



VIVÊNCIAS EDUCATIVAS NA MARÉ

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

**VIVÊNCIAS
EDUCATIVAS
NA MARÉ**
DESAFIOS E POSSIBILIDADES



ORGANIZAÇÃO

Andréia Martins de Oliveira Santo
Eliana Sousa Silva

VIVÊNCIAS EDUCATIVAS NA MARÉ

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

 **REDES**
Redes de Desenvolvimento da Maré

Rio de Janeiro_2013

2013_Redes de Desenvolvimento da Maré

Todos os direitos desta edição reservados.

Rua Sargento Silva Nunes, 1012
Nova Holanda – Maré
Rio de Janeiro – RJ – 21044-242
Tel.: (21) 3105-5531

www.redesdamare.org.br
[facebook.com/redesdamare](https://www.facebook.com/redesdamare)
twitter.com/redesdamare

DIRETORIA DA REDES DA MARÉ

Andréia Martins de Oliveira Santo
Eblin Joseph Farage
Edson Diniz Nóbrega Júnior
Eliana Sousa Silva
Helena Edir Vicente
Patrícia Sales Vianna

COORDENAÇÃO GERAL DO PROGRAMA

CIRANÇA PETROBRAS NA MARÉ

Maira Spilak
Julia Ventura

ORGANIZAÇÃO

Andréia Martins de Oliveira Santo
Eliana Sousa Silva

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Luciana Bento

CONSULTORIA PEDAGÓGICA

Julia Ventura
Cristina Nascimento

AUTORES

Andréia Martins
Antônio Bezerra
Carlos Henrique Ribeiro
Dalcio Marinho
Edson Diniz
Eliana Silva
Inês Di Mare
Janaina Corenza
Janete Trajano
Julia Ventura
Lorena Magalhães
Priscila Pereira
Regina Albuquerque
Renata Freitas
Sônia Faber
Tainá Domingues
Waldinéia Teles Pereira

REVISÃO

Suzana Barbosa

FOTOGRAFIA

Aramis Assis
Elisângela Leite
Rosilene Miliotti

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Mórla Oficina de Ideias

Os artigos de autoria de professores e educadores publicados neste livro não expressam, necessariamente, a opinião dos diretores, coordenadores e tecedores da Redes de Desenvolvimento da Maré.

VIVÊNCIAS educativas na Maré: desafios e possibilidades/ [Organizado por:] Santo, Andréia Martins de Oliveira; Silva, Eliana Sousa – Rio de Janeiro: Editora REDES da Maré, 2013.

192 p. : il., fotograf. ; 25 cm

ISBN 978-85-61382-03-2

1.Educação pública 2.Mobilização social 3. Favela I – Santo, Andréia Martins de Oliveira II – Silva, Eliana Sousa

CDD: 370

*Este livro é dedicado ao professor João José Silva Bordalo Coelho (“J.J.”),
que fez da Maré sua casa e espaço de militância a favor da inserção de
moradores da região na universidade.*



QUEM SOMOS

A Redes de Desenvolvimento da Maré é uma instituição da sociedade civil que tem como foco de atuação o maior conjunto de favelas da cidade do Rio de Janeiro, o Complexo da Maré.

A mobilização de diferentes atores sociais, que tecem parcerias e atuam em rede, é uma das premissas da REDES – cujos fundadores têm uma longa história de participação em movimentos sociais e comunitários na Maré.

Uma ampla equipe composta por pessoas de diferentes formações e vivências forma a rede de tecedores da instituição – profissionais que moram tanto na Maré quanto em outras regiões da cidade.

O QUE QUEREMOS

Nossa atuação busca o reconhecimento dos moradores das favelas como sujeitos de direitos, com acesso aos mesmos serviços oferecidos aos habitantes de outros espaços da cidade. Para isso, desenvolvemos uma gama de projetos voltados para o desenvolvimento territorial da Maré, em todas as suas dimensões.

Melhorar os índices sociais, educacionais e econômicos da Maré, contribuir para mudanças estruturais na vida da população e cobrar do poder público ações efetivas para o desenvolvimento do território estão entre os objetivos da instituição.

EIXOS ESTRATÉGICOS

A REDES da Maré atua a partir de cinco eixos estratégicos: Educação, Arte e cultura, Segurança pública, Desenvolvimento territorial e Comunicação.

EDUCAÇÃO

Pensada como direito a ser garantido para todos os moradores da Maré, a atuação da REDES se dá por meio de ações de valorização da educação pública na região a partir da cooperação entre diferentes agentes sociais. A construção de ambientes educacionais que ampliem as oportunidades de aprendizagens e promovam a mobilização da população por uma educação de qualidade e inclusiva é o maior desafio.

ARTE E CULTURA

O acesso à arte possibilita ampliar a capacidade de cada sujeito de compreender, imaginar e agir no mundo. Nossa atuação se materializa, cotidianamente, na articulação de diversas ações ligadas à formação, à criação e à difusão das artes e no estímulo e consolidação de iniciativas que legitimem os espaços populares como ambientes de criação.

COMUNICAÇÃO

Baseada nos princípios da comunicação participativa, democrática, comunitária e de serviços, mantemos diferentes veículos voltados tanto para os moradores da Maré, quanto para a sociedade em geral – sempre relatando os acontecimentos sob um olhar diferenciado, que busca combater estereótipos e tratar a realidade das favelas e periferias sob a perspectiva daqueles que nela habitam, atuam e trabalham.

DESENVOLVIMENTO LOCAL

A partir de uma atuação abrangente na Maré, que reúne diversas instituições – associações de moradores, escolas públicas, órgãos públicos, empresas estatais e privadas, além de indivíduos –, trabalhamos no sentido de construir uma agenda positiva que melhore as condições de vida na região. Os projetos que fazem parte desse eixo buscam produzir conhecimento e gerar dados precisos sobre a realidade da Maré.

SEGURANÇA PÚBLICA

O tema da segurança pública é trabalhado de modo a romper a lógica do medo e da passividade diante das muitas e históricas violações de direitos dos moradores da Maré. Nosso esforço tem sido o de criar iniciativas que mobilizem a população e monitorar e propor políticas públicas que tenham como pressuposto a valorização da vida e a garantia de novos padrões e relacionamento das forças policiais com a sociedade.

 **REDES**

Redes de Desenvolvimento da Maré

FOTO: ELISÂNGELA LEITE





FOTO: ELISÂNGELA LEITE

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PREFÁCIO MARCELO BURGOS	15
01 // CONTEXTUALIZANDO A MARÉ ANDRÉIA MARTINS DE OLIVEIRA SANTO, ELIANA SOUSA SILVA E DALCIO MARINHO	19
02 // CONHECER O MUNDO DO ALUNO: uma condição para o “sucesso escolar” em espaços populares JULIA VENTURA	35
03 // A SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ORIGEM POPULAR: uma questão a ser estudada dentro da discussão sobre escolas eficazes EDSON DINIZ	53
04 // COMPLEXIDADE DE SER E ESTAR PROFESSOR NA MARÉ: quais os fios da rede? JANETE TRAJANO DA SILVA	65
05 // EU TENHO HISTÓRIAS PARA CONTAR E ENSINAR! E VOCÊ? Relato de prática pedagógica positiva no PEJA da Maré JANAÍNA CORENZA E WALDINÉIA TELES PEREIRA	83
06 // A ESCOLA COMO POTENCIALIZADORA DE RESSIGNIFICAÇÕES: uma experiência na Maré REGINA LÚCIA FERNANDA DE ALBUQUERQUE	103
07 // OUVIR CASOS, PESCAR CONTOS, TRANSFORMAR ATRÁVES DE HISTÓRIAS: experiência de trabalho com alfabetização, letramento e formação de leitores na Maré INÊS CRISTINA DI MARE SALLES E RENATA CODOGAN FREITAS	121
08 // PROJETO PAPO ABERTO: a experiência de se trabalhar educação em sexualidade em duas escolas públicas da Maré LORENA DE ALMEIDA MAGALHÃES E SÔNIA CRISTINA SANTORO FABER	141
09 // “ELE AINDA VAI VESTIR A AMARELINHA OU PELO MENOS SER UM JOGADOR”: educar pelo esporte na Vila Olímpica da Maré ANTÔNIO BEZERRA, TAINÁ DOMINGUES E CARLOS HENRIQUE DE VASCONCELLOS RIBEIRO	157
10 // O ‘FUTURA’ NO COMPLEXO DA MARÉ: participando da vida da comunidade PRISCILA PEREIRA	175



APRESENTAÇÃO

Esta publicação é fruto da cooperação entre a REDES da Maré, a Secretaria Municipal de Educação e a Petrobras, que juntas vêm realizando, há dez anos, o Programa Criança Petrobras na Maré. Essa iniciativa desenvolve ações que visam a valorização da educação pública nas escolas municipais de ensino fundamental por meio de atividades direcionadas a todos os segmentos da comunidade escolar: alunos, famílias e profissionais do ensino.

Em sua atual edição, biênio 2012/2014, o Programa atua em sete escolas municipais, dentre as dezesseis existentes, e em uma creche comunitária, além das iniciativas que acontecem na sede da REDES da Maré, atingindo dois mil participantes, entre alunos, professores e pais.

Dentre as ações direcionadas aos profissionais de educação que atuam no território, destacamos o Fórum de Educação na Maré e seminários anuais que reúnem voluntariamente professores e demais interessados no debate sobre um projeto de desenvolvimento educacional para a região.

O intuito maior dessas iniciativas é ampliar o debate sobre a educação pública local e contribuir para a construção partilhada de caminhos com vistas à transformação estrutural da educação pública na Maré.

Em um cenário de muitas dificuldades cotidianas e violências distintas, “Vivências Educativas na Maré: desafios e possibilidades” pretende não somente visibilizar práticas e vivências pedagógicas dos profissionais de educação da Maré, mas também propiciar um momento de reflexão sobre o papel fundamental que o professor pode cumprir no processo de efetivação de uma educação pública de qualidade.

Acrescenta-se ao debate as experiências de outros profissionais da educação de projetos sociais que têm relação com as escolas públicas da Maré, de forma a ampliar ainda mais a abrangência desse debate.

Os primeiros três artigos do livro se propõem a situar a Maré na cidade, apresentando informações preciosas para o debate. O primeiro texto, “Contextualizando a Maré” possibilita a compreensão da história e das características gerais desse território.

Iniciando uma discussão sobre a relação estabelecida entre a escola e a comunidade na qual atua, o **segundo artigo**, “Conhecer o mundo do aluno: uma condição para o sucesso escolar em espaços populares” traz a reflexão sobre as dificuldades geradas sobre a prática pedagógica quando os profissionais da educação pouco ou quase nada conhecem sobre a realidade de vida de seus alunos e suas famílias.

A temática tem prosseguimento com o **terceiro artigo** “A Socialização das crianças de origem popular: uma questão a ser estudada dentro da discussão sobre escolas eficazes” ao tratar da diferença entre as lógicas socializadoras praticadas pela escola e pela família que criam expectativas divergentes em relação aos papéis de cada instituição na função educativa.

Na sequência, temos três artigos de professores de escolas públicas, refletindo sobre suas experiências. O **artigo** “Complexidade de ser e estar professor na Maré: quais os fios da rede?” nos convida a uma reflexão acerca do significado prático e existencial da profissão docente em contextos populares por meio da elaboração das seguintes questões: quem são os professores das escolas públicas? Quem são os professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro? A favor de quem e do que trabalham? O que os impulsionam ou paralisam? Como se materializa a sua identidade?

No **artigo**, “Eu tenho histórias para contar e ensinar! E você?”, o trabalho de alfabetização de jovens e adultos na Maré é retratado por meio da valorização das trajetórias individuais dos educandos e sua relação com a história da comunidade como meio pedagógico eficaz para alfabetizá-los.

Na sequência, o **sexto artigo do livro**, “A escola como potencializadora de ressignificações: uma experiência na Maré” elabora uma reflexão acerca dos resultados positivos alcançados na prática pedagógica por meio da valorização da memória e das culturas locais de seus alunos.

Por fim, experiências de educadores de projetos sociais desenvolvidos na Maré também trazem sua contribuição para o debate. Desse modo, o **artigo** “Ouvir casos, pescar contos, transformar através de histórias – experiência de trabalho com alfabetização, letramento e formação de leitores na Maré”, trata de uma ação conjunta entre métodos de alfabetização e a utilização da contação de histórias como práticas que contribuem para um aprendizado significativo, prazeroso e eficaz.

O **artigo seguinte**, “Projeto Papo Aberto: a experiência de se trabalhar educação em sexualidade em duas escolas públicas da Maré”, relata a experiência de um trabalho de inserção do debate sobre sexualidade, gênero e violência familiar junto a pré-adolescentes e adolescentes estudantes da Maré, considerando a importância fundamental de perceber como estas temáticas se desenrolam nas relações interpessoais presentes na dinâmica escolar, com implicações diretas no cotidiano escolar.

O artigo “Ele ainda vai vestir a amarelinha ou pelo menos ser um jogador: educar pelo esporte na Vila Olímpica da Maré” apresenta um estudo realizado sobre a avaliação dos pais e familiares em relação à participação de seus filhos em projetos esportivos, considerando os alcances que esta abordagem atinge como complementar ao processo educacional.

O artigo final “O ‘Futura’ no Complexo da Maré: participando da vida da comunidade” apresenta o projeto desenvolvido pelo Canal Futura, em parceria com a REDES da Maré, de disponibilização do acervo de programas e utilização conjunta por parte de profissionais de educação atuantes na região.

Com todas estas contribuições, portanto, os organizadores desta publicação pretendem criar um ambiente reflexivo propício à compreensão do leitor sobre a complexidade de ser e estar profissional de educação na Maré, considerando as potencialidades e desafios deste trabalho.

A todos e todas, uma boa leitura.



PREFÁCIO

MARCELO BAUMANN BURGOS¹

A escola está no centro do projeto civilizacional brasileiro, pois é sobretudo dela que se espera o trabalho de educar as novas gerações para viver plenamente as melhores promessas da nossa democracia. Por outro lado, o futuro da democracia no país depende fundamentalmente do que está ocorrendo no interior dos territórios populares de suas metrópoles, pois é ali, no âmbito da moradia e da vizinhança, que se poderá forjar um significado mais concreto para uma verdadeira democracia de massa.

Ao tratar dos desafios da educação em um dos mais populosos territórios do Rio de Janeiro – e dos mais importantes para sua dinâmica urbana –, este livro aborda um tema central da agenda contemporânea do debate público brasileiro, articulando os problemas específicos da aprendizagem com as questões relacionadas ao cotidiano de territórios construídos sob o fardo da enorme desigualdade social e urbana do país.

Por isso, penso fazer sentido propor ao leitor que leia esse livro não tanto como uma compilação de artigos que tem como foco a educação no bairro da Maré, mas como um livro que trata de uma “região escolar chamada Maré”. É que desse modo se poderá ter uma ideia mais fidedigna do objeto real constante das contribuições dos diferentes autores que participam do livro. Um objeto que articula o desafio universal da escola, de ensinar e de educar, com a ecologia urbana singular de um território como a Maré, com suas 16 favelas e seus quase 140 mil habitantes. Um objeto que por sua própria configuração impõe que se pense a educação como um processo que se realiza em diferentes espaços, incluindo os comunitários, esportivos e culturais, mas que não deixa de reconhecer o protagonismo da escola de Ensino Fundamental (e a Maré tem 17 escolas).

O livro situa o professor como intelectual por excelência do trabalho escolar. Por meio de suas reflexões e dos relatos de suas experiências cotidianas nas escolas da Maré, conduz o leitor para o interior de suas salas de aula. E é a partir desse espaço consagrado ao trabalho escolar que o professor insere, como dimensão incontornável, o território da Maré. A Maré invade a sala de aula se imiscuindo no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo

1. Marcelo Baumann Burgos é professor do Departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

que se infiltra no próprio sentido que o professor confere ao seu trabalho docente – quanto a isso, as entrevistas com os mesmos apresentadas ao final de cada texto são muito esclarecedoras. No entanto, o que mais chama a atenção na contribuição dos professores é que seus textos não mobilizam o “efeito do território” como um problema ou um obstáculo ao projeto escolar. Eles reafirmam que o trabalho educacional não pode deixar de considerá-lo, seja porque a escola precisa conhecê-lo melhor e levá-lo em conta em suas estratégias pedagógicas, seja porque precisa se articular com os demais segmentos que atuam no território, especialmente as famílias e as organizações sociais.

Ao dar voz aos professores, o livro também oferece uma importante contribuição para se considerar o quanto a construção de escolas mais reflexivas precisa ser concebida segundo uma situação de autonomia, que favoreça o desenvolvimento de uma relação mais viva com as especificidades de seu público. No caso das escolas da Maré, o que se aprende com os professores que participam do livro é que para torná-las mais reflexivas será necessário fazer com que estejam mais dispostas a se pensar e a pensar sobre seus alunos, suas famílias e sua vizinhança. Uma escola interessada em lidar de forma mais ativa com a enorme complexidade envolvida na operação de educar crianças e adolescentes moradores de territórios populares com longo histórico de segregação e de exposição à violência urbana; disposta a mobilizar dados e informações produzidos tanto pelas avaliações externas como por seus próprios mecanismos de codificação do cotidiano; uma escola mais atenta à necessidade de organizar comunidades de aprendizagem dentro e fora dela para compartilhar sucessos e dificuldades em suas estratégias de ensino. Enfim, uma escola mais preparada para lidar de forma mais plena com a ecologia da Maré, explorando melhor suas potencialidades e compartilhando com outros atores suas dificuldades.

Mas o livro também dá voz aos educadores que, fora da escola, atuam nos espaços comunitários da Maré, desenvolvendo atividades culturais, esportivas e de reforço escolar. Com isso, permite comunicar a experiência da escolarização com a das ações educacionais realizadas por outros adultos fora da escola, tornando mais nítido o programa político de seu projeto editorial, qual seja, o de apostar na integração entre a escola e o trabalho educacional realizado no território por segmentos da sociedade civil. E para que não se pense que esse é um movimento trivial, não custa lembrar que ainda hoje não são raros projetos sociais apresentados ao público como candidatos a fazerem aquilo que a escola deveria fazer e supostamente não faz. O resultado é que, além de não poderem cumprir sua promessa de suprir as fragilidades das escolas, insubstituível na socialização dos conhecimentos que precisam ser sabidos, esse tipo de postura voluntarista desperdiça todo o potencial educacional contido na iniciativa.

Na Maré, ao contrário e em grande medida graças ao notável trabalho de mobilização e de organização da cultura realizado pela REDES da Maré, responsável pela edição deste livro, já se tem clareza tanto do protagonismo da escola, quanto da importância de se trabalhar de forma articulada com ela a fim de se ampliar o alcance de sua ação naquilo que ela tem de insubstituível. Isto é, o trabalho de ensinar as ferramentas cognitivas básicas para uma plena inclusão social e cultural dos indivíduos e de complementá-la naquilo que ela e a família não têm como fazer sozinhas, que é o trabalho de educar para um pleno desenvolvimento individual e cidadão. Aprofundar a experiência em curso na Maré e fazer dela um referencial para outros experimentos de construção de “regiões escolares” são a grande tarefa que este livro propõe. E é isso o que o comunica com a militância e com a academia.



FOTO: ELISÂNGELA LEITE



01

CONTEXTUALIZANDO A MARÉ

ANDRÉIA MARTINS DE OLIVEIRA SANTO¹
DALCIO MARINHO GONÇALVES²
ELIANA SOUSA SILVA³



A partir da década de 1940, foi iniciada a ocupação definitiva do que seria a primeira comunidade da Maré: o Morro do Timbau. Segundo Lílian Fessler Vaz (1994), uma senhora de nome Orosina teria decidido se estabelecer no local, depois de um passeio com seu marido à região. Ela teria ficado encantada com a paisagem e, principalmente, vislumbrado a possibilidade de construir ali uma moradia que a aliviaria do fardo de pagar o aluguel de sua precária habitação no centro da cidade. Assim, as terras devolutas da única área seca da Maré passaram a oferecer uma alternativa para aqueles que, premidos pelas condições econômicas, estivessem em busca de um local para morar.

Além da questão habitacional, outro fator foi fundamental para a consolidação da ocupação do Morro do Timbau: a construção da “Variante Rio-Petrópolis”, atual Avenida Brasil. Em 1940, esse eixo rodoviário começou a ser construído paralelamente à área onde se constituiu a Maré, ligando o centro da cidade aos distantes subúrbios. A intenção principal era alargar a malha industrial da cidade, já “espremida” no Centro.

A construção da Avenida Brasil foi de suma importância para os novos moradores que chegavam à Maré, pois oferecia oportunidade de trabalho direto para a mão de obra não qualificada que seria aproveitada principalmente na construção civil⁴. Além disso, atraiu várias indústrias para a região, como a Refinaria de Manguinhos – que consolidou a área como polo industrial com ampla oferta de empregos e oportunidades econômicas⁵. Também é importante a construção, na mesma época, da Cidade Universitária que abrigaria a Universidade do Brasil – atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Muitos operários que construíram o *campus* foram morar no Morro do Timbau assim que as obras se encerraram.

Na década de 1990, outras duas importantes vias de acesso e circulação da cidade do Rio de Janeiro foram construídas atravessando o território da Maré: a via expressa Presidente João Goulart (Linha Vermelha), concluída em 1994, que se estende do bairro de São Cristóvão até a Baixada Fluminense; e, em 1997, a Linha Amarela, ligando a Barra da Tijuca à Ilha do Fundão.

Assim, o fato de estar situada entre três dos principais eixos rodoviários da cidade confere à Maré grande visibilidade – gerando contraste entre a

1. Andréia Martins de Oliveira Santo é doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, pesquisadora do Observatório Educação e Cidade (PUC-Rio, UFRJ, UERJ) e diretora da REDES da Maré.
2. Dalcio Marinho Gonçalves é mestre em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais (ENCE/IBGE), pesquisador do Observatório de Favelas e um dos coordenadores do Censo Maré (iniciativa da REDES da Maré e do Observatório de Favelas).
3. Eliana Sousa Silva é doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, diretora da Divisão de Integração Universidade Comunidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro e diretora da Redes de Desenvolvimento da Maré.
4. É interessante observar que as precárias condições da região Nordeste muito contribuíram para a chegada de um imenso contingente de pessoas sem qualificação profissional, cujo destino seria a construção civil.
5. Cabe ressaltar ainda o estabelecimento, anterior à própria Avenida Brasil, do Instituto Oswaldo Cruz, que conferia destaque à região.

precariedade das condições de infraestrutura e do serviço prestado pelo Estado para a população, principalmente no que se refere às políticas de segurança pública. Fica patente também a disparidade entre as condições econômicas e sociais da Maré e a proximidade com importantes equipamentos sociais e econômicos, tais como o Aeroporto Internacional Tom Jobim, a Fundação Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), o Centro de Pesquisas da Petrobras (CENPES), o Centro de Pesquisas de Energia Elétrica (CEPEL), o Centro de Preparação de Oficiais da Reserva (CPOR) e outros, além da já citada Cidade Universitária (da UFRJ), que refletem e contribuem fortemente para o desenvolvimento não apenas da cidade, mas de todo o estado do Rio de Janeiro.

LIMITES GEOGRÁFICOS, DEMOGRAFIA, INFRAESTRUTURA E CONDIÇÕES SOCIAIS DA REGIÃO

Entre os anos 1940 e o início dos anos 2000, o território do chamado Complexo da Maré foi se consolidando à medida que suas comunidades iam sendo formadas, resultado de um intenso processo de crescimento e ampliação, a partir da organização e iniciativa dos moradores ou por políticas habitacionais do poder público.

Na primeira fase de ocupação, surgiram as comunidades construídas pelos primeiros moradores da região: Morro do Timbau (1940), Baixa do Sapateiro (1947), Conjunto Marcílio Dias (1948), Parque Maré (1953), Parque Rubens Vaz (1954), Parque Roquete Pinto (1955) e Parque União (1961). Em um segundo momento, surgiram comunidades criadas a partir da intervenção do poder público: Praia de Ramos e Nova Holanda (1962), Conjunto Esperança e Vila do João (1982), Vila dos Pinheiros (1983), Conjunto Pinheiro (1989), Conjunto Bento Ribeiro Dantas (1989), Nova Maré (1996) e Salsa e Merengue (2000)⁶.

Na década de 1980, já bastante populoso e extenso, parte da área do Complexo da Maré ganhou contorno oficial na cidade com a criação da XXX Região Administrativa – ou, simplesmente, RA-Maré – e sua conseguinte delimitação, respectivamente, através dos decretos 6.011 de 4 de agosto de 1986 e 7.980 de 12 de agosto de 1988. Alguns anos depois, por meio da Lei Municipal nº 2.119 de 19 de janeiro de 1994, foi criado e delimitado o bairro Maré, correspondente a toda a extensão da XXX RA.

O bairro Maré é constituído por uma faixa de ocupação praticamente contígua, à margem da Avenida Brasil, que se estende do Conjunto Esperança à Praia de Ramos, ao longo de favelas que faziam parte dos bairros de Mangueiros, Bon-sucesso ou Ramos. Todavia, sua delimitação não incluiu o território da comunidade de Marcílio Dias, situada em um dos extremos do chamado Complexo da Maré. Assim, quando se faz referência ao bairro Maré, a favela Marcílio Dias não é contada, uma vez que permanece pertencente ao bairro Penha Circular⁷.

6. Para saber mais sobre o processo de constituição da Maré e como surgiu cada uma das 16 comunidades, *vf.* <www.redesdamare.org.br/mare>.

7. Marcílio Dias está aproximadamente a 2,5 km da Praia de Ramos e entre esses dois territórios localiza-se um conjunto de unidades pertencentes à Marinha do Brasil.

Segundo o Censo Demográfico 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o bairro Maré contava, naquele ano, com 129.700 moradores, residentes em 41.731 domicílios⁸.

Esses números fazem da Maré o nono bairro mais populoso, de um total de 160 oficialmente reconhecidos na cidade do Rio de Janeiro, com um contingente populacional próximo ao de Copacabana e da Barra da Tijuca. Além disso, abriga praticamente o dobro de habitantes dos bairros da Rocinha – tida como a favela mais populosa do Brasil – e do Alemão. O quadro a seguir mostra a população residente no município do Rio de Janeiro e em alguns de seus bairros, entre os quais, os dez mais populosos:

8. De acordo com o IBGE, em 2010, Marclio Dias possuía 5.040 moradores, residentes em 1.626 domicílios.

POPULAÇÃO RESIDENTE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E NOS BAIRROS MAIS POPULOSOS EM 2000 E 2010			
POSIÇÃO	MUNICÍPIO E BAIRROS	2000	2010
-	RIO DE JANEIRO / RJ	5.857.904	6.320.446
1	CAMPO GRANDE	297.494	328.370
2	BANGU	244.518	243.125
3	SANTA CRUZ	191.836	217.333
4	REALENGO	176.277	180.123
5	TIJUCA	163.636	163.805
6	JACAREPAGUÁ	100.822	157.326
7	COPACABANA	147.021	146.392
8	BARRA DA TIJUCA	92.233	135.924
9	MARÉ	113.807	129.770
10	GUARATIBA	87.132	110.049
...
22	ROCINHA	56.338	69.356
23	COMPLEXO DO ALEMÃO	65.026	69.143
...
58	JACAREZINHO	36.459	37.839
...
60	CIDADE DE DEUS	38.016	36.515
61	MANGUINHOS	31.059	36.160

FONTE: IBGE, CENSO DEMOGRÁFICO 2010

De acordo com os últimos censos do IBGE, entre 2000 e 2010, a população da Maré cresceu 14%. No mesmo período, o município do Rio de Janeiro teve um incremento de 7,9%. O ritmo do aumento populacional na Maré foi maior até mesmo se comparado aos quatro bairros da Zona Oeste que aparecem como os mais populosos do Rio: Campo Grande (10,4%), Bangu (- 0,6%), Santa Cruz (13,3%) e Realengo (2,2%).

A Maré possui mais habitantes do que 70 dos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, à frente, inclusive, de sete municípios da Região Metropolitana: Itaguaí, Japeri, Seropédica, Guapimirim, Paracambi, Tanguá e Mangaratiba. Se fosse um município, portanto, seus moradores seriam representados por uma câmara com até 19 vereadores e contariam com os equipamentos sociais e serviços públicos indispensáveis em um município.

9. Para denominar os setores censitários com feições de favela, entre outros, o IBGE utiliza a expressão "setores em aglomerado subnormal". No entanto, não a consideramos apropriada por reforçar uma visão discriminatória.

Na pesquisa de Aglomerados Subnormais⁹ do IBGE, também produto do Censo Demográfico de 2010, são contabilizadas 763 favelas no município do Rio de Janeiro. A Maré aparece desmembrada em suas diversas comunidades. Ainda assim, Parque União, Nova Holanda e Parque Maré figuram, respectivamente, na 4^a, 12^a e 14^a posições em número de residentes.

POPULAÇÃO RESIDENTE EM AGLOMERADOS SUBNORMAIS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO EM 2010

POSIÇÃO	AGLOMERADO	POPULAÇÃO	POSIÇÃO	AGLOMERADO	POPULAÇÃO
1	ROCINHA	69.161	12	NOVA HOLANDA	13.471
2	RIO DAS PEDRAS	54.793	13	PARQUE JARDIM BEIRA-MAR	13.178
3	JACAREZINHO	29.678	14	PARQUE MARÉ	12.429
4	PARQUE UNIÃO	19.671	...	...	...
5	FAZENDA COQUEIRO	18.233	30	BAIXA DO SAPATEIRO	7.563
6	VILA PROLETÁRIA DA PENHA	17.776	...	...	...
7	NOVA BRASÍLIA (RA - ALEMÃO)	16.185	32	PARQUE ROQUETE PINTO	7.488
8	MORRO DO ALEMÃO	15.056	...	...	...
9	VILA DO VINTÉM	14.650	44	TIMBAU	5.916
10	NOVA CIDADE	14.620	...	...	...
11	PARQUE VILA ISABEL	14.007	53	PARQUE RUBENS VAZ	5.165

FONTE: IBGE, CENSO DEMOGRÁFICO 2010

CONDIÇÕES HABITACIONAIS E ACESSO A SERVIÇOS PÚBLICOS¹⁰

No que diz respeito à oferta de serviços públicos essenciais, a Maré tem oferta regular de água, eletricidade, telefonia e coleta de lixo, além de asfaltamento de quase todas as vias e sistema integrado de esgotamento sanitário. Há localidades em que a oferta ainda não é completa, como, por exemplo, em Parque Rubens Vaz, onde 13% dos domicílios despejam seus dejetos sanitários em vala. Contudo, o que mais chama a atenção não é propriamente a cobertura, mas, sim, a precariedade de grande parte das habitações e dos serviços complementares oferecidos frente à real demanda dos moradores.

Ainda há grande déficit de oferta de outros serviços básicos, porém mais sofisticados, como unidades de saúde, bancos e Correios. Por conta da falta de definição dos Códigos de Endereçamento Postal (CEP) em algumas comunidades, ainda é comum a prática de entrega de correspondências nas Associações de Moradores, para posterior distribuição por representantes dessas entidades. Hoje, já é possível contar com alguns poucos caixas eletrônicos (Banco 24 horas) distribuídos pela Maré e algumas casas lotéricas, onde o morador paga suas contas sem se deslocar até o bairro mais próximo, mas, quase sempre, enfrenta longas filas para ser atendido.

Condições socioeconômicas

Sobre a renda e a escolaridade dos moradores da Maré e de outros conjuntos de favelas semelhantes podem ser consideradas as características que marcam, de forma mais evidente, a situação de pobreza e vulnerabilidade nesses territórios. Uma rápida comparação de alguns dados entre os bairros do município do Rio de Janeiro já é suficiente para revelar o quadro de desigualdade social e econômica na cidade.

Renda

Entre os 160 bairros do município do Rio de Janeiro, a Maré ocupava, em 2010, uma das últimas posições no tocante ao rendimento médio mensal de seus moradores. Enquanto a Lagoa liderava com um rendimento médio mensal de R\$ 6.159,93 entre as pessoas com dez anos ou mais e de R\$ 8.287,32 se contados apenas os que tinham rendimento, a Maré, com R\$ 472,82 e R\$ 757,18, respectivamente, ocupava a 152ª posição, um pouco à frente dos Complexos do Alemão e de Manguinhos. O bairro de Bonsucesso, do qual a maior parte da Maré foi desmembrada, ocupava a 71ª posição, com R\$ 981,04 e R\$ 1.435,43, respectivamente. O quadro a seguir mostra esses resultados:

10. Os dados apresentados referem-se aos domicílios particulares permanentes.

VALOR DO RENDIMENTO NOMINAL MÉDIO MENSAL (EM REAIS) DAS PESSOAS DE DEZ ANOS OU MAIS

MUNICÍPIO E BAIRRO	TODOS COM DEZ ANOS OU MAIS	POSIÇÃO	SOMENTE AQUELES COM DEZ ANOS OU MAIS COM RENDIMENTO	POSIÇÃO
RIO DE JANEIRO	1.312,52	-	1.997,55	-
LAGOA	6.159,93	1ª	8.287,32	1ª
JOÁ	5.719,85	2ª	7.890,89	2ª
LEBLON	5.055,26	3ª	6.860,60	4ª
SÃO CONRADO	5.017,78	4ª	6.925,20	3ª
IPANEMA	4.866,97	5ª	6.549,50	6ª
BARRA DA TIJUCA	4.835,42	6ª	6.855,16	5ª
...
BONSUCESSO	981,04	71ª	1.435,43	75ª
...
MARÉ	472,82	152ª	757,18	152ª
COMPLEXO DO ALEMÃO	432,76	153ª	721,54	155ª
MANGUINHOS	424,26	154ª	699,31	158ª

FONTE: IBGE, CENSO DEMOGRÁFICO 2010

Os dados do Censo Demográfico de 2010 mostram que, na Maré, metade das pessoas com dez anos ou mais vivia com, no máximo, R\$ 510,00 mensais, que era o valor do salário mínimo então vigente.

Embora localizada em uma região próxima ao centro da cidade – portanto, com maior oferta de empregos – apenas 62,5% dos moradores da Maré com dez anos ou mais possuem algum rendimento, seja ele de trabalho, aposentadoria, pensão etc. No conjunto da cidade, esse número é de 65,7%, o que não difere muito. Entretanto, o bairro da Glória, que ocupa a primeira posição nessa estatística, tem 81,6% de sua população maior de dez anos recebendo algum rendimento. Flamengo, Centro, Humaitá, Catete, Copacabana, Laranjeiras, Praça da Bandeira, Botafogo, Maracanã, Jardim Botânico e Leme são os demais bairros que têm mais de 75% de seus moradores nessa mesma condição. A Maré, por sua vez, ocupa a 129ª posição nesse *ranking*.

Vale lembrar que esse número oculta uma dura realidade da população residente em favelas: a quantidade de crianças e adolescentes exercendo atividades laborais. Quando observadas a faixa etária de dez a 14 anos, de 15 a 17 anos, de 18 a 19 anos e de 20 a 24 anos, a Maré passa a ocupar, respectivamente, as 65ª, 24ª, 22ª e 18ª posições entre os bairros da cidade. Portanto, apesar de existir na Maré um percentual menor de pessoas maiores de dez anos recebendo rendimento do que no conjunto da cidade, entre adolescentes e jovens dessas faixas etárias a proporção é maior. A seguir, dados do município do Rio de Janeiro e da Maré, segundo o Censo Demográfico 2010:

PERCENTUAL DA POPULAÇÃO COM DEZ ANOS OU MAIS QUE RECEBE ALGUM RENDIMENTO, TOTAL E POR FAIXAS ETÁRIAS, NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E NA MARÉ, E A POSIÇÃO DA MARÉ EM COMPARAÇÃO COM OS DEMAIS BAIRROS DA CIDADE										
MUNICÍPIO E MARÉ	DEZ ANOS OU MAIS	POSIÇÃO	DEZ A 14 ANOS	POSIÇÃO	15 A 17 ANOS	POSIÇÃO	18 A 19 ANOS	POSIÇÃO	20 A 24 ANOS	POSIÇÃO
RIO DE JANEIRO	65,7%	-	4,4%	-	10,8%	-	31,9%	-	57,6%	-
MARÉ	62,5%	129ª	4,4%	65ª	14,3%	24ª	39,8%	22ª	64,6%	18ª

FONTE: IBGE, CENSO DEMOGRÁFICO 2010

Na Maré, 32,1% dos domicílios apresentavam rendimento mensal *per capita* de, no máximo, meio salário mínimo, ao passo que, na cidade do Rio de Janeiro, o percentual era de 18,5%. Estendendo a faixa de renda mensal *per capita* para até um salário mínimo, são abrangidos 70% dos domicílios da Maré e 42,1% do conjunto da cidade. No entanto, se considerada uma renda mensal *per capita* superior a dois salários mínimos, apenas 5,5% dos domicílios da Maré se encontravam nessa condição, enquanto em todo o município do Rio de Janeiro eram 34,1% dos domicílios.

Educação

Desde a década de 1980, houve um crescimento significativo do número de escolas públicas na Maré, que hoje conta com 17 escolas da rede municipal de Educação de Ensino Fundamental, além de outra, no entorno, que atende majoritariamente moradores do bairro.

Além das escolas públicas de Ensino Fundamental, a Maré conta até o momento com seis Espaços de Educação Infantil ou creches públicas municipais e algumas instituições privadas de pequeno porte, voltadas para o atendimento da educação infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

11. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador calculado a cada dois anos, com base no desempenho do estudante na Prova Brasil (testes de língua portuguesa e matemática aplicados no 5º e no 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio) e com dados de taxa de aprovação obtidos através do Censo Escolar (<<http://portaldeb.inep.gov.br>>).
12. IBGE, Censo Demográfico 2000. Em 2010, a escolaridade do responsável foi indagada apenas na amostra.
13. Em 2000, completar o então 1º segmento do Ensino Fundamental correspondia a quatro anos de estudo.

Entre as escolas municipais, 11 oferecem apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), uma, apenas os anos finais (6º ao 9º anos), e cinco, todo o Ensino Fundamental. Há, ainda, três escolas da rede estadual de educação: uma, oferecendo o 2º segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e outras duas, apenas o Ensino Médio à noite. Com isso, o Ensino Médio apresenta a maior carência de vagas frente à demanda do bairro. Duas escolas da rede municipal oferecem Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que não chega a ser suficiente para o atendimento da demanda existente.

A ampliação do número de escolas públicas de Ensino Fundamental na Maré seguiu a tendência nacional e foi acompanhada, como observado em outros processos de democratização de acesso à escola no Brasil e em outros países, de resultados não satisfatórios em termos de qualidade de ensino.

Em 2011, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as escolas municipais da Maré tiveram o IDEB¹¹ variando de 4,0 a 6,0, com apenas três escolas superando o índice da rede municipal do Rio de Janeiro, que ficou em 5,4.

Segundo o Censo Demográfico de 2010, a taxa de alfabetização da população maior de dez anos na Maré é de 92,8%, uma das mais baixas da cidade, ocupando a 157ª posição entre os 160 bairros do município. O conjunto da cidade tem 97,2% de sua população maior de dez anos alfabetizada.

Dados de 2000¹² mostravam que apenas 1,1% dos responsáveis por domicílio na Maré possuíam 15 ou mais anos de estudo, o que representava, naquele ano, o Ensino Superior completo. A Maré ocupava, assim, a 157ª posição entre os 158 bairros da cidade, superando apenas o Complexo do Alemão. O bairro da Lagoa era líder nesse aspecto com 69,1% dos responsáveis nessa condição e na cidade, a média alcançava 17%. No entanto, por outro lado, 34,1% dos domicílios da Maré eram chefiados por pessoas com menos de quatro anos de estudo¹³. Para manter a comparação anterior, a Lagoa possuía apenas 2,3% dos domicílios nessa condição e toda a cidade, 15,2%.

Saúde

Atualmente na Maré existem oito Postos de Saúde, uma Clínica de Saúde da Família, uma Unidade de Pronto Atendimento e um Centro Municipal de Saúde.

Os Postos de Saúde e a Clínica de Saúde da Família, gerenciados pela Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil em parceria com a Organização Social Viva Comunidade, do Viva Rio, são unidades do Programa Saúde da Família (PSF) que realizam atendimentos contínuos nas especialidades básicas de clínica médica, pediatria e ginecologia. Essas unidades de atendimento são a porta de entrada no sistema de saúde e possuem de duas a seis equipes compostas cada uma por um médico generalista, um enfermeiro, um técnico de enfermagem e seis agentes de saúde. Cada equipe é responsável pelo acompanhamento de quatro mil moradores realizando consultas e procedimentos básicos nas unidades e em visitas domiciliares. Os atendimentos são divididos por área de abrangência:

- Posto de Saúde Marcílio Dias: atende os moradores de Kelson's, Marcílio Dias e Mandacaru
- Posto de Saúde 14 de Julho: atende os moradores de Roquete Pinto e Praia de Ramos
- Posto de Saúde Vila do João: atende os moradores da Vila do João
- Posto de Saúde Salsa e Merengue: atende os moradores do Salsa e Merengue
- Posto de Saúde Gustavo Capanema: atende os moradores da Vila do Pinheiro
- Posto de Saúde Samora Machel: atende os moradores do Parque Maré
- Posto de Saúde Hélio Smidt: atende os moradores do Parque União
- Posto de Saúde do Parque União: atende os moradores do Parque União
- Clínica de Saúde da Família Augusto Boal: criada em 2011, atende os moradores do Morro do Timbau e da Baixa do Sapateiro e substituiu os Postos de Saúde Elis Regina e Vicente Mariano.

Em cada unidade, há ainda uma equipe de saúde bucal composta por dentista, assistente de odontologia e técnico em odontologia que realizam aplicação de flúor, escovação e restauração.

O Centro de Saúde Municipal Américo Veloso é a referência para atendimento dos moradores da Maré que são encaminhados pelas unidades do PSF para realização de exames e atendimento especializado com pneumologista, gastroenterologista, dermatologista, clínico geral, ginecologista, pediatra, endocrinologista, cardiologista, sanitarista, psicólogo, nutricionista, assistente social e alguns especialistas em odontologia.

A Unidade de Pronto Atendimento (UPA), gerenciada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, localizada na Vila do João, é o único hospital de emergência da Maré – que, segundo sua proposta, deveria ter estrutura adequada para receber pacientes em estado grave. Há ainda o Hospital Geral de Bonsucesso, que é federal e está localizado nas proximidades da Maré.

Cultura, esporte e lazer

Por ser habitada por pessoas de diferentes lugares do país, a Maré possui grande miscigenação e variedade cultural. Há alguns blocos carnavalescos e uma escola de samba denominada “Gato de Bonsucesso”. São dezenas de grupos musicais, de dança, teatro, vídeo, fotografia etc., formados em geral por jovens que se organizam de diferentes formas. Nesse sentido, a juventude pulsa na Maré.

Dentro desse contexto, na busca de alternativas para incentivar a produção da cultura local e garantir o acesso à arte aos moradores das comunidades da Maré e, ao mesmo tempo, estabelecer um espaço de encontro que promova o estreitamento das relações entre os diversos setores de produção artística e cultural da cidade, surgem duas iniciativas de instituições locais: o Galpão Bela Maré (Observatório de Favelas) e o Centro de Artes da Maré (REDES da Maré). Cabe destacar a Lona Cultural Herbert Vianna, equipamento público vinculado à prefeitura.

Quanto aos equipamentos de esporte e lazer, a Maré possui uma Vila Olímpica Municipal, coordenada por uma organização da sociedade civil, a UEVOM, que oferece atividades esportivas orientadas, além de um espaço próprio para caminhada, prática frequente entre os moradores do entorno. Apesar da interferência das forças policiais em momentos dos conflitos armados, ainda são realizados bailes funk em algumas comunidades, sendo o mais tradicional o do Parque União e Parque Maré, que atrai até mesmo jovens moradores de outros bairros da cidade.

Transporte

A Maré possui localização geográfica privilegiada em relação ao centro da cidade. O fato de estar entre três importantes vias cria condições mais favoráveis em relação ao deslocamento de trabalhadores para as áreas da cidade mais desenvolvidas economicamente, onde há mais oferta de empregos.

Dentre essas vias, a Avenida Brasil é a que oferece mais possibilidades de deslocamento através de transporte público, por meio de inúmeras linhas de ônibus para diversos locais da cidade. Dentro da Maré, apenas duas linhas de ônibus trafegam, passando por algumas comunidades, em direção às zonas Sul e Oeste do Rio de Janeiro.

Internamente, o transporte de passageiros fica por conta dos moto-táxis e de um grande número de veículos (tais como kombis), com itinerários para o bairro vizinho de Bonsucesso, bastante frequentado pela população da Maré em virtude de possuir comércio e serviços diversificados, incluindo as instituições bancárias.

Acesso à segurança pública e órgãos de justiça

Na Maré, apesar do grande número de instituições da sociedade civil atuando em diversas áreas, principalmente em educação, o atendimento específico para acesso à justiça dentro do território não existe, havendo raros equipamentos de segurança pública.

Nas proximidades da Maré há três serviços de assessoria jurídica e/ou social que atendem majoritariamente moradores da Maré e adjacências: o Núcleo Interdisciplinar de Ações para Cidadania (NIAC) vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Núcleo de Prática Jurídica, vinculado a uma universidade privada, a UNISUAM, que funciona em Bonsucesso, e um núcleo da Defensoria Pública que funciona em Ramos.

No que se refere a equipamentos de segurança pública, a Maré possui um Batalhão de Polícia Militar localizado em uma das suas comunidades, a Nova Holanda. Com um contingente de aproximadamente 700 policiais, o 22º Batalhão não conseguiu até o momento estabelecer uma rotina de trabalho que tenha interferido no cotidiano da violência local, tampouco estabeleceu uma relação de proximidade com o conjunto de moradores da região. Sem dúvida, as forças policiais não atuam de forma satisfatória no território, havendo total falta de confiança entre a população local e os profissionais da área da segurança pública.

No bairro de Higienópolis, localizado relativamente próximo à Maré, está a 21ª Delegacia de Polícia, que é responsável pela região da Maré. A prática de registro sobre o conjunto de violações ocorridas na região para investigação e posterior punição é muito baixa entre os moradores. Muitos desconhecem o caminho da justiça e dos direitos, ficando de forma sistemática com pouca ou nenhuma resposta em relação aos muitos problemas enfrentados no campo da segurança pública.

Contudo, são crescentes na Maré, após distintas situações de violações por parte do aparato da polícia, a mobilização e a organização de iniciativas de instituições da sociedade civil no campo da segurança pública e busca de acesso à justiça. Diferentes manifestações vêm ocorrendo, desde 2006, agregando um número significativo e cada vez maior de moradores das 16 comunidades, além de instituições que atuam dentro, mas também de fora da Maré.

Esse movimento crescente foi o responsável pela organização da I Conferência Livre da Maré sobre Segurança Pública, ocorrida em 2009, no âm-

bito da I Conferência Nacional de Segurança Pública, de responsabilidade do Ministério da Justiça. Esse evento, que reuniu em torno de 300 pessoas, a maioria de moradores da Maré, discutiu propostas para serem refletidas no momento do Encontro em Brasília para definição de proposições para construção de uma política pública no campo em questão.

Duas instituições atuantes na Maré, o Observatório de Favelas e a REDES da Maré, foram eleitas no pleito para escolha de representantes da sociedade civil no Conselho Nacional de Segurança Pública (CONASP).

Nesse contexto de desconhecimento e opressão, mas de muitas possibilidades, as instituições locais e de fora da Maré são fundamentais não somente para orientação em situações de violação de direitos, mas também de mobilização social e sensibilização dos diferentes segmentos da sociedade no tocante às questões que atingem uma parcela da população da cidade que vive em favelas e periferias. Esse é um caminho sem volta por parte dos moradores da Maré: o da busca pelo direito à segurança pública.

BIBLIOGRAFIA

VAZ, Lilian Fessler. *História dos bairros da Maré: espaço, tempo e vida cotidiana no Complexo da Maré*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.

SILVA, Eliana Sousa. *O contexto das práticas policiais na favela da Maré: a busca de novos caminhos a partir de seus protagonistas*. 2009. Tese (Doutorado em Serviço Social). Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.



Se quiser aprender
pode ir a escola
foster da escola.



02

CONHECER O MUNDO DO ALUNO:

Uma condição para
o "sucesso escolar"
em espaços populares

JULIA VENTURA¹



A EDUCAÇÃO PÚBLICA E O MUNDO POPULAR

O presente artigo tem como objetivo central relacionar a ideia de “sucesso escolar”, amplamente difundida entre os estudos que buscam compreender os fatores que contribuem para este fim, com a necessidade de se ampliar nas escolas da rede pública uma cultura de conhecimento sobre seu público e de suas realidades específicas. Em se tratando de uma rede educacional focalizada no atendimento às classes populares, sobretudo nas principais capitais do país, torna-se fundamental a compreensão sobre a condição da educação pública diante da realidade concreta na qual ela se situa. Como pano de fundo, há as consequências sociais derivadas de uma situação estrutural de desigualdade social e de segregação urbana.

Dados do Censo Demográfico (2010) e do Censo Escolar (2011) comprovam que, em 2010, 91,5% das crianças brasileiras em idade escolar estavam efetivamente matriculadas em algum estabelecimento de ensino, sendo que, na região Sudeste, esse número, em 2009, chegou a 93%. Mas isso não encerra as discussões sobre a efetivação do direito à educação. Ao contrário, é apenas seu estopim, na medida em que a escola oferecida não vem sendo bem-sucedida na tarefa de educar e instruir com qualidade. As taxas de alfabetização até os oito anos de idade, por exemplo, revelam que apenas 57% dos alunos são alfabetizados nessa faixa etária em todo o Brasil e, na região Sudeste, 62%. Além disso, as notas médias anuais das avaliações nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil, que constituem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), colocam o Brasil como uma das piores médias dos países do Mercosul. Esse fato, portanto, chama a atenção às inúmeras necessidades adicionais de qualificação da educação pública que precisam ser consideradas na garantia desse direito.

1. Julia Ventura é mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), atualmente é uma das coordenadoras do Programa Criança Petrobras da Rede de Desenvolvimento da Maré (PCPM).

Assim, torna-se necessária a compreensão sobre as conclusões a que têm chegado os inúmeros estudos sobre as chamadas “escolas de sucesso” ou “escolas eficazes”, com o objetivo de perceber quais fatores são determinantes para o sucesso escolar em contextos hipoteticamente hostis ao processo de ensino-aprendizagem. Essa “hostilidade”, portanto, é o primeiro fator a ser analisado com atenção, pois aponta para as características específicas do público atendido pela escola pública e de suas condições de vida, geralmente precarizadas.

Importa, portanto, compreender que a massificação da educação pública foi acompanhada pelo concomitante processo de abandono das classes médias desse serviço, que, optando pela educação privada, fizeram com que o sistema público de educação brasileiro tivesse como público exclusivo as classes populares. Criou-se, assim, uma profunda divisão social entre rede pública e rede particular de ensino. Essa última, por sua vez, mais capitalizada pela lógica do mercado e receptora dos alunos das classes mais ricas do país, tornou-se referência em educação de qualidade, em detrimento da rede pública, que permanece como o único recurso das classes populares à expectativa de mobilidade social. Nesse sentido, portanto, a desigualdade social brasileira é claramente manifestada em seu sistema educacional.

O tema da desigualdade educacional, portanto, merece especial destaque para o entendimento das dificuldades da educação pública em se tornar um serviço público de qualidade. O conhecido argumento da linhagem acadêmica de Bourdieu (1983) aponta o potencial reprodutivo que a escola desempenha quando nela se desenrola o reflexo da desigualdade social de seu território. Isso porque o público que a frequenta detém capitais culturais e educacionais diferenciados daqueles esperados pelo sistema educacional tradicional. Nesse caso, a escola pública se vê diante de um duplo desafio: educar e instruir crianças e adolescentes de classes populares que apresentem necessidades outras que não aquelas esperadas de um público capitalizado com acesso ao consumo dos bens culturais da cidade.

Diante desse desafio, o argumento que se quer frisar neste artigo é a importância de que as escolas públicas em espaços populares levem em conta as especificidades do público que atendem. Em especial, para aquelas escolas que atendem moradores de favelas e periferias, conhecer o mundo dos alunos é fundamental para assegurar que a escola possa realizar de forma mais eficiente seu trabalho.

Segundo Mônica Peregrino (2010), a mudança do perfil do público das escolas públicas, de classes médias para pobres, surpreende uma escola pouco prevenida para lidar com as novas exigências daí decorrentes. Entre outros aspectos, podemos destacar o processo que Peregrino caracteriza como a “desescolarização da escola”, que resulta de um conjunto de fatos, como o esvaziamento dos conteúdos escolares, a precarização dos espaços físicos das escolas, a extinção de funções administrativas, a redução da quantidade e da qualidade de informações

sobre os alunos, além da incorporação de atividades ligadas à gestão da pobreza. Ainda segundo a autora, o resultado desse processo é a fragilização da instituição escolar, o que contribui para uma escola muito distante de seu aluno.

No caso da cidade do Rio de Janeiro e de outras grandes capitais do país, esse fato é ainda mais marcante, pois boa parte de suas escolas públicas atende moradores de favelas – nas Zonas Sul, Norte, Oeste e Centro do Rio de Janeiro, cerca de 90% (PAC-Rocinha, 2012) de seus alunos moram em favelas incrustadas nos bairros de classes médias e altas. Esse não é, entretanto, um problema exclusivo das cidades brasileiras. Ao contrário, difunde-se também por toda a América Latina – por se tratar, igualmente, de contextos com profunda desigualdade social.

Assim, a conquista de uma escola mais equitativa em contextos desiguais, que seja capaz de assegurar o direito à educação a todas as crianças e jovens, precisará necessariamente reconhecer as diferenças e especificidades de seu público. Conforme afirma o sociólogo argentino Néstor López (2005), a “equidade social”, portanto, como principal objetivo a ser alcançado, exige a compreensão de que a igualdade de condições requer políticas que levem em conta as desigualdades específicas existentes sobre cada grupo social. Ela se conquista, portanto, “compensando e revertendo as desigualdades iniciais, rompendo dentro do sistema educativo com os determinismos sociais” (p. 73). Tal conquista, entretanto, só se realiza mediante a verificação e o enfrentamento das diferenças sociais e culturais existentes no contexto escolar.

Ainda, para esse autor, a “educabilidade”, ou seja, a capacidade e a disponibilidade dos alunos para o aprendizado escolar, depende diretamente do “conjunto de recursos, atitudes ou predisposições que tornam possível que uma criança ou adolescente possa acompanhar com êxito a escola” (p. 85). Nesse caso, as causas para sucesso ou fracasso escolar precisam ser compreendidas em relação às reais necessidades que os alunos apresentam, considerando sua condição histórica de exclusão frente ao processo educacional. Assim, compreende-se ser fundamental que a escola esteja atenta à verificação das condições do “aluno real” com o qual trabalha e do quanto ele não corresponde ao aluno idealizado e desejado pela escola e por seus professores.

É nesse sentido que as ações orientadas a aproximar a escola do “mundo do aluno” têm sido evidenciadas como ferramentas essenciais ao trabalho pedagógico em contextos segregados. Um estudo desenvolvido em 2006 pela UNICEF², em parceria com o Ministério de Educação (MEC) e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), intitulado “Aprova Brasil: o direito de aprender”, aponta justamente os casos de “escolas de sucesso” elencados em todo o Brasil cujos principais fatores de sucesso escolar giravam em torno dessa aproximação.

2. Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Segundo o relatório do estudo, ações como a participação da comunidade na gestão escolar e sua vivência cotidiana da escola são cruciais para a “ampliação da visão do processo educativo que vai além da relação educador-educando e situa a aprendizagem também no contexto comunitário e social”³. Sendo assim, entram em foco não apenas as ações de aproximação diretas entre escola e mundo do aluno, com atividades direcionadas às suas famílias e comunidades, mas também aquelas voltadas a uma gestão escolar democrática e preocupada com a produção de conhecimento sobre a realidade de seus alunos e suas famílias.

O mesmo estudo ainda demonstra que, dentre as “escolas de sucesso” analisadas, a maioria delas contava com o apoio de outros atores da sociedade, sejam associações de moradores e de pais, sejam ONGs e universidades, ou mesmo programas governamentais. Da mesma forma, ações articuladas entre escolas da rede pública da mesma região ou município e secretarias municipais demonstraram-se positivas.

O que se pretende evidenciar dessa constatação é a necessidade de expansão do trabalho escolar para além de seus muros, demonstrando que o trabalho isolado das escolas e de seus profissionais fica refém de limitações e constrangimentos de todos os tipos, o que interfere negativamente sobre o resultado escolar alcançado. A reflexão sobre as “escolas de sucesso”, portanto, passa pela compreensão de que ao mesmo tempo em que as escolas que lidam com famílias de baixa renda carecem ser amplamente apoiadas por ações e políticas sociais externas a elas, elas precisam, concomitantemente, assumir como tarefa aquilo que pode fazer para reduzir a distância entre o aluno ideal e o aluno real. Além do apoio e investimento em educação por parte das políticas sociais, deve-se incluir no debate sobre a melhoria da educação pública as demais ações direcionadas às parcerias institucionais, ao relacionamento com a comunidade de referência dos alunos e o conhecimento de suas realidades e condições de vida como fundamentação da gestão escolar e do planejamento pedagógico.

Uma experiência positiva, que merece destaque neste artigo, foi um projeto intitulado “Gestão Escolar e Territórios Populares” desenvolvido entre 2009 e 2013 pelos Departamentos de Sociologia e Política e de Educação da PUC-Rio. O projeto produziu uma série de pesquisas e atividades de extensão universitária com as escolas públicas municipais da Gávea e da Rocinha (no entorno da PUC-Rio), com o objetivo de contribuir com a criação, na gestão dessas escolas, de uma cultura de informação sobre os alunos, suas famílias e sua comunidade, tendo em vista que a grande maioria de seus alunos é constituída por moradores de favelas, sobretudo da Rocinha⁴.

Dentre as várias linhas de ação realizadas pelo projeto, vale destacar a utilização do Sistema de Controle Acadêmico escolar (SCA) da Secretaria Municipal de Educação (SME) para a produção de relatórios com informa-

3. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. [Parceria entre] Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Fundo das Nações Unidas para a Infância. 2. ed. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007, p. 28.

4. O projeto atua diretamente em nove escolas no entorno da PUC-Rio. Dessas, cinco são de 1º segmento do Ensino Fundamental, três de 2º segmento e uma de ambos segmentos. Possui quatro linhas de ação: 1) consolidação e sistematização do banco de dados com informações sobre os alunos e suas famílias (Sistema de Controle Acadêmico Escolar da Secretaria Municipal de Educação – SCA/SME); 2) criação do Fórum de Professores das Escolas Públicas do Entorno da PUC-Rio; 3) projeto “Conselho Tutelar e Gestão Escolar”; e 4) um *survey* realizado ao longo de 2010 junto a pais / responsáveis por estudantes de escolas públicas.

ções sobre o perfil dos alunos e de suas famílias, levando em conta os níveis de análise por escola, por turmas, segmentos, turnos e características institucionais. Deram-se, ainda, inúmeras incursões nas escolas para apresentação dos resultados alcançados, debate com os professores e gestores e, ainda, o detalhamento de problemas encontrados na produção dos dados seja na sua forma técnica, seja no preenchimento de suas variáveis no momento da matrícula dos alunos. A identificação desses problemas foi matéria de reuniões na SME para a tentativa de sua solução para toda rede escolar. Tanto ali quanto nas próprias escolas já se fizeram sentir alguns resultados. Mas, talvez o maior resultado verificado tenha sido a mudança de cultura entre muitos professores e gestores, cujo interesse pelo mundo do aluno demonstrou-se intensificado e contribuiu para medidas práticas e pedagógicas no fazer escolar cotidiano.

Todo esse relato faz sentido na medida em que, a partir de 2011, houve aproximação desse projeto com a iniciativa desenvolvida pela instituição REDES da Maré, através do Programa Criança Petrobras na Maré (PCPM), que atua diretamente em sete escolas do bairro e indiretamente em 16 escolas da região. Identificou-se que ações similares vêm sendo realizadas nessas escolas com o objetivo de contribuir e aprimorar as práticas pedagógicas por meio do conhecimento do universo e vivências dos alunos.

É importante enfatizar que, muitas vezes, os professores e gestores nesses contextos adquirem um discurso de intenso conhecimento da realidade dos alunos fundamentado no fato de conviverem com eles diariamente, assim como de terem contato frequente com suas famílias e, em casos de escolas localizadas dentro de favelas, de participarem cotidianamente da vida local. Tudo isso, obviamente, comprova a existência de um intenso saber prático produzido no cotidiano escolar repleto de nuances que apenas eles mesmos poderão conhecer.

Entretanto, pesquisas indicam que o olhar dos professores e gestores sobre os alunos de classes populares costumam basear-se em pressupostos construídos aleatoriamente, orientados pela visão geral que a opinião pública detém sobre os territórios segregados da cidade. Portanto, a visão desses atores permanece orientada por suas próprias referências de entendimento sobre a dinâmica social desses territórios, o que se reflete diretamente na relação da escola com seus alunos.

Assim, segundo a socióloga chilena Carolina Román (2003), “a representação social que professores detêm sobre seus alunos influencia diretamente na efetividade da prática pedagógica” (p. 125), o que significa dizer que o fato das escolas públicas traçarem perfis negativos sobre seus alunos e suas famílias apenas contribui para reforçar as dificuldades e não problematizar outras possíveis causas que sejam estruturais para a manutenção do processo de déficit escolar socialmente enraizado. Tal fenômeno aparece como principal fator de empobrecimento do debate sobre a educação pública brasileira e latino-americana em contextos populares.

Tendo em vista essas considerações, demonstram-se a importância e a urgência em fomentar nas escolas públicas a cultura de conhecimento real sobre o mundo dos alunos, desmistificando certos estereótipos e abrindo espaço para a produção democrática de um fazer pedagógico verdadeiramente eficaz.

AS ESCOLAS PÚBLICAS DA MARÉ: UMA INCURSÃO PRELIMINAR SOBRE O SCA

A análise a seguir apresentará resumidamente algumas informações sobre o quadro geral das 16 escolas públicas situadas no interior do bairro da Maré na cidade do Rio de Janeiro, considerando-se a importância em construir um saber sobre as características familiares e comunitárias e sobre os perfis escolares dos alunos da rede pública nesse território para contribuir com a gestão escolar e com a prática pedagógica dessas escolas.

Embora não tenha sido possível desenvolver e apresentar neste artigo todas as informações disponíveis no Sistema de Controle Acadêmico (SCA) da SME, por conta de dificuldades técnicas em relação à confiabilidade dos dados⁵, foi verificado o potencial geral para produção e análise das informações (em relação ao nível de análise por escola)⁶:

5. Deve-se levar em consideração que apenas a obtenção desses dados a partir da SME (Empresa Municipal de Informática, IplanRio) não tem sido suficiente para a confiabilidade em relação às informações contidas nesse banco de dados. A experiência do trabalho acima citado com as escolas da Gávea e Rocinha chama a atenção para as inúmeras dificuldades sofridas durante o processo de produção e transmissão das informações, desde a matrícula escolar – o preenchimento e a compreensão das variáveis da ficha de matrícula pelos familiares ou atores escolares responsáveis pela aplicação, ou a priorização de informações básicas em detrimento de informações mais elaboradas –, passando por problemas de passagem dos dados das fichas de matrícula para o sistema *online* – que por falta de pessoal e tempo, por parte da parca equipe administrativa das escolas, normalmente formada apenas pela direção e coordenação escolares, acabam por negligenciar certas informações –, até a própria formulação do sistema de informação (o SCA), que algumas vezes causa confusão em relação a seus campos de preenchimento fazendo com que as informações sejam contabilizadas incorretamente ou insatisfatoriamente. Além disso, sua manutenção não contribui para a constante atualização dos dados sobre alunos e seus familiares – o maior exemplo deste último item é o fato das mesmas informações obtidas no momento da matrícula continuarem como referência para a escola durante todos os anos nos quais o aluno esteve matriculado. Essas questões, apesar de obterem soluções por vezes simples e tecnicamente fáceis de se contornar, demonstram que a preocupação em gerar conhecimento sobre a realidade dos alunos e de suas famílias se limita exclusivamente ao interesse sobre dados de desempenho, frequência e evasão, deixando de lado a possibilidade de produzir outros tipos de instrumentos que possam subsidiar a ação pedagógica e a gestão escolar.
6. Níveis de análise: 1) dados gerais sobre as escolas, revelando um quadro geral da educação naquela região; 2) dados por escola, referentes às informações de cada escola em seus números gerais e separados por turno, segmento e ano escolares; e 3) dados por turmas, o que se revelou um rico instrumento de análise sobre as especificidades de cada turma, favorecendo o trabalho do professor ao muni-lo com informações que podem ser determinantes no momento de suas escolhas pedagógicas.

ESCOLA / ALUNOS
COM QUEM MORA O ESTUDANTE
DISTRIBUIÇÃO DAS TURMAS ESPECIAIS
DISTRIBUIÇÃO DO 1º SEGMENTO POR TURNO
DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TURMA / 1º SEGMENTO
DISTRIBUIÇÃO DO 2º SEGMENTO POR TURNO
DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TURMA / 2º SEGMENTO
DISTRIBUIÇÃO POR SEXO
SEXO DO ESTUDANTE DAS TURMAS ESPECIAIS
DISTRIBUIÇÃO POR SEXO / TURMA-ANO DO 1º SEGMENTO
DISTRIBUIÇÃO POR SEXO / TURMA-ANO DO 2º SEGMENTO
DISTRIBUIÇÃO POR IDADE
FAIXA DE IDADE DAS TURMAS ESPECIAIS
IDADE / TURMA-ANO DO 1º SEGMENTO
IDADE / TURMA-ANO DO 2º SEGMENTO
DISTRIBUIÇÃO POR COR DO ESTUDANTE
TIPO DE RESPONSÁVEL / TIPO DE TURMA
BAIRRO DE MORADIA
BAIRRO DE MORADIA / TURMA-ANO DO 1º SEGMENTO
BAIRRO DE MORADIA / TURMA-ANO DO 2º SEGMENTO
CIDADE DE NASCIMENTO DO ESTUDANTE
FREQUENTOU A EDUCAÇÃO INFANTIL
ÍNDICE DE REPETÊNCIA POR TURNO / 1º SEGMENTO
ÍNDICE DE REPETÊNCIA POR TURNO / 2º SEGMENTO
ÚLTIMO RESULTADO NA ESCOLA / SEGMENTO
DISTORÇÃO IDADE / SÉRIE / SEGMENTO
MORA COM QUEM / SEGMENTO
GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE
TIPO DE OCUPAÇÃO DA MÃE
GRAU DE INSTRUÇÃO DO PAI
TIPO DE OCUPAÇÃO DO PAI
BOLSA FAMÍLIA POR TURNO
RELIGIÃO DO FAMILIAR

7. Dados do SCA fornecidos pelo IplanRio (SME) em março de 2012.

Além dessas possibilidades, todas as informações poderão ser construídas em relação à análise por turma, por ano escolar e por segmento, revelando uma riqueza de informações disponível para utilização da escola. Elas ainda detêm um grande potencial analítico, podendo ser cruzadas umas com as outras e também comparadas entre escolas e entre outros períodos de tempo, favorecendo a construção de um conhecimento complexo sobre o perfil escolar da rede municipal do Rio de Janeiro.

Dos dados que puderam ser produzidos, verificou-se que as escolas da Maré no ano de 2012 estão atendendo um total de 16.799 alunos que se dividem por toda a extensão do complexo de favelas que constituem o bairro⁷. Quase todas, com exceção de uma, localizam-se dentro do complexo de favelas, o que configura uma ecologia bem específica desse território, que não favorece o contato dos alunos com realidades sociais diversas de sua referência. É o contrário, portanto, do que se passa nas escolas públicas localizadas nos bairros de classes média e alta que ficam no “asfalto” enquanto recebem alunos que são majoritariamente moradores das favelas incrustadas nos morros desses bairros, como é o caso das escolas públicas das zonas Sul, Norte e Centro da cidade. Nesses casos, o trânsito dos alunos das favelas para os bairros cria uma série de particularidades, sejam elas positivas ou negativas para a realidade escolar desses contextos, que devem ser consideradas pela escola, seja num caso ou no outro. A tabela a seguir apresenta a distribuição da quantidade de alunos entre as 16 escolas da Maré, conforme a situação de matrículas de março de 2012.

ESCOLA X NÚMERO DE ALUNOS		
ESCOLAS	Nº DE ALUNOS	(%)
CIEP ELIS REGINA	796	4,7
CIEP HÉLIO SMIDT	972	5,8
CIEP LEONEL DE MOURA BRIZOLA	603	3,6
CIEP MINISTRO GUSTAVO CAPANEMA	1.363	8,1
CIEP OPERÁRIO VICENTE MARIANO	1.992	11,9
CIEP PRESIDENTE SAMORA MACHEL	1.139	6,8
E. M. ARMANDO DE SALLES OLIVEIRA	541	3,2
E. M. BAHIA	864	5,1
E. M. CANTOR E COMPOSITOR GONZAGUINHA	310	1,8
E. M. CLOTILDE GUIMARÃES*	1.391	8,3
E. M. IV CENTENÁRIO	511	3,0
E. M. NOVA HOLANDA	340	2,0
E. M. PROFESSOR JOSUÉ DE CASTRO	1.706	10,2
E. M. PROFESSOR PAULO FREIRE	1.166	6,9
E. M. TENENTE GENERAL NAPION	1.336	8,0
E. M. TEOTÔNIO VILELA	1.769	10,5
TOTAL	16.799	100,0

(*) ESCOLA LOCALIZADA FORA DA MARÉ.

FONTE: SCA - IPLANRIO (2012)

A distribuição dos alunos pelos anos escolares apresenta-se conforme a tabela a seguir, evidenciando um decréscimo considerável de alunos entre o 7º e 8º anos, o que provavelmente indica um sério fenômeno de evasão. É conhecido o fato dos últimos anos escolares do Ensino Fundamental concentrarem uma série de constrangimentos à continuidade dos estudos, seja devido à necessidade do trabalho precoce para auxiliar na renda familiar, seja por abandono de maiores expectativas profissionais. É também interessante verificar que o 3º ano concentra um contingente maior de alunos, evidenciando que o término do primeiro ciclo do Ensino Fundamental mantém-se como um ano crítico para a conclusão do processo de alfabetização.

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PELOS ANOS ESCOLARES

ANO ESCOLAR	Nº DE ALUNOS	(%)
1º ANO	1607	9,6
2º ANO	1573	9,4
3º ANO	2195	13,1
4º ANO	1676	10,0
5º ANO	1514	9,0
6º ANO	1579	9,4
7º ANO	1260	7,5
8º ANO	874	5,2
9º ANO	794	4,7
ACELERAÇÃO 1ª	316	1,9
ACELERAÇÃO 2	253	1,5
ACELERAÇÃO 2ª	73	0,4
ACELERAÇÃO 3	108	0,6
CE	124	0,7
CRECHE	24	0,1
PEJA I - BLOCO 1	143	0,9
PEJA I - BLOCO 2	191	1,1
PEJA II - BLOCO 1	225	1,3
PEJA II - BLOCO 2	226	1,3
PRÉ-ESCOLA	1939	11,5
REALFABETIZAÇÃO 1	62	0,4
REALFABETIZAÇÃO 2B	43	0,3
TOTAL	16799	100,0

FONTE: SCA - IPLANRIO (2012)

É interessante perceber que, embora a Maré seja uma região composta eminentemente de imigrantes da região Nordeste do país, a geração que frequenta a escola, em grande maioria, já nasceu no Rio de Janeiro (86,2%). A informação sobre a naturalidade dos alunos é sempre de grande importância pelo aspecto cultural que isso acarreta tanto na vida cotidiana, quanto diante do processo educacional formal. A formação familiar, repleta de referências típicas dessa região do país, apresenta uma série de especificidades em relação ao modo das diferentes culturas se relacionarem com a realidade urbana periférica carioca. A escola, portanto, precisa levar em consideração essas especificidades, de forma, inclusive, a se indagar de que maneira esses alunos nascidos e criados na Maré se relacionam com a cultura familiar de origem e como isso se reflete na escola, seja pela sua afirmação ou pela sua negação. Nesse sentido, o fato de cerca de 10% dos alunos serem naturais de estados do Nordeste afirma ainda mais a necessidade de elaboração de projetos pedagógicos que lidem com essa diversidade cultural.

NATURALIDADE		
ESTADO DE ORIGEM	ALUNOS	(%)
BAHIA	129	0,8
CEARÁ	400	2,4
MARANHÃO	230	1,4
PARAÍBA	645	3,8
PERNAMBUCO	156	0,9
RIO DE JANEIRO	14.481	86,2
RIO GRANDE DO NORTE	116	0,7
OUTROS	642	3,8
TOTAL	16.799	100,0

FONTE: SCA - IPLANRIO (2012)

A próxima tabela aborda a dinâmica escolar e compõe um quadro de análise por escola dos tipos de turma e da média de alunos por turma em cada escola. Este quadro é um bom exemplo de como essas informações organizadas e disponibilizadas para a escola podem ser um auxílio para o maior conhecimento institucional em termos absolutos ou comparativos. De toda forma, a média de alunos por turma das 16 escolas da Maré é de 28,2 alunos, sendo que a maior média encontrada foi na E. M. Clotilde Gui-

marães e a menor média foi a do CIEP Leonel Brizola com 25,1 alunos por turma. A discussão sobre a quantidade ideal de alunos por turma para uma atividade pedagógica satisfatória é de extrema centralidade no debate sobre a melhoria da educação pública no Brasil e em todo o mundo, de forma que pôr em evidência essas informações é o primeiro passo para a problematização dessa situação nos espaços escolares.

MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA EM CADA ESCOLA		
ESCOLAS	TIPO DE TURMA	MÉDIA DE ALUNOS / TURMA
CIEP ELIS REGINA	E.I.; 1º SEG.; 6º ANO	28,4
CIEP HÉLIO SMIDT	E.I.; 1º SEG.; E.F.	28,5
CIEP LEONEL DE MOURA BRIZOLA	E.I.; 1º SEG.; 2º SEG. E.F.; PROJETO	25,1
CIEP MINISTRO GUSTAVO CAPANEMA	E.I.; 1º SEG.; 2º SEG. E.F.; PROJETO	29,0
CIEP OPERÁRIO VICENTE MARIANO	E.I.; 1º SEG.; 2º SEG. E.F.; PROJETO	35,0
CIEP PRESIDENTE SAMORA MACHEL	E.I.; 1º SEG. E.F.; PROJETO	27,1
E. M. ARMANDO DE SALLES OLIVEIRA	E.I.; 1º SEG. E.F.	27,0
E. M. BAHIA	1º SEG.; 2º SEG. E.F.; PROJETO	30,8
E. M. CANTOR E COMPOSITOR GONZAGUINHA	1º SEG. E.F.	31,0
E. M. CLOTILDE GUIMARÃES	1º SEG.; 2º SEG. E.F.; PROJETO	35,7
E. M. IV CENTENÁRIO	E.I.; 1º SEG. E.F.	31,9
E. M. NOVA HOLANDA	1º SEG. E.F.	26,1
E. M. PROFESSOR JOSUÉ DE CASTRO	1º SEG.; 2º SEG. E.F.; PROJETO	33,4
E. M. PROFESSOR PAULO FREIRE	E.I.; 1º SEG. E.F.; PROJETO	29,9
E. M. TENENTE GENERAL NAPION	1º SEG.; 2º SEG. E.F.; PROJETO	33,4
E. M. TEOTÔNIO VILELA	E.I.; 1º SEG.; 2ºSEG. E.F.; PROJETO	31,5
TOTAL		28,2

OBSERVAÇÃO: 1º SEG. = 1º AO 5º ANOS; 2º SEG. = 6º AO 9º ANOS.

FONTE: SCA - IPLANRIO (2012)

Por fim, mas não menos importantes, estão dois exemplos de uma informação de extrema relevância para a compreensão do universo familiar dos estudantes, que diz respeito a suas situações de moradia. As tabelas abaixo apresentam a informação sobre “se o aluno mora com a mãe e se mora com o pai”, revelando a constituição da família naquele momento. Há, entretanto, que se chamar a atenção para a possibilidade dessa informação não ter sido preenchida corretamente no momento da sua passagem da ficha branca para o SCA, fato esse que já foi verificado em outras situações nas escolas da Gávea, devido a um problema do sistema que transforma em resposta “não” casos não preenchidos. Caso essa possibilidade se confirme – coisa que apenas pode ser verificada com a incursão direta sobre as fichas de matrícula das escolas e a comparação com os dados do sistema –, a informação abaixo perde totalmente a validade. A escolha, entretanto, de trazer para o artigo uma informação duvidosa se justifica pelo potencial metodológico que isso encarna, exemplificando para o leitor os problemas de acesso à informação qualificada sobre a realidade dos alunos e, conseqüentemente, apontando a percepção de que as escolas pouco se utilizam dessas informações para situarem-se em relação à realidade dos alunos.

MORA COM A MÃE?		MORA COM O PAI?	
	% DE ALUNOS		% DE ALUNOS
SEM INFORMAÇÃO	3,2	SEM INFORMAÇÃO	3,2
NÃO	23,4	NÃO	50,8
SIM	73,4	SIM	46,0
TOTAL	100,0	TOTAL	100,0

FONTE: SCA - IPLANRIO (2012)

No caso, no entanto, dessas informações estarem corretas, as tabelas revelam um grande contingente de alunos que não moraram com a mãe (23,4%) e não moram com o pai (50,8%). Isso apontaria uma tendência de estruturas familiares alternativas, como morar com os avós e outros parentes, que, segundo uma percepção compartilhada pelos professores da rede pública, é um dos principais fatores que comprometem o trabalho escolar: a conhecida e polêmica qualificação de “desestrutura familiar” das classes populares. Digo polêmica, pois a pesquisa sociológica sobre a relação entre escolas públicas e mundo popular tem revelado uma tendência da escola em culpabilizar as famílias de seus alunos pelos baixos desempenhos atin-

gidos. Não queremos entrar aqui nessa ampla discussão, mas importa dizer que essa tendência tem se revelado inconsistente diante do questionamento sobre o papel democrático da educação pública para as classes populares, evidenciando a total responsabilidade do sistema público educacional em equacionar as dificuldades encontradas, seja na gestão escolar, seja no fazer pedagógico, em um contexto de profunda desigualdade social. Nesse sentido, a fala de Román (2003), já apresentada na primeira parte deste artigo – de que a visão negativa sobre os alunos e suas famílias contribui para dificultar ainda mais a relação da escola com seu público –, aponta exatamente os perigos dessa tendência, levando-nos a propor novas formas de entendimento sobre a função da escola pública, suas necessidades, suas carências e suas urgências para tornar-se efetivamente um dos principais braços democratizantes de nossa sociedade.

Sendo assim, este artigo terá cumprido seu objetivo de contribuir com o debate sobre a melhoria da educação pública brasileira ao indicar a urgente percepção de que um trabalho qualificado sobre as escolas exige a unificação das medidas de valorização da educação – de seus profissionais e de suas estruturas – com medidas de qualificação da gestão escolar, não em relação às pressões por melhoria das notas por meio de premiações, mas, sim, por torná-la atenta às especificidades de seu público que apenas o conhecimento real sobre suas dinâmicas e processos pode revelar. Nesse sentido, a escola deve buscar tornar-se parceira da comunidade, envolvê-la em sua missão e, juntamente a ela, agir concretamente para reivindicar o investimento, as melhorias de condições e as oportunidades que seus alunos merecem: a institucionalização da escola pública como principal agente de transformação social.

BIBLIOGRAFIA

BLAYA, Catherine. Clima escolar e violência nos sistemas de Ensino Secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

BORDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BURGOS, Marcelo; PAIVA, Ângela (Orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Editora Pallas e PUC-Rio, 2010.

CASTRO, Jane Margareth; RAGATTIERI, Marilza (Orgs.). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Plano de Desenvolvimento Sustentável para a Rocinha*. 2012. Disponível em: <<http://www.egprio.rj.gov.br/conteudo.asp?ident=285>>. Acessado em: 12 out. 2012.

LÓPEZ, Néstor. *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO, 2005, pp. 73-85.

PEREGRINO, Mônica. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Monitoramento da inclusão: manual do informativo de contexto e desempenho para as escolas municipais de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMED, 2006.

UN HABITAT. *Estado das cidades no mundo 2010 / 2011: unindo o urbano dividido*. Resumo e principais constatações. Versão em português: Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (Ipea), 2010. Editoração e publicação. pp. 1-28. Disponível em: <<http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Aprova Brasil: o direito de aprender*. Brasília: 2006. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/aprova_final.pdf>. Acessado em: 02 dez. 2011.

RIBEIRO, Luiz C. de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (Orgs.). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

ROMÁN, Carolina. Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?. *Revista Persona y Sociedad*. Santiago, Ed. Universidad Alberto Hurtado y Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales (ILADES), v. 17, n. 1, 2003, pp. 113-128.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, mai.-ago., 2006.



FOTO: ELISÂNGELA LEITE



OS

A SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ORIGEM POPULAR:

uma questão a ser estudada dentro da discussão sobre escolas eficazes

EDSON DINIZ¹



INTRODUÇÃO

Minha experiência, primeiro como aluno e depois como professor de escolas públicas da Maré, me fez refletir sobre uma questão educacional relacionada ao aprendizado de estudantes de origem popular: a antinomia – proposições ou teses contrárias – entre a lógica de socialização das crianças efetuada nas escolas públicas e a lógica de socialização dessas mesmas crianças feita pelas famílias populares.

Considero que essa questão ainda não foi tratada com a devida atenção e que, por isso mesmo, constitui um dos principais entraves para a melhoria do aprendizado das crianças – não só da Maré, mas também dos espaços populares da cidade como um todo.

Os valores, atitudes e regras escolares em muitos momentos se chocam com os valores, atitudes e regras estabelecidas pelas famílias populares para suas crianças. Isso criou / cria uma distância enorme entre escolas e famílias e, sem dúvida, é um dos principais fatores que dificultam o aprendizado das crianças e a interação escola e família.

Creio que a escola pública tem condições de cumprir um papel fundamental no sentido de diminuir e superar essa antinomia. Para tanto, a instituição deve se preparar melhor para receber alunos/as de origem popular, notadamente das favelas e periferias da cidade. Deve ainda questionar o modelo pedagógico – a despeito de alguns avanços – que privilegia o conteúdo disciplinar como única forma de aprendizado. Em outras palavras, deve superar uma visão marcadamente “conteudista” e abrir-se para novas linguagens culturais trazidas pela experiência popular.

Nesse sentido, acredito que discutir o que pode ser uma escola eficaz do ponto de vista da melhoria do aprendizado é fundamental para pensarmos numa maior aproximação entre escola e famílias populares e no consequente aumento de rendimento escolar dos estudantes de origem popular.

1. Edson Diniz é doutorando e mestre em Educação pela PUC-Rio, com graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, é professor da rede estadual de ensino. É um dos fundadores e diretor da Redes de Desenvolvimento da Maré.

A seguir, abordo essas e outras questões com o objetivo de ajudar professores e professoras da rede pública, em especial aqueles que trabalham nas escolas da Maré, na cidade do Rio de Janeiro, a refletir sobre sua prática e enfrentar os muitos desafios cotidianos na produção do conhecimento e na relação com seus alunos e alunas.

ANTINOMIA ENTRE AS LÓGICAS SOCIALIZADORAS DAS ESCOLAS E DAS FAMÍLIAS POPULARES

Segundo Bourdieu e Passeron (1970), as dificuldades de adaptação e aprendizagem, encontradas pelos estudantes de origem popular ao ingressarem no mundo escolar e se depararem com um universo cultural diferente do seu, têm origem na disparidade entre o baixo capital cultural de suas famílias, decorrente da posição que essas famílias ocupam na hierarquia social, e as exigências da escola. Essa última seria uma instituição cuja função primordial seria a reprodução das relações sociais desiguais e, portanto, estaria, com suas práticas culturais e simbólicas, muito mais próxima do alto capital cultural dos estudantes pertencentes às famílias que integram os grupos mais privilegiados da sociedade.

Entretanto, Daniel Thin (2006) propõe uma ampliação bastante interessante da análise de Bourdieu e Passeron sobre esse tema. Segundo Thin, é preciso reconhecer que as camadas populares enfrentam, sim, dificuldades diante da escolarização e isso certamente tem a ver com o capital cultural de suas famílias. Contudo, essas dificuldades não se resumem apenas a isso.

As dificuldades das crianças de origem popular diante da escola estão relacionadas também à contradição entre a lógica socializadora de suas famílias e a lógica socializadora da escola². Assim, é preciso,

Para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, [...] levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar ou, ainda, maneiras de regulamentar os comportamentos infantis e juvenis. [...] Não é, portanto, somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre os pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais (THIN, 2006, 212).

Desse modo, as práticas familiares das camadas populares estão em desacordo com o que o universo escolar considera como aceitável e desejável.

2. Entendo por lógica socializadora o processo pelo qual as crianças são apresentadas e inseridas no mundo. Cabe destacar aí as dimensões econômica, cultural e escolar.

Isso engloba a questão do comportamento, da linguagem, do tempo e dos símbolos que são incorporados pelas crianças dos setores populares e que não se coadunam com o universo da escola.

Segundo Thin (2006), um bom exemplo dessas lógicas socializadoras antinômicas se dá com relação ao tempo. Enquanto na escola, o tempo da aprendizagem e o tempo da prática são separados, no interior das famílias populares, não existe tal separação e a aprendizagem é realizada de forma eminentemente prática e cotidiana. Não há uma construção deliberada de espaços e tempos para uma ação educativa, como ocorre, por exemplo, nas famílias dos setores médios, em que mesmo os jogos têm uma função marcadamente pedagógica. O que as crianças dos setores populares aprendem no universo familiar está inserido na sua relação cotidiana e prática com os adultos, incluindo-se aí o mundo do trabalho e da cultura.

Obviamente essa contradição entre o vivido em casa e o vivido no espaço escolar traz consequências para as crianças de origem popular. O espaço escolar privilegia um determinado modo de ser e comportar-se que não é dominado pelas crianças das famílias populares. Bem como há uma dificuldade grande dos pais dessas crianças para acompanhar a vida escolar de seus filhos e, mais uma vez, não apenas por conta do seu baixo capital cultural, mas também e principalmente por conta do choque de lógicas antagônicas de socialização que eles mesmos tiveram na infância.

O reconhecimento desse fato abre uma perspectiva interessante para todos aqueles que discutem a escolarização das camadas populares, pois possibilita o entendimento de uma lógica própria dos grupos populares sem com isso discriminá-los ou vê-los como “carentes” ou incapazes de se apropriar da instituição escolar e o que ela pode lhes oferecer.

Essa visão é corroborada por Charlot (2000), quando discute a ideia do fracasso escolar nos setores populares e refuta a concepção, muito difundida, de “carência” ou da mera deficiência cultural dos estudantes de origem popular como explicação para o fenômeno do fracasso. Aliás, a ideia da carência cultural como causa do fracasso escolar não reconhece que os setores populares vivem sob uma relação de dominação social e, por conta disso, seus códigos, práticas e símbolos não são reconhecidos como legítimos.

Como ressalta Marisa Vorraber Costa:

Quando alguém é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas de representação, ou seja, é quem estabelece o que tem e o que não tem estatuto de realidade [...]. (2003, p. 45)

Assim, a representação do estudante de origem popular como um ser “culturalmente carente” está inserida num jogo de forças sociais em que esse sujeito é apresentado como o “culpado” pelo seu fracasso ou por sua não adaptação ao universo escolar. Obviamente, os grupos que hegemonomizam os espaços considerados legítimos para a construção do saber e da representação social, como a escola, a universidade e mesmo a mídia, são exatamente aqueles dominantes socialmente. O simbólico também institui o real.

Portanto, reconhecer que o baixo capital cultural coloca os estudantes de origem popular em desvantagem diante da instituição escolar é significativo. Contudo, é preciso ampliar essa ideia e perceber que a questão é mais complexa. Ela envolve reconhecer que a lógica socializadora dos setores populares e a lógica socializadora da instituição escolar são antinômicas e baseadas em uma relação de hierarquização cultural e desigualdade social.

Essa situação acarreta graves problemas para os estudantes de origem popular. A superação desse quadro não é simples e envolve uma discussão que extrapola os muros escolares e chega à questão fundamental sobre que tipo de sociedade e educação se quer.

Todavia, mesmo reconhecendo que a questão é maior do que a própria escola, é possível pensar no que pode ser feito a partir do universo escolar e discutir de que maneira as escolas podem contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem das crianças de origem popular.

Por isso, cada vez mais, ganha importância o tema das escolas eficazes e multiplicam-se os estudos sobre as características comuns entre as escolas que, mesmo em condições difíceis, conseguem melhorar o nível de aprendizado de seus alunos.

ESCOLAS EFICAZES

A ideia de que algumas escolas conseguem criar práticas e condições estruturais que favoreçam o aumento médio da aprendizagem de seus alunos é a questão central do conceito de escolas eficazes³.

Segundo Thurler (1998), o interesse pela temática das escolas eficazes se dá na medida em que estudos realizados entre o final da década de 1960 e durante os anos 1970 apontam para a pouca ou quase nenhuma influência que as escolas teriam sobre o desenvolvimento e aprendizado das crianças. Ou ainda, que a instituição escolar teria o papel de apenas reproduzir as desigualdades sociais de origem, como afirmavam Bourdieu e Passeron (1970).

O estudo de maior impacto que apontou para essas conclusões foi o clássico Relatório Coleman (1966). Ele afirmava serem as condições econômicas das famílias o que determinava se as crianças se saíam bem ou não na vida escolar. Isso por conta da estreita ligação entre capital econômico e capital cultural, o que fazia com que as crianças dos setores médios e ricos da sociedade tivessem acesso a bens e equipamentos culturais que facilitavam o seu aprendizado, refletindo em um melhor aprendizado e conseqüentemente em sucesso escolar. Dentro dessa perspectiva, a escola tinha um papel muito limitado no que diz respeito ao aprendizado e ao êxito escolar.

Contudo, com o passar dos anos, novos estudos contestaram o Relatório Coleman (1966), sobretudo porque apresentaram histórias de sucesso escolar de crianças oriundas de espaços populares que estudaram em condições adversas e vinham de famílias cujos capitais econômico e cultural eram baixos.

Desse modo, Bernadete Gatti (2004) aponta para uma série de estudos decisivos, como os de Joly Gouveia e Lia Rosemberg, realizados no início dos anos 1980, que pesquisaram a relação entre os fatores extra-escolares e intra-escolares. Esses estudos foram importantes, pois influenciaram toda uma geração de novos pesquisadores, sobretudo porque afirmavam a importância que determinadas características escolares tinham para a melhoria do rendimento médio dos alunos, principalmente os de origem social baixa. Ainda em relação aos estudos sobre escolas eficazes, Bressoux (2003) comenta uma série de trabalhos, realizados na França e na Inglaterra, sobre os chamados “efeito-escola” e “efeito-professor” e destaca algumas características pertinentes a professores e escolas consideradas eficazes.

O que é interessante nesse tipo de abordagem mais dirigida à sala de aula é que fica claro o papel de destaque dos professores quando se trata da eficácia escolar e da melhoria da aprendizagem. Bressoux (2003) apresenta autores que consideram, por exemplo, que o tempo dedicado ao aprendizado dos alunos por parte dos professores, assim como suas expectativas com relação às possibilidades da aprendizagem são fundamentais para o sucesso dos alunos.

3. É necessário reconhecer que esse conceito ainda é bastante controverso e que existem interpretações bastante diferentes sobre ele. No caso, utilizamo-nos dele no sentido de reconhecer determinadas características presentes em instituições escolares que promovem uma educação de qualidade com equidade e uma melhor aprendizagem por parte de seus alunos/as.

Dito de outra maneira: quanto mais tempo o professor se dedicar ao aluno e quanto maiores e positivas forem suas expectativas com relação ao sucesso dos alunos, mais eles podem melhorar o seu aprendizado. Nesse ponto cabe uma ressalva: quando falamos em “expectativa” dos professores, não se quer dizer com isso que a simples repetição de um “mantra” positivo resolveria o problema da aprendizagem. O que se pensa é que o professor deve sempre trabalhar com a ideia de perseguir a excelência e por isso, deve incentivar e desafiar constantemente seus alunos e a si próprio. Boas expectativas geram boas práticas que, por sua vez, geram bons resultados traduzidos em maior aprendizagem.

Segundo Bonamino e Franco (2005), existe uma literatura, em crescimento no Brasil, que está dedicada à temática das escolas eficazes, muito embora a utilização dos dados disponíveis decorrentes de avaliações educacionais – como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as avaliações estaduais – ainda esteja aquém do desejável.

De acordo com esses autores e com a revisão que apresentam da literatura sobre escolas eficazes, destacam-se cinco fatores fundamentais para a classificação de uma escola como eficaz: a) **recursos escolares**, que podem ser considerados como investimentos do poder público em infraestrutura, conservação e equipamentos, como laboratórios e espaços para atividades pedagógicas; b) **organização e gestão escolar**, que se baseia na liderança exercida pelo diretor da escola e no comprometimento dos professores com o aprendizado dos alunos. Esse ponto é crucial. Quanto mais comprometidos os professores e quanto maior for a liderança do diretor, mais sucesso escolar se tem. É realmente incrível como determinadas escolas das periferias ou favelas cariocas conseguem superar inúmeros problemas estruturais e materiais a partir de uma liderança efetiva por parte da direção e do comprometimento de seus professores com seus alunos; c) **clima acadêmico**, que pode ser considerado como a ênfase dada pela escola ao ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares e ao reforço de atividades, tais como corrigir o dever de casa; d) **formação e salário docente**: estudos comprovam a relação forte entre boa formação acadêmica e bom salário dos professores com melhor desempenho escolar dos alunos; e) **ênfase pedagógica**, que se baseia em métodos ativos de aprendizagem de alta ordem. Isso significa incentivar os alunos a cumprir tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras.

Assim, o conjunto de características apresentadas acima é fundamental para transformar as escolas em instituições eficazes do ponto de vista do aprendizado e da aplicação de seus recursos econômicos e humanos. Cabe ressaltar que todas essas características devem estar associadas a práticas que considerem a realidade objetiva, a cultura e o contexto dos alunos e alunas em que está inserida a instituição escolar.

CONCLUSÃO

Defendemos a ideia de que as escolas eficazes são aquelas que conseguem bons resultados com alunos oriundos das classes populares, porque conseguem superar a antinomia entre sua lógica socializadora e a lógica socializadora das famílias de origem popular.

Isso não significa que essas escolas tenham de “baixar o seu nível” acadêmico para atender as crianças de origem popular. Muito pelo contrário, elas devem tomar a firme decisão de compreender a linguagem e o estilo de socialização dessas crianças e de suas famílias e passar a ter uma comunicação mais direta e mais atenta a elas. Seus professores, diretores e todos os trabalhadores envolvidos no processo de ensino e aprendizado devem estar interessados pelo universo social e cultural dos alunos e seus familiares.

Esse fato aproxima os professores e diretores das famílias populares, pois reconhecem suas especificidades, seus problemas, suas necessidades, valores e sua maneira de estar no mundo com os alunos. Isso implica, na maioria dos casos, a superação de preconceitos e estereótipos que atrapalham e impedem uma comunicação melhor entre famílias e escola.

A escola pública e os professores como seus agentes privilegiados são, e sempre serão, a única instituição capaz de realizar o trabalho de socialização das novas gerações de maneira consciente, intencional e ampla na cultura construída pela humanidade ao longo do tempo.

Esse fato aumenta a responsabilidade da escola e de seus agentes. Por isso, ela deve estar atenta à forma como realiza essa socialização e como, nesse processo, dialoga com as famílias e crianças de origem popular, pois muito desse trabalho pode contribuir para a criação de uma sociedade mais justa, menos desigual e democrática.

BIBLIOGRAFIA

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. *Revista Educação Online*. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, n. 1, 2005.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversa com pós-graduandos*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC-Rio, 2002.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 38, pp. 17-88, dez. 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

CAMPBELL, D.; STANLEY, J. . *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. 8. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001.

CHALORT, Bernard. *Da relação com o saber: conceitos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLEMAN, J. S. *et al. Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, 2003.

FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do saber escolar*. Porto Alegre: Arte Médicas, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Revista Educação e Sociedade*, Dossiê Políticas Públicas Educativas em Portugal e no Brasil. Campinas, CEDES, v. 24, n. 82, 2003.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 1, pp. 11-30, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, 2002.

SILVA, Jaílson de Souza. *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

SOUSA, Eliana Silva. *O movimento comunitário de Nova Holanda: na busca do encontro entre o político e o pedagógico*. 1995. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

THURLER, Mônica Gather. *A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive*. *Sistemas de Avaliação Educacional*. São Paulo, Ideias, n. 30, pp. 175-192, 1998.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e a escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, pp. 211-225, 2006.



FOTO: ELISÂNGELA LEITE



04

**COMPLEXIDADE
DE SER E ESTAR
PROFESSOR NA MARÉ:**
quais os fios da rede?

JANETE TRAJANO DA SILVA



IDENTIFICANDO OS FIOS

Entre o fazer de muitas e outras coisas do cotidiano de quem é mulher, mãe, professora e aluna, li o *e-mail* com a divulgação do edital de seleção de artigos para publicação sobre experiências pedagógicas na Maré. De imediato, pensei em não escrever. Seria mais um trabalho que exigiria de mim um tempo que julgava não ter. No entanto, as perguntas colocadas no título da publicação e a data para o envio dos textos ficaram em mim como algo a incomodar, a desafiar, a se pôr em recusa ao esquecimento. Iniciei assim, a elaborar a produção desse texto com algumas questões que se tornavam basilares: por que escrever? Para quem escrever? Como escrever um texto que traz como premissa a reflexão sobre a minha identidade profissional?

No movimento do pensamento, encontro um fragmento de Eduardo Galeano que dá significado à minha escrita, pois,

Em realidade a gente escreve para as pessoas cuja sorte ou má sorte se sentem identificadas: os que comem mal, os que dormem pouco, os rebeldes e humilhados desta terra; que em geral nem sabem ler (1978, p. 14).

É o autor uruguaio que segue me ajudando a entender que escrevemos a partir de uma necessidade de comunicação e de comunhão com os outros, para denunciar aquilo que machuca e compartilhar o que traz alegria. Mas, segundo ele, o que escrevemos só pode ser útil quando coincide de alguma forma com a necessidade coletiva de conquista da identidade.

Assim sendo, no percurso que escolho para tecer o texto, procuro identificar e refletir sobre a multiplicidade de fios presentes na constituição da minha identidade de professora da escola pública, num contexto específico – o do Complexo da Maré – em que passo a maior parte do meu tempo. E mesmo nele não estando, os seus tempos invadem todos os outros tempos (ARROYO, 2002, p. 27) e vão me constituindo pessoa e educadora.

1. Na tessitura do texto, em determinados momentos, assumo a 1ª pessoa por entender que faço parte do contexto pensado. Em outros, busco o distanciamento como caminho que permita estranhar o que me parece familiar.

Nesse movimento, busco não perder de vista a minha inserção no coletivo de professores de um país e de uma rede de ensino. Assim, refletir sobre o que é ser professor na Maré me intima a fazer outras perguntas para que eu possa me aproximar das perguntas propostas no título da publicação. Perguntas tão antigas e, espantosamente, tão atuais: quem são os professores das escolas públicas? Quem são os professores da rede municipal do Rio de Janeiro? A favor de quem e do que trabalham? O que os impulsiona ou paralisa? Como se materializa a sua identidade?

Defendo que pensar dialeticamente quem somos significa nos ver para além da competência técnico-didática. Representa a tentativa de entender que nós¹, professores, “somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos” (ARROYO, 2002, .p. 14). Assim, nossas ações não estão restritas à transferência de um conjunto de procedimentos, técnicas, normas, políticas educacionais, mecanismos de controle, entre outros, mas pautam-se também nas possibilidades trazidas por reflexões críticas sobre essas ações, os contextos e os sujeitos.

Autores como Tardif, Lessard e Lahaye sinalizam que os “saberes da experiência”, validados pela prática e valorizados pelos professores, se constituem no “conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a sua profissão e a sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (1991, p. 228). Esses saberes, além de orientarem o fazer docente, também são mobilizados nas avaliações que fazem sobre as políticas públicas e reformas propostas para a escola, nas maneiras como compreendem as intervenções e ações ligadas à sua formação e ainda sinalizam os critérios que utilizam para valorizar os modelos de competência, excelência e sucesso que incorporam e adotam na profissão. Para os autores citados, esses saberes oriundos de diferentes esferas (acadêmicas, dos programas escolares, da prática cotidiana, dos processos de interação com outros atores) são selecionados e hierarquizados de modo a responder as questões (im)postas no tempo-espaço da prática.

Assim, no confronto e no diálogo, o professor não é apenas um assimilador de políticas públicas elaboradas por outros, não é um reprodutor ou técnico, embora esteja exposto às relações de poder e de controle. Ele é um profissional que lança mão dos saberes e experiências para elaborar e produzir o cotidiano escolar, a si mesmo e a profissão.

ONDE ESTÃO OS NÓS GÓRDIOS?

Considerando a complexidade do cotidiano escolar, é possível identificar alguns nós que condicionam o ser e estar professor na atualidade. Somos professores em um país que vem ao longo dos anos conquistando um lugar promissor no cenário econômico. País que tem conseguido respeitabilidade, acesso e participação em instâncias decisórias sobre questões mundiais ligadas aos direitos humanos, soberania nacional, conflitos territoriais, sustentabilidade, entre outros.

Também somos professores em um país que ainda figura entre os países com índices alarmantes de pobreza, concentração de renda, analfabetismo e gastos inadequados com políticas voltadas para o bem-estar social do seu povo. Convivemos com a impunidade, com os escândalos de desvios de verbas públicas, nos indignamos com a divulgação de privilégios e salários altíssimos destinados aos parlamentares que pouco fazem pelo povo que os elegeu, mas que são habilidosos e competentes ao legislar em causa própria.

A escola, como parte desse contexto, também é afetada pelas diferentes crises vividas nas estruturas sociais, políticas e econômicas. Ela enfrenta também um período de crise, desencadeado pelo questionamento do seu papel e das suas funções na pós-modernidade. Na sociedade atual, embora tenha expandido e estendido seu atendimento a diversos grupos sociais, ela (a escola) tem encontrado dificuldades para combater a concepção meritocrática e a lógica mercantil que orientam as finalidades da educação.

Compartilho com Canário:

Tentar superar a atual crise de legitimidade da escola passa, a meu ver, por tentar fazer dela um sítio onde se possa desenvolver e estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender. Isto quererá dizer que a aprendizagem se tornará importante pelo seu valor de uso no presente, enquanto forma de 'ler' e intervir no mundo e não, sobretudo, pelos benefícios materiais ou simbólicos que promete, no futuro (1999, p. 18).

Além da crise das instituições, enfrentamos a desvalorização do nosso trabalho quando temos que duplicar e às vezes triplicar, por razões diversas (entre elas, a produção de melhores condições de vida), nossas jornadas de trabalho – que não se efetivam apenas no tempo cronológico em que estamos nas escolas. Uma verdadeira maratona diária, determinada pela intensificação de trabalhos e atribuições, que Pérez Gomez (2001) denomina “saturação de tarefas e responsabilidade profissional”. Para esse autor, as inúmeras tarefas propostas ao professor acabam gerando sentimentos de

insegurança e impotência. Essas atribuições dizem respeito aos projetos de mudanças administrativamente impostos, de métodos didáticos, à introdução de novos componentes curriculares, à convivência com a tecnologia, à educação moral e sexual, entre outras demandas.

Aliado às questões sinalizadas, vivemos numa sociedade de mercado e sofremos a pressão da “ideologia da rentabilidade escolar” (GOMEZ, 2001) presente na urgência em que a sociedade está imersa. A busca por padrões de rendimento tem diminuído o valor intrínseco da educação, fazendo com que o conhecimento a ser construído atenda à retórica neoliberal, cujo objetivo, dentre tantos outros, é o de retirar a educação institucionalizada da esfera do Estado e do Direito e subordiná-la à lógica competitiva do mercado (SILVA, 1995, p. 18). Como analisa Canário,

Esse entendimento da educação como um instrumento, a serviço de uma política econômica mercantil, é complementado por uma visão predominantemente técnica das práticas educativas, marcadas por critérios empresariais de procura da ‘eficácia’ e da ‘qualidade’ (1999, p.13).

Assim, a escola e a prática docente se encontram, de forma cada vez mais acentuada, envolvidas e reguladas pela tarefa de atender às demandas do capital, que se alimenta cada vez mais de sujeitos preparados para o trabalho alienado.

Como face da mesma moeda, os impactos causados pela ausência de políticas públicas eficazes, consistentes e permanentes nas esferas da saúde, habitação, saneamento básico, segurança, educação, previdência, geração de trabalho e renda também afetam o cotidiano escolar e a prática pedagógica de maneira agressiva e conflitante. O desemprego, as carências material e afetiva, as diversas faces da violência também ocupam as salas de aulas e interferem nas relações de aprendizagem e humanas.

Somos professores em um país onde discursivamente utiliza-se a educação como trampolim político e, na prática, ela é entendida como gasto e não como investimento, como política de governo e não como política de Estado. Essa concepção traz para a profissionalização docente vários enfrentamentos: frustração na profissão – derivada de baixos salários –, falta de condições estruturais para o desempenho profissional, má formação inicial, carência de políticas de formação contínua, concentração e expansão de empresas privadas na gestão pedagógica e avaliativa do espaço escolar, crescente perda de autonomia, entre outros. Ser professor nesse contexto é, como diz Pablo Gentili e Chico Alencar, “educar na esperança em tempos de desencanto” (GENTILI e ALENCAR, 2001).

As transformações aceleradas e contínuas desses tempos também se constituem em desafios para os professores (con)formados e informados pelas perspectivas modernas de conhecimento em que a verdade é assentada de forma incontestável nos argumentos científicos. A pluralidade sociocultural exposta pela pós-modernidade traz valores diferentes e até contraditórios que dão visibilidade às questões de diferentes naturezas.

Entre elas, as de classe, gênero, etnia e credos, que orientam formas diversas de estar e ser na sociedade e na escola e que vão exigindo dos docentes novas e diversificadas maneiras de se constituir professor. Ainda assim, os estudos sobre os desafios atuais vividos pela escola e pelos docentes sinalizam que, utilizando diferentes níveis de flexibilidade e consciência, a escola e seus professores produzem, mesmo no tensionamento de correlação de forças, de controle e de sucessivas perdas, suas táticas de resistência e transformação.

Chego à minha segunda indagação, incorporando a ela as reflexões até aqui tecidas: o que é ser professor da rede pública municipal do Rio de Janeiro? Penso que é ter em conta que compomos o universo e a multiplicidade de realidades e demandas de uma rede que, atualmente, segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação, possui 1.066 escolas, 586 unidades que abrigam creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil, coordenados por dez Coordenadorias Regionais de Educação; uma rede que tem em seus quadros cerca de 40 mil professores, 10.537 funcionários de apoio e 671.702 alunos, distribuídos em territórios da cidade com histórias singulares e problemas similares. Nesse universo de diferentes escolas, sujeitos e realidades, a generalização é pouco esclarecedora e inviável como instrumento de apreensão da realidade.

Assim, é possível constatar na rede carioca prédios e instalações modernos destinados ao atendimento dos alunos das creches, educação infantil e ginásios experimentais. Da mesma forma, encontramos as carências estruturais e de recursos humanos, visíveis aos olhos de quem entra e participa da vida escolar de muitas das suas escolas: espaços sucateados, com problemas nas estruturas elétricas, hidráulicas, mobiliário inadequado, salas com pouca ou nenhuma ventilação, entre tantas outras carências.

No cotidiano das escolas, se percebem investimentos que parecem envolver somas significativas na compra de projetos, materiais pedagógicos e didáticos, produzidos por instituições privadas. A recepção e consumo desses produtos acontecem de formas diferenciadas: há escolas que os incorporam aos seus trabalhos, identificando pontos inovadores. Outras compartilham da mesma opinião de Nóvoa, que considera empobrecidas “as práticas pedagógicas fechadas numa concepção rígida e pautadas pelo ritmo

de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas” (1999, p. 7). A exemplo, os livros e utensílios que, em determinadas escolas, estão esquecidos e amontoados em salas e armários ou são utilizados para fins diferentes dos que foram concebidos ou ainda foram entregues no final do ano às crianças e jovens, sem qualquer tipo de intervenção pedagógica – por não serem considerados adequados aos alunos, por não contemplarem os projetos das escolas e dos professores ou ainda pelo total desconhecimento, por parte dos professores, de como utilizá-los adequadamente.

Nas reflexões e análises sobre os desafios da formação docente neste milênio, Nóvoa identifica que

Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da ‘sociedade do futuro’. Um pouco por todo o lado, políticos e intelectuais juntam as suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior imagem social etc. [...] reencontramos sempre as mesmas palavras, repetidas uma ou outra vez sobre a importância dos professores nos ‘desafios do futuro’. Ou porque lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou por qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais (1999, p. 2).

O pesquisador português constata que o excesso dos discursos esconde a carência das práticas políticas em relação à profissão docente. Embora suas análises estejam voltadas para os contextos europeu e americano, são perfeitamente aplicáveis à realidade brasileira:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999, p. 3).

Percebo os “olhares de desconfiança” e as acusações de uma “formação deficiente” quando vejo os mecanismos de avaliação e controle estatal expressos em bonificações às escolas que aumentarem “sua produtividade”. Vejo ainda, a gestão dos problemas ligados à não aprendizagem, avaliação e

evasão presentes na rede sendo conduzida por empresas privadas, que pouco consideram os processos vividos pelos professores e alunos.

Como sinalizado por Nóvoa, “numa época em que tanto se fala de autonomia profissional e de professores reflexivos” (1999, p. 6), se percebe na rede o investimento em “consultores” e “especialistas” oriundos de universidades e empresas privadas que assumem o “desafio” de ensinar (mesmo que esse não seja o termo utilizado) os professores a alfabetizar, planejar, elaborar o seu material didático e enfrentar os conflitos e as situações violentas presentes na escola.

Nóvoa afirma que as intervenções científico-educacionais alimentam-se dos professores e legitimam-se sobre eles. Embora aponte as possibilidades de avanços e contribuições nesse tipo de intervenção, adverte que podem conter “igualmente os germes da desvalorização da profissão, uma vez que provocam a deslegitimação dos professores enquanto produtores de saberes” (1999, p. 6). Para o autor, a consequência das intervenções pode vir a ser “uma recorrente ‘responsabilização’ dos professores pelas ‘resistências’ que opõem à razão científica tal como lhes é servida pelos investigadores” (1999, p.6) e considera o entendimento desses paradoxos essencial para “compreender os dilemas atuais da profissão docente” (1999, p. 6).

Na esfera pedagógica, encontramos alguns dilemas. Qual a proposta curricular da Secretaria Municipal do Rio? Quais os seus princípios norteadores? Como dialogam com os projetos de instituições privadas como as do Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Instituto Sangari, entre outros? Se há coerência entre os “parceiros bem pagos” e a política educacional pensada para as escolas da rede, ela não parece perceptível aos olhos de muitos professores que estão no cotidiano escolar, quer seja pelo modelo de formação continuada que realizam com os professores (palestras, seminários, “curso de capacitação”) e que pouco considera as práticas desenvolvidas por eles, quer seja pelo suporte inadequado que oferecem às escolas ou ainda pelos referenciais teóricos e metodológicos que sustentam suas propostas e materiais pedagógicos. As manifestações a respeito dessas questões são percebidas nos momentos de encontros entre professores ou ainda nas conversas nas redes sociais.

As salas de aula, dependendo do ano escolar, permanecem com 30 a 40 alunos. É interessante observar que os projetos de correção de fluxo escolar e de alfabetização oriundos de instituições privadas estabelecem o quantitativo mínimo de alunos, que geralmente não ultrapassa 25. Desde sua implantação na rede, muitos professores sinalizam que os sucessos obtidos por alguns deles encontram-se mais ligados às condições diferenciadas de trabalho (número de alunos reduzido, horário para planejamento), à ação individual do professor e

investimentos das escolas do que propriamente aos princípios metodológicos e materiais pedagógicos (que consomem recursos públicos) apresentados.

Há certo consenso de que duas condições contribuiriam significativamente para o processo de ensino e de aprendizagem: redução de alunos nas turmas e espaço de centro de estudos, em que o professor, junto aos seus pares, poderia refletir e elaborar o seu fazer. Uma dessas condições foi concedida esse ano pela Secretaria Municipal de Educação. Os professores terão um dia por semana destinado ao planejamento. O desafio será ter em todas as escolas professores de Educação Física, Língua Estrangeira e Educação Artística para atender as crianças enquanto os professores estiverem no Centro de Estudos.

Do ponto de vista dos recursos humanos, encontramos diretores asserbados com tarefas e demandas burocráticas, que dizem e redizem o já dito sobre suas escolas: relatórios de alunos, controle acadêmico, planilha de gastos; ou seja, um administrador de recursos distanciado, quase sempre, do fazer pedagógico. São inúmeros os casos de escolas sem coordenadores pedagógicos (função que poucos professores querem assumir conforme as demandas do cotidiano, da necessidade do empenho e da baixa gratificação). Faltam profissionais técnico-administrativos que respaldem e desempenhem as atividades burocráticas. Outra carência sinalizada, além dos professores de turmas e disciplinas escolares, é a falta do professor de sala de leitura (diga-se de passagem, numa administração pública que tem como *slogan* “Rio, uma cidade de leitores”). Em áreas consideradas violentas, conflagradas (termo utilizado pela Secretaria Municipal de Educação), a carência de recursos humanos é mais acentuada, pois dificilmente um profissional tem por escolha inicial uma escola situada nesses espaços. A violência local é um dos fatores que contribui para a recusa de atuar nessas “comunidades”.

A sensação que se tem é que a educação carioca não tem identidade. Ou melhor dizendo, ela é composta de várias faces construídas a partir das crenças e interesses de quem se apresenta. Embora se assemelhe a uma colcha de retalhos, com múltiplos tecidos (projetos), em várias padronagens (diversas concepções sobre ensino, aprendizagem, formação etc.) e de diversos tamanhos (diferentes formas da escola acontecer), não traduz o critério, o cuidado que geralmente são assumidos por quem a confecciona: planejamento, seleção, respeito à diversidade, alinhavos, costuras precisas e resistentes parecem não compor as ações que implantam diversos projetos e sujeitos dentro das escolas e que muitas vezes desconsideraram o que elas têm a dizer e a avaliação que fazem do que fazem a elas. Assim, a escola se vê diante de múltiplas ideias e parceiros que muitas vezes desconhecem o contexto e os diversos textos que são tecidos no seu chão.

TÁTICAS NO FIAR E DESFIAR: MEIOS E ENTREMEIOS

Chego, assim, à reflexão proposta para a segunda publicação do Fórum de Educação da Maré sobre a identidade do professor desse território, reconhecendo que dificilmente poderia fazê-la sem considerar os outros lugares e as questões já sinalizadas.

Nesse ponto da escrita, não poderei falar do meu lugar de professora no Complexo da Maré, num CIEP localizado na Vila Pinheiros, sem considerar o meu lugar de pessoa e a minha inserção como moradora nesse espaço. Assim como muitos dos meus alunos, experimentei a dificuldade de acesso a bens culturais, aos serviços de saúde, segurança, entre outros, sem compreender os antagonismos de classe. A escola da minha infância e adolescência me apresentava uma sociedade harmônica, com informações e valores que, hoje entendo, disciplinavam, oprimiam e despotencializavam a curiosidade e a imaginação. Os sucessos eram atribuídos a ela e o fracasso aos alunos e ao meio social ocupado por eles (realidade ainda presente em muitas instituições escolares).

Assim como muitos dos meus alunos, principalmente aqueles da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), cresci acreditando na possibilidade de ser alguém através da escola. Paradoxalmente, foi nessa mesma escola que aprendi a ver o quanto essa instituição social, de modo geral, se distancia dos contextos e dos sujeitos oriundos das classes populares, fazendo com que, muitas vezes, o aluno se sinta ninguém, pois não encontra lugar para as experiências que vive, para a forma como fala, sorri e manifesta tristezas e valores. Também foi nela que encontrei pessoas: professores, alunos, funcionários que me estimularam a querer aprender, a compreender suas lógicas e a optar por permanecer nela como professora, buscando manter as experiências que julgo construtivas e reinventar as que considero excludentes, preconceituosas e injustas. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) definem essa postura como a valorização dos saberes adquiridos nas experiências de ter sido aluna, mãe e professora.

Pimenta fortalece o ponto de vista dos autores citados e me ajuda a entender que a identidade profissional docente é

construída pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (2002, p.19).

Ser e estar professor na Maré é se perceber como parte de um sistema de ensino nacional e municipal com as questões já pontuadas. É também falar de um lugar próprio praticado pelos seus usuários (moradores, professores, alunos etc.) numa rede de relações; um espaço determinado e diferenciado que, embora faça parte do sistema (CERTEAU, 2002), possui suas especificidades e múltiplas identidades, que coexistem com os processos políticos, educacionais e sociais, sempre tensionadas por questões históricas e cotidianas que envolvem direitos e deveres.

Ser professor na Maré é ainda constatar e enfrentar no cotidiano escolar a dor humana em suas mais diversas manifestações: ao presenciarmos cenas dantescas de crianças, jovens, adultos, professores e alunos agachados, deitados nos corredores e salas de aula, apavorados com os confrontos sistemáticos entre facções rivais do tráfico e a polícia. É sentir ainda a impotência diante da morte de um aluno trabalhador, atingido por uma bala dentro da sala de aula e ver a dor de seus parentes diante da perda e da constatação do que parecia impossível: um aluno trabalhador ter seus sonhos e projetos interrompidos dentro mesmo de uma sala de aula. É experimentar um sentimento de frustração e de fracasso ao presenciar a morte em vida de muitos outros alunos que abandonam e desistem da escola por não vislumbrarem a possibilidade de emprego, de melhoria de vida e de identidade e se dobram à sedução e ao *status* e ganhos efêmeros oferecidos pelo tráfico. Ser professor na Maré é entender e assumir esse cotidiano como

[...] aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. É aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior (CERTEAU e GIARD, 1996, p. 31).

Ao mesmo tempo, é presenciar a força e a capacidade de superação do próprio medo (atento aos temores do outro: professor, aluno, pais) e voltar dia após dia, mesmo contrariando o desejo da família, para a mesma sala e para o convívio de outros atores, com a preocupação de não naturalizar as situações de risco e violência e buscar alternativas dialógicas com seus pares, pais e alunos para que possam transformar o vivido em objeto de reflexão, aprendizagem e ação. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), essas interações se constituem em ferramentas importantes para que os professores compreendam e orientem a sua prática.

Ser professor na Maré (assim como em qualquer outro lugar onde as oportunidades de vida são sempre desiguais) é ser leitor de um campo tenso e intenso e perceber que a aprendizagem e a escolarização para muitos de nossos alunos e responsáveis podem representar a oportunidade de inserção, de escolhas de formas diferentes e mais amplas de estarem no mundo. É, a partir dessa capacidade de leitura, exercitar a escuta, a sensibilidade e aprender a lidar com a dor intelectual de crianças, jovens e adultos que insistentemente estão e permanecem na escola, sem obterem o sucesso desejado. É reconhecer que a realização de alguns dos seus desejos está para além da capacidade da escola, mas é também ter que admitir que algumas das funções básicas que cabem a ela e a si, enquanto educador, não têm sido realizadas a contento. Ensinar a ler, escrever, contar, estimular os sujeitos a se pensarem individual e coletivamente ainda se constituem desafios da prática.

Identificar na própria formação, na estrutura dos sistemas de ensino, político e social, as lacunas, os conflitos de interesses, a ausência ou inadequação de ações, se constitui ferramenta importante para o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional, além de servir de bússola para a construção de práticas pedagógicas que desnaturalizem a violência e a indiferença.

Ser professor da Maré é entender individualmente e coletivamente que é preciso dar visibilidade ao trabalho realizado por professores, alunos, pais e outros atores nos espaços escolares complexos e desafiadores, de modo a contribuir para que os discursos sobre a pobreza e a carência deixem de ser os únicos a justificar o fracasso escolar. O uso da criatividade cotidiana tem demonstrado que, mesmo sob vigilância, controle intervenção constante e omissão do Estado no seu dever de prover uma educação que assegure não só o acesso, mas a permanência dos alunos, é possível adotar práticas que jogam com os mecanismos de controle e disciplinares, para que possamos construir, como os praticantes², identificados por Certeau (2002), não apenas a escola possível, mas a escola necessária aos alunos oriundos das classes populares. Creio que sejam esses o traço e o desafio maior de um professor na Maré ou em qualquer outro espaço denominado favela, área conflagrada, de risco, entre tantos outros substantivos e adjetivos inventados: o de assumir-se sujeito-praticante (CERTEAU, 2002). É essa característica que opto por realçar.

Atuar na Maré como professora, há 19 anos, num mesmo lugar, me fez conviver com diferentes professores e gestores escolares, diferentes alunos, diferentes modelos de família, valores e situações. É nesse espaço instituído, repleto de diretrizes e determinações, de produtos impostos, marcado

2. Os sujeitos praticantes são identificados por Certeau (2002) como aqueles que vivem um determinado contexto cotidiano ou ainda aqueles que traduzem e reelaboram sua síntese intelectual, não pela força ou poder do discurso, mas pela sua capacidade de escolha e postura diante do vivido, sentido e pelas maneiras de atuar, de aproveitar as ocasiões: brechas deixadas pelo poder instituído.

historicamente por relações desiguais e estratégias de controle (CERTEAU, 2002), que acontecem nos bastidores (salas de aula, corredores, sala de professores etc.) “mil maneiras” de aproveitar as oportunidades (as brechas descritas por Certeau) para construir, à nossa maneira, práticas educativas que enriquecem o cotidiano vivido.

Nas maneiras de fazer, de dizer, de buscar parceiros em outras esferas, professores e diretores reinventam as formas de consumir o que é predefinido politicamente e socialmente, buscando evitar, no que é possível, negligenciar o respeito à humanidade e o direito de aprender de cada aluno. Estar e fazer parte por tanto tempo da educação de um só lugar talvez ofereça o risco de ofuscar o olhar, mas também traz elementos para entender a realidade e a conversa que travamos entre estratégias e táticas³. Participamos cotidianamente de um jogo que nos faz, em alguns momentos, aceitar e nos curvar às regras e às derrotas, como também identificar a possibilidade de construção de espaços⁴ para lances que são articulados e desenvolvidos em meio a embates e prazeres que nos fazem estar e atuar nas escolas da Maré – e não em outras.

3. As noções de estratégias e táticas utilizadas por Certeau (2000) estão relacionadas, reciprocamente, a lugar e espaço. A noção de estratégia envolve a arte dos fortes, que a partir de um lugar de poder (sistemas e discursos totalizantes) acumula conquistas e o domínio dos espaços pela visão panóptica oferecida em sua posição. A noção de tática é entendida como a arte dos fracos que atua a partir de um cálculo que não pode contar com um lugar próprio. Ela só tem como lugar o do outro. Nesse sentido, precisa estar atenta às oportunidades e às possibilidades de ganho (p. 47). Ela joga sempre com os acontecimentos para tornar possíveis as artes de fazer.
4. Para Certeau (2002), “o espaço é um lugar praticado”. Assim, a escola e a sala de aula são transformadas em espaços por professores, alunos, outros sujeitos e suas práticas. Nas maneiras de fazer, de operar, são criados os percursos, as rotas de fuga, os intercâmbios, trocas e compartilhamentos que se colocam para além “da lei de um lugar próprio”.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagem e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANÁRIO, Rui. Pensar o futuro da educação. In: BETTENCOURT, Ana Maria; NÓVOA, Antônio; CARAÇA, João (Orgs.). *A educação e o futuro: debate promovido pelo Presidente da República durante a Semana da Educação*. Convento da Arábida, 23 de janeiro de 1988. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1999. Debates Presidência da República.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. *A invenção do cotidiano: morar e cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GALEANO, Eduardo. Em defesa da escrita. In: *Vozes e crônicas*. São Paulo: Global, 1978.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 1, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, pp. 215-233, 1991.



FOTO: ROSILENE MILIOTTI

Janete Trajano

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com licenciatura em Sociologia. Pós-graduada em Alfabetização de Crianças das Classes Populares na Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Trabalha atualmente no CIEP Ministro Gustavo Capanema como professora do 4º ano e como orientadora pedagógica do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

_Minha principal alegria em trabalhar na Maré é...

A principal alegria (que não chega a ser surpresa) é sentir que, de alguma forma, o meu trabalho faz a diferença. É perceber que poucos alunos faltam e que conseguimos fazer da sala de aula “um acontecimento”. Penso que a escola tem que ser o lugar da alegria, do prazer de estar junto, de aprendizagens significativas, tanto do ponto de vista curricular quanto das relações.

_Meu principal desafio em atuar na Maré é...

O maior desafio é perceber que muitas vezes atuamos de forma solitária, pois no cotidiano escolar estão presentes situações complexas, de exclusão, omissão e negação de direitos fundamentais da criança, do adolescente e do adulto, que requerem a ação de outras esferas além da escola (saúde, segurança, assistência jurídica etc.).

Mas, nesse momento, eu diria que o meu maior desafio é ter que conviver com a violência do tráfico e das incursões policiais, que nos deixam literalmente caídos pelos corredores da escola com os alunos, das mais variadas idades, amedrontados e inseguros.

_Em minha trajetória profissional na Maré, o que mais me marcou foi...

Nesses 20 anos, tive momentos que me trouxeram muitas alegrias e algumas dores. Entre essas, ver um ex-aluno envolvido com o tráfico. Sinto que perdi de alguma forma.

O inverso também acontece: a alegria de encontrar alunos trabalhando, com famílias constituídas, alunos que retornam para convidar para formatura do ensino médio, alunos já na universidade que sinalizam o quanto foi importante eu ter sido sua professora. Tudo isso traz a sensação de trabalho cumprido.

_O que acho que precisa ser feito para melhorar a escola pública da Maré é...

Não creio ser possível melhorar a escola da Maré sem pensar no que é preciso para melhorar a educação pública carioca. Não me recordo de ter visto e vivido ações tão superficiais, descontínuas, em que tanta gente tem o que dizer sobre a escola, menos ela mesma.

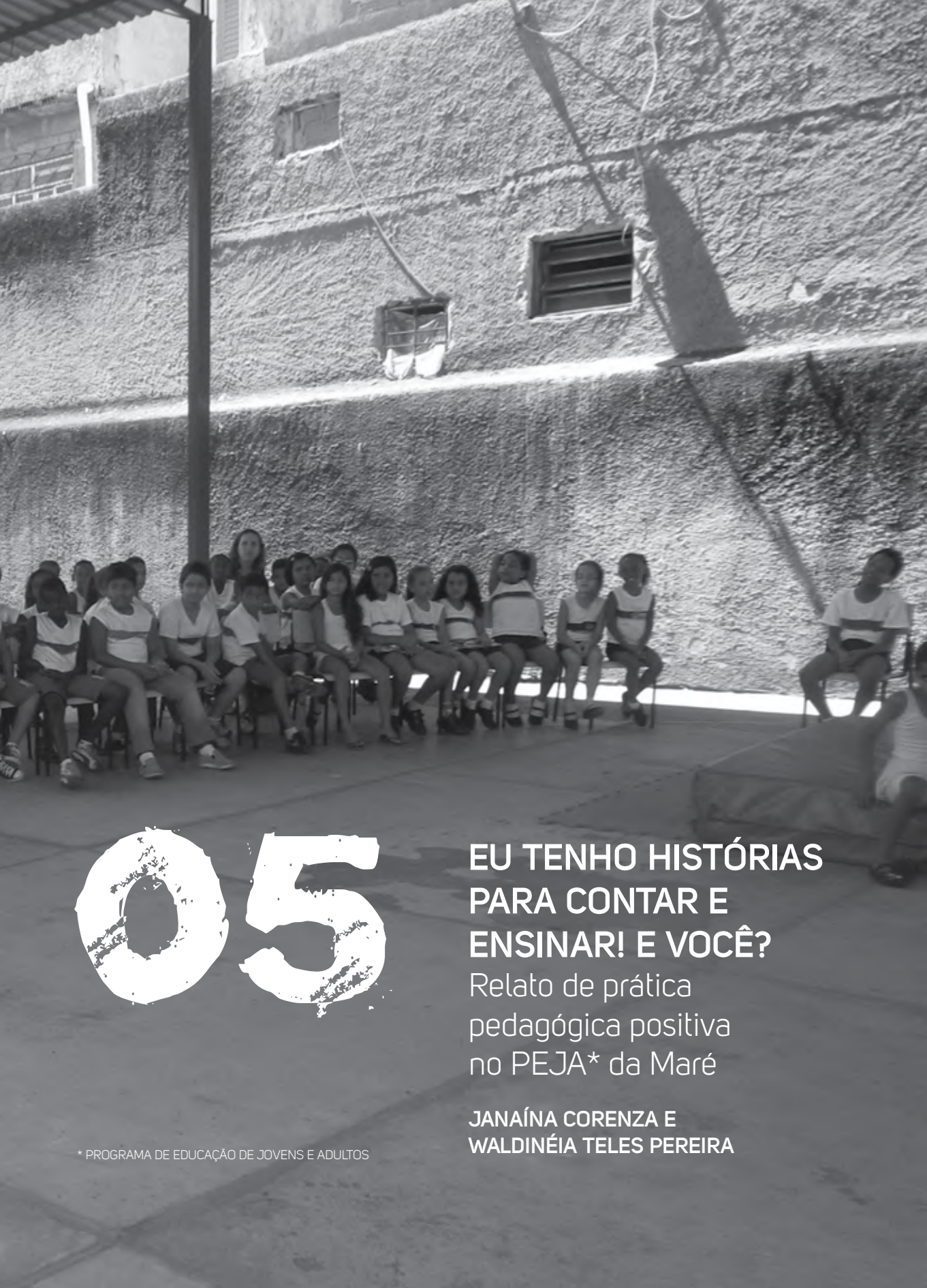
Em relação às escolas da Maré – Escolas do Amanhã, mas que não conseguem ser as escolas do hoje –, creio que falta um olhar para cada unidade de ensino, de modo que se perceba a sua realidade em relação a recursos humanos, estrutura; um projeto sério e processual de formação continuada, diminuição do quantitativo de alunos em sala, acompanhamento do trabalho pedagógico para além das avaliações externas, mas a partir das discussões produzidas internamente nas escolas e com as escolas do entorno.

Além disso, seria importante agregar as diversas instituições da Maré para responder a indagação: qual a Maré que queremos e precisamos? Pequenos fóruns de discussão poderiam ser articulados para falar sobre redes de proteção às crianças e suas famílias; formação de professores com espaços de reflexão sobre alfabetização, formação de leitor, de plateia etc. É também importantíssimo e urgente: uma escola de ensino médio, com formação para o mundo do trabalho na Maré.

“ Não creio ser possível melhorar a escola da Maré sem pensar no que é preciso para melhorar a educação pública carioca. Não me recordo de ter visto e vivido ações tão superficiais, descontínuas, em que tanta gente tem o que dizer sobre a escola, menos ela mesma”



FOTO: ARAMIS ASSIS



05

EU TENHO HISTÓRIAS PARA CONTAR E ENSINAR! E VOCÊ?

Relato de prática
pedagógica positiva
no PEJA* da Maré

JANAÍNA CORENZA E
WALDINÉIA TELES PEREIRA

* PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

[PAULO FREIRE]

ANTES DA NOSSA HISTÓRIA, UMA BREVE VISITA À HISTÓRIA DA EJA

O campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma longa história. Durante décadas, a EJA privilegiou a memorização e a reprodução de conteúdos e não trabalhou com a criticidade e muito menos com os conhecimentos que esses alunos traziam para o interior das salas de aula. Para contextualizar a EJA e compreender melhor o objetivo do trabalho proposto pelo PEJA no CIEP Ministro Gustavo Capanema no decorrer do ano de 2011, faremos um breve histórico da EJA no Brasil.

No período colonial, a população escravizada e liberta vivenciou o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, como o primeiro documento oficial que menciona e está direcionado a grupos populares. Esse decreto estabelecia que, nas escolas públicas do país, não seriam admitidos escravizados e a previsão de instrução para adultos negros dependeria da disponibilidade de professores.

Vale também ressaltar o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. Isso demonstra que um contingente expressivo do que viria a ser o sinônimo da população brasileira, desde o princípio, ficou alijado de perspectiva de vida, sem acesso à educação e suas consequências.

Em 1930, o governo brasileiro voltou a mencionar a EJA com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), que garantia a oferta de ensino a todos os brasileiros, considerando o contexto de industrialização no país e a imensa necessidade de mão de obra qualificada para os manuseios das maquinarias.

A partir dessa década, o sistema público de educação começou a se consolidar no Brasil. A sociedade brasileira vivia grandes transformações tendo

o processo de industrialização como alavanca principal. A oferta de ensino público estendia-se gradativamente e somente a partir de 1940, a extensão do ensino elementar abarcou os adultos.

Com o fim da ditadura da Era Vargas, em 1945, momento no qual o Brasil vivia uma efervescência política de redemocratização, a educação de adultos ganhou destaque, pois era preciso aumentar as bases eleitorais. Nesse momento, a educação de adultos teve sua identidade voltada para uma campanha nacional de massa, lançada em 1947.

Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva, que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de 'ação em profundidade', voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário (Proposta Curricular para EJA, 2001).

Sob essa perspectiva, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços de diversas esferas administrativas, assim como profissionais e também voluntários.

A partir da década de 1950, o clima de entusiasmo começou a diminuir, pois os resultados não foram bem-sucedidos nas zonas rurais. Apenas a rede de ensino supletivo, implantada e assumida pelos estados e municípios nas cidades, continuou suas atividades. É importante dizer que a Educação de Adultos, nesse período, era concebida como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do nosso país. O analfabeto era visto como incapaz, marginal e irresponsável. Essa visão se modificou por meio de outras vozes que buscaram superar esse preconceito. Lourenço Filho, nesse período, escreveu um artigo que mostra essa reflexão, tendo como base estudos realizados nos Estados Unidos nas décadas de 1920 e 1930.

No final da década de 1950, houve críticas em relação à orientação pedagógica da Campanha de Educação de Adultos e todas essas críticas convergiam para a consolidação do novo paradigma pedagógico para a EJA, cujo referencial principal foi o pensamento de Paulo Freire. A partir do novo paradigma, novos programas de educação popular para jovens e adultos foram criados em 1960.

Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada pela estrutura social (Proposta Curricular para EJA, 2001).

O pensamento de Paulo Freire nesse período colaborou para que homens e mulheres analfabetos fossem reconhecidos como produtivos e detentores de cultura:

O ato de alfabetizar, nessa concepção, ultrapassa o simples ler e escrever e conduz a outras práticas sociais, imprimindo novas relações, conhecimentos, formas de linguagem e bens culturais (ALBUQUERQUE, 2004, p. 34).

Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora. A famosa frase “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” foi o ponto de partida para todo trabalho a ser desenvolvido. Dessa forma, o trabalho pedagógico passou a ser desenvolvido com base na realidade dos jovens e adultos analfabetos.

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles o ponto de partida para sua ação. Insistia-se, um ponto de partida e não de chegada (FREIRE, 2000, p. 45).

O objetivo do trabalho de Paulo Freire era, antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua própria aprendizagem. Os materiais didáticos produzidos, nesse período, referiam-se à realidade imediata dos adultos, problematizando-a.

Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios (FREIRE, 2000, p. 36).

Com o golpe militar em 1964, os programas de educação de adultos passaram a ser uma ameaça à ordem. O governo só permitiu a realização de programas assistencialistas e conservadores. Em 1967, o governo assumiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cuja orientação metodológica e os materiais didáticos esvaziavam-se de sentido crítico e problematizador. Paulo Freire foi exilado do país e seguiu seu trabalho no Chile e depois em países africanos. Somente em 1985, o MOBRAL foi extinto, pois ficou desacreditado pelos meios políticos e educacionais.

Neste período de reconstrução democrática, muitas experiências de alfabetização ganharam consistência, desenvolvendo os postulados e enriquecendo o modelo de alfabetização conscientizadora dos anos 1960. Dificuldades encontradas na prática geravam reflexão e apontavam pistas (Proposta Curricular para EJA, 2001).

A partir da década de 1990, os desafios a respeito da EJA ainda faziam parte do cenário educacional. Ainda faltavam materiais didáticos de apoio e pesquisas sobre essa modalidade educativa. A consolidação de reformulações pedagógicas ainda estava em construção.

Em 1996, a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi decretada e pontuava a EJA como uma modalidade de ensino, assegurando o acesso e a continuidade àqueles que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria.

No ano de 1997, o governo lançou o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), um programa aligeirado, com alfabetizadores sem preparação adequada ao público, reforçando a ideia de que qualquer um sabe e/ou pode ensinar jovens e adultos.

Segundo Alvarenga (2010), com a campanha “Adote um analfabeto”, o PAS contribuiu com a imagem do adulto não letrado como uma pessoa de adoção e não como a de um sujeito de direito, historicamente negado. Ainda naquele ano, surgiu o movimento de preparação para a V CONFINTEA (Conferência Internacional de Jovens e Adultos), fomentando a dinamização dos fóruns estaduais e regionais de EJA, por parte de alguns gestores e professores interessados.

Em 2000, o Parecer CNE/CEB 11, tratou das Diretrizes Nacionais Curriculares para a EJA. Esse documento expunha um alargamento do conceito de EJA que avançava do caráter de suplência para o de educação permanente. Estabelecia três funções à EJA: reparação, equalização e qualificação.

A reparação refere-se à inclusão social e reparação de uma dívida histórica para com as classes sociais. A equalização visa atender às demandas que tiveram sua trajetória escolar interrompida e apresenta-se como possibilidade de um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. E, por fim, a qualificação, que consiste na tarefa de levar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Segundo o Parecer, a qualificação é a função permanente e o próprio sentido da EJA.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi “promovida” a partir de campanhas salvadoras, de caráter assistencialista, divulgadas de forma estrondosa, que não propunham continuidade e que, geralmente, eram interrompidas com mudanças dos governos. Sabemos que o processo de alfabetização, se não garantir a escolarização com qualidade, não será suficiente para que haja alteração no quadro da desigualdade e da exclusão social.

Nos tempos atuais, a discussão que temos sobre a EJA parte do princípio que o aluno não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Paulo Freire deixou inúmeras obras e pesquisas que colaboram para o trabalho a ser desenvolvido na EJA nos tempos de hoje. Seu pensamento está pautado no fato de que ensinar não é transferir conhecimento e, sim, criar possibilidades para a sua construção.

Paulo Freire critica a educação “bancária”, pois pressupõe uma relação vertical entre educador e educando. O educador, que detém o conhecimento, pensa e prescreve o conhecimento, enquanto o educando é o recipiente, que recebe o seu saber. O educador “bancário” faz depósitos nos educandos e eles, passivamente, os recebem. Tal concepção de educação tem o propósito de formar indivíduos acomodados em si mesmos, não questionadores e submetidos à estrutura de poder vigente.

Porém, numa perspectiva dialética, Paulo Freire nos aponta a educação libertadora: ela abre espaço para o diálogo entre o educador e o educando, a comunicação, o levantamento de problemas, o questionamento e a reflexão sobre o estado vigente de poder, sobre as coisas em geral e, acima de tudo busca a transformação social, sendo ambos, educador e educando, sujeitos que compartilham papéis no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da história da EJA no Brasil, podemos então compreender o motivo pelo qual o trabalho desenvolvido no Programa de Educação de Jovens e Adultos do CIEP Ministro Gustavo Capanema trouxe o pensamento de Paulo Freire para discussão, pois acreditamos em uma educação capaz de envolver o jovem e o adulto e fazer deles os mentores de sua própria aprendizagem. Acreditamos que nossos alunos jovens e adultos, que chegam às salas de aula, trazem conhecimentos, histórias, vivências e ricas experiências de vida que podem contribuir para o trabalho pedagógico, para sua aprendizagem e para a aprendizagem do outro. Foi com este pensamento que o projeto foi desenvolvido e concretizado.

O CIEP MINISTRO GUSTAVO CAPANEMA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA DE JOVENS E ADULTOS

[...] quando estamos lidando com o saber e o aprender, o que se vive é um cuidadoso e lento trabalho de lidar com momentos inesperados da experiência de vida de cada pessoa educada. De olhar uma gente que não raro precisou esperar mais da metade da vida para ser aceita em um banco de escola (BRANDÃO, 2007, p. 13).

Partimos do princípio que o trabalho de planejamento e a organização do ensino na EJA apresentam fortes componentes sociais, políticos e educacionais, tornando a atividade pedagógica extremamente complexa, dada a evidência da grande heterogeneidade presente nos grupos. Para além da especificidade etária dos estudantes, temos presente a especificidade cultural.

O CIEP Ministro Gustavo Capanema, localizado na Vila dos Pinheiros, no bairro da Maré, tem como prática, há alguns anos, planejar a recepção dos alunos de forma diferenciada, destinando a primeira semana de aula do ano letivo para “acolher” os alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos. O objetivo dessa dinâmica é proporcionar uma semana de integração entre alunos e professores, possibilitando a troca de conhecimentos de forma lúdica e diversificada. Segundo Paulo Freire,

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professores e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria (1996, p. 48).

Buscamos, dessa maneira, iniciar o ano letivo com a troca de conhecimentos e ideias entre os professores e alunos e com a esperança de um ano produtivo e de muitas aprendizagens. As atividades da semana de acolhimento são pensadas durante a semana de planejamento, prevista em calendário escolar.

Assim, ao pensarmos o planejamento das atividades de acolhimento e até mesmo as avaliações, refletimos a partir da vida do aluno, suas necessidades, desejos e aspirações, articulando-os com a realidade social e cultural em que vivem, para que possamos redesenhá-la num processo conjunto em que o ver, o ouvir e o agir estejam sempre interligados.

A dinâmica da semana de acolhimento do ano letivo de 2011 consistiu na divisão de todos os alunos do PEJA em dois grandes grupos. Um grupo assistiu à exibição de um filme (debatido anteriormente entre os professores) e o outro grupo participou de oficinas temáticas. O filme exibido norteou as atividades de diagnose das primeiras semanas de aula, por meio de atividades de leitura e de escrita, além das propostas de expressão oral etc. A temática foi debatida pela turma e as atividades foram registradas e analisadas posteriormente.

As semanas de diagnose têm o objetivo de traçar o perfil das turmas. As atividades colaboram para que o planejamento das aulas seja construído de acordo com as demandas dos alunos. Conhecer e reconhecer os saberes que os jovens e os adultos trazem para as salas de aula é o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades. Partindo da análise dos trabalhos, dos relatos, das conversas e das atividades escritas e orais, os professores desenvolvem suas propostas de trabalho, considerando que

pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, mas saberes socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 1996, p. 50).

Buscamos, assim, fazer com que os saberes dos alunos dialoguem com os conhecimentos a serem produzidos. As semanas de diagnose são importantíssimas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ano letivo, pois evidenciam ainda mais que os alunos jovens – e cada vez mais jovens –, adultos e idosos têm histórias individuais, sociais e coletivas que podem ser objetos de estudo dos mesmos. Esses alunos estão fartos de conhecimentos que precisam ser sistematizados, desvelados e muitas vezes superados.

MÃOS À OBRA, NOSSA HISTÓRIA SERÁ CONTADA!

Contar histórias não é tarefa fácil, muito menos quando temos que falar de nós mesmos, de nossas vivências e experiências, nem sempre exitosas. Um dos caminhos trilhados para possibilitar que os alunos ficassem “à vontade” na contação de suas histórias e na participação das atividades propostas foi a sensibilização do grupo para a importância de conhecer histórias que nem sempre são lidas nos livros e de, principalmente, contar as suas histórias, valorizando-as. Foi com esse pensamento que buscamos sensibilizar o grupo de alunos, mostrando que todos nós somos fazedores de histórias e que elas também precisam ser contadas e recontadas.

Assim, no ano letivo de 2011, o filme escolhido pelo grupo de professores para sensibilizar os jovens e adultos do PEJA para os debates e atividades futuras foi “O contador de histórias”¹. O filme passa-se na década de 1970, iniciando sua ação na cidade de Belo Horizonte, onde Roberto Carlos Ramos vive com a mãe e seus nove irmãos em uma favela. A mãe leva-o, então, para a FEBEM², acreditando que lá o filho terá melhores oportunidades, podendo até tornar-se um “doutor”.

Na instituição, Roberto Carlos usa sua criatividade para conseguir comida e atenção. Ele também aprende a impor moral entre as outras crianças, mas, ao tornar-se adolescente, é transferido para outra instituição onde as regras são mais rígidas. Para fugir e resistir aos castigos físicos e a rejeição, ele e outros meninos descobrem o mundo das drogas e de pequenos delitos, fugindo da instituição sempre que aparecia uma oportunidade para isso. Seu comportamento é rotulado pela própria instituição como “irrecuperável”. Nesse momento de sua vida, uma pessoa especial atravessa sua história. A pedagoga francesa Margherit Duvas, que, aos poucos, com palavras carinhosas e atitudes educadas, vai conquistando o menino, dito, irrecuperável.

1. *O contador de histórias* (Brasil, 2009) é um filme biográfico, que conta a história de um contador de histórias. Trata-se de Roberto Carlos Ramos, ou “Roberto Carlos Contador de Histórias”, como é conhecido em Belo Horizonte. O diretor Luiz Villaça descobriu “o contador de história” por acaso, em um livro infantil que seu filho havia ganhado de presente. Após ler a história de Roberto Carlos, desenvolveu o projeto do filme, que foi premiado com o selo da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

2. Antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.

Embora tenha vivido momentos difíceis com o menino, ela o adota. Roberto Carlos tem a chance de se alfabetizar, estudar e dar asas a sua criatividade. Ambos vão viver na França. Após concluir seus estudos, Roberto Carlos retorna à FEBEM como educador e inicia sua história com outras crianças e adolescentes, que ele vai adotando. Por fim, cria uma família numerosa, com 20 filhos adotivos – alguns, como ele, ditos irrecuráveis pelas instituições.

O desenvolvimento do projeto pedagógico intitulado “Contadores de Histórias” se iniciou a partir da exibição e do debate do filme, na semana de acolhimento dos alunos. O debate buscou dialogar com a história de vida do personagem principal, analisando as possibilidades travadas e as dificuldades encontradas na história. Buscamos também dialogar com os alunos sobre nossas histórias de vida, sonhos e expectativas e também sobre nossos preconceitos. Buscamos ainda desenvolver a criticidade nos alunos, pois, seguindo o pensamento de Paulo Freire, a autonomia de pensamento precisa estar associada à curiosidade, destinando-se a um pensar certo. “Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos” (FREIRE, 1997, p. 33).

Conforme dito anteriormente, o grupo de alunos do PEJA foi dividido em dois grupos menores para que todos pudessem participar de todas as atividades propostas. Um grupo assistiu ao filme e a outra parte dos alunos participou de oficinas temáticas. Essa dinâmica foi alternada no dia seguinte. As oficinas temáticas foram oferecidas pelos professores nas salas de aula. Foram ofertadas as seguintes oficinas: oficina de leitura, oficina de informática, oficina de massa de modelar, oficina de jogos e oficina de sexualidade. A oferta das oficinas buscou dialogar com os jovens e adultos partindo da premissa de que o homem é um ser de relações, pois, conforme afirma Freire, “o homem está no mundo e com o mundo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo” (1997, p. 56). Neste momento de envolvimento e de descontração, os alunos envolveram-se nas propostas e trocaram informações entre si.

A oficina de leitura buscou proporcionar momentos de leitura, de “contação de histórias” e troca de ideias, estimulando a leitura e os relatos de experiências.

A oficina de informática buscou trabalhar com noções iniciais de informática. Os alunos adultos encontram certa dificuldade em trabalhar com a informática, pois consideram o computador um “bicho de sete cabeças”. A oficina buscou desmistificar esse pensamento. As atividades realizadas de forma simples colaboraram para que os alunos, principalmente os mais velhos, percebessem novas possibilidades de aprendizagem e de conhecimentos. A troca entre os alunos mais jovens (que dominam com mais eficácia a informática) e os adultos foi interessante e muito rica.

A oficina de massa de modelar visou a desenvolver a criatividade dos alunos. Foram disponibilizadas massas de modelar coloridas, o que, ao som de uma música instrumental, possibilitaram que os alunos criassem peças diversas: objetos, animais, figuras humanas, cenários etc.

Quando é dada a oportunidade aos alunos de falarem, é possível perceber que alguns preferem não se expor, mas quando é viabilizada uma atividade que trata de emoções que podem ser reveladas de outras formas, como o manuseio da massa de modelar e o som de uma música, possibilitamos que outras formas de expressão se manifestem. E foi o que aconteceu. Trabalhamos com as emoções e então foi possível que revivessem histórias de vida. Trabalhar com as emoções é de uma importância valiosa, pois permite que reflexões sejam feitas e concretizadas, muitas vezes, de formas diversificadas. O espaço livre para a expressão foi emocionante e interessante para os jovens e adultos em um momento de integração.

A oficina de jogos possibilitou aos alunos a socialização e o desenvolvimento de habilidades e de raciocínio lógico. Dama, dominó, jogo da velha, dentre outros, levaram os alunos a conversar, dialogar e relatar histórias de sua infância de forma descontraída e alegre.

A oficina de sexualidade teve por objetivo dialogar com os alunos a respeito das DSTs, cuidados com a saúde e o respeito ao próprio corpo. Os alunos, sobretudo os mais jovens, fizeram perguntas e se sentiram motivados a socializar as informações que trouxeram para a oficina, aprimorando seus conhecimentos.

O grupo de professores avaliou positivamente a semana de acolhimento e o relato dos alunos também demonstrou a validade do evento para a integração entre as turmas. A semana de acolhimento integra-se à semana de diagnóstico, unindo os conhecimentos a serem trabalhados e ampliados com os relatos e histórias contadas durante os momentos de descontração nas oficinas.

A partir dessas semanas de trabalho, iniciamos a discussão sobre o projeto pedagógico a ser desenvolvido. Traçamos alguns objetivos a serem cumpridos ao longo de um semestre: proporcionar momentos de troca de ideias e de experiências entre os alunos; possibilitar o relato individual de histórias de vida, valorizando as histórias individuais e as experiências acumuladas; desenvolver a memória individual e social da turma, contextualizando-a; e estimular a reflexão sobre questões que surgiram nos debates realizados a partir do filme. As atividades a serem desenvolvidas com vistas aos objetivos propostos foram elaboradas tendo por base as Orientações Curriculares do PEJA.

COMO CONCRETIZAR A HISTÓRIA DE VIDA DOS ALUNOS?

Ao retomarmos as atividades de sensibilização, em que cada jovem e cada adulto pôde refletir sobre a importância de suas próprias histórias de vida, buscamos unir suas experiências e vivências, muitas até interligadas entre si, mostrando que a memória é algo fabuloso e que também pode ser concretizada pela escrita. A experiência de vida do ator principal do filme “O contador de histórias” colaborou para que cada aluno pensasse na sua vida e nas inúmeras histórias a serem contadas.

Partindo da afirmação que a memória é algo inerente ao ser humano, realizamos atividades que possibilitaram a valorização das histórias de vida e o aprimoramento da expressão oral, além da ampliação do vocabulário.

Os alunos que constituem as turmas do PEJA possuem uma riqueza de conhecimentos que devem fazer parte das atividades desenvolvidas nas salas de aula. Além disso, alguns pontos em comum, como o fato de serem moradores da Maré e alunos do CIEP Ministro Gustavo Capanema, também contribuíram para a concretização de um trabalho que valorizou suas riquezas, necessidades e expectativas. A memória social também foi trabalhada para que os alunos percebessem que a comunidade na qual eles moram não surge “do nada”, mas sim por interesses sociais e políticos.

Diversas atividades foram desenvolvidas ao longo do semestre para concretizar os objetivos propostos. Visitamos o Museu da Maré, espaço rico em histórias de uma comunidade que nem sempre acessa esse espaço. Os relatos dos alunos afirmando que não conheciam o museu mostraram que barreiras precisam ser quebradas e espaços precisam ser valorizados e amplamente divulgados, criando o hábito de visitar exposições e eventos programados.

Houve a proposta de desenvolver um trabalho de leitura e releitura do livro “Contos e lendas da Maré”³. O livro traz as histórias contadas por moradores do bairro e foi um importante momento de leitura e releitura e de contação de novas histórias. O acesso à Sala de Leitura também foi disponibilizado aos alunos para que o hábito de ler fosse incentivado, inclusive o empréstimo de obras para a contação de histórias na própria residência dos alunos, envolvendo toda a família. Para dar um incentivo à contação das próprias histórias, poetas e autores foram convidados a dialogar com os alunos. Cada turma trabalhou com um artista / autor: Cora Coralina, Carlos Drummond de Andrade, Conceição Evaristo, Gonzaguinha, Graciliano Ramos, dentre outros, fizeram parte das aulas e colaboraram para a efetivação do projeto. Trabalhos e fotos foram expostos nos corredores da escola como forma de todos saberem o que estava sendo desenvolvido no interior das salas de aula.

3. *Contos e lendas da Maré* foi escrito a partir de relatos de moradores do bairro e editado pelo CEASM (Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré).

Por intermédio da parceria com a REDES da Maré, alguns convidados foram conversar com as turmas. Ex-estudantes de EJA, que hoje estão na graduação de instituições públicas, ex-moradores da Maré, que hoje trabalham e estudam, dialogaram e socializaram suas histórias, incentivando os alunos, trabalhando possibilidades e a autoestima. Histórias foram contadas e trocadas. Foram convidadas também pessoas para darem relatos sobre o mundo do trabalho, viabilizando mais uma vez a troca de experiências e de histórias.

Para finalizar o projeto, que teve por objetivo valorizar os conhecimentos dos alunos e a partir deles proporcionar a alfabetização, o aprimoramento de leitura e da escrita, foi sugerida a realização de um Chá Literário. Para esse evento, foram pensadas algumas atividades anteriores, como a realização de uma rifa de alimentos para arrecadar fundos para o evento, doação de livros literários por todos os professores da escola e também pelos próprios alunos e a realização de um bingo no PEJA, que buscou a integração entre as turmas. Como última atividade, visitamos a Casa da Ciência que, à época, estava com uma exposição sobre a criação do mundo – mundo esse do qual todos nós fazemos parte e ajudamos também a contar suas histórias.

Os alunos trabalharam e criaram poemas e autobiografias. Havia ainda a proposta de divulgação desses trabalhos com a criação de um livro de poesias dos alunos do PEJA, mas infelizmente essa proposta não foi concretizada, pelo fato de não termos tido tempo para a impressão e cópia dos textos. Mas o trabalho foi desenvolvido de forma rica e criativa.

Enfim, o dia do Chá Literário chegou, tendo se concretizado no pátio mesmo da escola. Vários alunos se envolveram na organização do evento, na escolha do desenho para o convite / *folder* e na arrumação das mesas, regadas a bolo, biscoitos e chás. Convidados presentes abrilhantaram o evento: poemas declamados, histórias contadas, músicas tocadas e dramatizações motivaram nossos alunos e mostraram, mais uma vez, que nossas histórias devem ser socializadas, contadas e recontadas. Foi possível mostrar que nossas histórias têm valor, têm significado e fazem parte de algo maior: a história social. Nós, professores, mais uma vez aprendemos e dialogamos com Paulo Freire e outros autores e aprendemos cotidianamente...

Sobre memória:

É preciso começar a perder a memória, ainda que se trate de fragmentos desta, para perceber que é esta memória que faz toda a nossa vida. Uma vida sem memória não seria uma vida, assim como uma inteligência sem possibilidade de exprimir-se não seria uma inteligência. Nossa memória é nossa coerência, nossa razão, nossa ação, nosso sentimento. Sem ela, não somos nada (BUÑUEL, 1982 apud LOCH, 2009, p. 39).

No que tange à identidade, afinal para contar histórias precisamos nos reconhecer como parte dela e como alguém que a constrói, o mesmo autor cita Corso e a define com muita riqueza:

Nossa identidade se constrói sobre o fio de uma navalha. Equilibramo-nos, periclitantes, entre o desejo de ser ímpares – olha pra mim, sou especial! – e a contraditória necessidade de fazer parte de algum grupo que nos instrua sobre a atitude certa (2005).

Concluimos que essa experiência pedagógica não se encerrou em um evento, não se encerrou nas salas de aula, ela continua, sempre na vida de cada um, não só dos alunos, mas também de todos nós professores, pois

A preparação do educador é permanente e não se confunde com a aquisição de um tesouro de conhecimentos que lhe cabe transmitir a seus discípulos. É um fato humano que se produz pelo encontro de consciências livres, a dos educadores entre si e os destes com os educandos (PINTO, 2010, p. 32).

O pensamento de Paulo Freire, nosso principal referencial teórico, dialogou com nossas ideias e propostas pedagógicas, contribuindo para um trabalho de qualidade, cheio de sentido. A história continua e deve continuar em todas as etapas de nossas vidas. As histórias serão e são contadas sempre com o outro, pois ninguém faz a própria história sozinho, sem pares. Alunos e professores participaram desse processo de construção e todos nós crescemos juntos e apostamos nessa parceria.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Eliana Borges. *A alfabetização de jovens e adultos: uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALVARENGA, Márcia Soares de. *Sentidos da cidadania: políticas de educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Decreto Lei no 1.1331, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte. *Coleção de Leis e Decretos*. São Luiz, Imprensa Oficial, 1957. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>.

_____. Decreto Lei nº 7.031, de 6 de setembro de 1878. Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte. *Coleção de Leis e Decretos*. São Luiz, Imprensa Oficial, 1957. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>.

BUÑUEL, Luis. *Autobiografia do cineasta espanhol*. Tradução de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. *Meu último suspiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982

CORSO, Diana. Psicanalista. In: *Rebeldia domada, Zero Hora*, 5 out. 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOCH, Jussara et al. *EJA: planejamento, metodologias e avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, CNE / CEB 11/2000, de 7 de junho de 2000. *Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Diário Oficial da União de 9 de junho de 2000, seção 1e, p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acessado em: 10 jan. 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nina Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



FOTO: ROSILENE MILIOTTI

Waldinéia Teles Pereira

Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e especialista em Educação e Afro-brasileiros pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB/UFF), iniciou sua trajetória no magistério como professora alfabetizadora na Maré em 2001 e atuou no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) no CIEP Ministro Gustavo Capanema, durante 12 anos de sua vida.

_Para mim, ser professora hoje na Maré é...

Estar aberta para vivenciar desafios e tentar superá-los. Numa perspectiva educacional, é considerar todo o contexto de injustiça histórica e social, perceber que nos processos políticos e históricos houve injustiça e que o professor precisa estar comprometido com esse ajuste, com a melhoria na vida das pessoas.

_Os principais desafios e surpresas que encontro no meu dia a dia são...

Variados! Dos mais inusitados, como encontrar adultos e crianças apaixonados por aprender, que percebem que a escola é uma oportunidade, até momentos muito tristes, como o assassinato de um aluno... Uma bala perdida varou o CIEP e assassinou o aluno à noite. Foi muito cruel retornar à escola, permanecer e voltar, um dia após o outro, para dar aulas. Para o professor, é desafiador.

_O principal aprendizado que tive como educadora na Maré foi...

Aprender a conjugar o verbo estar. Eu ‘estou’ inteiramente professora quando estou na sala de aula com os meus alunos, estou entregue aos desafios que vão aparecer. O que eu não souber, vou buscar, estou aberta para construir junto com eles, cultivar esse diálogo. Não vejo educação sem o diálogo, em todos os sentidos: no falar, no fazer. É preciso considerar o outro como a nós mesmos.

_Um momento que marcou a minha atuação como professora na Maré foi...

Um projeto que realizamos sobre a mulher negra, que foi o Desfile da Beleza Negra no Ciep Ministro Gustavo Capanema. Foi uma dificuldade muito grande realizar o desfile, pois a maioria da população da Maré é formada por nordestinos e muitos não se percebem como negros ou indígenas. Foi emocionante ver aquelas mulheres se considerando belas, com suas tranças, fugindo do modelo determinado pela mídia. Foi um momento muito emocionante porque declarar-se negro no Brasil ainda é muito difícil.

“Eu ‘estou’ inteiramente professora quando estou na sala de aula com os meus alunos, estou entregue aos desafios que vão aparecer”



FOTO: ELISÂNGELA LEITE

Janaína Corenza

Pedagoga e especialista em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Começou o trabalho como educadora na Maré em 2004, atuou como professora do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) durante dez anos e também como orientadora pedagógica no CIEP Ministro Gustavo Capanema. Participa de congressos e eventos com apresentação de trabalhos com a temática da Educação de Jovens e Adultos.

_Para mim, ser educadora na Maré é ...

Conciliar a importância do trabalho desenvolvido e a ansiedade de chegar bem na escola. Relato isso, porque a violência é algo presente e não há como negá-la. O desafio em garantir o direito que o jovem e o adulto têm de ter acesso à educação e o direito de ir e vir com segurança enquanto profissional é uma realidade que, por vezes, se torna complexa.

_O principal desafio que encontro no meu dia a dia é...

Conciliar a aprendizagem e o desgaste físico dos alunos. Os jovens e adultos estudantes da EJA trabalham durante o dia, em sua maioria. E normalmente em trabalhos desgastantes – são faxineiros(as), mestres de obra, ajudantes de obra, auxiliares de serviços gerais etc.

Quando chegam na escola, estão cansados e se sentem sobrecarregados. Por isso, a aula precisa ser motivadora para que eles acompanhem e colham os frutos das aprendizagens possíveis.

_Em minha atuação, não me canso de me surpreender com...

Quando um jovem ou um adulto começa a ler, a participar de forma ativa, interagindo com os demais colegas. É muito bom.

_O que mais me marcou em minha atuação na Maré foi...

Infelizmente, foi a morte de um jovem dentro da sala de aula, em um momento de confronto na comunidade.

_O que me motivou a escrever um artigo para o livro sobre o Seminário de Educação da Maré foi...

Relatar que dentro da Maré há trabalhos interessantíssimos, que buscam a melhoria da qualidade do ensino aos jovens e adultos da região. E divulgar as atividades positivas, mostrando que a comunidade não se resume à violência.

_Para melhorar a educação pública na Maré, eu acho que...

A Maré é um bairro enorme e que, infelizmente, tem vários jovens e adultos que não deram continuidade aos seus estudos. Por morarem distante dessa escola, não podem estudar. Hoje, só o CIEP Ministro Capanema oferta vagas para esse público.

Em relação à educação propriamente dita, acredito que é necessário haver mais ações culturais, que possibilitem que os jovens e adultos conheçam espaços como museus, casas de cultura, cinema, teatro etc. Essas vivências são imprescindíveis para a aquisição de conhecimento.

“Acredito que é necessário haver mais ações culturais, que possibilitem que os jovens e adultos conheçam espaços como museus, casas de cultura, cinema, teatro etc. Essas vivências são imprescindíveis para a aquisição de conhecimento”



FOTO: LEONARDO FRAGOSO



06

A ESCOLA COMO
POTENCIALIZADORA
DE RESSIGNIFICAÇÕES:
uma experiência na Maré

REGINA LÚCIA FERNANDA DE ALBUQUERQUE



INTRODUÇÃO

O presente artigo constrói-se a partir de estratégias desenvolvidas em sala de aula, na classe do 1º ano do Ensino Fundamental, através de atividades que apresentam como característica a valorização das culturas e memórias locais. Essas atividades partem da premissa de que a valorização das produções oriundas do cotidiano da comunidade é capaz de produzir uma identidade local condizente com os interesses e as formas de manifestação com o real daqueles que constroem cotidianamente a história local de uma comunidade, percebendo o próprio ato de interpretação da realidade, de “leitura de mundo” (FREIRE, 1989), como manifestações de produções culturais.

A experiência como docente na Maré, desde 2009, veio a prolongar minha inserção tanto no que tange à reflexão sobre as tensões desenvolvidas nesses espaços, quanto sobre a produção de “signos culturais” (BOURDIEU, 2001) e o caráter atribuído pelo “discurso competente” (CHAUÍ, 1990) aos mesmos, assim como sobre as ontologias de formas-conteúdos que produziram os espaços habitados pelas classes expropriadas socialmente enquanto lugares da violência, “espaços opacos” (SANTOS, 2002), numa associação que busca o estreitamento entre os conceitos de pobreza e perigo (CHALHOUB, 1996).

Para a construção deste artigo, consideramos a pertinência não apenas do campo conceitual – que entende a escola enquanto lugar de memória e de resignificação de subjetividades –, mas também das produções culturais, marcas espaço-temporais produzidas pelas classes populares; das produções subjetivas atribuídas a essas classes, produzindo um estreitamento conceitual entre pobreza e perigo (CHALHOUB, 1996); dos signos culturais pertencentes à esfera produtiva da cultura popular e o subvalor que eles assumem dentro do discurso da cultura dominante (CHAUÍ, 1990); da produção da contracultura e dos movimentos contra-hegemônicos; e da segregação espacial urbana que delimita os espaço habitáveis, espaços de convívio e os espaços do perigo, “espaços luminosos” e “espaços opacos” (SANTOS, 2002). Com isso, este artigo propõe-se a realizar uma problematização desses conceitos numa perspectiva histórica a fim de entender como se dá sua imersão no domínio do simbólico e como se propagam no imaginário coletivo até a atualidade, sobretudo identificando quais os significados e significantes que se destinam a produzir.

Logo, entendemos que a construção de canais de debate sobre a questão cultural e a ressignificação das subjetividades criadas em relação às classes pobres é uma questão social, mas que tem que ser priorizada na escola, transfigurando-se essa como um lócus privilegiado de produção de novas subjetividades e da valorização das produções culturais locais.

CULTURA X CULTURAS

Aqui nos debruçaremos em analisar alguns aspectos das relações de produção travadas nos espaços das classes populares, assim como a produção de subjetividade que emerge das mesmas. Essas, por sua vez, fornecem elementos que compoem a identidade local.

A organização social segmentada em classes vai muito além de divisões de organização funcional – quem desempenha qual função social ou territorial –, quais territórios são marcados por quais relações de poder e quais são os autorizados a frequentarem determinados territórios, mas compreende também as produções oriundas das relações entre essas classes e as produções de subjetividades que essas relações fomentam. Considerando o papel da linguagem em uma civilização grafocêntrica, evidencia-se o peso do discurso e, pelas formas de veiculação do mesmo, elas definirão de onde esse discurso é emitido, sob quais signos é produzido e quem está autorizado a partilhar dele. Sendo assim, de acordo com os signos linguísticos e consequentemente culturais, sob os quais é produzido um discurso, ele é direcionado para maior compreensão daqueles que partilham desses signos e menor compreensão daqueles que não partilham dos mesmos. Sabendo que esses signos são instituídos a favor daqueles que ocupam as esferas de poder privilegiadas, sobretudo estratégicas, o discurso reconhecido socialmente como aquele que tem valor obedece aos signos instituídos a favor das classes que ocupam as esferas privilegiadas de poder. Esse discurso é denominado por Marilena Chauí como “discurso competente”.

O discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância (CHAUÍ, 1990, p. 7).

Cabe ressaltar que, se existem signos culturais reconhecidos socialmente enquanto válidos, é justamente por se sobreporem a outros signos, a outras formas de lidar com o real, consideradas de menor valor. Desse paradigma impregnado de autoritarismo e contradições, temos a oposição entre a

cultura legitimada pelo discurso competente e produzida sob os signos da classe dominante e a cultura produzida pelas classes populares.

Entendemos que se partirmos da concepção de cultura como um processo sócio-histórico que compreende a produção oriunda das relações do indivíduo com seu meio e do indivíduo com outros indivíduos, legitima-se a produção cultural das classes populares considerando-se a pluralidade como a principal característica da cultura em sua imersão no domínio do simbólico. Chauí reafirma essa característica-chave do conceito de cultura e aponta o caráter fecundo da mesma, uma vez que a “contracultura” (BOURDIEU, 2001) será legitimada exatamente pela característica da pluralidade que a própria definição do conceito de cultura compreende.

[...] sobretudo porque se considerarmos a cultura como ordem simbólica por cujo intermédio homens determinados exprimem de maneira determinada suas relações com a natureza, entre si e com o poder, bem como a maneira pela qual interpretam essas relações, a própria noção de cultura é avessa à unificação (CHAUÍ, 1990, p. 45).

Apesar da característica intrínseca da pluralidade no conceito de cultura, ela é desconsiderada pelo discurso competente quando afirma-se a existência de uma cultura superior, padrão, melhor para os membros da sociedade.

Elite significaria precisamente elitismo e segregação, mas, ao mesmo tempo, afirmação de um padrão cultural único e tido como melhor para todos os membros da sociedade. Salta aos olhos, então, o caráter paradoxal do autoritarismo das elites, visto que a ideia de padrão cultural único e melhor implica, por um lado, simultaneamente, a interdição do acesso a essa cultura ‘melhor’ por parte de pelo menos uma das classes da sociedade. Assim, negando o direito à existência para a cultura do povo (como cultura ‘menor’, atrasada ou tradicional) e negando o direito à fruição da cultura ‘melhor’ aos membros do povo, as elites surgem como autoritárias por ‘essência’. Em outras palavras, a expressão ‘autoritarismo das elites’ é redundante (CHAUÍ, 1990, p. 40).

Esse movimento totalitário produzido pelo discurso competente visa manter sua hegemonia através de sua imposição enquanto superior, justificando-se como aquilo que é mais correto e, conseqüentemente, deve ser aceito pelos sujeitos por ser a melhor maneira de manterem relações saudáveis uns com os outros e propagarem sua existência. Dessa forma, são estabelecidos modelos de referência para cada tipo de situação. Assim sendo, como fruto de um processo sócio-histórico de hierarquização de valores

atribuídos a distintos signos culturais e distintas formas de manifestação com o real, os sujeitos seguiriam um padrão estabelecido de comportamento sob dada situação ou, ao menos, instituído socialmente, que seria recomendável que os mesmos adotassem esse padrão comum.

Um fantástico projeto de intimidação sustenta esse discurso do conhecimento que constrange a maioria a submeter-se às representações do especialista, ou melhor, a interiorizá-las sob pena de não ser ninguém, de perceber-se a si mesmo a-social, desviante ou lixo (CHAUÍ, 1990, p. 51).

Logo, materializam-se formas homogêneas de meios de lidar com o real, cristalizando as relações entre os sujeitos e legitimando o discurso competente.

O discurso sábio e culto, enquanto discurso do universal, pretende unificar e homogeneizar o social e o político, apagando a existência efetiva das contradições e das divisões que se exprimem como luta de classes (CHAUÍ, 1990, p.15).

Visto isso, evidencia-se a existência de uma cultura instituída enquanto referencial pelas classes dominantes e sua postura autoritária em negar a pluralidade do conceito de cultura, sobrepondo seus signos culturais enquanto dotados de mais valor do que aqueles das classes populares. Na medida em que a cultura que “vale alguma coisa” é constituída pelos signos, interpretações, formas de ser e estar no mundo (FREIRE, 1979) das classes dominantes, os valores de outras classes podem ser qualquer coisa, mas não são ‘a cultura’.

O ESTREITAMENTO ENTRE POBREZA E PERIGO: SUBJETIVIDADES PRODUZIDAS

A intervenção dos homens em seu espaço são produções histórico-sociais, e o “discurso competente” (CHAUÍ, 1990) não se sustenta somente nas subjetividades que produz, mas, sobretudo, nas dúvidas que fomenta. Essa ausência de respostas, a dúvida razoável, afirma esse discurso hegemônico. Se afirmarmos que nos espaços destinados aos grupos empobrecidos da população, como a Maré, há produção de cultura, o discurso competente nos questiona sobre o caráter dessa produção cultural, tipificando-a como cultura popular. Temos agora o questionamento a respeito do caráter da cultura popular.

Analisemos essa denominação. Ao segmentar cultura e cultura popular, a cultura é reconhecida compreendendo todas as alterações do homem em seu

espaço, suas formas de pensar o mesmo e as relações entre os homens como produção de cultura. Porém, esse reconhecimento se dá unicamente dentro dessa tipologia de cultura popular. Verifica-se que o discurso competente cultural não perde sua hegemonia, pois há duas segmentações: cultura (erudita, hegemônica) e cultura popular, que compreende tudo aquilo que não tem o *status* da cultura hegemônica. De um lado, temos o questionamento sobre o que é cultura, de outro a resposta contra-hegemônica. O discurso competente acolhe essa resposta sem perder sua hegemonia; ou melhor, não perde a hegemonia exatamente por acolher a resposta, a dúvida razoável a respeito do que se classifica como cultura é mantida e essa não encontra uma resposta padrão no discurso hegemônico, mas o mesmo lhe oferece um referencial: a cultura erudita. Esse referencial é assimilado como resposta.

Essa incorporação da cultura, denominada enquanto cultura popular pelo discurso hegemônico, atua num movimento de homogeneização que visa neutralizar as respectivas divergências e elos de classe.

Nesse caso, o autoritarismo das elites se manifestaria na necessidade de dissimular a divisão, vindo abater-se contra a cultura do povo para anulá-la, absorvendo-a numa universalidade abstrata, sempre necessária à dominação em uma sociedade fundada na luta de classes (CHAUÍ, 1990, p. 40).

Assim, a dinâmica da reprodução social está consideravelmente ligada ao processo de reprodução cultural: é através da atribuição de valor à cultura hegemônica, da constituição do “capital cultural” (BOURDIEU, 2001), que o domínio simbólico se restringirá apenas às manifestações consideradas enquanto válidas. Dessa maneira, o “habitus” (BOURDIEU, 1990) também se restringirá à internalização somente das estruturas sociais e culturais hegemônicas. Logo, a dinâmica social atuará, para além do processo de inculcação da cultura hegemônica, em um mecanismo de exclusão, no qual nega-se a potencialidade do outro por não corresponder à interpretação do conjunto de signos que correspondem à cultura dominante.

Esse discurso competente não exige uma submissão qualquer, mas algo profundo e sinistro: exige a interiorização de suas regras, pois aquele que não as interiorizar corre o risco de ver-se a si mesmo como incompetente, anormal, a-social, como detrito e lixo (CHAUÍ, 1990, p. 13).

Esse movimento atua para além da homogeneização e manutenção do *status quo*, inserindo-se no sentido de neutralizar o outro, tanto no que diz

respeito aos seus interesses de classe, quanto, até mesmo, intervir na produção da identidade local de uma comunidade. Uma vez que a identidade de cada sujeito lhe é dada a partir do lugar que ele ocupa na organização e a partir do saber que a organização julga possuir sobre ele (CHAUÍ, 1990).

Dessa forma, é possível perceber que a intencionalidade do discurso competente é, em última instância, produzir subjetividades sobre o outro, sua produção, suas formas de vida. Considerando que o outro, o externo, o que não pertence, deve permanecer nessa condição de não pertencimento, o que o outro produzir deve ser entendido como inferior. Considerando ainda que as relações sociais e, sobretudo, as relações entre as distintas classes são constituídas por tensionamentos e intencionalidades por vezes contraditórios, o outro não se apresenta enquanto um agente passivo. Pelo contrário, se insere num movimento de resistência no sentido de afirmar-se enquanto produtor, legitimando suas formas de lidar com o real. Contudo, o que resiste está submetido aos mecanismos autoritários, porém legitimadores, daquele que domina e o que domina irá utilizar-se desses mecanismos para marginalizar essa resistência. Um dos artifícios utilizados nesse sentido foi o de produzir subjetividades acerca das classes populares – consequentemente de suas produções e de seus territórios – que iriam transgredir com as regras de convívio social. O objetivo era trazer essas classes para a esfera da infração, em outras palavras, para a criminalização.

Essa relação feita entre pobreza e perigo nos é apresentada por Sidney Chalhoub ao fazer um levantamento histórico do conceito de “classes perigosas”. O conceito de classes pobres / classes perigosas (CHALHOUB, 1996) ganha força no Brasil com a abolição da escravatura. Por um lado, os representantes da classe dominante preocupavam-se com as novas condições de trabalho e produção de riquezas geradas pela Lei Áurea¹, uma vez que abruptamente alteravam-se as relações produtivas. A impossibilidade de manter a mão de obra através da coerção física e do título de posse perante o trabalhador gerava a necessidade de criarem-se novos vínculos coercitivos para manutenção da produção e permanência do agora liberto no processo de produção. Para que isso ocorresse, era necessário que o liberto não encontrasse trabalho fora da propriedade de seu antigo senhor. Contudo, o liberto, ávido por livrar-se das condições do cativo, procurava de todas as maneiras livrar-se deste e o primeiro passo a ser dado nessa direção era abandonar a “moradia” na casa do senhor. Muitos se alocavam nos cortiços do centro da cidade, que proporcionavam moradia a baixo preço e maior concentração de oferta de trabalho.

Encontrando entraves para manter a mão de obra escrava, os proprietários de terras começam a buscar alternativas, sempre consultando aqueles que possuem os mesmos interesses de classe que os seus. Chalhoub mos-

1. Lei de abolição da escravatura. Assinada em 13 de maio de 1888 pela Princesa Isabel.

tra que nesse cenário afirmam-se produções de ideias reiteradas acerca da “naturalidade” do liberto, dos pobres, subjetividades que tinham como fim manter a condição de dominação sobre essas classes.

Vamos encontrar o conceito de classes perigosas como um dos eixos de um importante debate parlamentar ocorrido na Câmara dos Deputados do Império do Brasil nos meses que se seguiram à lei da abolição da escravidão, em maio de 1888. Preocupados com as consequências da abolição para a organização do trabalho, o que estava em pauta na ocasião era um projeto de lei sobre a repressão à ociosidade (CHALHOUB, 1996, p. 20).

A relação feita entre ócio e pobreza é dada a fim de atribuir o primeiro como um vício conseqüente do segundo. Os deputados do império preocupavam-se com a repressão à ociosidade, entendendo-se como ociosos aqueles que não trabalhavam e por isso entregavam-se à toda sorte de vícios. Já que os que não trabalhavam não podiam poupar, seu “destino”, numa leitura determinista, seria sempre a miséria. Por analogia, todos os sem emprego seriam pobres e maus trabalhadores. Avançando na argumentação, as classes pobres são viciosas e os vícios são nocivos à sociedade, logo as classes pobres apresentam perigo.

[...] para os nobres deputados, a principal virtude do bom cidadão é o gosto pelo trabalho, este leva necessariamente ao hábito da poupança, que, por sua vez, se reverte em conforto para o cidadão. Desta forma, o indivíduo que não consegue acumular, que vive na pobreza, torna-se imediatamente suspeito de não ser um bom trabalhador. Finalmente, e como o maior vício possível no ser humano é o não trabalho, a ociosidade, segue-se que aos pobres falta a virtude social mais essencial; em cidadãos que não abundam a virtude, grassam os vícios e logo, dada a expressão ‘classes pobres e viciosas’, vemos que as palavras pobres e viciosas significam a mesma coisa para os parlamentares (CHALHOUB, 1996, p. 22).

A definição de virtude social e daqueles que são providos das mesmas estendem-se para a definição daqueles que têm o direito à cidade e à cidadania, considerando sobre as circunstâncias dessa mesma definição que uns são mais cidadãos do que outros. Essa produção ganha força como senso comum, principalmente considerando a política proposta para a época. Por exemplo, a Reforma Pereira Passos², que se fundamentou no aporte dos higienistas, propondo uma reforma urbana que destruiu os cortiços do centro da cidade, empurrando a população pobre, aqueles que produziam como efeito social uma cidade feia, fora dos padrões de construção europeus, para os bairros interioranos, nas encostas dos morros, camuflados por charcos e poças.

2. Reforma urbana idealizada pelo então prefeito Francisco Pereira Passos, que tinha como objetivo a reestruturação do centro da cidade do Rio de Janeiro. Foram demolidos vários cortiços, habitações da população indesejável no Centro, entre eles o “Cabeça de Porco”, um dos mais famosos da época.

Esse ideal encontra-se incorporado ao imaginário coletivo até a atualidade, sendo as chamadas “áreas de risco” consideradas locais de violência e dor. Essa produção de subjetividades sobre os espaços e sua população se estende para as relações de produção que emergem nesses espaços. Nos “espaços opacos” (SANTOS, 2002), a produção, a cultura, a história são desqualificadas, já que a cultura ali produzida não obedece aos signos culturais instituídos enquanto válidos das classes dominantes. A comunidade da Maré não foge a essa produção, a identidade local é marcada pela subjetividade da violência, do perigo, do inculto, do feio, um espaço do não estar, um lugar do não lugar.

Sendo assim, verificamos que o estreitamento entre pobreza e perigo deu-se, historicamente, através de ações de delimitações concretas – os espaços da cidade, aqueles que habitam esses espaços, os espaços permitidos, os espaços de convívio e circulação, os “espaços opacos e luminosos” (SANTOS, 2002). E também através da produção de subjetividades acerca daqueles que são qualificados a exercerem seu direito sobre a cidade, seu direito sobre a vida, em detrimento daqueles não apresentariam os requisitos, os signos culturais que os qualificariam em equivalência com as classes dominantes.

Contudo, tendo a força de resistência promovida pelas classes subjugadas e até mesmo seus silêncios ensurdecedores que clamam por vida, havemos de considerar os mecanismos contra-hegemônicos utilizados enquanto ferramentas de resistência por essas classes, a criação de “linhas de fuga” (GUA-TARRI, 1981) nas quais há a possibilidade de uma existência mais digna. Uma dessas linhas de fuga, a que apresentamos enquanto possibilidade neste estudo, é o retorno e a valorização da memória local, que busca na história do espaço, nas marcas e alterações provocadas pelos sujeitos que o transformam, assim como no que esses sujeitos produzem em seu cotidiano, encontrar traços de uma identidade local mais condizente com os interesses daqueles que habitam esses espaços. Entendendo que essa memória deve ser partilhada por seus próprios protagonistas, percebemos que é necessário que esse movimento ocorra a partir do local e daqueles que vivenciam o mesmo. Assim, temos o local enquanto ponto de partida para alteração de uma ordem global, a construção de novas esferas de micropoderes e aqui defendemos que um ponto estratégico para esse movimento é a instituição escolar.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA LOCAL E CONSTRUÇÃO CULTURAL A PARTIR DA LEITURA DE MUNDO

A construção de canais de debate sobre a questão cultural e a ressignificação das subjetividades criadas em relação às classes pobres é uma questão social, mas que tem que ser priorizada na escola, que deve transfigurar-se em um locus privilegiado de produção de novas subjetividades. Mas a escola somente se transmuta em propulsora de ressignificações e releituras se se desvincula de certos mecanismos implementados historicamente para garantir a eficiência da assimilação do discurso competente. A escola só promove ideias se ruir com as trancas das correntes.

Os relatos de atividades que aqui apresentam-se de maneira sintética visam apontar para o caráter propulsor da escola enquanto locus privilegiado de valorização da memória e produções culturais locais, além da ressignificação de subjetividades, através da valorização da memória local na fala daqueles que convivem e constroem suas marcas espaço-temporais na localidade em que habitam. Dessa maneira, apresentaremos uma breve descrição de algumas atividades ministradas em sala de aula para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, alocada na instituição de ensino CIEP Presidente Samora Machel, localizada na comunidade do Parque Maré, no ano de 2011. Essas atividades contribuíram para a construção da valorização dos recursos disponíveis na localidade, na noção de pertencimento do sujeito como morador e construtor social da mesma, tomando para si a definição do termo cidadania, materializando-se em ações concretas e continuadas e na percepção da leitura da realidade como uma manifestação de produção cultural.

Primeiro relato de experiência: atividade “A história do lugar onde eu moro faz parte da minha história”

Essa atividade, apesar de possuir um momento mais específico que é este aqui narrado, desenvolveu-se ao longo do ano resultando em um pequeno livrinho de produções entregue a cada aluno-autor ao término do ano letivo. A primeira atividade iniciou-se com um debate com os alunos sobre o que era história. A maioria relacionou a definição de história com as histórias fictícias contidas em livros infantis. No desenrolar da atividade, chegou-se à conclusão conjunta de que história era quando alguém relata um fato a alguém. Com essa definição, pedi que os alunos contassem uma história através de desenhos³ aos colegas de turma e à professora sobre algum acontecimento ocorrido no lugar em que eles moravam. As crianças realizaram suas produções com esmero. Contudo, ao ouvir os relatos

3. O registro através de desenhos foi utilizado como opção metodológica considerando que a turma encontrava-se em processo de alfabetização.

das histórias narradas e analisar os desenhos produzidos, percebeu-se que o lugar entendido como “o lugar onde eu moro”, para as crianças, foi representado como sua casa. Esse quadro constatou-se pelo fato das crianças não possuírem internalizada a noção de bairro, limitando a esfera de pertencimento do “lugar onde eu moro”, materializado em seu lar, não apresentando a noção de que essa proporção menor, “o meu lar”, está contida numa proporção maior, “a minha rua”, que por sua vez está contida em outra proporção maior, “o meu bairro”. E foi dessa maneira que buscamos trabalhar a noção de bairro, através da relação de proporção, num primeiro momento utilizando como suporte a definição de conjuntos.

Dessa maneira, na aula seguinte, buscou-se trabalhar a noção de proporção através de conjuntos para conceituar bairro. Através da utilização de desenhos e conjuntos no quadro, as crianças começaram a perceber que a casa em que moravam estava dentro da rua em que moravam. Por sua vez, a rua em que moravam estava dentro do bairro em que moravam e que, como o bairro apresentava várias ruas dentro dele, “os meus amigos também moravam no meu bairro, apesar de alguns amigos morarem longe da minha casa, mas, mesmo assim, dentro do meu bairro”.

A partir da construção do conceito de bairro, pôde-se trabalhar com a noção de comunidade. Dessa maneira, propus que as crianças desenhassem o que tinha na Maré que eles gostavam. Elementos como a Vila Olímpica, a Quadra do Gato de Bonsucesso (quadra de esportes utilizadas pelos CIEPs Presidente Samora Machel, Elis Regina e, também, pela comunidade local), o campinho de futebol e igrejas apareceram com frequência nos desenhos. Assim como moradores, personagens e profissionais que trabalham na comunidade também foram muito citados: o “Serjão” (profissional de Educação Física, que trabalha como treinador do time de futebol na Vila Olímpica), a Tia Priscila (profissional de Educação Física, que também trabalha em projetos esportivos na Vila Olímpica), entre outros.

Dessa maneira, eclodiram muitas histórias de relatos próprios narradas pelas crianças que continham, além de suas experiências enquanto sujeitos, personagens e espaços que pertenciam à história e ao folclore local. Demos continuidade às experiências na atividade de reconhecimento do “lugar onde moro” através da solicitação aos alunos que produzissem uma espécie de mapa da rua em que moravam. Cada criança desenhou a rua na qual morava e as ruas que ficavam próximas. Dessa maneira, procuramos montar um “mapa” da Maré em sala de aula, atividade que se propunha muito mais a analisar o reconhecimento da comunidade pelas crianças do que produzir topografismos exatos acerca da região.

Considerando as dificuldades em conciliar a necessidade de ministrar os conteúdos predeterminados pelo currículo e as atividades de construção de

noções conceituais como essa, conseguiu-se dar continuidade a atividades que valorizassem a comunidade, sua história local e as produções culturais de seus moradores com uma atividade semanal intitulada “Durante a minha semana, eu...”. Nela, era proposto aos alunos que contassem uma história a respeito de algum lugar que foram durante a semana, parentes que visitaram, lugares nos quais brincaram, dentro do bairro da Maré. Essas produções foram sendo acumuladas ao longo do ano letivo e, ao término do mesmo, cada aluno-autor havia produzido um pequeno livrinho de relatos sobre sua história naquele ano. Dessa maneira, inseriram-se conscientemente na história de construção do seu bairro. Percebendo essa história como uma construção contínua, rompendo com a percepção que vincula a história somente aos fatos passados, mas uma história viva, que se modifica, se constrói cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação das atividades aqui relatadas, apesar de sua simplicidade, ajudou a desenvolver ao longo do ano letivo, além da construção de noções conceituais, a noção de pertencimento ao bairro da Maré, o reconhecimento de si mesmo como sujeito construtor da história do bairro e da construção de sua identidade local. Tudo contribuiu para a apropriação de uma leitura de mundo (FREIRE, 1989) crítica, na qual o agente transformador da realidade é o próprio sujeito, assim como para a construção de identidades locais mais condizentes com as formas de manifestação com o real dos que habitam essas localidades.

O discurso competente, que produz determinados signos detentores de características que os inserem no capital cultural em detrimento de outros, é uma produção que tem uma intencionalidade. No caso, esta é o expurgamento do *lócus* de *status* social às classes menos abastadas. Essa intencionalidade é fundamental para entender o processo pelo qual ações e objetos se confundem, através do movimento permanente de dissolução e recriação de sentido.

Nessa perspectiva, a intenção desse trabalho, além de levantar o debate sobre essas questões, foi buscar artifícios capazes de produzir linhas de fuga, ressignificando essa identidade de improdução atribuída às classes populares. A proposta aqui defendida é que a escola, vista enquanto lugar de memória, ou seja, buscando a valorização da memória e da cultura local, dos modos pelos quais a espacialidade construiu-se através das intervenções dos sujeitos, é capaz de ressignificar a produção subjetiva acerca das classes populares, possibilitando que as mesmas produzam identidades mais condizentes com suas formas de ser e estar no mundo (FREIRE, 1979).

Desse modo, a escola aqui é entendida como lócus privilegiado para a produção de canais de debate acerca da questão cultural e a identidade local, valorizando a história local, as produções, o conhecimento e as formas de lidar com o real das classes populares. A escola, enquanto uma instituição de memória, deveria analisar todas as ferramentas do discurso competente, tais como: a aproximação entre os conceitos de pobreza e perigo de forma tal que os mesmos se tornam “sinônimos”; a tipificação da cultura como lugar do passatempo e da diversão; a diferenciação entre cultura e cultura popular, compreendendo a última como “aquilo” que não tem o *status* para se enquadrar na terminação “cultura”; o apagamento da memória dos grupos populares; a construção de subjetividades do inferior dada a esses grupos; a segmentação dos espaços que, geralmente, atravessa a escola. Todas essas ferramentas são aspectos que convergem em um mesmo propósito: a manutenção das hierarquias de poder através do discurso competente.

Num movimento que busca entender a cultura como ruptura, como propulsora do novo, força motriz capaz de catalisar energias a favor da razão humanizada e temporalizada, inventando uma nova cultura política, inclusiva, contemplando diferenças, com mediações possíveis das diversas experiências culturais, considerando o lugar e as narrativas sobre o lugar como múltiplas e plurais, evidencia-se o papel da instituição escolar como lugar de conservação da memória e da identidade local. Abarcando, em suas possibilidades, as demandas dessa população local na produção de artifícios contra-hegemônicos que explicitem que esses sujeitos são produtores de cultura, de saberes, de vivências, de relatos que por vezes se confundem, ou que se complementam, de marcas espaço-temporais que modificam as relações das próximas gerações, de potencialidades, de beleza, de memória e de história.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990

_____. *Contrafogos 1: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.



FOTO: ELISÂNGELA LEITE

Regina Lúcia Fernanda de Albuquerque

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Desenvolve pesquisa na área de Antropologia da Educação com ênfase nas temáticas de identidade, memória e produção de subjetividade acerca das classes populares. É professora do CIEP Presidente Samora Machel desde 2009, onde atua nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

_Para mim, ser professora na Maré é...

Um universo que te conquista. As crianças têm uma demanda em relação à aprendizagem, mas também em relação a carinho e atenção. Tudo isso te faz se sentir necessária naquele ambiente, você percebe que é uma figura de referência para eles. Isso te dá uma ligação sentimental muito grande com os alunos, a realidade deles e o território.

Eu sou de Niterói. Quando vim para cá, eu conhecia muito pouco do Rio. Mas foi uma troca bacana, porque as crianças me diziam onde ficavam as coisas, porque é o território deles, é o espaço deles, eles conhecem. Então, é uma troca muito interessante.

_O que mais me marcou nesses três anos em que atuo na Maré foi...

Todo ano tem uma criança ali que tem uma história de vida complicada, então, é difícil falar uma coisa só. Mas tive uma aluna criada por vizinhos, pois a situação familiar dela era muito complicada. Os pais estavam presos e a avó morava em outra comunidade, era doente e não conseguia buscar a menina.

Ela ficava muitas vezes na escola até bem depois da aula, era um espaço importante para ela, que não tinha referência em outro lugar. Mesmo assim, com todas essas limitações, ela foi a primeira aluna da turma a se alfabetizar. Isso me emocionou bastante.

_O que me motivou a compartilhar a minha experiência com outros educadores foi...

O trabalho docente exige muito e às vezes a gente fica tão envolvido com o cotidiano que fica difícil sistematizar as coisas bacanas que estão acontecendo, parar para escrever um artigo. Como a minha monografia foi sobre este tema, sobre como a escola é um lugar de memória, onde a possibilidade de ressignificação das subjetividades é real, decidi transpor esse trabalho para a realidade da Maré.

Então, foi um movimento de articular o trabalho na sala de aula com uma reflexão teórica que eu já tinha desenvolvido bastante na monografia. Foi mais fácil, porque eu já tinha as leituras, eu já tinha desenvolvido isso antes.

A ideia é mostrar como é possível ressignificar toda uma gama de artifícios subjetivos que transforma a vida da criança, fortalecendo a sensação de pertencimento em relação ao território.

_Eu acredito no potencial dos meus alunos, porque...

O que a gente busca trabalhar é a potencialidade de cada criança, o que ela pode desenvolver, o que ela pode fazer. Se tem dificuldade de aprendizado, mas se destaca em outra coisa, então vamos estimular esse talento, esse conhecimento. A ideia que defendo é que toda criança tem uma potencialidade a ser desenvolvida, valorizada e mostrada. E acho que é fundamental estimular essa criança a falar sobre sua realidade, sobre os seus conhecimentos, os talentos que eles mesmos desenvolvem.

“A ideia é mostrar como é possível ressignificar toda uma gama de artifícios subjetivos que transforma a vida da criança, fortalecendo a sensação de pertencimento em relação ao território”





07

OUVIR CASOS, PESCAR CONTOS, TRANSFORMAR ATRAVÉS DE HISTÓRIAS:

experiência de trabalho com
alfabetização, letramento e
formação de leitores na Maré

INÊS CRISTINA DI MARE SALLES
RENATA CODOGAN FREITAS



João e Maria são abandonados, Catapimba enfrenta os jogadores violentos do time da rua de cima, a bolsa amarela explode de tantos medos e segredos que tinha guardado, fantasmas assombram as conversas sobre loiras no banheiro. Todos esses comentários se referem a personagens que revelam sentimentos e problemas presentes na vida cotidiana, não apenas na ficção. O contato com a experiência do personagem literário provoca uma nova possibilidade de pensar e sentir sobre os dilemas que o mundo apresenta e o texto escrito torna-se um conjunto de palavras e frases vivas, fonte de saberes e alimento para diversas fomes do leitor.

Este ensaio tem a intenção de contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem da leitura, da escrita e o desenvolvimento do prazer em ler, aspectos essenciais para a formação de pessoas capazes de ler o mundo à sua volta de forma crítica. Na experiência de trabalho realizada, as palavras escritas e os livros foram tratados como tão necessários à vida de cada um quanto um prato de comida, uma roupa ou um teto que protege e nos traz um sentimento de bem-estar.

Aqui pretendemos socializar experiências, reflexões teóricas e metodológicas do trabalho de leitura e escrita desenvolvido pelas equipes de Complementação Escolar e Sala de Leitura do Programa Criança Petrobras na Maré (PCPM). Ele é implementado pela Redes de Desenvolvimento da Maré, instituição que promove diversos projetos de educação e cidadania no conjunto de 16 favelas da Maré. O PCPM atua desde o ano 2000 colaborando com as escolas da região pela melhoria da educação pública. Nessas escolas, estão os índices mais baixos de aprendizagem da leitura e escrita do município do Rio de Janeiro. Contudo, o problema do analfabetismo não é privilégio da Maré, segundo dados do MEC/Inep (2003). Conforme a região do país, há até 50% da população analfabeta – portanto, um problema ainda não resolvido no Brasil. A experiência apresentada ocorreu entre os anos de 2010 e 2011 em nove escolas públicas, uma creche e na sede da REDES.

Nessa experiência com a palavra falada, escrita e lida, todos os envolvidos vivenciaram o poder da língua como recurso expressivo e conhecimento útil na escrita de uma nova história. Melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita é uma das formas de defender um projeto de sociedade justa para todos, de trabalhar para ações que interferem nas relações de poder e contribuir para a construção da democracia plena em nosso país.

ENTROU POR UMA PORTA E SAIU PELA OUTRA, QUEM FOR *EDUCADOR* CONTA OUTRA

No sentido de alcançar nosso desejo, destacamos a importância das trocas e parcerias com as professoras, direções, a 4ª Coordenadoria Regional de Educação, as famílias, as equipes interdisciplinares que atuam nas escolas da Maré e, sobretudo, com as crianças que se permitiram participar do trabalho e concretizar, através dos avanços em suas aprendizagens, os esforços de tantas pessoas.

Para compreender melhor o trabalho realizado, torna-se fundamental abordarmos os conceitos teóricos que permeiam a prática realizada pelas equipes do PCPM. O que entendemos por alfabetização, letramento e formação de leitor?

Magda Soares, em 1998, apresentou seu estudo sobre alfabetização e letramento, no qual a alfabetização define-se como um trabalho estruturado para o ensino do código alfabético escrito e o letramento como processo de aprendizagem vinculado aos usos sociais que envolvem a leitura e a escrita. Ou seja, as consequências que ocorrem na vida das pessoas quando se apropriam do conhecimento sobre a língua escrita.

Para efeito deste texto, não pretendemos estender as polêmicas entre os conceitos e métodos de alfabetização¹. Vamos seguir as orientações da professora Marlene Carvalho (2011), apresentando uma experiência de trabalho em que se alfabetiza letrando. Nessa abordagem, crianças, jovens e adultos se apropriam do código escrito simultaneamente aos seus usos na sociedade. Assim, o trabalho de formação de leitor envolve a alfabetização, o letramento e diversas formas de contato com a palavra escrita pela comunidade escolar.

Trata-se de um conjunto de ações com os estudantes, familiares e educadores: uma política para a leitura. Uma proposta pensada desde as ações voltadas para a formação continuada do educador-leitor, o acesso aos materiais gráficos em quantidade e qualidade, a valorização das bibliotecas e das salas de leitura traduzida pela manutenção das mesmas, a dinamização desses espaços por bibliotecárias e contadoras de histórias e a prioridade de seu funcionamento na escola. A formação de leitores exige um trabalho planejado, gradual e contínuo com profissionais em constante formação e permanência no espaço de trabalho.

É preciso lembrar que não se ensina o prazer em ler; ele é construído socialmente por experiências agradáveis com a leitura. Decretos, sistemas de provas sobre leituras de livros, leituras obrigatórias, uso da leitura para ensinar gramática, além de ignorar a capacidade de o leitor entender o texto de forma ampla e forçar o uso do dicionário desde a alfabetização, são formas que têm se evidenciado ineficazes para mediar e ampliar o gosto pela leitura nas escolas brasileiras. A leitura, a alfabetização e o letramento se prestam para atividades práticas, prazerosas e essa sensibilização deve ser livre, relacionada com outros interesses que mobilizem o desejo, a inteligência, o corpo e o organismo dos aprendizes.

1. A discussão sobre as teorias de aprendizagens, suas relações com as visões de mundo nos determinados períodos históricos, o desenvolvimento de metodologias de ensino e as questões atuais referentes às políticas públicas envolvendo melhorias na formação continuada de professores, programas específicos de contação de histórias e outras estratégias utilizadas por diversos países desenvolvidos, bem como o debate no governo brasileiro, foram tratados por Salles (2010) em artigo produzido para o livro "A articulação de temas essenciais à educação pública na Maré: segurança pública, desempenho escolar e mobilização social" (REDES da Maré, 2010).

Outra questão valiosa se refere ao conceito de texto. Carvalho (2011) destaca a necessidade de diferenciar frases com poucas conexões e muitas letras repetidas, como os típicos textos de cartilhas, de outras frases formadas por um conjunto de palavras no qual se conta um fato ou uma história. Em termos linguísticos, existem gêneros e suportes gráficos para cada tipo de texto (jornal, livro, bula de remédio etc.), textos em prosa ou verso, todos feitos de palavras que se entrelaçam, fazem sentido, têm um significado completo. Alguns textos narram episódios com linguagem descontraída, chamada coloquial, e outros em estilos diferentes, como texto técnico, irônico, publicitário ou jornalístico. Enfim, são diversos dialetos em cada língua. A escola precisa mostrar essas diferenças e destacar que escrever é diferente de falar e tem algumas regras para garantir a clareza e a ligação dos elementos, que é a coesão textual.

No trabalho de formação de leitor, as características de cada gênero e suportes gráficos são objeto de estudo. A pessoa deve saber o que se pode ler em um jornal, um dicionário ou em uma enciclopédia. O leitor aprende isso no contato com os diversos tipos de texto ou, quando isso não acontece, como é o caso das crianças na Maré, deve ser objetivo de trabalho da escola em seu planejamento de formação de leitor. No contato com o material gráfico, deve-se ter uma expectativa coerente de conteúdo em cada suporte, assim como noções do vocabulário usado em cada estilo. Esse conhecimento é básico para quem se relaciona com o universo gráfico, situação pouco comum nas escolas públicas de espaços populares e, por isso mesmo, fundamental no processo de leitura.

Além desses conhecimentos, existem os que envolvem o texto, mas estão fora do mesmo, por exemplo, o conhecimento sobre o autor, a quem ele se dirige, suas intenções, seus valores, ideologias. Essas informações facilitam a compreensão do texto ou a busca por outras leituras que façam uma mediação com aquela. Portanto, o fundamental na leitura é a busca do significado, a compreensão da mensagem e essa aprendizagem só acontece em longo prazo. É uma etapa mais sofisticada em que a decodificação de palavras ou a junção de sílabas em palavras e palavras em frases vão além do conceito tradicional de alfabetização como a decodificação de sons e letras.

Partindo da perspectiva socioconstrutivista dos filósofos Piaget (1973) e Vygotsky (1989), entre outros, toda pessoa aprende através das mediações e interações com as situações de vida. O educador e o arte-educador são mediadores profissionais no processo de aprendizagem. Precisamos conhecer mais esse ofício: será que sabemos explicar nossa prática? O trabalho de formação de leitor que defendemos é possível a partir de quatro dimensões indissociáveis, conforme sistematizado por Grossi (1992).

2. Os epistemólogos mais importantes de nossa história, como Piaget, Vygotsky, Decroly, Freinet, entre tantos outros, desenvolveram estudos com todos os tipos de pessoas, inclusive aquelas com deficiências.
3. Encontramos diversos educadores, diretores, famílias e crianças que não acreditam mais em suas capacidades para aprender e superar dificuldades. Veem-se como pessoas sem condições, seus corpos e discursos estão marcados pelas ausências e carências. Muitas crianças, que frequentam a escola desde a educação infantil, chegam aos 12 anos dizendo que não sabem nada, que não podem escrever, pedem para que nós escrevamos e elas copiem. Sabem que, ao copiar, não estão escrevendo, não são autoras, não estão pensando, estão apenas, passivamente, reproduzindo sua postura corporal ora apática, ora agressiva, que são faces do mesmo sentimento de opressão e ignorância.
4. Através da brincadeira e de seus movimentos naturais, como o arrastar, engatinhar, andar, correr, saltar, pular, arremessar, brincar de jogos simbólicos, de faz-de-conta, os músculos trabalham a favor do desenvolvimento e da aprendizagem. As pesquisas mostram que o desenvolvimento neuroevolutivo ocorre com maior rapidez até os sete anos de idade. Esse é o período de maior desenvolvimento do cérebro. Portanto, o organismo precisa se movimentar.

Segundo o autor, a primeira se refere ao desejo que o aprendiz tem de aprender, expressar sentimentos, pensamentos e dúvidas. Essa dimensão está ligada à segunda, que é a capacidade cognitiva, a inteligência, e aos esforços que empreende para operar e elaborar compreensões sobre os desafios que vivencia. Esses aspectos podem estar preservados ou ser recriados nos cérebros de pessoas com deficiências. Essas são aprendizagens como quaisquer outras, comumente precisam de algumas mediações adaptadas para facilitar seus processos de pensamento². Como vimos, é impossível estudar desejo, subjetividade e inteligência sem referenciá-los no ser humano, em seu cérebro.

As outras duas dimensões são complementares: o corpo e o organismo. Por corpo, entende-se a imagem que se constrói de si mesmo, suas potências e carências e a forma como se interiorizam e exteriorizam esses aspectos na vida. O quanto se acredita em si mesmo, o quanto arrisca, investiga, pergunta e como se elaboram as frustrações³. Já a dimensão do organismo é definida pelo conjunto de órgãos físicos, habilidades que cada pessoa tem em seu corpo para vivenciar o contato com o mundo. Os estudos de neuropsicologia mais antigos, como os de Vygotsky (1927), e os mais atuais, de Oliveira (2002) e Capovilla e Capovilla (2007), realizados com exames tecnológicos de ponta, mostram o quanto o movimento físico humano produz neurotransmissores fundamentais para o funcionamento das funções superiores de memória, atenção e concentração, além de todas as coordenações perceptivas, como a visual, auditiva, visomotora e manual.

Entretanto, a ciência não descobriu que movimentos produzem os neurotransmissores responsáveis por essas funções e recomendam que as crianças vivenciem mediações entre seus organismos e o mundo – brinquem corporalmente⁴. É fundamental que a escola compreenda essa informação e garanta em seu planejamento diário tempo e acompanhamento para as brincadeiras no pátio. É preciso reconhecer o espaço do recreio como um tempo fundamental para o processo de aprendizagem, que deve ser retomado nas escolas da Maré e muito bem planejado.

É preciso construir a relação de mediação, entre os saberes dos aprendizes e os conhecimentos escolares. Para lidar com essa assimetria de saberes que a realidade apresenta, é pertinente lançar mão das contribuições de Bakhtin (2003). O autor define três princípios básicos que abrangem as dimensões apresentadas: os princípios éticos, estéticos e cognitivos. Essa noção de sujeito histórico-social capaz de fazer, pensar e aprender (cognição) acontece, segundo o autor, se houver articulação entre o sentir (a estesia / estética) e as ações significativas em que os interesses pessoais e coletivos precisam ser pactuados (ética). Para isso, a escola precisa escutar e conhecer seu público e proporcionar o acesso aos bens culturais e criar oportunidades de vivência. Por isso, o cuidado com o ambiente de trabalho, as propostas e os materiais utilizados.

Nos anos de 2010 e 2011, nossa equipe se deteve mais profundamente nos estudos e vivências da arte-educação, sua fundamentação teórica e metodológica. Demos maior atenção à compreensão de que o trabalho de arte-educação não é apenas utilizar as linguagens artísticas para motivar, relaxar as turmas ou decorar salas, quadras e murais nas escolas. A arte-educação é uma teoria que traz consigo uma metodologia específica de educação com forte impacto na superação do sentimento de impotência, tão presente no cotidiano escolar da Maré.

A arte-educação, segundo dois dos mais importantes teóricos nessa área e fundadores do referencial teórico, o inglês Herbert Read (2001) e a brasileira Ana Mae Barbosa (1986), é um campo de desenvolvimento humano que proporciona sensibilização e processos criativos, produzindo experiências significativas (estéticas) a partir das diversas linguagens.

Essas premissas fundam a metodologia utilizada pela equipe do PCPM, enfatizando que o mundo gráfico desde os rabiscos dos bebês nas paredes até as enciclopédias virtuais são mais uma das linguagens para atender e despertar curiosidades nos aprendizes. O educador / mediador tem a função de identificar esses interesses e pesquisar a forma como trabalhá-los a favor da escrita e da leitura, como nos ensina Paulo Freire (1980). Se a criança não aprende, temos que encontrar formas de ensiná-la.

ERA UMA VEZ, HÁ POUCO TEMPO ATRÁS, EM UM LUGAR NÃO MUITO DISTANTE, UM POVO QUE VEM APRENDENDO A TRANSFORMAR SUAS CONDIÇÕES DE VIDA...

Para saber como essa história vem acontecendo, vale apresentar ao leitor que algumas instituições da Maré têm livros, pesquisas e documentos⁵ realizados por seus moradores ao longo de suas vivências e formações. Essa população foi descobrindo o poder do saber e transformando suas realidades. Saíram das palafitas com o suor do próprio trabalho, à custa de muita organização e mobilização. As equipes do PCPM têm nessas fontes históricas um conhecimento fundamental para compreender a comunidade escolar, de onde vieram essas pessoas, como vivem, por que alguns problemas permanecem ou se repetem e por que as soluções políticas são marcadas pela provisoriabilidade em todos os setores da comunidade, inclusive na escola.

O trabalho do projeto se funda nesses conhecimentos para se aproximar de cada instituição e começa, bem antes do início das aulas, desenvolvendo o levantamento e análise dos eventos que podem interessar às turmas, as propostas de trabalho nas escolas, as trocas de informações com os professores, montagem das novas turmas e apresentação do PCPM para toda escola.

5. O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares da REDES da Maré é um espaço no qual o leitor pode encontrar um acervo com os principais documentos sobre a história da Maré.

Toda a equipe participa e apresenta sua área e função de forma especial no momento chamado de Chegança⁶. Tanto na Complementação quanto na Sala de Leitura, o planejamento é pensado de forma que as crianças possam participar ativamente do desenvolvimento das propostas. Para realizar esse trabalho participativo, as salas são arrumadas de diversas maneiras e, quando o espaço permite, em círculos para desenvolver nossas pequenas “Assembleias” e Círculos de Cultura (Freire,1979)⁷.

O início do ano sempre exige muita paciência dos educadores para que consigam construir o respeito à fala, ao outro e ao ambiente escolar. Esse ponto é fundamental para a construção do trabalho dialógico. Para conseguirmos isso, foi necessário muito estudo sobre desenvolvimento moral, brincadeiras e jogos cooperativos. Os principais autores que nos auxiliaram foram Piaget (1978), Kamii (1989).

Em todas as turmas foi possível diminuir os conflitos, ampliar o diálogo e construir limites coerentes com a turma. Sem organização e respeito não é possível aprender e esses valores só se tornam significativos para as turmas se forem vivenciados pelo prazer.

SALA DE AULA, SALA DE LEITURA⁸: SALAS DE VIDA

O ambiente para a formação do leitor deve ser construído cuidadosamente conforme as orientações de especialistas, como Ferreiro (1985), Freire (2007), Bojunga (1988) e Grossi (1990). Para haver um bom processo de aprendizagem da leitura e da escrita, é fundamental que os aprendizes possam se expressar e ter contato com diversos tipos de texto.

O trabalho da equipe da Sala de Leitura nem sempre acontecia nesse espaço. Algumas escolas não tinham a sala em funcionamento e em outras, não se conseguiu parceria com os responsáveis, mas nenhuma dessas situações impediu o trabalho. Os contadores de histórias conseguiam desenvolver parcerias com as professoras das turmas e realizavam a contação nas salas de aula e, muitas vezes, até conseguindo planejar junto a escolha das histórias.

Muitas atividades foram desenvolvidas para sensibilizar as turmas e os educadores para o trabalho de formação de leitor. No começo do ano, foram realizadas atividades lúdicas para levantar o máximo de informações sobre o conhecimento que as crianças tinham do universo literário, o que chamamos de Marco Zero. Entre elas, o “Raio x”, um questionário lúdico que nos ajudou a fazer um levantamento das histórias que eles conheciam e que pessoas haviam mediado a leitura até então em suas vidas. Descobrimos que, majoritariamente, esse primeiro contato com as histórias havia se dado através da escola.

6. Atividade arte-educativa que se vale de diversas linguagens para mostrar como o trabalho será realizado e, sobretudo, como a integração do trabalho com a escola e seus profissionais são valorizados.

7. Nessas “Assembleias” e “Círculos de Cultura”, conversa-se sobre o trabalho, sobre algum problema, se pensa como resolvê-lo, se deliberam ações nas turmas, se constroem termos de convivência e registram-se os combinados, comumente no chamado blocão.

8. Salas de leituras são as bibliotecas das escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro.

Já com as crianças menores da educação infantil, fizemos uma investigação através do reconhecimento de elementos das histórias. Produzimos cartões com imagens, como a maçã da Branca de Neve, a touca do saci, a bota do gato de botas, a criança com os pés voltados para trás da lenda do Curupira, entre outros. Chamamos essa dinâmica de Saco Mágico. Através dela, pudemos perceber que havia muito a ser explorado, pois mesmo os contos de fada mais comuns eram pouco conhecidos.

Durante o ano, eram desenvolvidas outras atividades, como os Petiscos Literários, em que as crianças tinham contato com pequenos trechos das obras, e os Pés de Livros⁹, uma espécie de biblioteca a céu aberto, onde os livros são oferecidos como frutos e as crianças podem desfrutar da leitura ao pé de árvores. Havia também as Pescarias Literárias, brincadeira junina em que as crianças pescavam pequenos livros; o Clube do Leitor, atividade desenvolvida durante o recreio em que os aprendizes faziam leituras de forma coletiva mediada por contadores ou dinamizadores de leitura; e a Bolsa Literária, material criado em algumas turmas e com destaque para a educação infantil, envolvendo as famílias, pois as crianças levavam o livro para casa e seus familiares eram sensibilizados a compartilharem a leitura com a criança. Além disso, houve ainda o mural de exposição, onde os trabalhos da sala de leitura eram socializados com toda a comunidade escolar, as histórias contadas e as produções plásticas ou escritas, que eram realizadas na oficina de contação de histórias ou nas atividades de dinamização de leitura.

Além dessas ações, também eram realizadas oficinas de construção de brinquedos, a fim de resgatar antigos brinquedos e suas histórias, introduzir a reciclagem e refletir sobre a questão do lixo na comunidade e no mundo. Essa oficina também foi realizada com educadores regentes das turmas atendidas pela oficina com o objetivo de sensibilizá-los à questão do brincar na escola. Muitas ações foram criadas e desenvolvidas para promover a leitura de forma prazerosa na escola.

É importante destacar que a equipe de formação de leitor, a partir das reflexões geradas pelo Marco Zero, escolheu como tema gerador e dispositivo metodológico a cultura popular pelas inúmeras possibilidades de conexões, tanto dos aprendizes quanto dos educadores. Os contos tradicionais, mitos, lendas, festejos, manifestações populares e personagens de todo o Brasil aportavam nas salas de leituras onde atuamos. O saci foi numa viagem à África de navio em certa ocasião e descobriu muitos primos pretinhos como ele por lá e com duas pernas. Tomando gosto por viagens, ele nos levou para várias partes do Brasil. Outro ilustre visitante em nossas salas de leitura foi o Vovô Câmara Cascudo, que nos falava de suas andanças por todo o nosso país atrás das histórias do povo.

9. O Pé de Livro é uma metodologia criada pela equipe do Instituto de Artes Tear muito utilizada nas festas de rua, eventos em praças e até nas Festas Literárias de Paraty (FLIPs).

Em relação ao trabalho da equipe de Complementação Pedagógica, é preciso considerar uma questão básica na aprendizagem: as turmas são compostas de crianças de diferentes níveis de conhecimento. A primeira orientação do trabalho, após conversar com as professoras que já trabalham com as crianças, é conversar com elas próprias e propor atividades em que seja possível perceber o nível de conhecimento que dominam¹⁰. Para a formação de leitores, identifica-se que crianças mais novas, em fase inicial de aprendizagem, apresentam maior disponibilidade para a maioria dos gêneros literários. Já para as mais velhas, que vêm enfrentando dificuldades de aprendizagem e até rejeição aos materiais escolares, é preciso oferecer textos que realmente interessem a elas, como as letras de música, as notícias de jornal, cartas ou personagens de desenhos animados de que gostem muito. Observamos que a maioria das crianças da Complementação Escolar estão na faixa etária de nove anos e em fase inicial de alfabetização, entretanto, conseguem avançar na construção da escrita.

O desafio de qualquer aula é proporcionar atividades que envolvam todos os aprendizes e atendam à necessidade de cada um em particular. É preciso avaliar as crianças e perceber os grupos que se tem na turma para cada etapa de trabalho, as possibilidades de troca e interação entre as crianças em diferentes níveis de conhecimento. A partir do texto, são desenvolvidas atividades diversificadas, influenciadas pela pedagogia de Freinet (1977), planejadas para que toda a turma esteja em atividade e que o educador tenha condições de trabalhar com cada grupo de necessidades na turma. No trabalho da Complementação Escolar, essa forma de trabalho apresentou excelentes resultados.

A questão que faz a diferença na relação com o texto, seja na sala de aula ou na sala de leitura, é a capacidade do mesmo comunicar algo de interesse para a turma e, após a leitura, ser desenvolvida alguma atividade que permita conversar sobre o tema. A possibilidade de propor um assunto, ler ou ouvir a leitura sobre o mesmo, pensar sobre as informações e fazer elaborações é que aprofunda o sentido da leitura na vida, que inicia a crítica, o que tem naquele texto com o que se concorda, discorda, acrescenta ou desconhece. E pela linguagem oral organizamos os pensamentos, expressamos o nível de compreensão e clareza que atingimos sobre o assunto. Ao exteriorizar o que se compreendeu do texto através da fala, a pessoa organiza seus pensamentos e conquista condições melhores de escrever. Portanto, para criar condições de responder as necessidades dos grupos de aprendizes, seja na sala de aula ou na sala de leitura, o trabalho deve ser planejado, ter os materiais de apoio à mão das crianças, proporcionando condições para que elas se expressem.

10. No caso, em relação à construção da escrita, Grossi (1990) apresenta um excelente exemplo de avaliação de aprendizagem da leitura e escrita mostrando que uma mesma criança pode ter conhecimentos avançados de leitura e iniciais de escrita, que há conhecimentos em nível de letra, palavra, frase e texto. O conhecimento das pesquisas de Ferreiro (1985) e o conceito de zona proximal de conhecimento de Vygotsky (1999), no qual o educador busca conhecer os conteúdos que a criança ainda precisa de ajuda para aprender, facilitam o processo para a criança e o trabalho de planejamento para a turma.

Compomos o ambiente alfabetizador nas salas da Complementação Escolar de acordo com as condições de cada escola e elegemos como materiais e espaços de atividades básicos:

- Cartaz com as letras do alfabeto, chamado de Alfabetário, feito com letras de fácil leitura, colocado em um ponto onde todos possam consultá-lo¹¹;
- Mural alfabetário, no qual as crianças vão colocar no quadrante de cada letra palavras significativas que gostam de ler e/ou escrever¹²;
- Prateleira com jogos de letras e palavras, com destaque para a caixa de letras móveis, material que as crianças utilizam espontaneamente, criam jogos, palavras, descobrem letras que faltam. Ainda nesse espaço, existe uma caixa com as fichas de nomes da turma, na qual, ao longo do ano, são inseridas todas as palavras de interesse da turma¹³;
- Espaço para os materiais de produção plástica, com sucatas de caixas, papéis de diversos tipos, cola, tesoura, entre outros, para prepararem desdobramentos de projeto literário, como a construção de personagens ou capas de livros;
- Canto com jogos livres e quebra-cabeças, que são jogos com uma estrutura lógica semelhante à utilizada no processo de alfabetização. Jogos com dados e tabuleiros também contribuem muito para o desenvolvimento da leitura e da lógica. Jogos de matemática e alguns brinquedos, como carros, bonecos e bonecas. A maioria das crianças da Complementação se beneficiou com esses materiais, criou brincadeiras em que tinham que montar histórias e posteriormente escrevê-las.

O grupo da escrita pode ser dividido em dois níveis de necessidades. O primeiro, as atividades para as crianças que já sabem escrever palavras e precisam conquistar a escrita de frases e textos. Para essas, é possível trabalhar com fichas de exercícios autônomos, criação de livros, entre outras atividades. E o segundo, o grupo em fase inicial de escrita de palavras, que precisa do acompanhamento da educadora de forma bem próxima. Nesse grupo, a educadora desequilibra hipóteses com os nomes, com as palavras de interesse, escreve as falas das crianças na frente delas, as histórias, músicas, piadas que criam – para que elas vejam e possam comentar o traçado, o sentido, o significado, o tipo de papel ou a forma de escrever. Desse modo, se encoraja e ajuda a criança nessa fase a se arriscar, se atrever a pensar sobre as palavras em pequenos grupos sem exposição para a turma toda. Só se aprende a escrever pensando e escrevendo. Comumente, elas progridem e já avançam para o trabalho com construção de frases e de pequenos textos.

11. Muitas crianças chegam aos nove anos de idade ainda com dúvidas sobre as letras. Facilita bastante a dinâmica da leitura ou da escrita ter a oportunidade de olhar no Alfabetário, ver se tem alguma letra que ajude a resolver uma dúvida. Algumas crianças precisam tanto desse conhecimento à mão que fazemos pequenos alfabetos em caixas de pasta de dente para levarem para casa e utilizar nas atividades de casa.

12. Fizeram parte de nossos murais na letra B o nome do "Ben 10", na L, "Luan Santana", além de nomes de novelas e seus personagens, de autores de livros, de livros e seus personagens, de lanches, marcas de lojas e de objetos e, principalmente, de muitos amigos e familiares.

13. Com essas fichas são realizadas inúmeras atividades de classificação das palavras para ajudar na identificação das semelhanças e diferenças de letras, sílabas, contagem de letras e muitos jogos como os bingos, da memória, ordem alfabética e tantos outros hoje disponíveis em diversos livros e sites sobre atividades alfabetizadoras com nomes.

O canto da leitura também é outro ponto fundamental do trabalho. Lá as crianças organizam livros, revistas, jornais, gibis e podem ler na sala de aula em um espaço organizado para ser descontraído e arrumado junto com a turma¹⁴.

Quando se reconta ou representa uma história, se exercitam a memória, a cooperação com o outro, o tempo do diálogo e diversos conhecimentos sociais necessários para construção de relações dialógicas, criativas e transformadoras. O trabalho passa a exigir uma organização e essa organização proporciona prazer.

A partir dos textos de interesse da turma e do desenvolvimento das atividades arte-educadoras, são construídas as atividades alfabetizadoras propriamente ditas¹⁵. Além desses pontos, trabalhamos com outras tantas atividades também inspiradas em Freinet, como o correio, com trocas de cartas entre os alunos da turma, depois entre as turmas do PCPM e, muitas vezes, com outras turmas da escola. É um enorme prazer para a criança receber uma correspondência e tão impactante quanto é respondê-la.

O mural também é um material valioso, quanto mais mural na sala de aula e pela escola, mais espaços para a valorização da produção gráfica e socialização de diversos tipos de comunicação no espaço. A criança percebe a função de sua produção; ela não escreve para um caderno apenas, escreve algo que poderá ser lido e ser interessante para muita gente! Em algumas turmas, também é possível construir o livro da vida, outra sugestão de escrita criada por Freinet, que se transforma em uma espécie de diário de bordo da turma, registrando os momentos mais importantes e significativos para o grupo.

O trabalho com o jornal do bairro, Maré de Notícias, instrumento de comunicação e mobilização das pessoas sobre as questões da Maré, foi outro destaque. As crianças se encantaram ao ver suas ruas, vizinhos, festas e problemas publicados em um jornal. Puderam estudar o que é um jornal, entrevistaram um dos jornalistas, apareceram no jornal. Muitas escolas co-

14. São sugestões valiosas para o trabalho com histórias: recriar a história com desenhos e escritas das partes que as crianças mais gostaram; reproduzir a história através de jogos dramáticos, com bonecos de varas, com personagens construídos com sucata, com máscaras, com as próprias crianças. Quando as turmas são grandes, pode-se ter várias crianças representando o herói, o vilão e os outros personagens. Representar mudando o final, incluindo novos personagens. Quando a pessoa constrói um personagem, precisa planejar o que e como fazer, recortar, colar, representar formas. Diversas atividades de lógica e psicomotricidade estão sendo trabalhadas de forma criativa e autônoma, pois cada um vai fazer seu personagem do seu jeito, como puder ou com a ajuda de um amigo.

15. Por exemplo: escrita em blocão (espécie de painel de papel) do resumo da história criado em pequenos grupos ou com a turma toda. Nesse resumo são marcados os pontos, as letras maiúsculas, os espaços entre as palavras, o início, o meio e o final da história. Pode-se destacar uma das frases mais significativas para o grupo e transformá-la mudando o nome dos personagens e incluindo os nomes das crianças da turma. Outra atividade importantíssima para a fase inicial é a construção de listas de palavras com começos iguais, com finais iguais, jogos para encontrar semelhanças e diferenças nas palavras, busca de palavras dentro de outras palavras e criação de novas palavras com sílabas repetidas de outras. Só com o título do livro "Marcelo Marmelo Martelo", de Ruth Rocha, é possível criar diversas dessas atividades.

meçaram a utilizar o jornal em sala de aula¹⁶. Esses são alguns exemplos da estrutura de trabalho que valoriza a formação do leitor.

Mas 2011 foi um ano em que outras oportunidades surgiram para a leitura na Maré. O prédio em que funcionava a Biblioteca Lima Barreto foi reformado e construída, em seu piso inferior, a Biblioteca Infantil Maria Clara Machado e a Sala Futura, dois novos espaços que ampliaram muito as oportunidades para as crianças, suas famílias e a comunidade em geral.

E FORAM 'FELIZES PARA SEMPRE'!?

Essa é, talvez, uma das expressões mais conhecidas entre as pessoas letradas, comumente utilizadas para o fechamento dos contos de fadas. Histórias fantásticas do tempo das monarquias, narrando aventuras de reis e nobres vivendo em castelos luxuosos e súditos trabalhadores, pobres, analfabetos, quase sempre passando fome, oferecendo migalhas de pão aos filhos ou tendo poucos grãos de feijão para almoço.

Nossa sociedade vive impasses que dizem respeito ao impacto do modo de produção que valoriza o dinheiro, o consumo, e não as pessoas. Nesse modelo, homens e mulheres trabalham cada vez mais, tendo menos tempo de convivência, trocas e lazer com seus filhos, familiares e a própria comunidade. Todos nós trabalhadores, moradores ou não de favelas, estamos vivendo sob essa lógica e sofrendo com a desumanização da vida. É importante pensarmos sobre as implicações dessa lógica na gestão pública, sobretudo nos espaços populares.

As escolas públicas nessas áreas são, provavelmente, as que apresentam maiores problemas e, obviamente, os piores resultados. Há falta de professores, bibliotecários, contadores de histórias, de política de formação continuada e plano de cargos e salários decente. Há problemas de infraestrutura, como a ausência de manutenção ocasionando repetidos problemas de falta de água e energia elétrica; telhados, paredes e vidros furados por tiros; bibliotecas e salas de leitura comumente servindo como depósitos de materiais etc. Há também o excesso de estudantes por turma, diminuição da carga horária e interrupção do ensino noturno devido à falta de segurança, alterações constantes nas propostas pedagógicas, como nas estruturas básicas do currículo e do funcionamento da escola, como a extinção do recreio, além da redução de trabalho e de dias letivos, pois são inúmeros os episódios que provocam a interrupção das aulas.

Que vida é essa? Que escola é essa em que trabalhamos ou nossos filhos têm que frequentar? Podemos transformar essa realidade?

16. A mudança do ponto de ônibus na passarela seis da Avenida Brasil teve consequências na dinâmica dos moradores, trazendo diversos problemas. O Maré de Notícias fez uma matéria sobre a situação e essa edição foi muito utilizada nas turmas, inclusive com a equipe do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do CIEP Ministro Gustavo Capanema, escola próxima a essa passarela.

A desigualdade social não é natural ou obra divina, é uma construção humana e pode ser transformada. Podemos participar mais ou menos desse processo de mudança, mas ele está acontecendo o tempo todo e na direção de quem estiver realizando as ações.

Contextualizar os problemas sociais, e da escola em particular, é fundamental para compreendermos esse círculo vicioso, encontrar os pontos de ruptura e conhecer as experiências de outros lugares que conseguiram ampliar o exercício dos direitos para a população. Essas informações fazem parte do debate nos espaços de participação, com destaque para o Fórum de Educação, em que a presença e as trocas fortalecem a educação na Maré.

Nosso relato mostra que não há heróis ou vilões isolados nessa batalha contra o analfabetismo ou pela conquista dos direitos. É inconsistente culpabilizar a população pobre moradora da favela ou mesmo os/as profissionais trabalhadores(as) dessas escolas, mal remunerados(as), tendo que se submeter a um acúmulo de regências e problemas sociais que interferem na prática pedagógica e em seus resultados.

Constatamos o quanto profissionais comprometidos, trabalhando com um projeto que garante formação continuada, ações articuladas e participativas, criatividade para construção dos recursos materiais e continuidade nas ações, podem contribuir para a melhoria das condições de aprendizagem e rapidamente produzir conceituados resultados. Essas condições associadas a fatores básicos, como remuneração digna, projeto político-pedagógico, manutenção de luz, água, paredes, tetos e vidros, já produziram diferenças significativas no trabalho pedagógico. A melhoria da educação pública não passa, portanto, por prédios caros tampouco luxuosos. Computadores, lousas eletrônicas podem ser bem-vindos, mas são inócuos sem bons e valorizados educadores e continuidade de bons projetos político-pedagógicos.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação: conflitos / acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BOJUNGA, Lygia. *Livro: um encontro*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

BROTTO, Fabio Otuzi. *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Santos: Projeto Cooperação, 2003.

- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando. *Alfabetização: Método Fônico*. São Paulo: Memmon, 2007.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREINET, Célestin. *O método natural I: a aprendizagem da língua*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1968; Lisboa: Estampa, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- GROSSI, Esther Pillar. *Didática da alfabetização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- KAMII, Constance. *A criança e o número*. Campinas: Papyrus, 1989.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Mapa do analfabetismo, 2003* [s.n.t.].
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração na escola: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2003
- PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.
- _____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1978.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SALLES, Inês Cristina Di Mare. Alfabetização e letramento: reflexões sobre teorias e práticas a partir de uma experiência na Maré. In: *A articulação de temas essenciais à educação pública na Maré: segurança pública, desempenho escolar e mobilização social*. Redes de Desenvolvimento da Maré, 2010.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Fundamentos de defectologia*. Porto: Companhia Editora do Minho, 1927.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



FOTO: ELISÂNGELA LEITE

Inês Di Mare

Educadora, fonoaudióloga, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), coordenadora da área de Complementação Escolar do Programa Criança Petrobras na Maré (PCPM), coordenadora de aprendizagem da Cooperativa Educacional Tupambaé, professora universitária e conselheira do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo do Rio de Janeiro (Sescoop/RJ).

_Para mim, ser professora hoje na Maré é...

Um desafio que me instiga como cidadã, exige que todo o compromisso político, de discussão ética, de esforço participativo, de estudo e de busca de prática articulada seja lembrado, recriado, testado o tempo todo.

É um trabalho no sentido máximo da palavra, pois me faz criar, trocar, aprender e seus sucessos têm um impacto que comovem qualquer trabalhador comprometido com sua ação na vida.

Aqui, descobrimos novas possibilidades em nós mesmos e a potência da equipe interdisciplinar trabalhando junta. Nesse movimento, aprendemos a melhorar nós mesmos, as cidades, nosso estado e quem sabe até ajudar outros lugares. Ser professora é um “ser” em estado de aprendizagem e transformação constante.

_Os principais desafios e surpresas que encontro no meu dia a dia são...

O desafio básico é conseguir que o trabalho realizado na formação e no acompanhamento dos educadores seja sentido, vivido, formulado, planejado e executado considerando a perspectiva de classe, a visão crítica, os princípios humanos e éticos na relação entre educador, educandos e comunidade escolar.

Partindo desse desafio de base filosófica e política, a prática se torna instigante, viva e todos os dias acontecem surpresas: as reações das crianças, que começam a querer

escrever para explicar ao adulto quem são seus super-heróis; os debates que acontecem em cada turma sobre os problemas éticos que aparecem na vida de cada um; a mudança de postura no segundo semestre, momento em que já estão mais seguros, falando com calma, esperando a vez para falar, ajudando o outro; o desejo de muitos morarem na biblioteca e trabalharem na REDES.

E a mais saborosa de todas as surpresas: quando começam a ensinar aos pais ou esses começam a ter confiança nos filhos para resolver problemas de contas, compras e leituras.

_O que me motivou a escrever um artigo para o livro foi ...

O desejo principal é atingir mais pessoas. Os livros podem ter esse poder, eles podem circular mais que qualquer um de nós no tempo e no espaço. E este livro, em especial, faz parte do trabalho do Seminário de Educação da Maré, da formação do Fórum de Educação da Maré, ou seja, de todo um movimento de organização da educação e da comunidade em torno da defesa de melhores condições de trabalho e vida.

Uma organização coletiva, um espaço de trocas de conhecimentos, construção de propostas, diálogos com o governo e outras entidades representativas, uma alternativa com forte impacto e possibilidades de participação e transformação. Enfim, um espaço de união que já tem mostrado resultados bastante significativos.

“

Ser professora é um ‘ser’ em estado de aprendizagem e transformação constantes”



FOTO: ELISÂNGELA LEITE

Renata Oliveira de Freitas

Estudante de Pedagogia, arte-educadora, foi coordenadora da área de Sala de Leitura do Programa Criança Petrobras na Maré (PCPM), coordenadora da Agência de Redes para a Juventude, membro da equipe do Instituto de Artes TEAR e multiplicadora do Teatro do Oprimido. Atua há dez anos na Maré.

_A situação que mais marcou minha trajetória profissional na Maré foi...

Quando fui trabalhar da sala de leitura da REDES, eu entrei como contadora e éramos só eu e a Sônia: as salas eram empoeiradas, chorávamos de ver os livros se acabando nas salas com goteira, ninguém circulava nas salas de leitura e a escola não estava “nem aí”. Fiquei um tempo fora e quando voltei, na segunda edição do projeto, eu já tinha uma equipe de cerca de 15 pessoas atuando em nove escolas, na creche, na biblioteca, as pessoas querendo ficar na sala de leitura e as escolas com outra postura.

O impactante pra mim é essa mudança, essa evolução. Antes nossa atuação era em uma atividade dentro do programa e esse trabalho cresceu. Isso foi muito emocionante, eu me sinto uma vitoriosa por causa desse resultado.

_Para mim, ser professora na Maré é...

A pedagogia, a arte e a educação são uma paixão para mim e, apesar de eu não ter concluído a graduação, eu me sinto autodidata.

Eu me vejo como uma professora apaixonada. Eu falo tanta coisa sobre a Maré que as pessoas perguntam se eu moro aqui. Eu digo que não, mas o meu coração mora. Minha vida é igual a das mulheres daqui: sou mãe, sozinha, autônoma com a vida.

_O que me motivou a escrever o artigo para o livro foi...

Nesse percurso aqui na Maré, minha maior preocupação sempre foi com a formação e com a sistematização, não só dentro da minha equipe, mas no programa como um todo. Então, quando a Inês deu a ideia de escrevermos o artigo, minha maior motivação foi ter a oportunidade de sistematizar um trabalho que foi muito bacana. Só de saber que essa experiência pode se multiplicar, que outros professores vão poder ler, que nossa atuação pode virar oficinas em outras escolas, já fico empolgada. O que me mobiliza mais é compartilhar, pois um projeto social é para se compartilhar.

_O meu principal desafio é...

É uma realidade muito dura. A realidade da educação pública já é muito dura e quando se está dentro de uma favela, essa dificuldade se multiplica. É preciso ter muito respeito com os professores que atuam aqui. Eu quero esse respeito e exijo dos outros professores e da escola também.

Porque para você entrar aqui todo dia para realizar o seu trabalho, você tem que ter brio. Se a pessoa não se encaixa, tem que mobilizar sua energia profissional para outro lugar, não adianta. No final, o que a gente quer é ajudar a melhorar os resultados das crianças dentro da Maré. Então, se a gente fortalece o professor, a educação na Maré explode.

“A realidade da educação pública já é muito dura e quando se está dentro de uma favela, essa dificuldade se multiplica. É preciso ter muito respeito com os professores que atuam aqui”





08

PROJETO PAPO ABERTO:

a experiência de se trabalhar
educação em sexualidade em
duas escolas públicas da Maré

LORENA DE ALMEIDA MAGALHÃES
SÔNIA CRISTINA SANTORO FABER



A discussão sobre a inclusão da educação sexual enquanto disciplina sempre foi uma questão polêmica no âmbito escolar, ocupando espaços diferenciados na grade curricular ao longo de sua trajetória.

Em 1974, a disciplina foi aprovada pelo Conselho de Educação e implementada nas escolas do antigo 2º grau, tendo sua abordagem centrada nas questões biológicas e médicas. Em 1976, deixou de ser obrigatória e voltou a ser delegada exclusivamente à família. Já em 1980, alguns fatores contribuíram para que a educação sexual voltasse ao cenário escolar: o fim da ditadura militar, que teve como consequência a abertura política do país, o surgimento da AIDS e o crescente número de adolescentes grávidas.

Essas questões fizeram com que se refletisse sobre a importância de discutir o assunto dentro desse espaço, mas efetivamente nada aconteceu. Em 1998, a educação sexual foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como parte integrante dos eixos transversais, o que significou a inclusão da matéria no currículo do 6º ao 9º ano, sendo dividida em blocos de conteúdo para os quatro anos do ciclo.

Apesar de fazer parte dos PCNs, a sexualidade continua sendo um tema relegado a segundo plano. Na maioria das vezes, o espaço escolar oferece palestras pontuais que têm como temática a contracepção e a prevenção, já que parte-se do pressuposto que a sexualidade gira em torno da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). Além disso, geralmente é abordada nas aulas de Biologia, tendo como objetivo reduzi-la à parte anatômica e à higiene.

Partindo do pressuposto de que a sexualidade é muito abrangente e está presente de diversas formas dentro do espaço escolar, se expressando através das brincadeiras, dos olhares provocantes, das pichações nas carteiras escolares, dos banheiros e dos apelidos com conotações sexuais, entre outras, faz-se necessário pensar em abordá-la de uma maneira contínua e reflexiva para que esses adolescentes possam viver conscientemente a sua sexualidade.

O Projeto Papo Aberto é uma das linhas de ação do Programa Criança Petrobras na Maré, que é resultado de uma iniciativa da REDES da Maré em parceria com a Petrobras e com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e que tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação no bairro da Maré. O programa está presente em dez instituições de ensino, sendo três delas de 1º e 2º segmentos.

No atendimento direto a esses adolescentes dentro de duas escolas que oferecem também ao 2º segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), verificou-se as dificuldades por parte da direção, da coordenação, dos professores e também pelos próprios alunos em conversar sobre temas ligados à sexualidade e às suas subjetividades, já que a discussão é permeada por tabus, estigmas, pré-concepções, preconceitos e valores.

Por essa e outras razões, resolveu-se implementar o Projeto Papo Aberto, que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento desse público atendido de forma integral e processual, focando a sexualidade e seus desdobramentos bem como as questões de gênero, diversidade sexual, violências, dentre outros.

HISTÓRICO DO PROJETO

O Projeto Papo Aberto teve início no ano de 2009 em duas escolas, ambas localizadas na Maré. Os encontros tinham formato de oficinas de uma hora divididas em três momentos: sensibilização para o tema da aula (através de uma música, filme, poesia, livro, dinâmica etc.), reflexão e debate. Alguns vídeos utilizados eram do acervo doado pelo Instituto Promundo¹, parceiro no desenvolvimento da oficina.

As oficinas eram realizadas quinzenalmente e no contraturno – depois da saída de um turno e antes da entrada do outro – e a participação era aberta aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Apesar da divulgação ter sido realizada em todas as turmas do 6º ao 9º ano, quase 90% dos alunos pertenciam ao 6º ano. Partindo do pressuposto que as molas propulsoras desse público eram a curiosidade, as dúvidas e a falta de um espaço para diálogo, seja na família ou na escola, percebeu-se que os encontros atendiam às suas demandas. No entanto, na avaliação final para a continuação do projeto, observou-se que a falta de assiduidade dos alunos foi um dos fatores que fizeram refletir sobre ser opcional ou não a inserção desses jovens no projeto.

A partir de uma discussão com a direção da escola no ano de 2010, ficou decidido que o Projeto Papo Aberto seria dinamizado de duas formas: quinzenalmente, dentro da grade curricular em parceria com o professor de Ciências para as turmas do 9º ano e continuaria sendo realizado no contraturno, sendo opcional para os alunos do 6º ao 8º ano. A escolha por trabalhar com o 9º ano deve-se ao fato de que a maioria dos alunos, em função da faixa etária, já iniciou a vida sexual ou está prestes a iniciar. Além disso, os adolescentes têm dúvidas com relação à sexualidade, mas ficam envergonhados de perguntar a um adulto ou as tiram com os amigos, que muitas vezes as esclarecem equivocadamente.

Na avaliação final desse ano, percebeu-se que as oficinas quinzenais não eram suficientes para abordar todos os temas previstos no planejamento.

1. O Promundo é uma organização não governamental cuja missão é “promover masculinidades não violentas e relações de gênero equitativas no Brasil e internacionalmente”. Mais informações no site <www.promundo.org.br>.

Por isso, ficou acordado com a direção da escola que, no ano de 2011, os encontros seriam semanais para as turmas do 9º ano e que não haveria mais os encontros do contraturno.

Já em 2011, as oficinas aconteceram em três turmas da Escola Municipal Tenente General Napión e em duas turmas da Escola Municipal Bahia. Eram semanais, com duração de 50 minutos e em parceria com os professores. Observou-se que esse formato é quase o ideal, baseando-se na ideia de que, para se iniciar um processo de reflexão com esses alunos, faz-se necessário um tempo hábil, já que “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2011, p. 11).

Diferentemente de como é aprendida, a sexualidade pode ser entendida como algo inerente ao ser humano, presente desde o momento de seu nascimento e assumindo múltiplas formas no decorrer de sua vida. É um elemento fundamental na construção da identidade do indivíduo, sendo entendida como o conjunto formado pelas práticas sexuais, pelo relacionamento do indivíduo com a saúde sexual e pelo discurso socialmente construído acerca da sexualidade.

As visões e as ações das pessoas em relação à sexualidade respondem a uma série de condicionantes: a inserção social e familiar, a orientação sexual, o fato de ser homem ou mulher, as crenças e práticas religiosas, a cor / raça etc. Isto significa dizer que as práticas e visões de mundo relativas à sexualidade adquirem sentido num contexto de construções sociais variadas, nem sempre coerentes entre si, e não decorrentes do predomínio de fatores inatos ao indivíduo ou de um padrão universal (CARRARA *et al.*, 2010b, p. 77).

FUNDAMENTOS DO PROJETO

O Projeto Papo Aberto tem como base pedagógica o material educativo do Instituto Promundo, que é composto por vídeos e um manual de atividades educativas para sensibilização sobre gênero, sexualidade e violências. Planejou-se dividi-los em três módulos: sexualidade, gênero e violências. A sexualidade foi a primeira temática a ser trabalhada, escolha feita a partir de uma atividade desenvolvida com os adolescentes. A atividade era composta por um saco de perguntas, onde cada aluno colocaria um tema de seu interesse a ser abordado durante as aulas. Ao final, constatou-se que as perguntas sobre sexualidade foram as mais recorrentes. A estratégia de se manter a privacidade fez com que o grupo se sentisse à vontade para colocar o assunto que gostaria que fosse discutido nas oficinas.

As oficinas foram iniciadas com a aplicação de um questionário junto aos alunos, que tinha como finalidade avaliar o nível de conhecimento sobre os temas que seriam abordados durante os encontros. Esse instrumento foi aplicado novamente após o término do ano a fim de mensurar as possíveis mudanças de opinião dos adolescentes participantes.

Dentro das oficinas, a abordagem de gênero e sexualidade partiu do pressuposto de que ambos os conceitos são socialmente construídos, influenciados por fatores sociais, históricos e culturais, variam de acordo com as regras e normas vigentes de cada sociedade, criando parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos. Com relação à sexualidade, suas relações se dão em termos morais, o que acaba por gerar desigualdades e hierarquizações, limitando seu pleno exercício, bem como o reconhecimento de múltiplas sexualidades. Por essa razão, fez-se necessário, *a priori*, compreender como essas normas estavam estabelecidas dentro do grupo, para depois sensibilizá-los para a reflexão. A citação abaixo ilustra o argumento sobre a importância de se manter a reflexão qualificada acerca da sexualidade em todos os seus aspectos:

Vista como um instrumento relacional importante, a sexualidade fundamenta-se no aspecto biopsicossocial de cada indivíduo. Assim, ela é construída a partir de três elementos primordiais: o potencial biológico, o processo de socialização e a capacidade psicoemocional. [...] A sexualidade não é um fato isolado, mas é moldada e expressa concretamente nas relações que o sujeito estabelece, desde a mais tenra idade, consigo mesmo e com os outros (GHERPELLI, 1996, p. 62).

Antes de prosseguirmos com a descrição das atividades, é preciso atentar ao fato de a instituição escolar ser um local de extrema relevância para a elaboração de discursos e práticas relacionados à sexualidade de seus alunos e alunas. Assim, deve-se compreender a escola como um espaço privilegiado para a inserção da abordagem da educação em sexualidade. Além de possuir uma estrutura adequada para proporcionar o aprendizado formal, é um lugar que favorece o estabelecimento das relações sociais e as trocas de informações, que de certa forma influenciam direta ou indiretamente a construção da identidade do indivíduo. Como espaço de construção de subjetividades, a escola é palco do desenvolvimento individual e atua diretamente nesse sentido:

A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades (LOURO, 2007, p. 25).

Entretanto, não é dessa forma que se dá na prática, pois a escola que, *a priori*, serviria à construção do conhecimento e promoção da equidade, produz e reproduz desigualdades, hierarquias e discriminações, além de ser um “dispositivo institucional” repressor da sexualidade. Segundo Foucault,

[...] seria inexacto dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII, ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que dele falem os educadores, os médicos, os administradores e os pais; ou, então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discursos que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos controles à multiplicação dos discursos. A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se construíram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas (FOUCAULT, 1999, p. 31-32).

No primeiro encontro sobre sexualidade, portanto, foi pedido que cada aluno desenhasse o seu corpo com os seus órgãos genitais internos e externos. O interessante é que, no geral, as meninas desenharam os seus corpos de forma incompleta e os meninos desenharam os mesmos com certa ênfase. A partir dessa atividade, observou-se que alguns conceitos sobre sexualidade já estavam enraizados da seguinte maneira: as garotas não se representavam como possuidoras de genitália externa e interna, demonstrando vergonha em retratá-las; em contrapartida, os garotos faziam questão de mostrar com satisfação os seus desenhos. Essas atitudes pareciam expressar um sentido repressor da sexualidade feminina, em contraposição a certo exibicionismo da sexualidade masculina.

Se a sexualidade é construída socialmente, como explicitado anteriormente, dentro dos encontros, foi possível desmitificar alguns conceitos estabelecidos culturalmente e elucidar tantas dúvidas provenientes da falta de acesso às informações corretas. Dentro desse módulo, foram apresentados os seguintes temas: órgãos genitais masculinos e femininos internos e externos, ciclo menstrual, métodos contraceptivos, gravidez na adolescência, DSTs/AIDS.

Com relação aos métodos contraceptivos foram levantadas algumas questões, como o uso da camisinha por parte dos meninos. Muitos disseram não gostar de usar pelo desconforto, fazendo uma analogia à expressão “chupar bala com papel”. Explicou-se ao grupo a importância do uso da

mesma, pois somente ela protege das DSTs, da AIDS e também de uma gravidez não planejada. Quando foi passado o DVD sobre DST/AIDS, a importância do uso da camisinha ficou bastante clara e alguns alunos do grupo verbalizaram essa questão.

O segundo módulo foi sobre a temática gênero, corroborando a ideia de que o mesmo é a construção social do sexo anatômico, em que meninos e meninas aprendem formas de ser e de agir que estejam de acordo com o que a sociedade espera. Segundo Carrara *et al.* (2010a, v.2), o gênero passa a ser entendido como uma construção social, a que são atribuídas características, formas de classificação, padrões de comportamentos para cada um dos sexos, modos de pensar, de agir e de ser homem e ser mulher. O gênero, juntamente com outros marcadores sociais, como sexualidade, geração, classe social, raça e etnia, organiza nossa vida em sociedade.

Para explicar ao grupo o significado do termo gênero, fez-se uma atividade na qual se colocou no alto de uma folha de papel pardo a palavra “homem” e ao lado, a palavra “mulher” e pediu-se ao grupo que falassem palavras que os remetessem a cada uma delas. Os termos usados por todos colocam o sexo masculino como sendo os “garanhões, insensíveis, pegadores etc.” e o sexo feminino como “as delicadas, choronas, carinhosas etc.” Nesse exercício, os estereótipos já estabelecidos e naturalizados foram percebidos.

Para refletir com as turmas, trocaram-se as colunas: onde estava escrito homem, escreveu-se mulher e vice-versa. Foi perguntado se aquelas características listadas seriam somente daquele sexo. Então, o grupo concluiu que as únicas diferenças entre os sexos são as anatômicas e fisiológicas e que as demais poderiam ser atribuídas a ambos.

Dentro do módulo, foram dinamizados os seguintes temas:

1. Os padrões culturais que ditam o que é ser mulher e homem dentro da sociedade brasileira. Foi aplicada uma dinâmica sobre “ser homem e ser mulher”, na qual se utilizou uma folha de papel pardo dividida em duas colunas. Na primeira coluna, colocou-se a palavra “mulher” e na segunda, “homem”. Pediu-se aos alunos que falassem o nome de coisas associadas à ideia de “ser mulher” e posteriormente de “ser homem”, que podiam ser positivas ou negativas, bem como características sociais, biológicas ou físicas. Em seguida, trocou-se os títulos de cada coluna: no lugar de mulher, escreveu-se homem e vice-versa, e perguntou-se aos alunos se as características listadas para as mulheres poderiam ser atribuídas aos homens e vice-versa. A dinâmica tem como objetivo estimular a compreensão sobre as diferenças entre gênero e sexo e refletir sobre como as normas sociais de gênero influenciam a vida e os relacionamentos de homens e mulheres. A exibição dos vídeos

“Minha vida de João”, que apresenta a história de João e provoca o questionamento entre homens jovens sobre a forma como foram socializados e os papéis de gênero que foram levados a assumir; e “Era uma vez outra Maria”, que apresenta a história de Maria, uma menina como muitas outras, que começa a questionar as expectativas de como ela deve ou não deve ser. De lembranças da infância a sonhos para o futuro, faz-se uma reflexão sobre como as meninas são criadas e como isso influencia seus desejos, comportamentos e atitudes.

2. Divisão sexual do trabalho e das tarefas domésticas. Foi realizada uma dinâmica de inversão de papéis, durante a qual os adolescentes do sexo masculino mencionaram o que gostariam de ser ou fazer que, na condição de homem, nunca puderam realizar e vice-versa. Os mesmos escreviam numa tarjeta de papel o que eles gostariam de fazer nessa condição. Posteriormente, cada jovem expôs suas tarjetas, explicando o porquê de tal escolha. Foi exibido o vídeo “Acorda, Raimundo, acorda!” com o objetivo de sensibilizar o grupo sobre a divisão de tarefas domésticas tidas como femininas e como masculinas sob uma perspectiva de gênero, bem como a distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho.
3. Diversidade sexual e homofobia com a exibição do vídeo “Medo de quê?”, do Instituto Promundo, com a finalidade de estimular reflexões críticas que contribuam para o respeito à diversidade sexual e para a redução da homofobia. O assunto mais polêmico desses citados anteriormente foi o da diversidade sexual, sendo um tema que abarca as várias formas de expressão da sexualidade humana. Dentro do tema, foram esclarecidas ao grupo as orientações sexuais, como a heterossexual, a homossexual, a bissexual e a assexual. Em geral, os alunos, principalmente os meninos, não reconhecem as três últimas como sendo orientações sexuais que façam parte da sexualidade humana. Os mesmos faziam piadas e demonstravam preconceito com relação às orientações. Foi feito um trabalho com todos na perspectiva do respeito à diversidade sexual, discriminação pela orientação sexual, lembrando ainda que tal atitude discriminatória caracteriza crime de homofobia.

O terceiro módulo foi sobre violências. Em primeiro lugar, explicou-se o que seria violência. Essa explicação deve-se ao fato de que as concepções sobre o assunto diferem muito, principalmente com relação à violência psicológica, que é a mais difícil de identificar. Nos encontros, elucidou-se cada tipo de violência: a física, a psicológica, a sexual, a econômica e/ou financeira e a institucional. Como já citado anteriormente, a mais sutil é a psicológica, porque é uma ação que causa dano à autoestima e ao desenvolvimento pessoal. Em muitos casos, a violência já faz parte do cotidiano desses adolescentes

– principalmente a questão da violência no namoro –, que acabam por banalizar atos e comportamentos violentos. Por isso, a importância de se refletir sobre os tipos de violência e procurar subsídios para a sua prevenção.

Muitos alunos relataram já terem sofrido algum tipo de violência, sendo a mais comum a violência física, e também se colocaram como autores da mesma. Também disseram que não viam pequenas brigas, agressões e xingamentos durante o namoro como uma espécie de violência, mas, sim, como forma de demonstração de amor e carinho. Outro tipo de violência muito comentada foi a violência doméstica: em média, três ou quatro adolescentes disseram terem-na presenciado dentro de suas casas.

Um dos temas trabalhados dentro desse módulo foi a Lei Maria da Penha, sobre a qual já possuíam algum tipo de conhecimento. Explicou-se sobre a lei, dando exemplos nos quais ela se aplica. A maioria desses alunos mora em espaços populares e um dos pontos levantados pelos grupos foi que as mulheres que vivem algum tipo de violência nesses espaços não conseguem ter acesso à lei por conta do tráfico. Além disso, muitas vezes, quando conseguem denunciar o seu companheiro à polícia, essa se recusa a entrar em uma favela para prender o autor da violência.

Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2011), entre 1.000 mulheres brasileiras, 25,9% são agredidas por seus cônjuges ou ex-cônjuges e 43,1% são agredidas dentro de suas próprias residências. Contudo, o número de registros de informação na Central de Atendimento à Mulher - Ligue 180 sobre a Lei Maria da Penha aumentou de 48.057 registros no ano de 2007 para 82.170 no ano de 2010.

Conversou-se com o grupo sobre a importância de se refletir e buscar estratégias que lidem com todas essas demandas e sobre a possibilidade desses jovens também serem agentes transformadores dessa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de educação em sexualidade realizado dentro da educação formal visa um conjunto de ações que contemplam o desenvolvimento integral das crianças para que sejam estimulados sua capacidade crítica e reflexiva, o acesso a informações e direitos, a qualidade de vida, a cidadania, a afirmação de identidades, as subjetividades e o exercício das múltiplas sexualidades, a construção de ações preventivas, a identificação de fatores de risco e situações de vulnerabilidade, a desconstrução de comportamentos e práticas sociais que acabam por reforçar desigualdades e preconceitos, como a submissão feminina, o comportamento machista, as atitudes homofóbicas e o desrespeito às diversidades.

Para tanto, se faz necessário a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar, das famílias e também das próprias crianças, a fim de que esse trabalho seja efetivamente realizado e entendido a partir de uma perspectiva que coloca a temática da sexualidade como um assunto de todos, presente em todas as relações do cotidiano, e não como algo pessoal e íntimo.

O que se almeja em longo prazo é que a escola assuma essa responsabilidade, enquanto instituição educadora e responsável pela construção de saberes, garantindo a educação em sexualidade como disciplina obrigatória e pertencente ao currículo escolar.

BIBLIOGRAFIA

CARRARA, Sérgio *et al.* *Curso de especialização em gênero e sexualidade*. Rio de Janeiro, Brasília: CEPESC, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010a. v. 2.

_____. *Curso de especialização em gênero e sexualidade*. Rio de Janeiro, Brasília: CEPESC, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010b. v. 3.

DIEESE. *Anuário das mulheres brasileiras*. São Paulo: DIEESE, 2011. Disponível em: <http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2011/anuario_das_mulheres_2011.pdf>. Acessado em: 24 jun. 2012.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/9710599/Foucault-Historia-Da-Sexualidade-I>>. Acessado em: 24 jun. 2012.

GHERPELLI, Maria Helena Brandão Vilela. A educação preventiva em sexualidade na adolescência. *Série Ideias*, n. 29. São Paulo: FDE, 1996, pp. 61-72. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_29_p061-071_c.pdf>. Acessado em: 16 jun. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 7-34. Disponível em: <<http://www.autenticaeditora.com.br/download/capitulo/20090504102217.pdf>>. Acessado em: 29 jun. 2012.



FOTO: ROSILENE MILIOTTI

Lorena de Almeida Magalhães

Assistente Social, graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pós-graduada em Gênero e Sexualidade pelo Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Atualmente, é pesquisadora do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e possui longa trajetória de trabalho social em favelas do Rio de Janeiro, especificamente nas áreas da educação formal e informal.

_Meu maior desafio em trabalhar na Maré foi...

O primeiro foi sensibilizar a direção e a coordenação das escolas para trabalhar a questão da sexualidade, pois o tema ainda é tabu: as pessoas fazem sexo, mas não falam sobre sexo, sobre desejo, atração, de como eu me relaciono sexualmente com outro – sendo ele do mesmo sexo ou não.

Depois, foi estabelecer parcerias entre os professores, porque alguns professores deixaram a oficina Papo Aberto no meio do caminho. No começo do semestre, a gente pegava uma autorização dos pais, já que os jovens eram menores de idade. Mas, às vezes, alguns pais, por questões religiosas, vinham indagar os professores, que não se sentiam confortáveis com o trabalho e rompiam a parceria com a gente.

_No meu trabalho, o envolvimento dos alunos foi...

Fundamental. No começo, eles ficavam meio receosos: “O que ela quer saber da minha vida? O que eu faço? O que eu sei sobre sexo? Será que eu estou falando bobeira no meio da turma?”

Às vezes, o cara é tido como o “pegador” da escola, mas fica inseguro de perguntar e mostrar que não sabe tanto assim. Então, eles ficavam com o pé atrás no começo. Mas depois... Até hoje encontro alunos na rua que vêm me falar do quanto gostavam da oficina. Era daquelas atividades que os alunos perguntavam quando teria novamente, eles se envolviam mesmo.

_O momento mais marcante de minha atuação na Maré foi...

Em uma turma bem participativa, havia um menino de 15 anos, com uma postura extremamente machista, que falava: “Quando eu casar, minha mulher vai ficar em casa, cuidando dos meus filhos. Quando eu chegar em casa, ela tem que estar cheirosa para mim.”

Estávamos trabalhando o tema da diversidade sexual com um vídeo chamado “Medo de quê?”, que fala da homofobia. Para começar o debate, perguntamos: “Por que o nome do vídeo é ‘Medo de quê?’? O que seria esse medo?”

O menino – que também era tido como o “pegador” da escola – teve uma fala impressionante: “Eu acho que o nome é este porque eu acho que, na verdade, todo homem tem medo de ser cantado por outro homem.” Então, a Sônia falou: “Como assim? Dá um exemplo.” E ele: “Eu não gosto muito de *gay*, eu não tenho amizade com eles, são eles lá e eu aqui. Se vier fazer gracinha, eu meto logo a mão, dou logo uma surra, porque o meu grande medo é de um cara vir me cantar e eu gostar.”

Essa passagem mostra o impacto que o projeto estava causando na vida desses jovens. Eu nunca ia imaginar que um aluno que tinha uma postura como a dele pudesse fazer um discurso desses, de ter ficado tão à vontade para falar isso perante a turma, que tinha muito mais meninas do que meninos. E ele, como uma figura de “macho alfa”, não foi zoado pelas meninas, acho até que elas acharam superbacana o posicionamento dele.

“ (...) as pessoas fazem sexo, mas não falam sobre sexo, sobre desejo, atração, de como eu me relaciono sexualmente com outro – sendo ele do mesmo sexo ou não”



FOTO: ROSILENE MILIOTTI

Sônia Cristina Santoro Faber

Professora de Educação Física com especializações em Literatura Infanto-juvenil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Gênero e Sexualidade pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professora da rede municipal de ensino, trabalha há dez anos na Maré como educadora da REDES e atua hoje no CIEP Ministro Gustavo Capanema.

_Para mim, ser professora na Maré hoje é...

Sou apaixonada pelo meu trabalho. Escolhi trabalhar aqui na Maré e aprendi muito nesse período: hoje, acho que posso trabalhar em qualquer lugar. Quando comecei aqui, eu ainda não era professora do município, mas assim que pude escolher, pedi para vir para cá, pois tenho muita afinidade com essa comunidade.

Mas o dia a dia é complicado: os professores precisam lidar com turmas muito grandes, crianças com dificuldades neurológicas, psicológicas e fonoaudiológicas, que precisam de tratamento.

Eu acho que deveríamos ter uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma assistente social na equipe, que acompanhassem a escola como um todo. Falo isso baseada na realidade do Gustavo Capanema, que é onde trabalho.

_O maior desafio do meu trabalho na Maré é...

A questão da violência, os confrontos entre a polícia e os traficantes. Mas creio que preciso continuar fazendo meu trabalho aqui, me empenhando cada vez mais e ajudando outros professores a se envolverem.

_O mais gratificante do meu trabalho na Maré é...

A contação de história sempre me mobilizou e é emocionante contar uma história e ela ser recontada pelas crianças ou elas virarem para mim e dizem: “Eu já ouvi essa história porque o meu amigo me contou.” Fico feliz cada vez que isso acontece.

_A troca de experiências entre os professores da Maré é importante, porque...

Muitas vezes não sabemos o que acontece na escola do lado! Acho a iniciativa do livro muito legal, porque você conhece outros projetos, que podem te inspirar e dar ideias, te ajudar no seu trabalho.

E também eu não conheço nenhum lugar no Rio de Janeiro que tenha esta iniciativa: incentivar os professores a escreverem, dando oportunidade para que todos mostrem o que estão fazendo, já que é um edital público. É muito interessante essa iniciativa da REDES.

“Eu acho que deveríamos ter uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma assistente social na equipe, que acompanhassem a escola como um todo”



FOTO: ELISÂNGELA LEITE



09

**“ELE AINDA VAI VESTIR
A AMARELINHA OU PELO
MENOS SER UM JOGADOR”:**
educar pelo esporte na Vila
Olímpica da Maré

ANTÔNIO BEZERRA
CARLOS HENRIQUE DE VASCONCELLOS RIBEIRO
TAINÁ DOMINGUES



INTRODUÇÃO

O material teórico produzido nos últimos anos sobre a relevância dos projetos esportivos sociais em comunidades de baixa renda nas grandes capitais brasileiras tem sido vasto (ASSIS, 2003; GAYA e TORRES, 2004; RIBEIRO, 2005; THOMASSIM, 2010). Questões como ocupação do tempo livre e o processo de socialização, além de complementação escolar são normalmente identificadas como relevantes nesses projetos. Inúmeras iniciativas nas esferas federal, estadual e municipal, além das organizações do terceiro setor, procuram oferecer atividades esportivas no nível da iniciação e, não raro, a retenção dos alunos é uma das maiores dificuldades encontradas (VIANNA e LOVISOLO, 2011).

Em nosso estudo, focamos nossa atenção nos projetos esportivos sociais mantidos pelos clubes cariocas de futebol em comunidades de baixa renda. Iremos nos deter nos clubes com maior apoio de mídia e considerados “grandes”, que montam escolas de iniciação nas áreas mais pobres da cidade. De maneira geral, a intenção primeira é a de captar alunos que sejam capazes de passar pela “peneira” e entrar nas suas equipes competitivas, representando os clubes em competições oficiais.

Mas qual a percepção dos responsáveis (pais, avós, tios, entre outros parentes próximos) sobre a entrada e permanência dos alunos nas equipes esportivas dentro da Vila Olímpica da Maré?

O objetivo desta pesquisa é analisar a percepção dos pais e responsáveis sobre a entrada e permanência dos seus filhos em escolinhas esportivas dentro da Vila Olímpica da Maré.

Acreditamos que, ao matricularem seus filhos, netos e sobrinhos nessas escolinhas, há uma expectativa sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos seus entes nesse espaço, que vai além da aprendizagem das habilidades motoras sobre determinado esporte. Inferimos que há uma relação entre esporte e educação que tende a se propagar por todas as atividades desenvolvidas nesse espaço e que, por vezes, é colocada em segundo plano pelo poder público e por educadores que não compreendem a capacidade educadora do fenômeno esportivo, na medida em que é um grande agente de socialização, educação e cidadania.

O esporte permite a inserção no espaço do respeito às regras, do autocontrole e do desenvolvimento de uma personalidade competitiva. Suscita, a longo prazo, em crianças e adolescentes um empoderamento, um distintivo de capital social valorizado por todos à sua volta, principalmente em regiões menos favorecidas e consideradas em risco social (BOURDIEU, 1992).

REFERENCIAL TEÓRICO

Os projetos esportivos sociais no Brasil se tornaram um forte instrumento de educação (RIBEIRO, 2005). Idealizados como complementares, sobretudo, da escola pública, esses projetos visam ocupar o tempo ocioso de crianças e adolescentes. Referimo-nos à escola pública, porque normalmente os responsáveis por esses alunos não têm capital financeiro para manter seus filhos em atividades, cursos ou escolinhas pagas fora do horário escolar. Uma das opções é contar com a iniciativa do poder público ou, ainda, com a iniciativa de uma instituição do terceiro setor.

Os praticantes dos projetos esportivos sociais têm sua inserção cercada de valores e significados, conforme visto em outras pesquisas (GONÇALVES, 2003; MENDES *et al.*, 2007; MOLINA, 2007). Em nosso estudo focaremos na percepção de seus responsáveis, pois entendemos que são eles que assumem o compromisso com os cuidados necessários para que seus rebentos sejam bem-sucedidos nas atividades. Assiduidade, pontualidade e deslocamentos dentro e fora da Maré são objetos da atenção desses responsáveis e acreditamos ser importante que sejam ouvidos.

Corroboramos os estudos de Vianna e Lovisolo (2011), que identificaram que o estímulo à competição esportiva preenche a necessidade de manter a visibilidade do projeto, bem como a entrada de novos alunos e a permanência dos já matriculados. No caso em questão, o projeto da parceria da Vila Olímpica com o Flamengo possibilita que os alunos participem de uma série de competições, tais como campeonatos de futsal nos níveis municipal e estadual. Quando considerados amadurecidos pelos treinadores, são conduzidos ao treinamento na Gávea (sede do clube carioca localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro).

Se a prática esportiva tem sido implementada nessas regiões de baixa renda, classificadas teoricamente em situação de vulnerabilidade social (GONÇALVES, 2003), é porque existe a percepção de que há no esporte um potencial para gerar comportamentos diferenciados, obtendo a longo prazo elementos que se façam úteis durante toda uma vida (THOMASSIM, 2010).

O PROJETO INVESTIGADO

Fundado no ano de 2009, no complexo de favelas da Maré, área da zona da Leopoldina da cidade do Rio de Janeiro, o projeto esportivo estudado se situa dentro da Vila Olímpica da Maré em parceria com o Clube de Regatas do Flamengo. No momento em que escrevemos essas linhas, conta com 66 alunos do sexo masculino, com idade variando de nove até 13 anos. Nesse projeto, é fornecido gratuitamente pelo clube e pela Vila Olímpica material esportivo para todos os alunos quando da sua inscrição em algum torneio oficial disputado pelo clube (tênis, meião, *short* e camisa oficial). A parceria do Flamengo com a Vila Olímpica da Maré possibilita que esses alunos joguem ao longo do ano duas competições oficiais de futsal da Federação Estadual do Rio de Janeiro, nas categorias sub-9, sub-11 e sub-13.

Dentro do Complexo da Maré, existem 16 comunidades e a Vila Olímpica está situada na comunidade conhecida como Baixa do Sapateiro. As aulas acontecem todas as quartas e sextas, no horário compreendido entre as oito e as 11 horas da manhã. Para a entrada e permanência do aluno / atleta no projeto, é necessário um teste de noções mínimas do desporto em questão, pois o projeto é referente a uma equipe de competição. Caso o aluno não apresente essas habilidades mínimas, ele é conduzido aos horários da escolinha de futsal no nível da aprendizagem.

Inferimos que, independente do clube, que oferece uniforme e chuteiras para os treinos, a questão da legitimidade e do pertencimento passa a significar para responsáveis e adolescentes a forma de ascender socialmente pela via esportiva. Vários estudos que relacionam o investimento familiar e a profissionalização da carreira esportiva mostram que há pouco a se perder quando um adolescente, advindo das classes menos favorecidas, tenta se tornar jogador de futebol (DAMO, 2007; RIAL, 2006; SOARES, 2011).

Nesse sentido, treinar na Vila Olímpica da Maré é um investimento, um projeto não apenas individual, mas um desejo familiar, compartilhado coletivamente e de longo prazo. Deposita-se no esporte e em sua profissionalização sonhos futuros de uma vida melhor.

METODOLOGIA

Para a coleta de dados, utilizamos um questionário com a maioria de questões fechadas e apenas uma (de um total de dez) aberta. Esse material foi previamente aprovado por uma comissão de três doutores na área de Educação Física, que sugeriram alterações em nossa versão inicial. Após as alterações, realizamos, então, a coleta de dados.

1. A técnica da análise do conteúdo se configura como uma metodologia de análise de textos, documentos e falas das pesquisas em Ciências Sociais. Para maior compreensão, ver Bardin (1977).

Nossa amostra, concentrou-se inicialmente nos responsáveis desses alunos. Ou seja, seus parentes, encarregados de levá-los e trazê-los para as aulas, treinos e competições. Focamos nesse grupo porque percebemos, ao longo do tempo, que ele tem uma influência direta na entrada e permanência dessas crianças e adolescentes no projeto esportivo social. São os responsáveis que investem parte do seu tempo levando e trazendo os alunos para frequentarem os treinos e jogos, além de comprarem o material esportivo suplementar necessário. Nossa hipótese é de que eles projetam em seus rebentos expectativas de ascensão social, face ao caráter competitivo do projeto esportivo e da relação desse projeto com a parceria mantida por um grande clube de futebol carioca.

Distribuímos os questionários durante os treinos e jogos e pedíamos para que os responsáveis os preenchessem, se possível, naquele momento (para que fossem sanadas quaisquer dúvidas sobre esse material) ou devolvessem tão logo pudessem, visto que nesse tipo de pesquisa é comum que aconteça a perda do questionário. Sessenta e seis questionários foram distribuídos (número total de alunos matriculados e mantendo-se presentes no cotidiano do projeto). Obtivemos o retorno de 33 deles.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados foram tabulados e colocados na forma de gráfico, para seu melhor entendimento. Algumas perguntas foram respondidas com mais de uma opção, ou seja, os respondentes eram livres para escolher quantas opções achassem interessantes em cada questionamento. Por isso, é possível que algumas respostas somem um número acima do número total de respondentes (33).

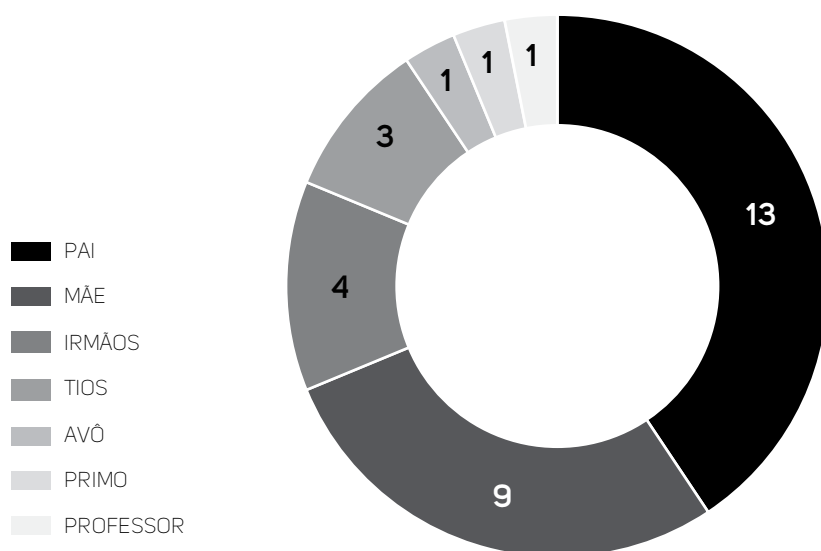
Utilizamos a técnica de Análise do Conteúdo de Bardin (1977) como obra na qual nos baseamos para selecionar, categorizar e interpretar as respostas obtidas¹.

Os resultados foram distribuídos em três grandes categorias, a saber:

- influência dos responsáveis;
- o sonho a ser realizado;
- mudança de comportamento.

A influência dos responsáveis

Em um primeiro momento, queríamos saber qual pessoa havia incentivado a entrada do aluno no projeto. Tal questionamento se deve ao fato de que a influência pode determinar a entrada e a permanência do aluno no projeto, na medida em que muitos precisam da supervisão dos adultos para se deslocar para os treinos. Afinal, estamos falando de um grupo de alunos cuja idade varia de nove a 13 anos e que pertence às diversas comunidades da Maré. O gráfico a seguir mostra as citações dos respondentes:



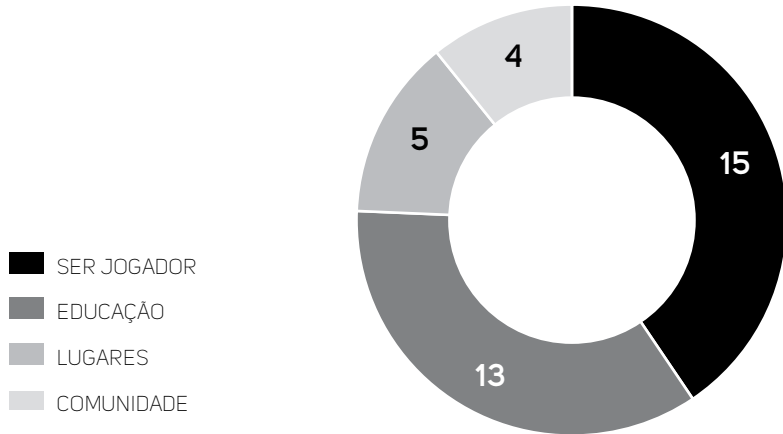
O resultado mostra que as influências preponderantes são de pais e mães. Independente da estrutura familiar estabelecida nessas famílias, ou seja, se o pai biológico convive maritalmente com a mãe biológica em uma mesma residência, inferimos que são esses parentes que tendem a desejar, projetar e investir nos rebentos de forma mais convicta na iniciação esportiva. De forma direta, quem frequenta o faz porque o pai (em primeiro lugar) e a mãe (em segundo) o influenciaram.

Acreditamos que a influência preponderante do pai se deve às questões de gênero. A prática esportiva é algo valorizado no gênero masculino e principalmente se tem o futebol como sonho de ascensão social². Na medida em que a figura masculina é difusa nos lares brasileiros, no esporte, a perspectiva do pai incentivar o filho homem tem sido costumaz (RIBEIRO, 2005).

2. Apesar de estarmos focados, nesta pesquisa, no futsal, o fato de algum aluno começar nesse esporte e depois migrar para o futebol não é raro e normalmente é incentivado por treinadores, dirigentes e pais.

O sonho a ser realizado

Em nossa pesquisa, perguntamos aos responsáveis dos alunos o que eles acreditavam ser mais importante no projeto em termos de perspectivas futuras para seus entes. A percepção dos pais é apresentada no gráfico a seguir:



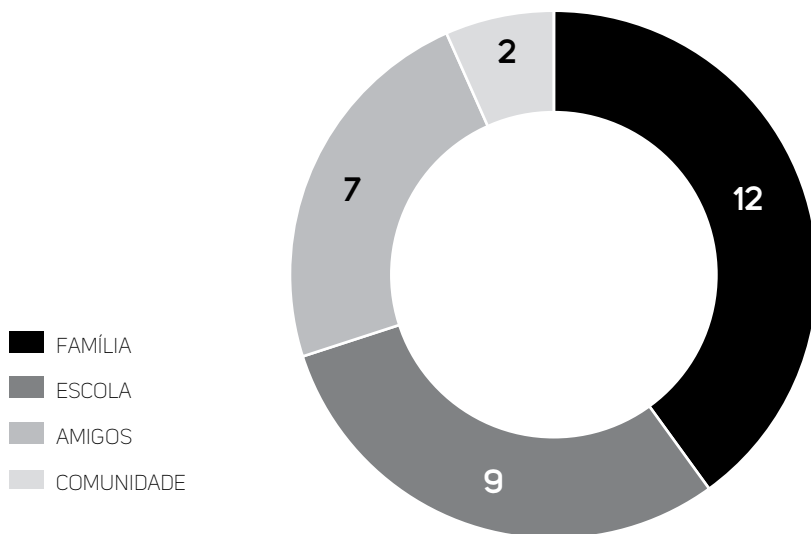
Compreendemos que os parentes desses alunos nutrem expectativas altas em relação ao projeto. Tornar-se jogador de futebol foi a opção mais marcada no questionário (15), mas também podemos citar o fator educacional (13) como relevante. Ou seja, há uma via dupla na entrada e permanência desses alunos no projeto: ascender socialmente pela via esportiva e, ao mesmo tempo, se disciplinar, adquirindo valores para toda uma vida. Esses resultados são semelhantes ao que Soares (2011) encontrou quando investigou o processo de profissionalização de jogadores de futebol e o tempo dedicado aos estudos. A matrícula na escola serve como garantia para caso algo dê errado no caminho para a profissionalização.

Ressaltamos que em uma área de baixa renda com sérios problemas de segurança social, educar-se pelo esporte pode significar ocupar o tempo livre com atividades que são valorizadas pelos pais desses alunos, principalmente em locais com problemas de segurança social.

Evidentemente que o estereótipo do jogador de futebol bem-sucedido circula no imaginário das pessoas envolvidas. Mas acreditamos que, independente do sucesso profissional, quando encontramos a resposta “educação”, está se discutindo a entrada desses alunos em encontros sociais dentro e fora da Maré. Aí eles precisam se relacionar com o diferente, aprender a se comportar frente à posição de autoridades (juízes esportivos, pessoas públicas) e por último, mas não menos importante, aprender a ganhar e perder.

Mudanças de comportamento

Em nosso estudo, perguntamos aos responsáveis se observavam mudanças comportamentais em seus rebentos. Ou seja, se a prática esportiva nesse espaço tinha permitido verificar melhorias no cotidiano com relação ao trato com a família, demais parentes e amigos. Em relação ao questionamento, 30 respondentes disseram que observavam mudanças, enquanto três disseram que não. O passo seguinte era verificar em que espaços essas mudanças podiam ser observadas, quer seja no ambiente familiar, na escola, com os amigos ou até mesmo na comunidade em que vivem. O gráfico a seguir mostra a percepção dos respondentes:



Os responsáveis percebem que é no espaço familiar e na escola que se encontra a mudança. Tal fato corrobora as preocupações instrumentais de pais e responsáveis na medida em que elegem o ambiente familiar e o espaço escolar como os lugares primordiais para o processo de socialização de seus filhos. Além disso, a resposta “amigos” aparece em terceiro lugar com sete nomeações, indicando que o projeto esportivo social desenvolvido na Vila Olímpica da Maré pode vir a contribuir com a socialização primária dos que nele se envolvem.

Nossa pesquisa se aproxima dos resultados encontrados por Castro e Souza (2011), pois também são encontradas mudanças positivas de comportamento, em diversos ambientes, tais como na escola, na igreja e no relacionamento com membros da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, problematizamos as questões que envolvem os projetos esportivos sociais que estão situados dentro da Maré, na cidade do Rio de Janeiro. Pensar como espaços do terceiro setor vêm lidando com as novas demandas das comunidades e como os profissionais do esporte vêm se adaptando ao que seus praticantes e responsáveis demandam é um passo para colocarmos o esporte como elemento educativo.

O título escolhido por nossa pesquisa está baseado a partir da escrita deixada por um dos responsáveis no questionário utilizado. Acharmos interessante, pois ele dava a dimensão do sonho que gostaria de ver realizado. “Vestir a amarelinha” é, como sabemos, pertencer a um seleto grupo de jogadores de futebol que conseguiu alcançar o topo de nossa sociedade em termos de sucesso, reconhecimento profissional, riqueza e ascensão social. Mas se ao mesmo tempo esse responsável sonha alto, na mesma frase ele também sonha, mas de outra forma, de uma maneira mais comedida: “pelo menos ser um jogador”, ou seja, nutre-se a esperança de que poderia existir uma profissionalização do futebol a partir da entrada e permanência de seu rebento no projeto estudado.

Além disso, pensamos que o *status* social daqueles que acabam por experimentar o esporte em sua face competitiva acaba por somar às suas vidas experiências e relações interpessoais que tendem, no futuro, a fazer dessas pessoas cidadãs conscientes de seu papel na sociedade, em sua vida profissional e pessoal.

Estudos futuros podem demonstrar como o processo de seleção de talentos tem sido fomentado nesses projetos esportivos e sociais em que as competições são objeto de entrada e permanência para os alunos matriculados e modificam não só as vidas dos alunos-atletas, mas também as vidas de seus parentes e responsáveis.

BIBLIOGRAFIA

ASSIS, M. R. *Entre o drama e a tragédia: pensando os projetos sociais de dança da cidade do Rio de Janeiro*. 2003. 211 p. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1992.

CASTRO, Suélen; SOUZA, Doralice. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. *Movimento*. Porto Alegre, v. 17, n. 4, pp. 145-163, out.-dez. 2011.

DAMO, Arlei Sander. *Do dom à profissão: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França*. São Paulo: Aderaldo e Rothchild, 2007.

GAYA, A.; TORRES, L. O esporte na infância e adolescência: alguns pontos polêmicos. In: GAYA, A.; MARQUES, A., TANI, G. (Orgs.). *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. *A vila olímpica da Verde e Rosa*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

MENDES, V. R. et al. *Como os pais percebem a participação dos filhos no Programa Segundo Tempo*. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15., Pernambuco. Anais. Recife: CBCE, 2007.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. *Programa Segundo Tempo: ação de funcionamento de núcleos*. Brasília: UFRGS, 2007.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. *Políticas de esporte e projetos sociais: impactos nos processos de subjetivação dos jovens*. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15., Pernambuco. Anais. Recife: CBCE, 2007.

STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo (Orgs.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009.

RIAL, Carmen Sílvia. Futebolistas brasileiros na Espanha: emigrantes porém... . *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*. Espanha, v. LXI, (Culturas Deportivas y mercados globales y locales), pp. 163-190, 2006.

RIBEIRO, Carlos Henrique. *Mais do que pendurar as chuteiras: o futebol que investe no social*. Niterói: Nitpress, 2005.

SOARES, Antônio Jorge Gonçalves et al. Jogadores de futebol no Brasil: mercado, formação de atletas e escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, v. 33, n. 4, pp. 905-921, out.-dez. 2011.

THOMASSIM, L. E. C. O “público-alvo” nos bastidores da política: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos. 2010. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VIANNA, José Antônio; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* (impresso). São Paulo: v. 25, n. 2, abr.-jun. 2011.

ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao paraíso*. São Paulo: Escuta, 1994.



FOTO: ROSILENE MILIOTTI

Antônio Marco Bezerra

Professor de Educação Física com experiência em treinamento e supervisão de equipes de alto nível de futsal (Clube de Regatas do Flamengo/RJ). Atua como coordenador de projetos esportivos sociais na seleção de talentos esportivos na Vila Olímpica da Maré, Rio de Janeiro.

_A participação dos pais no cotidiano dos alunos é importante, porque...

Muitos pais pensam que, quando seu filho entra no projeto, ele está numa escolinha de futebol. Mas aqui não é escolinha, os alunos são preparados para competir, virarem atletas. Então, ao longo do tempo, vamos vendo o envolvimento e a própria mudança de postura dos pais, que passam a ficar mais disciplinados durante os jogos e orgulhosos em verem seus filhos representando a instituição. Mas para isso fazemos todo um trabalho de orientação, com reuniões mensais, é todo um processo interessante.

_O maior desafio que encontro no meu trabalho na Maré é...

Dar continuidade ao projeto, que é muito difícil. No início, em 2009, não tínhamos uniformes, por exemplo. Juntei as camisas antigas que havia no almoxarifado do Flamengo, consegui uma ajuda e comprei meião e short.

Fazer a coisa toda funcionar exige uma dedicação muito grande: depois que voltei do exterior, tive um mês e meio para preparar tudo. Fui atrás de atletas na comunidade, falei com agentes, chamei jogadores para fazer teste...

Nossa parceria com o Flamengo paga apenas o material e as taxas de arbitragem. E a Vila Olímpica, com a verba da prefeitura, ajuda com professores e a estrutura do lugar. Do resto temos que correr atrás. Mas o esforço vale a pena: hoje nós temos cinco atletas no Flamengo e um que foi campeão carioca no ano passado.

_O maior aprendizado que tive em minha atuação na Maré foi...

Antigamente eu dizia que era profissional, treinador. Hoje eu falo, com orgulho, que sou professor. É totalmente diferente. Ser professor é conhecer a família, é se envolver, conviver com a criança, ver sua evolução, ficar feliz em dar essa oportunidade a ela. Sempre passo isso para os meus estagiários: primeiramente, nós somos professores.

_Sobre a situação da escola pública na Maré, eu acredito que...

Eu acho que é muito fácil criticar. Eu vivo nos CIEPs e acho que a nossa educação está evoluindo cada vez mais, a evasão escolar já diminuiu. Por exemplo, na minha geração poucos se formaram. Hoje o cenário é outro, as crianças estão na escola. É a evolução normal das coisas, pois melhorar a educação leva tempo. A situação está evoluindo, melhorando gradativamente.

“Ser professor é conhecer a família, é se envolver, conviver com a criança, ver sua evolução, ficar feliz em dar essa oportunidade a ela”



FOTO: ROSILENE MILIOTTI

Carlos Henrique de Vasconcellos Ribeiro

Professor de Educação Física do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho (PPGEF/UGF). Sua área de atuação e interesse está relacionada aos aspectos culturais, históricos e sociais das práticas corporais em seus diversos ambientes de intervenção.

_Para mim, ser professor na Maré hoje é...

A possibilidade de ver outra realidade. De dentro para cá, é de um jeito e da Linha Amarela e da Linha Vermelha para lá, é de outro. É uma riqueza de experiências de uma cidade que já não está mais tão partida, mas que é muito diferente do asfalto.

As realidades que a gente encontra aqui são muito ricas, muito tristes, muito humanas. Você percebe que não é daqui quando acontecem algumas coisas... Por exemplo, em 2004, quando cheguei aqui, um caderno caiu no chão e eu me assustei. Achei que fosse um tiro e era só um caderno caindo no chão. Eu percebi que eu não sabia distinguir a diferença entre um tiro e outro barulho que pode ser parecido, mas não tem nada a ver com tiro.

_O que percebo de mais diferente no meu dia a dia aqui é...

Ver que o cotidiano das pessoas aqui é muito diferente de outros pontos da cidade. Apesar de eu ter vindo, assim como grande parte dos brasileiros, de uma família de baixa renda que ascendeu socialmente por meio da educação, a relação com a violência era completamente diferente. Aqui é muito mais ostensivo.

Eu trabalhei em Santa Cruz, durante nove anos, como professor da rede pública. São famílias humildes, mas não tão marcadas pela violência. Aqui, a marca da violência está no rosto das crianças, que, muitas vezes, precisam sair mais cedo da escola porque o professor não tem sua segurança garantida se sair daqui de noite, por exemplo.

_Uma situação que me marcou muito na Maré foi...

Uma vez que a escola não foi avisada a tempo de que não era para as crianças virem. Então, elas chegaram e tiveram que ficar presas e assustadas, até o tiroteio acabar. E você fica lá, junto, responsável por elas.

Em outra ocasião, eu estava dando aula na piscina e ouvimos barulho de tiro. Minha reação foi proteger meu aluno, acabei sendo avaliado positivamente por isso, mas é o seu instinto, sua reação a uma realidade que você não tem fora daqui.

Não é que essas coisas não acontecem lá fora, muito pelo contrário. Mas aqui a percepção de violência é muito grande e isso, com certeza, marca muito as pessoas, que podem até ter problemas psicológicos no futuro.

_O que me motivou a escrever o artigo para o livro foi...

Primeiro, a oportunidade de produzir na área em que eu tenho formação, que é a Educação Física. Segundo, porque faz parte do meu programa de pós-graduação, de uma série de pesquisas que eu faço na área do esporte.

Mas são pesquisas voltadas para essa realidade, que não é muito diferente de outras comunidades do Rio de Janeiro, apesar da Maré ter algumas características diferenciadas, como a ocupação do seu território, por exemplo.

Essa comunidade tem uma história política muito interessante, dialoga com alguns setores da sociedade que outras comunidades não dialogam ou dialogavam na década de 1980. Debruçar-me sobre essas características e pesquisar, a partir dessa realidade, é muito gratificante.

“De dentro para cá, é de um jeito e da Linha Amarela e da Linha Vermelha para lá, é de outro. É uma riqueza de experiências de uma cidade que já não está mais tão partida, mas que é muito diferente do asfalto”



FOTO: ROSILENE MILIOTTI

Tainá Domingues dos Santos

Acadêmica de Educação Física na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é estagiária da Vila Olímpica da Maré, atua no projeto Flamengo-União Esportiva Vila Olímpica da Maré (Fla-UEVOM) e com grupos de terceira idade.

_Para mim, ser educadora na Maré é...

Ser insistente, se atentar a detalhes. Porque, às vezes, podemos deixar despercebido algo que é importante na vida do aluno. Aqui, procuramos exigir postura e disciplina dos alunos e a gente percebe que eles sentem falta disso.

_O maior desafio de minha atuação na Maré é...

Eu moro aqui, sei como é a situação da violência e a dificuldade das pessoas não terem o dinheiro da passagem, por exemplo. Isso é um desafio para mim, pois me sinto na obrigação de fazer mais, insistir para que eles estudem também, que possam fazer uma faculdade assim como eu pude. No começo, foi um pouco difícil, mas hoje o meu desejo é continuar trabalhando aqui nesse projeto.

_Eu quero continuar trabalhando na Maré, porque...

Eu lembro que, quando eu estava na escola, existiam projetos em que ex-alunos iam lá conversar com a gente, dar o exemplo, mostrar que todos podiam. Isso me incentivou e quero fazer o mesmo.

_Uma coisa que me emociona em meu trabalho é...

O projeto passou por dificuldades, recentemente. Esteve na iminência de terminar. Ver as mães chegando até aqui e dizendo que o projeto não podia acabar, porque o comportamento do filho havia mudado muito depois que ele veio para cá ou que o rendimento dele na escola melhorou, é algo muito gratificante.

“Ver as mães chegando até aqui e dizendo que o projeto não podia acabar, porque o comportamento do filho havia mudado muito depois que ele veio para cá (...) é algo muito gratificante”



FOTO: ELISÂNGELA LEITE



10

O 'FUTURA' NO COMPLEXO DA MARÉ:

participando da vida da comunidade

PRISCILA PEREIRA¹



Para além da tela da TV, o Canal Futura estende seu compromisso à transformação social atuando nos territórios de forma presencial, sistematizada e em articulação com diferentes grupos. Uma dessas estratégias de atuação são as Salas Futura, um projeto que coloca a tecnologia educacional e o conteúdo audiovisual produzido pelo Canal Futura a serviço da educação e da defesa dos direitos humanos. Presentes em diferentes pontos do Brasil, esses espaços disponibilizam acesso à programação e promovem a troca de saberes entre jovens, educadores e comunidades. As Salas Futura são viabilizadas através de diferentes modelos de parceria e apoiadas na identidade cultural local. Equipadas com TV, computador com acesso à internet, HD externo com conteúdo disponível para *download* no Futuratec² e uma videoteca com programas selecionados a partir das especificidades das organizações e comunidades, esses espaços estão disponíveis para pesquisa, empréstimo e cópiagem gratuita de programas para educadores e público em geral.

Através de atividades diferenciadas, as equipes responsáveis por esses espaços desenvolvem ações regulares e projetos temáticos. Além de planejar as agendas com os monitores e equipes responsáveis por cada sala, a equipe do Futura acompanha o desenvolvimento dessas ações presencialmente e através de registros. São oficinas sobre saúde, geração de renda, cidadania, educação ambiental, sexualidade, incentivo à leitura, debates dirigidos, capacitações de educadores, pesquisas de campo, exposições, aulas-passeio, entre outras ações, proporcionando diversas formas de utilização da programação do 'Futura' em ações socioeducativas que contribuam para o desenvolvimento local.

Para o 'Futura', esses espaços funcionam também como uma alternativa de aproximação direta com os seus diferentes públicos: um lugar para assistir junto, experimentar metodologias diferenciadas, avaliar e propor novas pautas e abordagens para o jornalismo e programas de linha.

1. Priscila Pereira é coordenadora de projetos de implementação da Mobilização e Articulação Comunitária do Canal Futura.
2. Videoteca do Canal Futura de onde é possível baixar conteúdo do canal para exibição. Voltado para professores, pessoas ligadas a instituições, ONGs etc. Vf. <<http://www.futuratec.org.br>>.

UMA PROPOSTA CONSTRUÍDA A MUITAS MÃOS

A Sala Futura é, antes de tudo, um lugar de reflexão e diálogo, que possibilita – através do contato com os conteúdos produzidos pelo Canal Futura – um fazer pedagógico, que valoriza os saberes de cada um que participa de suas atividades. Esse pressuposto é orientador de sua implementação e presente em cada etapa desenvolvida. A escolha dos locais em que o projeto será implantado se faz a partir da pertinência de um determinado território, seja pela diversidade local, projeto de desenvolvimento, cultura, rede social ou por motivos estratégicos para o ‘Futura’. E, nesse contexto, a escolha do parceiro que sediará essa sala é primordial para o sucesso da proposta. Alguns critérios orientam essa busca: se os temas trabalhados pela instituição estão em sinergia com a missão do Canal Futura e com os temas trabalhados pelo mesmo; comprometimento com a proposta; público beneficiado da instituição; disponibilidade de um espaço físico, em arcar as despesas de infraestrutura e um monitor dedicado ao projeto.

Essa etapa é apoiada por um amplo mapeamento de organizações que o ‘Futura’ realiza em diferentes partes do Brasil (<<http://mapadarede.futura.org.br/>>). Nele são considerados o relacionamento já estabelecido com o canal anteriormente ou a aproximação de uma organização com que o ‘Futura’ não dialoga, mas que por razões estratégicas tem o interesse de dialogar.

Após escolhida a instituição, inicia-se a formalização da parceria, com assinatura de um termo de cooperação técnica, equipagem e adequação do espaço. Em paralelo, uma importante etapa de diagnose da região é realizada, com visitas à comunidade, fóruns de escuta de seus moradores e profissionais de suas instituições. Esse momento é um dos grandes diferenciais do projeto, fundamental para construção do acervo da Sala Futura e de seu projeto pedagógico: através desse contato, é possível identificar os reais interesses e demandas da população local, vocacionando o material que estará disponível nas Salas Futura para atender a essas agendas, bem como a identificação de metodologias e consultorias que possam contribuir para um trabalho efetivo nas localidades.

Uma vez que os objetivos, propósitos e sentidos desse espaço são consensuados de forma cooperativa por todos os envolvidos, o espaço é aberto ao público. Educadores são capacitados para a utilização pedagógica dos conteúdos do ‘Futura’ em contextos educativos, com ênfase na pesquisa, no trabalho com diferentes linguagens e na leitura de imagens, contextualizadas para o cotidiano dessas comunidades.

A dinâmica cotidiana da Sala Futura extrapola os muros da instituição parceira. Faz parte da proposta a abertura desse espaço e de seu acervo para todas as organizações locais, promovendo trocas de saberes, práticas, vivências e me-

todologias entre as organizações, ampliando o trabalho em redes e o potencial local no debate de problemas comuns. A partir dessa vivência, ações regulares e projetos especiais são propostos, de acordo com cada realidade.

E QUE METODOLOGIA É ESSA?

Os programas e materiais pedagógicos do 'Futura' são elaborados no sentido de instigar o pensamento crítico e criativo, explorando as múltiplas dimensões do processo educativo (experiências, saberes, vivências, afetividades etc.) para construir valores, novos conhecimentos e atitudes, destacando a relação entre a vida cotidiana e a aprendizagem. A abordagem interdisciplinar defende a superação da fragmentação do saber e, nesse sentido, pretende-se, num primeiro momento, preparar as pessoas, informando-as e sensibilizando-as na busca da reflexão sobre problemas comuns. Num segundo momento, a ideia é compartilhar, cooperar, comunicar, promover a busca das relações e dos valores (atitudes, hábitos, ética) mais adequados ao desenvolvimento, tanto pessoal como do local.

Apresentados em linguagem dinâmica e de fácil entendimento, os conteúdos visam favorecer processos de ensino-aprendizagem que ampliem a reflexão, compreensão e comunicação de diversos assuntos, associando a realidade pessoal e comunitária de seus participantes a contextos globais mais amplos. Espera-se que cada um dos envolvidos nesse processo seja motivado a buscar argumentos consistentes para se posicionar diante de questões que dizem respeito à sua localidade, ao seu país e ao nosso planeta.

Educador e educandos têm oportunidade de refletir sobre seu papel no mundo, abrir espaços de diálogo para negociar a vida social e construir conhecimentos, respeitando valores humanos e diversidade cultural. Cada um tem a sua maneira particular de fazer análises e associações, de se posicionar criticamente diante da realidade, inovar, criar e visualizar possibilidades de ação, partilhar sentidos e experiências. No processo de ensino-aprendizagem que valoriza a autoexpressão e a negociação de diferentes pontos de vista, cada sujeito fortalece sua identidade e também o sentimento de pertencer a uma comunidade com a qual se identifica, o que propicia um clima favorável à construção de alternativas comunitárias de ação.

O projeto Sala Futura pretende contribuir para que cada um possa se posicionar em relação aos mais diferentes assuntos; que coloque sua força criativa na investigação de novas alternativas; que tenha visão crítica e, acima de tudo, que encontre espaço para opinar sobre as perspectivas do futuro. A utilização de tecnologias de comunicação, meios e linguagens distintos visa criar um ambiente que contemple a complexidade do processo educativo

sem “qualificar” nem indicar caminhos. A construção do conhecimento implica autoconhecimento, crescimento individual e coletivo, desenvolvimento de uma sensibilidade política e ética, e muito mais.

Com o objetivo de incentivar e orientar educadores, seja no ambiente escolar, na comunidade ou em outras atividades educativas a valorizar distintas linguagens no processo educativo, o Projeto Sala Futura se baseia em alguns princípios:

1) O educando é sujeito da sua aprendizagem.

- A experiência de vida e o que cada um já sabe é o ponto de partida do processo de aprendizagem;
- Os novos conceitos, informações e experiências colocadas ao alcance dos educandos promovem mudanças no conhecimento existente, contribuindo, a cada passo, para a construção de um novo conhecimento;
- O educando é visto como um ser integral (dotado de razão e emoção);
- A produtividade do educando cresce a partir do desenvolvimento de habilidades básicas.

2) Para um trabalho pedagógico consistente, é fundamental a interdisciplinaridade.

- Valorizar conteúdos específicos de diversas disciplinas, pois cada uma delas tem um papel importante na sociedade atual;
- Trabalhar correlações, pontos comuns e diferenças entre diversas disciplinas, contemplando uma proposta interdisciplinar;
- Trabalhar a relação entre conteúdos disciplinares e a vida cotidiana do educando.

3) As pessoas têm ritmos diferentes de aprendizagem.

- É preciso respeitar o ritmo de cada um e do grupo e, ao mesmo tempo, procurar aproximar esse ritmo das exigências e necessidades do cotidiano;
- Favorecer o espírito investigativo e cooperativo. Integrado ao grupo, o educando aceita os limites, que não devem ser impostos, mas trabalhados de maneira individual e coletiva. Os erros são vistos como inerentes ao processo, o que permite avanços na aprendizagem.

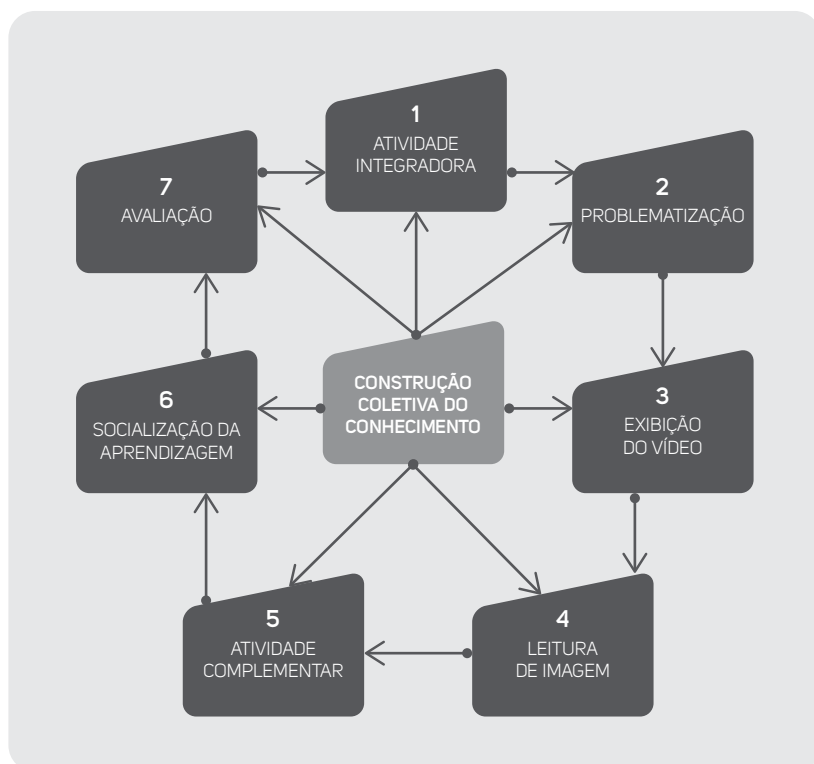
4) A relação entre educador e educando fica mais próxima, porque o educador assume diferentes papéis no processo educativo.

- Coordenador de um grupo de estudo;
- Dinamizador do grupo;

- Criador de condições para que o educando desenvolva habilidades que facilitem a aprendizagem;
- Aquele que trabalha o “aprender a aprender”;
- Aquele que aprende em cada nova construção.

Educador e educando são sujeitos do ato de conhecer, um aprende com o outro. E nesse processo, partimos de uma proposta didática que deriva da utilizada pelo Telecurso. A dinâmica segue o caminho da construção do conhecimento. Primeiro, a motivação – o despertar do interesse, a curiosidade e o desejo, o querer. Depois, a observação, o levantamento e a análise das informações presentes em um conteúdo audiovisual. Em seguida, o aprofundamento dos temas, por meio de leituras, exercícios, reflexões, conversas, trabalhos individuais ou em grupo, uma exploração mais completa do material didático. Enfim, instigar os educandos a mergulhar nas questões.

Essa sequência didática visa potencializar os encontros com os educandos, nos quais cada um se enriquece com a experiência do outro. É importante que todos tenham liberdade para se expressar e para usar a criatividade e que participem da construção do conhecimento de forma interativa e autônoma. Os participantes devem ser incentivados a fazerem suas próprias descobertas!



UNIDADES IMPLEMENTADAS, PARCERIAS EXITOSAS

Ao longo do tempo de atuação do projeto, as Salas Futura alcançaram bons resultados e já se tornaram espaços de referência nas comunidades. No Centro Cultural Waly Salomão, no Rio de Janeiro, onde está localizada a Sala Futura Vigário Geral, a sala está aberta desde maio de 2010 em parceria com o AfroReggae e possui um trabalho voltado para arte e cultura de crianças e jovens. Contudo, a divulgação do espaço na comunidade fez com ela ganhasse novos frequentadores, através de uma importante parceria firmada com o Posto de Saúde da Família local. Hoje, a sala também é utilizada por grupos da terceira idade, mulheres e famílias, que utilizam os conteúdos da Maleta Saúde para promover o debate sobre temas de interesse, o que refletiu numa maior adesão desses públicos nas iniciativas propostas pelo próprio centro.

No município fluminense de São Gonçalo, a Sala Futura está localizada na quadra da Escola de Samba Unidos do Porto da Pedra e tem como parceiro o Instituto Social Abraço do Tigre e o Instituto Usina Social. O espaço visa apoiar projetos de qualificação profissional, saúde, informática, cidadania, produção cultural e o fortalecimento da atuação estratégica do 'Futura' em São Gonçalo, integrando projetos já implementados pelo canal no município e sua Geradora Educativa. Um desses projetos é o Culinária na Folia, que utiliza conteúdos da Sala Futura para apoiar a realização de curso na quadra e para disseminar as práticas de uma alimentação equilibrada, por meio da capacitação em oficinas de culinária artesanal, possibilitando a geração de trabalho e renda para 120 jovens e adultos do município.

Ainda no Rio de Janeiro, o Canal Futura e a Fundação São Joaquim, com apoio do programa UPP Social, inauguraram a primeira unidade em uma área pacificada, o Complexo do Borel. A miateca disponibiliza gratuitamente conteúdos educativos e de lazer para a população, em um trabalho integrado com oito instituições locais, além de apoiar o trabalho com policiais da UPP local, a fim de promover debates sobre educação, cidadania, segurança pública e direitos humanos, entre outros assuntos.

Para implementar a primeira Sala Futura no Nordeste, um parceiro de longa data se somou à iniciativa: a Casa de Passagem, tradicional ONG pernambucana de apoio a jovens em situação de vulnerabilidade social. Como no estado o Futura tem assento permanente na Rede Estadual de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes e no Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, o conteúdo dessa sala não poderia ser vocacionado para outra temática. Além de materiais que tratam da questão da exploração e do abuso sexual de crianças, o acervo localizado no Centro de Orga-

nização Comunitária Chão de Estrelas inclui temas ligados ao universo infanto-juvenil, como educação, saúde e garantia de direitos fundamentais.

Em Natal, outra unidade do projeto está localizada no bairro de Felipe Camarão, Zona Oeste da capital potiguar, com mais de 50.000 habitantes. Lá o material audiovisual é usado em atividades e projetos pedagógicos a fim de promover debates sobre educação, cidadania, segurança pública e direitos humanos, em parceria com a ONG Visão Mundial Brasil. O trabalho acontece por meio de oficinas socioeducativas, lúdicas e de capacitação para o exercício da cidadania e incidência política de crianças e adultos.

Instalada dentro da Casa do Professor, a Sala Futura está presente em Ouro Preto desde 2003, quando foi firmada uma parceria com a prefeitura, por meio da Secretaria de Educação. Voltada principalmente para o atendimento da rede de ensino, nesses oito anos, diversos projetos foram desenvolvidos a partir da Sala Futura, com destaque para o programa “Trilheiros de Minas Gerais”. Em 2011, o antigo acervo ainda em VHS foi digitalizado, ganhou novos títulos e a sala novos equipamentos. Entre as ações especiais realizadas atualmente está a Radio Jovem, trabalho que reuniu o Canal Futura, a Prefeitura de Ouro Preto e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), capacitando tecnicamente alunos da rede municipal em produção e edição de áudio para criarem um programa de rádio que posteriormente foi divulgado na rádio da universidade.

A Zona Sul de São Paulo também possui uma Sala Futura, localizada no projeto Arrastão, organização que atende diariamente cerca de 1.300 pessoas, entre crianças, jovens e adultos, e participa de larga rede de mobilização no estado. Por meio de convênio com a prefeitura, por exemplo, articula-se com 23 instituições parceiras no bairro de Campo Limpo e 43 dentro do subdistrito de Campo Limpo. Lá o acervo, com foco em comunicação comunitária e cidadania, também é utilizado nas atividades do Núcleo de Comunicação Maré Alta, que oferece atividades nessa área de conhecimento para a formação de jovens.

NA MARÉ, COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E RESPEITO A SERVIÇO DA COMUNIDADE

No Complexo da Maré, a parceria com a REDES tornou possível a implantação de mais uma unidade do projeto. Como essa organização se dedica a promover a construção de uma rede voltada para a transformação estrutural das comunidades envolvidas, o acervo dessa Sala Futura contempla conteúdos sobre desenvolvimento local, educação, comunicação, segurança pública, arte e cultura.

Localizada na Biblioteca Popular Lima Barreto, atende às demandas das escolas locais, postos de saúde, associações de moradores, centro de dança, lona cultural, entre outros projetos e instituições, para cópiagem e utilização do conteúdo do 'Futura' no local. Através da articulação com 16 escolas da Maré, um dos destaques do projeto em 2011 foi a capacitação de 30 educadores da instituição para o projeto A Cor da Cultura. Kits foram doados para todas as escolas da comunidade e a metodologia repassada pela equipe da REDES.

A formação continuada de educadores da organização parceira e demais instituições do Complexo da Maré reflete na incorporação dos conteúdos do 'Futura' em diversas ações. É o que acontece com o pré-vestibular comunitário (Preparando o Futuro – CPV) e o preparatório para o ensino médio (Preparando o Futuro – Ensino Médio). Através do Fórum de Educadores da Maré, a Sala Futura também abre suas portas para contribuir no debate sobre educação em espaços populares.

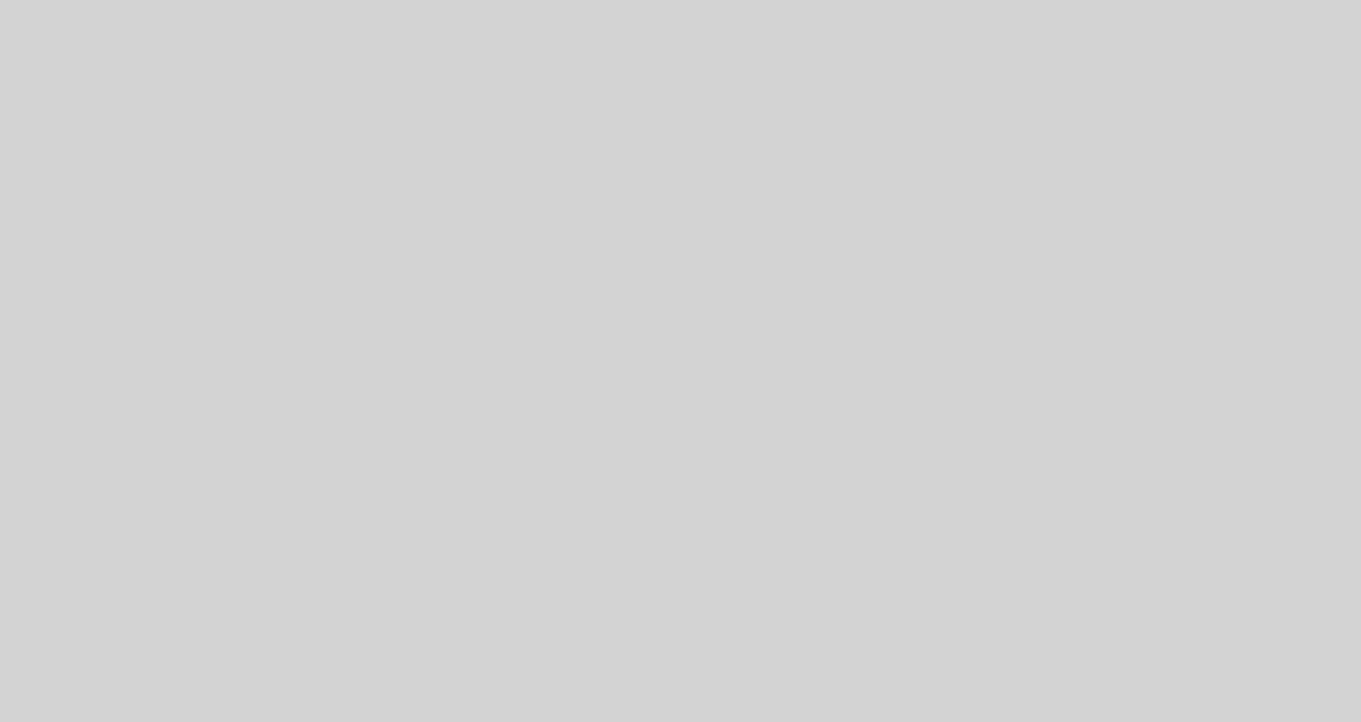
Além de apoiar a realização do Censo da Maré, uma importante parceria com o jornal "Maré de Notícias" proporciona a divulgação dos destaques da programação do 'Futura' (disponível em sinal aberto pelo canal 18 UHF para toda a comunidade), informações e prestação de serviços. A parceria se reflete também na tela do canal, uma vez que a equipe da REDES faz parte do conselho editorial de seu jornalismo.

E esse é só o começo! A Sala Futura reafirma a cada dia seu compromisso em contribuir para o desenvolvimento da Maré, através de novas propostas, pesquisas, reflexões e parcerias locais, produzindo conhecimentos e ações diferenciais para toda a comunidade.

MOBILIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Cenas do 2º Seminário de Educação da Maré, realizado em março de 2011, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na pauta, a importância da participação de pais, alunos, professores, educadores, dirigentes e funcionários para a melhoria da escola pública.





FOTOS: ELISÂNGELA LEITE





FOTO: ELSÂNGELA LEITE



FOTO: ROSILENE MILIOTTI

EI: 22

SOL DA ESPERANÇA

Professora:

Celia



Ciep ministro Gustavo Capanema.
25 anos fazendo a diferença na mare!
Os frutos que precisamos!





FOTOS: ELISÂNGELA LEITE



REALIZAÇÃO:



PARCERIA:



act:onaid

PATROCÍNIO:

PROGRAMA
**PETROBRAS
DESENVOLVIMENTO
& CIDADANIA**

