



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Lidiane Maciel Moraes Bentes

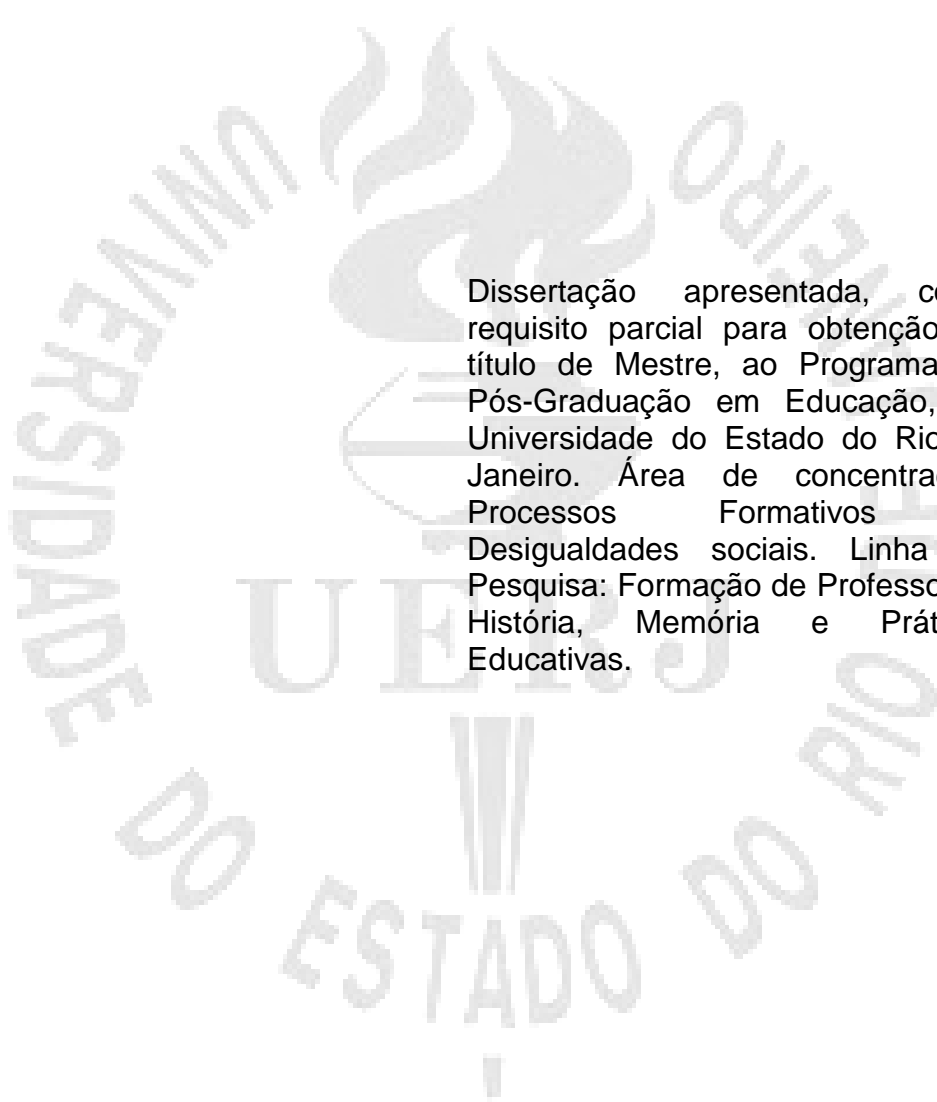
“Você vai pesquisar sobre a nossa escola?” - dificuldades e
potencialidades no cotidiano de uma escola pública
municipal de Niterói, RJ

São Gonçalo

2013

Lidiane Maciel Moraes Bentes

**“Você vai pesquisar sobre a nossa escola?” - dificuldades e
potencialidades no cotidiano de uma escola pública municipal de Niterói,
RJ**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades sociais. Linha de Pesquisa: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2013

B475 Bentes, Lidiane Maciel Moraes

“Você vai pesquisar sobre a nossa escola?” – dificuldades e potencialidades no cotidiano de uma escola pública municipal de Niterói / Lidiane Maciel Moraes Bentes. – Rio de Janeiro, 2013.

112 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mairce da Silva Araújo
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo.

1.Prática pedagógica – estratégica método-
lógica – Teses. 2. Formação de professor – Crítica reflexiva – Sala de aula – Teses. I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 371.132.2

Lidiane Maciel Moraes Bentes

“Você vai pesquisar sobre a nossa escola?” - dificuldades e potencialidades no cotidiano de uma escola pública municipal de Niterói, RJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades sociais. Linha de Pesquisa: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Aprovada em: 03/07/2013.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Mairce da Silva Araújo (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dr.^a Helena Amaral da Fontoura
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dr.^a Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dr.^a Andrea Serpa Albuquerque
Universidade Federal Fluminense – UFF

São Gonçalo

2013

AGRADECIMENTOS

A Deus sobre todas as coisas! A Ele toda honra e glória por me permitir ter vivido para louvá-lo sobre toda a dificuldade e a cada nova possibilidade. Seu amor é sentido para aonde quer que eu vá!

Aos meus primeiros mestres, meus pais: Neila e Agilso. Que ser humano seria sem tê-los como meus pais? Guardarei para sempre suas lições de doçura e... força!

Ao meu marido, Ricardo, ao meu irmão Felipe, à minha cunhada Lohana e a você, Davi, que ainda não pode ler estas linhas e a quem tanto amo... Valeu a pena esperarmos por esta vitória. Obrigada a todos, meus queridos familiares, por serem presença nas minhas ausências!

À querida tia Suzi que mesmo de longe, agora, exulta comigo pelas conquistas! Que venham outras!

À minha orientadora Mairce, sem deixar de ressaltar a co-orientação de Jacqueline. Sem as colaborações *apaixonadas* (Isso, Jacque, com dor e alegria!) esta dissertação não seria possível. Vocês me ensinaram, entre minhas dificuldades, um dos muitos caminhos para esta possibilidade. Com vocês, deixo também meu agradecimento a todos/as que estiveram no Grupo de Orientação Coletiva partilhando, me ajudando ver o que eu já não enxergava.

Às minhas companheiras de trabalho, professoras também pesquisadoras do cotidiano da Tiradentes, às pedagogas, à direção e funcionários que, solícitos, quiseram dialogar e refletir comigo sobre nossas dificuldades e revelar nossas criações. Obrigada em especial à amiga Verônica Lourenço por intervir no texto com uma situação específica e pelo incentivo em ter participado do concurso que me possibilitaria, em parte, chegar até aqui.

Finalmente, e com destaque, também quero agradecer aos familiares de aluno/as, comunidade da nossa Escola Tiradentes e aos aluno/as, sem os quais não poderia enxergar o que os autores queriam dizer com *professora-pesquisadora*. O movimento de pesquisa na escola tem sentido com vocês!

RESUMO

BENTES, Lidiane Maciel Moraes. **“Você vai pesquisar sobre a nossa escola?” – dificuldades e potencialidades no cotidiano de uma escola pública municipal de Niterói.** 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

O texto aqui apresentado é fruto da pesquisa realizada *com e no* cotidiano na Escola Municipal Tiradentes, onde a pesquisadora atua como professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Este cotidiano, geralmente vivenciado como um *espaçotempo* da repetição e da mesmice, foi se colocando como acontecimento, no sentido dado por Geraldini (2010), *o lugar donde vertem as perguntas*, revelando dificuldades e potencialidades, sobre as quais a pesquisadora debruçou-se, desafiando-se a questionar o que aparentemente já lhe era tão conhecido. Guiada pela questão: que possibilidades são criadas nos enfrentamentos cotidianos?, observei e registrei no caderno de campo situações ocorridas na escola e que suscitaram conversas com outros sujeitos da escola – professores, pedagogas, alunos/as familiares dos alunos/as. Também foram privilegiadas as narrativas da própria pesquisadora, que buscou dar novos sentidos às práticas observadas e realizadas. A tentativa foi de avançar de uma visão crítica sobre a escola que ainda a esvazia de suas possibilidades para um olhar complexo que a reconhece como território de luta e produção de novos caminhos. Entre outros, autores destacam-se os diálogos com Garcia, Alves, Zaccur, Esteban, Araújo, Moraes e Freire, especialmente por reforçarem a importância da pesquisa sobre a própria prática pedagógica. Debruçar sobre algumas das situações inesperadas do cotidiano pode ser apontada como uma das reflexões que contribuem para pensar o trabalho da professora pesquisadora.

Palavras-chave: Pesquisa sobre a própria prática. Professora pesquisadora. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

BENTES, Lidiane Maciel Moraes. **"You'll research about our school?"- Difficulties and potentialities in the daily life of a public school in Niterói.** 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

The text presented is the result of research conducted with and daily life at the Municipal School Tiradentes, where the researcher works as teacher in the first segment of Elementary Education. This everyday, usually experienced as a space-repetition and sameness, was posing as event, in the sense given by Geraldi (2010), the place where the questions shed, revealing difficulties and potentialities, over which the researcher has looked, daring to question what you apparently already was so well known. Guided by the question: what opportunities are created in everyday confrontations? Observed and recorded in the field notebook situations occurring at school and raised conversations with other school subjects - teachers, educators, students / families of the students /. Were also privileged narratives of the researcher, who sought to give new meanings to practices observed and performed. The attempt was to advance from a critical view of the school that still renders your chances to a complex look that recognizes as territory control and production of new ways. Among others authors, we highlight the dialogues with Garcia, Alves, Zaccur, Esteban, Araujo, Moraes and Freire, especially by reinforcing the importance of research on our own teaching practices.

Keywords: Research on our own practice. Teacher researcher. School routine.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Charge 1	“Mas dentro da escola, elas não se sentem em casa”82
Figura 1	Capa e contra capa de um dos guias do Projeto Magia de Ler, destinado às professoras89
Figura 2	Carta-resposta à minha turma, escrita coletivamente pela turma da professora Verônica91
Figura 3	Capa do livro entregue à turma da professora Verônica92
Figura 4	Prólogo do livro de fábulas reescrito por minha turma92
Mapa 1	Bairros de São Gonçalo (RJ) 19
Mapa 2	São Gonçalo (RJ) – rodovias20
Mapa 3	Escola Municipal Tiradentes – localização.....46
Quadrinho 1	“Mafalda”78

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Localização da Escola Tiradentes em foto de satélite	33
Foto 2	Pátio da escola.....	34
Foto 3	Pátio antigo	37
Foto 4	Comemorações no pátio	38
Foto 5	Inauguração das novas instalações	42
Foto 6	Aula inaugural	43
Foto 7	Fim de ano – pátio	45
Foto 8	Oficina Colcha de Retalhos 1	73
Foto 9	Oficina Colcha de Retalhos 2.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Renda por bairro – Niterói (RJ)	49
Tabela 2	Cargos e número de funcionários na Tiradentes	54
Tabela 3	IDEB – Escola Municipal Tiradentes	58

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
	CAPÍTULO I: O MEMORIAL: MARCAS QUE ME DERAM CORAGEM	15
	CAPÍTULO II: “VOCÊ VAI PESQUISAR SOBRE NOSSA ESCOLA?”	29
1	CONSTRUINDO CAMINHOS INVESTIGATIVOS	29
2	APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: A ESCOLA TIRADENTES	32
2.1	A escola Tiradentes ontem: um passeio pela “história da escola”	36
2.2	Um retrato da Escola Tiradentes hoje: alunos/as, professores/as e contexto socioeconômico local	45
2.2.1	O corpo docente da Tiradentes: um breve perfil	51
	CAPÍTULO III: A ESCOLA QUE SE CONSTRÓI NO COTIDIANO – PROGRAMAS E PROJETOS	56
1	O PROGRAMA <i>MAIS EDUCAÇÃO</i>	56
2	A ESCOLA E SEUS MOVIMENTOS: A LUTA POR SE FAZER <i>OUVIR</i>	61
3	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA TIRADENTES: DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO AOS PROJETOS DE TRABALHO	65
4	INVESTINDO NA CONSTRUÇÃO DE <i>LAÇOS</i> ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE: UM PROJETO EM AÇÃO	71
	CAPÍTULO IV: NARRATIVAS DO COTIDIANO ESCOLAR – ALGUMAS APRENDIZAGENS	76
1	“LIBERDADE, LIBERDADE, ABRE AS ASAS SOBRE NÓS!”	77
2	“SE NÃO FOSSE O BILHETE...”	81

3	“NÃO DEIXARIA A FALA DO ALUNO PASSAR EM BRANCO” – REFLEXÕES SOBRE O <i>PROJETO MAGIA DE LER</i> PARA ALÉM DO PACOTE DE FORMAÇÃO	85
3.1	<i>O Projeto Magia de Ler</i> para além do pacote de formação	88
	CONCLUSÕES PROVISÓRIAS DE UMA <i>PROFESSORA</i> - <i>PESQUISADORA INACABADA</i>	96
	REFERÊNCIAS.....	100
	ANEXO A – Escola Municipal Tiradentes: histórico	105
	ANEXO B – Ata da Assembleia do Conselho Escola Comunidade.....	111

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo apresentar o caminho percorrido numa pesquisa *no e com* o cotidiano de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde atuo como professora do quarto ano.

Trata-se de pesquisa realizada na Escola Municipal Tiradentes, uma escola da Rede Municipal de Educação de Niterói, no Rio de Janeiro, que buscou compreender melhor os desafios, obstáculos, dificuldades que, como docentes, alunos/as, familiares, vivemos no cotidiano, como temos respondido a eles e o que temos produzido a partir de tais enfrentamentos. Quais possibilidades afinal são criadas nestes enfrentamentos cotidianos?

Desafiando-me a estranhar o que já me parece tão conhecido, tomei como objeto de reflexão minha própria prática e o que percebi nas relações que estabeleço neste cotidiano. Aguçando os sentidos busquei investigar desafios que atravessam a prática do/da professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental numa escola pública de periferia: a aprendizagem dos/as educandos/as, o diálogo com as famílias, a relação com as instâncias administrativas - direção e Secretaria de Educação, entre outros desafios que tensionam a construção de uma escola de qualidade para todos.

Elegendo o período de 2011 a 2012 registrei, no caderno de campo, situações vividas na Escola Municipal Tiradentes, que mais me chamaram a atenção pelo potencial que comportavam, tanto de questionar práticas cotidianas, como de anunciar possibilidades de reflexão e ação. A partir desses registros busquei dialogar com as situações a partir das leituras teóricas que foram sendo provocadas e das discussões com o grupo de orientação coletiva no mestrado.

Procurei também conversar com outras professoras, companheiras da escola, buscando ampliar minha compreensão a respeito de tais situações. Algumas vezes, sem perceber, professoras, alunas/os e funcionários/as ofereciam-me novas pistas, jogavam luz sobre novas interpretações não perceptíveis num primeiro momento.

No capítulo I apresento minhas memórias de estudante da escola pública, de filha, sobrinha, neta, docente... Os obstáculos e conquistas vividas

em minha trajetória de formação foram rememorados, ressurgindo com novos sentidos e trazendo novas questões sobre o processo da formação de docentes oriundos das classes populares.

No capítulo II revisito o espaço da escola. Apresento-a como quem, mesmo reconhecendo-se nesse espaço, foi descobrindo que é preciso escavar o campo para melhor conhecê-lo. Nesse sentido, documentos quase apagados pelo tempo, antigas fotografias, fragmentos de conversas do e no cotidiano com professoras, alunos/as, direção, funcionários/as conduziram a minha busca por esse entendimento e me levaram a refletir sobre situações, eventos, acontecimentos que antes me pareciam sem importância, corriqueiros. Neste capítulo pude também estudar sobre o contexto socioeconômico dos sujeitos da pesquisa, em especial, de professoras e alunos/as.

Enveredando pelo capítulo três busco contemplar a Escola Tiradentes que se constrói no cotidiano. Deparamo-nos com as lutas travadas quando somos convocados/as a sermos meros/as aplicadores/as de projetos, vindos da Fundação Municipal de Educação ou do Governo Federal. Por outro lado é possível também observar as nossas construções, os nossos projetos, fazendo pensar sobre outras possibilidades.

No capítulo IV, trago algumas situações vivenciadas no cotidiano escolar da Tiradentes, por docentes, alunos/as, mães, direção, que me possibilitaram ampliar e complexificar meu olhar sobre esse cotidiano, buscando reconhecer nas respostas aos enfrentamentos e dificuldades que fazem parte da construção cotidiana da escola, outras possibilidades mais potentes de reinvenção da escola. Embora outras situações sejam referidas nos demais capítulos, neste último, elejo três que se destacaram por seu potencial questionador.

Concluindo, mesmo provisoriamente, vejo-me pesquisadora ainda inacabada, reconhecendo as contribuições desta pesquisa, bem como compreendendo a incompletude do pesquisado e de quem pesquisa.

CAPÍTULO I: O MEMORIAL: MARCAS QUE ME DERAM CORAGEM

Quero ficar no teu corpo feito tatuagem
Que é pra te dar coragem
Pra seguir viagem
Quando a noite vem
(Chico Buarque e Rui Guerra)¹

A canção de Chico Buarque e Rui Guerra me instigou a refletir sobre as escolhas feitas no decorrer da escrita de minhas memórias de formação, a partir da percepção de que algumas experiências vividas se inscrevem em nós como tatuagens e suas marcas dificilmente se apagam. Experiências *que nos dão coragem de seguir viagem quando a noite vem...*

Dialogando um pouco mais com a metáfora da tatuagem, percebo também que como marcas as tatuagens nos ajudam a pensar sobre a relação entre o *que* permanece e *como* permanece em nossas lembranças. Nesse sentido, as tatuagens, bem como as memórias, com a passagem do tempo, vão se transformando e, ainda assim, guardam algo de sua origem.

Pérez (2006), resgatando a história da tatuagem no Ocidente, defende que vivemos hoje em um novo cenário, que subverteu os valores, *status* e lugar social e cultural que caracterizaram o exercício dessa prática. Tal modificação pode ser percebida por mudanças em relação a: “*tipo de usuário (antes restrito a uma população marginal e agora abrangendo todas as classes sociais), perfil do tatuador (de amador a profissional) e caráter da tatuagem (de estigma à obra artística)*” (s/p.). Assim, a autora defende que “*o ato de ser tatuado pode ser compreendido como um processo de construção corporal e vivencial*” (s/p).

Como parte de um processo de construção de identidade, as tatuagens “falam” tanto do que o sujeito foi, quanto do que ele vai se tornando. Assim também são algumas experiências (re)vividas a partir da memória: elas se transformam, não porque criamos exatamente outra, mas porque já não as compreendemos da mesma forma como quando elas aconteceram.

¹ BUARQUE, C., GUERRA, R. Tatuagem, 1972-1973. Disponível em: <http://www.chicobuarque.com.br>. Acesso em: 29/11/11.

Escrever sobre minhas memórias de formação revelou-me conhecimentos, formas de ser e estar no mundo, ainda não percebidas. Desta maneira, a escrita de meu memorial revelou-se como um instrumento de (auto) formação, pois que há nesta escrita esforços para desvelar o que não era facilmente percebido.

A escrita narrativa potencializa uma tomada de consciência das experiências formadoras, distinguindo-as de diferentes vivências cotidianas inscritas nas singularidades e subjetividades dos sujeitos. O conjunto das narrativas expressa diferentes recordações-referências, aprendizagens experienciais e experiências formadoras, na medida em que coloca o autor numa dimensão de investigador de si próprio e de sua trajetória de formação, possibilitando-lhe compreender seus percursos formativos e autoformativos ao longo da vida. (SOUZA, 2006, p. 137).

Baseando-me em Souza, entendo que a escrita do memorial desvela processos de autoformação que vivenciei ao longo de minha trajetória, à medida que me ajuda a distinguir as experiências formadoras que me constituíram, das diferentes vivências cotidianas. Trata-se de uma investigação sobre mim mesma, confirmando que a formação é um processo muito mais amplo do que sua institucionalização: seja na escola básica, seja na universidade.

A escrita do memorial permitiu-me buscar situações vividas ao longo de minha trajetória de formação, como aluna ou como docente, que se entrelaçam com as questões que me instigaram a pesquisar o cotidiano da escola. Provocou-me indagações acerca dos obstáculos enfrentados cotidianamente por alunos/as, docentes, dirigentes, nas escolas públicas na vivência do processo pedagógico e que marcam o trabalho docente.

Não se trata de simplesmente evocar o passado. Busco nesse movimento de rememoração reconhecer as muitas vozes que ecoam em mim, as *vozes* *statuagens* dos meus avós, tias, pais, primos e primas, professoras/es, colegas de trabalho, religião e tantas outras que me habitam e que contribuíram de uma forma mais ou menos direta para a constituição da professora que sou hoje.

Ao afirmar que a construção da identidade tem, em certa medida, algo de fixo, mas também sempre escapa aos fixismos, Silva (2002, p.85) me

permite pensar que também assim são nossas *memóriastatuagens*: se deixam marcas que definem que professora sou eu, também vão se modificando a partir de novas experiências, nos obstáculos vencidos ou ainda por vencer, com as novas relações que estabeleço. Desta forma, é que vão se modificando a professora que sou, a aluna que sou, a filha..., ainda que algo possa permanecer. É esta a reflexão que se revela na escrita do memorial.

Não seria possível trazer em meu texto as memórias, vozes, sentimentos da mesma maneira que elas habitam em mim, da mesma maneira que as coisas ocorreram no passado. Isto, porque como afirma Benjamin “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (1994, p.229). Sendo assim, ao ser rememorada, a minha história também é reconstruída e ganha novos sentidos, tanto para mim que narro, já que a cada narração construo uma nova história, marcada pelo passado, como para meu leitor ou minha leitora que atribui outros sentidos às memórias que revelo.

Sabemos que a escrita nos coloca certas barreiras. Aqui, ainda que com alguma limitação, talvez seja possível trazer o tom dos risos e choros, as preocupações da minha mãe e tias, o cheiro da árvore do quintal, o aperto sentido pelo tato nos transportes que me levavam à escola e o cheiro da caneca azul do refeitório. Com imaginação, talvez ainda seja possível que a escrita colabore para externar as lembranças do cheiro de massinha, do suco de laranja derramado na lancheira, do visual da minha escola da infância e da sensação agradável de nela estar.

Difícil seria falar de minhas memórias sem relacioná-las à escola, à família e à educação num sentido lato, a que acontece para além da instituição escolar. A escola não está distanciada da minha vida: nas brincadeiras da infância, na importância que tem para a minha família, para mim enquanto profissional. Esta instituição e a educação atravessam minhas memórias.

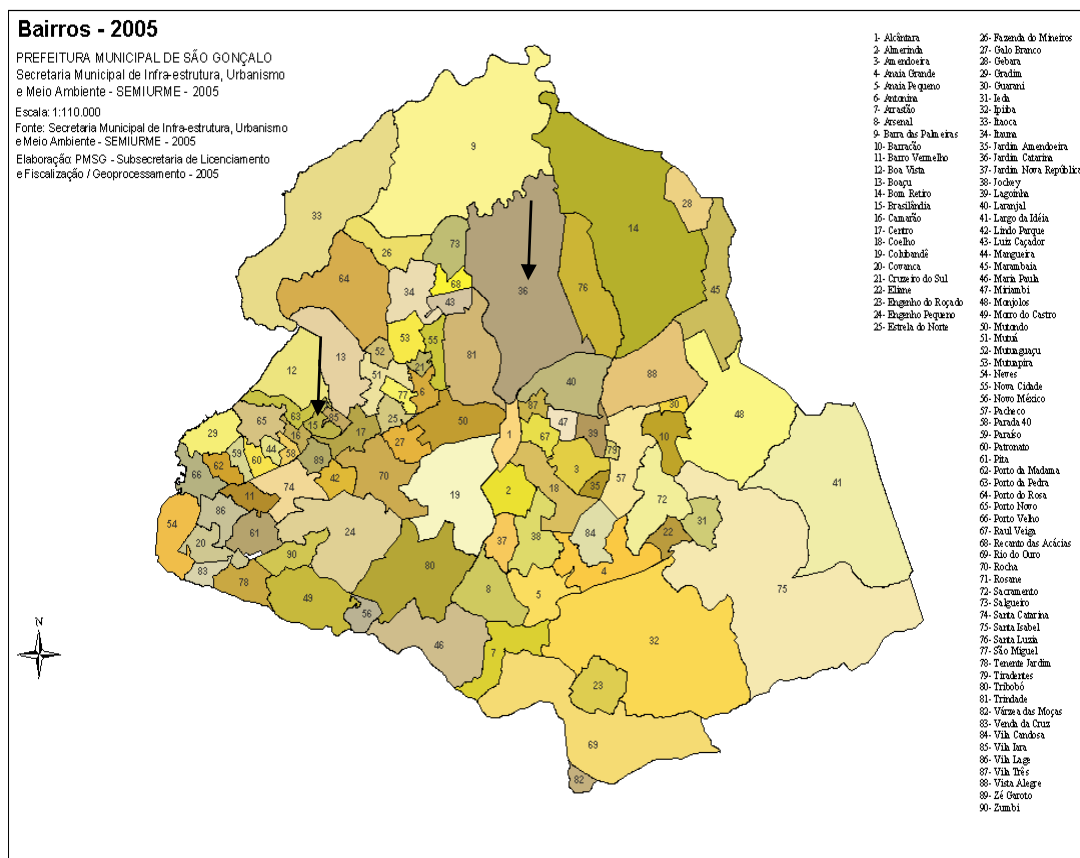
Éramos seis em um quintal. Quintal de meus avós maternos, onde seus filhos também moravam com suas respectivas famílias. As seis crianças eram os meus primos Fabiano, Fabrício, Waguiinho, Nívia, meu irmão Felipe e eu. Morávamos no bairro Jardim Catarina, que fica no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Entre as décadas de oitenta e noventa estudávamos na mesma escola: o Instituto de Educação Clélia Nanci, uma

escola da rede estadual de educação, considerada uma boa escola, segundo minhas tias e minha mãe, motivo pelo qual foi escolhida para estudarmos.

O Jardim Catarina é considerado “o maior loteamento da América Latina” (BRAGA, 1998, p. 63). Sua população é de 280.000 habitantes e, como outros bairros periféricos de São Gonçalo, o transporte público conta com apenas duas empresas de ônibus. Tais empresas oferecem sete linhas municipais e intermunicipais. A precariedade do serviço de transporte público pode ser sentida ainda hoje pela presença expressiva de vans e kombis.

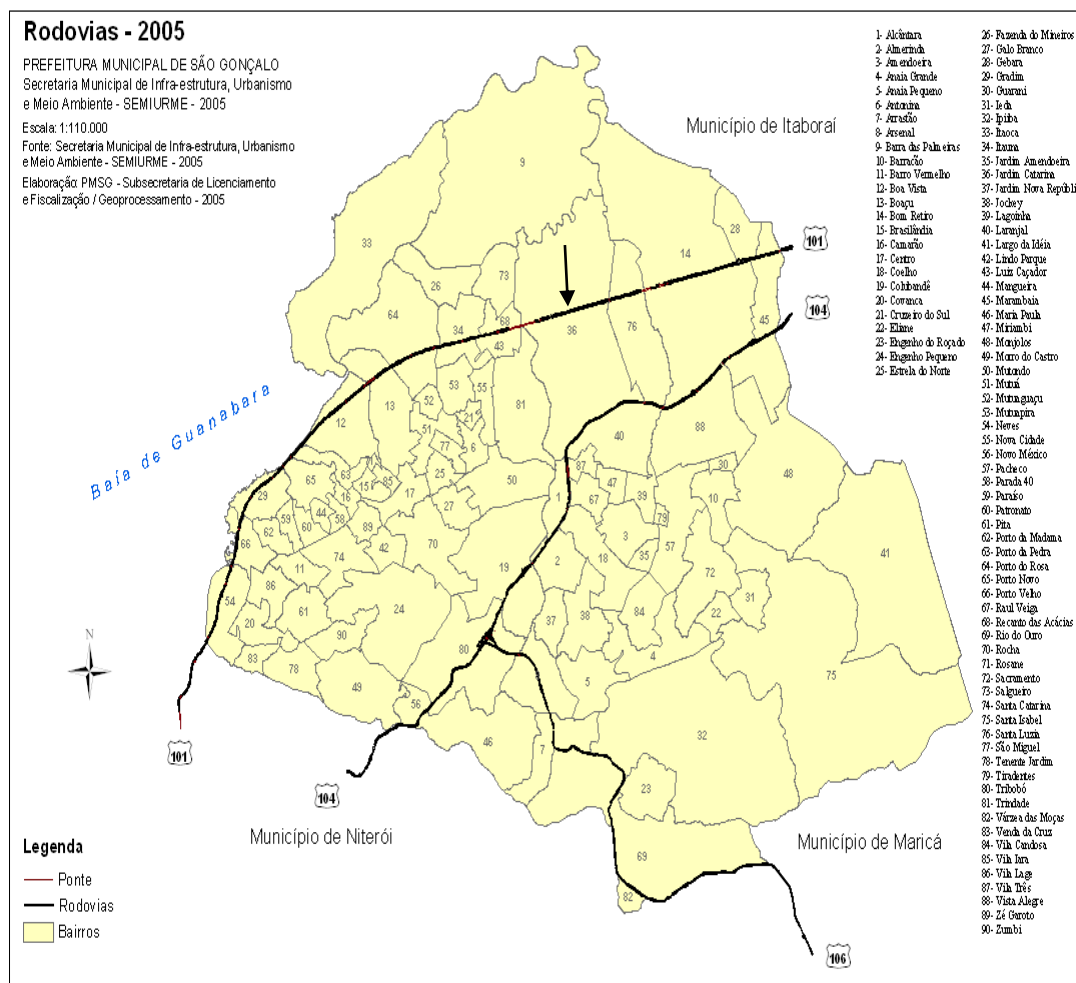
Em minha época de criança contávamos apenas com uma linha de ônibus, sempre em número insuficiente para atender as demandas da população, e com o trem, transportes que usávamos ora um, ora outro, para a ida e vinda da escola.

Alcântara, Laranjal, Guaxindiba e Santa Luzia são bairros limítrofes ao Jardim Catarina, os quais se localizam no 3º Distrito de São Gonçalo. É possível perceber no mapa a seguir, observando as setas pretas, a distância entre o Jardim Catarina (número 36) e o bairro Brasilândia (número 15) que fica no 1º Distrito, onde se localiza o Clélia Nanci.



Mapa nº1: Bairros de São Gonçalo (RJ).Disponível em: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br>. Acesso em: 11/07/2012.

A opção de minha família pelo Clélia Nanci como escola para seus filhos/as implicava assim alguns desafios. Afinal, do nosso bairro até a escola, levávamos de trinta a quarenta minutos de ônibus. O mesmo tempo era gasto na volta, quando minha mãe, ou uma de minhas tias, voltava para nos buscar. A distância territorial era agravada ainda pelo fato de que os intervalos entre os horários dos ônibus também não nos eram muito favoráveis. Algumas vezes tínhamos de atravessar a BR 101 (mapa 2, seta preta) para pegar um ônibus que passava em horários fixos. Se perdêssemos aquele horário, a aula estava perdida, pois a tolerância de atraso estipulada pela escola era de quinze minutos. Passado esse horário os portões eram fechados e os alunos/as não podiam entrar.



Mapa nº 2.: São Gonçalo (RJ) – rodovias. Disponível em: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br>. Acesso em: 14/07/2012.

Ceccon et al (1996), em um estudo crítico sobre a desigualdade e domesticação promovida pela escola, na década de 80, denunciavam que os regulamentos escolares, dentre eles, a rigidez na exigência do cumprimento do horário de entrada e saída da escola, sem uma discussão séria envolvendo as famílias, acabavam por se constituir como um grande obstáculo ao “sucesso dos educandos”. De fato, chegar à Brasilândia, bairro onde o Clélia Nanci localiza-se, às 7h. da manhã, era um obstáculo para nós: muitas foram as vezes que levávamos broncas das inspetoras de turno, das professoras, dos/as serventes na portaria, pelo atraso. Todos desconheciam a nossa “maratona”.

Na tentativa de cumprir os regulamentos, outras vezes íamos de trem para a escola. Para isto, às 5h e 30min tínhamos de estar na plataforma, aguardando o apito do transporte. Lembro, em certa ocasião, de ter ficado presa à porta, na correria, com o trem quase de partida. Chegávamos à

pracinha em frente à escola e ainda no escuro tínhamos de esperar por volta de uma hora até às 7h, quando o portão se abria.

Tais lembranças remetem-me às reflexões de Brandão (1995) a respeito dos esforços das classes populares pelo direito à escola pública. O autor diz que, principalmente, a partir da década de sessenta, a escola começa a ser reconhecida pelas classes populares não somente como um espaço de ensino-aprendizagem, mas também como um espaço de lutas pelo direito de uma educação de qualidade aos “marginalizados”. No esforço de minha família para chegarmos até a escola, enfrentando regulamentos que não nos eram favoráveis, também reconheço a luta por uma educação de qualidade.

Se de um lado os anos 60 inventaram entre nós uma educação como movimento social, os anos de 70 para cá revigoram a luta dos movimentos populares, melhor ainda, pelos direitos dos excluídos de que o estado cumpra o dever de fazê-los serem educados com qualidade. (BRANDÃO, 1995, p. 130).

Tanto esforço em busca do que minha família acreditava ser a melhor escola para seus filhos, tendo em vista que poderia ter optado pelas escolas do bairro que também existiam. Vivenciando diretamente os desafios para nos manter na escola, eu tomava lições de importância desta instituição para minha família. Acredito que assim foi nascendo em mim o desejo de ser igual às minhas professoras.

O desejo de ser professora revelava-se durante as brincadeiras “de escolinha” que realizávamos no quintal de minha casa. Nessas brincadeiras, Marciano e Fabrício eram os alunos. Fabrício é meu primo, três anos mais novo, hoje, também professor. Marciano foi o nome dado a uma vassoura de piaçaba transformada em aluno pela nossa imaginação. O desejo de ser professora era alimentado igualmente enquanto ouvíamos a História do Brasil através das histórias do vovô Genecy, ou enquanto bordava ponto-cruz com a vovó Célia, em sua varanda, embalada por suas lições de vida. Como nos diz Benjamin, “também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições”. (1994, p.198)

Enquanto usava meu quadro de giz nas brincadeiras, corrigia os deveres de Fabrício e passava-lhe cópias, seguia o modelo que vivenciava na escola. O

tal quadro foi o mesmo com o qual fomos alfabetizados pela Tia Suzi: Fabiano, Nívia e eu. Ela era aluna do curso Normal, opção que eu também faria anos mais tarde. Tia Suzi, a irmã caçula de minha mãe, cheia de sobrinhos à sua volta, era para mim um exemplo de professora e por quem tenho ainda grande admiração profissional, além da afetiva. Tenho certeza de que ela foi um dos motivos na minha escolha profissional.

Tempos depois via minha tia, já como professora da rede municipal de São Gonçalo, fazendo lindos cartazes, preparando aulas, corrigindo cadernos. Adorava acompanhá-la à escola, que ficava próxima de nossas casas, de nosso quintal. Ela, mais velha que eu 12 anos, mais parecia irmã do que tia. Sempre apaixonada pela educação, acabava também por me mostrar o caminho do magistério como uma boa opção profissional.

Terminei o curso Normal em 1999. Lembro quando dizia aos meus colegas de ginásio (como era chamado o segundo segmento do Ensino Fundamental) que continuaria no Clélia Nanci para fazer o Curso Normal, eles me diziam que eu era muito inteligente e deveria estudar para ser médica, advogada. Além disso, apontavam também que, sendo professora, eu teria de cuidar de crianças e ganharia um baixo salário. Ora! Eu me perguntava: Não era necessário ser inteligente para ser professora? Como entendiam a profissão docente?

Estávamos em meio a década de 90 e ainda se fazia presente na escola, como na sociedade, uma concepção de magistério para as séries iniciais calcada numa “vocação natural” da mulher para cuidar das novas gerações e formar os futuros cidadãos, conservando marcas de um perfil de professora e mulher idealizado pelo discurso republicano.

Nesse sentido, Louro afirma:

A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos e formadora de futuros cidadãos. (LOURO, 1997, p. 447).

As questões colocadas pelos/as colegas, naquele momento, e que permanecem tão vivas em minha memória, são questões que continuam na ordem do dia, como nos mostra Nóvoa (1999):

Continuam próximos os tempos em que o primeiro-ministro João Franco aconselhava os professores das cidades a completarem os seus salários com outras atividades e os do campo a cultivarem umas batatas, bem como o período do Estado Novo durante o qual o salário dos professores chegou a ser considerado uma espécie de “gratificação, admitindo assim, tacitamente, a “dupla atividade”. A questão ainda está na ordem do dia, na medida em que os professores buscam no *exterior* os estímulos (económicos, culturais, intelectuais, profissionais, etc.) que muitas vezes não conseguem encontrar no *interior* do ensino. (p.24).

A Escola Tiradentes, meu campo de trabalho e pesquisa, é fértil em exemplos das múltiplas atividades de que os/as professores/as lançam mão para garantir a sobrevivência: Carla trabalha três turnos, Ângela aceita trabalhar na colônia de férias, trocando todos os dias das férias por uma pequena gratificação – menor que seu salário!, Glória não tem final de semana para seu descanso, porque nestes dias é vendedora na feira de seu bairro, Ana Carla é também assistente social, Vânia vende roupas e bijuterias para as colegas de trabalho, enquanto Viviane vende perfumes. Quanto a mim, faço parte do grande percentual de docentes que tem uma dupla jornada de trabalho: a rede municipal de Niterói, como professora do Ensino Fundamental na Escola Municipal Tiradentes e a rede estadual de São Gonçalo, como professora do Curso Normal do Instituto de Educação Clélia Nanci. Fazer a complementação salarial com outras atividades remuneradas é uma prática tão comum no interior da escola que acaba sendo naturalizada, esvaziando a dimensão política que atravessa a questão salarial da profissão docente.

Villela (2004) nos chama a atenção: essa questão é uma luta que tem atravessado o tempo.

Em 1849, o Presidente da Província [DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO], Couto Ferraz, expediu o Regulamento da Instrução Primária e Secundária, que já demonstrava clara intenção de extinguir a Escola. Afirmava que a despesa com a manutenção do estabelecimento não era proporcional ao benefício obtido. (VILLELA, 2004, p.59).

A autora afirma ainda que para diminuir as despesas com a Escola Normal, o presidente Couto Ferraz teve a ideia de utilizar os meninos pobres que eram bons alunos no ensino das demais crianças, economizando assim com a contratação de professoras. O que naquela época já podia ser entendido

como um retrocesso - a economia das despesas públicas através do corte de gastos com a Escola e o investimento na formação de professores - ainda hoje, sabemos, persiste.

O ano de 2012, período no qual produzi este memorial, foi bastante representativo da luta dos/as docentes por melhores salários e condições de ensino, lutas que por si confirmam que a educação ainda está muito longe de tornar-se prioridade na construção de uma sociedade mais justa. Tivemos a greve de professores do ensino superior por melhores salários, envolvendo *57 universidades federais, em todo o país, que durou quase quatro meses*²; a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, à qual se vincula o Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, *que durou pouco mais de 90 dias*³. No ano de 2011, há registro a respeito da greve de professores também do município de Niterói:

Professores da rede municipal de Niterói, na Região Metropolitana do Rio, entraram hoje em greve por tempo indeterminado. Segundo a categoria, a secretária de Educação de Niterói, Maria Inês Azevedo de Oliveira, vai receber nesta tarde os líderes do movimento para uma reunião, na qual serão apresentadas as reivindicações da categoria que são: o pagamento de 16,30% restantes do total de 30% da reposição das perdas salariais, reposição salarial, plano de carreira e redução da carga horária de 40 horas para 30 horas semanais.⁴

Assim, percebo minha história revelando não só parte de uma história de mulheres que saem de casa em busca de uma profissão, permitindo-lhes ascender socialmente, como também a história de muitas famílias pobres que encaminharam suas filhas para o magistério em função da expectativa de um emprego público garantido, o que não significa bem remunerado, como as intensas lutas mobilizadas pelos sindicatos dos profissionais da educação dos diferentes níveis, ensino básico, ensino superior nos indicam.

Oliveira nos mostra o crescente número de professoras originárias das classes populares, principalmente a partir da década de oitenta. Segundo a autora,

2 Disponível em: <http://www.g1.globo.com>. Acesso em: 30/03/13.

3 Disponível em: <http://www.extra.globo.com>. Acesso em 30/03/13.

4 Disponível em: <http://www.oglobo.globo.com>. Acesso em: 30/03/13.

A média dos salários dos trabalhadores da educação situa-se na faixa de R\$ 500,00 a R\$700, 00, o que equivale de 250 a 350 dólares americanos, muito pouco para assegurar condições de vida digna para qualquer profissional.”(2008, p.10).

Talvez em função de minha origem de classe, o magistério tenha me possibilitado certa independência financeira, decorrente de condições econômicas que, embora modestas, ainda são representativas, diante das condições socioeconômicas das gerações anteriores. Manter uma independência financeira em relação ao cônjuge através do magistério tem sido um dos valores recebidos como herança na história de minha família.

Num olhar rápido temos a impressão que a imagem social e a condição econômica dos professores se encontram num estado de grande degradação, sentimento que é confirmado por certos discursos das organizações sindicais e mesmo das autoridades estatais. Mas cada vez que a análise é mais fina os resultados são menos concludentes e a profissão docente continua a revelar facetas atractivas. (NÓVOA, 1999, p.29).

Dialogando com a afirmação de Nóvoa, levantaria a hipótese de que “uma das facetas atractivas do magistério” a que o autor se refere, poderia ser justamente a possibilidade, para as mulheres das classes populares, de ter um ganho que tira da mulher a condição de dependência do cônjuge.

A possibilidade de empregar-se como professora pode tornar-se um atrativo, especialmente quando as mulheres tornam-se chefes de família, conforme afirmação do jornal *O Globo* (2012) ao divulgar dados do IBGE, Censo 2010. O Censo demonstra que são 38,7% o número de mulheres responsáveis pela família.

Desta forma, mesmo mal remunerado, o trabalho como professora representou estas facetas positivas, da independência, de participar de um lugar antes negado aos meus pais, aos meus avós, ou seja, o lugar da escola: meus avós nem mesmo concluíram o primeiro segmento do Ensino Fundamental e meus pais pararam de estudar ao concluírem o segundo segmento.

Sem negar as justas lutas por melhorias salariais por parte dos sindicatos de professores, na minha família a profissão docente no setor público sempre foi encarada como sinônimo de emprego seguro. E com o tempo, diante da necessidade de me profissionalizar, o magistério como

possibilidade de inserir-me rapidamente no mercado de trabalho, era pra mim um atrativo que se acrescentava ao desejo de infância de ser professora. Para minha família, representava a conciliação - trabalho e independência do marido.

Ao sair do Clélia Nanci, após terminar o Curso Normal, fiz alguns meses de curso preparatório para o vestibular. Até então, não pensava em fazer faculdade. Precisava trabalhar e por isso, apesar de certa curiosidade em relação ao curso de Psicologia, curso de horário integral na Universidade Federal Fluminense (UFF), optei pela Pedagogia ,pensando na independência financeira e no gosto pela profissão docente construída em criança.

Sem trabalhar, teria de depender do meu pai caso insistisse na Psicologia, entretanto eu sabia que ele não poderia custear este curso. Reflito que não foram somente os exemplos de tia Suzi e a paixão pela profissão que me fizeram continuar no curso de Pedagogia, cursado na Universidade Federal Fluminense. Mesmo a partir do Curso Normal, não só a vontade de ser professora foi definitiva para a minha escolha profissional, mas também as questões econômicas foram relevantes.

Desde criança sempre me vi envolvida com a problemática do desemprego. Papai, operário da indústria naval, eletricitista, com os “sobe e desce” desta indústria, por vezes esteve desempregado. Não tínhamos uma vida luxuosa, mas não nos faltou o sustento. O desemprego de alguns momentos pesou bastante para a escolha de uma profissão, para a qual sempre se abria concurso público com bom número de vagas! Eu não queria mais passar por aquelas preocupações com desemprego. Minha família também dava força para que nos encaminhássemos para uma carreira pública.

Como professora, sabendo das problemáticas sociais que envolvem também as vidas de alguns de meus/minhas alunos/as, como por exemplo, os relatos sobre o desemprego, nunca aceitei oferecer-lhes o menor esforço, ou seja, trabalhar com pouca rigorosidade ou sem implicação. Sinto-me extremamente ligada à escola pública. Tenho uma vida construída nela e vejo-me, portanto, num comprometimento que não posso negligenciar.

Ser docente na escola pública permitiu-me conquistar minha independência financeira. Tal constatação me leva a refletir sobre o papel da escola na vida de meus/minhas alunos/as. O que sinto é o dever com a escola

pública, que tanto me ensinou como estudante e ainda é presente em minha vida, agora, não só como estudante, mas como profissional. Tal sentimento reafirma meu compromisso com os/as alunos/as das classes populares que, como eu, enfrentam o desafio de não só garantirem os seus direitos a uma vaga na escola pública, como também de nela permanecerem com sucesso.

Benjamin (1994) me ajuda a melhor dizer este sentimento de compromisso, que em parte, liga minha infância a infância de muitos dos meus/minhas alunos/as de hoje: “(...) *existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está a nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma força messiânica para a qual o passado dirige um apelo.*”. (p.223)

Trazendo em minha bagagem pessoal e profissional as reflexões até aqui desenvolvidas, cheguei ao Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, com o propósito de investigar a escola, desafiando-me a desnaturalizar concepções, práticas, análises elaboradas cotidianamente acerca das dificuldades que enfrentamos na escola, bem como das possibilidades construídas no enfrentamento das necessidades de seu cotidiano.

A Tiradentes foi escolhida como *lócus* de pesquisa por ser uma das escolas onde atuava como docente durante o período em que cursava o Mestrado. Neste sentido, tomei a escola como centralidade em minhas ações investigativas, não por se tratar de uma escola modelo, nem tampouco de uma instituição referência quando pensamos em índice de fracasso escolar, mas por ser como tantas outras, uma escola comum. Assim sendo, as situações vividas pelo coletivo da escola são reveladoras de outras escolas igualmente comuns. Podemos aqui dialogar com Certeau (2012) quando este autor nos lembra a importância de valorizar as situações banais e os sujeitos comuns, tirando delas lições. Desta maneira, reafirmo a relevância da pesquisa realizada na Escola Municipal Tiradentes, bem como o papel do registro sob a forma de dissertação das histórias já vividas.

Ao me aproximar do que, neste momento, é o possível desfecho deste meu memorial percebo com mais clareza o que dizem Prado e Soligo (2007):

Ao narrar, visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram “esquecidos” no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas, sim, estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos. (pag. 51).

Assim é que compreendo o sentido de trazer estas memórias. Não para simplesmente narrar, mas para dialogar com outras histórias, pois que não narro na solidão, mas dentro de um contexto sócio-político-cultural. Contexto a partir do qual pude produzir alguns sentidos que, contudo, convidam à produção de outros tantos.

CAPÍTULO II: “VOCÊ VAI PESQUISAR SOBRE A NOSSA ESCOLA?”

1 CONSTRUINDO CAMINHOS INVESTIGATIVOS

“ _ É mesmo? Você vai pesquisar sobre a nossa escola? Que coisa boa, Lidiane! Você vai mesmo escrever sobre coisas que realmente acontecem na nossa escola?”. (Caderno de campo, 1º semestre de 2011).

O questionamento de Catarina⁵, professora da escola, convidou-me a refletir sobre as implicações da opção por investigar um cotidiano no qual estamos mergulhadas e, conseqüentemente, implicadas. Suas questões desnudavam para mim os desafios da pesquisa sobre a própria prática, reconhecendo-me professora – pesquisadora.

Nas últimas décadas pesquisadores/as do campo da formação docente e do cotidiano escolar, tais como Freire (2011), Alves e Garcia (2000), Geraldini (1998), Esteban e Zaccur (2002), vêm defendendo a “natureza pesquisadora da prática docente” (Freire, 2011) e o papel ativo do/a professor/a na produção do conhecimento.

E a professora da Escola Básica? Seria ela apenas uma consumidora passiva dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores acadêmicos? Não lhe deveria caber a parceria na construção da mudança que desejamos ver implantada no interior da escola? (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 12).

A fala de Catarina parecia-me um convite para exercitar a parceria da qual nos falam as autoras. Pensar sobre *o que acontece na escola* também é parte das tarefas docentes da professora que investiga seu cotidiano, questiona as práticas e busca melhores formas de ensinar. Somos professoras-pesquisadoras quando ao não aceitarmos o papel de “consumidora passiva dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores acadêmicos”, reinventamos saídas para os impasses vividos no cotidiano.

Por outro lado, a indagação de Catarina também instigava-me a pensar que a perspectiva da professora-pesquisadora, que tantas vezes se materializa

⁵ Alguns nomes são reais, como o de Catarina. Outros, não foram autorizados, por isso, foram mantidos os nomes fictícios.

no cotidiano escolar, do ponto de vista conceitual, não é tão clara para um/a docente cuja formação historicamente tem como referencial teórico-epistemológico concepções de conhecimento “matrizada na divisão do trabalho e na hierarquização: uns para fazer, outros para pensar, uns dominando a teoria, outros limitados à prática mecanizante.” (idem, p. 14).

Ainda ecoa em mim a ênfase que Catarina deu ao possessivo *nossa* e ao advérbio de modo *realmente*. É sobre a *nossa* escola que a pesquisa se propunha a investigar. Não é sobre a escola do *outro* é sobre a *nossa* escola. Uma escola encarnada, constituída por pessoas, datada, situada espacial e historicamente. Mas, quem tem o direito de falar sobre a escola? Tradicionalmente, quem tem falado sobre a escola? O que significa escrever sobre coisas que realmente acontecem na nossa escola? Significa que o que tem sido escrito sobre a escola não é *real*?

A fala de Catarina remeteu-me às reflexões de Araújo (2008):

nos registros sobre a escola têm predominado uma versão documentada, em geral escrita a partir do poder estatal, que destaca a sua existência homogênea. Entretanto, coexiste com essa história uma outra história não documentada, na qual a escola toma forma material e ganha vida. (p. 127).

Seria a essa *outra* história da escola, história *não documentada*, que *ganha vida* composta pelos sujeitos comuns, a que a professora se referia?

Rememorando minhas histórias, lembro-me de, mesmo depois de já estar lecionando, ter produzido, à época tanto da graduação, quanto da especialização, trabalhos acadêmicos sobre a escola, que destacavam *sua existência homogênea, olhando-a do alto* (ALVES e GARCIA, 2000), como se eu mesma não fosse parte dessa escola.

Tais trabalhos acadêmicos eram produzidos para a Universidade. As situações narradas, com objetivo de refletir sobre elas, apesar de vividas na escola, eram abordadas a partir de um ponto de vista de quem parecia não estar na escola. Sendo assim, tais artigos não provocavam em mim novas reflexões sobre a prática, nem contribuíam tampouco para que essas reflexões tivessem eco nas escolas, onde já atuava à época da graduação.

O que tenho vivido na presente investigação é o desafio de romper com um paradigma de pesquisa, ainda hegemônico entre nós, que reserva à

universidade o papel de pensar *sobre* a escola. O desejo nesta pesquisa é de contribuir para a construção de novos saberes e olhares a partir da escola e não sobre ela, em consonância ao que defendem Prado, Morais e Araújo (2012):

Pesquisando *com* a escola e não *sobre* a escola, e, conseqüentemente, produzindo um conhecimento junto com as professoras e não sobre suas práticas, entendemos poder contribuir para fortalecer um paradigma de formação docente que questiona uma visão monocultural do saber, que elegeu a ciência moderna como critério único de verdade, e a Universidade e os seus intelectuais como os legítimos representantes desse saber, tal como denuncia Santos. (p.98)

Reconhecer a reflexão sobre a prática como um movimento investigativo não seria uma forma de reafirmar os/as docentes como intelectuais? Assim como, reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimento, pode apontar para novas relações escola-universidade. Em lugar da subalternização da escola nessa produção podemos pensar na possibilidade de parceria entre escola e universidade, ainda como entendem Prado, Morais e Araújo (2012) que:

percebe a relação Universidade-Escola como uma via de mão dupla na qual os conhecimentos circulam do interior da universidade para a escola, mas, também, do cotidiano escolar para a universidade.(p.108)

A pergunta provocativa de Catarina *Você vai mesmo escrever sobre coisas que realmente acontecem na nossa escola?* A meu ver, legitimava os sujeitos das escola a falar sobre a escola. Convidavam-me a falar da escola, mas a partir de dentro dela. Alves e Garcia (2000), defendem que:

Muito se fala sobre escola, de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia, quando os profissionais que nela atuam, os alunos e alunas e seus pais, e a comunidade onde ela está inserida estão cotidianamente interagindo. A escola da qual tantos falam é uma simplificação a partir de um paradigma reducionista que ignora tudo o que se passa e se cria nesse espaço/tempo de aprender e ensinar, de relação de subjetividades, de encontros e desencontros, de socialização. (p.7).

Porém, foi preciso exercer uma *vigilância epistemológica* (FREIRE, 2011) sobre o meu próprio olhar, exercitando um *olhar sobre o olhar que olha* (MORIN, 2002). Mesmo vivendo a escola por dentro, eu também aprendera com certa tradição acadêmica a olhar a escola de uma forma simplificadora: nos trabalhos acadêmicos realizados por mim durante a graduação e que tinham como foco a escola, eu definia um tema para a discussão, buscava uma fundamentação teórica que me possibilitasse analisar a escola de uma distância segura em relação aos demais sujeitos da escola, como se eu mesma não participasse daquele grupo. Um olhar sobre a escola *do alto* que continuou *atravessando* o processo de produção dessa dissertação, que muitas vezes me foi denunciado pelo grupo da orientação coletiva.⁶

A ênfase de Catarina ao possessivo **nossa** me fez pensar sobre o compromisso político de compartilhar, *com* a escola e *seus* sujeitos, reflexões que têm sido produzidas a partir dela e, por vezes, *com* ela, mas que nem sempre a ela retornam, como tem sido denunciado. Principalmente, alertou-me para a necessidade de nos vermos como pesquisadoras de nossa prática e como agentes de transformação.

A conversa com Catarina, como tantas outras conversas, afirmações, questionamentos travados ao longo da trajetória da pesquisa, foram apontando para mim que um caminho investigativo que se constrói *no* e *com* o cotidiano escolar requer como ferramentas metodológicas uma “escuta sensível” (BARBIER, 1992) e uma “compreensão ativa” (BAKTHIN, 2000) para a realidade vivida e reconstruída com os sujeitos da escola. Tais conversas, especialmente acerca das dificuldades encontradas na lide cotidiana, bem como a respeito das possibilidades criadas, alimentavam os registros do caderno de campo, dando direção à pesquisa.

2 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA TIRADENTES

A Escola Municipal Tiradentes pertence à rede municipal de Niterói, se localiza à rua Dr. March, nº. 628, no bairro Tenente Jardim que faz divisa com

⁶ O Grupo da orientação coletiva, orientado pelas professoras doutoras Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes e Mairce da Silva Araújo, é composto por estudantes do Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais e se reúne, periodicamente, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, tendo como objetivo “viver a experiência de uma orientação partilhada”.

São Gonçalo, municípios que fazem parte do Estado do Rio de Janeiro. A escola funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. Nos turnos manhã e tarde são oferecidos o Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é oferecida em horário noturno.

A rua Dr. March é conhecida em Niterói e São Gonçalo. Quando as crianças têm dúvidas sobre a cidade onde moram, costumo perguntar-lhes de que lado da rua suas casas se localizam. Se me respondem do lado próximo à escola, informo que residem em Niterói, se do outro lado da rua, residem em São Gonçalo. A rua liga ainda o Morro do Castro, em São Gonçalo, até Tenente Jardim, bairro onde se localiza a Tiradentes, servindo de passagem para Engenhoca e Barreto, ambos bairros pertencentes ao município de Niterói.

A localização da escola, identificada com a letra A, no balão vermelho, bem como a extensão da Rua Dr. March, pode ser visualizada na foto de satélite abaixo:



Foto nº1. Localização da Escola Tiradentes em foto de satélite. Disponível em: <http://www.maps.google.com.br>. Acesso em: 17/01/13.

A Escola Tiradentes oferece como uma primeira imagem para os visitantes um pequeno pátio, com uma área total de cerca de 30m², na parte

térrea do prédio. Nesse espaço reduzido, as crianças são organizadas antes de entrarem para a sala de aula, nos turnos manhã e tarde. Neste local, também são realizadas as festas escolares : junina, dia das mães, semana da criança e de fim de ano, bem como as apresentações relacionadas aos projetos pedagógicos.



Foto nº 2: Pátio da escola. Arquivo pessoal. Ano: 2012.

Ao lado do pátio há um compartimento que funciona como secretaria e sala da direção da escola e o banheiro utilizado pelas professoras e demais funcionários. A escola possui 11 salas de aula, um refeitório, dois banheiros para os/as alunos/as do Fundamental e uma cozinha. As cinco salas de aula e os dois banheiros da Educação Infantil localizam-se no térreo, próximos ao refeitório.

Numa parte mais elevada do terreno da escola, está uma quadra coberta, que é pouco aproveitada nos dias de chuva ou de calor muito forte, pois o telhado é bastante alto e não há proteções laterais que abrigue alunos/as e professores/as.

Diante da secretaria, encontram-se as escadas que dão acesso aos primeiro e segundo andares, onde estão as salas de aula do Ensino Fundamental. No primeiro andar apenas duas das cinco salas funcionam como salas de aula. As três restantes são utilizadas para: sala da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), sala de recursos e até recentemente uma sala de vídeo. Com a compra de televisões e aparelhos de DVD, para cada uma

das salas de aula, a sala de vídeo é atualmente utilizada como depósito de livros e outros materiais pedagógicos.

A sala de recursos, que atendia no período 2012 - 2013 a cerca de 20 alunos – a cada ano, nos três turnos - faz parte da Política de Inclusão da rede, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB)⁷ que estabelece atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino e prevê serviço de apoio especializado quando necessário.

Art. 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.⁸

A orientação da Fundação Municipal de Educação de Niterói é para que a inserção dos/das alunos/as na sala de recursos esteja condicionada à apresentação de laudos médicos que comprovem a necessidade de atendimento. Três professoras atendem na sala de recursos, cada uma em um turno: manhã, tarde e noite. A Fundação oferece formação em oficinas e cursos especializados na área da Educação Especial, durante o turno de trabalho dessas professoras. A participação nesses cursos, oferecidos pela Fundação, é condição para ocupar a função de professora da sala de recursos.

Não consegui levantar informações sobre a formação especializada, em nível de pós-graduação, das professoras da Escola Tiradentes que atuam na sala de recursos, ou das que são categorizadas como Professoras de Apoio, cuja função é oferecer apoio na sala de aula do ensino regular às crianças com necessidades educacionais especiais. A Educação Especial na escola tem nos provocado a pensar sobre a necessidade de ver e compreender cada educando/da em suas particularidades.

Os/as alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) são acompanhados pelas professoras de apoio nas classes em que estão matriculados. O currículo e o material pedagógico são adaptados por elas, conforme a necessidade de cada estudante – o que não tem sido algo simples

⁷ Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/12.

de ser conseguido, embora possamos perceber algumas tentativas. Um exemplo dessas tentativas, era quando, contrariando as orientações provindas da Fundação, as professoras da sala de recursos garantiam o atendimento especial a estudantes que, segundo a percepção destas professoras, demonstravam necessidades de atendimento diferenciado, mesmo o/a aluno/a não portando o laudo médico, que deveria ser providenciado pela família junto à rede municipal de saúde.

A crítica realizada por Esteban (2012) a respeito da padronização da avaliação e *exames standardizados*, alheios às produções realizadas no cotidiano da escola, nos faz pensar numa outra perspectiva em relação ao atendimento de alunos e alunas sem laudo médico na sala de recursos. Da mesma maneira que esses exames querem padronizar o conhecimento, também nós não estaríamos enviando estudantes para a sala de recursos por não se encaixarem num padrão?

A proposição de processos avaliativos ancorados em parâmetros predefinidos e com pouca flexibilidade é indispensável à diferenciação dos sujeitos. O padrão estabelece o que se considera normal, o que o torna também normativo, funcionando muitas vezes como uma imposição. Nesse sentido, avaliar apresenta-se como o ato em que se reconhece o que está dentro da norma, que resulta em um valor positivo, e o que dela se afasta, desqualificado por não corresponder aos parâmetros assumidos como válidos. (ESTEBAN, 2012, p. 574).

Tais reflexões nos provocam a estarmos mais atentas às concepções de avaliação com as quais temos trabalhado e para um olhar que vê a sala de recursos como tábua de salvação dos fracassos escolares, uma vez que a busca da *normatização* impede que reconheçamos o nosso desconhecimento ou inabilidade frente às capacidades e saberes distintos dos/das alunos/as.

2.1 A Escola Tiradentes ontem: um passeio pela “história da escola”

Vai para a Tiradentes! É uma escola que fica perto pra você. Lá tem todos os problemas que todas as escolas têm, mas é uma escola boa para se trabalhar. (Professora Carla - há quase 20 anos trabalha na Tiradentes).

Carla trabalhava comigo na Escola Estadual Cônego Goulart, em São Gonçalo. Sabendo que eu tinha sido aprovada no concurso para o município de

Niterói, para o cargo de professora do primeiro segmento do ensino fundamental, no ano de 2004, Carla me incentivava ir para a outra escola na qual trabalhava: a Escola Municipal Tiradentes. O incentivo, vindo de alguém com anos de trabalho na instituição e demonstrando vínculo afetivo por ela, influenciou a minha escolha. De fato, a Tiradentes era, das escolas da rede municipal de Niterói, uma das mais próximas da escola Cônego Goulart, o que sempre facilitou meu deslocamento de uma escola a outra. Mas o que significava dizer que a Tiradentes era uma *boa escola para trabalhar*? E o que significaria ainda afirmar que a escola tem *todos os problemas que todas as escolas têm*?

Quando iniciei na Tiradentes, em 2004, concordei com as afirmações de Carla, reconhecendo a Tiradentes como uma “boa escola para trabalhar”. “Os problemas que todas as escolas têm” foram se revelando aos poucos. O movimento da pesquisa, contudo, desafiando-me a compreender a Tiradentes, numa perspectiva de complexidade, foi me possibilitando encontrar pistas em seu cotidiano que a revelavam, em sua “versão local e particular”, como Ezpeleta e Rockwell (1989), ajudaram-me a perceber “a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular nesse movimento.”(p 11).



Foto nº3. Pátio antigo. Arquivo da escola. Sem data.



Foto nº4. Comemorações no pátio. Arquivo da escola. Sem data.

Assim, em busca de conhecer melhor a Escola Tiradentes, encontrei por meio de Rosa, uma professora antiga na escola e, que no momento da pesquisa atuava como coordenadora de turno, alguns documentos que registravam as origens da escola, documentos, até então, desconhecidos por mim e pelas demais professoras da escola.

A pouca valorização ou desconhecimento da existência de documentação, que possibilite resgatar a história da instituição escolar não é realidade apenas em nossa escola. Ao discutir essa situação em boa parte das escolas brasileiras, Moraes (2012) afirma a importância da guarda e preservação da documentação escolar para que *a experiência dos sujeitos que constroem cotidianamente a escola não se apague na falta de registro e preservação da história*. (p.53). E continua a autora:

Se por um lado vemos o cuidado na guarda daqueles documentos escolares que exercem uma função probatória, como fichas de matrícula, diários escolares, boletins bimestrais, o mesmo não conseguimos ver quando se trata de documentos de caráter histórico. (MORAIS, 2012, p.54)

Se os documentos de caráter histórico tantas vezes não são valorizados nas escolas, contudo, eles estão lá: às vezes perdidos nas gavetas, outras vezes na posse de alguém da escola ou mesmo na memória de quem participou de sua elaboração. O documento que Rosa colocava em minhas mãos confirmava a escola como um “lugar de memória” (NORA, 1993), não só pelo documento em si, mas também através da memória de alguém que se lembrava da existência do documento. Um lugar de memória, que conjugando passado e presente, nos falava sobre o ontem para entendermos o hoje e projetarmos melhor o amanhã. Nesse sentido, a documentação escolar se revelava como um patrimônio cultural.

O documento (anexo A), em papel ofício datilografado, intitulado “Histórico”, foi disponibilizado para mim. Tratava-se de um registro elaborado por uma ex-coordenadora e professora da escola, Nazareth Silva Pinto, com data de 22 de maio de 1996. Sendo um original único, Rosa fez uma cópia dele para mim.

Recolhido de caixas empoeiradas, na própria secretaria da escola, amarelado pelo tempo, em condições precárias de leitura e contendo partes quase ilegíveis, tal documento, mais do que trazer informações sobre o processo de criação da escola, instigava-me a pensar sobre os caminhos percorridos na constituição da escola.

Trazendo mais uma vez Morais (2012), vemos que:

O desenvolvimento de espaços de memória institucional traz a necessidade de problematizarmos nossa história, sistematizando reflexões, organizando registros, materiais diversos, com intuito de dar certa organicidade à memória e, portanto, à história. (p.54).

A afirmação ajudou-me a compreender o papel da ex-coordenadora na elaboração do documento acerca da história da Tiradentes, ao contribuir para dar uma *organicidade à memória da escola*, sem perder de vista que o processo de organizar tampouco é neutro, fruto de escolhas e opções. Nesse sentido, os documentos produzidos não apresentam *verdades inquestionáveis*, porém, como nos ensina Le Goff (2003), "*resultam do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro - voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si própria*" (p 538).

O documento continha seis páginas, dividia-se em duas partes, sendo que a segunda desdobrada em sete subtemas, apresentados a seguir:

I- Introdução, apresentando Tiradentes como mártir;

II- Desenvolvimento: Localização da escola, pequena descrição sobre a comunidade, histórico da escola, caracterização do prédio em 1996, decreto de oficialização da escola e publicação do Diário Oficial que a reconhece, citação à direção da época e as fontes de pesquisa utilizadas.

Buscando levantar as fontes nas quais o documento se baseara para traçar o histórico da escola, deparei-me com a afirmação de que estas foram: “Yara de Medeiros Carreiros (primeira diretora da escola), Senhora Amélia Viegas, Senhor Nilton da Silva Viegas (antigos zeladores do prédio) e documentos existentes na escola”. Embora não identificasse que documentos seriam esses, a afirmação sobre a existência de outros documentos e a referência a pessoas ligadas à criação da escola são outras pistas que instigariam novas pesquisas sobre a história da escola.

Nome confere identidade. Nomear implica designar, proferir, chamar, criar, instituir, eleger, escolher. A escolha de um nome é sempre um ato de arbítrio, liberdade, manipulação, dominação. O nomeador — aquele que nomeia — está social e culturalmente condicionado ou motivado (Houaiss, 1976, p.II). O nome revela, além das características e qualidades do objeto nominado, a subjetividade ou posição social daquele que nomeia. Significativo, o nome significa o doador do nome, o nomeador. (MIGNOT, 1993, p. 620)

Instigada pelas reflexões de Mignot (1993) busquei, no documento, pistas que me levassem às razões de escolha do nome da escola.

Tiradentes foi escolhido para dar nome à escola para que os/as alunos/as tivessem na figura de tal personagem histórico “um símbolo e um testemunho de liberdade” (s/p.), contudo não há registro sobre as circunstâncias de sua escolha como patrono da escola. Trazendo um resumo sobre a vida de José Joaquim de Souza Xavier, “Tiradentes”, que aborda o nascimento, o contexto de execução, o documento conclui: “*Sua morte [de Tiradentes] não enfraqueceu os movimentos de liberdade. Outros líderes iriam surgir para tornar o Brasil independente*”. (s/p.)

A ênfase na figura de um herói para justificar o ato de *nomear* a escola, levaram-me às reflexões de Carvalho (1990) sobre o papel dos heróis na

História do Brasil, a fim de buscar identificar possíveis ecos dessa escolha nos projetos pedagógicos da instituição.

Para esse autor, assim como outros heróis, a figura de Tiradentes é *mítica*, sendo forjado ao longo da história como um *mito necessário à legitimação entre o povo do novo regime, a República*, que nascera mais de cem anos após a morte do inconfidente.

A luta em torno do mito de origem da República mostrou a dificuldade de construir um herói para o novo regime. Heróis são símbolos poderosos, encarnações de ideias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva. [...] Mas, como a criação de símbolos não é arbitrária, não se faz no vazio social, é aí também que se colocam as maiores dificuldades na construção do panteão cívico. Herói que se preze tem de ter, de algum modo, a cara da nação. Tem de responder a alguma necessidade ou aspiração coletiva, refletir algum tipo de personalidade ou de comportamento que responda a um modelo coletivamente valorizado. [...]. (CARVALHO, p. 55, 1990).

O historiador vai mostrando que a construção de Tiradentes como herói, através do resgate de sua memória cem anos depois, na República, se deu em função de uma identificação popular maior com o tal personagem do que com o próprio proclamador da república, D. Pedro I, neto da rainha. Baseado na análise de documentos que registraram a comoção pública diante da morte de Tiradentes, percebe esta simpatia:

Há documentos da época que testemunham o grande abalo causado entre a população da capitania e da cidade do Rio pelo processo dos réus e, particularmente, pela execução de Tiradentes. (idem, p.58)

Seriam ecos dessa simpatia, sobrevivente até os tempos atuais, que motivou a escolha do nome da escola, possivelmente pelas autoridades locais? Assim como a República, a escola também necessita ser ou ter um *símbolo de liberdade*?

Nome de batismo confere uma identidade. Projeta sonhos, desejos e expectativas dos nomeadores. Sinaliza a função que se esperava que a escola viesse a desempenhar, afirma Mignot (1993, p. 622), ao buscar pistas, através da mudança do nome da escola, sobre a identidade pedagógica da Escola Regional de Meriti.

E na Escola Tiradentes? A ênfase nos ideais da liberdade estaria articulada, dentre outras questões, ao contexto político da década de 1970, período do decreto oficial de sua criação, como veremos a seguir?

O histórico da criação da escola, tendo como base depoimentos dos moradores mais idosos, informa que na década de 1950, o antigo prédio era um casarão, onde funcionava o Centro Pró-melhoramentos do bairro de Tenente Jardim. Em 1958, o casarão passou a ser habitado pelo casal Amélia da Costa Viegas e Nilton da Silva Viegas, antigo zelador do prédio. As salas dos fundos foram doadas para aulas gratuitas, direcionadas à “população mais carente”, de: *tricot, bordado, crochet, doces e salgados*. Em torno de 1960 foi inaugurada uma sala com o nome de Bernardo Belo, tendo como primeiras diretoras da escola as professoras: Bráulia, Francisca e Yara Medeiros. Ainda nos anos 60 a casa foi desapropriada, dando início à construção do prédio que permaneceu o mesmo até o ano de 1996, quando o histórico da escola foi escrito pela professora Nazareth.



Fotos nº5. Inauguração das novas instalações. Arquivo da escola. Sem data.

A quadra continua a oferecer perigo por estar numa parte elevada do terreno, cujo acesso é feito através de escadas, ao lado de um barranco - uma amostra do pouco investimento feito na escola pública.

Se fôssemos comparar esse dado com o crescimento da demanda por vagas nas escolas públicas ou o crescimento da população no período, provavelmente esbarraríamos na distância que persiste entre o discurso oficial sobre a garantia do direito a uma escola de qualidade para todos e a realidade concreta.

Enquanto o prédio, citado no documento de 1996, estava em construção, a Igreja São João Batista de Tenente Jardim cedeu espaço para que o ano letivo não fosse comprometido. Aqui, como em outros momentos da história da educação, vemos que educação e religião não se apartam completamente, mas mantêm relações próximas. Isto nos faz perguntar: Como manter a laicidade no espaço escolar em condições concretas como estas?

No item “oficialização da escola”, encontra-se o decreto de criação da escola de 20 de março de 1974, assinado pelo então prefeito Ivan Fernandes Barros. A foto a seguir guarda em parte a memória da aula inaugural:



Foto nº6. Aula Inaugural. Arquivo da escola. Sem data.

Os arquivos escolares não traziam outros dados a respeito da foto que nos convidava a algumas leituras possíveis. Não vemos uma “sala de aula” tradicional, com um/a professor/a sobre um tablado, à frente de uma turma de crianças, sentadas umas atrás das outras. Prefeito e crianças, muito provavelmente, nem todas as crianças da escola, mas um grupo especialmente escolhido para a cerimônia solene, sentam-se ao redor de uma mesa, como se fosse uma reunião de trabalho. Outros adultos, podemos pensar, possivelmente, as autoridades da escola, estão de pé, fora da mesa.

A que projeto de escola tal imagem nos remete? Ou, inspiradas por Le Goff (2003) poderíamos perguntar: que *imagem de si próprio*, no caso de seu projeto educacional, a escola quis delegar *para o futuro*?

Sem pretender esgotar a discussão, podemos pensar que o contexto político da época, década de 70, era a ditadura militar. Por outro lado, os ecos da Escola Nova, colocando a criança como centro do processo educacional, a escola como espaço democrático, que prevalecia naquele momento, talvez possa nos explicar a horizontalidade que a foto parece indicar como referência para a relação professor/a – aluno/a.

Tais reflexões apenas iniciadas nos fazem reafirmar a fertilidade da guarda e da análise dos documentos escolares para favorecer o (re)encontro dos sujeitos da escola com a história que vai sendo construída cotidianamente, em sua versão local.

Como afirma Araújo (2008) a partir de Le Goff,

a memória coletiva, não sendo apenas uma conquista, mas também um instrumento de poder, faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em desenvolvimento, das lutas pelo poder entre classes dominadas e classes dominantes, sendo um elemento essencial na busca de uma identidade individual ou coletiva. E nos conclama: *devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.* (p. 471).

A fotografia da aula inaugural alimentando a memória coletiva da Tiradentes, nos possibilita comparar o ideal de escola presente em sua fundação com os rumos que essa mesma escola tomou ao longo de sua trajetória. O registro desta memória nos permite olhar para o passado para pensar o presente e projetar o futuro.

A esse respeito também corroboram Prado e Soligo (2007) ao afirmarem que *“ao narrar nossa experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos (p.54)*

A narrativa como registro da memória individual e coletiva, da mesma maneira que a fotografia, também colabora para a *libertação*: ela permite o registro, convida à compreensão e à reflexão. E refletir sobre o que se faz e o que já se fez não suscitaria a mudança diante de novos objetivos e necessidades?

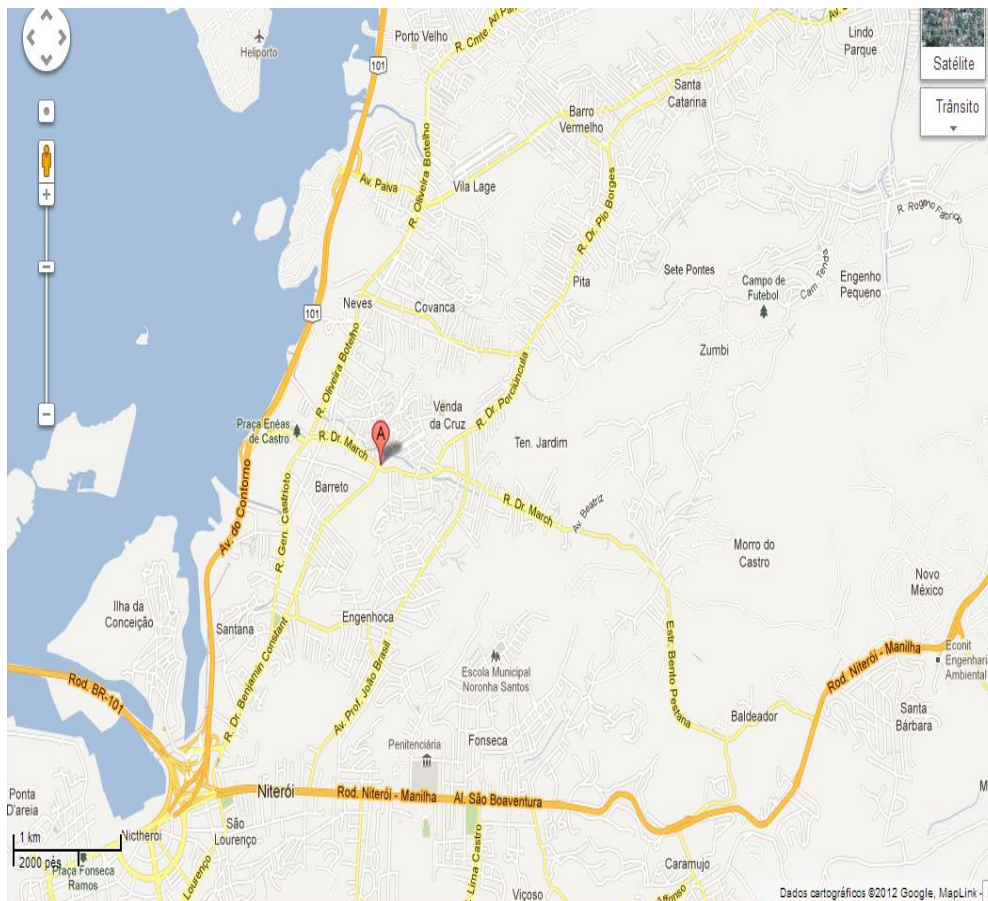
2.2 Um retrato da Escola Tiradentes hoje: alunos/as, professores/as e contexto socioeconômico local



Foto nº7. Fim de ano - pátio. Arquivo pessoal. 2011.

Aproximando-se de seus 40 anos, e sem uma ampliação significativa em seu espaço, a Escola Tiradentes, para atender às necessidades que foram se colocando ao longo do tempo, foi realizando adaptações em seu projeto original. Assim, hoje a sala da Equipe de Articulação Pedagógica encontra-se dividida com a Sala de Informática. A sala de vídeo foi dividida para abrigar as oficinas do *Programa Mais Educação*. Sobre tal projeto falaremos posteriormente. A falta de investimento público nos prédios escolares força a equipe diretora da escola a tomar certas decisões como essa. Decisões que não resolvem os problemas existentes em sua totalidade, mas se convertem em estratégias possíveis diante do quadro de necessidades da escola e das respostas oficiais.

A localização da escola, indicada pelo balão com a letra A, seu entorno e alguns dos bairros que circundam Tenente Jardim podem ser visualizados a seguir.



Mapa nº3. Escola Municipal Tiradentes – localização. Disponível em: <http://maps.google.com.br>. Acesso em 20/12/2012.

Por situar-se no limite entre Niterói e São Gonçalo, a escola recebe alunos/as dos dois municípios. Uma parcela significativa dos estudantes é oriunda do próprio bairro, Tenente Jardim. Contudo, a escola também recebe alunos/as de bairros e comunidades vizinhas: Covanca, Venda da Cruz, Fonseca, Engenhoca, Morro do Castro, Comunidade da Brasília, Cova da Onça, Barreto.

Se por um lado, como aponta o Censo 2010,⁹ Niterói é a cidade com a maior renda *per capita* domiciliar do país (R\$ 2.031,18, enquanto a média do país era de R\$ 668), por outro lado, são 9.824 as pessoas que vivem no município na extrema pobreza, famílias com renda per capita de até R\$70 por mês¹⁰. Voltando o olhar para São Gonçalo, município vizinho à escola, descobrimos que ele está entre os 20 municípios com as maiores taxas de extrema pobreza do estado do Rio de Janeiro.¹¹

⁹ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22/12/2012.

¹⁰ Disponível em: <http://oglobo.globo.com>. Acesso em: 19/01/2013.

¹¹ Disponível em: <http://puc-riodigital.com.puc-rio.br>. Acesso em: 19/01/2013.

Segundo Araújo (2011), o secretário de Planejamento da cidade de São Gonçalo afirmava em 2010 que, com a implantação do Comperj¹², a cidade deixaria de ser o patinho feio, comparando-a com Niterói. (p.195). Tecendo diálogo com a afirmação acerca da possibilidade e das implicações do crescimento econômico promovido pelo Comperj, bem como com a metáfora por ele utilizada, a autora nos lembra que:

Até que ponto o *patinho feio* poderá transformar-se em *cisne* não sabemos, porém não faltam experiências históricas a nos lembrar da perversidade da combinação modernidade e miséria, ou seja, o investimento econômico em algumas áreas não se traduz necessariamente em benefícios básicos e necessários para uma vida digna, na qual se incluem, sobretudo, mais e melhores oportunidades de trabalho e condições de sobrevivência material, oferecidas, entre outros serviços, pela educação e pela saúde. (p. 195).

Niterói parece nos oferecer um exemplo da dificuldade de transformar crescimento econômico em igualdade social, já que o fato de ocupar o primeiro lugar no ranking nacional em relação à renda *per capita* familiar, não significou a eliminação da miséria, como pode ser constatado através dos índices abaixo.

Com base em dados da Secretaria Estadual de Assistência Social e Direitos Humanos, trinta e seis mil pessoas vivem com menos de 100 reais por mês na cidade de Niterói.¹³ Os dados do IBGE¹⁴ também nos ajudam a avaliar a situação econômica de parte da comunidade atendida pela escola, ao mostrar que quase 45% da população da cidade recebe até dois salários mínimos e aproximadamente 12% possui a renda superior a dez salários mínimos.

Importante lembrar que nós, professoras, encontramos-nos entre os 45% destes trabalhadores e trabalhadoras que recebem até dois salários mínimos, ou em torno deste valor. Em Niterói o piso salarial de professores/as, em fins de 2012, girava em torno de R\$ 1.300,00 para professores com enquadramento em nível superior.

¹²Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro – O Comperj é definido no site da Petrobrás como um de seus principais empreendimentos históricos e como um marco na retomada da companhia no setor petroquímico, que pretende transformar o perfil socioeconômico da região de sua influência. As obras do Comperj se iniciaram em 31 de março de 2008, com uma previsão de investimento de cerca de 8,30 bilhões de dólares que visavam transformar o estado em um pólo de oportunidades no setor de resinas termoplásticas e combustíveis. Disponível em: <http://www.agenda21comperj.com.br/agenda-21-comperj/o-comperj>. Acesso em: 20/12/2012.

¹³ Disponível em: <http://www.rj.gov.br>. Acesso em: 04/12/2011.

¹⁴ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 04/12/2011.

Não tenho marido para me sustentar, não! O que ganho trabalhando em duas escolas não dá nem mesmo pra frequentar cinema sem desconto. (Milene – professora do ensino fundamental em duas escolas do município de Niterói).

A fala de Milene nos aproxima, como trabalhadoras, da situação econômica das famílias de nossos/as alunos/as. Assim, como os/as estudantes, somos excluídos de usufruir de bens culturais produzidos socialmente, como o cinema citado por Milene. Em tom de brincadeira ela dizia algo bastante sério, frente ao convite de um grupo de professoras para uma sessão de cinema: muitas das professoras com quem trabalhamos somente têm acesso a alguns desses bens culturais, e a outros bens materiais, porque têm a renda familiar reforçada por outros de seu convívio. Assim, mesmo sendo professora em dois turnos no município de Niterói trabalhando, portanto, durante 44 horas semanais, ela nem sempre pode ir ao cinema quando deseja, visto que se autossustentava.

Em maio de 2011 repercutiu em todo o país o depoimento da professora Amanda Gurgel, que se pronunciou acerca da realidade da educação em seu estado, o Ceará. Em greve, ela dizia emprestar sua fala aos demais colegas, professores das escolas cearenses ao reivindicar: melhores condições de alimentação, transporte, infraestrutura para lecionar e salário digno.

[...] como as pessoas apresentam muitos números e como sempre colocam: os números são irrefutáveis. Eu gostaria também de apresentar um número pra iniciar a minha fala, que é um número composto por três algarismos, apenas. [...] é o número do meu salário: 930, meu salário base, R\$ 930,00. E aí gostaria de fazer uma pergunta a todos e todas que estão aqui se vocês conseguiriam [...] sobreviver ou manter o padrão de vida que vocês mantêm com este salário? Não conseguiriam. Certamente esse salário não é suficiente nem pra manter a indumentária que os senhores e as senhoras utilizam pra poder frequentar esta casa aqui¹⁵.

O depoimento dessa professora evidencia que não só a realidade de São Gonçalo e Niterói é crítica para as professoras. Amanda denuncia que no cotidiano das escolas públicas do país as dificuldades das professoras vão além dos salários baixos. Com o salário de R\$ 930, ou em torno de dois

¹⁵ Transcrição do “Depoimento da professora Amanda Gurgel – a educação no Brasil”. Disponível em: www.youtube.com. Acesso em 21/12/12.

salários mínimos (salário base das professoras de Niterói), a vida torna-se difícil não só para vestir-se adequadamente, alimentar-se, locomover-se, sustentar a família, mas também para ir ao cinema, ao teatro, aos espaços culturais, como para comprar livros, discos, como reclamava Milene. Afinal, como já nos ensinava a famosa banda de rock: *a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte, a gente quer saída para qualquer parte.*¹⁶

A realidade das trabalhadoras do magistério em Niterói aproxima-se, desta maneira, da desigualdade experimentada no cotidiano por moradores e moradoras de muitos bairros da cidade.

A desigualdade social na cidade de Niterói fica evidenciada pelo contraste entre a renda familiar dos moradores de bairros mais ricos, como Cambinhas e Itacoatiara, nos quais, respectivamente, 13,1% e 12,8% de moradores/as percebem mais de 20 salários mínimos e a renda dos moradores de outros bairros da cidade. Em Jurujuba, uma comunidade de pescadores, 0,3% dos moradores vive com mais de 20 salários mínimos, enquanto que 51% dos moradores ganham até um salário mínimo.

Ainda procurando traçar um perfil socioeconômico da comunidade atendida pela Escola Municipal Tiradentes trago abaixo o quadro que retrata a renda por bairro da população de Niterói:

Quadro com pesquisa de renda por bairro			
LUGARES	POPULAÇÃO	RENDA % ATÉ UM SALÁRIO MÍNIMO	% MAIS DE 20 SALÁRIOS MÍNIMOS
Niterói	437.791	21,2	3,5
Barreto	16.258	25,4	0,4
Boa Viagem	1.925	3,3	11,0
Cambinhas	2.817	10,2	13,1
Caramujo	6.879	45,7	0,2
Centro	18.160	13,9	1,4
Charitas	6.906	41,2	4,9
Fonseca	47.341	24,8	0,7
Icaraí	73.186	6,7	9,0
Ingá	15.810	10,6	6,5
Itacoatiara	1.234	3,8	12,8
Itaipu	5.766	9,8	4,2
Ititioca	7.298	42,2	0,0
Jurujuba	2.490	51,9	0,3
Morro do Estado	3.391	45,4	0,0
Piratininga	14.437	21,1	2,8
São Domingos	4.397	12,5	3,8
São Francisco	8.973	10,5	7,6
São Lourenço	8.544	29,4	0,5
Viradouro	3.864	45,3	0,3

Tabela nº1. Renda por bairro – Niterói (RJ). Disponível em: www.ofluminense.com.br. Acesso em 05/03/2012.

¹⁶ Titãs. Marcelo Fromer, Arnaldo Antunes e Sérgio Britto. Disponível em: <http://www.titas.net>. Acesso em 21/01/13.

Na tabela, destaco os bairros Barreto e Fonseca, onde 25,4% e 24,8% da população, respectivamente, vivem com renda de até um salário mínimo. As comunidades dos referidos bairros também são atendidas pela escola.

Tais desigualdades transparecem nas falas de moradores das comunidades atendidas pela Tiradentes, tanto na sociedade quanto na escola como indicam as falas a seguir. A primeira é de uma das moradoras do Morro do Castro, em reportagem para o jornal O Fluminense:

Assim que eu recebo, eu já separo o dinheiro da luz, que varia entre R\$ 25 e R\$ 35, e do gás, R\$ 42. Como a casa é própria, eu não preciso pagar aluguel. Antes de ir ao supermercado faço a lista de compras e levo uma calculadora, geralmente reservo de R\$ 300 a R\$ 350 para as compras. Tudo tem que ser bem calculado, do contrário o dinheiro não dá.¹⁷

Em um segundo depoimento, agora recolhido dentro da escola, a luta pela sobrevivência também está presente nas falas das famílias.

Maria, mãe das gêmeas Glauci e Geisa¹⁸, me avisou logo na primeira reunião do ano letivo que não seria possível providenciar o material escolar pedido pela escola, pois ganha um salário mínimo, trabalhando como vendedora no comércio, sendo esta a única renda da família. Concluiu sua justificativa dizendo: “o salário é pouco, mas é ‘pra tudo!’”. (Caderno de campo, 1º semestre de 2012).

A voz de Maria despertou-me para a dificuldade das famílias em adquirirem o material que a escola define como básico, tais como: caderno, borracha, lápis. Cobrança tão naturalizada no cotidiano da escola, muitas vezes utilizada como fator de acusação às famílias identificadas como “não interessadas pela educação dos/as filhos/as ao não providenciarem nem o recurso básico”, a posse do material escolar, provocando meu estranhamento, se revelava para mim, naquele momento, como um dos obstáculos a serem enfrentados pelas famílias e pelas crianças das classes populares na busca de uma educação escolarizada.

Em relação ao quantitativo de alunos,¹⁹ os 538 estudantes dividiam-se nos três turnos da escola, sendo que no terceiro turno que atende a EJA, existe um quantitativo menor. Dos/das estudantes do 1º e 2º turno, 127 recebem

¹⁷Disponível em: www.ofluminense.com.br. Acesso em: 04/12/2011.

¹⁸ Os nomes são fictícios.

¹⁹ Dados conseguidos junto à secretaria da escola.

Bolsa Família²⁰, aproximadamente um quarto do total de alunos/as da escola. Outro dado que nos permite caracterizar a escola como uma escola das classes populares.

2.2.1 O corpo docente da Tiradentes: um breve perfil

Tendo como objetivo traçar um perfil mais detalhado do corpo docente da escola, solicitei à coordenadora da escola o acesso aos dados das professoras. O pedido que me parecia tão simples, contudo, acabou suscitando algumas reflexões sobre as repercussões da pesquisa na escola. Digo isso, porque a coordenadora em lugar de me franquear a consulta, ou mesmo consultar os arquivos da escola diretamente, elaborou um pequeno questionário repassando às professoras a decisão de disponibilizar ou não seus próprios dados. Fiquei pensando: seria esta uma orientação recebida da Secretaria de Educação? Da direção da escola? Haveria, por outro lado, na iniciativa da coordenadora, a intenção de ampliar sua contribuição para a pesquisa?

Um questionário contendo cinco perguntas, no qual era solicitado informações como: profissão, tempo de formação, escolaridade, turma em que atua, bairro onde mora, foi entregue por Rosa, a coordenadora, às professoras dos turnos da manhã e noite, enquanto eu entreguei para as professoras do turno em que trabalhava, no turno da tarde. Dos 22 questionários entregues, 14 foram devolvidos. A baixa devolução dos questionários me fez refletir: será que o que nos pareceu questões tão simples e objetivas, poderia ter gerado algum constrangimento para as professoras? O que estaria por trás do baixo quantitativo de questionários devolvidos?

Entre dados quantitativos da secretaria e outros obtidos pelo questionário de Rosa, pude levantar que somos 22 professoras regentes na escola.

²⁰ “O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais, e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos.” (Disponível em: <http://www.mds.gov.br>. Acesso em: 24/08/2012).

Em relação à moradia, os questionários respondidos mostraram que três professoras residem do município de Niterói, embora não sejam moradoras do bairro Tenente Jardim. Duas não identificaram onde residem. As nove professoras restantes são moradoras de São Gonçalo.

Parece-me importante conhecer melhor a comunidade onde a escola Tiradentes está inserida como tento fazer neste capítulo. Se boa parte das professoras que responderam ao questionário não são moradoras do município ou mesmo do bairro, é possível que como eu também conheçam pouco de seu contexto.

Ter uma maioria de professoras que mora na cidade vizinha, significa que boa parte de nós também enfrenta as mesmas dificuldades de transporte reclamada pelas mães de nossos alunos: *“Tia, Júnior chegou atrasado hoje, porque o ônibus demorou demais.”*. A mesma dificuldade que nos leva, tantas vezes, a ocupar o início da aula com correções de caderno e outras atividades que não prejudiquem a quem chega atrasado por causa do ônibus.

Em relação à formação, pude levantar que apenas uma professora não possui o ensino superior. Além disso, seis professoras possuem, além do nível superior, cursos de especializações diversificadas. Quanto ao tempo de magistério surgiram três grupos: as que estão há menos de cinco anos no magistério, composto por três professoras; as que estão há dez anos no magistério, também em número de três, e o grupo maior formado por oito professoras que estão há mais de vinte anos na profissão.

Penso ser um grande avanço o quantitativo significativo de professoras com formação no ensino superior (07) e com especializações em pós-graduações (06), como indicaram os questionários. Tal dado contribui para complexificar uma afirmação que vem atribuindo ao preparo ou formação do/da professor/a a maior parcela de responsabilidade quando se fala em fracasso escolar. O que os dados vão mostrando é que a formação existe. Professores e professoras estão buscando a formação, a nível de graduação e pós-graduação. Contudo, essa formação parece não estar sendo eficiente para a transformação da realidade como se esperava. Por outro lado, os dados também contribuem para questionar teses que, inspiradas em perspectivas simplificadoras, tecnicistas, defendem que a questão da melhoria da qualidade

de ensino depende exclusivamente da formação, descartando tantas outras variáveis de ordem política, social, ideológica.

Outro dado importante diz respeito ao tempo de atuação no magistério da maior parte das professoras da escola. Oito professoras, de um conjunto de 14, estão há mais de vinte anos no magistério. Que possibilidades e limitações tal fato nos instiga a refletir? Algumas pesquisas mostram que há uma tendência dos profissionais em geral em adaptar-se ao *status quo*, e com as professoras não seria diferente, como problematiza Cavaco (1999):

Mais frequentemente, ao modelar a sua identidade profissional, o professor tende apenas a fixar-se defensivamente nos saberes que domina e/ou nos que são veiculados por manuais e programas tornando-os estáticos e dogmáticos. (p. 165).

Minhas experiências mostram, contudo, que não existe só acomodação, mas também um movimento por parte dos/as professores/as mais experientes de assessoria às e aos mais novas/os. Em minhas memórias da época de início de magistério, recordo-me de ter recebido como ajuda, por parte de uma professora com mais tempo de trabalho, um caderno amarelado. Tratava-se de modelos de atividades já há muito tempo utilizados por minha colega. Incentivar a repetição de modelos exemplifica uma tentativa de perpetuação de antigas práticas.

Por outro lado, Cavaco (idem) ainda nos mostra o quanto é benéfico às *redes de apoio* construídas na escola, pois também contribuem para a superação de uma postura de adaptação. Assim, se vejo professoras antigas acomodadas em algumas práticas que poderiam ser questionadas, vejo também outras professoras, com mais de vinte anos de trabalho na Tiradentes, em um constante movimento de autoformação, seja buscando, por iniciativa própria, os cursos oferecidos pela Fundação Municipal de Educação, seja reinventando práticas tradicionais e compartilhando suas angústias e dúvidas nas reuniões pedagógicas de quarta-feira.

As professoras Cecília e Rita, as duas com mais de vinte anos de magistério, são exemplos de professoras que resistem à acomodação. Cecília já fez vários cursos a respeito da Educação Especial, a fim de aprimorar sua prática, tirar dúvidas acerca da inclusão, já que é professora de apoio de Thamires, aluna que tem Síndrome de Down. Rita, professora aposentada,

contratada, após anos afastada das turmas de alfabetização, aceitou o desafio e recorria às professoras mais jovens com o objetivo de recriar antigas metodologias. O corpo docente da Escola Tiradentes é composto por professoras concursadas efetivas e professoras contratadas, sendo que essas últimas são minoria. A escola conta ainda com três pedagogas no trabalho de orientação e supervisão pedagógica.

A comunidade da escola está assim constituída:

Cargos	Número de funcionários
Direção	2
Equipe de Articulação Pedagógica (EAP)	3
Professoras da sala de recursos	3
Professoras do Ensino Infantil	11
Professoras do Ensino Fundamental	11 ²¹
Professoras da EJA	2
Funcionários de Apoio	33
TOTAL	65

Tabela nº 2: Cargos e número de funcionários na Tiradentes. Ano 2012.²²

Ao todo somos 65 funcionários na escola, sendo 22 professoras regentes. Os/as demais funcionários/as assumem diferentes cargos: limpeza, portaria, cozinha, secretaria, agentes administrativos, agente educador infantil. Esta estruturação administrativa conta também com o CEC (Conselho Escola Comunidade).

Fazer um esboço do retrato da escola hoje me possibilitou pensar em algumas pistas que atravessam o cotidiano escolar: - a situação de exclusão econômico-social das comunidades atendidas pela escola também atinge o corpo docente; - ainda que vivendo a dificuldade de ganhar baixos salários os/as professores/as não deixam de especializar-se, sugerindo a busca por refletir sobre sua prática; - a não acomodação da escola diante do desafio de

²¹ Duas professoras, uma do Ensino Fundamental, outra da Educação Infantil são readaptadas não exercendo, portanto, o cargo de professora regente.

²² Dados conseguidos com a secretaria da escola e a partir do Projeto Político Pedagógico.

reorganizar-se num espaço pequeno, para atender as demandas da comunidade.

Tantas trilhas possíveis de serem seguidas colocaram-me diante de dificuldades e de potencialidades tecidas *no* e *pelo* cotidiano da Tiradentes. Aguçando meus sentidos a pesquisa buscou seguir algumas dessas trilhas que me possibilitassem compreender melhor a escola em sua *versão local e particular*.

CAPÍTULO III: A ESCOLA QUE SE CONSTRÓI NO COTIDIANO - PROGRAMAS E PROJETOS

Contextualizar a Tiradentes e resgatar parte de sua história, tema das seções anteriores, fez-me perceber a importância de tais reflexões em busca de melhor compreender o projeto de escola que se constrói cotidianamente. Tal movimento apontou-me recorrentemente que a escola não age sozinha. Que a construção desse projeto é atravessada pelas políticas públicas e seus programas oficiais. Daí a necessidade de refletir brevemente sobre eles.

1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Um dos projetos desenvolvidos na escola atualmente é o *Mais Educação*, programa do Governo Federal, que acontece na escola Tiradentes desde o ano de 2010.

Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, o *Programa Mais Educação* é uma política do Governo Federal que aponta como objetivo, segundo o site do Ministério da Educação (MEC), aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que serão oferecidas no contraturno dos/as estudantes atendidas/os pelo programa. Tais atividades são agrupadas em macrocampos tais como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.²³

As escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas em todo país, foram demarcadas para serem atendidas em caráter prioritário pelo programa. O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos/as estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª ano do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).²⁴

²³ Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/09/2012.

²⁴ Disponível em: <http://www.portalideb.com.br>. Acesso em 20/12/2012.

Em um documento intitulado “Um estudo sobre os pacotes pedagógicos implantados nas escolas públicas da rede estadual de Sergipe”, Torres e Jesus (2008) assinalam a importância de se fazer uma análise sobre as experiências pedagógicas propostas por políticas públicas, não com o objetivo de apostar no fracasso dessas experiências, mas sim para que “*possamos ter a lucidez para refletir sobre o que essas políticas podem provocar e quais as consequências na formação de crianças e adolescentes*” (p.48)

Após, uma grande investigação ouvindo os/as docentes sobre os projetos *Alfa e Beto*, *Se Liga* e *Acelera* as autoras concluíram que

[...] do ponto de vista do professor, os programas desqualificam e destituem os saberes e o seu papel de organizar e construir conhecimentos, metodologias e práticas, reforça relações de poder hierárquico tanto na organização do trabalho pedagógico, quanto na organização do conhecimento. (TORRES E JESUS, 2008, p 51)

Garcia e Alves (2000) também questionando a imposição de projetos, metodologias e práticas a partir das políticas públicas educacionais defendem que, para além dos projetos empacotados que a escola recebe do poder público, é preciso estar atento ao movimento de reinvenção da escola:

Muitos e muitas têm se dedicado a estudar o processo de imposição de ideias, de projetos e de mudanças pelos poderosos. Reconhecendo o valor destas pesquisas, estamos empenhadas em outro aspecto da mesma situação de exercício do poder. Queremos mostrar como, ao mesmo tempo e no mesmo espaço em que as políticas públicas são implantadas, inúmeras alternativas vão sendo “fabricadas” por quem vive e sofre o cotidiano escolar, criando e fazendo aparecer lindas cores, formas e sons, sempre novos, nestes espaços/tempos que outros e outras afirmam ser sempre iguais. (p. 15).

A meu ver, as autoras nos convidam a perceber que para além de um movimento de resistência aos pacotes pedagógicos, a escola também reinventa-se a partir desses pacotes. Tais reflexões instigaram-me a debruçar-me sobre o que os sujeitos na Tiradentes têm realizado diante de projetos idealizados pela Fundação Municipal de Educação e do Governo Federal.

Em consulta ao *Portal IDEB*, pude verificar, a respeito da posição da escola quanto ao IDEB, que a meta planejada pelo governo foi alcançada pela escola pela última vez, no ano de 2009. Neste ano, enquanto a meta era de

4.5, a escola obteve a pontuação de 5.1. Contudo, considerando os últimos exames do governo, em 2011, a escola alcançou 4.6 em pontos, quando a meta era de 4.9. Com tais informações, foi possível organizar a seguinte tabela²⁵:

ANO	ÍNDICE ALMEJADO PELO MEC	ÍNDICE ESCOLA
2007	4.1	3.6
2009	4.5	5.1
2011	4.9	4.6

Tabela nº3: IDEB – Escola Municipal Tiradentes. Baseada em dados disponível em: <http://www.portalideb.com.br>. Acesso em: 02/01/2012.

Embora não tenha sido possível levantar os resultados de 2008 e 2010, já que o levantamento foi realizado no Portal do IDEB, que só divulga os dados a cada dois anos, a visão da tabela permite confirmar a oscilação, no que se refere ao desempenho da escola, e inferir que possivelmente em 2010, os índices também ficaram abaixo do esperado. Entretanto, as provas que servem de referência ao IDEB, ou seja, Prova Brasil e SAEB são realizadas todos os anos.

Desde 2010, a escola recebe o *Mais Educação* na intenção de alcançar as metas estabelecidas, trabalhando com o quantitativo de 158 alunos neste programa nas oficinas em contraturno de: letramento, matemática, jornal, capoeira, dança.

Os/as estudantes que participarão do projeto são indicados pelas professoras a partir da observação do desempenho em sala de aula, nas atividades realizadas cotidianamente, especialmente no tange à leitura, à escrita e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Porém, mesmo que a indicação parta das professoras, ainda não existiu até o presente momento na escola uma relação mais orgânica entre as profissionais do *Mais Educação*, que não necessariamente precisam ser professoras formadas a nível médio, e nós, as professoras regentes.

Fatos como esses: a desarticulação entre os/as profissionais do projeto da escola e as professoras da escola, a não exigência de formação para os/as

²⁵ Baseada em dados disponíveis em: <http://www.portalideb.com.br>. Acesso 02/01/2012.

profissionais que atuam no projeto, dentre outros, têm provocado bastante questionamentos por parte da equipe docente no cotidiano escolar ao Projeto *Mais Educação* como um todo.

Considerando ainda que o total de alunos/as da escola, em 2011, era 538, dos/as quais 158 participavam do *Mais Educação*, correspondendo, portanto, a 32% dos/das estudantes da escola, algumas perguntas poderiam ser levantadas: Em que medida a Escola Tiradentes, assim como tantas outras escolas, não estaria delegando ao *Mais Educação* a responsabilidade de solucionar problemas que ela mesma teria que resolver? Será que a própria equipe da escola não teria ideias, propostas, projetos a fim de enfrentar os desafios produzidos no seu próprio cotidiano? Por outro lado, será que os dados, pouco diferentes de 2009 para 2011 revelam realmente uma escola com “crescimento em baixa” como afirma o *Portal IDEB*?

Em artigo intitulado *Novas propostas e antigas preocupações com a ampliação da jornada escolar*, Maurício (2011) aponta que não tem sido salutar para a escola entender o *Mais Educação* como salvação. Compreender esta iniciativa do Estado de maneira *paternalista* não tem colaborado para ajudar a enfrentar velhos problemas das escolas públicas, tais como *dificuldades de espaço, de número de alunos por grupo, da grande diferença de faixa etária*. Ainda assim, os monitores do programa apontam alguns avanços:

Um aluno da Faculdade, monitor do Programa Mais Educação, nos deu depoimento significativo sobre as dificuldades que enfrenta com boa vontade e com o apoio da orientadora pedagógica da escola. Dificuldade de espaço, de número de alunos por grupo, da grande diferença de faixa etária. Ou seja, nada diferente das turmas regulares. Segundo seu depoimento, vê resultados no desenvolvimento das crianças “nas provas do governo sei que não dá para avaliar agora, mas eu vejo no dia a dia[...]”. (MAURÍCIO, 2011, p.6)

O depoimento trazido pela autora me fez pensar na perspectiva, defendida por Garcia e Alves (2006), trazidas anteriormente, sobre as alternativas que vão sendo “fabricadas” no cotidiano “criando o novo nos espaços/tempos por outros afirmados sempre iguais” (p. 17). Assim, tenho conseguido perceber que um apoio ao processo pedagógico da escola, o Programa Mais educação oferece sim.

O trabalho realizado pelos/as monitores/as nas oficinas de letramento e matemática pode ser apontado como um exemplo da contribuição do programa mais educação para o processo ensino-aprendizagem na Escola Tiradentes.

Outro momento em que podemos sentir as possíveis contribuições do programa surgem, quando orientados/as pelas pedagogas, os/as monitores/as conseguem articular suas propostas de atividades aos conteúdos pedagógicos trabalhados no período regular da aula.

Ainda vejo contribuições do programa na relação dos alunos e desses com os demais funcionários da escola. Participando do programa, as crianças ficam manhã e tarde na escola, possibilitando uma relação mais próxima dos estudantes com todos. Muitas aulas que aconteceram fora da escola: em museus, teatro, cinema, passeios a sítios, oficinas culturais noutros espaços como o SESC²⁶, tem sido possíveis em função das verbas que chegam à escola, destinadas ao desenvolvimento do programa.

Boa parte da carência material da escola também é suprida neste sentido. Materiais de uso escolar como papéis para trabalhos artísticos, colas coloridas, tesoura e outros também são adquiridos, em quantidade mais adequada às nossas necessidades, porque a escola desenvolve o programa.

Entretanto, concordando com a análise do documento elaborado pelas pesquisadoras em Sergipe,

Mesmo o que é apontado como positivo no programa, seu método e a sua condução tornam o positivo invisível, porque a raiz do problema esta na concepção da educação... e na ausência de políticas públicas capazes de articular educação, saúde nutrição, moradia e emprego. (TORRES e JESUS, 2008, p.57).

Outras questões que surgiam no cotidiano em relação ao programa:

Será que o trabalho do *Mais Educação* na escola não seria ainda mais promissor se pudéssemos trabalhar e pensar juntos/as sobre as dificuldades que nós, professores/as e alunos/as, temos enfrentado? De quem deveria partir essa iniciativa? E se quiséssemos ou tivéssemos a opção de não desenvolver o programa na escola buscando nossas próprias alternativas diante das demandas dos nossos/as alunos/as, como seríamos amparados em relação à carência de verbas e a carência de pessoal?

²⁶ Serviço Social do Comércio.

Algumas vezes, ficamos na escola “entre a cruz e a espada”: para receber alguns investimentos e desenvolver atividades, propostas, projetos nos quais acreditamos, precisamos “aderir” aos projetos que chegam até a escola: Mais Educação, Acelera, Magia de ler, Segundo Tempo. Não parece justo que a escola fique à mercê de projetos oficiais, alheia às suas dificuldades cotidianas, para receber o que, por lei, lhe seria devido: condições satisfatórias para desenvolver o processo ensino-aprendizagem.

A conclusão de Torres e Jesus (2008) mais uma vez nos socorre,

Uma das saídas está em concretizar uma outra ordem social na escola e fora dela capaz de sustentar a si própria. Por isso, a ênfase na autonomia da escola, na aposta em práticas pedagógicas que apontem caminhos diferentes e eficientes do ponto de vista pedagógico e político da educação. (p. 58)

2 A ESCOLA E SEUS MOVIMENTOS: A LUTA POR SE FAZER OUVIR

No ano de 2012, tivemos uma formação continuada especialmente planejada para acontecer na própria escola. A referida formação teve como temática a discussão sobre as razões pelas quais a escola apresentou uma queda no desempenho dos/das estudantes, segundo os índices do último IDEB. Tal discussão, encaminhada por exigência da Fundação Municipal de Educação, chegou à escola sob forma de um formulário que deveria ser preenchido pelas pedagogas, em conjunto com as professoras.

À primeira vista, a iniciativa de trazer a discussão para dentro da escola, reconhecendo as professoras como legítimas interlocutoras sobre o processo ensino-aprendizagem poderia ser reconhecida como válida. Contudo, pesquisadoras como Esteban (2012) tem nos ajudado a perceber que em nome da busca pela qualidade da educação, as políticas públicas, centradas em processos regulatórios, têm priorizado mecanismos de controle que *não garantem uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares.* (p. 04)

Diz a pesquisadora:

O discurso oficial, apoiado na necessidade de melhorar a qualidade da educação, propõe a avaliação fundamentalmente como um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes por meio de exames em larga

escala. A busca de uma medida objetiva, capaz de expressar de modo claro e neutro o nível de desempenho, orienta a formulação de procedimentos cujas preocupações são eminentemente técnicas. (ESTEBAN, p.04, 2012).

Assim sendo, o sentimento que prevaleceu na reunião foi o de indignação, ao sermos convocadas para justificar a queda de desempenho dos /das estudantes no IDEB, questionávamos: Por que temos que explicar à Fundação tal resultado como se fôssemos, professoras e pedagogas, as únicas responsáveis por ele?, Que outros fatores vem contribuindo para a produção das desigualdades escolares? Qual o papel do próprio poder público na produção do fracasso ou do sucesso escolar?

No momento da formação, nos colocamos contrárias à política de mensuração de desempenho como única forma de reconhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem vivido na escola. Defendíamos em nossas falas que uma simples prova não pode comprovar a produção e avanço dos/das alunos/as que se revelavam no cotidiano.

Apesar da nossa discordância com o teor da discussão avaliamos que seria importante nos fazermos *ouvir* pela Fundação. Assim, tomamos a iniciativa tanto de responder o documento, quanto chamar os/as responsáveis para participar da discussão conosco. Após uma reunião com o Conselho Escola Comunidade, que contou com uma presença expressiva dos/das familiares das crianças, elaboramos um documento final. A ata foi assinada por todas as professoras da escola, pela direção, pela equipe pedagógica e ainda pelos familiares dos/as alunos/as.

Tal documento encaminhado à Fundação Municipal de Educação apontava como fatores determinantes para a queda do IDEB da escola:

[A direção da escola] Apontou dificuldades administrativas quanto do remanejamento e/ou falta de professores, quanto ao trabalho em parceria com os pais e/ou responsáveis, que nem sempre atinge as expectativas da Escola, quanto a baixa [ilegível] Projetos desenvolvidos na Unidade, dos que vem através do Fundo de Educação e do MEC. A seguir pediu aos presentes que se colocassem, apontando as questões que segundo eles, fazem com que a qualidade de oferta da educação fique comprometida e que leve nossos alunos a não alcançarem os resultados esperados. Dentre eles, ficam registrados – as trocas constantes dos regentes de turma causando desinteresse nos alunos e falta de segurança; - a

estrutura da educação como trabalho em ciclos de aprendizagem que não favorece os alunos com dificuldades, que avançam sem condições; os alunos que apresentam necessidades educativas especiais e que não tem o “suporte” necessário da FME; alunos que não tem laudo e portanto não podem usufruir do atendimento na Sala de Recursos; professores que assumem as séries iniciais “1º ano”, especialmente, e que não fazem a escolha para as mesmas ou que não tem o perfil necessário; a baixa frequência dos alunos (principalmente em dias de avaliações), sem maior comprometimento dos pais; a falta de estrutura nas equipes da Unidade que não podem mais contar com o número de profissionais necessários ao trabalho; - a não disponibilidade de professores para substituir as licenças médicas, as faltas eventuais e outras ausências dos regentes; - a necessidade de se estabelecer junto ao calendário da escola, os períodos para a avaliação dos grupos; - a permanência dos Projetos com professores da própria Unidade; - a ampliação do espaço físico da escola para atendimento diferenciado; - o número de alunos nos grupos; maior rigor quanto aos critérios utilizados para regulamentar a disciplina escolar, estabelecidos no Regimento interno da Unidade. Nada mais havendo a registrar [...]. (ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES, 2011, não paginado. O documento na íntegra está no Anexo B).

A leitura do documento permite perceber uma escola em movimento na busca de se fazer *ouvir* pelas instâncias superiores. Procurando articular seus diferentes segmentos: professores/as, equipe técnico-pedagógica, responsáveis a escola valia-se das *táticas* discutidas por Certeau (2012): buscando “captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante” (p. 100). Na medida em que a Fundação convocava os/as professores/as a expressar seus pontos de vista, eles/elas buscando um diálogo com a comunidade utilizavam-se do canal aberto para ir além dos questionamentos esperados.

Nesse sentido, o que em princípio parecia ser apenas uma discussão metodológica, sobre os melhores métodos para garantir a aprendizagem dos/das alunos/as e galgar melhores resultados no IDEB, transformava-se em possibilidades de uma reflexão mais ampla sobre o projeto da escola como um todo.

Assim, os familiares denunciavam, dentre outras questões, a troca constante de professores/as como um dos fatores que contribuía para dificultar o processo ensino-aprendizagem, reivindicavam discutir o sistema de ciclo que na avaliação deles fazia com que os/as alunos/as *avançassem sem condições*. Dentre as reivindicações das professoras, a luta por melhores condições de

trabalho se sobressaía, bem como um melhor atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais.

Outro ponto nevrálgico da discussão dizia respeito à busca de um perfil para a professora alfabetizadora. Apesar de toda a produção acumulada sobre a apropriação da leitura e da escrita apontar, hoje, que esse é um processo que começa muito antes da criança entrar para a escola e se estende ao longo da vida, como já defenderam Freire (1978), Ferreiro (1988), Garcia e Alves (2000), dentre tantos/as outros/as pesquisadores/as, o peso da responsabilidade pela alfabetização das crianças continua a recair sobre a professora do primeiro ano de escolaridade, que em muitos casos, são alocadas nas turmas de alfabetização por serem recém-chegadas à escola. Mesmo a ideia do sistema de ciclos pautada numa reorganização tempo-aprendizagem ainda não conseguiu romper com essa lógica.

Em relação aos ciclos de aprendizagem, por mais que sejam apresentados como progressistas e com uma fundamentação teórico-epistemológica coerente, parece se tornar cada vez mais evidente que sem o engajamento dos/das professores/as nenhuma proposta pedagógica pode funcionar.

Questionando uma das pedagogas sobre alguma resposta que a Fundação tivesse dado a este documento, ela me afirmou que até aquele momento (março/2013) não tinha havido nenhum retorno e acrescentou “*Muita gente saiu da Fundação, houve muita troca de pessoal, governo novo...*”.

Pensei, então, que além das muitas dificuldades enfrentadas na escola, apresentadas naquele documento, era possível apontarmos também para as descontinuidades nos projetos políticos voltados para a educação, ocasionando prejuízos concretos ao trabalho da escola. Se aquele documento seria utilizado para suscitar ações de apoio à escola por parte da Fundação, a não resposta a ele até aquele momento gerava na pedagoga uma fala que transparecia incredulidade. Há muitos anos trabalhando na rede, imagino que aquela não era a primeira vez em que se debruçara num trabalho que não tivesse retorno por parte dos muitos governos à frente da Fundação.

3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA TIRADENTES: DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO AOS PROJETOS DE TRABALHO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) atual foi elaborado em 2008. As pedagogas produziram as partes iniciais e finais do documento, compostas por apresentação, introdução, pressupostos do projeto, condições da realidade escolar, organização funcional, natureza do currículo, metas prioritárias, estratégias de ação, filosofia de ação, objetivos gerais, considerações finais, conclusão e bibliografia. As professoras elaboraram o programa de ação: detalhamento das atividades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conteúdos mínimos a ser desenvolvidos, a proposta em projetos, projetos de trabalho, desenvolvimento das atividades.

No início ano de 2012, o Projeto Político Pedagógico foi atualizado e reformulado em conjunto pela equipe pedagógica e professoras regentes apenas em seu programa de ação.

A organização do trabalho pedagógico em ciclos, uma orientação que vem da Fundação Municipal de Educação, constitui um dos eixos principais do documento.

Os ciclos de formação, segundo conceito pedagógico bastante atual, têm sido definidos como uma nova maneira de organizar e pensar o ensino e o currículo, assim como de respeitar o tempo de desenvolvimento dos estudantes, agrupando-os não mais por séries, mas conforme seus tempos de ser crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Ao contrário do antigo conceito que organiza os estudantes por ciclos de aprendizagens, nos ciclos de formação os tempos devem ser respeitados e considerados como sendo diferentes e tendo significados próprios. (ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES, 2008 – 2012, não paginado).

Sendo assim, ainda segundo o PPP os/as alunos/as são agrupados da seguinte maneira:

Ensino Fundamental Regular (Organização em 1º e 2º ciclos).[...] 1º ciclo – grupos de 06 anos²⁷, grupos de 07 anos,

²⁷ Referência às idades dos alunos.

grupos de 08 e 09 anos. [...] 2º ciclo – grupos de 09 e 10 anos, grupos de 10, 11 e 12 anos. (ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES, 2008 – 2012, não paginado).

No lugar das tradicionais séries escolares, os grupos de alunos são organizados, prioritariamente, em função da idade e não em função de um conjunto de conhecimentos pré-definidos por ano de escolaridade, mas sim, por ciclo. O Ciclo Infantil abrange alunos/as de 3 a 5 anos, o primeiro Ciclo do Ensino Fundamental abrange alunos/as de 6 a 9 anos e o segundo Ciclo do Ensino Fundamental abrange alunos/as de 9 a 12 anos. O destaque de prioridade para a idade é o mais importante, entretanto a apropriação de um conjunto de conhecimentos, pré-requisitos e habilidades, continuam a ser critério para a passagem de um ciclo a outro no Ensino Fundamental.

A educação infantil da Escola Tiradentes abrange, portanto, apenas os três anos finais dessa etapa da escolaridade. A escola não possui creche, sendo assim os três anos possíveis de frequência na creche são oferecidos somente em outras escolas da rede.

O primeiro ciclo tem duração de três anos. Ao final desses, havendo mais de 25% de faltas injustificadas, ou nível de aprendizado considerado insatisfatório, há a possibilidade de retenção nesse primeiro ciclo. A determinação do nível de aprendizado é discutida em conselho e as avaliações realizadas por nós, professoras, são diferenciadas, priorizando o trabalho realizado pelo/a aluno/a ao longo do ano letivo.

O segundo ciclo tem duração regular de dois anos, completando-se assim os cinco anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Como acontece no primeiro ciclo, somente ao final dele o/a educando/a pode ser reprovado/a, salvo faltas injustificadas ao final de cada ano letivo.

Reprovar os alunos ao final dos ciclos constitui ainda num entrave à continuação dos estudos de muitas crianças. No final do ano letivo de 2012, por exemplo, tive uma grande dúvida sobre aprovar, ou não, Viviane. Pensava que se fosse considerar seu desenvolvimento, ela tinha avançado bastante. Se a comparasse com outros alunos, consideraria que ela poderia avançar ainda mais. Se a reprovasse, continuei a refletir, estaria sendo injusta por compará-la ao que a escola considera padrão: aprendizagem de todos os conteúdos

desenvolvidos durante o ano letivo, o que é contraditório com a opção de organizar inicialmente os alunos/as por idade, e não por aprendizagem.

Finalmente, a aluna foi aprovada, pois além de pesar para a minha avaliação o fato de ela ter avançado em relação aos seus próprios conhecimentos, Viviane também foi ameaçada pela mãe de ter que *vender doces no sinal, caso fosse reprovada*. É claro que Viviane não foi o primeiro caso, com o qual me deparei na escola de aluno/a que tem de sair da escola para trabalhar, como se a escola não fosse um lugar seu. Contudo, me parece importante não naturalizarmos a situação de reprovação ao final dos ciclos, já que ela só tem adiado, em muitos casos, uma das formas de exclusão mais antigas da escola, a repetência.

Às quartas-feiras, das 15h e 30min às 17h e 15min, aconteciam as reuniões pedagógicas onde professoras e pedagogas, nos reuníamos para a elaboração dos projetos, planejamentos, conselhos trimestrais. Os conselhos de classe, realizados trimestralmente, dos quais participavam somente professoras e pedagogas, aconteciam em função dos ciclos, do desempenho dos alunos e da avaliação de nosso próprio trabalho. A representação dos familiares e dos alunos nos conselhos, a meu ver, é uma das lacunas que ainda não conseguimos preencher na escola, desta maneira entendo que nosso olhar - de professoras e pedagogas - sobre o processo ensino-aprendizagem permanece, como na maioria das escolas, sob um ponto de vista unilateral, deixando de fora os olhares dos demais envolvidos no processo: os/as alunos e seus familiares.

Os projetos pedagógicos visavam nortear nossas ações na escola. No ano de 2012 o projeto guia, que atravessou o ano letivo, teve como tema “2012 – uma odisséia na escola”, desdobrado nos subprojetos trimestrais: “Mulheres que fizeram história”, “Vivendo e aprendendo a jogar” e “Eleições – quem sabe, faz o voto”.

Como os demais projetos elaborados em anos anteriores, com a preocupação de colocar a escola em diálogo com alguns eventos que estavam acontecendo na sociedade, tais como a comemoração do dia da mulher, os jogos olímpicos e as eleições municipais, estes projetos também foram elaborados pelas professoras e pedagogas da EAP.

O trabalho com projetos é uma exigência da Fundação Municipal de Educação. Essa metodologia de trabalho tem sido uma fonte de reclamação constante por parte das pedagogas em relação às professoras, pois no entender delas, as professoras não entendiam o que significava trabalhar com os projetos.

Hernández e Ventura (1998), defendem que os Projetos de trabalho são inspirados numa perspectiva que vê o conhecimento como globalizado e relacional.

Nesse sentido, organizar os conhecimentos escolares e as atividades de ensino-aprendizagem:

[...] implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (p. 61).

Mesmo sem termos, coletivamente, nos debruçado sobre as discussões teóricas que fundamentam tal metodologia, nas reuniões de planejamento na escola, uma parcela das professoras defendia uma maior flexibilidade na escolha dos projetos, que deveriam nortear nossas ações pedagógicas, ao longo do ano, e ressaltava também a importância do engajamento dos/as alunos/as na definição de tais projetos. Morais *et al* (2009), ao discutirem a prática de implementação de projetos na escola, advertem que:

Temos, cada uma de nós, ao longo de nossas trajetórias docentes, vivido ou acompanhado a implementação de projetos produzidos mais sentados na escola que centrados na escola, como ironiza Canário (2000). Projetos vendidos como solução para todos os problemas, parecendo resgatar a velha máxima que diz *fazer sem saber por quê*. (p.81)

Desta forma, essas autoras nos alertam para a necessidade de problematizarmos as escolhas que fazemos por certas atividades e projetos de trabalho, a fim de tentarmos compreender que teorias do conhecimento e

concepções de sujeito se encontram por trás das opções que fazemos. Assim, dizem as autoras, temos mais chances de decidirmos se concordamos ou não com o que se apresenta para a escola como uma imposição curricular.

Nesse sentido, a proposta de uma parcela das professoras, quanto ao melhor momento para definir os temas dos projetos e a inclusão dos/as estudantes nesse processo, não estava tão longe do que propõem Hernández e Ventura (1998):

[...] o tema pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum [...], originar-se de um fato da atualidade, surgir um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro Projeto. O professorado e os alunos devem perguntar-se sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema. (p. 67).

O trabalho com projetos, nessa perspectiva, guia-se pelo movimento de pesquisa. Instiga a busca, a descoberta, a indagação. Tal metodologia, contudo, requer a construção de outros olhares para o processo ensino-aprendizagem, que nem sempre nossa “formação bancária”, nos ajudou a elaborar. O trabalho com projetos implica igualmente, a meu ver, abrir mão do papel unilateral de transmitir conhecimentos, daquele/a que apenas ensina, para reconhecer-se no movimento ensinar-aprender junto com os alunos e alunas.

E para aprender e ensinar o outro e a si a partir de projetos de trabalho, é necessário percebermos que estes revelam:

concepções teóricas de como pensamos que nossos alunos aprendem, de como cremos que devemos lhes ensinar, do que defendemos ser conhecimento, do que entendemos por escola, do que para nós significa currículo - para dizer apenas parte das implicações/imbricações teóricas. (MORAIS et al, 2009, p. 81)

Hernandez e Ventura (1998), assim como Freire (1999), reafirmam o que a experiência cotidiana tem nos mostrado: que a professora, assim como os/as alunos/as, também tem dúvidas e curiosidades. Por outro lado, igualmente os/as estudantes podem ocupar o lugar de quem produz conhecimento acerca de suas investigações, bem como compartilhá-los com colegas e professoras.

A não definição das temáticas dos projetos já no início do ano e o engajamento dos/das estudantes na definição dos projetos poderiam trazer para nós uma diversidade de olhares em relação à dinâmica ensino-aprendizagem que, por certo, enriqueceria bastante o processo pedagógico da escola.

Contudo, ainda não conseguimos que tais ideias se tornem hegemônicas. Assim sendo, o que prevalecia na escola Tiradentes, como, possivelmente, em outras escolas da rede, era uma seleção das temáticas dos projetos, não em função de uma concepção mais ampla do processo educativo, mas para cumprir a determinação oficial, esvaziando seu potencial de provocar a inquietação, a busca, a pesquisa, numa construção coletiva entre professores/as e alunos/as.

Minhas defesas e de outras colegas, no entanto, ainda não encontraram eco. Como “poucas andorinhas sozinhas não fazem verão”, durante os nove anos que estou na escola, os projetos continuam sendo definidos no começo do ano e apenas pelo grupo de professoras e pedagogas, que parecem não partilharem das mesmas concepções sobre o que seria uma pedagogia de projetos.

Ainda que os temas dos projetos sejam definidos pelo grupo de professoras e pedagogas não impedem a meu ver que as professoras tenham a liberdade de encaminhá-los de maneira mais democráticas. Lembro-me de, algumas vezes no desenvolvimento de projetos com minhas turmas, envolver os familiares na discussão pedagógica ao propor pesquisas sobre as temáticas, aguçando a curiosidade e mobilizando pais, mães e responsáveis.

Numa entrevista que as crianças realizaram com seus familiares, uma das perguntas era “Que tipo de texto você costuma ler?”. Muitas das crianças levaram para aula, como resposta de seus pais, que eles liam os títulos que já havíamos lido e trabalhado num dos projetos desenvolvidos naquele período. (Caderno de Campo, 12 de setembro de 2012).

Esta prática, entretanto, não era isolada lembro-me ainda de outras professoras comentarem em reunião pedagógica sobre os encaminhamentos que davam aos projetos:

“Gostaria de levar as crianças ao teatro, porque o tema do projeto tem tudo a ver com a peça que está em cartaz.”

A fala da professora nos permite ressaltar a complexidade do cotidiano, ou seja, ainda que o trabalho organizado sob a forma de projetos tenham seus temas pré-definidos no começo do ano e somente pelas professoras e pedagogas, sem incluir as crianças, eles ganham, em cada turma, caminhos próprios em função da criatividade do trabalho das professoras e das crianças, contribuindo para superar, inúmeras vezes, uma organização curricular disciplinar e engessada.

Resgatar e refletir sobre projetos realizados na escola, possibilitou-me perceber que o trabalho com projetos potencializa a prática pedagógica, tornando-a mais democrática, visto que pode envolver não só a participação dos alunos como também de seus familiares, ainda que esta participação, em nosso caso, não fosse prevista na elaboração dos temas. Escrevendo essa dissertação percebi ser esta uma boa questão a ser debatida em nossas formações continuadas.

4 INVESTINDO NA CONSTRUÇÃO DE LAÇOS ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE: UM PROJETO EM AÇÃO

Trabalhando nesta pesquisa, recordei-me da oficina realizada como parte do projeto denominado “Laços”, no ano de 2005. A oficina aconteceu em três sábados, como forma de reposição das atividades da greve dos/das professores/as, que acontecera naquele ano, e envolveu as pedagogas da equipe EAP e algumas professoras.

Sendo nomeada como “Colcha de retalhos, cada ponto um conto”, a oficina teve como público alvo as mães dos/das alunos/as da Escola Municipal Tiradentes e como objetivo “provocar trocas interativas relacionadas à manifestação da vida: a diversidade humana e o cotidiano familiar e escolar”.

Duas das atuais pedagogas da escola que participaram da oficina nos trouxeram um pequeno registro do planejamento da oficina:

O convite será feito às mães dos alunos. Será servido um chá (quente e gelado) com bolo e biscoitos e então será

apresentada a ideia da atividade. O respeito e a atenção serão a tônica do evento. Princípio da reciprocidade.

Este deverá se dar aos sábados, não invadindo desta forma os horários de trabalho das famílias e aproveitando os professores na escola para reposição de greve.

Serão necessários três encontros para que possamos alcançar o objetivo proposto: discutir as diferenças e a colaboração mútua família e escola, direitos e deveres, no sentido de facilitar, colaborar para o crescimento linguístico e cognitivo dessas nossas crianças, propiciando condições afetivas e pedagógicas para que elas possam avançar, crescer. (ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES, 2005)

Além do registro, o depoimento das pedagogas também revelou para nós que o objetivo maior da oficina, rompendo com uma perspectiva comum às escolas, de apenas chamar os familiares das crianças para apontar suas dificuldades, era abrir um diálogo com as famílias que aproximando escola e família, tendo como foco a troca e o apoio mútuo, fortalecesse novas relações entre as duas instituições.

Segundo o relato de Flávia, uma das pedagogas da escola:

Os encontros sempre começavam com um café oferecido pela própria escola. Cada oficina durava em torno de quatro horas e acontecia no refeitório, no pátio e nas salas de aula. A conversa sobre os filhos e sobre a vida doméstica já começava no café da manhã e se estendia pelas oficinas. Na oficina da colcha de retalhos, enquanto as mães ensinavam umas às outras a habilidade da costura, também falavam de suas dificuldades: criar os filhos sozinhas ou então contando apenas com ajuda das avós e avôs; a jornada de trabalho que não permitia acompanhar as crianças na realização das tarefas de casa e comparecer às reuniões marcadas pela escola; a violência nas ruas das comunidades, onde moram, dentre outras.

O que mais marcou a oficina no projeto Laços – continuou contando a pedagoga - foi o relato da mãe de Douglas sobre suas dificuldades e de seu envolvimento com as drogas. A mãe enfatizava durante a oficina seu desejo de uma vida diferente para o filho. No ano seguinte, a mãe foi à escola muito mais contente, com um bebê nos braços, para conversar. Ela tinha uma aparência diferente, melhor, assim como Douglas, que já havia saído da escola por ter concluído o 5º ano. Ele dava um trabalhão pra gente com as brigas que causava com as outras crianças no primeiro turno! – continuou Flávia.

A oficina era quase terapia – brincou a pedagoga – as mães externavam seus problemas e a gente aproveitava para dar algumas orientações, até mesmo fazendo indicação de onde poderiam procurar ajuda médica pública, como foi o caso da mãe de Douglas. (Depoimento de uma das pedagogas da escola. 2012 e 2013).

Enquanto costuravam uma colcha de retalhos, coletivamente, mães, pedagogas e professoras compartilhavam histórias e experiências e se davam a conhecer, estreitavam laços, em busca de um objetivo comum: a educação das crianças. A partilha da palavra, dos gestos, numa relação de horizontalidade é em parte retratada nas fotos a seguir.



Foto nº 8. Oficina Colcha de Retalhos 1. Arquivo da Escola Tiradentes, 2005.

O trabalho coletivo de professoras, pedagogas, mães, ensinava a todas, não só sobre o contexto sociofamiliar, mas também sobre a arte de produzir uma colcha de retalhos, que umas dominavam mais que as outras. Naquele momento aproveitou-se também para discutir sobre as diferenças do trabalho com alunos especiais, uma vez que muitas mães presentes eram também mães desses alunos.

Para as pedagogas, a oficina trouxe importantes informações sobre a vida e as experiências das crianças fora da escola, que lhes permitiu planejar novas ações e intervenções pedagógicas, visando, especialmente, ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Os momentos vividos na oficina revelavam assim, tanto para professoras e pedagogas como para os familiares das crianças, objetivos como os que constam do Projeto Político Pedagógico da Escola Tiradentes, tais como:

Manter diálogos abertos com pais e comunidade para um consenso de melhor solução para os problemas surgidos;
Manter integração da Família e da Comunidade Escolar como medida indispensável ao êxito da missão educativa;
Discutir e levar ao conhecimento da Comunidade Escolar os fins a que se propõe a própria Unidade. (ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES, 2008-2012, NÃO PAGINADO).

Mais do que desejáveis, podem sim se efetivarem no cotidiano escolar, desde que escola e comunidade escolar se comprometam com o exercício do diálogo.

Prefiro que meu filho estude aqui no Tiradentes"... só quero ver como vai ser no ano que vem quando Vitor sair daqui... eu gosto tanto do ensino daqui...". (Caderno de Campo, último semestre de 2012).

O depoimento de Michele, mãe de Vitor, ao despedir-se da escola, após o seu filho concluir o primeiro segmento do ensino fundamental, um dentre tantos outros que costumávamos ouvir no cotidiano, confirmava as possibilidades do entendimento escola-comunidade. Depoimentos que assinalavam para nós que apesar de nossas dúvidas, desânimos, desencontros e, até mesmo, concepções pedagógicas diferenciadas, que povoam o cotidiano escolar, a cada *acontecimento*, o futuro é repensado e *refeito* (GERALDI, 2006, p.188).

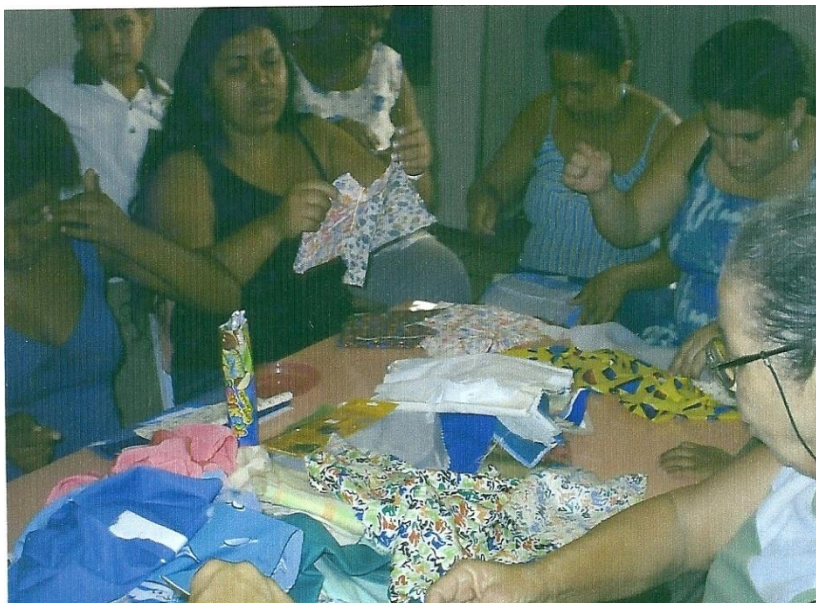


Foto nº 9. Oficina Colcha de Retalhos 2. Arquivo da Escola Tiradentes, 2005.

Reverendo algumas fotos da escola, pude perceber que a busca pelo diálogo com a comunidade parecia ultrapassar o plano das intenções, algumas vezes. As fotos mostram uma presença expressiva de pessoas da comunidade, espremidas em um espaço irrisório, para participar de eventos comemorativos. A resposta positiva da comunidade aos chamados da escola revela talvez uma pré-disposição à interlocução e um respeito ao trabalho da escola.

CAPÍTULO IV: NARRATIVAS DO COTIDIANO ESCOLAR - ALGUMAS APRENDIZAGENS

Neste capítulo discuto algumas situações ocorridas no cotidiano da Escola Tiradentes, cujas características, a meu ver, as aproximam daquilo que Geraldi (2010) identifica como acontecimento, ou seja, o *lugar donde vertem as perguntas* (p. 96). Defendendo uma nova perspectiva de ensino e de identidade, o autor (idem) aponta que:

O professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas” (p.96).

Tais situações provocavam movimentos na escola, revirando nossa rotina, incitando conversas, questões.

Assim, ainda que parecessem constituir, no momento do registro, apenas empecilhos, seja ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, ao trabalho das professoras e funcionários, ou ao diálogo entre família e escola, percebia que tais situações *“tocavam a rotina escolar”* (p.96) revelando sua potência transformadora, provocando o que Freire (2011) nos ensinou: “constato não para me adaptar, mas para mudar” (p. 74).

Os registros no caderno de campo aconteceram nos períodos letivos de 2011 e 2012 e foram feitos no “calor dos acontecimentos”, em busca de constatações que mobilizassem mudanças e não acomodações. Algumas vezes, o registro baseava-se em minhas próprias percepções, outras vezes seguia pistas que outros sujeitos na escola iam apontando para mim, nem sempre intencionalmente. Procurei garantir que nossas vozes, as minhas e a de outros sujeitos da escola, aparecessem entrelaçadas nesses registros.

De tantas situações/acontecimentos que pude viver no referido período, muitas não foram registradas e algumas já foram abordadas em capítulos anteriores. Selecionei, portanto, três *acontecimentos* (Geraldi, 2010) que julguei mais significativos para mergulhar de forma mais profunda na discussão, consciente de que as demais vão permanecer como um convite para o desdobramento de novas pesquisas.

Debruçar-me sobre os registros do caderno de campo, permitiram-me desvelar a *proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõem os *pacthworks* do cotidiano* (Certeau, 2012, p.45), buscando dar a ver produções e *histórias* vividas no interior da escola, muitas vezes *anônimas* e que tanto podem contribuir para o campo da educação. Pequenos momentos do cotidiano escolar, retalhos de uma colcha de *pacthworks*, que eu tentava captar registrando no caderno de campo.

1 “LIBERDADE, LIBERDADE, ABRE AS ASAS SOBRE NÓS!”

Nas quartas-feiras a saída do turno é habitualmente às 15h e 30 min para os/as estudantes, enquanto os/as professores/as permanecem em centro de estudos na escola. Nesse dia, eu estava em minha sala de aula, pesquisando alguns documentos da escola, tudo muito empoeirado e guardado de maneira desorganizada. Ouço a voz de Paulo, que saindo da sala da professora Glaucia, em frente à minha sala, gritava: “Liberdade!!!!”. Glaucia comentara comigo, ao descermos para a reunião pedagógica no primeiro andar, que deixara um grupo de alunos fazendo dever depois do horário da aula porque tinham brincado a aula inteira e se atrasaram na realização da atividade. Paulo um *dos mais bagunceiros* só foi liberado depois da maioria de seus colegas. Por coincidência ou acaso, no instante em que eu ouvia os brados de Paulo, lia o documento que continha um histórico da escola. O documento dizia que a escolha do nome de Tiradentes para a escola tinha como objetivo “homenagear ao Mártir da Independência do Brasil (Joaquim José da Silva Xavier) e também para que seus alunos encontrassem no herói ‘um símbolo e um testemunho de liberdade’.” (Caderno de Campo, 11/04/12).

Logo após o ocorrido, na reunião pedagógica Glaucia contava às demais colegas:

- Um aluno meu saiu hoje da sala de aula gritando: “Liberdade!”.

E eu disse pra ele:

- Que bom, Paulo! Me leve embora que eu quero ser livre também! (Caderno de Campo, 18/04/12).

Ainda sob o impacto da alegria da criança ao ser, enfim, liberada e de seu grito por liberdade, comecei a refletir sobre a questão. Pensar sobre o papel da escola, especialmente da Escola Tiradentes, na formação de sujeitos livres ou, como nos ensina Freire, na educação como prática da liberdade, desafiou-me a refletir sobre as contribuições de nossas práticas cotidianas na construção de um ambiente escolar mais comprometido com o diálogo e com a

liberdade, elegendo a relação com o conhecimento como referência para essa liberdade.

Nessa perspectiva, rediscutir o caráter bancário das práticas pedagógicas, que ainda predomina na escola, talvez nos ajude a entender melhor o “desejo de liberdade” expresso no grito de Paulo e de Gabriel, como também no desabafo da professora.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1978, p.67).



Quadrinho nº 1: “Mafalda”. Disponível em: [http:// www.silviobonilha.com.br](http://www.silviobonilha.com.br). Acesso em: 20/05/2013.

A tirinha em quadrinhos reflete em parte uma das dificuldades da escola: nem sempre o currículo dialoga com os interesses dos alunos, nem sempre parece ter lógica. Isto, porque algumas vezes objetiva mais o depósito de conteúdos, nem sempre interessantes e que colaborem para a reflexão da vida real.

Revisitando minha própria prática para pensar as diferentes formas de manifestação da educação bancária na escola, lembrei-me das tantas vezes que trabalhávamos o dia de Tiradentes (21 de abril) como uma efeméride: lia com as crianças sobre a vida do Joaquim José da Silva Xavier e sobre sua participação na Conjuração Mineira, organizava pesquisas e montava murais para enfeitar a escola. Orientada por uma organização curricular, ainda muito presente nas escolas, que se guia em função de datas comemorativas ou efemérides, olhava o passado como momentos estanques e factuais e não

como fonte de novas possibilidades de interpretação sobre a história e sobre a realidade vivida.

Considerando a definição de efeméride/efemeridade como algo que é “pouco duradouro, passageiro” (FERREIRA, 2001) penso hoje que a proposta de trabalhar o fato histórico como uma efeméride, contribui para o não aprofundamento da discussão com os/as estudantes que articule a temática da luta no passado pela liberdade ou pelas mudanças políticas sociais, com a realidade atual apontando novas perspectivas de ação e reflexão. Como nos instiga Geraldi (2010), é preciso pensar o ensino “não como aprendizagem do conhecido”, mas como produção de conhecimentos, que promovam novas articulações e novas formas de pensar a realidade.

Silva (1996) afirma a necessidade de considerar na construção de um currículo crítico “os grupos envolvidos no processo educacional”. Desta maneira, o autor ainda acrescenta que:

Um currículo crítico não pode passar ao largo das preocupações e vivências centrais das crianças e jovens deste tempo. Descolonizar o currículo é também torná-lo relevante para a vida social dessa conturbada época. (p.209).

A reflexão de Silva (idem) me fez perceber que trabalhar com os fatos históricos, Tiradentes é apenas um exemplo, dentre tantos outros, sob forma de efemérides, ainda não contribuía para que desenvolvêssemos uma postura crítica frente a nosso próprio mundo ou sobre a atualidade que vivenciávamos.

Muito mais interessante seria colocar em discussão os diferentes posicionamentos em relação à participação de Tiradentes na Inconfidência Mineira, por exemplo, desmistificando alguns preconceitos em relação à própria história do mártir, que já conhecemos.

Como esclarece Carvalho (1990), tornar Tiradentes um símbolo da República e de luta por liberdade não foi algo simples como pode hoje nos parecer. Como narra o autor (idem),

para Joaquim Norberto de Souza Silva, chefe de seção da Secretaria do Estado do Império, Tiradentes não era um bom mártir. Para Norberto, Tiradentes teria substituído o ardor patriótico por fervor religioso. Os republicanos contestavam a ideia de Norberto de que Tiradentes teria tornado-se um místico. (p.62-64).

O que percebo, refletindo com Carvalho (idem), são as muitas formas de se contar a história (as histórias) e o quanto a maneira de narrá-la está ligada ao interesse de quem narra.

Parece que perdemos de vista esta questão na escola ao tratar a história, como a da Inconfidência, apenas como efeméride, estanque, desligada de quaisquer objetivos, interesses e do questionamento da própria realidade atual. O que, hoje, impede a nossa liberdade, de nos sentirmos livres? – pergunta que talvez possibilitasse que as crianças revelassem e discutissem mais sobre seus dilemas atuais.

Como afirma Geraldi (2010), *o ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas, Aprender a formulá-las é essencial. Na lição de Saramago*, continua o autor, “*tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas*”. (p.96).

Penso agora, a pesquisa enquanto processo de auto(formação), nas questões que eu poderia ter levantado com os/as estudantes em nossas aulas: Quais são nossos heróis? Precisamos deles? Quem elege os heróis? O que podemos fazer quando a política de um governo é contrária às nossas necessidades? Questões como essas, possivelmente nos permitiriam reafirmar a importância do estudo do passado, mas também colaborar para a construção de pensamento e posturas mais críticas em relação ao presente.

Outras possibilidades de pensar a prática pedagógica na articulação entre passado e presente, também se abria para mim ao deparar-me com os documentos amarelados pelo tempo, que “contavam a história da escola”. Documentos desconhecidos pelo corpo docente, aparentemente abandonados em pastas empoeiradas, com fotos soltas, amassadas, muitas sem legendas. Documentos que iam se revelando como documentos-convites para outros registros de uma história construída cotidianamente por professoras e alunos/as.

Voltando ao evento que desencadeou tais reflexões, penso que os desabafos e os clamores por liberdade, tanto da criança, quanto da professora, que de certa forma, poderiam denunciar tantos aprisionamentos vividos na escola, tais como: um espaço físico pouco atraente e insuficiente para atender as demandas de professores/as e alunos/as; uma grade curricular engessada; pacotes pedagógicos que caem sobre a escola a cada nova administração que

chega, um sistema avaliativo que cada vez mais vai tolhendo a autonomia da/do professor/a, dentre tantos outros que poderíamos citar, denunciavam também o esgotamento de práticas pedagógicas que não contribuem para construir uma escola mais humana, mais libertária.

Contudo, a letra do samba-enredo, cantado na Avenida pelo GRES Imperatriz Leopoldinense, em 1989, ano em que reconquistamos o direito de votar, através de eleição direta para Presidente da República, “Liberdade, liberdade, abre as asas sobre nós!”, nos inspira a levarmos em frente a luta por uma escola melhor. Assim sendo, se por um lado, ainda permanece na letra da música uma visão ilusionista da Lei Áurea como propulsora de uma sociedade livre da escravidão, por outro lado, a força do refrão afirmando que “a voz da igualdade seja sempre a nossa voz” nos permite ler a denúncia de que tanto a liberdade, quanto a igualdade são conquistas cotidianas.

Tal lição nos faz vislumbrar que as vozes de professoras e estudantes, que povoam o cotidiano escolar não podem ser ignoradas, ocultadas, mas devem ser inspiradoras para projetos outros de escola, de educação e de sociedade.

2 “SE NÃO FOSSE O BILHETE...”

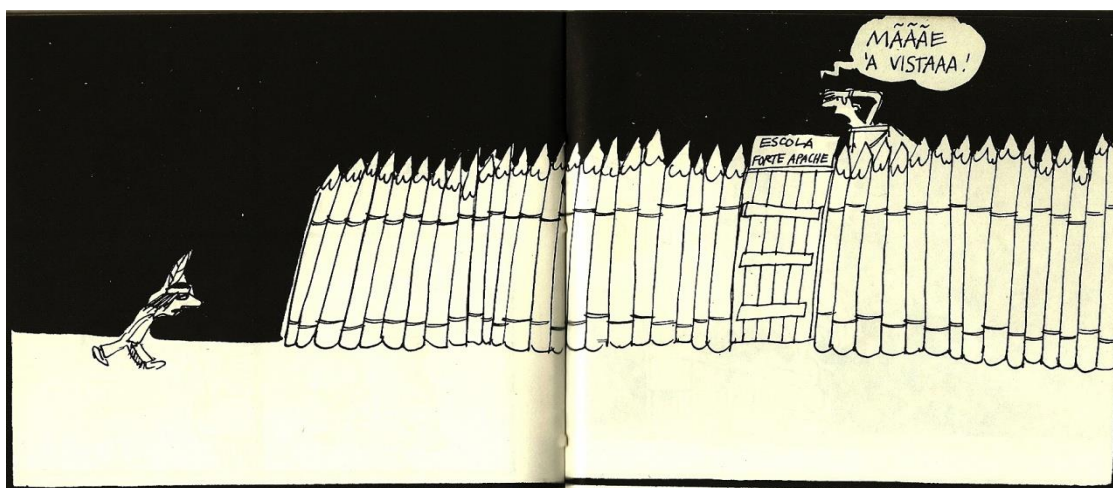
Encontrei ontem, dentro do diário da turma, o bilhete a seguir, que fora enviado a todas as professoras, com a orientação de que o repassássemos para todas as crianças:

Sr. Responsável,
Estaremos realizando uma reunião no dia 15/09, às 13h
para o GRUPO GR5-B (Prof.^a LIDIANE). Trataremos
de assuntos importantes e sua ausência implicará na
suspensão do seu filho às aulas.
A Direção

Lembro que ao recebê-lo, eu o li e estranhei a ameaça de suspensão aos alunos, cujos pais não comparecessem à reunião [...]. Achei aquela ameaça agressiva [...], porém, fui percebendo também depois da entrega do tal bilhete para pais, mães e responsáveis, uma procura maior da parte deles/as

para justificar a ausência à reunião. A fala da mãe de uma das alunas foi a que mais me chamou atenção: “Eu mostrei o bilhete à minha patroa e disse que eu precisava vir aqui saber como está Larissa, senão ela poderia até ser suspensa. Ela até me perguntou o que Larissa tinha feito. Eu sabia que ela não tinha feito nada, mas se não fosse o bilhete, ela não ia me liberar para vir aqui falar com você”. (Caderno de Campo, 21/09/11).

A charge de Ceccon *et al.*, publicada em 1996 (p.58-59), que durante o Curso de Pedagogia provocou muitos debates acalorados, quase vinte anos depois continua a manter sua atualidade: as relações escola-família permanecem tensas. O conteúdo ameaçador do bilhete não deixa dúvidas sobre isso. Pais, mães, responsáveis pelas crianças ora são mantidas fora da escola, ora são convocados apenas para *ouvir* o que a escola tem a dizer, quando e como a escola determina.



Charge nº1: “Mas dentro da escola, elas não se sentem em casa”. (Ceccon *et al*, 1996).

Contudo, as surpresas do cotidiano, como aprendemos com Ferraço (2003) é *um espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados* (p. 92), desafiam-nos a estarmos abertas a novas possibilidades de compreensão acerca das práticas construídas na escola.

Eu sabia que ela [Larissa] não tinha feito nada, mas se não fosse o bilhete, ela [a patroa] não ia me liberar para vir aqui falar com você.

A clareza da argumentação da mãe de Larissa, fazendo *uso* do bilhete que eu julgara como autoritário, foi um convite para novas leituras sobre a situação vivida.

Assim, valendo-me das reflexões de Certeau (2012), sobre o *uso das táticas* como instrumentos de defesa dos mais fracos, reconhecia como sabedoria a atitude da mãe, ao aproveitar a “ocasião” a fim de conseguir um benefício em prol da educação da filha.

Como nos lembra Certeau:

[...] Sem cessar o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (assim, no supermercado, a dona de casa, em face de dados heterogêneos e móveis, como as provisões no *freezer*, os gostos, apetites e disposições de ânimo de seus familiares, os produtos mais baratos e suas possíveis combinações com o que ela já tem em casa etc.), mas a sua síntese intelectual tem por forma não o discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”. (CERTEAU, 2012, p.46).

Para ir à escola saber sobre o desempenho de sua filha - interesse real e não produzido a partir de coerção - como a escola parecia querer produzir, a mãe decidiu tirar partido de forças em benefício próprio.

A escola pensou ter acertado. Afinal, assim como a mãe de Larissa, outras mães podem ter comparecido à reunião, motivadas pelo medo em perder a vaga de seu filho/a, pelo menos a escola acredita nisso. Contudo, o tom ameaçador do bilhete sinaliza pistas da dificuldade de diálogo entre a escola e as famílias.

A mãe de Larissa, apesar disto, converteu a finalidade coercitiva da escola a seu favor. Sua lógica também provocou em mim novas reflexões, pois jamais imaginei que aquela “escrita absurda” pudesse resultar no benefício para a mãe de ser liberada pela patroa, e assim, pudesse conversar comigo, professora de sua filha.

A reflexão sobre a situação instigou-me a novas compreensões sobre o movimento do cotidiano escolar. A lógica da direção da escola – pais, mães e responsáveis dos/das estudantes só se mobilizam para irem à escola diante de ameaças como perda de vagas – foi colocada em xeque pela resposta da mãe – aproveitar-se do tom ameaçador da convocação para conseguir ser liberada pela patroa. Revelando uma complexidade, que um olhar simplificador sobre o cotidiano muitas vezes não nos permite ver, uma convocação impositiva trouxe

para aquela mãe a possibilidade de mostrar o compromisso com a educação da filha, que a escola tanto cobra.

Continuando a desacreditar da ameaça ou coerção como caminho para promover a pretendida aproximação família-escola, a reflexão sobre o evento vivido provocou novas indagações: que outras possibilidades estamos deixando de ver, compreender e criar no cotidiano quando mantemos um olhar simplificador para/sobre a escola?

Um olhar simplificador quando continuamos a nos dirigir aos pais dos alunos, mesmo sabendo que a grande maioria das frequentadoras das reuniões são as mães, ou mesmo, convocando reuniões para falar de seus filhos e suas filhas em horários não compatíveis com suas disponibilidades. Também em nossa escola se confirma que *“a presença majoritária das mulheres como chefes de família é um dado que sempre aparece nos depoimentos das crianças e das próprias mulheres - mães, avós, tias - nas reuniões da escola.* (ARAÚJO, 2003, p. 220).

Alguns dados do IBGE, segundo os quais a proporção de mulheres chefes de família cresceu mais do que quatro vezes em 10 anos, apontam novos desenhos para família hoje:

Em 1996, 20,81% dos lares tinham como chefe uma mulher, segundo pesquisa do IBGE na época. No Censo realizado em 2000, a porcentagem subiu para 26,55%. Já a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), que teve como ano base 2011, levantamento mais recente do IBGE, divulgada em setembro deste ano, aponta que 37,4% das famílias têm como pessoa de referência uma mulher.²⁸

No caso do bilhete, não se trata simplesmente de uma troca de palavras, senhoras em lugar de senhor, trata-se contudo de observar que, enquanto não se considera que a maioria das mães de nossos/as alunos/as é trabalhadora, outras nuances destas identidades são perdidas, porque não são problematizadas (SILVA, 2002): a falta de tempo com os/as filhos/as em casa, de saber o que eles/elas fazem na escola, bem como das alternativas que criam para este acompanhamento, na medida do possível, o amadurecimento e a independência de crianças que desde muito novas são desafiadas a assumir

²⁸ Fonte: <http://www.uol.com.br>. Acesso em: 15/04/13.

responsabilidades de adultos tais como cuidar dos irmãos, cuidar da casa, entre outras.

O confronto entre os dados sobre o papel da mulher na manutenção da família e o modelo estereotipado de família veiculado pela mídia e representado na escola em grande parte de suas cartilhas, cartazes, livros didáticos, entre outros, pode contribuir para dar visibilidade ao processo de naturalização de uma forma de ver, pensar e agir sobre o mundo, como se fosse única e o conseqüente apagamento de outras lógicas e visões de mundo. (ARAÚJO, 2003, p. 220-221)

Embora permaneça forte na escola, nos tempos atuais, um modelo idealizado de família, reafirmado tantas vezes nos livros didáticos; na mídia, também é fato que não lidamos com as mesmas famílias de outrora, hoje as necessidades são outras. O papel da mulher nessa composição, especialmente das famílias pobres, é cada vez mais significativo.

Aprender com essas mães a transformar situações que, em princípio, são adversas, em situações que possam ser favoráveis às crianças das classes populares pode ser uma das lições que o cotidiano nos ensina. Nesse sentido, o evento que envolveu o bilhete revelava, a meu ver, uma escola viva que se constrói no cotidiano, confirmando-a como “*lócus de teoria em movimento*” (GARCIA, 2003, p.12).

3 “Não deixaria a fala do aluno passar em branco” – reflexões sobre o Projeto Magia de Ler

Antes de apresentar a última das situações selecionadas para a discussão, que aborda uma das questões sempre em pauta quando se fala da qualidade do ensino, quer seja a formação continuada ou formação em serviço, como também tem sido denominada por autores/as como Kramer (1995), retomo uma experiência dos momentos iniciais de minha trajetória docente como uma introdução para a discussão.

Alfabetizei durante nove anos em uma escola da rede estadual, a E. E. Cônego Goulart, no município de São Gonçalo, e parte desse tempo, em torno de três anos, concomitantemente, em uma escola da rede municipal de Niterói, a Tiradentes. No início de minha experiência docente, como a maioria das

recém-formadas, pedi ajuda às colegas, já que tinha medo de enfrentar aquela que me parecia ser a etapa mais importante do ensino fundamental. O auxílio veio na forma de um caderno amarelado que me foi emprestado pela professora Rosana.

Ao receber o caderno, em princípio ainda inspirada pelas teorias inovadoras aprendidas no curso de formação, tive a certeza de que nunca o utilizaria. Contudo, as inseguranças características do início da prática docente, a velocidade das demandas cotidianas, conduziram-me, senão à reprodução *ipsis litteris* das atividades propostas no tal caderno, mas à concepção de alfabetização da qual o caderno era portador: famílias sílabas, palavras e pequenos textos... Como observa Cavaco, minha opção não era tão singular como poderia imaginar:

[...] o professor jovem pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de actuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera. (CAVACO, 1999, p. 164).

As experiências vividas como aluna ao longo do processo de formação falavam mais alto do que todas as teorias estudadas seja no Curso Normal, seja no Curso de Pedagogia.

Contudo, a prática pedagógica vivenciada por nós em sala de aula, parecia não satisfazer nem alunos/as e menos a professora. Achava monótona a maneira de ensinar, distante daquilo que as crianças criavam e mostravam gostar em seu dia a dia. A metodologia pautada na repetição e na memorização não estimulava a criatividade e induzia à produção de textos *acartilhados*, muito mais comprometidos com a codificação e a decodificação da língua escrita do que com a apropriação da leitura e da escrita como um instrumento de ler e escrever o mundo.

O rompimento com tais práticas começou a acontecer a partir do questionamento de Elizabeth, a diretora da escola, diante de “uma das leiturinhas” propostas às crianças por mim e por Ana Lúcia, outra professora alfabetizadora. Elizabeth nos questionou sobre o sentido do texto para as crianças em processo de alfabetização. O que o texto estaria dizendo para aquelas crianças? Como o texto se articulava ou não com as experiências

infantis ou seus contextos de vida? O que o texto ensinava para as crianças sobre o uso da escrita em sua função social? Será que aprender a ler e a escrever restringia-se ao processo de codificar e decodificar?

Lembro-me de que a tal “leitura” desencadeadora de tais reflexões seguia o modelo *acartilhado*, que se caracteriza pelo uso de frases soltas sem uma preocupação maior com coesão e coerência, tendo a “família silábica” do *b* como referência. Reduzindo a alfabetização ao processo de codificação e decodificação, o objetivo do exercício era estimular a escrita de novas palavras e frases a partir das combinações possíveis tendo as palavras boi e bebe como referência.

As questões trazidas pela diretora desnudavam as concepções de alfabetização com as quais vínhamos trabalhando. O que recordo é que, de fato, a prática alfabetizadora que colocávamos em questão naquele momento não tinha coerência com o que as crianças, sempre questionadoras e inventivas, revelavam no cotidiano da escola. Comecei a pensar numa mudança de postura, o que não demorou a acontecer.

Quando *prácticateoriaprática* são religadas como sempre estiveram no viver cotidiano, não mais se pode isolar o sujeito do objeto, ou dicotomizar o mundo, ou encontrar salvação no futuro, no isolamento das grades ou dos laboratórios, ou no olhar estratégico, perspectiva herdada da modernidade. (ALVES e GARCIA, 2000, p.18)

A verdade é que eu já tinha vontade de mudar, mas tinha medo de não chegar ao resultado final. O incentivo de Elizabeth foi fundamental para provocar a necessidade de uma mudança já sinalizada pelas crianças.

O trabalho de alfabetização a partir daí começou a ser guiado pelo que eu percebia fazer parte do mundo das crianças. Criávamos em conjunto textos sobre brinquedos que fabricávamos, escrevíamos nomes de desenhos animados pelos quais tinham interesse, falávamos de algumas problemáticas da vida da comunidade como, por exemplo, a dificuldade em vir para a escola em dias de chuva, já que as ruas do morro eram escorregadias nestes dias.

Mais satisfeita e feliz com as respostas das crianças a essa nova prática, comecei a me identificar mais com o trabalho de alfabetizadora e também conquistei o reconhecimento de meus pares, nas duas escolas onde lecionava como tal. Atualmente, mesmo não trabalhando com as turmas de

alfabetização, continuo a ouvir às vezes das demais professoras, outras, dos pais das crianças: “Ano que vem, na alfa, você vai estudar com essa tia aí...”.

Percebo que uma segurança maior, em relação aos caminhos a serem percorridos no processo ensino-aprendizagem, foi sendo construída por mim nas relações estabelecidas, nos diálogos com outras professoras mais experientes, ou seja, com tempo de prática, aliado às leituras/reflexões que a universidade ia me proporcionando, mas também diante dos desafios que o próprio cotidiano me impunha ao desestabilizar certezas implícitas em técnicas cheias de *boas intenções*. Em momentos como esses, nos quais o questionamento da diretora é um exemplo, ganhava sentido para mim as discussões sobre “*praticateoriapratica*” que ouvia no processo de formação.

Rememorar experiências como essas me possibilitou reafirmar a importância da formação entre pares que se dá no cotidiano da escola, apontando outra característica do cotidiano escolar para além de conflitos e tensões, que também ali acontecem, relações solidárias e dialógicas, concretizadas nas trocas de material, de “dicas”, de estratégias e técnicas entre docentes que desvelam um movimento de (auto)formação compartilhada.

3.1 O Projeto *Magia de Ler*: para além do pacote de formação

O Projeto *Magia de Ler*, implantado em 2010, na rede municipal, por iniciativa da Fundação Municipal de Educação, segundo o Guia do Professor, manual aplicativo do projeto, teve como objetivo a *formação de leitores de literatura*. Elaborado pela Editora Melhoramentos, o projeto distribuiu para cada aluno/a do primeiro segmento do Ensino Fundamental uma maleta contendo em torno de cinco livros de literatura, diferenciados por anos de escolaridade. As maletas também tinham cores diferenciadas por ano de escolaridade.

Cada professora também recebeu uma maleta contendo o Guia do professor, que trazia os subsídios teóricos do projeto e ainda uma coleção aproximada de vinte livros para utilizar com sua turma. Além dos referenciais teóricos, o guia trazia também um passo a passo de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula de modo *facilitar o trabalho das professoras*: “Todas as etapas aparecem detalhadamente descritas para que o professor possa mais facilmente colocá-las em ação.”. (Editora Melhoramentos, 2011).

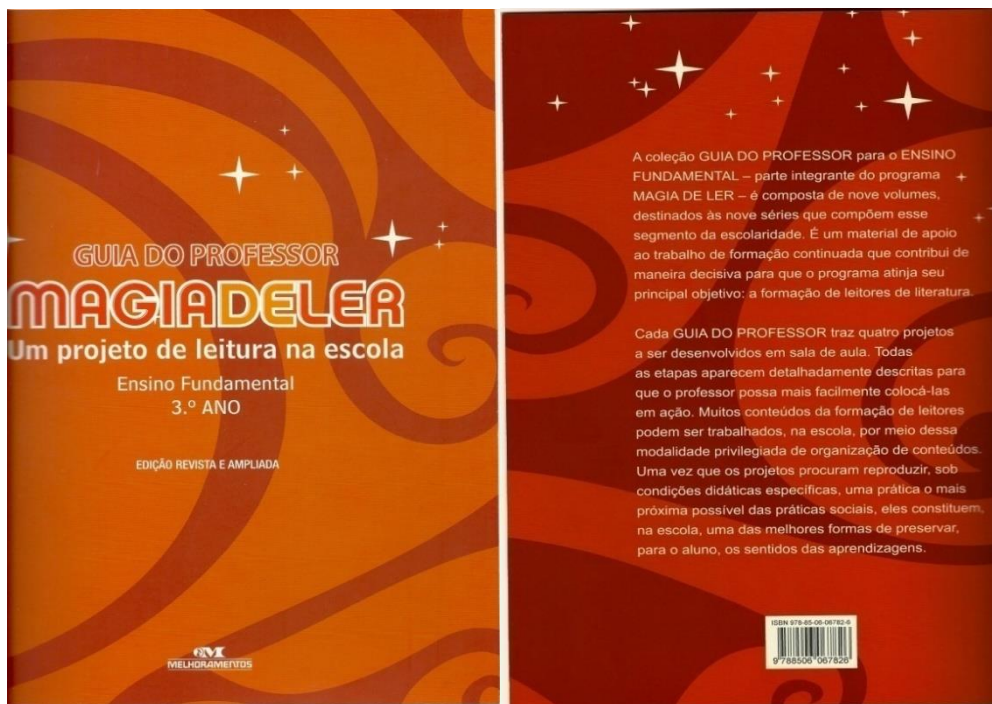


Figura nº 1: Capa e contracapa de um dos guias do *Projeto Magia de Ler*, destinados às professoras. Editora Melhoramentos, 2011.

Apesar do interesse que tal material despertara em alunos/as e professores/as, não passava despercebido para nós professoras, que implícito na preocupação em descrever cada passo a ser dado em sala de aula no desenvolvimento do projeto, para garantir um bom uso do material, estava uma concepção de que não tínhamos conhecimento acumulado, sobre o uso da literatura infantil em sala de aula.

Tal clareza se confirmou num convite trazido pela orientadora pedagógica registrado no caderno de campo:

Na reunião pedagógica da última semana (14/09), a orientadora nos perguntou quem teria interesse em receber formadoras da Fundação Municipal de Educação para uma “aula parceria” em conjunto com a professora da turma que quisesse uma “ajuda com ideias para trabalhar com os livros do projeto Magia de Ler”. A formadora era uma representante da Editora Melhoramentos, que fornecera os livros e o projeto à Fundação, que deveria ser “aplicado por todas nós professoras”, segundo as orientações de uma das coordenadoras de ciclo, na reunião. (Caderno de campo, 20/09/2012).

Kramer (1995) chama este tipo de formação oferecida às professoras de “Pacote de Treinamento”. De acordo com sua compreensão, estes pacotes originam-se da:

necessidade de rapidamente provocar ou introduzir certas inovações educacionais, somada à falta de uma sistemática razoavelmente constante de formação dos seus quadros, tem consolidado o recurso dos sistemas de ensino ao efeito multiplicador ou efeito de repasse. Priorizando a transmissão de um conjunto de conteúdos ou técnicas [...]. (KRAMER, 1995, p. 88).

Inicialmente, a escolha da palavra “pacote” me parece bem apropriada à situação da chamada *aula parceria*, afinal as práticas orientadas pelo projeto são assim: fechadas, herméticas, devendo apenas ser *aplicadas pelas professoras*.

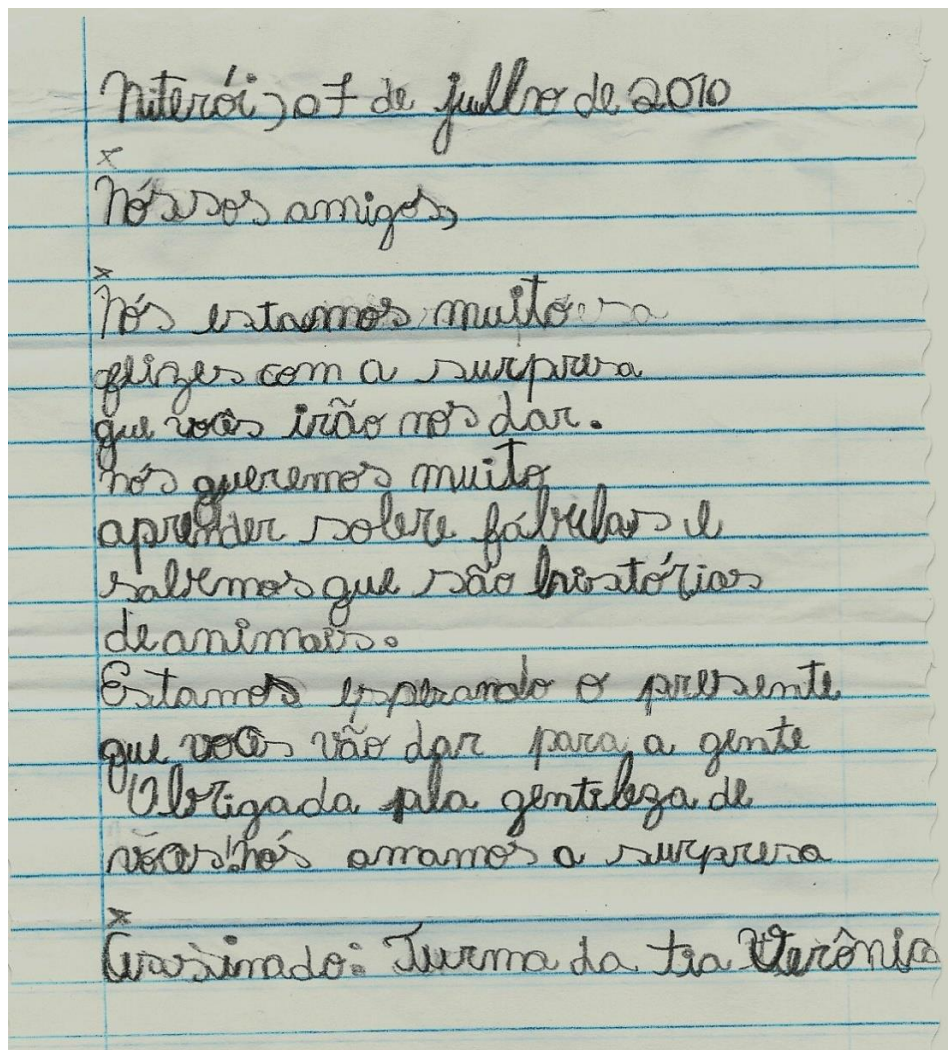
Pensando ainda com Kramer (idem), reflito sobre qual necessidade e inovação o *pacote* Magia de Ler pretendia *introduzir*, iniciar portanto, entre nós, professoras da Escola Tiradentes e das demais escolas da rede. Não percebo no cotidiano da Tiradentes a dificuldade, entre outras já discutidas aqui, de trabalharmos com a literatura infantil.

Desta maneira, a pretensão em nos iniciar em práticas e técnicas que já me parecem tão usuais e difundidas, mais reforçam a velha divisão do trabalho na escola: alguns para pensar, outros para multiplicar, aplicar, perdendo, na maioria das vezes a noção das teorias que contribuíram na elaboração do projeto.

As professoras da Tiradentes recusaram-se a receber a aula parceria, exceto Verônica que demonstrou dúvidas sobre como trabalhar com seus alunos/as os livros mais volumosos. Tal recusa pode ser entendida como uma evidência do quão desacreditadas estão as professoras/es quanto ao recebimento de *pacotes*, que traduzem-se como “alternativas inócuas que em nada se referem às práticas concretas vivenciadas por eles.”(KRAMER, 1995).

Apesar das determinações do Guia do professor deste projeto, lembro no ano de 2010 ter realizado com as crianças alguns trabalhos com aqueles livros, ora aproximando-se, ora distanciando-se das determinações. Alguns trabalhos marcaram minha memória positivamente acerca do projeto, sobretudo pela possibilidade de as crianças terem livros nas mãos – e se necessário fosse, eles tinham cinco ou seis do mesmo! Bom lembrar que este acesso aos livros deveria existir sempre, independente do projeto comprado pela Fundação...

Um dos trabalhos que elaboramos consistia na troca de cartas coletivas entre duas turmas, a minha, uma turma de 4º ano e a turma da professora Verônica, de 1º ano. A carta de meus alunos falava de uma surpresa que eles preparavam para a outra turma, ao passo que aquela, respondeu contando da ansiedade em receber o que estava sendo preparado.



Niterói, 07 de julho de 2010

x

Meus amigos

x

Nós estamos muito felizes com a surpresa que vocês vão nos dar. nós queremos muito aprender sobre fábulas e sabemos que são histórias de animais.

Estamos esperando o presente que vocês vão dar para a gente

Obrigada pela gentileza de nos trazer a surpresa

x

Assinado: Turma da tia Verônica

Figura nº2. Carta-resposta à minha turma, escrita coletivamente pela turma da professora Verônica. Arquivo pessoal. 2010.

Meus alunos preparavam um livro de fábulas, recontadas e reescritas por eles, a partir de nossas leituras de um dos livros da maleta do Magia de Ler. Ao fim daquele ano a turma da professora Verônica recebeu seu presente com satisfação e era também o que eu percebia ao ver que meus alunos se viam como educadores dos mais jovens. Eles percebiam que também podiam ensinar.

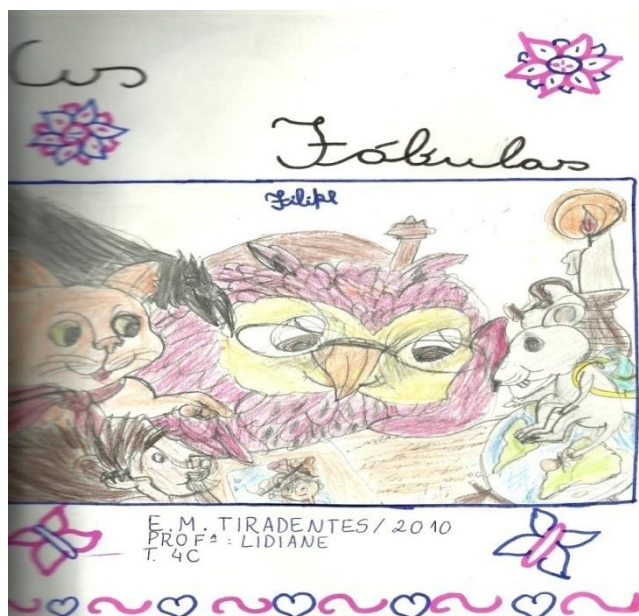


Figura nº3. Capa do livro entregue à turma da professora Verônica. Ilustração ampliada do original pelo aluno Filipe. Arquivo pessoal. 2010.

No prólogo, escrito coletivamente, as crianças explicavam o que eram as fábulas, além de deixarem claro a ideia de entretenimento, de prazer, a partir da leitura. Penso que a leitura, atividade difundida pelo projeto e em outros momentos, possivelmente tinha também este sentido para eles.

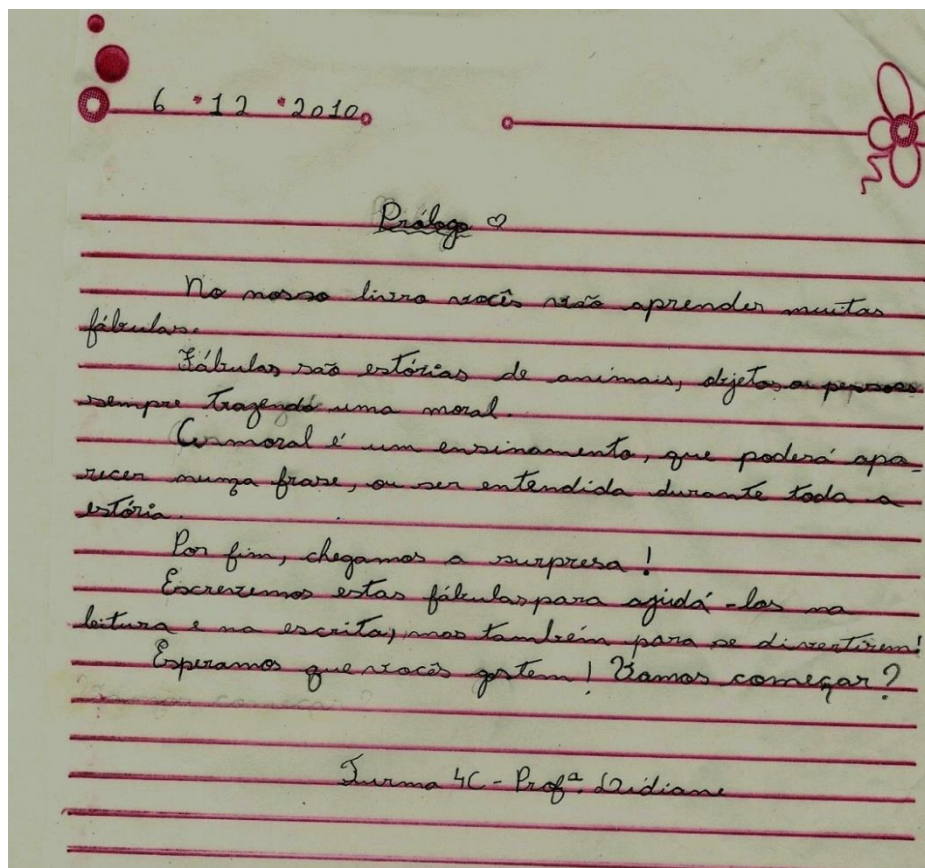


Figura nº4. Prólogo do livro de fábulas reescrito por minha turma. Arquivo pessoal. 2010.

A experiência com o Projeto *Magia de Ler* trouxe para nós ainda outras aprendizagens no que diz respeito às concepções de formação que chegam até a escola a partir das políticas públicas e do papel do/da professor/a como protagonista de sua autoformação.

Voltando ao caderno de campo:

A professora Verônica, de uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, aceitou a colaboração das formadoras do *Magia de Ler* e me contou sobre as percepções que teve acerca da condução da chamada “aula parceria”, que ocorreria na semana seguinte. A representante da Editora Melhoramentos ainda foi acompanhada de duas outras representantes da Fundação. Para Verônica, a representante da Melhoramentos “não lhe trouxe nenhuma novidade”. Verônica contou que as falas das crianças não foram aproveitadas por ela, tampouco as relações que eles/elas faziam entre os livros, os conteúdos e outros assuntos que aprenderam em projetos anteriormente trabalhados. A “aula parceria”, portanto, em nada respondia à solicitação da professora, que me contava esta vivência enquanto íamos para o ponto de ônibus, e neste rumávamos para casa – espaço tempo muito utilizado por nós duas para compartilharmos nossos sucessos e angústias, vividos no cotidiano de nossa escola.

Ao conversarmos, neste dia, chegamos a inferir sobre o que já construímos com os alunos na escola e sobre a infertilidade de muitas das formações continuadas que recebemos na escola. A exemplo disto, Verônica contava sobre a produção de seus alunos acerca de algumas das obras de arte estudadas com o projeto pedagógico do trimestre, elaborado pela equipe do Tiradentes, chamado *Em cores e formas*. Contava-me também que a formadora, na “aula parceria”, não dera importância quando um de seus alunos disse: “Este livro tem uma pintura parecida com a de Portinari!”. Verônica afirmara que “não deixaria aquela fala do aluno passar em branco. (Caderno de campo, 20/09/12).

A situação vivida por Verônica me faz pensar sobre se nós, professoras, muitas vezes acabamos por acreditar em algumas inverdades que repetidas vezes são ditas sobre nosso fazer: precisamos de que outros pensem sobre nossa prática? Já não elaboramos na Tiradentes alternativas para trabalhar com a literatura infantil? Esta última questão era uma das que eu fazia a Verônica, enquanto caminhávamos ao ponto do ônibus.

Estudos sobre formação continuada demonstram que uma das razões para o seu fracasso é percebida justamente em função da não participação das professoras em sua elaboração, como apontam Gatti e Barreto (2009):

Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. (p.201-202).

A não participação apontada pelas autoras deve sim ser entendida pela restrição, pela recusa desta participação, a não ser no que tange à aplicabilidade dos projetos. A frustração percebida na fala de Verônica parecia clara neste sentido: a “aula parceria” em nada trazia a percepção de compartilhar conhecimentos, mas assim como o projeto, ela configurava-se em uma *aula pacote*. O que a professora percebeu é que a formadora da Melhoramentos nem atingiu sua expectativa de colaborar para o trabalho com livro volumoso, tampouco aproveitava o que seus alunos já revelavam conhecer.

O resultado, como vimos anteriormente é a recusa às formações: nenhuma professora, além de Verônica, aceitou a “aula parceria”. Entretanto questiono se “aula parceria” não acontecesse teria igualmente resultado na conclusão a que Verônica chegou: *jamais deixaria a fala de seu aluno passar em branco?*

Entendo que aquele pode ter sido um importante movimento de a professora perceber o quanto as crianças sabiam, o quanto seu trabalho dava resultados e de como seu trabalho com os livros da maleta, volumosos ou não, seriam, por ela melhor aproveitados, já que ela era quem experimentava cotidianamente aquele contexto.

Penso assim, que a autonomia docente só é construída na própria escola e com os atores escolares. A ampliação de leitura sobre o cotidiano, com outros olhares, é uma boa possibilidade de elaborarmos outras críticas. Contudo, as respostas em pacotes comprados, como é o caso do *Magia de Ler*, e da ajuda dada à professora Verônica, terminam na maioria das vezes frustrando, ou caminhando na contramão de nossas reais necessidades.

Reflexões que confirmaram para mim, o que autores como Freire (2011), Alves e Garcia (2000), Esteban e Zaccur (2002) e tantos/as outros/as vem apontando: sem a adesão e o protagonismo do/da professor/as, as mudanças significativas na escola não acontecem, nem acontecerão.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS DE UMA PROFESSORA - PESQUISADORA INACABADA

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 2011, p. 49-50.).

Enquanto professora-pesquisadora não me desligo da utopia de pensar a escola com outros sentidos, não um só, tampouco com sentidos imutáveis.

Minha utopia me faz seguir em busca não de verdades, porque mesmo aqui não foi esta minha intenção. Busco, sim, contribuir com minha escola, tecendo alguns sentidos/ reflexões que, quem sabe, possam colaborar para o pensar crítico em relação às nossas práticas. Nesta, que é uma escola, como outras, que tem seus acertos e erros, e principalmente, contradições, já que não é dicotomizada do mundo complexo e das pessoas igualmente complexas que a compõem.

A pesquisa realizada distanciou-se da pretensão de tecer verdades, contudo buscou produzir sentidos sobre a escola pública, palco de tantas dificuldades e possibilidades. Possibilidades? Sim! Entre elas: a tentativa de aproximar as famílias da escola, de produzir projetos que arejam e dão mais significado ao currículo, aos nossos fazeres – de alunos/as e professoras. Outras: o questionamento frente aos pacotes recebidos da fundação, buscando principalmente indagarmos sobre nossas práticas...

Para quem não vivencia a escola, bem que pode parecer estranho que no cotidiano da escola aqui investigada, a Tiradentes, e como em tantas outras, coexistam dificuldades e possibilidades. Todavia, só quem se joga sobre situações como as que discuti aqui, com olhar e outros sentidos e percebendo-nos inacabados pode perceber que, sim, elas coexistem. E só desta maneira,

olhando-a e sentindo-a de dentro que é possível, no meu entender, colaborar para a construção de uma escola que atenda às nossas necessidades.

Foi desta mesma maneira que as dificuldades e possibilidades aqui discutidas me suscitaram questões, porque pude olhar a escola por dentro, assim como me propus a refletir sobre a minha própria inserção neste contexto. Pude produzir assim, teoria a partir da prática. Práticas já cheias de outras teorias postas em cheque por todas as dificuldades que vivemos na escola – não só as discutidas. Práticas que ainda têm suas possibilidades potencializadas nas relações cotidianas.

E, se alguns sentidos pude produzir, que outros seriam produzidos, a partir de outros olhos, ouvidos, mãos, cabeças, enfim, a partir de outros sujeitos? Entendo que esta pesquisa foi uma, das muitas versões da Escola Tiradentes.

Assim, as situações da escola Tiradentes debatidas trazem aspectos vividos em outras escolas igualmente comuns. Podemos aqui dialogar com Certeau (2012) quando este autor nos lembra a importância de valorizar as situações banais e os sujeitos comuns, tirando delas lições. Desta maneira, reafirmo a relevância da pesquisa realizada na Escola Municipal Tiradentes, bem como o papel do registro sob forma de dissertação das histórias já vividas.

Mergulhar no cotidiano de minha escola foi uma inesperada oportunidade de aprendizado. Não acreditei, no primeiro momento, ao chegar no grupo de orientação coletiva com as professoras Mairce Araújo e Jacqueline Moraes que pesquisando minha própria prática em meu próprio espaço de trabalho, pudesse aprender algo mais. Pensava que faria uma pesquisa que seria “chover no molhado”, como diz o ditado. Afinal, quantos já escreveram sobre a escola, sobre a escola básica e quantos destes eram renomados?!

A coragem de ver-me pesquisadora foi um processo: leitura, pesquisa, estranhamento, esforço para complexificar situações que me pareciam tão simples e corriqueiras, ir da crítica para a autocrítica... Esta última lição... como é incomum e difícil abrir sua sala de aula, sua escola, em texto, revelar suas práticas renovadoras, bem-sucedidas – possibilidades – e também as que não são! A pesquisa acaba revelando a mim mesma, então? Não seria essa descoberta o que Santos (2000) nos ensinou como “todo conhecimento é um autoconhecimento”?

O caminho adiante traz novos desafios e novos convites. É preciso ainda abrir espaço na escola para nos mostrarmos mais para nós mesmos/as, para falarmos mais sobre as alternativas que construímos diante das dificuldades sobre nossos próprios sucessos e fracassos. Narrar, enfim, os obstáculos enfrentados, as soluções, mesmo que provisórias, encontradas, e todas as dúvidas que surgem a cada momento e que alimentam a caminhada em busca de uma prática pedagógica mais competente...

Aproveitar os momentos das reuniões pedagógicas e nos debruçarmos sobre leituras outras que nos ajudem a compreender mais o que fazemos, como fazemos, porquê fazemos, com quem fazemos – ações que apareceram na pesquisa em meio a muitas lutas, entre dificuldades e possibilidades da Tiradentes.

Ao iniciar o ano de 2013, fechando a produção da dissertação, após convocação de um antigo concurso, voltei à escola da minha infância, o Instituto de Educação Clélia Nanci, agora para trabalhar como professora do Ensino Médio, no Curso Normal.

A experiência de voltar ao Clélia Nanci, como docente e lecionar a disciplina de Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa tem me colocado o desafio de compartilhar com minhas novas/os alunas e alunos, futuros/as docentes, um olhar para o cotidiano escolar que ajude a compreendê-lo em sua complexidade.

Ao perceber nos relatórios das/os normalistas a ênfase sobre as dificuldades, os limites, o conservadorismo, que percebem nas escolas de estágio, procuro chamar a atenção e evidenciar para além dos limites, as possibilidades, o movimento de reinvenção, a construção de alternativas, que também acontecem na escola, às vezes de forma quase invisível, mas que apontam caminhos, anunciam a existência de atalhos... Também foi este o meu desafio nesta pesquisa! – Conto-lhes.

Mergulhada na rotina de desabafos, trabalhos e cobranças, desejos e realizações, alguns desses pequenos movimentos aparecem de forma muito tênue de tão comuns e repetitivos que parecem.

A pesquisa, o olhar da professora pesquisadora, atenta, possibilitou-me estranhar e refletir, produzindo outros pensares. É este o convite que tenho feito às/aos normalistas. O mesmo convite feito a mim desde a graduação em

Pedagogia na UFF, mas que foi tornando-se mais significativa a cada situação vivida na escola, sendo reafirmado neste Curso de Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, desafiando a *aventurar-me*.

Assim, esta pesquisa, que por hora concluo, é marcada por este sentido, o da *consciência do inacabamento*, do convite a tornarmo-nos *aventureiras/os*, no sentido dado por Freire, o *aventureiro responsável, disposto à mudança*.

As reflexões aqui tecidas indagam sobre outras ações, posições, reflexões a serem construídas, objetivando uma escola pública cada vez melhor para quem estuda, para quem trabalha, para os que a vivem.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. ; GARCIA, R. L. A invenção da Escola a cada dia. In: ALVES, N. ; GARCIA, R. L. (orgs.). *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARAÚJO, Mairce da S. Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso. In: GARCIA, R. L. (org). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Faça um jogo da memória: a criação de espaços narrativos na escola como ambiente alfabetizador. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo, PEREZ, Carmen Lúcia Vidal e OLIVEIRA, Inês Barbosa. (org.) *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa, novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP&Alli, 2008.

_____. Pensando práticas e saberes na formação continuada de professores/as. In: FONTOURA, H. A. da ; SILVA, M. (org.) *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

____ et al . *Narrativas autobiográficas: a potência da escrita de si no processo de formação docente*. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte : UFMG, 2010.

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. Caxambu: *Revista da Anped*, n. 5, set./1992.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política (Obras escolhidas v.1)*. 7. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos. R. Resenha – A ilusão fecunda – A luta por educação nos movimentos populares. UNICAMP: *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.21, n.1, p. 129-132, jan, jun, 1995. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v21n1/v21n1a09.pdf>> Acesso em: 14/11/11.

BRAGA, M. N. C. *O município de São Gonçalo e sua história*. 2ª Ed. Falcão, 1998.

CARVALHO, J. M. de. *A formação das almas: o imaginário da República do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAVACO, M. H. *Ofício do professor: o tempo e as mudanças*. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto- Portugal: Porto Editora, 1999.

CECCON, C. ; OLIVEIRA, M. D. de ; OLIVEIRA, R. D. de. *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

EDITORA MELHORAMENTOS. *Guia do Professor – Magia de Ler – um projeto de leitura na escola. Ensino Fundamental, 3º ano. 2ª edição ed.* São Paulo: Melhoramentos, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES. *Projeto Político Pedagógico*. 2008 – 2012.

ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES. *Ata da Assembleia Geral Extraordinária do Conselho Escola Comunidade*. 2011.

ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES. *Oficina pedagógica colcha de retalhos, cada ponto um conto (Projeto Laços)*. 2005.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

ESTEBAN, M. T. ; ZACCUR, E. (orgs.). *Professora-pesquisadora uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EZPELETA, J. ; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRAÇO, C.E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

FERREIRA, A. B. de H. *O minidicionário da língua portuguesa*. 5ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Nova Fronteira, 2001.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 12.ed. Tradução por Horácio Gonzáles et al. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Professora sim tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A. L. S. de. *Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar*. Disponível em:<www.paulofreire.org.br.pdf>Acesso em:09/01/12.

GADOTTI, M. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF;UNESCO, 1996.

GARCIA, R. L; ZACCUR, E. (org.) *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GATTI, B. A. (coord.); BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, C. M. G. ; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M. A.(orgs) *Cartografias do trabalho docente: professor/a-pesquisador/a*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GERALDI, J. W. ; FICHTNER, B. ; BENITES, M. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2006.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

HAMELINE, D. O educador e a acção sensata. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita – formação de professores em curso*. Ed. Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

LARROSA, J. B. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. Nº 12. Jan/ fev/abr, 2002.

LOURO, G. L. *Mulheres na sala de aula*.In: DEL PRIORE, M. (org). *História das mulheres no Brasil*.São Paulo: Contexto, 1997.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. São Paulo: Editora UNICAMP, 2006.

MAURÍCIO, L. V. *Ampliação da jornada escolar: novas propostas, antigas preocupações*. UERJ/FFP. São Gonçalo, 2011.

MIGNOT, A. C. *Decifrando o Recado do Nome: uma Escola em Busca de sua Identidade Pedagógica*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v.74, n. 178, p.619-638, set./dez. 1993.

MORAIS, J. de F. dos S. *Centro de Memória: possibilidades de pesquisa e extensão na escola*. *Revista Conexão UEPG*, v. 8, p. 52-59, 2012.

MORAIS, J. de F. dos S.; BRAUN, P.; OLIVEIRA, C. G.; ALMEIDA, M. A. O. Rodas em sala de aula: estratégias de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos da pedagogia (UFSCar. Online)*, v. 03, p. 80-91, 2009.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertand, 2002.

NAJMANOVICH, D. O sujeito encarnado. Questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *In: Revista de Pesquisa Histórica*, São Paulo, n. 10, p. 1-178, dezembro.1993.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, D. A. *Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira*. VII Seminário redestrado – Nuevasregulacionesem América Latina. Buenos Aires: 3, 4 y 5 de julio de 2008.

OLIVEIRA, I. B. de., ALVES, N. (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

OLIVEIRA, L. S. de. “Educadoras e religiosas no Brasil do século XIX nos caminhos da civilização”, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/comunicacoes/C_Oliveira3.pdf. Acesso em: 10/11/11.

O GLOBO. *A nova família brasileira*. Economia, p. 42. Rio de Janeiro, 26/08/2012.

PÉREZ, A. L. *A identidade à flor da pele. Etnografia da prática da tatuagem na contemporaneidade*. *In: Mana* vol.12 no.1 Rio de Janeiro Apr. 2006.

PRADO, G. do V. T.; MORAIS, J. de F. dos S.; ARAÚJO, M. da S. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. *In: Revista Profissão docente online*. Vol 11, n 24, Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br>. Acesso em: 21/12/2012.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (org). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

RIBEIRO, L. C. Q. et al (orgs.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000

SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença*. Petrópolis:Vozes, 2002.

_____. *Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. RJ: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TORRES, L. de M., JESUS, S. M. S. A. de. *Política pública de educação para as séries iniciais: estudo sobre os programas ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA nas escolas públicas da rede estadual de Sergipe*. Aracaju: Síntese 2008.

VIDAL, D. A Docência como uma experiência coletiva: questões para debate. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VILLELA, H. O. S. Do “saber fazer” à profissionalização docente na escola normal da Província do Rio de Janeiro. *Revista Rio de Janeiro*, n. 13-14, maio-dez. 2004.

ANEXO A – Escola Municipal Tiradentes: histórico

FUNDAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES

HISTÓRICO

Niterói, 22 de maio de 1996

Nazareth Silva Pinto (Coordenadora - 1º Segmento)

I - TIRADENTES

A Escola Municipal Tiradentes recebeu este nome para homenagear ao Martir da Independência do Brasil (Joaquim José da Silva Xavier) - também para que seus alunos tenham o nome do herói "um símbolo e um testemunho de liberdade".

Tiradentes nasceu em Nazaré do Portão, entre São José (hoje Tiradentes) e São João del-Rei, Minas Gerais.

Embora não fosse letrado, a palavra independência, para ele, só tinha sentido se o estado político não se desvinculasse do econômico.

Na Conjuração Mineira, foi o único que não assumiu a responsabilidade da rebelião não mereceu o perdão régio e pagou com a própria vida. Condenado à forca, morreu a 21 de abril de 1792.

Sua morte não enfraqueceu os movimentos de liberdade. Outros líderes iriam surgir para tornar o Brasil independente.

II - O BAIRO DE TIRADENTES

1) LOCALIZAÇÃO:

A Escola Municipal Tiradentes está localizada no Rua Dr. March nº 628 no Bairro de Tenente Jardim, município de Viteroi. O bairro encontra-se numa linha de 5 quilômetros, já um bairro de periferia, onde fácil acesso por via pública próximo a uma movimentada via de comunicação com o vizinho município de São Gonçalo.

2) SOCIEDADE:

A maioria da população é formada por trabalhadores de baixa renda (operários e domésticos) ao lado de outra parte mais privilegiada da população, mostrando-nos que a ocupação do espaço geográfico reflete nitidamente as diferenças sociais existentes no bairro.

3) HISTÓRICO:

Na década de 50, segundo depoimento de moradores mais idosos, o antigo prédio da Escola Municipal Tiradentes era um casarão onde funcionava o Centro Pró-Melhoramentos do Bairro de Tenente Jardim.

Em 1958, mudou-se para casa onde funcionava o Pró-Melhoramentos, a Sra. Amélia Cotta Viegas com o marido Sr. Nilton da Silva Viegas, zelador do prédio.

As salas existentes nos fundos da casa foram doadas para aulas gratuitas de bordado, tricô, crochê, bem como doces e salgadinhos, para a população mais carente.

Em 1961 foi inaugurada uma sala com o nome de Bernardo Melo e pela ordem, as primeiras diretoras da escola foram: Professora Bráulio, Professora Francisca Barroio e Professora Yara Medeiros Carreiras.

No início dos anos 70 a escola, ligada a casa foi desapropriada para ter início a construção da escola atual.

Para que não houvesse problema com o que teria, segundo a professora Yara, a construção foi cedida pelo padre Eládio Tolentino um capangueiro Igreja São João Batista de Tenente Portão, para a construção e que ficou sendo a sede atual da Escola.

4) CARACTERÍSTICAS DO PRÉDIO ATUAL:

A Escola Municipal Tiradentes funciona atualmente num prédio de dois andares: no térreo ficam o gabinete do diretor, o refeitório, a cozinha, os banheiros, quatro salas do pré-escolar e o play.

Existe ainda, na parte da frente, uma área coberta onde os alunos formam e também se reúnem para as comemorações cívicas.

Atrás da escola existe uma elevação onde foi construída a quadra de esportes que só é utilizada quando os alunos estão acompanhados das professoras de recreação, uma vez que a área oferece perigo às crianças quando desacompanhadas.

Nos 1º e 2º andares funcionam quatro salas de aula em cada andar e a sala de leitura, no 1º andar.

ESPECIALIZAÇÃO DA ESCOLA:

a) DEC. Nº 2054/74

O Prefeito Municipal de Niterói, no uso de suas atribuições legais, e para que as crianças que estudarem nesta escola tenham no Mártir da Independência um símbolo e um testemunho da liberdade,

Decreta:

Artº 1º - Denomina-se Escola Municipal Tiradentes a Unidade Escolar construída pela Prefeitura Municipal de Niterói, na rua Dr. March, no bairro de Taubaté Jardim.

Artº 2º - Este decreto entrará em vigor a 31 de março de 1974, 10º aniversário da Revolução Brasileira.

Prefeitura Municipal de Niterói, em 29 de março de 1974.

Ivan Fernandes Barros
Prefeito

b) RECONHECIMENTO DA ESCOLA:

Diário Oficial de 18 de agosto de 1981.
Resolução SENC nº 477 de 17 de agosto de 1981.

O reconhecimento foi por um período de 5 anos.

Como diretoras, passaram pela escola as professoras Angélica B. Brandão, Angela Amorim Batista, indicadas por autoridades da época e, mais recentemente, com votos da comunidade e de funcionários, a professora Márcia Ignácio da Silva.

RESUMO:

Professora Lucina de Jesus Lacerda, nascida em 1907, reeleita pela Comissão de Funcionários, em novembro de 1995 por mais um período de dois anos letivos.

FORTE DE PESQUISA:

- Professora Yara de Medeiros Carreiros
- Sra. Amélia Cotta Viegas
- Sr. Milton da Silva Viegas
- Documentos existentes na escola

Lucina de Jesus Lacerda

Lucina de Jesus Lacerda

Metr. 20/11/95

01/11/95

ANEXO B – Ata da Assembleia do Conselho Escola Comunidade

Cita da Assembleia Geral Extraordinária do (CEE) (Conselho Escola Comunidade) da Escola Municipal Tiradentes, para deliberação e avaliação de questões referentes ao IDEB (Índice de desempenho da Educação Básica) do ano de 2011.

Nos vinte e seis dias do ano de dois mil e onze, na Escola Municipal Tiradentes, situada a Rua Dr. Marchi, 628 - Tenente Jardim - Niterói - às treze horas e trinta minutos reuniram-se Conselheiros do CEE, Direção, Equipe Pedagógica, Professores, Pais e ou responsáveis para ciência e análise crítica dos resultados do IDEB em nossa Escola, de acordo com material enviado pela Fundação Municipal de Educação, pertinente aos índices de aproveitamento das avaliações realizadas no ano de dois mil onze com os grupos de quinto ano de escolaridade. Tendo em vista que não houve atingimento satisfatório de desempenho dos alunos, de acordo com orientações do MEC e da Secretaria de Educação de Niterói, a Escola busca com a Comunidade apontar os problemas e buscar as soluções para superar falhas existentes; encaminhando-as para os setores competentes. A Presidente do CEE diretora da Unidade Escolar Senhora Márcia Ignácio da Silva, deu início a reunião, designando a senhora Márcia Valéria Martins Quadros para secretariar a mesma, dando continuidade apresentou novamente aos presentes a Filosofia da Escola, as questões prioritárias do Currículo, bem como o trabalho desenvolvido do Currículo, bem como o trabalho desenvolvido pelos professores e Equipe para um período letivo. Apontou dificuldades administrativas quanto do remanejamento e/ou falta de professores, quanto ao trabalho em parceria com pais e/ou responsáveis, que nem sempre atinge as expectativas da Escola, quanto a busca

Projetos que são desenvolvidos na Unidade, dos que
 vem através do Fundo de Educação e do MEC. O
 regente pediu aos presentes que se colocassem, apontan-
 do as questões que segundo eles, fazem com que a
 qualidade de oferta da educação fique comprometida e
 que leve nossos alunos a não alcançarem os resultados
 esperados. Dentre eles, ficam registrados: - as trocas constantes
 dos regentes de turma causando desinteresse nos alunos e falta de
 segurança; - a estrutura da educação como trabalho em ciclos
 de aprendizagem que não favorece os alunos com dificul-
 dades, que avançam sem condições; - os alunos que apresen-
 tam necessidades educacionais especiais e que não têm o "suporte"
 necessário da F.M.E.; - alunos que não têm laudo e por-
 tanto não podem usufruir do atendimento na Sala de
 Recursos; - professores que assumem as séries iniciais "1º ano"
 especialmente, e que não fazem a escolha para as mesmas
 ou que não têm o perfil necessário; - a baixa frequência
 dos alunos (principalmente em dias de avaliações), sem maior
 comprometimento dos pais; - a falta de responsabilidade em
 situações comuns do cotidiano escolar: uniforme, material, merenda,
 horários, etc - a falta de estrutura nas equipes da Unidade que
 não podem mais contar com o nº de profissionais necessários
 ao trabalho; - a não disponibilidade de profissionais para substituir
 as licenças médicas, as faltas eventuais e outras ausências dos regentes;
 - a necessidade de se estabelecer junto ao calendário da escola, os
 prazos para avaliação dos grupos; - a permanência dos projetos com professores da própria Unidade;
 - a ampliação do espaço físico da Escola para atendimento diferenciado; - o nú-
 mero de alunos nos grupos; - maior rigor quanto aos critérios utiliza-
 dos para regulamentar a disciplina escolar, estabelecidos no Regulamento
 Interno da Unidade. Nada mais havendo a registrar, encerra-se a presente ata
 assinada por mim e os demais participantes da reunião. Mariana Valéria M. Quadros