

A articulação de temas essenciais à educação pública na Maré:

segurança pública, desempenho
escolar e mobilização social



Direção
Eblin Joseph Farage
Eliana Sousa Silva
Edson Diniz da Nóbrega Júnior
Fernanda Gomes da Silva
Patrícia Sales Vianna
Shyrlei Rosendo dos Santos

Redes de Desenvolvimento da Maré
Rua Sargento Silva Nunes, 1012
Nova Holanda – Bairro Maré
Rio de Janeiro – RJ
Cep: 21044-242
Telefones: (21) 3105-5531 / (21) 3105-1568
Site: www.redesdamare.org.br

A articulação de temas essenciais à educação pública na Maré:

segurança pública, desempenho
escolar e mobilização social

Organização

Andréia Martins de Oliveira Santo

Eblin Joseph Farage

Eliana Sousa Silva



Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares

Andreia Martins de Oliveira Santo (pesquisadora)

Eblin Joseph Farage (coordenadora geral e pesquisadora)

Fabio Douglas Brito Almeida (pesquisador)

Francine Helfreich Coutinho dos Santos (pesquisadora)

Shyrlei Rosendo dos Santos (pesquisadora)

Adriana Machado da Silva Córrea (secretária)

Organizadoras

Andréia Martins de Oliveira Santo

Eblin Joseph Farage

Eliana Sousa Silva

Projeto Gráfico e Editoração

Anna Paula Iannini

Revisão de originais

Alexandre Rodrigues Alves

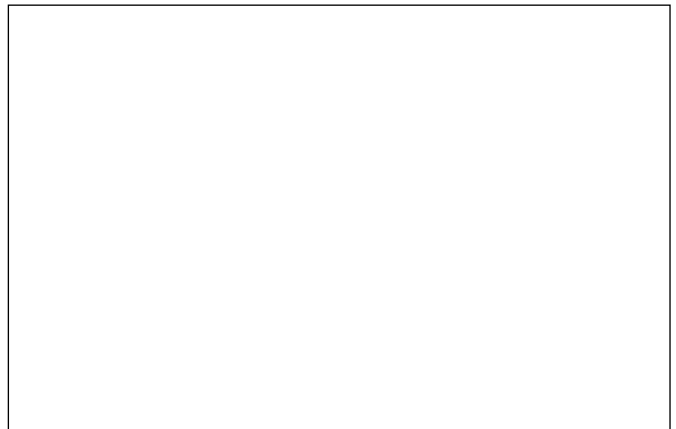
Fotografia da capa

Elisângela Leite

**Obra foi impressa em novembro de 2010 na GRÁFICA...
ESPECIFICAR MIOLO ETC.**

Este livro segue as normas do novo
Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Redes da Maré.



Apresentação 7

Prefácio 13

Parte I - Reflexões sobre temas inerentes à educação pública

O território da Maré

Eliana Sousa Silva 17

Breves reflexões sobre a educação nos espaços populares:
olhares sobre a escola pública na Maré

Eblin Joseph Farage e Lia Giordano Valentim 28

O governo da segurança no Estado de direito

Alberto Aleixo de Souza e Fernanda Gomes da Silva 43

Favelarte, reflexão para uma educação em 3D

Vanessa Jorge de Araújo 53

A necessidade da arte nas escolas públicas da Maré

Vinícius de Azevedo 72

A contribuição da alfabetização para a re-leitura do mundo

Jaqueline Luzia da Silva 81

Parte II - Experiências pedagógicas em escolas públicas da Maré

Grupos de pais: espaços de participação da família e
mobilização comunitária na escola pública

Francine Helfreich Coutinho dos Santos 107

Alfabetização e letramento: reflexões sobre teorias e práticas a
partir de uma experiência na Maré

Inês Cristina Di Mare Salles 136

Criar vínculos – competência para o ato de
ensinar alunos no complexo da maré.

Valeria Oliveira 166

Sou negra, sou mulher e tenho histórias:
a alfabetização de jovens e adultos da Maré para
além das quatro paredes da sala de aula
Janaína de Azevedo Corenza, Waldinéia Teles Pereira182

Educação musical e performance em grupo:
contribuições para o desenvolvimento cognitivo do aluno e
seu processo de socialização na comunidade escolar
*Klaus Grunwald, Marcia C. S. Pereira e
Roberto França Pinheiro*196

Anexos

Documento de sistematização das demandas das
escolas públicas da Maré entregue a Secretaria
Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro213

Questionário aplicado aos diretores das
escolas públicas que atendem a Maré216

Frases escritas por alunos integrantes de
escolas públicas municipais da Maré.220

Na contramão das representações e práticas que dão conta de que as favelas cariocas são espaços apenas de miséria e violência, o que reforça os estigmas e estereótipos que afastam os moradores das oportunidades, serviços e direitos que a cidade oferece aos seus habitantes, uma das maiores favelas do Rio de Janeiro, a Maré, vem se desenvolvendo, criando e recriando o cotidiano e buscando alternativas para a superação das principais dificuldades enfrentadas pelos seus moradores, em especial no campo das políticas sociais.

Nós, da Redes da Maré¹, consideramos que através da criação de alternativas inovadoras e sustentáveis será possível pensar alternativas e propostas concretas para a mudança das favelas e outros territórios similares na cidade. Especificamente no campo educacional, a materialização dessas proposições implica a devida articulação de diversos atores sociais: profissionais da rede escolar, estudantes, moradores e organizações locais.

A partir dessa concepção, a Redes da Maré coordenou a realização de uma iniciativa inédita no espaço das favelas cariocas: o I seminário de Educação: refletindo sobre o Ensino Fundamental. O Seminário teve como objetivo socializar os resultados das avaliações dos alunos das 16 escolas de Ensino Fundamental que atendem à população da Maré², visando contribuir para a elaboração de um plano conjunto de ações para o bairro, a partir das proposições dos profissionais de educação ali atuantes.

A experiência acumulada pelo conjunto dos profissionais da Redes da Maré atuantes nas escolas da Maré ao longo dos anos, em especial a partir do Programa Criança Petrobras na Maré³, e a parceria com a Secretaria Municipal de Educação, através da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE), possibilitaram o contato com as demandas e necessidades das crianças, adolescentes e pais e responsáveis da região, gerando um conhecimento que precisa ser refletido e compartilhado entre os diferentes profis-

¹ A Redes de Desenvolvimento da Maré é uma organização não governamental que possui longa tradição de trabalhos nas áreas da educação, da cultura, das artes, da comunicação e da mobilização comunitária, atuando preferencialmente no território da Maré. O eixo central de sua estratégia de atuação acontece a partir da articulação de diferentes instituições – públicas, privadas, comunitárias e não governamentais – que, de maneira compartilhada, encaminham ações em rede que contribuam para a melhoria da qualidade de vida de aproximadamente 140 mil moradores da região.

² As 16 escolas envolvidas no Seminário são todas as localizadas dentro da Maré: E. M. Bahia, E. M. IV Centenário, Ciep Leonel de Moura Brizola, E. M. Armando Salles, Ciep Elis Regina, Ciep Presidente Samora Machel, E. M. Tenente General Napion, Ciep Hélio Smidt, E. M. Nova Holanda, E. M. Cantor e Compositor Gonzaguinha, Ciep Ministro Gustavo Capanema, Ciep Operário Vicente Mariano, E. M. Prof. Josué de Castro, E. M. Teotônio Villela, E. M. Paulo Freire, além da E. M. Clotilde Guimarães, que fica do outro lado da Avenida Brasil mas atende majoritariamente alunos moradores das comunidades da Maré.

sionais da educação ali inseridos. Importante também é o reconhecimento dos desafios que se colocam. Com efeito, apesar dos esforços empreendidos até aqui, muito há para ser feito no sentido de que os alunos consigam desenvolver as competências educacionais desejáveis e que as escolas, na sua estrutura geral, atinjam um desempenho adequado às suas necessidades.

Nesse sentido, a realização do I Seminário de Educação da Maré se inseriu na perspectiva de ampliar a compreensão sobre as reais condições educacionais dos alunos matriculados nas escolas da Maré e contribuir no enfrentamento, de maneira compartilhada com o conjunto de instituições públicas de Ensino Fundamental, dos desafios presentes na realidade educacional local. Entendemos que através de passos como esse, será possível inaugurar uma nova dinâmica de enfrentamento de problemas estruturais da educação no bairro Maré.

O I Seminário de Educação da Maré destinou-se a todos os profissionais de educação (diretores, diretores adjuntos, professores, coordenadores pedagógicos, estagiários, voluntários, educadores das instituições parceiras, integrantes da RPE e do Polo de atendimento extracurricular) atuantes na Maré, sendo um espaço de abertura para que, de maneira coletiva, houvesse o diálogo entre as diferentes experiências e realidades de cada escola.

Um aspecto central na realização do Seminário foi a estratégia de mobilização utilizada: ela foi encaminhada através do contato direto com as direções das escolas, em reunião convocada pela 4^a CRE, e o contato direto com os profissionais da educação, através da inserção nos Centros de Estudos⁴ e de uma carta de motivação dirigida a todos os profissionais. A resposta a essa mobilização foi muito positiva, já que o encontro contou com a presença de cerca de 350 profissionais de educação que atuam na Maré. Tal fato expressa o desejo profundo dos profissionais locais em buscar caminhos para seus desafios e questões cotidianas.

No processo de preparação do Seminário, a Redes da Maré aplicou um questionário junto às 16 direções das escolas envolvidas, com o objetivo de identificar suas percepções sobre a educação na Maré, seus desafios e possibilidades de superação. O material oriundo desse levantamento orientou a proposta de temas e questões do encontro. Além disso, a equipe organizadora do evento sistematizou os resultados de três provas de

³ O Programa Criança Petrobras na Maré é um projeto da Redes da Maré em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, através a 4^o Coordenadoria Regional de Educação, que atualmente atua em nove escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental e uma Creche Comunitária, a partir de ações de complementação pedagógica, oficinas de arte-educação, atendimento social e dinamização das salas de leitura dessas instituições de ensino.

⁴ Reuniões pedagógicas regulares realizadas nas escolas da Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

avaliação aplicadas pela Secretaria Municipal de Educação na rede em 2009, de modo a possibilitar que as equipes das escolas olhassem de forma detalhada os resultados de sua unidade de ensino em conexão com o quadro geral da Maré. Esse trabalho foi iniciado nas reuniões dos centros de estudos que antecederam o Seminário.

Para nós, o dia de realização do seminário foi marcado por um sentimento profundo de esperança e tensão: a presença de tantos professores, moradores e gestores da Maré revelaram o profundo desejo e vontade do conjunto de atores sinalizados para transformar sua realidade pessoal e coletiva.

No quadro do evento, durante a manhã, foi possível refletir sobre a Educação nos Espaços Populares e fazer um panorama sobre o desempenho das 16 escolas nas provas de avaliação aplicadas pela SME. Os profissionais da educação foram convidados, na parte da tarde, a olhar especificamente para suas escolas, fazendo uma avaliação das principais dificuldades encontradas no processo pedagógico e sendo estimulados a propor diretrizes para a educação na Maré para 2010.

Reunidos em unidades de ensino, cada escola elegeu um relator, que apresentou em plenária as considerações do grupo. Questionados sobre os principais fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos nas escolas da Maré, os profissionais da educação, reunidos por escola, destacaram, de forma geral: a baixa qualidade da estrutura física das escolas, a pouca participação dos pais na vida escolar dos alunos, o grande número de alunos por sala, a falta de profissionais da educação nas unidades de ensino e a dificuldade de encaminhamentos diversos para o atendimento de demandas de saúde e assistência social dos alunos e sua família.

Como ações que deveriam ser implementadas para contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na Maré, os profissionais da educação destacaram: a ampliação do número de escolas na Maré, a redução do número de alunos em sala, um trabalho específico de envolvimento das famílias na vida escolar das crianças, a inserção de profissionais técnicos, como assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos etc. nas unidades de ensino, diminuição da violência na escola e no seu entorno e ampliação do quadro de funcionários das escolas.

Quanto às principais diretrizes para 2010, os participantes ressaltaram: a necessidade de maior investimento nos profissionais da educação, a ampliação do número de vagas, a gestão democrática e participativa das unidades de ensino, maior autonomia para as escolas e maior diálogo entre o poder público e as escolas.

O material produzido pelas escolas foi sistematizado pela Redes da Maré e por um conjunto de profissionais de ensino das escolas da Maré. Seu produto final foi uma carta de intenções sobre a educação da região para o ano de 2010, que foi entregue ao poder público, mais especificamente à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Este livro se constitui em um desdobramento do Seminário, de modo a manter o processo de mobilização e incentivo à participação dos profissionais da educação da Maré.

Por entendermos que a educação deve ser compreendida e analisada em conjunto com outros aspectos da vida em sociedade, propomos uma articulação entre temáticas que marcam de forma significativa a vida dos moradores dos espaços populares no Rio de Janeiro: educação e segurança pública.

Assim, o livro contém onze artigos distribuídos em duas partes: a primeira apresenta textos que trazem reflexões mais teóricas, que possibilitam a sistematização de elementos fundantes para a compreensão da escola e do desempenho dos alunos moradores do bairro Maré. A segunda parte compartilha experiências exitosas realizadas por profissionais de educação nas escolas da região.

Foi a partir da crença de que a reflexão sobre os desafios de definir um trabalho educativo conjunto no bairro Maré, visando à melhoria do desempenho dos alunos de ensino fundamental; de que o encontro e a integração do conjunto dos profissionais de educação atuantes na Maré, a fim de trocar experiências e pensar formas de enfrentamento dos desafios postos no momento; e de que a troca de experiências exitosas ocorridas nas 16 escolas da rede municipal de educação que atendem à Maré, valorizando o trabalho realizado por essas instituições de ensino, que a Redes da Maré propôs o II Seminário de Educação da Maré: mobilização e valorização da escola pública, realizado em novembro de 2010, um ano depois do primeiro.

Entendemos que qualquer mudança na educação passa necessariamente pelo redirecionamento das políticas públicas e pelo

envolvimento qualificado e comprometido dos profissionais, assim como pela articulação entre as diferentes políticas públicas direcionadas aos espaços populares, como forma de garantir direitos e a integralidade dos sujeitos sociais.

Esperamos dar continuidade a esses encontros anuais e concretizar a constituição de um fórum permanente de discussão que possa reunir profissionais de educação que atuam na região, além de representantes do poder público, com o objetivo de realizar estudos, reflexões e debates que apontem para a melhoria da qualidade da educação em nossa cidade, a partir da Maré.

Andréia Martins de Oliveira Santo
Eblin Joseph Farage
Eliana Sousa Silva
(organizadoras)

O livro que temos a honra de apresentar – *A articulação de temas essenciais à educação pública na Maré: segurança pública, desempenho escolar e mobilização social* - reúne artigos dedicados à reflexão de complexas e não menos tensas relações entre Educação, Escola e Espaços Populares.

Transborda do universo em causa uma pluralidade de leituras, com as demarcações próprias de modos de ver e de sentir de atores em autoria. Há, todavia, uma disposição implícita nas diferentes contribuições: um profundo questionamento do significado das políticas públicas, notadamente as educacionais, no âmbito de um dos maiores e mais representativos espaços populares da cidade do Rio de Janeiro: o bairro Maré.

Trata-se, portanto, de uma obra que conjuga olhares, verbos e práticas no território, permitindo-nos adentrar em mapas cognitivos que localizam instituições e sujeitos sociais inscritos no mundo da vida. É nesse sentido que o trabalho dos autores é feito de diálogos entre o pulsar de vivências corporificadas e a necessária efetivação política de direitos cidadãos. Assim, o sensível que se particulariza traça seus enlaces com a universalidade exigida para o humano pleno.

Ao abrirmos esse mapa sobre a mesa, prezado leitor, estaremos diante de questões até então submergidas em *camadas geológicas* de conflitos sociais, de distinção territorial de direitos fundamentais e da violência simbólica e material que marcam favelas e periferias urbanas.

As críticas profundas aqui presentes não significam marca inexorável da desesperança. Ao contrário; embebida da paixão pela mudança do cotidiano banalizado (e naturalizado), as críticas se fazem virtualidades políticas para utopias generosas. No seu reverso, o mapa oferece possibilidades de mudança, ao reconhecer práticas inovadoras e ao delinear investimentos sociopolíticos em

curso. Pontos cardeais para novos rumos da Escola e da Educação em Espaços Populares.

A cartografia de desvelamentos impressa nas próximas páginas é um dos frutos do I Seminário de Educação da Maré: refletindo sobre o Ensino Fundamental, realizado em novembro de 2009 e que contou com a participação de 350 profissionais de educação que atuam nas 16 escolas públicas da rede municipal que atendem à Maré. Ao promover o encontro de profissionais da educação, de estudiosos do tema e a da própria comunidade, o Seminário assumiu o caráter de um projeto de resignificação da Escola Pública como espaço da produção do conhecimento, da criação estética e cultural, do reconhecimento das diferenças identitárias, dos valores éticos da sociabilidade e da participação cidadã. Temas que fazem o propósito maior da Educação e, conseqüentemente, dos debates que ganham forma nesta publicação.

É importante destacar, ainda, a matriz do trabalho que ora se materializa. Ela pode ser identificada nas qualidades dos desafios assumidos pela Redes de Desenvolvimento da Maré, instituição de referência no campo da educação, da cultura e da mobilização cidadã pela efetivação e garantia de direitos; notavelmente inscrita na Maré e para além da Maré, na virtude de seus compromissos éticos e na dimensão transfronteiriça da relevância de suas ações públicas.

Ao parabenizarmos os autores desta obra, também saudamos a Redes de Desenvolvimento da Maré por mais uma audaciosa contribuição para tessituras de caminhos possíveis de realização plena da Educação nos Espaços Populares e, por extensão, em nosso vasto mundo da vida.

Jorge Luiz Barbosa
Coordenador do Observatório de Favelas
Professor Adjunto do Departamento de
Geografia da UFF

Parte I

Reflexões sobre temas inerentes
à educação pública

O território da Maré¹

Eliana Sousa Silva*

17

Eliana Sousa Silva

Quem sou eu para te cantar, favela,
que cantas em mim e para ninguém a noite inteira de sexta
e a noite inteira de sábado
e nos desconheces, como igualmente não te conhecemos?
Sei apenas do teu mau cheiro: baixou a mim, na vibração,
direto, rápido, telegrama nasal
anunciando morte... melhor, tua vida.

Decoro teus nomes. Eles
jorram na enxurrada entre detritos
da grande chuva de janeiro de 1966
em noites e dias e pesadelos consecutivos.

Sinto, de lembrar, essas feridas descascadas na
perna esquerda
chamadas Portão Vermelho, Tucano, Morro do Nheco,
Sacopã, Cabritos, Guararapes, Barreira do Vasco,
Catacumba catacumbal tonitruante no passado,
e vem logo Urubus e vem logo Esqueleto,
Tabajaras estronda tambores de guerra,
Cantagalo e Pavão soberbos na miséria,
a suculenta Mangueira escorrendo caldo de samba,
Sacramento... Acorda, Caracol.
Atenção, Pretos Forros!

O mundo pode acabar esta noite, não como
nas Escrituras se estatui.
Vai desabar, grampiola por grampiola,
trapizonga por trapizonga,
tamanco, violão, trempe,
carteira profissional, essas drogas todas,
esses tesouros teus, altas alfaias.
Vai desabar, vai desabar
o teto de zinco marchetado de estrelas naturais
e todos, ó ainda inocentes, ó marginais estabelecidos,

¹ Fragmento da tese de doutorado da autora, intitulada "O Contexto das Práticas Policiais nas Favelas da Maré: a busca de novos caminhos a partir de seus protagonistas".

* Graduada em Português-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Mestre em Educação e Doutora em Serviço Social, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio.

morrereis
pela ira de Deus, mal governada.

Padecemos este pânico, mas
o que se passa no morro é um passar diferente,
dor própria, código fechado: Não se meta,
paisano dos baixos da Zona Sul.
Tua dignidade é teu isolamento por cima da gente.
Não sei subir teus caminhos de rato,
de cobra e baseado,
tuas pirambeiras, templos de Mamalapunam
em suspensão carioca.

Tenho medo. Medo de ti, sem te conhecer,
medo só de te sentir, encravada
favela, erisipela, mal-do-monte
na coxa flava do Rio de Janeiro.

Medo: não de tua lâmina nem de teu revólver
Nem de tua manha nem de teu olhar.
Medo de que sintas como sou culpado
e culpados somos de pouca ou nenhuma irmandade.

Custa ser irmão,
cusita abandonar nossos privilégios
e traçar a planta
da justa igualdade.

Somos desiguais
e queremos ser
sempre desiguais.
E queremos ser
bonzinhos benévolos
comedidamente
sociologicamente
mui bem comportados.
Mas favela, *ciao*,
que este nosso papo
está ficando tão desagradável.
Vês que perdi o tom e a empáfia do começo?

Rogério Haesbaert (2002) considera haver, dentre as muitas e ambíguas definições do termo território, três referenciais norteadoras delas:

a primeira, mais simplificadora, o entende como simples base material de reprodução da sociedade. Nesse caso, quanto menor a capacidade tecnológica, mais territorializada seria a sociedade, e, nessa perspectiva, mais atrasada. Outra concepção, tradicionalmente hegemônica no campo acadêmico, é de base política. Nela, o território é uma forma de controle dos indivíduos e/ou dos processos sociais a partir do controle de seu espaço material de existência. Território e poder, nesse caso, andam juntos. Por fim, uma terceira abordagem é a que prioriza a dimensão cultural na definição do território e que o vê antes de tudo como um espaço dotado de identidade, uma identidade territorial (p. 37).

A última perspectiva vem orientando meu olhar sobre a realidade das favelas cariocas e, em especial, sobre a Maré. Nela, torna-se possível perceber as práticas dos sujeitos sociais como formas estruturadas e estruturantes dos espaços nos quais materializam o seu direito à cidade, na perspectiva proposta por Lefebvre (2001).

Como a identidade é construída de forma predominante na e pela diferença (cf. Hall, 1999; Bourdieu, 1998; Haesbaert, 1997; Goffman, 1992), a forma como os grupos sociais populares constituem sua identidade e seu espaço de moradia tem como um dos eixos os vínculos contraditórios com os grupos sociais dominantes e suas representações de cidade, de si mesmos e dos outros grupos sociais. Essas representações se manifestam, dentre outras maneiras, nas formas usuais de definição das favelas. No Censo Demográfico de 1950, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) definiu espaço favelado do seguinte modo:

São consideradas favelas todos os aglomerados urbanos que possuam, total ou parcialmente, as seguintes características:

- proporções mínimas: agrupamentos prediais ou residenciais formados com unidades de número geralmente superior a 50;
- tipo de habitação: predominância, no agrupamento, de cabesbres ou barracões de aspecto rústico, construídos princi-

palmente de folhas de flandres, chapas zincadas, tábuas ou materiais semelhantes;

- condição jurídica de ocupação: construções sem licenciamento e sem fiscalização, em terrenos de terceiros ou de propriedade desconhecida;
- melhoramentos públicos: ausência, no todo ou em parte, de rede sanitária, luz, telefone e água encanada;
- urbanização: área não urbanizada, com falta de arruamento, numeração ou emplacamento (Censo de 1950, Departamento de Geografia e Estatística da Prefeitura do Distrito Federal, *apud* Silva, 2002, p. 154).

Silva (2002) considera que tal definição das favelas nos remete a pelo menos duas questões significativas: em primeiro lugar, a visão homogeneizadora, por excelência, dos órgãos estatais envolvidos com o fenômeno da favelização; em segundo lugar, os pressupostos sociocêntricos que sustentavam o olhar dos técnicos na observação desses espaços, com a valorização, acima de tudo, das ausências que caracterizariam aquelas novas áreas urbanas. E muito pouca coisa mudou nesse sentido². Quase sessenta anos após o censo de 1950, os espaços caracterizados uniformemente como favelas adquiriram características em geral profundamente distintas daquelas presentes em sua definição original. De forma particular, no que concerne à presença de equipamentos e serviços urbanos, aos tipos e materiais de construções das moradias, ao acesso a serviços públicos essenciais e, em menor proporção, à titulação das propriedades. Todavia ainda é hegemônica uma representação das favelas e de seus moradores marcada pelo distanciamento, pela estereotipia e pelo anacronismo, com a persistência da imagem das favelas e dos seus moradores nos termos das definições das décadas de 1940 e 1950.

O **bairro** Maré – termo que materializa a contradição acima assinalada – é uma expressão concreta dos limites das representações tradicionais sobre as favelas e sobre a necessidade de construir novas interpretações sobre esses complexos territórios que levem em conta sua pluralidade, a riqueza da vida cotidiana e de sua estrutura material. A Maré é um conjunto de dezesseis favelas que se distribuem pela Avenida Brasil, via de circulação que une o Centro da cidade e as áreas periféricas da Zona Oeste. Constituinte da região conheci-

² Atualmente, o IBGE define as favelas, dentre outros territórios populares, como “aglomerados subnormais”.

da como Leopoldina, na Maré residem 132 mil pessoas, segundo o Censo 2000. Sua formação vem de um longo processo de mudanças urbanas que atingiu a cidade durante o século XX, em especial em sua segunda metade.

Essas transformações aconteceram basicamente pelo incremento da atividade industrial na cidade carioca, o que teve como consequência a chegada de muitos nordestinos, que vinham em busca de trabalho, oriundos principalmente de áreas atingidas pela seca. A região da Leopoldina, pouco valorizada em termos imobiliários, tornou-se um espaço privilegiado de recepção dessa população (Abreu, 1988). Outro fator determinante para o surgimento da Maré foi a construção da Avenida Brasil, via de maior extensão do município. Iniciada sua construção em 1939, foi inaugurada em 1946. Muitos operários que trabalharam na obra terminaram se fixando nas áreas vizinhas à avenida.

A Maré reunia, até o início dos anos 80, seis favelas: Parque Maré, Baixa do Sapateiro e Morro do Timbau (constituídas ainda na década de 40), Parque Rubens Vaz e Parque União (década de 50) e Nova Holanda (criada pelo poder público no início da década de 60). A partir da implantação do Projeto Rio, lançado em 1979, a região sofreu transformação profunda. O projeto foi coordenado pelo então Ministério do Interior e implementado no Rio de Janeiro pelo Banco Nacional da Habitação (BNH). O extinto banco estatal ficou responsável pelo investimento financeiro; coube ao Departamento Nacional de Obras e de Saneamento realizar as intervenções e à Fundação para o Desenvolvimento da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (Fundrem) organizar os dados cadastrais da área.

Desenvolvida na fase final da ditadura militar, a iniciativa previa a remoção de algumas das favelas, a transferência da população para conjuntos habitacionais construídos pelo governo e a urbanização das comunidades remanescentes, além do saneamento da região em torno da Baía de Guanabara. O alto grau de autoritarismo na definição e implantação das ações gerou críticas intensas e a afirmação de uma resistência organizada por parte de grupos comunitários locais. Diante disso, a intenção de remoção foi abandonada e incorporada à principal proposta dos grupos locais: a erradicação apenas das palafitas (barracos de madeiras suspensos sobre a água) que margeavam as favelas da região. A população dessas áreas seria transferida para outras comunidades construídas na própria região da Maré.

No período da implantação do Projeto Rio, havia uma articulação de moradores independentes na Maré críticos à atuação das diretorias tradicionais das associações de moradores locais. Essas diretorias eram vistas como coniventes com os setores governamentais que atuavam juntos às favelas, recebendo vantagens específicas para apoiar as iniciativas oficiais. Essas iniciativas eram centradas, em geral, na percepção das favelas como um problema a ser eliminado e percebiam seus moradores como indivíduos despreparados para o exercício da cidadania. Nesse sentido, as ações propostas com frequência desconsideravam a participação e o interesse real dos moradores.

O grupo de oposição às diretorias estabelecidas nas associações reunia moradores das seis favelas. Ele atuava junto à população principalmente através de um jornal comunitário denominado *União da Maré*. Em um de seus exemplares, de 1980, há um artigo escrito por um dos articuladores do grupo que ilustra bem a polêmica e descontentamento de uma parcela dos moradores com o Projeto Rio:

Exatamente no dia 9 de junho de 1979 a imprensa anunciou o Projeto Rio. Daquela data em diante eu nunca deixei de afirmar que somente os moradores unidos evitarão nossa escravidão ao BNH. A questão desse projeto já está dando pra saturar as pessoas. Tem gente dizendo que “é melhor sair logo, pois assim acaba essa indecisão”. Ora, minha gente, é isso mesmo que eles querem. Através de um cansaço longo e planejado, fazer os favelados concordarem com seus projetos. Buscam esgotar nossa paciência. Querem nos vencer pelo cansaço. Em dado momento, dizem que estamos numa democracia e a opinião do povo tem que ser respeitada. Em seguida, anuncia-se que uma parcela dos favelados será remanejada para poder se construir, na área desocupada, conjuntos habitacionais. Agora, minha gente, será que alguma parcela dos favelados pediu conjunto habitacional? Onde está o respeito à vontade dos trabalhadores? O que nós queremos é a legalização dos nossos lotes. Muitos moradores ficam pensando que vão ganhar apartamento. É preciso ficar claro que isso vai ser pago. Todo ano haverá aumento da prestação e a qualquer momento o governo pode majorar essa mensalidade. Existem ainda as taxas de lixo, água, esgoto, incêndio, imposto predial, condomínio, sem falar na luz. Falando de encargos financeiros, os jornais

publicaram, em 31/10/80, alguns resultados do cadastramento. Afirma-se que nas seis favelas residem 16.076 famílias, num total de 68.926 habitantes. Nós esperamos confrontar esses dados. O mais importante da pesquisa são as conclusões de ordem econômica. De início, 16% das famílias não têm nenhuma renda; 40% ganham menos que um salário mínimo e outros 40% ganham entre um e dois mínimos. Agora é o momento de perguntar se esse povo tem condições de arcar com as novas despesas do BNH. Nos próximos números deste jornal, iremos aprofundar este assunto (*União da Maré*, 1980).

Durante um período significativo da formação das favelas da região, as palafitas da Maré foram uma marca emblemática da situação de pobreza e das péssimas condições de vida em que viveu uma parcela da população da Maré.

Os versos da música *Alagados*, dos Paralamas do Sucesso, apresentaram também, na época, uma ideia do drama vivenciado por uma população que tinha de conviver com a ausência do Estado em todos os seus direitos básicos, como água potável, esgotamento sanitário, rede pluvial, habitação em condições dignas etc.

Todo dia o sol da manhã
Vem e lhes desafia
Traz do sonho pro mundo
Quem já não o queria
Palafitas, trapiches, farrapos
Filhos da mesma agonia
E a cidade que tem braços abertos
Num cartão postal
Com os punhos fechados na vida real
Lhe nega oportunidades
Mostra a face dura do mal.

Alagados, Trenchtown, Favela da Maré
A esperança não vem do mar
Vem das antenas de TV
A arte de viver da fé
Só não se sabe fé em quê
A arte de viver da fé
Só não se sabe fé em quê (*Alagados*).

Com a retirada das palafitas, no início dos anos 1980, os moradores foram transferidos para novas habitações, que formaram a Vila do João, a Vila dos Pinheiros, o Conjunto Esperança e o Conjunto Pinheiros, passando a região da Maré a ter dez favelas. Em 1988, foi criada a XXX Região Administrativa, que incluiu como área de abrangência localidades na margem direita da Avenida Brasil. Nesse caso, a Maré tornou-se um espaço constituído por áreas anteriormente circunscritas aos bairros de Manguinhos, Bonsucesso, Ramos e Penha. Dessa maneira, além das dez favelas já mencionadas, passaram a fazer parte do complexo, oficialmente, as favelas Marcílio Dias, anteriormente localizada na Penha, Praia de Ramos e Roquete Pinto, estas antes pertencentes ao bairro de Ramos.

No início dos anos 1990, mais duas localidades foram erguidas na região pela Secretaria de Habitação do Município, pelo projeto Morar sem Risco. Surgiram, então, Nova Maré e o Conjunto Bento Ribeiro Dantas – chamado de “casinhas” pelos seus moradores. São transferidas para os novos conjuntos populações removidas de áreas consideradas de risco (como encostas), moradores de ruas e famílias que residiam em palafitas em Roquete Pinto, as últimas moradias desse tipo a serem eliminadas da Maré.

Em 1994, o então prefeito César Maia criou formalmente, através de decreto, o **bairro** Maré. A ideia era o reconhecimento, pelo poder público, de que a região da Maré estava urbanizada, já possuía equipamentos e serviços públicos como qualquer outro bairro da cidade. Essa formalização, feita de cima para baixo – como protestou, em entrevista, uma moradora de Marcílio Dias –, gerou uma situação de estranhamento para parte significativa dos moradores da Maré: eles não perceberam, em suas vidas cotidianas, mudanças do ponto de vista do que seria a representação de uma moradia identificada como bairro:

Eu não me considero moradora da Maré, não. A minha comunidade é Marcílio Dias. Todas as minhas coisas eu resolvo na Penha, do outro lado da Avenida Brasil. Por que agora eu vou ter de ir à Maré, se é tão longe para nós daqui? (Dona Antonia, 2009).

Em 2000, um último conjunto habitacional foi construído na Maré, o Salsa e Merengue; como de regra, foram transferidas para o local populações que não residiam na região. Com a

inauguração de Salsa e Merengue, a região passou a reunir o conjunto de dezesseis favelas que, até o momento, caracteriza formalmente a Maré. Todavia, o processo de crescimento permanece: aglomerados como Nova Esperança, Kinder Ovo, Sem Terra e Mandacaru foram criados de forma agregada a outras favelas, que se mantêm em expansão na região.

O processo de constituição das favelas da Maré revela um dado impressionante: das dezesseis localidades, nove foram construídas pelo Estado – os CHPs Ramos e Nova Holanda; os conjuntos habitacionais Vila do João, Pinheiros, Esperança, Vila Pinheiros, Bento Ribeiro Dantas, Nova Maré e Salsa e Merengue³. O fato é o mais revelador do fracasso da política habitacional de sucessivos governos cariocas, que em geral tiveram como política central a “erradicação” das favelas. O que ocorreu, ao contrário disso, foi a transformação dos chamados “conjuntos habitacionais” em favelas, pelo menos, em termos de reconhecimento social⁴.

Com um quadro populacional que a caracterizaria no Brasil como cidade média, a Maré passou a receber, ao longo dos anos, variados equipamentos públicos e serviços: boa oferta de energia e de água, varredura de ruas e esgotamento sanitário instalado, calçamento em todas as ruas, serviço de telefonia universalizado (inclusive com sistema de internet por banda larga, treze escolas de Ensino Fundamental e duas de Ensino Médio, cinco creches, sete postos de saúde, postos de atendimento da Companhia de Limpeza Urbana (Comlurb), da Companhia de Águas e Esgotos (Cedae), a XXX Região Administrativa, um centro estadual de defesa da cidadania (CCDC), uma lona cultural, uma unidade de pronto atendimento (UPA), dois postos simplificados da Fundação Leão XIII e a Vila Olímpica da Maré.

O conjunto de favelas da Maré é provavelmente o espaço favelado mais bem dotado de serviços e equipamentos urbanos da cidade, ao lado da favela da Rocinha. A principal carência nesse campo ocorre em relação à oferta de escolas de Ensino Médio e de equipamentos culturais – em especial devido à precariedade física da Lona Cultural. A oferta desses serviços explica-se, historicamente, pelos investimentos feitos no âmbito do Projeto Rio, no final da década de 1970, e pela forte articulação do movimento comunitário local, que conseguiu criar uma razoável ação integrada desde os anos 80. As inúmeras lutas foram empreendidas pelos movimentos sociais locais, especificamen-

³ Outra localidade que nasceu organizada, o Parque União, decorreu de uma iniciativa de um grupo de militantes do Partido Comunista, no início da década de 1950. Eles organizaram a área, lotearam-na e venderam os lotes a preços módicos. As outras ocupações tiveram em geral caráter mais espontâneo.

⁴ De fato, Cidade de Deus, Vila Kennedy, Vila Aliança, Quitungo e Guaporé, os primeiros empreendimentos construídos durante a década de 1960 e início dos anos 70, são considerados espaços favelados e dominados por GCAs.

te através das associações de moradores e da entidade que as agrega, a União das Associações de Moradores da Maré (Unimar).

Independentemente de corresponderem, ou não, ao conjunto de necessidades do contingente populacional local, a existência desses equipamentos públicos demonstra que houve investimento estatal significativo no sentido de garantir o acesso a serviços básicos por parte dos moradores⁵. O fato contribuiu para romper com a representação generalizada de uma ausência absoluta do Estado nas favelas cariocas. Desde o processo de democratização do país, as diferenças de tratamento entre as favelas e bairros nobres, com efeito, passam por outros aspectos que não necessariamente a oferta de determinados serviços, especialmente os sociais.

Há, entretanto, um fato curioso que se observa nas localidades: o reconhecimento por parte dos moradores de que, apesar de terem vários serviços públicos funcionando na região, essa presença não gerou melhora expressiva da qualidade de vida na Maré, tampouco a diminuição da representação negativa sobre quem lá reside. Certamente é essa uma das razões de o morador da Maré não ter incorporado a ideia e o *status* de bairro para a região, como sinalizou em entrevista um morador da Baixa do Sapateiro:

Eu moro há trinta anos na Baixa do Sapateiro. Aqui eu criei meus três filhos. Vi muita coisa mudar e a luta foi bem grande para ter tudo que temos aqui. Não digo que moro na Maré, e sim na Baixa do Sapateiro, em Bonsucesso. Isto aqui continua uma favela, apesar de ter tido muita melhoria. Mas eu acho que a vida aqui, antes de muita coisa que temos agora, era melhor, pois não tinha essa violência e os moradores podiam ficar à vontade na rua (Sr. Manoel, 2008).

Solidariedade, alegria, festa, violência, desordem, carência etc.: são termos usuais para representar o cotidiano da favela, de acordo com o grupo social, perspectiva ideológica e/ou o local da moradia. Elementos que se apresentam de forma diferenciada nas diversas favelas e territórios da cidade.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond. Favelário Nacional. Disponível em www.favelatemmemoria.com.br. Acesso em 14 de maio de 2007.

⁵ A simples existência dos serviços e equipamentos públicos não garante o atendimento adequado da população: na Maré em geral serviços como esgotamento sanitário, varredura de ruas e de coleta de lixo se caracterizam pela precariedade na sua manutenção e/ou na qualidade do serviço; no caso de espaços como as praças, as unidades escolares, a Vila Olímpica e a Lona Cultural, as condições de manutenção e de modernização são descontínuas – o que ocasionou, em 2009, a interdição do equipamento cultural, por exemplo; no caso de serviços como a RA e o CCDC, eles deixam muito a desejar em relação aos seus propósitos institucionais – em particular por seus dirigentes não possuírem perfil técnico e serem indicados em função da vinculação eleitoral com os governantes de ocasião.

- ABREU, Maurício de Almeida. Reconstruindo uma história esquecida: origem e expansão inicial das favelas do Rio de Janeiro. In: Espaço & Debates, nº 37, 1994 [p. 34-46].
- _____. A evolução urbana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IplanRio/Jorge Zahar, 1988.
- HAESBAERT, Rogério. Fim dos territórios ou novas territorialidades? In: LOPES, Luiz Paulo da Motta; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). Identidades – recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- _____. Des-territorialização e identidade: a rede “gaucha” no Nordeste. Niterói: EDUFF, 1997.
- LEFEBVRE, Henri. Direito à Cidade. São Paulo: Centauro, 2001.
- GOFFMAN, Erwing. A representação do eu na vida cotidiana. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989.
- _____. A Miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. Coisas Ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2008.
- _____; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. Ofício de Sociólogo -Metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2004a.
- SILVA, Jailson de Souza e. Um espaço em busca de seu lugar: as favelas para além dos estereótipos. In: Território/Território -Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense. Niterói: EDUFF, 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

Breves reflexões sobre a educação nos espaços populares: olhares sobre a escola pública na Maré

Eblin Joseph Farage*
Lia Giordano Valentim**

Introdução

As favelas cariocas vêm, nas duas últimas décadas, ocupando importante espaço nos meios de comunicação de massa a partir do fenômeno da violência, especificamente a decorrente da atuação dos grupos armados que disputam esses territórios. A divulgação de forma mais ampliada dos eventos de violência que envolvem as favelas no Rio de Janeiro, entretanto, não coloca em questão as diferentes formas de violência ali existentes, que muitas vezes são produzidas no bojo dos conflitos característicos dessas áreas.

Vistas como espaço da ausência, da precariedade e da falta de recursos, as favelas passam a ser consideradas uma “cidade à parte” da cidade formal. Um espaço que se constitui com regras próprias, no qual o Estado não pode intervir. Considerada pelo senso comum como espaço da prostituição, da vagabundagem, da malandragem e da desordem, seus moradores acabam sendo classificados na categoria de não sujeitos e não cidadãos¹.

Essa representação sobre as favelas cariocas, construída histórica e culturalmente, contribui para a reprodução de estigmas e estereótipos que afastam os seus moradores das oportunidades, serviços e direitos que a cidade oferece aos habitantes. Como afirma Paulo Lins (2005, p. 15), no prefácio do livro *Favela - alegria e dor na cidade*, “A favela sofre, ainda, os mesmos males e preconceitos presentes desde a época de seu aparecimento no jogo político de uma sociedade outrora escravista e, agora, racista e egoísta”.

Os moradores da maior parte das favelas (com raras exceções, como é o caso da Rocinha) são privados de serviços básicos como

* Assistente Social, mestre em Serviço Social pela UFRJ, doutoranda em Serviço Social pela UERJ, professora do Curso de Serviço Social da UFF e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares da Redes de Desenvolvimento da Maré.

**Socióloga pela PUC-Rio e técnica em monitoramento e avaliação da Redes de Desenvolvimento da Maré.

¹ Entendendo como cidadão o ser da cidade, da pólis, que pode usufruir de todos os espaços, serviços e direitos.

correios, bancos e entregas de compras, pelo simples fato de esses espaços serem considerados áreas de risco.

Partimos do pressuposto de que a constituição dos espaços das favelas no Rio de Janeiro está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento industrial e capitalista, sem ser, contudo, uma contradição desse processo; ao contrário, como parte consubstancial e necessária para sua manutenção. As favelas cariocas são a expressão da lógica capitalista, que, ao mesmo tempo que produz riqueza concentrada, contribui para o aumento da pobreza e da miséria.

É nesse contexto que, num dos maiores conjuntos de favelas do Rio de Janeiro, o da Maré, os moradores vêm caminhando, criando e recriando o cotidiano na busca por alternativas para a superação de uma das principais dificuldades enfrentadas pela população: a baixa qualidade da educação.

Alguns apontamentos sobre a educação no Brasil e seu desenvolvimento nos espaços populares

Ao longo dos tempos, a educação e a instituição escolar vêm assumindo diferentes funções na formação dos indivíduos. Diferenças, avanços, retrocessos e desafios são impulsionados pelo momento histórico, social e econômico da sociedade, ou seja, a educação e a escola assumem ações e funções diferenciadas de acordo com as orientações do Estado.

No Brasil, são nítidos os diferentes formatos assumidos pela educação ao longo de sua trajetória em nossa recente história republicana. Ao observarmos esse percurso, é necessário salientar que o Brasil tornou-se independente como Estado-nação há menos de 200 anos e ainda hoje mantém como características essenciais de sua estrutura social a desigualdade econômica e uma ampla pobreza, além da subordinação à lógica econômica, política e cultural dos países desenvolvidos. A educação no Brasil não pode ser analisada sem levar em consideração esse contexto.

Em alguns momentos da história contemporânea, diferentes classes sociais atribuíram à educação um caráter por si só transformador. Nas décadas recentes, o discurso hegemônico, tanto em segmentos conservadores quanto em progressistas, é de que a principal ação a ser empreendida no Brasil para superar sua condição de país subdesenvolvido é o investimento em educação, dis-

curso esse que foi assumido com muito mais seriedade na maior parte da América Latina.

De acordo com essa perspectiva, caberia à educação a responsabilidade de elevar os países do chamado Terceiro Mundo à condição de países desenvolvidos, desconsiderando as determinações das relações sociais de produção, da economia e da política na sua conformação. Afirma-se, nesse caso, em particular nos meios de comunicação, uma visão unifatorial do processo de desenvolvimento, estabelecendo-se uma relação direta entre o aumento da escolaridade e o crescimento econômico e social.

Segundo os pressupostos da teoria crítica, todavia, a política educacional de um país está estreitamente vinculada às determinações políticas, econômicas e culturais organizadas pelo Estado e garantidas pela legislação vigente. Não é possível, portanto, analisar a política educacional sem considerar a organização política, atribuindo-se à educação uma função “salvadora” e autonomista.

No processo de embates, e sob a orientação do Estado, a educação no Brasil tem passado por diferentes fases de constituição, ora com o objetivo de diminuir o analfabetismo e aumentar a escolarização da força de trabalho, ora movida pela necessidade de maior qualificação profissional dos trabalhadores para atender às demandas do mercado ou ainda para aumentar a escolarização. Mais recentemente, tem havido especialmente grande investimento na difusão do Ensino Fundamental, com a ampliação da rede de atendimento.

Como afirma Neves (2002, p. 163), “nos anos 1990, impulsionado por motivações distintas, o projeto neoliberal de educação propôs como objetivo [e executou] com relativo sucesso, o alargamento da base do sistema educacional brasileiro, mais precisamente do Ensino Fundamental”. Essa estratégia foi aprofundada no governo Lula, em que se buscou também ampliar o ensino técnico e a expansão de vagas no ensino público superior, sem, contudo, garantir a qualidade do ensino.

Apesar do relativo aumento de investimento no ensino público, ele continua dominado por uma lógica produtivista e centrado em resultados mensuráveis. No limite, a educação continua dominada pelas referências dos “ajustes estruturais” propostos no Consenso de Washington, em cujos preceitos se assentaram ao longo do tempo as privatizações promovidas pelos governos

neoliberais, que enfatizaram o domínio das atividades privadas, inclusive no âmbito educacional, e a diminuição do Estado como as bases das ações econômicas e sociais dos países.

Nesse quadro, continua sendo um desafio a melhoria da qualidade do ensino direcionado às camadas mais pobres da população. Como demonstram pesquisas que analisam testes oficiais diversos, uma parte significativa dos alunos chega à 4ª série sem saber ler e escrever e, em muitos casos, termina o Ensino Fundamental como analfabetos funcionais.

A observação publicada numa revista semanal pontua bem essa questão. “Além de alfabetizar menos, o Brasil alfabetizou com pior qualidade do que a maioria dos países do mundo. Quanto mais ofereceu educação às massas, mais deteriorou a sua qualidade” (*Carta Capital*, 2003, p. 30). A mesma reportagem menciona um estudo sobre educação efetuado pela Unesco em 41 países, no qual o Brasil ficou em 37º lugar no que se refere a leitura. A pesquisa detectou que 50% dos escolares brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, conseguem ler palavras em anúncios e capas de revistas e sabem assinar o próprio nome mas não compreendem um texto.

No âmbito da educação, os números nacionais são alarmantes: 22 milhões de analfabetos adultos, 15 milhões de analfabetos funcionais, 3 milhões de crianças de até 14 anos fora da escola (Alencar, 2002, p. 56).

Ao se refletir sobre as causas e os efeitos das políticas adotadas a partir de um modelo de sociedade que produziu e ainda produz extrema desigualdade, constata-se como, de forma devastadora e perversa, nas escolas dos espaços populares dos grandes centros urbanos essas políticas significaram a quase ou nenhuma valorização da vida e do direito daquelas populações à educação. No caso das favelas, observa ainda que as instituições de ensino ali inseridas dificilmente refletem e contribuem para a superação da estigmatização, da marginalização e da criminalização da pobreza a respeito dessas localidades, dando espaço para que, em algumas situações, se crie um *apartheid* social.

Esse *apartheid* se materializa nos espaços populares de forma cruel, criando lacunas e cisões entre os diferentes territórios da cidade, o que se evidencia nas distintas possibilidades e oportunidades ofertadas aos moradores das favelas, assim como a precária inserção do poder público na garantia de direitos nesses espaços.

Assim, evidencia-se que o Ensino Fundamental no Brasil aumentou sua abrangência nas últimas décadas, contudo parece existir unanimidade de que esse aumento se deu com prejuízo da qualidade do ensino, que continua muito aquém das necessidades reais da população. Portanto, um dos principais desafios para que o país de fato se desenvolva de forma integrada é garantir a qualidade da educação a todos os brasileiros, independentemente da sua condição social.

Os moradores da Maré, um dos maiores conjuntos de favelas do Rio de Janeiro, bem como as mais de 1.000 favelas da cidade, sentem e vivenciam as desigualdades de forma profunda, o que acaba por se materializar nas diferentes dimensões da vida dessas populações. Nesse caso, destaca-se a questão da educação, foco central da realização do I Seminário de Educação da Maré: refletindo sobre o Ensino Fundamental, que aconteceu em novembro de 2009, reunindo cerca de 350 profissionais da educação ligados às escolas públicas da região.

A realização desse primeiro encontro, que reuniu a maioria dos profissionais da Educação atuantes na região, foi importante para aproximar e conhecer um pouco a realidade, as características e o que pensam esses educadores a respeito da suas práticas, bem como o que se pode fazer de forma coletiva para melhorar o desempenho das crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. Nesse sentido, foram estimuladas no período de preparação e no dia do seminário reflexões em torno das razões que dificultam o bom aproveitamento dos alunos no segmento em questão.

Quando questionados sobre os principais fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos nas escolas da Maré, os profissionais presentes no seminário ressaltaram, de forma geral: a baixa qualidade da estrutura física das escolas; a pouca participação dos pais na vida escolar dos alunos; o grande número de alunos por sala; a falta de determinados profissionais da educação nas unidades de ensino; e a dificuldade de encaminhamentos diversos para o atendimento de demandas de saúde e assistência social dos alunos e sua família.

Como ações que devem ser implementadas a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na Maré, aqueles profissionais destacaram: a ampliação do número de escolas na Maré; a redução do número de alunos em sala; um trabalho específico de

envolvimento das famílias na vida escolar das crianças; a inserção de profissionais técnicos, como assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos etc. nas unidades de ensino; o enfrentamento da violência dentro da escola e no seu entorno; e a ampliação do quadro de funcionários das escolas.

Sobre as principais diretrizes para 2010, as escolas mencionaram: necessidade de maior investimento nos profissionais da educação; ampliação do número de vagas; busca por trabalhar no sentido de que a gestão da escola seja progressivamente mais democrática e participativa e que, nesse processo, as unidades de ensino tenham maior autonomia e, portanto, maior diálogo junto ao poder público.

Uma rápida aproximação quanto à percepção dos profissionais da educação e o trabalho nas escolas públicas da Maré

A materialização de espaços de diálogo e reflexão nos moldes do I Seminário de Educação realizado na Maré desperta e demonstra a capacidade da comunidade escolar local de (re)pensar os rumos da Educação na Maré, especificamente no Ensino Fundamental, e as dificuldades decorrentes do contexto local e que se refletem diretamente na vida da escola.

A Redes da Maré, instituição local que aposta, faz tempo, na parceria com as escolas da região, propôs a realização do Seminário à direção da Secretaria Municipal de Educação, que de pronto se colocou à disposição para colaborar na sua viabilização. Definiu-se como participantes prioritários os profissionais da educação que atuam nas escolas localizadas em uma das dezesseis comunidades que compõem a Maré. O entendimento básico é de que esses trabalhadores são agentes fundamentais para repensar como o processo de ensino-aprendizagem pode garantir, no caso da Maré, a tão desejada qualidade. Refletir sobre o trabalho pedagógico-educativo, desenvolvido especificamente nesses territórios era e é de extrema importância, pois permite que se possa mapear e avançar tecnicamente com o trabalho de educação realizado e, dessa forma, planejar ações estratégicas de enfrentamento dos problemas sinalizados.

Uma questão importante a ser refletida no processo de se repensar a educação pública na Maré se relaciona ao conjunto das

percepções historicamente construídas sobre os territórios com as características da Maré. Um olhar mais ampliado e que considere essa observação se faz necessário, pois muitas dessas representações ganham contorno de realidade e influenciam as práticas pedagógicas da sala de aula. Dessa forma, o contexto da favela, marcado por diferentes formas de violência, aparece no cenário da cidade muitas vezes como o espaço exclusivo da violência e, o que é mais grave, como responsável pela insegurança e medo que acomete toda a cidade.

Entendemos ser necessário pedagogicamente avaliar quais são os estereótipos construídos a partir da realidade constituída e como essa realidade é articulada, influencia e se reverbera nos espaços das unidades escolares. O emblemático educador brasileiro Paulo Freire considerava que a realidade social está pautada na trama das relações e correlações de força que formam a totalidade social. Sob esse ponto de vista, é de extrema importância perceber as particularidades que compõem a totalidade, entendendo que nenhum fato se justifica por si mesmo, longe do contexto social onde é gerado.

Na busca por desvelar junto aos professores como a rede pública de educação fundamental está organizada e quais são as grandes questões desses profissionais é que foi elaborado um instrumento, preenchido no processo de realização do I Seminário de Educação da Maré. Esse mapeamento possibilitou identificar primordialmente as várias preocupações, inquietudes e barreiras postas dentro e fora da escola.

A pergunta norteadora do trabalho² teve como perspectiva agrupar características imprescindíveis para que a “escola imaginada como real” se aproxime da “escola ideal” e possível de ser alcançada, a fim de garantir o direito básico à educação, itens já apontados em momento anterior do presente texto. Para isso, os profissionais da educação sinalizaram cinco itens que devem ser reestruturados no atual sistema de ensino: o enfrentamento da violência; a estrutura física das escolas; o envolvimento dos pais na vida escolar; o investimento nos recursos humanos, com ênfase na valorização do professor; e a garantia do número de alunos em sala de aula compatível com o que a lei prescreve.

Refletindo sobre cada aspecto considerado importante pelos professores do Ensino Fundamental da Maré, podemos iniciar um processo, que levará algum tempo para transformar o que todos

² Pergunta 4.2 do questionário: “Na sua concepção, enquanto profissional da educação, qual seria a escola ideal?”.

apontam como primordial: a urgência de haver um processo amplo de garantia do direito, de fato, a uma educação de qualidade na região. No caso da violência, temos de pensar nas lúcidas palavras de Paulo Freire quando escreveu “não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

De acordo com dados de 2008 do Ministério da Justiça, o Rio de Janeiro é o quinto estado brasileiro com maior taxa de homicídios, com 33 mortes para cada grupo de 100 mil habitantes. Possui a polícia que mais mata: em 2008, foram 1.137 mortos em confrontos com a polícia, taxa sete vezes maior que qualquer outra região do país. Fazer o cruzamento entre violência e escola, em termos estatísticos, é algo complexo, já que há dificuldade de ter dados precisos que possam verificar o impacto sobre as realidades das escolas nesse aspecto e que permitam fazer uma análise mais abrangente desses fenômenos.

De toda forma, a violência se constitui em assunto de extrema importância na retórica dos professores entrevistados nas oito perguntas discursivas presentes no instrumento de pesquisa no qual foi oferecida ao entrevistado a oportunidade de expressão livre. Neste item, identificamos que 97% das respostas dos professores apontaram relação direta entre desempenho escolar insatisfatório e a violência do entorno das unidades de ensino.

Os entrevistados afirmaram que, para conquistar uma escola de qualidade, é necessário que se superem as violências aluno-professor, professor-aluno e tráfico-escola³.

Se a década de 1980 registrava depredações e invasões em períodos ociosos como os principais problemas, no início dos anos 90, em escolas municipais da cidade as práticas de violência contra a pessoa atingiam quase 62% das ocorrências (agressões a usuários e funcionários, ameaças, invasões para práticas ilícitas); e aquelas contra o patrimônio (roubos e furtos de equipamentos, depredações), 38% (Secretaria Municipal de Educação – SME, 1992).

Num estudo⁴ produzido pela Unesco em parceria com a empresa Vale do Rio Doce, foi verificado que o perfil dos problemas

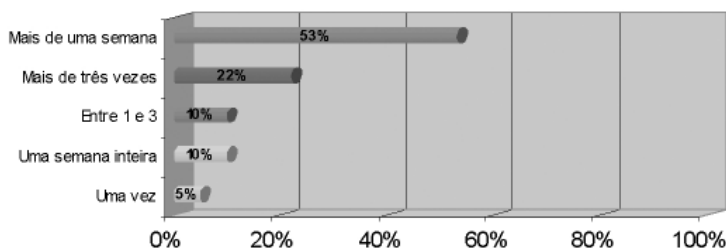
³ O tráfico é gerador potencial de violência dentro da comunidade, mas não exclusivo, já que entendemos que o Poder Público também comete distintas violências pela negação de direitos aos moradores e de sua presença precária mediante políticas públicas de baixa qualidade.

⁴ *Mais educação, menos violência. Caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana*, 2008.

nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro se diversificou: a maioria das ocorrências nas escolas municipais era de invasões e depredações; 12 anos depois, os números se inverteram, e 62% das ocorrências nas escolas municipais do Rio de Janeiro passaram a se dar em função de violência, enquanto as invasões e depredações caíram para apenas 38%.

A violência abre a porta das escolas sob várias formas, articulando um cenário em que não há inocente nem culpado; as posições transitam pelas categorias, fazendo da violência um dos problemas mais contundentes para a educação na Maré, de acordo com os entrevistados. Nas diversas explicitações dos professores foram registrados temores que se faziam provenientes por algum risco de retaliação, em razão de certas interpretações que alunos poderiam fazer das medidas educativas trabalhadas na escola. Entre outras formas de violência, os professores revelam a falta de segurança no acesso à escola e o impacto do fechamento das escolas em função de conflitos entre o tráfico de drogas e entre este e a polícia.

**Sua escola já ficou sem aulas em função da violência?
Se sim quantas vezes?**



Fonte: Questionário Educação/Redes 2009

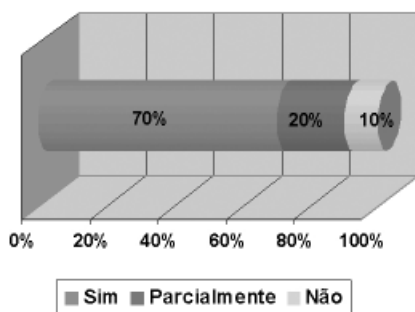
Todos os professores entrevistados já tiveram a sequência de suas aulas interrompida em função da violência gerada pelo tráfico; mais de 53% dos entrevistados já tiveram aulas em suas escolas interrompidas por mais de uma semana. Os professores relatam que esses números são flutuantes, pois, mesmo que a escola restabeleça as atividades, existe um período⁵ para que a frequência seja normalizada.

Em junho de 2009, em função de confrontos entre grupos armados e a polícia na Maré, 7.232 alunos tiveram suas aulas suspensas, oito escolas foram fechadas – metade do total existente na comunidade. A Maré expande seu espaço na mídia com a violên-

⁵ De acordo com os entrevistados, esse período varia de 3 a 5 dias.

cia, veiculando, assim, um lado da moeda; entretanto, isso encobre várias outras características que a comunidade possui. Dentro das escolas, a realidade não é diferente: a maioria dos professores percebe a Maré como um espaço violento, como demonstra o quadro a seguir.

Você considera a Maré um espaço violento?



Fonte: Questionário Educação/Redes 2009

De acordo com o conceito psicológico da profecia autorrealizadora, a forma como essa percepção é articulada dentro das escolas impacta diretamente a trajetória da aprendizagem.

O fenômeno da profecia autorrealizadora foi revelado e estudado por dois pesquisadores norte-americanos, Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, em 1964, quando foi concluído que as expectativas do professor têm efeito poderoso sobre o desempenho de escolar de uma criança (Sirlene Maria de Almeida Oliveira, s.d.)⁶.

Esse conceito pressupõe que, se o professor é capaz de fazer as previsões individuais para seus alunos, mesmo sem conhecê-los, essas previsões de fato acontecem como uma profecia que se autorrealiza. O aluno, por sua vez, fica atado, sem poder de interferência, uma vez que o desejo do professor se manifestara no relacionamento desigual com os alunos, fazendo com que a concepção inicial se concretize ao final do ano. A violência se alinha com esse tema, uma vez que o professor estereotipa a comunidade, conferindo a ela somente a característica da violência, e começa também a diminuir o grau de expectativa dos seus moradores: os alunos.

Uma explicitação desse pensamento pôde ser verificada quando foi perguntado aos entrevistados o que eles entendiam por favela.

⁶ Disponível em: <http://200.170.93.140/opiniaao/opiniaao>.

Esta é uma síntese das respostas: “local habitado por grupo de pessoas de baixa renda onde não há atuação do poder público, redes de proteção, infraestrutura e serviços básicos como saúde, educação e lazer de qualidade. Onde também acontece o desenvolvimento desenfreado da violência e do tráfico de drogas oriundos da negligência do poder público”. Os professores temem, ainda, que os grupos envolvidos nesses conflitos que geram violências nessas localidades estejam ganhando a credibilidade que deveria estar sendo conferida às instituições educacionais; atribuem essa causa à pouca vontade política e a mecanismos ineficientes de gestão.

Ao considerarmos a favela como o espaço caracterizado basicamente pela ausência do Estado, desconsideramos as diversas intervenções públicas nesse território, como a construção das próprias escolas (no caso da Maré, 16 unidades de ensino), os postos de saúde (na Maré são 10), a segurança pública (com a presença do Batalhão e do caveirão) e de outras instâncias do poder público que cada vez mais se fazem presentes nas favelas cariocas. Nota-se, portanto, por parte desses profissionais da educação, um distanciamento da realidade onde se inserem as escolas e do contexto no qual trabalham.

Vale ressaltar ainda que a presença do Estado, apesar de significativa na Maré, se dá a partir de uma inserção pouco qualificada, com equipamentos públicos de baixa qualidade e com pouca oferta de serviços. No caso da educação, com problemas estruturais que vêm de longa data, como com oferta de vagas menor que a demanda, sem educação em tempo integral (existe apenas de maneira parcial) e estruturas físicas muito aquém do desejado.

No tocante ao segundo item apontado pelos professores no instrumento, a estrutura, os professores relataram o anseio por uma estrutura física digna, que viabilize e potencialize o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É de fundamental importância a criação de espaços pedagógicos que possibilitem ambientes lúdicos, que capacitem e incentivem a presença dos alunos na unidade escolar. A revitalização e a manutenção dos prédios também estão na pauta de reivindicação dos professores: 68% deles citam como problema potencial para a falta de motivação e evasão dos alunos das escolas.

A falta de estrutura física adequada também implica diminuição do número de dias letivos, uma vez que, de acordo com os entevis-

tados, os alunos chegam a perder em média de 3 a 6 dias do ano com variadas ocorrências, com destaque para falta de água, infiltrações e banheiro impróprio ao uso. Esse é um item fundamental a ser considerado pelos dirigentes da educação no Rio de Janeiro.

Outro aspecto apontado pelos profissionais da educação, a influência e a participação dos pais no desempenho escolar, seria o grande e potencial diferencial para melhorar o rendimento das crianças e adolescentes. Segundo os entrevistados, o grande agente mobilizador do processo de aprendizagem são pais e responsáveis; é fundamental a parceria deles com a escola. Os professores entendem que os outros itens citados são indispensáveis na construção de uma escola ideal, mas a participação dos pais é decisiva.

De acordo com a doutora em Educação Heloisa Szymanski, especialista na relação família-escola, a família deve oferecer à criança um ambiente estável e acolhedor. Mas a própria pesquisadora ressalta as dificuldades da formação desse ambiente, indicando como causa questões econômicas ou sociais; ela destaca que é possível que a escola,

ajudando-as a caminhar para fora de um ambiente familiar adverso e criando uma rede de relações fora das famílias de origem, lhes possibilite uma vida digna, com relações humanas estáveis e amorosas (Szymanski, 2003, p. 62-63).

Szymanski (2003) aponta ainda que a escola assume hoje funções que antes eram atribuídas à instituição familiar e não consegue suportar o acúmulo dessas atribuições; por isso a necessidade da aproximação entre família e escola.

Os entrevistados relatam a falta de apoio dos pais à vida escolar dos filhos como a terceira maior dificuldade para trabalhar em educação na Maré; citam ainda que a relação escola-família é de extrema importância, assim como o acompanhamento do desenvolvimento dos filhos na escola e a contribuição na relação entre a escola e a comunidade do entorno.

A concepção dos professores sobre as atribuições da escola e da família sugere que a família deva educar e a escola ensinar, mantendo, assim, distante o ensino da educação. Dos entrevistados, 61% dizem que os pais e/ou responsáveis participam pouco da vida escolar de seus filhos – e novamente as questões sociais e econômicas ganham relevância.

Os conflitos entre famílias e escolas podem advir das diferenças sociais, valores, crenças, hábitos de interação e comunicação subjacentes ao modelo educativo. Tanto crianças como pais podem comportar-se segundo modelos educativos que não são os da escola (Szymanski, 2003, p. 66).

Pesquisas apontam, ainda, que as ações da família são, na maioria das vezes, muito diferentes das ações desenvolvidas na escola, principalmente nas classes sociais mais baixas, em que a baixa escolaridade dificulta a participação crítica das famílias.

No quesito valorização dos recursos humanos com ênfase na valorização do professor, os entrevistados relatam que o alunado demanda, atualmente, o trabalho de profissionais com diferentes qualificações, que confirmam ao processo de ensino-aprendizagem maior qualidade. É necessário que haja uma ação integrada da equipe pedagógica da unidade escolar com profissionais de outras áreas de conhecimento, como psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos. Os entrevistados relataram que 89% dos professores citam a falta de profissionais como a principal dificuldade para a execução do trabalho na escola. Quando perguntados sobre quais pontos seriam mais importantes em seu trabalho na Maré, o mesmo percentual cita em segundo lugar, na escala das necessidades, o trabalho articulado com outros profissionais. Ressaltaram de maneira enfática, nesse item, que, além das necessidades de diversificar o quadro de profissionais da unidade escolar, os professores têm que conviver com um problema antigo: a redução do quadro de professores fixos da escola.

Essa questão remete às dinâmicas de frequência dos professores dentro das escolas da Maré, que resultam em um déficit de profissionais que impacta de forma significativa o trabalho pedagógico da escola. Os entrevistados relatam que a passagem de professores dentro da escola é muito grande, e que há casos de a escola iniciar o ano letivo com apenas 60% dos professores regentes.

Por fim, os professores enfatizaram a necessidade de repensar a quantidade de alunos por turma, uma vez que o elevado número de estudantes dificulta sobremaneira o trabalho dos educadores. Essa questão deve ser observada quando se pensa em construir de fato uma educação de qualidade na Maré. É evidente que, ao interferir nessa questão, haverá necessidade de redesenhar o número de turmas, de escolas e de profissionais que devem atuar na educação na Maré.

O Ministério de Educação recomenda, quanto à quantidade de alunos por sala, os seguintes valores:

Jardim da infância (de 3 a 4 anos)	Até 15 alunos por sala
Pré-escola (de 4 a 5 anos)	Até 20 alunos por sala
Ensino Fundamental (1ª à 5ª série)	Até 25 alunos por sala
Ensino Fundamental (6ª à 9ª série)	Até 30 alunos por sala

Segundo os professores entrevistados, eles atendem em média de 30 a 35 alunos no primeiro segmento do Ensino Fundamental e de 30 a 40 alunos no segundo, caracterizando um acréscimo de pelo menos 10 alunos por sala de aula, o que sem dúvida sobrecarrega os profissionais; a diminuição desse número é um dos fatores determinantes para garantir qualidade de ensino.

Bibliografia

- ESTUDO MOSTRA que 41% dos alunos largam o Ensino Fundamental. Revista Época. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/>.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 1987.
- FREIXO, Marcelo. Tráfico nada tem de revolucionário. Entrevista online em 15 de maio de 2006.
- GADOTTI, Moacir. Educação e poder - Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.
- GENTILI, Pablo, ALENCAR, Chico. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis: Ed Vozes, 2002.
- KOWARICK, Lúcio. A espoliação urbana. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- LINS, Paulo. Favela – alegria e dor na cidade. Rio de Janeiro: Editora Senac-Rio, 2005.
- NEVES, Lúcia Maria W. Educação e política no Brasil de hoje. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIO, O ESTADO MAIS FAVELIZADO: estudo mostra que, no ano 2000, 10% da população fluminense moravam em favelas. O GLOBO online, Rio de Janeiro, fevereiro de 2004. Disponível em: <http://oglobo.globo.com>.

ROLIM, Marcos. Mais educação, menos violência. Caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana. 2008 Com representação da UNESCO em parceria com a VALE

SEU PAÍS: não se ufane tanto. Carta Capital, n. 261. São Paulo, 2003.

SZYMANSKI, H. A relação escola/família: desafios e perspectivas. Brasília, DF, Plano Editora, 2003
SZYMANSKI, H. A relação escola/família: desafios e perspectivas. Brasília, DF, Plano Editora, 2003

UNESCO. Mais educação, menos violência. Caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana. Brasília, 2008.

O governo da segurança no estado de direito

Alberto Aleixo de Souza*
Fernanda Gomes da Silva**

*Os homens separadamente são
levados por seus interesses privados,
mas, em comum, querem justiça*
Platão

O enfrentamento das diversas formas de violência e do sentimento de insegurança que perpassa a nossa sociedade é, juntamente com o problema do desemprego e da desigualdade social, um dos temas mais recorrentes na agenda política do país nos últimos anos. No Rio de Janeiro, na última eleição ao governo do estado, esse tema esteve presente no discurso de todos os candidatos que disputavam o cargo e influenciou em grande parte os resultados finais da votação.

Mas, se o debate sobre a segurança está presente em nossas vidas cotidianamente, não podemos deixar de enfatizar o papel desempenhado pelos meios de comunicação para que não esqueçamos jamais desse tema. No Rio de Janeiro, podemos citar como exemplos a cobertura dos telejornais locais, principalmente os que vão ao ar no meio do dia, programas transmitidos via radiodifusão ou ainda os jornais impressos especializados em cobertura de crimes, em que o homicídio é noticiado com destaque, acompanhando a tendência nacional. Entretanto, não podemos deixar de considerar também a objetividade dos índices de certos crimes violentos, que nos últimos anos apresentam taxas cada vez mais elevadas. Somando-se a isso a grande quantidade de pesquisas de opinião que apontam a segurança e a violência como uma das maiores preocupações da população carioca, verificamos a importância que esse tema tomou nos últimos anos para nossa sociedade.

Para enfrentar esse desafio, sucessivos governos têm utilizado as instituições do sistema de justiça e segurança pública – forças poli-

*Graduado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

** Mestre em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro na linha de pesquisa ética e filosofia política. É pesquisadora do Observatório de Favelas e diretora das Redes de Desenvolvimento da Maré.

ciais, sistema judiciário e sistema penitenciário – sem obter reduções significativas nos índices de criminalidade e na percepção de insegurança dos cidadãos. Incapazes de manter a criminalidade em níveis aceitáveis¹, essas instituições sofrem atualmente, com maior ou menor resistência de suas corporações, grande pressão para sua modernização. E, com a introdução da questão da prevenção ao crime, os governos se veem obrigados a estender a discussão ao campo da educação e a incluir políticas sociais na pauta das reformas.

Importantes organismos internacionais apontam nesse fenômeno relativamente recente efeitos negativos já confirmados no que se refere ao “desenvolvimento humano”² e o interpretam como elemento de distorção para a dinâmica democrática. Nessa perspectiva, os riscos para a democracia se colocam principalmente em dois níveis. Por um lado, se refletiria no campo econômico: a enorme importância percentual dos gastos associados à violência que, conseqüentemente, não seriam destinados ao investimento produtivo ou ao investimento social³. E, em outro campo, o político, o efeito seria de progressiva corrosão da credibilidade das instituições democráticas, que se veem superadas por um fenômeno para o qual parecem não possuir resposta.

Alguns autores interpretam essa questão como um fenômeno que caracterizaria o papel desempenhado pelo Estado nas sociedades ocidentais modernas quando emprega tratamento penal ao problema da miséria e das desigualdades sociais.

A penalidade neoliberal apresenta o seguinte paradoxo: pretende remediar com um “mais Estado” policial e penitenciário o “menos Estado” econômico e social que é a *própria causa* da escalada generalizada da insegurança objetiva e subjetiva em todos os países, tanto do Primeiro quanto do Segundo Mundo⁴.

Todas essas questões dizem respeito ao governo da segurança, que, no contexto em que vivemos, são questões para o governo na democracia. Extrapolando as formas de constituição e de funcionamento do governo e dos partidos políticos, apontam para mudanças no paradigma de participação da sociedade civil, que esteve alijada do processo durante o recente período da ditadura.

No Brasil, a experiência recente da democratização ainda não foi capaz de trazer mudanças significativas para amplos setores

¹ Para a criminalidade letal, por exemplo, são consideradas taxas aceitáveis as que se encontram abaixo de 10 homicídios por 100.000 habitantes, como é caso de Nova York (EUA), 8,4; Buenos Aires (Argentina), 4,9; Montreal e Otawa (Canadá), 2,1 e 0,7, respectivamente. A esse respeito, cf. Musumeci (2002, p. 2).

² Para a Comissão de Segurança Humana da Organização das Nações Unidas (ONU), “o desenvolvimento humano é o processo que permite ampliar as opções dos indivíduos. Essas opções vão desde o gozo de uma vida prolongada e saudável, o acesso ao conhecimento e aos recursos necessários para alcançar um nível de vida decente, até o gozo de liberdades políticas, econômicas e sociais” (Human Security Now, 2003, apud *Guia de Avaliação do*

da população. No que se refere às instituições mantenedoras da ordem – como o Judiciário e a polícia – estamos muito longe de atingir um patamar aceitável na distribuição da justiça e no respeito aos direitos garantidos na Constituição de 1988, dita “Constituição Cidadã” por incorporar a participação popular como tema central. De fato,

dizemos que uma sociedade – e não um simples regime de governo – é democrática, quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da República, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos⁵.

As decisões de governo relativas à segurança pública são decisões eminentemente políticas, mesmo que baseadas em estudos acadêmicos ou pareceres jurídicos. Em consequência, no ciclo de formulação de políticas públicas por parte do Estado, encontramos categorias de análise nas quais a instituição estatal adota uma opção específica em função dos instrumentos (discursivos ou materiais) com os quais conta para concretizar determinados procedimentos. Esses mecanismos específicos podem ser projetos de normas (leis, decretos, resoluções) ou propostas de ação (programas, medidas).

Mudança de paradigma na segurança

O fim da Guerra Fria trouxe consigo mudanças importantes no paradigma da segurança mundial. O conceito de Segurança Nacional, disseminado no continente americano, baseado na dissuasão como modelo político estratégico, foi substituído por diferentes conceitos que abarcavam noções amplas de democracia e integração, tais como Segurança Democrática, Segurança Cooperativa e Segurança Humana.

O surgimento das novas visões de segurança se deu em paralelo ao surgimento de novas ameaças próprias de um processo de transição a nível mundial. Se durante a Guerra Fria a ameaça mais importante no continente americano e especificamente na região latino-americana era o comunismo, no novo cenário as ameaças se diversificaram e se ampliaram a espaços que vão além da ameaça

Estado da Segurança Cidadã na América Latina, versão interna, datada de outubro de 2005, de autoria de Marcelo Fabián Saín, sob os auspícios do Centro Regional de Conhecimentos e Serviços para o Desenvolvimento na América Latina e Caribe – SURF LAC).

³ Pnud. *Caderno de Desenvolvimento Humano*, abril de 2005.

⁴ Wacquant. Nota aos leitores brasileiros – Rumo a uma ditadura sobre os pobres? (2001).

...

⁵ Chauí, Marilena. *A questão democrática* (1998).

militar aos Estados. Hoje em dia, o narcotráfico, o terrorismo, as crises econômicas, do meio ambiente e culturais também formam parte do espectro de ameaças que os Estados devem enfrentar.

Novos conceitos

De modo geral, entende-se por segurança o conceito que se refere ao bem-estar de um conjunto de sujeitos em sua relação cotidiana com o meio físico e social que os circunda. Nesse sentido, o conceito abarca desde os indivíduos particulares até o conjunto de sujeitos que compõem uma determinada sociedade. Quando tratamos desse termo, de forma implícita estamos considerando que, por ser um enunciado complexo, a ele subjazem dimensões subjetivas e objetivas em sua composição.

Quando falamos de segurança, também nos referimos à ideia de integração a um conjunto social através dos mecanismos que asseguram a participação de um indivíduo ou de um grupo de sujeitos no interior de uma sociedade. Assim, a segurança deve ser entendida também como um marco contratual entre indivíduos e um ente maior que regula a ação deles no cotidiano. Referimo-nos ao marco global inerente ao nexo entre Estado e sociedade, eixo das relações entre os componentes de um espaço social e entendido como a *proteção* que outorga um ente governamental determinado a uma pessoa no interior de um sistema que assegure sua integração ao corpo social, que a inclua como parte do conjunto de possibilidades de desenvolvimento individual ou coletivo e que não a exclua das relações cotidianas com o resto dos indivíduos que compõem uma determinada sociedade⁶.

Em uma perspectiva analítica, que remete aos componentes objetivos do conceito, é possível distinguir três formas de segurança: externa, interna ou pública e cidadã⁷.

A primeira delas se refere à manutenção da soberania do Estado-Nação ocidental sobre um território, protegendo sua integridade contra ameaças externas ou de conflitos exógenos a suas fronteiras. Encarregadas desse tipo de segurança se encontram as Forças Armadas.

O segundo tipo trata da ordem pública, no interior das fronteiras de um Estado. Sua missão é a manutenção das leis que asseguram a ordem democrática e que permitem o normal desenvolvimento dos

⁶ A esse respeito cf. Castel, Robert. *As transformações da questão social* (1997).

⁷ Puente, Patricio de la; Torres, Emilio. *Seguridad Ciudadana y Prevención del Delito. Un Análisis Crítico de los Modelos y Estrategias contra la Criminalidad* (2000).

indivíduos dentro de um país. Geralmente, salvo estados de exceção, a saber, normas ou leis especiais de controle sobre a cidadania (estado de sítio, por exemplo), esse tipo de segurança é responsabilidade da polícia em cooperação com os organismos de inteligência.

E, por último, a de caráter cidadão assegura que os cidadãos podem viver e conviver dentro de um sistema social que se apresenta em uma perspectiva de risco, dispondo da proteção necessária para superar esses perigos e desenvolver-se de forma íntegra no interior de um Estado. A responsabilidade por esse tipo de segurança está a cargo tanto das autoridades competentes nesse âmbito (governo, juízes, congresso, polícia etc.) como dos próprios cidadãos. O sujeito, neste caso, é um ator que demanda e intervém sobre as condições que assegurem sua integração ao meio que o rodeia.

Ligada mais à construção específica que cada forma de governo elabora sobre o delito, entenderemos a segurança como um problema sobre o qual o Estado tem responsabilidade de caráter indelegável, que não pode ser revogada e que não deve nunca ser substituída⁸.

Atualmente o Brasil vive sob regime democrático, o que outorga um marco específico na execução de suas políticas. Nessa conjuntura, entendemos a democracia como um componente necessário da ordem político-social, sendo um elemento constitutivo de um tipo de organização governamental no qual a cidadania participa da vida política e a ordem política se funda na prevalência e existência do bem comum, entre o governo, a autoridade, a lei e o povo ou nação. Todo esse conjunto íntegro, por sua vez, dá sentido ao Estado⁹.

De nossa forma de governo podemos ainda dizer que está inserida em um tipo de Estado denominado de Direito, o qual tem a particularidade de ver todas as pessoas que integram a sociedade com os mesmos direitos e deveres; baseado, portanto, no princípio de igualdade perante a lei¹⁰. Nesse sentido, o Estado de Direito não corresponde a uma simples expressão do poder, mas se define como um tipo de governo que se rege de acordo com uma lei legitimada mediante a vontade popular, existindo em seu interior divisão dos poderes públicos, controle dos atos dos governantes e respeito pelos direitos humanos e garantias individuais¹¹. Caracteriza esse tipo de governo a alternância no poder que garanta a transmissão do mando governamental entre distintos setores da sociedade.

⁸ A esse respeito, cf. Constituição da República Federativa do Brasil, artigo 144.

⁹ A esse respeito, cf. Tudela (1998).

¹⁰ Akoun, André e ANSART, Pierre (1999).

¹¹ Akoun, André e ANSART, Pierre (1999).

Para que haja vínculo entre a ideia de segurança e a de um Estado de Direito, é preciso entender a primeira como um bem público. Ou seja, que são responsáveis por ela tanto o Estado como os próprios cidadãos, visto que é um recurso necessário para que todos os membros da sociedade possam desenvolver-se e realizar-se de acordo com suas opções. Considerando o que foi dito, compreende-se a segurança como uma garantia para o exercício dos direitos individuais¹² e como uma garantia que assegura a participação equânime dos cidadãos em seu devir cotidiano frente às decisões do Estado.

Finalmente, um regime democrático requer a ausência de um controle exterior hostil à democracia¹³. Nesse ponto nossa democracia tem dedicado pouca atenção aos assuntos da cultura política dos cidadãos e à ingerência estrangeira em seus esforços de consolidação institucional. De fato, o acordo nacional que levou o país a um regime democrático, ou ao menos à transição, não abordou o problema da legitimidade além dos mecanismos institucionais que modificaram o *status* das Forças Armadas, asseguraram o funcionamento do sistema de justiça e garantiram certa transparência nas eleições. O problema da cultura política tem sido deixado nas mãos dos acadêmicos ou das organizações de participação cidadã. Mesmo que o fantasma da intervenção estrangeira nos processos de consolidação parece haver sido afastado com o fim da Guerra Fria, os novos convênios de cooperação – principalmente os de caráter militar na luta contra o narcotráfico e a imigração ilegal – constituem a atual forma de intervenção, que no futuro poderia ter repercussões políticas na América Latina.

Assim, o maior risco nos processos de transição e consolidação democrática na América Latina não vem do fato de que os militares e os funcionários do Departamento de Estado norte-americano decidam da noite para o dia instaurar regimes militares ou apoiar opções políticas civis de perfil decididamente autoritário. O risco mais plausível, nas atuais condições, provém de que os cidadãos mesmos aprovelem o regresso do autoritarismo como forma de enfrentar a “desordem” provocada pela criminalidade violenta, pois quanto mais exposta ao crime mais a sociedade tende a aceitar ações arbitrárias da polícia e do Estado¹⁴.

¹² Esprit (2002).

¹³ Dahl (1999).

¹⁴ A matéria publicada no jornal *O Globo* no dia 10 de julho de 2007 é um exemplo desse risco. Com base em uma pesquisa do Ibope, o estudo mostra que mais de 80% dos cariocas apoiam a ação de policiais no conjunto de favelas do Alemão, ainda que a operação tenha causado a morte de dezenas de pessoas, além de inúmeros relatos de invasão de domicílios, tortura, extorsão e roubos.

A segurança nos espaços populares

A constituição brasileira de 5 de outubro de 1988 reconhece o direito à segurança e à vida com dignidade. Está, do mesmo modo, garantida pela constituição “a prevalência dos Direitos Humanos” como princípio regulador das relações internacionais do país.¹⁵ Além das garantias constitucionais, o Brasil ratificou os principais tratados internacionais de Direitos Humanos; no entanto, a garantia desses direitos se configura como um problema para a consolidação da democracia no Brasil.

A transição democrática representou grande avanço: permitiu a formação de um controle civil sobre as forças militares, além da elaboração de um novo código, que culminou na promulgação da Constituição de 1988. A nova constituição demarca a ruptura com o regime militar instalado em 1964 e resgata o Estado de Direito, a separação dos poderes, a Federação, a democracia e os direitos fundamentais¹⁶. No entanto o grande avanço no campo jurídico normativo não foi capaz de assegurar a democracia plena e a universalização da cidadania no Brasil; as instituições estatais não incorporaram tais avanços em suas práticas, conforme as exigências do Estado Democrático de Direito. Segundo a classificação de Guillermo O’Donnell, o Brasil ainda não realizou a segunda transição em seu processo de democratização:

É útil perceber o processo de democratização como processo que implica duas transições. A primeira é a transição do regime autoritário anterior para a instalação de um governo democrático. A segunda transição é desse governo para a consolidação democrática, ou, em outras palavras, para a efetiva vigência do regime democrático¹⁷.

Ou seja, na experiência brasileira, a construção democrática realizou, durante a transição, a ruptura com a ditadura militar e procurou resgatar, gradativamente, a cidadania e as instituições representativas. Passados quase vinte anos, nosso maior desafio é a consolidação da democracia; o pleno exercício de direitos e liberdades fundamentais. A garantia de eleições livres não resulta, necessariamente, em uma sociedade justa e igualitária. Embora a primeira etapa do processo de democratização já tenha sido al-

¹⁵ A esse respeito, cf. Constituição da República Federativa do Brasil, Art. 4º, inciso II.

¹⁶ A esse respeito, cf. Constituição da República Federativa do Brasil, Art. 1º, inciso III.

¹⁷ Mainwaring; O’donnel; valenzuela, 1992, p.18.

cançada, a segunda ainda está em curso, e a herança da cultura autoritária, que em grande parte renasce na opinião pública hoje, representa um grande obstáculo nesse processo.

Outro grande obstáculo que o Brasil, e especialmente o Rio de Janeiro, precisa enfrentar é a crescente violação dos direitos humanos por agentes públicos, sobretudo nas favelas e espaços populares, onde as forças policiais estabelecem uma relação de conflito permanente com a população. De fato, a polícia é a instituição representante do Estado de maior presença e constância nesses espaços.

Algumas variáveis, tais como uma conjuntura mais autoritária ou mais democrática e a intensidade da organização popular dos moradores determinam um tratamento mais ou menos duro. De qualquer forma, o morador é sempre tratado “como um cidadão de segunda categoria. Um ‘invasor’, uma população potencialmente ‘ilegal’”¹⁸. Nesse sentido, são exemplares as exorbitantes taxas de homicídio¹⁹ nas favelas e espaços populares da cidade. Essas áreas podem ser consideradas “áreas isentas de aplicação das leis”²⁰, onde acontecem sistematicamente distorções de instrumentos jurídicos²¹ para legitimar as ilegalidades cometidas pelas forças policiais. Tais ilegalidades revelam um tratamento extremamente desigual dispensado a essa parcela da população, obedecendo a critérios geográficos e sociais, como bem pontua Nancy Cardia:

No Brasil ao menos, o crescimento da violência nas áreas urbanas não pode ser adequadamente compreendido – e consequentemente prevenido – se o abismo que caracteriza o acesso aos direitos econômico-sociais para largos setores da população não for levado em consideração²².

A segurança nas favelas e espaços populares nos coloca diante de questões cruciais sobre a constituição de direitos iguais para todos em uma sociedade extremamente desigual. Vivemos hoje, vinte anos após a Assembleia Constituinte, uma democracia restrita, pois, além da fragilidade dos mecanismos de controle público de nossas instituições – o uso abusivo da força letal pelos agentes da polícia é exemplo disso –, a democracia brasileira não conseguiu erradicar as desigualdades econômicas e sociais do país.

Dar respostas a essas questões e encontrar caminhos para o enfrentamento desse quadro exigem um amplo debate na nossa

¹⁸ VALLA, 1986, p. 167.

¹⁹ O índice de homicídios no Brasil figura entre os mais altos das Américas, destacando-se os incidentes de execuções sumárias, arbitrárias ou extrajudiciais. Trata-se de casos nos quais as autoridades ou agentes particulares que contam com o apoio explícito ou implícito das autoridades matam civis sem justificativa.

²⁰ Dahrendorf, 1987.

²¹ Referimo-nos aqui especialmente aos chamados “autos de resistência”, “crime de associação ao tráfico” e aos “mandatos de busca e apreensão itinerante ou genérico”.

²² Cardia, s.D.

sociedade, uma reflexão sobre qual tipo de sociedade queremos, quais caminhos a nossa jovem democracia pretende trilhar para a consolidação de uma sociedade democrática. É preciso avançar na dimensão participativa da democracia criando canais de interlocução entre o governo, a sociedade civil e os movimentos sociais. As reflexões apresentadas neste texto pretendem contribuir para esse processo.

Bibliografia

- AKOUN, André; ANSART, Pierre (org.). Dictionnaire de Sociologie. Collection Dictionnaires Le Robert. Paris: Seuil, 1999.
- CARDIA, Nancy. Homicídio e violação dos direitos humanos em São Paulo. Disponível em www.nev.prp.usp.br.
- CASTEL, Robert. As transformações da questão social. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E.; BELFIORE-WANDERLEY, M. Desigualdade e a Questão Social. São Paulo: EDUC, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. A questão democrática. In: CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1998.
- DAHL, R. La democracia. Una guía para los ciudadanos. Madrid: Taurus, 1999.
- DAHRENDORF, Ralf. A lei e a ordem. Brasília: Instituto Tancredo Neves, 1987.
- Human Security Now 2003, apud Guia de Avaliação do Estado da Segurança Cidadã na América Latina. Versão interna, de outubro de 2005, de autoria de Marcelo Fabián Saín, sob os auspícios do Centro Regional de Conhecimentos e Serviços para o Desenvolvimento na América Latina e Caribe (SURF LAC).
- L'Etat face à la demande de sécurité. Esprit, n. 290, dez. 2002.
- MAINWARING, Scott; O'DONNELL, Guillermo; VALENZUELA, J. Samuel (org.). Transitions, continuities, and paradoxes. In: Issues in democratic consolidation: the new South American democracies in comparative perspective. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1992.
- MUSUMECI, Leonarda. Homicídios no Rio de Janeiro: tragédia em busca de políticas. In: Boletim Segurança e Cidadania, CESEC. Rio de Janeiro, ano 01, nº 02, jul. 2002.
- OLIVEIRA, Cláudio Brandão (org.). Constituição da República Federativa do Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

- PNUD. Caderno de Desenvolvimento Humano, abril de 2005.
- PUENTE, Patricio de la; TORRES, Emilio. Seguridad ciudadana y prevención del delito. Un análisis crítico de los modelos y estrategias contra la criminalidad. In: Estudios criminológicos y Penitenciario. n° 1, Santiago de Chile, 2000.
- TUDELA, Patricio Poblete. Prevención del delito y seguridad ciudadana en democracia. In: Cuadernos de Criminología, n° 8, Santiago de Chile: Instituto de Criminología, 1998.
- VALLA, Victor Vincent (org.). Educação e favela: políticas para as favelas do Rio de Janeiro, 1940-1985. Petrópolis: Vozes, 1986.
- WACQUANT, Loïc. As prisões da miséria. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

Favelarte, reflexão para uma educação em 3D

Vanessa Jorge de Araújo*

A educação é uma estratégia de mobilização social na contemporaneidade? É possível estimular o ensino através do desenvolvimento de atividades artísticas? Qual é o alcance das práticas artísticas e culturais na construção de habilidades e competências para o ensino? Sob o âmbito da política pública, de que forma essa ação pode se concretizar por meio do planejamento urbano carioca?

Essas indagações fazem parte de um ensaio reflexivo acerca da influência de práticas artísticas e culturais enquanto políticas públicas que possam facilitar o processo de aprendizagem no desenvolvimento de habilidades e competências de alunos cujas escolas encontram-se no bairro Maré, que possui uma história de luta e resistência no município do Rio de Janeiro.

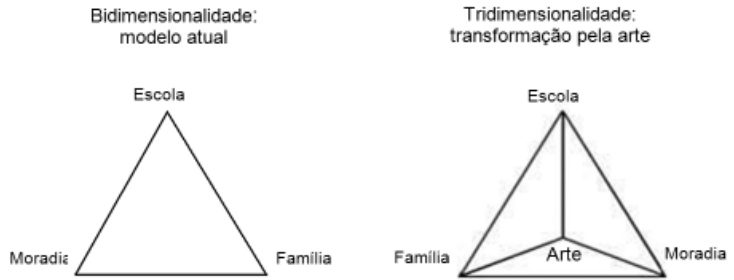
Nesse sentido, nosso objetivo é refletir sobre a influência dessas práticas no processo socioeducativo. Para isso percorremos uma bibliografia que aborda temas sobre pobreza, trabalho, educação e arte, por considerarmos categorias essenciais na análise do tema proposto.

Inicialmente abordaremos o processo de construção socioespacial da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX, a fim de compreender a formação da favela como consequência da Reforma Pereira Passos e sua expansão no momento da espacialização do modelo urbano industrial intensificado a partir de 1950. Em seguida, abordaremos as desigualdades espaciais e seu reflexo no processo educativo. Por fim, traremos uma proposta para a melhora do desempenho escolar a partir do uso multidisciplinar das linguagens artísticas.

A ideia expressa em nosso título é pensar sobre uma educação em “três dimensões”. Sabemos que, dentre os principais fatores que influenciam no processo educativo de uma criança, encontram-se a base familiar (presente nos valores e nível de escolarida-

* Professora de Geografia da Rede Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Mestre em Planejamento Urbano e Regional pelo IPPUR-UFRJ. vanessajorge@yahoo.com.br

de dos pais); a estrutura escolar e o acesso à moradia. No entanto, a proposta é que a arte seja o elemento diferenciador que torna o processo “tridimensional”, com volume e profundidade, para que, nesse formato, a arte tenha o poder de influenciar e contribuir para o capital cultural do educando durante o processo ensino-aprendizagem. A seguir encontra-se uma representação da dimensão atual da educação e a proposta aqui inserida.



Fonte: Araújo, Vanessa Jorge, 2009.

Trata-se de uma crítica à educação “chapada” e “bidimensional”, que se encontra atualmente diante das dificuldades percebidas pelos profissionais e intelectuais da educação. É uma proposta que envolve a arte no topo da pirâmide de base triangular, em que cada vértice representa um elemento construtor e contribuinte para o processo educativo, de modo que não haja segmentação entre as partes.

Por isso, trata-se de uma reflexão. Nesse sentido, compreender as dificuldades no processo de aprendizado a partir da historicidade espacial foi a metodologia escolhida para iniciá-la.

O desenho da favela na paisagem urbana carioca

Inúmeros trabalhos relatam as origens da favela na cidade do Rio de Janeiro; a grande maioria aponta o período da reforma do prefeito Pereira Passos como ponto de partida do fenômeno. No entanto, sabemos que o fim da escravidão provocou a exclusão dos negros e os privou do acesso aos bens e serviços da cidade, promovendo, portanto, a ocupação desordenada da cidade.

Segundo Valladares (1991), no final do século XIX, com uma urbanização ainda embrionária, nasceu o primeiro conceito de pobreza. Pobre era aquele que “não se transformava em trabalhador”.

O estigma que esse homem carregava era o de vadio, improdutivo, preguiçoso, malandro, vagabundo e ocioso.

Nesse sentido, as condições de vida da população urbana naquele momento eram precárias. Muitas doenças estavam relacionadas à própria moradia, pois a população vivia coletivamente em cortiços e com péssimas condições de saneamento básico. A fim de conter esse grupo social, o governo da época promoveu um projeto de higienização da cidade, por meio de campanhas lideradas pelo médico sanitário Oswaldo Cruz e de uma reforma urbana (Abreu, 1987) para garantir a manutenção da ordem social. A Reforma Pereira Passos, que levou o nome do prefeito vigente, consistiu no embelezamento da cidade a partir de influências estrangeiras. Modelos e planos introduzidos sem a devida adaptação às condições da cidade. Suas principais ações foram: a abertura da Avenida Rio Branco, a fim de tornar aquela área da cidade um centro administrativo da capital. Para tanto, a cidade, que possuía uma geografia emoldurada pelo relevo, teve de modificar sua paisagem em função da intenção do prefeito: melhorar o centro administrativo do Brasil. Para isso, morros foram demolidos, mangues foram aterrados e pessoas foram deslocadas para a periferia da área central, desenhando as primeiras favelas da cidade (Rocha; Carvalho, 1995).

Para tirar o estigma da escravidão, o homem liberto deveria inserir-se no processo produtivo sob a forma de trabalhador assalariado. Esse salário lhe garantiria ao menos um rendimento regular que o diferenciava dos que viviam de ganhos ocasionais, fornecendo aos trabalhadores uma identidade que lhe proporcionava orgulho e autoestima.

O contexto da expansão industrial e o modo como a malha urbana foi desenhada por volta de 1950 e 1960 tornaram a pobreza um problema social. Houve, respectivamente, o empobrecimento da classe trabalhadora, a expulsão das pessoas para longe do centro urbano e, por fim, a especulação imobiliária.

Os valores do solo urbano na área central eram altos e impediam esse contingente de adquirir moradia por meio de compra. Sendo assim, esses grupos ocupavam áreas desvalorizadas, principalmente as encostas dos morros e áreas de mangues na periferia¹ mais próximas do Centro (lugar de maior concentração de empregos), a fim de evitar grandes deslocamentos espaciais em direção ao trabalho

¹ Área urbana que se encontra ao redor do Centro. O senso comum utiliza equivocadamente essa categoria como sinônimo de áreas com infraestruturas precárias (favelas). No entanto, nem toda área periférica encontra-se em cenário de pobreza.

(Ribeiro, 1997). Sob essa perspectiva, as favelas foram formadas e expandidas. Isto é, sem uma política pública eficiente, como saneamento básico, condições de saúde, alimentação e oferta de serviços que suprissem as demandas dos imigrantes. Estes foram improvisando suas instalações com restos de materiais de construção; por meio da ocupação de espaços vazios, puderam demarcar e consequentemente territorializar-se².

A população urbana não parou de crescer, porque muitos migravam em busca de emprego. Com o desenvolvimento urbano e industrial focado nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, o camponato foi expulso do meio rural devido à modernização do campo em direção a essas cidades. Havia, portanto, fluxos migratórios do nordeste em direção ao Centro-Sul do país e, ao mesmo tempo, fluxos intraestaduais. A indústria estava em processo de desenvolvimento acelerado, concentrada na produção de bens de consumo e na construção de infraestruturas viárias. No entanto, apesar da dinâmica industrial, a criação de empregos era destinada à mão de obra semiqualficada ou qualificada e, ainda assim, insuficiente para atender o contingente populacional que chegava. Sem o espaço disponível para a moradia, a favelização foi expandida. Os problemas citadinos se agravaram, devido à incapacidade de suprir as necessidades básicas dessa população. Ao longo da primeira metade do século XX, as pessoas deixaram os cortiços para habitar as favelas; estas, por sua vez, passaram a expressar o modelo de desenvolvimento econômico desigual, segregador e precário.

Sob essa perspectiva, o subemprego³ era a forma de incluir precariamente o trabalhador em novas formas de trabalho. Assim, postos de emprego de caráter rotativo, sem carteira assinada, apresentaram-se como característica da pobreza daquele momento, que perdura ainda hoje.

Cabe colocar, portanto, que tanto as transformações socioespaciais no início do século XX quanto o processo de industrialização da década de 1950 desencadearam ações que intensificaram a favelização dos centros urbanos e a privação dos serviços, das infraestruturas e do trabalho. Essas condições são formadoras das relações socioafetivas e fazem parte da memória coletiva⁴ dos habitantes de espaços populares, uma vez que guardam a história de seus parentes, responsáveis pela autoconstrução de seus barracos e casas, promovendo a ocupação através de luta e resistência na favela.

² Território é um conceito da ciência geográfica; é a apropriação política, cultural e/ou econômica de um espaço delimitado. No que tange à nossa análise, consiste na conquista através da luta por um espaço de moradia e consequente apropriação simbólica e afetiva com o lugar.

³ Ocorre quando a pessoa não tem qualificação profissional de inserção no mercado de trabalho. As pessoas acabam se inserindo na economia informal, cujas profissões são mal pagas e injustas. Essa deveria ser uma condição temporária para o trabalhador, só que no Brasil tem sido permanente devido às tendências tecnológicas do mercado global e ao modelo de gestão do país.

⁴ Memória coletiva é produto da interação da sociedade com sua historicidade, representando signos, valores e símbolos coletivos reconhecidos pelos indivíduos que compartilham a identidade.

Forma-conteúdo da favela

A década de 1970 foi marcada por mudanças globais acerca do desenvolvimento tecnológico e da transformação da estrutura do trabalho. No que tange ao processo de segregação socioespacial desse período, destacavam-se no Brasil duas principais tendências: primeiro verifica-se um enorme contingente de pobres saindo das áreas centrais com destino à periferia; segundo, os migrantes de baixa renda deslocavam-se em busca de melhores oportunidades de trabalho. Segundo Lago (2000), eram 758 mil só na década de 1970, sendo 339 mil nordestinos, cuja maioria tinha como destino o núcleo da capital e foram os mais presentes no crescimento das favelas. Em contrapartida, ocorreu também a chegada de setores de renda média à periferia, dando início a seu enobrecimento e tornando o espaço ainda mais heterogêneo.

Nesse sentido, a favela é uma forma urbana não homogênea⁵ que possui uma identidade singular a cada unidade espacial, com uma espécie de *ginga*⁶ que relaciona os hábitos dos moradores ao processo de apropriação do lugar. A dialética que envolve as categorias ‘homogêneo-heterogêneo’ tanto na forma como no conteúdo da favela é percebida a partir da observação de que há uma vida que é animada pelos próprios moradores, que são os principais agentes de transformação desse espaço. As habitações, ao contrário do que é colocado como senso comum, não têm formatos idênticos. Cada moradia tem a expressão e a identidade dos próprios habitantes, cuja maioria foi responsável pela construção e teve a oportunidade de imprimir suas marcas e sua criatividade, tornando única cada habitação, configurada diferentemente daquelas planejadas por engenheiros e arquitetos na “cidade formal”. Embora a favela careça de políticas públicas que garantam dignidade – como a regulamentação da moradia, saneamento e tratamento de água e esgoto, infraestrutura, serviços e a manutenção dos já existentes –, o arranjo das casas é desenhado no dia a dia, conforme a vivência e a luta de cada habitante, que muitas vezes se apropria do espaço e soluciona problemas de competência do Estado.

Conforme já vimos, depois da chegada dos imigrantes à cidade do Rio, boa parte deles encontrava-se desempregada ou subempregada devido ao desequilíbrio entre a oferta e a procura por postos de

⁵ Não estamos tratando a favela como uma composição social de igual característica. No que tange à imaterialidade, tanto os usos quanto os valores se diferenciam ao longo das esquinas da favela. E, em sua materialidade, é possível observar áreas de maior disputa territorial ou de melhor infraestrutura instalada, de moradias mais amplas, o que torna diferenciado o valor do solo dentro do próprio espaço popular.

⁶ *Ginga* é o nome dado ao remo que move uma embarcação. Desse modo, para Jacques (2001), passou a chamar-se *ginga* um certo balanço do corpo que está relacionado à identidade de alguns ritmos, como o samba, por exemplo. Portanto, de uma forma adaptada, a *ginga* do espaço da favela envolve os percursos que os moradores são obrigados a fazer para deslocar-se num espaço com vielas, curvas e bailado, próprio de quem tem identidade com o lugar.

trabalho, além da falta de qualificação profissional dos candidatos. Com isso, era comum manter o discurso acomodado de que o estudo pouco poderia fazer para garantir um futuro com oportunidades no mercado de trabalho; num momento de reestruturação produtiva e trabalhista, o objetivo da educação não era mais especializar o aluno em algo com a finalidade de possibilitar emprego. A escola não era mais “oficina do conhecimento racional” (Teixeira, 1953, p. 14). Os valores de que somente o estudo não garante a empregabilidade foram internalizados pelas crianças, constituindo o que Bourdieu (1971, p. 208-209) denominou *habitus*, ou seja, “conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma ‘arte da invenção’, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares”. A formação do *habitus* inicia-se com a vida familiar e passa a influenciar tanto os comportamentos como as escolhas pessoais de cada habitante da favela.

Portanto, a partir de 1990, o Brasil, que se encontrava num processo político de redemocratização, teve o desafio de lidar com as mudanças do pensamento social coletivo. Isto é: fim da ditadura militar, elaboração de uma nova Constituição Federal em 1988, configurando esse processo de democratização, além das transformações tecnológicas. É também o período de mudanças econômicas, que proporcionaram a inserção de inúmeras transnacionais e a privatização de alguns setores estratégicos, provocando a consolidação da precarização do trabalho. Isto é, aumentou-se a ocupação de postos de trabalho temporários e subcontratações e a consequente diminuição de empregos de carteira assinada (Antunes, 1999).

Diante desse cenário, por um lado, a população elaborava seus próprios negócios dentro da favela: mercadinho, locadoras, feiras, padarias e botequins, como estratégias de reprodução social. Os moradores tornam-se microempresários que sustentam sua família com seus próprios negócios. Por outro lado, assistimos ao crescimento da formação do tráfico de drogas e ao controle territorial do poder local sem sua contenção pela segurança pública. Esses fatos podem ser responsáveis pelo estigma criado sobre a pessoa que mora em favelas, uma vez que a maioria é subempregada e com baixa remuneração, ocupando postos de trabalhos de alta rotatividade e residente em espaços controlados pelo tráfico. O bairro e

os moradores são estigmatizados principalmente pelos veículos de comunicação, que lhes imprimem rótulos. Nesse sentido, a forma do lugar é ‘etiquetada’ sem a devida análise de seu conteúdo.

O complexo da Maré reúne 16 favelas que se encontram entre as principais vias de acesso da cidade: Linha Vermelha, Linha Amarela e Avenida Brasil. As vias expressas são muito mais para o uso daquele que passa do que para o deslocamento dos moradores⁷. A Avenida Brasil possui uma variedade de linhas de ônibus que permitem transitar para outros bairros da cidade. A facilidade de acesso funciona como uma externalidade positiva para a população. Ou seja, às externalidades positivas são atribuídas às amenidades, como o acesso facilitado ao comércio, vias de trânsito, transporte, e aos benefícios sociais, ou seja, o desfrute do bem-estar local. Em contrapartida, externalidades negativas são materialidades que depreciam o ambiente, como a falta de infraestrutura, a presença de córregos ou a proximidade com o tráfico de drogas.

O bairro Maré é um lugar que oferece serviços como os postos de saúde e unidades de pronto atendimento (UPAs), além de escolas públicas e creches, mas não o suficiente para atender às demandas da população nem todas as especificidades procuradas. No entanto, cabe lembrar que essa situação não é particular da Maré; está presente em vários outros espaços populares da cidade e, apesar de não serem plenamente satisfatórios, esses serviços são considerados pela população como externalidades positivas.

Outro problema pertinente que assola a população da Maré é a falta de segurança devido à forte atuação e controle do tráfico de drogas espalhado em diversos pontos, denominados “boca de fumo” (loais de compra e venda da *mercadoria*). Esse é considerado por muitos analistas como um dos maiores desafios e é entendido pela população como externalidades negativas que influenciam o uso e o valor do espaço no interior da favela. Ou seja, áreas próximas ao controle do tráfico são desvalorizadas, enquanto os lugares que beiram as avenidas principais de acesso possuem aluguéis mais altos e são, por consequência, locais de maior concentração comercial, representando a valorização diferenciada de acordo com as externalidades positivas e negativas do interior do lugar.

Nesse sentido, o poder simbólico coercitivo que ‘paira’ pelas ruas da Maré assola o imaginário da população, controlando seus afazeres, suas ações, seus ritmos e sua “ginga”. Há uma ordem pre-

⁷ Cabe colocar que vendedores ambulantes, tanto crianças como adultos, fazem uso dessas vias expressas e aproveitam os intensos engarrafamentos na cidade para vender bebidas ou biscoitos, arriscando suas vidas por entre os veículos, já que muitas vezes, é a sua única opção de sustento.

estabelecida construída endogenamente e compreendida pelos próprios moradores; ao tentar impor uma ordem de modo hierárquico, a iniciativa pública entra num conflito que desestabiliza e desorganiza o espaço, gerando insatisfações que são expressas em forma de manifestações e tiroteios.

Às vezes, a vulnerabilidade e a fragilidade se apresentam muito mais para quem está do lado de fora do que para alguém do interior do lugar. As favelas possuem códigos, signos e símbolos que fornecem um *habitus* particular a esse segmento social e a partir dele as pessoas constroem sua identidade territorial que o singulariza no conjunto social da cidade.

No entanto, apesar dos problemas, a favela não é um espaço triste. Há feiras, bailes, *lan houses*, parques, quadras e eventos organizados pelos moradores, responsáveis por *movimentar* o lazer. Todavia, alguns monumentos de uso público que possibilitam o entretenimento, como praças, quadras e ciclovias, encontram-se danificados devido à falta de manutenção pública e ao emprego de materiais de construção de má qualidade, acelerando a corrosão e a ferrugem nos brinquedos, apressando o desgaste dos monumentos e dos objetos de uso público, criando consequentemente uma imagem depreciativa do lugar, como se os moradores fossem únicos responsáveis pela degradação física espacial. Devido a esses aspectos, as “rugosidades” (Santos, 2002), isto é, os pontos que funcionam como referências espaciais, como os objetos de uso dos moradores que permanecem ao longo do tempo, são difíceis inclusive de serem mapeados devido à rapidez com que o lugar se transforma e reconfigura suas fronteiras.

São, portanto, essas características socioespaciais que o aluno da Maré leva consigo para o ambiente escolar: as marcas do uso e consumo do lugar, sua rede de sociabilidade e afetividade dentro da favela e os lugares que costuma frequentar. Por conseguinte, Ribeiro (2008, p. 91) afirma que há nesses locais um “efeito vizinhança”, isto é,

causalidade entre certos acontecimentos e o contexto social no qual ocorrem. Trata-se de buscar explicar determinado desfecho social em função da relação entre a causalidade entre o indivíduo – suas motivações, escolhas, comportamentos e situação social – e os contextos sociais decorrentes da concentração residencial de pessoas com certas propriedades comuns ou semelhantes.

Essa análise permite-nos compreender por que alguns jovens de espaços populares atingem níveis de escolaridade superiores, diferentemente dos padrões exibidos em estatísticas governamentais. Os efeitos da rede social que o indivíduo mantém é fundamental para ampliar seu conhecimento sobre o mundo. Isso cria no imaginário popular que estudar na Maré não possibilita a qualidade do ensino devido ao público matriculado e às redes sociais que os jovens formam nessas unidades. Isso justifica o fato de alguns pais matricularem seus filhos em escolas distantes da Maré, alimentados por um discurso de obter um ensino que possibilite mais oportunidades, embora as estatísticas apresentadas pelo professor Luis César de Queiroz Ribeiro no I Seminário de Educação na Maré, em 2009, comprovem que os níveis de aprendizado são os mesmos em unidades públicas escolares de diferentes áreas da cidade.

Portanto, os lugares de frequência, o tipo de lazer consumido, a presença da família na indução de princípios e valores morais são fatores importantes na construção da personalidade do indivíduo e possibilitam um efeito vizinhança diferenciado. Isto é, mesmo no interior da favela “a vizinhança” não é homogênea e possui singularidades.

Desigualdade de oportunidades

As oportunidades de acesso são diferenciadas de acordo com as condições de inserção social oferecidas à criança desde seu nascimento; ou seja, grupo familiar, qualidade da moradia, alimentação e saúde são responsáveis por uma melhor ou pior apreensão do conteúdo escolar⁸.

Inúmeros são os estudos sobre fracasso e sucesso escolar⁹; eles sempre relatam problemas como repetência, distorção idade-série e evasão escolar; por isso existem inúmeras políticas públicas de modo assistencialista que tentam minimizá-los e estendem para o futuro uma provável solução para os problemas supracitados. Segundo Rodrigues (1989, p. 55), “a escola se converte em aparelho para resolver a questão da fome, da crise social, do desemprego, da saúde, da segurança [...] chega a tal ponto essa definição, que todos aceitam que a criança vai para a escola por causa da merenda”. Esse é um julgamento comum que advém de instituições políticas, mas

⁸ É importante registrar que o que está em questão não é a inteligência do aluno, mas as condições sociais que permitem o aprendizado.

⁹ Para maiores informações, buscar em Silva (2005). Esse trabalho demonstra o estudo de caso de quatro crianças com trajetórias distintas e de escolas públicas do bairro Maré.

também familiares. Um discurso que deprecia a função educativa porque é internalizado pelo aluno. Como se a escola fosse responsável por solucionar todos os problemas sociais.

Acredita-se, entretanto, que o desempenho pode ser melhorado se o aluno usufruir do direito de ir e vir, saindo de uma escala micro para uma macro, isto é, conhecendo seu bairro e depois a cidade onde habita, de modo a frequentar diferentes espaços de entretenimento que permitam ampliar sua ‘leitura do mundo’ (Freire, 2006), o que é alcançado quando se realiza o direito ao uso da cidade, decifrando seus códigos. No entanto, esse direito é privado a quem sabe para onde vai, a quem tem meios de deslocamento, isto é, veículo ou o dinheiro da condução, uma vez que até a falta de dinheiro para obter o direito de ir e vir é uma realidade da maioria das pessoas que residem em favelas.

O direito à cidade, para Léfèbvre (1969), não se configura apenas em seu espaço físico, mas principalmente no acesso aos bens simbólicos que pertencem a essa sociedade. O desfrute do uso e consumo do espaço é desigual. Nesse sentido, a garantia da apropriação de símbolos, signos e ritmos por todo segmento social é uma forma de ter o direito de usar o lugar, ou seja, vai além do direito à propriedade; é a reprodução da vida em sociedade. Buscasse, portanto, um uso espacial mais democrático, em que a convivência entre os diferentes agentes espaciais possa ser harmônica, na qual circular pela cidade possa ser uma forma de ampliação do conhecimento.

E é como ampliação do conhecimento que a apropriação do espaço permite a sensibilidade para o capital cultural. Atualmente, o mercado de trabalho exige um profissional que tenha em seu perfil a combinação entre o capital cultural e o capital social (redes de sociabilidades). Nesse sentido, para Apple (2001, p. 193)

existe alguma força nessa concepção de capital cultural. Ela supõe, entretanto, que o papel fundamental das instituições educacionais é a distribuição de conhecimento aos estudantes, alguns dos quais são mais “capazes” de adquiri-lo por causa dos dons culturais que advêm “naturalmente” de sua posição de classe, raça ou gênero.

Vimos que o acesso aos meios culturais e sua rede de socialização auxiliam na construção do capital cultural, mas o acesso a ele é

desigual. O desafio das instituições de ensino é ser constantemente reflexivas no exercício de suas atividades e propor que o aluno participe dos recursos que sua cidade oferece para exercitar o direito a ela. No entanto, sabemos que as crianças residentes em favelas são pouco estimuladas a frequentar centros culturais, teatros e concertos; é compreensível a importância dada às necessidades que envolvem recursos financeiros para a sobrevivência diária. Sob essa perspectiva, López (2008, p. 328) acredita que

não se trata apenas de um problema de acesso a mais ou menos recursos, mas vai além disso, adquire uma importância vital o fato de que se possa ter acesso a recursos diferentes. A dimensão cultural é quase tão relevante quanto a econômica na configuração dos resultados educacionais.

No entanto essa dimensão cultural não é valorizada pela família – porque a maioria desconhece sua importância – nem pelas instituições públicas – que não estimulam a edificação de ambientes culturais, teatros e cinemas em áreas populares, ou, quando constroem, não realizam a manutenção necessária ao seu bom funcionamento.

As famílias deveriam garantir condições básicas de saúde, alimentação, vestimenta, valores morais e noções de responsabilidade e compromisso aos seus filhos antes mesmo do ingresso dele em uma unidade escolar, preparando-os para o aprendizado e a convivência em grupo desde cedo. Entretanto, as famílias são desprovidas de bem-estar que lhes garanta as condições necessárias à educação de seu filho e muitas vezes deixam de zelar pelo seu aprendizado, ficando apenas o interesse nas políticas assistencialistas do governo. Dessa forma, segundo Adorno (1995, p. 150), “não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas”.

As **famílias**, as **escolas** e os **bairros** operam como contextos socializadores que conformam uma parte importante dos conteúdos mentais das crianças. Esses conteúdos mentais incluem hábitos, disciplinas, atitudes, expectativas de conquista e capacidades de diferir a gratificação – elementos que determinam grande parte do sucesso para que as crianças possam enfrentar os desafios que o acúmulo ordenado e

contínuo do conhecimento lhes coloca à frente (Rentamoso; Katzman, 2008, p. 246. Grifo da autora para reforçar o consenso entre os pesquisadores da educação baseada no tripé bidimensional).

Dessa forma, a educação não deveria ser voltada apenas para o segmento social que teve acesso aos capitais culturais. Por ser um direito de todos, devemos construir estratégias de ação a fim de permitir o acesso ao capital cultural que eles adquirem primeiramente em seu espaço de vivência e que é pouco explorado nas unidades escolares.

Acreditamos que ainda permaneça certo “arcaísmo” nas instituições de ensino, pois se espera que os estudantes frequentem a escola sabendo conviver em grupo, respondendo a todos os estímulos do educador e atingindo as expectativas. Essa não é mais uma realidade das crianças e jovens da atualidade, principalmente daqueles que possuem dificuldades básicas de respeito e convivência social a serem superadas. Segundo Teixeira (1953, p.18),

a atividade escolar consiste em ‘aulas’ que os alunos ‘ouvem’, algumas vezes tomando notas, e ‘exames’ em que se verifica o que sabem por meio de provas escritas e orais. Marcam-se alguns ‘trabalhos’ para casa e na casa se supõe que o aluno ‘estuda’, – o que corresponde a fixar de memória quanto lhe tenha sido oralmente ensinado nas aulas.

Assim, sabemos que não há uma corrente educacional que sozinha consiga contemplar e orientar a prática educativa. Experimentos, atividades lúdicas e extraclasse são usados em quase todas as unidades de ensino. No entanto, ainda encontram-se dificuldades para alcançar o resultado esperado. Sob essa mesma perspectiva, encontramos ainda uma administração escolar muito rígida, centrada em atividades burocráticas, impedindo que o educador (re)pense¹⁰ seus métodos e reflita sobre a qualidade de seu diálogo com os alunos. Por isso alguns desafios da educação devem ser superados: como definir melhor os recursos; assegurá-los para a expansão de um ensino de qualidade; propor reformas constantes e adequadas à temporalidade; e possuir um ensino contextualizado ao local de moradia dos alunos. Todos são importantes para o bom funcionamento de uma relação dialógica e transformadora. São desafios sempre presentes nas pautas de discussões, mas são de difícil solução.

¹⁰ Utilizamos o prefixo ‘re’ entre parênteses porque acreditamos que, desse modo, ele não tem a intenção de se traduzir em repetição. Nossa finalidade é induzir algo novo à palavra, de modo a significar não uma ação repetida, mas um processo que se refaz e se revela de forma distinta do anterior, dados seus contextos histórico-sociais variados.

E a não solução desses desafios é uma das causas do “mal-estar docente”, proposto no trabalho de Diniz (1998), isto é, um conjunto de reações negativas que afetam a personalidade do professor em sua prática de docência; ele se torna incrédulo de suas próprias ações. Isso se dá devido à sobrecarga de trabalho que lhe é atribuída no exercício de sua profissão, causando um sentimento de impotência e de insegurança. Mas este é o desafio do contexto histórico-social no qual estamos inseridos e que devemos superar.

Uma alternativa é contextualizar o ensino à necessidade e às habilidades do aluno – e não ao conteúdo programático e às nossas expectativas. Sob essa perspectiva, o planejamento de aula não precisa levar em consideração a relação numérica dos capítulos do livro, nem exclusivamente o conteúdo formal disciplinar. E é sob essa ideia que pensamos na inserção de atividades artísticas e culturais para auxiliar no desempenho escolar e, conseqüentemente, num instrumento avaliativo que leva em consideração as competências e habilidades interdisciplinares do educando.

Práticas artísticas: uma proposta

Nosso objetivo aqui é pensar de que modo as linguagens artísticas podem configurar caminhos para uma nova construção do espaço social. Como afirmamos antes, a forma da favela e seu arranjo espacial já possibilita a expressão de uma arte. O contorno das habitações, os “gingados” dos habitantes, o colorido e a disposição dos objetos são sistemas delineados e definidos pela vivência.

Existem algumas características básicas gerais desse processo espaço-temporal dinâmico (mais do que o próprio espaço, é a temporalidade que causa a diferença) das favelas, que são bem mais distintas do dispositivo tradicional da cidade formal, em grande parte projetada e construída por técnicos (Bertazzo; Varella; Jacques, 2002, p. 51).

Dessa forma, é possível pensar em aproveitar as características artísticas que os alunos trazem da favela, como o grafite, a dança e a música, para inserir nas aulas a linguagem própria desse espaço. As escolas da Maré necessitam de instrumentos que estimulem esses saberes. O educando precisa conhecer as possibilidades para poder escolhê-las. Não estamos sugerindo que a arte se torne um curso

profissionalizante objetivando o ingresso no mercado de trabalho, mas que o conhecimento artístico induza ao capital cultural, em que, junto com outros saberes, ele seja preparado para o trabalho. Afinal, “dizer que cabe à escola desenvolver competências não significa confiar-lhe o monopólio disso” (Perrenoud, 1999, p. 18). Assim, as parcerias entre instituições públicas e privadas podem auxiliar na tarefa de possibilitar novas linguagens aos alunos de escolas públicas da Maré. Segundo Morin (2007, p. 55),

a complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

Em nosso título, exibimos uma proposta de educação em três dimensões, a fim de estimular uma educação que seja capaz de ganhar ‘volume’ por meio do incentivo e da promoção de práticas artísticas e de sua interação com as disciplinas curriculares. Como já anunciamos ao longo deste ensaio, existe uma relação complexa entre a acumulação de capital econômico e de capital cultural que pode ser expressa pelo nível educacional. O conhecimento é uma forma de aquisição desse capital. Nesse sentido, políticas sociais para a educação deveriam fazer parte do planejamento urbano, de modo a permitir o acesso e a expansão desse capital cultural.

A união entre inúmeras práticas artísticas – como grafite, dança, pintura, música, artesanato, percussão, interpretação teatral, contação de história e origami, entre outras – estimula a sensibilidade para a criatividade. São linguagens que não devem ser compreendidas de modo segmentado; devem ser vistas e incluídas de modo conectado aos outros saberes, a fim de possibilitar a visão do todo. Cada parte completa o todo se estiver contextualizada de forma holística. Nesse sentido, é importante que haja interação entre os arte-educadores (profissionais que estimulam a arte) e os professores regentes (aqueles que lecionam o conteúdo escolar).

O prazer, ato de fazer com vontade alguma coisa, é essencial na escolha da linguagem a ser praticada. E a inclinação do aluno para a arte também deve ser percebida de modo a encaminhá-lo para algo para que tenha disposição. Não acreditamos, contudo, que as

peçoas nasçam com alguma predisposição artística, mas que os estímulos fornecidos à criança ao longo de sua vida possam treinar seus sentidos a perceber com facilidade a linguagem da arte. Concordamos com Adorno (1995, p. 171) quando afirma que o talento não se encontra previamente instalado em alguém, mas sim no desenvolvimento de habilidades que o estimulam. Nesse sentido, as pessoas são capazes de aprender por meio do estímulo. Esse autor propõe a “demolição do fetiche do talento”, uma vez que “não é uma disposição natural”, embora saibamos que o convívio social e familiar em que os estudantes estão inseridos é importante na motivação de “talentos” a partir da apreensão de novas linguagens. O aluno deve valorizar suas próprias habilidades, mas para isso o educador deve reconhecê-las e ser capaz de facilitar o diálogo com as disciplinas escolares.

Cada competência artística exibe um estímulo investigativo. Seu exercício pode estar associado e unido aos conteúdos programáticos. Todas são linguagens, e cada uma com códigos e signos que lhes dão significado, se apropriados por prazer. Servem para iluminar potencialidades criativas; incitam práticas grupais e sociais, pois são em sua maioria atividades coletivas; direcionam a criatividade; modificam a postura diante do grupo de convívio social; e auxiliam na apreensão dos conteúdos escolares.

Bertazzo (2002) desenvolveu a categoria “cidadão-dançante” para se referir aos bailarinos não profissionais que, por meio da dança, renovam sua posição no convívio social e cultural. A partir de uma (re)apropriação do termo, pensamos na categoria ‘cidadão-artístico’, isto é, aquele que, a partir de habilidades artísticas, revigora sua identidade no espaço social em que se encontram e (res) significam seu uso.

Com isso, podemos avaliar os resultados das linguagens artísticas a partir do desenvolvimento das inteligências cognitiva, emocional e afetiva; na formação ética e solidária do trabalho em grupo; na capacidade de resolver problemas, selecionar e processar informações com autonomia e raciocínio crítico. “Avaliar agora é verificar como o conhecimento está se incorporando no educando e como modifica a sua compreensão de mundo e eleva a sua capacidade de participar da realidade onde está vivendo” (Rodrigues, 1989, p. 79). O alcance desse processo é resultado de um trabalho de equipe e cooperação entre os arte-educadores e os professores regentes.

O desenvolvimento de práticas culturais e artísticas promovidas enquanto janelas de oportunidades pode ser concretizado por meio de políticas públicas voltadas para atender jovens e crianças de espaços populares, com parcerias público-privadas e sob o âmbito do planejamento urbano da cidade do Rio de Janeiro, essa ação pode ser concretizada na tentativa de diminuir a desigualdade de oportunidades. Já existem trabalhos nessa direção em algumas escolas públicas da Maré, que têm, em parceria com a ONG (organização não-governamental) REDES, um projeto denominado Programa Criança, que estimula atividades artísticas diversas e o desenvolvimento de competências dentro das unidades escolares, em parceria com os professores. O convívio entre os professores das escolas e os arte-educadores estreita as informações e torna o professor um pouco mais arte-educador no exercício de seu conteúdo escolar. Segundo Bertazzo (2004, p. 41),

na sala de aula, entre uma matéria e outra, por exemplo, os alunos podem ser convidados a levantar-se, a sacudir os pés, a bater as mãos, a estimular os músculos da face, a friccionar o couro cabeludo [...]. O professor deve fazer uso dessas ferramentas sem o receio de que a bagunça se instale. Pelo contrário. Sabendo controlar essa energia, modelando-a, podemos usá-las para melhor informar, educar.

O grande desafio nesse sentido é usar as artes de modo integrado às disciplinas, buscando a promoção da integração entre os educadores de diferentes linguagens artísticas e os professores das disciplinas curriculares, não deixando a competência apenas para os professores de artes, música e educação física, pois estes não possuem carga horária escolar suficiente para estimular os diferentes saberes artísticos. Segundo Rodrigues (1989, p. 66), “à medida que o educador, enquanto educador, compreende a importância social do seu trabalho, a dimensão transformadora da sua ação, a importância social, cultural, coletiva e política da sua tarefa, o seu compromisso cresce”. Isto é, torna-se responsabilidade de todos.

Conforme Adorno (1995 p. 141), “não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior”; por isso, saber estimular aquilo que os alunos possuem como qualidade artística é uma estratégia de ação transformadora do aluno e, por extensão, de seu espaço popular, já que é um agente socioespacial. Não pensamos

em moldar o aluno, mas em que a internalização e o exercício das práticas artísticas possam ajudar na construção da autonomia, a fim de possibilitar a curiosidade e a busca pelo conhecimento.

Considerações finais

Temos, portanto, o desafio de não deixar a instabilidade dos padrões de vida, a escassez e a baixa escolaridade dos pais serem preponderantes nas escolhas e opções dos jovens de espaços populares. Para isso, apresentar-lhes novas linguagens objetiva a ampliação do leque de opções em várias dimensões e auxilia na busca pela autonomia e autoconfiança. Sousa (1999, p. 24) alerta que

devemos nos dar conta de que, hoje, há um novo mundo, e esse novo mundo requer duas grandes características do sistema educacional: a educação geral para todos é condição essencial para a própria sobrevivência do país; em segundo lugar, é necessária a integração entre educação geral e preparação para o mercado de trabalho.

O acesso ao mercado de trabalho exige cada vez mais capital cultural unindo saber e competências diversas. A relação dialógica entre essas duas concepções é necessária e deve ser intermediada pelo agente facilitador do conhecimento, a partir da valorização dos estímulos à criatividade.

Podemos, entretanto, modificar o quadro histórico-social segregador que deu início a favelização, retirando seu estigma e propondo um acesso mais democrático à cidade. Já é possível notar que jovens de espaços populares têm traçado trajetórias diferentes daquelas documentadas nos meios de comunicação que valorizam a violência em detrimento dos avanços que a favela tem alcançado. Isso demonstra mais uma vez que o espaço da favela não é homogêneo; há diversidade de unidades no interior do espaço que o singulariza. Dessa forma, para Morin (2007, p. 55) “cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a ideia da sua diversidade não apague a de unidade”.

Referências bibliográficas

- ABREU, Maurício de A. Evolução urbana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Iplan-Rio/Zahar, 1987.
- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto: Porto Editora, 2001.
- BERTAZZO, Ivaldo. Espaço e corpo: guia de reeducação do movimento. São Paulo: SESC, 2004.
- BERTAZZO, Ivaldo et al. Maré vida na favela. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: MICELI, Sergio (org.). A economia das trocas simbólicas. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- DINIZ, Maria do Socorro. Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia. São Paulo, 1998.
- FREIRE, Paulo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- JACQUES, Paola. A estética da ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Helio Oiticica. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.
- LAGO, Luciana Correa do. Desigualdades e segregação na metrópole: o Rio de Janeiro em tempo de crise. Rio de Janeiro: Revan, 2000.
- LÉFÈBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Ed. Documento, 1969.
- LÓPEZ, Nestor. Escola e o bairro: reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, Luiz César; KAZTMAN, Ruben (org.). A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital/Faperj, 2008.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a educação do futuro. São Paulo: Cortez/Unesco, 2007.

- PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio*, ano 3, nº 11, nov. 1999.
- RENTAMOSO, Alejandro; KAZTMAN, Ruben. Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. In: RIBEIRO, Luiz César; KAZTMAN, Ruben (org.). *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital/Faperj, 2008.
- RIBEIRO, Luiz Cesar; FRANCO, Creso; ALVES, Fátima. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz César; KAZTMAN, Ruben (org.). *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital/Faperj, 2008.
- RIBEIRO, Luiz César. Dos cortiços aos condomínios fechados: as formas de produção da moradia na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Ippur-UFRJ/Fase, 1997.
- ROCHA, Oswaldo Porto; CARVALHO, Lia de Aquino. *A Era das Demolições: cidade do Rio de Janeiro: 1870-1920 – contribuições aos estudos das habitações populares*: Rio de Janeiro: 1866-1906. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura/Divisão de Editoração. 1995.
- RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EdUSP, 2002.
- SILVA, Jaqueline Luzia da. *Alfabetização e letramento: leitura do mundo - leitura da palavra - re-leitura do mundo*. Dissertação de mestrado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.
- SOUSA, Paulo Renato. Os desafios para a educação no limiar do novo século. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Organização da coleção Clarice Nunes. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- VALLADARES, Lícia. Cem anos pensando a pobreza (urbana) no Brasil. In: BOSCHI, Renato (org.). *Corporativismo e desigualdade – a construção do espaço público no Brasil*. Rio de Janeiro: Iperj, 1991.

A necessidade da arte nas escolas públicas da Maré

Vinícius de Azevedo*

Muito se tem falado sobre a dificuldade da escola em dar conta das demandas contemporâneas da educação: mundo virtual, profusão de informações de todas as ordens em todos os campos do saber, modificação radical das estruturas sociais básicas (família e Estado) etc. A lista é infindável e dialoga com o desenvolvimento do que se tem chamado pós-modernidade, que se configura no final da década de 1980 (Lefebvre, 1981). A análise e a descrição dos fenômenos que caracterizam essas mudanças vão além dos objetivos deste artigo, mas é imprescindível colocar um marco como ponto de partida para qualquer reflexão sobre as relações sociais, culturais, políticas, econômicas que expressem a vida nos tempos atuais. Partindo do pressuposto de que muita coisa mudou, pretendo defender a importância da arte no cotidiano escolar como modo de entendimento do mundo, na formação do indivíduo e no desenvolvimento humano.

Antes de mais nada, o que estou chamando de arte?

Quando digo modo de entendimento do mundo, estou querendo me referir a um olhar para as coisas que nos cercam. A Arte (com letra maiúscula), considerada dessa maneira, propicia um jeito particular para essa percepção, impregnado de um sentido profundo de harmonia e beleza e integração do sujeito com o mundo. É necessário diferenciar essa característica da arte, baseada numa experiência estética, da cultura do produto, tão em voga na sociedade pós-moderna.

A relação de proximidade que a arte desenvolveu com a indústria do entretenimento pode trazer muitos estímulos para a produção cultural e para os artistas, na medida em que propicia trabalho para estes e desenvolve a sociedade no âmbito cultural e até social e político. Entretanto, estou falando de uma experiência específica que o sujeito (qualquer sujeito) tem ao entrar em contato com a Arte em duas de suas principais dimensões: a atividade criadora, caracteriza-

* Graduado em Belas Artes pela UFRJ, mestrando em Arte-educação pela USP e coordenador pedagógico das oficinas de arte-educação do Programa Criança Petrobras na Maré

da pela possibilidade de realizar formas artísticas; e a aprendizagem estética, em que o sujeito entra em contato com obras de arte, a história dessas obras e dos artistas e desenvolve a capacidade de fazer a leitura de imagens do cotidiano¹ (Machado, 1996, p. 135-136).

Para além do consumo de produtos culturais, quero falar da Arte como campo do conhecimento, como fonte e materialização de significados e expressões da humanidade, nos mais diversos lugares, ao longo de toda a trajetória das civilizações.

A Arte, considerada desta forma, proporciona o encontro com as unidades fundamentais do mundo (Platão, citado por Read, 2001, p. 67), na medida em que promove um profundo sentido de integração e transforma as experiências particulares em contínuos de uma inter-relação maior entre tudo que compõe a vida e o mundo.

Participar de uma aula de arte significa mergulhar no mistério da criação (ligado ao próprio mistério da vida) e vivenciar o leque de possibilidades que isso representa. Parece abstrato, mas é bem concreto: ao se deparar com uma folha em branco, por exemplo, um indivíduo, de qualquer faixa etária, se confronta com o branco, o vazio, o princípio de tudo, todas as possibilidades à sua frente. O que varia de acordo com a faixa etária é a forma como vai responder a isso. Uma criança de três ou quatro anos mergulha completamente, sem nenhuma preocupação com resultados, soluções formais, conteúdos expressivos. Apenas passeia pelo grande campo do vazio com um prazer invejável, bastando apresentar-lhe um lápis ou uma caneta, uma vareta ou um computador². A partir de determinada idade, essa fluidez se torna menor e diminui cada vez mais, seja pela dificuldade do autor em se satisfazer com os resultados que obtém, seja porque não consegue resolver as questões que coloca para si mesmo, seja porque tem a linguagem verbal para expressar-se da forma que acha mais adequada.

O que acontece, na maioria das vezes, entretanto, é um distanciamento daquilo que Platão chamou de unidades fundamentais e a experiência cotidiana do indivíduo. A dificuldade que o indivíduo, muitas vezes, encontra para expressar-se (mesmo na linguagem verbal) revela uma enorme fenda no processo de desenvolvimento humano. Materializar afetos, sentimentos, pensamentos é uma ação de desenvolvimento humano na medida em que traduz a integridade do sujeito. Aliás, a expressão verbal nem sempre dá conta disso, pois muitas vezes nos deparamos com o inefável, o que não se pode pôr em palavras.

¹ Essa leitura pode se dar em todos os campos da arte e não apenas no visual, pois o contato com a dança sensibiliza para as “imagens” corporais; com a música, para o universo sonoro ao nosso redor; e assim por diante.

² A atividade de desenhar é tão antiga e tão elementar que acontece em qualquer suporte, com qualquer material.

Que competências a escola desenvolve em seus alunos para que sejam capazes de lidar com esses conteúdos afetivos? Um indivíduo nunca será capaz de desenvolver plenamente sua capacidade cognitiva se não desenvolver, de forma integrada, suas capacidades expressivas, suas percepções sobre a vida e o mundo que o cerca; enfim, se não desenvolver seu senso estético.

De forma geral, a escola trabalha com o pensamento lógico-racional, que desenvolve as capacidades analítica e dedutiva do indivíduo. Muito necessárias ao desenvolvimento humano, essas capacidades, porém, não dão conta do cabedal de experiências cotidianas e extracotidianas dos sujeitos e acabam por limitar o entendimento global desses sujeitos sobre a vida. Isso porque esse tipo de pensamento trabalha com as diferenças aproximadas entre as “coisas” no mundo (Platão, citado por Read, 2001, p. 67), desenvolvendo a capacidade analítica mas deixando de lado a percepção da integração do todo, as sutis relações entre as coisas, que o trabalho da análise muitas vezes deixa escapar.

Outro aspecto da Arte vista como campo de conhecimento é a forma como “aborda” a realidade. Por suas características intrínsecas, a Arte sempre trabalha com as possibilidades do real³ (Vieira, 2006, p. 48), a adjetivação do mundo e o conhecimento tácito. Voltando ao exemplo da folha em branco, não há, *a priori*, nada que determine o que precisa acontecer nesse desenho que se constituirá. Todas as possibilidades estão à disposição do sujeito criador: casas, montanhas, praias com coqueiros, texturas, cores variadas, linhas que se entrelaçam ou se acompanham, formando grandes emaranhados, retratos da realidade objetiva ou subjetiva; enfim, as obras de arte estão aí para testemunhar as infundáveis possibilidades do papel em branco, as incontáveis soluções para o “real” dentro do desenho.

Outra característica da Arte ligada à sua abordagem da realidade, esta mais ligada ainda à experiência criadora, é a observação das qualidades das coisas, a adjetivação que torna o mundo um lugar pleno de experiências. Segundo Tolkien (2006, p. 29), “a mente que imaginou leve, pesado, cinzento, amarelo (...) também concebeu a magia que tornaria as coisas pesadas leves e capazes de voar, transformaria o chumbo cinzento em ouro amarelo”, revelando relações íntimas entre o processo de criar e a capacidade de realização do sujeito, a formulação das utopias e a capacidade intrínseca de lutar por sua realização.

³ Basta pensar que uma pintura, uma peça de teatro ou uma poesia são possibilidades do real, trazem à consciência um mundo diferente, especial, através do qual vislumbramos o nosso mundo, o que nos permite sonhar a realidade e refletir sobre a que vivemos.

A arte trabalha principalmente com o conhecimento tácito, que é aquele que não pode ser reduzido a um discurso (Vieira, 2008, p. 52-53) ou seja, o que não podemos explicar com palavras. Na verdade, todas as formas de conhecimento trabalham com o chamado conhecimento tácito, na medida em que este engloba uma série de aspectos perceptuais ligados à inconsciência e a julgamentos de valor. Entretanto, a Arte *encara* as questões tácitas na medida em que desenvolve formas autênticas de expressões não verbais. E mesmo as formas artísticas que utilizam a expressão verbal, como o teatro, a poesia e a narração de histórias, propõem relações que vão além da palavra, abordando as intensidades, os afetos, enfim, o inefável, em contextos específicos com formas variadas.

Essa forma de entendimento do mundo proposta pela Arte traz contribuições muito específicas para o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, na medida em que promovem um espaço significativo, onde os sujeitos se apropriam do seu processo de conhecimento e se tornam capazes de estabelecer relações produtivas entre os conteúdos escolares e a vida. Isso porque conhecer, como já foi dito, não está ligado apenas ao que se pode explicar.

Isso é particularmente necessário na escola pública, especialmente em favelas. De maneira geral, a relação que o poder público, materializado nas escolas, estabelece com os alunos e a própria comunidade não é nada produtiva. Muitas vezes marcada por diversos preconceitos, pela dificuldade de entender as estratégias de sobrevivência dessas comunidades (Silva, 2003) e por não desenvolver recursos e soluções mais apropriadas àquelas realidades, as escolas acabam gerando um abismo entre suas propostas pedagógicas e as experiências cotidianas de seus alunos. Um entendimento maior da Arte, na forma aqui defendida, possibilita um duplo desenvolvimento: de um lado, aguça a percepção desses professores, diretores e coordenadores sobre a realidade que cerca a escola, muito mais complexa do que os estereótipos difundidos pela mídia sensacionalista e os debates preconceituosos empreendidos nos diversos espaços de construção de conhecimento. Por outro lado, a Arte é uma fonte primordial do desenvolvimento de qualquer conhecimento, na medida em que o processo criativo está na base de toda e qualquer forma de conhecer (Vieira, 2006, p. 48). Além disso, trabalhar a partir de processos estéticos (possibilidades do real, capacidade de adjetivação e conhecimento tácito) é uma forma de trazer para a

sala de aula o redemoinho de experiências cotidianas dessas crianças e jovens de maneira contundente e produtiva, no melhor sentido do termo.

O **Programa Criança Petrobras na Maré**⁴ é um projeto que acontece há 11 anos em escolas municipais da Maré; uma de suas principais estratégias de ação é a realização de oficinas de arte no contraturno das escolas. O maior objetivo deste projeto é o fortalecimento da escola, no sentido de ajudá-la a potencializar o que tem de melhor, com o intuito de diminuir os índices da chamada desescolarização (Redes, 2008) e aumentar o aproveitamento dos alunos, melhorando o desempenho escolar.

Mas por que um projeto com esses objetivos utiliza a Arte como estratégia de ação? Justamente pela integração que a Arte proporciona no desenvolvimento do sujeito. Ao entrar em contato com o mundo das formas e conteúdos, ao desenvolver seu senso estético, ao exercitar sua capacidade de adjetivar, ao trabalhar e desenvolver seu pensamento intuitivo e tácito, os alunos dessas escolas têm a oportunidade de estabelecer novos vínculos com a escola, com a sala de aula, com o professor, com a vida. As duas dimensões presentes na Arte como campo de conhecimento (criação de formas e apreciação estética) trazem para a escola a possibilidade de contato com o conhecimento para além do condicionamento intelectual e cognitivo, que muitas vezes *engessa* o cotidiano escolar e dificulta um espaço significativo de ensino-aprendizagem.

Obviamente, a realização de uma ação pedagógica, qualquer que seja, impõe uma série de limites, seja por questões ligadas à sua própria natureza, seja por questões relativas ao contexto em que se insere, seja por questões outras. Não é diferente com a Arte e com as ações desse projeto. Vai além das proposições deste artigo analisar a natureza do contexto em que essa ação se insere, mas em relação à natureza intrínseca das ações pedagógicas envolvidas na e pela Arte, as dificuldades giram em torno do seguintes pontos: equívocos a respeito do que significa educar em Arte; confusões acerca da Arte como entretenimento, ao invés de área de conhecimento; e mesmo desvalorização dos significados envolvidos no processo de trabalho da Arte.

Os equívocos dizem respeito a uma ideia muito difundida a partir de determinado momento (Barbosa, 2009), de que ensinar Arte significa desenvolver a criatividade da criança. Essa concepção ficou

⁴ O **Programa Criança Petrobras na Maré** é um projeto da REDES (Redes de Desenvolvimento da Maré - www.redesdamare.org.br), em parceria com a Petrobras e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Iniciou suas atividades em 1999 e atua em oito escolas municipais e uma creche comunitária da Maré, com oficinas de arte-educação, complementação pedagógica, atendimento social e dinamização das salas de leitura nessas escolas.

conhecida como “Livre expressão” e até hoje fundamenta o ensino de Arte em escolas. Essa concepção defende a ideia de deixar a criança fazer o que quiser, a título de se expressar, e assim “alcançar” a sua criatividade. A limitação dessa concepção está em construir um lugar diferente para a Arte, não levando em consideração seu caráter social, cultural e até político, passando ao largo da experiência envolvida no processo de desenvolvimento estético, inerente a este campo de saber.

Esse equívoco *afeta* tanto os professores de Arte quanto os professores em geral e a escola como um todo (inclusive a própria comunidade), o que prejudica muito a proposta de encontrar aqueles sentidos indicados como desejáveis no trabalho com Arte (integração e desenvolvimento do senso estético).

A desvalorização diz respeito a uma visão histórica do pensamento lógico-racional como sendo o verdadeiro pensamento, aquele que o ser humano realmente precisa desenvolver para sua sobrevivência. Segundo Vieira (2008, p. 99-100), o pensamento científico é extremamente necessário à sobrevivência, na medida em que é ele que alcança as soluções apropriadas à vida, no sentido tecnológico, de desenvolver ferramentas para a luta diária. Entretanto, esse autor defende que é só a partir do desenvolvimento estético que uma determinada civilização (para não dizer a humanidade toda) se desenvolve, porque é através desse sentido que um indivíduo (e uma sociedade) pode penetrar e “usufruir” a complexidade da vida. Insistindo na Arte como um tipo de conhecimento que explora as possibilidades do real, o autor comenta:

Não nos basta acreditar em uma certa realidade, temos que aprender os caminhos complexos para tentar atingi-la, e temos que fazer isso para sobreviver, não só em corpo, mas nos signos que já somos capazes de produzir (...), além das necessidades biológicas (Vieira, 2006, p. 83).

Levando em conta todas essas questões e observando o cotidiano das oficinas que se realizam nas escolas deste projeto, posso inferir que a relação que as crianças e jovens dessas oficinas estabelecem com suas escolas é muito produtiva. Alunos de 9 ou 10 anos demonstrando total autonomia na realização de atividades propostas, envolvidos em processos criativos e coletivos de forma inteira e integrada, buscando resultados satisfatórios para si e para o outro,

lançando-se em pesquisas a respeito de uma temática colocada pelos professores; numa palavra: p alunos aprendendo e ensinando.

Essa é uma afirmação delicada, pois levanta uma questão muito comumente colocada *contra* a escola, notadamente a pública: a ineficácia de lidar com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. E é muito importante que fique claro que não estou dizendo isso. Não estou dizendo que as ações do Programa Criança Petrobras na Maré educam enquanto a escola não o faz, ou que nossas estratégias são melhores ou mais inteligentes que as da escola. Enfrentamos, inclusive, as vicissitudes do trabalho pedagógico em Arte, pois não temos varinha de condão (será que ela existe mesmo?). Pelo contrário, quero com este texto defender a necessidade de utilizar a Arte como estratégia de valorização da escola e de suas ações. O que estou relatando, a partir de algumas observações entrecortadas das oficinas de arte do Programa Criança Petrobras, é que ele está (pelo menos empiricamente) caminhando em direção a seus objetivos, na medida em que valoriza o espaço da escola, ressignifica o processo de ensino-aprendizagem do aluno e desenvolve novas relações entre a criança, a escola e a construção de conhecimento. Isso só tem sido possível porque essas escolas estão abertas para a parceria e entendem de uma forma ou de outra a necessidade de desenvolver novas estratégias de ação.

De que forma essa ressignificação pode alcançar o professor? Esta tem sido uma das questões postas a uma parte da equipe do projeto, senão a toda ela. Juntamente com o desenvolvimento da Arte, a equipe do projeto compartilha um entendimento sobre educação, criança, escola e favela que cria um cenário bastante específico para o trabalho realizado. Não se trata de um todo organizado, mas de um afinamento construído a partir de encontros e discussões desenvolvidos no cotidiano do próprio projeto. Para além disso, entretanto, a Arte é um poderoso instrumento de formação humana, que potencializa o sujeito como ser criador e conecta-o ao sentido do seu fazer, proporcionando uma confluência ímpar de desejos, necessidades, conhecimentos, afetos, dúvidas e, acima de tudo, da sua história pessoal. Sendo assim, a proposição de um processo de formação baseado em Arte não só traz a possibilidade de construção de estratégias eficientes de ensino-aprendizagem como também – e principalmente – conecta o professor com sua própria história, a natureza de seu fazer e a realidade em que está inserido.

Novamente, é necessário fazer um esclarecimento: a formação de um artista é algo extremamente complexo; aliás, como a formação de qualquer profissional, de qualquer área. Não está sendo proposto que os professores das escolas tornem-se artistas ou mesmo que se façam cursos para ensinar a utilizar arte como ferramenta pedagógica. Ambas as propostas seriam diminuir o papel da Arte na educação e o potencial humano dos professores. Quando relaciono Arte e formação de professores estou buscando uma reflexão acerca das possibilidades de desenvolvimento que a Arte pode trazer para a vida do professor, antes de qualquer coisa. Penso no professor mergulhando nas “unidades fundamentais” da vida, tanto quanto ou junto com os alunos, antes deles ou depois deles, buscando o cabedal de experiências que precisa propor ao grupo para o qual leciona, vivenciando por si próprio aquilo que acredita que deve ser vivido. Encontrando a coesão do que propõe, do que vivencia, do que acredita, do que “professa” (como professor). Aprender a fruir uma obra de arte, ou mesmo um belo pôr do sol, é penetrar no sentido da vida. E isso se ensina e se aprende!

O Programa Criança Petrobras abre a possibilidade de promover um espaço real de valorização dessas competências ligadas ao pensamento estético e ao movimento criativo, desenvolvendo conexões entre o contexto sociocultural específico e o geral, na medida em que desenvolve esses tipos de “encontros” que temos defendido com as dimensões da vida em suas diversas facetas. Tratando o conhecimento dessa forma, criando espaços reais de ensino-aprendizagem baseados nesses princípios, dentro do espaço dessas escolas, este projeto faz ver novas possibilidades de entendimento e de ação pedagógicos nas escolas da Maré.

Para além da realização de um projeto, o que defendo aqui é a valorização da Arte como forma de conhecimento inerente à vida humana, o que tem sido negligenciado ao longo da história do pensamento ocidental por muito tempo (apesar de ter sido defendido por Platão 20 séculos atrás). A necessidade dessa valorização se inscreve nos desafios postos para a escola no mundo pós-moderno, em que urge a conexão dos indivíduos com as diversas possibilidades de entendimento e leitura do mundo e, principalmente, consigo mesmo, de forma a criar, verdadeiramente, a possibilidade de um mundo mais justo e mais inteiro.

Que a Arte nas escolas ofereça um papel branco a todos os seus sujeitos, que poderão vivenciar todo o seu potencial ao se deparar com esse vazio e a partir daí enchê-lo com a beleza de um outro mundo possível para todos nós.

Bibliografia:

- BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 1988.
- LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie cotidiane*. Vol. III. Paris: Arché, 1981 (cópia fotocopiada, traduzida por Nobuko Kawashita, com o título “Crítica da vida cotidiana”).
- MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.
- MACHADO, Regina. *Anais do Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Volume 3. São Paulo, 1996.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte – a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MORAES, Sumaya Mattar. *Aprender a ouvir o som das águas – O projeto poético-pedagógico do professor de Arte*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- REDES. *Nenhum a menos... E muitos esforços a mais! A experiência de inclusão escolar de crianças e jovens do bairro da Maré, no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Redes de Desenvolvimento da Maré, 2008.
- SILVA, Jailson Souza e. *Por que uns e não outros? A trajetória de jovens pobres à universidade*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.
- TOLKIEN, J. R. R. *Sobre histórias de fadas*. São Paulo: Conrad, 2006.
- VIEIRA, Jorge Albuquerque. *Teoria do conhecimento e arte*. Fortaleza: Expressão, 2008.

A contribuição da alfabetização para a re-leitura do mundo

Jaqueline Luzia da Silva*

Temos muito a aprender com os alunos a quem ensinamos. Para que isso se dê, é preciso transcender o tradicionalismo monótono, arrogante e elitista, segundo o qual o professor tudo sabe e o aluno não sabe nada.

Paulo Freire

O presente texto tem origem numa pesquisa¹ realizada com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal situada no bairro da Maré, na Zona Norte do Rio de Janeiro. A pesquisa, de natureza qualitativa sobre a relação entre a leitura do mundo das crianças e a leitura da palavra, teve como objetivo geral verificar como a alfabetização pode sofrer influências da vida fora da escola na qual estão inseridos os educandos e quais as influências exercidas pelo processo de alfabetização no seu cotidiano.

Aqui trabalharemos com questões relevantes levantadas na pesquisa de campo realizada com quatro crianças da classe de progressão² e das turmas de 3ª série, sendo dois meninos, de 9 e 12 anos, e duas meninas, de 9 e 10 anos³.

Os diálogos foram promovidos por meio de dinâmicas realizadas no momento da aula, numa outra sala, com a permissão das professoras, durante cerca de uma hora e meia cada uma. Nessa atividade, foi proporcionado um momento de conversa informal entre a pesquisadora e as crianças envolvidas na pesquisa (essas conversas foram gravadas e posteriormente transcritas). Foi possível perceber como elas interagem e como se expressam em seus próprios termos. Pretendeu-se sempre recuperar, em um novo texto, a palavra das crianças; daí a importância das citações, que foram utilizadas como um mosaico de ideias cuja intenção foi explicitar o movimento da relação leitura do mundo/leitura da palavra, que permeou e orientou a pesquisa.

* Graduada em Ciências Sociais com licenciatura em Sociologia (UFRJ); mestre em Educação (UFRJ); doutora em Educação (PUC-Rio); técnica em Assuntos Educacionais da Faculdade de Letras da UFRJ; professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro; moradora da Vila do Pinheiro (Maré) há 26 anos.

¹ Neste artigo será trabalhada parte da pesquisa intitulada *Alfabetização e letramento: leitura do mundo – leitura da palavra – re-leitura do mundo* (Silva, 2005; Silva, 2009).

² A classe de progressão consiste numa turma especial para a qual eram enviados, até o ano de 2006 (na Rede Municipal do Rio de Janeiro), os alunos que ao final do terceiro ano do primeiro ciclo de formação (equivalente à segunda série no ensino seriado) não conseguiram alcançar a alfabetização necessária para serem aprovados e promovidos para a terceira série ou que ingressavam na escola com nove anos ou mais.

³ Os nomes verdadeiros das crianças foram substituídos por nomes fictícios para que fossem preservados o anonimato dos pesquisados e sua integridade moral. No trabalho, foram apresentados como Aline, Lucas, Pedro e Júlia.

Nessa perspectiva, a criança deixa de ser um objeto a ser conhecido, reconquistando seu lugar de sujeito e autora no mundo em que se encontra estabelecida. Sendo sujeito, a criança não pode permanecer sem voz, e é no diálogo com o outro que ela mostra a indissociabilidade entre a forma e o conteúdo da sua existência ativa no mundo (Jobim e Souza, 1994, p. 24).

A escolha das dinâmicas teve o objetivo de perceber a interação entre as crianças, além de sua própria fala sobre suas perspectivas e assuntos do cotidiano dentro e fora da escola. Optou-se por essa forma de coleta de dados, além das entrevistas e das observações, porque houve necessidade de proporcionar um momento de intercâmbio de ideias, concepções, exposição de suas leituras de mundo e, conseqüentemente, reflexão a partir do diálogo com as outras crianças e/ou a pesquisadora. Trechos das falas presentes nas dinâmicas permeiam o presente texto com o intuito de que seja possível perceber o discurso dos sujeitos da pesquisa.

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais (Jobim e Souza, 1994, p. 24).

Entendendo a alfabetização

A relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, levantada como ponto de partida para o trabalho de pesquisa, remete ao lugar da prática, o lugar da sala de aula, o lugar dos professores. O trabalho com alfabetização revela o quanto a realidade social da qual os alunos fazem parte interfere no seu processo de aprendizagem. Pensamos ser impossível, enquanto educadores, não dar visibilidade ou ignorar a realidade social, a história de vida dos educandos.

Assim, a alfabetização deve ser vista como um processo, não como uma prática mecânica de decodificação, com início e fim previstos. Ela é uma tarefa qualificadora, que permite aos sujeitos

apropriarem-se devidamente do sistema para fazer o uso correto no meio social.

Por isso Magda Soares (2003a, p. 20) deixa claro que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. Nesses termos, trataremos aqui de uma complementação entre as duas concepções: a de alfabetização e a de letramento. A pesquisa tomou por base a concepção de alfabetização criada por Paulo Freire, que se relaciona diretamente à discussão de letramento trazida à nossa realidade.

É a própria Magda Soares quem afirma ser Paulo Freire aquele que põe em prática uma alfabetização voltada para o letramento, pois ele sempre esteve posicionado contra a distância entre as lições escolares e a experiência existencial do alfabetizando, *que empilha tijolos e mora em favela*. Afirma também que Freire, quando cria sua concepção de alfabetização, “transforma fundamentalmente o *material* com que se alfabetiza, o *objetivo* com que se alfabetiza, as *relações sociais* em que se alfabetiza – enfim: o *método* com que se alfabetiza” (Soares, 2003b, p. 120).

Ângela Kleiman (2003) reitera essa afirmação quando diz que a alfabetização vista por Freire é aquela capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver a consciência crítica e introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação. Tratamos, enfim, da alfabetização como um processo cujo objetivo é a formação do sujeito *letrado*.

Quando se pensa nas causas do fracasso escolar na etapa da alfabetização, os questionamentos geralmente não são respondidos ou ainda são estigmatizados. O que é necessário verificar é o que não está nas regras e quais as exceções quando se trata da influência do meio em que vive o educando naquilo que é trabalhado em sala de aula.

A regra se constitui na seguinte argumentação: se o indivíduo vive em um ambiente propício ao aprendizado da leitura e da escrita, rodeado de livros, pessoas alfabetizadas, sem deficiências biológicas ou psicológicas, em um contexto social favorável, alcançará sua alfabetização muito mais rápido do que outro que não tem os suportes necessários ao processo alfabetizador.

O que se constatou na pesquisa foram as exceções a essa regra. Nem todos os alunos que possuem os instrumentos para o pro-

cesso alcançam-no com sucesso. Por outro lado, alguns que não possuem tal suporte conseguem alfabetizar-se. É o que a pesquisa de Lahire sobre o sucesso escolar nos meios populares traz como contribuição. Ele coloca a importância de levar em consideração o papel que a criança irá dar ao texto escrito dentro do espaço escolar, visto que nem sempre as experiências que as crianças têm em casa são vividas positivamente e estão de acordo com as modalidades de socialização escolar do texto escrito.

Famílias não totalmente “desprovidas de recursos”, sobretudo do ponto de vista do capital escolar, possuem filhos com enormes dificuldades escolares, ao passo que outras cujas características objetivas levariam a pensar que a escolaridade dos filhos poderia ser custosa possuem crianças com boa e mesmo muito boa situação escolar (Lahire, 1997, p. 11-12).

É na teoria freireana que percebemos a importância de desmistificar a classificação prévia dos alunos que chegam às escolas. É o exercício da compreensão da leitura de mundo do educando e do papel da escola enquanto instrumento para a re-leitura do mundo, através da leitura da palavra.

Por isso, o presente estudo é cíclico e propõe a leitura do mundo – leitura da palavra – re-leitura do mundo. O trabalho visou perceber as influências do meio em que os educandos vivem na aquisição da leitura e escrita e como eles transformam seu meio a partir daquilo que foi adquirido, numa constante interação entre o que a criança traz para a sala de aula e como ela aplica seus conhecimentos em seu cotidiano. Esse caminho vai muito além da apreensão da língua; abrange aqueles conhecimentos práticos de vida que auxiliam (e muitas vezes são pré-requisitos para) o processo de alfabetização, independente do instrumental mecânico de decodificação da língua.

Pretendemos aprofundar conhecimentos partindo da realidade em que os professores se encontram: a sala de aula e as relações que estabelecem com os alunos, bem como as que eles estabelecem entre si e com o meio em que vivem. As relações foram observadas continuamente, na medida em que estavam intimamente ligadas com o cotidiano do espaço escolar.

Os diálogos com as crianças envolvidas na pesquisa salientam, em muitos momentos, uma crítica à escola. Em outros momentos,

as crianças mostram o quanto já sabem, o que aprenderam fora da escola e dão pistas para o trabalho pedagógico. Vejamos, como exemplo, este diálogo sobre o uso do computador.

[Aline] – *Aqui na escola deveria ter um curso de informática. Disseram que ia ter, mas até agora nada.*

[Pedro] – *Sabia que eu não fiz curso de informática, mas sei mexer muito no computador?*

[Pesquisadora (Pesq.)] – *Como?*

[Pedro] – *Meu amigo mexia muito em computador e tinha um na casa dele. Aí disse pra mim que eu tinha que aprender a mexer. Aí eu fui jogar no Maremoto⁴. Não tem o Maremoto? Então eu comecei a mexer e aprendi.*

[Pesq.] – *O computador é importante? Por quê?*

[Júlia] – *Para fazer pesquisas para a escola.*

[Lucas] – *Para se comunicar com outras pessoas.*

[Aline] – *Para nós arrumarmos um emprego. Com curso de informática é melhor.*

[Pedro] – *Amanhã ou depois poderemos ter um computador.*

Como Regina Leite Garcia (2004) apresenta (e o trecho acima deixa claro), a instituição escolar é relacionada à melhoria nas condições de vida da população, o que resulta numa predileção pela escola em detrimento dos conhecimentos trazidos pelos estudantes. Ela atribui essa preferência ao fato de as classes populares alimentarem uma “ilusão fecunda” com relação à escola, pois essa instituição potencializa a população para a conquista de uma cidadania ativa, da autonomia e dos avanços para a democratização da sociedade, ainda que muitas vezes não garanta a certeza de uma melhoria de vida individual.

A educação escolar veio, ao longo dos anos, assumindo o papel de base de posição social. Quanto mais o indivíduo estuda, mais valor ele tem na sociedade. Os alunos de diferentes escolas se separam pelo modo de aquisição de conhecimentos e pela organização da aprendizagem. É por isso que a instituição escolar necessita tratar o educando com iguais condições de direitos e deveres para que possa reduzir as desigualdades, eliminando “mecanismos de

⁴ Maremoto é um telecentro onde as pessoas pagam para acessar à Internet ou jogar. Está situado na comunidade onde residem as crianças. Esses telecentros comunitários são comumente chamados de *lan houses*.

discriminação” que dificultam o desenvolvimento da aprendizagem e o processo de conscientização dos indivíduos, responsável pela formação da autonomia intelectual para a intervenção na realidade.

Numa prática pedagógica que se pretende libertadora, os educandos são convidados a pensar. Ser consciente é uma forma radical de ser, de homens e mulheres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo, e nesse fazer e *re-fazer se re-fazem*, de acordo com o que diz Paulo Freire. A alfabetização envolve a compreensão crítica da realidade. Para que a leitura de um texto seja completa, é preciso que venha precedida pela “leitura” do contexto social a que se refere.

O sujeito alfabetizado não só se reconhece como um ser em construção como também se reconhece enquanto criador de sua própria história. Por isso, a história de vida desse educando é tão importante de ser investigada a partir de si mesmo e das outras pessoas com quem estabelece relações.

A discussão precisa ser encarada levando-se em conta a historicidade do processo de amadurecimento dessa concepção. Pensar no papel da escola significa analisar como essa instituição foi, ao longo do tempo, sendo democratizada, ou seja, quando e como foi ocorrendo o fenômeno da *escola para todos*. E como a democratização do acesso falhou com relação à democratização da escola. Hoje, cerca de 98% das crianças brasileiras com idade entre 7 e 14 anos frequentam a escola, mas é preciso questionar a qualidade da aprendizagem a que estão sendo submetidas.

Magda Soares (2000) remete à análise da escola que se torna ao longo do tempo aberta às crianças das camadas populares mas também fortemente excludente, produzindo o fracasso escolar desses estudantes. É preciso investigar as relações de força materiais e simbólicas determinantes de uma sociedade estratificada em classes e desvendar os pressupostos ideológicos do fracasso das camadas populares na escola, que é, na verdade, um fracasso *da escola*.

Leitura do mundo e leitura da palavra

Ler o mundo significa apreender a linguagem do mundo, trazendo e representado esse mundo. O ponto de partida para a

construção do conhecimento do mundo é a própria *localidade* do educando, ou seja, sua compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social, sua fala, sua forma de calcular, seus saberes, enfim, sua bagagem cultural.

Alfabetizar na perspectiva da leitura do mundo significa respeitar os saberes dos educandos, valorizando todas as potencialidades dos indivíduos, para que efetive um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades, em que todos tenham acesso a informações, manifestações culturais, troca de experiências etc. A leitura de mundo começa, então, pela leitura do lugar, do espaço existencial do acontecer humano. Parte, assim, das ideias que o educando elaborou – que não foram ensinadas pelo professor, mas construídas pelo aprendiz. E revelam a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo.

Dessa forma, não é porque o professor não ensina algo que o aluno necessariamente não aprende tal conteúdo. Ir à escola é apenas uma das maneiras de aprender. Nada impede que a criança aprenda com os pais, com as outras crianças, sozinha ou em relação com os conhecimentos já adquiridos.

O aluno faz um investimento a cada nova hipótese apresentada para a resolução de um problema, uma questão, um exercício. Esse esforço precisa ser reconhecido, porque, caso contrário, poderá não haver mais investimento das próximas vezes. É preciso que haja diálogo entre o que se quer que o estudante aprenda e o que ele pensa, uma lógica para onde se mova todo o seu esforço.

Algumas práticas escolares se apresentam contrárias à intenção de valorização dos conhecimentos prévios e à relação direta com as experiências dentro do espaço escolar. Mairce Araújo (2001, p. 93) registra a fala de uma criança sobre a importância dos conhecimentos aprendidos na escola:

Em vez de aprender a ler o gibi, aprendem a fazer deveres. Foi exatamente essa a resposta que ouvimos, em nossa pesquisa, quando perguntamos à criança: “Para que você quer aprender a ler e a escrever?”. Ela não teve dúvidas em responder:

- Para aprender a fazer dever, né?

Estabelecer elos entre os conteúdos e a vida prática significa que a escola deve possibilitar vivências com a leitura e a escrita que

tenham relevância e significado para a vida da criança, permitindo-lhe refletir sobre sua realidade e compreendê-la. Dessa forma, o aprendizado da língua vai sendo conquistado num processo de tentativas, aproximações, confrontos e conflitos, construindo conhecimentos e incorporando-os à sua atividade cotidiana. “Uma escola comprometida com as crianças das classes populares tem, portanto, como uma de suas principais tarefas responder ao desejo da criança de aprender, construindo para isso um ambiente desafiador e significativo” (Araújo, 2001, p. 93).

É assim que a alfabetização conduz o sujeito ao caminho da cidadania, enquanto processo de construção, fruto do ensino e da aprendizagem. Muito mais do que conhecer direitos e deveres, a cidadania deve ser compreendida como processo de resgate da identidade dos sujeitos que durante centenas de anos foram furtados de suas práticas sociais. Por isso, a alfabetização e o letramento, bem como toda a educação, têm papel fundamental nesse caminho, de busca de consciência e de *re-construção* da história.

Torna-se cada vez mais necessário valorizar os conhecimentos trazidos pelo educando para a escola. Essa valorização dos saberes construídos fora das situações escolares é condição para que os alunos tomem consciência do que sabem e de quanto sabem. Entretanto, muitas vezes o que vemos é o contrário disso. A escola assume práticas que excluem as informações que as crianças possuem, como se o primeiro ano na escola fosse o início da vida do aluno. Nessas escolas, o conhecimento não “aparece como um processo a ser construído, como se o fato de pensar, questionar, levantar hipóteses, buscar respostas só acontecesse com as crianças depois que elas entrassem para a escola” (Araújo, 2001, p. 84).

Assim, é necessário que o currículo – conjunto de conteúdos, habilidades, valores selecionados pela escola para serem oferecidos aos alunos e que estão sempre articulados aos interesses da sociedade – seja construído considerando as condições materiais de vida das crianças, para que, em vez de imprimir a subalternização, ajude as crianças das classes populares a entender que as questões sociais (saúde, educação, saneamento etc.) “dependem muito mais das condições concretas que devem ser garantidas à população por políticas sociais do que da vontade individual” (Araújo, 2001, p. 87).

No diálogo a seguir, as crianças demonstram o que pensam da escola e qual a relação entre escola e conhecimento. Para elas,

a escola vai muito além do ensino dos conteúdos escolares e ao mesmo tempo se articula com o que elas aprendem em casa, na família. É interessante perceber qual concepção de educação aparece nas falas e qual o papel da escola na formação dos alunos.

[Pesq.] – *Para “passar de ano”, vocês dependem de quem?*

[Júlia] – *Da nossa sabedoria.*

[Pedro] – *De nós mesmos. A professora passa uma prova e depende de mim, passar ou não.*

[Aline] – *Da professora.*

[Pesq.] – *Por quê? Se algum aluno vier para a escola sem se interessar pelos estudos ele consegue passar de ano?*

[Todos] – *Não.*

[Aline] – *A escola ensina a gente a viver.*

[Pesq.] – *Vocês concordam com isso?*

[Pedro] – *A escola ensina a gente a falar palavras certas.*

[Aline] – *A escola dá a educação.*

[Lucas] – *A educação vem de casa.*

[Pesq.] – *Então a escola não dá educação?*

[Lucas] – *A escola ensina a não fazer violência e guerra.*

[Júlia] – *Mas na escola também tem violência. Na minha sala tem muita briga.*

[...]

[Pesq.] – *A educação da escola é somente para ler e escrever?*

[Aline] – *A escola ensina a respeitar, a não xingar os outros.*

[Pesq.] – *E a educação em casa, serve para quê?*

[Aline] – *É para a gente passar para os outros. Para aprender, por exemplo, que não se pode engravidar cedo.*

[Pedro] – *A minha professora disse que cada vez que a gente estuda, o nosso cérebro fica maior. Se não estudamos, ele diminui.*

[Pesq.] – *E você acredita nisso?*

[Pedro] – *Acredito. Cada vez que a gente erra e conserta o erro, e aprende, o nosso cérebro vai crescendo. Mas não cresce de verdade, não. Cresce em conhecimentos. Eu nunca vou querer parar de estudar. Eu quero ser advogado.*

Nesse trecho, as crianças refletem sobre as ações que são vividas em seu cotidiano; essas leituras que fazem do mundo em que vivem se tornam base do processo de apropriação da leitura e da escrita (Araújo, 2004). Essa reflexão nos leva a pensar na formação do sujeito enquanto cidadão, tarefa da escola que muitas vezes tem sido deixada de lado por se acreditar que esse espaço não é responsável por essa formação. É preciso que a escola, mais do que *ensinante* do aprender a ler e a escrever, forneça subsídios para que as crianças, desde cedo, aprendam a pensar e argumentar, desenvolvendo uma consciência social e crítica.

Isso significa romper com a distância entre a escola e a realidade do educando. Os conteúdos precisam fazer sentido para ele. E fazer sentido é estabelecer relações, aproximar-se da realidade vivida, muito mais do que se preocupar simplesmente com a forma, na busca de um melhor método ou da melhor cartilha. Esse pensamento é o que impulsiona o trabalho para que se compreenda o sentido da valorização dos conhecimentos dos alunos. Partir da realidade do aluno não limita o aprendizado a “apenas” a realidade do aluno. A escola deve facilitar o desenvolvimento da capacidade de compreensão, a reconstrução crítica do conhecimento e a reorganização racional e significativa da informação reconstruída.

Para que isso ocorra de fato, é preciso pensar nos conteúdos da alfabetização, que devem partir da necessidade de que a criança descubra o sentido da escrita, investindo numa relação orgânica entre a criança e a linguagem escrita. Esses conteúdos devem, portanto, ser extraídos da necessidade da criança de se conhecer e conhecer mais o mundo à sua volta. Por isso, a forma de possibilitar a apropriação da leitura e da escrita deve ser diferente, devendo garantir as “mais variadas vivências possíveis com a escrita, no seu uso e função social” (Araújo, 2001, p. 91).

As palavras não estão soltas. Elas são dialeticamente ligadas à realidade, na medida em que os alfabetizando descrevem-na e, portanto, fazem a leitura da realidade e chegam à leitura da escrita. Há, então, um ir e vir constante entre a leitura do mundo, a leitura da palavra e a re-leitura do mundo. Assim, muito mais do

que uma memorização do *ba-be-bi-bo-bu* ou uma transferência de conhecimentos do professor ao aluno, a alfabetização precisa ser um processo de busca e tentativa de mudança, numa recepção ativa do educando. Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é reduzir o que há de mais humano na educação: o seu caráter formador.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1982, p. 11).

Nesse sentido, é preciso que a escola compreenda e interprete as diferentes vivências das crianças das classes populares, que, na maior parte das vezes, desde muito cedo são obrigadas a pensar e a organizar sua própria vida. A elas cabe a tarefa de pensar a solução para os seus problemas, desde os mais simples aos mais complexos. Essas vivências contribuem inegavelmente para a produção de “diferentes formas de ler o mundo, de buscar soluções, de inventar saídas, que superam a pouca idade e ampliam suas estratégias de sobrevivência” (Araújo, 2004, p. 153). Mesmo assim, a escola ainda as trata como incapazes para a aquisição da leitura e da escrita, *imaturas* para a tal aprendizagem – visto que sempre necessitam de pré-requisitos culturais para o aprendizado. Ainda não existe uma compreensão necessária de que a realidade delas, bem como suas explicações e perspectivas, revelam uma capacidade de síntese e abstração reais, porque essas crianças – assim como todas as outras – já vivem em ambientes alfabetizadores e, portanto, fazem leituras de mundo múltiplas, híbridas e complexas. Resta à escola compreendê-las e, principalmente, reconhecê-las em seu saber, fazendo com que o ambiente escolar reflita a complexidade das experiências vividas pelas crianças, para que facilite seu entendimento da importância de saber ler a palavra.

No diálogo a seguir, Pedro age em relação à avaliação da professora, que utiliza uma espécie de “castigo” para os alunos que não fazem o trabalho de casa. Pedro toma uma atitude que, aparentemente, resolve o problema enfrentado por ele:

[Pesq.] – *Já aconteceu alguma vez de vocês quererem parar de estudar, sem vontade de vir à escola?*

[Pedro] – *Já. Fiquei três dias sem vir à escola.*

[Pesq.] – *Por que esse seu desinteresse?*

[Pedro] – *Eu não pensei em parar de estudar, só deu uma preguiça. Mas não sei por quê. Às vezes, a professora fala “Quem não fizer o dever de casa, eu vou dar um I⁵ amanhã”. Se eu não tiver feito o dever, então eu falto. Mas só se eu não tiver feito o dever.*

[Pesq.] – *E no outro dia em que você vem à aula?*

[Pedro] – *No outro dia, ela não dá mais o I. Só no dia seguinte.*

A situação apresentada por Pedro revela o quanto as ações pedagógicas precisam ser planejadas e pensadas para que contribuam para o bom funcionamento da escola. Faltar porque não fez a tarefa foi a estratégia encontrada pelo aluno; contudo, é necessário que a escola pense em suas próprias estratégias de avaliação, para que sirvam de diagnóstico e formação e não somente como uma espécie de sanção negativa.

Construindo caminhos para a leitura da palavra

O conhecimento é o eixo fundamental da relação do aluno com a escola e os professores. Aquilo que se ensina define não somente a estrutura de organização do próprio conteúdo como todas as interações que têm lugar em sala de aula. É em torno do conhecimento que gira toda a situação escolar, o que interfere na constituição do próprio sujeito, porque afeta a sua maneira de perceber o mundo e a formação da sua consciência; afeta, portanto, a construção de sua identidade.

Da forma como a criança se expressa, ela parece compreender o papel de *ensinante* exercido pelo professor. Cabe aos professores favorecer a relação entre os conteúdos e o cotidiano, a realidade e a história de vida de cada educando, e não dificultar ou obstruir a relação dele com o conhecimento.

É o domínio da *cotidianidade*, trazido por Freire, que deve ser apreendido pela escola. Levar em consideração a leitura de mundo

⁵ Conceito da avaliação bimestral escolar considerado insatisfatório (1).

do educando é muito mais do que ouvi-lo e demonstrar interesse. É preciso aproveitar tais conhecimentos durante as aulas. Relacionar a vida aos conteúdos trabalhados. Garantir o significado dos temas, mostrando como são aplicáveis à prática. Reconhecer que o que acontece em casa, na rua, no ônibus, o que é transmitido na TV, no rádio, nos jornais, tem relação com aquilo que se aprende na escola.

O diálogo a seguir transmite as impressões dos alunos quanto ao aprendizado da leitura e da escrita. É interessante perceber como eles apreendem o sentido da alfabetização. Cada criança tem uma história e uma relação com a alfabetização. Seria muito importante que os professores ouvissem essas histórias e pautassem sua ação pedagógica nessas relações estabelecidas. Assim, ficaria facilitado o trabalho de compreensão das dificuldades de aprendizagem, tão presentes em nossas salas de aula.

[Pesq.] – *Como vocês aprenderam a ler? Vocês se lembram como foi?*

[Aline] – *Quando eu era pequena, eu via minha mãe lendo, então pegava o papel e ia rabiscando. Eu entrei na escola, via algumas crianças escrevendo o cabeçalho antes da professora, e ficava tremendo de medo.*

[Lucas] – *Eu aprendi a ler juntando as letras, aos pouquinhos, desde a 1ª série.*

[Pedro] – *Eu aprendi a ler com o jornal. Eu ia juntando as letras e perguntando para minha mãe se estava certo, e ela ia confirmando quando eu acertava.*

[Júlia] – *Eu aprendi a ler lendo os livros de historinhas.*

[Pesq.] – *Todos falaram como aprenderam a ler, mas ler é igual a escrever?*

[Todos] – *Não.*

[Pesq.] – *Então, como vocês aprenderam a escrever?*

[Júlia] – *Escrever é mais difícil. Quando eu tava na 1ª série, eu não sabia que existiam palavras com g mudo, ch... Quando a gente aprende a ler, acha que já sabe escrever tudo. Quando vai escrever, vê que não sabe direito escrever quase nada.*

[Pesq.] – *O que aprendemos primeiro, a leitura ou a escrita?*

[Todos] – *A leitura.*

[Pedro] – *Eu acho que os dois devem vir juntos. Porque quando eu escrevo uma carta, a outra pessoa lê, responde, e você lê a resposta. Então, você lê e escreve ao mesmo tempo.*

[Aline] – *Você também lê o que você mesmo escreveu.*

[Júlia] – *No começo, eu escrevia muito enrolado. Misturava as letras, depois de um tempo é que eu aprendi a escrever direito.*

[Pesq.] – *O que é mais fácil, ler ou escrever?*

[Todos] – *Ler.*

[Júlia] – *Eu acho mais fácil ler, porque o mundo tem mais coisas para ler.*

As falas das crianças relevam que, se a leitura e a escrita não estiverem a serviço do mundo, de nada adianta sua existência. A alfabetização não caminha sozinha; ela coexiste com a sociedade, como instrumento desta para que o indivíduo se locomova e atue consciente de seu papel no mundo. Nesse sentido, estar alfabetizado garante outro modo de ver, de viver neste mundo. Entretanto, isso não basta para que ocorra transformação. Principalmente porque o desejo de mudar o mundo independe de o sujeito ser alfabetizado ou não. Da mesma maneira, o indivíduo pode adquirir essa condição e permanecer em sua “mesmice”, ignorando a realidade à sua volta.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, a minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (Freire, 2000, p. 60).

É do *re-fazer* constante que fala Paulo Freire. O processo de conscientização proporciona o reconhecimento do próprio inacabamento do ser humano, que percebe a trajetória da vida social como uma construção (e re-construção) permanente. O sujeito alfabetizado não apenas reconhece-se como ser em construção

diante de sua *inconclusão*, mas também é capaz de fazer sua própria história, interferir nela e ser feito por ela. Por isso, deve existir uma atitude de respeito e estímulo à capacidade criadora do educando, que, movido pela curiosidade – assim como o educador e todos os que se encontram no processo educativo –, ensina ao aprender e aprende ao ensinar.

Para Freire, torna-se necessária uma educação corajosa, que enfrente a discussão com o homem comum sobre seu direito a participar da sua sociedade. É preciso uma educação que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, à intimidade com eles, a uma tentativa constante de mudança de atitude.

Por uma re-leitura do mundo

Mesmo após tantos debates acerca do papel da escola, até hoje ela ainda é vista como *o local* do conhecimento. Acreditando nisso, escola e sociedade em geral acabam por desqualificar o conhecimento adquirido no cotidiano, no trabalho, nas lutas do dia a dia. Esse conhecimento não é válido nem garante qualquer mérito a quem o possui. A escola tornou-se um divisor de águas no qual quem sabe é aquele que frequentou a escola (Garcia, 2004).

Emilia Ferreiro também aponta a instituição escolar como uma guardiã desse objeto social que é a língua escrita, pois solicita do sujeito “em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual pode atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo” (Ferreiro, 2001, p. 21). Dessa forma, o ensino do domínio da leitura e da escrita continua sendo aquele das práticas mais tradicionais, que supõem que a aprendizagem ocorre através da repetição, da memorização, da cópia de modelos, da mecanização. Assim, a escrita deixa de ser um objeto social para ser um objeto exclusivamente escolar.

Essa concepção fica clara quando, nas falas a seguir, os alunos ficam confusos quando dizem que não estudam durante a Educação Física. Afinal, a ideia enraizada nas mentes das crianças é a de que esse espaço, por não ser a sala de aula, não é um espaço de estudo.

[Pesq.] - *Vocês gostam de estudar?*

[Todos] - *Sim, gostamos.*

[Pesq.] - *Vocês estudam quando? Só aqui na escola?*

[Pedro] - *Em casa, na Educação Física...*

[Pesq.] - *Na Educação Física vocês estudam?*

[Júlia] - *A gente não estuda, mas aprende muitas coisas.*

[Lucas] - *A gente faz exercícios.*

[Pesq.] - *O que vocês acham da escola?*

[Júlia] - *Bom, porque aqui a gente aprende muitas coisas. Aprende a ler, escrever.*

[Aline] - *Boa. Porque a gente aprende a ler, escrever, muitas coisas para ser alguém na vida.*

[Pedro] - *Acho a escola mais ou menos.*

[Pesq.] - *Por quê?*

[Pedro] - *Porque ela não tem tanta série.*

[Pesq.] - *Ah! Você queria que ela fosse até a 8ª série...*

[Pedro] - *É isso!*

[Pesq.] - *Por que você gostaria que ela fosse até a 8ª série?*

[Pedro] - *Por que aí eu ia continuar estudando nesta escola.*

O diálogo tem ligação direta com a concepção de Freire sobre a educação que deve permitir que o sujeito se construa e adquira a capacidade de transformar o mundo, estabelecendo com os outros homens relações de reciprocidade, de criação de cultura e de produção da história. Mas ainda é preciso questionar sobre a relação entre essa educação transformadora e o que os educandos respondem como “ser alguém na vida”, que está muito mais ligado a uma concepção de mudança individual. Ser alguém indica um futuro remoto, como se neste momento a criança ainda não fosse alguém. Ela será alguém na vida a partir da escola, e não no presente. É por isso que a escola precisa rever todos os procedimentos pedagógicos que contribuam para a não percepção da realidade histórica dos alunos e para a domesticação humana.

Para alcançar uma alfabetização de qualidade, certamente as crianças enfrentarão dificuldades, porém Emilia Ferreiro afirma

que não será mais difícil do que outros processos de aquisição de conhecimento, principalmente se descobrirem desde cedo, por meio de contextos sociais funcionais, que a escrita é interessante e merece ser conhecida. “A escrita lhes apresenta desafios intelectuais, problemas que terão que resolver, precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internas do sistema” (Ferreiro, 2001, p. 32).

Paulo Freire também dá um novo sentido ao conceito de estudar, porque essa ação não tem relação passiva com o objeto estudado. “Estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (2002, p. 33). Estudar exige postura crítica, que precisa ser praticada. O estudante precisa ser desafiado pelo texto que lê. A postura crítica pressupõe que esse estudante assuma o papel de sujeito desse ato; que assuma uma atitude frente ao mundo, a partir daquilo que estuda; que assuma uma relação de diálogo com o autor do texto; que perceba o ato de estudar como um momento de criação e recriação de ideias.

O diálogo a seguir mostra como os alunos percebem a escola como espaço do aprender e como tudo que a escola ensina é considerado importante. Este diálogo demonstra o quanto é fundamental que a escola favoreça a produção de ambientes alfabetizadores diretamente relacionados à realidade dos educandos, com materiais concretos e textos reais, que garantam a verdadeira apropriação da leitura. Uma educação distante da vida prática das crianças não estabelece significados que garantam a aprendizagem.

[Pesq.] – *O que vocês acham da escola?*

[Lucas] – *Eu acho muito legal, porque a gente fica melhor, na hora do recreio a gente brinca.*

[Pesq.] – *Quer dizer que você gosta por causa da hora do recreio...*

[risos]

[Pedro] – *A gente aprende muita coisa.*

[Júlia] – *Eu gosto por causa dos ensinamentos, a gente aprende coisas.*

[Aline] – *É um lugar muito bom. Aqui na escola a gente aprende mais do que lá fora.*

[Pesq.] – *E lá fora, a gente não aprende muitas coisas?*

[Aline] – *Lá fora a gente pode até aprender as coisas, mas aquilo que é mais importante a gente só aprende na escola.*

[Júlia] – *Na escola a gente aprende a ler e a escrever. O que a gente não aprende fora da escola a gente aprende aqui dentro.*

[Pedro] – *As pessoas que não sabem ler e escrever, aqui vão aprender com a professora.*

[Pesq.] – *Então não dá para aprender a ler e escrever se não formos à escola?*

[Lucas] – *Dá para aprender com os responsáveis.*

[Aline] – *Dá pra aprender em cursos, mas é difícil. Ensinar coisas de 8ª série e 2º grau é mais difícil.*

[Júlia] – *É, mas nem todo mundo sabe ensinar!*

É preciso que a escola encare todos os espaços como propícios à aprendizagem. Desde a sala de aula até a quadra ou o pátio. A escola é um espaço de aprendizagens e, como tal, deve valorizar a convivência entre os sujeitos que coexistem nesse espaço e potencializá-los para que reconheçam o ambiente escolar como um espaço de interações educativas. São essas relações com seus pares e com os diversos ambientes (dentro e fora da escola) que garantem o ensino e a aprendizagem, não somente da leitura e da escrita mas também de outros “conteúdos” necessários à prática da re-leitura do mundo.

Isso é o que Freire chama de “assanhar” a cognitividade⁶ do aluno, de maneira que ele conheça o objeto, expondo-se a ele e aos outros sujeitos. Do contrário, não haverá ensino. O educador deve provocar os conhecimentos do educando. Ezequiel Theodoro da Silva (2002) propõe uma orientação escolar para a leitura a “passos largos”. Para ele, leitura a “passos largos” significa que é necessário que se comece a ler com o objetivo de enxergar melhor o mundo, compreender nossa sociedade e nós mesmos dentro dela e começar a ler para descobrir os porquês dos diferentes aspectos da vida.

⁶ Para Paulo Freire, cognitividade é a capacidade de conhecer em ação.

Assim, a leitura garantirá programas significativos de ensino que resultem na transformação, na emancipação, na libertação dos leitores.

Por isso, se faz necessária, nas salas de aula, a interlocução entre as atividades de leitura, de fala, de discussão, de debate, de escuta e de escrita. Essas práticas garantem uma pedagogia capaz de permitir que as vozes dos sujeitos estudantes se relacionem em esquemas de comunicação autêntica, destruindo, dessa maneira, a pedagogia do silêncio.

Assim, é fundamental identificar de que maneira nossas escolas podem contribuir efetivamente para a valorização dos conhecimentos trazidos pelos educandos ao espaço escolar e como podem relacionar os conteúdos curriculares aos conhecimentos produzidos pela experiência existencial dos educandos, desde seu primeiro dia de aula até o último. O diálogo a seguir demonstra como a leitura influencia na vida fora da escola e como as crianças utilizam os conhecimentos que constroem na escola:

[Pesq.] – *Onde estão essas coisas para ler?*

[Aline] – *Quando você viaja, quando dirige, lê as placas.*

[Júlia] – *Quando você lê uma história de terror ou um conto de fadas, você se imagina dentro da história, vivendo aquilo tudo.*

[Aline] – *Eu viajei com meu tio para Vitória. Na hora da parada, meu tio pediu para eu ir para o ônibus, enquanto ele ia comprar café. Eu acabei entrando no ônibus errado, porque eu não sabia ler e escrever.*

[Lucas] – *Um dia eu fui pra Aparecida do Norte com minha família. A minha mãe falava: “Marca aí o número do ônibus”. E eu ia dizendo qual era o nosso ônibus.*

[Pesq.] – *Então, a gente não lê somente as letras, mas também os números... E os desenhos, a gente também lê?*

[Pedro] – *Sim. Eu aprendi a ler assim, olhando os desenhos e vendo como se escrevia.*

[Lucas] – *A primeira coisa que a gente lê são as figuras. Quando você vê o desenho fica imaginando como se escreve.*

A dimensão individual do sujeito que conhece não basta para explicar o seu próprio ato de conhecer. O conhecimento é social, apesar de não ser possível negar a dimensão individual. Mas é a condição social que explica o ato do conhecimento. Assim, a escola deveria, reconhecendo o caráter social do ato de conhecer, favorecer as qualidades individuais, garantindo o resgate dos sujeitos enquanto indivíduos dentro de uma prática social, ligada à produção e à vida material de uma sociedade (Freire; Guimarães, 1988).

Intervir no mundo é, portanto, o maior objetivo da alfabetização consciente. Não é possível aceitar a adaptação. O sujeito consciente é aquele que se percebe como ser histórico e ético, capaz de optar, de decidir, de romper. Assumindo uma postura crítica, constatando a realidade para mudar, e não para se acomodar. Consciente de que *mudar é difícil, mas é possível*. Contudo, Freire salienta que saber que a mudança é possível ainda não é mudar. Mas a atitude frente à consciência da mudança é muito contrária ao *imobilismo fatalista*. É sabendo da mudança possível, apesar da dificuldade, que o oprimido nutre sua esperança.

Nesse sentido, a educação necessária à sociedade atual é aquela que visa à formação de pessoas críticas, que raciocinem rápido e sejam curiosas e indagadoras. É necessário, portanto, que os educadores, ensinando os conteúdos aos educandos, ensine-os também a pensar criticamente. É essa postura perante o mundo que, na visão de Freire, move os sujeitos, através de sua curiosidade, colocando-os impacientes diante do mundo que não fizeram para acrescentar a ele (ao mundo) algo novo que fazem.

Daí a importância do papel da dialogicidade, que é cheia de curiosidade, de inquietação e de respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam. Mas Paulo Freire e Ira Shor deixam claro: dialogar não é tagarelar; ao contrário, significa estar aberto à comunicação, objetiva construir a curiosidade epistemológica, ou seja, a preocupação em apreender a razão de ser do objeto. O professor dialógico continua sendo professor, isto é, professor e aluno são diferentes. Contudo, a diferença entre professor e aluno não pode ser antagonica. Numa sala de aula que se pretende democrática, que visa a libertação, não é permitido o antagonismo, que gera o autoritarismo (Freire; Shor, 2000).

É preciso que a escola reconheça a alfabetização do ponto de vista do letramento, não apenas como decodificação da língua,

mas a partir da incorporação das práticas sociais que a leitura e a escrita demandam. Assim, faz-se necessária a produção escrita de textos – e não de palavras ou sílabas descontextualizadas, que nada significam para os alunos, sujeitos concretos de seu espaço social. O diálogo a seguir mostra como a escola pode estabelecer relações entre estes e outros conhecimentos e como as crianças os interpretam a partir da experiência existencial que já possuem.

[Lucas] – *No mês passado, a Júlia usou a calculadora na prova de matemática.*

[Pesq.] – *Você fez isso, Júlia? Por quê?*

[Júlia] – *Porque eu tinha uma calculadora, ela era toda bonitinha.*

[Pesq.] – *Você não sabia fazer contas no papel?*

[Júlia] – *A calculadora ajudava mais na hora da prova.*

[Pesq.] – *Vocês todos sabem calcular com a calculadora?*

[Todos] – *Sim.*

[Pesq.] – *Vocês acham que a calculadora serve para nós, no dia a dia?*

[Aline] – *A calculadora faz as contas mais rápido que a gente.*

[Pedro] – *Mas a pessoa tem que saber usar a calculadora. Não adianta só colocar “1 x 1”. Tem que saber fazer a conta.*

[Pesq.] – *Com quem vocês aprenderam a usar a calculadora?*

[Pedro] – *Com meu tio.*

[Júlia] – *Aprendi com a professora.*

[Pesq.] – *Alguém mais aprendeu a usar a calculadora com a professora?*

[Lucas] – *Não pode usar a calculadora na escola. A professora já pegou uma da minha mão.*

[Pesq.] – *Por que é difícil ver uma professora ensinar as crianças a trabalhar com a calculadora?*

[Aline] – *Porque a criança é burra!*

[Pesq.] – *Ah! E vocês são “burros”?*

[risos]

[Lucas] – *É porque a calculadora “dá” as respostas dos deveres.*

[Pedro] – *Porque a professora quer ensinar e não dar a resposta pronta.*

[Aline] – *Eu nunca estudei com uma professora que deixa usar a calculadora. Se deixar, a criança não aprende.*

[Pesq.] – *Se eu mexer na calculadora, eu não vou aprender?*

[Aline] – *Não.*

[Pesq.] – *Por quê?*

[Lucas] – *Porque a calculadora “dá” cola. Se eu tô com dificuldade na conta de dividir e uso a calculadora, eu dou a resposta, mas não aprendo nada.*

[Pesq.] – *Então me dá um exemplo de como eu posso aprender usando a calculadora. De quando ela não “dá” cola.*

[Júlia] – *Na conta de dividir. Se tiver sobra, não vai dar a resposta de quanto sobrou. Então, se eu não souber fazer a conta no papel, não vou saber dizer quanto sobrou.*

Esse exercício crítico da re-leitura do mundo pode vir a ser o instrumento mais eficaz de transformação das estruturas sociais. E assim, ao invés de a educação ser encarada ingenuamente, como algo milagroso, que sozinha seja capaz de mudar a sociedade, é vista como um caminho para a realização da conscientização dos indivíduos. Reler o mundo é uma atitude que estas crianças já demonstram, pelos questionamentos como esses apresentados antes. Contudo, o que percebemos é que a escola ainda não considera a conscientização desses sujeitos.

A re-leitura do mundo será realizada por uma ação educativa capaz de subsidiar os educandos para que observem a realidade de maneira diferente a partir do processo de alfabetização. É essa postura diante do mundo – não garantida apenas pela leitura da palavra, mas impulsionada por ela – que deve ser o objetivo. Uma

alfabetização de qualidade permitirá aos educandos fazer a leitura da leitura do mundo anteriormente feita. E assim os educandos estarão alfabetizados não somente para continuar no circuito escolar, mas para a vida cidadã.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite (org.). A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARAÚJO, Mairce da Silva. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: GARCIA, Regina Leite (org.). Novos olhares sobre a alfabetização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FERREIRO, Emilia. Com todas as letras. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 12ª ed. São Paulo: Olho D'Água, 2002.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação (diálogos). Vol. I. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GARCIA, Regina Leite (org.). Novos olhares sobre a alfabetização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 8ª ed. São Paulo: Papirus, 1994.
- KLEIMAN, Ângela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 6ª reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. A produção da leitura na escola: pesquisa x propostas. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

- SILVA, Jaqueline Luzia da. Letramento: uma prática em busca da (re) leitura do mundo. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- SILVA, Jaqueline Luzia da. Alfabetização e letramento: leitura do mundo – leitura da palavra – re-leitura do mundo. 2005. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRJ, Rio de Janeiro.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003b.
- SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2000.
- .

Parte II

Experiências pedagógicas em
escolas públicas da Maré

Grupos de pais: espaços de participação da família e mobilização comunitária na escola pública

Francine Helfreich Coutinho dos Santos*

A intenção de estudar as famílias e a escola decorre do processo de inserção em campos diferenciados de atuação, em períodos e locais distintos de minha trajetória profissional como assistente social, e que posteriormente tornou-se parte constitutiva do meu objeto de estudo. Tais experiências motivaram-me a pensar na complexa relação entre família e escola, já que esta adquire contornos variados; diferentes teses são defendidas sobre essa relação: ora culpabilizando as famílias pelo fracasso escolar de seus filhos e pelos infortúnios localizados nas escolas, ora exaltando-a como instituição sobre a qual, por ser considerada fonte privilegiada de proteção social, recaem tarefas que pertencem ao Estado.

Este texto parte do pressuposto de que a escola, apesar de todas as implicações oriundas do ideário neoliberal que repercutem em sua estrutura e funcionamento, pode ainda ser palco de inúmeras intervenções fortalecedoras das famílias pertencentes à classe trabalhadora, na perspectiva de serem garantidos e implementados os direitos sociais que lhes são devidos – dentre eles a garantia de permanência da matrícula de seus filhos –, mesmo que tenhamos clareza de que a política pública educacional vem sofrendo transformações significativas ao longo da história. Para este texto, recorre-se às obras de Marx e autores que seguem esse referencial, em que os pressupostos teórico-metodológicos das análises foram definidos, utilizando categorias que favoreceram reiterar as convicções sobre o modo de produção capitalista, sistema capaz de criar uma exacerbante miséria de massa em contraste com a opulência de poucos.

* Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (2000), mestre em Serviço Social pela UFRJ (2006), doutoranda em Serviço Social pela UERJ. Professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense e ex-coordenadora da Equipe Social da REDES da Maré

Notas sobre a educação

A história da política educacional brasileira relembra o caminho elitista e tardio percorrido pela educação no nosso país, marcado por retrocessos e avanços lentos no processo de garantia de direitos políticos e sociais da população brasileira.

Caminho elitista porque a educação sempre esteve de acordo com a política nacional brasileira, a qual foi e ainda é marcada pelos interesses de diferentes segmentos da burguesia; tardio pelo fato de a mobilização popular só ter se dado na década de 1980, envolvendo amplos segmentos de profissionais da educação, instituições e movimentos sociais. Entretanto, os desdobramentos da política neoliberal acentuam-se até os dias atuais, repercutindo de forma significativa nas escolas públicas, o que suscita algumas reflexões sobre as mesmas no sentido de repensar a escola enquanto instituição que vem se adequando ao ideário neoliberal, alterando suas funções e fornecendo conhecimentos necessários à reprodução e expansão do sistema capitalista; gerando e transmitindo valores que legitimam os interesses dominantes.

Pensando na educação em tempos de *capital fetiche*, é possível afirmar que há uma clara orientação de focalização da política educacional no Brasil, obedecendo à mesma tendência evidenciada na condução das políticas sociais. Em geral, a política educacional, assim como as demais políticas sociais, devido às mudanças ocorridas na fase monopolista do capitalismo, responde de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo que se consolida a demanda popular efetiva de acesso ao saber produzido.

Florestan Fernandes (1975), ao produzir suas análises sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil a partir da integração do país à economia internacional, advertia que essa associação não devia ser concebida como uma “imposição” de fora para dentro, mas articulada aos próprios interesses da burguesia brasileira em reproduzir internamente as relações de dominação ideológica e exploração econômica.

Na experiência vivida recentemente, o governo Lula foi o exemplo indelével de tentar conciliar o inconciliável, ou seja, a opção estratégica de buscar a conciliação entre as classes fun-

damentais da sociedade capitalista – burguesia e trabalhadores; suas ações voltaram-se para o oferecimento de políticas pobres para os pobres e reformas favorecedoras do capital estrangeiro, do empresariado nacional e, sobretudo, para os ditames dos organismos multilaterais. Nesse ínterim, o atual governo optou pela continuidade nos fundamentos da intervenção social em relação ao anterior, considerando a subordinação da política social à política econômica.

Embora a educação apareça no rol das prioridades governamentais, tem sido deixadas nela marcas profundas desse dissenso: no ensino fundamental, enquanto se “garante” criança na escola, cria-se para tal a moeda de troca chamada Bolsa Família, por exemplo. Para o ensino profissionalizante, prevalece a lógica de preparar a “mão de obra” da forma mais imediata possível para o mercado, passando longe a possibilidade de formar de fato cidadãos críticos. E, para o ensino superior, o “menu” do desmonte é o mais vasto: sucateamento total, sistemas de avaliação que não avaliam, mas justificam e potencializam a proliferação de instituições privadas, haja vista as “dificuldades” para arcar com o alto custo do ingresso e permanência nas universidades públicas. Segundo estudos de Leher,

o empresariamento da educação superior brasileira é uma tendência geral que se repete na América Latina. No início dos anos 1960, apenas 15% das instituições de ensino superior eram privadas; atualmente o total ultrapassa 70%, correspondendo a mais da metade das matrículas.

Além disso, dados mostram o significativo afastamento da classe trabalhadora dessa modalidade de ensino, a educação superior pública.

Segundo o Relatório Mundial do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento de 2004, o Brasil ostenta enormes discrepâncias econômicas, apresentando a pior distribuição de renda no mundo, em que 20% dos mais ricos ganham até 32 vezes mais que os 20% mais pobres. A desigualdade social manifesta-se também de forma perversa no sistema educacional, caracterizado por baixos índices educacionais, com 16% de analfabetos e evasão de 40% dos estudantes brasileiros, que não conseguem concluir o nível obrigatório de escolaridade. É, portanto, um país

portador de um sistema educativo bastante elitista, no sentido de que o direito à educação em todos os níveis ainda é um alvo distante.

Nesse sentido, em uma sociedade regida pela lógica mercantil, em que o capital subordina todas as forças sociais existentes com o intuito de convertê-las em elementos propulsores de mercadorias, a transmissão de conhecimentos e ideias que possam operacionalizar os sentidos desejados pelo capital emerge como desdobramento necessário. Essa questão já era apontada por Marx e Engels quando, em 1848, escreveram o *Manifesto do Partido Comunista*:

E vossa educação não é também determinada pela sociedade, pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, do meio de vossas escolas etc.? Os comunistas não inventaram essa intromissão da sociedade na educação, apenas mudam seu caráter e arrancam a educação da influência da classe dominante (Marx e Engels, 1848, p. 126).

Ainda que de forma fragmentada, o recorte textual aponta para um problema da educação ministrada dentro da instituição escolar. O que fazer, já que a educação é parte da superestrutura? Ou seja, será que a escola não deveria ter outra dimensão, diferente daquela atribuída pela sociedade burguesa? Por acreditar nessa assertiva, Marx aposta na sociedade comunista, em que,

por conseguinte, a educação os libertará desse caráter unilateral que a divisão social do trabalho impõe a cada individuo. Assim a sociedade organizada sobre bases comunistas dará a seus membros a possibilidade de empregar todos os seus aspectos, suas faculdades desenvolvidas universalmente. Porém, com isso desaparecerão inevitavelmente as diversas classes.

Marx, assim como Gramsci, aposta na emancipação humana, na possibilidade de construção do “homem novo”. Embora não exista nos escritos feitos por Marx uma concepção teórica sobre educação no modo de produção capitalista, suas concepções sobre os princípios de uma educação pública socialista são encontradas de forma fragmentada ao longo de seus trabalhos.

Marx aposta na possibilidade de superação dessa ordem produtora de desigualdades e determinante de uma superestrutura da qual a educação faz parte. Logo, a educação ideal só é possível em uma etapa histórica que tivesse passado pela superação desse modo de produção.

Karl Marx (Konder, 2001) nunca devotou à educação o papel de promotora da transformação da sociedade. Suas contribuições essenciais para a educação estão focadas no esclarecimento e na compreensão da totalidade social da qual a educação faz parte, sendo determinada e determinando, sendo influenciada e influenciando a estrutura econômica.

Assim, o caráter emancipatório assumido pela educação na perspectiva marxiana, em geral pela educação escolar, vem sendo contrariado, sobretudo pelas tendências apontadas pelo capitalismo, em que a escola, assim como outras organizações da sociedade civil, auxilia na consolidação da hegemonia, operando nesse espaço no plano da ideologia e da cultura.

Para Nicolas (2001, p. 21), as escolas não foram criadas para desenvolver as potencialidades humanas. Ao contrário; numa sociedade de classes, capitalista, como a brasileira, elas existem essencialmente – mas não apenas – para atender às várias necessidades econômicas, políticas e ideológicas das classes dominantes.

Embora as escolas possam contribuir também para a construção de uma nova hegemonia, o que existe hoje é uma educação de massas, ou seja, uma educação que ajuda a conformar os cidadãos para um fazer, um sentir e um agir que mantenham as relações sociais vigentes. Há um duplo ataque do capital: a retirada do Estado da política pública e o incentivo à responsabilização individual pelo sucesso e pelo fracasso escolar. Todo tempo presenciamos o incentivo de organizações como a Unesco mostrando que a “escola transforma a vida das pessoas”, porém desde que associada a indivíduos que façam a sua parte na educação se quiserem um sistema educacional de qualidade. Ou seja, a sociedade deve tão somente assumir a responsabilidade da mudança social que a escola deve imprimir, seja via instituições filantrópicas, ONGs, igrejas, universidades, setores empresariais, sindicatos ou através da participação voluntária¹.

¹ Um do exemplo mundial do esvaziamento da função educativa da escola chama-se “Cidades educadoras”, resposta desenvolvida em diversos países, inclusive no Brasil, em que a fundamentação política baseia-se nas ações do terceiro setor como alternativa, tanto para o mercado quanto para o Estado, como novo padrão de regulação social (Hidalgo, 2008, p. 130).

A política neoliberal, com sua “ideologia unificadora”, conchama a sociedade a participar dos rumos da escola. No entanto, essa participação não se assemelha com a organização política ou com a mobilização da classe trabalhadora. Ao contrário; essa participação se afina com a lógica do voluntariado, da “solidariedade que minimiza a culpa”, ou seja, contribui para a manutenção do que está posto. No ideário neoliberal, qualquer pessoa pode realizar atividades educativas, desde que tenha vontade de fazê-lo. Ou seja, afirma-se a sociedade civil e suas diversas instituições – dentre elas ONGs, empresas, associações de diversa natureza – como o principal sujeito do processo de implementação das políticas sociais.

No marco da financeirização do capital, direciona-se a atenção à pobreza para a responsabilidade privada dos cidadãos, com a diminuição da atenção do Estado nas políticas e necessidades sociais, que é transferida para a responsabilidade do mercado e da filantropia. Assim, o dever moral se sobrepõe à esfera pública, com o rompimento da universalidade dos direitos e da possibilidade de reivindicação deles, com a descontinuidade das políticas e dos serviços sociais e com o retorno ao assistencialismo (Iamoto, 2007).

Outra questão importante a ser tratada aqui é a associação dos programas de renda mínima às políticas educacionais. O debate das políticas de renda mínima ocupa lugar importante na agenda política de vários países, desde as décadas de 1980 e 1990, com as mudanças operadas na sociedade salarial com a crise do capitalismo contemporâneo.

Nos países centrais, esse debate se fez em torno das redefinições sobre o Estado de Bem-Estar-Social e as suas políticas universalizantes, considerando a precarização das relações de trabalho e o aumento do desemprego. No Brasil, os programas de renda mínima surgiram, num primeiro momento, na década de 1990 – com estreita vinculação aos programas educacionais e voltados para os estratos mais pobres da população. Segundo Fonseca (2006), essas políticas apresentam três elementos importantes: 1) o foco em famílias pobres e extremamente pobres com crianças e adolescentes; 2) o princípio das contrapartidas ou condicionalidades restabelecidas; e 3) o não pertencimento ao campo dos direitos sociais, onde significam apenas estratégias

de enfrentamento da pobreza. Tem-se, nesse sentido, um retrocesso temporal à compreensão de que as intervenções frente à questão social passam também pela possibilidade de intervenções policiais, que se presentifica no Estado penal, o revés do Estado Social.

Um dos exemplos de maior êxito da hipertrofia do Estado penal em detrimento de um Estado social é o que ocorre na política de segurança pública dos Estados Unidos, cujo modelo, segundo Wacquant (2003), tem sido exportado para diversos países do mundo, principalmente para os continentes europeu e latino-americano. Visando garantir a defesa contra as desordens geradas pelo desemprego em massa, retração da proteção social do Estado e imposição do trabalho precário, entre outras mazelas, utiliza-se largamente a estratégia de criminalização das classes sociais subalternas.

As duas modalidades fundamentais da política de criminalização que, nos Estados Unidos, substituíram paulatinamente nos últimos trinta anos um semi-Estado-providência por um Estado policial foram: a) o *workfare*, em que os serviços sociais se configuram como instrumento de controle e vigilância das classes consideradas “perigosas” – esses dispositivos condicionam o acesso à assistência social à realização de certas normas de conduta (sexual, familiar, educativa etc.), e o beneficiário do programa deve se submeter a qualquer emprego, não importando a remuneração, muito menos as condições de trabalho; e b) a realização de uma política de “contenção repressiva” dos pobres, através do encarceramento em massa, o que resulta em um crescimento da população carcerária jamais visto em uma sociedade democrática, de 314% em 20 anos (entre 1970 a 1991). Se contabilizarmos os indivíduos que são postos em liberdade vigiada (*probation*) e os indivíduos soltos em liberdade condicional (*parole*) por falta de lugar nas penitenciárias, são aproximadamente cinco milhões de americanos – ou seja, 2,5% da população adulta do país – que estão sob jurisdição penal (Wacquant, 2003).

Salienta-se que ambas as modalidades se assemelham com as ocorrências brasileiras, sobretudo as experiências cariocas, em que o acesso à assistência social está condicionado à realização de certas normas de conduta (sexual, familiar, educativa etc.) como é o caso do controle realizado pelo Programa Bolsa Fa-

mília – via processo de trabalho impresso aos assistentes sociais da Rede de Proteção ao Educando da Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro – e à realização da política de “contenção repressiva” através do uso de blindados com que se combate a violência com violência, utilizando uma estratégia de confrontação e intimidação dos moradores de espaços populares.

O governo Lula, por exemplo, valeu-se da retórica da inclusão social, utilizando o Programa Bolsa Família (PBF), pilar do Programa Fome Zero; aqui mais uma vez temos o exemplo de uma política emergencial focalizada nos pobres e nos “excluídos”, constituindo aquilo que Robert Castel (1997) chama de “políticas de discriminação positiva”. Ou seja, é o exemplo de mais uma política compensatória defendida pelo Banco Mundial há mais de 15 anos que se assemelha a experiências implantadas no México, na Argentina e no Chile, onde tais políticas sociais, segundo Arcary (2007), criaram um novo modelo de clientelismo político associado ao controle dos cadastros e à cooptação dos movimentos sociais.

Segundo a teoria marxista, a distribuição da renda e da riqueza de uma economia nacional está atrelada ao modo de produzir, à forma pela qual os produtos são criados pelo trabalho coletivo dos proletários. Assim, produção e distribuição, como consumo e circulação, formam partes indissociáveis de uma totalidade econômica. Isto é, a luta pelo fim do pauperismo e das desigualdades sociais não deve se resumir somente às esferas da distribuição e da circulação, sendo ineficaz caso não contemple mudanças radicais na esfera da produção e, portanto, na propriedade privada dos meios de produção.

A perspectiva da vinculação do PBF à educação pública tem como pano de fundo corresponder aos organismos multilaterais que impõem a execução de programas de combate à pobreza em troca de recursos. Sabe-se que as escolas públicas, sobretudo na atualidade, têm como seu público-alvo crianças e adolescentes oriundos de famílias pobres e que elas, nos últimos anos, têm apresentado menores êxitos nos processos de avaliação. Nesse sentido, a educação aparece como o caminho para o fim da pobreza, inicialmente com o Bolsa Escola e atualmente com o Bolsa Família. Entretanto, o debate sobre a articulação entre as políticas de

combate a fome, a educação de qualidade e condições efetivas de emprego não aparecem. Discute-se frequência escolar, mas não se problematiza a qualidade do ensino nem propostas de melhorias.

A questão do fracasso *versus* permanência escolar possui múltiplos fatores, para além das questões de âmbito monetário. Segundo dados do Inep/MEC (2001), no Brasil, de cada 100 alunos que ingressaram na primeira série do ensino fundamental, 59 concluem a 8ª série; os outros 41 deixam de estudar. O desinteresse pela escola é algo corriqueiro no universo escolar, espaço que é atravessado pelas adversas expressões da questão social, como a fome, o desemprego e as doenças, sobretudo nas escolas situadas em espaços populares.

Comportamentos violentos, gravidez na adolescência, uso abusivo de álcool e outras drogas, analfabetismo, violência, desemprego, moradias precárias e fome são exemplos comuns dessas manifestações, que, ao contrário do que se pensa, não são exclusivos dos grandes centros urbanos, mas traduzem os efeitos da apropriação desigual da riqueza produzida na sociedade.

Entretanto tais expressões nem sempre se revelam. A realidade não se manifesta direta ou imediatamente; é necessário desvendá-la, procurando no mundo da aparência o que é real (Kosik, p. 1989), o que demanda estudos e pesquisas e trabalho com a perspectiva de totalidade para tentar compreender a realidade social dentro da qual se inserem os fenômenos.

O desvelar das diversas manifestações da questão social no interior da escola pública se estabelece como matéria à qual o exercício profissional do assistente social vai se remeter, dado que a profissão “se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento capitalista monopolista” (Abepss, 1997, p. 60).

Desse modo, a escola apreça como um “novo” campo de atuação do assistente social, em que

um dos maiores desafios que o assistente social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo (Iamamoto, 1998, p. 20).

Sobretudo porque, nesse espaço em que sua legitimidade ainda não se deu por completo, é preciso romper com a visão focalista e endógena da profissão.

As demandas para o profissional nesse campo recaem sobre diversas possibilidades de trabalho com as famílias, com os alunos e com os professores e os demais sujeitos que compõem a comunidade escolar, haja vista que há uma função pedagógica contida na prática profissional (Abreu, p. 2002).

Segundo a autora, a função pedagógica do assistente social é determinada pelos vínculos que a profissão estabelece com as classes sociais e se materializa por meio dos efeitos dessa ação na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nela. O caráter pedagógico da prática dos assistentes sociais representa uma forma de contribuir para a criação de uma nova cultura desencadeada desde o Movimento de Reconceituação na América Latina em todo o seu significado da relação que se estabelece com distintos projetos em disputa na sociedade.

Nesse sentido, nas reflexões de Abreu (2002),

As relações pedagógicas concretizam-se sob a forma de ação material e ideológica, nos espaços cotidianos de vida e de trabalho de segmentos das classes subalternas diretamente envolvidos no processo de prática profissional, interferindo na reprodução física e subjetiva desses segmentos e na própria constituição do Serviço Social como profissão. Por meio do exercício dessa função, a prática do assistente social insere-se no campo das atividades que incidem sobre a organização da cultura, constituindo-se elemento integrante da dimensão política e ideológica das relações de hegemonia (2002, p. 17).

A questão da hegemonia é um bom eixo para a discussão das possibilidades de enfrentamento desse *status quo* no interior da escola pública, tendo em vista que nela também se manifestam os diferentes projetos societários em disputa.

A necessidade de repensar a política educacional enquanto política social na órbita dos direitos legalmente garantidos prima pela busca de elementos para pensar a escola que queremos e necessariamente pela passagem do senso comum para o bom senso e, assim, construir possibilidade de ações contra-hegemônicas –

hegemonia aqui entendida como direção política e cultural de uma classe sobre a outra – e contribuir para o processo de superação da apassivação e cristalização de um princípio educativo que se traduz em um determinado tipo de conformismo social.

Trata-se de ressignificar a discussão da gestão democrática². Há vários apontamentos do Projeto Ético-político do Serviço Social que estabelecem possíveis diálogos que perpassam a possibilidade de fomentar a participação da família na escola: a construção de fóruns de pais e mestres, o grêmio escolar e diversos espaços coletivos que podem ser potencializados a fim de contribuir no repensar a escola pública. E, para isto, tem-se claro que essas ações organizativas devem estar atreladas ao campo teórico.

Gramsci, para além da sua herança teórica deixada sobre o conceito de Estado e hegemonia, dá pistas para a reflexão sobre a educação. Desde o final dos anos 1960 já eram divulgados no Brasil alguns de seus textos, entre os quais *Os intelectuais e a organização da cultura*, que foi de grande valia para a reflexão sobre a educação e a escola. Entretanto, só nos anos 1980, quando se fortaleceu o processo de redemocratização do país, que alguns educadores buscaram apresentar propostas que se contrapusessem às iniciativas reformistas de setores conservadores e tradicionais, dando início à pesquisa sobre a concepção socialista da educação.

Gramsci (2001), seguindo as mesmas concepções teóricas de Marx, ao longo dos onze anos que esteve no cárcere devido à sua posição contrária ao regime fascista italiano, deixou algumas contribuições (mas não mais importantes) em sua obra *Cartas do Cárcere*. Para Gramsci, a educação desempenha papel fundamental tanto na consolidação da hegemonia como na formulação da contra-hegemonia.

Tratando da hegemonia, Gramsci afirma:

A sociedade civil e a sociedade política ou Estado correspondem respectivamente à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda sociedade e àquela de domínio direto ou comando que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Essas funções são organizativas e conectivas. Os intelectuais são os prepostos do grupo do-

² “A gestão democrática na escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. Essa consciência e essa participação não têm a virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, mas têm o mérito de implantar uma nova cultura na escola: a polinização, o debate à liberdade de se organizar; em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública” (Bastos, 2001, p. 14).

minante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce historicamente do prestígio (e, portanto, da confiança) obtida pelo grupo dominante por causa da sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído por toda a sociedade na previsão de momentos de crise de comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (2001, p. 21).

A concepção de escola gramsciana se difere de alguns teóricos que percebem a escola apenas como aparelho ideológico do Estado, nos termos de Althusser, ou seja, apenas como reprodutora dos anseios da classe hegemônica. De fato, a burguesia tem uma ciência, uma cultura e uma educação que são dominantes, por ser a classe economicamente dominante. Dessa forma, Marx entende que a ciência, a cultura e a educação só estarão a serviço das classes trabalhadoras quando estas detiverem o controle dos meios de produção e, conseqüentemente, do Estado e da sociedade.

Na tessitura da obra gramsciana é sustentada sua teoria de que a escola pode ser um espaço de disputa. Ele acredita na disputa dentro das instituições e em especial na escola, que deveria preparar todo cidadão para poder tornar-se “governante”. Ele compreendia a importância da educação escolar na organização da cultura das sociedades modernas, entendia a escola como um instrumento de transformação, de formação de intelectuais. Defendia a existência de uma escola unitária e criadora, que possibilitasse ao indivíduo se tornar autônomo, capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. Pensava em uma escola que pudesse unir teoria e prática, ou seja, articular um programa que possibilitasse que as pessoas compreendessem e interviessem no mundo.

Assim, a escola proposta por Gramsci para o ensino infantil, fundamental e médio é uma escola unitária, de cultura geral, voltada para a compreensão atual do mundo da produção tecnológica, pautada no ensino moderno como princípio pedagógico

– a escola da liberdade de expressão, de criação e satisfação –, diferente de uma escola de cultura arcaica, consoante com o velho humanismo pré-industrial. Gramsci dizia que a escola é, ao mesmo tempo, reino da necessidade (trabalho muscular nervoso e disciplina) e reino da liberdade. Dessa forma, definia a noção de escola unitária, pressupondo o desenvolvimento da sociedade civil, e conferindo à escola uma dimensão estratégica na luta pela hegemonia no âmbito do “Estado ampliado”.

Embora o tempo presente não seja o mesmo de Gramsci, parece-nos que as questões cruciais do passado instauram-se na atualidade de forma cada vez mais contundente, sobretudo quando pensamos a possibilidades interventivas do Serviço Social na esfera escolar.

Face ao caráter sócio-educativo-organizativo impresso na prática profissional, é possível contribuir para a ampliação da escola enquanto espaço democrático que precisa ser repensado não só pela categoria profissional mas por todos os sujeitos que estão envolvidos nesse processo e, sobretudo, atribuir a ela possibilidades contra-hegemônicas.

Às portas de um novo tempo, ou melhor, de “tempos difíceis” para o conjunto da classe trabalhadora diante a voracidade do grande capital e da intensificação das expressões das questões sociais, percebe-se que um conjunto de problemas sociais afetam sobretudo as famílias, principalmente aquelas mais empobrecidas. Mas, afinal, quem são essas famílias?

Algumas reflexões sobre as famílias

Discutir o tema “família” não é nada simples, porque sua compreensão impõe prévias indagações que possam oferecer subsídios para a reflexão sobre esse nebuloso mundo subjetivo. O que se entende por família? Qual a sua função social? As famílias de classes populares e as famílias das classes abastadas se configuram da mesma forma? Estas e outras indagações são extremamente relevantes para o estudo proposto, no qual se inscreve a relação das famílias, sobretudo as de classe populares com a escola.

Diversas áreas do conhecimento estão hoje discutindo o tema família. São estudos que partem das teorias advindas da Psicolo-

gia, da Antropologia e da Sociologia, entre outras. Este trabalho tem como foco o que se pode chamar de teoria crítica ou “vertente marxista”, oriunda das ciências sociais e muito compartilhada pelos profissionais de Serviço Social. Nessa perspectiva, a família, ou melhor, o modelo familiar hegemônico da sociedade contemporânea não é estático, é resultado da construção histórica gerada pelo desenvolvimento da sociedade capitalista.

É possível dizer que o modelo hegemônico que existe hoje – a família nuclear burguesa – é produto de uma série de evoluções do que Friedrich Engels chama de “família monogâmica”, a qual

se baseia no poder do homem, com a finalidade precípua de procriar filhos de paternidade incontestada; essa paternidade é exigida porque os filhos, na qualidade de herdeiros diretos, devem um dia se apossar da fortuna paterna (Engels, *apud* Canevacci, 1976, p. 74).

Ou seja, a família monogâmica não se vinculava ao amor sexual individual, pois os casamentos eram realizados por conveniência. Foi a primeira forma de família que não se baseava em condições naturais, mas econômicas, e, concretamente, no triunfo da propriedade privada sobre as propriedades comuns primitivas. Os gregos proclamavam abertamente que os objetivos da monogamia eram a preponderância do homem na família e a procriação de filhos com direito à herança.

Desse modo, a monogamia não aparece como uma reconciliação entre o homem e a mulher, nem mesmo como a forma mais elevada de matrimônio. Mesmo se diferenciando do casamento por grupos e genes, como por exemplo a poligamia e a poliandria, que foram formas de casamento ocorridas em diversas tribos americanas, a família monogâmica se fundamenta na dominação de um sexo pelo outro. Para Engels, “foi na família que começou a divisão social do trabalho, que foi inicialmente a divisão do trabalho sexual” (Engels, *apud* Reis, 1994, p. 100).

Nesse contexto, Marx e Engels sintetizam seu pensamento na seguinte tese:

A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos “filhos”. O primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e

a mulher, na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino (Engels, *apud* Canevacci, 1976, p. 78).

Nesse sentido, Engels afirma que a família monogâmica surgiu e foi determinada pelo aparecimento da propriedade privada. Para o autor, essa configuração familiar é uma evolução da família grupal da sociedade primitiva, que, ao passar por vários estágios, foi se constituindo de modo que sua principal função seria garantir a transmissão de heranças aos filhos legítimos. Isso só seria possível a partir do momento em que a mulher exercesse sua sexualidade exclusivamente no âmbito do casamento.

Autoras como Maria Cristina Aranha Bruschini (1993) comentam que, com a divisão sexual do trabalho, o modelo de família nuclear burguesa apresenta como característica a naturalização desse processo, fixando os papéis entre o homem/provedor e a mulher/cuidadora. Nesse sentido, afirma que

a ideologia se encarregou do resto, transformando essa rígida divisão sexual do trabalho em uma divisão natural, própria à biologia de cada sexo. A mitificação do papel de esposa e de mãe concretizou-se mais facilmente na medida em que casa e família passaram a significar a mesma coisa, apesar de, na verdade, não serem: enquanto a casa é uma unidade material de produção e consumo, a família é um grupo de pessoas ligadas por laços afetivos e psicológicos (1993, p. 65).

Ao longo desse processo surgiram os valores da fidelidade conjugal e da virgindade, que corroboram a continuidade desse modelo familiar que garantiria a acumulação e a propriedade privada. Assim, o elo entre monogamia e propriedade privada é reforçado na medida em que ambas se tornam elementos constitutivos para garantir e manter a sociedade capitalista.

O modelo familiar hegemônico burguês se pulverizou pelas diversas classes sociais e faz referência ao processo de ascensão e progressiva conquista da hegemonia burguesa, consolidando, através da Revolução Burguesa, o modo de produção capitalista. É possível afirmar que a família não é algo estático, biológico e natural, mas sim uma instituição que sofre mutações. Bruschini (1993) reforça a noção de que a família é uma construção histórica e cultural:

a identificação do grupo conjugal como forma básica e elementar da percepção de parentesco e a divisão de papéis como fenômenos naturais são obstáculos para a análise da instituição família. Por essa razão, propõe dissolver sua aparência de naturalidade, percebendo-a como criação humana mutável (1993, p. 50).

Essa perspectiva de "naturalização" da família se reforça pelo fato de a mesma ser uma instituição que visa prioritariamente à regulamentação social das atividades tipicamente biológicas: o sexo e a reprodução.

Conforme Reis (1994), a família aristocrática, a família proletária, a família camponesa e a família burguesa, estudadas por Mark Pôster, são exemplos de que as determinações de suas estruturas emocionais pelas condições sociais em contextos históricos distintos apresentam uma série de diferenciações. Ou seja: a família é fruto da historicidade, que se modifica a partir de determinações econômicas, sociais e culturais que se diferenciam, propiciando o surgimento de diversos arranjos e modelos familiares.

Reis (1994), ao elaborar algumas considerações sobre as funções da família, afirma que ela se constitui em torno da necessidade material: a reprodução biológica e a reprodução de uma determinada ideologia que garanta sua perpetuação social: é na família que os indivíduos são educados para que venham a construir biológica e socialmente a estrutura familiar. A noção ideologizante da família aparece quando os pais ensinam seus filhos a enxergar a família como algo natural e universal e apresentam o mundo extrafamiliar sob a ótica dos valores da ideologia dominante, bem como os códigos de conduta.

O autor traz ainda férteis subsídios para a análise da questão do funcionamento interno da família, mostrando que esta é o lócus da estruturação da vida psíquica dos seus membros:

A caracterização da família essencialmente pelas vivências emocionais desenvolvidas entre seus membros e pela hierarquia sexual e etária conduz a análise de seu funcionamento a centrar-se no binômio autoridade/amor. As vias pelas quais o afeto e o poder se relacionam dentro da família permite-nos comparar os diferentes modelos de

família e entender a dinâmica interna da família moderna associada às funções de reprodutora ideológica (Reis, 1994, p. 104).

Esse autor afirma também que “a família burguesa, ao se apresentar como aquela que é “normal” e como única possibilidade, nada mais faz do que cumprir sua função ideológica” (*Idem, ibidem*).

Durham (1980), citada por Vasconcelos (1999), aponta que muitos intelectuais brasileiros afirmam que a família é algo de extrema importância para a classe trabalhadora. Esta é consideravelmente apegada à família e, em função desse apego, defende a divisão sexual do trabalho, bem como as virtudes tradicionais de respeito e obediência dos filhos para com os pais.

A importância dada à família pelas classes populares não deixa de estar articulada ao modelo proposto pela burguesia, no qual as ideias e conteúdos valorativos das classes dominantes conformam a sociabilidade da classe vigente e se fazem presentes igualmente no espaço escolar, além de serem reforçados pelos meios de comunicação. Esse modelo hegemônico burguês permaneceu como referência na sociedade contemporânea, muito embora seja notória a efervescência de novos modelos familiares.

A família continua a ser uma fonte privilegiada de proteção social, mesmo sendo atravessada por mudanças verificadas na sua organização, gestão e estrutura. Essa variedade de modelos deve ser considerada na análise da transformação dessa instituição, em especial na qualidade de fonte privada de proteção social, porque a tradicional família nuclear – composta de um casal legalmente unido, com dois ou três filhos, na qual o homem assumia os encargos de provisão e a mulher as tarefas do lar e do cuidado com os filhos – que ainda hoje é referência para os formuladores de políticas sociais –, vem perdendo espaço no universo social frente aos novos arranjos que se contrapõem a esse modelo.

Um importante fator responsável pelo seu gradual esgotamento foi, sem dúvida, a ampliação da participação da mulher no mercado de trabalho e na chefia da casa. Atualmente, muitos domicílios não contam sequer com a presença do homem como fonte de sustento ou de apoio afetivo.

A partir dos anos 1990, as famílias tornaram-se mais efêmeras e heterogêneas. Assumiram uma multiplicidade de formas e arranjos, exigindo mudanças conceituais e jurídicas. Veja-se, no Brasil, a mudança do conceito de família na Constituição Federal de 1988 e as alterações legais contidas no novo Código Civil, aprovado em agosto de 2001 e em vigor desde em janeiro de 2002. Esses novos dispositivos legais visam acompanhar a revolução nos costumes, padronizar legislações recentes referentes à família, como a do divórcio, e regulamentar jurisprudências que, nos tempos atuais, não mais podem pautar-se pelo Código Civil de 1916.

Assim, tanto no âmbito da Constituição Federal quanto no plano do novo Código Civil, a família “legítima” não é mais aquela formada pelo casamento. Agora, o conceito de família abrange diversos arranjos: a união formada por casamento, a união estável entre o homem e a mulher e a comunidade de quaisquer dos genitores – inclusive da mãe solteira com seus dependentes a chamada família monoparental (Constituição Federal, 1988, parágrafos 4º e 5º).

Relacionadas a esse conjunto de mudanças no âmbito da vida cotidiana conceitual, ocorreram revisões significativas no tratamento legal de questões como virgindade, adultério, casamento, sobrenome e regime de bens. Atualmente, a perda da virgindade da mulher deixou de ser assunto do Código Civil, dando nesse caso tratamento equivalente à do homem. O adultério, embora continue sendo motivo para a dissolução do casamento, não impede que o(a) adúltero(a) se case com o(a) amante. O casamento não tem mais por objetivo central constituir família ou a reprodução da espécie, mas a “comunhão plena da vida”. Com relação ao sobrenome, o marido e a mulher podem adotar o nome um do outro depois do casamento ou da união estável e, com autorização judicial, os cônjuges podem alterar o regime de bens.

Além destas significativas alterações, em consonância com os artigos constitucionais 226, parágrafo 5º, inciso I, que preceituam a igualdade de direitos e obrigações entre o homem e a mulher, o novo Código Civil não tem mais como referência mestra o “homem”, mas sim a “pessoa”. Se acrescentar a essas mudanças a variação dos padrões familiares por classe social, por região, por grupos étnicos, por nível de renda, deduz-se que o que pode ser

adequado para um determinado padrão de família em termos de política social ou exigido desse padrão como corresponsabilidade pode não servir para outros padrões.

O tema família aparece de forma incisiva na agenda de debates e formulações das políticas sociais brasileiras, sobretudo no que tange a programas e projetos na perspectiva das ações de transferência de renda e apoio sociofamiliar a partir da década de 1990. De fato, a família tornou-se o centro das ações políticas, sendo considerada um importante *agente privado de proteção social*, pois, como argumenta Potyara Amazoneida Pereira,

a família é identificada como um dos mais antigos e autônomos provedores informais de bem-estar – ao lado da vizinhança e dos grupos de amigos próximos. É nela que se dá, via de regra, a reprodução humana, a socialização das crianças e a transmissão de ensinamentos que perduram por vezes ao longo de toda a vida dos indivíduos (2004, p. 36).

Marcada pelo seu caráter informal, livre da burocracia e do controle, a família vem sendo alvo de discussões realizadas pelos formuladores das políticas públicas contemporâneas, tendo em vista a sua predisposição para cuidar, proteger e educar. Essa prática, marcada pelo altruísmo, solidariedade e boa vontade, vai a cada passo conformando a responsabilidade da família em prover a proteção social de seus membros.

Entretanto, tratar a família como fonte privilegiada de proteção social torna-se um equívoco quando não se considera que ela está inserida em determinada classe social. A maioria das famílias atendidas pelos programas sociais é oriunda de classes populares, sofrendo diretamente os impactos sócio-político-econômicos e culturais do sistema capitalista.

A autora destaca ainda que

essa tendência torna-se mais pronunciada e legitimada com a extensão para o Brasil da concepção conservadora, encampada pelo ideário neoliberal hegemônico na Europa e nos Estados Unidos desde os anos 1980, de que a sociedade e a família deveriam partilhar com o Estado responsabilidades antes da alçada dos poderes públicos (Pereira, 2004, p. 29).

Maria do Carmo Brant de Carvalho (2003) reitera as considerações de Pereira ao afirmar que realmente a família ganha destaque nas políticas sociais. “Ela é, ao mesmo tempo, beneficiária e parceira; pode-se dizer, uma miniprestadora de serviços de proteção e inclusão social” (2003, p. 18). Ou seja, ao passo que são propostas práticas que valorizem as famílias, recaem sobre elas tarefas antes atribuídas ao Estado, afastando-o de sua responsabilidade para com elas, como nos apelos oriundos de projetos como Amigos da Escola.

As famílias e a escola

A participação da família no universo escolar está muito atrelada à percepção que elas têm sobre a escola, os resultados que os filhos apresentam em seu processo de aprendizado e com a própria relação que se constrói entre os diferentes atores que constituem esse universo.

Paulo Freire, em suas reflexões sobre a educação popular³, mostra a importância da escola como campo aberto à comunidade, “e não como um espaço trancado a sete chaves, objeto possessivo do diretor ou da diretora, que gostaria de ter sua escola virgem da presença de estranhos” (2001, p. 103).

A escola é um bem público, coletivo, um espaço para a construção de novas relações sociais e interpessoais. Mesmo hoje, sendo sucateada pelas políticas de corte neoliberal e com as inúmeras orientações ditadas pelo Banco Mundial, a escola pode ser utilizada para trabalhar as contradições e conflitos da sociedade capitalista, buscando formar pessoas críticas, capazes de ler o mundo, partilhar a constituição de uma nova ordem societária. Nesse sentido, acredita-se que a escola pode não atender exclusivamente aos alunos, mas sim aumentar seu raio de ação, podendo contribuir na ampliação do universo educacional e simbólico de toda a comunidade escolar, inclusive as famílias, as quais são culpabilizadas a todo tempo pelo fracasso escolar de seus filhos.

Geraldo Romanelli (2002), em seus estudos, aponta que, quando se trata de estudantes das classes populares, tanto as avaliações do senso comum quanto uma parte dos trabalhos científicos tendem a separar as famílias em dois grandes grupos, situados em posições opostas.

³ Entende-se a educação popular como “uma gama ampla de atividades cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de educação popular visam o desenvolvimento das habilidades básicas, como a leitura e a escrita, consideradas essenciais para a participação política e social mais ativa. Em geral, segundo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – como um método dialógico, por exemplo, que não reproduzem, eles próprios, relações sociais de dominação” (Silva, 2000, p. 24).

Em um deles, apesar das condições de pobreza das famílias, elas são consideradas unidades organizadas, constituídas por trabalhadores que se dedicam a atividades profissionais com seriedade e que dispensam atenção aos filhos, o que contribui decisivamente para que eles tenham bom rendimento escolar. Já no outro grupo, apontado por essas avaliações como composto por maior número de famílias do que o primeiro, a pobreza não é só material; a precariedade das condições de vida impregna o conjunto da vida doméstica, evidenciando ausência de capacidade de pais e mães para viver de modo considerado adequado, o que inclui descuido na socialização dos filhos e no acompanhamento de suas atividades escolares. Sendo o inverso do primeiro, esse segundo grupo torna patente a desorganização da vida familiar de uma parcela significativa das famílias das classes populares (p. 1).

Essa não deixa de ser uma classificação maniqueísta (como se existissem apenas dois modelos de famílias oriundas de classes populares), que referenda um modelo idealizado, supostamente encontrado nas camadas médias, o que não é verdadeiro, partindo do pressuposto de que não há um modelo único de família, como já tratamos aqui.

De fato, essa aproximação com a escola proposta está muito longe da lógica voluntarista reforçada pelo ideário neoliberal. Embora a lista de recursos públicos destinados à educação esteja cada vez menor, são inúmeras as iniciativas de colaboração da sociedade civil nesse emaranhado de problemas e carências.

Um exemplo dessa forma de ação que utiliza a família nessa lógica mercantil é o Projeto Nordeste, que, com o “auxílio” do Departamento Técnico do Banco Mundial, define (e prescreve) as formas de presença da família. Segundo ele, os pais e a comunidade dão apoio eficaz quando:

1. o aluno frequenta a escola com saúde e aptidão para aprender;
2. os pais e a comunidade dão apoio financeiro e/ou material para a operação da escola;
3. há comunicação frequente entre o corpo docente e os pais;

4. os membros da comunidade e os pais auxiliam na instrução;
5. a comunidade desempenha seu papel com significativa autoridade na escola (Heneveld, *apud* Carvalho, 2004).

De fato o que o projeto vai buscar é o envolvimento das famílias, sob a lógica do capital, ou seja, em uma perspectiva voluntarista, de substituição de tarefas. Ao contrário, a aproximação da família com a escola, numa perspectiva crítica, deve vislumbrar uma participação consciente que, ao contrário de incentivar a população a consertar a escola, a substituir o porteiro, a fazer a merenda, a substituir o professor, possa levar as famílias a compreender justamente o porquê de todo o sucateamento do ensino público, a ausência de professores nas salas de aula, da merenda de pouca qualidade. Para além desses elementos concretos, entender que o Estado precisa garantir uma política educacional de qualidade, em vez de destinar grande parte dos recursos públicos ao pagamento de empréstimos contraídos através de lançamentos de títulos do Tesouro no mercado financeiro.

Tratar de participação e/ou aproximação de “novos” atores no universo escolar não deixa de ser uma questão bastante delicada. Como exemplo, temos o CEC – Conselho Escola-Comunidade – que prevê, dentre outras atribuições, certa influência nos rumos político-pedagógicos, administrativos e financeiros das escolas, inclusive no Fundo de Suprimentos. Parece que o próprio Estado, diante do sucateamento da escola pública, utiliza artifícios para burlar seus próprios trâmites burocráticos, quando determina prazos mínimos para a constituição de um processo de escolha de integrantes que possam vir a constituir determinados fóruns com capacidade de influir nos rumos das escolas.

De fato, o esvaziamento dos fóruns de participação popular, incluindo os CECs, é uma constante, o que acaba sendo mais um desafio à prática de gestões mais democráticas. Acreditamos que a superação da precariedade do ensino público no país, produto das ineficientes ações do Estado, é hoje um obstáculo a ser superado, pois “é a população usuária que mantém o Estado com seus impostos e é precisamente a ela que a escola estatal deve servir, procurando agir de acordo com seus interesses” (Paro, 1997, p. 25).

A participação popular é um componente importante na busca da transformação da lógica educacional vigente. Entretanto,

conforme István Mészáros, a educação não é a força ideologicamente primária que consolida o capital, tampouco por si só poderá fornecer alternativa radical. “A tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana seria um milagre monumental” (Mészáros, 2005, p. 45).

A sociedade na qual estamos inseridos vê o ensino exclusivamente ligado à utilidade que ele possa ter, como se fosse uma mercadoria, não o considerando uma possibilidade de ampliação do universo sociopolítico e cultural dos indivíduos. Para Paulo Freire, a educação popular é “a que estimula a presença organizada das classes populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais” (2001, p. 102), o que nos permite dizer que a escola, nessa perspectiva, deve servir aos sujeitos humanos e não às demandas do mercado.

Mészáros (2005) reforça esta perspectiva de humanização ao afirmar que a educação não é uma mercadoria; ou seja, ela pensa

a sociedade tendo como parâmetro o ser humano, a exigir e priorizar a superação da lógica desumana do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos (Mészáros, 2005, p. 9).

Com base nas reflexões de Mészáros, o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente, para a garantia do direito à educação, haja vista o esquecimento social de milhões de pessoas cuja existência é reconhecida apenas nos quadros estatísticos. O processo de exclusão educacional não se restringe à questão do acesso à escola; abrange a reprodução, pela escola, de valores que contribuem para a continuidade de uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil.

Considerando o conjunto de ponderações trabalhadas, penso que a escola pública precisa ampliar seu papel enquanto espaço democrático, que deve ser repensado por todos os atores envolvidos no universo escolar, seja no que tange à qualidade dos conteúdos, seja na formação dos professores, nos processos decisórios que fundamentam as práticas e a perpetuação de valores.

Mediante todos esses apontamentos, é possível dizer que a escola, na perspectiva gramsciana, constitui-se num espaço privilegiado de construção de uma visão crítica do mundo. Embora

atravessada por inúmeras contradições, a escola pode ser reconhecida como lócus de formação de valores diferentes que poderão contribuir para a construção um projeto que expresse os interesses da classe trabalhadora, numa perspectiva igualitária e libertadora.

A escola pública, gratuita e de qualidade, enquanto direito social – entendido como o que permite ao cidadão participação mínima na riqueza material e espiritual criada pela coletividade – foi um dos primeiros direitos a ser reconhecido de modo positivo, segundo Carlos Nelson Coutinho (1997). Cabe aqui ressaltar que os direitos sociais, mais do que os direitos políticos, são fruto da luta da classe trabalhadora. Entretanto, muitas vezes o reconhecimento legal não é garantia automática para a sua efetivação, daí a importância de ações e projetos que possibilitem o acesso a esses direitos.

A experiência do projeto Grupo de Pais

O projeto Grupo de Pais, elaborado em 2001, surgiu pela necessidade de realizar um trabalho mais intensivo com os pais e responsáveis das crianças e adolescentes participantes do Programa de Criança Petrobras, que atualmente está sob gestão da REDES de Desenvolvimento da Maré. Foi percebido que o envolvimento dos pais e responsáveis no universo escolar seria um elemento importante para a garantia da permanência de seus filhos na escola. Além disso, era preciso socializar o que as oficinas arte-educativas oferecidas pelo projeto contribuíam para o desenvolvimento sociopedagógico, para o desenvolvimento da criatividade e da potencialidade das crianças.

O trabalho com o grupo de pais teve início no CIEP Gustavo Capanema, expandindo-se para o CIEP Hélio Smidt ainda em 2001, para os CIEPs Elis Regina e Samora Machel em 2002 e, em 2003, para a E. M. Nova Holanda, para o CIEP 14 de Julho, e para as E. M. Bahia e E. M. Napion.

A grande motivação para esse trabalho foi a percepção de que, para atingir a criança e o adolescente de forma integral, era necessário trabalhar com a sua família. Não basta tornar a escola mais interessante para a criança; é necessário que seus responsáveis percebam a importância de sua permanência na escola e contribuam para que isso aconteça.

A ideia inicial do trabalho do Grupo de Pais era contribuir para a fixação das crianças e adolescentes na escola, graças à maior organização e participação dos pais e responsáveis na vida escolar das crianças, assim como incentivar sua organização e envolvimento na comunidade.

O desejo de envolver os pais no universo escolar é motivado pelos altos índices de evasão escolar percebido no Censo Maré. Enquanto a média de crianças em idade escolar que está fora da escola está em torno de 2,5% na cidade do Rio de Janeiro, a média da Maré está em torno de 7%, o que é uma enormidade para uma região localizada no coração da cidade. Caso consideremos as particularidades, a situação em algumas comunidades é ainda mais grave. Em Nova Maré, mais de 16% das crianças estão fora da unidade escolar. Os índices da evasão escolar no complexo da Maré também são alarmantes: os dados de uma determinada escola apontam que, de cada 14 turmas de 5ª série, apenas uma chegava à 8ª série do ensino fundamental.

Nessa proposição, a família e as instituições comunitárias são pensadas como parte constitutiva do processo pedagógico e elementos fundamentais para garantir o melhor desempenho do aluno. Maria Helena Souza Patto afirma que “mais do que o tão falado ‘currículo oculto’, a escola pública parece contar com um ‘corpo docente’ oculto, sem o qual não consegue dar conta de seu recado” (1996).

A participação dos pais e responsáveis se dá a partir da motivação de intervir mais na vida escolar e, portanto, na organização e melhora da escola pública, visando atender às demandas e direitos das crianças, para que, assim, seja possível buscar, de forma coletiva, alterar esses dados.

O Grupo de Pais favorece um canal de interlocução, de mediação dos responsáveis com a comunidade escolar no que diz respeito a aspectos como: as práticas de educação participativa, a cultura local, as informações do sistema público de ensino e o uso dos equipamentos e instrumentos da esfera pública. Nesse sentido, a participação desses responsáveis nos Grupos de Pais possibilita que eles possam identificar e participar do cotidiano das escolas de seus filhos, efetivando mais um canal de participação popular em uma instituição tão relevante para a formação dos sujeitos – a Escola Pública.

Nessa perspectiva, a participação dos pais e responsáveis atendidos pelos Grupos de Pais possibilita que eles cobrem, decidam, criem, e acessem seus direitos, consolidem sua cidadania, deem movimento à participação na Escola. Percebemos que as ações coletivas são determinantes para a transformação do sistema escolar e para o enfrentamento dos problemas estruturais, que também são abordados nas reuniões com os pais e responsáveis em busca de maior organização coletiva. Assim, no Grupo de Pais travam-se diálogos entre as questões individuais e principalmente coletivas; eles podem expressar suas opiniões e seus anseios para melhorias da qualidade de vida de suas famílias, de sua comunidade e da cidade.

A ideia central do projeto se associa aos seguintes objetivos específicos:

1. Criar espaço de discussão, de debate e construção de propostas que se reflitam não só na relação dos pais com seus filhos e a escola, mas na forma de entender a realidade e transformá-la;
2. Oportunizar maior integração dos pais com a escola e incentivá-los a participação nos diferentes canais de controle social;
3. Incentivá-los a acompanhar a vida escolar de seus filhos;
4. Ampliar o universo cultural e político das famílias;
5. Oportunizar o reconhecimento da comunidade local enquanto espaço de luta e organização política.

O processo formativo e constitutivo do GRUPO DE PAIS vem sendo construído partindo prioritariamente dos seus elementos significativos e da realidade das comunidades em que vivem, pois, como afirmou Paulo Freire, “assim, como não há homem sem mundo nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade” (1979, p. 260). Desse modo, o trabalho é pensado a partir da necessidade de perceber os participantes em sua totalidade, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de potencialidades e valores que levem à formação de sujeitos coletivos, criativos e autônomos.

Através de reuniões quinzenais com pais e responsáveis, busca-se construir novos e melhores vínculos com o espaço escolar e com a própria comunidade, desenvolvendo o sentido

de grupo e as potencialidades do trabalho coletivo, visando à construção de valores éticos e coletivos, à participação ativa na escola e na comunidade.

As reuniões acontecem nas dependências das próprias escolas, tendo participação média de 50 pais e responsáveis, além dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, ou seja, articulando com educandos, professores, direção da escola e as instituições da comunidade, quando necessário. A ideia é que sejam tratados temas diversos, sugeridos por eles, pela equipe e pela direção da escola.

Avalia-se que esse projeto, constituído de inúmeros elementos que não caberia aqui descrever, trouxe ao longo dos anos possibilidades distintas no que tange à relação família-escola, além de Identificar, nos atendimentos individuais e nos grupos, os fatores que dificultam a participação dos pais na vida escolar dos filhos e intervir tecnicamente nas situações identificadas.

A inserção profissional agrega-se a outros fatores que vêm deixando suas marcas, sobretudo no que se refere a possibilitar que a vida em espaços populares seja desmistificada, já que o apelo midiático e do senso comum afirma somente os pontos negativos da forma de viver dos indivíduos sociais, que, ao contrário de serem coniventes com os diversos infortúnios da vida em favela, convivem com eles por não possuírem alternativas melhores para viver.

Para finalizar, é possível afirmar que a inclusão das famílias no universo escolar pode ser alvo de práticas democráticas no sentido de fortalecer a classe trabalhadora na construção de novos valores e referências e da mobilização dos pais e da comunidade escolar para a luta por uma escola de outra natureza, além de possibilitar novas formas de sociabilidade, favorecendo um melhor desempenho escolar para seus filhos e a desmistificação das relações sociais percebidas nos espaços populares.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir (org.). Pós-liberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Dispõe sobre o Código Civil Brasileiro.
- BRUSCHINI, Marina Cristina Aranha. Teoria crítica da família. In: GOLDEMBERG, Maria Amélia (org.). *Infância e violência doméstica: as fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1993.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CASSAB, Maria Aparecida Tardim. *Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza*. Tese de doutorado. Departamento de Psicologia. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1998.
- CANEVACCI, Massimo. *Dialética da família*. São Paulo: Brasiliense, 1976.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Notas sobre cidadania e modernidade*. Praia Vermelha. Estudos de Política Social. Cadernos da Pós-Graduação da Escola de Serviço Social da UFRJ. Rio de Janeiro: DP&A, v. 1, nº 1, 1997.
- DAVIES, Nicolas. *Escola: reforma ou revolução? Elementos para um projeto educacional a serviço da classe trabalhadora*. Desafios da Educação, 2001.
- DURHAM, Eunice. *Família e reprodução humana*. Perspectivas Antropológicas da Mulher, n. 3, 1983. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família da propriedade privada e do Estado*. Trad. Leandro Konder. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- FARAGE, Eblin Joseph. *Um olhar sobre a escola pública na favela. A inserção do assistente social*. Dissertação apresentada ao Curso de Serviço Social da UFRJ. Rio de Janeiro, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENNARI, Emilio. *A educação em tempos de qualidade total*. São Paulo, 2004 (mimeo).

- GENTILLI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Escola S. A. Brasília: CNTE, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. v. 2 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. Obras escolhidas. São Paulo: Martins Fontes. 1976.
- LÖWY, Michael. O pensamento de Che Guevara. 5ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- MANACORDA, Mario Alighiero. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NEVES, Maria Lucia Wanderley. A atualidade do pensamento gramsciano quanto à relação. Educação e Sociedade, 2001.
- PARO, Vitor H. Qualidade do Ensino: à contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.
- PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar. São Paulo: Moraes, 1996.
- PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo do bem-estar. In: SALES, Mione Apolinário (org.). Política social, família e juventude: uma questão de direitos. São Paulo: Cortez. 2004.
- REIS, José Roberto Tozoni. Família, emoção, ideologia. In: MAURER, Silvia; CODO, Wanderley. Psicologia social: O homem em movimento. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ROMANELLI, Geraldo. Escola e família de classes populares: notas para discussão. Disponível em www.educacaonline.pro.br. Acesso em 20 de março de 2006.
- SANTOS, Francine Helfreich Coutinho dos. Serviço Social e educação popular: dimensões de possíveis diálogos. In: Seminário de Educação Popular. CD-ROM. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.
- SILVA, Tomás Tadeu. Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVEIRA, Maria Lídia Souza. Produção de sujeitos, apassivação de campos coletivos e constituição de horizontes emancipatórios. Presença Ética, ano 11, 2002.

Alfabetização e letramento: reflexões sobre teorias e práticas a partir de uma experiência na Maré

Inês Cristina Di Mare Salles*

E que a atitude de recomeçar é todo dia, toda hora

É se respeitar na sua força e fé

E se olhar bem fundo até o dedão do pé

Gonzaguinha, *Eu apenas queira que você soubesse*

Apresentação

Este texto relata a experiência de trabalho no período de 2009 e 2010 na equipe de Complementação Escolar do Programa Criança Petrobras na Maré – PCP, idealizado e coordenado pela instituição Redes de Desenvolvimento da Maré, conhecida como REDES, organização criada por moradores e pessoas interessadas em contribuir para o desenvolvimento do bairro. Com base no registro cotidiano do trabalho foram levantadas reflexões teóricas objetivando provocar discussões sobre as questões centrais que perpassam os desafios da educação e da alfabetização em nossa sociedade e particularmente no contexto da Maré. Por se tratar de um relato, o texto apresenta momentos em que a autora se coloca como testemunha ou participante dos fatos, utilizando a primeira pessoa do singular. Em relação às referências teóricas e o diálogo com as instituições e pessoas envolvidas no processo, utilizou-se a primeira pessoa do plural.

Dessa forma, organizei o texto em quatro partes: uma introdução, com pontos significativos da experiência na Complementação Escolar, enfatizando o processo de construção do trabalho e as questões que precisam ser trabalhadas quando se pretende

* Educadora, fonoaudióloga, arte-educadora (TEAR), mestre em Educação (PUC - Rio), especializada em Alfabetização (UFRJ) e Linguagem (UNESA). Coordenadora de aprendizagem da Escola Tupambaé e coordenadora da área de Complementação Escolar no Programa Criança Petrobras da Redes de Desenvolvimento da Maré.

construir uma equipe com profissionais recém-formados e com pouca experiência para atender crianças entre 8 e 10 anos de idade em fase inicial de alfabetização, estudantes de Cieps do Complexo da Maré. Torna-se relevante citar que o bairro se originou de programas governamentais de habitação provisória, transformando uma determinada região da Av. Brasil, principal via de acesso ao município do Rio de Janeiro, em um conjunto de dezesseis favelas em que os moradores, em sua maioria migrantes do nordeste brasileiro, sofrem com precárias condições de vida e as consequências dos problemas de segurança pública na cidade. A compreensão desse contexto histórico e de suas implicações na realidade atual, na vida das pessoas, no funcionamento dos serviços públicos e nas relações do bairro com as outras áreas e políticas sociais da cidade se faz necessária para o desenvolvimento de ações sociais comprometidas com um projeto social crítico e transformador. Em seguida, apresento uma breve síntese crítica sobre a problemática da alfabetização em diversos países, incluindo o Brasil, segundo um estudo realizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em 2003 e os estudos do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação), que vem desenvolvendo pesquisas sobre alfabetização e aprendizagem em classes populares. Ele tem como principal referência a professora Esther Pillar Grossi e a experiência bem-sucedida no trabalho de alfabetização nas escolas da periferia de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, e que se expandiu para diversos estados brasileiros e outros países da América Latina. O processo de desenvolvimento desse trabalho e os resultados positivos foram objeto de pesquisa em universidades europeias e está relatado em uma vasta bibliografia sobre a temática.

A partir dessa contextualização sobre os desafios da alfabetização e da realidade educacional brasileira, com destaque para a realidade da Maré, defrontamo-nos com aspectos teóricos em um momento histórico de transições de paradigmas sociais, momento caracterizado por disputas acirradas nas esferas de poder e dissimulações de projetos conservadores exigindo que tenhamos cada vez maior conhecimento de nós mesmos, de nossas visões de mundo, escolhas, contradições e, em especial, do fazer na educação. De outro modo, podemos estar contribuindo para o agravamento do abismo social entre o povo, a classe trabalha-

dora, a maioria de nós e as condições mínimas para o exercício dos direitos sociais, neste caso um dos direitos mais poderosos e temidos pelos grupos no poder: o acesso a palavra escrita. Assim, na terceira parte do texto desenvolvi uma síntese sobre aspectos da história da filosofia e epistemologia da aprendizagem, especificamente de leitura e escrita e suas implicações pedagógicas. Essa etapa do trabalho se fundamenta em estudos bastante complexos; entretanto, para efeito dos limites deste artigo, foram escolhidos autores como Marilena Chauí, Paulo Freire e Emília Ferreiro, e outros de relevância na relação teoria e prática escolar, como Esther Pillar Grossi e Magda Soares. Cada teoria de aprendizagem é acompanhada por observações e críticas desses autores. Na quarta parte faço algumas considerações finais, destacando as proposições acerca da dialética entre projeto societário e políticas educacionais, sobretudo em uma perspectiva de alfabetização crítica. Essa visão de alfabetização aponta as contradições do ensino tradicional, conservador, humanístico, bem como da perspectiva cientificista, tecnicista, comprometida com a formação para o “fazer”, para o trabalho dissociado de uma formação humana. Na abordagem crítica, a formação e a informação, o sentir, o pensar e o fazer se articulam e são consideradas dimensões que constituem os sujeitos capazes de construir uma convivência social cujos valores da participação política, da justiça e da autônoma moral são centrais na educação.

É meu desejo que esta reflexão consiga contribuir para uma melhor compreensão sobre a complexidade de causas e consequências dos problemas referentes a uma nação cuja classe trabalhadora não consegue usar a língua materna em sua forma escrita para melhorar suas condições de vida. Para sentir e entender que o domínio da escrita e da leitura a favor da classe popular está absolutamente relacionado ao poder de compreender leis, contratos de trabalho e programas de governo. A ampliação da capacidade de pensar, avaliar práticas sociais e tomar de decisões honestas, que defendam a igualdade de direitos e a justiça social para todos são horizontes propostos por este trabalho. Uma reflexão que pretende tocar as consciências para além do trabalho da alfabetização e das questões escolares, uma vez que esta problemática nos atinge como cidadãos e cidadãs nas nossas visões de mundo e formas de relação na sociedade.

Uma maré de reflexões

No período de 2009 e 2010 pude acompanhar a dinâmica do chamado bairro Maré, que agrega 16 comunidades distintas, com uma população com mais de 130 mil habitantes – maior que cidades como Angra dos Reis ou Barra do Piraí. Conviver com a realidade da Maré provoca reflexões a cerca dos sentidos das políticas públicas da cidade e o modo de produção em que vivemos. As favelas mostram as faces das desigualdades sociais e de todo o atraso socioeconômico e histórico que perpassa o país. Ali é possível ver os efeitos de problemas não resolvidos, como a reforma agrária, o êxodo rural, as políticas urbanas provisórias que se tornam permanentes e o dia a dia difícil de todos os moradores e trabalhadores que precisam se fortalecer para realizar suas atividades e, em muitos casos, colaborar na defesa de direitos fundamentais à vida, como segurança, trabalho, saúde, educação, lazer e convivência social, entre outros, participando, assim, da construção de um ambiente bom para todos.

Trabalhando e participando de diversas atividades na Maré pude conhecer melhor um pouco da história do bairro, de seus moradores migrantes nordestinos, políticas de remoção desastrosas, construções provisórias criadas pelo próprio governo, uma série de situações que foram constituindo o complexo de favelas. Vale destacar que há uma história de organização dos moradores e que os fundadores da REDES participaram ativamente da organização e mobilização das pessoas para a construção das casas, pavimentação das ruas que eram palafitas, iluminação, presença da companhia de limpeza urbana, escolas, creches, postos de saúde e transporte, todos ainda insuficientes para a população. Os problemas com as políticas públicas, desde a manutenção dos prédios escolares até a segurança pública, têm relação com idéias e valores que a sociedade desenvolveu historicamente sobre o trabalho, o trabalhador e a pobreza. Portanto, há uma complexidade de relações sociopolíticas e econômicas que precisa ser estudada para que possamos nos posicionar frente às realidades da classe popular e romper a invisibilidade com que esses pedaços da cidade são tratados pelo poder público.

A partir de uma brevíssima contextualização, torna-se possível compreender um pouco as dificuldades ainda encontradas e

a necessidade de continuar a organização e a mobilização social da população local para que o bairro tenha o reconhecimento dos direitos básicos e a garantia de sua inserção como espaço que compõe a cidade, superando as condições que o referem pejorativamente como favela. Andei por seus caminhos, senti os conflitos armados entre policiais e traficantes, a necessidade de mudanças nos horários escolares, as interrupções de aula por esses problemas, a falta de professores e tantas outras dificuldades inerentes a essa realidade.

Conversei com as educadoras do Programa Criança Petrobras – PCP e da rede pública sobre as condições de trabalho, as relações com os educandos e suas famílias, projetos que estão sendo desenvolvidos na rede pública, a dificuldade cotidiana de gestão escolar, o não acompanhamento das famílias, a falta de atendimentos especializados, como de psicologia e de fonoaudiologia, entre outros. Fiz contato com profissionais muito dedicados nas direções, nas salas de aula, nas equipes de cozinha, de limpeza e horta. Essas pessoas, na sua maioria, são bons exemplos de educadores e conseguem resultados satisfatórios em suas práticas. Pessoas inspiradoras por se manterem motivadas e atuantes frente às mais variadas adversidades do trabalho.

Em 2009 ministrei um curso de alfabetização na REDES¹, no prédio da Biblioteca Lima Barreto, ocasião em que tive contato com crianças que frequentavam à biblioteca e passavam perto de nossa sala de aula. Elas iam entrando na sala de aula, pois esta chamava a atenção, por estar comumente colorida, com exemplos de trabalhos de outras crianças e das educadoras ao realizarem suas atividades.

Curiosamente, essas crianças pediam papel, lápis e começavam a copiar o que estivesse no quadro, não importava o que era; mostravam suas cópias como forma de pedir elogios pelo trabalho feito. Nós conversávamos com elas, perguntávamos seus nomes, demonstrávamos receptividade pelo interesse em aprender e desafiávamos a outro tipo de escrita. Escrever “alguma coisa da sua cabeça, pensando” e, não raramente, elas diziam que não sabiam, mesmo tendo copiado muitas palavras do quadro. Continuávamos incentivando e víamos que o ambiente repleto de produções escritas criava uma atmosfera que as encorajava a escrever algo. Nesse processo identificávamos como cada uma daquelas crianças se encontrava em uma etapa diferente de conhecimento sobre a escrita.

¹ Este curso continuou sendo oferecido em 2010 e é aberto à comunidade.

O contato com esse grupo de crianças frequentadoras da biblioteca servia de insumo para nossos estudos, pois as educadoras entravam em contato com crianças que pensavam e se esforçavam para escolher e escrever as letras. Não estavam comendo letras, estavam pensando, tentando descobrir como escrever as palavras. Estavam colocando letras de seu acervo pessoal, de sua memória, ou seja, as letras que realmente faziam parte de seu repertório. Elas gostavam, pediam mais, queriam que fôssemos suas professoras, pediam para voltar e, junto com o desejo e a fome de palavras escritas, vinha a fome de carinho, atenção e comida. Sempre levávamos algum tempo nos despedindo, queriam abraços, beijinhos e, se tivesse um lanche, este também era bem-vindo.

Com esse curso as educadoras foram arriscando a realização de algumas atividades que estavam aprendendo no curso, em suas oficinas da Complementação Escolar, que ocorrem em uma sala de aula da escola, duas vezes por semana, com aulas de três horas de duração, em dias alternados, no contraturno de estudo da criança. A Complementação Escolar vem acontecendo em cinco escolas, sendo quatro delas Cieps, além de duas turmas atendidas no espaço da REDES. As turmas são montadas no início do ano letivo, em diálogo com a direção da escola e as professoras. Em 2009, foram atendidas pela Complementação todas as crianças que participavam das oficinas de arte-educação. Em 2010, foram priorizadas as crianças com mais idade e maiores dificuldades, especificamente em alfabetização; mesmo assim as turmas apresentaram bastante heterogeneidade de conhecimentos sobre a língua escrita. As professoras da rede pública, as direções das escolas e as educadoras do PCP tentam manter contato, criam em suas dinâmicas de trabalho pequenos momentos para trocas de experiência e planejamento durante o ano letivo, além das participações em Conselhos de Classe e Centros de Estudos. Avaliamos que esses espaços são relevantes e podem ser ampliados com a continuidade do programa.

A primeira etapa do trabalho na Complementação se destina a conhecer a turma, construir o grupo e identificar as hipóteses dos educandos sobre a escrita e a leitura. Com o trabalho da formação continuada, as educadoras estão se sentindo em condições de criar atividades de acordo com o conhecimento que as crianças apresentam. Trabalham segundo as diversas zonas de conhecimento²

² Zona de Conhecimento é um conceito da teoria sociointeracionista desenvolvida por Vygotsky. Refere-se aos níveis de aprendizagem que a pessoa constrói, níveis de conhecimento que se aprendeu e outros de desenvolvimento próximo, chamados Zonas de Desenvolvimento Proximal, apontando níveis em que se precisa de ajuda para elaborar novos conhecimentos. Para saber mais, pesquisar em Vygotsky, 1991 e 1993.

sobre a escrita e planejam atividades diferenciadas para cada grupo de crianças. Apresentam desafios que incluem atividades lúdicas associadas a movimentos corporais, a construção de textos individuais e coletivos; selecionam textos para leitura que se referenciam no contexto socioafetivo, materiais ricos em diversidade cultural e significado para cada turma.

Constroem, junto com as crianças, cantos de leitura, jogos pedagógicos, brincadeiras, recursos pedagógicos que fazem parte do prazer e do estudo na aprendizagem, sendo os elementos principais do processo de aprendizagem infantil e descobertas sobre os conhecimentos de leitura e escrita. As professoras conseguem planejar para e com as crianças e enfrentam todas as dificuldades inerentes a esse momento de pesquisa, de autoria do trabalho com disposição de aprender e se superar como educadoras.

Os resultados estão sendo satisfatórios: por exemplo, em 2009 os educandos sentiram-se seguros nas avaliações públicas realizadas pelas escolas e, por coincidência, constava em uma dessas provas um texto lido e trabalhado nas nossas aulas. A maioria das crianças conseguiu desenvolver sua produção escrita. Identificamos, no início de 2009, que as turmas trabalhadas por nosso programa apresentavam alguns educandos que não se comunicavam através de escrita; redigiam o nome, demonstravam conhecer algumas letras, o nome da letra, algumas palavras que começavam por aquelas letras. Ou seja, ao longo de seu percurso escolar haviam adquirido diversos conhecimentos, mas não estavam conseguindo fazer relações entre eles, ampliá-los e elaborar novas possibilidades de contato com as letras e palavras. Outros educandos mais avançados escreviam palavras com muitos erros ortográficos; poucos escreviam textos comunicando narrativas pessoais ou a construção de pequenas histórias. Ao final do ano, todas as turmas³ estavam escrevendo, e a maioria das crianças conseguiu produzir frases e pequenos textos com prazer e liberdade para expressar seus interesses, desejos, opiniões; enfim, fazendo uso cidadão da escrita e da leitura, o chamado letramento⁴.

A realidade de 2010 vem sendo um pouco mais árdua, na medida em que o quantitativo de crianças entre 8 e 10 anos em fase inicial de conhecimento sobre a escrita tornou-se expressivo. Ou seja, muitas crianças com segurança para escrever apenas seu próprio nome, situação que indicou a necessidade de um planejamento

³ Este resultado não foi possível em algumas escolas que desmontaram as turmas durante o ano em função de outras necessidades da escola. Mesmo nessas escolas em que houve rotatividade de educandos foi possível que eles sentissem que a escrita tem sentido em suas vidas, sendo observados níveis diversos de melhorias.

⁴ Conforme definição de Magda Soares (2001), "(...) Antes, nosso problema era apenas o do "estado ou condição de analfabeto" – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber essa outra realidade, o "estado ou condição de quem sabe ler e escrever, e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto – alfabetismo ou letramento – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente

minucioso, pois em curto espaço de tempo teríamos que ajudá-las a reencontrar os conhecimentos que haviam construído ao longo dos anos anteriores, ressignificar o trabalho escolar e, principalmente, ajudá-las a perceber que eram capazes de aprender. Outros fatores também interferiram no trabalho do ano, como o processo de matrículas diferenciado, tornando a construção das turmas da Complementação escolar um pouco mais demorado, e o ano repleto de interrupções pelos eventos esportivos e eleitorais.

Muitas crianças apresentam contextos familiares bastante complexos, com poucas condições favoráveis à participação na vida escolar: crianças vivendo sob forte tensão e agressividade, outras com responsabilidades familiares e um grupo já desacreditado de suas possibilidades de relacionamento saudável e aprendizagens formais.

2010 está sendo um ano de muito esforço de toda a equipe do programa, das equipes escolares e, sobretudo, das crianças; como consequência de todo esse trabalho, o resultado vem aparecendo. No mês de outubro, grande parte das crianças já alcançou o nível de conhecimento alfabético. Entretanto, essas crianças que estão em meio ao processo de alfabetização são obrigadas a realizar provas oficiais cujo conteúdo avaliado está além de suas possibilidades de resposta, não sendo possível atingir resultados que se expressem em progressos nos seus boletins, situação frustrante para todos os envolvidos no trabalho e extremamente difícil para as crianças e suas famílias.

As perguntas não calam: por que estas crianças devem ser avaliadas dessa forma? Por que a legislação (Res. 02/01MEC/CEB/CNE) que fundamenta as respostas especiais da escola com avaliações diferenciadas não é aplicada para essas situações? Qual o objetivo de causar esta invisibilidade de progressos pedagógicos? São questões urgentes a serem discutidas por todas as equipes em seus fóruns específicos. O projeto político brasileiro está construindo uma dúvida e uma dívida estrutural na educação; afinal, temos um sistema de ensino como orienta a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais ou um sistema de avaliação com provões e Provinhas dissociadas das realidades dos educandos e das escolas? Essa contradição se evidencia nessas situações, em que crianças, educadores e famílias se empenham no processo de alfabetização. As crianças

passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento” (2001, p. 20). Com essa explicação esclarecemos o termo e explicamos que utilizaremos com frequência a palavra alfabetização em virtude dos textos de referência serem anteriores à popularização desse novo conceito. Entretanto, é possível perceber que, na perspectiva trabalhada, alfabetização tem sentido ampliado, como sinônimo da definição de letramento.

se esforçam durante meses para dar conta de lacunas emocionais, sociais, cognitivas construídas em anos de escolarização precária, conseguem se alfabetizar e são consideradas insuficientes em seus boletins. Como lidar com essa situação? Como educadoras, temos o compromisso de repensar esse contexto, dada a gravidade da contradição e de todos os esforços públicos e privados que estão sendo empreendidos para fortalecimento da educação brasileira.

Como se desenvolve o trabalho da Complementação Escolar e tem conseguido ajudar as crianças a se alfabetizar?

Alfabetizar é um verbo reflexivo; ninguém alfabetiza ninguém, cada um se alfabetiza. Trata-se de um processo pessoal de alfabetizar-se. Portanto, nosso trabalho começou acreditando nesse princípio, com reflexões, estudos e persistência. Começamos pensando sobre nosso próprio processo de alfabetização, nossos interesses e no prazer de ler e de escrever, mas também nas dificuldades que enfrentamos nesse tipo de atividade em nossas vidas. Lembramos de nossos medos de errar e de quando fomos algumas vezes criticados, humilhados ou ridicularizados. Revivemos as marcas das séries iniciais, dos amigos, das brincadeiras de correr, do cheiro da merenda. Refletimos sobre como usamos a escrita e a leitura, que tipo de leitura fazemos, quantos livros lemos em um ano, e por que escolhemos trabalhar com educação/alfabetização/letramento. Qual a função da educação/alfabetização em nossa sociedade? Como esse conhecimento é tratado pelo governo, como política de Estado? Como nós, trabalhadores, discutimos os problemas da alfabetização? Como é a formação do educador e a atenção que é dada à alfabetização tanto na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia, de Letras e de Pós-Graduação? O que tem sido produzido de conhecimento pelos educadores sobre o tema? Conhecemos as experiências nesse campo bem-sucedidas no Brasil, na América Latina ou outros continentes?

Esses estudos sobre experiências bem-sucedidas mostram que problemas com a aprendizagem da leitura e da escrita de uma população devem ser enfrentados sem perder o ponto de chegada, qual seja: que cidadão a escola pretende ajudar a formar na sociedade e como cumprirá este objetivo. Essa definição aponta a direção a ser percorrida em busca da solução do problema.

A Complementação Escolar é desenvolvida em uma instituição, a Redes de Desenvolvimento da Maré, que tem uma visão bem definida de seus objetivos e metodologia. A REDES afirma, em seus documentos, que pretende trabalhar para “a construção de consciências autônomas, capazes de emitir juízos ético-políticos em relação ao sistema social vigente e traçar novos rumos que escapem ao cerceamento e aos padrões estipulados para as populações mais pobre” (Programa Criança Petrobras na Maré, 2007, p. 16). Assim, coerente com esses princípios, pretendemos encontrar os pontos de intervenção e ruptura com o ciclo de analfabetismo/iletramento ou alfabetização funcional em que educadores, educandos e a maioria de nossa população vivem. Estamos estudando algumas pesquisas com classes populares e experimentando a construção de uma didática dentro da metodologia do PCP.

Esse modo de trabalhar do Programa Criança merece ser destacado, pois também foi construído a partir de muitas pesquisas e experiências da equipe da REDES. A metodologia é composta por três eixos de trabalho: a Complementação Escolar, oferecendo o suporte às aprendizagens formais; a Arte-educação, que objetiva a ampliação da sensibilidade, criatividade, expressão corporal e estética dos educandos; e o Apoio Social, através do trabalho da equipe de assistentes sociais atuando em grupos de pais. Um tripé que cerca a criança de cuidados a partir de uma concepção de criança como sujeito de direitos e família, sociedade e Estado como responsáveis por garantir esses direitos, ou seja, as condições fundamentais de vida, acompanhando seu corpo, mente, e relações sociais. Acreditamos que os bons resultados do trabalho têm relação com todos esses fatores, com uma equipe comprometida com um projeto de sociedade diferenciado e com um fazer dialógico, reflexivo, que prepara o trabalho com vocação, responsabilidade, dedicação à formação do ser humano e, por que não dizer, com amor pelo que é feito.

Essa definição de objetivos e metodologias é apontada por diversos estudos como fundamental para o encaminhamento da complexidade de aspectos que envolvem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O tema da alfabetização/letramento parece “saturado”, mas os números de crianças, pré-adolescentes e adultos que não conseguem concluir o processo de alfabetização nas séries iniciais alarma as estatísticas no Brasil desde 1960 e

justifica uma série de medidas, programas e projetos de alfabetização, tanto no nosso país como em outros países desenvolvidos como Estados Unidos e Europa⁵. A seguir apresento uma síntese das pesquisas que vêm balizando as políticas mais atuais de alfabetização.

Algumas referências mundiais de enfrentamento da problemática de aquisição de leitura e escrita

No Brasil, a mobilização em torno da alfabetização é composta de educadores que pesquisam o tema e se colocam em campo nas mais diversas áreas de formação e orientações político-pedagógicas. Como em qualquer área social em que se colocam impasses de ordem política, logo se estabelece uma arena de disputas entre interesses divergentes. Assim, apresentarei uma síntese das pesquisas apresentadas no Relatório Final do grupo de trabalho em alfabetização da Câmara dos Deputados, realizado em 2003. Esse relatório se prestou a subsidiar algumas orientações em nível federal ao campo da educação; por isso fazem-se necessárias algumas ressalvas para compor uma visão mais imparcial dos dados sobre alfabetização que mobilizam políticas públicas em grande parte do mundo.

Para começar, vale mostrar o caso da Inglaterra, que apresentava em 1996 uma avaliação de que 45% dos alunos de 4ª série – alunos com, em média, 9 anos de idade – encontravam-se abaixo dos níveis mínimos esperados em desempenho de leitura, valor que baixou, a partir de uma política específica adotada naquele país, para 20% em 2001. Em cinco anos de trabalho a Inglaterra passou para o terceiro lugar em avaliação internacional entre 35 países. Outro exemplo ocorreu na França em 1995, quando criou um Observatório Nacional de Leitura - ONL, com o objetivo de aconselhar o ministro da Educação sobre as questões de alfabetização.

O relatório citado apresenta uma pesquisa realizada em 14 países e 13 línguas: Inglaterra, Portugal, Espanha, Holanda, França, Grécia, Áustria, Alemanha, Finlândia, Noruega, Suécia e Dinamarca. Nesse estudo foi avaliado que crianças que aprendiam a ler línguas cujos códigos alfabéticos eram transparentes (relações grafema-fonema mais fáceis) dominavam as competências fundamentais de leitura ao final do primeiro ano de alfabetização. Ou-

⁵ O governo brasileiro, pela Câmara dos Deputados, formou um Grupo de Trabalho sobre Alfabetização Infantil na Comissão de Educação e Cultura; esse grupo produziu um Relatório Final em 2003 no qual são apresentadas diversas pesquisas no mundo. O relatório, porém, enfatiza apenas a abordagem fonológica no processo de leitura e boa alfabetização. E nesse intuito de valorizar uma determinada fundamentação teórica apresenta críticas à política brasileira, que tenta construir uma abordagem educacional socioconstrutivista. Digo tenta porque o governo brasileiro ainda não conseguiu capilarizar a formação dos educadores na rede pública para esse fim; portanto, não é possível responsabilizar essa teoria pelos problemas de alfabetização. O Relatório torna-se mais suscetível a críticas por tentar descolar a questão brasileira

tras línguas, como o Português, em que as correspondências não são tão diretas, as crianças conseguiam dominar cerca de 75% das competências no primeiro ano de alfabetização. E as crianças cujas línguas apresentam códigos mais opacos precisavam mais que um ano para dominá-los satisfatoriamente. Ou seja, há de se ter atenção também aos aspectos linguísticos que dificultam a aprendizagem em diversos países do mundo, inclusive países europeus.

O estudo cita ainda outra pesquisa realizada na Inglaterra (1990) que mostra que as diferenças socioeconômicas entre crianças nas classes de recepção – cinco anos – aparecem nos níveis de consciência fonológica⁶. A Austrália (1995) também desenvolveu pesquisas nesse sentido e identificou que aspectos sociais interferiam na compreensão de textos. Em relação a esses aspectos, é importante destacar que, no Brasil, Magda Soares, em seu livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (2001) discute a questão do fracasso escolar e as teorias de deficiência linguística e patologização da pobreza; é leitura necessária para um contraponto ao relatório da Câmara dos Deputados.

Ainda assim, o documento aponta indicações interessantes, mostrando que problemas de aprendizagem ocorrem em todo o mundo e suas causas são variadas. Afirma que os fatores pré, neo e pós-natal, bem como os ambientais, afetam o desenvolvimento da criança; propõe então estratégias de prevenção ao fracasso escolar. A pesquisa ressalva que quanto mais precocemente houver um trabalho para os grupos que chamam de “risco para alfabetização” mais eficiente será o resultado. Essas pesquisas afirmam que, depois de certa idade, as aprendizagens são dificultadas.

É importante acrescentar que essa orientação parece demonstrar certo limite, pois mesmo sendo o período de 0 a 7 os anos preferenciais para as aprendizagens, devido ao desenvolvimento neurológico, é também possível haver boa aprendizagem após essa fase, como bem apresentam as experiências de Freire e de alguns outros autores que trabalham com reabilitação, como Vygotsky⁷. Paulo Freire, nos anos 1950 e 60, quando havia cerca de 15 milhões de adultos analfabetos no Nordeste brasileiro, comprovou que há muitas chances de aprendizagem também na vida adulta. Em 1962, na cidade de Angicos (RN), 300 trabalhadores conseguiram se alfabetizar em 45 dias, com base na referência metodológica chamada círculos de cultura⁸.

atual de sua longa história de analfabetismo. Mesmo com essas ressalvas necessárias, o documento traz considerações valiosas para os estudos em alfabetização.

⁶ A consciência fonológica está relacionada ao desenvolvimento simbólico da criança, no sentido de que começa a prestar mais atenção ao aspecto sonoro das palavras (significante) e menos ao aspecto semântico (significado). Estudos mostram que há um percurso até que a criança perceba que a escrita não representa diretamente os significados, mas sim os significantes verbais a eles associados. Quando ocorre essa descoberta ainda é necessário todo um processo de elaboração cognitiva para compreender como se dá essa relação, por meio de correspondência fonográfica – entre grafemas e fonemas (Ferreiro; Teberosky, 1985).

⁷ O epistemólogo é considerado um dos precursores dos estudos de inclusão; para conhecer suas descobertas, ver *Fundamentos de defectologia*. Porto: Companhia Editora do Minho (edição original de 1927).

⁸ Para saber mais, ler *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

Em relação às políticas de prevenção, o relatório da Câmara dos Deputados sugere que o ambiente onde as crianças convivem deve ser rico em materiais gráficos. Elas devem ter a oportunidade de brincar com livros; o documento enfatiza ainda que as crianças com diferentes tipos de deficiências também se beneficiam dessas experiências em seu processo de aprendizagem. Essa colocação converge com as orientações socioconstrutivistas. O Relatório ressalta, na sequência, a importância da educação infantil como fenômeno recente na história da educação em todos os países e a necessidade de sua universalização e propõe, caso isso não seja possível, incluir as competências de alfabetização na 1ª série do Ensino Fundamental. Essa sugestão parece ter sido encaminhada e aceita na política brasileira, na medida em que o Fundo Nacional de Educação Básica (Fundeb) não alcançou as creches e os primeiros anos da educação infantil, apenas a antiga Classe de Alfabetização (CA).

O estudo apresenta também o programa Head Start como o melhor exemplo de prevenção já pesquisado, pois inclui serviços para as crianças e suas famílias com atividades educativas, atendimento psicológico, social, nutricional e de saúde. As avaliações feitas destacam que, apesar do sucesso nos Estados Unidos e outros países da Europa, há maiores possibilidades de sucesso nos três primeiros anos de vida escolar, orientação que reitera a necessidade de investimentos nos primeiros anos de escolarização.

Além das ações elencadas acima, o Relatório destaca resultados positivos em relação aos programas educativos nos meios de comunicação de massa, citando o impacto na melhoria de vocabulário, reconhecimento de letras e palavras nas crianças que assistiam a *Vila Sésamo*. Também faz análises de programas de recuperação, como os supletivos e aponta as características dos cursos mais bem documentados, destacando que as melhores didáticas são as que valorizam o ensino interativo, com textos interessantes, técnicas de leitura compartilhada e em pares e intervenções rápidas para os alunos que não estiverem obtendo melhorias logo no primeiro ano. Orientações que também estão presentes nas práticas socioconstrutivistas, criticadas pelo referido documento.

No Brasil, as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky tiveram ampla repercussão e foram estudadas por diversas universidades, no Ministério da Educação e equipes de secretarias es-

taduais e municipais. Trata-se de abordagem em que o educador, educando e conhecimentos são definidos de forma completamente diferentes das que vinham sendo desenvolvidas historicamente na educação e nas sociedades contemporâneas. Assim, o trabalho a partir dessa teoria exige certo tempo e persistência para ser capilarizado, ter sua estruturação garantida com ações de formação continuada e articulação de trabalho com as séries anteriores e seguintes à classe de alfabetização, condições raras em nossas escolas públicas. Tanto que, nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2005, 95,2% dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental estão abaixo dos níveis satisfatórios de conhecimento de Língua Portuguesa e 55% desses estudantes encontram-se em níveis críticos e muito críticos nas habilidades de leitura. A avaliação anterior a essa apresentou dados próximos, o que motivou o governo a formar o grupo de trabalho citado. Esse quadro também mobilizou a sociedade para a necessidade de pensar as mudanças no Fundo Nacional do Ensino Fundamental para um fundo que contemplasse a Educação Básica, pressão que precisa continuar para que se amplie a todas as séries da Educação Infantil.

É importante lembrar que só a partir de 1990 o sistema de ensino brasileiro conseguiu garantir a matrícula escolar da maioria da população. Segundo os dados oficiais, mais de 90% da população tem acesso às escolas. Também nesse período foram aprovados o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), determinando que todos os estudantes com necessidades especiais sejam atendidos preferencialmente na rede comum de ensino. As especificações sobre esse atendimento só foram publicadas em 2001 e ampliam a noção para além dos estudantes com deficiências, conforme o texto do Art. 5º da Resolução 02/01 – Diretrizes e Bases da Educação Especial na Educação Básica:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em

dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica (grifo nosso); b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Pode-se concluir que é uma novidade para a escola brasileira, principalmente para a rede pública, ter que atender a totalidade dos estudantes, conforme cita o item I da Res. 02/01. Esta se refere aos estudantes que não conseguem aprender ou se concentrar nas aulas por terem problemas relacionados com violência doméstica, abusos, exploração, desnutrição, drogadição e necessitam que a escola encontre respostas pedagógicas para suas necessidades de aprendizagem.

Os estudos sobre o tema indicam que, para realizar essa diretriz, a escola será obrigada a repensar suas práticas de isolamento dos outros órgãos sociais, incrementar a atenção aos pais e familiares e relacionar-se com os conselhos tutelares, entre tantas outras providências estranhas à tradição escolar de exclusão de até então. Também precisarão fazer tudo isso junto com a administração de problemas que já faziam parte de suas realidades, como a falta de professores, orientadores e supervisores escolares, limitações de espaço físico, desmobilização da classe e das famílias e, o mais estruturante de todos os problemas, os baixos salários da categoria. Não é à toa que a situação brasileira é difícil, extrapola as discussões sobre métodos de alfabetização. Para tratar a questão, exige-se uma reflexão aprofundada das relações do projeto político do país e suas formas de manutenção pelas instituições sociais – no caso, a escola.

Partindo dessa premissa, Freire e Macedo (1990) merecem destaque neste trabalho por apresentam um estudo que contribui para a identificação dos projetos societários em nossa história, suas relações com as concepções de aprendizagem, bem como a coexistência desses paradigmas históricos em nosso dia a dia, sobretudo nas relações de poder e saber. Para cada projeto de so-

cidade construiu-se um projeto de educação, e para cada projeto de educação uma metodologia bem definida, garantindo assim a reprodução do sistema político em questão.

Teorias de aprendizagem: implicações sociais e pedagógicas

Compreender o processo histórico-social em que são forjadas as concepções de aprendizagem contribui para que nos situemos como educadores e percebamos o quanto precisamos cuidar de nossa formação e observar as relações na escola e na vida. Refletir sobre as contradições entre o discurso e a prática pode incentivar a busca por coerência e influenciar na melhoria das condições de trabalho e a aprendizagem dos educandos. Assim, além dos estudos de Freire (1990), serão abordados os trabalhos de Marilena Chauí (1999), Emília Ferreiro (1985) e Esther Pillar Grossi (1992), compondo uma sucinta discussão sobre as teorias de aprendizagem objetivando despertar e ampliar as possibilidades de reflexões sobre o problema da alfabetização/letramento.

Comportamentalismo, condutismo ou behaviorismo

De modo extremamente breve podemos dizer que o modo de produção feudal dedicou-se à formação da nobreza e do clero e, mais tardiamente, da mão de obra para as fábricas. Uma de suas marcas mais presentes em nosso cotidiano são as bases da teoria de aprendizagem comportamental, condutivista ou behaviorista, em que o mestre, o professor ou preceptor centraliza todo o conhecimento. Ou seja, o aprendiz não tem conhecimento algum valorizado nesse processo; ele é passivo e precisa de bons olhos, ouvidos e mãos para copiar todo o conhecimento que o professor irá lhe transmitir. Em seguida deverá registrar esse conhecimento ponto por ponto e, em uma situação de avaliação, deverá repeti-lo sem ajuda de nenhum recurso além de sua memória. Aqueles que conseguem ser bem-sucedidos nessas exigências de percepções e memória são premiados; os que não conseguem são humilhados, ridicularizados, castigados pela escola e pela família.

Hoje em dia, muitas pessoas do curso de alfabetização ministrado nesses dois anos (2009/10) lembram que em seus proces-

sos de escolarização o respeito pela autoridade do professor não se traduzia pelo reconhecimento de seu saber, mas pelo medo da cultura dos castigos e das humilhações públicas⁹. Chama a atenção como esses castigos estão presentes nas memórias dos grupos com que trabalho; as pessoas relatam com tristeza o tempo da escola por associarem sua aprendizagem a situações do tipo: ajoelhar em milho, reguadas nas mãos, gritos, ficar horas de frente para a parede, cópias de frase infinitas. Essas vivências mostram os efeitos de uma época pós-barbárie potencializada pela lógica cartesiana (filosofia de Descartes) expressa no campo da educação.

Descartes (filósofo moderno – 1596 -1650) defendeu a busca racional pela verdade, a compreensão da natureza, da vida social e política, e para isso propôs um método baseado na capacidade do intelecto humano de conhecer e provar os conhecimentos. Em linhas gerais, quem segue o método chega à verdade. Essas noções ajudaram no surgimento do conhecimento científico, matemático, mecânico, das noções de causa e efeito, que caracterizam o racionalismo clássico. Acreditava-se que havia apenas uma verdade a ser demonstrada racionalmente e, caso não se chegasse a ela ou ao modelo considerado correto e verdadeiro, os mesmos passos de raciocínio deveriam se repetir com as devidas correções. O método de Descartes foi considerado modelo na Filosofia e na Ciência; seus postulados mais conhecidos são a pesquisa do simples para o complexo, formulação de ideias claras e distintas e sua máxima: “Penso logo existo”.

Esse raciocínio fundamenta a cultura ocidental até hoje, mas já se mostrou insuficiente para as questões de ordem social; essas aplicações para o campo das ciências humanas serão apontadas no decorrer do texto. Assim, na lógica cartesiana, a pessoa que não consegue pensar conforme o método é que tem problema. Grosso modo, pode-se fazer uma interpretação de que quem não pensa, por conseguinte, não existe, e quem não existe não faz parte da sociedade, tornando-se desnecessário pensar em políticas para esses grupos. Essa lógica parece explicar o abandono e a invisibilidade das pessoas em abrigos, orfanatos, presídios, sanatórios, a segregação de prostitutas, deficientes e populações em estado de miséria.

Em relação à aprendizagem da escrita, foram elaborados métodos de alfabetização fundamentados nesses princípios do método cartesiano, os quais consideram as letras e/ou os fonemas

⁹ Para saber mais, ver Foucault, 2000.

as unidades simples, mínimas da língua, que se complexificam aos poucos na formação de sílabas, palavras, frases e textos. Essa metodologia é organizada em livros que seguem do simples para o complexo, as famosas cartilhas, com frases repletas de palavras em que a mesma letra aparece propositalmente repetidas vezes para que o aluno a memorize. Os manuais fazem referência a esse conjunto de frases como textos simples; entretanto, é muito difícil encontrar e formular textos interessantes com esse tipo de característica. Os livros com esse tipo de produção textual já foram bastante criticados por vários linguistas como Cagliari e Lemle¹⁰, que inclusive apresentam exemplos de conjuntos de frases sem coerência e coesão como se fossem textos, ou seja, material pedagógico que contém erros do ponto de vista da linguística, pois não se valem de princípios básicos da construção de uma estrutura narrativa.

Esse tipo de trabalho teórico-prático ainda é desenvolvido em diversas escolas e modalidades de ensino (cursos de línguas, ensino a distancia...). A pessoa deve seguir os modelos e, caso não aprenda, acredita-se que basta repetir todo o processo novamente – se ela pensa, aprenderá. Conforme a quantidade de fracassos, a pessoa desiste ou é excluída da escola e todos acreditam que ela “não tem jeito para o estudo”, sendo encaminhada ao mundo do trabalho ou até mesmo para classes especiais.

Freire e Macedo (1990) destacam que, após esse processo inicial, o aluno deveria seguir o padrão do homem clássico letrado, que dominasse a leitura dos clássicos, sendo capaz de falar e escrever em círculos de intelectuais, predominantemente formados por homens. Essas leituras e os conhecimentos de grego e latim se prestavam a reafirmar o conhecimento estabelecido pelas elites, já que a maioria da população não tinha condições de se dedicar, nesse nível, aos estudos. Para esse grupo social definiu-se um nível de exigência como leitura em termos de decodificação e desenvolvimento de vocabulário, caracterizando uma distinção de padrões de conhecimento sobre leitura entre as classes dominantes e despossuídas.

Até que ponto esse paradigma ainda é presente em nossa sociedade e perpassa nossas relações de poder e saber no cotidiano? Quantos de nós nem reparamos quando alguém é humilhado por errar? Quantos de nós humilhamos ou debochamos de quem não

¹⁰ Para pesquisar, ver Lemle, 1995; Cagliari, 1997.

entende ou não aprende rápido? Quantos de nós não desejamos o aluno quieto, sentado, atarraxado na cadeira? Quantos de nós consideramos a criança criativa e falante como hiperativa? Quantos de nós conseguimos ver a criança como um todo, um ser que age a partir do que entende e sente ao seu redor ou acreditamos que existem problemas apenas de comportamento, que as crianças agem de forma independente do que recebem no dia a dia familiar e escolar? Quantos de nós não achamos que homem branco, vestido de terno e gravata é autoridade, é culto e ético, incapaz de trapacear?

Quantos de nós pensamos sobre os enganos que a percepção e os preconceitos interferem em nossas escolhas? Quanto depositamos de um suposto saber nos líderes religiosos e médicos, desconsiderando nossos saberes sobre nós mesmos, nossos corpos e histórias de vida? Quanto a arquitetura revela desse modelo em nossas casas e decorações de espaço, existindo ainda as cabeceiras de mesa ocupadas pelos homens, as mesas entre profissionais e clientes, a mesa do professor na frente da sala e os educandos, neste caso alunos¹¹, sentados em filas, uns atrás dos outros, organizados em série conforme os modelos das fábricas¹²? Quantos de nós achamos que o outro não sabe nada? Quantos de nós expressamos isso para alunos, filhos, empregados? Quantos de nós temos medo de escrever? Quantos de nós arranjamos tempo para participar dos movimentos sociais de nossos bairros? Enfim, podemos lembrar inúmeros exemplos da força com que a cultura cartesiana está presente em nossas visões de mundo, em nossas atitudes na vida.

Inatismo: racionalidade e experimentalismo

Em decorrência do período histórico das Grandes Descobertas e do avanço da ciência, novas perguntas se colocaram na tentativa de solucionar o problema da verdade; surge, então, a teoria inatista. Em linhas gerais, o inatismo defende que as ideias verdadeiras e universais são inatas, como o sentido de justiça. Existe um inatismo baseado nas ideias de Platão, que defende uma espécie de lembrança das verdades, e outro cartesiano, no qual essas lembranças são alcançáveis através do pensamento (racionalismo). Em contraponto aos racionalistas, surgiu a corrente empirista, que entende a verdade como fruto da experimentação e da observação.

¹¹ Aluno, do latim "sem luz", nomenclatura medieval (Luckesi, 1990).

¹² Ver origens da escola e revolução industrial (Gadotti, 1983).

Esse debate é intenso e nos traz como herança a organização os estudos sociológicos, experimentos científicos capazes de produzir as primeiras estatísticas na virada dos séculos XIX e XX. Na contemporaneidade, o linguista Noam Chomsky apresenta uma teoria definindo que há uma estrutura linguística no pensamento que é universal e inata, constituindo a competência do falante e sua capacidade de aprender uma língua.

A tendência de classificar e padronizar pessoas e espaços, os estudos neurológicos avançados, a oposição entre os conceitos de normal e patológico e a segregação dos tipos considerados excepcionais não educáveis, não tratáveis ou dependentes passa a se justificar cientificamente, mas partindo de outra premissa, a experimental, os testes (o mais conhecido é o quociente de inteligência – QI).

Em relação à aprendizagem, a questão central era a constatação de que, em diversas partes do mundo, crianças apresentavam aprendizagens semelhantes em faixas etárias próximas. Na França ou na China, as crianças de um ano de idade começavam a pronunciar as primeiras palavras; entre os cinco ou seis anos já falavam sua língua materna com fluência e correção gramatical. Esses conhecimentos inatos constituem o conceito de universais linguísticos. Em termos de desenvolvimento, parte-se da ideia de que o ser humano nasce com potencialidades e competências para aprender e, a partir de suas ações e experimentação, revelará seu desempenho em cada área de conhecimento. Considera-se fundamental oferecer oportunidades para a criança experimentar e manifestar seu desenvolvimento e aprendizagens. Na lógica classificatória, as crianças eram consideradas adiantadas, normais ou atrasadas, também chamadas de maduras, imaturas ou excepcionais (para mais – os superdotados; ou para menos – conforme as tabelas de QI, eram classificados em oligofrênicos, débeis, mongoloides e/ou lesados).

A escola e o processo de aprendizagem são marcados por estes pressupostos inatistas e empiristas, permitindo que as crianças livremente experimentassem os materiais pedagógicos, descobrissem os conhecimentos e mostrassem a aprendizagem para o professor. Essa prática mostrou-se bastante problemática, pois o foco da aprendizagem voltou-se de forma polarizada para o educando, para as avaliações de desempenho, para o saber inato e

isolado de cada criança. Caso a criança não conseguisse apresentar o desempenho esperado para sua faixa etária, era considerada imatura, sendo aconselhada a espera pelo seu amadurecimento, até que fosse capaz de atingir aquele objetivo comportamental. A maneira de ajudar a criança era permitir-lhe que repetisse o método novamente.

Portanto, o inatismo não se configura como ruptura com o comportamentalismo, mas sim, de forma oposta, torna-se convergente ao método, à repetição, à valorização das percepções e pouco aprofundado no que concerne à formação das relações humanas na vida e no espaço escolar. Os castigos são substituídos pelo rótulo de imaturidade e muitas crianças são patologizadas, medicadas e encaminhadas para outras classes e escolas especiais.

Esse período também é marcado pelo tecnicismo, pedagogia que utilizava técnicas de estudos dirigidos, instrução programada, cursos profissionalizantes e os cursos a distância. Nestes, a autonomia do aluno, sua capacidade de aprender sem a mediação do professor era valorizada e os currículos focalizavam as aprendizagens no nível prático, dissociando as dimensões do fazer e do pensar e, de certo modo, desqualificando esta última.

Observamos os riscos das excessivas classificações de aprendizagem, a marginalização dos que não se encaixavam nessa pedagogia e não tinham deficiência, além do distanciamento da figura do professor na relação com o aluno e com o próprio conhecimento. Os professores tinham que executar planejamentos prontos. Outros profissionais pensavam por ele. Podemos pensar sobre esse período histórico e suas relações com a necessidade de escolarização em massa, formação de mão de obra para as indústrias, a precarização do trabalho do professor, enfim diversas questões que se refletem nos dias atuais.

Em termos de alfabetização, Freire e Macedo (1990) definem esse período como: abordagem utilitarista da leitura, a qual incentivava aspectos mecânicos na aprendizagem com ênfase nas habilidades de leitura para atender às demandas tecnológicas e à perspectiva de ascensão social. Nessa época surge o alfabetizado funcional, que, apesar de saber ler e escrever, não consegue fazer uso desse conhecimento para reflexões críticas sobre a ordem social e política. A alfabetização utilitarista foi valorizada pela Unesco, defendendo que os programas de alfabetização estivessem

relacionados à profissionalização, a melhorias de acesso ao trabalho e ao aumento de produtividade. Assim, foram justificados os chamados “pacotes” com programas de ensino que focalizavam o uso instrumental da leitura e escrita, tais como preenchimento de formulários e textos publicitários, entre outros. Ainda hoje essa tese está presente nos discursos de empresários que defendem a aprendizagem mínima para a realização dos serviços e até a aprendizagem no próprio trabalho, desqualificando a formação humana e a utilidade da escola.

O construtivismo e o interacionismo: rupturas epistemológicas

A virada dos séculos XIX e XX chama a atenção por ser um período próximo ao nosso tempo e por ter se caracterizado pela maioria das mudanças mais marcantes em nossa história. Para efeito deste texto, vamos apontar de forma muito ampla essas mudanças e suas implicações na educação. Hegel é o filósofo emblemático, que afirma a história como modo de ser da razão e da verdade, valorizando a noção de historicidade dos seres humanos, das ciências e das artes. Surgiu a Escola de Filosofia de Frankfurt e a concepção de Teoria Crítica distinguindo as razões críticas e instrumentais. Esse novo conhecimento discute os encaminhamentos para as mudanças sociais, ressaltando as ameaças da ciência e da tecnologia como formas de intimidar o ser humano e a necessidade de pensar criticamente essas situações. A teoria afirma que só a emancipação humana poderá construir uma sociedade verdadeiramente justa.

Nessa época ocorrem os movimentos revolucionários (fascismo, nazismo e stalinismo), que se revelaram autoritários e desencadearam aumento da burocracia. Esses estudos mostraram que o ser humano se diferencia na natureza e constrói a cultura. Esse processo histórico de construção se caracteriza pela criação coletiva que se realiza pela linguagem, o trabalho e a relação com o tempo. Com essas discussões, a filosofia avança para a noção de pluralidade cultural.

Além do avanço com a diversidade cultural, novos conhecimentos foram construídos e influenciaram todos os campos humanos. No final do século XIX, Marx mostrou como a ideologia

influencia nossos pensamentos e ações, e no início do século XX Freud defendeu o conceito de inconsciente, no qual demonstra como temos a ilusão de que nossos pensamentos e atitudes são controlados conscientemente. A partir dessas duas concepções, a filosofia reabre os debates sobre razão, consciência reflexiva e sujeito do conhecimento. As ciências humanas se consolidam como campo científico. Piaget e Vygotsky são os teóricos mais conhecidos no campo da educação.

Na Suíça, Piaget (1896-1980) foi o grande ícone do debate epistemológico fundamentado na teoria do construtivismo, no qual o conhecimento se constrói como um edifício cujos andares são caracterizados pelos estágios de desenvolvimento da inteligência humana em suas interações com os objetos. É a partir das ações da criança com os objetos (entendendo por objetos pessoas, coisas, as noções de espaço e tempo) que ela conseguirá passar por cada estágio e chegar à autonomia intelectual e moral.

No mesmo período, na Rússia, houve um intenso movimento intelectual, com Luria, Bakhtin e Wallon e os estudos inovadores de Vygotsky (1896-1934), fortemente influenciados pela ideias socialistas, que lançaram as bases do sociointeracionismo. Nessa teoria são valorizadas as interações sociais, aprendemos a linguagem e nos aproximamos dos conhecimentos porque estamos imersos neles e desenvolvemos estratégias para apreendê-los. Não há aqui a noção de estágios de desenvolvimento, mas de zonas de conhecimento. Nessa perspectiva, o professor não transmite conhecimentos ou espera pelo aluno; ele faz mediações entre a criança e os conhecimentos. Quem aprende é chamado de educando ou aprendiz.

Esse grupo de cientistas (Piaget e Vygotsky) criou as teorias mais completas sobre desenvolvimento, conhecimento e aprendizagem. Os campos de estudos foram se especializando e surgiram a psicomotricidade e a psicopedagogia; todas essas abordagens elaboraram reflexões sobre a influência do inconsciente no processo de aprendizagem. São inúmeras pesquisas sobre as convergências e divergências entre esses pesquisadores, mas desse movimento se caracterizou uma linha teórica chamada socioconstrutivismo ou construtivismo pós-piagetiano.

A teoria socioconstrutivista faz uma ruptura com o esquema de polaridades entre os conhecimentos do sujeito/aluno ou meio/

professor. Nessa teoria, o conhecimento se constrói pela interação de ambos em uma dinâmica dialógica. Buscando uma síntese para compreender essa abordagem, encontramos em Esther Pillar Grossi, no livro *Paixão de Aprender*, de 1992, uma boa referência. De forma bastante geral, a questão preponderante é a premissa de que quem aprende é um sujeito composto de organismo, corpo, inteligência e desejo.

Por organismo entende-se “o conjunto de órgãos que caracteriza cada um de nós (...), é onde se situam e atuam a inteligência, o desejo e o corpo”. (...) Nosso corpo é forjado num sistema de representações. A representação de nós mesmos configura um Outro, que nos torna um ser geneticamente social. Somos, já dentro de nós mesmos, mais de um. (...) Entendemos inteligência e desejo como estruturas inconscientes que se manifestam através da linguagem. (...) Nós nascemos pessoas “humanas” não porque nascemos possuindo um organismo, mas porque construímos sistemas estruturantes que são inconscientes, porque constituídos ao nível das representações. (...) A constituição do sujeito necessita de um componente simbólico, marcado pelo significado, pelo valor e pela importância que os acontecimentos vivenciados socioafetivamente tem para cada um. E a lógica que preside essa interiorização engloba desde a consideração das relações de causa e efeito, como tempo ou espaço e operações (Grossi, 1992, p.69-70).

Ainda de forma ampla, nesta perspectiva, a criança existe a partir do desejo de dois, seu pai e sua mãe, ou seja, de um outro externo, e através desse desejo dos pais, desse outro, irá perceber seu próprio desejo, ou seja, o que nos provoca é o desejo do outro. E esse desejo “repousa na articulação lógica das representações do que restou das vivências de alguém como recordações significativas que constituem o conhecimento” (Grossi, 1992, p. 71). A relação do sujeito que aprende com o outro se complexifica na dimensão social da aprendizagem. Essa dimensão cria relações com mais duas instâncias: a cultura e a ciência.

Por cultura se define “o sistema social de significados, de valores, de sentidos que os grupos humanos estabelecem em convivência histórica. A ciência é o conjunto de co-

nhcimentos construídos coletivamente, reconhecidos e avalizados no social, ao longo do tempo, constituindo o patrimônio de explicações lógicas à realidade. (...) As duas instâncias individuais fundantes a nível pessoal (inteligência e desejo) têm suas extensões a nível grupal na ciência e na cultura. Ambas perpassam o sujeito que aprende e o outro, na abordagem da realidade, filtrando o que socialmente é visto como valor para ser fruto de investigação científica (Grossi, 1992, p. 72).

Para complementar a argumentação socioconstrutivista, é preciso pensar sobre a relação do sujeito que aprende com a realidade, os “veículos que permitem abordar a realidade são a ação e a linguagem profundamente interligadas” (Grossi, 1992, p. 72). Ação é entendida como todas as iniciativas para solucionar um problema ou situação que não se sabe como enfrentar. Uma das bases epistemológicas desse pensamento é que “aprender é resolver problemas e que agir é operacionalizar a resolução de problemas” (Grossi, 1992, p. 72). Considera-se aprendizagem quando internalizamos (discurso pessoal) o processo da ação e somos capazes de exteriorizá-lo; portanto a linguagem é intrinsecamente relacionada à ação, uma sucede e precede a outra de forma dinâmica e interligada.

Nessa perspectiva, o professor e a escola têm funções de relevância; o primeiro, por ser considerado alicerce do construtivismo, sendo ciente de que “só ensina quem aprende” (Grossi, 1972, p. 75), é o outro que faz a mediação com o sujeito que tenta compreender o mundo. Assim, a formação do professor deve ser um trabalho permanente. Em relação à escola, há uma visão de que nesse espaço se fazem as mediações de conhecimentos complexos que necessitam de anos e sistematização para se efetivar, mas junto a esses conhecimentos a escola é um espaço privilegiado para mediar as relações de aprendizagem com as dimensões da lógica, da afetividade, do social, da política, da ética e da estética.

Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, o socioconstrutivismo trouxe uma colaboração inovadora com a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, discípulas de Piaget e inconformadas com os problemas de analfabetismo na América Latina em 1970. Em suas pesquisas, aplicaram as bases teóricas do mestre¹³ ao campo de conhecimento da escrita e da leitura e descobriram

¹³ Método clínico e a teoria do desenvolvimento da aprendizagem. Para saber mais, ver Piaget, 1973.

estágios de desenvolvimento, processos pelos quais os sujeitos elaboram hipóteses de pensamento sobre o mundo gráfico. Esse estudo foi repetido em outros países e subsidiou a construção de uma didática para alfabetização que vem obtendo resultados satisfatórios em diversas escolas, regiões e, sobretudo, nas classes populares, como comprova o trabalho em algumas prefeituras de determinados governos (Porto Alegre-RS, Fortaleza-CE e São Paulo-SP, entre outras). Grossi (1990) sistematizou a experiência da Secretaria de Educação de Porto Alegre em uma coleção chamada *Didática da Alfabetização*, material valioso para quem deseja se aproximar dessa abordagem.

Existem críticas a esta teoria de aprendizagem, inclusive os próprios construtivistas alertam que existem profissionais que não conseguem considerar o outro e podem excluir a dimensão social no processo ensino-aprendizagem. De outro modo, o construtivismo socializado pode não abranger a profundidade que a teoria permite e restringir-se às relações próximas em alguns grupos específicos.

Outra questão determinante é a dimensão do desejo; nesse ponto, a experiência de Paulo Freire é apontada pelos estudiosos dessa linha no Brasil como referência. Por considerar a esfera do desejo, Freire buscou respeitar as vivências e experiências significativas da população, percorrendo um caminho da socialização à politização. Entretanto, podem ocorrer experiências em que essa esfera seja minimizada, desprezada ou até ignorada. Há uma consciência de que a teoria permite usos equivocados de metodologias:

a combinação entre elementos que explicam as aprendizagens e que, mesmo partindo do construtivismo, variados métodos ou propostas de ensino poderão ser implementadas. Nesse sentido, buscamos alargar a visão dos que desejam hoje pensar e analisar a introdução do construtivismo na escola brasileira e levá-los à compreensão sobre a complexidade em que estão envolvidos os aspectos pedagógicos e didáticos. (...) Há exigências bem claras e definidas para que se possa afirmar se está ou não adotando-o. Uma delas é o respeito à psicogênese que o caracteriza (...). Caracterizar estas etapas e planejar as atividades em sala de aula para que o aluno as ultrapasse é uma dessas exigências para que sejamos construtivistas (Grossi, 1992, p. 44).

De modo semelhante, Freire (1990) também destaca o risco de os profissionais se deterem no processo psicogenético e relegarem a compreensão do texto para segundo plano. Do mesmo modo, podem desqualificar o capital cultural dos alunos, suas experiências de vida, sua história e linguagem, tornando difícil a mobilização para uma reflexão crítica, ampliando suas opiniões dos fatos para uma compreensão mais rigorosa dos significados.

Considerações finais

A partir dessa visão mais abrangente sobre algumas características dos projetos societários e suas reproduções no âmbito da educação, iniciamos uma abertura para pensar os problemas de alfabetização, fazer autocrítica enquanto estudantes e educadores que somos, mas, sobretudo como cidadãos e cidadãs, sujeitos históricos. Podemos observar que de tempos em tempos surgem “pacotes” pedagógicos com fórmulas comemoradas como novas e que reeditam as mesmas estratégias de ensino a serviço de uma distinção de acessos sociais. Henry Giroux participou do mencionado livro de Freire e Macedo abrindo a introdução com uma citação de Gramsci¹⁴:

A cada momento em que, de um modo ou de outro, a questão da língua passa para o primeiro plano, isto significa que uma série de outros problemas está prestes a surgir, a formação e a ampliação da classe dominante, a necessidade de estabelecer relações mais “íntimas” e seguras entre os grupos dominantes e as massas populares nacionais, ou seja, a reorganização da hegemonia cultural (Gramsci, *apud* Freire e Macedo, 1990, p. 1).

Coloca-se a questão da hegemonia cultural, marca dos estudos de Gramsci, e uma de suas principais contribuições para a compreensão de relações de força nos processos de transformação social; portanto, a alfabetização precisa ser tratada do ponto de vista metodológico, mas em função de suas relações com o nível ideológico do projeto social em que está inserida. Essa visão faz refletir sobre os interesses de trabalhadores e elites políticas nos projetos de educação e sociedade. Para que a alfabetização seja valorizada, os estudos progressistas sejam divulgados, os cursos de formação de

¹⁴ Gramsci, 1986.

educadores sejam contínuos e efeitos positivos se tornem concretos na aprendizagem, Freire (1990) aponta uma direção: defende que a alfabetização faça parte de um projeto de produção cultural,

encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significados. A alfabetização deve ser vista como meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna ou vivida (Freire e Macedo, 1990, p. 90).

Desse modo, a alfabetização esta inserida em um projeto político e precisa ser discutida na perspectiva das relações de poder. Ao trabalharmos a partir dessa concepção, o lugar do trabalho e das relações humanas se modifica, as práticas em casa e na sala de aula também. Começamos a nos ver de forma coletiva, e podemos pensar se precisamos ficar isolados nas salas de aula, angustiados com os sentimentos de impotência frente aos desafios, ou se podemos fazer outras escolhas, como encontrar as parcerias e nos fortalecermos. Existem estudos e experiências que podem nos ajudar. Temos condições de acessá-los e mudar a realidade; somos nós que construímos e mantemos a história, com nossas ações e omissões na realidade concreta, no dia a dia de nosso trabalho. Com mais união poderemos sentir o quanto podemos aprender, criar e construir uma sociedade e uma educação muito melhores.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil, de 1988. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 1996.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 1997.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001. Disponível em www.mec.gov.br. Secretaria Nacional de Educação Especial, em 15/06/04.
- BRASIL. Ministério de Educação. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Inep, 2001 e 2008.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 1997.

- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil: novos caminhos. Brasília: Coordenação de publicações da Câmara, 2003.
- CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1999.
- FERREIRO, Emilia. Psicogênese da língua e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRO, Emilia. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donald. Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1983.
- GADOTTI, Moacir. Concepções dialéticas da educação. São Paulo: Cortez, 1983.
- GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- GROSSI, Esther Pillar (org.). Paixão de aprender. Petrópolis: Vozes, 1992.
- GROSSI, Esther Pillar. Didática da Alfabetização (nível pré-silábico/silábico/alfabético). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- JAPIASSÚ, Hilton. Dicionário básico de filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1995.
- LUCKESI, Cipriano. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.
- MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política. Col. Os economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- PIAGET, Jean. A epistemologia genética. Petrópolis: Vozes, 1973.

- REDES. Programa criança Petrobras na Maré. Rio de Janeiro, Redes, 2007.
- ROUDINESCO, Elisabeth. Por que a psicanálise? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- SOARES, Magda. Linguagem de escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2001.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de Defectologia. Porto: Companhia Editora do Minho (original 1927).

Criar vínculos – competência para o ato de ensinar alunos no complexo da Maré

Valeria Oliveira*

Introdução

Em 2005, nós, professores de algumas escolas do Complexo da Maré, fomos convidados a participar de dois encontros que aconteceriam no CIEP Ministro Gustavo Capanema, cujo tema era: “As dez novas competências para o ato de ensinar”, baseado nos estudos de Philippe Perrenoud. A professora dinamizadora dos encontros era doutoranda e os encontros prometiam um debate profícuo.

Minha escola escolheu apenas três professores para nos representar nesse encontro; deveríamos participar e depois repassar aos colegas o que aprendemos e nossas impressões sobre o encontro. Eu fui uma das escolhidas; nesta época cursava o último ano de minha especialização e estava ávida por participar de cursos e capacitações. A dinamizadora, assim que chegou, apresentou todo o seu currículo e logo distribuiu para nós um pequeno resumo das 10 novas competências. E começou a ler. A sala em silêncio, ouvia a leitura e em sequência a sua pergunta: “Alguém tem algum comentário? Não? Então seguirei.”

E assim foram lidas quase todas as competências sem comentários.

Percebendo o grupo completamente desinteressado, a dinamizadora questionou e se queixou, dizendo que, se não houvesse participação do grupo, o trabalho que viera realizar não teria sentido. Foi então que uma de nós, mais precisamente a diretora da escola na época, questionou o sentido de nós, educadores da Maré, estarmos ali discutindo Perrenoud, educador suíço que, apresentado daquela forma, parecia muito distante de nossa realidade.

* Licenciada em História pela UNISUAM), Psicanalista pela SFLUP, Psicopedago clínica pela UCB e Formação em Neuropedagogia pelo IMES. Membro fundador e conselheira técnica do Instituto Mosaico.

A dinamizadora revelou então que esse era seu objeto de estudo no momento, pois em breve apresentaria sua tese de doutorado e que havia sido convidada pela Secretaria de Educação para desenvolver esses encontros, cujos resultados contribuiriam para o seu trabalho.

Nesse momento, grande parte do grupo já se mobilizava em repúdio a essa situação, e nomes como Paulo Freire, Piaget e Vygotsky foram citados aleatoriamente como opção de educadores cujo debate nos interessaria mais. Então a diretora toma a palavra, constatando o visível embaraço da dinamizadora, e propõe que, se teríamos que discutir as competências, por que não discutir as competências para o ato de ensinar na Maré?

A dinamizadora e todos nós concordamos, mas ela nos pediu então que fizéssemos isso para o próximo encontro, pois este havia sido planejado dessa forma e não haveria como mudar.

Não pude retornar para o segundo encontro, pois a direção da minha escola não permitiu, dizendo que era mais um curso inventado pela secretaria e que não acrescentaria nada à nossa prática pedagógica. Gostaria de ter retornado para discutir a importância de estabelecer vínculos positivos na relação professor-aluno no contexto em que atuamos. Guardei então minha ideia de competência para discuti-la um dia.

Chegando para ficar na Maré

Em junho de 2005, eu já fazia dupla regência no CIEP Operário Vicente Mariano e aportei de vez na Maré; trazia comigo agora minha matrícula cedida pela 10ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

Já conhecia a escola e os colegas. Nada seria novo e tudo parecia ser melhor; trabalharia em período integral na mesma escola. Teria apenas que saber com que turma iria trabalhar.

A escola passava por um período difícil, e ainda em junho algumas turmas estavam divididas sem professores; nosso CIEP sempre passava por esse problema, pois muitos professores se recusavam a trabalhar lá, talvez por conta da sua localização, intransigência da direção ou algum outro motivo que não saberia explicar. O fato é que éramos uma escola de passagem, em que o corpo docente, principalmente “P II” (professor do primeiro

segmento do Ensino Fundamental), ao completar cinco anos de sua posse, pedia remoção, o que quase todo início de ano causava grande transtorno, deixando várias turmas sem professor. Muitas vezes iniciávamos o ano dando aula para duas turmas em horário reduzido; nesse ano, muitos professores da 10ª CRE viriam reforçar os quadros das escolas do Complexo da Maré, pois havia grande carência. Quando cheguei, uma turma de EI (Educação infantil) me foi oferecida para o segundo turno. Eu já pensava em aceitar, pois trabalhei por vários anos com EI.

Foi quando uma colega pediu para conversar comigo; ela sabia que eu estava chegando com disposição e vontade de fazer um bom trabalho; e me relatou que sua turma de progressão era muito difícil de lidar, que o seu trabalho não rendia o esperado e que naquele momento se sentia desgastada; gostaria muito de mudar de turma. E me pediu que fizéssemos um acordo: ela iria para o EI e eu ficaria com sua turma de progressão.

Fui conversar com a diretora, que disse que, se eu gostasse de “desafios”, seria bom; havia na turma crianças há dois anos sem obter resultados, ainda analfabetos com 11 e 12 anos; mas me alertou para o desgaste que seria trabalhar com eles, pois brigavam entre si todo tempo, eram desinteressados, sem educação, com péssimo comportamento e muita dificuldade para aprender.

Disse ainda que a última professora da turma estava muito desgastada e por isso queria abandonar, apesar de ótima profissional. Tive dúvidas e fiquei apreensiva; afinal, teria só problemas. Muitos colegas comentavam como a turma era difícil e me aconselharam a não aceitar, pois eram crianças que já haviam caído em descrédito e estigmatizadas por aquela comunidade escolar. No ano anterior estavam inclusive relegadas à pior sala da escola, um cubículo que hoje serve de anexo do almoxarifado, onde nem havia ventiladores, o que dificultou bastante o trabalho da professora do ano anterior, a primeira a levantar suspeitas sobre as questões orgânicas envolvidas na dificuldade de aprendizado dos alunos. Ainda não havia me decidido; algo me fez ter uma última conversa com a professora da turma, que confirmou tudo que eu já sabia, mas me disse algo que me fez decidir: “Não sei mais como trabalhar com eles, não acredito mais neles e nesse trabalho”.

Fizemos então a troca, e a partir daquele momento me tornei professora da progressão. As turmas de progressão, dentro do mu-

nicípio do Rio de Janeiro, foram criadas para sanar a defasagem idade-série de alguns alunos que não conseguiam se alfabetizar, apresentando desenvolvimento escolar abaixo da expectativa desejável para a idade. Crianças na faixa de 10 a 12 anos faziam parte desse projeto da Secretaria Municipal de Educação, e tinham professores capacitados para esse trabalho. Essa é uma situação recorrente, e ainda temos alunos no segundo segmento analfabetos e analfabetos funcionais.

Hoje existem outros projetos com o mesmo objetivo, mas o problema ainda não foi resolvido satisfatoriamente pela rede pública.

Quem eram essas crianças

A turma de progressão dentro da minha escola sempre foi vista como uma turma de crianças-problema e muito trabalhosa. E não era qualquer professor que aceitava trabalhar com essas turmas.

Os problemas eram inúmeros; nessa turma pude encontrar crianças não só com dificuldades de aprendizado, mas também com outros transtornos, para quem era urgente haver uma avaliação de profissionais da área de saúde como: médicos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos.

As professoras anteriores a mim já haviam tentado junto aos pais e à CRE, sem sucesso, que algumas crianças fossem encaminhadas para uma classe especial, pois, segundo as avaliações feitas pela CRE, estes alunos não apresentavam distúrbios mais sérios, apenas faltava ao professor estratégias para o trabalho.

A turma era composta por 25 alunos; estávamos em junho e eles teriam que estar alfabetizados em dezembro, apesar de tudo.

Desmistificando Incapacidades

Eu sou burro, não aprendo nada, não sou bom da cabeça.
(Aluno W., turma 1905/205)

No meu primeiro dia com eles, os colegas vinham saber se eu realmente estava segura e sabia o problema que eu iria enfrentar; até de CTI chamavam minha sala.

Encontrei a turma agitada; nesse dia a coordenadora me apresentou e me deixou com eles, mostrando-se solícita para me ajudar a qualquer momento. Eu estava com um rolo de barbante nas mãos e pedi que fizéssemos um círculo. Enquanto nos apresentávamos, fomos fazendo uma grande teia de barbante, cuja ponta estava entre meus dedos.

No início todos estavam desconfiados, me olhavam, se entre-olhavam. Mas aos poucos foram entrando na brincadeira séria de se apresentar.

Ali meu olhar via além do que eu queria ver. Mesmo assim, era um momento de observar, sair de cena, era o momento de olhar e escutar, o lugar da observação; o momento era isento de qualquer valor de juízo (Haddad, 2008, p. 103).

W. dizia: Todo mundo me zoa porque sou burro, me chamam de “Operação”.

O menino exibia no pescoço marcas de uma séria operação que sofrera quando criança.

T. Era uma menina apática, que não estava muito preocupada com a escola; esperava um transplante de fígado e estava sempre hospitalizada.

V. Também sofria com as brincadeiras dos colegas, tinha o apelido de “Piripaque”, pois já havia tido algumas convulsões.

T. Tinha sinais de paralisia cerebral; mais tarde, em conversas com a tia que a criava, soube que a criança nascera durante uma briga entre seus pais, sofrendo forte queda.

M. Apresentava sérios problemas na fala, assim como P., que tinha dificuldades para ser compreendido.

Tantos caminhos tortos, tantas desventuras, já tão novos e tão vividos, sozinhos apesar das famílias. Não havia lugar para a maioria deles.

E nenhum sentimento de pertencimento pela escola; sentiam-se diferentes, excluídos, rejeitados. E isso estava ali em suas falas, até de si mesmos alguns falavam com deboche, punindo-se por terem falhado; se outros aprendiam, por que eles não? Deviam ser burros mesmo, e não queriam nada.

O verbo de outras pessoas havia se introjetado em cada um deles. Era nítido o sentimento de menos valia nessas crianças, mas pude ver que havia desejo, desejo de aprender. E era neste desejo que eu teria de atuar, pois esse também era o meu desejo.

O ensinante sente prazer ao ensinar e o aprendente recebe o conhecimento atravessado pelo desejo de conhecer e pelo prazer do ensinante. O aprendente é também participante do prazer de ensinar que sente seu professor ao perceber que ele aprende (Fernandes, 1994, p. 68).

Ao final perguntei quem era responsável por manter a teia; todos disseram que era eu, então soltei a minha ponta e assim aos poucos todos foram soltando. Descobrimos que todos nós éramos responsáveis e importantes para manter nossa teia firme. Disse-lhes que tínhamos metas, que iríamos cumprir e que partir daquele momento não éramos a mais a progressão, mas sim a turma 1905. Que éramos agora um time. E no nosso time não havia disputa. Faríamos o que fosse bom para todos e nos ajudaríamos.

Iniciamos então o debate para votação do nosso contrato de convivência; foram votadas regras de convívio e passaram a valer a partir daquele momento. Eu observava cada um; todo time tinha um líder: **R.** era o líder dos meninos, **A.** era a líder das meninas. Nossa convivência no início foi difícil. Queriam afrontar minha autoridade, que eu impunha sem autoritarismos; ainda se desentendiam muito. As brigas ainda aconteciam, mas aos poucos tomaram consciência de que, se faziam parte do mesmo time, não havia sentido brigar. Com paciência, perseverança e afeto, fomos nos entendendo; confiava naquelas crianças e no trabalho que precisavam realizar. Fui aos poucos vencendo a resistência deles. Tocar, abraçar, fazer carinhos, ouvir com interesse genuíno suas histórias e sugestões e brigar por eles foi a base para criar vínculos positivos com essas crianças.

São os vínculos que possibilitam a relação transferencial, tão exaltada pela psicanálise, responsável por converter o desejo de ensinar e o desejo de aprender em conhecimento com autorização mútua que se opera entre sujeitos que ensinam e aprendem (Almeida, 2009, p. 1).

As aulas tinham um ritmo diferente; precisava ganhar seu interesse e desafiá-los; nosso tempo era pouco e tínhamos metas. Sempre que cumpríamos, festejávamos como um gol do time. A coordenadora passou a acompanhar nosso trabalho: semanalmente as crianças precisavam ler para ela, que avaliava o resultado.

Aos poucos, eles já demonstravam menos agressividade, e havia maior colaboração entre eles; já trabalhávamos com monitoria, o que os aproximou muito; quem aprendia mais auxiliava o outro que ainda apresentava dificuldades. Agora eles estavam juntos contra o preconceito e suas dificuldades. A monitoria era um espaço e um tempo de cooperação entre os alunos, que, sentados em duplas, tinham oportunidade de pensar juntos, achando soluções para problemas, discutindo hipóteses e descobertas, principalmente no que diz respeito à aquisição da leitura e à escrita. Enfim, juntos aprendiam mais e construíam seu conhecimento.

E essa interação favoreceu a autoestima desses alunos, que passaram a ter consciência de que também podem aprender e ensinar; houve diminuição da indisciplina, desenvolvimento de valores morais, e deste movimento também nasceram grandes amizades.

No nosso 5º ano, o aluno **W.** escreveu a seguinte mensagem ao colega, que havia sido seu monitor por dois anos e iria se mudar para outro município, numa agenda que seus pais compraram a seu pedido, para que ele desse de presente:

“A., você foi meu amigo a vida toda, você me ajudou a ler. Nunca vou te esquecer”.

Nesse momento não reconhecia em **W.** o aluno rebelde de antes, mas alguém cujo coração também tinha sido educado. Já havia se passado mais de um mês em sala, e pedi uma reunião com os pais e responsáveis. Seria a primeira; queria conhecê-los e alertar alguns sobre a necessidade de uma avaliação profissional. A direção disse que eles não viriam. Fiz com que as crianças entendessem como era importante que seus responsáveis viessem e que eles também fariam parte do time.

Todos eram muito diferentes, mas com histórias de vida similares. Individualidades que se manifestaram na escola em toda sua “riqueza” e que nós, professores, deveríamos compreender e acolher. Para isso, precisava dos pais e responsáveis como parceiros.

Conhecendo as famílias

“Mama África, a minha mãe é mãe solteira, que tem que fazer mamadeira todo dia, além de trabalhar como empacotadeira nas Casas Bahia” (*Mama África*, Chico Cesar).

Não podemos subestimar a participação da família no processo de desenvolvimento da criança. A família é a base e o referencial em que a criança primeiramente irá se apoiar; o desenvolvimento emocional é condição para o desenvolvimento cognitivo. E eu precisava estar com eles. 80% dos responsáveis vieram; as mães estavam lá e falavam tanto quanto seus filhos. Só havia um pai que, desempregado, pudera vir. Comecei a reunião me apresentando e falando de como estava me relacionando com os alunos; falei deles com o coração, ressaltando capacidades e qualidades que já havia começado a admirar. Todos se entreolhavam. Afinal, tinham vindo para ouvir o de sempre, que as crianças não aprendem, não se interessam e não sabem. Quis conhecê-los e ouvi-los. Cada responsável contou um pouco da sua vida e da vida de seu filho, dentro e fora da escola. A maioria das mães era chefe de família e criava seus filhos sozinhas, sem apoio financeiro ou emocional dos pais, alguns envolvidos com tráfico, outros cumpriam pena e ou simplesmente negligenciaram sua paternidade; eram famílias numerosas, quase não tinham tempo para lhes dar atenção em casa, muito menos para participar de sua vida escolar.

Ao ouvir fui compreendendo mais como meus alunos vinham se constituindo como sujeitos até aquele momento. Hoje a família se encontra em crise; é muito comum ouvir de professores e orientadores pedagógicos que alguns alunos poderiam ter melhor desempenho na escola se tivessem atenção da família (ou dos responsáveis) para seus problemas de aprendizagem e que a escola sozinha não consegue resolver essas questões.

Em sua maioria, essas dificuldades de aprendizagem são negligenciadas pelas famílias, que muitas vezes não entendem o que são ou não têm tempo e condições para procurar ajuda especializada, transferindo o problema para a escola, que tem a obrigação de ensinar seus filhos. E nem sempre dá conta desses casos.

Eu sabia que precisava dessas mães como parceiras; perguntei se haviam notado alguma diferença em relação a seus filhos.

Uma me disse que o filho comentava da professora em casa e que estava gostando, outra me disse não notar nada, a filha não aprendia mesmo. Chamei a menina ao quadro; ditei algumas palavras e pedi que lesse outras.

Ela leu e escreveu em nível silábico alfabético as pequenas palavras com fonemas simples e a mãe disse: “Tá vendo, come letras ainda”. Expliquei em rápidas pinceladas a teoria de Emília Ferreiro (educadora argentina cuja teoria explica como as crianças constroem suas hipóteses em relação à leitura e à escrita e que era normal, nesse processo, que a criança que está se alfabetizando “coma algumas letras”, mas que estávamos evoluindo bem.

E disse que era possível que, ao final de ano, a maioria estivesse lendo; e que precisava da ajuda delas em casa. Eu mandaria um material de reforço com orientação para casa, e, se todos nós nos esforçássemos, conseguiríamos.

A mãe de R. levanta a mão e diz que eu não poderia contar com ela, pois ela não tinha tempo nem paciência para estudar com ele. Disse a ela que, ao me dizer isso, eu também poderia dizer o mesmo; era difícil lidar com eles, mas eu era uma só e já estava fazendo a minha parte, que era estar ali sem desistir deles. Ela, como mãe, em nada ajudava se esquivando de sua responsabilidade.

E disse para todas: que cada um de nós teria participação efetiva e importante nesse processo de ensino e aprendizagem. E pedi que não transferissem para mim uma responsabilidade que era delas e que essas crianças mereciam apoio, crédito, amor e atenção.

E que elas poderiam escolher: serem parceiras ou lamentarem outra reprovação.

Ao final da reunião, as mães dos que eu achava que apresentavam sintomas constitucionais que precisavam ser mais bem avaliados se reuniram comigo para uma conversa à parte e concordaram em procurar ajuda profissional; fiz então novos relatórios de observação.

Convivendo e aprendendo

A turma estava cada vez mais ativa e engajada na atividade da escola, agora algumas crianças faziam parte de nosso coral.

Lembro-me agora de V., cujos relatos passados descreviam alguém desleixado e desorganizado, mas se tornou meu aluno ajudante, que sempre organizava nosso armário e, nas festas, gostava de arrumar a mesa e a sala com cuidado e tinha prazer em colaborar. Nossa sala era nosso mundinho, que estava ficando agradável e bom.

R. ainda era rebelde e queria carinho e atenção. Agora cobrava da mãe participação, pois via seus colegas aprendendo e exigia dela a mesma responsabilidade. Em um dia de reunião com os pais para acompanhar nossos resultados, ele disse que ficaria esperando sua mãe entrar na escola e iria para o outro portão para ver se ela não iria sair de fininho. Que ela agora iria cuidar dele como era para cuidar, se as mães dos outros cuidavam...

Eles já sabiam seus direitos e seus deveres, aprenderam a questionar e a fazer o melhor possível. Um dia, montávamos um mural para a culminância de um trabalho feito com uma poesia de Elisa Lucinda, *A menina transparente*, e pedi que uma aluna fosse buscar uma folha de papel para que escrevêssemos a poesia.

Foi-nos dada pela direção uma folha descartada de embalagem de livros que havia chagado à escola, toda enrugada, suja e com marcas de carimbo. A aluna chegou triste e me entregou o papel. Ao vê-lo, todos ficaram indignados e R. disse: “Devolve esse papel; a gente não precisa disso, a gente quer papel bom, igual ao de todo mundo. Se ela não quiser dar, a gente compra outro”.

Desci com o papel nas mãos, munida da mesma indignação, e questionei que escola igualitária seria essa e por que eles mereciam menos. A direção me ignorou. Disse que professor bom trabalha com qualquer material. E que eu não receberia outro. Eu disse que aquilo era um desrespeito.

Deixando o papel na secretaria, fui invadida por um sentimento que já havia tido outras vezes, de que o educador de alunos excluídos e marginalizados às vezes acaba confundido com eles por seus pares. No dia seguinte, fizemos com nosso material o cartaz que ficou exposto no mural do corredor.

Ensinar exigia riscos, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (Freire, 1996, p. 39).

Aos poucos as crianças já estavam lendo e produziam pequenas frases. Estávamos em outubro. Nunca vi essas crianças mais felizes do que quando pudemos ir ao planetário. Iam a um passeio como qualquer outra turma. Eles se divertiram muito e aprenderam também, viram outras pessoas, ouviram outras línguas. Estavam descobrindo que o mundo era mais do que eles acreditaram e conheciam, cheios de curiosidade.

Nesse mesmo mês fui convidada a contar minha experiência num seminário da minha escola cujo tema era **Incluir sem desqualificar**.

Ao final do ano, dos 25 alunos do grupo, 18 estavam aptos a prosseguir seus estudos. As mães e eu estávamos satisfeitas com o progresso e com o que nós aprendemos; nos tornamos amigos (todos nós) e pediram que eu continuasse com a turma. Fiquei com eles por mais dois anos. No final de 2009, grande parte desse grupo foi para o 7º ano.

Nesses dois anos, rimos, choramos, brigamos e nos reencontramos. Alguns se perderam, também. Acompanhei o crescimento e a mudança para melhor de muitos. **R.**, logo no seu 6º ano, foi eleito representante de turma, pois era responsável e aplicado. **W.**, que só queria brigar, agora só queria estudar e dar gosto à sua mãe, que passou a ser participativa e hoje tem um neto como meu aluno e continua com a mesma postura participativa. **W.**, no final de dezembro me surpreendeu acordando cedo para me esperar na porta da escola para me dizer que passou de ano; ele agora tem 15 anos.

No final de ano eles sempre lembram de mim. Neste ano uma mãe me bordou uma toalha. E a filha disse que não me esquece. **F.**, de 15 anos, me trouxe uma grande surpresa. Sempre incompreendida pelo pai, que dizia que ela não aprendia por preguiça, após estar alfabetizada recebeu finalmente diagnóstico de dislexia, que foi entregue à escola. Fui chamada à direção, que festejava a confirmação da minha hipótese, pois ela sempre apresentou dificuldades bastante significativas para aprender a ler, mas o laudo chegou tarde. O pior já passara; sua mãe um dia veio me visitar, pois havia tido folga no trabalho e me contou que a menina havia ensinado o pai a escrever o nome. É da natureza do ser humano mostrar o seu melhor quando acreditamos nele e lhe damos condições para crescer. De marginalizados passaram

a crianças de que hoje, misturadas em outras turmas, ninguém mais lembra que foram da progressão. Em nosso 3º ano nos apresentamos no sarau literário da escola com a performance de uma música que foi a escolhida dentre as opções que apresentei, pois falava do preconceito vivido por eles, do descrédito e da certeza de algumas pessoas em seu futuro marginal. A letra foi cantada por eles por vários meses e virou uma espécie de hino de sua resiliência.

Tio, ninguém nasce bandido

Só se nasce banido

Excluído, exilado, ferido, perdido.

Da glória universal do prazer de estar vivo.

Zé Trindade (trecho da música Ninguém nasce bandido)

O caminho que se fez ao caminhar

Quem aprende aprende por amor a alguém (Freud)

Durante o tempo em que estive com a turma, nunca parei para refletir sobre esse período que foi tão importante para nós. Até um dia no início deste ano, quando, passando pelo corredor da escola, alguém me gritou: “Mãe!”. Era minha outra aluna, F., que me deixou sem jeito ao me abraçar e me apresentar à sua colega como sua mãe; ela, órfã de mãe, me disse que fui uma mãe para ela.

Nesse momento refleti que realmente havíamos vivido algo importante, que havia deixado marcas, boas marcas. E que merecia registro. Nunca havia pensado em fazer alinhavos teóricos, minha prática sempre foi artesanal em sua essência; nós, professores, somos emotivos por natureza do ofício; por muitas vezes nos negligenciamos como pesquisadores e escritores do vasto campo da educação. Hoje, por dever do ofício e consciência da importância do registro, escrevo com mais frequência.

E compreendo que, quando um aluno apresenta dificuldade de aprendizagem que persiste, é comum ao professor, após várias tentativas de ajudá-lo, se frustrar e desestimular, muitas vezes culpando-o pelo fracasso, que não pode ser dele, pois nos cursos de formação não somos ensinados a lidar de maneira eficaz com essa situação.

O assunto é tratado superficialmente; conhecemos os nomes dos transtornos, mas não sabemos como atuar. Nem nos cursos de capacitação são discutidos tais assuntos. Não devemos falar em transtornos na aprendizagem e sim de dificuldade; mas eles existem.

As dificuldades de aprendizagem abrangem um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de uma criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo.

A expressão transtornos da aprendizagem deve ser reservada para as dificuldades primárias ou específicas, que se devem a alterações do SNC (Sistema Nervoso Central) (Relvas, 2007, p. 59).

E o aluno é seriamente prejudicado por esse desconhecimento e essa negação, perdendo a oportunidade de ser atendido por profissionais especializados, minimizando ou resolvendo seus problemas, proporcionando-lhe melhor qualidade de vida.

Muitas vezes, as dificuldades são de ensinagem, como dizem os psicopedagogos; o professor não consegue reconhecer que cada aluno tem suas potencialidades e um estilo cognitivo próprio. E que por trás de toda indisciplina, desinteresse e apatia pode haver um pedido de socorro e uma insatisfação com o ensino que lhes é oferecido; quando não levamos em consideração essas especificidades podemos reproduzir fracassos escolares.

Necessariamente, nas dificuldades de aprendizagem estão envolvidos o aluno e todo o sistema que ensina.

Para que esse problema seja resolvido, deve ser diagnosticado, prevenido e curado a partir de dois personagens (aluno e professor) e do vínculo entre eles (Jardim, 2001, p. 147).

Nesse sentido, Pichón-Riviere, expoente da psicologia social na Argentina, veio contribuir muito, por sua teoria do vínculo. Ele defende que a aprendizagem é um processo que se dá a partir do vínculo afetivo que se estabelece entre professores e alunos. Falar sobre vínculos é algo que hoje não deve estar fora dos debates educacionais, num momento em que a violência e as dificuldades de aprendizagem estão em evidência. É primordial estimular nossa capacidade de estabelecer vínculos e

reavaliar nossa inteligência emocional neste contexto. O afeto é a principal porta para o conhecimento.

Hoje, com os avançados estudos das neurociências, sabe-se que o sistema límbico é o responsável pelas emoções em nosso cérebro e pelo armazenamento de informações em nossa memória de longo prazo; e é pela emoção que aprendemos; toda informação carregada de conteúdo emocional é fixada, guardada e aprendida pelo nosso cérebro, favorecendo nossa aprendizagem.

O afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que ensino e aprendizagem são movidos pelo desejo e pela paixão, e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas que facilitam a aprendizagem (Sergio Antonio Silva Leite, Elvira Cristina Martins Tassoni).

Contudo, quando não há uma boa relação professor-aluno esse processo pode ser altamente prejudicado. Tirar boas notas nem sempre significa que houve aprendizagem; é necessário criar condições para uma aprendizagem significativa. Não é preciso que o professor ame e se apaixone por cada aluno, mas é preciso que ele se deixe afetar pelos anseios e suas necessidades, que se aproxime de seu mundo, não condene, não julgue e não exclua, perceba-o como um ser humano sob um olhar sistêmico.

Estabelecer vínculos também não é ser permissivo todo o tempo, é agir com rigor quando for preciso, não esquecendo seu compromisso ético de ter sempre em mente o objetivo de estar fazendo o melhor para o futuro deles como homens e mulheres integrantes de uma sociedade cuja base é a educação.

Por isso vale a pena refletir e repensar posturas e práticas pedagógicas que até agora não têm favorecido esses alunos, que estão na escola para ter certeza de que podem almejar uma vida melhor e afirmar sua identidade neste mundo.

Conclusão

O professor se liga à eternidade, ele nunca sabe onde cessa a sua influência (Herry Adams).

Pensar hoje numa educação para as classes populares em que a figura do professor não consiga estabelecer vínculos é, para mim,

algo que não faz mais sentido, pois acredito numa relação de cumplicidade, afeto e compreensão que envolva emoção e encontros de “eus” que, no contexto da escola, florescem e se constituem como ensinantes e aprendentes, sendo postura de fundamental importância, aliada à prática pedagógica de muitos que alcançam objetivos educacionais e sobrevivem às dificuldades do nosso cotidiano.

Nosso momento é de ruptura e descrédito para com a profissão, questionamentos e ressignificação de nosso papel dentro de nossa escola e em nossa sociedade. A experiência com essa turma me deixa a certeza de que não podemos esquecer que o estabelecimento de nossa identidade passa e perpassa as identidades dos sujeitos que ajudamos a educar e despertar para o mundo como cidadãos. Em qualquer escola de qualquer lugar.

Referências bibliográficas

- CONSUELO, Dulce. Vínculo como passaporte para a aprendizagem: um encontro D'eus. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- JARDIM, Wagner Rogério de Souza. Dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental: manual de identificação e intervenção. São Paulo: Loyola, 2001.
- RIVIÉRE, Pichon. Teoria do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002.
- RELVAS, Marta Pires. Fundamentos biológicos da educação: Despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- HADDAD, Jane Patrícia. Educação e psicanálise: vazio existencial. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- OLIVEIRA, Mariana Lúcia de (org). Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- FERNANDES, Alicia. A mulher escondida na professora. Trad. Neuza Kein Kickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

Artigos:

ALMEIDA, Marilene. O trabalho e os desafios da sociedade contemporânea. Publicado no site do Colégio Santa Maria (2009).

LEITE, Sérgio Antônio da Silva e TASSONI, Elvira Cristina Martins. Atividade em sala de aula: As condições de ensino e mediação do professor.

Site. Anped.org.br

Sou negra, sou mulher e tenho histórias: a alfabetização de jovens e adultos da Maré para além das quatro paredes da sala de aula

Janaína de Azevedo Corenza*

Waldinéia Teles Pereira**

CIEP Ministro Gustavo Capanema

Introdução

Historicamente, no Brasil, são os negros e as mulheres, principalmente, os sujeitos sociais que foram e continuam a ser os principais atingidos por condutas discriminatórias e, assim, forçados a continuar lutando pelo reconhecimento de seus direitos e sua cidadania plena. Vera Maria Candau

O Brasil foi o último país a abolir formalmente o trabalho escravo; atualmente concentra o segundo contingente de população negra do mundo, ficando atrás somente da Nigéria. Aproximadamente 80 milhões de brasileiros, quase metade da população (46%), possuem ascendência africana. A partir da Abolição e com a Proclamação da República, o negro inicia sua luta por reconhecimento de sua cidadania, para se fazer representar e se inserir na nova sociedade. A 15 de novembro de 1889, o negro, ex-escravizado, torna-se cidadão como os demais membros da sociedade, mas é iniciada uma maneira de manter o tratamento desigual. Se antes se exercia a violência física explícita, ela não poderia ser mantida; então utiliza-se a linguagem, a mentalidade, o imaginário, a ideologia para criar palavras, imagens, formas e teorias que desprestigiam o negro, perpetuando e reforçando o discurso anterior de inferioridade.

* Professora do PEJA I do CIEP Ministro Gustavo Capanema. Pedagoga e mestre em Educação pela UNIRIO.

** Professora do PEJA I do CIEP Ministro Gustavo Capanema. Pedagoga, especialista em Educação e Relações Raciais pela UFF e coordenadora do Curso de Formação Continuada em Relações Raciais e Educação no Município de Itaboraí.

É possível afirmar que a negação do racismo, uma hipocrisia que durante décadas orientou o discurso oficial brasileiro, apenas serviu para aprofundar ainda mais as desigualdades e impedir que o Estado e a sociedade atuassem de forma a enfrentar o problema. Constata-se então que, no Brasil, a discriminação racial persiste nos dias atuais. Uma forma de exemplificar tal afirmação se dá ao analisar dados que mostram que as funções tradicionalmente atribuídas à população afro-brasileira, em sua maioria, exigem nível de escolaridade a princípio nulo ou quase nulo e inferior ao exigido pelas profissões exercidas por majorias brancas. Ainda que os negros consigam níveis de escolaridade equiparáveis aos dos brancos, os retornos financeiros dos primeiros são inferiores (Hasenbalg & Silva, 1999), sem contar a visão estereotipada construída em torno de suas capacidades e identidades.

Todo esse contexto contribui diretamente para alcançar os índices na educação que veremos a seguir. Segundo os resultados de um recorte educacional da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) feita pelo IBGE em 2007, revelados no dia 22 de maio de 2009, no que se refere à análise por sexo, do total daqueles que frequentavam ou frequentaram anteriormente a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), 53% eram mulheres e 47%, homens. Com relação ao rendimento, o maior percentual de pessoas que frequentavam EJA na época da pesquisa era daquelas que estavam na faixa de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo (3,0%) e as que não tinham rendimento (2,6%). A maioria dos que cursavam EJA era formada por pessoas que se declaravam pardas (47,2%), seguidas por brancas (41,2%), negras (10,5%) e de outra raça (1,1%)¹.

Esse cenário de números alarmantes não pode ficar apenas no papel. Eles precisam ser trabalhados e desmistificados por um trabalho que visa mostrar uma outra História, em que o negro apareça como sujeito social importante na construção da História do nosso país, e sobretudo as mulheres negras, que vêm construindo histórias de luta, resistência e sabedoria; entretanto, tais histórias são pouco trabalhadas nas escolas, são pouco valorizadas enquanto construção social. Certamente

ao longo do processo histórico brasileiro, homens e mulheres negras sempre lutaram e resistiram bravamente a toda forma de opressão e discriminação. Além das formas de resistência política tratadas anteriormente, a resistência cultural tem

¹ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2009/05/22/ibge-eja-mais-procurada-por-mulheres-755985393.asp>.

sido uma das mais fortes que os africanos e seus descendentes ofereceram, em todas as suas diásporas, contra a opressão escravista e colonialista (Munanga, 2006, p. 102).

Isto mostra que a cultura negra está presente no cotidiano brasileiro nas mais diversas formas: gestos, estilo de vida, música, dança, culinária, escultura, entre outros. Mas a negação a esta cultura, infelizmente, ainda é uma realidade no interior das escolas, embora esta discussão já seja estabelecida na Lei 10.639/2003².

Quando nos referimos a desigualdades raciais e étnicas, trataremos como foco do nosso trabalho a mulher negra, pois, segundo Munanga (2006, p. 102), “há décadas de avanço no *status* das mulheres em todo o mundo e no Brasil, e a mulher negra continua associada às funções que ela desempenhava na sociedade colonial imediatamente após a Abolição”. A mulher negra, em sua maioria, desempenha funções de empregada doméstica, lavadeira, faxineira, cozinheira etc. É possível fazer um paralelo afirmando que é a trabalhadora que saiu dos trabalhos forçados do escravagismo diretamente para os trabalhos braçais, mais insalubres, mais pesados.

Pelo trabalho desenvolvido no interior da escola, buscamos revelar, com base nos dados apresentados e nas experiências de vida das mulheres negras e das histórias do cotidiano que colaboram para modelar nossa cultura e identidade de brasileiros, a importância de discutir a problemática racial no Brasil, saindo do senso comum em busca do fortalecimento das histórias e das trajetórias de vida de nossas alunas.

O desenvolvimento do projeto: por onde começar?

A discriminação da mulher adquire sua máxima intensidade quando se trata de mulheres pobres e negras. (Vera Maria Candau)

Tendo por base o contexto histórico apresentado, os índices das pesquisas e a necessidade de “dar voz” àqueles que não aparecem na nossa História como protagonistas, buscamos no presente trabalho relatar o desenvolvimento do projeto do CIEP Ministro

² A lei torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e da África nas escolas.

Gustavo Capanema, no bairro da Maré, nas turmas do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA no ano letivo de 2008.

A temática do projeto intitulado “Mulheres Negras do/no Rio de Janeiro” surgiu a partir da observação, feita pelo grupo de professores, da negação dos alunos no que se refere à sua raça/etnia. O número de alunos matriculados no PEJA vai ao encontro dos números apresentados pelo Pnad no início do texto. O grupo de alunos é formado em sua maioria por pessoas negras mas que se declaram “pardas” ou “brancas” no ato da matrícula. Outra ponte encontrada entre os números da pesquisa e nossa escola foi número de mulheres matriculadas no PEJA. Dados da secretaria da escola revelam que o número de mulheres matriculadas nas turmas do PEJA é muito significativo, sobretudo no 1º segmento do ensino fundamental. São mulheres que vivem no bairro da Maré, na cidade do Rio de Janeiro, mas que são oriundas de diversas regiões de nosso país. São analfabetas ou em processo inicial de alfabetização e não tiveram acesso à escolarização quando crianças. Os relatos das mulheres revelam que precisaram trabalhar para ajudar no orçamento familiar. Outras trabalharam em roças, em casas de família ou cuidavam das crianças filhas dos patrões de seus pais. Essa realidade revela também as condições de vida das mulheres negras cariocas. Parte delas também deixou os bancos escolares por que “não conseguiam aprender”, “precisaram trabalhar muito cedo” ou ainda “não podiam estudar porque o pai proibia”³.

Esses dados influenciaram de forma direta os debates realizados entre os professores a respeito da construção do projeto pedagógico a ser desenvolvido no PEJA. Esse fato, unido aos dados apresentados no início do texto, além da obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, fez-nos buscar meios para trabalhar junto aos alunos essa temática, por meio da valorização da cultura negra em nossa escola. O objetivo também foi desvendar que mulheres são essas e que histórias de vida trazem, além de oportunizar a rica troca entre todos os alunos⁴, desmascarando alguns aspectos ideológicos produzidos pela sociedade e, conseqüentemente, reproduzido por elas, como a estética da mulher negra, sexualidade, potencialidades etc.

O planejamento pedagógico foi realizado no início do ano letivo e foi viável unir duas datas comemoradas em nossa cidade para concretizar as propostas de atividades. No mês de março foi comemorado o Dia Internacional da Mulher e o aniversário da

³ Relatos de senhoras estudantes matriculadas no PEJA durante os debates nas aulas.

⁴ As turmas do PEJA são formadas por homens e mulheres com idades entre 15 e 80 anos, porém no 1º segmento do ensino fundamental o número de mulheres com idade entre 30 e 50 anos é mais significativo.

cidade do Rio de Janeiro. Assim surgiu o nome do projeto: Mulheres Negras do/no Rio de Janeiro. O foco na questão da mulher e principalmente na mulher negra também se deu pelo fato de, geralmente, a escola tratar a todos como iguais, negando de certa forma o gênero e sobretudo a raça/etnia como fator importante de identidade, principalmente dos jovens e adultos. Decidimos focar, sim, na mulher negra e descobrir histórias, desvendar fatos, possibilitar trocas e aprendizagens muito ricas e que têm pouco ou nenhum espaço para discussão no cotidiano escolar. Dessa vez, decidimos colocar as mulheres negras como sujeitos históricos nas aulas, e não serem tratadas como mais um “assunto” no meio de tantos temas trabalhados.

Um dos objetivos da proposta foi repensar a forma de organização das aulas e promover ações pedagógicas que contemplassem as lutas travadas pelos negros, por direito de participação em todos os segmentos da sociedade como um dever, agora instituído e garantido por lei, que modifica o artigo 26 da LDB. Essa legislação legitima uma antiga reivindicação do movimento negro, e a sua implementação na escola pôde auxiliar a ressignificar a História do negro no Brasil, como estratégia para mudança do autoconceito e crítica ao eurocentrismo que vivenciamos tão fortemente em nosso cotidiano. Segue, então, o que reza a Lei:

Art. 1º – A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Tendo por base a lei, iniciamos uma discussão que buscou, pelos planejamentos das aulas, garantir o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e da África através de filmes, textos e recursos didáticos que também promovessem a ponte com as histórias de vida dos alunos.

Buscamos investigar também até que ponto o racismo influencia o desempenho escolar dos nossos alunos. Na infância, as práticas discriminatórias podem deixar sequelas muitas vezes difíceis de serem sanadas. Temos esse reflexo na educação de jovens e adultos. Quando eles se matriculam na escola noturna, trazem consigo a marca de uma trajetória escolar de fracasso que precisa ser transformada por um trabalho que desenvolva positivamente sua autoestima.

Analisamos também que as relações estabelecidas no âmbito escolar, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem desses jovens e adultos, sobretudo as mulheres, não devem ser tratadas como únicas. As mulheres, de forma geral, ainda enfrentam dificuldades para permanecer na escola (trabalham o dia inteiro, cuidam de seus filhos e/ou netos, a família não apoia etc.); essa realidade precisa ser considerada no planejamento pedagógico.

Todos estes pontos e alguns outros foram propostos e pensados, mas quando se trava este tipo de debate entre os professores, gera-se, na maioria das vezes, tensão e desconforto. Muitos preferem silenciar, ao invés de enfrentar a questão. Alguns professores chegam a negar a existência da problemática na escola. “A ausência de iniciativa diante de conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos, o ‘silêncio’ revela conivência com tais procedimentos” (Cavalleiro, 2001, p. 153). Um passo importante em busca de uma educação que abra espaço para os alunos e, em especial, as mulheres negras se posicionarem e revelarem suas histórias de vida vai na contramão do silêncio, que muitas vezes pode levar o aluno a se sentir abandonado, sem espaço para expor seus conhecimentos, sem se reconhecer na História contada por outras vozes.

Proposta de alfabetização

A educação de cidadãos brasileiros não pode ser completa se não levar em consideração a pluralidade de saberes e valores culturais de seu próprio povo. (Paulo Silva)

Quando nos referimos à educação escolar brasileira, entendemos que a discussão sobre a cultura negra muitas vezes desconsidera a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade. Tal consideração nos aproxima das práticas educativas que ainda insistem em colocar a cultura negra no lugar do exótico e do folclore, impossibilitando a construção de uma postura política diante da questão racial na educação brasileira.

Enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, a escola revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde essas representações podem ser superadas.

Consideramos que os debates com os alunos deveriam partir de discussões a respeito de como os diferentes povos, ao longo da História, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como esse fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma sociedade democrática até os dias atuais. Valorizamos também que os textos trabalhados deveriam abarcar o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade, com ênfase nas representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra.

As atividades para alfabetização foram pensadas com essa temática, ou seja, os textos que serviram de base para a alfabetização, como poemas, letras de música, filmes, imagens, histórias etc. contextualizaram a mulher negra e viabilizaram a aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Paulo Freire (1997, p. 32), “uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, e não transformar”. Com isso, afirmamos que o nosso objetivo não foi “levar” o conhecimento, e sim “construir” junto aos alunos a alfabetização, ou seja, a aquisição da leitura e da escrita. Com esse pensamento, iniciamos as propostas de alfabetização unidas às questões do Projeto Mulheres negras do/no Rio de Janeiro.

As turmas que formam o PEJA são divididas em blocos. O quadro⁵ abaixo caracteriza os alunos que compõem os blocos:

⁵ SILVA, Jaqueline Luzia. Projeto de Doutorado: PUC-Rio, 2005.

PEJA I (1º segmento)	BLOCO 1 interdisciplinar, com apenas um professor por turma	- Alunos que nunca frequen- taram a escola. - Alunos que não concluíram o processo inicial de alfabeti- zação.
	BLOCO 2 interdisciplinar, com apenas um professor por turma	- Alunos oriundos do Bloco 1 - Alunos com comprovação de escolaridade da 1ª e 2ª séries. - Alunos sem comprovação de escolaridade, que já tenham alcançado o processo inicial de alfabetização.

Os alunos que formam o Bloco 2 são alunos alfabetizados mas que necessitam concretizar o processo de letramento. Segundo Magda Soares (2000), letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. A proposta de alfabetização desenvolvida teve as suas atividades perpassando a produção escrita de textos, leitura de textos e outras ações que buscaram promover a alfabetização de forma contextualizada, pois acreditamos que

O bom clima pedagógico-democrático é aquele em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais (Freire, 1996, p. 125).

Devido à construção histórica de negação da própria identidade, esbarramos com algumas dificuldades no início dos trabalhos, mas com o tempo construímos um clima pedagógico de confiança e aos poucos os relatos e as histórias de vida foram reveladas de forma qualitativa. Ressaltamos que o objetivo foi relativizar junto aos alunos o que até então era a única “verdade”.

Buscamos, através deste projeto, possibilitar uma ação reflexiva no ambiente escolar sobre o reconhecimento e a valorização das

contribuições reais do povo negro à nação brasileira. A ênfase na mulher negra foi dada a partir da História, com o intuito de levar os alunos a perceber a trajetória da mulher e da mulher negra ao longo dos tempos. Dividimos as atividades em propostas de ação e os resultados foram bastante positivos.

Iniciamos as atividades utilizando questões que buscavam a reflexão e o debate entre os alunos. A proposta se iniciou com o subtema “História da Mulher”. Contextualizamos a mulher através de atividades que consideravam a descoberta de como a mulher e a mulher negra foram vistas na nossa sociedade em épocas anteriores, até chegarmos aos dias atuais. Posteriormente, demos ênfase à mulher negra no/do Rio de Janeiro: quem é? O que faz? Como é vista? Por essas questões, os alunos tiveram acesso à História e fizeram um paralelo com suas próprias experiências através de relatos de vida: sua própria vida, histórias que revelam as vidas de suas mães, esposas, familiares etc. Traçamos os seguintes objetivos:

- identificar os desafios, as dificuldades e os papéis vividos pelas mulheres e pelas mulheres negras na sociedade brasileira em décadas anteriores;
- possibilitar a compreensão da história das mulheres em geral e das negras como ponto principal: família, maternidade, trabalho, sexualidade, atuação política etc.;
- reconhecer algumas das conquistas e lutas que as mulheres e as mulheres negras tiveram ao longo dos séculos;
- reconhecer o importante papel da mulher e da mulher negra na sociedade atual;
- identificar como a mulher e a mulher negra são vistas na sociedade atual: novelas, revistas, livros etc.;
- identificar os reais papéis das mulheres negras na nossa sociedade.

Como estratégia de ação, definimos o seguinte plano:

- explanação sobre a história das mulheres em décadas anteriores;
- troca de ideias sobre o tema;
- pesquisa em revistas e jornais sobre o papel da mulher retratado;
- promoção de debates;

- produção de textos individuais;
- produção de textos coletivos;
- uso de textos produzidos pelos alunos nas aulas;
- culminância: confecção de cartazes informativos.

Para enriquecer ainda mais as atividades, exibimos o filme *Filhas do vento*⁶, que provocou um rico debate entre os alunos.

O segundo subtema trabalhado foi “Mulheres negras e desafios cotidianos”. Levantamos as seguintes questões para as discussões: o que representa ser uma mulher e uma mulher negra no Rio de Janeiro?; quais papéis desempenham?; como as mulheres e as mulheres negras veem a violência? (de gênero, de pobreza, de trabalho, de preconceito racial etc.); quais direitos têm? Com base nessas questões, traçamos os seguintes objetivos:

- reconhecer o papel da mulher e da mulher negra na nossa cidade;
- identificar os tipos de violência vividos pelas mulheres e pelas mulheres negras em nossa cidade;
- reconhecer os direitos que as mulheres têm em nossa sociedade e como reivindicá-los.

As estratégias para o desenvolvimento da proposta foram:

- promoção de debates sobre o subtema;
- leitura de poemas escritos por mulheres negras;
- músicas que promovam debates críticos;
- júri simulado;
- produção de textos individuais e coletivos;
- leitura de reportagens sobre o subtema trabalhado;
- leitura de gráficos e tabelas;
- culminância: produção de um panfleto informativo (que não foi concretizado).

O terceiro subtema foi “Trabalho e mulheres negras”, com ênfase na discussão sobre: diferença entre trabalho e emprego; desemprego; a mulher no mercado de trabalho; o trabalho desenvolvido pelas mulheres negras na nossa cidade.

Traçamos estes objetivos:

- identificar a diferença entre trabalho e emprego;

⁶ O filme *Filhas do vento* revela questões a respeito da prostituição de mulheres, inclusive a infantil.

- reconhecer o índice de desemprego das mulheres e das mulheres negras na nossa cidade;
- identificar como a mulher se apresenta ao mercado de trabalho carioca;
- desenvolver a leitura de tabelas e gráficos que promovam a crítica a respeito da realidade debatida.

As estratégias que possibilitaram alcançarmos os objetivos previstos foram:

- explanação sobre o conceito de trabalho e de emprego;
- debate sobre o índice de desemprego na cidade do Rio de Janeiro, no que tange à mulher negra;
- produção textual com o tema “Desemprego”;
- leitura de reportagens sobre a temática;
- utilização dos textos produzidos em outras turmas envolvidas no projeto;
- debates entre turmas.
- culminância: produção de cartazes e exposição.

Para finalizar o Projeto Mulheres negras do/no Rio de Janeiro, realizamos um grande desfile de mulheres. Todas as mulheres que desejaram puderam participar, fazendo inscrição prévia. O resultado foi surpreendente. Mulheres que, na pele, não eram negras, participaram do desfile como representantes da raça/etnia, se reconheceram como “fazedoras” da História, como construtoras de cultura, como sujeitos da História brasileira. Os alunos – homens e mulheres – reafirmaram juntos suas identidades, e pelas práticas significativas, se alfabetizaram. A alfabetização se deu através da participação, da investigação, sem apenas “arquivar” informações na memória, mas sim ressignificando saberes. Podemos afirmar que alcançamos nosso objetivo.

Conclusão

A questão racial não é exclusiva dos negros. Ela é da população brasileira. Não adianta apoiar e fortalecer a identidade das crianças negras, se a branca não repensar suas posições.

Ninguém diz par ao filho que ele deve discriminar o negro, mas a forma como trata o empregado, as piadas, os ditados e outros gestos influem na educação. (P. G. Silva)

Apresentamos aqui o projeto com os subtemas desenvolvidos, mas não é viável relatar todas as aprendizagens adquiridas pelos alunos e pelo grupo de professores. Isso também não significa que foram superadas todas as problemáticas no que tange à questão central, mas certamente as aprendizagens foram mútuas e possibilitaram ricas reflexões principalmente por conta dos debates travados após leituras de textos (através de letras de músicas, poemas, imagens, textos históricos etc.), exibições de filmes e outras fontes de dados.

Com este projeto, buscamos aprender junto aos alunos que o abismo racial brasileiro existe de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre os negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país (Munanga, 2006, p. 123).

Concluimos que essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, os negros – e aqui demos ênfase a mulher negra. Compreendemos que a cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade.

A cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; existe antes um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação. Quando a escola desconsidera esses aspectos, ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, submete-a a um processo de cristalização ou de folclorização. Demos apenas um pontapé inicial e ressaltamos que as reflexões devem ser diárias e contínuas.

Nossa proposta foi a concretização de uma prática que contribuísse para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos

jovens e adultos, colaborando na manutenção dos alunos e alunas negras nas escolas, com voz e participação ativa nesse processo. Acreditamos que

todas as escolas deveriam fazer os professores e os alunos participarem do currículo antirracista que, de algum modo, está ligado a projetos da sociedade em geral. Esta abordagem redefine não somente a autoridade do professor e a responsabilidade dos alunos, mas situa a escola como uma força importante na luta por justiça social, econômica e cultural. Uma pedagogia de resistência pós-moderna e crítica pode desafiar as fronteiras opressivas do racismo, mas também aquelas barreiras que corroem e subvertem a construção de uma sociedade democrática (Giroux, 1999, p. 166).

Portanto, o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, se feito com compromisso e responsabilidade por parte dos professores, pode contribuir para valorizar a identidade negra e para que os alunos se fortaleçam, permaneçam estudando e aumentem o percentual de escolaridade, até então baixo, dos alunos negros.

“É preciso toda uma aldeia para educar uma criança.”
(Provérbio africano)

Referências bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.
- CANAU, Vera Maria. Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e antirracismo – repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GIROUX, Henry. Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade: além da política educacional. In: GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Trad. Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GONÇALVES, L.; SILVA, P. *O jogo das diferenças. O multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. V. *Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil*. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. et al. (org.). *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 1999.
- MUNANGA, Kabengele. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006.
- SILVA, Jaqueline Luzia. *Letramento: uma prática em busca da (re)leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- SILVA, P. G. *A distorção objetiva das culturas*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 11 ago. 2002. Caderno Mais!
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000.
- Site:
- <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2009/05/22/ib-ge-eja-mais-procurada-por-mulheres-755985393.asp>

Educação musical e performance em grupo: contribuições para o desenvolvimento cognitivo do aluno e seu processo de socialização na comunidade escolar

Klaus Grunwald*
Marcia C. S. Pereira**
Roberto França Pinheiro***

*O que importa é que seja estabelecido o equilíbrio do
contínuo fluir da música dentro e fora do indivíduo,
estendendo laços para outros seres humanos e vivenciando
plenamente a atividade musical.*

Viviane Louro¹

* Bacharel em Violão pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário; formado nos cursos técnicos Violão Erudito, Documentação e Editoração de Partituras pela Escola de Música Villa-Lobos; atua em diversos grupos de música popular ou erudita, tendo se apresentado em espaços culturais do Rio de Janeiro; desenvolve projetos artísticos em escolas e outras instituições. Atualmente é educador da Oficina de Cordas Dedilhadas na REDES de Desenvolvimento da Maré e nas Oficinas de Música no Programa Criança Petróbras na Maré.

** Bacharel em Violão e licenciada em Música pela Escola de Música da UFRJ; violonista atuante; professora de instrumentos de cordas, teoria musical e harmonia em escolas funcionais de música; professora de Educação Musical do Município do Rio de Janeiro da Escola Municipal Clotilde Guimarães e do Cieps Presidente Samora Machel.

Introdução

O objetivo deste relato é compartilhar uma experiência em curso no ano de 2009, realizada desde o início do ano letivo nos Cieps Presidente Samora Machel e Elis Regina, situados na Nova Holanda, Complexo da Maré.

Decidimos descrevê-la como contribuição ao Seminário de Educação da Maré: Refletindo sobre o Ensino Fundamental por acreditarmos estar sendo esta uma experiência exitosa em termos de arte-educação.

A Maré conta com 16 escolas públicas e dez creches, além de algumas escolas privadas de pequeno porte, voltadas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Os Cieps Presidente Samora Machel e Elis Regina situam-se entre as co-

munidades Baixa do Sapateiro e Nova Holanda. Essas comunidades estão imersas numa área de conflito e divididas por uma fronteira imaginária, fruto da disputa entre o domínio de diferentes facções criminosas e da ação da polícia.

Temos percebido, pela observação e o diálogo entre os diferentes segmentos das escolas (alunos, professores, equipe do PCP – Programa Criança Petrobras, direções e responsáveis), que estamos atingindo algo além dos objetivos específicos do trabalho.

Embora os resultados artísticos fossem o principal foco de nosso olhar, outros fatores foram ganhando cada vez mais importância e espaço em nossas conversas e anotações, dentre eles a melhora do aspecto cognitivo do aluno em relação à sua aprendizagem em outros processos, como o de alfabetização, por exemplo, ou à sua transformação em um movimento de integralização com a comunidade escolar.

O que ocorreu foi que, conforme os resultados artísticos foram se tornando notórios, após cada atividade em grupo ou proposta de realização musical, evidenciavam-se as consequências dessas ações, trazendo à tona os aspectos citados.

Por meio de diversas atividades, como apresentações em eventos das escolas e excursões a academias, museus, universidades, teatros e auditórios – locais onde a música é desenvolvida como atividade profissional –, tencionamos conduzir ao despertar da sensibilidade artística pela realização artístico-musical; à formação de plateia, pela implementação do hábito de ouvir, estar e saber comportar-se em locais de execução; à ampliação da cultura geral, pela aquisição de repertório diferenciado daquele a que o aluno tem acesso em seu dia a dia, e ainda prestar orientação profissional, ou seja, esclarecer o aluno em relação às possibilidades de trabalho com música.

Em linhas gerais, integramos os alunos de violão, percussão, canto coral e flauta oriundos dos dois Cieps e frutos da parceria entre professores da Rede Municipal de Ensino e da equipe do PCP. Em um dos eventos, tivemos as parcerias das oficinas Marécatu e Complementação Pedagógica do PCP e de um dos professores de Educação Física do Ciep Presidente Samora Machel.

***Bacharel em Canto e licenciando em Música pela UFRJ. Participou de diversos grupos de música erudita e atualmente desenvolve na Maré projetos na área de arte-educação como educador, arranjador, produtor e diretor musical.

¹ Viviane Louro, apud GAINZA, (2001, p. 24).



Festa Julina de 17 de julho de 2009 – Pátio do Ciep Pres. Samora Machel.

Desfile Cívico de 11 de setembro de 2009 –
Entorno da Vila Olímpica, Complexo da Maré.

Da descrição do trabalho

As aulas de violão no Ciep Presidente Samora Machel tiveram início no dia 10 de março de 2009. Já havia sido realizado o sorteio dos alunos inscritos por turma contemplada para a composição das 12 turmas de violão.

Abordando o aspecto da educação, deixando à parte o enfoque técnico, a partir do momento em que o aluno compõe um grupo de violões ele é orientado a ser amigo dos colegas, é repreendido em relação a brigas e desentendimentos e é imbuído da ideia de que ele pertence a um grupo no qual todos trabalham juntos por um objetivo comum, que é aprender a tocar um instrumento. Dessa forma, há os que se destacam em cada turma e

são reconhecidos por isso, mas a turma somente se destaca e é congratulada quando todos vão bem.

A disciplina que provém da música, especialmente a que surge de trabalhos em grupo, ajuda o aluno a trabalhar mais eficientemente no ambiente escolar, sem requerer atitudes violentas ou inapropriadas. O estudo de artes oferece às crianças uma vista sobre outras culturas e fomenta a empatia em relação a outros povos. Esse desenvolvimento de compaixão, em oposição ao desenvolvimento de atitudes de ganância e egoísmo que resultam num respeito mútuo entre diferentes sociedades, promove pontes entre diferentes culturas (Droscher, s.d.).

Cabe relatar que o trabalho está totalmente integrado a um aspecto de socialização dos alunos, desde a possibilidade de aquisição da vaga no sorteio posterior à pré-inscrição até a permanência desse aluno no curso, que pode deixar sua vaga livre para outro colega mediante situação decorrente de sua eliminação por ausência de frequência à aula de violão ou de sua própria desistência. Esta última situação é tratada com compreensão e diálogo, na medida em que nem todos os alunos se adaptam a um instrumento de cordas devido à sua dificuldade técnica natural de produção de som. Ainda que isso ocorra, existe a possibilidade de o aluno cursar outras práticas musicais (canto coral, flautas e percussão) nas oficinas da REDES.

O aluno que vem conseguindo realizar as propostas musicais com relativa destreza é selecionado, em cada turma de violão, para compor o grupo de apresentação daquele evento específico. O grupo de apresentação é móvel, os mesmos alunos podem estar no evento seguinte ou não, e é visto por toda a escola, pelos pais, pelos colegas. A meta das turmas passa a ser aprender bem para poder participar, atuando nos eventos da escola. Como afirmou Turner (1982, p. 13, *apud* Queiroz, 2003, p. 7): “Todo tipo de performance cultural, incluindo ritual, cerimônia, carnaval, teatro e poesia, é explanação e explicação da vida em si mesma”.

Nós nos apresentamos sempre em parceria com os professores e alunos de violão, canto coral, flauta e percussão da REDES, formando um *grupo* de apresentação para cada evento.

Foram criados grupos de apresentação para os eventos do Dia das Mães (15/05); Festa Julina (17/07); Desfile Cívico (11/09) e para os eventos de encerramento em dezembro, que foram o 1º Encontro Somos Todos Diferentes (03/12), as formaturas do 5º ano dos Cieps Presidente Samora Machel e Elis Regina (15/12) e o Tributo a Villa Lobos no Cenpes – Centro de Pesquisas da Petrobras, na Cidade Universitária (21/12). O Encontro Somos Todos Diferentes e a apresentação no Cenpes foram realizados em parceria com a Trupe do Circo, do Ciep Hélio Smidt.

Como o desenvolvimento individual e das turmas é sempre distinto, foi realizada a seguinte estratégia de motivação: a cada semana, a turma que se encontrava com boa execução poderia mostrar o trabalho na sua ou em alguma outra turma, realizando uma minipresentação para os colegas e para o professor dessa turma. Essa ação era sempre realizada nos 10 ou 15 minutos finais do período da aula de violão daquela turma, utilizada para o ensaio da música a ser apresentada.

A performance musical pertence a todos e não tem um padrão único estabelecido, assumindo distintos significados de acordo com os códigos de cada cultura (Queiroz, 2003, p. 7).



Festa Julina de 17/07/09 – Pátio do Ciep Samora Machel

Não se deter na deficiência em si, mas sim nas possibilidades e capacidades de aprendizagem que estas pessoas possuem (Mantoan, 1997, *apud* Louro, 2006, p. 2).

Fez-se necessário criar alternativas para o atendimento da Classe Especial (CE), levando em consideração a complexidade do aprendizado de um instrumento de cordas e a verificação das

limitações dos alunos dessa turma em termos de cognição, capacidade de concentração e coordenação motora.

Foi estabelecido que a turma seria atendida em sua totalidade, não havendo sorteio; após algumas tentativas de realização de aulas de violão, concluiu-se que a forma mais adequada de iniciação musical daqueles alunos poderia ser, ao invés das cordas, por meio de instrumentos de percussão, despertando a atenção para a sua variedade tímbrica, o modo de tocar cada instrumento e suas peculiaridades – onde se percute, se é agudo, médio ou grave, se é tocado com baqueta ou não – e a exploração de células rítmicas simples, servindo como acompanhamento das canções propostas no repertório.

Uma pessoa com deficiência deveria ter as mesmas chances que uma pessoa sem deficiência no que tange à educação musical, pois estabelecer o equilíbrio do fluir da música, como menciona Gainza, ou trabalhar autoconfiança, capacidade analítica e concentração, entre outros fatores, como afirma Koellreutter, independe de padrões predeterminados (Louro, 2006, p. 3).

Metodologia do trabalho

As aulas de instrumentos diversos e práticas musicais foram ministradas regularmente durante todo o ano letivo de 2009, com grades de horários e turmas definidas.

No decorrer de cada ideia musical ou repertório proposto, a cada aula e a cada dia de trabalho, nosso olhar ia descobrindo alunos que apresentavam maior desenvoltura com seus instrumentos. Assim, passamos a dispor de uma gama de possibilidades para compor o grupo de apresentação, pois notávamos destaques em cada turma.

Nos ensaios, havia alunos que não conseguiam desempenhar determinada função e eram remanejados para outras. Assim, acabávamos descobrindo, para aquele menino que não conseguia tocar bem o violão, um bom canal de comunicação através do canto, da flauta, do apito ou de algum instrumento de percussão.

Cada som é importante no momento da realização musical, e trabalhávamos também o conceito de coletividade através dessa

premissa. Não havia som mais importante, pois *todos* os sons eram imprescindíveis, cada um na sua hora de ressoar ou de calar. O que havia, sim, era o seu momento de entrar na música ou de sair dela. Para tanto, o participante deveria estar, além de concentrado para tocar seu instrumento, atento o suficiente para atender à regência, ou seja, pronto para entrar, parar ou realizar variações de dinâmica, como tocar forte ou fraco, dependendo do momento e do combinado.

A preparação do repertório era uma situação em que todos os alunos selecionados e mais alguns que quisessem participar da prática reuniam-se com os professores para o ensaio, que se traduzia em uma rica experiência de descobertas, tanto para os participantes – que tinham acesso a novas sonoridades, instrumentos que ainda não haviam visto – quanto para nós, professores, que nos pegávamos muitas vezes surpresos com a musicalidade de um participante ou com a autossuperação de outro. Cena muito comum em ensaios é de crianças trocando interminavelmente de instrumentos, a ponto de transtornar os orientadores da prática, que em determinado momento podem não conseguir controlar a euforia coletiva e organizar o espaço e o silêncio para o seu início.

Indiretamente, o ensaio contribuía para a integração social de todos os alunos que participavam das oficinas de música. Dessa forma, quem estava ali reunido não era mais o grupo de flautas da turma de determinado professor, mas o grupo de alunos de música dos dois Cieps, que compunham o grupo de apresentação daquele evento do calendário escolar.

Metodologia da Orquestra de Flautas e Violões

A Orquestra de Flautas e Violões visa à prática musical em grupo, ao desenvolvimento da musicalidade dos alunos, à troca e ao crescimento mútuo.

No ano de 2009, desenvolveram-se atividades com foco nas noções básicas da teoria musical, na prática de conjunto, nas apreciações musicais, na performance e em atividades externas, como visitas a museus, academias, teatros e universidades.

As atividades de leitura e escrita musical (teoria musical) puseram em prática a escrita em partitura tradicional, orientando a ler e a escrever música e a executar o texto musical ao instrumen-

to. Nesse processo de aprendizagem, o aluno, através das notas, das dinâmicas, dos símbolos musicais, das letras e dos números, aprende a ler e a escrever música, em sua linguagem universal.

As aulas, baseadas no estímulo à escuta consciente, que tem como metodologia a prática de conjunto, propiciam ao aluno entender e apreciar o som do outro junto ao seu próprio som. A apreciação também se concretiza em atividades externas, com idas a concertos e audição de CDs, em um repertório popular e erudito de ritmos genuinamente brasileiros.

O trabalho, fruto de pesquisa de repertório e elaboração de arranjos, culmina com as apresentações ao público em diversos eventos, possibilitando aos alunos a execução musical, a interpretação e a escuta ativa.

Metodologia do curso de violão

Eram atendidos oito alunos por turma, com 50 minutos de aula, devido ao número de violões disponíveis na escola e à viabilidade do ensino do instrumento em grupo, nesse limite de tempo.

As aulas se iniciaram num processo de conhecimento do instrumento e de familiarização com a linguagem musical prática e com os parâmetros utilizados em situações de apreciação e execução musical. Essa pesquisa se estabeleceu através da especulação no instrumento, buscando inter-relações com o caminhar no braço do violão para determinada direção, horizontal ou vertical, e o reconhecimento dos tipos de sons que estávamos atingindo, se graves, médios ou agudos, bem como a explanação desses conceitos e das distintas digitações utilizadas nas mãos direita e esquerda, sempre utilizando uma abordagem lúdica.

Desde o nosso primeiro contato foram estudados os nomes e a ordenação das cordas (1 – Mi; 2 – Si; 3 – Sol; 4 – Ré; 5 – Lá; 6 – Mi), como se posicionar em relação ao violão (maneira de sentar, de segurar o instrumento), cuidados ao manusear (como guardar, transportar, normas de higiene em relação à mão na boca e mão no instrumento ou mão suja no instrumento, não mexer nas cravelhas), relações de bilateralidade (qual é a mão esquerda e o que ela faz, quais são os dedos da mão esquerda (1, 2, 3 e 4); qual é a mão direita e o que ela faz), verticalidade (casas) e horizontalidade (cordas).

As aulas eram realizadas em uma sala com nove cadeiras em círculo, de modo que todos os participantes pudessem se ver, se ouvir e ouvir as instruções da professora, a contagem dos tempos e estar atentos ao seu momento de tocar e de parar. Além disso, sempre começávamos a aula conversando sobre quais seriam os nossos objetivos no momento, sobre como seria a aula do dia ou se iríamos a alguma turma mostrar o nosso trabalho ou não. Ao final da aula conversávamos sobre os alunos que estivessem se destacando e sobre os que precisassem melhorar.

Foi realizada a seguinte estratégia para o condicionamento da mudança de posição: inicialmente, se a música fosse composta de dois acordes, dividíamos o grupo de oito participantes, alternando o participante responsável pelo acorde “a” com o participante responsável pelo acorde “b”. Os participantes “a” tocavam juntos e os participantes “b” também, tocando o acorde no seu momento. Após esse exercício, quem era acorde “a” passava a ser acorde “b” e vice-versa.

Realizávamos esse procedimento até o momento em que a turma toda conseguisse realizar a mudança do acorde “a” para o acorde “b” e então retornar ao acorde “a” para o reinício da mudança.

Formação de repertório e mostra dos trabalhos nos eventos do calendário escolar

Ao iniciarmos o processo de formação de repertório, o primeiro passo foi a escolha de uma música simples, que pudesse ser executada com no máximo dois acordes, com finalidade estritamente didática: visando inicialmente a prática de mudança de posição, que é algo extremamente difícil para o iniciante.

O critério de escolha do repertório surgiu da observação da cultura musical local, restrita, em grande parte, ao *funk* e ao *pagode*. Consideramos ainda a música nordestina, devido à forte presença de migrantes dessa região.

Tornou-se necessário adaptar um repertório que ampliasse o conhecimento musical do aluno e que fosse exequível por ele. Escolheu-se algo que pudesse expor nossa cultura e os ritmos brasileiros, músicas que trouxessem uma mensagem através da palavra e do som.

A música, pensada em relação à cultura, pode ser considerada um veículo universal de comunicação, no sentido de que não se tem notícia de nenhum grupo cultural que não utilize a música como meio de expressão e comunicação (Nettl, 1983, em Queiroz, 2003. p. 3).

A primeira música do repertório foi *Preta Pretinha*, de Galvão e Moraes Moreira, na tonalidade de D (Ré), com a harmonia adaptada para dois acordes, sempre objetivando conduzir o aluno a treinar a mudança de posição. Essa canção foi apresentada no pátio da escola para a comunidade escolar, com alunos de violão e canto coral, na festa do Dia das Mães em 15 de maio de 2009, cerca de dois meses após o início das aulas de música.

Após esse evento, começou-se o trabalho com uma embolada, gênero tipicamente nordestino, o *Pé do Lageiro*, de João do Vale, José Cândido e Paulo Bangu, na tonalidade de A (Lá) mixolídio, com três acordes. A canção tem duas partes harmônicas, o que já apresenta ao aluno um novo conceito, que é o da forma da música.



Apresentação de *O Pé do Lageiro* na Festa Julina de 17 de julho de 2009 – Pátio do Ciep Pres. Samora Machel

Foi elaborada uma produção de arranjos criados pelo grupo a partir de exercícios de improvisação; no processo final houve uma articulação com as oficinas de flauta e violão e participação dos alunos de Educação Especial executando instrumentos de percussão. Num determinado momento da apresentação da música, um aluno de cada naipe de instrumentos e voz apresentou um pequeno *solo* criado por ele, podendo ser qualquer coisa que coubesse em quatro tempos de um compasso quaternário, sempre voltando para o tema central. Foi um momento muito rico de expressão

pessoal e coletiva que o público aplaudiu bastante, vibrando junto com os executantes. Os alunos da Educação Especial que realizaram seus solos aprenderam na prática sobre elementos musicais de duração e andamento, além de terem sido acometidos por um intenso sentimento de integração e prazer.

“Os conteúdos relacionados ao trabalho vocal apresentaram bons resultados. Podemos nos aprofundar mais nos aspectos de afinação e dinâmica na próxima etapa” (Roberto França, Planejamento 2009, Grupos de Pesquisa / Práticas de Composição).

Este foi, a nosso ver, um dos momentos mais felizes de nossa parceria em termos de integração e realização musical. Conseguimos compor um grupo maior de alunos de canto coral, violão, flauta e percussão. No evento houve a participação de alunos da Classe Especial (CE) na percussão, o que, além de lhes ter trazido imensa felicidade, ocasionou-lhes a compreensão posterior de conceitos musicais importantíssimos, como a ideia de pulso e ritmo, desenvolvimento do ritmo interno, o despertar da criatividade no momento da improvisação, a ideia de participação coletiva, em que, ao tocar em grupo, cada participante e cada som produzido é importante para compor o todo.

O Desfile Cívico de 11 de setembro e a sistematização do grupo de percussão

Inicialmente percorremos todas as turmas atendidas pelos cursos de música e realizamos uma audição do Hino Nacional Brasileiro com os alunos, utilizando uma gravação, estudando o significado das palavras e expressões que compõem o Hino. Feito isso, cantávamos o Hino. Em um segundo momento, formamos uma banda para o desfile.

A banda, composta por alunos dos Cieps Presidente Samora Machel e Elis Regina, constituiu-se de dois naipes de instrumentos: quatro alunos na caixa de guerra e quatro alunos no surdo. Durante os ensaios e o desfile, cada naipe foi orientado por um professor de música; para manter a sua evolução, contamos com a parceria de um professor de Educação Física do Ciep Presidente Samora Machel.

Esse evento mobilizou toda a comunidade escolar dos Cieps envolvidos, inclusive os pequeninos da Educação Infantil (EI), já

que foram realizados vários ensaios da banda no pátio do Ciep Presidente Samora Machel com as turmas deste Ciep e do Ciep Elis Regina.

Abrimos o desfile dos dois Cieps, representando-os.



Pelotão da Bandeira do Ciep Pres. Samora Machel – Desfile Cívico de 11 de setembro de 2009 – Entorno da Vila Olímpica, Complexo da Maré.

A partir do Desfile Cívico, percebeu-se a necessidade de criar uma oficina de percussão, e passamos a organizar encontros com o grupo antes do horário de entrada das escolas. Esse grupo passou a abrir as reuniões de pais realizando o chamamento da reunião em seu horário de início, na entrada da escola.



Banda formada para o Desfile Cívico de 11 de setembro de 2009 – Abertura do Ciep Elis Regina. Entorno da Vila Olímpica, Complexo da Maré.

O grupo cresceu, tornou-se mais rico na arregimentação (variedade de instrumentos utilizados) e passou a ensaiar duas vezes por semana.

As visitas guiadas em 2009: Arquivo Nacional, Museu Villa-Lobos, Escola de Música da UFRJ e a Academia Brasileira de Letras

No dia 21 de outubro, levamos cerca de 50% do total de nossos alunos de música – entre os de violão, flauta, canto e percussão e equipe dos dois Cieps – a uma visitação à exposição *Viva Villa!*, no Arquivo Nacional; ali o visitante percorria um trem construído com vagões temáticos que narravam a vida de Villa-Lobos. Ao chegar ao último vagão, as crianças aprendiam a fazer artesanato de bijuterias e rabiolas de pipa e levavam para casa suas obras de arte; em seguida, nos dirigimos à Escola de Música da UFRJ, onde assistimos à Orquestra de Sopros da UFRJ, regida pelo professor Marcelo Jardim, que gentilmente realizou um concerto didático para o público presente, em uma comunicação direta com nossos alunos.

No retorno, pedimos aos alunos presentes que fizessem uma redação contando o seu dia de visitação. Os trabalhos surgiram, uns muito interessantes, imaginativos ou com riqueza de detalhes. Fizemos um mural onde foram expostos. O mural da CE foi preparado coletivamente, sob a orientação da professora.

Realizamos com um grupo de alunos, no dia 24 de outubro, uma visita ao Museu Villa-Lobos para conhecer a vida e a obra do compositor e assistir à apresentação da Orquestra Villa-Lobos e as crianças, em homenagem aos 50 anos de morte do compositor.

No dia 24 de novembro, levamos a segunda leva de alunos ao Arquivo Nacional. Seguimos o mesmo modelo de roteiro, conduzindo os alunos primeiro à exposição *Viva Villa!* e, em seguida, ao auditório da Academia Brasileira de Letras para assistir a um encontro de coros, entre eles o Brasil Ensemble, regido pela professora Maria José Chevitereze, da Escola de Música da UFRJ.

Encerramento do ano letivo

O encerramento do ano letivo de 2009 foi intenso; com a participação do grupo de alunos de música em diversas atividades internas e em uma atividade externa. Houve uma interação do grupo com a Trupe do Circo do Ciep Hélio Smidt para que realizássemos o Tributo a Villa-Lobos, no 1º Encontro Somos Todos Diferentes:

Diálogos Sobre Alunos Especiais na Maré, no Ciep Presidente Samora Machel em 3 de dezembro, e no Cenpes, da Petrobras, na Cidade Universitária – Ilha do Fundão, em 21 de dezembro, encerrando os trabalhos. O repertório foi composto de cantigas do *Guia Prático*, além de músicas como *O Trenzinho do Caipira* e o *Prelúdio nº 3* para violão, de Heitor Villa-Lobos.

O grupo se apresentou ainda na formatura do 5º ano dos Cieps Presidente Samora Machel e Elis Regina, no dia 15 de dezembro, revendo parte do repertório realizado durante o ano e inserindo as obras de Villa-Lobos citadas, encerrando os eventos do calendário escolar de 2009.

Considerações finais

Intuitivamente percebemos que, como professores, educadores e artistas, fortaleceríamos nossas propostas unindo esforços e transgredindo a fronteira imaginária dos limites entre duas equipes distintas, da diversidade de profissionais e de formas de pensar e de fazer e de alunos diferentes, pertencentes a duas escolas que ocupam o mesmo terreno em uma região de fronteira real, delimitada por grupos armados e por outros fatores que fogem ao nosso controle.

A coisa mais inacreditável sobre a vida, a evolução, o desenvolvimento mental, é justamente esse método de dar e receber, essa interação entre nossas ações e seus resultados, pelos quais constantemente transcendemos a nós mesmos, nossos talentos, nossos dotes. O processo de aprendizagem, de desenvolvimento do conhecimento subjetivo, é sempre fundamentalmente o mesmo. É a crítica imaginativa. É como transcendemos nosso meio local e temporal (Popper, 1972, em Swanwick, s.d.).

Esta ação conjunta e inseparável da intensa troca de conhecimentos e experiências com os alunos é parte de uma gama de descobertas bem maior, que transpassa os limites do planejamento de objetivos e de metas e das avaliações quantitativas e qualitativas. Fortalece a nossa crença e esperança.

Parafraseando Clarice Lispector: “Viver ultrapassa qualquer entendimento”.

Bibliografia

- DROSCHER, Edward. Educação musical - os benefícios para as crianças. Disponível em <http://palcoprincipal.sapo.pt/artigos/Artigo/educacao_musical_os_beneficios_para_as_crianças>. Acesso em 15 de novembro de 2009.
- GAINZA, Violeta. Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos. 14ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.
- LOURO, Viviane dos Santos et. al. Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas. São José dos Campos: Estúdio Dois, 2006.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música e cultura: a comunicação na performance musical do congado de Montes Claros - MG. Unimontes Científica. Montes Claros, v. 5, n. 2, jul./dez. 2003.
- SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Disponível em <<http://joevancaitano.blogspot.com/2008/11/ensinando-msica-musicalmente-texto-de.html>>. Acesso em 15 de novembro de 2009.

Anexos

Documento de sistematização das demandas das escolas públicas da Maré entregue a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 04 de outubro de 2010.

De: Fórum de Educação da Maré
Para: Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro
A/C: Sr. Claudia Costin
Assunto: Propostas das unidades de ensino para a educação na Maré

Prezada Secretária,

O presente documento é fruto da sistematização das propostas dos profissionais das 16 unidades de ensino fundamental reunidos no *Seminário de Educação da Maré: refletindo sobre o ensino fundamental*, realizado em 07 de novembro de 2009.

Depois da realização do Seminário e como desdobramento da proposta que surgiu dos próprios profissionais de educação, demos início às reuniões do Fórum de Educação da Maré, que contou com a presença de representantes das escolas participantes do Seminário.

Esses encontros tiveram como pauta reflexões sobre esse espaço de discussão e a sistematização do documento síntese do trabalho realizado pelos grupos Seminário, que reúne, assim, as propostas das unidades de ensino para a educação na Maré.

Depois de sistematizado pelo Fórum, o documento foi apresentado a todos os profissionais de educação das escolas da Maré e submetido às análises e críticas desses profissionais para a aprovação final.

Em cada escola foi colocada uma urna, que ficou em local de fácil acesso a todos, por duas semanas. As contribuições recolhidas nas urnas foram novamente analisadas pelo Fórum e incorporadas ao documento final, aqui apresentado. Com objetivo de melhor organização, as propostas foram distribuídas em categorias, quais sejam, propostas estruturais, pedagógicas e ações de integração entre diferentes políticas públicas.

Propostas:**1. Estruturais:**

- Reforma dos espaços físicos de todas as escolas (quadras, banheiros e muros), garantindo, também, acessibilidade para todos os portadores de necessidades educacionais especiais.
- Suprir demanda de professores para todas as escolas e segmentos com contratação, via concurso público, de novos profissionais.
- Valorização dos profissionais de educação através de aumento salarial.
- Reforma da parte elétrica de algumas escolas.
- Adequação do espaço da educação infantil de algumas escolas.
- Melhoria do mobiliário das escolas.
- Ventilação nas salas de aula.
- Inserção de 1 profissional de apoio (além dos já existentes) em cada unidade de ensino.
- Aumento de remuneração para coordenadores pedagógicos a fim de tornar atrativo o exercício dessa função nas escolas.
- Aumento do número de pessoas no apoio (limpeza e administrativo).
- Construção de novas escolas na Maré, em especial para o atendimento ao segundo segmento do ensino fundamental (as novas escolas poderiam ser feitas a partir da adaptação e reforma de espaços “abandonados” nas comunidades, espaços públicos e espaços privados)

2. Pedagógicas:

- Ampliação do tempo dos CE para a realização de planejamentos e avaliações do trabalho pedagógico.
- Criação de momentos dentro da carga horária dos profissionais da educação para troca de experiências e boas práticas entre as unidades de ensino
- Inserção de 1 assistente social e/ou 1 psicóloga em cada unidade de ensino com mais de 300 alunos, que pode acontecer via ampliação da parceria com o PROINAPE.
- Cumprimento da legislação sobre o número de alunos por turma.
- Encontros regulares com representantes da SME a fim de que sejam esclarecidos e explicados todos os projetos que chegam às escolas, principalmente, nas Escolas do Amanhã.
- Programa de Formação continuada para os profissionais da educação da Maré, considerando a realidade local

- Criação do Prêmio “Maré Professor Nota 10”, para premiar iniciativas exitosas realizadas nas unidades de ensino da Maré
- Realização de trabalho sistemático com os responsáveis pelos alunos acompanhados por assistentes sociais ou psicólogos
- Realização do II Seminário de Educação da Maré em novembro de 2010
- Ampliar a prova de avaliação da SME para todas as disciplinas
- Garantia de horário integral nas escolas, como previsto no projeto dos Cieps.
- Criação de um prêmio anual para premiar o Projeto Político Pedagógico mais criativo, expressivo da relação com a comunidade etc

3. Ações de integração entre diferentes políticas públicas:

- Efetivação de parceria com a Secretaria Municipal de Saúde para a disponibilização de profissionais como fonoaudiólogos e neuropediatra para atendimento as unidades de ensino da Maré
- Criação de pólos interdisciplinares dentro da Maré, para atendimento de demandas das escolas
- Efetivação de parceria com a Secretaria Municipal de Transporte e com a Secretaria Municipal de Cultura para garantir uma vez ao mês a realização de uma atividade cultural externa por escola

Acreditamos que o Fórum de Educação da Maré se constitui em espaço privilegiado para o enfrentamento, de maneira partilhada com o conjunto de instituições públicas de ensino fundamental, dos desafios presentes na realidade educacional local, inaugurando uma nova dinâmica de articulação entre todos os atores que trabalham para uma realidade mais promissora na educação da Maré, quais sejam poder público, sociedade civil e profissionais de educação que atuam nas escolas do bairro.

Sendo assim, aguardamos retorno desta secretaria em relação ao documento aqui apresentado. Informamos, ainda, que nossos encontros, desde o início de setembro, têm como pauta a organização do II Seminário de Educação da Maré, previsto para o dia 6 de novembro deste ano.

Atenciosamente,
Fórum de Educação da Maré

Questionário aplicado aos diretores das escolas públicas que atendem a Maré

I Seminário de Educação da Maré: refletindo sobre o ensino fundamental

**07 de novembro de 2009
de 8 as 17h
Auditório Quinhentão do CCS - UFRJ**

Realização:



Patrocínio:



Questionário sobre educação na Maré

Caro(a) profissional da educação,

Com esse instrumento, pretendemos fazer um mapeamento das percepções que os profissionais da educação têm sobre alguns assuntos que julgamos de fundamental importância para pensar e repensar a educação na Maré. Não há necessidade de identificação do respondente, mas sim da unidade de ensino, pois nos interessa fazer um panorama geral, de modo que o conjunto das respostas possa contribuir para apontamentos e reflexões sobre o trabalho pedagógico-educativo desenvolvido nesse território.

IDENTIFICAÇÃO:

Idade: _____

Bairro onde mora: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Como você se autodeclarara?

() Preto () Pardo () Branco () Indígena () Amarelo

Qual a sua naturalidade? _____

Qual o seu estado civil?

- () Solteiro
() Casado
() Desquitado
() Viúvo

Qual a sua religião?

- () Católico
() Protestante
() Afro-brasileira
() Espírita/cardecista
() Não possui
() Outros

Formação	Cargo na UE	Tempo na UE

Trabalhar na Maré foi uma opção sua? Se sim, explicito o porquê de sua escolha. Se não, coloque como chegou à Maré.

- () Foi minha escolha.
() Não tive opção, fui designado.
() Não tive opção, só tinha vagas na Maré.
() Só tinha vagas em favelas e optei pela Maré.

1. QUESTÕES PEDAGÓGICAS:

1.1. Sua unidade de ensino tem Projeto Político Pedagógico escrito?
() SIM () NÃO Em caso afirmativo responda as questões 1.2, 1.3, 1.4, 1.5 e 1.6.

1.2. Quando foi escrito?

___/___/___ (Se houve alguma atualização, considerar essa data.)

1.3. Os professores participaram da construção deste PPP?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

1.4. Os responsáveis pelos alunos participaram da construção do PPP?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

1.5. O PPP de sua escola contempla questões referentes ao território (favela da Maré) onde a mesma se situa?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

Se a resposta for positiva, cite três aspectos que vinculam essas questões presentes no PPP:

1.6. Cite as três principais dificuldades para a elaboração e execução do PPP na sua escola:

Dificuldades para elaboração	Dificuldades para execução

1.7. Cite três aspectos que, em sua opinião, poderiam melhorar a qualidade do ensino na Maré (Marque até três opções, de 1 a 3, sendo a 1 a mais importante):

- () Aumento de recursos financeiros.
 () Maior compromisso dos profissionais de educação.
 () Fim da violência na comunidade.
 () Mais projetos SME-MEC.
 () Articulação dos projetos oferecidos pelo poder público e outras parcerias.
 () Melhores condições das estruturas físicas das escolas.
 () Aumento do número de profissionais de educação.
 () Melhores condições de trabalho para os profissionais de educação.
 () Mais formação para profissionais de educação que atuam nas escolas.
 () Presença de profissionais de outras áreas, como psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, médicos, enfermeiros, etc.
 () Mais parcerias.
 () Maior participação da comunidade.
 () Maior presença dos pais no cotidiano escolar.
 () Maior participação da família na vida escolar dos filhos.
 () Mudança na forma de organização da escola, priorizando o tempo integral.
 () Professores com dedicação exclusiva.
 () Inserção de outros profissionais na unidade de ensino, como assistentes sociais, psicólogos, etc.

Se desejar, comente:

1.8. Em sua opinião, o currículo escolar atende às necessidades do aluno?

- () Sim () Não

Em caso negativo, que outra atividade/conteúdo você incluiria?

1.9. O que, para você, significa parceria: (Marque três opções de 1 a 3, sendo 1 a mais importante)

- () Colaboração.
 () Cooperação.
 () Transferência de responsabilidade.
 () Interferência positiva no espaço escolar.
 () Interferência negativa no espaço escolar.
 () Incapacidade do poder público de equacionar as questões da escola.
 () Troca de experiências.
 () Possibilidades diferenciadas de acesso a bens culturais para as crianças.
 () Forma de envolver a comunidade do entorno e a sociedade civil na tarefa de educar.
 () Complementaridade das ações desenvolvidas pela escola.
 () Um trabalho extra para o corpo docente.

1.10. Qual a sua avaliação sobre o trabalho desenvolvido entre a escola e as parcerias? (Marque até três opções, de 1 a 3, sendo 1 a mais importante):

- () Uma contribuição importante.
 () Desnecessário.
 () Atrapalham a rotina da escola.
 () Não apresenta articulação com o planejamento da escola.

- () "Faz parte da escola".
 () Possibilidade de inserção no cotidiano escolar de novos profissionais, como assistentes sociais, psicólogos, arte-educadores, etc.
 () Sobrepõe o trabalho desenvolvido pela unidade de ensino.

1.11. Como você entende o trabalho das ONG's junto à escola pública? (Marque até 3 opções, de 1 a 3 sendo 1 a mais importante)

- () Como forma de substituir o papel do poder público.
 () Como forma de participação organizada da sociedade civil na melhoria da educação.
 () Como parceria necessária para a melhoria da qualidade do ensino.
 () Como uma intromissão na educação, desvalorizando a escola.
 () Como forma de valorização da escola pública, por meio de investimentos adicionais.
 () Como possibilidade de ampliação das oportunidades ofertadas aos alunos.
 () Como forma de controle do trabalho desenvolvido pelos professores e diretores.

Observações:

2. GESTÃO ESCOLAR

2.1. Cite as três principais dificuldades encontradas na realização do trabalho na escola.

01	
02	
03	

2.2 - Cite as três principais qualidades de sua unidade escolar.

01	
02	
03	

2.3 Cite três pontos que acha importante para melhorar seu trabalho (ou o trabalho do professor em geral) na Maré.

01	
02	
03	

2.4. Em termos de formação, você acha que o professor é qualificado para trabalhar na Maré, ou com os alunos da Maré? Cite três exemplos de formação ou qualificação que você ache imprescindível para o professor trabalhar melhor na Maré.

01	
02	
03	

2.5. Como você classifica a sua unidade, em termos de participação dos professores.

- () Participam pouco.
() Poucos participam pouco.
() Muitos participam.
() Não há espaços para participação.

2.6. Como você classifica a sua unidade, em termos de participação dos alunos.

- () Participam pouco.
() Poucos participam pouco.
() Muitos participam.
() Não há espaços para participação.

2.7. Como você classifica a sua unidade, em termos de participação dos pais ou responsáveis.

- () Participam pouco.
() Poucos participam pouco.
() Muitos participam.
() Não há espaços para participação.

2.8. Em sua opinião, qual impacto a escola tem na vida dos alunos? (marque até 3 opções, de 1 a 3 sendo 1 a mais importante)

- () Nenhum impacto. A maioria só estuda porque é obrigado.
() A escola socializa e educa.
() O impacto é negativo. Muitas escolas contribuem para que o aluno fique pior do que entrou.
() Amplia o acesso à educação e à cultura geral.
() Faz com que se tornem cidadãos.
() Amplia as possibilidades profissionais dos alunos.
() Contribui para a integração comunitária e o convívio coletivo.
() Ocupa as crianças parte do dia para que não se envolvam com atividades ilícitas ou inapropriadas para sua idade.
() Oferece refeições, que em alguns casos são as únicas do dia.
() Possibilita o acesso a instrumentos e recursos, como livros, filmes e material pedagógico que não teriam em casa.
() Estimula a criatividade.
() Amplia as perspectivas de vida por meio da ampliação de horizontes.
() Qualifica para o mercado de trabalho futuro.

Observações:

2.9. Quanto ao poder público, qual o papel que caberia a ele para garantir o direito ao ensino e à educação?

- () Garantir a quantidade de profissionais necessária para a escola.
() Investir mais na formação dos profissionais atuantes na escola.
() Garantir a dedicação exclusiva dos professores e coordenadores pedagógicos.
() Avaliar melhor a qualidade dos profissionais da escola.
() Acompanhar as famílias dos alunos com mais dificuldade.

Observações:

3. ESCOLA, SOCIEDADE E COMUNIDADE:

3.1. O que você entende por favela?

3.2. Qual deve ser, em sua opinião, a relação entre escola e família? (marque até 3 opções, de 1 a 3 sendo 1 a mais importante)

- () A família deve acompanhar o desenvolvimento de seu filho na escola.
() A família deve perceber se o aluno não gosta de estudar e retirá-lo da escola.
() A família deve educar e a escola, ensinar.
() Relação de parceria em prol da melhor qualidade de ensino dos alunos.
() A família deve apoiar a escola em todas as ações no que se refere a melhoria da qualidade da unidade de ensino.
() A família deve contribuir na relação da escola com a comunidade do entorno.
() A família deve ser um ator importante na intermediação da relação entre escola e tráfico de drogas, contribuindo para resguardar a unidade de ensino.

3.3. Na sua unidade de ensino tem trabalho com os responsáveis dos alunos?

- () SIM () NÃO

Em caso afirmativo explique qual o trabalho desenvolvido:

3.4. Em sua opinião existem diferenças de desempenho nos alunos residentes na Maré e nos alunos residentes fora da Maré, mas que também estudam em escolas públicas?

- () SIM () NÃO () PARCIALMENTE

Por quê?

3.5. O que você entende por violência? (Marque até 3 opções, de 1 a 3, sendo 1 a mais importante)

- () Entendo que a violência é a ação desenvolvida pelo tráfico de drogas dentro das favelas.
() Entendo que violência é a ação dos políticos corruptos que não fazem bom uso dos recursos públicos.
() Entendo que violência é a forma como as famílias tratam as crianças, com castigos e trabalho infantil.
() Entendo que violência é a forma como a escola trata os alunos e suas famílias.
() Entendo que violência não é só física, mas se refere a um conjunto de ações de âmbito simbólico e de negação de direitos.
() Entendo que violência é a produção do preconceito e da discriminação.
() Entendo por violência a ação desenvolvida pela polícia na Maré. Cite duas outras formas de violência que você considera importante e que não estão expressas acima:

3.6. Você considera a Maré um espaço violento?

- () SIM () NÃO () PARCIALMENTE

Justifique sua resposta:

3.7- Em sua opinião, quem são os agentes da violência? (Marque até 2, sendo 1 o principal agente da violência)

- () O tráfico de drogas.
() O Estado.
() As famílias.

- () A escola.
 () A Polícia.
 () A sociedade.
 () Outros.

Cite: _____

3.8. De que forma a violência influi no trabalho desenvolvido pela Escola? (Marque até 3, de 1 a 3, sendo 1 a mais importante)

- () Por meio da negligência do poder público no que tange à satisfação das necessidades da escola.
 () Por meio da violência doméstica que atinge os alunos.
 () Por meio da interferência do tráfico de drogas no espaço físico da escola.
 () Por meio da interferência do tráfico de drogas na gestão da escola.
 () Por meio da pouca valorização dos profissionais da educação.
 () Por meio da pouca segurança que as escolas têm.
 () Por meio dos conflitos entre traficantes, e destes com a polícia, que impossibilitam a realização das aulas.
 () Por meio do medo que atinge parte dos profissionais de ensino.

3.9. Sua escola já ficou sem aulas em função da violência? Se sim, quantas vezes?

- () SIM () NÃO

Em caso afirmativo, quantas vezes? _____

- () Uma vez.
 () Entre uma e três vezes.
 () Mais de três vezes.
 () Uma semana inteira.
 () Mais de uma semana.

3.10. Você considera que há práticas violentas na sua escola? Pode marcar mais de uma resposta.

- () Na escola da Maré onde atuo não há práticas violentas.
 () Sim, há violência na relação aluno-aluno.
 () Sim, há violência na relação professor-aluno.
 () Sim, há violência na relação aluno-professor.
 () Sim, há violência na relação professor-professor.
 () Há outros tipos de práticas violentas.

Cite: _____

3.11. Como as situações de violência são trabalhadas nas escolas? (Pode marcar mais de uma resposta)

- () Há projetos pedagógicos para trabalhar com a questão da violência na escola.
 () Acionamos a família para lidar com a violência entre os alunos.
 () Encaminhamos os problemas para a direção ou coordenação pedagógica.
 () A Guarda Municipal é acionada quando há problemas de violência.
 () Recorremos à associação de moradores nos casos de violência que partem dos alunos.
 () Recorremos à CRE nos casos de violência que partem dos professores.

4. PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NA MARÉ:

4.1. Por que trabalhar com educação na Maré?

- () Porque tenho desejo de contribuir com a educação das comunidades de baixa-renda.
 () Porque moro em bairro próximo.
 () Por morar no bairro Maré.
 () Porque não pude escolher outro local de trabalho.

Observações:

4.2. Na sua concepção, enquanto profissional da educação, qual seria a escola ideal?

4.3. O que falta para que a escola da Maré atinja esse ideal?

4.4. Quais são, em sua opinião, as três maiores dificuldades de trabalhar com educação na Maré?

4.5- Deste tempo em que você trabalha na Maré, cite três principais aprendizados que você teve ou três coisas que te marcaram.

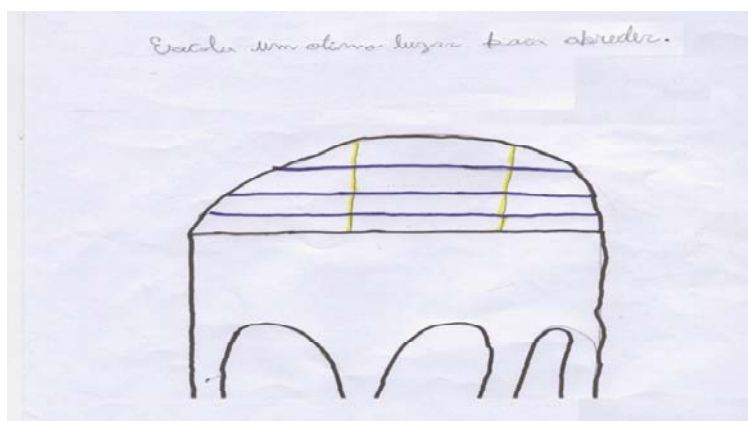
4.6. Se você tivesse uma varinha de condão, o que mudaria na escola em que trabalha?

Frases escritas por alunos integrantes de escolas públicas municipais da Maré.

Concepção e produção - Ana Muniz e Cadu Lapa.
Colaboração - Educadores Programa Criança Petrobras na Maré,
Felipe Reis, Shyrlei Rosendo, Renata Freitas, Fernanda Gomes.

“Escola é um ótimo lugar para aprender”

M, 10 anos.



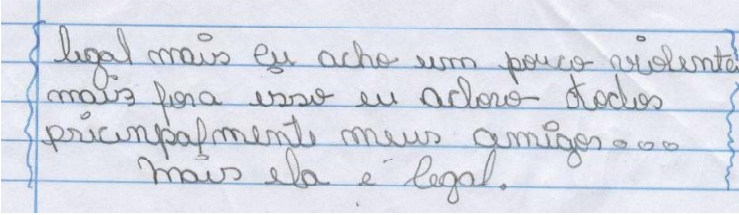
“Na escola é muito bom. Eu tenho aula de educação física, sala de leitura, é muito bom.”

J.



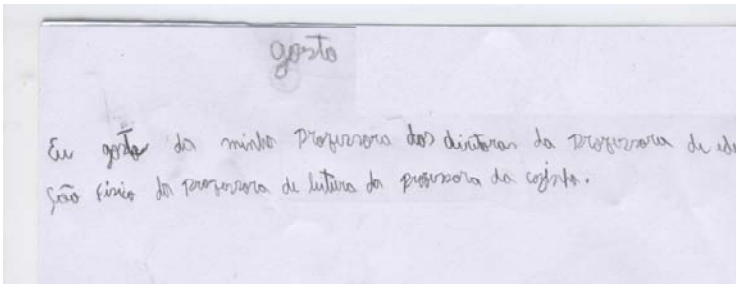
“Legal, mas eu acho um pouco violenta, mas, fora isso, eu adoro todos, principalmente meus amigos... Mas ela é legal”.

C, 11 anos.



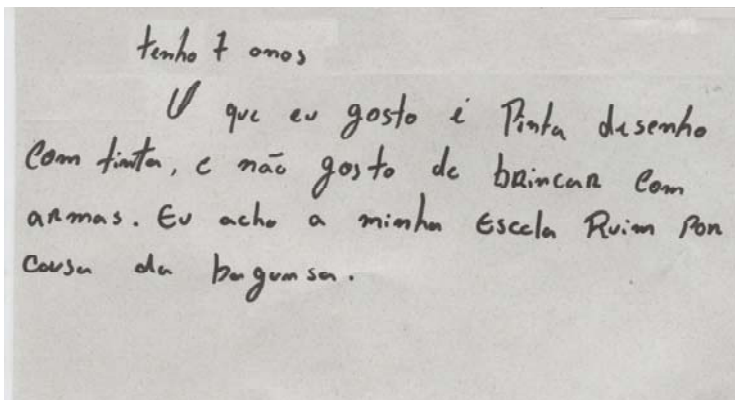
“Eu gosto da minha professora, das diretoras, da professora de educação física, da professora de leitura, da professora da cozinha.”

W.



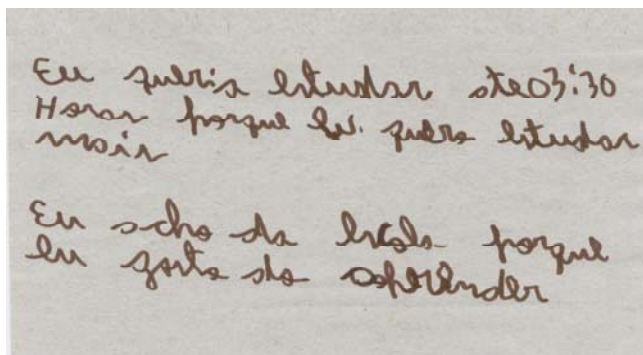
“O que eu gosto é pintar desenho com tinta, não gosto de brincar com armas. Eu acho a minha escola ruim por causa da bagunça.”

J, 7 anos.



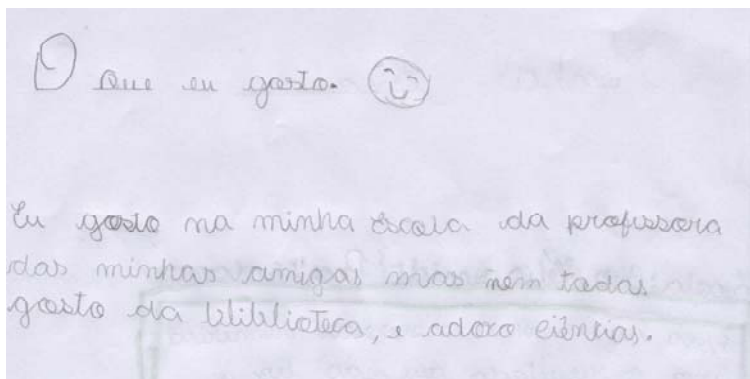
“Eu queria estudar até 03:30 horas porque eu quero estudar mais...
... porque eu gosto de aprender.”

L, 11 anos.



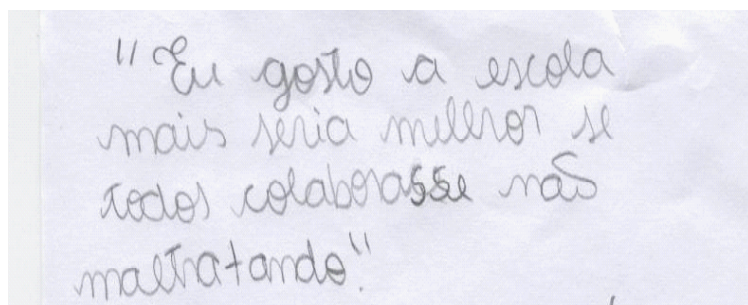
“Eu gosto na minha escola da professora, das minhas amigas, mas
nem todas, gosto da biblioteca e adoro ciências.”

V, 10 anos.



“Eu gosto da escola, mas seria melhor
se todos colaborassem não maltratando”.

T, 11 anos.



“Eu quero que esta escola...
... melhore mais.
M, 9 anos.



Sobre as organizadoras

Andréia Martins de Oliveira Santo

Graduada em Letras pela Faculdade de Letras da UFRJ (2000), especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela Faculdade de Letras da UFRJ (2001) e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Foi coordenadora geral do Programa Criança Petrobras na Maré, projeto realizado pela Redes de Desenvolvimento da Maré em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de 2001 a 2009. Atuou como professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (2006 a 2009), além de outras experiências na rede particular de ensino. Atualmente é coordenadora do Projeto Jovem Aprendiz e pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Favelas e Espaços Populares, na Redes da Maré.

Eblin Joseph Farage

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (1998), mestre pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006) e doutoranda em Serviço Social pelo Programa de Pós Graduação da UERJ. Professora assistente da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde ministra aulas da área de Fundamentos do Trabalho Profissional. Pesquisadora na área de questão urbana, com ênfase na temática de favelas e espaços populares. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e espaços Populares da Redes da Maré. Tem experiência na área de Educação, Formação e Favela.

Eliana Sousa Silva

Possui graduação em Português - Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009). Atualmente, está diretora da Divisão de Integração Universidade Comunidade - DIUC, ligada a Pró-Reitoria de Extensão (PR5) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Além disso, é coordenadora geral da Organização Não-Governamental Redes de Desenvolvimento da Maré - Redes da Maré. Tem experiência na elaboração de projetos sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais, favela, educação comunitária, trabalho comunitário, diagnóstico social e segurança pública.