25 alunos, passaram a existir 33 e que as equipes de coordenação pedagógica e sala de leitura foram desfeitas.

3. 1. 4. Cenas do cotidiano

Nessa seção, trabalharei basicamente com anotações recolhidas de meus cadernos de campo. São recortes de experiências em observações de reuniões pedagógicas – centros de estudo ou planejamentos coletivos –, uma cena do pátio da escola no horário da entrada pela manhã e algumas cenas das salas de aula.

3. 1. 4. 1. Algumas reuniões pedagógicas

É interessante que se mencione que as reuniões aqui relatadas aconteceram todas no mesmo ambiente: uma sala de aula ampla, com as meias-paredes que são características do tipo de construção da escola. As mesas estão dispostas num grande grupo como se fosse uma única mesa que reúne a todas.

Usei a seguinte forma de apresentação dos relatos: trechos longos estão apresentados em anexo; no corpo do texto da tese, trago um registro já polido e analisado *a posteriori*. Evidentemente, tenho clareza de que ambos os registros são feitos a partir de um olhar que é meu, enquanto pesquisadora. No entanto, ainda assim, sugiro à/ao minha/meu leitor/a que não deixe de se remeter ao anexo para ter uma noção melhor do evento como um todo, ainda que também o anexo traga apenas um fragmento.

A primeira reunião

A primeira reunião de que participei ocorreu no dia seguinte da apresentação das professoras para o ano letivo de 2004. Um momento difícil para mim como pesquisadora, pois os sujeitos eram ainda totalmente desconhecidos. As anotações no caderno de campo bem expressam minha percepção num

momento em que as várias vozes eram ao mesmo tempo múltiplas e unas, pois ainda não conseguia identificar as autoras.

Houve momento em que cheguei a crer que era melhor não trazer nenhuma cena deste encontro por conta do tipo de anotação que fiz, mas acabei me convencendo de que 1) era um momento importante a ser relatado/analísado, dado o fato de ser o primeiro em que o grupo de docentes da escola poria em discussão a questão multicultural, pelo menos com a minha presença, e 2) a forma da anotação reflete um momento da pesquisa em que como pesquisadora tive dificuldade de enxergar os sujeitos, mas consegui perceber e registrar movimentos do/s grupo/s.

Desse modo, o que consegui trazer foram falas soltas, mas que marcam que havia uma tensão entre a proposta da direção-coordenação e os desejos das professoras regentes. Marcam uma resistência que é também hierárquica, em função do ponto de vista para os problemas enfrentados. Uma tensão posta pelas experiências diferentes. Diretora e coordenadora participaram de um curso na ONG Novamérica no ano anterior e se convenceram da necessidade da centralidade da temática multicultural. As professoras regentes vivenciam nas suas salas de aula as “dificuldades” que seus alunos/as (e elas) enfrentam para aprender a ler e escrever com autonomia. A proposta da direção-coordenação era de que o tema multiculturalismo fosse central no trabalho do grupo e as resistências das professoras ocorrem porque elas querem algo que tenha uma repercussão mais direta na melhoria do desempenho dos/as alunos/as e elas não estavam/ão convencidas de que a questão multicultural possa desempenhar este papel.

Registro aqui o primeiro momento da reunião, quando a direção-coordenação apresenta a pauta e coloca a discussão sobre um projeto único para o trabalho da escola naquele ano em torno da questão multicultural.

No primeiro momento, propõem que seja planejada a primeira reunião de pais do ano. Mas foi o segundo momento dessa reunião pedagógica que me interessou. A proposta de tema para o debate foi escrita no quadro de giz: “Multiculturalismo: o que entendemos por cultura?”

A direção-coordenação da escola *Ma Kuxi* apresentou a proposta de que o Multiculturalismo fosse um dos projetos para permear o trabalho daquele ano. Ao argumentarem pela presença de “muitas crianças angolanas” na escola, logo se lembraram que não eram tantas assim: já foram quatro e, naquele momento, restava apenas o Caiuá... Destacaram ainda que a professora que os teve em turma no ano anterior, em função da presença deles, trabalhou especificamente com a bandeira e o hino de Angola, assim como localizou com as crianças o país no globo terrestre.

Alguém lembrou que a cultura também acontece localmente... e que a “nossa” (Brasileira? Carioca?) é também diversa. É possível que tenha feito isso para se opor à idéia de que a diversidade cultural precisasse dos angolanos para ser registrada.

A direção-coordenação salientou uma preocupação que pareceu afetar costumeiramente o grupo (se há discussão teórica sobre o tema para embasá-lo) e comprometeu-se a trazer, na semana seguinte, material para leitura, que foi conhecido por elas nos cursos da ONG Novamérica. “Dar conta de um projeto sem fundamentação é frustração.” Mas é preciso também pensar em formas para trabalhar isso, ou seja, em como tornar essa reflexão ação pedagógica.

Com as resistências que foram se apresentando a um projeto central em torno de questões multiculturais e que perpassaram a reunião do início ao fim, chegou-se a uma elaboração que pareceu encaminhar um consenso: o multiculturalismo ficaria como pano de fundo. Desse modo, a discussão apontou que “o multiculturalismo não seja [fosse] um tema central”, mas uma preocupação que possibilitasse trazer “maior consciência para o fazer” e maior conhecimento da sua própria realidade de trabalho – “Que comunidade eu tenho? Apesar da miscigenação da comunidade, a cultura não é tão diversa. Tem angolanos, mas não são maioria”.

A resistência do grupo de professoras foi sendo marcada por falas como “Quem sabe não há outros mais interessantes?” “Eu gostaria de trabalhar com a Olimpíada. Este ano tem eleição, tem a 1ª Olimpíada do novo milênio, ocorrendo no berço da civilização.” “Precisamos de tempo.” “Não é legal quando vem de cima.”

Parece que o consenso foi sendo construído, tanto pela mudança de “projeto” para “preocupação para perpassar”, quanto por argumentos que vêm do próprio grupo de docentes – “Tem muita criança que não aceita que é negra.” “Às vezes, a criança diz que não se considera negra. Passa pela religião, pelo sincretismo.” “Uma constatação: enquanto escola pública, a gente inova muito pouco.”

E na discussão também foi se constituindo como essa *preocupação para perpassar* poderia se manifestar como ação pedagógica, ou seja, *como e quais* atividades poderiam ser implementadas. Nesse momento, apareceram contradições que estavam claras para o grupo e outras que pareceram chamar apenas a minha atenção como pesquisadora.

Por ser uma reunião que acontece no início de fevereiro, o carnaval surgiu como a primeira oportunidade de tratar um tema que seria “perpassado” pela questão multicultural. “Se a gente usar o carnaval, tentar por grupos de série trabalhar as músicas, marchinhas.” Mas alguém logo lembrou que o grupo já discutiu anteriormente que não deve elaborar seus projetos com base em efemérides. “Vamos cair no *de sempre*? Fechar os projetos em cima de datas?” Outro alguém argumentou que “Não estamos fechando nas datas e sim numa manifestação cultural.” Questionou-se “Aí vai ser um projeto de curta duração.” Mas, novamente, acordou-se que “De hoje até o carnaval, a gente tenta fazer aquilo que a gente pode e consegue e depois do carnaval, no planejamento, a gente articula com tempo.”

Candau (2002a), com base em Banks, afirma que a educação multicultural deve ser entendida como um conceito complexo e multidimensional, mas que é comum que na escola focalize-se apenas uma de suas dimensões:

“esta visão reducionista se evidencia pelo entendimento do multiculturalismo como apenas a inclusão de contribuições de diferentes grupos étnicos no currículo, ou a redução do preconceito ou a celebração de festas relacionadas a diferentes culturas.” (Candau, 2002a: 134)

Nesse sentido, Banks ainda aponta diferentes estratégias adotadas para se transformar um currículo escolar na perspectiva da introdução da sensibilidade à diversidade cultural.

“O nível mais elementar é o que enfatiza, sem afetar o currículo formal, as contribuições das diferentes culturas por meio da introdução no

cotidiano escolar de comemorações, eventos e realização de acontecimentos específicos relativos às diversas culturas.” (Candau 2002a: 134)

Quando alguém questiona se os projetos serão acordados sobre datas e outra retruca, não em datas, mas em uma manifestação cultural, parece-me que é este enfoque elementar e reducionista que está sendo questionado, embora, naquele momento pelo menos, não tenham conseguido sair dele.

Passou-se a discutir a mercantilização do carnaval nos dias de hoje – “é mais para turista” ; “Os outros vêm e o carioca sai.” Aqui é McLaren quem me vem, dialogando com Haymes, ao “explicar o impacto do capitalismo de orientação consumista nas políticas de identidade negra.” (McLaren, 1997: 109) A cultura consumista branca relaciona-se com a cultura negra tomando-a como exótica e guetificando-a. É assim que

“a cultura do consumo da classe média branca constrói uma organização espacial que transforma o ‘gueto negro’ em lugar de prazer para o consumo da classe média branca. Estes espaços de prazer estão ligados inexoravelmente à ideologia do livre mercado e somam-se à produção de vizinhanças recuperadas onde os brancos e brancas consomem música, esporte e moda da cultura negra com o auxílio de seus sistemas de segurança particulares, sob formas eletrônicas de vigilância e com o apoio da polícia.” (McLaren, 1997: 109)

Essa reflexão pode nos ajudar a entender por que o carnaval carioca é cada vez mais uma atividade para turistas e por que os/as cariocas acabam se ausentando de sua própria cidade nesse período.

A discussão segue e passa ao “como”. Cada série (ou etapa do ciclo) vai levantando temáticas e modos de trabalhar com o carnaval. “A EI¹¹ estaria trabalhando com o quê? Música, ritmo, som, fantasias.” E alguns acordos gerais são fechados – “Por que a gente não fecha o dia 20 com um carnaval aqui com eles?” “Eles vão adorar fazer um grito de carnaval no dia 20, para eles manifestarem sua alegria e viriam com fantasia.” “Ou no dia 19?” “Ir além do grito é mostrar o que fizeram.” “Grito de carnaval mostrando tudo o que produzimos até lá, então?”

O conteúdo a ser abordado com os alunos surge aos poucos e ainda disperso “Ranchos, mangueiras... Era samba no pé? Não, era nos carros.” “Ver como se apropriariam disso as escola de samba. O carro alegórico. Os negros,

¹¹ EI – Educação Infantil.

os mestiços. Falo negros e penso nós!!” “Um estudo sobre a história do Brasil.” “Anotar o que eles sabem de carnaval, tem que partir deles.”

Alguém diz “Tenho na sala o CD da Xuxa sobre o carnaval e vou trabalhar com eles...”. A pesquisadora se incomoda, mas ninguém no grupo manifesta qualquer tipo de crítica a essa fala...

A segunda reunião – dinâmica igual e diferente

A segunda reunião pedagógica de que participei aconteceu na quinta-feira da semana do carnaval e foi iniciada com uma “dinâmica do barbante”. A coordenadora pedagógica, professora Jaçanã, propôs que cada uma jogasse o rolo de barbante para uma colega, que, ao recebê-lo, deveria dizer algo que a aproximasse e algo que a diferenciasse do grupo.

É ela mesma quem começa e, após manifestar-se, joga o rolo e passa a tarefa para uma colega.

A função do barbante nesta dinâmica parecia ser de que o grupo enxergasse o emaranhado de fios como uma teia ou uma rede e que todas ganhassem ali um papel agregador. Largar o barbante levava a afrouxar a rede ou a teia que se formara; segurar firme garantia uma maior definição da forma.

Na proposta da dinâmica – “o que nos aproxima e o que nos difere” – fica implícita uma idéia de que o que nos difere é também o que nos distancia e, portanto, o que nos aproxima é o que temos de igual. Essa idéia reaparece algumas vezes nas falas das professoras – “Não me sinto à vontade para dizer das diferenças – somos todos diferentes.” “O que me difere? Eu não sei bem, acho que porque estou procurando as semelhanças para me sentir bem no grupo.” – Mas há uma que destoa: “Eu acho que cada um nas suas diferenças, a gente se completa.”

A diferença incomoda? Parece que sim.

No relatório da pesquisa “Ressignificando a didática na perspectiva multi/intercultural”, no relato de uma dinâmica em que as alunas da disciplina didática geral no curso de pedagogia deveriam conversar com as colegas sobre em que se sentem iguais e em que se sentem diferentes, os depoimentos são

semelhantes aos dessas professoras: “É fácil identificar as igualdades. As diferenças são mais complicadas” “A diferença é difícil de colocar em palavras” “As igualdades agregam mais”. (GECEC, 2006: 21)

As autoras destacam que tradicionalmente em educação a diferença é incômoda por se confrontar com a pretensão homogeneizadora da escola.

“A diferença é “difícil”, “não agrega”, é conflito potencial. Por sua vez, o conflito tende a ser negativizado, e, paralelamente ao reconhecimento da inevitabilidade das muitas diferenças na escola, sobrevive o desejo e o mito da homogeneidade e da suposta harmonia que esta traria. A Didática que assume a perspectiva intercultural está chamada a enfrentar essa discussão e pensar alternativas no sentido de evidenciar e promover a produtividade da sala de aula heterogênea, além de contribuir para a desconstrução desses mitos.” (GECEC, 2006: 22)

*Ainda a segunda reunião – a leitura do capítulo 1:
“Nas teias da globalização: cultura e educação”*

Bem, a reunião não acaba aí. Estava apenas começando. Teríamos ainda um dia inteiro de discussões.

Após um conjunto de informes e até de uma outra “dinâmica”, a diretora, professora Jaci, anuncia como serão os procedimentos de estudo e discussão durante o dia. Na parte da manhã, leitura e discussão sobre a temática multicultural. À tarde, planejamento dos projetos de trabalho para o ano letivo.

Ela e a coordenadora, professora Jaçanã, comentam do curso sobre multiculturalismo e educação que fizeram na cidade de Vassouras pela ONG Novamérica coordenado pela professora Vera Candau da PUC-Rio e sobre o livro que conheceram no curso, “Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas” (2002), organizado por ela.

Na avaliação da diretora e da coordenadora, “Multiculturalismo é uma temática transversal que não tem hora para terminar, como um projeto.” (Fala da professora Jaci) E, para garantir a fundamentação teórica que consideram necessária para dar conta dessa temática, selecionaram os três primeiros capítulos do livro para serem lidos pelo grupo: “se, ao final de tudo isso, vocês acharem que não tem nada a ver, aí a gente discute, mas primeiro a gente precisa conhecer.” (Fala da professora Jaci)

O livro se estrutura em duas partes. A primeira chama-se “Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas” e tem 4 capítulos – 1) “Nas teias da globalização: cultura e educação”; 2) “Cidadania e pluralidade cultural: questões emergentes”; 3) “Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva; 4) “Educação multicultural: tendências e propostas.”– A segunda parte intitula-se “Identidades, culturas e educação: diferentes aproximações” e tem outros 6 capítulos – 5) “A questão didática e a perspectiva multicultural”; 6) “Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90”; 7) “Educar para a tolerância e o respeito à diferença: uma reflexão a partir da Escola Plural”; 8) “Escola dá samba? O que dizem os compositores de samba do bairro de Oswaldo Cruz e da Portela”; 9) “La investigación cualitativa em educación intercultural: de la comprensión a la transformación educativa”; 10) “Identidad em contextos multiculturales”.

Avalio que a escolha dos três primeiros capítulos para leitura significou uma opção por situar a problemática multicultural, mas deixou de fora outros capítulos que poderiam ter dado mais pistas para a ação pedagógica, quer dizer, ficaram ausentes textos que poderiam ter ajudado as professoras a “transversalizar” a temática multicultural na segunda parte da reunião, em que fariam seus planejamentos, por exemplo.

Além disso, através da professora Vera Candau, orientadora desta tese e também uma das coordenadoras do curso realizado pelas professoras Jaci e Jaçanã, tive acesso ao material usado no curso. Trata-se de um conjunto de fichas de oficinas pedagógicas para uso com professoras/es. A opção por usar algumas das oficinas do curso permitiria ao grupo um trabalho mais dinâmico e, ao mesmo tempo, talvez tocasse mais as professoras em suas próprias experiências culturais. A escolha da dinâmica de leitura do livro no horário do Centro de Estudos implica a possibilidade de um “olhar de fora” para as questões multiculturais que talvez pudesse ter ido além (incorporando também um “olhar de dentro”) para os mesmos temas.

Entretanto, é evidente que nem eu, nem as professoras Vera Candau e Susana Sacavino (coordenadoras do curso) desejaríamos que a diretora e a coordenadora pedagógica reproduzissem as experiências que viveram em Vassouras. Sempre cabe e deve caber uma reelaboração por quem participa dessas

atividades de formação continuada, para que não seja feito um simples “repasso” de algo com o que as cursistas não se comprometem. Assim, a dinâmica escolhida pelas professoras Jaci e Jaçanã foi de uma leitura de fundamentação teórica e, por isso, escolheram os capítulos 1 a 3 do já referido livro.

A diretora distribuiu cópias do primeiro capítulo do livro para que, de duas a duas, todas as professoras pudessem acompanhar a leitura. Sentadas em roda, a cada momento uma lia oralmente um parágrafo enquanto as outras acompanhavam com o olhar.

No avançar da leitura, várias palavras “novas” vão sendo levantadas – *hibridismo*; *xenofobia*; *globalização*... A dinâmica de leitura é questionada pela professora Jurema: “A dinâmica vai ser esta? Não vamos parar para analisar mais detidamente cada capítulo?” A diretora insiste que é necessário ler para poder criar o suporte comum a todas para as posteriores discussões. Jurema insiste que é preciso discutir e levantar exemplos para cada conceito: “Como este estado mínimo influencia no nosso cotidiano escolar?” e ela mesma explica: “É o estado se retirando de vários setores, se desresponsabilizando...” A diretora exemplifica com a “presença de parcerias” na própria escola *Ma Kuxi*.

Em seguida, entra-se na discussão sobre as tensões entre o global e o local. Vamos dar a palavra ao livro:

“No mundo contemporâneo, o velho e o novo, o local e o global, o moderno e o tradicional, o universal e o particular, coexistem produzindo uma heterogeneidade cultural ligada a um sujeito definido não mais por uma unidade estável, mas por ‘identidades contraditórias’ sendo *continuamente deslocadas*. Na chamada modernidade tardia é difícil pensar em um sujeito portador de referenciais culturais unificados, permanentes e completos.” (Candau, 2002b: 19-20)

Nesse momento, a diretora afirma a necessidade de que no trabalho pedagógico se opere com “os matizes culturais e não só com aquilo que é economicamente rentável como o carnaval”, referindo-se ao que tinha sido realizado nos dias de aula que antecederam a festa de carnaval pelo grupo. E a professora Jurema completa: “Daí a questão da diversidade...”

A diretora, professora Jaci, argumenta que a cultura orienta-nos em nossas ações mais triviais – “É cultura só na dança? E o modo como eu recebo as pessoas na minha casa? O que há por trás de cada questão cultural?”

A professora Jurema aponta que é necessário articular diferentes movimentos de reconhecimento da cultura: ela afirma que mesmo antes de chegar à escola a criança já vive uma formação via meios de comunicação de massa que a faz “ir para além” de sua própria comunidade e que a escola precisaria ajudá-la a articular o “para além” com o conhecimento de sua própria comunidade.

Suas preocupações parecem ter eco no grupo, mas ela marca sua posição de que a discussão que está acontecendo naquele momento precisa repercutir de fato nas salas de aula e então pergunta: “O que em cada série?”

A professora Jurema, apesar de sua “formação sociológica”, como ela mesma diz, assume o papel de representante da “prática”: quer discutir o que vai fazer com a turma na segunda-feira. E ela não se refere apenas a ela mesma, pois sugere atividades até para a educação infantil, mesmo estando professora da 4ª série. Parece que o que ela quer garantir é que a dinâmica dessa discussão não se perca no nível da reflexão teórica e acabe não operando transformações nas práticas pedagógicas. Por isso, resiste à dinâmica da leitura todo o tempo e, com sua insistência, garante paradas para exemplos, reflexões situadas e propostas de atividades.

A diretora admite que as mudanças no currículo constituem o maior desafio para o grupo e propõe que se problematize o que aparece nos livros didáticos. Toma como exemplo a questão da identidade e o tema da família nos livros. Destaca que nossas identidades se constituem em nossas relações – “Eu sou o que você vê de mim e eu me vejo no que você é”.

A coordenadora pedagógica, professora Jaçanã, aponta que na educação infantil é importante constituir uma relação positiva da criança com o espaço da escola.

De volta à questão da identidade, ela conta que numa ida de alunos e alunas do PEJ à Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), na chegada de um outro ônibus escolar, um aluno perguntou “Eles são de que comando?”

Esse exemplo aponta como “nossas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (Woodward, 2000: 8) e como a afirmação de identidades distintas tem causas e conseqüências materiais: no exemplo abordado por Woodward, a guerra entre sérvios e croatas, no exemplo dos/as alunos/as do PEJ na escola *Ma Kuxi*, a distinção e os conflitos entre moradores de uma e de outra área da Maré com base no domínio dessas áreas por diferentes comandos marginais.

A afirmação da coordenadora – “Somos cidadãos cariocas, do Brasil, do mundo!” – parece satisfazer e pôr fim à discussão que traria à tona o conflito marginal. O exemplo da família no livro didático é trazido novamente como algo a ser questionado.

McLaren também pode nos ajudar a avançar um pouco mais nessa reflexão e inclusive nos trazer pistas de como começar a atuar nessa questão. Ao estabelecerem seus limites territoriais e colocarem normas de deslocamento de moradores mesmo não-marginais, os comandos marginais tentam constituir uma política de identidade e diferença que aumenta seu poder. Diz McLaren (2000a) que as diferenças não pairam acima das contradições sociais e, portanto, devem ser problematizadas e desnaturalizadas. Desse modo, se não é possível à escola travar uma luta material – bélica – com esses comandos, por outro lado, é possível enfrentar essa identidade artificial que eles tentam (e conseguem!) constituir na linguagem e pela linguagem.

Percebe-se que a leitura do texto de fato surtiu efeito, provocou o grupo a reflexões necessárias e importantes. É claro que se pode ver também um conjunto de frases de efeito que podem ter uma função meramente ilustrativa, mas me parece que há pertinência na maior parte das questões levantadas.

Vemos uma preocupação geral de superar noções estereotipadas, o que fica claro no exemplo da abordagem do tema família. No entanto, o registro de que o currículo vai ser sempre o grande desafio não tem repercussão significativa, uma vez que não presenciei nenhuma discussão que abraçasse um questionamento aos conteúdos selecionados para o ensino, a não ser na abordagem da temática da família relatada acima.

*Ainda a segunda reunião – a leitura do capítulo 2:
“Cidadania e pluralidade cultural: questões emergentes”*

Após uma rápida parada para um lanche e idas ao banheiro, o grupo, ainda na parte da manhã, reinicia a leitura, agora do capítulo 2 do livro.

A discussão inicial posta no texto é sobre a pluralidade de sentidos para a palavra identidade, que vai do documento de registro de um cidadão, passando por sentidos no campo da psicologia até chegar àquele pretendido pelas/os autoras/es que lhe conferem uma dimensão cultural.

Posta desta forma a questão, a discussão no grupo caminha...

A perspectiva cultural parece criar alguns embaraços diante da tese de que a identidade seria a essência do indivíduo e não as formas como ele se apresenta ao mundo, que poderiam ser os papéis sociais. Sínteses como a que realiza Iara – “então, nem mesmo nós sabemos quem nós somos” –, em seguida à leitura de um trecho que me pareceu a princípio esclarecedor, pelas reações que causou ao grupo, ficam perdidas e sem comentários, assim como afirmativas como as de Jurema de que a “identidade é sempre múltipla”, “inacabada”. Essa vertente apontada pela leitura do livro fica sem os exemplos que foram buscados nas discussões anteriores.

Vejamos o que diz no texto lido pelo grupo:

“A identidade cultural de um indivíduo ou grupo permite que este se localize e seja localizado em um sistema social. Sendo, ao mesmo tempo, inclusão e exclusão, configura-se em uma ‘modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural’

Para este autor [Cucho, 1999] a melhor maneira de se pensar a identidade passa por uma concepção relacional e situacional que coloca o estudo da relação no centro da análise, em detrimento da busca de uma suposta essência que definiria uma dada identidade. Neste sentido, a identidade é compreendida enquanto construção social que produz efeitos sociais. Esta construção é elaborada, de forma dinâmica e multidimensional, na relação entre os grupos onde, à medida que se diferenciam, organizam suas trocas.” (Candau, 2002b: 31-32)

A todo instante tenho o ímpeto de me posicionar, mas vou me contendo por entender que não daria conta de falar e anotar e também porque não seria esse o meu papel naquele momento naquele grupo.¹²

Eu poderia ter proposto, por exemplo, a experiência que vivi naquele já mencionado mini-curso da ANPEd, que realizei com os professores Antonio Flávio e Ana Canen em que os/as cursistas fomos convidados/as a elaborar uma espécie de “pizza” da nossa identidade cultural, mostrando como uma mesma pessoa sofre influências culturais de diversos grupos dos quais participa. Como mulher, trago características, crenças, hábitos, valores; como brasileira, trago outras características que me distinguem de mulheres argentinas e mais ainda de suecas; como professora, me assemelho a todas aquelas mulheres naquela sala; como pesquisadora, me distingo... Mas, na verdade, o que é ser mulher? Ou o que é ser brasileira? Ou mesmo professora? Todas estamos sendo naquele momento de alguma forma, que, pelas múltiplas interações que vivemos, pelos múltiplos grupos de que participamos, vão nos fazendo diferentes e diferentemente a cada momento. Nunca estamos sós, carregamos a todo instante um bocado de história de cada grupo do qual nós fazemos parte e no qual realizamos nossas escolhas.

Ocorreu uma parada para o almoço, quando eu me coloquei mais à vontade para me misturar ao grupo. Criei o clima que resultou numa cobrança da professora Iracema: “Por que você não interage com a gente?” Tento sair da situação dizendo que não daria conta de falar e escrever e explicito que meu papel ali é outro.

Após o almoço, continuamos a leitura do capítulo 2 e iniciamos pela seção “Igualdade e diferença cultural”. Os primeiros comentários – “Hum! Bom!”, “Muito bom, né?” – vêm com a citação de Boaventura de Souza Santos¹³:

“(…) uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e portanto, com concepções concorrentes de igualdade e

¹² No entanto, registro que, como professora que também sou, ao escrever este texto de análise, me incomodo em não ter ajudado o grupo em suas reflexões. Talvez este não seja o momento adequado a registrar esta minha preocupação nesta tese, mas me preocupo em como posso retribuir a confiança que em mim depositaram essas profissionais ao me permitir participar desse momento de seu trabalho. Voltarei a esta questão nas conclusões deste trabalho.

¹³ Originalmente em SANTOS, B. S. Uma concepção muticultural de direitos humanos. *Lua Nova Revista de Cultura e Política*. Governo & Direitos – CEDEC, nº 39, Brasil, 1997.

diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.” (Apud Candau, 2002b: 35)

A próxima discussão girará em torno de conceitos de cidadania cultural e democracia. Vamos primeiramente aos trechos do livro – duas citações – mobilizadores da polêmica. A primeira citação é de Chauí¹⁴:

“A Cidadania Cultural define o direito à cultura como: 1) direito de produzir ações culturais, isto é, de criar, ampliar, transformar símbolos sem reduzir-se à criação nas belas-artes; 2) direito de fruir os bens culturais, isto é, recusa da exclusão social e política; 3) direito à informação e à comunicação, pois a marca de uma sociedade democrática é que os cidadãos não só tenham o direito de receber todas as informações e de comunicar-se, mas têm sobretudo o direito de produzir informações e comunicá-las; portanto, a Cidadania Cultural põe em questão o monopólio da informação e da comunicação pelos *mass media* e o monopólio da produção e fruição das artes pelas classes dominantes; 4) direito à diferença, isto é, exprimir a cultura de formas diferenciadas e sem uma hierarquia entre essas formas.” (Apud Candau, 2002b: 38)

A segunda citação é de Litz Vieira¹⁵

“A democracia não é apenas um regime político com partidos e eleições livres. É sobretudo uma forma de existência social. Democrática é uma sociedade aberta, que permite sempre a criação de novos direitos. Os movimentos sociais, nas suas lutas, transformaram os direitos declarados formalmente em direitos reais. As lutas pela liberdade e igualdade ampliaram os direitos civis e políticos da cidadania, criaram direitos sociais, os direitos das chamadas ‘minorias’ – mulheres, crianças, idosos, minorias étnicas e sexuais – e, pelas lutas ecológicas, o direito ao meio ambiente sadio.” (Apud Candau, 2002b: 39)

Agora, vamos ao trecho do diário de campo que registra a discussão sobre essas afirmações:

Iracema – A gente pode discutir? Chauí não reduz a belas artes?

Iara - Ao contrário, ela diz que não encerra nisso.

Jacumã – Minha crítica é ao Vieira, que reduz a cidadania à participação político-partidária.

Coordenadora Pedagógica – Ao contrário.

Iracema – Então, Chauí, ao dizer que não se reduz a belas artes, acaba por reduzir.

Outra professora – Ela foi além...

Iara – Não, gente, ela não reduz, ela inclui.

¹⁴ Originalmente em CHAUI, M. Cidadania cultural. *NovAmérica*, nº 82. Rio de Janeiro, 1999, p. 12-15.

¹⁵ Originalmente em VIEIRA, L. *Cidadania e globalização*. 2 ed., Rio de Janeiro: Record, 1998.

(Reduz ou inclui? Impõe um modelo? Isso e o que não é isso põe o isso no centro?)

A leitura continua...

A polêmica, ao meu ver, marca uma preocupação de que o conceito de cultura se amplie para todas as formas de manifestações culturais, mas, mais que isso, que garanta uma não hierarquização entre as manifestações.

Em seguida, o tema das ações afirmativas, iniciado pela discussão sobre os direitos das minorias na citação acima de Vieira, vem à tona e esquento o debate (ver apêndice).

Tudo começa porque a coordenadora pedagógica levanta o tema das cotas raciais sem se posicionar e pergunta quem gostaria de comentar. A professora Iracema toma a palavra e diz que “Para entender, tem que conhecer toda uma história de exclusão. Quem chegava lá na universidade era quem tinha talento e não como um direito.” A partir daí, a maioria dos argumentos presentes nessa discussão hoje no meio acadêmico e nos fóruns sociais sobre o tema aparecem.

Contrários: “Devia existir é uma escola de boa qualidade para todos.” – “É um carimbo marcando a questão racial.” “A cota é uma medida perversa.” “Discriminação ao contrário?” “Porta dos fundos.”

Favoráveis: “penso em não-cota numa sociedade democrática, mas nessa aqui...” “os movimentos ficavam incipientes porque quem comanda são as pessoas de nível superior.” “A universidade é o espaço da transformação.” “Essa discussão me fez repensar algumas coisas. Todo mundo sabe que precisa melhorar o ensino público, mas ninguém se importa, então, a cota cria a situação que faz discutir e todo mundo se preocupa com o 2º grau.” “Não é porta dos fundos não, porque presta vestibular. Se o cara diz pra mim que o pai gastou 600 por mês com cursinho e o negro que entrou, eu digo: bem feito, mané!”

Iracema, uma das professoras investigadas, é quem mais defende as cotas e medidas de ação afirmativa para negros/as. Lembremos que ela foi apontada pelas colegas como “uma Barbie africana” –, que na dinâmica do barbante dizia estar em busca do que tinha de igual às colegas – “O que me difere? Eu não sei bem, acho que porque estou procurando as semelhanças para me sentir bem no grupo.” Ela sustenta a defesa das cotas raciais, marcando

que existe a discriminação e a desigualdade em nossa sociedade e que ela vive isso cotidianamente – “Eu penso em não-cota numa sociedade democrática, mas nessa aqui...”

Iara começa apresentando argumentos contrários e, no final, passa a defender. É interessante observar seu movimento. Não é à toa que ela é uma das professoras selecionadas para a fase seguinte da pesquisa, quando a entrevistei e observei seu trabalho em sala de aula. Em todos os momentos das discussões sobre multiculturalismo, ela mostra suas reflexões como se pensasse em voz alta. Sua primeira manifestação sobre o tema cotas raciais é pelo depoimento que “ouvei” de um professor negro. Ela, que tem um fenótipo branco, repete suas palavras: “Um professor negro me falou que a universidade no Brasil passou a eqüivaler ao 2º grau lá fora. A universidade passa a não ser mais só para quem tem aptidão acadêmica.” No caminhar da discussão, ela diz “Essa discussão me fez repensar algumas coisas. Todo mundo sabe que precisa melhorar o ensino público, mas ninguém se importa, então, a cota cria a situação que faz discutir e todo mundo se preocupa com o 2º grau”. Ao final, é ela quem conclui o debate com um “Não é porta dos fundos não, porque presta vestibular. Se o cara diz pra mim que o pai gastou 600 por mês com cursinho e o negro que entrou, eu digo: bem feito, mané!”

Reproduzo aqui um trecho em que Iracema relata uma experiência em que foi vítima de racismo e seu diálogo com a diretora Jaci.

Iracema – Exemplo vivido por mim e pela Janaína no outro dia. Eu fui com ela na faculdade dela e o guarda perguntou: “Vocês vão aonde?” Perguntei para mim: será que ele faria isso se fosse só ela? Ou se eu tivesse outras características?

Diretora – Ah! Ai é preconceito mesmo?

Iracema – É mesmo e eu não chego ali sem uma história sem todas as outras vezes em que fui barrada.

Diretora – Postura defensiva.

Preconceito é uma questão de postura. Então, eu afirmo minha raça. Eu sempre ponho o racismo como última opção.

Marcando as identidades múltiplas e as múltiplas formas de viver uma identidade, a diretora da escola, professora Jaci, que também apresenta um fenótipo negro, se posiciona de forma diferente: “Preconceito é uma questão de

postura. Então, eu afirmo minha raça. Eu sempre ponho o racismo como última opção.”

Avalio que esta foi a discussão mais quente, mais interessante, que mais mexeu com as pessoas do grupo e que incitou mais argumentos. Ou seja, de algum modo, de fato, a inserção das cotas raciais, pela paixão que provoca, instiga reflexões onde antes havia consenso e calma.

Na sequência da discussão, o tema raça / etnia continua. Acompanhemos mais um trecho do diário de campo:

Retornando à leitura...

Diretora – Esse assunto sempre traz tensões em situações da sala de aula, né?

Como no caso de duas crianças brigando lá embaixo. O que houve? Me chamou de neguinho. Ah! Eu chamo meu namorado de neguinho. Não é a mesma coisa. Não podemos minimizar.

Coordenadora Pedagógica – Quando as mães chegam e falam “aquela professora moreninha de cabelo de plástico.” E aí a gente responde “aquela professora negra, alta, de cabelo de trança”.

Jacumã (referindo-se à outra professora) – E quando chamam aquela “gorda, mas simpática”.

Diretora – Esse “mas” é terrível.

Iracema – Raça não, etnia. Raça humana.

Iara – Mas etnia não está ligada a localização? Brasileiras.

Jacumã – Parda!

Risos

Juraci – Pode, gente? Etnia parda?

(muitas brincadeiras com isso)

Iracema pergunta por que na certidão de nascimento tem que ter sexo e vários nomes que se prestam a masculino e feminino são exemplificados. A brincadeira continua. Ela também pergunta sobre “cor” ser uma expressão correta, uma vez que está na certidão.

A diretora situa bem a “situação de sala de aula” como conflituosa e tensa e realça que não se pode minimizar uma expressão como “neguinho”, de acordo com as circunstâncias. No entanto, essa reflexão não prossegue. Passa-se a uma discussão mais conceitual sobre raça, etnia, localização...

*A terceira reunião – a leitura do capítulo 3:
“Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva”*

Esta terceira reunião em que se discute a temática multicultural com vistas à construção de uma perspectiva que transversalize o currículo dos/as estudantes da escola *Ma Kuxi* no ano de 2004 ocorre na sexta-feira pós carnaval. Como a reunião anterior, começa com um café da manhã bastante variado em que cada professora trouxe algo para partilhar com as colegas. Já eram 9 horas da manhã quando a diretora convoca o grupo para o início dos trabalhos e apresenta a proposta do dia: “ler o capítulo 3 e fazer o planejamento”. Ela salienta que, pelo avançado da hora e pela importância de contar com todas no planejamento, precisa perguntar se deve manter essa dinâmica ou se é melhor partir para o planejamento direto. A professora Iara se posiciona dizendo que no dia anterior a dinâmica de leitura deu certo e foi importante. Algumas pessoas manifestam-se corporalmente concordando. A diretora pede então objetividade na leitura. Todas se posicionam e começa a leitura.

Na página 54, uma citação de McLaren confunde o grupo. Os olhares voltam-se para mim e acabo esclarecendo. Vamos à citação:

“Os cidadãos norte-americanos que se consideram ‘brancos’ são encorajados a abrir mão de sua ‘brancura’ de forma a ficarem dispostos a reconhecer e abrir mão dos privilégios que a mesma lhes proporciona. Trata-se de um movimento incipiente e é difícil saber os efeitos que o mesmo terá nas próximas décadas sobre a luta por justiça social por meio do ensino multicultural.” (*Apud* Candau, 2002b: 54)

Abrir mão da “brancura” seria reconhecer que há privilégios para os brancos na sociedade em que vivemos e posicionar-se contra esses privilégios, não aceitar que eles ocorram, exigir como cidadão que as oportunidades se distribuam a todas/os de forma igual e sem distinções de raça. Desse modo, não interessa uma educação multicultural apenas para as minorias, é preciso que ela ocorra para todos/as, grupos minoritários e majoritários, em função de uma opção não pelo que é melhor para si, mas pelo que é mais justo, entendendo-se então que a justiça é que é mais importante.

O grupo agradece meus esclarecimentos e a coordenadora pedagógica comenta: “Eu já tava pensando: puxa, a Cláudia não vai dar uma forcinha pra gente nessa hora?”

Creio que cabe comentar que é interessante que seja a tese da abolição da brancura que cause problemas de entendimento no grupo. Talvez seja uma proposta que pareça tão remota, tão inviável – abrir mão de privilégios – que seja até difícil entender numa sociedade como a nossa.

No continuar da leitura, o tema do fracasso escolar, introduzido pelo texto na página 66, volta a motivar reiteraões e debates que levam a comparações entre escolas públicas e particulares. Observemos mais um trecho do diário de campo:

Jurema – O fracasso escolar é motivado por vários fatores, mas colocar a culpa na família, como a gente tem feito, não ajuda a mudar isso. Nós também não somos as culpadas. Mas apontar culpados não adianta.

Outra Professora – Aqui na escola pública a gente estuda, lê esses teóricos e ainda assim muitos dos nossos alunos não se alfabetizam. No entanto, na escola particular, mesmo sem esses estudos, lá se alfabetizam ricos e pobres.

Diretora – A gente tem que ultrapassar o diagnóstico e partir para a ação.

Outra professora – Eu considero que o nosso trabalho tem sido de qualidade

Diretora – Na escola particular, o professor pode ser demitido e aqui não, lá o diretor fiscaliza, aqui não, lá tem xerox, aqui não, lá o pai acompanha, aqui não... E a gente tem pensado em por que é assim?

...

lara – quem trabalhou em escola particular sabe que as famílias também não dão grande suporte. Uma criança vai num dia e volta no outro com a roupa mijada. No entanto, aqui a criança vem com *déficit* e chega aqui e encontra mais *déficit*, ou seja, falta material, está tudo sujo e quebrado.

Diretora – comenta que para essa população a escola precisa ser mais equipada. Compara a UTIs. Fala do abandono do atual prefeito aos CIEPs e das reformas e construções de outras escolas com mais marcas de sua administração.

Trouxe aqui esse trecho por acreditar que esse ideário de que a escola particular é melhor que a pública foi ideologicamente construído em nossa sociedade para o benefício de interesses privados e é tão forte que, mesmo num ambiente de trabalho numa escola pública e por professoras de uma instituição

pública esse discurso se repete: é nisso que ainda acreditamos. Enquanto isso, desviamos nossa atenção do foco.

Na página 70 do livro “Sociedade, educação e cultura(s)” encontramos...

“ ... uma proposta de educação que leve em conta a pluralidade de culturas, de valores, de tempos e de ritmos não se deve limitar apenas em introduzir na prática educativa novos conteúdos e materiais didáticos. Ela deve também levar a uma análise da linguagem dos(as) professores(as), dos exemplos utilizados, das relações sociais entre os(as) alunos(as), dos preconceitos, do racismo e do sexismo.” (Candau, 2002b: 70)

Esse trecho suscita o seguinte debate descrito no caderno de campo:

A diretora comenta que precisamos estar atentas em como, no cotidiano, banalizamos determinadas atitudes na relação com os alunos que são discriminatórias.

Jurema – Vai desde a questão do tempo... Eu estou lendo um autor, que é o Foucault, que fala de como a professora impõe os tempos à criança. Tive um aluno que não escrevia uma linha, mas participava ativamente das aulas. Eu não tinha como reprová-lo, mas sei que ele vai ter muita dificuldade na 5ª a 8ª, porque com vários professores ele não terá o mesmo tempo do professor para atender a ele. A gente precisa pensar muito sobre isso, porque o aluno pós-moderno não é esse que se submete tão fácil a essas normas, mas a gente tem que pensar em como a gente lida com isso.

Talvez o motivo seja a pressa em concluir a leitura, mas o fato é que essa discussão fica por aí.

Na seqüência, a discussão acerca da polissemia do termo “cultura” traz novamente o tema da identidade num comentário de Jurema – “Diferença é um conceito marcante para quem estuda identidade (mostra livro do T.T.da Silva – *Identidade e diferença*). A cultura tem autoridade porque ao fazer parte de um grupo...”

A professora Jaci (diretora da escola) marca a relação conflituosa do tema da cultura com os Direitos Humanos – “Os Direitos Humanos podem estar acima dos direitos dos grupos culturais?” – e cita o caso de Amine, a nigeriana que foi condenada à morte por apedrejamento por ter tido um filho quando não estava casada e a mobilização internacional que se organizou em torno da defesa de seu direito à vida estar acima dos valores daquele país e daquela cultura.

Ela aponta que a medida que vem sendo usada pelos movimentos

“é a da dor. Exercício físico, por exemplo, se começa a doer, então está na hora de parar. Do mesmo modo, a cultura tem que ir até onde não doa. A questão ética tem que ser maior. Caso das mulheres muçumanas que usam a burca e nós achamos que isso é um absurdo e, no entanto, estas mulheres acham que o absurdo é a gente trabalhar tanto”

Jurema questiona: “quem elaborou esses Direitos Humanos? Sob a ótica de quem?”

A professora Jacumã (coordenadora pedagógica) mostra que via internet, por exemplo, no caso da nigeriana, nós conseguimos pressionar e impedir a morte de Amine, embora não tenhamos necessariamente conseguido mudar a cultura do país. Jurema comenta que “No século XXI, estamos acelerando esse processo de trocas culturais, mas é um processo.”

Iara aproveita para fazer sua crítica

“A escola não é lugar de reproduzir... Aí, coça a minha língua a questão do *Haloween* na outra escola. O argumento é que não adianta a escola se recusar porque o comércio está investindo. Mas pra mim a questão é: uma coisa é a gente abordar porque o tema aparece, outra é a gente legitimar e colocar no calendário escolar.”

Jurema e outras concordam.

Diferença e cultura pelo aspecto geracional, hábitos diferentes em diversas comunidades, direitos humanos e o direito ou não de uma comunidade julgar e interferir sobre as práticas de outras, trocas culturais no século XXI e ainda interesses econômicos interferindo nas escolhas curriculares das escolas: muitos são os temas e muito haveria o que desenvolver nessa discussão, mas o tempo pressiona...

Sobre a questão do *Haloween*, quero registrar que é algo que incomoda muito à Iara. Por mais de uma vez, ela voltará a tocar nesse assunto, inclusive em conversas somente comigo. Sua crítica é ao modo nada crítico como muitas escolas, privadas e “públicas”, absorveram essa festa via filmes e desenhos norte-americanos. Ela percebe nisso um comportamento claramente servil à dominação cultural que os Estados Unidos exercem hoje sobre grande parte do mundo e, em especial, sobre o Brasil. Como contraponto a isso, defende um resgate das tradições populares de nosso país. Ela narra uma experiência que viveu numa outra escola da rede municipal em que a direção colocou no

calendário escolar a festa de *Haloween*, as resistências que teve de marcar a esse comportamento e as justificativas que ouviu – “não adianta a escola se recusar porque o comércio está investindo”.

O grupo consegue vencer a leitura do capítulo 3 e, antes de seguir para o almoço, cada grupo de série apresenta as idéias iniciais de seus planejamentos começados no dia anterior. Desse modo, toda a equipe de professoras toma conhecimento e pode sugerir ou questionar o que está sendo feito nas outras séries.

A terceira reunião – planejamento

Nesse momento, acompanhei as discussões sobre os temas elencados pelo grupo do ciclo e da progressão, que é o que tem maior número de professoras por ser o que tem maior concentração de turmas, e as discussões que suscitaram na equipe. No horário da tarde, me mantive observando esse grupo, quando as professoras tentaram desdobrar seus temas em projetos ou planejamentos mais detalhados e orientadores de suas ações.

Cabe lembrar que no ciclo, as crianças têm de 6 a 9 anos de idade, entre os períodos inicial, intermediário e final. Na classe de progressão, estão as crianças que, tendo concluído o ciclo, não foram consideradas aptas a seguir para a terceira série. Em princípio, têm de 9 e 10 anos de idade.

Da identidade ao cardápio da merenda muito rapidamente. Pra mim ficou a curiosidade de compreender como e com que objetivos esse primeiro tema seria desenvolvido. Tento esclarecer participando da reunião da tarde, realizada em seguida do almoço. É fato que todas já estão muito cansadas, mas vamos lá. Observem que as anotações do diário de campo mostram que a reunião não ajudou muito.

À tarde a reunião se organiza por grupos de série.

Fico no grupo que reúne professores do ciclo e progressão. Há mais ou menos 15 pessoas no total, neste grupo de professores.

Começar pela identidade

O grupo ajuda uma colega que estava ausente ontem a compreender os temas que elencou.

Uma fala de seu desejo de aprender a contar histórias para crianças de modo mais interessante.

.... o assunto segue por aí.

Uma propõe uma organização dos temas de ontem.

Outra mostra uma matriz de mimeógrafo com uma árvore para fins genealógicos.

Coordenadora Pedagógica chama a atenção para a necessidade de estruturação de projetos a partir de temas.

Ou seja, não foi nesta reunião que esses projetos e/ou planejamentos avançaram. Foi toda uma tarde para isso, mas o que mais se fez foi desviar o assunto ou trocar atividades, ou melhor “folhinhas” de mimeógrafo.

Em seguida, quero mostrar os temas que ficaram elencados para as terceiras e quartas séries. Embora eu não tenha podido estar na reunião seguinte em que se objetivava esmiuçar mais os projetos e/ou planejamentos, uma vez que estava participando do encontro do grupo de ciclo e progressão, uma das turmas que observo e sobre a qual trarei dados e análises é de 4ª. série.

Identidade – Quem sou eu no mundo?

Sexualidade – processo de menstruação. Meninos que brigavam com as meninas e agora as cortejam.

Identidade – fases de vida - questões morais e éticas, respeito ao idoso.

Olimpíadas, eleições, Brasil.

Jacumã – No município, mas também no grêmio e dos representantes.

Crianças questionaram: representante para dedurar os outros? X9 morre.

Diretora - É preciso discutir com os alunos o que essa representação significa e que não é o melhor aluno necessariamente.

Jurema – Precisamos garantir formas para que essa representação se efetive, vendo-os nos CoCs, na organização de Festa Junina. É preciso criar condições para que as crianças exerçam essa representatividade e também se tornem reconhecidos por seus pares.

Diretora – Uma escola com 49 turmas não é fácil, mesmo com minha ajuda à Coordenadora Pedagógica. Pensamos num elemento por série / segmento para estar mais junto a nós. Esse elemento poderá nos ajudar nesse momento.

Outra Professora – Precisamos incrementar o CEC e o grêmio

Jurema – Determinadas marcas mostram essa valorização, como o crachá.

Coordenadora Pedagógica lembra da elaboração das lembranças das professoras na época do dia do mestre em que eles se envolveram muito.

Diretora comenta que participar não é colocar só na hora do COC e como é difícil dar conta.

Coordenadora Pedagógica – Tentar eleger uma mãe representante por turma.

Outra professora – perguntar se já há clareza sobre quais serão as atribuições desses responsáveis.

Jurema – Quando um pai ou uma mãe diz que “essa escola é cheia de marra” a gente tem que pensar sobre isso.

Diretora – Tem que pensar que foi uma decisão dos pais em assembléia e que a ata está devidamente assinada.

Outra professora comenta da confusão na saída.

Eu entendi que a EI sai às 11h30 e as demais às 11h45 e ainda assim há confusão na saída.

Formar ou respeitar os horários?

Diretora – Não acho que é uma questão de forma, mas uma questão de ordem. Continuo acreditando na hipótese do respeito à ordem do coletivo.

Outra Professora – Todo mundo aqui é suficientemente responsável para saber da sua parte, mas se não está dando certo, você precisa ficar lá.

Jurema – A gente no coletivo

Nos espaços coletivos, todos os olhares e todas as ações têm que estar voltadas para esse coletivo. Nesse momento, o aluno é nosso.

O tema identidade de fato pareceu ganhar novos contornos, novos interesses mais adaptados à idade dos/as alunos/as de 3^a. e 4^a. séries. Outra questão é que o tema de valores e respeito ganhou dimensões novas com a discussão sobre eleições no país e na escola – para o grêmio e para representante de turma.

3. 1. 4. 2.**O pátio – horário de entrada**

Entrada – pátio.

Mochilas – Nemo, Rouge, Minie, Homem aranha (com e sem rodinhas), Digimon, Branca de Neve, Mônica e Cebolinha, Barbie.

Uniformes novos (muito poucos) e velhos.

Na espera, minigames, “brik game” (menina).

Muitas mães e pais observam atentos a subida dos filhos, conversando entre eles/as.

Garis aparam a grama.

Cachorro, em meio às pessoas, pára e se coça.

Na espera, um senhor lê uma revista em quadrinhos “Sesinho contra a dengue”

Uma mãe empurra um carrinho de bebê com duas crianças de idades diferentes dentro. Traz ainda uma criança uniformizada para a EI.

Criança chegando de bicicleta grande.

Crianças em grupo manipulam livros (baratos) dos clássicos infantis.

Mestiçagem predomina, mas há também fenótipos brancos e negros.

Creio que essa é uma cena que se repete em muitas outras escolas públicas e privadas em todo o nosso estado. Há crianças que chegam à escola trazidas por suas mães, seus pais, seus avós, seus irmãos mais velhos; há crianças que chegam sozinhas. Para esperar a chegada da professora que está atrasada, um pouco de leitura da que lhe está disponível, ou um pouco de conversa com outras crianças ou com outros familiares de crianças, ou ainda, uns joguinhos eletrônicos daqueles que absorvem completamente a atenção. As marcas da indústria cultural lá estão nas mochilas, que não fazem parte do uniforme. São mochilas baratas, de marcas falsificadas, mas “Nemo, Rouge, Minie, Homem Aranha, Digimon, Branca de Neve, Mônica e Cebolinha, Barbie” lá estão a marcar o nosso tempo.

3. 1. 4. 3. Salas de aula

Na fase exploratória, uma coincidência: será?

Pesquisar os saberes docentes construídos na interseção entre o avanço da produção intelectual acerca do fracasso escolar e a prática de docentes de escolas públicas onde, apesar das pesquisas, o fracasso recorre: esta é também uma forma de sintetizar as finalidades desta pesquisa.

Então, pergunto: considerando o conjunto de iniciativas empreendido na formação de professores/as para que a escola se sensibilize para as diferenças que encontrará na sala de aula, como as professoras das classes iniciais do ensino fundamental têm desempenhado o seu papel de docentes? Os discursos mudaram, os compromissos também. Como essas professoras têm realizado suas tarefas docentes frente a tudo isso? Que saberes elas têm construído sobre como lidar com as diferenças descobertas pela sociolinguística entre outras ciências?

Passo a dois exemplos trazidos do meu caderno de campo na fase exploratória do estudo. Uma coincidência: presencio a aparição de piolhos nas cabeças de duas crianças, uma em cada turma e observo diferentes desdobramentos desse fato.

Episódio 1:

“Um bichinho na mesa mobiliza um grupo de quatro alunas no fundo da sala onde me encontro: um piolho que caiu da cabeça de uma delas.

– Tia Jurema, vem cá! Chama Piatã.

Potira reclama e Piatã responde:

– Seria diferente se a gente chamasse assim: “Tia, aqui um piolho!”

Potira levanta e vai chamar, pessoalmente, a professora que está lá na frente, mas não lhe diz o motivo. Quando a professora chega, Piatã, que garantia a segurança de todos com o dedo sobre o bicho, levanta o dedo e diz:

– Tia, aqui!

– De quem saiu? – pergunta a professora.

Piatã aponta para Potira.

A professora dirige-se à menina apontada e diz:

– Olha, aqui do lado tem uma loja que vende um remédio ótimo.

– Na escola? – pergunta a menina.

– Não, do lado. E, virando-se para o grupo, encerra a conversa:

– E aí, gente? Parece que nunca viram um piolho! Isso é normal... O ideal é não ter, mas acontece. – ela pega um pedaço de papel higiênico no armário, limpa a mesa e joga no lixo.”

Episódio 2:

“Alguém grita:

– Tem um piolho na mesa da Saíra!

Um menino corre até lá, pega o piolho e sai mostrando pra todos/as. Mostra também à professora, que responde:

– Eu não quero nem ver isso! Mata e joga no lixo!

O menino fica repetindo:

– Tava na mesa da Saíra! Piolhenta! Tava na mesa da Saíra! Piolhenta!

A professora repreende:

– Não é só ela que tem não. Não é só ela que tem não.

Saíra continua sentada em seu lugar, mas por baixo da mesa empurra com o pé a cadeira da frente e consegue derrubá-la.”

Pergunto-me: por que as crianças de uma turma e de outra reagem de modo tão distinto? No primeiro grupo, chega a ficar subentendido que haveria dois modos de chamar a professora para tomar ciência e intervir na situação: um que seria “Tia, aqui um piolho!”, que tornaria público o acontecido, e outro pelo qual a criança opta, que é “Tia, vem cá!”, que mantém o conhecimento do fato somente aos diretamente envolvidos/as – colegas do grupo – e à autoridade instituída – a professora.

É evidente que, ao recortar esses dois episódios não perco de vista tudo o mais que observei numa e noutra turma. Saíra foi apresentada a mim pelas colegas, em minha chegada, como “Saíra fedorenta”.

Chama-me a atenção também o modo como as professoras reagem, que é absolutamente distinto, mas os modos diferentes dos/as alunos reagirem me

apontam que há “combinados”, que há uma reflexão prévia no primeiro grupo sobre como reagir a situações “embaraçosas” como aquela, enquanto no segundo não parece haver nenhuma combinação prévia ou reflexão coletiva. Por quê? O que faz uma professora agir de um e de outro modo não só no episódio em si, mas na opção por fazer ou não uma discussão com as crianças sobre como agir numa situação como aquela? Como cada uma vê sua tarefa de docente?

A primeira turma é uma quarta série, em que a maioria dos/as alunos/as compôs a turma de terceira série da mesma professora no ano anterior. Ou seja, a maioria já se conhece. A segunda turma é uma classe de progressão. Ela se constituiu como turma recentemente. A professora, segundo a coordenadora pedagógica do colégio, foi a única que aceitou ficar com aquela turma. As duas professoras, apesar de mostrarem incômodo com minha presença ali só observando e anotando, me receberam sem imposição da direção e foram muito cordatas e atenciosas comigo.

Ambas parecem ter critérios de igualdade, quer dizer, ambas reagem às atitudes que embaraçam as meninas com piolho – ficarem paradas olhando, num caso, e chamarem a colega de piolhenta, no outro.

No entanto, uma reação parece ser mais eficiente do que a outra no sentido da promoção de relações de respeito e igualdade. Por que essas professoras agem tão diferentemente?

Os currículos praticados / vivenciados por aquelas duas turmas, com isso, vão se tornando bastante diferenciados. Ambas as turmas estão na mesma escola, compõem-se de elementos de uma mesma comunidade de classe popular, mestiça e com grande privação de direitos. Estudam na mesma escola, moram no mesmo bairro, submetem-se às mesmas propostas curriculares oficiais, mas vivenciam currículos diferenciados.

Um dia na turma de progressão

Bastou-me uma manhã nesta turma para eu me convencer de que, se ali permanecesse, teria de escrever uma tese sobre o sistema de ciclos que a prefeitura do Rio de Janeiro está implementando e sobre o tipo de “desigualdade”

que a classe de progressão – estratégia que foi adotada para corrigir as distorções causadas pelos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem das crianças que não aprendem a ler e escrever no tempo de três anos, que é o que dura o ciclo – não apenas reproduz, mas ativamente produz.

Vivi naquelas 4 horas e meia em que estive com aquele grupo um sofrimento de quem percebe que o que está em jogo ali são vidas de crianças e todo um conjunto de expectativas de futuro.

Este é um trecho do meu diário de campo que eu quis abandonar. Optei por não acompanhar mais essa professora e essa turma. Tratar apenas das outras, nas quais eu poderia enxergar algo que parecesse mais promissor, nas quais eu pudesse depositar mais esperanças. E, de fato, nas outras turmas que acompanhei não mais observei tantos desafios quanto naquela única manhã que passei dentro da sala de aula desta turma.

No entanto, é exatamente pelo contraste que eu me convenci de que deveria trazer minhas anotações aqui na íntegra.

Essa é uma turma em que a discriminação começa de fora para dentro, quer dizer, todas as crianças e demais atores da vida escolar “sabem” o que é uma classe de progressão: uma turma que reúne as crianças que não conseguiram se alfabetizar, crianças que compunham turmas distintas desde que entraram na escola, mas que foram retiradas do convívio com seus/uas colegas na passagem para a terceira série, porque não se alfabetizaram. Têm idade para estar na terceira série, mas precisam ainda se alfabetizar. São apontadas pelos/as colegas por estarem nessa outra turma, formada por todos/as os/as alunos/as que “fracassaram”.

A discriminação que sofrem enquanto turma se desdobra em discriminações internas contra “a piolhenta”, “a lourinha”, “o neguinho”, em que todos/as riem da “desgraça alheia”, talvez como um modo de se distinguir dos/as colegas de infortúnio.

A professora parece perdida e atordoada com a responsabilidade de alfabetizar aquele grupo que não acredita em si e em que ela também parece não acreditar.

Sáira tem 9 anos e já viveu sua iniciação sexual. Sua roupa é suja, seu cabelo tem piolhos que saltam na mesa. Mas é uma menina, uma criança e sofre discriminação de seus iguais. O clima na sala de aula em nada a ajuda a entender o que está vivendo ou a enfrentar e, muito menos, superar suas dificuldades.

Apesar de tudo o que digo e que até pode parecer piegas, ainda percebi que aquelas crianças tentavam aprender, quando percebiam que havia algum conteúdo naquilo que a professora estava fazendo. E quando falo conteúdo, não estou me referindo a algo contextualizado ou com sentido para suas vidas, mas algo que elas pudessem aprender como conteúdo escolar mesmo, ou seja, como a chave que as levaria a abrir a porta da terceira série. Esse me pareceu ser o motivo para aquela sala de aula não explodir de uma vez por todas, para que não saíssem todos/as se agredindo sem cessar, para que ainda reconhecessem alguma autoridade naquela professora: é preciso manter o rito para tentar sair desse lugar chamado “progressão”.

A professora parece tentar manter a ordem na base do revanchismo – “Eu já disse que o nome dela é Sáira e se você (Moema) continuar a chamá-la assim, eu não vou impedir que também chamem você por apelido.”; “A professora faz uma preleção, dizendo que estará anotando quem não estiver dando conta de suas tarefas de aula e de casa”; “Se você bater, quando baterem em você eu não vou interferir. Vou deixar bater.”; “Vou chamar seu pai aqui.”; “Não é só ela que tem, não! Não é só ela que tem, não!”. Parece que lhe faltam recursos para tentar resolver os conflitos de outra forma. E os conflitos não param, estouram a todo o momento: por quê?

Outras vezes, ela parece que “sabe” o que deve fazer, mas não como fazer – “Ela tem nome. A cor negra é uma cor pra gente respeitar.”, ou responde a uma situação e se dá conta de que não agiu bem e tenta consertar – “Você é uma menina: não fica bem você ficar fazendo isso e nem menino também não tem que estar fazendo isso.”

Evidentemente, essa foi uma experiência que me acompanhou por todo o trabalho de campo e por toda a escrita desta tese: foi muito incômoda! No momento da experiência em si, minha vontade chegou a ser de tomar o lugar da professora e tentar fazer diferente, reorganizar tudo em outras bases. Mas “do

alto” dos meus 20 anos de magistério e de todas as minhas leituras e títulos, o que acredito de verdade é que esta é uma experiência que tem um vício de origem. O problema não está só na professora, ou só nas dificuldades enfrentadas pelas crianças, está na própria idéia de uma turma que seja “homogeneamente problemática”. Isso não quer dizer que eu não saiba que algumas professoras se saem melhor do que outras com as turmas de progressão. É verdade que sim, mas não foi à toa que as outras professoras não quiseram pegar esta turma; no fundo, todas sabem que este é um modelo fadado ao fracasso.

Um dia na turma de 4^a. série

Um clima totalmente distenso, uma aparente paz, um grupo de convívio em que cada um vai respeitando o espaço do outro. Foi essa a mesma percepção que tive em todas as aulas que assisti nessa turma. A professora se preocupa com coisas que parecem ser mais fundamentais, deixando espaço para que as crianças ajam ao seu modo. Nada parece tirar-lhe do sério, mas também nenhum conflito estoura. No episódio do piolho e em outros que vão surgir em outras ocasiões sempre me fica a mesma impressão: há combinados no grupo que são lembrados e usados. Se alguém esquece e extrapola, outro alguém lembra e controla. Alunos sentados no meio dos buracos das pias não incomodam a professora, duas alunas sentadas numa mesma cadeira não incomodam a professora. Alunos pulando as paredes das rampas incomodam a professora que os faz voltar, mas sem gritos, sem descontroles, sem agressões e também sem se sentir agredida pelo que fazem as crianças.

O estilo pessoal que demonstra ao lidar com seus alunos não agrada a todas as suas colegas. A outra professora que desce e sobe com sua turma junto com a de Jurema age de modo muito diferente: exige fila, sente-se agredida pelo aluno que a ultrapassa e grita com ele: “Tá me vendo aqui?!”

Jurema mal pára sentada na aula, percorre a sala inteira várias vezes, olhando as tarefas dos/as alunos/as, dialogando com eles/as, destacando algo que alguém fez, “levando tudo na esportiva”...

A dinâmica que ela empreende não seria aceita há 30 anos, no entanto, garanto que o que vi em todas as aulas dessa turma e dessa professora

foram alunos estudando, produzindo, participando, mesmo que, a princípio, um/a observador/a desavisado pudesse achar tudo uma bagunça.

Aquela idéia de aula em que a professora fica lá na frente dissertando sobre um assunto não acontece. Nos curtos momentos em que ela tenta desenvolver um assunto, recheia sua fala por perguntas que chamam a participação e a atenção dos/as alunos/as, o que não quer dizer que ela aceite, concorde ou aproveite tudo o que dizem os/as alunos/as. Em seguida ao levantamento de um tema ou de uma explicação, ela propõe uma tarefa que deixa a todos/as em atividade e aí ela vai de mesa em mesa, de aluno/a em aluno/a esclarecer, verificar, tirar dúvidas...

Há um permanente incentivo a que as crianças realizem suas tarefas em colaboração com os/as colegas. Além de realizarem as tarefas em duplas ou grupos, as crianças consultam colegas de outros grupos sobre dúvidas que tenham.

A minha presença parece causar algum incômodo, mas nada que a abale de fato. Os/as alunos/as recorrem a mim para esclarecimentos, pedidos de ajuda ou mesmo para exibirem com orgulho o que fizeram e ela não se incomoda.

Quero frisar que eu mantive essas avaliações por todas as aulas que acompanhei dessa turma e dessa professora.

Eu já disse aqui que esta turma estava junta também na terceira série e com esta mesma professora. Mas a professora Jurema me informou que um razoável núcleo da turma está junto desde a pré-escola na escola *Ma Kuxi* e que isso contribuiu para que seja uma turma que “dá certo”.

“... eu estou trabalhando com uma turma que ela é resultado de um acerto da escola, porque essa turma tem um histórico muito interessante: teve momentos em que ela, pelo menos dois anos, conviveu com os mesmos professores., Então, na educação infantil, ela conviveu dois anos com o mesmo professor, depois ela veio no 1º e 2º ano trabalhando com uma mesma professora, e 3ª e 4ª série fui eu que trabalhei com esses alunos. Então, é uma turma que é produto de um trabalho acompanhado na escola por determinados professores.” (Fala da professora Jurema)

Passemos a outras salas de aula e professoras.

Um dia na turma de período inicial do ciclo

Essa é uma turma bem mais jovem: são crianças de seis e sete anos. Percebe-se que o trabalho colaborativo, embora incentivado pela professora, ainda não é uma tarefa fácil para todos/as.

A professora Iara vem tendo sucesso em seu trabalho de alfabetização daquelas crianças, mas duas desafiam sua compreensão por razões diversas: uma, porque não aprende nada (Japira); a outra, porque aprende, apesar de suas adversas condições de vida (Jandira). Mas há outros desafios: um menino com paralisia cerebral, Iraputã, sobre quem ela vai falar também na entrevista gravada e sobre quem conversamos algumas vezes. Ela conta que pensou em ter de fazer um planejamento à parte para atendê-lo, mas logo percebeu que suas dificuldades são de ordem motora – locomove-se com uma cadeira de rodas, tem dificuldades de fala e para segurar lápis e caderno. Alfabetiza-se no ritmo da média da turma.

Japira entrou na escola em outubro e somente faz bolinhas... Iara leva-a para uma avaliação da professora da classe especial da escola *Ma Kuxi*. Ela irá ainda passar por outras avaliações antes de ter uma definição sobre os rumos de sua vida escolar.

Também Jandira é um desafio porque aprende, mesmo com todas as adversidades que enfrenta: mora à beira de uma passagem de esgoto, tem uma família desestruturada, vida muito difícil e um temperamento ativo e explosivo. Ainda assim alfabetiza-se como que a desmontar com todos aqueles argumentos que justificam a não alfabetização de alguns por suas condições pessoais de vida: econômicas, familiares e/ou sociais.

O estilo de aula de Iara assemelha-se ao das demais professoras: não há longas preleções, ou desenvolvimentos de temas. Ela propõe uma atividade e passa a rodar a sala para verificar como cada criança está se saindo e tentar ajudar a quem precisar.

Suas crianças ainda não são muito autônomas em função da idade, mas já tentam desempenhar suas tarefas sem a ajuda direta da professora e, para isso, recorrem aos colegas. Ou seja, a professora incentiva que façam isso.

Um dia na turma de 2º ano do ciclo

A professora Iracema é a que mais declara seu incômodo com a minha presença. Apesar disso, foi dela todo o tempo a decisão de me aceitar. Sentimentos contraditórios que aparecem permanentemente. Ao conversarmos, ela mostra interesse no meu trabalho, mas fala pouco do seu. Na entrevista, que foi bastante densa, ela é quem precisa ser mais perguntada, pois suas respostas são sempre curtas e bastante objetivas. Parece-me que o incômodo que eu causo a ela é o incômodo que ela tem permanentemente em seu trabalho: é muito crítica, não se sente à vontade.

Também em suas aulas vejo uma preocupação em não se dirigir ao grupo todo por muito tempo. A maior parte do tempo é destinada a verificar o que os/as alunos/as estão entendendo e como estão se saindo com as tarefas, apontando-lhes novos caminhos e discutindo com eles/as seus erros e acertos.

É permanente sua preocupação em estar atenta às questões que emergem no grupo, ouvindo o que dizem e tentando responder a todos/as.

Com os relatos feitos até aqui, espero que tenha conseguido fazer com que minhas leitoras e meus leitores se aproximem do ambiente, do clima, das questões, dos atores da escola *Ma Kuxi*. A seguir, tomo as professoras Iara, Iracema e Jurema, suas trajetórias profissionais, seus saberes construídos em sua formação inicial e continuada e suas concepções acerca da diferença.