



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Raphael Silvano Ferreira Silva

**Investigando uma escola pública em Niterói: histórias da escola e
vozes das crianças de 6 anos**

São Gonçalo

2015

Raphael Silvano Ferreira Silva

Investigando uma escola pública em Niterói: histórias da escola e vozes das crianças de 6 anos

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.

Orientadora: Prof^a Dra. Mairce Araújo

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 Silva, Raphael Silvano Ferreira.
Investigando uma escola pública em Niterói: histórias da escola e vozes das crianças de 6 anos / Raphael Silvano Ferreira Silva – 2015.
206f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mairce Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de crianças – Teses. 2. Cotidiano escolar – Teses.
I. Araújo, Mairce. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 372.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Raphael Silvano Ferreira Silva

Investigando uma escola pública em Niterói: histórias da escola e vozes das crianças de 6 anos

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.

Aprovado em 31 de julho de 2015.

Banca examinadora:

Profª Dra. Mairce da Silva Araújo (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Profª Dra. Marcia Soares de Alvarenga
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas

Profª Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo
2015

Dedico esta pesquisa a todos/as que durante a vida me atravessaram de alguma forma, proporcionando experiências que me constroem a todo momento. Aos meus amigos, professores e alunos, por que não dizer que estes exercem todas estas funções ao mesmo tempo? A vocês, obrigado por proporcionarem a mim compartilhar a vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar venho agradecer a Deus e a todos os Orixás que iluminaram e guiaram os meus caminhos em um percurso árduo, sacrificante, mais acima de tudo gratificante.

A meus familiares, que estiveram ao meu lado durante todo o percurso. Minha mãe, Tânia, meu irmão, Harysson, minha linda e inspiradora avó, Zezé, meu presente e paixão, minha sobrinha, Bia e ao meu pai, Romulo. Desde 2006 não o temos mais de corpo presente, porém, seus ensinamentos, intencionais ou não, continuam a fazer com que esteja entre nós a cada instante de vida em nossa família.

À minha namorada, Eliziane, que mesmo nos momentos mais difíceis, onde os compromissos sociais eram deixados de lado, esteve sempre ao meu lado dando força, levantando a autoestima e me impulsionando nesta dissertação e na vida. Te amo!

Aos meus parceiros de turma, onde nos momentos em que pensei, inclusive, não dar conta desta pesquisa, me resgataram e fizeram com que hoje este trabalho esteja concluído.

À minha orientadora, Mairce Araújo, que com sua sensibilidade, me fez acreditar ser possível continuar o percurso iniciado em 2013. Sua forma de lidar com os diversos percalços que nos atravessaram durante este período, possibilitou-me obter forças de onde supunha não mais ter. Quando me faltava ânimo, a via trabalhar madrugadas, recebendo suas mensagens eletrônicas com textos revisados em horários “tipo”: 1:00 hora AM. No dia seguinte, às oito da manhã, já estava ela com discussões sobre o texto em meu aparelho de telefone celular. Fins de semana, para ela, eram dias de trabalho. Esses gestos me mostravam a importância que a mesma dava ao seu orientando e sua dedicação ao trabalho, não me permitindo esmorecer. A você, muito obrigado!

À Gracinha, Diretora Geral da Escola Municipal Djalma Coutinho, que mais do que isso, é uma amiga, entendendo e ajudando em todos os momentos necessários, sempre solícita e de um coração que não consigo dimensionar o tamanho. Para mim, uma segunda mãe que encontrei na vida!

Aos professores/as da banca examinadora, Jacqueline Moraes, Márcia Alvarenga e Guilherme do Prado, pelas contribuições durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Além de aceitarem fazer parte desta banca, tiveram sensibilidade para fazer suas considerações, fazendo um exercício de alteridade ao procurarem se colocar no lugar deste pesquisador, enquanto ser humano.

RESUMO

SILVA, Raphael Silvano Ferreira. *Investigando uma escola pública em Niterói: histórias da escola e vozes das crianças de 6 anos*. 2015. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

O presente trabalho se debruçou sobre o processo de escuta de crianças de 6 anos de uma escola municipal de Niterói, incorporadas ao Ensino Fundamental de 9 anos em Niterói – RJ, pelas mudanças provocadas pela Lei 11274/06 e pela Portaria FME/320/98. O exercício de alteridade ao dar ouvido às crianças se tornou a tônica da pesquisa. Reconhecendo as crianças como atores sociais plenos de direitos, dentre eles, o da participação, a pesquisa de abordagem qualitativa, buscou encontrar no olhar infantil pistas indiciadoras de uma escola mais afinada com suas lógicas e pontos de vista, elencando eixos a partir de bate-papos com as crianças, produções de desenhos, painéis e dobraduras. O local escolhido foi a E. M. Djalma Coutinho de Oliveira, situada no sub-bairro de Riodades, Fonseca, Niterói-RJ. Foram escolhidas como sujeitos da pesquisa duas turmas de alfabetização da escola, uma com 17 e outra com 18 alunos. O processo da pesquisa, cujo papel foi mais significativo do que o produto, nos ajudou a encontrar pistas para a formulação de políticas públicas, bem como para os processos internos da escola pesquisada. Reafirmamos que a escuta às falas infantis possibilita um salto de qualidade na proposição de uma escola democrática e humanizante, que entenda a criança não como um futuro cidadão, mas como sujeitos que estão na escola, fazem política, vivenciam jogos de poder, compondo o “povo criança”.

Palavras-chave: Povo Criança. Criança de 6 Anos. Vozes Infantis. Cotidiano Escolar. Ensino Fundamental de 9 Anos.

ABSTRACT

SILVA, Raphael Silvano Ferreira. *Investing a public school in Niterói: stories of the school and the voices of the children of 6 years*. 2015. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

This study has looked at the listening process for students 6 years of a municipal school of Niterói, the changes brought about by Law 11274/06 and by Ordinance FME/320/98, which incorporated the children of 6 years at elementary school 9 years in Niterói – RJ. The exercise of otherness to give ear to children became the keynote of the research. Recognizing children as social actors with full rights, including the participation, the research sought to find the child look indicators tracks of a sharper school with its logical and views, listing axes from chats with children, drawings of productions, panels and folds. The venue was MS Djalma Coutinho de Oliveira, located in Riodades sub-district, Fonseca, Niterói, RJ. They were chosen as research subjects two school literacy classes, one with 17 and another with 18 students. The process more important role than the result of the proposed actions, helped us in the search for clues to assist in the formulation of public policies and also in the internal processes of the surveyed school. Inspiratory axes elected from children's speech give us clues that may be useful in the field of education discussions. Enabling a leap forward in proposing a democratic school, humanizing and who understands the human being not as a future citizen but a citizen who already established their relations, ways of doing politics, etc. from entering the power plays, citizens the "people child".

Keywords: People Child. Childish Look. Inspiratory Axes. Children's Voices and Teaching. Primary School 9 Years.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Divisão administrativa da cidade de Niterói	28
Figura 2 –	Divisão administrativa por bairros da cidade de Niterói	29
Figura 3 –	Fachada da E M Djalma Coutinho de Oliveira hoje	37
Figura 4 –	Reportagem do Jornal O São Gonçalo	51
Figura 5 –	Quadro Evolução do espaço da escola	53
Figura 6 –	Quadro Evolução do quantitativo de séries, alunos, turmas e turnos	56
Figura 7 –	Quadro de formação da equipe da E M Djalma Coutinho 1978	57
Figura 8 –	Quadro quantitativo da equipe da E M Djalma Coutinho 2001	58
Figura 9 –	Quadro Formação e Função da equipe da E M Djalma Coutinho 2015.	59
Figura 10 –	Evolução das discussões sobre o sistema de ensino de Niterói	75
Figura 11 –	Quadro de horários da turma da manhã	82
Figura 12 –	Quadro de horários da turma da tarde	83
Figura 13 –	Professora Gabriela, orientando sua turma sobre os desenhos	88
Figura 14 –	Desenho Escola dos sonhos – Escola Atual	89
Figura 15 –	Dobradura Escola dos Sonhos	90
Figura 16 –	Painel A escola que temos – A escola que queremos	91
Figura 17 –	A professora Gláucia, orientando os trabalhos de produção do painel	91

Figura 18 –	A escola que temos x A escola que queremos – Turma 2	92
Figura 19 –	Avaliação da oficina, painel com a avaliação das crianças – Turma 2	93
Figura 20 –	O parquinho e a piscina da Escola Que Queremos	95
Figura 21 –	O contraste entre a Escola Atual e a Escola dos Sonhos	96
Figura 22 –	“Escola dos Sonhos” – “Escola Atual”	97
Figura 23 –	Castelos, balanços, pipas da escola que queremos	100
Figura 24 –	O campo de futebol da Escola dos sonhos	101
Figura 25 –	Dobraduras – para que serve a escola?	103
Figura 26 –	Para que serve a escola?	104

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	ESCOLA MUNICIPAL DJALMA COUTINHO DE OLIVEIRA: MEMÓRIAS LOCAIS EM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA	26
1.1	Ensaando os primeiros diálogos entre micro e macro análises	27
1.2	O Bairro Fonseca e a Região de Riodades	30
1.2.1	<u>Riodades: olhando a comunidade mais próxima</u>	31
1.3	Voltando nosso olhar para a escola	37
1.3.1	<u>Um olhar para a história da escola</u>	38
1.3.2	<u>Os nomes da escola trazem pistas de sua historia</u>	39
1.3.3	<u>Escola Municipal 31 de março: Revolução ou Golpe Militar?</u>	40
1.4	Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira: voltando o olhar para a comunidade	44
1.4.1	<u>Entre mudanças e continuidades: o que os documentos da escola podem nos dizer</u>	45
1.4.2	<u>Atendendo a mesma faixa de escolaridade</u>	45
1.4.3	<u>Os turnos da escola</u>	47
1.4.4	<u>O espaço físico</u>	50
1.4.5	<u>O quantitativo de alunos e o número de turmas</u>	54
1.4.6	<u>O quantitativo de funcionários</u>	56
2	CRIANÇAS E SISTEMA EDUCACIONAL DE NITERÓI: UM DIÁLOGO POSSÍVEL	62
2.1	Crianças e infâncias: a (in)visibilidade construída	62
2.1.1	<u>A escola como espaço de formação da criança</u>	66

2.2	Ensino Fundamental de nove anos: desafios e expectativas	68
3	OUVINDO AS CRIANÇAS: O QUE DIZEM SOBRE SEUS PRIMEIROS MOMENTOS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	79
3.1	A produção dos dados	85
3.1.1	<u>Buscando construir uma “escuta sensível” para a fala das crianças: o bate papo inicial</u>	85
3.1.2	<u>Desenhos e dobraduras com o tema “escola atual e escola dos sonhos”</u>	87
3.1.3	<u>Produção de painéis pintados com tinta sobre o tema “a escola que temos e a escola que queremos”</u>	90
3.2	O que a pesquisa nos mostrou: primeiras leituras, sempre provisórias	93
3.2.1	<u>O espaço físico escolar fala e as crianças entendem</u>	94
3.2.2	<u>O brincar na escola do ensino fundamental: ainda um direito da criança?</u>	99
3.2.3	<u>Função da Escola: a partir do olhar infantil, para que serve a escola? ..</u>	102
3.2.4	<u>Experiências fora do muro da escola: o mundo como fonte de aprendizagem</u>	107
3.2.5	<u>“Pensei que a escola tinha um monte de livro pra criança estudar e ler”: o que dizem as crianças sobre recursos materiais</u>	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICE – Material da Pesquisa	118
	ANEXO A – Histórico da escola	161
	ANEXO B – Biografia	176
	ANEXO C – Remodelação do Prédio (inauguração 03/08/1983)	178

ANEXO D – Minuta da Procuradoria Geral e Procuradoria Administrativa da Prefeitura Municipal de Niterói.....	183
ANEXO E – Decreto N° 7433/199	184
ANEXO F – Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira	185
ANEXO G – Biografia do Patrono da Escola	195
ANEXO H – Histórico da Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira	202
ANEXO I – Projeto “Lembranças De Um Tempo”, Memória Viva Da Educação de Niterói	203
ANEXO J – Histórico da Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira 2	205

INTRODUÇÃO

Memorial: revisitando os passos que levaram a pesquisa

Iniciei minha investigação pela escrita do memorial, inspirado na possibilidade de reviver experiências e, nas reminiscências, ressignificar aprendizagens que me atravessaram durante o percurso pessoal, acadêmico e profissional. Quando digo atravessaram, penso em Larrosa (2014, p. 10) quando define a experiência como “algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão” e, portanto, nos ensina algo.

Revisitando minha própria história, busquei na investigação do passado pistas para um melhor entendimento sobre como fui me constituindo professor que, na perspectiva legada por Freire (2004, p. 29) é sempre um professor-pesquisador: “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.

Nesse movimento de narrar minhas experiências, contudo, fui aprendendo com Araújo (2014, p. 173) que “a narrativa faz emergir não um episódio individual, mas a densidade da produção social de determinados significados apropriados pelo sujeito. Quem narra traz sempre os processos sociais de sua produção narrativa”. Era impossível narrar a minha história sem trazer junto com ela, tantas outras histórias nela atravessadas, como também o contexto sócio-histórico que as forjaram.

A produção do memorial, definido por Prado e Soligo (2007, p. 58) como “um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que (...) encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida”, se constituiu, nesse sentido, como os primeiros passos da pesquisa, nos quais olhando o já vivido, buscava perceber caminhos anunciados.

Assim, nos episódios vividos apresentados a seguir, que selecionei para contar a minha história, reencontro os processos sociais entrelaçados em minha experiência pessoal.

Um primeiro sentimento mobilizado pelo processo de rememoração foi o desejo de não deixar as lembranças se transformarem, simplesmente, em fotos desbotadas de um passado distante, presas e congeladas a um tempo cronológico, sem vínculo com o aqui e agora, na medida em que ainda residiam de forma latente em mim. Despertando sentimentos antigos, as recordações provocaram um movimento de retorno ao passado que presentificava as experiências vividas.

Revedo as fotos que não queria e não quero deixar desbotar em minhas lembranças, vieram à mente a imagem de alguns amigos com os quais dividi a infância. Algumas passagens pareciam acabar de acontecer. Recordei-me das brigas, desavenças, brincadeiras, papos, atitudes etc. Alguns amigos, a grande maioria, meninos, pareciam ter suas vidas fadadas ao insucesso, em função das oportunidades que a vida não lhes oferecia. Em oposição, outros pareciam que, de uma forma ou de outra, estariam resguardados das “chuvas e trovoadas”, amparados por um sistema que os favoreceriam em algum momento.

Naquele momento, não tinha ainda a noção de que tipo de insucesso social meus colegas de escola, de rua, de brincadeira, poderiam sofrer. Porém, escutava, tanto na escola, quanto nos espaços em que convivíamos, os alertas: “*Se você não estudar, se tornará um gari*” “*E você fulana, quer virar empregada doméstica?*”

Frases como estas eram corriqueiras em nosso cotidiano. Criança ou adolescente que éramos, ainda não tínhamos sequer a dimensão da carga preconceituosa que carregavam, embora pais, tios, avós de alguns dos meus amigos exercessem tais profissões. Se as mesmas afirmações fossem ditas hoje, talvez respondesse: *Qual o problema em ser gari ou empregada doméstica, estes não são trabalhos dignos?* Contudo, teria mais clareza quanto aos lugares de desprestígio e subalternidade que tais funções ocupam na pirâmide social brasileira.

Neste ambiente, cresci. Porém, sendo o Rio de Janeiro, local onde fui criado, uma cidade na qual os contrastes sociais são gritantes, mesmo não fazendo parte da elite, ainda assim eu possuía um acesso maior aos bens de consumo, por todos desejados, do que a população do entorno em que vivia.

Hoje, acredito fazer uma melhor leitura desses momentos da infância, vividos em um subúrbio carioca, localizado na região da Leopoldina no Rio de Janeiro-RJ, que compreende os bairros de Vila da Penha, Penha, Olaria, Ramos, Bonsucesso e adjacências.

Ao discutir o espaço social reificado, Bourdieu (2008) aponta que, mesmo que partilhem locais onde o espaço físico possibilita um contato mais próximo entre os indivíduos, seus lugares sociais são demarcados pela estrutura social. Durante a minha infância, mesmo que as distâncias sociais parecessem ser rompidas, afinal jogávamos bola, soltávamos pipa, jogávamos bola de gude juntos, a distância simbólica, fundamentada na posse do capital financeiro, estava bem demarcada entre nós.

(...) os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar. (BOURDIEU, 2008, p. 164).

A distância referida por Bourdieu (2008) se materializava em situações, como por exemplo: o acesso a bens de consumo, que nem todos podiam adquirir, o ingresso ao Mello Tênis Clube, localizado “ao pé da favela”, mas não franqueado para a maioria dos moradores; a garantia de assistência médica a partir de plano de saúde, quando para os demais moradores o que sobrava era o posto médico local, que nem sempre tinham os especialistas necessários para o atendimento à população; ou mesmo, a garantia de uma educação que era reconhecida como “de qualidade” e, naquele contexto, parecia identificada com a escola privada.

Mesmo aparentemente sem divisões territoriais – morávamos, às vezes, na mesma rua – as divisões estavam lá: quanto mais próximo ao morro, mais pobres eram os moradores. “O espaço social se retraduz no espaço físico” (BOURDIEU, 2008, p. 160). São os efeitos do lugar, como ensina Bourdieu (2008, p. 160), que ao reificar as estruturas sociais, naturaliza valores, lógicas, visões de mundo, “é pobre e mora longe, porque não se esforçou o suficiente, não gosta de trabalhar” e legitima as desigualdades sociais.

Outro exemplo dos “efeitos do lugar”, podiam ser percebidos na ocupação territorial dos moradores da região. Cabe lembrar que esta foi uma área ocupada por imigrantes, especialmente os portugueses, ao chegarem ao Rio de Janeiro. Os locais onde encontramos mais descendentes dos imigrantes de origem europeia são as ruas identificadas no subúrbio, como “asfalto”, onde temos a predominância de construções de alvenaria e residências como prédios, casas mais amplas e vilas. À medida que vamos na direção dos morros, no que se identifica como comunidade ou

favela, a predominância da ocupação é de descendentes de origem africanas e nordestinas.

Neste cenário, fomos crescendo, vivendo e convivendo com as nuances e contradições da cidade. Alguns amigos indo e outros vindo. O contraste social saltando aos olhos, às vezes, dentro das próprias comunidades, onde a celebridade era o chefe do tráfico, ou na rua, vendo os filhos de famílias com maior poder aquisitivo, se destacarem pela roupa de marca ou tênis da vitrine que usavam. Eu não fazia parte nem de um nem de outro grupo social, porém acabávamos frequentando os mesmos lugares, uns com maior poder de consumo, outros com menor.

Relembrando meus colegas de infância, vejo hoje que alguns não conseguiram romper com a barreira social do “fadado ao fracasso” e foram “perdidos” pela sociedade, enquanto outros parecem ter invertido a lógica determinista da exclusão, nos instigando a perceber a vida em sociedade numa perspectiva mais complexa.

Apresento-me assim como carioca e suburbano, filho de um pai petroleiro e de uma mãe generosa, doadora de sua vida em prol da família. Como milhares de mães no Brasil, a minha optou por cuidar dos filhos dentro de casa, vendendo mercadorias oriundas do Paraguai (onde os impostos eram bem menores que no Brasil) para auxiliar no orçamento familiar. Este pode ser um bom início para começar a tentar me descrever.

Criado em um subúrbio carioca, mais precisamente na Vila da Penha, tive a oportunidade de viver experiências, que para mim foram fantásticas. No convívio desses espaços urbanos, joguei futebol na rua, soltei pipa, rodei pião, joguei bola de gude, fiz todas (quase todas) as travessuras que um menino do subúrbio costuma fazer. Nestas brincadeiras, surgiam conflitos, brigas, cumplicidades etc. com os amigos feitos por ali.

Tendo uma família com um poder aquisitivo de classe média baixa, pareceu “natural” a opção por encaminhar meus estudos para uma escola particular, com grande esforço de meus pais, pois as escolas públicas localizadas na comunidade não eram “bem vistas” à época, assim como hoje ainda não o são. Questionando a “naturalidade” de tal opção, Arroyo nos ajuda a refletir sobre a imagem-modelo das escolas privadas como referência de qualidade, que permanece no imaginário da população como uma herança recebida das reformas educacionais da década de

1970 “que elevaram uma concepção credencialista e utilitarista ao *status* educação de qualidade” (2000, p. 37).

Vivenciei na escola e fora dela de diversos tipos de esportes, futebol, natação, Karatê e Boxe Tailandês. Adorava todos. Tenho certeza que essas experiências – tanto as da rua, quanto as da escola – foram o primeiro passo para a escolha (lá na frente) do curso de Educação Física na graduação.

Vivi o subúrbio com toda a sua realidade, tive amigos que usavam drogas, outros que foram trabalhar com tráfico de drogas, alguns perdi nesse caminho. Mesmo ainda adolescente, tinha alguns questionamentos relacionados à minha educação e a de meus amigos, pensava que muitas histórias de vida poderiam ter outros destinos, talvez com outro tipo de formação. Isso sempre martelou em minha mente, por que alguns tinham determinadas oportunidades e outros não? Por que uns tem algumas vivências e não as aproveitam de determinada forma, as utilizam por outras vertentes? Se estas questões são muito complexas para um ser humano adulto, imaginem para um adolescente!

Nesta sequência, continuei meu percurso de vida, cursei o segundo grau técnico em Administração de empresas, fiz a graduação também em Administração, porém, até o meio do curso, quando então decidi migrar para o curso de Educação Física, ingressando na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ao ingressar no curso, não pensava muito em trabalhar em atividades que envolvessem a escola, buscava algo que se relacionasse ao desporto voltado para o alto rendimento ou ao mercado do fitness (estética corporal e desempenho físico). Com o andamento do curso, pude ter diversas vivências com escolas – até porque se tratava de um pré-requisito para que concluíssemos a graduação – o que me fez repensar os caminhos que eu poderia trilhar nesta profissão.

Em tais momentos, voltava a lembrar (principalmente nas disciplinas em que tinha contato com as crianças) as questões que me instigavam enquanto “moleque”, a questão da formação do ser humano, tanto a minha, quanto a de meus amigos. Passei a enxergar em cada rostinho, nas salas ou quadra de esportes, nas quais ministrava minhas aulas, uma possibilidade de vida, uma história já trilhada e a oportunidade de construí-la e reconstruí-la, assim como, a minha própria história. Pude perceber, que ao dividir experiências com esses “pequenos”, poderia também eu estar reconstruindo a minha identidade, contribuindo na formação de cidadãos,

seres humanos, com seus sofrimentos, alegrias, percursos e percalços, mas acima de tudo, seres humanos.

De certa forma, isso me encantava e depois de um tempo, redirecionei meus caminhos dentro da educação física e hoje tenho como propósito não mais abandonar o campo da educação. Já o lado voltado para o desporto de alto rendimento, deixei para a arbitragem de futebol, que consigo conciliar com a vida profissional e acadêmica, mas esta parte não será muito explorada neste texto, pois pretendo falar das questões voltadas para o campo educacional.

Ressalto, contudo, essa parte de minha experiência, pois fui percebendo, em meus estudos na área, que as pesquisas que envolvem o esporte de alto rendimento e, mais especificamente, da arbitragem também oferecem contribuições importantes para a discussão sobre a necessária rigorosidade teórico-metodológica que a prática da pesquisa requer. Digo isto, pois a disciplina que necessitamos durante os processos metodológicos, a fidelidade aos pressupostos da pesquisa qualitativa, também são valores que, para mim, foram desenvolvidos, muitas vezes, pelo contato com o desporto de alto rendimento.

Optando pelos caminhos da educação, os dilemas retornavam em minha mente e, já com um olhar um pouco mais apurado – principalmente pelas leituras e estudos realizados no percurso acadêmico – comecei a compreender melhor algumas inquietações. Mais do que compreender, porém, instigava-me à busca de caminhos que apontassem mudanças.

Em janeiro de 2008 concluí a graduação plena no curso de Educação Física. No início de 2009 conquistei a oportunidade de efetivamente ser professor, na verdade educador, ao ser aprovado e classificado em um concurso público para professor da disciplina de educação física no município de Saquarema – RJ. Todos os medos, receios, incertezas, inseguranças e certezas do não saber de um professor novato, eu as tive. Como dizem os mais antigos na profissão, quando assumimos o magistério, pensamos não saber absolutamente nada, mas nossas histórias estão entranhadas por modelos de escola, que nos marcam às vezes muito mais do que a formação acadêmica. Nossas histórias, às vezes indagadas ou não, também são ferramentas pedagógicas que usamos no cotidiano da escola.

Trabalhei no município de Saquarema – RJ, com alunos do ensino fundamental regular e da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, EJA. Durante as aulas, como se rebobinasse a fita do filme da minha história, fui me

deparando com situações de sucesso e fracasso escolares. Só que naquele momento, diferente do passado, já construía alguns referenciais teóricos que me permitiam perceber que as histórias de fracasso escolar eram ligadas aos estudantes de famílias oriundas de classes sociais desfavorecidas economicamente, confirmando a íntima correlação entre exclusão social e exclusão escolar, que eu não soubera entender em minha adolescência. Histórias que confirmavam que o caráter excludente do fracasso escolar está relacionado às origens de classe, etnicorraciais, de moradia, enfim dos grupos minoritários do ponto de vista do poder, denunciados por pesquisas tais como Patto (2000) e Bourdieu (2008), dentre outros.

As histórias de minha infância no subúrbio, de certa forma se repetiam nas comunidades onde eu lecionava. Vi “sepultarem” diversos alunos apenas com o discurso de: *esse não tem mais jeito, todos da família são assim, a comunidade é violenta* etc. Em tais afirmações, reconhecia diagnósticos sobre a capacidade de aprendizagem, dos alunos de classes sociais desprivilegiadas, formulados como verdades inquestionáveis. Diagnósticos que contribuíam para produzir o que Bourdieu chama de “exclusão branda”. Patto (2000, p. 65) assim faz a análise desta conjuntura: “(...) as políticas educacionais negam as desigualdades sociais e instauram uma eliminação sutil: práticas de exclusão brandas que acontecem de forma gradual, contínua e quase imperceptível”.

A exclusão branda a que se refere a autora diz respeito à permanência de indivíduos nos sistemas de ensino, porém, sem qualquer perspectiva de inclusão social ou continuação de seus estudos, mesmo quando chegam ao final da escolaridade obrigatória. Muitas vezes, isto se dava em decorrência das próprias desigualdades sociais que marcavam a sociedade em que nos inseríamos.

Contudo, existiam situações em que as exclusões que pareciam superadas, as verdades antes intocáveis, caíam, se desmanchavam, se quebravam. Situações nas quais a criança *que não tinha mais jeito se descobria*, com auxílio de um colega, de uma professora ou da diretora; um dos filhos da família Laurentino, que era totalmente desacreditada, revelava-se um ótimo aluno em matemática, ou um excelente desenhista...

Lahire (1997) em seu estudo sobre as razões do sucesso escolar de crianças das classes populares “fadadas ao fracasso”, aponta que podemos contribuir para a construção de outros modos de relacionamento das crianças com o mundo e com o outro:

Quando não esquecemos que *condições de existência* de um indivíduo são primeiro e antes de tudo as *condições de coexistência*” e que as estruturas sociais “ não são coisas que determinam os indivíduos, mas realidades encarnadas em seres sociais concretos. (LAHIRE, 1997, p. 18).

Tal afirmação me ajuda a entender que o rompimento da profecia autorrealizável¹, anunciada, inúmeras vezes, desde o primeiro ano das crianças das classes populares, é possível. Longe de a confirmação do fracasso escolar ser a única resposta para a vida destas crianças, a escola pode sim favorecer outras vivências e criar novas possibilidades de construção de um processo ensino-aprendizagem mais favorável a elas.

A cada quebra de uma das verdades, que se colocavam como absolutas, reencontrava em mim e, em cada rostinho dos meus alunos e das minhas alunas, a esperança de romper com *profecias autorrealizáveis*. Nesses momentos entendia a discussão freireana sobre a esperança como necessidade ontológica. Diz ele: *não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial (...) precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída* (FREIRE, 1993, p. 10).

Assim, durante este percurso vivenciei situações que me levaram a desconfiar cada vez mais destas concepções presentes no cenário escolar e que me convidavam a repensar a prática cotidiana, em busca de caminhos que favorecessem uma formação mais humana e cidadã que garantisse a todos/as os/as alunos/as o direito a uma educação de qualidade.

A luta contra uma educação excludente exige um olhar para fora da escola, como afirma Patto:

[...] a transformação social é um processo coletivo. O intelecto não pode produzir mudanças enquanto tal, por mais bem-intencionado que seja. Para ter uma experiência consequente na transformação social rumo à real sociedade democrática, é necessário que ela (escola) saia da “torre de Marfim”, ligue-se aos problemas da sociedade, alie-se aos interesses dos que são objetos de exploração, opressão, exclusão e humilhação. (PATTO, 2000, p. 147).

¹ O sociólogo Robert Merton cunhou, em 1949, a expressão “profecia autorrealizável” para explicar como a previsão de que algo negativo acontecerá influencia as ações dos envolvidos e acaba fazendo com que o prognóstico se realize. Para um maior detalhamento sobre o conceito, consultar: MERTON R K. *Social theory and social structure*. New York: Free Press, 1949. 423 p. [Columbia University, New York, NY].

Dessa forma, a autora aponta para a importância do engajamento da escola com a comunidade escolar, em busca de tomar partido dos interesses dos excluídos.

Em 2011, a partir de uma nova aprovação em concurso público, desta vez no município de Niterói, chego à E M Djalma Coutinho de Oliveira, localizada no sub-bairro de Riodades, Fonseca, indo lecionar para as turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental regular, para crianças oriundas, além do próprio bairro, das comunidades do Caramujo, Teixeira de Freitas e Palmeiras, Freitas e Palmeiras, próximas à escola. Trata-se de uma região periférica com uma população predominante de moradores/as pertencentes às classes populares², como veremos posteriormente no perfil das comunidades que circundam nossa unidade escolar.

No ano de 2014 fui eleito pela comunidade escolar para o cargo de Diretor Adjunto desta escola, o que me deixou bastante grato e aumentou a minha responsabilidade com relação aos pequenos.

Ao ingressar neste programa de mestrado – Programa de Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no campus da Faculdade de Formação de Professores, situado no município de São Gonçalo – RJ – já havia escolhido fazer minha pesquisa com os alunos desta instituição, pois como disse, sou apaixonado por minha profissão e, mais ainda, pela forma com que estas crianças nos tratam.

Para mim, não há como não me deixar contagiar com a alegria, com os sorrisos, com as dúvidas, com a esperteza das crianças, que nos intrigam e instigam a buscar compreendê-las e a nos reinventarmos na busca de construção de caminhos que contribuam para a inserção delas na sociedade, de forma digna e humana.

Nesta escola localizada no município de Niterói, comecei a fazer observações cotidianas a partir de minhas aulas, como professor de educação física, e como membro da comunidade escolar. Comecei a analisar os processos que se desencadeavam dentro desta instituição, como se davam as relações entre os/as funcionários/as – pessoal da limpeza, merendeiras, secretários/as, auxiliares de portaria – e professores/as.

² Entendemos aqui classes populares, no sentido gramsciano de classes subalternas, ou seja, os grupos sociais que ocupam uma posição subalterna em relação aos grupos que estão no poder e exercem a hegemonia.

Esta inquietação se dava, na medida em que víamos ex-alunos/as serem presos em frente da escola por estarem envolvidos com o tráfico de drogas e pais declararem à escola que o/a filho/a estaria na escola, provisoriamente, enquanto não conseguiam uma escola melhor. Argumentam esses pais que a convivência de seus/suas filhos/as com as crianças das comunidades, que circundam a escola, não traria bons exemplos.

Vimos também professoras chorando sem saber o que fazer no desenvolvimento do processo pedagógico; mães perplexas e perdidas na orientação dos/das filhos/as, pais tentando agredir suas crianças na própria escola e serem contidos por nós. Ou seja, já vivemos no contexto da escola uma infinidade de situações que corroborariam para confirmar as lógicas de exclusão, já discutidas anteriormente, e mais que isso, lógicas que pareciam entranhadas e naturalizadas no senso comum da comunidade escolar.

Patto (2000), em sua pesquisa sobre fracasso escolar da década de 90, ajuda a entender parte desses dilemas que vivemos nas escolas, quando denuncia que, na verdade, o ensino não é oferecido à população com igualdade. Problema que acarreta uma eliminação brutal do sistema educacional brasileiro dos cidadãos posicionados na base da pirâmide social, como afirma a autora: as práticas de eliminação brutal com certeza predominam em toda a história na educação escolar brasileira: o principal mecanismo de exclusão escolar sempre foi a impossibilidade de acesso da maioria à escola elementar (PATTO, 2000, p. 191).

Avançando em sua análise, a autora vai mostrando que quando a questão do acesso parecia garantida, com a escolarização obrigatória da década de 1970, outra forma generalizada de eliminação brutal, que atravessa a educação escolar brasileira no século XX (PATTO, 2000, p. 191) vai se estabelecendo: a exclusão precoce, que expulsa alunos e alunas das classes populares dos bancos escolares antes do término da escolarização formalmente obrigatória, hoje de 9 anos. As situações vividas na escola, na primeira década do século XXI, nos mostra quanto a exclusão precoce permanece viva...

Muitas vezes me perguntava: A quem interessa uma escola pública sem qualidade e que não garante a escolaridade a toda população? Por que não se produz, de fato uma escola diferente, tanto nas esferas macro, quanto na micro? Na esfera micro, será que a escola não precisa se reinventar? Precisamos de uma nova escola ou de outro olhar sobre nosso/a aluno/a? As duas coisas não estão juntas?

Por que vimos sempre mais do mesmo, mesmos discursos, mesmas políticas, muitas vezes com uma nova roupagem? Qual é o problema? É a família? Na esfera macro, é o Estado que não proporciona o acesso a uma educação de qualidade? São os/as docentes que não estão preparados/as para lidar com a realidade das escolas, como ouvimos tantas e tantas vezes? São as instituições formadoras de profissionais da educação que estão defasadas?

Ao final fui entendendo que me apegar a apenas um dos fatores, seria mais uma vez culpabilizar o nada ou divagar num oceano, como se estivesse à deriva.

A complexidade do universo escolar, não se fecha nos muros da escola, há muito além dos concretos muros que a cercam. Há um contexto social que pode aproximar ou afastar a criança do processo, há um professor ou uma professora que pode trazer a criança para o processo ou a afastar, há pais, mães ou responsáveis que podem estar mais presentes ou não, há colegas, que nos processos de sociabilidade podem estimular companheiros/as a desenvolver suas potencialidades na escola ou na vida.

A lembrança das experiências que marcaram minha trajetória pessoal e profissional foram confirmando para mim que o profissional da educação que sou, foi sendo construído muito antes da formação acadêmica. Começou nos primeiros choros, nas broncas tomadas, nos risos, nos primeiros contatos na escola, pois a cada momento que vivemos estamos sendo forjados pelo mundo e pelas experiências que nos atravessam.

A carga de responsabilidade e os desafios advindos do cargo de Diretor Adjunto da E M Djalma Coutinho de Oliveira, tomou-me bastante tempo e exigiu muito mais dedicação – por mais que pensasse estar dedicado, vi que precisava de mais –, percebi também que as ações que tomamos no cargo de direção tem dimensões maiores no espaço macro. Estava acostumado a ver minhas intervenções se tornarem visíveis em um ambiente micro! Tudo isso ainda é muito novo para mim, excitante, extenuante e prazeroso, pois a cada rostinho que vejo de um pequenino chorando ou sorrindo, me abraçando ou agradecendo, brigando e discutindo, percebo que este espaço escolar, ainda pode ser um ambiente de mudança, de socialização, de formação de caráter, de construção de valores, de demonstração de afeto, de companheirismo e camaradagem, que entendo ser o afeto recíproco entre as pessoas.

Dos múltiplos questionamentos que foram sendo formuladas ao longo de minha história de vida e de profissão, a urgência acadêmica combinada, talvez, com uma profunda empatia com os pequenos, acabou por dirigir meu olhar em direção às crianças e seus pontos de vista sobre a escola. As questões ligadas a uma educação comprometida com as classes populares e ao combate à exclusão escolar, especialmente, à exclusão precoce, que aprendi com Patto, continuam a mover-me. Ouvir o que as crianças têm a dizer sobre a escola, quem sabe poderá nos ajudar a encontrar novas perspectivas para tais propósitos e questões.

Entendendo que vivemos hoje um contexto brasileiro, no qual 97% das crianças, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), na faixa da escolaridade obrigatória, que a partir da Lei nº 11.274/2006 corresponde a 9 anos, estão na escola, e tendo como base referenciais teóricos que as reconhece como atores sociais plenos de direitos, dentre eles, o da participação, optei como desdobramento da pesquisa investigar como as crianças de 6 anos, recém-chegadas à escola, pensam sobre essa nova realidade que farão parte de suas vidas, esperamos que por muito tempo ainda.

Em busca de compreender melhor as possibilidades de participação da criança na construção de uma escola mais incluyente e menos desigual, as elegi como sujeitos da pesquisa. Dentro do universo de crianças que compõem a E. M. Djalma Coutinho de Oliveira, voltei-me ainda para as de 6 anos, por estarem iniciando sua vida escolar na etapa de escolaridade obrigatória por lei. Partindo do local busquei entender a implantação desta mudança em âmbito municipal, para sabermos até que ponto as políticas públicas, que interferem diretamente nas vidas de nossas crianças, respondem ou não às suas expectativas.

No primeiro momento, a Introdução, intitulada “Memorial: revisitando os passos que levaram a pesquisa”, através da rememoração da história de vida e percurso profissional e acadêmico recupero os caminhos que me levaram à pesquisa. No capítulo 1, “Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira: memórias locais em diálogo com a história”, a partir de uma contextualização histórica, traço um perfil da escola e das comunidades que a circundam, trazendo à tona um panorama do contexto social encontrado no ambiente escolar. No capítulo 2, “Crianças e sistema educacional de Niterói: um diálogo possível”, trato da discussão acerca da (in)visibilização das infâncias, suas formas de participação na sociedade e um diálogo com o sistema educacional de Niterói. No Capítulo 3, “Ouvindo as

crianças: o que dizem sobre seus primeiros momentos na escola de ensino fundamental”, discorro sobre o processo metodológico e os dados produzidos na presente pesquisa. Em diálogo com as falas infantis acerca da “escola que temos e da escola que queremos”, apresento alguns eixos que emergiram na discussão. Em seguida, em “O ponto de chegada como ponto de tantas outras partidas: reflexões finais”, concluo provisoriamente a dissertação, reafirmando algumas pistas, levantadas durante a pesquisa, que apontaram para um processo de construção de escola coletiva, a partir das vozes do “povo criança”.

1 ESCOLA MUNICIPAL DJALMA COUTINHO DE OLIVEIRA: MEMÓRIAS LOCAIS EM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA

Situada na região Norte do município de Niterói, a Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira, se mantém até hoje no endereço onde começou suas atividades, em um pequeno barracão cedido por um morador, na Rua Cinco de Março, número 75, no Bairro Fonseca, no sub-bairro Riodades.

Fundada em 1º de julho de 1959, portanto, próxima a comemorar os seus 56 anos, a escola traz em sua história local marcas de acontecimentos que fazem parte da história nacional e da história da cidade de Niterói.

O estudo do local se coloca para a pesquisa como um referencial importante, na busca de compreender melhor os processos históricos que se atravessam na realidade estudada. Entendemos tal estudo na perspectiva trazida por Tavares e Araújo

O local (...) para nós, no contexto das pesquisas, não corresponde apenas a uma delimitação geográfica, um espaço físico. O local é fundamentalmente um campo de análise e produção conceitual, que possibilita construir mediações entre abordagens micro e macroanalíticas, buscando a compreensão e a desnaturalização dos processos históricos presentes nos fenômenos por nós estudados. (TAVARES; ARAUJO, 2008, p. 10).

Intentando entrelaçar abordagens micro e macroanalíticas, buscamos entender como a escola foi se desenvolvendo, como parte do sistema de ensino de Niterói. Partindo do pressuposto de que um olhar fechado apenas na instituição escolar não possibilita uma aproximação com o cotidiano escolar mais densa e qualitativa, entendemos como primordial, igualmente, uma abordagem sobre a história local, a formação do bairro e também as localidades chamadas de sub-bairros, como é o caso de Riodades.

Aprendendo com princípio hologramático de Morin (2005, p. 103) que: “Não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo”; pensamos que uma maior compreensão do contexto histórico da região e de sua formação, se fazia necessário para um melhor entendimento do cenário escolar e de suas nuances.

Estudar o local, procurando inventariar seu passado, nos possibilitou compreender melhor os processos de interdição do direito à escola pública e *como, em determinadas conjunturas históricas, os “poderes locais” se tornam mais ou menos vulneráveis às pressões sociais pela democratização escolar* (TAVARES; ARAUJO, 2008, p. 28).

1.1 Ensaçando os primeiros diálogos entre micro e macro análises

A EM Djalma Coutinho de Oliveira permanece até os tempos atuais no mesmo endereço. O mesmo não se pode dizer, contudo, de seu nome. Na mudança do nome da escola encontramos as primeiras marcas que nos possibilitaram fazer um diálogo com o contexto mais amplo.

Lembramos como ponto de partida o contexto em que Niterói era a capital do Estado do Rio de Janeiro e, posteriormente, a partir da fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, perdeu o posto de capital para a cidade do Rio de Janeiro, que se torna a capital do Estado.

Em busca de contextualizar melhor a trajetória que a escola vem percorrendo ao longo desses anos, lançamos um primeiro olhar para a história da cidade de Niterói, no período da criação da escola.

Naquele contexto, a cidade de Niterói recebia fortes investimentos. Sendo capital do Estado Rio de Janeiro e próxima da capital federal, a cidade do Rio de Janeiro, tinha uma posição de destaque e importância no cenário nacional. Tanto é, que em 1960, para facilitar a entrada e saída de produtos da capital do País e o acesso ao porto da cidade do Rio de Janeiro, se começou a construção da Ponte conhecida como Rio-Niterói. Depois da fusão³ dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, Niterói passou por um esvaziamento, que só foi revertido ao término da construção da ponte, o que facilitava o acesso à nova capital do Rio de Janeiro.

³ A Lei Complementar nº 20 de 1974, efetivou a fusão dos estados da Guanabara e Rio de Janeiro, retirando de Niterói a condição de capital. A implantação do novo Estado do Rio de Janeiro ocorreu em 1975. A fusão trouxe o inevitável esvaziamento econômico da cidade, situação que se modificou com a conclusão da Ponte Rio-Niterói, pois esta intensifica a produção imobiliária nas áreas centrais e bairros litorâneos consolidados da Zona Sul (Icaraí e Santa Rosa), além de redirecionar a ocupação para áreas expansivas da cidade, como as regiões Oceânica e Pendotiba (IBGE, 2000).

A partir daí, Niterói passa por uma nova fase de crescimento, que não afeta somente os bairros da Zona Sul e região Oceânica, mas também as regiões centrais e as próximas a Ponte Rio-Niterói. O bairro do Fonseca e, conseqüentemente seus sub-bairros, entre eles Riodades, também tiveram um aumento na densidade populacional, inclusive de forma desordenada, o que acarretou a criação de favelas na região. Algumas dessas favelas estão localizadas no entorno da escola, como Caramujo, Teixeira de Freitas, Palmeiras, Vila Ipiranga e Caixa D'água.

A divisão administrativa da cidade de Niterói, hoje compreende cinco regiões (Leste, Norte, Oceânica, Pendotiba e Praias da Baía), totalizando cinquenta bairros, ilustradas pelo mapa a seguir:

Figura 1 - Divisão administrativa da cidade de Niterói



Fonte: Disponível em: <http://urbanismo.niteroi.rj.gov.br/arquivos_biblioteca/MapasTematicos/NITEROI_BAIRROS_2014.pdf>

1.2 O Bairro Fonseca e a Região de Riodades

O bairro onde E. M. Djalma Coutinho de Oliveira está instalada, é o bairro do Fonseca, um dos mais antigos bairros da cidade de Niterói, situado na região Norte. Cortado pela Alameda São Boaventura, uma das principais vias de acesso e saída da cidade – ligação com a Ponte Rio-Niterói – a partir da segunda metade do século XIX o Fonseca viu intensificar a construção de novos estabelecimentos comerciais e industriais, o que atraiu moradores para a região.

No século XX, o processo de expansão do bairro se intensifica novamente, pois as construções do Porto de Niterói, da estação ferroviária e da Avenida Feliciano Sodré, corroboram para este movimento. Neste sentido, podemos perceber que o bairro vai se desenvolvendo de forma a ampliar-se em direção ao interior da cidade, ou seja, fazendo o movimento de subida da Alameda São Boaventura – que na verdade, simplesmente segue o curso do Rio Vivência, que passa por baixo da mesma. Como podemos ver nas construções que se seguiram neste momento citado:

Aparecem as mansões; colégios particulares são criados (Brasil e Nossa Senhora das Mercês); loteamentos são lançados, charcos são drenados possibilitando novas edificações; o Horto (e suas escolas superiores); o Grupo Escolar Hilário Ribeiro é instalado; novas ruas são abertas comunicando o bairro com outros bairros; pequenas indústrias começam a funcionar (...) e a “Vila Jardim” é projetada e construída no campo do Ipiranga, ao lado da Alameda para habitação de trabalhadores. (NITERÓI: BAIRROS, 1996, p. 248).

Seguindo seu processo de crescimento, o bairro viu seus estabelecimentos comerciais aumentarem em quantidade. As chácaras e sítios ainda existentes dão lugar a vilas de casas, prédios etc., sedimentando o seu caráter de bairro residencial.

Até 1950 o bairro sofria com enchentes, após uma obra que mudou o curso do rio Vivência, esses problemas diminuiriam, mas voltaram a ocorrer a partir das obras para a construção da Ponte Rio-Niterói, onde novamente mudaram o curso do rio Vivência. Cabe ressaltar estes problemas com as enchentes e também o crescimento desordenado da região, pois estes são fatores que criam um fluxo de evasão da região, modificando o perfil dos moradores do Fonseca.

O problema quase crônico das enchentes, aliado ao excesso de veículos em trânsito, reduziram a qualidade de vida no Fonseca. A busca de endereços mais atraentes ou junto ao mar provocam forte movimento migratório para outros bairros, contribuindo para mudar o perfil dos moradores do Fonseca. (NITERÓI: BAIRROS, 1996, p. 248).

Atualmente, o Fonseca continua sendo um bairro de predominância residencial, com destaque para o comércio em sua atividade econômica. O bairro se desenvolveu a partir da ocupação em seus dois extremos, um é a partir do Ponto Cem Réis, próximo a Ponte Rio-Niterói, e o outro a partir do Largo do Moura.

A ocupação do Fonseca se deu inicialmente ao longo da Alameda, mais fortemente em seus dois extremos, o Ponto de Cem Réis e o Largo do Moura, com diferentes perfis socioeconômicos (o início da Alameda, era um endereço mais nobre). Depois estendeu-se até a encosta dos morros, fazendo com que surgissem outras localidades com identidades próprias: Bairro Chic, Buraco do Juca, Riodades, Teixeira de Freitas, Palmeiras, São José, etc. (NITERÓI: BAIRROS, 1996, p. 249).

Desta forma, podemos entender um pouco do processo de expansão do bairro e também a formação de outras localidades, conhecidas como os sub-bairros, entre elas está Riodades, onde situa-se nossa unidade escolar.

1.2.1 Riodades: olhando a comunidade mais próxima

Durante a pesquisa sobre o sub-bairros, não conseguimos encontrar literatura específica em torno da localidade de Riodades, indiciando para nós o quanto a(s) história(s) das localidades ainda clamam por serem escritas. O que pudemos constatar, foi que o bairro cresceu até chegar às encostas dos morros. Nesse movimento, encontramos a formação de outras comunidades, que tais como Riodades, circundam a escola sendo locais de residência dos/das estudantes: Buraco do Juca, Teixeira de Freitas (bem próximo), Palmeiras (bem próximo), São José.

O histórico do bairro, nos mostrou que as comunidades são habitadas por trabalhadores com perfil socioeconômico das classes populares, residentes, em sua maioria, nos morros e favelas que compõe a região.

Um perfil socioeconômico da população moradora de favelas no município de Niterói foi apresentado por uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Regulamentação Fundiária (NURF), da Secretaria Municipal de Urbanismo e Controle Urbano. Segundo o estudo do NURF de 2009, Niterói conta hoje 130 favelas, total que chega a 166, segundo a pesquisa da Consultoria Lates. O crescimento das favelas na última década, pode ser avaliado pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo os quais em 2000, o município de Niterói contava 43 favelas. Tais dados, nos permite aferir um aumento de aproximadamente 33% (considerando os dados do NURF) num período de nove anos.

Preferindo, neste momento, trabalhar com os dados dos órgãos oficiais, podemos analisar a partir de reportagem do jornal A Tribuna:

Ainda segundo levantamento da UFF, a cidade tinha em 2009 – de acordo com o Núcleo de Regulamentação Fundiária – Nurf, da Secretaria Municipal de Urbanismo e Controle Urbano – 130 favelas. Um salto, segundo IBGE, já que em 2000 eram 43. Os números do Nurf apontaram 20% (cerca de 95 mil pessoas) da população moram em favelas. Para a Consultoria Lates haviam 166 “comunidades” há pouco mais de dois anos.⁴

A reportagem que nos mostra que 20% da população de Niterói mora nas favelas, mostra também que tais favelas se localizam nos bairros da Zona Norte.

A maior parte desses domicílios estão situados na Zona Norte (45%), totalizando 4.561.804 metros quadrados. A diferença desses dados são 11% da cidade urbanizada (cerca 14 quilômetros quadrados de um total de 129), com base em dados do Embrapa (2000). Das 20.968 famílias consideradas mais pobres de Niterói, 14% estão no Fonseca, 6% em Santa Rosa, e 5% no Caramujo. Ainda das famílias consideradas mais pobres, 40% eram chefiadas por mulheres (8.210 famílias). Na pesquisa, entre as comunidades mais carentes, o Morro do Preventório, em Charitas, aparecia com 4.870 habitantes, em 2009, e Vila Ipiranga, com 3.813 habitantes (dados do Nurf).⁵

Dessa forma, ao analisarmos os dados das pesquisas, podemos entender que dos 95000 habitantes moradores de regiões de favelas do município de Niterói, 21850 habitantes, cerca de 23% (considerando as comunidades do Caramujo e da Vila Ipiranga) dos moradores que vivem nesta situação, moram nas comunidades

⁴ Disponível em: <<http://www.tribunarj.com.br/noticia.php?id=12652&titulo=EM%2010%20ANOS,%20FAVELAS%20CRECEM%20200%20EM%20NITER%20D3I>>

⁵ Disponível em: <<http://www.tribunarj.com.br/noticia.php?id=12652&titulo=EM%2010%20ANOS,%20FAVELAS%20CRECEM%20200%20EM%20NITER%20D3I>>

que circundam nossa Unidade Escolar. Confirmando tal informação, algumas crianças durante o processo de bate-papo, quando questionados sobre seu local de moradia respondiam: *Eu moro no morro(...), No morro, no morro.* (Respostas das crianças durante o bate-papo da pesquisa).

A principal via da região é a Alameda São Boaventura, que dá acesso ao interior do sub-bairro Riodades. A rua principal também recebe o nome de Riodades, como também a Praça de Riodades. Interessante registrar que apesar dessa redundância no uso do nome do sub-bairro, não encontramos nenhuma informação que esclarecesse a origem do nome. A rua Cinco de Março, onde se localiza a E M Djalma Coutinho de Oliveira fica próxima à Praça Riodades, no coração do sub-bairro.

A localidade convive com alguns problemas, um deles é a falta de espaços de lazer, ausência de praças significativas para o uso das comunidades. O local público mais próximo e que tem esta finalidade é o Horto Florestal de Niterói – criado em 1906, por decreto do então governador, Nilo Peçanha. Cada vez mais descaracterizado de suas atividades originais, o Horto Florestal abriga hoje dentro de suas instalações até uma Companhia da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro do Horto. Outra área de lazer que a localidade acabou perdendo é o Mini zoológico, criado em 1942, pelo então governador Amaral Peixoto, que não funciona desde 13/07/2011, quando foi fechado pelo IBAMA, após uma série de irregularidades, entre elas, o recebimento de animais sem registro.

A instalação do 12º Batalhão de Polícia no local está relacionada com o combate ao tráfico de drogas e a disputa de liderança pela criminalidade. Constantes na região, os conflitos têm se acentuado bastante desde a implantação das Políticas de Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), no município do Rio de Janeiro. Análises sobre o mapa da violência no Rio de Janeiro, nos noticiários televisivos e de mídias impressas, apontam que há um fluxo migratório de criminosos buscando refúgio nas localidades de Niterói e São Gonçalo.

Se há realmente este fluxo, não podemos afirmar categoricamente, porém, os índices de criminalidade e, principalmente, da sensação de insegurança por parte dos moradores – relatadas constantemente pelos alunos, responsáveis e funcionários da escola – tem aumentado consideravelmente.

Algumas notícias e manchetes de jornal nos mostram uma certa coerência em relação à preocupação da população: “Mais crimes em Niterói depois das UPPs no

Rio – Levantamento mostra aumento do número de roubos de veículos e dos assaltos a pedestres”⁶; “Moradores de Niterói temem que violência tenha aumentado após UPP”⁷; “Migração do crime para a baixada fluminense?”⁸; “Homicídios aumentam 16% no RJ; Baixada Fluminense e Niterói lideram”⁹; “Niterói vai ganhar duas Companhias Integradas de Polícia de Proximidade após o carnaval – Elas ficarão em Santa Rosa, com 90 policiais, e no Caramujo, com 60 PMs”¹⁰.

Instigado pela banca de qualificação, fui buscar em órgãos oficiais, como a Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, os dados referentes aos índices de criminalidade com intuito de compará-los com as manchetes da grande imprensa. Ao analisar os dados de janeiro de 2014 e os dados de junho de 2015, pude perceber que não se nota o aumento dos níveis de criminalidade na região, pelo contrário, de uma forma geral, apresentam significativas diminuições nos valores absolutos relacionados aos crimes na região. Crimes como: roubos a transeunte, roubos à domicílio, roubos à residência, roubos em coletivo, roubos de carga etc., tiveram diminuição nesse período¹¹.

A diferença entre os dados oficiais e os divulgados pela grande imprensa provocou em mim alguns questionamentos. Por outro lado, além dos relatos sobre violência trazidos até à escola pela comunidade, que apontavam para o aumento da sensação de insegurança na localidade, relatos recolhidos durante a bate-papo com as crianças de 6 anos também apontavam para isso. *Meu primo morreu com a perna quebrada, com braço quebrado, tudo quebrado dele.* (Relato produzido durante o bate-papo da pesquisa).

⁶ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/bairros/mais-crimes-em-niteroi-depois-das-upps-no-rio-9107728#ixzz3c8PQ8Gdu> residências>

⁷ Disponível em: <<http://www.sbt.com.br/jornalismo/noticias/17048/Moradores-de-Niteroi-temem-que-violencia-tenha-aumentado-apos-UPP.html#.VXDQNvIviko>>

⁸ Disponível em: <<http://institutoavantebrasil.com.br/migracao-do-crime-para-a-baixada-fluminense/>>

⁹ Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2014/03/18/homicidios-aumentam-16-no-rj-baixada-fluminense-e-niteroi-lideram.htm>>

¹⁰ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/niteroi-vai-ganhar-duas-companhias-integradas-de-policia-de-proximidade-apos-carnaval-15223030#ixzz3c8SVSKMC>>

¹¹ Disponível em: <Para acessar os dados no Portal da Secretaria de Segurança do Estado do Rio de Janeiro, acesse os links referentes ao período de janeiro de 2014 http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/BuscaDO201401%2011.pdf e ao período de junho de 2015 http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/BuscaDO201506%2011.pdf>

Assim, na análise sobre os índices oficiais nos indagávamos se a metodologia de registro dos órgãos oficiais estaria sendo adequada. Outra análise possível para a divergência dos dados oficiais seria em relação à falta de denúncia da população sobre os roubos sofridos, tendo em vista uma descrença generalizada de que a denúncia pudesse resultar em ações concretas por parte da polícia.

Por outro lado, porém, sabemos que não podemos desconsiderar o poder de persuasão da grande mídia, que a partir da ênfase na violência, tantas vezes, em função de interesses geopolíticos, contribui para tornar a sensação de insegurança maior do que a encontrada pelos órgãos oficiais.

A comunicação de massa, especialmente a TV e jornais de apelos mais populares, tem uma penetração grande na vida da comunidade. Durante as bate-papo, quando perguntávamos às crianças, o que faziam em casa todo dia, uma das respostas comuns era: *em casa eu vejo TV* (resposta das crianças no bate-papo da pesquisa). Tal relato nos mostra que muitas vezes o contato com o mundo exterior, além da escola, é o da televisão, veículo, cujo papel de formador de opinião tem sido objeto de amplas pesquisas e de muitos debates.

Na experiência da escola, contudo, apesar dos índices oficiais, episódios como o assalto sofrido pela Diretora, que abordaremos mais à frente, contribuíram também para alimentar a sensação de insegurança.

As implicações de tal cenário aparecem no cotidiano escolar. A sensação de insegurança, por exemplo, tem sido apontada por responsáveis dos/das alunos/as como motivo para a transferência escolar para outras escolas. Além desta, outras situações ligadas ao aumento da criminalidade na região, serão posteriormente abordadas.

Outro grande problema da região é a não adequação dos serviços públicos ao crescimento do bairro, seja a partir da ampliação ou do reaparelhamento dos equipamentos, criando gargalos sociais onde transbordam problemas em cima da população menos assistida pelo poder público.

Na região, possuímos hoje, o Hospital Estadual Azevedo Lima e uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA). O hospital pediátrico Getúlio Vargas Filho – conhecido pela população como Getulinho –, está em obras desde 2012. Em princípio, sua inauguração se daria em 6 meses, com funcionamento em tendas durante o período de obras, porém, até hoje não está em funcionamento. No

momento atual não funciona, nem mais com as tendas semelhantes às utilizadas pelo exército em campanha. Encontra-se totalmente fechado.

O serviço de abastecimento de água, também não atende satisfatoriamente a região. Há relatos de muitos moradores sobre o não abastecimento de suas águas em alguns dias da semana. Em nossa escola, o abastecimento é realizado apenas às segundas, quartas e sexta. Com uma cisterna pequena para atender ao consumo diário, principalmente no verão, é frequente o término da água no cotidiano da escola, bem como a solicitação de caminhão-pipa para o abastecimento da escola. Já a comunidade, não pode utilizar deste expediente.

Diante de todos os problemas, podemos analisar o panorama social a partir da ausência do Estado como produtor de desigualdades, à medida que ao não atender igualmente às necessidades básicas de toda a população, favorece que em função dos locais de moradia, apenas determinadas classes sociais possam se beneficiar de bens e serviços tais como: escola pública de qualidade, hospitais, segurança pública, saneamento básico, água, luz, equipamentos culturais, dentre tantos outros, que por direito deveriam atingir a todos e todas.

Tal análise, contudo, não significa dizer que as classes populares se adaptam docilmente a essa situação de ausência e negação. Os movimentos sociais organizados, as pequenas lutas cotidianas, algumas iniciativas até de âmbito individual revelam o contrário do conformismo, como pudemos perceber no processo de mudança de nome da escola, que será discutido posteriormente, onde os representantes comunitários se mobilizaram para apagar a referência ao período da ditadura civil-militar instaurada durante anos no país.

A importância de registrar tais movimentos materializa o que Santos (2000, p. 18) denomina como “sociologia das ausências”, cujo objetivo é *revelar a multiplicidade e diversidade de práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusiva das práticas hegemônicas*.

1.3 Voltando nosso olhar para a escola

Figura 3 - Fachada da E M Djalma Coutinho de Oliveira hoje



Fonte: O autor.

Em 2010, um dos maiores desastres naturais da história do município, uma enchente sem precedentes e que deixou mortos e milhares de desabrigados, também afetou a estrutura física da escola. Dessa forma, a escola mudou de endereço, porém de forma momentânea, fomos para a Rua Magnólia Brasil, onde funcionava antes uma escola da rede privada. Utilizamos este espaço até agosto de 2011, quando então retornamos ao endereço anterior. O endereço que nos fora disponibilizado não era tão próximo à localidade anterior. Com isso, a prefeitura disponibilizou dois ônibus, os mesmos levavam e traziam as crianças até a praça de Riodades nos horários de entrada e saída da escola. A comunidade escolar se tornou bastante atuante durante este período para que os alunos de Riodades não ficassem “órfãos de escola”¹², pois naquela localidade a única escola pública a atendê-los é a E. M. Djalma Coutinho de Oliveira. Os professores se revezavam no trajeto para acompanhar os alunos no ônibus, mesmo que isso interferisse

¹² O uso aqui da expressão “órfãos da escola”, sua utilização foi inspirada no documento que conta a biografia do patrono da escola (anexo B), tem a intenção de questionar um olhar paternalista sobre a escola, que a percebe como dádiva e não como direito, o Estado como um Pai provedor e não como Instituição Social, com papel político bem definido.

diretamente em seus afazeres cotidianos, já que teriam que se deslocar para outro local que não o da escola para buscar os educandos.

Ao retornarmos para o endereço de origem, tivemos o início de uma nova obra na escola, visando a ampliação do espaço físico da mesma, já que não é o suficiente para atender atualmente as demandas existentes na comunidade. Esta última obra começou com a previsão de 6 meses, porém durou quase 2 anos, interferindo diretamente no cotidiano escolar. Isto ocorreu, pois, o espaço físico que a escola possui é diminuto.

Nesta obra, tivemos a construção de duas salas no pavimento superior – onde temos a Sala da Direção e Pedagogas, e uma Sala de Leitura – e a transformação de uma sala em refeitório, além de uma pequena reforma na cozinha, que não a adequou aos padrões estipulados pela Fundação Municipal de Educação.

O único pátio que temos, serve para guardar materiais inservíveis – que por diversas vezes a escola entrou em contato com a prefeitura e não foram retirados – para aulas de Educação Física, para o recreio das crianças, para os eventos ou reuniões de pais, para aulas de capoeira do Projeto Mais Educação e uma série de atividades extraclasse a que os professores se dispõem em seu cotidiano.

Hoje temos na escola dois turnos (manhã e tarde), onde oferecemos aulas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental regular, com 14 turmas no total, 7 pela manhã e 7 pela tarde.

1.3.1 Um olhar para a história da escola

O que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. (LE GOFF, 2003, p. 525).

A reflexão de Le Goff, sobre os materiais que compõem a memória coletiva e a história, nos ajudou a compreender que resgatar as memórias da escola, significa trabalhar com um conjunto de suportes dessas memórias – documentos, informações fragmentadas, recortes de jornal – que não representam *tudo* o que existiu no passado. Há sempre uma escolha, que “resulta do esforço das sociedades

históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 2003, p. 538).

Entendendo, dessa forma que “não existe um documento verdade” (LE GOFF, 2003, p. 538), e que muito menos podemos produzir um “documento verdade”, elegemos algumas questões para guiar nossas buscas sobre a memória da escola: Como a escola foi formada? Sua criação foi demanda da comunidade? Os diferentes nomes que a escola recebeu em sua trajetória foram escolhidos por quem? Tais nomes deixaram marcas na história da escola? Se refletiram em seu cotidiano? Escola e comunidade: como foi se constituindo essa relação? Como é constituída a comunidades em torno da escola? Qual o seu perfil socioeconômico?

No cotidiano docente, já havia me chamado a atenção uma pasta, guardada em um armário na secretaria da escola intitulada “Mudança do Nome da Escola”. A necessidade de buscar algumas respostas para as tantas questões que a pesquisa começava a demandar, levou-me a ir em busca da pasta.

Os 10 (dez) documentos, colocados em anexo, localizados com facilidade no armário da secretaria, traziam algumas pistas sobre uma preocupação com o registro da história da escola, que coloca em xeque afirmações cotidianas, cantadas até em verso e prosa: *somos filhos bastardos de um país sem memória*¹³ Por outro lado, porém, os fragmentos da memória da escola, que encontramos parecem demandar a elaboração de uma história das instituições escolares, ainda tão frágil e lacunar entre nós, tendo visto a baixa produção acadêmica sobre a história das escolas brasileiras.

1.3.2 Os nomes da escola trazem pistas de sua historia

Narrando a origem da escola, o documento (anexo A) registra que, em primeiro de julho de 1959, à Rua Cinco de Março, número 75, no Bairro Fonseca, o local onde até hoje permanece a E M Djalma Coutinho:

Já havia no local um barracão funcionando como escola. Seu proprietário chamava-se João Evangelista Cardoso, que alugava o prédio por oitenta mil

¹³ *País Sem Memória – Porcos Cegos* – Compositor: Henrike.

réis a oito moradores da comunidade. (Documento 1 – Pasta Mudança de Nome da Escola)

Ainda de acordo tais documentos, em 1963, o proprietário do terreno o doou à municipalidade, sendo criada, então, oficialmente uma escola, que recebeu o nome de E M Maria Ribeiro Cardoso, em homenagem à esposa do antigo proprietário. Com esse nome a escola permanece até 1968, quando após uma obra recebe o nome de E M 31 de março.

1.3.3 Escola Municipal 31 de março: Revolução ou Golpe Militar?

Em 1968 começou a construção de um prédio novo, concluído em 1970. Inaugurado o prédio novo em 1970 e, em face do contexto político da época, o nome escolhido para a escola não poderia ser outro: Escola Municipal Trinta e Um de Março. O documento "Histórico da Escola" (anexo A) justifica a escolha do nome como uma "homenagem a revolução que houve no país”:

Com a inauguração do novo prédio, em março de 1970, recebeu o nome de E. M. 31 de Março, em homenagem a revolução que houve no país no dia 31 de março de 1964. (Documento 1 – Pasta Mudança de Nome da Escola)

Reler os documentos e a justificativa para a mudança do nome da escola, nos levou a perceber que, 50 anos depois da instauração da ditadura militar no país, nomear o Golpe Militar, que desencadeou o processo, como Revolução, ainda é um tema que permanece vivo.

Impor a referência ao golpe militar como “revolução, revolução gloriosa, redentora” foi parte da tentativa ideológica de criação de um consenso sobre a necessidade da intervenção militar. Porém, com o passar dos anos e o fim do Regime Militar no país, o termo Ditadura Militar e, mais recentemente, Golpe Militar e Civil vão se firmando como os que expressam com mais veracidade os “anos de chumbo” vividos por vinte anos nesse país.

Contudo, ainda há bastante discussão sobre o tema, inclusive nas instâncias responsáveis por legislar, tais como a Câmara dos Deputados e o Senado Federal. Nesses espaços ainda permanecem a discordância sobre o tema, principalmente

após a criação da Comissão Nacional da Verdade, responsável por apurar os crimes ocorridos no período ditatorial. Nos livros escolares, também há discordância quanto a abordagem do tema.

A partir da questão: Quais são os limites ideológicos na interpretação dos fatos históricos? O jornal Tribuna do Planalto, publicado em Goiânia, no bojo das discussões a respeito da polêmica reacendida pelo Comissão Nacional da Verdade, ao defender que o golpe de 1964 não seja classificado como uma “revolução” nos livros adotados pelos colégios militares, aponta:

Embora a recomendação do Ministério da Educação (MEC) seja a de considerar a tomada de poder pelas forças armadas, em 1964, como um golpe à democracia, em muitos colégios do exército ainda é adotado o livro História do Brasil: Império e República, de autoria de Aldo Fernandes, Maurício Soares e Neide Annarumma, editada pela Biblioteca do Exército (Bibliex).¹⁴

A referida reportagem aponta ainda que a obra é polêmica, pois além de classificar o golpe de 1964 *como uma revolução democrática em reação à ameaça comunista*, defende a censura como necessária ao progresso do país, as cassações políticas como resposta à intransigência da oposição e ignoram as torturas e as mortes ocorridas durante o período.

A discussão sobre o ensino da História nos colégios militares provocou um posicionamento da Associação Nacional de História (ANPUH) que enviou uma carta ao MEC, ao Ministério da Defesa e à Casa Civil da Presidência da República *manifestando a sua preocupação com a forma equivocada com que a História brasileira era ensinada nos colégios militares*.

Contudo,

a resposta do MEC não foi nada positiva. O Ministério da Educação alegou que não era possível contestar a abordagem do livro, já que as escolas militares do exército contavam com autonomia pedagógica, assim como a rede particular de ensino.¹⁵

Vozes dissonantes são encontradas até dentro das instituições militares:

A maneira como a ditadura militar é tratada nos livros de História das escolas do exército causou surpresa ao major Virgílio Guedes da Paixão,

¹⁴ Disponível em: <<http://tribunadoplanalto.com.br/>> Acesso em: 4 ago. 2015.

¹⁵ Ibidem.

diretor do Colégio da Polícia Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis, em Goiânia. Segundo ele, ao contrário do exército brasileiro, a Polícia Militar (PM) considera a tomada de poder pelos militares em 1964 como um “golpe”. O major esclarece ainda que todos os colégios ligados à PM no estado adotam os livros do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). “Considerar o golpe como revolução é uma visão das Forças Armadas e não da nossa PM”, acrescenta.¹⁶

Dentro das próprias instituições escolares, ainda há uma divergência, mesmo que a resistência a recomendação do MEC se dê apenas nas instituições militares e, que mesmo dentro delas haja divergência (como vimos acima), a pergunta do jornal permanece: Quais são os limites ideológicos na interpretação dos fatos históricos? Não deveria haver um posicionamento mais incisivo por parte do Governo? Qual história contaremos para as próximas gerações?

Como referido, a denominação exige um posicionamento, dessa forma, simpatizantes do regime militar implantado à época, ainda se referem a ele como Revolução Militar de 1964, já os contrários à ditadura implantada no país, hoje, já em regime democrático, o identificam como Golpe Militar de 1964. Durante o regime autoritário, isto era criminalizado.

As análises atuais sobre esse período que desvelaram o apoio de segmentos civis da sociedade brasileira ao Golpe, tem levado os historiadores a utilizar o termo Golpe Civil Militar de 1964.

Dessa forma, ao fazer uma escolha na denominação, estamos nos posicionando diante do fato, neste caso, o meu posicionamento é pelo chamamento de Golpe Militar de 1964, diante das circunstâncias já apontadas acima e, em respeito aos milhares de torturados e mortos – além de seus familiares – por apenas discordarem do regime implantado (imposto) no país.

Outra perspectiva foi instigada ainda pela mudança do nome da escola.

Fazendo uma análise do contexto histórico que possibilitou a Reforma da Educação brasileira – Lei nº 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o 1º e o 2º graus, Germano (1994) aponta que, apesar do momento de aprovação da reforma representar o auge da repressão e da oposição armada contra o Regime Militar, que se instalara no poder em 1964 e o Estado se transformar em “Estado do Terror”, este foi o momento em que

¹⁶ Disponível em: <<http://tribunadoplanalto.com.br/>> Acesso em: 4 ago. 2015.

[o Estado] obtém o maior grau de consenso e de legitimação social, não somente porque amplos setores da sociedade repudiavam as ações armadas, assaltos a bancos, sequestros e atentados empreendidos pela esquerda, mas também, pelos êxitos da política econômica” (...) O clima reinante no país se caracterizava, ao mesmo tempo, por uma combinação de *medo* da repressão do Estado e de *euforia* em decorrência do crescimento econômico. (GERMANO, 1994, p. 159-160).

Diferente de momentos anteriores que resultaram na reforma universitária, com uma intensa luta por parte dos estudantes e educadores, no contexto da aprovação da Lei nº 5.692/1971, segundo Germano (1994), não havia espaço para a atuação dos grupos de pressão, já que os interesses dos grupos privatistas haviam sido contemplados pela reforma e, por outro lado, os grupos que, historicamente, vinham lutando pela escola pública e pela ampliação de verbas para a educação *estavam desarticulados e mesmo destruídos*.

Aprofundando sua análise o autor conclui:

Tudo isso faz parte do quadro histórico em que a reforma do ensino primário e médio vai ser definida, trata-se de um momento em que, estando desarticulados os setores oposicionistas da sociedade civil, o Estado lança mão de intensa propaganda nos meios de comunicação de massa, combinando, em larga escala, a função de *domínio* (violenta repressão política) com a função de *direção* ideológica, e acaba por obter consenso, ainda que “passivo” e eventual, de significativos segmentos da sociedade brasileira. (GERMANO, 1994, p. 164).

A mudança do nome da escola para E M 31 de Março, bem como a justificativa gravada no documento para a mudança: *em homenagem a revolução que houve no país no dia 31 de março de 1964*, confirma tanto o caráter ideológico da ação do Estado, quanto um certo consenso “passivo” por parte de segmentos da sociedade.

Interessante pensar que o nome da escola só muda novamente em 1996, muito depois do fim da ditadura militar, quando recebe o nome de Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira, agora para homenagear um morador da comunidade comprometido com a luta por melhorias na escola. Este registro encontra-se nos documentos em anexo, já mencionados nos registros escolares.

1.4 Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira: voltando o olhar para a comunidade

Duas biografias contendo mais ou menos as mesmas informações (anexos F e G), encontradas dentre os documentos, justificaram a escolha do novo nome da escola. Djalma Coutinho de Oliveira nasceu em 1918 em São João da Barra, também no estado do Rio de Janeiro, porém, logo se mudou com os pais para Niterói. Aos 15 anos foi trabalhar com seu pai no Arsenal de Marinha e algum tempo depois se tornou soldador elétrico em uma empresa privada. Aos 42 anos, devido à insalubridade do seu trabalho, aposentou-se. Morando em Riodades desde 1952, Djalma participava ativamente da organização de comissões para reivindicar melhorias para o bairro. Já em 1963, lutava por melhorias para escola. Segundo relatos, era muito atencioso e sempre estava preocupado em auxiliar, fazendo de sua casa uma extensão da escola, onde o mesmo colocava a disposição da mesma o uso de telefone, o abastecimento de água – quando faltava na escola – e qualquer coisa que fosse necessária para o bom andamento das atividades e estivesse ao seu alcance. Sr. Djalma veio a falecer em 13 de dezembro de 1989.

Segundo o Decreto municipal nº 7.433/96 (anexo E) “os valorosos préstimos”, prestados à comunidade escolar pelo morador, motivou a homenagem. O pedido de mudança do nome da escola foi encabeçado pela professora Hermínia Celestino Medeiros, que estava na direção da escola à época.

Provocado pela banca de qualificação a investigar se o desejo de mudança do nome da escola fora uma iniciativa individual da professora ou se envolvia um movimento coletivo, pude mergulhar um pouco mais fundo na história da escola que se atravessa com a história do país.

Após mais uma obra na escola, já vivendo o período da redemocratização da década de 1990, a referência ao período ditatorial, provocada pelo nome da escola, começa a representar um peso que não precisa mais ser carregado. Assim sendo, a diretora reuniu a comunidade e os setores representativos da mesma, para que fizessem um abaixo-assinado solicitando a mudança de nome ao então Prefeito João Sampaio. Feito isto, os trâmites burocráticos foram realizados. Estas informações foram passadas pela diretora atual, Maria da Graça Teixeira Braga da

Motta, que está na escola há 33 anos e conheceu todos os envolvidos mencionados na mudança de nome, assim como, esteve presente nos momentos de discussão.

O Decreto nº 7.433/1996 que altera o nome da escola para Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira é datado de 15 de outubro de 1996.

1.4.1 Entre mudanças e continuidades: o que os documentos da escola podem nos dizer

Durante os anos de sua existência, a escola passou por diversas mudanças, desde a oferta de vagas, aumento de turmas, ampliação dos níveis da oferta de séries/ciclos de escolaridade, aumento e diminuição de evasão escolar, ampliação de espaço físico, aumento do número de funcionários etc.

Neste espaço trataremos destas mudanças e como se deu essa evolução, até que ponto ela foi benéfica, ou não? É o que tentaremos trazer para a discussão.

1.4.2 Atendendo a mesma faixa de escolaridade

Uma das constatações que podemos fazer, é a de que durante toda a sua existência, esta U. E. funcionou atendendo a mesma faixa de escolaridade, mesmo com as mudanças de legislações e também das obras executadas em seu espaço, além dos fatores de mobilidade que circundam a escola e suas comunidades. Podemos ver que desde 1959, portanto, há 56 anos, a escola tem atendido as crianças da mesma faixa de escolaridade.

O documento de nº 3 nos mostra que em 1963 a escola funcionava “(...) com turmas de 1ª série”. Tanto o sistema de seriação – neste caso o ensino primário que funcionava até a quarta série -, quanto o 1º segmento do ensino fundamental regular de hoje, atendem a mesma faixa de escolaridade.

Outro relato do mesmo documento (3), nos diz: “Somente em 1967 e 1968, passou a ter turmas de 2ª série.”

Em 1969, o documento nos mostra uma ampliação na oferta de séries à comunidade: “Em 1969 (...), já com turmas de 3ª série.”

Após 1969, o primeiro registro que encontramos se dá no documento de nº 1, com data de 1978, porém, já com um detalhamento muito maior da escola, assim como, de suas turmas e ofertas de vagas e séries. Neste documento, encontramos registros de forma tabelada, onde podemos enxergar que a oferta de turmas vai da 1ª série até a 4ª série, o que compreendia o antigo primário de forma integral.

Depois de 1978, há uma lacuna de registros acerca de séries e turmas ofertadas, esta lacuna cessa em 2001, quando há o primeiro registro de tentativa de elaboração de um Projeto Político-Pedagógico para escola, neste registro (documento nº 9), ele nos traz a oferta de turmas de 1º ao 5º ano de escolaridade, o que abrange hoje todas as turmas de 1º e segundo ciclos do ensino fundamental (antigo primário).

Após 2001, se abre novamente uma lacuna para obtenção de registros de turmas ofertadas, porém, a partir de 2010 temos novos registros através dos mapas estatísticos da escola – além dos funcionários que já estavam trabalhando na mesma e, que fazem parte da “memória viva” da escola – que nos mostram a permanência da oferta de turmas que atendam desde o 1º ano do ensino fundamental regular ao 5º ano da mesma faixa de escolaridade.

Um dado que também cabe ser ressaltado, é que em 2003 a partir da demanda da comunidade e do projeto instituído por lei como uma nova modalidade de ensino, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escola passou a oferecer essa modalidade de ensino no turno da noite. Esta oferta perdurou durante 11 anos, pois ano passado (2014), por conta do aumento do número de roubos, assaltos e delitos no local, a própria Fundação Municipal de Educação (FME), achou por bem retirar esta oferta, transferindo os alunos da EJA para uma outra escola, a aproximadamente 2Km de distância, em uma localidade mais acessível e com o grau de violência menor comparado aos encontrados em Riodades. Desta forma, alguns alunos se evadiram, porém, a grande maioria (que ainda moram na comunidade) continua com os estudos na E. M. Maria de Lourdes, na mesma modalidade de ensino, a EJA.

1.4.3 Os turnos da escola

Durante o período de existência da escola, a mesma funcionou em diversos horários e turnos. Nos registros encontrados, podemos visualizar estas mudanças que atravessaram o tempo.

O primeiro registro, encontrado no documento nº 3, encontramos o registro que nos diz: “Funcionava em regime de três turnos, nos horários de 7 h às 10h30; 10h30 às 14 h e de 14 h às 17h30, com turmas de 1ª série”.

Modelo antigo de organização da escola, mas que ainda permanece até os dias atuais, o funcionamento em três turnos diurnos, solução encontrada por uma política educacional brasileira, sem vagas suficientes para atender a demanda, tal opção significa na prática reduzir a carga horária de aula. Modelo que atravessa os tempos. Na década de 1950, nos centros urbanos havia escolas que funcionavam em até 5 turnos. Outro exemplo, na década de 1980, 29% das escolas de Belo Horizonte funcionavam em três turnos. Trazendo esses dados, Paixão (2003) complementa com as questões: Quem são as crianças atendidas por escolas em três turnos? Quase sempre as crianças moradoras dos bairros mais pobres da cidade, pois para as crianças das classes médias, as escolas funcionavam em dois turnos.

A partir de 1969 a escola passou a funcionar em regime de dois turnos, nos horários de 8 h às 12 h e de 13 h às 17 h, não temos documentos que nos permitam inferir em função de que motivação um turno da escola foi extinto, porém, como consequência à extinção de um turno, a carga horária foi ampliada, chegando a 4 horas diárias de aula.

Após estes registros de mudanças dos horários ofertados não temos algo que nos permita precisar os horários em que as aulas eram ministradas na escola, pelo menos até o ano de 2010. Mesmo com documento de nº 1 sendo bem detalhista e informando, inclusive, quais eram os horários de trabalho de diversos funcionários, as professoras regentes (com turma) não tem essa especificação no documento. Isto nos faz avançar no tempo e, de uma certa forma, supor que até 1997 – primeiro ano após a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) – não tenha havido mudança nos horários de oferta das aulas. A partir deste momento, com certeza as aulas passaram a ser ofertadas de 7h30 às 12 h e de 13 h às 17h30 para

atender as exigências da nova lei que entrara em vigor. Uma das exigências da lei é que durante o ano letivo há a obrigatoriedade de no mínimo 200 dias letivos e pelo menos 800 horas de aula, para darmos conta de horários a serem servidas as refeições, recreio etc., estes eram os horários oferecidos a partir da nova legislação.

Em 2003, a partir da introdução da modalidade Educação de Jovens e Adultos, passamos a oferecer aulas no turno da noite. Estas turmas funcionavam no horário de 18 h às 22 h, porém, na maioria das vezes os alunos eram liberados mais cedo, pois a única linha de ônibus que passava na porta da escola tinha o horário de passagem às 21h30.

Em 2014, após alguns anos de implantação das políticas das Unidades de Polícia Pacificadora na cidade do Rio de Janeiro – que se deu início em 2008¹⁷ –, aparentemente e também através do discurso de autoridades perante a imprensa – como já foi citado na passagem sobre a história e a realidade do bairro –, houve uma fuga de pessoas envolvidas com o tráfico de drogas para outras regiões, uma delas foi a cidade de Niterói.

Um dos fatos, que mexeu diretamente com o conjunto da escola, ocorrido no bojo do aumento de criminalidade, foi o assalto à Diretora Geral, Maria da Graça Teixeira Braga da Motta, que trabalha na escola há 32 anos. Ao sair da escola, por volta de 19 h, a professora foi jogada ao chão pelo ladrão, com o intuito de roubar-lhe a bolsa. Esta queda, um dia antes da professora completar 63 anos, teve como consequência uma operação em seu ombro e 3 meses de licença médica, tal foi a brutalidade da ação.

O assalto à professora pode ter sido a gota d'água que determinou a extinção da EJA.

Ao final do ano, fomos (eu, enquanto Diretor Adjunto e ela, como Diretora Geral) chamados à Fundação Municipal de Educação e informados pela Secretária de Educação Ciência e Tecnologia (SEMETEC), Sra. Flávia Monteiro de Barros Araújo, de que já havia sido tomada a decisão, pela secretaria de educação, no que dizia respeito ao enfrentamento da violência que estava afetando escola: transferir a modalidade de ensino da EJA de nossa escola para outra escola em uma região próxima. A secretária já havia conversado com a direção da E. M. Maria de Lourdes, uma localidade mais acessível, via transporte público e com índices de criminalidade

¹⁷ Disponível em: <<http://www.upprj.com/index.php/faq>>

um pouco menores que os de nossa região, para a qual os/as alunos/as da EJA seriam transferidos/as.

Esta foi a resposta do poder público diante do aumento de violência e criminalidade na região: fechar a escola no período da noite. Transferir um coletivo de estudantes/trabalhadores/as, já tão espoliados pelas necessidades da vida, que os/as impediram de cursar a escola no período regular. Confirmando a sabedoria popular: a corda arrebenta sempre do lado dos mais fracos.

A extinção na EJA na escola, como uma forma de “proteger” a comunidade escolar da violência, gera outra violência, uma “violência simbólica”, como ensina Bourdieu:

(...) a violência simbólica representa uma forma de violência invisível que se impõe numa relação do tipo subjugação-submissão, cujo reconhecimento e a cumplicidade fazem dela uma violência silenciosa que se manifesta sutilmente nas relações sociais e resulta de uma dominação cuja inscrição é produzida num estado dóxico das coisas, em que a realidade e algumas de suas nuances são vividas como naturais e evidentes. Por depender da cumplicidade de quem a sofre, sugere-se que o dominado conspira e confere uma traição a si mesmo. (BOURDIEU, 2007, p. 40).

A ação governamental, que se traduz por uma negação do direito à escola para uma população jovem, que já teve seus direitos espoliados anteriormente, é uma forma de “violência simbólica”, à medida em que aparenta a retirada de um turno escolar de uma unidade de educação como uma opção natural e, até certo ponto, necessária, aos olhos da comunidade, que se sente refém diante do “aumento da violência”. Justifica-se assim, a retirada do estado da região e se naturaliza o poder paralelo exercido pelos traficantes de drogas, institucionalizando-os como poder constituído.

A comunicação da secretária sobre a extinção da EJA, gerou em nós uma sensação de impotência. Para a professora Maria da Graça tal sentimento parecia ser maior, pois fora ela, enquanto Diretora Geral da escola em 2003, quem conseguira viabilizar uma campanha de oferta de matrículas para EJA.

Vi em seus olhos a decepção e a sensação de perda, talvez não em relação à posição da Secretária, mas sim em relação à falta de alternativa diante do que fazer para o enfrentamento da violência.

Ela olhou para mim e disse:

Fico triste por ter trazido e lutado por este espaço e agora o perdermos desta forma, mas não posso colocá-los em risco, o que importa nesse momento é a segurança dos alunos e, do jeito que está, eles vão acabar saindo da escola e não mais estudarão! (Depoimento de Maria da Graça)

Desta forma, encerrou-se o turno da noite, pelo menos por hora, assim como a modalidade de ensino EJA em nossa escola.

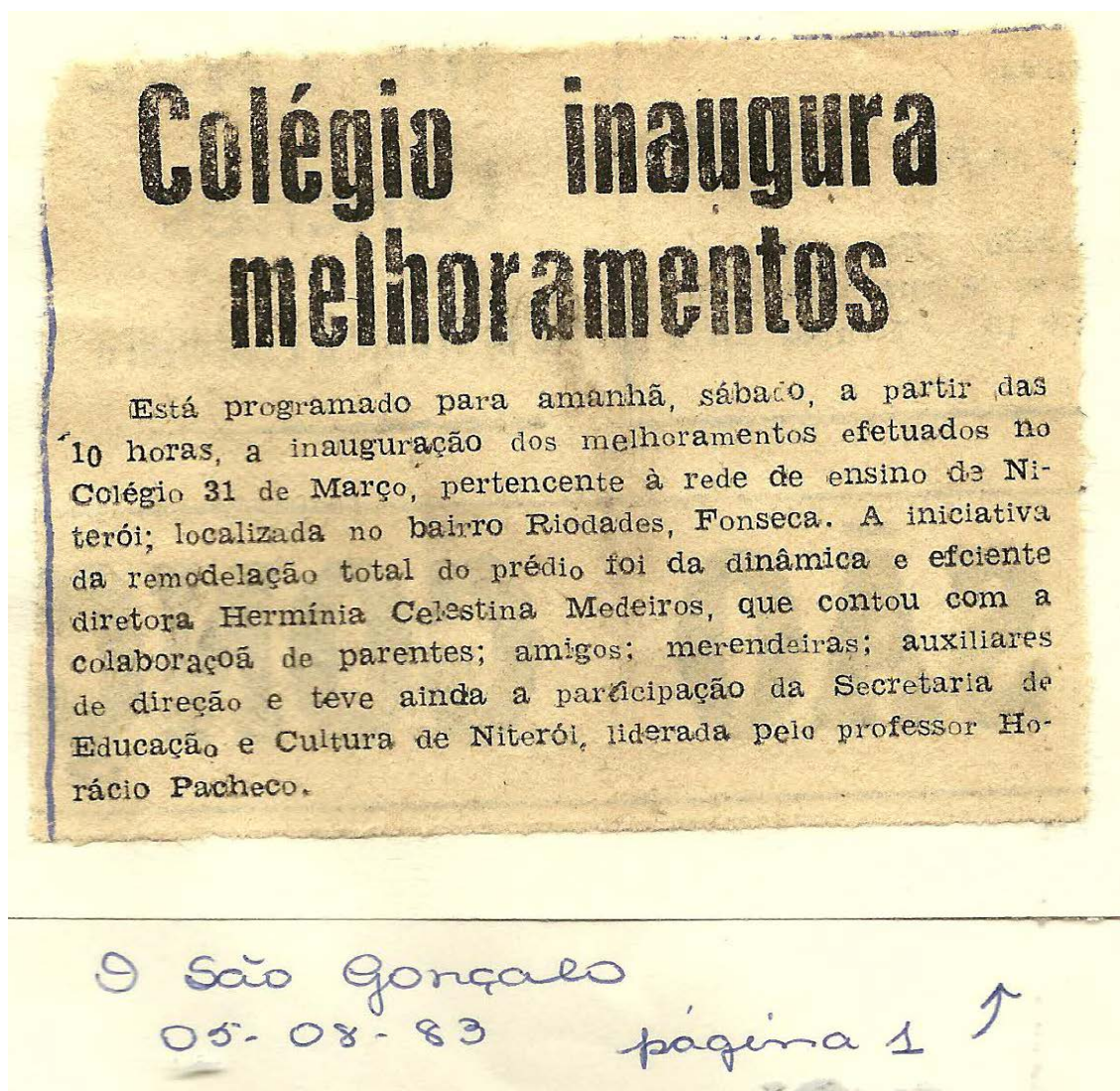
1.4.4 O espaço físico

Passando pelos seus 56 anos de existência, podemos ver diversos movimentos de ampliação do espaço físico escolar. Desde sua fundação, através dos documentos encontrados, temos pelo menos 4 obras a serem mencionadas.

A primeira grande obra com a finalidade de ampliação do espaço físico da escola começa em 1967 e termina em 1970, justamente quando a escola muda de nome para E. M. 31 de Março.

Uma segunda obra, inaugurada em 03/08/1983 (anexo J – Remodelação do Prédio), que recebeu atenção da imprensa, a partir de uma publicação, também encontrada nos arquivos da escola, no Jornal O São Gonçalo, datada de cinco de agosto de 1983, nos ajudou igualmente a refletir sobre as conjunturas locais e as teias de relação fazem de cada escola uma versão local e particular e que *nem sempre é possível demarcar com precisão o estatal e o civil na escola.* (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 21).

Figura 4 - Reportagem do Jornal O São Gonçalo



Fonte: Arquivo da EM Djalma Coutinho de Oliveira.

Na matéria podemos entender que houve uma espécie de mutirão entre a comunidade e o poder público, que viabilizou a execução destes melhoramentos. A reportagem do jornal também nos permite destacar um caráter quase doméstico que envolve as instituições escolares, já que a história da E M Djalma Coutinho, mesmo sendo singular, não é única dentro do universo de tantas outras escolas, já inventariadas por pesquisas no campo da História da Educação.

Pelo menos dois momentos da escola da história da escola, que pudemos mapear, confirma isso: a fundação da escola, que se inicia a partir da cessão de um barracão para funcionar como sala de aula, por um benemérito da comunidade e, após 30 anos, no evento retratado no jornal, quando a escola, ainda com o nome de E M 31 de março, é totalmente remodelada, tendo à frente da obra a “dinâmica e

eficiente diretora Helóisa Celestina Medeiros, que contou com a colaboração de parentes, amigos, merendeiras, auxiliares de direção...”.

Interessante destacar que a participação oficial, aparece no registro do jornal como: *ainda teve a participação da Secretaria de Educação e Cultura de Niterói, liderada pelo Professor Horácio Pacheco*, o que nos permite inferir que a Secretaria de Educação não foi o mentor principal da obra, ela apenas teve uma participação.

Outro momento importantíssimo, porém, trágico, foi a obra executada após a grande enchente de 2010 na cidade de Niterói, onde a escola passou por uma obra que durou praticamente um ano e meio. Nesta obra, a principal feitoria foi um muro de contenção erguido na parte de trás da escola. Na possibilidade de nova enchente e deslizamento da encosta do morro, o muro servirá para evitar que a escola sofra novamente com avarias significativas como a que ocorreu.

A última obra e até hoje não finalizada (faltam os acabamentos e arremates), começou em 2012 e, pelo menos a estrutura física, foi terminada em agosto de 2013. Nessa obra foram construídas duas salas no pavimento superior – Sala da Direção / Pedagogas e Sala de Leitura – e também foi feita a adaptação de uma sala – que anteriormente era de aula – para funcionar como refeitório, ligada diretamente à cozinha da escola. Cabe ressaltar, que a escola não possuía refeitório, as refeições eram servidas em mesas no pátio da escola. Espaço este que era dividido para refeições, recreios, aulas de Educação Física, Capoeira e projetos diversos existentes na U.E.

Diante deste panorama, diversas foram as mudanças ocorridas na estrutura física da escola, sendo interessante analisarmos através dos documentos oficiais encontrados, o aumento significativo e, até certo ponto desordenado, do espaço físico da escola.

Esboçando um quadro síntese das mudanças do espaço físico da escola temos:

Figura 5 - Quadro Evolução do espaço da escola

ANO	SALA DE AULA	DEMAIS ESPAÇOS
1959	1	Sem registro
1970	3	Sem registro
1978	4	Gabinete do diretor; Secretaria; Refeitório; Cozinha; Dispensa Depósitos; Banheiros; vestiários
2015	7	Sala de direção; Banheiros; Cozinha; Refeitório; Laboratório de informática/sala de informática; Pátio coberto; Sala de leitura Biblioteca/ sala de leitura; Secretaria; Sala de recursos

Neste cenário, podemos fazer algumas comparações, que se vista apenas pelos números, pode nos dar uma noção enganosa da evolução do espaço físico. Cabe ressaltar, a lacuna temporal existente entre um documento e outro, 37 anos. Podemos enxergar um aumento substancial do número de salas de aula, de 4 para 7, quase o dobro. Temos hoje uma sala de informática (não funcionando plenamente por questões técnicas), uma sala de leitura, um segundo pavimento (o que possibilitou o aumento de salas), a sala de recursos (não adaptada devido ao espaço diminuto) e uma sala de professores (dividida com a sala de recursos). Diríamos que houve bastante evolução, porém, esta nova oferta de estrutura física não acompanhou a demanda social existente nestes 37 anos de hiato, ocasionando um certo crescimento desproporcional entre o número de alunos, modulações entendidas como mínimas para oferta de educação com qualidade, e espaço físico.

Apesar de todas estas mudanças estruturais e essa quantidade de obras para ampliação da estrutura física da escola, um dos maiores problemas que temos é a questão do espaço físico. Dentro da escola, todas as salas existentes são ocupadas, não temos uma quadra que possibilite o atendimento a diversos projetos, as aulas de Educação Física são em um pátio reduzidíssimo, não possuímos uma sala só para os professores – a que os professores utilizam é dividida com a Sala de Recursos que não pode ser totalmente adaptada pela falta de estrutura física – , já nos foi sinalizada a necessidade de troca de toda a instalação elétrica (aguardamos a manutenção da prefeitura), a Sala de Leitura não tem um tamanho adequado para receber grupos de pelo menos 5 alunos etc. Após a última obra feita, percebemos que as salas que hoje ocupam o pavimento superior criaram uma dificuldade para a passagem de ar na escola, possibilitando o não arejamento da área e, conseqüentemente, problemas com umidade nas estruturas da unidade.

Durante anos ouvimos e vemos diversos projetos que falam da dificuldade relacionada ao espaço físico, o antigo Secretário de Educação Ciência e Tecnologia, chegou a anunciar no Jornal O Fluminense uma obra onde a escola mudaria de local – para um terreno na Praça de Riodades – e que o espaço de nossa escola hoje, se fundiria com uma casa que há ao lado e se tornaria uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Segundo a notícia, esta obra duraria em torno de 2 anos, já passados.

1.4.5 O quantitativo de alunos e o número de turmas

Nos documentos encontrados, não conseguimos ter registros tão claros de quantas turmas eram ofertadas, principalmente nos primeiros anos da escola. Aparentemente, conforme os registros nos mostram, em seus primeiros anos a escola possuía três turnos diurnos com aula, todos com turmas de 1ª série, ou seja, no mínimo tínhamos 3 turmas na escola, 1 em cada horário.

Em 1967 e 1968, os documentos nos informam que há oferta de turmas de 2ª série, porém não precisam a quantidade, não sabemos se há menos turmas de 1º ano e alguma de 2º, como se deu essa oferta. Há o registro de que se começa a construção de um prédio novo na escola, o que aumentaria mais à frente o espaço físico da escola.

Em 1969, também se registra a oferta de vagas para a terceira série, mas não sabemos se foi com o aumento de turmas ou substituição de umas pelas outras.

Já em 1978, encontramos informações no documento de nº 1 que nos informam de maneira detalhada que a escola possuía 4 salas de aula e, as mesmas funcionavam da seguinte forma: quatro turmas no 1º turno, sendo três de 1ª série e uma de 2ª série; 4 turmas no 2º turno, uma de 2ª série, duas de 3ª série e uma de 4ª série.

O próximo registro (em ordem cronológica) que temos é o do documento de nº 9, com data de 2001, este mesmo documento nos informa que a escola já funcionava com “14 turmas do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade), sendo 1 turma de reorientação da aprendizagem”. Uma lacuna que o documento deixa, é a de não nos fornece o detalhamento de quantas turmas e quais os seus

anos de escolaridade que eram oferecidos. Uma informação importante é a de que temos 1 turma chamada de turma de reorientação da aprendizagem, uma espécie de reforço escolar ou classe de aceleração para atender aos alunos com distorção idade/série.

De 2003 a 2014, a escola funcionou com 16 turmas, 7 pela manhã, atendendo do 1º ao 5º ano de escolaridade e 7 à tarde, oferecidas aos mesmos anos de escolaridade. Durante o período noturno, a escola oferecia vagas em 2 turmas na modalidade EJA, estas duas turmas funcionavam atendendo aos 5 anos de escolaridade do 1º segmento do ensino fundamental, mas as mesmas eram divididas em ciclos. Alunos que se encontravam nos anos que compreendem o primeiro ciclo desta etapa eram dispostos em uma turma, os que estavam nos anos do segundo ciclo eram enturmados em outra.

A partir deste ano, 2015, a escola voltou a funcionar com 14 turmas, 7 pela manhã, sendo uma de 1º ano, uma de 2º ano, duas de 3º ano, uma de 4º ano e duas de 5º. No período vespertino, temos 7 turmas, sendo uma de 1º ano, 1 de 2º ano, duas de 3º ano, duas de 4º ano e uma de 5º ano.

Pudemos ver um pouco, ainda que de forma incompleta (devido à falta de maiores informações), a evolução da escola no que diz respeito à oferta de turmas que compreendem o 1º segmento do ensino fundamental. Isto, conseqüentemente, acarretou num maior número de alunos a ingressarem na escola. Isto só foi possível a partir das diversas obras de ampliação que foram feitas na escola.

A análise dos documentos Quadro Demonstrativo de Matrículas de 1978 (Anexo A), Quadro Demonstrativo de Vagas Ociosas Agosto de 1978 (Anexo A); Apresentação – Projeto Pedagógico (Anexo F); Mapa Estatístico de 2015 – Ensino Fundamental; Quadro resumo: quantitativo de alunos e movimentação por modalidades, nos possibilitou elaborar o quadro síntese a seguir sobre a evolução do quantitativo dos estudantes da escola.

Figura 6 - Quadro Evolução do quantitativo de séries, alunos, turmas e turnos

Ano	Nº turmas	Série	Turnos	Total de alunos
1959 a ...	3	1ª série	3 turnos diurnos	Sem registro
1967 e 1968	Sem registro	1ª e 2ª série	Sem registro	Sem registro
1969	Sem registro	1ª, 2ª e 3ª série	Sem registro	Sem registro
1978	8	1ª a 4ª série	Sem registro	164
2001	14	1º ao 5º ano	Sem registro	341
2003 a 2014	14 2	1º ao 5º ano EJA	Manhã Tarde Noite	Sem registro
2015	14	1º ao 9º ano	Manhã Tarde	243

Dessa forma, após analisarmos os registros, enxergamos uma evolução de mais de 200 alunos de 1978 para 2001. De 2001 para 2015, vemos uma redução de 371 alunos para 243. Esta redução, como já mostramos nos problemas relacionados ao espaço físico e as novas exigências da sociedade, não garantem uma maior qualidade. Notamos um crescimento muito grande de 1978 para 2001 e, após este período uma redução de 128 alunos de 2001 para 2015.

Esta redução nestes últimos 14 anos, existe por diversos fatores. Uma maior fiscalização dos profissionais e, conseqüentemente das autoridades competentes sobre o máximo das modulações (alunos por turma), aumento da criminalidade da região (relatos de responsáveis ao pedirem a declaração de transferência para seus filhos), fluxo migratório etc. Ressaltando sempre que essa diminuição de alunos não deixou de ter o espaço físico de nossa U. E. sobrecarregado, pois além de materiais que temos dispor na escola, o número de funcionários também aumentou com o decorrer dos anos, como veremos a seguir.

1.4.6 O quantitativo de funcionários

Os documentos analisados anteriormente, também traziam informações sobre o quantitativo, bem como a formação dos funcionários nos permitindo elaborar o quadro síntese a seguir:

Quadro de 1978 (anexo A)

Figura 7 - Quadro de formação da equipe da E M Djalma Coutinho 1978

	Quantitativo	Formação/ função
Professores docentes	7	5 Ensino Médio 2 Ensino Superior
Corpo Docente Sem Turma	11	1 Ginásio 5 Ensino Médio 5 Ensino Superior
Quadro Demonstrativo de Pessoal Fora do Magistério	13	2 escriturárias, 4 merendeiras, 6 serventes, 1 vigilante e 1 guarda de jardim.
Total	31	
Total de turmas	8	
Total de alunos	164	
Séries	1 ^a a 4 ^a s	

Nos documentos datados de 1978, vemos que a escola possuía 7 professoras, em sua grande maioria oriundas do curso Normal, duas haviam concluído o ensino superior, porém, apenas uma dessas era em Pedagogia. Podemos perceber que não era necessária a formação no curso de pedagogia, tampouco, do ensino superior.

Dentre os professores intitulados como “Corpo Docente Sem Turma”, tínhamos 11 profissionais com formações distintas, alguns tendo cursado o antigo ginásio, outros com formação em curso Normal e outros com o ensino superior cursado, mas não necessariamente em Pedagogia. Observa-se também que alguns profissionais, tanto com turma, quanto os sem turma, que continuam seus estudos.

No quadro de funcionários intitulado como “Quadro Demonstrativo de Pessoal Fora do Magistério”, possuíamos 13 funcionários, sendo 2 escriturárias, 4 merendeiras, 6 serventes, 1 vigilante e um guarda de jardim. Estes funcionários, em sua grande maioria, não exerciam as funções nas quais possuíam cargos na Prefeitura Municipal de Niterói, sendo estes desviados de função.

No total, a escola possuía 31 funcionários.

Quadro de 2001 (anexo B)

Em 2001, encontramos um quadro onde não podemos precisar a formação dos professores, mas apenas quantificá-los, assim como o restante do pessoal.

Figura 8 - Quadro quantitativo da equipe da E M Djalma Coutinho 2001

Funcionários	Quantitativo
Professores docentes	12
Corpo Técnico– pedagógico	05
Funcionários de Apoio	09
Total	26
Total de turmas	14
Total de alunos	341
Séries	1º ao 5º ano

Como podemos ver, no documento, em 2001 o quadro de professores com turma já tinha 12 docentes. Os profissionais docentes e sem turma, eram 5, não sendo possível precisar suas formações. Além de já termos um espaço físico maior (mais salas) e, conseqüentemente, com mais turmas.

Conforme consulta no mesmo documento, vemos a presença de quatro funcionários da Companhia de Limpeza Urbana de Niterói (CLIN), cinco funcionários da Fundação Municipal de Educação e mais 5 elementos da equipe técnico-pedagógica, como podemos ver.

Já podemos ver, que neste momento, mesmo com a escola tendo mais turmas e mais professores que em 1978, o quadro de funcionários é reduzido, se compararmos com 1978. Em 2001 a equipe escolar possuía apenas 26 funcionários. Digo apenas, pois o número de alunos que antes era de 164, em 2001 já era de 341.

Quadro de 2015

Figura 9 - Quadro Formação e Função da equipe da E M Djalma Coutinho 2015
(Mapa Estatístico da escola)

Funcionários	Quantitativo	Formação	Função
Professores docentes	13	03 Ensino Médio 10 Ensino Superior	Sem registro
Corpo Técnico– pedagógico	13	Sem registro	3 profissionais readaptados
Agentes escolares	05	01 Ensino Médio 04 Ensino Superior	1 agente de coordenação 2 agentes administrativos 2 agentes de portaria
Servidores de apoio	07	02 Ensino Superior 01 Ensino Médio 2 Ensino Primário	4 merendeiras, 1 auxiliar de serviços gerais 2 funcionários da CLIN
Total	48		
Total de turmas	14		
Total de alunos	243		
Séries	1º ao 5º ano		

Em 2015, em nosso Mapa Estatístico, já podemos ver um aumento no número de funcionários, mesmo com o número de alunos tendo diminuído em relação à 2001. No total, temos 48 profissionais. Destes, 13 estão em sala de aula, com as 14 turmas existentes. Outros 13, fazem parte da equipe docente, porém, não são os professores de referência das turmas e 4 fazem parte da equipe de articulação pedagógica.

Entre os agentes escolares, temos 5 no total: 1 agente de coordenação, 2 agentes administrativos e 2 agentes de portaria. Possuímos 3 profissionais readaptados e 7 servidores de apoio, que englobam merendeiras, auxiliares. Como podemos ver, durante a evolução da escola, tivemos diversas mudanças, no Mapa Estatístico deste ano, não encontramos as formações dos professores, porém, com uma análise nas fichas cadastrais dos funcionários, percebemos que a qualificação dos funcionários foi alvo de busca dos mesmos. Dos profissionais docentes, apenas 3 não possuem o ensino superior e 4 dos 5 agentes possuem graduação.

Olhando a história da E. M. Djalma Coutinho de Oliveira a partir de tais registros, podemos perceber diversas mudanças, desde o aumento significativo do número de alunos e sua oscilação, até o número de profissionais e a ampliação da formação, tanto de professores/s, quanto do pessoal de apoio.

A mudança sensível nos níveis de formação dos profissionais da escola, explica-se por uma demanda dos tempos atuais, que perpassa a sociedade como um todo, por uma qualificação, embora essa qualificação não se traduza, automaticamente, na melhoria salarial ou mesmo de condições de trabalho para grande parte dos/das trabalhadores/as.

Como afirmam Araújo e Moraes,

a busca por formação é parte das demandas produzidas no bojo das condições históricas da sociedade contemporânea. O discurso da necessidade de renovação e atualização está presente não apenas para o magistério, mas permeia todo o mundo do trabalho resultante das intensas transformações no campo do conhecimento científico, tecnológico e cultural, que aconteceram nas últimas décadas, deslocando, segundo Canário (2005), a busca política de um *"paradigma de qualificação"* (a formação constitui uma via de promoção social), presente nos movimentos reivindicatórios, para a perspectiva técnica de um *"paradigma da competência"* (a formação é um requisito da "empregabilidade"). (ARAÚJO; MORAES, 2011, p. 29).

O mergulho no contexto da E M Djalma Coutinho Oliveira, bem como da comunidade na qual está inserida, teve como objetivo nos ajudar a compreender melhor o cenário que se coloca no trabalho pedagógico com as crianças de 6 anos, eleitas como sujeitos desta pesquisa.

No município de Niterói, as crianças de 6 anos foram incorporadas ao Ensino Fundamental desde 1999, ampliando a escolaridade para 9 anos. Em 2006, tal ampliação foi estabelecida por meio da Lei nº 11.274/2006 para todo o país.

Ampliar a faixa de escolaridade obrigatória, incorporando as crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental, implicaria mudanças que deveriam passar pelo mobiliário, pelo espaço físico, pelas práticas pedagógicas, pelas inter-relações entre as próprias crianças, entre professores(as) e crianças etc.

O que as experiências vividas na E M Djalma Coutinho Oliveira podem nos dizer sobre tais mudanças? Elas aconteceram? A incorporação das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, em Niterói em 1999, envolveu uma discussão ampla que abarcasse docentes, discentes e comunidade escolar em geral? E as crianças, qual o grau de participação delas? Até que ponto as políticas direcionadas às

crianças contemplam suas lógicas, interesses, curiosidades, visões de mundo? A escola que as crianças idealizam, pensam ser boa ou motivadora para o processo ensino-aprendizagem, encontra ou não consonâncias com a que se depara no cotidiano escolar?

Ouvir as crianças, no contexto da pesquisa, crianças de 6 anos, da E M Djalma Coutinho Oliveira, nos ajudaria a encontrar pistas sobre os insucessos escolares, à distorção série/idade, a evasão escolar, a motivação para estar na escola? Até que ponto as propostas direcionadas à educação se afinam com os anseios das crianças? Como as crianças veem a escola e como elas gostariam que ela fosse? Como as políticas elaboradas no campo macro estão ou não ligadas aos anseios dos que estão nos microespaços?

Buscamos, assim, trazer para a reflexão as vozes infantis, aqui representadas pelas crianças de 6 anos da E. M. Djalma Coutinho de Oliveira, o ponto de vista da criança, fazendo um contraponto com as políticas públicas direcionadas a elas, nesse caso no município de Niterói.

Reconhecendo-as como atores sociais plenos de direitos, dentre eles, o da participação, buscamos encontrar nas vozes infantis pistas indiciadoras de uma escola mais afinada com suas lógicas e pontos de vista.

Com intuito de fundamentar melhor a investigação, o próximo capítulo busca colocar em diálogo uma reflexão sobre as implicações do reconhecimento das crianças como atores sociais pleno de direitos e a organização do sistema educacional de Niterói.

2 CRIANÇAS E SISTEMA EDUCACIONAL DE NITERÓI: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

O estudo sobre a escola, e a comunidade na qual está inserida, teve como objetivo mais amplo compor o cenário que demarca condições, limites e possibilidades para a construção de propostas pedagógicas que tenham uma “escuta sensível” para as crianças de seis anos, que foram incorporadas ao ensino fundamental com a ampliação da escolaridade obrigatória para 9 anos, à em medida que as reconhecem como atores sociais.

Ampliar a reflexão sobre as concepções de infância e criança que possam contribuir para a construção dessa escuta sensível, bem como, refletir sobre o projeto educacional da Prefeitura de Niterói, se configurou como passos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1 Crianças e infâncias: a (in)visibilidade construída

No campo de estudos da sociologia da infância, Sarmiento (2007) vem elegendo como questão central em seus estudos, a construção de um olhar sobre a criança e a infância que desloque uma forma de compreendê-las a partir da falta e da negação. O pesquisador defende que tal perspectiva construída histórica, científica e juridicamente é decorrente do conhecimento científico produzido pela modernidade. Nesse sentido, aponta para a necessidade de

uma ruptura epistemológica no conhecimento sobre a infância e sobre as crianças – que tem vindo a ser defendida no interior do campo dos estudos da infância em plena constituição – é condição essencial para procurar a luz que nos permita ir tacteando as sombras. (SARMENTO, 2007, p. 25).

Usando a metáfora da luz e da sombra, Sarmiento reflete sobre o paradoxo atual no que se refere à discussão sobre a infância. Do ponto de vista teórico as crianças não estão esquecidas. Elas são citadas, nomeadas, mesmo que a partir de perspectivas teóricas diferentes, especialmente nas últimas décadas, seus direitos

são proclamados. Porém, as mesmas permanecem invisíveis, a partir do que o autor denomina de uma perspectiva adultocentrada, presente em grande parte das pesquisas do gênero, nas quais a percepção que se tem de infância ou de criança, se dá a partir da ótica dos adultos, não necessariamente preocupados com suas inter-relações, com seus sentimentos, com suas próprias maneiras de enxergar a vida, o ser humano, o colega ao lado.

Historicamente, a perspectiva adultocêntrica, que exerce um olhar sobre a criança, que disserta sobre a criança, mas não a reconhece como um sujeito que pensa, produz e interage com o seu meio social, atravessa grande parte das concepções que fundamentam as pesquisas do campo.

James, Jenks e Prout (1998) propõem uma classificação sobre tais concepções organizando-as em dois grupos: concepções pré-sociológicas e concepções sociológicas. As pré-sociológicas são concepções que trabalham a partir de um olhar sobre as crianças que as reconhecem como “crianças más”, “crianças inocentes”, *crianças imanes”, *crianças naturalmente desenvolvidas”, “crianças inconscientes”. Em comum entre tais concepções há uma compreensão sobre a criança como uma entidade singular, genérica e abstrata. Em perspectiva oposta, as concepções sociológicas reconhecem as crianças como sujeitos históricos, porém, parte destas pesquisas ainda são muito incipientes, pois não percebem as crianças em seus próprios processos organizacionais, mas sim ainda a entendem como seres em devir, desconsiderando o papel social da criança.

Incorporadas ao cotidiano da escola e da sociedade tais categorias acabam por criar estereótipos, que perpassam muitas vezes a proposição de políticas ou de ações pedagógicas, e muito longe de nos ajudar a compreendê-las, na visão de Sarmiento, contribuem, na verdade, para ocultar a criança concreta, com seus modos de ser e pensar a vida.

Discorrendo sobre o processo histórico de invisibilização das infâncias, Sarmiento aponta que grande parte das pesquisas relacionadas à infância compreenderam a criança ou como um ser em trânsito, imperfeito e incompleto, como nas proposições piagetianas, ou como um ser vazio, como afirma Locke em sua teoria da tábula rasa. Poderíamos dizer que, reconhecendo as crianças como objeto de pesquisa e não sujeitos portadores de lógicas e conhecimentos sobre o mundo diferentes dos adultos, muitos pesquisadores/as não traziam para suas pesquisas as vozes das crianças, mas sim as próprias vozes dos adultos. Vejamos:

Num certo sentido, o que é inevitável encontrar nesse discurso infantil é o *frame* no qual ele previamente foi situado – o estágio de desenvolvimento previamente definido e caracterizado. “Escutar a voz das crianças” consiste, em última análise, em escutar a voz do adulto que se revela num discurso previamente interpretado. Desenvolve-se assim um pensamento circular e uma ciência de “certezas” que continuamente se objetiva nos seus resultados. (SARMENTO, 2007, p. 39).

Além das questões anteriores, classificadas por Sarmiento como invisibilidade histórica e invisibilidade científica da criança, o autor aponta ainda um terceiro processo: a invisibilidade cívica, que remete ao não direito à participação política, que diz respeito não apenas à questão do direito ao voto, mas de questões relacionadas a efetividade na participação cívica, na proposição de ideias, de participarem presencialmente de sessões cívicas.

Como podemos ver:

As crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos. Sobretudo a partir do início do século XX (...) a invisibilidade tem uma extensão correspondente na ausência da consideração dos impactos das decisões políticas sobre as diferentes gerações, especialmente a infantil. Não votando nem sendo eleitas, as crianças são tematizadas fora do quadro referencial de destinatários políticos, designem-se eles como cidadãos, contribuintes, patrícios ou mesmo povo. E, no entanto, qualquer medida política afeta diferenciadamente as várias gerações (SARMENTO, 2007, p. 37).

O autor nos mostra como as crianças vão sendo deixadas para um segundo plano social e, na maioria das vezes, esta invisibilidade ocorre também com a não consideração dessas crianças enquanto parte afetada diretamente pelas decisões políticas realizadas! Ao decidirem ou disporem sobre diversos assuntos, as mesmas continuam invisíveis em relação aos anseios, sentimentos e impactos que terão no desenvolvimento de suas vidas.

Contudo, essa invisibilidade carrega um grande paradoxo, já que nunca se falou tanto, como nos tempos atuais, sobre os direitos das crianças. Nesse sentido, as últimas décadas tem sido pródigas no processo de estabelecer juridicamente para as crianças um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis. A aprovação pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, é um marco nesse sentido. No entanto, cresce, paralelamente, a essa proclamação de direitos, em todos os países do mundo, a certeza de que apenas o âmbito legal não é suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das

crianças. Intensifica-se os sinais de que as crianças representam o grupo etário mais frágil e sujeito a situações específicas de opressão e marcas de pobreza.

O esforço coletivo que envolve a comunidade internacional, não tem sido eficaz no combate às desigualdades e a discriminação contra as crianças. Pelo contrário, o que as denúncias têm apontado é para o crescimento da discriminação e da exploração das crianças. E, nesse caso, como afirmam Sarmiento e Pinto (2013) a questão econômica não explica por si só a discriminação sofrida pelas crianças.

Afirmam os autores que

é em alguns dos países com maiores índices de desenvolvimento econômico que se encontram maiores discriminações e desigualdades (e isto não é só válido para os "tigres asiáticos", mas também, por exemplo, para um país como os Estados Unidos da América). (SARMENTO; PINHO, 2013, p. 5).

Porém, quando se trata do não atendimento aos direitos das crianças na perspectiva apontada pelos três P – o direito à proteção (nome, identidade, nacionalidade, proteção contra a exploração, maus-tratos, etc.); o direito à provisão (saúde, alimentação, abrigo, educação etc.) e o direito à participação (na gestão de própria vida, nas gestões das instituições etc.) – o aspecto que se sobressai é o não atendimento ao direito à participação, como apontam Sarmiento e Pinto (1997, p. 5) *entre os três p, aquele sobre o qual menos progressos se verificaram na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância (...) é o da participação.*

A questão do direito à participação da criança nas tomadas de decisões da vida social de uma forma geral, se complexifica, na medida em que provoca várias controvérsias, esbarrando em concepções adultocêntricas e paternalistas que colocam em contradição proteção e participação. Se a criança é considerada imatura para decidir suas escolhas, a não autonomia, o cerceamento de sua participação nas decisões, visaria garantir sua proteção.

Sarmiento e Pinto (1995, p. 5) apontam, que, na verdade, o que está em jogo nessa discussão é o não reconhecimento da infância como uma categoria social, constituída por atores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas, considerando a sua idade.

Além disso, apontam também quanto

pode ser perverso, o centramento dos direitos da criança na protecção e (mesmo) na provisão de meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de actores sociais e se lhes atribua de facto o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos de vida. (SARMENTO; PINHO, 1995, p. 5).

2.1.1 A escola como espaço de formação da criança

De acordo com a Constituição Federal de 1988 a educação tem três objetivos básicos: o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Pensando tais objetivos do ponto de vista da criança, poderíamos indagar: quando falamos em pleno desenvolvimento da pessoa, estamos reconhecendo a criança como um ator social, com concepções próprias sobre o mundo? Quando falamos em preparo para o exercício da cidadania, realmente as preparamos para isto? Elas são escutadas em suas reivindicações, dificuldades ou possuem porta-vozes que definem o que é melhor para elas? Quando falamos em qualificação para o trabalho, somos nós (adultos) quem projetamos suas opções futuras? Qual é o espaço de participação das crianças em todos esses processos?

Participação e política são duas questões inerentes uma à outra. Será possível falar de uma política na infância ou das infâncias? Entendo que a política é um espaço de poder. A escola também é um espaço político, um espaço de tensões e disputas ideológicas. A partir dessas considerações, entendo que na escola também haja esse tipo de tensão, inclusive nas formas como se abordar a política dentro desse espaço, mas será que alguma dessas políticas, escuta a voz das próprias crianças?

Silvio Gallo (2010) elabora uma discussão no âmbito da política nas escolas, em diálogo com Dewey, Arendt e Alain Chartier, que tendo como referência as crianças, a nosso ver, nos trouxe elementos para colocarmos em confronto as concepções de criança presentes nos Currículos Oficiais, na presente pesquisa, representado pelos pareceres que determinam a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental e o pensamento da criança concreta que está nos bancos escolares.

Como um espaço político, a escola deve ser entendida também como uma área de tensão, embates e disputas, nesse campo desfilam diversos tipos de ideias e concepções para o preparo do cidadão para a sociedade. Para mim o cerne da questão é se quem está ali para ser formado por estes espaços, é ou não é ouvido?

Segundo Gallo (2010), para Dewey a instituição escolar seria uma espécie de comunidade plural em miniatura, espaço privilegiado para se explorar um convívio democrático, dando oportunidade às novas gerações para experimentar os valores e atitudes que fundamentam uma comunidade democrática. Desta forma, o educador americano defendia que as crianças deveriam ter dentro do espaço escolar uma convivência naturalmente democrática, não sendo uma preparação e nem uma antecipação da vida em sociedade, mas uma miniaturização da sociedade em vigência.

Já Hannah Arendt, segundo Gallo (2010), defende que uma posição contrária a de Dewey. Para a filósofa política alemã, a crise na educação se dava justamente pela tentativa de colocar-se no mesmo patamar, política e educação. Para a autora, isto geraria conflitos e desarranjos no contexto escolar, pois o rompimento com a tradição educacional faria com que se perdesse a autoridade dos profissionais da educação no espaço escolar. Para ela, os adultos deveriam conduzir o processo (como superiores em escala hierárquica). Em seu entendimento, a perda da tradição e a busca por uma relação democrática produziriam confusões nos papéis dos agentes sociais (crianças e adultos). Sua defesa era por uma educação pré-política, que preparasse as crianças para as condições assimétricas existentes nas relações sociais.

Ainda segundo Gallo (2010), quanto à posição de Alain Chartier, sobre a relação criança-política, no espaço educacional não deve existir simetria e nem assimetria em relação aos adultos. Para o autor, a criança possui um universo particular, com políticas sim, com relações sociais também, porém analisadas a partir de seus próprios prismas, significações e ressignificações. Para ele, as crianças constituem um povo chamado “povo criança”. Chartier entende que a função da escola é a de constituição deste “povo criança”, de respeito ao seu desenvolvimento e peculiaridades. O ensino nesse contexto, seria algo secundário.

Num esforço de fazer um diálogo entre as três proposições e as reflexões de Sarmiento sobre a importância de reconhecermos o protagonismo infantil, pensamos que de certa forma, tanto Dewey, como Arendt, apesar das discordâncias com

relação a participação política e democrática das crianças no espaço escolar, ambos levam em consideração, apenas as suas concepções, a meu ver, adultocentradas. Já Chartier, abre espaço para um diálogo mais amplo com as próprias crianças, a partir de suas representações, de suas formas de fazer política, de seus sentimentos, de suas próprias regras a partir da constituição e do respeito, ao que ele denomina de “povo criança”

A meu ver, o entendimento das crianças, independente do nome que se dê a essas relações, deve ser um ponto crucial nas discussões sobre nas políticas educacionais, mas não a partir das posições adultocêntricas, mas a partir do respeito e da procura pela melhor compreensão dos anseios das infâncias.

Uma política da infância na escola seria não dar voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo. As crianças, nas escolas, estão sofrendo os jogos de poder que jogamos com elas, mas também estão jogando, estão fazendo seus próprios jogos queiramos ou não vê-los ou ouvi-los. Na maioria das vezes, preferimos não ouvir, para não ver ruir o castelo de cartas de nossas instituições, mas as falas ali estão, ressoando e ressoando... (GALLO, 2010, p 120).

Concordamos com Sarmiento que os processos de invisibilização das crianças, em suas versões histórica, científica e jurídica são fatores preponderantes na produção de dificuldades para compreendermos melhor os pequenos no universo escolar e na constituição de suas subjetividades.

Acreditamos que políticas promotoras, bem como projetos pedagógicos que invistam em relações entre crianças e professores/as, mais horizontalizadas, onde as crianças participem do processo educacional como protagonistas, sejam de extrema relevância para a construção de uma escola mais democrática e mais bem-sucedida em seus propósitos de formar a nova geração.

2.2 Ensino Fundamental de nove anos: desafios e expectativas

O ano letivo de 2010 foi o marco definido pela Lei nº 11.274/2006 para que as crianças com 6 anos fossem matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental Regular. A lei ampliava, assim, a escolaridade obrigatória de oito para 9 anos:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2006)

Ao ler os objetivos da lei, rapidamente me vieram alguns questionamentos: que motivações resultaram na promulgação da lei? Existem diferenças fundamentais entre uma criança de 6 anos que ingressa no 1º ano e a de 7 anos? Considerando que os objetivos elencados abrangem todo o Ensino Fundamental, o que se esperava, especificamente, das crianças de 6 anos?

E assim, vão surgindo diversos questionamentos... A inserção de crianças pequenas na escola regular provocou mudanças nas condições estruturais: mobiliário, nova organização do espaço? E quanto ao currículo? Foram previstas outras estratégias pedagógicas para atender esse público que, até então, estava na escola de educação infantil, ou mesmo, em casa? Professores e professoras acompanharam estas mudanças? Participaram da sua implementação? Foram favoráveis a elas? Promoveram mudanças significativas na relação ensino-aprendizagem com as crianças pequenas? E as crianças, os sujeitos em nome dos quais foi proposta a lei, foram ouvidas, ou ficaram invisibilizadas neste processo?

Indo em busca dos alicerces que resultaram na lei, encontramos o documento intitulado: “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação”, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), publicado em 2009, portanto, 3 anos após a lei ser publicada e 1 ano antes do prazo final para o seu cumprimento.

Os objetivos do documento deixam mais claro o que se pretendeu atingir com a incorporação das crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental:

Os objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração são:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento; (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2009).

O que podemos ler nas entrelinhas, especialmente, do objetivo b, que visa estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos e alcancem maior nível de escolaridade, bem como, no objetivo c, que visa a assegurar que as crianças tenham um tempo maior para se alfabetizarem, é que a mudança da lei é uma das tentativas oficiais de enfrentar o desafio da apropriação da leitura e da escrita, que continua a apresentar índices desanimadores em nível nacional, começando esta aprendizagem mais cedo, com as crianças de seis anos. Por outro lado, o objetivo a, que visa a dar condições de equidade e qualidade da Educação Básica para todas as crianças, parece ter como medida a prática de escolas privadas ou mesmo de redes públicas de ensino que já alfabetizavam as crianças a partir de 6 anos, anteriormente à lei.

Em uma pesquisa intitulada “Ensino de 9 anos: sentidos e significados contribuições da Teoria Crítico Cultural”, Franco (2011) ouviu professoras do Ensino Fundamental e da Educação Infantil sobre a implantação do Ensino de 9 anos. As conclusões da pesquisa permitiram a autora apontar que como as professoras foram expropriados da discussão sobre as diretrizes de implantação do Ensino de 9 anos, que permaneceu apenas no plano oficial, a produção de novas possibilidades de ação pedagógica, que poderiam garantir a qualidade da educação básica ou um novo ensino fundamental, se perde, já que tal expropriação “age como fator de reprodução dos significados historicamente produzidos” (FRANCO, 2011, p. 132). Dessa forma, o que a pesquisadora percebeu é que a ampliação do ensino fundamental é significado, pelas professoras durante o bate-papo, como uma “pré-escola obrigatória”, para a qual são transpostos os mesmos conteúdos que eram trabalhados na pré-escola, só que de forma sistematizada, tendo em vista que “agora as crianças estão na escola”.

Uma questão central que a pesquisa coloca, e que é relevante para as discussões que estamos trazendo na presente investigação, é a importância de que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, professores/as e alunos/as, tenham voz ativa na condução desse processo, e que ouvir suas vozes é condição *sine qua non* para a construção de novos sentidos e significados para o trabalho pedagógico.

A pesquisa que trouxemos anteriormente ouviu as professoras, mas e as crianças de 6 anos, como estão se sentindo com a antecipação de sua escolaridade?

O bate-papo com as crianças de 6 anos nos trouxe algumas pistas sobre o que elas acreditam que vão fazer na escola: *ficar mais esperto, pra quando crescer ser mais inteligente e pra trabalhar, estudar e aprender o dever! (...) a gente vem só pra comer.* (Relatos recolhidos durante o bate-papo). Escola como lugar de se preparar para a vida e de ter disciplina. Na interação com os pares e com os adultos (inclusive com o próprio entrevistador-professor) as crianças vão construindo os sentidos para o estar na escola.

O “povo criança” como diria Chatier clama por visibilidade, por participação, por consideração e por alteridade. Enxergar a criança a partir de seu prisma, talvez possa nos ajudar a entender melhor os desafios para construção de uma escola que atenda às expectativas dos pequenos. Expectativas que não são apenas oficiais, mas sim de todos e todas que estão comprometidos/as com a construção de uma escola popular e de qualidade para toda a população.

Em Niterói: crianças de 6 anos na escola e ensino fundamental de 9 anos desde 1999

No município de Niterói, a partir da Portaria FME/320/1998, o ingresso das crianças de 6 anos no sistema de ensino municipal ocorreu em 1999, junto à implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental, antecipando em 11 anos as determinações que adviriam com a implantação da Lei nº 11.274/2006, que ampliou escolaridade obrigatória para 9 anos.

O Sistema de Ciclos em Niterói

A organização do sistema de ensino por ciclos de aprendizagem, opção curricular da cidade de Niterói, foi e ainda é tema de diversos estudos. Arosa (2013) caracteriza como elementos comuns na implantação do sistema de ciclos:

A reorganização curricular, alterando não apenas os conteúdos, mas redimensionando sua finalidade e a função da escola na sociedade; o estabelecimento de estratégias de formação permanente para os profissionais da educação; novos critérios e formas de agrupamentos de estudantes, levando em conta os processos formativos, as fases da aprendizagem e situação etária desses estudantes; novas formas de

organização do tempo/espço escolar; novas formas de realização de processos avaliativos; alteração do regime laboral dos docentes e demais profissionais da educação; processos de aproximação com a comunidade que passaria a integrar de forma orgânica a gestão da escola; dentre outros que proporcionariam espaços e tempos para problematização e construção coletiva a respeito dos processos escolares. (AROSA, 2013, p. 135).

Em Niterói, o sistema ciclado trouxe uma proposta de caráter mais impactante para o cidadão comum e que era tema de bastante debate à época, como a evasão escolar e o tempo em que os cidadãos permaneciam na escola, ou seja, o aumento dos anos de escolaridade, como podemos ver em fala do, então, Prefeito João Sampaio: “(...) aumentar a permanência das crianças nas salas de aula, além de evitar a evasão escolar” (*O Globo*, 6 de agosto de 1995). Como podemos ver em Patto (2000), os mecanismos de exclusão escolar têm precedência histórica.

As práticas de eliminação brutal com certeza predominam em toda a história na educação escolar brasileira: o principal mecanismo de exclusão escolar sempre foi a impossibilidade de acesso da maioria à escola elementar, em flagrante desrespeito à Constituição, como de praxe na história do país. Dados referentes à década de 20 – época de intensa pregação dos princípios da Escola Nova e de projetos grandiosos de reforma radical da escola primária – dão a medida dessa parede: do total de crianças em idade escolar, 71% não a freqüentavam, porcentagem distribuída desigualmente nas diferentes regiões, embora sempre alta, no extremo inferior, 41% das crianças no Rio de Janeiro (então capital do país) não estavam nos bancos escolares; no extremo superior, 95% estavam fora da escola em Goiás e no Piauí. Os índices de analfabetismo estão sempre altos: 90% quando da proclamação da República; 75% na década de 30; 50% nos anos 50; cerca de 13% (dezenove milhões) hoje). Se levarmos em conta a precariedade dos critérios de definição de analfabetismo presentes nos levantamentos oficiais, ficará patente que esses números são muito maiores. (PATTO, 2000, p. 45.)

A autora também nos mostra como um dos fatores de fracasso da escola, a exclusão precoce, onde uma nova forma de olhar o ensino fundamental pudesse evitar o que a mesma chama de “exclusão precoce”:

A **exclusão precoce** (grifo meu) (ou seja, antes do término dos oito anos de escolarização formalmente obrigatória) é outra forma generalizada de eliminação brutal que atravessa a educação escolar brasileira no século XX. (...) no fim dos anos oitenta, de cada mil crianças que se matricularam pela primeira vez na série primária, só quarenta e cinco chegaram à oitava série sem reprovação e só cem terminaram o primário, mesmo que aos trancos e barrancos. (PATO, 2000, p. 65).

Como podemos enxergar, a melhoria da qualidade da escola é uma demanda que atravessa os tempos na sociedade brasileira.

O sistema de ciclo foi uma proposta do poder público municipal para evitar a evasão a exclusão escolar e aumentar o tempo de permanência nas instituições escolares do município.

Com a proposta intitulada “Construindo a Escola do Nosso Tempo”, a Fundação Municipal de Educação da Cidade de Niterói implantou o sistema de ciclos no município. Na justificativa para a implantação da proposta estava a questão da distorção série/idade apontada pelas estatísticas municipais. Os altos índices desta discrepância assustavam os educadores e, conseqüentemente, eram fatores desestimulantes para os próprios educandos.

A implantação, ou a reimplantação, de um sistema generalizado de reprovações não iria minimizar a gravidade da situação por nós constatada, pois resultaria, possivelmente, na retenção integral dos alunos da rede, nas séries que estivessem cursando. (FME, 1999, p. 18).

Com o entendimento de que o sistema seriado alimentava tais índices e seria um fator relevante na produção do fracasso escolar, o sistema de ciclos foi implantado na Rede Municipal de Niterói. A ampliação dos anos de escolaridade no ensino fundamental, de 8 para 9 anos, também faz parte do projeto. Os ciclos foram divididos em 4: o primeiro compreende o 1º, 2º e 3º ano; o segundo compreende o 4º e 5º ano; o terceiro compreende o 6º e 7º ano; e o quarto compreende o 8º e 9º ano.

Cabe ressaltar que na proposta de ciclos de Niterói, diferentemente de algumas outras, ainda há a possibilidade de retenção em alguns níveis do ensino fundamental, como o período final dos ciclos ou então, de forma intermediária, antes do último do ciclo, em decorrência da frequência abaixo do percentual estabelecido por lei.

Diferentemente da maior parte das redes de ensino público, a implementação do sistema de ciclos em Niterói termina com a impossibilidade de retenção. (...). Se, nas propostas de implementação dos ciclos, a ênfase é dada na flexibilização do tempo e tem-se o foco na não-retenção dos alunos, procurando-se romper com a cultura da repetência, em Niterói, a presença de uma escolaridade em ciclos permite, através da flexibilização do tempo, um ajuste entre a progressão automática da proposta anterior e as retenções entendidas como necessárias para corrigir distorções de defasagem de conhecimentos, como o documento explicita. (FME, 1999, p. 18).

A ideia do sistema de ciclos, na ótica niteroiense, propõe a flexibilização do tempo, com intuito de promover a diminuição da distorção série/idade. Porém, neste processo, há de se observar também o desenvolvimento do sujeito durante o processo, para que a criança não apenas passe pela escola, mas que a experiencie e viva em todas as suas potencialidades, possibilidades, tensões, embates, discussões e alegrias! Em outras palavras, que seja *uma escola onde a gente possa fazer tudo!*, como definiu uma das crianças durante o bate-papo à pergunta sobre o que seria uma escola boa.

A proposta de sistema de ciclo da rede municipal recebeu uma série de críticas, como apontam David e Dominick (2007).

No início do ano letivo de 1999 os ciclos foram implantados pela FME, de uma só vez em todas as escolas da rede, sem que houvesse uma discussão mais ampliada com os profissionais de educação ou com os pais das crianças matriculadas na rede pública municipal. Vale dizer que a decisão pela apresentação desta proposta pedagógica foi (segundo o que está escrito no documento que a apresenta), resultado de uma análise profunda dos dados estatísticos divulgados pelo Ministério da Educação. Revela o documento que a situação encontrada nos dados do MEC expressava uma realidade escolar excludente das crianças não apenas no município de Niterói, como também em outras redes de ensino. O nó estava na repetência, apontada como a principal causa da distorção idade-série e como o principal problema a ser enfrentado pelas autoridades educacionais. O documento sinaliza que novas políticas precisavam ser adotadas em todo o Brasil com vistas à regularização do fluxo escolar. (DAVID; DOMINICK, 2007, p. 4).

A necessidade de que as propostas educacionais sejam objeto de amplas discussões por todos e todas envolvidos no processo é uma tese que atravessa a análise dos autores. Assim sendo, em relação à implantação do sistema de ciclo de Niterói, a crítica mais contundente diz respeito ao não envolvimento dos profissionais da educação e dos pais na discussão sobre a implantação da proposta. Interessante registrar que nesse momento, nenhuma referência ao envolvimento das crianças aparece, nem nos documentos oficiais, nem na análise crítica da proposta.

Em 2005 com a proposta de discutir de forma mais ampliada o sistema de ensino da rede municipal de Niterói, a Fundação Municipal de Educação de Niterói inicia o processo de elaboração do “Documento Preliminar para a Reorganização do Ensino Fundamental”. O documento que se materializou de forma instituída a partir da Portaria nº 125 de 2008, da FME, intitulada “Escola de Cidadania”, apresentou um significativo avanço, que foi o aumento da discussão, ampliando para mais

setores que estão engajados no processo, emitirem opiniões, apresentarem propostas, etc. Porém, mais uma vez sem a participação das crianças!

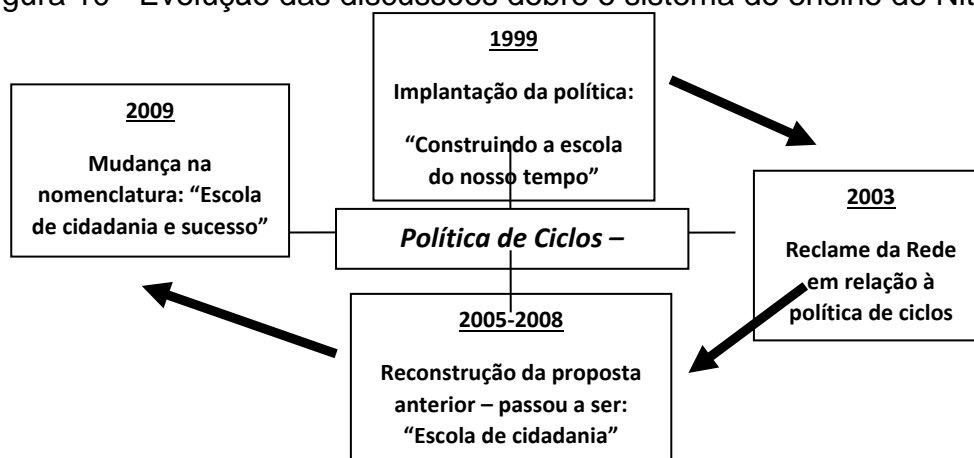
Dessa forma, o sistema de ciclos do município de Niterói, após o documento, apresentou-se da seguinte forma:

(...)forma de organização do currículo, do espaço e do tempo escolar, baseada nas características biológicas e sócio-culturais do desenvolvimento humano, engendrando a realização de um trabalho pedagógico em que a idade, os interesses comuns e os aspectos cognitivo e sócio-afetivo dos alunos são os eixos articuladores do processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais. (PORTARIA 125/2008, FME, 2008).

Em 2009, a proposta dos ciclos recebe novas revisões, e novo projeto é intitulado “Escola de Cidadania e Sucesso”, elegendo como questão central a busca pelo sucesso escolar.

Cunha (2011, p. 5), assim registrou as mudanças de nome dos projetos:

Figura 10 - Evolução das discussões sobre o sistema de ensino de Niterói



A mudança de nome, além de mostrar como as nomenclaturas são alteradas a partir da chegada de um novo grupo à administração municipal, reflete também o tema em discussão naquele momento: a qualidade de ensino. Na busca por construir condições favoráveis, na rede pública municipal de Niterói, para o sucesso escolar, contudo, não se privilegia, mais uma vez a voz da comunidade escolar, não favorecendo uma ampla discussão sobre a realidade. Se a comunidade não é chamada a discutir, o que se dirá das crianças?

Em 2010, como resultado das discussões de 2005 e do estudo realizado pela FME em 2009, a mesma lança o documento intitulado “Referenciais Curriculares”,

através da Portaria 085/2011. Mesmo assim, não houve nenhuma referência em relação a ouvir as vozes das crianças.

Em 2013, com intuito de elaborar o plano estratégico da cidade para os próximos vinte anos, em torno dos desafios superados e metas a serem alcançadas, inicia-se uma nova discussão que gera o projeto “Plano Estratégico – Niterói que queremos de 2013-2033”.

No fim de 2014, os profissionais da educação foram convocados a debater em torno do tema: educação para as próximas décadas. Apesar das condições estruturais não tão favoráveis à discussão, tais como para espaços desproporcionais ao quantitativo de pessoas, falta de som, o debate aconteceu com os profissionais organizados em grupo. Os temas debatidos pelos diferentes grupos foram baseados nos desafios e metas elencados no capítulo relativo à educação do “Plano Estratégico – Niterói que queremos, de 2013-2033” (NITERÓI, 2013).

Em relação aos desafios o documento “Niterói Escolarizada e Inovadora”, apontava: alavancar o ensino fundamental I e II; efetivar a cobertura do ensino, com foco na educação infantil e ensino fundamental I; estimular um ambiente inovador, tecnológico e criativo no município.

Em relação às metas da educação o documento aponta: 100% de cobertura da pré-escola; nota IDEB EFII de 6,7; nota IDEB EFI de 8,3; 100% de cobertura de banda larga nas instituições municipais de educação; 100% dos professores de EFI e Pré-Escola com ensino superior completo.

Destacamos nesse processo a participação dos profissionais da educação. Porém, não de todos e todas profissionais, uma vez que alguns setores, como auxiliares de serviços gerais, merendeiras, auxiliares de portaria e algumas outras funções ligadas à educação não foram convocadas a participar do debate, como também não se construiu nenhum instrumento de consulta às crianças.

Contudo, há que se destacar uma iniciativa, até certo ponto inovadora, dentro do Plano Estratégico Niterói 2013-2033, voltada para o público infantil: o concurso “Criando a Niterói do Amanhã”, que envolveu alunos do Primeiro ao Quarto Ciclos, do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal. Propondo que fosse retratada a cidade que queriam para o “amanhã”, o concurso oferece três modalidades de participação: a primeira a partir de um desenho; a segunda, uma redação sobre o tema e a terceira, uma redação ilustrada, onde o aluno faria um desenho sobre o

tema e discorreria ao lado da ilustração sobre suas proposições para a municipalidade. O concurso instituiu vencedores, distribuiu prêmios etc.

Não temos como propósito discutir a forma como foi feito o concurso, queremos salientar, a nosso ver, o caráter inovador e, ao mesmo tempo, as possibilidades de integração às decisões coletivas ou, pelo menos, ao pensamento coletivo, uma parcela da sociedade que, tem estado à margem dos processos de pensar e fazer a vida, mesmo quando as decisões as afetam: as crianças.

Esta interessante iniciativa, pode ser um primeiro passo na proposição de ideias que fomentem a necessidade de ouvirmos as crianças nos projetos sociais, principalmente nos que as envolvem diretamente. Se efetivamente estes trabalhos forem analisados não somente para análises de cunho artístico (ilustrações), de construção gramatical, coerência textual, etc. (redações), poderemos ter uma nova perspectiva, um novo olhar, uma nova solução, um novo contraponto na confecção dos documentos oficiais que instituem políticas sociais. Novas estratégias podem ser utilizadas para alcançarmos metas, superarmos desafios, etc.

No caso da educação, principalmente na formulação de políticas públicas, ações que reconheçam as crianças como atores sociais ainda não aparecem de forma relevante; as vozes das crianças, suas lógicas, pontos de vista, sentimentos, ainda são consideradas como (des)conhecimentos, raciocínios imaturos, “lógicas Infantis”. Ainda não é hegemônico, na sociedade, como na escola, que as lógicas das crianças, suas formas peculiares de enxergar o mundo, tenham centralidade na construção do currículo escolar, seja na elaboração de estratégias pedagógicas, na definição do conteúdo a ser trabalhado, no estabelecimento de normas de funcionamento, dentre outros aspectos a serem pensados.

Defendemos que as crianças, sujeitos dotados de formas próprias de enxergar o mundo, de se relacionar, de fazer política, principalmente no campo da educação, necessitam serem reconhecidas como agentes do processo educacional. Suas iniciativas e propostas precisam ser amplificadas, a ponto de que cheguem às autoridades competentes na formulação de políticas.

O que percebemos, contudo, pelo menos na rede municipal de educação de Niterói, de onde falamos, é que elas continuam fora da discussão. Suas vozes continuam a ser decodificadas por uma visão adultocêntrica, que fala sobre ela e por ela e não com ela. Como fazer diferente? Eis a questão!

Dado o desafio que tal proposta representa, entendemos que, neste momento, o importante é procurar ouvi-las de alguma forma, e é nessa perspectiva que construímos a presente investigação.

3 OUVINDO AS CRIANÇAS: O QUE DIZEM SOBRE SEUS PRIMEIROS MOMENTOS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

André e Ludken (1986), em obra da década de 1980, discutiam abordagens qualitativas nas pesquisas em educação, constatando o interesse crescente pelos pesquisadores e pesquisadoras da área da educação pelo uso das metodologias qualitativas. Baseando-se em Bogdan e Biklen (1982), as autoras descreveram as cinco características básicas que segundo tais autores definiriam os estudos de cunho qualitativos:

1. A pesquisa qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador como seu principal instrumento. Os autores partem do pressuposto que o ambiente pesquisado se apresenta de forma indissociada do pesquisador, sendo o mesmo, parte integrante do contexto em análise. No caso da E. M. Djalma Coutinho de Oliveira, como professor– pesquisador– diretor da unidade escolar estou imerso neste universo, as vivências cotidianas também me atravessam, provocando um contato direto com a realidade estudada.

2. As descrições dos dados coletados. Os dados são apresentados de forma detalhada. O maior número possíveis de situações ocorridas durante o processo de pesquisa deve ser considerado. No caso da pesquisa em curso, além dos bate papos e das oficinas realizadas com as crianças, conversas na porta da escola, comentários após a reunião com a secretária de educação, situações aparentemente irrelevantes, foram de grande valia para compreender o processo da investigação. O desenho representando a escola contendo sílabas, que nos permitiu refletir sobre a concepção de alfabetização que perpassava o processo de alfabetização. A descrição do contexto em que as crianças foram apresentadas às atividades da pesquisa, que nos ajudou a compreender melhor os atravessamentos da metodologia da pesquisa. Este movimento de buscar contemplar o maior número de variáveis presentes no processo, a partir de descrições, é um dos elementos que nos ajudam a pensar esta pesquisa como qualitativa.

3. O processo tem mais valor do que o produto. Na perspectiva das abordagens qualitativas, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Fomos percebendo isto, à medida em que o desenvolvimento da pesquisa, a partir de seus levantamentos, de suas intervenções no cotidiano escolar, ampliava

nossa compreensão sobre o contexto da escola, seu processo político-pedagógico e o lugar das crianças de 6 anos nesse cenário, mas também trazia pistas sobre os caminhos a serem percorridos para enfrentar o desafio de construção de uma escola de qualidade para as classes trabalhadora: ouvir as crianças, fortalecer a prática coletiva, dentre outras.

4. Atenção especial do pesquisador para os significados que os sujeitos da pesquisa atribuem à vida e às coisas. O exercício de alteridade, de se colocar no lugar do sujeito pesquisado é importante nesta característica da pesquisa qualitativa. Tentar compreender como os sujeitos pesquisados entendem e agem, diante das situações pesquisadas, pode nos revelar para além das “fotos” ou escutas simples que se apresentam na pesquisa. Ao considerar o outro a partir de seu próprio olhar, podemos ter uma ampliação na compreensão dos dados apresentados, uma sensibilidade que nos permita desvelar determinadas situações que, possivelmente, estariam invisíveis para um observador externo.

5. A indução no processo da análise de dados. Os dados não são compreendidos de forma a comprovar evidências ou hipóteses apresentadas antes da pesquisa. A análise é feita geralmente a partir das descrições dos processos, onde este se apresenta e evolui para que se chegue às considerações finais da pesquisa, que entendemos sempre como provisórias, não como verdades inquestionáveis. As questões são apresentadas de forma mais ampliada em um primeiro momento, se afunilando ao final. Como tentamos fazer, ao partir de análise do contexto das comunidades envolvidas, das políticas educacionais que atravessam o processo e a própria dinâmica escolar da E. M. Djalma Coutinho de Oliveira, até chegar no trabalho com as crianças de 6 anos.

Enfim, refletindo prospectivamente sobre o processo vivido na pesquisa, entendemos que podemos destacar sua abordagem qualitativa, à medida em que, baseado nos estudos de Ludken e André (1986) e de Bogdan e Bilken (1982) sobre tais referenciais, trabalhamos com dados descritivos que foram obtidos a partir do mergulho do pesquisador na realidade estudada, enfatizamos mais o processo do que o produto e buscamos contemplar a perspectiva dos participantes da pesquisa.

Buscando ainda, refletir sobre a questão metodológica, um outro desafio que se colocou para nós na pesquisa foi o de ouvir crianças de 6 anos. Desafio que me levou ao conceito de escuta sensível, proposto por Barbier, no qual o autor nos orienta a reconhecer os sujeitos da pesquisa *em sua qualidade de pessoa complexa*,

dotada de liberdade e de imaginação criadora, antes mesmo de situar a pessoa em seu lugar (BARBIER, 1992, p. 209).

Dentro desta perspectiva, uma escuta sensível nos aproximaria da visão do “povo criança” sobre o mundo, sobre a escola, sobre o processo pedagógico, nos possibilitaria fazer o exercício de alteridade e tomar em conta as outras lógicas, significações, valores, visões de mundo que atravessam o pensamento das crianças. Nos aproximar das lógicas infantis pode nos trazer outras visões sobre a escola, sobre a vida, sobre o mundo dentro e, por que não, para além dos muros da escola.

Ainda em busca de apurar as ferramentas da pesquisa encontramos em Melro (2013) outras reflexões sobre a escuta sensível que nos ajudaram na construção da sensibilidade e da empatia necessárias à uma escuta atenta que acolhesse e valorizasse as vozes infantis:

Considerando a assertiva de Barbier (1992), parece não haver nada mais pertinente no campo educativo do que agirmos por meio da escuta sensível na interação com as crianças. (...) se compreendermos que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros e que suas apropriações não são uma mera imitação do mundo adulto, mas uma apreensão criativa na produção de suas culturas próprias (CORSARO, 2009), poderemos, enquanto pesquisadores, escutar-lhes a palavra, utilizando a escuta sensível para apreciar esse “lugar” diferencial delas no campo das relações sociais. (MELRO, 2013, p. 43).

Munido de tais preocupações, selecionamos as duas turmas de alfabetização, da E. M. Djalma Coutinho de Oliveira, uma com 17 alunos e outra com 18, num total de 35 crianças como sujeitos da pesquisa com objetivo de ouvi-las em seu primeiro ano na escola sobre questões tais quais: que concepções traziam sobre a escola? O que seria uma escola ideal para elas? Como estavam se sentindo nesse primeiro ano de escolaridade? O que consideravam mais interessante na escola? O que era bom? O que não era bom? O que faltava? O que era chato? O que era bacana? Enfim, questões que pudessem contribuir para que elas expressassem seus pontos de vista.

Traçando um breve perfil do grupo de crianças, levantamos que 19 crianças são oriundas de creches e 16 realizam o seu primeiro contato com um ambiente educacional, em nossa unidade de ensino. Este grupo possui 14 meninos e 21 meninas, na faixa etária aproximada de 6 anos. As crianças são moradoras dos bairros: 20 em Riodades, 8 em Teixeira de Freitas, 3 no Caramujo e 2 no Bairro

Chic. No deslocamento até à escola, 21 chegam à escola a pé, confirmando que a grande maioria é moradora do entorno da escola, 8 chegam de ônibus e 6 chegam à escola em transporte particular. Outro dado interessante que revela o perfil socioeconômico das crianças é que 15 alunos são beneficiários do Bolsa-Família, o que representa cerca de 43% do total de crianças do primeiro ano da escola.

Para melhor contextualização da dinâmica escolar, elaboramos um quadro da rotina escolar:

Figura 11 - Quadro de horários da turma da manhã

Dias da Semana	Recreio	Professora Articuladora	Língua Espanhola	Artes	Educação Física
Segunda	09:30 às 09:50	07:30 às 08:45	07:30 às 09:00		
Terça	09:30 às 09:50			10:00 às 11:00	07:30 às 08:15
Quarta	09:30 às 09:50	09:00 às 09:15			
Quinta	09:30 às 09:50	09:00 às 09:15			
Sexta	09:30 às 09:50				09:50 – 10:35

Figura 12 - Quadro de horários da turma da tarde

Dias da Semana	Recreio	Professora Articuladora	Língua Espanhola	Artes	Educação Física
Segunda	15:10 às 15:30		16:00 às 17:30		
Terça	15:10 às 15:30				
Quarta	15:10 às 15:30				13:45 às 14:30
Quinta	15:10 às 15:30			14:00 às 15:00	
Sexta	14:10 às 14:30	15:30 às 17:30			14:30 às 15:15

As turmas têm aulas de segunda a sexta-feira, nos períodos de 7:30 às 12:30, no turno da manhã, e 13 às 17:30 horas, no turno da tarde. Os intervalos para a alimentação e recreio são de vinte minutos. As aulas de Educação Física contemplam 1 h 30 m semanais, assim como as de Língua Espanhola. A aula de Arte compreende 1h semanal. A professora de referência goza de 1/3 de sua carga horária para planejamento, sendo um total de 8 horas semanais, onde 4 horas são cumpridas dentro da instituição e 4 horas fora. Dessas 4 horas dentro da unidade, a professora tem obrigatoriamente que cumprir 2 horas no planejamento coletivo (realizado às quartas-feiras) e 2 horas nos momentos em que os alunos tem as aulas de Educação Física, Arte ou Língua Espanhola.

Nos momentos onde se necessita de mais tempo para contemplar o tempo de planejamento das professoras, a Professora Articuladora preenche este espaço na grade de horários da turma de referência, não permitindo que haja defasagem em relação ao período mínimo de horas letivas diárias e nem ao término do ano letivo. Esta professora articuladora tem seus horários definidos dentro da grade de horários, estando presente nos planejamentos e atuando de forma integrada aos outros professores da turma.

A seguir apresentamos um sumário dos passos da pesquisa:

1. Elaboração do cenário da pesquisa, a partir de um mergulho na história da escola e da comunidade onde está inserida. Levantamento do referencial teórico metodológico da pesquisa.

2. Trabalho de campo: a) inserção em cada uma das turmas escolhidas para um bate papo inicial¹⁸, com apresentação das intenções de pesquisa para as crianças. Esse momento foi gravado em áudio e posteriormente transcrito. Importante lembrar que como professor de educação física da escola e atual diretor adjunto ser e, portanto, parte do cotidiano da escola, eu não era uma pessoa desconhecida para elas. Nesse primeiro bate papo, realizado em sala de aula e com apoio da professora de referência da turma, nossas conversas giraram em torno de questões tais como: Como seria uma escola ideal para elas? O que diziam da escola onde estudavam? Qual a razão de estarem na escola? O que achavam bom na escola? O que não achavam? O que faltava? O que era chato? O que era legal? b) após os primeiros bate papos com as turmas, conversei com a professora regente de cada grupo de referência escolhido para a pesquisa, sobre outras estratégias a que poderíamos recorrer com objetivo de ampliar nossa escuta para as falas infantis sobre a escola. Definimos mais duas atividades, assim denominadas: Desenhos e dobraduras com o tema “escola atual e escola dos sonhos” e Produção de painéis pintados com tinta sobre o tema “a escola que temos e a escola que queremos”. Após a última atividade foi proposto para as crianças ainda uma forma de avaliação sobre as atividades da pesquisa. De uma forma geral, as crianças mostraram um bom acolhimento às propostas, envolvendo-se nas atividades com alegria e entusiasmo e expressando seus pontos de vista com euforia e convicção.

3. Conversa com material empírico da pesquisa: a) Reflexões a partir dos dados produzidos nas três atividades investigativas desenvolvidas com as crianças: bate papo inicial, desenhos e dobraduras e produção de painéis; b) Estudos sobre as proposições da Lei nº 11.274/2006 e da Portaria FME/320/1998 em diálogo com às expectativas reveladas pelas crianças, no processo investigativo; c) Reflexões sobre as pistas encontradas nas falas infantis para a reinvenção do currículo da escola.

¹⁸ Usamos a expressão “bate-papo” entendendo esta como um caminho metodológico no sentido colocado para conversas, discutido por Serpa (2010), segundo o qual, “ Conversas são feitas de fragmentos de pensamento, de sentimentos, ideias ainda não tão bem-acabadas, impressões, memórias, dúvidas. Assumir a conversa como metodologia é assumir que podemos aprender com as nossas frases inconclusas, com os milhares de fragmentos que nos constituem e atravessam nossas práticas. (s/p) A expressão bate papo nos pareceu mais afinada com o processo de coleta de dados com as crianças.

3.1 A produção dos dados

Após descrever os passos seguidos no percurso da pesquisa apresento a seguir, de uma forma mais minuciosa, o desenvolvimento das atividades com as crianças. Antes disso, porém, cabe ressaltar a disposição e ajuda das professoras regentes, assim como, das professoras articuladoras e das professoras de apoio – professoras que acompanham as crianças que possuem algum tipo de necessidade especial – que participaram do processo de realização das atividades, apontando possibilidades para o que Araújo e Perez (2006) discutem como “investigador coletivo”¹⁹. A colaboração das professoras durante as atividades, possibilitou uma maior compreensão do universo das crianças, assim como, anunciou outras possibilidades de reflexão coletiva após o término da pesquisa, na perspectiva apontada por Araújo e Perez (idem) do grupo enquanto investigador coletivo.

3.1.1 Buscando construir uma “escuta sensível” para a fala das crianças: o bate papo inicial

O bate papo inicial com as duas turmas selecionadas como sujeitos da pesquisa representou para mim um primeiro movimento de passagem de uma intenção de pesquisa, em uma pesquisa que começava a tomar forma. Apesar de ser parte do cotidiano e encontrar diariamente com aquelas crianças, entrar na sala de aula, não como professor de educação física ou diretor adjunto, mas como pesquisador, provocou desafios não esperados.

Ao entrar na sala para propor o bate papo e apresentar minhas intenções de pesquisa senti uma diferença por parte das crianças: um silêncio pesado, uma certa ansiedade que eu não entendia bem, um risinho nervoso e disfarçado...

¹⁹ Investir na formação do grupo como investigador coletivo tem sido bastante desafiador para nós, professoras pesquisadoras. A pesquisa em colaboração implica o questionamento permanente da relação poder-saber no grupo. Implica ainda o movimento de alternância de mediações: a mediação é exercida por todas aquelas que se colocam disponíveis para intervenção. Dessa forma, procuramos instituir, na prática da pesquisa, outras relações de poder-saber: o outro (no caso, as professoras) é coparticipante da pesquisa, e não apenas um informante (ARAUJO; PEREZ, 2006, p. 463).

A mim pareceu-me, naquele momento, que eu não tinha intenção alguma de distanciamento, porém, não desconhecia que as crianças com as quais iria interagir, ainda não vivera a relação professor-aluno, embora o ambiente escolar fosse conhecido por mim e também fizesse parte do cotidiano daquelas crianças.

Mas o estranhamento, também estava em mim...

Tal estranhamento, até hoje me pergunto qual foi o motivo de ser.

Pensei que pudesse ser pela presença das professoras da turma, que junto comigo participaram mais diretamente da pesquisa. Porém, inúmeras vezes, enquanto professor de Educação Física, adentrei as portas de suas salas de aula para desenvolver atividade e em ações conjuntas. Nesses momentos, nenhum estranhamento aconteceu. Outra hipótese, as crianças de 6 anos, recém-chegadas à escola, me identificaram como o “Diretor”, com toda a carga simbólica que o cargo independente de quem o ocupa, carrega.

Para minha felicidade, e espero que das crianças e das professoras também, o estranhamento inicial, não perdurou por muito tempo. O clima de espontaneidade se instalou e o mais importante era responder as questões que foram sendo provocadas.

Talvez minha aparência tenha ajudado para recuperar o sentimento de familiaridade. Afinal, apesar de Diretor da escola, tenho 32 anos, o que me aproxima da faixa etária de parentes das crianças pais, tios.

Outro movimento que entendo ter colaborado para criar um clima favorável para o nosso bate papo foi a linguagem que procurei utilizar para me adequar ao universo das crianças, assim como, o uso de gestos denotativos de cumplicidade e aproximação, como por exemplo, tocar as palmas das mãos e, em seguida, darmos socos uns nas mãos dos outros.

Assim, os movimentos de integração como os cumprimentos, as palavras, os gestos parecem que surtiram efeito, a ponto de eu me sentir à vontade com os dois grupos de crianças, mesmo com a presença das professoras regentes e de apoio. Senti-me acolhido pelo “povo criança” que me aceitou e “desengessou”!

O movimento e a espontaneidade das crianças favoreceram que o bate papo acontecesse de uma forma muito mais fluida do que numa entrevista tradicional. As respostas que vinham de todos os lados, já que o bate-papo era coletivo, ia conduzindo a conversa por caminhos não esperados.

Em meu roteiro trazia questões, tais como: o que achavam da escola? Como seria a uma escola ideal? Para que servia a escola? Onde moravam? Como era o espaço onde moravam? Como passavam seus dias? Como passavam o dia fora da escola, fazendo o que? O que gostavam na escola? O que não gostavam? O que poderíamos fazer para chegar a escola sonhada por elas?

Questões que serviram como inspiração e motivação inicial, mas que iam sendo modificadas à medida que as respostas davam novo rumo ao bate papo.

Cada bate papo teve uma média de duração de uma hora, com a professora regente da turma presente, na turma da manhã também havia a professora de apoio de um aluno portador de necessidades especiais. Na turma da manhã, com 17 crianças presentes e na parte da tarde, com 18 crianças presentes.

Uma última questão, sobre o contexto da pesquisa, porém, mereceria uma discussão mais ampla, que aqui não daremos conta de travar.

O ponto de partida para a atividade foi solicitar uma autorização das professoras regentes dos dois grupos de referência, para que eu ocupasse um tempo da aula, conversasse com as crianças e gravasse a conversa, em forma de áudio. Tenho claro, porém que embora, explicasse também para crianças, qual o objetivo daqueles bate papos, as consultasse se desejavam participar e, ainda, mostrasse, claramente, que eu estava gravando, a autorização oficial para a realização da pesquisa vinha das professoras e não das crianças. Contradição que revela a distância entre nossas reflexões teóricas e a prática da pesquisa, os desafios teórico-metodológico-éticos que temos que enfrentar e, revela ainda, a hegemonia de nossas lógicas adultocêntricas.

3.1.2 Desenhos e dobraduras com o tema “escola atual e escola dos sonhos”

A oficina foi proposta pela professora regente do grupo de referência da turma de 1º ano da manhã. Na primeira parte da atividade as crianças deveriam dobrar uma folha de papel ofício tamanho A4 ao meio. Logo após, em cada metade, as crianças desenhariam o que para eles era “escola atual”, na outra metade a “escola dos sonhos”.

Figura 13 - Professora Gabriela, orientando sua turma sobre os desenhos



A atividade nos ajudou a levantar dados sobre os olhares das crianças a respeito da escola que têm e sobre a que desejam. A comparação de elementos comuns em vários desenhos nos possibilitou encontrar pistas do olhar infantil sobre a escola. Foram produzidos 11 desenhos.

A seguir, um dos trabalhos prontos:

Figura 14 - Desenho Escola dos sonhos – Escola Atual



Num segundo momento da oficina a professora distribuiu novas folhas de papel ofício tamanho A4 e mostrou para as crianças como fazer a dobradura de uma casa. Feitas as casas-dobraduras, que representavam a escola, a proposta foi que as crianças pintassem as dobraduras representando a escola que gostariam de ter. Foram produzidas 10 dobraduras.

A seguir, uma das produções das crianças:

Figura 15 - Dobradura Escola dos Sonhos

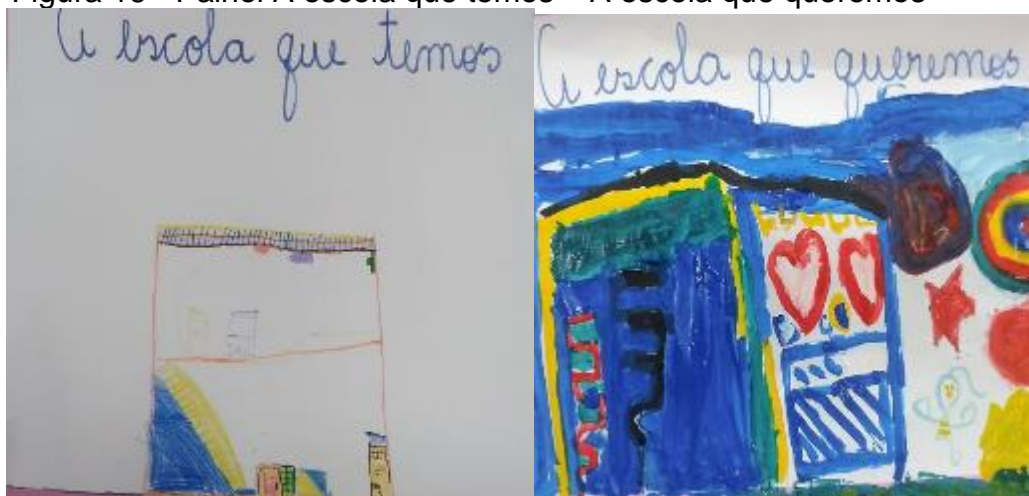


As dobraduras também nos trouxeram dados sobre as propostas das crianças para a construção de uma escola dos sonhos, como foi chamada neste grupo de referência.

3.1.3 Produção de painéis pintados com tinta sobre o tema “ a escola que temos e a escola que queremos”

A oficina, também proposta pela professora regente, mas desta vez na turma de 1º ano do turno da tarde, foi composta por 3 momentos. No primeiro momento, os alunos ficaram dispostos em 4 grupos: 2 grupos pintaram, com pincel e tinta guache, um painel, em folhas de cartolina branca, a “escola que temos” – nome escolhidos pelas crianças, e os outros dois grupos, pintaram, com o mesmo material, outro painel representando a “escola que queremos”.

Figura 16 - Painel A escola que temos – A escola que queremos

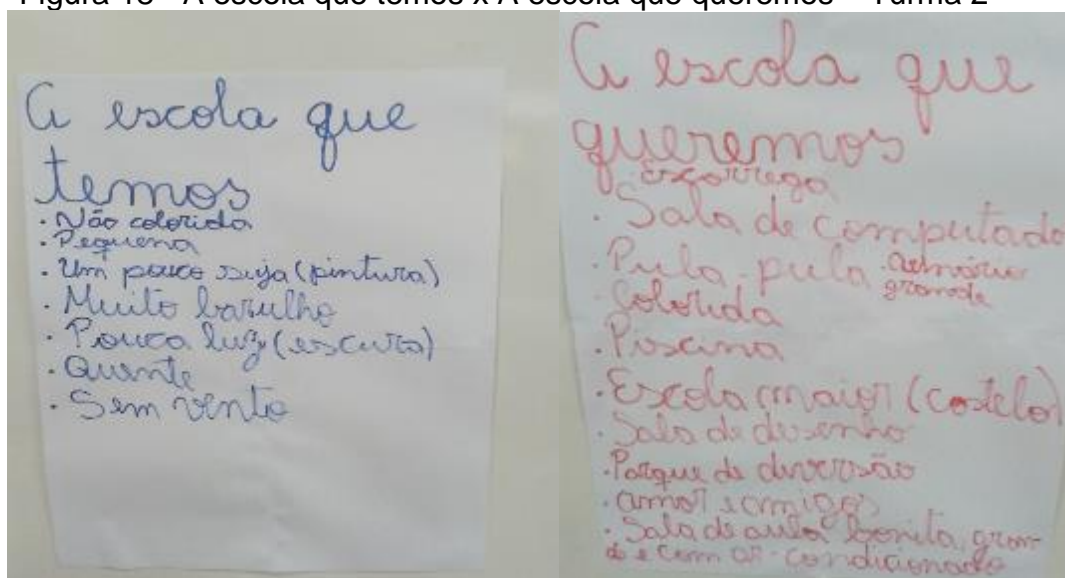


Após a execução dos painéis, cada grupo apresentava para a sua turma a produção. Esta fase nos ajudou a entender um pouco mais os anseios e formas como veem suas realidades e como gostariam que ela fosse.

Figura 17 - A professora Gláucia, orientando os trabalhos de produção do painel



Figura 18 - A escola que temos x A escola que queremos – Turma 2



Avaliando as oficinas:

Para fechar o trabalho, que visava ouvir as crianças sobre a escola e seus locais de moradia, a professora propôs ao grupo que avaliassem a oficina. Para isso, as crianças colariam triângulos de cores diferentes em três painéis fixados no quadro branco. Cada painel possuía uma classificação (muito bom, regular e ruim). Os triângulos também estavam dispostos em cores distintas, onde representavam estas classificações postas (roxo – muito bom, rosa – regular e verde – ruim). Esta etapa serviu tanto para a professora regente avaliar se as crianças, de fato, tinham gostado das atividades, assim como, no âmbito da pesquisa, para nos ajudar na reflexão sobre a elaboração de instrumentos investigativos que possam contribuir com nossas reflexões.

Figura 19 - Avaliação da oficina, painel com a avaliação das crianças – Turma 2



Dando continuidade ao texto, a seguir buscamos dialogar com as falas das crianças levantadas a partir das estratégias investigativas aqui inventariadas.

3.2 O que a pesquisa nos mostrou: primeiras leituras, sempre provisórias

As muitas leituras do material produzido pelas crianças, desenhos, dobraduras e painéis, bem como das transcrições em áudio dos bate papos iniciais, cotejadas com as discussões teóricas elaboradas ao longo da pesquisa, nos permitiram levantar algumas informações sobre as propostas infantis para a construção da escola. Emergia dessas informações a reivindicação por uma escola mais alegre, colorida, grande, aparelhada tecnologicamente, e, conseqüentemente, e mais potente. Questões a serem pensadas pelas políticas públicas e pela comunidade escolar.

As respostas levantadas nos diferentes materiais, revelaram alguns elementos comuns que nos permitiram agrupá-los em cinco eixos inspirativos para a reflexão: espaço físico, brincadeira, função da escola, atividades extraclasse e recursos materiais.

Relembrando os objetivos e motivos que foram explicitados nos documentos oficiais na proposição da Lei nº 11.274/1996 MEC e da Portaria FME/320/1998 do

município de Niterói, que instituíram o aumento de um ano de escolaridade no ensino fundamental para 9 anos e, conseqüentemente, abriram as portas da escola para os alunos com 6 anos, podemos perceber uma preocupação grande em aumentar o tempo das crianças na escola – assegurando um tempo maior para as aprendizagens –, diminuir a distorção idade/série, dar maior qualidade ao processo ensino-aprendizagem.

No caso de Niterói, os documentos centravam suas preocupações, além dos objetivos em comum com a Lei nº 11.274/1996 MEC, na questão das distorções série/idade, assim como, nos altos índices de retenção existente na rede, fator de exclusão/evasão precoce de alunos da rede. A partir do sistema de ciclos, buscou-se respeitar as características socioculturais de alunos e alunas, dando novas diretrizes no que diz respeito à avaliação como instrumento de aprovação ou reprovação. Assim, mesmo sem optar pela aprovação automática, o sistema criou ciclos que limitam a reprovação, mas também não excluiu a possibilidade de retenção.

É importante ressaltar que as vozes das crianças de 6 anos, recolhidas na presente pesquisa, dizem respeito ao contexto da Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira. Sem pretendermos nenhum tipo de generalização, contudo, entendemos que suas vozes podem ecoar, e é nisso que gostaríamos de apostar em nossa pesquisa, não apenas no cotidiano da escola, mas também para inspirar diretrizes para os sistemas de ensino, não só de Niterói, mas também do estado do Rio de Janeiro e, quiçá, do Brasil.

3.2.1 O espaço físico escolar fala e as crianças entendem

Em diversos momentos durante a pesquisa, a questão do espaço físico se tornou latente nas discussões, desde o capítulo onde falamos da história da escola, mostramos uma evolução física e, assim como, a comunidade que a escola atende, nossa unidade educacional também evoluiu fisicamente de forma desordenada, comparada à evolução do quantitativo de alunos e funcionários.

Em algumas falas, pudemos ver de forma explícita o clamor dos educandos por um espaço maior:

- *Podia ter um pátio.*
- *Tivesse uma quadra grandona.*
- *Podia ter um parquinho na escola...*
- *Uma sala de artes.*
- *Podia ter piscina.*
- *Ah... podia ter um parquinho.*

A questão espacial também aparece nos desenhos e nas outras atividades que foram desenvolvidas. Vários são os momentos em que identificamos uma proposta de escola maior fisicamente. Nas comparações entre os desenhos “escola que temos”, “escola atual” e “escola dos sonhos”, “escola que queremos”, tanto nos desenhos e nas pinturas, quanto na hora da apresentação dos painéis apareceram pátios, quadras, piscinas, parquinhos com escorregas e vegetação como coqueiros.

Figura 20 - O parquinho e a piscina da Escola Que Queremos



Figura 21 - O contraste entre a Escola Atual e a Escola dos Sonhos



Na representação de Giuliana na Escola Atual só aparecem as pessoas apertadas em salas umas sobre as outras, embora possamos destacar os sorrisos de todos: crianças e adultos. Na Escola dos Sonhos predomina o azul, as nuvens aparecem, como também um escorrega.

Figura 22 – Escola dos sonhos – Escola atual



A pintura de Cauã nos chamou atenção por sua bela estética. Na escola atual, no lado direito no desenho, ele nos mostra uma figura mais tradicional, com uma edificação, sem espaços brincantes e a cor laranja mais próxima à da escola atual. Na escola dos sonhos, parece que sua concepção é de uma escola mais aberta, sem uma estrutura tão definida quanto a anterior, com coqueiro, figuras que aparentam um rosto risonho, espaços para brincadeira etc.

Na Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira, como em tantas outras escolas públicas, mas também em escolas privadas, a questão do espaço físico é um dos maiores desafios a serem enfrentados no dia a dia. O único espaço aberto e comum para toda a escola é um pequeno pátio. Nesse espaço acontece o recreio, a educação física, atividades de projetos como gincanas, atividades voltadas para a comunidade: reuniões de pais, festas, etc., atividades de formação: cursos, palestras, dentre outras. Enfim, um espaço pequeno mais polivalente, no qual a escola mostra sua face mais viva.

Ao destacar o espaço físico como reivindicação, as crianças revelam a pertinência de suas apreensões sobre a realidade e confirmam a importância de uma escuta que as contemple como protagonistas no processo pedagógico.

As propostas das crianças em relação ao espaço físico, de certa forma, recolocaram questões, que no cotidiano da escola acabam adormecidas, pela acomodação às condições materiais. O número de salas é diminuto, não existe espaço para a sala de arte, que dirá para a quadra grandona, ou o parquinho com árvores, dentre outras propostas das crianças. O espaço para as aulas de educação física não é adequado, não favorece o desenvolvimento de projetos culturais, científicos, literários que enriqueceriam o processo ensino-aprendizagem. O espaço físico é parte essencial do projeto da escola. Sua organização e uso cria limites e possibilidades às ações pedagógicas, e, portanto, é uma parte fundamental do currículo praticado na escola. As crianças parecem estar dizendo que a questão do espaço físico, não é uma questão menor para a garantia de uma escola qualidade.

Escutar as crianças e dar às suas vozes uma dimensão municipal, estadual ou nacional, talvez apareça como uma forma presunçosa de pensar a pesquisa, mas acredito que não é! Podemos pensar que se trata de uma escola isolada em um universo muito mais amplo e que não devemos dar tanta atenção aos problemas regionais, porém, não entendo dessa forma, ao nos relacionarmos com seres humanos, estamos atuando com vidas. Cada ser que adentra os portões da escola merece respeito para além das estatísticas, que podem ser importantes para entendermos os cenários, mas antes de tudo cada cidadão tem o direito a um sistema de ensino que lhe permita condições de equidade, assim como as descritas nos documentos oficiais, mas que na realidade, não está sendo posto em prática.

Dessa forma, entendo ser importante que nas macropolíticas as estratégias para o alcance de metas e superação de desafios ouçam e respeitem também o prisma do “povo criança”. Da mesma forma entendo, que as ações no universo micro da escola, deveriam igualmente criar estratégias para ouvir as crianças, em busca de pistas de caminhos a serem construídos nas comunidades escolares.

Em relação às redes públicas do Rio de Janeiro e de Niterói, percebemos que uma ampliação do número de escolas, bem como uma melhor configuração espacial, vem ocorrendo, e isto é importante. Porém, não podem ser deixadas de lado as antigas escolas, que continuam a atender aos cidadãos com os mesmos espaços, sem sofrer modificações ou terem como serem ampliadas. Esperando

soluções que, por muitas vezes, requer boa vontade política e menos estardalhaço social. Cabe lembrar, cada cidadão é uma vida!

3.2.2 O brincar na escola do ensino fundamental: ainda um direito da criança?

Em nosso universo escolar, outra questão que aparece bastante na escuta das vozes infantis, diz respeito ao brincar, que tem ligação direta com a questão dos espaços físicos escolares. Durante a pesquisa, nas ações propostas, o brincar apareceu muitas vezes, nas falas, nos desenhos e nos painéis. Nas conversas em áudio, pudemos ouvir alguns anseios quando perguntados sobre o que poderíamos ter para melhorar a escola:

- *É, eu gostaria de andar de todos os brinquedos(...)*
- *Ah... podia ter um parquinho.*
- *Podia ter... podia ter um parque de diversão.*
- *Festa junina. Pula-pula! É, pescaria, brinquedos...*
- *A gente podia brincar de massinha...*

As respostas nos permitiram perceber também a dimensão do brincar na vida das crianças. Não só a partir de suas declarações, como pode ser visto nos anexos, no momento dos bate papos, frequentemente, as conversas tomavam outro rumo, em função das brincadeiras das crianças. Apareciam brinquedos tirados das mochilas, as conversas viravam brincadeira do nada...

Figura 23 - Castelos, balanços, pipas da escola que queremos



Como afirmam Moretti e Silva (2011, p. 35), “o brincar pertence à criança, é a sua dinâmica de vida, a sua forma de participar, interferir e se relacionar com a cultura”. Nos desenhos, também apareceram muitas cenas relacionadas ao brincar, principalmente, relacionado ao espaço físico. As crianças reivindicam mais espaços para brincar, como pátios, quadras, piscinas, etc. Além disso, os desenhos retrataram também bonecos, crianças soltando pipa, brincando de escorrega, dentre outras brincadeiras.

No painel elaborado por 5 crianças, além dos castelos, balanços, pipas, escorregas, piscina também aparece o computador.

Figura 24 - O campo de futebol da Escola dos sonhos



Chama atenção no desenho de Maria Fernanda, que o campo de futebol da Escola do Sonhos ocupa o mesmo espaço do desenho que representa a Escola Atual. Além disso, aparecem escorregas, balanços. O que não aparece é a sala de aula! O que por si só é bastante significativo.

O documento oficial, que é referência para o campo da educação infantil, publicado em 2009, intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, 2009), destaca as brincadeiras como um direito da criança.

Nossas crianças têm direito à brincadeira

Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos.

Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças.

Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada.

(...)

As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil.

(...)

As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol.

As meninas também podem participar de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular.

Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem. Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças. (BRASIL, 2009)

Poderíamos fazer algumas perguntas diante de tal documento que, como nunca, valida as reivindicações das crianças de 6 anos da Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira. Será que as crianças perderam o direito à brincadeira pelo fato de terem sido incorporadas ao Ensino Fundamental? Como essa questão está sendo tratada no cotidiano escolar? Indagações que não temos escopo para responder no bojo da presente pesquisa, mas que com certeza, pode se constituir como uma questão a ser discutida, posteriormente, no processo de construção do Projeto Pedagógico da escola, quem sabe finalmente, incorporando as crianças na discussão²⁰.

Ouvir as reivindicações das crianças na presente pesquisa, nos convoca a lutarmos por políticas públicas que contemplem o aparelhamento das escolas para o brincar, como também por políticas e práticas curriculares que entendam as brincadeiras infantis como formas de participação, intervenção e relacionamento das crianças com a cultura. Como afirma Florestan Fernandes (2004, p. 215), “existe uma cultura infantil – uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivamente dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual”.

3.2.3 Função da Escola: a partir do olhar infantil, para que serve a escola?

Considerando o papel central que a escola ocupa na sociedade, ao escutarmos as vozes infantis a respeito da temática, nos deparamos com os ecos dos lógicas que circulam no universo social. Assim, nas falas das crianças, as palavras que diziam respeito à função da escola remetiam a ler, escrever, ficar inteligente, [quando] sair da escola e trabalhar, ganhar dinheiro, etc.

Ao serem questionados sobre a função da escola, as crianças disseram:

– *Pra estudar, pra ler, pra aprender a ler.*

²⁰ Um dos nossos compromissos à frente da direção da escola é retomar a discussão do Projeto Político Pedagógico da escola, já que os documentos referentes às discussões feitas em outros anos não foram encontrados, exceto o esboço feito em 2001 e anexado nos documentos da presente pesquisa.

- *É pra ficar mais esperto ainda (...)*
- *Acho que a escola, ela é pra estudar, pra aprender a ler, pra quando crescer ter um trabalho muito bom.*
- *Pra ficar mais esperto pra quando crescer ser mais inteligente e pra trabalhar.*
- *Pra ficar inteligente.*

Figura 25 Dobraduras – para que serve a escola?



Confirmando a profunda articulação entre a função social da escola e o processo de ensinar a ler e a escrever, considerando, especialmente, que estamos ouvindo crianças em seu primeiro ano de escolaridade, em alguns desenhos, identificamos sílabas escritas, famílias silábicas, que denotam a metodologia de alfabetização em curso na sala de aula. Em outros desenhos, identificamos números, indiciando também a preocupação com a iniciação ao “ler, escrever, contar”, como base do processo ensino-aprendizagem no primeiro ano.

Figura 26 - Para que serve a escola?



O detalhamento do desenho da Escola atual feito por Ana Clara nos dá pistas sobre a metodologia de alfabetização que ele está vivenciando e nos ajuda a pensar como ainda é forte no cotidiano escolar uma perspectiva metodológica de alfabetizar que, ao centralizar o processo alfabetizador no domínio do código e na análise da estrutura da língua, esvazia o conteúdo e o significado do texto, como afirmam Araújo e Rodrigues (2015).

A partir de perguntas simples tais como: Ler o quê, escrever o quê? Temos buscado complexificar concepções de alfabetização, centradas na aquisição do código escrito e na análise da estrutura da língua, em busca de construir uma relação mais orgânica e significativa entre a criança e a linguagem escrita, de forma que aprender a ler e a escrever signifique se apropriar de ferramentas que lhe possibilitem pensar, imaginar, recriar o seu contexto existencial, na perspectiva apontada por Freire (1993, p. 88).

A preparação para o trabalho, como uma função da escola, também aparece nas falas dos pequenos.

– *Acho que a escola, ela é pra estudar, pra aprender a ler, pra quando crescer ter um trabalho muito bom.*

– *Pra ficar mais esperto pra quando crescer ser mais inteligente e pra trabalhar.*

Um dos questionamentos que se poderia fazer ao se estabelecer diretrizes para a educação, entendo que seria a de nos perguntarmos para que formamos um cidadão? Qual o intuito dessa educação praticada nas escolas? Estas respostas podem ser variadas, de acordo com a classe social a que um indivíduo está inserido, aos seus anseios particulares e de seus pares.

A formação no Brasil abrange diversos aspectos, mas o que parece ser mais aceito pela população é a de que o indivíduo deve ingressar na escola para ser preparado para o mercado de trabalho. Como se a formação escolar devesse ser o preparo para o trabalho. As políticas educacionais anunciadas em quase todas as esferas governamentais também parecem seguir neste sentido. Se olharmos um pouquinho para trás veremos que a partir dos anos 1960 do século passado inicia-se na América Latina e, por conseguinte no Brasil, as políticas chamadas de neoliberais. Estas políticas são chamadas de desenvolvimentistas e visam a um crescimento acelerado no processo de urbanização e industrialização do país.

Baseado no conceito de *Capital Humano*²¹ criado por (SCHULTZ, 1973) e bem analisado por (FRIGOTTO, 2006), as políticas neoliberais foram implantadas no Brasil e a educação alçada ao papel de mola propulsora da sociedade brasileira, fator de extrema importância para os indivíduos que aspirassem alguma forma de mobilidade social. Dessa forma, grande parte dos esforços públicos direcionados à educação, vinha e vem até hoje no sentido de se educar para o trabalho. Críticas a tais concepções, porém, indagam: Educar ou adestrar para o trabalho? O sentido neoliberal de profissionalização não teria como objetivo, criar um exército de mão obra reserva para o mercado de trabalho, a partir da escola?

Faz toda a diferença pensarmos em preparação para o mundo do trabalho, na perspectiva gramsciana, que defende o trabalho como princípio educativo, apontando que

²¹ Em seu livro, *A produtividade da escola improdutiva*, Frigotto (1986), aprofunda a teoria do conceito de capital humano difundido pelas políticas neoliberais e suas formas de mascaramento da realidade de desigualdades sociais existente no mundo.

qualificar operários não é democratizar a escola, mas sim a possibilidade de que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade apresente essas condições para cada cidadão, mesmo que “abstratamente”. (GRAMSCI, 1978, p. 302).

Outras leituras ainda sobre o desejo das classes populares pela ascensão social via escola também têm sido objeto de reflexões em pesquisas.

Considerando, que estamos lidando com crianças das classes populares, como mostramos anteriormente, a preocupação com a questão da profissionalização, que talvez pudéssemos afirmar como antecipada, já que se trata de crianças de 6 anos, reafirma as expectativas populares de ascensão social ou “melhoria de vida” através de uma qualificação que lhe possibilitasse um melhor lugar no mercado de trabalho. Sendo a escola uma ferramenta utilizada para se alcançar esse objetivo. Seria essa ilusão um erro? Discutindo a questão, Spósito defende que essa é, na verdade, uma “ilusão fecunda”, à medida que,

a ilusão, mais do que um término da trajetória de sonhos, é um ponto de partida e, nesse sentido, encerra uma dimensão fecunda, já antevista por Marx, nos seus escritos sobre o capital e as relações sociais que oprimem o trabalhador... A ilusão pode produzir o projeto – desígnio que impele pra frente – que leva à luta por ambos, ilusão e projeto, se constituem na mediação e responde a uma necessidade. (SPÓSITO, 1993, p 372-373).

Com suas respostas diretas, sem muitos floreios, o “povo criança” provoca algumas reflexões acerca da função social da escola, que colocam em xeque concepções de infância que reservam para elas o papel de coadjuvantes em sua própria história. Ouvi-las com a sensibilidade, sinalizada por Barbier, nos possibilita encontrar um sujeito antenado com o mundo.

É preciso garantir que o “povo criança” também esteja presente em discussões mais amplas que envolvem os modelos de formação da própria sociedade. Talvez o concurso proposto pelo Plano Estratégico 2013-2033, possa servir de ponto inicial para a proposição de projetos que ouçam essas crianças. Por outro lado, penso também que o estímulo à discussão dentro da própria escola, poderá ajudar na construção de documentos que forjem uma escola mais democrática, humana, sensível aos agentes que dela fazem partes, sem esquecermos dos protagonistas desse processo, as crianças!

3.2.4 Experiências fora do muro da escola: o mundo como fonte de aprendizagem

Confirmando que ao serem solicitadas a expressarem seus pontos de vista, as crianças revelam-se capazes de elaborar propostas que abarcam o processo pedagógico de forma ampla, outro leque de reivindicações que apareceu nas falas infantis, dizia respeito às experiências fora da escola.

Assim, como propostas para melhorar a escola, as crianças apontaram:

– *Podia ter uma praia!*

– *E podia ter um passeio!*

– (...) *tivesse todos os dias um [passeio]*

– *Podia ter um passeio antes das férias.*

– *A gente podia passear pra praia, passear um pouco (...)*

Um clamor por novas experiências, por conhecer novos lugares, por interagirem com outras pessoas, se mostrava latente na fala das crianças. O entusiasmo com que colocavam as propostas, os pulos de alegria que acompanhavam os pedidos de passeios, mesmo sem indicações mais definidas para onde queriam ir, nos lembravam Freinet e sua proposta de *aula-passeio*, que nasceu de sua experiência pessoal como professor primário, nas primeiras décadas do século XX. O educador francês se perguntava se as crianças viviam interessadas e curiosas no que acontecia do lado de fora dos muros escolares, por que não sair com elas e aproveitar esse interesse para a aprendizagem e a construção de novos conhecimentos? Não seria isso que as crianças estavam indiciando para nós?

Freinet acredita que o interesse dos alunos estava mais voltado para o que ocorria fora do que dentro da escola. Dessa forma, o autor utilizava como uma de suas técnicas pedagógica a “aula-passeio” que tem o objetivo de buscar motivações extraescolares no processo de ensino-aprendizagem. Durante essas “aulas-passeio” os alunos podiam se expressar livremente, utilizar o tatear experimental para realizarem descobertas, colocar em prática o seu senso de cooperação e refletir sobre suas atividades individuais e coletivas.

As vozes infantis, nesse caso, parecem ir ao encontro da ideia freinetiana a respeito dos passeios, onde o mesmo as chamava de aulas-passeio. Além de serem motivacionais, pois se trata de um ambiente diferente do contexto escolar tradicional,

pode favorecer novas experiências, contatos, atravessamentos que contribuam para sua formação plena.

Compartilhando a escuta das reivindicações das crianças com as professoras regentes, confirmávamos o caráter formativo da pesquisa. Não bastava ouvir as crianças, estávamos sendo desafiados a passar da teoria à prática e implementar ações que fossem ao encontro dessa escola que as crianças projetavam, que também nós acreditávamos como extremamente mais viva e rica, pedagogicamente, politicamente e humanamente. Além disso, as crianças nos alertavam também que é preciso incluir as aulas-passeios entre os objetivos e metas a serem alcançados nos planos municipais e federais.

3.2.5 “Pensei que a escola tinha um monte de livro pra criança estudar e ler”: o que dizem as crianças sobre recursos materiais

Os recursos materiais, desde os de primeira necessidade até os pedagógicos, são motivo de discussão no universo escolar. A liberação de recursos financeiros muitas vezes é feita de forma “engessada”, burocratizada, de forma que as necessidades urgentes não podem ser contempladas, sob pena de ressarcimento aos órgãos públicos se não forem utilizadas de acordo com a destinação prévia. Muitas vezes, a necessidade expressa meses antes, não é mais a mesma algum tempo depois.

Interessante registrar que as crianças também se manifestaram sobre um campo que, a princípio, pareceria árido para elas, o dos recursos e materiais pedagógicos, uma vez que parte desses materiais, tais como material dourado, blocos lógicos, ábacos, dentre outros, elas sequer reconhecem uma possível utilidade didática.

Mesmo assim, quando perguntadas sobre o que poderíamos ter para melhorar a escola, apareceram as respostas:

- (...) *pensei que a escola tinha um monte de livro pra criança estudar e ler.*
- (...) *eu gosto de mexer na massinha.*
- *A gente podia brincar de massinha.*
- *Não tem massinha aqui.*

- *Brincar com massinha*
- *A gente podia brincar de massinha, e ter aula de arte com tinta.*
- *Uma sala de aula grande, bonita e com ar-condicionado.*

A importância de material pedagógico, como livros, massinha, tintas, para garantir um processo ensino-aprendizagem mais rico e instigante, atravessa as falas das crianças de 6 anos. Mesmo sem formular ainda, de forma clara, como poderia ser o seu uso no cotidiano escolar, a reivindicação está colocada: querem aulas de artes, salas de leituras, bibliotecas cheias de livros e o que mais ainda não conseguimos ouvir...

Na elaboração das políticas institucionais, a escuta das crianças pode se tornar importante no momento em que as ações pedagógicas sejam discutidas, os materiais a serem utilizados e que poderão ser adquiridos pelas instituições escolares.

No âmbito da escola, por que não pensarmos que a destinação dos recursos financeiros para aquisição de materiais pode ser planejada a partir de uma escuta coletiva, que ouça a todos e todas envolvidos/as, incluindo as crianças, como protagonistas do processo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de chegada como ponto de tantas outras partidas: reflexões finais

Uma política da infância na escola seria não dar voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo. As crianças, nas escolas, estão sofrendo os jogos do poder que jogamos com elas, mas também estão jogando, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los ou ouvi-los. Na maioria das vezes, preferimos não ouvir, para não ver ruir o castelo de cartas das nossas instituições; mas as falas ali estão, ressoando e ressoando. (GALLO, 2010, p. 120).

No cenário das políticas públicas voltadas para o campo educacional, principalmente nos espaços em que realizamos a presente pesquisa, pudemos perceber que em diversos momentos o debate não era composto por todos os setores que nele estão inseridos cotidianamente. Muitas vezes, os próprios profissionais envolvidos não eram convidados para as discussões, não faziam nenhuma proposta e também não apresentavam suas visões, a realidade do “chão da escola”. Em outros momentos, a participação, pelo menos de professores, orientadores/as educacionais, supervisores/as educacionais e pedagogos ocorreu. Porém, em todos os momentos das formulações, discussões, publicações, construções de documentos que seriam parte das ações propostas para a Rede Pública Municipal de Ensino de Niterói, as vozes infantis foram colocadas à margem do processo.

Como já foi discutido neste trabalho, o processo de invisibilização das crianças as tornam opacas na construção de uma escola que pretende uma educação democrática, mais ainda, que busque proporcionar um ambiente motivador para estudantes e para os profissionais que ali estão.

Nesta pesquisa, as crianças de 6 anos puderam nos mostrar que o processo ensino-aprendizagem não se encerra nas visões adultocêntricas. Suas contribuições levantaram para nós questões que podem e devem ser consideradas nas formulações das políticas públicas que as colocam como o centro do processo educacional, no plano das intenções e do discurso, porém, que na prática ainda está muito longe de se concretizar.

Temos certeza de que os cinco eixos que conseguimos levantar, a partir do diálogo com as produções e narrativas das crianças, não esgotam, nem de longe, as possibilidades de leitura do material recolhido, seja pela riqueza do pensamento infantil, seja pela insuficiência, ou mesmo fragilidade, de nossas ferramentas teórico-metodológicas, para levar mais longe nossas reflexões.

Também não podemos descartar outros fatores de ordem prática que igualmente colocam obstáculos, às vezes muito difíceis de superar, para conciliar a vida de estudante e trabalhador, tais como: o tempo do mestrado *versus* as demandas cotidianas da vida de um professor-diretor adjunto-pesquisador.

Acredito que as questões apontadas a partir da ótica das crianças, poderão nos ajudar a dar um salto de qualidade, no processo de ensino-aprendizagem de nossa escola, quiçá possa contribuir também para ecoar em outras escolas do município de Niterói, como em outras instâncias educacionais envolvidas nesse processo.

Uma rede que pretenda agir de forma democrática, pelo menos essa é a proposta oficial do governo federal, do estado e do município de Niterói, não pode deixar de fora das discussões os setores envolvidos, principalmente os que estão no centro desse processo, as crianças. Vimos outros profissionais de fora, auxiliares de serviços gerais, merendeiros/as, secretários/as escolares, porteiros/as, todos pertencentes a escola e que também ficaram invisibilizados no processo. Nesta pesquisa o foco foi a voz das crianças, mas essa ausência não poderia deixar de ser citada, para que possamos ter em mente as lacunas que se apresentam nos processos decisórios e nas construções de políticas que se propõe democráticas e nem mesmo os atores do processo participam.

Sendo assim, o material apresentado neste trabalho mostra que as lacunas deixadas pelo poder público ao não ouvir as crianças pode ser superada e auxiliar no desenvolvimento do campo educacional, a partir do momento em que passemos a ouvi-las. Suas visões nos dão conta de que nós (adultos) não somos os donos da verdade, além de possibilitarem que enxerguemos, muitas vezes, coisas que estão a nossa frente e não percebemos. Como figuras centrais do processo de ensino-aprendizagem, as vozes infantis devem aparecer no processo. Os métodos a serem utilizados para tal, devem ser incorporados à discussão, mas não podemos deixar de fazê-los, pois poderemos estar desperdiçando uma valiosa e inestimável

contribuição para o desenvolvimento da educação em âmbitos, nacional, estadual e municipal.

As vozes infantis e a Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira

Em nosso ambiente escolar, diminuto em espaço físico, talvez tenhamos tido uma contribuição de grande valor, que poderá ser ampliada futuramente.

Penso que futuramente, o grupo pesquisado, que devido opções da pesquisa, foi apenas as crianças de 6 anos, outras escutas poderão ser realizadas, utilizando também de outras ferramentas para sua execução.

Nossa unidade escolar, como vimos, tem alguns dilemas que as próprias crianças expuseram no material da pesquisa. O trabalho foi realizado a partir de uma escola, com isso, nossa realidade acabou por deixar latente as questões mais urgentes nas visões das crianças ali inseridas.

Durante o capítulo que falamos sobre a escola, mostramos que o Projeto Político-Pedagógico de nossa escola ainda não foi feito, porém, o mesmo já foi iniciado em diversos momentos. Os documentos que eram redigidos durante as discussões sempre desapareceram, exceto o encontrado e que está em anexo na presente pesquisa. As vozes infantis, se analisadas dentro de uma perspectiva que eleja a sensibilidade como tônica do processo, poderá desencadear uma série de proposições para a realidade de nossa própria unidade escolar. Suas visões, seus prismas, seus sentimentos em relação à escola, podem nos ajudar no processo de construção deste documento.

As proposições curriculares, as metas, desafios, objetivos a serem superados e alcançados *na e pela* escola, a partir de uma escuta sensível, que reconheça o “povo criança” como legítimos interlocutores e protagonistas, poderão nos ajudar na construção de um Projeto Político-Pedagógico, que não seja apenas um documento de gaveta, que possa se extraviar a cada nova gestão, que esteja à frente da escola, mas sim, um documento encarnado que nos ajude a caminhar na direção de uma escola democrática para e das classes populares.

Um currículo que dialogue com a realidade das crianças, procurando entendê-las, não só pelas vozes adultas, mas também a partir de suas próprias vozes, poderá se aproximar cada vez mais do público, a quem se direciona o processo de ensino, nos dando a possibilidade de estabelecer parcerias que proporcionem ao ambiente escolar uma fluidez maior em nosso espaço micro.

As metas estabelecidas a partir da visão de toda a comunidade escolar, sem esquecer, claro, das instâncias governamentais também, levando em consideração o olhar infantil, poderá unir a comunidade, tendo em vista que as metas serão definidas de forma democrática, ouvindo a todos os setores da escola, inclusive o “povo criança”, centro do processo.

As estratégias utilizadas para o alcance das metas e objetivos traçados, definidas a partir desta sensibilidade à escuta infantil, trazendo-as para o centro do processo, poderá ser um ponto de partida para a criação de um elo entre os setores da escola, onde as estratégias e proposições não se tornem sem sentido para alguns setores da unidade educacional.

Dessa forma, o desenvolvimento de uma escuta sensível no cotidiano escolar, que reconheça a criança como um sujeito de direito, cidadã e protagonista do processo, pode nos ajudar a encontrar caminhos mais potentes para a formação. Suas questões poderão contribuir para desencadear, a partir de uma escola que se propõe democrática, ações que ultrapassem os limites do portão da escola e atravessem o tempo, possibilitando uma educação, que imprima marcas positivas que farão parte de suas próprias vidas.

Sendo assim, a presente investigação, muito mais que achar receitas ou propor soluções “encaixotadas”, pretendeu estabelecer um diálogo com as vozes infantis e seu entorno escolar, trazendo à tona uma reflexão que pudesse nos ajudar a entender e, oxalá, contribuir para reverter, o processo de invisibilização das crianças na construção das políticas públicas e, dentro de nossa própria unidade de ensino.

Dialogando com a epígrafe que abre as conclusões finais, entendemos como Gallo que a escola que queremos construir necessita dar ouvido às crianças. As vozes infantis ressoam dentro do universo escolar, mesmo que não sejam ouvidas. As crianças constroem suas políticas e seus jogos de poder no interior da escola, porém continuam invisibilizadas. A pesquisa nos mostrou, a partir das contradições percebidas até em nossa prática, como o processo de invisibilização das crianças ainda está arraigado no processo ensino-aprendizagem e em nosso cotidiano escolar.

Seria tal processo de invisibilização das crianças uma forma de autoproteção, para que não percamos nosso lugar “superior” na escala hierárquica do ambiente escolar? Apostamos que a construção de uma escola de qualidade depende da

ação e participação de todos/as os/as envolvidos no processo, em pé de igualdade: discentes, docentes, profissionais de apoio, direção, comunidade. Assim como, depende também do compromisso político do estado e da sociedade.

Concluimos, retomando novamente a epígrafe, as vozes infantis ressoam e ressoam na escola, nos desafiando a entender o “povo criança” como protagonista do processo educativo!

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mairce. Abordagem autobiográfica no diálogo escola-universidade. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAUJO, M (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**, fontes e questões. Curitiba: Editora CVR, 2014.

_____; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Construindo um campo de pesquisa na história da educação escolar gonçalense: a experiência do Vozes da Educação. In: **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. Natal: São Paulo: EDUFRRN e Paulus, 2008. v. 4, p. 153-170.

_____; PEREZ, Carmen L. V. Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./nov. 2006.

AROSA, Armando C. O Ensino Fundamental na Rede Municipal de Niterói: ciclo e resseriação. **Revista Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 3, p. 133-151 nov. 2012, fev. 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. São Paulo: Forense-Universitária, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: Reunião Anual da ANPED. **Cadernos da ANPED**. Porto Alegre, n. 5, p. 182-196, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **A miséria do mundo**: sob direção de I Pierre Bourdieu; com contribuições de A. Accardo ... et. al. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAMPOS; Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília, MEC, SEB, 2009.

COSTA, Michele C. da C. A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 23, p. 26-31, 2006.

CUNHA, Viviane G. P. da. **A política de ciclos na rede municipal de educação de Niterói (1999-2011)**: os diferentes sentidos de sua trajetória. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Projeto Gold Editora, 2006.

DOMINICK, Rejany dos S.; DAVID, Leila Nivea B. K.; MATELA, R. C. Ciclos na educação municipal de Niterói: memória e narrativa sobre políticas Públicas e cotidianas de 1994 a 2005. **Revista ALEPH – Eletrônica**, v. III, p. 1-10, 2007.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRANCO, Adriana de Fátima; GODÓI, Jéssica. Ensino de nove anos, sentidos e significados: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 11, n. 2, p. 125-133, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da tolerância**. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp, 2004.

FRIGOTTO, G. A **produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1986.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, W. (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefer. São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, J. B. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

MORAIS, Jacqueline F. S.; MAIRCE, S. A. Formação continuada centrada na escola: Intercambiando experiências. **Revista Teias**, v. 15, n. 37, p. 29-40, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/>> Acesso em: maio 2015.

MELRO, Renata dos S. **Percursos de uma investigação com as crianças: o que as vozes infantis têm a nos ensinar?** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Escola do Nosso Tempo**. FME. 1999.

_____. **Portaria Escola de Cidadania nº 125**. 2008.

_____. **Portaria nº 878**. 2009.

NITERÓI: Bairros – Secretaria de Ciência e Tecnologia, 1996.

NITERÓI QUE QUEREMOS: Plano Estratégico 2013-2033, 2013.

PATTO, M. H. de Souza. **Mutações do cativoiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hackers Editores/EDUSP, 2000.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer histórias**: revelações, subversões e superações. Campinas: Alínea, 2007.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

SERPA, Andrea A. Conversas: caminhos da pesquisa com o cotidiano. **Rev. A página da educação**, v. 189, p. 64-65, 2010. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/>> Acesso em: 10 ago. 2015.

SILVA, Antonia A.; UZÊDA, Leomárcia O. Caffé; ALMEIDA, Tamar A de. Espaço social e espaço escolar: interfaces e contradições no contexto do ensino fundamental de 9 anos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 11, n. 2, p. 161-169, jul. 2011. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2752/1916>> Acesso em: 9 jun. 2015.

TAVARES, M. T. G. Percursos e movimentos: dez anos do Vozes da Educação em São Gonçalo. In: **Vozes da Educação**: Memórias, Histórias e Formação de Professores. São Paulo: DP&A, 2008.

APÊNDICE – Material da Pesquisa**1 – Escuta das crianças****Turma 1 – Manhã**

RAPHAEL: Posso falar agora?

ALUNOS: Pode.

RAPHAEL: Vamos escutar o tio, por favor.

ALUNOS: Sim.

RAPHAEL: Então olha só, boa tarde de novo!

ALUNOS: Boa tarde!

RAPHAEL: Como o colega disse ali também, como é que é?

ALUNOS: Buenas tardes!

RAPHAEL: Buenas tardes é em espa...

ALUNOS: Nhol.

RAPHAEL: E boa tarde é em?

ALUNOS: É português.

RAPHAEL: Vou escrever, vou escrever boa tarde. Aqui, gente, o tio tá vindo aqui, porque o tio... vocês sabem o que é que o tio faz aqui na escola?

ALUNO: Eu não sei, não.

ALUNO: Educação física.

RAPHAEL: Então, o tio, ele é professor de educação física, mas ele aqui na escola, ele tá como diretor adjunto, ele ajuda a tia Gracinha. Tia Gracinha todo mundo conhece, não conhece?

ALUNOS: Sim. Eu sou o [0:00:45].

RAPHAEL: Eu sei, vocês eu conheço, ó... Vocês, eu... eu que fiz a matrícula de vocês.

ALUNA: Você me conhece?

RAPHAEL: Claro que eu conheço.

ALUNA: Você me conhece?

RAPHAEL: Conheço todo mundo, vocês não lembram que quando eu venho dar aula de tia Gláucia, não?

ALUNO: Sim!

ALUNA: Sim.

ALUNA: Sim.

RAPHAEL: Vocês me dão até bom dia, boa tarde, quando tô ali naquela salinha. Não é verdade?

ALUNOS: É.

RAPHAEL: Olha só, o tio tá vindo aqui...

ALUNA: O tio.

RAPHAEL: Oi.

ALUNA: Eu vim ano passado.

RAPHAEL: Tu veio do ano passado?

ALUNA: É.

RAPHAEL: De onde?

ALUNO: O tio.

ALUNA: Da creche.

ALUNO: O tio, você pode me dar um apontador?

ALUNA: Eu tô sabendo meu nome.

RAPHAEL: Depois a gente vai falar sobre isso, beleza?

ALUNO: O tio, [0:01:34]. O tio, eu vou ficar...

RAPHAEL: Olha só, vamos escutar aqui, o tio quer fazer uma coisa.

O tio, ele vai vir aqui de vez em quando falar com vocês, por quê?

O tio faz uma pesquisa. O que é que é uma pesquisa?

ALUNO: Pesquisa?

RAPHAEL: É, o que é que é uma pesquisa? Às vezes... às vezes, você não pega o jornal, às vezes você não pega o jornal pra procurar alguma letra que a tia manda?

ALUNO: Uma letra.

RAPHAEL: E a... e a revista? Você não procura uma letra?

ALUNO: Revista.

RAPHAEL: Aí vamos fazer uma pesquisa aqui. Aonde eu vejo um menino aqui?

ALUNO: Ali com uma garota.

ALUNO: Ali.

RAPHAEL: Então, entenderam? Aí eu vou fazer uma pesquisa com vocês que é o seguinte, o tio quer vir aqui...

ALUNO: Tio, pode ir no banheiro?

RAPHAEL: Agora, cara? Na hora que o tio tá falando? Tá muito apertado? Muito,

muito, muito, mesmo?

ALUNA: Tio, pode beber água?

ALUNA: Mentira.

RAPHAEL: Não, não, pera aí, aí vai virar bagunça.

ALUNA: Eu não preciso beber água.

RAPHAEL: Você tá muito apertado, cara?

ALUNO: Sim.

RAPHAEL: Muito mesmo? Muito quanto? Faz pra mim, muito quanto.

ALUNO: Eu vi “A Hora do Pesadelo”.

ALUNA: Muito quanto?

RAPHAEL: Faz na mão assim.

Você vai lá rapidinho que o tio quer falar com você também.

ALUNO: O tio, pode beber água?

ALUNA: Tio, eu nem preciso beber água, olha.

RAPHAEL: Você acabou de voltar do recreio. Olha só, vamos escutar, vamos escutar o tio? Nessa pesquisa do tio, ele quer saber algumas coisas, sabe por quê? Porque o tio trabalha... o tio quer fazer a pesquisa... o tio quer fazer a pesquisa, por quê? Porque ele quer saber o que vocês acham de algumas coisas pro tio poder tentar ajudar melhorar a escola. Pra tentar fazer uma escola melhor pra vocês. Por isso que o tio... mas aí eu vou perguntar, espera um pouquinho, você tá mais acelerada do que eu. Né?

ALUNO: Eu tô mais [0:03:21], eu tô ligado.

RAPHAEL: Então agora vamos fazer o seguinte, respira, respira, respira.

Desacelera o motor. O tio quer saber, vamos lá. O que é que, o que é que vocês acham que é a escola? O que é que é a escola pra vocês?

ALUNO: Escola pra é mim é estudar.

RAPHAEL: A escola é estudar? A escola é ser inteli... pra é ser inteligente?

ALUNOS: É.

RAPHAEL: E pra você, cara, o que é que é a escola? Me conta, aí. Sim, mas o que é que a escola, pra que é que serve a escola?

ALUNOS: Pra estudar, pra ler, pra aprender a ler.

ALUNO: É pra ficar mais esperto ainda, eu gosto de [0:04:06].

RAPHAEL: Pra ficar mais esperto? Bianca tá lá embaixo, tá lá embaixo.

[burburinho].

RAPHAEL: A escola serve... olha só, vamos falar um de cada vez pra gente poder entender? A escola serve pra ficar mais inteligente?

ALUNO: É.

RAPHAEL: Você falou o que naquela hora? A escola é pra crescer e trabalhar, e pra ficar esperto, que você tinha falado? Tá. E você acha o quê?

ALUNA 4: Eu acho... Eu?

RAPHAEL: É, você, fala.

ALUNA 4: Acho que a escola, ela é pra estudar, pra aprender a ler, pra quando crescer ter um trabalho muito bom.

RAPHAEL: Pra aprender a ler, pra quando crescer ter um trabalho muito bom? E você falou que é pra quê?

ALUNO: E se a [0:04:53] pra escola.

RAPHAEL: Espera, espera, aqui, um de cada vez que o colega vai falar eu não entendo. Fala.

ALUNO: Pra ficar mais esperto pra quando crescer ser mais inteligente e pra trabalhar.

RAPHAEL: Pra aprender as coisas pra quando crescer ficar mais inteligente e aprender a trabalhar? É isso?

E você? Fala aí, cara, você tá querendo falar pra caramba aí que eu tô ouvindo. Fala comigo, fala comigo.

Esqueceu? Esqueceu?

Não lembrou? Então faz o seguinte, tenta lembrar... tenta... lembrou?

ALUNA: Eu tenho um montão de brinquedos.

RAPHAEL: Tá, mas agora a gente tá querendo saber o quê?

Pra que é que serve a escola. Calma aí. Pra que é que serve a escola? Deixa a colega falar, vamos ouvir a colega.

ALUNA: Pra estudar, pra aprender o dever.

RAPHAEL: Pra estudar, pra aprender os deveres. Mas pra que é que serve o dever?

[burburinho].

RAPHAEL: Pra aprender a ler, pra fazer dever de casa... Mais o quê? Mais...

ALUNA: Pra ficar inteligente.

RAPHAEL: Pra ficar inteligente.

ALUNA: Pra poder estudar bastante.

RAPHAEL: Pra poder estudar bastante...

Agora eu vou perguntar a vocês uma coisa, o que é que... o que é que vocês achavam que era a escola antes de vir pra cá?

ALUNO: Eu achava que era muito bom.

ALUNO: Eu era também da creche.

RAPHAEL: É, você fez a creche, você...

ALUNO: Eu fiz a creche.

RAPHAEL: Calma, calma, calma, parou! Um de cada vez. Você agora.

ALUNO: Eu vim da creche.

RAPHAEL: Você veio da creche, mas você achava que escola era como?

ALUNO: Cheio de lego.

RAPHAEL: Cheio de lego? Aí você achou que na escola você ia brincar bastante? [burburinho].

RAPHAEL: Pedi pra parar, parou! Vamos ouvir a colega aqui agora, que ela já estava com o dedinho levantado. Esqueceu? Tá com vergonha do tio? Por quê? E você?

ALUNA: É... eu vim da creche, ele era da minha escola.

RAPHAEL: Ah, é?

ALUNA: É mesmo, da minha também.

ALUNO: O tio, eu vim do...

RAPHAEL: Agora deixa eu perguntar a vocês uma coisa, o que... o que é que você acham que podia ter na aula, aqui com a tia, ou lá embaixo, ou na escola, pra escola ficar mais legal?

ALUNOS: Eu! Eu! Eu!

RAPHAEL: Calma, calma, calma! Um de cada vez. Fala você primeiro. Senta lá. Não, você eu só vou deixar depois que você respeitar o colega.

ALUNA: Primeiro as meninas.

RAPHAEL: Não. Primeiro vai ser daqui pra lá. Fala primeiro você.

ALUNO: É, eu gostaria de andar de todos os brinquedos e que a escola fosse legal.

RAPHAEL: Você achar o quê? Que a escola tivesse todos os brinquedos?

ALUNO: E que era legal.

RAPHAEL: Que eu era legal...

ALUNO: Ô moço, bem ganhei uma sandália do Homem-Aranha e um... e um shampoo do Ben-10 e um shampoo do Mcqueen.

RAPHAEL:

Legal! Agora senta...

ALUNO: Eu vou ganhar uma bicicleta no meu aniversário.

RAPHAEL: Muito bom! Agora você que tá querendo falar com o colega, mas que tava querendo falar comigo antes.

ALUNO: Eu.

RAPHAEL: Depois. Hã?

ALUNA: Ele... ele saiu da escola quando... quando...

ALUNA: Ele era da minha sala.

RAPHAEL: Deixa ela falar, né?

ALUNA: Quando ele escutava na outra escola, ele era bem burro.

RAPHAEL: Tá, mas o que é que podia ter na escola pra escola ficar mais legal?

ALUNA: Ah... podia ter um parquinho.

ALUNO: E tinha.

ALUNA: Podia ter um pátio.

RAPHAEL: Podia ter um pátio maior, podia ter um parquinho, é isso?

ALUNO: É!

ALUNA: Não, o parquinho é lá fora.

RAPHAEL: Tá. E você acha o quê? O que é que você falou?

ALUNO: O quê?

RAPHAEL: você falou alguma coisa que eu não ouvi.

ALUNO: Eu não falei nada.

RAPHAEL: Não? Tô maluco?

ALUNA: Deixa eu, tio!

RAPHAEL: Fala você agora.

ALUNA: Uma sala só de meninas.

RAPHAEL: Uma sala só de meninas. Hã!?

[burburinho].

ALUNA: Tio, você sabe o que é que eu queria que a escola tenha?

RAPHAEL: Hã!?

ALUNA: Mais legal e tivesse uma quadra grandona.

RAPHAEL: Tivesse uma quadra grandona.

ALUNA: Queria que a tia Gláucia volta.

RAPHAEL: A tia Gláucia, ela vai voltar. Ela tá só melhorando. Ela tá em casa descansando pra ela poder voltar.

ALUNO: Ah, ele não fez uma... nem foi ele que fez [0:09:15].

RAPHAEL: Hã?

ALUNA: Ô, tio!

RAPHAEL: Hã?

ALUNA: Podia ter um pátio só das meninas e brinquedos das meninas.

RAPHAEL: Mas por que ter um pátio só de menina e brinquedo só de menina? Por que não pode dividir?

ALUNA: Não, porque meninos é chato!

RAPHAEL: É nada! Você não tem um monte de colega aqui legal na escola? Não tem menino na sua família? Você não tem primo?

ALUNA: Tenho. Tenho, sim.

RAPHAEL: Irmão? Irmão?

ALUNA: É chato. Não tenho irmão, mas só chato.

RAPHAEL: Ah, é nada!

[burburinho].

RAPHAEL: Vamos voltar, vamos voltar, porque o colega ainda não me respondeu.

O que é que você acha que podia ter na escola pra escola ser mais legal?

ALUNO: Podia ter... podia ter um parque.

RAPHAEL: podia ter um parque? Podia ter um parque?

ALUNO: Podia ter uma praia!

RAPHAEL: Mas... Mas o que é que podia ter nesse parque?

[burburinho].

ALUNO: E podia ter um passeio!

RAPHAEL: Podia ter um passeio?

Ah, entendi!

ALUNO: Tio!

RAPHAEL: Oi!

ALUNO: Eu pensei que a escola tinha um monte de livro pra criança estudar e ler.

RAPHAEL: Você sonhou que a escola tinha um monte de livro pra você poder estudar. Mas você queria que tivesse um monte de livro assim? Mas você acha que os livros que tem não estão bons, não?

ALUNO: Mais ou menos.

RAPHAEL: Mais ou menos. Por que mais ou menos? Explica, pode falar.

ALUNO: É por causa que eu... Assim, faz um tempinho que eu acabei de conhecer a escola.

RAPHAEL: Ah, você faz um tempinho que você acabou de conhecer. Então, faz pouco tempo que você conhecer a escola, é isso?

ALUNO: Faz pouco.

RAPHAEL: Então, você não conhece tudo.

ALUNO: É meu caminho, mas tá bem antes. É.

ALUNO: Ô, tio, deixa eu falar uma coisa.

RAPHAEL: Pode falar, cara.

ALUNO: Ô, tio...

RAPHAEL: Gente, vamos fazer um pouquinho de silêncio pro colega poder falar com o tio? Fala cara.

[burburinho].

ALUNO: Olha só, psiu! Psiu! Pedi pra parar, parou!

ALUNA: Espera.

RAPHAEL: Sentou! Você, o que é que podia ter na escola pra melhorar?

ALUNO: Era pra ter sabe o que na escola?

RAPHAEL: O que é que podia ter na escola pra melhorar?

ALUNO: Um [0:11:37] lá em cima, porque...

ALUNO: Ô, tio, eu não terminei de falar.

RAPHAEL: Você tá falando de outra coisa, o tio tá querendo ouvir outra.

ALUNA: Tio, tinha que ter uma casa cheia de brinquedo pra estudar e todo dia brincar.

RAPHAEL: Então, quer dizer... Então, quer dizer, olha só... Posso perguntar uma coisa? Me empresta esse brinquedo aqui, me empresta aqui.

ALUNO: Por quê?

RAPHAEL: Porque agora o tio quer saber uma coisa, olha só... Se tivesse... Se tivesse mais brincadeira na sala... Psiu! Agora o tio quer perguntar porque o tio quer saber de vocês. vocês toda hora falam dos brinquedos, se tivesse... Se tivesse mais brinquedos ou atividades legais, vocês iam gostar mais da escola?

ALUNO: Aham!

ALUNA: Sim!

RAPHAEL: Você iam vir com mais vontade de aprender?

ALUNO: Sim!

RAPHAEL: Mas vocês iam ouvir mais a tia?

ALUNO: Aham.

ALUNO: Ô, tio!

RAPHAEL: Fala, cara.

ALUNO: Eu gostaria que tinha... tivesse todos os dias um passeio pra terra do Papai Noel.

RAPHAEL: Ah, tá!

ALUNO: Tio, pode devolver?

RAPHAEL: Não, eu só vou devolver depois que o senhor sentar, porque o senhor pegou, na hora que o tio pediu pra segurar o brinquedinho, e aí o senhor não segurou. Não é verdade? Tô errado, o tio?

ALUNO: Não.

ALUNO: Ô, tio!

RAPHAEL: Fala.

ALUNO: Ela quer rabiscar isso!

RAPHAEL: Agora, eu posso pedir um favor a vocês?

ALUNO: Pode.

RAPHAEL: Vamos sentar? Posso? Senta lá, por favor. Sentou, por favor, porque o tio precisa... O tio precisa, na verdade, que vocês... respondam. Faz silêncio, por favor? O tio precisa que vocês escutem pra vocês poderem responder.

ALUNO: Ô, tio, eu tenho que sentar.

RAPHAEL: Pessoal! Você agora vai sentar quietinho, porque o tio... o tio agora vai fazer o seguinte...

ALUNO: Boneco!

ALUNA: Tio, pode pegar o pano? Ele molhou a cadeira.

RAPHAEL: Olha só! Psi! Ei, por que é que enquanto o tio tá pedindo você não escuta?

ALUNA: Ele tá com meu lápis.

RAPHAEL: Por que é que enquanto o tio tá pedindo o senhor não senta? O tio tem chamar atenção? Precisa chamar atenção?

ALUNOS: Não.

RAPHAEL: A gente não sabe conversar?-

ALUNA: Sabe.

RAPHAEL: A gente não sabe dialogar? Dialogar é a mesma coisa que conversar. Sabia que essa vocês não sabiam! Então, o que é que eu falei? Dialo...?

ALUNOS: Gar!

RAPHAEL: O que é que é dialogar? Conversar.

ALUNO: Conversar, essa aqui daqui ontem nem queria conversar, foi na rua, mas não queria conversar.

RAPHAEL: Olha só, como que vocês... psiu, psiu! Ei, como que vocês estão?

ALUNOS: Bem!

RAPHAEL: E na escola aprendendo?

ALUNA: Bem.

RAPHAEL: Tão aprendendo a ler direitinho e a escrever?

ALUNA: Sim.

RAPHAEL: Já aprenderam? Pode falar a verdade.

ALUNA: Não, eu já tô aprendendo.

ALUNA: Eu também.

ALUNA: Eu sei ler algumas coisas nos grupos.

RAPHAEL: Beleza! Agora olha só, pessoal.

ALUNO: Ô, tio, ela me deu um soco na cara.

RAPHAEL: Agora, vamos fazer o seguinte... É mentira, não conta isso, porque ela não deu um soco em você. Eu vi! Olha só, agora o tio vai chamar... vai chamar a tia Bianca. Então, vamos sentar.

ALUNO: Não, deixa eu chamar ela.

RAPHAEL: Quietinhos todos. Eu vou lá chamar, beleza? Eu vou chamar. Mas, antes disso, eu quero dar boa tarde a vocês!

ALUNO: Boa tarde, boa dia, bom dia!

RAPHAEL: Boa tarde!

ALUNO: Buenas tardes!

ALUNO: Boa noite!

RAPHAEL: Falar pra vocês que, qualquer coisa... qualquer coisa.... qualquer coisa que o tio... qualquer coisa que o tio puder ajudar vocês, que vocês quiserem perguntar, chamar o tio, podem chamar e perguntar, não precisa ficar de vergonha. Tudo bem? Eu ia te chamar agora. Tá.

ALUNO: Ô, tio, eu sei falar boa noite em espanhol.

RAPHAEL: Você sabe falar boa noite em espanhol? Então, como é que fala?

ALUNO: Buenas noches.

RAPHAEL: Então, pessoal, olha só, o tio quer... O tio quer agradecer a vocês pela atenção, quero agradecer a vocês... posso voltar aqui outro dia pra conversar com vocês de novo?

ALUNOS: Amanhã!

RAPHAEL: Eu posso, cara?

ALUNO: Pode!

ALUNO: Amanhã você vem aqui?

RAPHAEL: Amanhã, o tio não tá aqui, mas o tio vai conversar com vocês outro dia. Talvez esta semana ainda. Se não der esta semana, semana que vem, mas eu volto aqui. Tá ligado?

ALUNO: Tá.

RAPHAEL: Estamos ligados?

ALUNO: Tá!

RAPHAEL: Então, como é que fala... boa?

ALUNO: tarde!

RAPHAEL: Boa?

ALUNO: Buenas tardes!

RAPHAEL: Buenas?

ALUNO: Tardes!

RAPHAEL: Boa?

ALUNO: Tarde!

ALUNO: Buenas noches.

RAPHAEL: Então, pessoal, sentem agora, por favor.

ALUNO: Tio, buenas noches.

RAPHAEL: Tá, então agora sentem, façam um silenciozinho que a tia vai chegar.

ALUNO: Tio, boas noches.

RAPHAEL: Tá bom?

ALUNO: É buenas noches.

RAPHAEL: Buenas... Buenos días, buenas tardes, que é agora, e buenas noches!

Buenas noches! Amigão, segura seu boneco e senta aí um pouquinho que agora eu vou chamar a tia, tá?

ALUNA: Tá!

RAPHAEL: Gente, boa tarde!

ALUNA: Boa tarde!

RAPHAEL: Beijo!

Turma 2 – Tarde

RAPHAEL: Ó, o tio vai gravar aqui pra depois botar no jornal, hein!

[burburinho].

RAPHAEL: Não, fala que eu falei. Eu não cheguei a falar, não, mas fala, sim. Não, eu falei que ia falar, com Gabriela eu ia falar, então, pode ficar tranquilo.

ALUNO: Tio vai dar no jornal?

RAPHAEL: Vou botar no jornal.

ALUNO: Pra quê?

ALUNO: Pra que, tio!

RAPHAEL: Pra ouvir as vozes de vocês.

ALUNOS: Ah...

RAPHAEL: Ué, não?

ALUNOS: Sim!

RAPHAEL: Sim, ou não?

ALUNOS: Sim!

ALUNOS: Não!

RAPHAEL: Agora me dá uma moral, me dá uma moral, senta aí pra mim, por favor. Cauã! Cauã! Cauã, escuta o tio, cara.

ALUNO: Caramba! Senta, Cauã!

RAPHAEL: Olha só, o tio queria perguntar uma... duas coisas a vocês, e aí vocês vão falando aos pouquinhos por tio.

ALUNO: Duas? Tá.

RAPHAEL: Vai sentar na cadeira que é da tia?

ALUNO: É, Cauã? Não tá obedecendo o tio!

RAPHAEL: É isso aí. Olha só, como vocês acham que é a escola de vocês?

ALUNO: Boa!

ALUNA: Bom!

RAPHAEL: É boa?

ALUNO: A gente faz dever, brinca, aí, depois, a gente faz matemática. A gente faz tudo!

RAPHAEL: Faz tudo o quê? Fala de novo porque você falou igual a um papagaio!

ALUNO: O quê?

RAPHAEL: Repete aí o que você falou.

ALUNO: A gente brinca de brinquedo, a gente estuda, a gente mexe no computador. E mais o quê?

RAPHAEL: Você mexe no computador?

ALUNA: A gente tem educação física.

ALUNO: É. A gente lancha...

ALUNA: A gente vê desenho que ainda não terminamos de ver.

RAPHAEL: Qual desenho que vocês não terminaram de ver?

ALUNO: Bob Esponja!

ALUNA: Scooby-Doo! Scooby-Doo também.

RAPHAEL: Scooby-Doo também?

ALUNO: É. Vários desenhos.

ALUNO: O Scooby-Doo é meu preferido.

RAPHAEL: Não precisa, que dá pra ouvir, cara.

ALUNO: Teve um dia que ninguém veio, só eu, a Natália e o Cauã.

ALUNA: E eu não vim.

RAPHAEL: Tô sabendo! Esse dia foi sexta-feira, não foi?

ALUNO: Foi.

ALUNOS: Foi!

RAPHAEL: Calma, não precisa brigar também, não precisa brigar. Gente...

ALUNO: A gente viu um filme muito engraçado, e o desenho ainda não terminamos.

RAPHAEL: Ah, tá. Tô sabendo que você não terminou de ver o desenho.

ALUNO: E alguém é inteligente. Ele não é, não sei por que...

ALUNO: Eu também fui!

RAPHAEL: Aí, como vocês acham que podia melhorar a escola ainda?

ALUNA: A gente se comportar, parar de brigar...

RAPHAEL: Não, mas o que é que pode ter na escola pra melhorar?

ALUNA: Festa junina.

ALUNO: Uma festa junina.

ALUNA: Uma festa junina, várias legais.

ALUNO: Pula-pula!

ALUNO: É, pescaria, brinquedos...

[burburinho].

RAPHAEL: Vamos fazer uma coisa? Psiu! Vamos fazer uma coisa agora? Vamos fazer uma coisa? Cada um vai falar de uma vez.

ALUNO: Tá.

CAUÃ: Não! Todo mundo vai falar junto.

RAPHAEL: Se todo mundo falar junto, o tio não vai conseguir ouvir, Cauã. Aí, como é que o tio vai poder tentar fazer as coisas pra poder melhorar, hein?

ALUNA: Vai sair tudo embola.

CAUÃ: Vou fazer [0:03:06] tudo embolado.

RAPHAEL: Vamos começar por você!

ALUNO: Eu aqui?

RAPHAEL: É. Não aperta, não aperta. Fala por tio. Você tava falando...

ALUNO: É que eu gosto da escola.

RAPHAEL: Você gosta, mas o que é que podia ser. O que é que a gente podia fazer na escola pra escola ser melhor?

CAUÃ: Sair da escola!

ALUNO: Sair não!

RAPHAEL: Sair da escola, Cauã?

ALUNO: Entrar na escola pra gente estudar.

ALUNA: A gente podia brincar de massinha...

CAUÃ: Não tem massinha aqui.

ALUNA: Fazer dever.

CAUÃ: Dever é chato!

RAPHAEL: Hum...

ALUNA: Aí a gente podia fazer aula de artes...

RAPHAEL: Mas aula de artes você faz, não faz?

ALUNA: A gente faz.

ALUNA: Só que com tinta.

RAPHAEL: Só que com tinta?

ALUNO: Com tinta, não, com lápis. Com o lápis.

RAPHAEL: Agora vamos deixar a nossa colega que tava falando também?

ALUNO: Ô, tio! Ô, tio!

RAPHAEL: Eu vou deixar. Espera, espera, espera, espera.

ALUNO: Ô, tio, aqui, tá me batendo aqui, ó.

RAPHAEL: Não, Cauã! Fica aqui do meu lado. Vem cá, pode levantar. Me dá um abraço aqui. Pode falar.

ALUNA: A gente podia ter festa junina, ter aula de artes com tinta.

RAPHAEL: Me dá um abraço aqui.

ALUNA: Brincar com massinha... É... Só isso.

RAPHAEL: E você, tá querendo falar também? Então, fala pro tio.

ALUNA: Podia ter um parquinho na escola...

ALUNO: Parquinho?

ALUNA: Podia ter piscina. A gente podia brincar de massinha, e ter aula de arte com tinta.

RAPHAEL: Aula de artes com tinta. vocês querem tanta tinta, eu vou pintar vocês, hein!

[burburinho].

ALUNOS: Não!

ALUNOS: Sim!

ALUNO: Tio, agora eu!

RAPHAEL: E você, hein? E você? Vai falar com o tio? Não tem nada pra falar?

ALUNA: E também podia ter passeio.

RAPHAEL: Podia ter passeio.

ALUNO: É, a gente não tem.

ALUNO: E vai ter.

RAPHAEL: Fala, meu filho, fala! Vamos deixar ele falar porque ele tá aqui ansioso!

ALUNO: Eu quero falar. A gente brinca de... Ai, eu esqueci o que ia falar.

RAPHAEL: Tu esqueceu? Va lembrar daqui a pouco ou só vai lembrar amanhã?

ALUNO: Hoje. E agora.

ALUNO: Hoje e agora?

ALUNO: Nesse momento.

RAPHAEL: Nesse momento?

ALUNO: É, agora.

RAPHAEL: Quem mais quer falar? Depois você fala quando você lembrar.

ALUNO: Tá.

RAPHAEL: Cabecinha de vento! Fala!

ALUNO: Eu, não.

RAPHAEL: Não quer falar?

ALUNO: Eu! Eu! Eu!

RAPHAEL: Então, fala, meu filhinho, fala!

ALUNO: podia ter um passeio antes das férias.

RAPHAEL: Mas passeio pra onde?

ALUNO: Pro Rio de Janeiro!

[burburinho].

ALUNO: Estados Unidos! Estados Unidos!

RAPHAEL: Pro Rio de Janeiro e pra onde?

ALUNO: Pra praia!

RAPHAEL: Nesse frio?

ALUNO: Ô, tio! Estados Unidos!

RAPHAEL: Estados Unidos não dá, gente.

ALUNO: Ah, não dá, não?

RAPHAEL: É muito longe!

ALUNO: A gente podia passear pra praia, passear um pouco, comer hambúrguer...

RAPHAEL: Mas por quê? A comida da escola não tá gostosa, não?

ALUNO: Não!

ALUNO: Tá gostosa, mas quero comer hambúrguer.

RAPHAEL: Mas o hambúrguer... O hambúrguer, ele não faz tão bem. A comida que a tia faz aqui na escola é muito mais saudável pra vocês.

ALUNO: Mas aquele cremoso e que dá vontade de comer tudo!

[burburinho].

ALUNO: Bigode! Bigode! Bigode!

RAPHAEL: Bigode é o McDonald's, né? Por que é que você tá batendo, cara? Olha só...

ALUNO: Hã?

RAPHAEL: Como é que é... Quero que vocês falem pra mim como é que é aonde vocês moram?

ALUNO: Sai, sai do meu lugar.

RAPHAEL: Cauã? Senta aqui, ele tava aí. Vai.

ALUNA: [0:06:47] tem um brinquedo novinho.

RAPHAEL: Peraí, vamos deixar, a colega tá falando. Não, aonde você moa é assim? Fala aí, então.

ALUNO: Moro aqui em cima.

ALUNA: Eu moro mais lá...

ALUNO: Eu moro aqui perto. Eu moro aqui perto, ali pra baixo...

RAPHAEL: E onde que é sua casa?

ALUNO: Minha casa?

RAPHAEL: É.

ALUNA: É embaixo, mas só que é mais do lado.

RAPHAEL: Mas como é que faz pra ir pra lá? É aonde?

ALUNO: No morro, no morro.

ALUNO: Olha, eu saí da escola, eu saí da escola.

RAPHAEL: Aí você fica em casa o dia inteiro ou você vai na rua, brinca com os colegas?

ALUNO: Eu brinco com os colegas.

RAPHAEL: Na rua ou em casa?

ALUNO: Na rua.

RAPHAEL: Na rua?

ALUNO: Eu brinco de skate.

RAPHAEL: Tu brinca de skate? Lá em cima, tudo desce de skate?

ALUNO: Não, aqui daqui de baixo na rua.

RAPHAEL: Ah, tá.

ALUNA: Sabia, você pode ir lá na pracinha... Você pode ir lá na pracinha... Lá na pracinha, você pode ir lá na pracinha na rampa de skate.

RAPHAEL: E você? Onde você mora? Lá perto dele também?

ALUNO: Eu moro perto da pracinha.

RAPHAEL: É, agora deixa lá.

ALUNO: Eu moro no morro, mas é muito... É só virar assim e aqui.

RAPHAEL: Você mora em qual morro? É aqui em cima?

ALUNA: Não, o de lá da frente, aí vira aqui... Aqui, aí eu vou, eu venho pra escola, mas eu moro pra lá, mais pra lá pra frente.

RAPHAEL: E lá você fica em casa o dia inteiro ou você brinca na rua, ou você brinca em casa?

ALUNA: Desde quando meu primo tá preso.

ALUNO: Em casa eu vejo TV.

RAPHAEL: Seu primo tá preso? Pera aí, deixa ela contar a história dela, depois você conta da sua TV.

ALUNA: É que meu tio tá preso. E aí eu não vejo ele mais.

RAPHAEL: Seu tio?

ALUNO: E o Paulo Vitor.

ALUNA: É, que depois de ontem é aniversário dele.

ALUNO: Paulo Vitor, bandido daqui.

RAPHAEL: Paulo Vitor era seu tio?

ALUNA: Não!

ALUNO: Não, Paulo Vitor bandido.

RAPHAEL: Quem é Paulo Vitor o bandido daqui?

ALUNO: Foi preso.

RAPHAEL: Foi preso?

ALUNO: Tio, meu primo morreu com a perna quebrada, com braço quebrado, tudo quebrado dele.

RAPHAEL: Caramba!

ALUNA: E tio, meu irmão tava com as pernas quebradas, agora tá mancando.

RAPHAEL: E lá onde você mora... Lá onde você, lá... Lá onde você mora Juan. Calma, deixa eu falar.

JUAN: Eu moro no morro.

RAPHAEL: Eu sei que você mora no morro, mas sua casa, sua casa tem... Você dorme como?

ALUNO: Tio, calma aí, deixa eu falar rapidinho.

RAPHAEL: Dorme sozinho? Tem um quarto só pra você?

JUAN: Ah, tem um quarto só pra mim, um quarto pro meu irmão, um quarto pro meu outro irmão e o quarto...

RAPHAEL: Sua casa tem...

ALUNO: Sua casa é grade!

RAPHAEL: Três quartos mais o do seu pai e o da sua mãe? Ou só da sua mãe?

ALUNA: Ô, tio, deixa eu falar uma coisa.

RAPHAEL: Deixo você falar até duas.

ALUNA: É, calma aí, é que... Sabia que eu não... Eu não moro na casa, eu durmo com a minha mãe e com o meu outro pai. E que minha mãe, eu tenho dois pais, e aí.

RAPHAEL: Você tem dois pais?

ALUNA: Tenho. Aí o nome dele é Daniel e o outro é Miguel, mas aí eu... Mas aí eles não vieram, eu moro na casa minha vó, mas eu vou morar na minha casa e vou dormir no meu quarto sozinha.

RAPHAEL: Entendi.

ALUNO: Ô, tio, você já colocou brinco aqui?

RAPHAEL: Já. Deixa eu perguntar, todo mundo aqui mora pertinho?

ALUNOS: Não.

RAPHAEL: Não? Quem mora perto daqui um do outro?

ALUNOS: Eu!

RAPHAEL: Levanta só o dedo, levanta o dedo agora. Um, dois, três, quatro, cinco, seis, mora todo mundo... Não, eu contei ele.

ALUNO: Ele mora aqui, tio.

RAPHAEL: Aí vocês seis moram... Moram próximos?

ALUNA: Eu não moro perto de ninguém, eu moro perto de uma garota...

RAPHAEL: Ah, você mora na Teixeira, calma, não pode bater. E você, mora aonde?

ALUNO: Lá longe da escola.

RAPHAEL: Lá longe. Você vai embora na van, não vai?

ALUNO: Não!

RAPHAEL: No carrinho?

ALUNO: Eu venho de ônibus.

RAPHAEL: Ah, seu pai vem aqui buscar, você, Cauê, Gabriel, Nathalia, isso aí.

ALUNO: Não, eu vou de carrinho, aqueles carrinhos de roda-roda.

RAPHAEL: Juan, vamos fazer um negócio? Um minuto em silêncio pros colegas poderem falar. Você. Aí depois você pode falar, vou marcar agora, hein, um minuto. Você, conta sua história pra mim. Onde você mora?

ALUNA: Teixeira.

RAPHAEL: Na Teixeira?

ALUNA: Eu moro perto da casa de Ana Clara.

RAPHAEL: Mas lá, indo, entrando no morro ou na Teixeira mesmo?

ALUNA: Entrando no morro.

RAPHAEL: Entrando no morro, né? E você dorme com quem?

ALUNA: Com a minha mãe e com o meus dois irmãos.

RAPHAEL: É um lugar só, ou tem um banheirinho e tem outro espaço?

ALUNA: É um lugar só.

ALUNO: Aqui tá escrito... Aqui tá escrito: “dever a la distan”.

RAPHAEL: Eu falei um minuto.

ALUNO: Ai!

ALUNA: Tem duas salas.

RAPHAEL: Tem duas salas? Entendi.

ALUNA: Tem uma de comer e outra de sentar no sofá e ver televisão.

RAPHAEL: E quais as brincadeiras que vocês mais gostam?

ALUNO: Eu gosto de...

ALUNO: Eu gosto de...

ALUNA: Tio!

ALUNO: Eu gosto de pular, eu gosto de...

[burburinho].

RAPHAEL: Um de cada vez, um de cada vez!

ALUNO: Eu gosto de brincar de brinquedo, eu gosto de mexer na massinha.

ALUNO: Eu gosto de pular no pula-pula.

ALUNO: Ô, tio, eu gosto de muito preto, terror.

ALUNO: E também eu gosto de boneco.

RAPHAEL: Aqui.

ALUNO: E também eu pulo.

RAPHAEL: Senta aqui, senta aqui.

ALUNO: Eu pulo tudo, aí depois eu...

RAPHAEL: Deixa ela falar agora?

ALUNA: Juan, você gosta de tudo.

RAPHAEL: E você gosta de quê?

ALUNO: Eu gosto de pula-pula.

RAPHAEL: Ela! Ela.

ALUNA: Pique-pega e de jogar futebol com meu irmão.

RAPHAEL: E lá na rua de vocês, vocês brincam assim também se pique-pega, de futebol?

ALUNA: Tio, deixa eu falar uma coisa? A minha brincadeira favorita é... Pingue, é não... É natação. É minha brincadeira favorita adivinhações, é... Pique se esconde, jogar bola, pique alto e... Pique corrente.

RAPHAEL: E você brinca disso lá onde você mora?

ALUNA: Eu brinco com meus primos, meu irmão.

RAPHAEL: Você brinca com seus primos, com seu irmão.

ALUNA: É, mas meu irmão é mais... Mais velho.

RAPHAEL: Seu irmão é bem mais velho.

ALUNA: É.

ALUNO: Eu gosto pique pega e gelo, eu gosto também de gelo.

ALUNO: Tio, eu vou ter uma visão.

ALUNA: Já teve, você tava olhando pra mim.

RAPHAEL: Fala, [0:13:15]. Vamos fazer um negócio, então, agora?

ALUNO: É, vamos brincar!

RAPHAEL: Então, quem sentar mais rápido ganha!

[burburinho].

RAPHAEL: Quem conseguir ficar mais tempo em silêncio vai ganhar agora. Sentadinho, se levantar não vale.

ALUNA: Ah, tio, isso não é brincadeira.

RAPHAEL: Claro que é, claro que é.

ALUNO: É uma brincadeira séria.

RAPHAEL: É uma brincadeira, séria, isso aí.

ALUNO: E a brincadeira... Brincadeira séria.

RAPHAEL: Gente, parou, já vi que todo mundo tá bem, falar, tirando o Juan.

JUAN: Ah, tio!

RAPHAEL: Ué, tu abriu esse bocão.

ALUNO: Tá bom.

RAPHAEL: Tu abriu esse bocão. Agora, olha só, todo mundo aqui na hora que eu perguntei disse que acha a escola muito boa, não disse?

ALUNO: Sim!

RAPHAEL: Mas o que é que tem na escola que não é bom?

ALUNO: Dever.

ALUNO: Estudar.

RAPHAEL: Estudar não é bom?

ALUNOS: Não!

RAPHAEL: Por quê? Por que é que não é bom?

[burburinho].

RAPHAEL: Pera aí, pera aí, pera aí.

ALUNA: Deixa eu falar, deixa eu falar.

RAPHAEL: Outra pergunta, outra pergunta pra gente continuar isso aí. Pra que é que a gente vem pra escola?

ALUNA: Estudar.

RAPHAEL: Mas estudar por quê?

ALUNO: É só... a gente vem só pra comer.

ALUNA: Pra ficar inteligente.

RAPHAEL: Você vem o quê? Só pra comer? E tá magrinho assim, né?

ALUNA: Ele só come arroz, só arroz e hoje ele comeu só feijão e arroz.

RAPHAEL: Seu papai e sua mamãe falam pra vocês que vocês... seus papais e mamães falam pra vocês que vocês veem pra escola por quê?

ALUNO: Pra estudar.

ALUNO: Pra estudar.

RAPHAEL: Mas pra aprender o quê?

ALUNO: Pra destruir...

ALUNO: Pra estudar.

RAPHAEL: E o que é que é estudar?

ALUNO: Destruir.

RAPHAEL: Destruir? Oi?

ALUNO: Escrever.

RAPHAEL: É o quê?

ALUNO: Escrever.

RAPHAEL: Escrever?

ALUNO: É.

ALUNO: É.

ALUNO: Aprender a escrever e ler.

ALUNO: Tio, ele aqui falou...

RAPHAEL: Escrever e ler?

ALUNO: Tio, só uma pergunta, a gente vem pra escola pra aprender e estudar.

RAPHAEL: A gente vai pra escola pra estudar, pra brincar.

ALUNO: Tio, ele é um bebezinho, vai destruir tudo.

ALUNO: Tio, tem um professor que pegou ele no colo.

RAPHAEL: É?

ALUNO: É.

RAPHAEL: Cauã! Psiu! Vai ter que limpar isso aí. Quem sentar primeiro ganha! Mas não pode sentar no lugar dos outros, cara. Deu mole! Quem, quem, quem... Sabe brincar de "Vivo, Morto"?

ALUNOS: Eu! Sei!

RAPHAEL: Morto! Morto!

ALUNO: Vivo!

ALUNO: Morto!

RAPHAEL: Eu só falei morto. Vivo! Morto! Vivo! Morto! Não. Morto muito louco! Geleia! Morto!

ALUNO: Vivo!

RAPHAEL: Vivo, mas é um vivo calmo. Fica vivo devagarzinho, levanta devagarzinho. Vivo mudo!

ALUNO: Eh, eh.

RAPHAEL: Por que abaixou, se tá vivo? O vivo só tá mudo. Vivo falante, vai!

ALUNOS: Ah!

RAPHAEL: Vivo sentado sem ficar em pé na cadeira. Vivo com o cadarço amarrado. Sabe amarrar? Então, vem cá pro tio te ajudar. Ó.

ALUNO: Até o...

RAPHAEL: Presta atenção, hein!

ALUNO: Usted tem que aprender amarrar e não deixar! Ah, é muito brincadeira. É muito legal! Fala, lelé facinho.

[burburinho].

ALUNO: Você pode contar uma história pra gente, eu gosto de terror.

RAPHAEL: História de terror, você gosta?

ALUNOS: Eh!

RAPHAEL: Como é que eu vou contar história se está todo mundo em pé e pulando?

ALUNO: Tio, vai contar a história?

RAPHAEL: Cauã, vem cá com o tio. Vem, por favor.

ALUNO: Aí, tio.

RAPHAEL: É só ele, não é Juan.

ALUNO: Você é meu chefe.

ALUNO: Tio, pega ele no colo.

RAPHAEL: Eu não sou seu chefe, não. Vem cá, dá a volta aqui.

ALUNO: Porque ele é um bebezinho.

RAPHAEL: Senta aqui do meu lado. Você vai ficar aqui comigo, do meu lado, assim... igual um bonequinho, pra gente poder conversar. Aí eu vou cantar assim, "A gente ainda precisa conversar...", né? Sem botar o pé. Então, fica aqui com o tio.

ALUNO: Vou sentar aqui.

RAPHAEL: Não, senta, Juan.

ALUNO: Senta.

RAPHAEL: Gente, o tio quer primeiro agradecer a vocês... ih, quebrou o espelho!

ALUNO: Sete anos de azar.

RAPHAEL: Caramba!

ALUNO: Caraca, meu Deus do céu!

RAPHAEL: Caramba, cara, quebrou o espelho! Deixa eu ir ver.

ALUNO: Essa eu vou usar pra fazer um cordão.

ALUNO: Deixa eu ir lá ver.

RAPHAEL: Ih, quebrou.

ALUNO: Quebrou.

ALUNO: É meu, é meu, tio.

RAPHAEL: Não, não leva, cuidado. Ó, isso aí. Deixa aí.

ALUNO: Não, não foi não. Não foi aqui não, foi meu irmão.

RAPHAEL: É seu, não é, isso aqui? Então, olha só, você vai pegar e vai guardar, e com cuidado... me dá um pedacinho de papel. Me dá um pedacinho de papel, porque é pra gente poder enrolar...

ALUNO: Eu adoro, é, eu adoro...

ALUNO: Bom dia, chuchu! Bom dia, americano! Bom dia!

ALUNO: Tio! Tio!

RAPHAEL: Oi!

ALUNO: Conta a história da "Mula sem cabeça".

RAPHAEL: Eu prometo que no dia que todo mundo estiver sentado em silêncio e me esperando, conto uma história pra vocês.

ALUNO: De terror.

RAPHAEL: De terror eu não sei, aí eu vou conversar com vocês. Mas você vai estar caladinho? Vai tá? Obrigado, meu irmão. Gente, então, olha só, o tio quer... espera aí, Juan, não pode. O tio quer, primeiro... agora sentadinho, senta no lugar, senta no lugar pro tio conversar. Vai! Vai! O tio quer agradecer a vocês...

ALUNO: E o tio quer beber.

RAPHAEL: O tio não quer beber água agora. O tio quer agradecer a vocês, falar que foi um prazer enorme eu ter vindo aqui e vocês terem me respondido o que eu te perguntei, e o que eu perguntei a elas, a eles e a vocês, e aí o tio quer dizer muito obrigado.

ALUNO: Conta a história.

RAPHAEL: E falar que quando vocês ficarem quietinhos, outro dia, porque agora já está na hora da saída, o tio vai um dia contar uma história pra vocês, se a tia Gabriela deixar.

ALUNO: Ah, não.

ALUNO: Amanhã?

RAPHAEL: Sem amassar a minha roupa!

ALUNO: Tchau, titio!

RAPHAEL: Para, para!

ALUNO: Ai, titio, não vai embora, titio.

RAPHAEL: Eu vou, mas vocês também vão.

ALUNO: Não vai embora, titio. Não vai embora!

ALUNO: Ah, não.

RAPHAEL: Obrigado, tá?

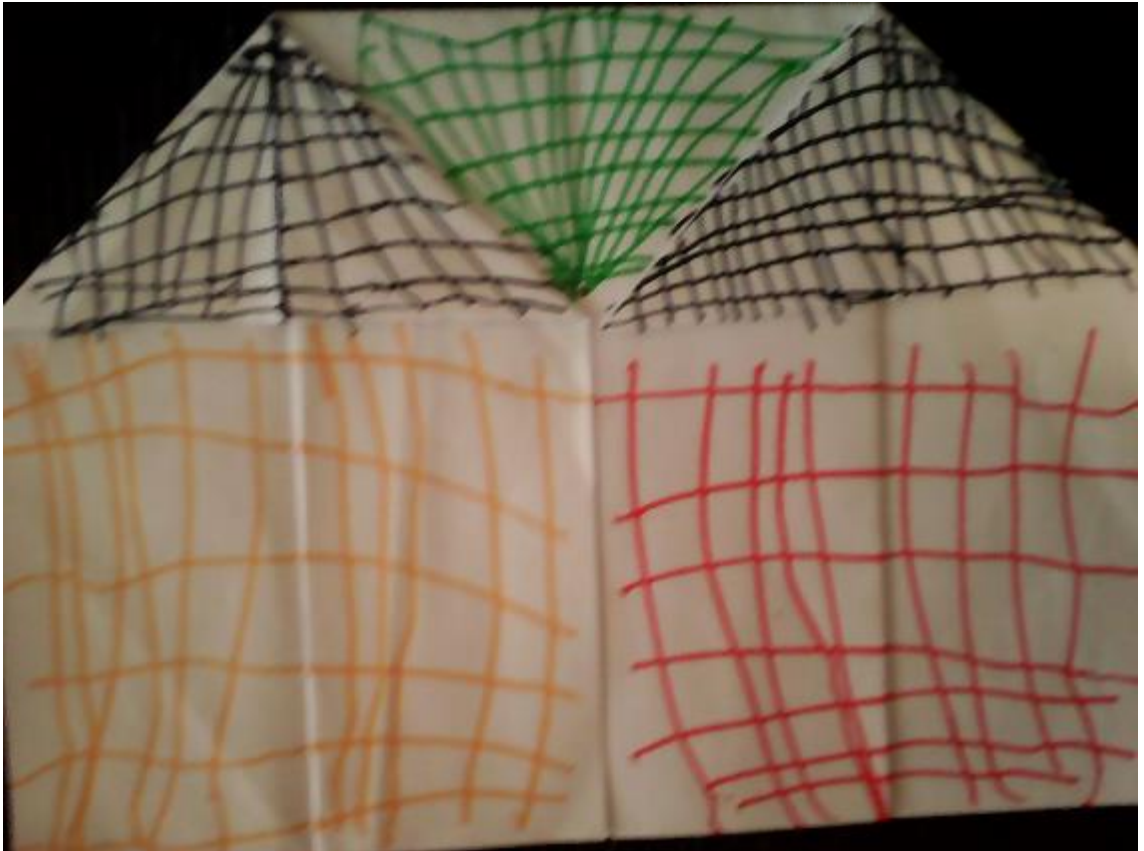
ALUNO: Não vai embora, titio.

ALUNO: Não, não.

2 – Imagens de desenho em dobraduras

Turma 1 – Manhã







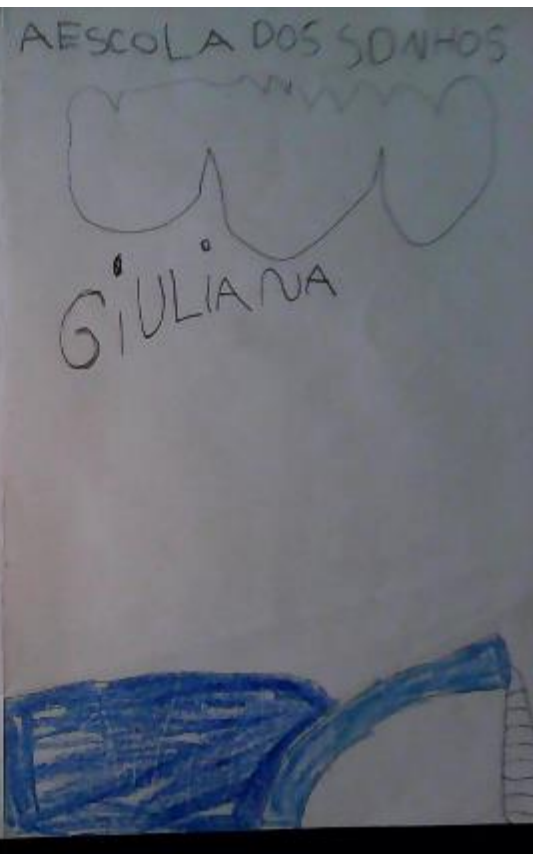












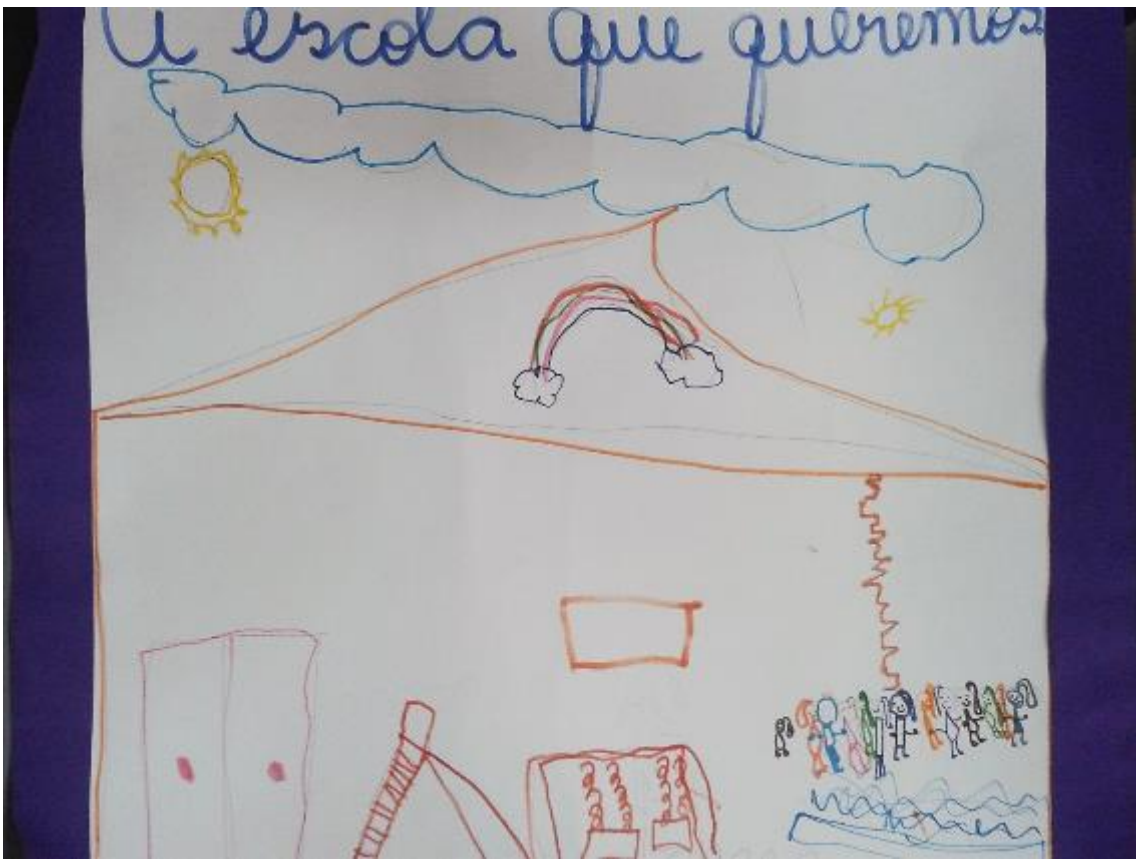




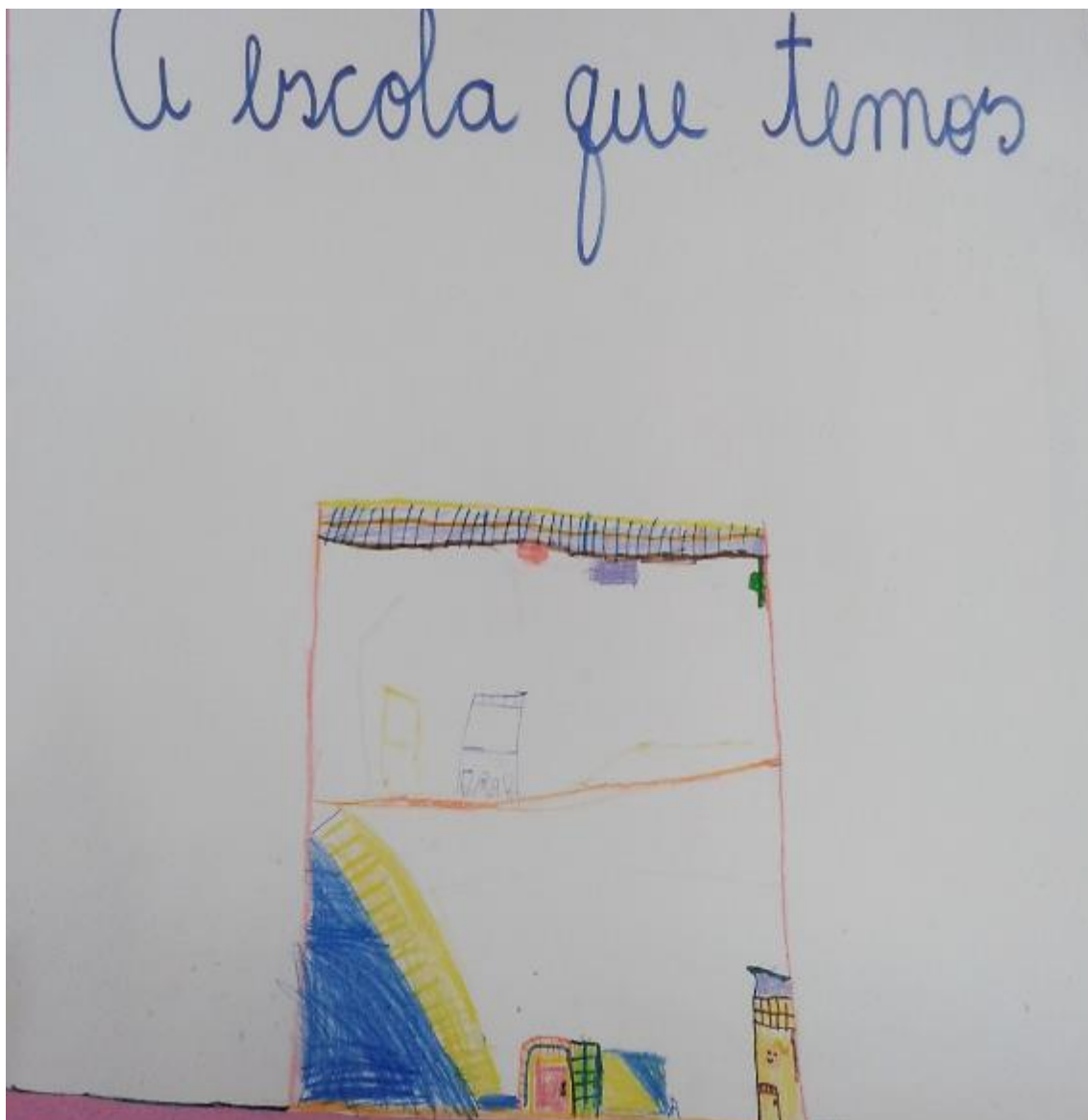
3 – Pintura de painéis com verbalização e avaliação dos alunos sobre a atividade

Turma 2 – Tarde





A escola que temos



A escola que
queremos

Esporte

• Sala de computadores

• Pula-pula armário grande

• Colônia

• Piscina

• Escola maior (castelo)

• Sala de desenho

• Parque de diversão

• Armário e amigos

• Sala de aula bonita, grande e com ar-condicionado

A escola que
temos

- Não colorido
- Pequena
- Um pouco suja (pintura)
- Muito barulho
- Pouca luz (escurta)
- Quente
- Sem vento

AVALIAÇÃO

Muito bom ▲

Regular

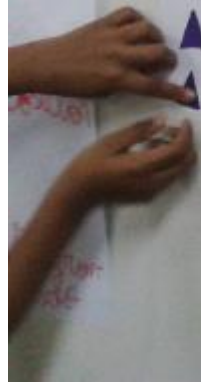
Ruim

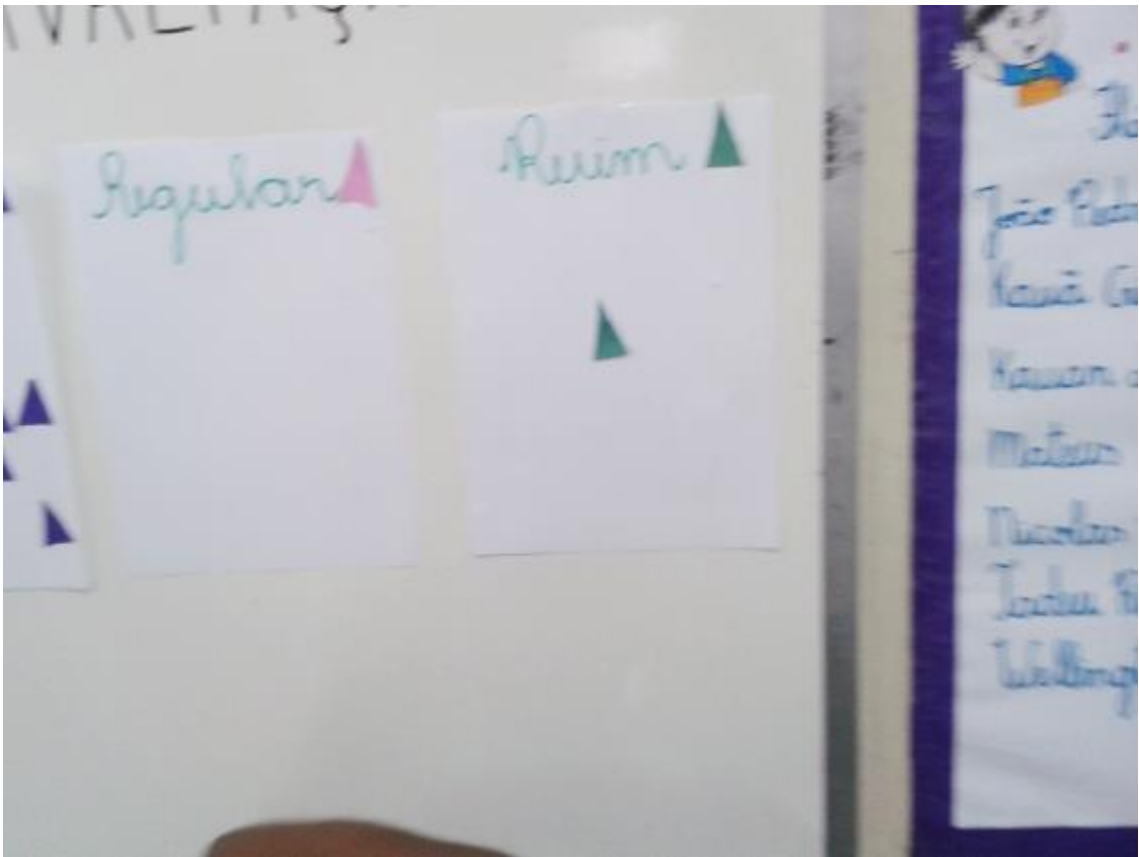
AVALIAÇÃO

Muito bom ▲

Regular ▲

Ruim ▲





ANEXO A – Histórico da escola

Documento manuscrito, datado de agosto de 1978, portanto às vésperas da escola completar vinte anos, que relata um pouco da história da E. M. Djalma Coutinho de Oliveira, bem como, uma espécie de Mapa Estatístico da escola, contendo o número de dependências, sua caracterização e descrições, quadro funcional, número de alunos, turmas, turnos etc.

22

HISTÓRICO DA ESCOLA (Resumo, identificando sua origem, atividades comunitárias, dirigentes anteriores, eventos significativos, dados sobre o patrono, etc.)

Em 1º de julho de 1959 já havia no local um barracão funcionando como escola. Seu proprietário chamava-se João Evangelista Cardoso, que aliava e pôde por sessenta mil réis a oito moradores da comunidade.

Em 1963 o prédio foi cedido, por este proprietário, gratuitamente, à municipalidade para que a escola continuasse a funcionar, recebendo então o nome de E.M. "Senhor Roberto Cardoso" pois este era o nome da esposa do proprietário do prédio.

Essa escola funcionava em 3 turnos, nos horários de 7h às 10h30min, de 10h30min às 14h e de 14h às 17h30min, apenas com turmas de 1ª série (ano de 1960).

Em 1961 e 1962 passou a ter turmas de 2ª série e teve início o combate do prédio novo.

Em 1963 funcionou em dois turnos, nos horários de 8h às 12h e de 13h às 17h, já com turmas de 2ª série.

Com a inauguração do novo prédio, em março de 1970, recebeu o nome de E.M. "31 de Março", em homenagem à revolução que houve no país no dia 31 de março de 1964.

Em 1971 a escola passou a ter como dirigente a professora Clémira Rodrigues Nunes.

Foi em 1972 houve a ampliação do prédio (construção de mais três salas de aula e sala de professores).

No ano seguinte foi feito um portão nos fundos do colégio para evitar a desordem da beirada que lá havia.

Em 1973, o dirigente passou a ser Eulália Barros, que continua até os dias de hoje.

Em 1974 a escola foi perdida intencionalmente com a participação da comunidade.

Os professores organizaram um trabalho, em 1975, que foi apresentado pelos alunos com colaboração de R. R. da comunidade.

Este trabalho foi feito em 20 de agosto de 1978, assinado por Maria Clémira Barros, atual Diretora.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES:

1. CLUBE DE SAÚDE	sim <input checked="" type="checkbox"/>	não <input type="checkbox"/>	data de criação	Patrono
			31 de março de 1970	Paulista Cruz
ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO	sim <input checked="" type="checkbox"/>	não <input type="checkbox"/>	data de criação	
			março de 1977	
BIBLIOTECA	sim <input type="checkbox"/>	não <input checked="" type="checkbox"/>	data de inauguração	Patrono
BANQUETA DA ESCOLA	sim <input checked="" type="checkbox"/>	não <input type="checkbox"/>		

A Bandeira foi idealizada por professores e alunos em 1975.

IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO

NOME

ENDEREÇO NÚMERO TELEFONE

BAIRRO DATA DE INSTALAÇÃO

DECRETO DE CRIAÇÃO		AUTORIZAÇÃO P/ CER		RECONHECIMENTO P/ CEE	
Nº	PUBLICAÇÃO	Nº	PUBLICAÇÃO	Nº	PUBLICAÇÃO
<input type="text"/>	<input type="text"/>	211	05/08/74	<input type="text"/>	<input type="text"/>

NÍVEIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL

ASSINALE OS NÍVEIS DE ATENDIMENTO DO ESTABELECIMENTO

PRÉ-ESCOLAR	CURSO DE 1º GRAU	SUPLETIVO - 1º GRAU
<input type="checkbox"/>	1. ^a a 4. ^a SÉRIES <input checked="" type="checkbox"/> 1. ^a a 8. ^a SÉRIES <input type="checkbox"/>	ALF. <input type="checkbox"/> 1. ^a /4. ^a FASES <input type="checkbox"/> 1. ^a /8. ^a FASES <input type="checkbox"/>

OUTRAS MODALIDADES DE CURSO

MORRAL SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/>	PROJETO MINERVA SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/>	CNEC SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/>
--	---	--

DADOS GERAIS SOBRE O PRÉDIO

ANO DE CONSTRUÇÃO DO PRÉDIO <input type="text" value="1962"/>	FIRMA CONSTRUTORA <i>Própria e Reparos</i>	MÊS E ANO DA ÚLTIMA REFORMA MÊS: <input type="text" value="abril"/> ANO: <input type="text" value="1978"/>
--	---	---

ASSINALE ABAIXO OS ÍTEMS DE QUE CONSISTIU A REFORMA ADAPTAÇÃO <input type="checkbox"/> AMPLIAÇÃO <input type="checkbox"/> PINTURA <input type="checkbox"/> REPAROS GERAIS <input checked="" type="checkbox"/> OUTROS <input type="checkbox"/>	O PRÉDIO FOI CONSTRUÍDO PARA: FINS ESCOLARES <input checked="" type="checkbox"/> OUTROS FINS <input type="checkbox"/>
--	--

ÁREA DO TERRENO DO ESTABELECIMENTO ÁREA TOTAL (m ²) <input type="text" value="324 m<sup>2</sup"/> ÁREA LIVRE (m ²) <input type="text" value="111 m<sup>2</sup"/> ÁREA CONSTRUÍDA (m ²) <input type="text" value="213 m<sup>2</sup"/>	EXISTE PÁTIO COM COBERTURA? SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/>	SE EXISTE INFORME: COMPRIMENTO <input type="text" value="—"/> LARGURA <input type="text" value="—"/>
--	---	---

ESTADO DE CONSERVAÇÃO DO PRÉDIO

REPERIÇÃO	ÓTIMO	BOM	REGULAR	PÉSSIMO	SE MARCOU REGULAR OU PÉSSIMO, ESCREVA ABAIXO O TIPO DE REPARO QUE NECESSITA
PINTURA				<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Necessita da preparação da parede para pintura.</i>
CIMENTA		<input checked="" type="checkbox"/>			
REJUNTOS				<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Necessitam de conserto (maneira)</i>
FIOS				<input checked="" type="checkbox"/>	<i>deveria substituir os fios velhos por novos</i>
MURO DE SIMILAR				<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Necessita ser demolido e reconstruído com argamassa.</i>
ENCL. SANITÁRIA			<input checked="" type="checkbox"/>		<i>Necessita novo material sanitário</i>
ENCL. ELÉTRICA				<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Necessita trocar toda a fiação</i>

SERVIÇOS PRINCIPAIS DO PRÉDIO

ASSINALE O TIPO DE ABASTECIMENTO D'ÁGUA DO PRÉDIO ÁGUA ENCANADA <input checked="" type="checkbox"/> CISTERNA <input type="checkbox"/> ÁGUA ENCANADA SANEAMENTO <input type="checkbox"/>	ASSINALE OS TIPOS DE INSTALAÇÕES SANITÁRIAS REDE DE FOSSA ESCOTO <input checked="" type="checkbox"/> FOSSA SÉPTICA <input type="checkbox"/> FOSSA RUDIMENTAR <input type="checkbox"/> OUTRO NÃO TEM <input type="checkbox"/>
---	--

ASSINALE OS TIPOS DE COMUNICAÇÃO QUE O PRÉDIO PREZENTA TELEFONE AUTO-FALANTE <input type="checkbox"/> INTERVOX <input type="checkbox"/> INTERFONE <input type="checkbox"/> APARELHO DE SOM <input type="checkbox"/> NÃO TEM <input checked="" type="checkbox"/>	Nº DE BLOCOS OU PAVILHÕES E ANDARES DO PRÉDIO BLOCO(S) OU PAVILHÃO(ÕES) <input type="text" value="1"/> ANDAR(ES) <input type="text" value="2"/>
--	--

EXISTE LOCAL PRÓPRIO PARA A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA? SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/>	SE EXISTE, LOCALIZA-SE NO PRÉDIO? FORA DO PRÉDIO? SIM NÃO SIM NÃO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	INSTALAÇÕES DESPORTIVAS QUANTIDADE VESTIÁRIO MASC. <input type="text" value="1"/> VESTIÁRIO FEM. <input type="text" value="1"/> QUADRA P/ BASQUETE E VOLÍBOL <input type="text" value="—"/>
---	---	--

DEPENDÊNCIAS DO PRÉDIO
ASSINALE:

ADMINISTRATIVAS P E D A G O G I C A S											
GABINETE DIRETOR	SECRETARIA	SALA AULA	BIBLIOTECA	COORD. PEDAG.	ORIENT. EDUC.	ATIV. ARTIS.	EDUC. P/ lar	ARTES INDUS.	TÉC. COM.	LABOR. CIENC.	SALA DE PROP.
1	1	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—

G E R A I S								
GABINETE MÉDICO	REFEITÓRIO	COZINHA	DESPENSA	DEPÓSITO	SANITÁRIOS	VESTIÁRIOS	QUARTO VIGIA	BOX
—	1	1	1	1	5	2	—	—

CARACTERIZAÇÃO DE TODAS AS DEPENDÊNCIAS DO PRÉDIO

INFORME ABAIXO TODAS AS DEPENDÊNCIAS DO PRÉDIO, ESPECIFICANDO A FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA E PARA QUE ESTÁ SENDO UTILIZADA, FORNECENDO AINDA O COMPRIMENTO E A LARGURA DA DEPENDÊNCIA EM METROS E A CAPACIDADE DE ALUNOS.

Gabinete

NOME DA DEPENDÊNCIA Gabinete

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA	COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>Gabinete</u>	<u>5,00^m</u>	<u>4,00^m</u>	<u>20</u>	<u>-</u>
FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA				
<u>Gabinete, clube de saúde e setor de supervisores</u>	<u>5,00</u>	<u>4,00</u>		

Sala 1

NOME DA DEPENDÊNCIA Secretaria

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA	COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>Sala de Aula</u>	<u>5,70^m</u>	<u>5,10</u>	<u>28</u>	<u>-</u>
FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA				
<u>Secretaria, Biblioteca, Centro Cívico, Estação Rd. Cívica, Auditório-Vozal e sala de Professores</u>	<u>5,70</u>	<u>5,10</u>		

Sala 3

NOME DA DEPENDÊNCIA Refeitório

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA	COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>Refeitório</u>	<u>6,00^m</u>	<u>5,10</u>	<u>30</u>	<u>30</u>
FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA				
<u>Refeitório Educação Artística e sala de reuniões</u>	<u>6,0</u>	<u>5,10</u>		

NOME DA DEPENDÊNCIA Cozinha

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA	COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>Cozinha</u>	<u>3,20^m</u>	<u>2,40</u>	<u>7</u>	<u>-</u>
FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA				
<u>Cozinha</u>	<u>3,20</u>	<u>2,40</u>		

NOME DA DEPENDÊNCIA Despenha

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA	COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>Despenha</u>	<u>2,40^m</u>	<u>1,50^m</u>	<u>3</u>	<u>-</u>
FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA				
<u>Despenha</u>	<u>2,40</u>	<u>1,50</u>		

NOME DA DEPENDÊNCIA Depósito

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA
Depósito.

FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA
Depósito.

COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>2,70m</u> 2,70	<u>0,95m</u> 0,95	<u>2,56</u>	-

NOME DA DEPENDÊNCIA Banheiro (2)

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA
Banheiro.

FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA
Banheiro.

COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>3,40m</u> 3,40	<u>2,30m</u> 2,30	<u>8</u>	-

NOME DA DEPENDÊNCIA Banheiro (proprio)

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA
Banheiro

FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA
Banheiro

COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>1,50m</u> 1,50	<u>1,15m</u> 1,15	<u>2</u>	-

Sala 2

NOME DA DEPENDÊNCIA Sala de Aula (13)

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA
Sala de Aula

FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA
Sala de Aula
este documento na ultima folha

COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>6,55m</u> 6,55	<u>5,20m</u> 5,20	<u>34</u>	<u>32</u>

Sala 4

NOME DA DEPENDÊNCIA Sala de Aula (14)

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA
Sala de Aula.

FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA
Sala de Aula.

COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>5,20m</u> 5,20	<u>5,25m</u> 5,25	<u>28</u>	<u>26</u>

Sala 5

NOME DA DEPENDÊNCIA Sala de Aula (15)

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA
Sala de Aula.

FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA
Sala de Aula.

COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>7,50m</u> 7,50	<u>5,00m</u> 5,00	<u>37</u>	<u>35</u>

NOME DA DEPENDÊNCIA Depósito

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA
Depósito.

FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA
Depósito.

COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>2,70m</u>	<u>0,95m</u>	<u>2,50</u>	-
<u>2,70</u>	<u>0,95</u>		

NOME DA DEPENDÊNCIA Banheiro (2)

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA
Banheiro.

FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA
Banheiro.

COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>3,40m</u>	<u>2,30m</u>	<u>8</u>	-
	<u>2,30</u>		

NOME DA DEPENDÊNCIA Banheiro (Prop)

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA
Banheiro

FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA
Banheiro

COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>1,50m</u>	<u>1,15m</u>	<u>2</u>	-
<u>1,50</u>	<u>1,15</u>		

Sala 3

NOME DA DEPENDÊNCIA Sala de Aula. (13)

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA
Sala de Aula

FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA
Sala de Aula.

vide dimensões na última folha

COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>6,65m</u>	<u>5,20m</u>	<u>34</u>	<u>32</u>
<u>6,65</u>	<u>5,20</u>		

Sala 4

NOME DA DEPENDÊNCIA Sala de Aula. (11)

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA
Sala de Aula.

FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA
Sala de Aula.

COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>5,20m</u>	<u>5,25m</u>	<u>28</u>	<u>26</u>
<u>5,20</u>	<u>5,25</u>		

Sala 6

NOME DA DEPENDÊNCIA Sala de Aula. (12)

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA
Sala de Aula.

FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA
Sala de Aula.

COMPRIMENTO	LARGURA	M ²	CAPACIDADE
<u>7,50m</u>	<u>5,00m</u>	<u>37</u>	<u>35</u>
<u>7,50</u>	<u>5,00</u>		

NOME DA DEPENDÊNCIA Sala de Aula 11

Sala 6

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA			
<u>Sala de Aula</u>			
FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA	<u>5,70^m</u>	<u>5,00^m</u>	<u>28</u>
	<u>5,70</u>	<u>5,00</u>	<u>26</u>

NOME DA DEPENDÊNCIA _____

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA			
FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA			

NOME DA DEPENDÊNCIA _____

FINALIDADE PARA A QUAL FOI CONSTRUÍDA			
FINALIDADE PARA A QUAL É UTILIZADA			

Obs: Nas salas de aula a diferença que existe entre a capacidade e o m², é o espaço reservado para o professor e o armário.

7

QUADRO DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULAS
1978

NÍVEIS	MATRÍCULA INICIAL (março)	TRANSFERÊNCIAS		EVAÇÃO	MATRÍCULA ATUAL (agosto)	
		EXPEDIDAS	RECEBIDAS			
SÉRIES	1a.	68	02	01	11	62
	2a.	44	02	02	-	44
	3a.	43	03	-	02	38
	4a.	22	-	-	02	20
	5a.					
	6a.					
	7a.					
	8a.					
PERÍODOS	1º					
	2º					
	3º					
FASIS	ALFAB.					
	I					
	II					
	III					
	IV					

Obs: Na 1ª série os alunos recebidos não são por transferências, são vindos do lar

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS VAGAS OCIOSAS - 2 TURNOS

AGOSTO/1978

SÉRIE OU PERÍODO	NOMENCLATURA DA TURMA	TURNOS	Nº DE ALUNOS	CAPACIDADE DA SALA	VAGAS OCIOSAS
1ª	101	1º	19	SALA 14 26	7
1ª	102	1º	20	SALA 12 35	15
1ª	103	1º	23	SALA 13 32	9
2ª	201	1º	26	SALA 14 26	0
2ª	202	2º	18	SALA 12 35	17
3ª	301	2º	18	SALA 13 32	14
3ª	302	2º	20	SALA 14 26	6
3ª	401	2º	20	SALA 14 26	6

Obs: Os

vagas ociosas de

1ª série só podem

ser preenchidas até

completar 25 alunos que

é o número limite para

esta série.

sendo assim teremos:

1ª → 101 = 6 alunos

1ª → 102 = 5 alunos

1ª → 103 = 2 alunos

CORPO DOCENTE COM TURMA - PRE-ESCOLAR e 1ª a 4ª SÉRIES

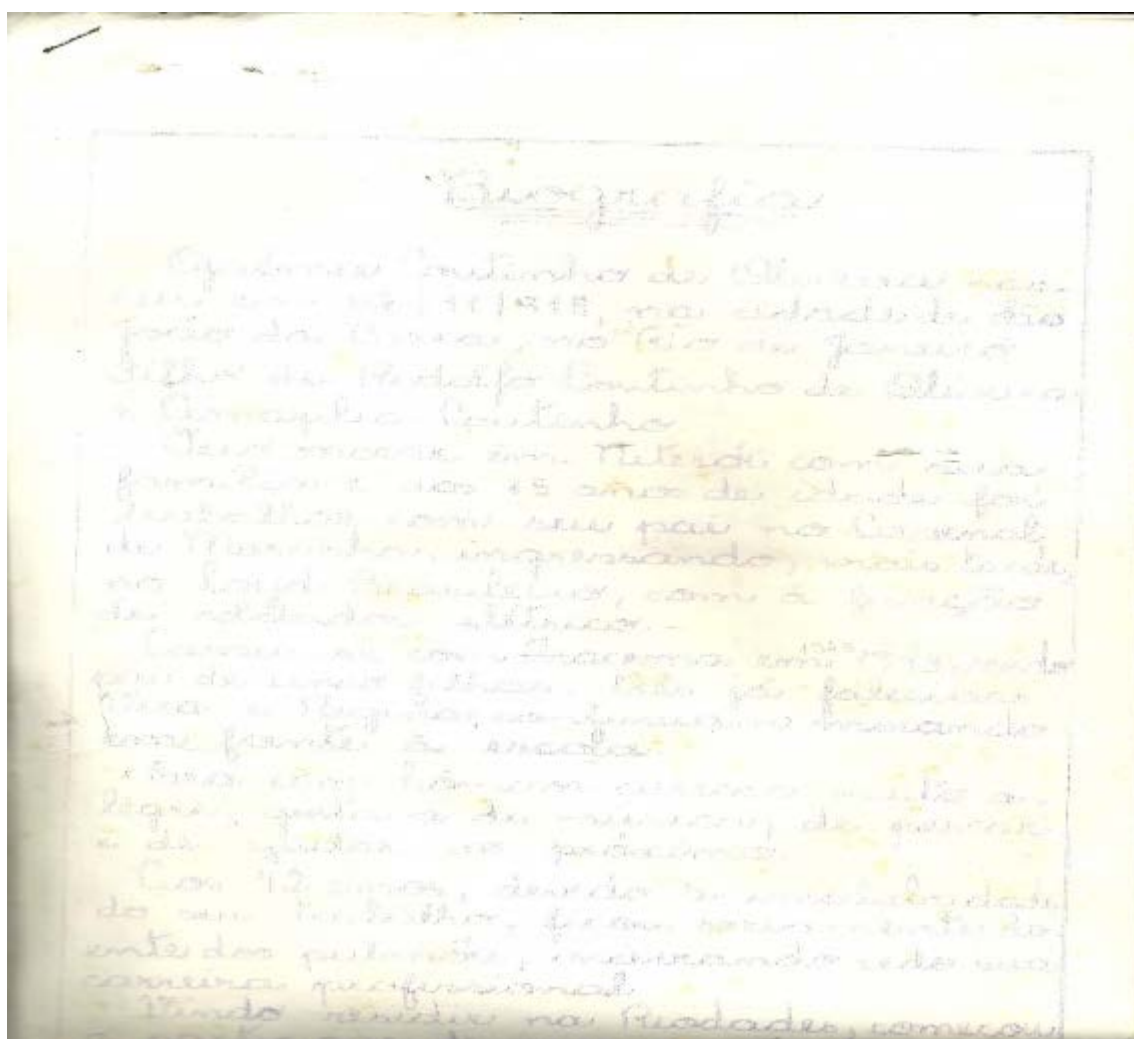
PROFESSOR	LUGAR	FORMAÇÃO			SÉRIE	PERÍODO	TURMA	CIVILIDADE	CURSO	ALUNOS
		COMPLETA	CURSANDO	OU						
Prof. Maria Helena de Moraes	1ª S.	100%			1ª S.	101	101	101	14	
Prof. Maria Helena de Moraes	2ª S.	100%			2ª S.	101	101	101	18	
Prof. Maria Helena de Moraes	3ª S.	100%			3ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	4ª S.	100%			4ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	5ª S.	100%			5ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	6ª S.	100%			6ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	7ª S.	100%			7ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	8ª S.	100%			8ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	9ª S.	100%			9ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	10ª S.	100%			10ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	11ª S.	100%			11ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	12ª S.	100%			12ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	13ª S.	100%			13ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	14ª S.	100%			14ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	15ª S.	100%			15ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	16ª S.	100%			16ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	17ª S.	100%			17ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	18ª S.	100%			18ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	19ª S.	100%			19ª S.	101	101	101	30	
Prof. Maria Helena de Moraes	20ª S.	100%			20ª S.	101	101	101	30	

GRUPO DOCENTE SEM TURMA
AGOSTO/1978

PROFESSOR (NOME)	FORMAÇÃO		FUNÇÃO NA ESCOLA	TURNO	HORÁRIO DE TRABALHO	OBSERVAÇÃO
	DEGR. E/TA	CURSANDO				
Giloi Soares	pedagogia - normal Escola (UFF)	pedagogia superior UFF	diretor	1º e 2º	turno alternado 13h a 17h	35 horas em
Jonas Me Souza Sant'Anna	normal	—	que direção	10h	130h a 14h 14h a 17h	14 horas em
Priscila Me da Silva Olmi	comunicação UFF	—	que direção	10 e 2º	130h a 14h 14h a 17h	14 horas em
Rosita Aguiar Feixoto	pedagogia superior UFF	pedagogia - UFF técno educacional	supervisora	10 e 2º	14h a 17h	30 horas em
Maur de Castro	educação distáncia	—	secretária	10 e 2º	14h a 17h	—
Beatriz de O. Abreu	normal	—	que social atividades	2º t	14h a 17h	—
Elvira Ramalho Sader	curso industrial (antigo ginásio)	—	supervisora de ensino	1º e 2º	14h a 17h 17h a 20h	20 horas em
Yara Me da Costa Lopes	—	pedagogia UFF educação a distância	professora	10h	130h a 14h 14h a 17h	20 horas em
Jonias Nunes Mourão	normal	—	professora	2º t	13h a 17h	—
Me do Carmo Fritula Santos	4º ano adicional	—	recuperação	10h	130h a 14h 14h a 17h	—
Quidina Cohen Guedes	literatura e estudos sociais	—	recuperação	2º t	13h a 17h	—

ANEXO B – Biografia

Neste documento, além de detalhes ainda bem sucintos sobre a biografia do Sr. Djalma Coutinho de Oliveira, podemos enxergar nele uma homenagem da, então diretora da época, Sra. Hermínia Celestino Medeiros ao patrono da escola. Cabe ressaltar, que este documento não possui data, mas pelos registros do texto, compreende-se que tenha sido escrito entre 1982 e 1988, período em que a diretora exerceu a função. Sendo uma cópia de matriz reproduzida a partir de mimeógrafo, o documento nos permite inferir ter havido uma preocupação de divulgação da biografia do Sr. Djalma como parte do currículo escolar.



para reivindicar melhorias para o bairro perante às autoridades competentes. Seu primeiro passo foi conseguir água, mas esta só veio dois meses após seu falecimento.

Participava ativamente como católico atuante nos benefícios da Igreja Nossa Senhora das Graças.

Em 1963 começou a lutar por melhorias para esta escola. Muito atencioso, estava sempre beneficiando a escola com seu auxílio, auxílio este em que colocava a sua casa à disposição da referida escola.

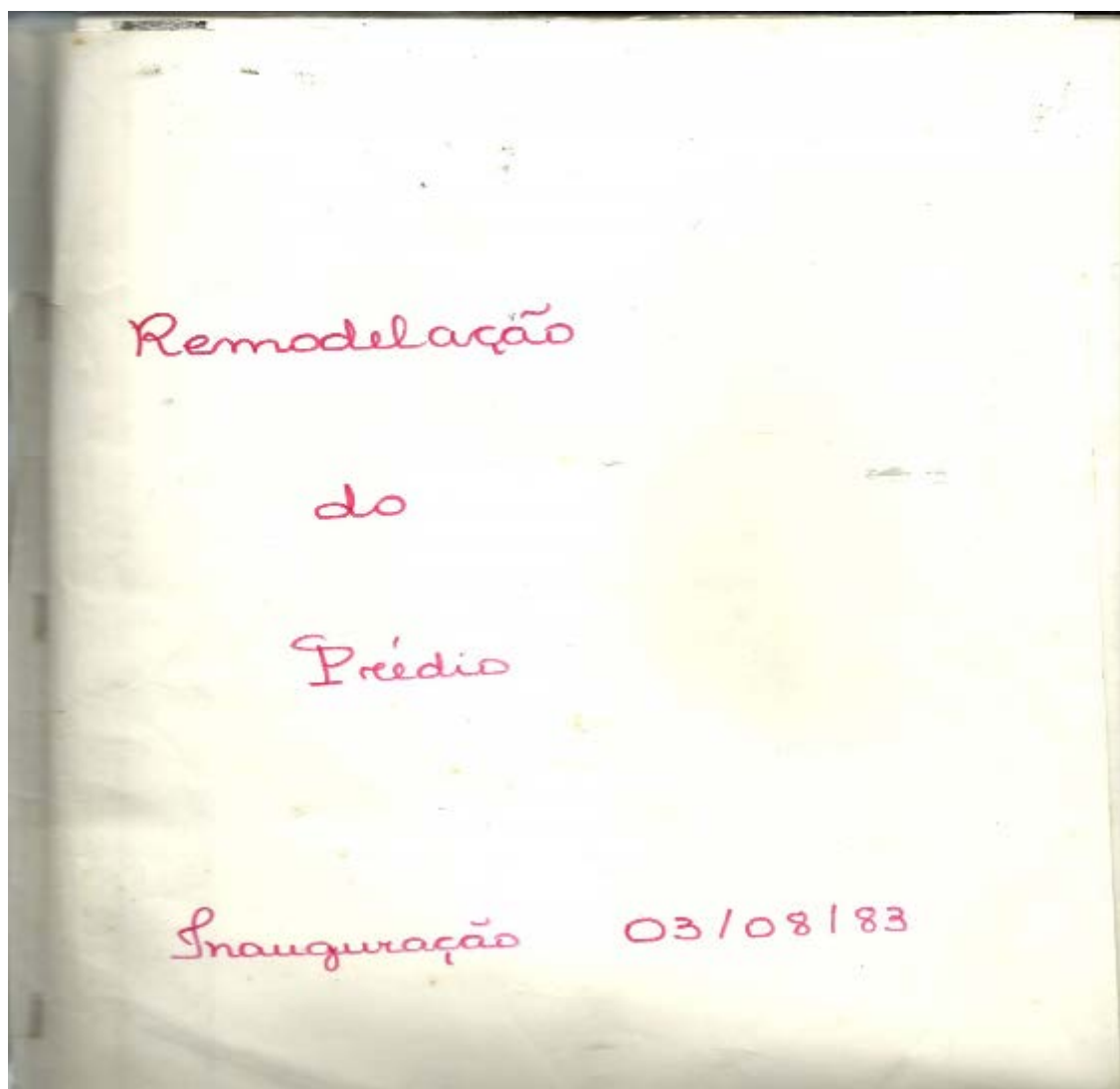
Quando cheguei para dirigi-la, ele, com seu coração afetoso, abraçou-me, juntamente com os seus familiares, dando-me sempre apoio em todas as necessidades, para que esta escola crescesse.

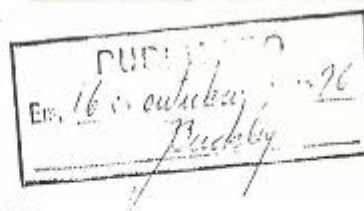
O Sr. Gjalma veio a falecer aos 13 de dezembro de 1989.

Esta é uma maneira de lhe dizer
Muito obrigado!

ANEXO C – Remodelação do Prédio (inauguração 03/08/1983)

Com o Título de “Remodelação do Prédio”, o documento que na verdade é uma pasta, traz o registro da obra realizada na no ano de 1983. Nesta pasta com as folhas preservadas em sacos plásticos, podemos encontrar diversos documentos, como: decreto de mudança de nome da unidade escolar; carta do secretário de educação entregando o novo ambiente escolar, após a remodelação; telegrama de uma professora que não pode comparecer a reinauguração da escola e recortes de jornal que fazem alusão às obras nesta e em outras unidades escolares. Todos os recortes são do Jornal O Fluminense e tem datas entre 3 e 7 de agosto de 1983.





DECRETO Nº 7433/96

O PREFEITO MUNICIPAL DE NITERÓI, no uso de suas atribuições legais, de acordo com o art. 66 inciso VI da Lei Orgânica do Município de Niterói, de 04 de abril de 1990, e,

CONSIDERANDO os inúmeros serviços prestados por Djalma de Oliveira em prol de sua comunidade;

CONSIDERANDO a dedicação que sempre teve para com os funcionários, crianças e a Escola 31 de Março,

D E C R E T A:

Art. 1º - Passa a denominar-se Escola Municipal "Djalma Coutinho de Oliveira", a atual Escola 31 de Março situada na Rua 31 de Março, nº 75 - Fonseca - Niterói.

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI, EM 15 de outubro de 1996

João Sampaio
JOÃO SAMPAIO
PREFEITO

210/1525/96

/lmgb/RCM.



Niterói, 09/agosto/1983.

Prezada Diretora,

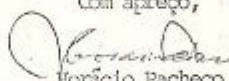
Na seu novo-visual, a 31 de Março colocou-se muito além de nossas mais lisonjeiras expectativas. Opinião de todos.

Renovo-lhe, por isso, os parabéns do dia 6, com a certeza de que saberá manter e preservar a escola, simples e bela, como está. Ou dar-lhe ainda mais ímpeto.

A jovem delicada e sensível revelou uma vontade, que eu desconhecia.

Esterda os parabéns ao seu professorado e aos demais auxiliares da 31 de Março, e manifeste-lhes a confiança desta Secretaria Municipal.

Com apreço,


Monácio Pacheco
Secretário

TELEGRAMA RA
CONFIAVIDADE A SUA DIS

ECT

RAMA RAPIDEZ E
ADE A SUA DISPOSIÇÃO

STT NRI001/RJ
05 2041 229
ZCZC FRR06125 05 2037 STT/RJ(054)
RIODEJANEIRO/RJ

1586

TELEGRAMA
HERMINIA CELESTINA MEDEIROS
RUA CINCO DE MARCO 75 FONSECA
NITEROI/RJ(24130)

IMPOSSIBILITADA COMPARECER GRANDE EVENTO ENVIO CALOROSO
ABRACO GRANDES REALIZACOES
PROFESSORA ANGELA

COL 75 24130

NNNN

STT NRI001/RJ

TELEGRAMA FONADO
E COMODO. TELEFONE PARA A
ECT HOJE E PAGAUE DEPOIS.

ECT

TELEGRAMA
E COMODO. TELEFONE
ECT HOJE E PAGAUE DEPOIS.

Inauguração festiva

Sábado, a partir das 10 horas, inauguração dos melhoramentos feitos no Colégio 31 de Março, pertencente à rede de ensino municipal, localizado no Bairro Riudades, Fonseca, nesta cidade. A iniciativa da remodelação do prédio foi da diretora Hermínia Celestina Medeiros, que contou com a colaboração da comunidade e participação da Secretaria de Educação e Cultura, liderada pelo prof. Herculio Pacheco.

Nota:
jornal "O Iluminense"
Dia 03-08-83
pagina 9.

Riodades ganha nova escola da Prefeitura

"Já fui mais de seis vezes a Brasília em busca de ajuda mas não obtive resultado. A recuperação dessa escola é uma prova de que não é pedindo dinheiro ao Govern. Federal que vamos resolver os nossos problemas. As nossas soluções estão aqui mesmo, e com a ajuda da comunidade tudo será resolvido", disse ontem de manhã o Prefeito Waldenir de Bragança, durante a inauguração das obras de recuperação da Escola Municipal 31 de Março com 250 alunos, no bairro Riodades.

A 31 de Março que teve recuperadas suas instalações hidráulica e elétrica o telhado pintura e o mobiliário a partir da iniciativa de sua diretora, Hermínia Celestina Medeiros, com a ajuda da comunidade, é a primeira das 20 escolas municipais a ser beneficiada pelo Projeto "Operação Escola", iniciado em abril pela Prefeitura. Atualmente, mais 15 unidades de ensino do município estão passando por obras de reforma.

A situação das escolas municipais foi levantada por um grupo de trabalho da Secretaria Municipal de Educação, através de relatório do qual constam fotografias das partes danificadas das unidades minuciosos dos problemas.

Estiveram presentes à inauguração, o Vice-prefeito Adilson Lopes, o Secretário de Educação, Horácio Pacheco, a representante da Divisão do Parque Monteiro Lobato, no Barreto, Janete Mello Palmier, o presidente da Liga Niteroiense de Desportos, José Jacomini, a diretora da Escola Hermínia Celestina Medeiros, além de professores e funcionários da Secretaria Municipal de Educação.

o jornal "o fluminense"
2/8/83

Colégio inaugura melhoramentos

Está programado para amanhã, sábado, a partir das 10 horas, a inauguração dos melhoramentos efetuados no Colégio 31 de Março, pertencente à rede de ensino de Niterói, localizada no bairro Riodades, Ponteira. A iniciativa da remodelação total do prédio foi da dinâmica e eficiente diretora Hermínia Celestina Medeiros, que contou com a colaboração de parentes, amigos, mesenários, auxiliares de direção e teve ainda a participação da Secretaria de Educação e Cultura de Niterói, liderada pelo professor Horácio Pacheco.

o São Gonçalo
05-08-83 página 1 ↑

Hoje, às 10 horas, inauguração dos melhoramentos feitos no Colégio 31 de Março, da rede municipal de ensino, no Riodades (Ponteira), com a presença do Prefeito Waldenir Bragança. A diretora Hermínia Celestina Medeiros não vai chegar para os abraços. S6.

o jornal fluminense
06-08-83
página 13 ↑

Escola é recuperada

O Prefeito de Niterói Waldenir de Bragança, inaugura hoje, às 10hs, as obras de recuperação da Escola Municipal 31 de Março, no bairro de Riodades, que recebeu novas instalações hidráulicas, teve seu telhado reformado, limpeza e pintura.

A 31 de Março é a primeira das escolas municipais de Niterói beneficiadas pelo Projeto "Operação Escola", - desenhado em abril pela Prefeitura para recuperar a curto prazo todas as 22 unidades da rede municipal.

Um grupo de trabalho da Secretaria Municipal de Educação elaborou um relatório da situação de cada uma das escolas, englobando a manutenção e conser-


vação, considerando que o funcionamento intensivo das unidades escolares, em dois e até três turnos, acarreta um desgaste muito rápido dos prédios prejudicando o seu funcionamento normal, e afetando, em consequência, o processo de aprendizagem.

A maior escola mantida pela Prefeitura em Niterói, a "Aliyo César", no Barreto, com mais de mil alunos diariamente, está passando por obras nas instalações hidráulica-sanitárias, revisão nas instalações elétricas e novo revestimento no pátio. Além da E. M. Aliyo César, outras 13 escolas estão sendo recuperadas atualmente pela Prefeitura do município.

ANEXO D – Minuta da Procuradoria Geral e Procuradoria Administrativa da Prefeitura Municipal de Niterói

Datada como 26 de agosto de 1996, o documento se trata da minuta que determina a mudança de nome da escola, assinada **pele Prefeito João Sampaio**.

9



PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI
PROCURADORIA GERAL
PROCURADORIA ADMINISTRATIVA

Minuta

Decreto nº.....

O Prefeito Municipal de Niterói, no uso de suas atribuições legais, de acordo com o art. 66 inciso VI da Lei Orgânica do Município de Niterói, de 04 de Abril de 1990, e,

Considerando os inúmeros serviços prestados por Djalma de Oliveira em prol de sua comunidade;

Considerando a dedicação que sempre teve para com os funcionários, crianças e a Escola 31 de Março

Decreta

Art. 1º Passa a denominar-se Escola Municipal “Djalma Coutinho de Oliveira”, a atual Escola 31 de Março situada na Rua Riodades nº 75 - Fonseca - Niterói.

Art. 2º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.


Prefeitura Municipal de Niterói, 26 de 08 de 1996.

PREFEITO

Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira
ATO DE RECONHECIMENTO: RESOLUÇÃO
SEEC N.º 479 de 17/08/91
Publicado em D. O. de 21/08/91
Regimento Escolar Fed. 2.002.010 - Niterói
Pavão 100.01.0100.01.1
Habilitação em 02/07/91
Decreto 2.002.01.0100.01.1

ANEXO E – Decreto N° 7433/1996

Trata-se do Decreto Municipal que oficializa a mudança de nome da unidade escolar para Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira, em 15 de outubro de 1996, assinada pelo Prefeito João Sampaio.



PLE
 De 16 de outubro de 1996
 P. Sampaio

DECRETO Nº 7433/96

O PREFEITO MUNICIPAL DE NITERÓI, no uso de suas atribuições legais, de acordo com o art. 66 inciso VI da Lei Orgânica do Município de Niterói, de 04 de abril de 1990, e,

CONSIDERANDO os inúmeros serviços prestados por Djalma de Oliveira em prol de sua comunidade;


CONSIDERANDO a dedicação que sempre teve para com os funcionários, crianças e a Escola 31 de Março,

D E C R E T A:

Art. 1º - Passa a denominar-se Escola Municipal "Djalma Coutinho de Oliveira", a atual Escola 31 de Março situada na Rua 31 de Março, nº 75 - Fonseca - Niterói.

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI, EM 15 de outubro de 1996


 JOÃO SAMPAIO
 PREFEITO

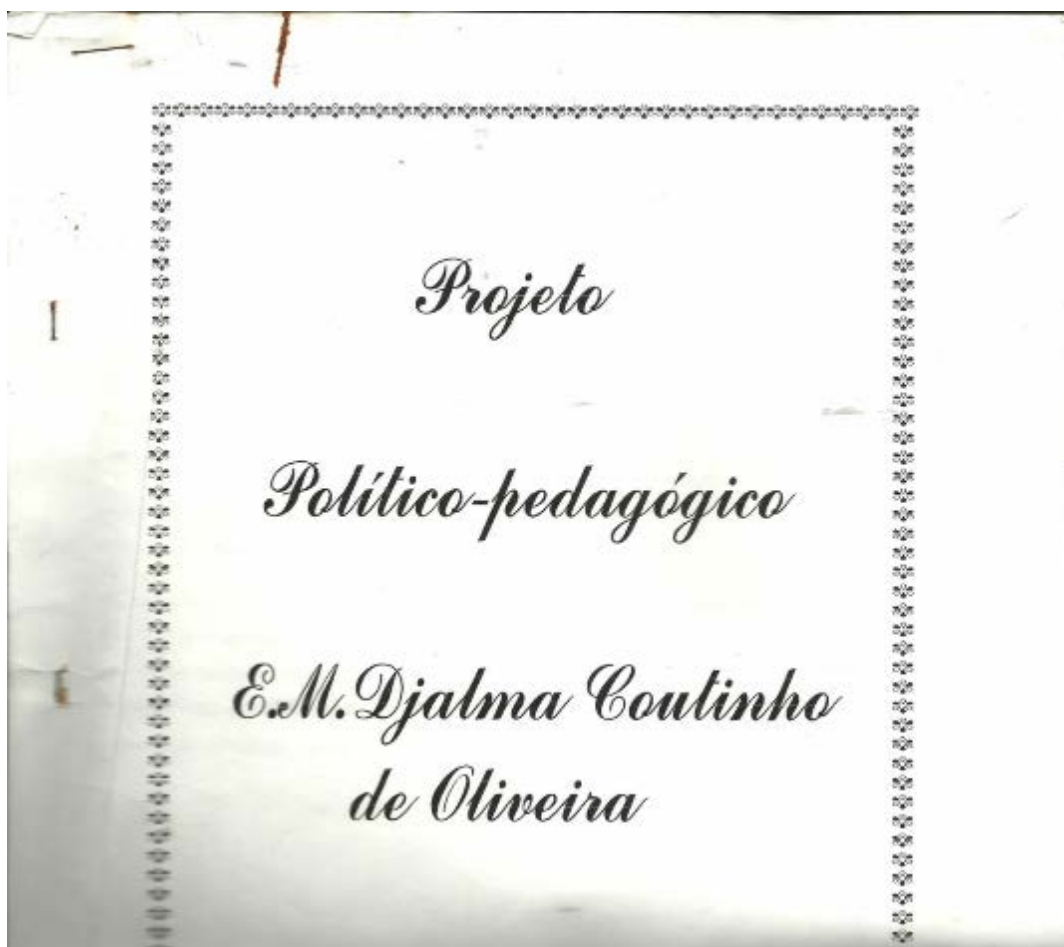
210/1525/96

/lmgb/RCM.

Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira
 ATO DE RECONHECIMENTO: RESOLUÇÃO
 SEEC Nº 478 de 17/08/81
 Publicado em D. D. de 13/08/81
 Regimento Escolar da Escola Municipal - Niterói
 Parecer 189/81 C. DEB. J.
 Homologada em 20/04/81
 Decreto 7433/86 D. O. 15/10/86

ANEXO F – Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira

Datado do ano 2001 e sem assinatura, este foi primeiro e o único documento encontrado que aponta para um movimento interno de elaboração do PPP da escola. É sempre bom lembrar que a LDB 9.394/96, no inciso I do Artigo 12, estabeleceu que, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica: o Projeto Político Pedagógico (PPP). O documento inacabado de 10 páginas, com data de 14 anos atrás, confirma o que pesquisas do campo do currículo vem discutindo que entre o currículo oficial e o currículo praticado existem uma distância expressiva.




PREFEITURA DE NITERÓI
Fundação Municipal de Educação
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DJALMA COUTINHO DE OLIVEIRA

APRESENTAÇÃO:

Projeto: Projeto Pedagógico

Ano: 2001

Local: E.M.Djalma Coutinho de Oliveira

Endereço: Rua 5 de Março Nº 75 – Riodades- Fonseca

Telefone: 627-8106

Número de turmas:-14 do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade)
• Sendo 1 turma de reorientação da aprendizagem

Alunos: 341

Professores: - 06 em regime de 40 horas
- 06 em regime de 20 horas

Elementos da equipe técnico-pedagógico-administrativo: 05

Diretora: Sandra Regina de Azevedo

Secretária: Eliana Ferreira da Costa

Orientadora: Joceny Moraes Guimarães

Coordenadoras de turno: Maria da Graça Teixeira Braga Motta

Rosane Chaves Ferreira

JUSTIFICATIVA:

O sistema de ensino existe como instrumento que garante continuidade da ação educativa sistematizada e por isso, todas as suas ações têm como meta possibilitar que as unidades escolares cumpram suas finalidades.

Iniciamos este trabalho explicitando o entendimento que temos de "novo cidadão" e como a unidade escolar se coloca diante da exigência de formá-lo.

Formar o novo cidadão (o cidadão necessário) no aluno significa formá-lo com capacidade para ter uma inserção social crítica-transformadora na sociedade em que vive.

Por isso, a finalidade da Escola é possibilitar que os alunos adquiram os "conhecimentos" da ciência e da tecnologia, desenvolvam "habilidades" para operá-los, revê-los, transformá-los e redirecioná-los em sociedade e as "atitudes sociais", cooperação, solidariedade, ética.

Tendo total consciência de que se trata de uma tarefa ampla, complexa e nova exigindo da escola e do sistema de ensino um trabalho organizado com cumplicidade definindo alguns princípios norteadores para essa organização, estando entre eles a integração do educando / família / comunidade, junto ao processo político-pedagógico, que apresentamos a seguir.

INTRODUÇÃO:

Com a intenção de adequar, cada vez mais, a proposta pedagógica da escola à realidade dos nossos alunos, a mesma foi reavaliada e reelaborada em reuniões com o corpo docente, equipe técnico - pedagógica - administrativa e CEC, a fim de que as metas prioritárias para a formação do "cidadão consciente" sejam alcançadas, tais como a integração escola / família / comunidade, suporte para trabalhar com a educação inclusiva e desenvolver o senso crítico do corpo discente.

DIAGNÓSTICO:

A escola funciona em dois turnos, atuando do 1º ao 5º ano de escolaridade, com 341 (trezentos e quarenta e um) alunos numa faixa etária de seis a doze anos de idade, divididos em quatorze turmas do Ensino Fundamental, incluindo uma turma de reorientação da aprendizagem. Contamos com doze professores, cinco funcionários da FME, quatro funcionários cedidos pela CLIN, cinco elementos da equipe técnico-pedagógica.

A nossa U.E. está situada entre três morros: Morro do Castro, Morro do Pimba e o Morro Maravilha.

Apesar de estarmos preocupados com o desenvolvimento integral de nossos alunos, temos problemas que interferem no trabalho como: falta de espaço físico (apesar de termos passado por várias reformas), dificuldades com as famílias dos alunos em função da realidade nacional, contribuindo para o não esclarecimento devido a falta de condição cultural, gerando pouca participação na integração ESCOLA-FAMÍLIA, justificando a baixa frequência em reuniões com a equipe da Escola e algumas vezes, não seguindo as orientações dos especialistas em relação aos seus filhos. Tais metas serão sempre reforçadas, embora conhecendo e respeitando as limitações dos familiares.

OBJETIVOS:**1. GERAL:**

- Reformular a proposta pedagógica de nossa escola com base nos PCNs, e nos planos da FME, de forma a possibilitar à comunidade escolar uma formação global e a conseqüente valorização de sua cidadania, bem como inseri-los participativamente dentro da sociedade em que vivem, formando cidadãos com capacidade de atuar de forma crítica e transformadora na sociedade em que vivem.

2. ESPECÍFICOS:

- Preservar a qualidade do ensino, com uma equipe comprometida para que haja habilidade de um convívio social saudável;
- Desenvolver um trabalho que desperte o interesse do aluno para aprendizagem, levando em consideração o espírito crítico, de colaboração e solidariedade;
- Promover a integração Escola / Família / Comunidade, para melhor atender as metas propostas;
- Avaliar sistematicamente as atividades que forem realizadas, procurando suprir falhas e colhendo subsídios para o aprimoramento dos trabalhos futuros;
- Corrigir distorções na aprendizagem do aluno através de recuperação paralela e de reorientação da aprendizagem;
- Articular os diferentes segmentos da escola, visando a integração do aluno na Unidade Escolar;

- Traçar metas para a reformulação de novas práticas pedagógicas baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- Promover o entrosamento entre os diversos profissionais que atuam nas turmas, visando a interdisciplinaridade dos conteúdos;
- Desenvolver estratégias de ação, possibilitando aos pais ou responsáveis uma conscientização e reconhecimento de sua responsabilidade no processo educativo.

METAS:

- * Entrosamento entre os elementos da Equipe Pedagógica da escola e a FME, proporcionando momentos de reflexão conjunta sobre o processo educativo;
- * Acompanhamento e valorização dos professores numa ação conjunta de reorganização gradativa de sua prática;
- * Promover discussões sobre a avaliação do processo pedagógico, possibilitando a sua revisão contínua, com vistas ao aprimoramento do trabalho;
- * Acompanhamento e apoio aos alunos, contribuindo efetivamente para a formação de um cidadão consciente e crítico.
- * Articulação do CEC, no sentido de estimular sua participação no processo político-pedagógico da escola;
- * Desenvolver atividades, procurando dar apoio e fornecendo subsídios à todos os profissionais da escola, a fim de possibilitar melhoria de atuação no processo educacional;
- * Conscientização e participação dos responsáveis na vida escolar de seu filho, favorecendo um relacionamento mútuo entre a Escola/Família/Comunidade;

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO:

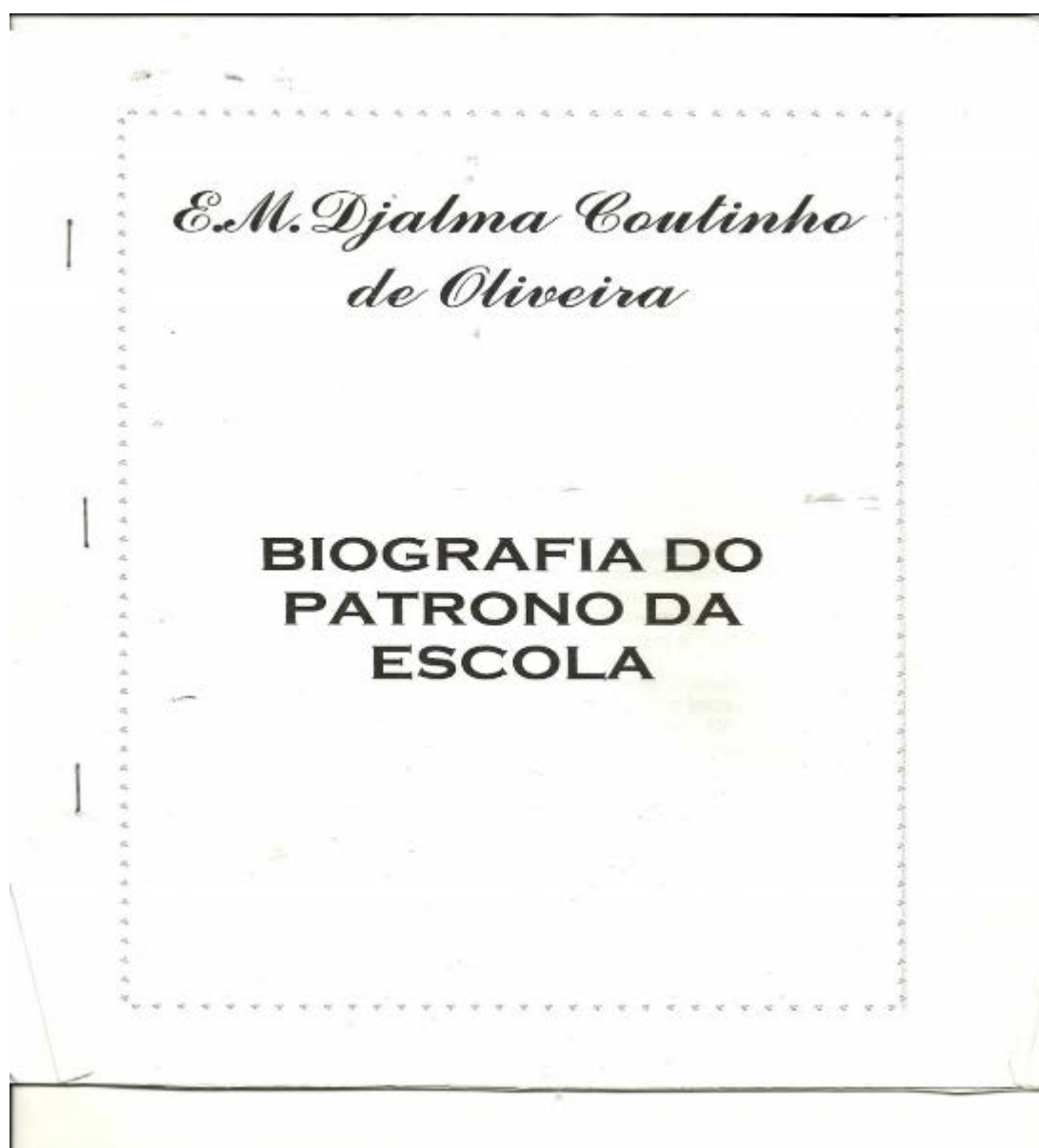
- Reunir periodicamente pais e responsáveis para que sejam discutidas as necessidades na educação no mundo atual;
- Observação da comunidade escolar quanto aos aspectos relativos a assiduidade, pontualidade, participação, responsabilidade e ética;
- Avaliar todo o trabalho realizado no ano anterior;
- Promover junto a comunidade: festas, bingos, rifas...
- Criação de um espaço para constante atualização do corpo docente, visando troca de experiências e manuseio de livros didáticos;
- Reuniões com os professores para a avaliação das atividades desenvolvidas;
- Reuniões(funcionários, responsáveis, alunos, CEC)
- Projetos pedagógicos;
- Finalmente, a nossa meta mais urgente é o crescimento da criança enquanto cidadão, inserido na sociedade consciente do seu papel como sujeito de suas ações.

**ACOMPANHAMENTOS E AVALIAÇÃO DO TRABALHO
DESENVOLVIDO:**

- Reuniões constantes de acompanhamento de todo o processo e de avaliação de toda a equipe escolar;
- Conselhos de classe bimestrais ou trimestrais, com discussão de relatórios onde se propõe uma reavaliação de nossa prática;
- Elaboração de novas atividades adequadas ao nível de cada problemática;

ANEXO G – Biografia do Patrono da Escola

O documento datado de 25 de junho de 2003, tendo sido elaborado pela Sra. Eliana Ferreira da Costa, que exercia o cargo de secretária na escola, possui um maior detalhamento acerca da biografia do Sr. Djalma, além de incluir uma foto do mesmo e outras fotos de eventos na escola.





BIOGRAFIA DO PATRONO DA ESCOLA



Djalma Coutinho de Oliveira nasceu em 02/11/1918, na Cidade de São João da Barra, no Estado do Rio de Janeiro, filho de Rodolfo Coutinho de Oliveira e Amália Coutinho, veio morar no Município de Niterói com sua família, ainda menino. Aos 15 anos foi trabalhar com seu pai no Arsenal de Marinha, ingressando mais tarde, no Loyd Brasileiro na função de soldador elétrico.

Aos 42 anos, devido à insalubridade do seu trabalho, viu-se obrigado a encerrar sua carreira profissional.

Residindo na Riudades, desde 1952, participou da Organização de Comissões para reivindicar melhorias para o bairro.

Em 1963, começou a lutar por melhorias desta escola. Muito atencioso, estava sempre preocupado em auxiliar e fazia de sua casa uma extensão da escola colocando a disposição da mesma o uso do telefone e qualquer coisa que se tornasse necessária para o bom andamento dos trabalhos aqui desenvolvidos.

O senhor Djalma Coutinho de Oliveira veio a falecer em 13 de dezembro de 1989.

Em função de seus valorosos préstimos a Comunidade Escolar a Professora Hermínia Celestino Medeiros, que estava à frente da direção desta Escola, solicitou ao Excelentíssimo Sr. Prefeito João Sampaio que prestasse homenagem a essa pessoa que muito contribuiu com esta instituição pública.

Em 15 de outubro do ano de 1996, o Prefeito, considerando os inúmeros serviços prestados por Djalma Coutinho em prol de sua comunidade e a dedicação que sempre teve para com os funcionários e alunos, a escola passou a denominar-se **ESCOLA MUNICIPAL DJALMA COUTINHO DE OLIVEIRA**, através do Decreto nº 7433/96.

Segue em anexo uma galeria de fotos que ilustram um pouco dos muitos trabalhos desenvolvidos nesta Unidade Escolar.

Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira
Pesquisa sobre o Patrono da Escola, solicitado pela FME.
Fonte: Documentos arquivados na escola;
Apoio: família do homenageado, que reside em frente a Unidade
Escolar, até a presente data.
Responsável pela pesquisa: Eliana Ferreira da Costa
Secretária da Escola
Colaboração: Profª Rosane Chaves Ferreira
Professora de Informática do 2º turno

Niterói, em 25 de junho de 2003.

EVENTOS NA ESCOLA
DIA DAS MÃES



A ESCOLA

FACHADA ANTIGA



FACHADA ATUAL



EVENTOS NA ESCOLA
PROJETO TEATRO EM SALA



EVENTOS NA ESCOLA
PROJETO COPA DO MUNDO



PROJETO MONTEIRO LOBATO



ANEXO H – Histórico da Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira

Neste documento, o texto é muito semelhante ao encontrado no projeto citado acima, a única diferença é o registro das pessoas que passaram pelos cargos de direção até o ano de 2005.

Histórico da Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira

Em 1º de julho de 1959 já havia no local, um barracão funcionando como escola. Seu proprietário chamava-se **João Evangelista Cardoso**, que alugava o espaço à oito moradores da comunidade.

Em 1963, o local foi cedido por esse proprietário gratuitamente à municipalidade para que a escola continuasse a funcionar, recebendo então o nome de **E.M. Maria Ribeiro Cardoso**, pois este era o nome da esposa do proprietário.

Essa escola funcionava em regime de 3 turnos, nos horários de 7 h às 10:30 h; 10:30 às 14:00 h e de 14:00 às 17:30 h, com turmas de **1ª série**.

Em 1967 e 1968 passou a ter turmas de **2ª série**. Nesse período, começou a construção do prédio novo.

Em 1969 passou a funcionar em regime de dois turnos, nos horários de 8:00 h às 12:00 horas e de 13:00 h às 17:00 horas, já com turmas de **3ª série**.

Com a inauguração do novo prédio, em março de 1970, a escola recebeu o nome de **Escola Municipal "31 de Março"**, em "alusão" a revolução que houve no país em 31 de março de 1964.

Em 1972 a escola foi ampliada, com a construção de três salas de aula. A partir desse período a escola foi crescendo, com o apoio da comunidade que sempre se fez presente, lutando pela sua melhoria. Uma das pessoas da comunidade que mais se destacou, foi o Sr. Djalma Coutinho, morador antigo, residente em frente a escola, que sempre se colocou à disposição desta Unidade Escolar. Em função de seus valerosos préstimos à Comunidade Escolar, a Professora **Herminia Celestino Medeiros**, que estava à frente da direção desta Escola, solicitou ao Excelentíssimo Sr. Prefeito João Sampaio, que prestasse homenagem a essa pessoa que muito contribuiu com essa instituição pública.












Em 15 de outubro do ano de 1996, o Prefeito, considerando os inúmeros serviços prestados por Djalma Coutinho em prol de sua comunidade e a dedicação que sempre teve para com os funcionários e alunos, a escola passou a denominar-se **ESCOLA MUNICIPAL DJALMA COUTINHO DE OLIVEIRA** através do decreto nº 7433/96, ¹⁶ (7 manhã, 7 tarde e 2 noite)

Atualmente, a escola possui 13 turmas e dispõe de recursos como, sala de informática Educativa, sala de leitura, livros didáticos, ~~Projeto Escola~~, sistema ~~de ensino~~, e outro recursos de incentivo ao aprendizado dos nossos alunos.

além de sala, jogos do Projeto Tempo de Escola, mesa de ping-pong e todo outros de ed. física, Projeto multimedial ca em foto.

Diretores que deram sua contribuição nesta Unidade Escolar

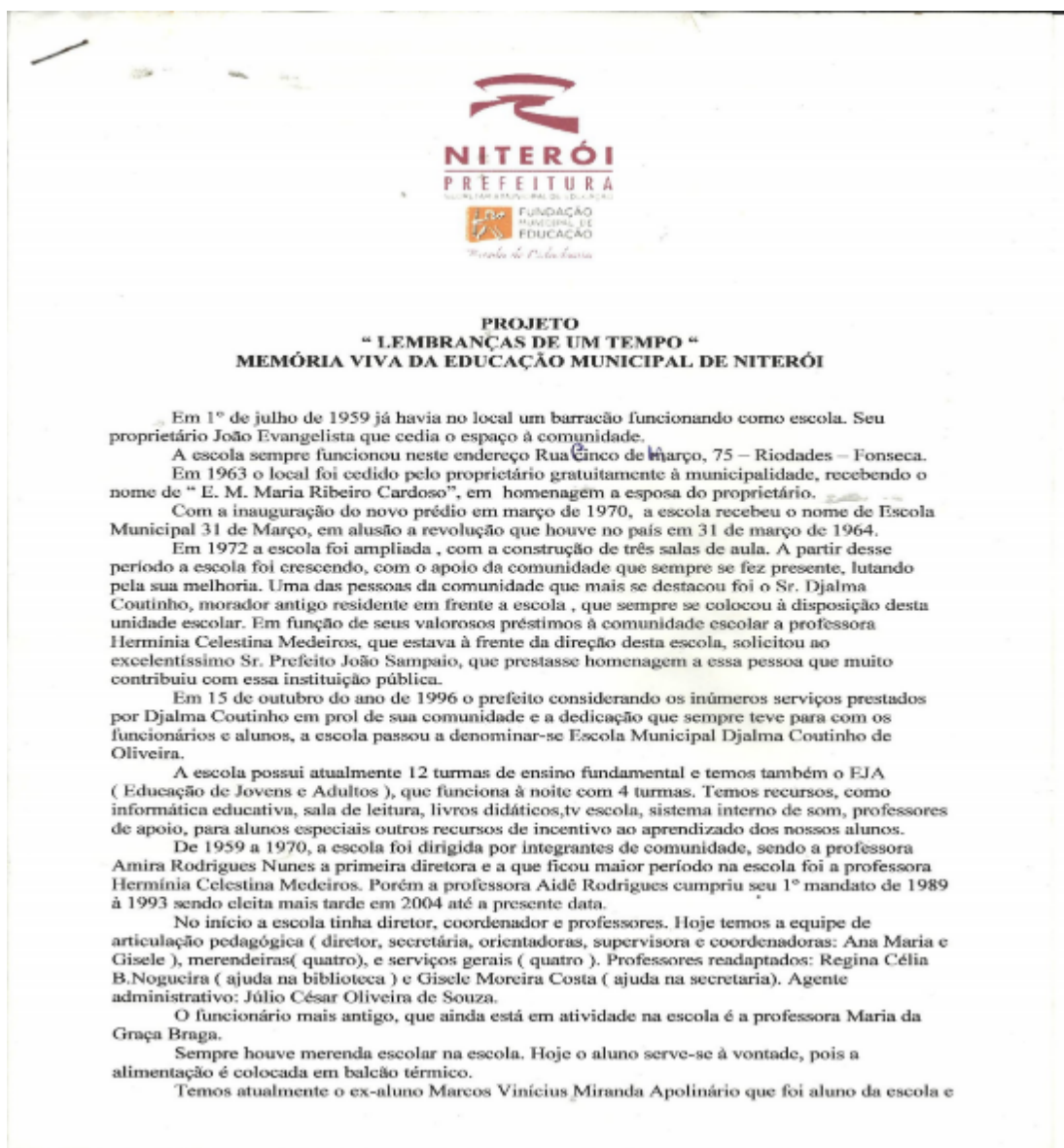
Períodos:

-  1959 a 1970 – A Escola foi dirigida por integrantes da comunidade
-  1971 a 1972 – Profa. Amira Rodrigues Nunes
-  1973 a 1974 - Profa. Zilé de Barros
-  1975 a 1979 – Profa. Sonia Maria Souza Sant'Anna (Aux. de Direção)
-  1980 a 1981 – Profa. Maria de Lourdes Coutinho
-  1982 a 1988 – Profa. Herminia Celestino Medeiros
-  1989 a 1993 – Profa. Aidê Rodrigues
-  1994 a 1997 – Profa. Herminia Celestino Medeiros
-  1998 a 1999 – Profa. Carolina Pereira de Oliveira
-  2000 a.2001 – Profa. Sandra Regina de Azevedo
-  2002 a 2004 - Profa. Maria da Graça T. Braga da Mott
- # 2005 até a presente data Profa. Aidê Rodrigues até 2007

2008 até 2010 Ana Maria

ANEXO I – Projeto “Lembranças De Um Tempo”, Memória Viva Da Educação de Niterói

Neste documento, com a logomarca da prefeitura de Niterói, vemos um breve histórico da escola. Este, foi um projeto realizado em 2008, pela Fundação Municipal de Educação de Niterói, ligada ao festival Anima Mundi, onde buscava-se resgatar as memórias do sistema educacional de Niterói. Isto foi feito através de bate-papo com funcionários e alunos da rede, tentando encontrar nas memórias, ainda vivas, histórias que contassem um pouco sobre a educação no município.



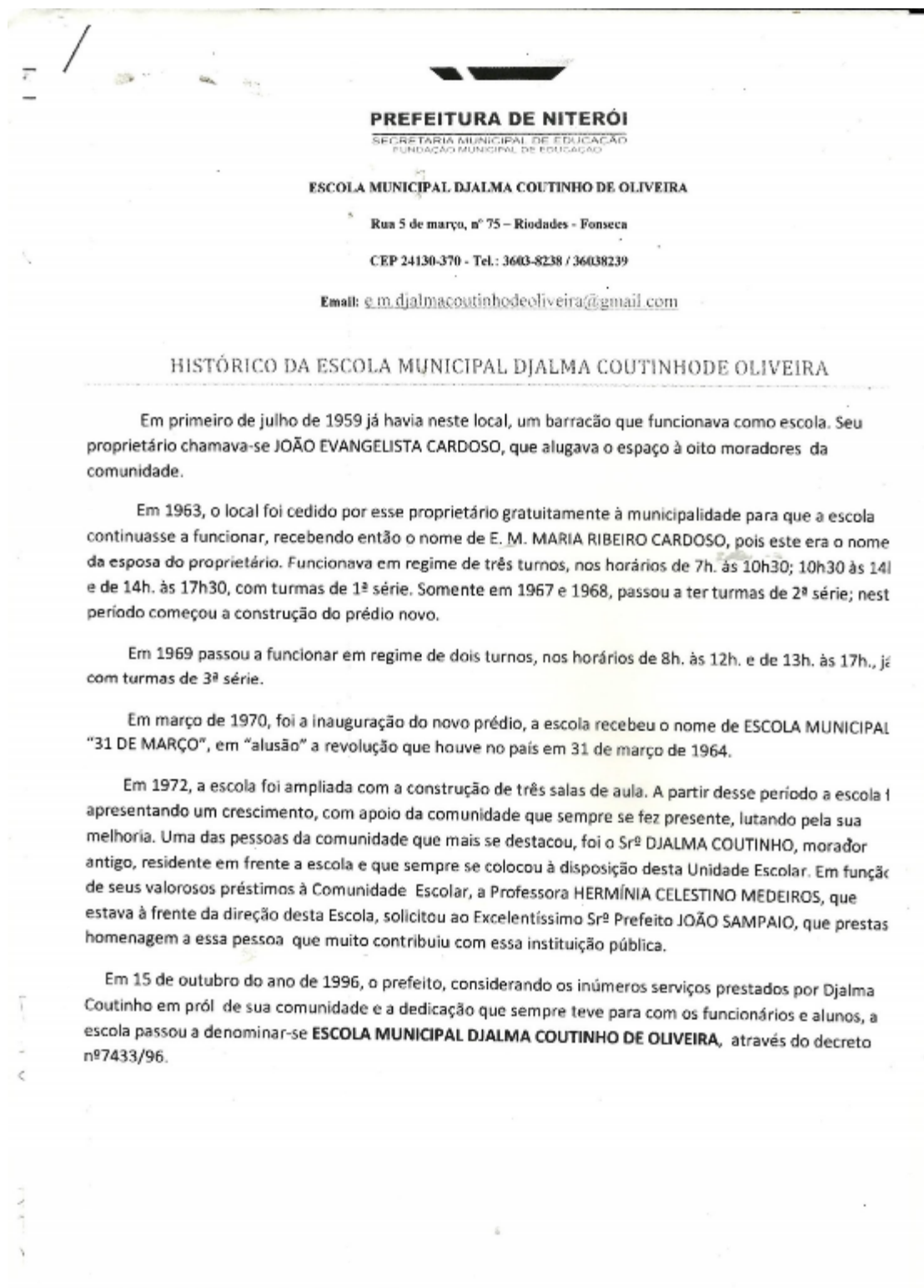
hoje exerce a função de técnico em manutenção de computadores.

A nossa escola atende aos moradores da Riódades e outros bairros mais próximos, é muito querida pela comunidade, pois temos diversos pais que foram alunos da escola.

Côstumamos dizer que formamos uma família com suas alegrias, tristezas e dúvidas, mas com um mesmo objetivo: a educação de qualidade e a formação do cidadão.

ANEXO J – Histórico da Escola Municipal Djalma Coutinho de Oliveira 2

Neste documento, vemos uma parte do texto semelhante ao documento número 4, porém, há o registro das atividades e pessoas que passaram pelas funções de direção até maio do ano de 2011.



Atualmente, esta Unidade Escolar possui dezesseis turmas (sete no 1º turno, sete no 2º turno e duas no turno / EJA) atende as crianças de 1º e 2º ciclo, do Ensino Fundamental, da Educação Regular e Educação de Jovens e Adultos. Dispõe de recursos como, sala de Informática Educacional, sala de Leitura, Livros didático Jogos do Projeto Tempo de Escola, Mesa de Ping - Pong, Totó, educação Física, Projeto Matemática em Foco e outros recursos de incentivo ao aprendizado dos nossos alunos.

DIRETORES QUE DERAM SUA CONTRIBUIÇÃO NESTA Unidade escolar

- 1959 a 1970 – A Escola foi dirigida por integrantes da Comunidade;
- 1971 a 1972 – Professora AMIRA RODRIGUES NUNES;
- 1973 A 1974 – Professora ZILÁ DE BARROS;
- 1975 a 1979 – Professora SONIA MARIA SOUZA SANT'ANA (AUXILIAR DE DIREÇÃO)
- 1980 a 1981 – Professora MARIA DE LOURDES COUTINHO;
- 1982 a 1988 – Professora HERMÍNIA CELESTINO MEDEIROS;
- 1989 1993 – Professora AIDÊ RODRIGUES;
- 1994 a 1997 – Professora HERMÍNIA CELESTINO MEDEIROS;
- 1998 a 1999 – Professora CAROLINA PEREIRA DE OLIVEIRA;
- 2000 a 2001 – Professora SANDRA REGINA DE AZEVEDO;
- 2002 a 2004 – Professora MARIA DA GRAÇA T. BRAGA DA MOTTA;
- 2005 2007 – Professora AIDÊ RODRIGUES;
- 2008 a 2010 – Professora ANA MARIA BORGES;
- 2011 – Professora LARYSSA OKOM e FERNANDA OJÉDA (AUXILIAR DE DIREÇÃO) ATÉ MAIO;
- Deste mês até a presente data, atua como diretora, a Professora RAQUEL MACHADO e Professora MARIA DA GRAÇA MOTTA (AUXILIAR DE DIREÇÃO).

Autorizo a publicação do Histórico desta Unidade Escolar.