

Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy”
UNIGRANRIO

CAROLINE DELFINO DOS SANTOS:

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DAS CULTURAS QUE EMERGEM
DAS CLASSES POPULARES: UMA PROPOSTA DE ESTUDOS**

Duque de Caxias-RJ

2017

CAROLINE DELFINO DOS SANTOS:

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DAS CULTURAS QUE EMERGEM
DAS CLASSES POPULARES: UMA PROPOSTA DE ESTUDOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Linha de Pesquisa: Representação da Historicidade, Memória e Discurso. Orientadoras: Professora Dra. Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima e Professora Dra. Jurema Rosa Lopes.

Duque de Caxias-RJ
2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

S237c Santos, Caroline Delfino dos.

A construção do currículo a partir das culturas que emergem das classes populares: uma proposta de estudos / Franciane Pimentel Melo. - Duque de Caxias, 2017.

248 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2017.

“Orientadora: Profa. Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima”.

“Co-orientadora: Profa. Jurema Rosa Lopes”.

DEDICATÓRIA

O presente trabalho é dedicado a Deus que, dia a dia, com sua mão me sustentou.
À minha família, por todo amor e apoio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por, desde sempre, alimentar o meu desejo pelos estudos e por todas as abdições sofridas para que chegássemos juntos aqui.

Gratidão à comunidade escolar que tão generosamente contribuiu para a realização da pesquisa, em especial à direção pela compreensão, confiança, entrega e partilha ao longo de todo o processo.

Obrigada aos professores e alunos, companheiros de travessia do curso de mestrado, por todo apoio e solidariedade prestados.

Presto agradecimentos ainda a cada amigo que acreditou que um dia este projeto ganharia vida e ano após ano incentivou minha chegada à pós-graduação à nível de mestrado, em especial à família Gomes Porto. Amigos *intra e extramuros* acadêmicos.

Não poderia deixar de agradecer às professoras Andréa Serpa e Rosane Oliveira por participarem com contribuições valiosas a este estudo.

Com carinho, dedico agradecimentos tenros às orientadoras Jackeline Lima e Jurema Lopes por toda dedicação e compreensão na realização da pesquisa, contribuindo com conhecimentos para a vida.

Mesmo distante, gostaria de agradecer ao Professor João Baptista Bastos, com muito respeito, *Juãooo*, que com toda fé, há algum tempo me inseriu no universo da pesquisa científica. Com a simplicidade no olhar, revelou um jeito diferente de ser academia, desvelando a riqueza presente nas conversas, nas trocas, na escuta. Gratidão eterna.

A miçanga, todas a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as miçangas.

MIA COUTO

RESUMO:

Os movimentos políticos surgidos nas últimas décadas em nome das chamadas camadas minoritárias vêm tornando cada vez mais evidente a necessidade de superação não apenas das desigualdades sociais, mas também das formas monoculturais da sociedade se impor. O crescimento e fortalecimento de tais militâncias denunciam que as políticas públicas de cunho igualitário se revelam insuficientes e mascaram as identidades dos grupos historicamente marginalizados. No campo da educação pública questionamo-nos em que medida a democratização do ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e demais documentos oficiais vigentes se articula com a necessidade da valorização das experiências extramuros escolares dos alunos, princípio este também previsto na referida legislação. Assim, o presente trabalho de dissertação surge como fruto de algumas reflexões iniciadas por meio de experiências como docente e orientadora educacional em escolas da Rede Pública de Ensino do município de Duque de Caxias-RJ com crianças e adolescentes oriundas das classes populares. A pesquisa tem como principal objetivo investigar como o currículo oficial dialoga com as trajetórias socioeconômicas e culturais dos alunos e, para tal, apoia-se nos estudos etnográficos como metodologia. Como aporte teórico, recorreremos aos autores Simon Schwartzman e Marcia Anita Sprandel para a compreensão do conceito de pobreza e desigualdade social. Como respostas às indagações em torno do currículo nos apoiamos nos estudos sobre multiculturalismo e educação construídos por Tomás Tadeu da Silva. Para a realização do trabalho de campo, nos utilizamos de entrevistas com membros da comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação, multiculturalismo e experiências extramuros;

ABSTRACT:

Political movements that have arisen in recent decades in the name of so-called minority layers come becoming increasingly evident the need to overcome not only social inequality, but also of monocultural forms of society to impose. The growth and strengthening of such militancy complain that public policy egalitarian nature are insufficient and mask the identities of the historically marginalized groups. In the field of public education We wonder to what extent the democratization of education provided for in the Law of Guidelines and Bases 9394/96 and other applicable official documents is linked to the need for enhancement of experiences outside the school of the students, this principle also set out in that legislation . Thus, this dissertation comes as the result of some discussions launched through experiences as a teacher and guidance counselor in Public Network schools in Duque de Caxias-RJ municipality of education with children and adolescents coming from the popular classes. The research aims to investigate how the official resume dialogue with the socioeconomic and cultural backgrounds of the students and to do so is based on ethnographic studies and methodology. As theoretical contribution, we turn to the authors Simon Schwartzman and Marcia Anita Sprandel, for understanding the concept of poverty and social inequality. As answers to questions about the curriculum in support in studies on multiculturalism and education built by Tomas Tadeu da Silva. To carry out the field work, the use of the oral source through interviews with members of the school community.

Keywords: Education, multiculturalism and experiences outdoors;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA-Avaliação Nacional da Alfabetização

CCAIC-Creche Centro de Atendimento à Infância Caxiense

CEDAE-Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro

CEP-Comitê de Ética em Pesquisa

ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA-Educação de Jovens e Adultos

FAPERJ-Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS-Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH-Índice de Desenvolvimento Humano

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE-Indicador de Nível Socioeconômico

IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais

MEC-Ministério da Educação

O.E- Orientadora/Orientação Educacional

ONG's-Organizações Não Governamentais

ONU- Organização das Nações Unidas

PCN's-Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB- Produto Interno Bruto

PII- Professor das séries iniciais

PL-Projeto de Lei

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE-Plano Nacional de Educação

PNUD-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

P.P.P- Projeto Político Pedagógico

RBEP-Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

RDH- Relatório de Desenvolvimento Humano

REDUC-Refinaria Duque de Caxias

SENAI -Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC-Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SME-Secretaria Municipal de Educação

U.E-Unidade de Ensino

UPP-Unidade de Polícia Pacificadora

LISTA DE QUADROS, IMAGENS E GRÁFICOS

Figura 01- Índice de Desenvolvimento Humano 2013.....	26
Gráfico 01- Escolaridade Média da população entre 18 e 29 anos (25% mais pobres).....	43
Figura 02: Passeio com cachorra.....	52
Figura 03: Aparelho de som: Ouvir música.....	53
Figura 04 - Abordagens Multiculturalistas.....	66
Quadro 01: Temas de interesse dos alunos.....	69
Figura 05: Rubens, O Semeador.....	71
Figura 06: Jardim.....	71
Figura 07: Aula de música.....	73
Figura 08- Processo de tecelagem.....	79
Figura 09- Mapa político do município de Duque de Caxias.....	95
Quadro 02- Matrícula Inicial da Educação Básica no Município de Duque de Caxias/RJ-2015.....	96
Figura 10- Propaganda de loteamentos (1945) I	97
Figura 11- - Propaganda de loteamentos (1945) II	98
Figura 12- Elevatória de esgoto não concluída no bairro Olavo Bilac.....	99
Quadro 03- Unidades municipais de ensino no bairro Olavo Bilac.....	99
Gráfico 02 - Dados demográficos do bairro Olavo Bilac.....	101
Figura 13- Fachada da Unidade Escolar.....	101
Figura 14- Mapa de localização da Unidade Escolar.....	102
Quadro 04 Identificação da Escola.....	104
Quadro 05- Horário de Funcionamento.....	104
Quadro 06- Número de turmas.....	105
Quadro 07- Número de alunos por turma.....	105
Quadro 08- Estrutura física da escola.....	106
Quadro 09- Infraestrutura básica da escola.....	107
Quadro 10- Lotacionograma.....	107
Quadro 11- IDEB.....	109
Gráfico 03: Distribuição de estudantes por nível de proficiência Leitura.....	110
Gráfico 04: Distribuição de estudantes por nível de proficiência Escrita.....	111

Gráfico 05: Distribuição de estudantes por nível de proficiência Matemática.....	111
Figura 15: Diretora.....	120
Figura 16: A merendeira.....	127
Figura 17: Cozinha e refeitório	128
Figura 18: Entrada.....	133
Figura 19: Fileira.....	135
Figura 20: Escola de Luena, Angola.....	136
Figura 21: A escola e a professora.....	137
Figura 22: Agenda.....	138
Figura 23: Leitura.....	138
Figura 24: O quadro I.....	139
Figura 25: O quadro II.....	140
Figura 26: O quadro III.....	140
Figura 27: O quadro IV.....	141
Figura 28: O quadro V.....	141
Figura 29: O quadro VI.....	141
Figura 30: Fachada da escola.....	142
Figura 31: Passeio escolar.....	142
Figura 32: Os colegas	143
Figura 33: A escola é lugar de.....	148
Figura 34: Pique-esconde.....	151
Figura 35: Pique-garrafão.....	152
Figura 36: Futebol I.....	152
Figura 37: Bicicleta e pipa.....	152
Figura 38: Pique-bandeira.....	153
Figura 39: Banho de piscina.....	155
Figura 40: Preparo da comida.....	156
Figura 41: Dormindo em casa.....	156
Figura 42: A caminho da praça	158
Figura 43: Casa Abandonada	159
Figura 44: Vídeo <i>game</i> : Minecraft I.....	160

Figura 45: Vídeo <i>game</i> : Minecraft II	161
Figura 46: Vídeo <i>game</i> : Asphalt 8.....	162
Figura 47: Vídeo <i>game</i> e Pipa.....	162
Figura 48: Desenhos na televisão	162
Figura 49: Jogo Roblox.....	163
Figura 50: Celular.....	163
Figura 51: Vídeos, músicas e jogos.....	163
Figura 52: Dança.....	164
Figura 53: Cartaz.....	164
Figura 54: Brincar.....	165
Figura 55: Boneca.....	165
Figura 56: Caminhão-cegonha.....	166
Figura 57: Grades.....	167
Figura 58: Bola e corda.....	167
Figura 59: Futebol II.....	168

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1- Carta de Anuência da instituição sediadora.....	186
Anexo 2- Termo de consentimento para a participação dos colaboradores na Pesquisa.....	187
Anexo 3- Termo de consentimento do uso de imagens dos colaboradores na Pesquisa.....	190
Anexo 4- Cronograma do desenvolvimento da pesquisa.....	191
Anexo 5- Roteiro para realização de entrevistas.....	192
Anexo 6- Orçamento de Projeto de Pesquisa.....	194
Anexo 7- Escala de proficiência em Leitura.....	195
Anexo 8- Escala de proficiência em Escrita.....	197
Anexo 9- Escala de proficiência em Matemática.....	199
Anexo 10- Transcrição da entrevista com a diretora Helena.....	201
Anexo 11- Transcrição da entrevista com a docente Pilar.....	218
Anexo 12- Transcrição de entrevista com a responsável por aluno Diana.....	224
Anexo 13- Transcrição da entrevista realizada com a profissional Dulce.....	234
Anexo 14- Transcrição da segunda conversa realizada com alunos.....	238

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAP. 1- EDUCAÇÃO PÚBLICA E DESIGUALDADE SOCIAL-UMA ESTREITA RELAÇÃO	26
1.1-A educação pública na França, um breve histórico, e sua influência sobre as diretrizes educacionais brasileiras.....	29
1.2-Distinguindo metodologicamente os conceitos de pobreza e desigualdade social e sua relação com a educação.....	39
CAP. 2- CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO ESCOLAR À LUZ DA PERSPECTIVA MULTICULTURALISTA	50
2.1- Problematizando identidade e diferença no campo das culturas.....	51
2.2- Multiculturalismo: Considerações Iniciais.....	62
2.2.1-As subdivisões do multiculturalismo.....	66
2.3- O currículo multicultural.....	67
2.3.1- Conceito de currículo como campo ideológico.....	79
CAP. 3- DIÁLOGOS COM E NA ESCOLA	90
3.1- Procedimentos adotados no processo de realização da pesquisa.....	90
3.2- O lócus da pesquisa.....	92
3.2.1- O município de Duque de Caxias.....	92
3.2.2- Descrição da comunidade Olavo Bilac.....	97
3.2.3- Identificação da Unidade Escolar.....	104
3.2.3.1- Dados pedagógicos	108
3.3- Sujeitos participantes	118
3.3.1- Professor.....	118
3.3.2- Direção.....	119

3.3.3-Responsável (Mãe de aluno)	120
3.3.4-Equipe de Apoio.....	121
3.3.5-Alunos.....	121
3.4- Análise dos aspectos identificados a partir da narrativa dos sujeitos participantes.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	173
ANEXOS.....	185

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, em sua redação, menciona como um dos princípios básicos a valorização das experiências extraescolares do educando. Assim, a presente pesquisa apresenta as seguintes questões problematizadoras: O currículo oficial favorece a permanência das crianças pobres na escola pública? As experiências vivenciadas fora da escola são contempladas na sala de aula? Em que espaços/tempos/circunstâncias? A escola (re)conhece as situações de desvantagens aos quais os alunos são submetidos?

O interesse pelo estudo em questão surge a partir da experiência como docente e posteriormente como orientadora educacional. Assim, optamos por registrar aqui caminhos e trajetórias realizadas que nos mobilizaram em busca de maiores reflexões teóricas em torno do eixo educação, currículo e experiências extraescolares.

Vislumbrando a possibilidade da inserção no mercado de trabalho em curto período de tempo, no meio do Ensino Médio migrei para um curso profissionalizante e o que me parecia mais acessível à época era o de Formação de Professores. Para quem não tinha garantias do ingresso na universidade pública a melhor alternativa era a profissionalização precoce (ao meu ver) para o custeio das despesas em uma universidade privada. Em 1999 o fantasma do desemprego ainda era muito presente em minhas memórias e pensei que o exercício do magistério não me permitiria padecer desse mal, embora ciente dos baixos rendimentos inerentes à profissão. O curso era uma garantia de uma profissão com carga horária de trabalho menos árdua, o que me possibilitaria futuramente exercer outras funções se necessário fosse.

Findado o curso, meus planos seguiam bem, dentro do possível. Imediatamente comecei a trabalhar em uma escola particular e um ano depois, com o aumento da renda advindo da dupla jornada ingressei em uma universidade financiada pelo meu próprio trabalho. Passados três anos, por meio de concurso lá estava eu numa escola pública com um cem números de desafios pela frente. As múltiplas ausências batiam à porta dizendo todos os dias que os alunos e eu não iríamos conseguir.

Embora fossem muitas as dificuldades, segui com o trabalho na escola pública e no final da faculdade, em razão dessas problemáticas advindas da experiência como professora, optei por habilitar-me em Orientação Educacional, inclinando-me assim

para o trabalho direto com alunos, para além dos muros da escola. Interessava-me também o trabalho com a comunidade, em especial os pais.

Ao fazer tal opção, ouvi da coordenação do curso que a profissão orientador educacional não estava relacionada à *status* e prestígio social. Com o passar dos anos fui observando na prática que, em se tratando do desafio de educar, nenhuma das profissões relacionadas à docência está. Assim, desde sempre minha opção pelo exercício da profissão pautou-se na ideia de que o orientador trabalha nos bastidores da escola, lidando com as dificuldades apresentadas pelos alunos e com as limitações dos professores em trabalhar diante de tais dificuldades. Sim, por muitas vezes também atribuí ao aluno o mérito por não atender às expectativas da escola. Talvez essa habilitação me trouxesse subsídios para uma maior compreensão do alunado da escola pública.

Em 2007 assumo a orientação educacional em uma escola localizada na cidade de Duque de Caxias. Trabalhar neste município, em especial no terceiro distrito, região marcada por traços da desigualdade social, requer estar sensível aos evidentes sinais da pobreza presentes na comunidade em questão. É notório que há mais investimentos públicos no centro da cidade, identificado como primeiro distrito, do que nos demais. O professor que se propõe a lecionar nessa cidade precisa se apropriar desses dados e ter a compreensão de que os valores financeiros arrecadados anualmente por meio de impostos não refletem a vida dos alunos que frequentam a rede pública de ensino.

Embora, na época já trabalhasse em escola como professora, a orientação educacional surge como um universo novo. A partir de então teria a possibilidade de descortinar as experiências vivenciadas pelas crianças em seu ambiente doméstica e isso explicava muito do que eles reproduziam no ambiente escolar. Um misto de alegria e aflição me assolava. A necessidade por conhecer as vivências dos alunos era uma demanda da sala de aula, entretanto, em razão do tempo cronológico, isso só me era institucionalmente permitido estando em parte, fora dela.

Os conflitos instaurados vão remetendo à ausência de espaços-tempo destinados ao professor para junto com seus pares conhecer e refletir coletivamente sobre o contexto escolar. Nessa roda viva, o professor vira um cumpridor de tarefas, estando cada vez mais a serviço das expectativas previstas nos programas de avaliação elaborados pelo governo federal.

Começam os trabalhos e o passado da orientação educacional no Brasil se faz cada vez mais presente no cotidiano da escola. Historicamente a orientação educacional foi pensada como um serviço de orientação profissional e a própria LDB 5692/71 em seu artigo 10º previa: *Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.* (BRASIL, 1971). Posteriormente, destinava-se ao atendimento dos alunos que, de alguma forma, não se encaixavam nas normas e padrões da escola, tendo como principal objetivo a adequação desse indivíduo ao espaço escolar. A atribuição do orientador, além da orientação vocacional, consistia em tornar esse aluno apto a frequentar a escola sem transgredir as normas instituídas.

Na escola em que me iniciei como O.E não foi diferente. A orientação educacional, vista como um serviço de atendimento aos que não se adaptam à disciplina da escola, logo passa a ser muito requisitada. Muito embora recebesse os *desajustados* da sala de aula, procurei justificar minha presença naquele espaço buscando conhecer essas crianças e adolescentes tomando como ponto de partida o contexto socioeconômico ao qual estavam inseridos. Nem é preciso dizer que as crianças atendidas, em sua maioria, traziam marcas da pobreza ao extremo, trabalho infantil, maus tratos, inserção no tráfico de drogas, gravidez precoce, violência doméstica e abuso sexual. Alguns viviam dos achados de um lixão clandestino. As deficiências relacionadas à saúde ou à ausência de, somadas aos problemas citados, refletiam o baixo desempenho escolar, seguido de altos índices de retenção, quando não, uma promoção automática travestida de *promoção pelo conselho escolar* que minoravam (melhoravam) as estatísticas. Não por acaso alunos oriundos das camadas pobres da sociedade recebem o estigma do fracasso escolar, muitas vezes não chegando a concluir seus estudos.

Diante da chamada promoção automática, questiono-me em que circunstâncias essas crianças e adolescentes passam pela escola. A universalização do ensino obriga-nos a pensar em como atender igualmente a clientela pobre que hoje se encontra e permanece na escola pública por mais tempo. Embora convivamos com a realidade da universalização do ensino, ofertando-o a quase 100% de crianças socialmente desfavorecidas, a escola insiste em achar que apenas os alunos devem adequar-se a ela. E por que não também o contrário? E por que não pensar na

construção de um currículo capaz de questionar cada uma das demandas trazidas por esses alunos? Todos esses questionamentos nos levam a crer que a universalização por si só não traz garantias da oferta de uma educação significativa à classe pobre que se encontra na escola pública. Se mal interpretada, reforça o discurso liberal que insiste em dizer que oportuniza condições de acesso e permanência dessa criança pobre na escola. Nessa lógica, é atribuída ao aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar. Pela ótica da meritocracia, as crianças que *fracassam* são responsáveis pelos resultados que apresentam, conforme seu esforço individual, desempenho, aptidões. Ainda sob esta perspectiva, escola e sociedade são isentas de toda e qualquer culpa em relação à jornada educacional malsucedida *dos* alunos.

Para a abordagem do tema fracasso escolar nos apoiaremos nos estudos elaborados por Patto ao longo da pesquisa. A opção pelas contribuições da autora justifica-se em razão da mesma levantar um longo estudo acerca das construções discursivas elaboradas pelo meio acadêmico e reproduzidas pelos órgãos federativos. Por vezes tais discursos intentaram explicar o fracasso escolar predominante nas classes menos favorecidas atribuindo fatores ambientais e psicológicos que expliquem seus fracassos.

Minhas primeiras inquietações voltavam-se quase sempre para o trabalho com adolescentes do segundo segmento do ensino fundamental, bem como com a diversidade de professores que os atendiam em um curto espaço de tempo (às vezes até 50min). A rotina de trabalho limita-se à *oferta do conteúdo, controle da disciplina*, exercícios e correções coletivas dos mesmos. Essa dinâmica pouco favorece o diálogo com os alunos, bem como o (re)conhecimento das identidades e individualidades, em especial dos alunos que não conseguem acompanhar esse tempo moderno. A identificação do aluno por meio do seu número na chamada passa longe de ser um descaso, sendo considerada aqui como uma das muitas estratégias utilizadas pelos docentes em seus muitos fazeres cotidianos. Sobreviver em meio ao caos que vem se tornando a educação requer dos docentes a criação de táticas que nem sempre são as melhores, mas as possíveis.

O acesso aos bastidores vem me oportunizando ter um outro olhar em relação ao aluno da escola pública. Tal olhar exige um exercício rigoroso no sentido de não ser confundido com assistencialismo ou vitimização da criança, embora seu histórico de vida já a denuncie como um marginal, alguém que está à margem de.

Diante do quadro, vejo no diálogo uma possibilidade de investigar as razões pelas quais aquelas crianças a mim encaminhadas apresentavam problemas de socialização, aprendizagem, infrequência e resistência em seguir as normas da escola. Até então, tudo muito dentro do esperado. Como bem se vê, cumpria fielmente as atribuições que me competiam. Como que seguindo um manual, assim me construía como orientadora educacional, me fazendo presente naquela comunidade como o profissional que está sempre convocando a família, quando não, indo até ela para falar dos problemas.

Ele, que por lei deveria fazer a ponte Família-Escola-Comunidade, não é capaz de captar o mundo do aluno real, sujeito histórico do processo educacional. Assim, propondo a “conscientizar”, contribui para ajustar, adaptar e regular comportamentos e até expectativas que fujam a um padrão ideológico de normalidade.

(GARCIA, 1995, p. 9)

Nessa corrida contra o tempo moderno, ao refletir sobre a prática, aos poucos me percebi rompendo com a lógica de denúncia. Antes de apresentar a problemática à família, começava pelas conversas (opto aqui por usar a palavra *conversas* ao invés de *atendimentos*) sobre suas histórias e trajetórias, vivências e experiências. Fato que, o contato com a família confirmava algumas das hipóteses que construía, revelando o fator pobreza como um grande problema de ordem social que afeta diretamente as famílias daquela localidade. A educação, tal como saúde, segurança e demais serviços públicos oferecidos pelo governo, reflete a gravidade perpetuada pela miséria, que não é natural. A miséria, ela é em larga escala reproduzida nos espaços periféricos a nível global graças ao poder do capital. O fator fracasso escolar, tantas vezes, biológica ou psicologicamente atribuído ao aluno, apenas mascara o fracasso da sociedade, como discutido por Patto em *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*.

Em razão dessa pobreza que afetava essas famílias construiu-se histórias de vida marcadas também pela superação e resiliência que só puderam vir à tona pelo viés do diálogo. Assim, a partir do momento que mudei o roteiro, mudou-se o enredo. A escola, por um momento, deixa de assumir o papel de ator principal e passa a assumir o papel coadjuvante. Neste cenário fui me reconstruindo como profissional da orientação e também como professora, dando mais sentido à ambas as práticas. A respeito de uma percepção mais crítica da orientação educacional, citamos Grinspun:

A orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os 'alunos com problemas'. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de orientação, voltada para a 'construção' de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente. Desloca-se, significativamente, o 'onde chegar', neste momento da Orientação Educacional, em termos do trabalho com os alunos. Pretende-se trabalhar com o aluno no desenvolvimento do seu processo de cidadania, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas.

(GRINSPUN, 1994, p. 13)

Seguindo algumas reflexões sobre essa nova prática, inquietações outras foram elucidadas. Os conflitos ampliam-se quando, como professora do primeiro segmento que ainda sou, me deparo com a dificuldade em ter acesso às trajetórias dos alunos, apesar de ter uma carga horário maior de trabalho. Embora exerça funções distintas, não há como divorciar o eu-professora do eu-orientadora. As identidades são híbridas e como num movimento interdisciplinar, dialogam entre si a todo instante, uma inquietando a outra.

Assim, surgem os seguintes conflitos: Como fazer com que os professores tenham acesso a essas experiências captadas no exercício da função de orientação educacional? Como ajudá-los na construção de um planejamento pedagógico que enxergue e contemple a tantas demandas diferenciadas, quase sempre negligenciadas pelo currículo escolar? Como mediar esse diálogo entre professor e família? Como construir caminhos que favoreçam a aprendizagem tendo em vista tamanha problemática social? O que há para além do histórico de vida socialmente comprometido?

No ano de 2008, tive a oportunidade de participar como professora bolsista no programa Apoio à Melhoria do Ensino nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro, promovido pela FAPERJ. A participação no projeto favoreceu a ampliação de algumas perspectivas em relação ao desenvolvimento de pesquisas dentro da escola pública, em especial, no campo do currículo, foco da minha atenção já na especialização iniciada em 2007.

As preocupações apresentadas revelam a necessidade de estudos mais aprimorados em torno da prática docente e nos motivam a buscar no mestrado acadêmico subsídios teóricos para a realização da pesquisa em questão.

A pesquisa apresenta como principal objetivo investigar os limites e as possibilidades encontrados pela escola em relação à valorização das experiências

extraescolares dos alunos, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em consonância ao objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar como as culturas, trajetórias e experiências dos diferentes sujeitos podem contribuir na organização de um currículo que atenda às demandas os alunos oriundos da escola pública sem, contudo, deixar de ampliar os conhecimentos para além do que estes já sabem, estando de fato a serviço da emancipação social.
- Resignificar o currículo escolar a partir das contribuições advindas do olhar da comunidade local;
- Estreitar as relações entre escola e comunidade através do viés do diálogo;
- Investigar a realidade socioeconômica dos alunos, bem como as desigualdades sociais presentes;

Em relação ao referencial teórico, a pesquisa se propôs a dialogar com contribuições literárias que comunguem da visão da escola como espaço de partilha da palavra, bem como de valorização dos saberes e experiências subalternizadas. Para tal, busca respaldar-se nos escritos de Paulo Freire em relação à pedagogia popular.

Para os estudos acerca do currículo e as variadas teorias, nos aprofundaremos nas pesquisas de Tomaz Tadeu da Silva. Em relação aos estudos das questões políticas e sociais recorreremos às contribuições literárias dos seguintes autores: Sonia Rocha, Simon Schwartzman e Marcia Anita Sprandel.

No primeiro capítulo, **Educação pública e desigualdade social-uma estreita relação** iniciaremos o texto com algumas observações a respeito da influência dos princípios educacionais franceses na construção da educação brasileira.

Para a compreensão da realidade socioeconômica que amplia as relações desiguais no país, nos apoiaremos nos estudos entorno da pobreza, desigualdade e exclusão social, entendendo ser a educação um direito social e sua ausência pode representar um dos principais delineadores do fator pobreza. A pesquisa em questão será realizada em uma escola pública municipal de Duque de Caxias/RJ, cidade estatisticamente rica, porém socialmente pobre.

O segundo capítulo intitulado **Concepção de currículo escolar à luz da perspectiva multiculturalista** busca apresentar algumas concepções em torno da proposta curricular multicultural que surge como uma forma de elucidar saberes outros para além daqueles já legitimados como universais. Abordaremos algumas considerações em torno do conceito de multiculturalismo, bem como sua origem e sua relação com a identidade e cultura. Cumpre ainda uma observação acerca das subdivisões presentes em sua estrutura.

Na construção deste capítulo, partimos da ideia inicial de que historicamente o currículo trata-se de um campo ideológico permeado por disputas de saber e poder, assim, nos propomos a analisar o multiculturalismo como possibilidade de superação aos atuais paradigmas da educação que estruturam suas práticas de ensino em bases monoculturalistas.

O terceiro capítulo **Diálogos com e na escola** elucida trajetórias do estudo em questão, tendo como característica a pesquisa de campo, *in loco*, com coleta de dados. Para tal, nos utilizamos de entrevistas semiestruturadas, a princípio, com quatro atores sociais: Um professor, um diretor, um responsável por aluno e um membro da equipe de apoio.

Não há como falar sobre as experiências dos alunos, sem ao menos nos propormos a ouvir sobre suas práticas, suas vivências, seus saberes e também sobre suas expectativas em relação ao currículo escolar. Assim, no decorrer da pesquisa, incluímos também os alunos no grupo de sujeitos participantes. Tal opção não se deu de forma aleatória, mas apoia-se no princípio básico de que a escola existe em razão destes, portanto, excluí-los desse diálogo seria o mesmo que ignorar suas vozes.

Diferente das estratégias utilizadas com os demais sujeitos da pesquisa, o diálogo com os alunos não se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. Visando uma maior participação do coletivo, propomos uma roda de conversa onde as crianças pudessem participar com relatos sobre a suas práticas cotidianas, suas experiências para além dos muros da escola e de alguma forma como, e se, esses saberes dialogam com a dinâmica escolar.

Ressaltamos a importância da entrevista no desenvolvimento do projeto com vistas à coleta de aspectos do cotidiano, utilizando como instrumento as narrativas dos sujeitos sociais. O método a ser empregado apoia-se nos estudos etnográficos por prever uma maior interação entre pesquisador e o universo a ser pesquisado,

ancorado pelos significados atribuídos pelos sujeitos ao seu contexto, através do seu comportamento social.

Ainda no terceiro capítulo, para o processo de análise, elegemos as seguintes categorias para observação: Formação e experiência profissional; nível de conhecimento do local em que a escola encontra-se inserida; considerações construídas entorno do eixo currículo e experiências extramuros; estratégias utilizadas para maior conhecimento das experiências socioeconômicas. Com base nos aspectos observados, estaremos inferindo algumas reflexões entorno das narrativas dos sujeitos participantes relacionando-as ao referencial teórico abordado nessa pesquisa.

Finalizando o texto, por meio das considerações, buscamos refletir sobre algumas das demandas observadas ao longo do estudo, em especial por entendermos que a escola se constitui como um espaço heterogêneo e diversificado. As diferenças apresentadas pelos diversificados grupos que hoje compõem a escola pública nos obrigam a tecer novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que vêm dos nossos alunos antes mesmos destes chegarem à escola. As tentativas de unificar o saber acabam por encobrir as diferenças ao invés destas serem valorizadas no ambiente educacional e até mesmo questionadas, como veremos ao longo do texto. Não há como se pensar um currículo voltado para as classes populares sem se propor conhecer as vivências das crianças que hoje compõem a escola pública.

CAPÍTULO 1

1. EDUCAÇÃO PÚBLICA E DESIGUALDADE SOCIAL-UMA ESTREITA RELAÇÃO

Ao longo do referido capítulo, buscaremos analisar as relações existentes entre a escola pública e a desigualdade social. Para tal, apresentaremos um breve histórico da educação pública ministrada na França. A opção por citarmos a educação francesa justifica-se em razão do Brasil, historicamente, inspirar-se em seus princípios ideológicos para a construção das suas legislações e diretrizes educacionais.

A França, país localizado no continente europeu com 64 milhões de habitantes, apresenta hoje o sexto maior PIB do planeta, posição esta que reflete o IDH da população avaliado em 0,884, colocando-a em 20º lugar no *ranking* mundial.

Figura 01:
Índice de Desenvolvimento Humano 2013

Quadro 1. Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2013							
País	IDH	País	IDH	País	IDH	País	IDH
1. Noruega	0,944	48. Letônia	0,810	95. Albânia	0,716	142. Bangladesh	0,558
2. Austrália	0,933	49. Argentina	0,808	96. Jamaica	0,715	142. S. Tomé e Príncipe	0,558
3. Suíça	0,917	50. Uruguai	0,790	97. Santa Lúcia	0,714	144. Guiné Equatorial	0,556
4. Holanda	0,915	51. Bahamas	0,789	98. Colômbia	0,711	IDH Baixo	
5. EUA	0,914	51. Montenegro	0,789	100. Suriname	0,705	145. Nepal	0,540
6. Alemanha	0,911	53. Bielorrússia	0,785	100. Tonga	0,705	146. Paquistão	0,537
7. Nova Zelândia	0,910	54. Romênia	0,785	102. R. Dominicana	0,700	147. Quênia	0,535
8. Canadá	0,902	55. Líbia	0,784	102. R. Dominicana	0,700	148. Suazilândia	0,530
9. Singapura	0,901	56. Omã	0,783	103. Maldivas	0,698	149. Angola	0,526
10. Dinamarca	0,900	57. Rússia	0,778	103. Mongólia	0,698	150. Myanmar	0,524
11. Irlanda	0,899	58. Bulgária	0,777	103. Turquemenistão	0,698	151. Ruanda	0,506
12. Suécia	0,898	59. Barbados	0,776	106. Samoa	0,694	152. Camarões	0,504
13. Islândia	0,895	60. Palau	0,775	107. Palestina	0,686	152. Nigéria	0,504
14. Reino Unido	0,892	61. Antígua e Barbuda	0,774	108. Indonésia	0,684	154. Iêmen	0,500
15. Hong Kong	0,891	62. Malásia	0,773	109. Botsuana	0,683	155. Madagáscar	0,498
16. Coreia do Sul	0,891	63. Maurícia	0,771	110. Egito	0,682	156. Zimbábue	0,492
17. Japão	0,890	64. Trinidad e Tobago	0,766	111. Paraguai	0,676	157. Papua-Nova Guiné	0,491
18. Liechtenstein	0,889	65. Líbano	0,765	112. Gabão	0,674	159. Comores	0,488
19. Israel	0,888	65. Panamá	0,765	113. Bolívia	0,667	159. Tanzânia	0,488
20. França	0,884	67. Venezuela	0,764	114. Moldávia	0,665	161. Maurtânia	0,487
21. Áustria	0,881	68. Costa Rica	0,763	115. El Salvador	0,662	162. Lesoto	0,486
22. Bélgica	0,881	69. Turquia	0,759	116. Uzbequistão	0,661	163. Senegal	0,485
23. Luxemburgo	0,881	70. Cazaquistão	0,757	117. Filipinas	0,660	164. Uganda	0,484
24. Finlândia	0,879	71. México	0,756	118. África do Sul	0,658	165. Benim	0,476
25. Eslovênia	0,874	71. Seychelas	0,756	119. Síria	0,658	166. Sudão	0,475
26. Itália	0,872	73. São Cristóvão e Nevis	0,750	120. Iraque	0,641	167. Togo	0,475
27. Espanha	0,869	73. Sri Lanka	0,750	121. Guiana	0,638	168. Haiti	0,471
28. Rep. Checa	0,861	75. Irão	0,749	121. Vietname	0,638	169. Afeganistão	0,468
29. Grécia	0,853	76. Azerbaijão	0,747	123. Cabo Verde	0,636	170. Djibouti	0,467
30. Brunei	0,852	77. Jordânia	0,745	124. Micronésia	0,630	171. Costa do Marfim	0,452
31. Qatar	0,851	77. Sérvia	0,745	125. Guatemala	0,628	172. Gâmbia	0,441
32. Chipre	0,845	79. Brasil	0,744	125. Quirguistão	0,628	173. Etiópia	0,435
33. Estônia	0,840	79. Geórgia	0,744	127. Namíbia	0,624	174. Malawi	0,414
34. Arábia Saudita	0,836	79. Granada	0,744	128. Timor-Leste	0,620	175. Libéria	0,412
35. Lituânia	0,834	82. Peru	0,737	129. Honduras	0,617	176. Mali	0,407
35. Polónia	0,834	83. Ucrânia	0,734	129. Marrocos	0,617	177. Guiné Bissau	0,396
37. Andorra	0,830	84. Belize	0,732	131. Vanuatu	0,616	178. Moçambique	0,393
37. Eslováquia	0,830	84. Rep. da Macedónia	0,732	132. Nicarágua	0,614	179. Guiné	0,392
39. Malta	0,829	86. Bósnia e Herzegovina	0,731	133. Kiribati	0,607	180. Burundi	0,389
40. Arábia Saudita	0,827	87. Arménia	0,730	133. Tajiquistão	0,607	181. Burkina Faso	0,388
41. Chile	0,822	88. Fiji	0,724	135. Índia	0,586	182. Eritreia	0,381
41. Portugal	0,822	89. Tailândia	0,722	136. Butão	0,584	183. Serra Leoa	0,374
43. Hungria	0,818	90. Tunísia	0,721	137. Camboja	0,584	184. Chadô	0,372
44. Bahrain	0,815	91. China	0,719	138. Gâna	0,573	185. Rep. Centro-Africana	0,341
44. Cuba	0,815	91. S. Vicente Granadinas	0,719	139. Laos	0,569	186. Congo	0,338
46. Kuwait	0,814	93. Argélia	0,717	140. Congo	0,564	187. Níger	0,337
47. Croácia	0,812	93. Dominica	0,717	141. Zâmbia	0,561		

(Fonte: Observatório das Desigualdades <http://observatorio-das-desigualdades.com/2014/10/10/indice-de-desenvolvimento-humano-desaceleracao-nos-crescimentos-nos-ultimos-anos/>)

De acordo com dados divulgados pela Relatório de Desenvolvimento Humano 2014 a expectativa de vida é de 81,8 anos. Em termos de educação, a média de escolaridade é de 11,1 anos, embora a expectativa seja de 16 anos. Em 2013 a ONU afirma que a cada mil crianças que nascem no país, apenas 4 óbitos são registrados e praticamente todos habitantes com idade superior a 15 anos são alfabetizados. Em contrapartida, o Brasil, com 200 milhões de habitantes, encontra-se em 79º lugar, com IDH referente a 0,742. A expectativa de vida gira em torno de 73,9 anos.

Os dados comparativos salientam que, apesar do Brasil buscar inspirações nos aspectos ideológicos e filosóficos da França para a construção da sua educação, não necessariamente vai refletir a mesma qualidade de vida para a população, muito em função das desigualdades presentes no país.

Em virtude do Brasil muito bem representar o que Grosfoguel (2008) chama de sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial, de acordo com Galeano (1999), já somos parâmetro para melhor exemplificar as múltiplas desigualdades presentes nas relações entre os homens:

Não há no mundo nenhum país tão desigual como o Brasil e alguns analistas já estão falando na brasilização do planeta para traçar um retrato do mundo que está chegando. E ao dizer brasilização(...) se referem à imposição, em escala universal de um modelo de sociedade fundamentado na injustiça social e na discriminação racial.

(GALEANO, 1999, p. 30)

Como medida paliativa a essa realidade desigual que afeta em especial as classes pobres, o país vem apostando em políticas proativas, que favorecem e garantem o acesso destas ao ensino superior. No entanto, as pessoas que conseguem uma vaga na universidade pública por meio do sistema de cotas não encontram uma estrutura necessária que favoreça a sua presença nesse espaço. O governo, órgão público a quem compete prover meios para a permanência do estudante cotista, não oferece subsídios para seus estudos ou quando oferece, esses se revelam ainda muito insuficientes. A esse respeito, Castro avalia:

Para os alunos cotistas concluir os seus cursos, há que se ultrapassar o caráter pontual da política de reserva de vagas, tornando-a uma Política Pública de Estado que englobe apoio acadêmico, auxílio financeiro, apoio psicológico e infraestrutura institucional que disponibilize alojamentos, restaurante universitário, laboratório de informática e bibliotecas.

(CASTRO, 2006, p.5)

A implementação de uma política de cotas com vistas a inserção das minorias na universidade, por si só não resolve a urgência da democratização do ensino superior. Como programa de inclusão, as cotas precisam vir acompanhadas de outros recursos que ajudem os alunos a concluir seus cursos.

Diante do quadro de negação apresentado aos alunos das classes populares quando estes chegam ao nível superior, somado a toda necessidade de superação das demais dificuldades que antecedem à inserção na universidade, há de se considerar que há uma barreira simbólica e material imposta pela própria sociedade e por suas lideranças. Dia a dia endossamos as vozes que ditam que lugar de pobre e de filho de pobre não é nos bancos da universidade, vide a obrigatoriedade do ensino não atender ao ensino superior (LDB 9394/96), vide as inúmeras vagas oferecidas pelo setor privado ao *jovem-pobre-aprendiz*, vide própria política de cotas, vide o número de pessoas pobres que ainda não alcançaram o ensino superior.

Embora haja investimento nas políticas de discriminação positiva, segundo o RDH-PNUD, ainda não há uma resposta capaz de afirmar que tais medidas de fato reduzam as desigualdades sociais:

O Brasil está a tentar reduzir as disparidades raciais para a sua população afro-brasileira e mestiça que constitui mais de metade dos seus 200 milhões de habitantes, através da implementação de políticas de discriminação positiva na educação. Em agosto de 2012, aprovou uma lei determinando cotas para a entrada preferencial de estudantes afro-brasileiros e mestiços, numa razão proporcional ao seu peso na população local (por exemplo, 80 por cento no estado da Bahia, no Nordeste, e 16 por cento em Santa Catarina, no Sul) em 59 universidades federais do país e em 38 institutos técnicos federais. Em 1997, 2,2 por cento dos estudantes de raça negra ou mestiça com idades entre os 18–24 frequentaram universidades; em 2012, foram 11 por cento. Ao abrigo dessa legislação, o número de vagas reservadas em universidades federais para os brasileiros desfavorecidos também duplicou, tendo passado de 30.000 para 60.000. As instituições de ensino têm usado os objetivos e as cotas para grupos sub-representados, incluindo mulheres e pessoas não brancas, aumentando assim a sua diversidade e criando oportunidades para grupos sub-representados e vulneráveis. (...) Embora não possa existir uma resposta absoluta e única sobre se a discriminação positiva reduz as desigualdades que afetam um determinado grupo, os exemplos demonstram que as políticas proativas podem melhorar as condições para os grupos vulneráveis e em contextos específicos.

(PNUD, 2014, p. 105)

Com vistas a um melhor entendimento dessa realidade socioeconômica, o presente capítulo apoia-se ainda nos estudos sociais a respeito da pobreza,

desigualdade e exclusão social, abordando ainda a educação como um direito social, conforme previstos nas legislações citadas.

1.1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA FRANÇA, UM BREVE HISTÓRICO, E SUA INFLUÊNCIA SOBRE AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A educação francesa historicamente atuou como inspiração para a construção da educação pública no Brasil. Não há como falar da origem da escola brasileira sem ao menos delinear alguns dos movimentos iniciais que ocorreram na França, nação que desde os últimos séculos influenciou a cultura e legislações educacionais brasileiras. Em tempo, cumpre destacar a importância dos enfoques de Rousseau na formação das crianças, *tal como os contornos do discurso educacional efetuado durante a Revolução Francesa*. (BOTO, 1996, p.16)

Embora nascido em Genebra no ano de 1712, Rousseau viveu boa parte da vida em Paris. Filósofo do Iluminismo, movimento que inspirou a Revolução Francesa, à frente do seu tempo segue algumas das concepções do século XVIII em torno do sentimento de infância instituídas por um grupo de moralistas, políticos e médicos e posiciona a criança no centro do processo educacional. Aranha cita uma comparação construída entre Rousseau e Copérnico: *Rousseau está para a pedagogia, tal como Copérnico está para a astronomia. Se o segundo retira a Terra do centro, o primeiro passou a centralizar os interesses pedagógicos no aluno e não mais no professor* (ARANHA, 2006, p. 178).

Que se pode pensar dessa educação bárbara que sacrifica o presente a um futuro incerto, que aprisiona a criança e principia por torná-la miserável, para prepará-la a distância para sabe-se lá qual felicidade, de que provavelmente ela jamais desfrutará?

(ROUSSEAU Apud BOTO, 1996, p. 26)

Rousseau apresenta em *Emílio*, obra de sua autoria, uma mostra da sua percepção em torno de como a criança deve ser educada e constrói argumentos sobre como a escola corrompe o homem, apropriando-se de sua liberdade. Tais argumentos em parte justificam-se em razão de ter passado boa parte da infância sob rigorosa educação religiosa.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e do que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. Essa educação vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer deste desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas.

(ROUSSEAU, 1995, p.10-11)

Ao afirmar que a natureza do homem ao nascer é frágil, Rousseau compreende que é por meio da educação que conseguimos superar tais limitações, assim como defende que é por meio da educação dos homens que nos capacitamos a fazer uso das nossas faculdades. Embora desenvolva tal reflexão, segue apresentando ponderações à forma de controle social impressas no educar do século XVIII.

Comumente abordamos a democratização da escola pública como tema central visando a universalização do processo educacional. Tal apontamento surge como uma das grandes reivindicações da Revolução Francesa ao fim do século XVIII. A Revolução traz consigo, em seus ideais, o desejo de que o ensino fosse ministrado em instituição pública e de maneira laica. Junto ao povo, a burguesia reivindica igualdade de oportunidades educacionais, até então mantidos à margem da escola, potencializando assim a ideia da universalização do ensino.

Os fins educacionais propostos pelos intelectuais da época consistiam em formar uma sociedade de fato democrática, para tal, a escolarização foi pensada como uma das principais ferramentas na construção da nacionalidade e regeneração da pátria. Para o alcance dos objetivos traçadas, foi de suma importância a atuação de Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, o Marquês de Condorcet a partir da construção do *Relatório de Condorcet*.

Oriundo de família nobre Condorcet inicia sua vida escolar no Colégio de Jesuítas, seguindo seus estudos em Filosofia no Colégio de Navarras, em Paris. Destacou-se pelo domínio da Matemática, chegando a ser considerado pioneiro da *Matemática Social*, elevando-o posteriormente ao *status* de enciclopedista. Tais conhecimentos não o caracterizavam como um filósofo, embora tenha construído uma relação estreita com intelectuais como Voltaire, Diderot, D'Alembert e outros grandes

pensadores da época. Também participou da *Academia de Ciências*, junto a outros integrantes do movimento enciclopedista¹, sendo especialmente reconhecido por sua preocupação com pobres marginalizados.

A dedicação de Condorcet à Matemática e sua forte inclinação aos estudos da sociedade o conduziram a construir a ideia de revisão constitucional, uma vez que defendia que as legislações precisavam ser constantemente submetidas ao julgo com vistas ao seu aperfeiçoamento e melhor atendimento ao povo.

Condorcet acreditava que para o alcance da democracia, necessário era a soberania do homem sobre a ciência e a razão e só por meio da oferta universal da educação, o apreço à igualdade e à liberdade (dois dos três lemas da Revolução Francesa) seria amplamente desenvolvido. Pensando por essa ótica, a instrução formal, por meio da escola pública, seria um importante recurso para a promoção da igualdade social e formação da consciência livre. Condorcet e outros intelectuais almejavam romper com a ideia de acumulação de bens por meio da hereditariedade, propondo o mérito pessoal como critério para equalização das oportunidades:

Quando Condorcet é nomeado presidente do *Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa*, ele percebe ali a oportunidade de elaborar um traçado de escolarização capaz de, por um lado, fazer justiça para as camadas menos privilegiadas da população, e ser, ao mesmo tempo, racionalmente projetado. Isso conduziria, progressivamente, à equalização das oportunidades de acesso à escola, e, por decorrência, a uma diminuição, na ordem social, de clivagens postas pela desigualdade de fortunas.

(BOTO, 2003, S/P)

Embora a Assembleia Legislativa projete o intitulado *Plano de Instrução Nacional* no ano de 1792, esta não alcança grande notoriedade naquele momento. Apenas no século seguinte recebe maior visibilidade no continente europeu e posteriormente na América Latina, mais especificamente em terras brasileiras. Os pressupostos que delinearão a educação pública na França por meio da organização de projetos e diretrizes impulsionaram grandes reformas promovidas nos séculos XVIII e XIX.

¹ Movimento oriundo do Iluminismo, na França no século XVIII. Tratava-se de um movimento que buscava catalogar o conhecimento humano a partir da razão. Tais propostas influenciaram fortemente a Revolução Francesa. Nomes como Diderot e D'Alembert destacaram-se por criar uma enciclopédia que tinha como principal objetivo difundir os ideais do Movimento Iluminista. A Enciclopédia questionava o Absolutismo de Direito Divino e ainda os privilégios da nobreza e da Igreja.

Os contornos dados à educação por meio dos princípios da Revolução Francesa atuam como referência pedagógica para a construção das legislações brasileiras vigentes. Esse modelo de escola pública, gratuita e laica, constitui-se como herança do pensamento que se construiu junto à Revolução, trata-se, pois, da base histórico-social da educação brasileira.

A França, por assim dizer, representa nossa matriz educacional, espaço onde foi gerada a ideia de escola pública para todos. Nasce então não apenas a defesa incisiva pelo ensino democrático, como também a defesa pela escola pública, gratuita e universal, princípios estes, não por acaso, presentes na Constituição Federal Brasileira. Embora no Brasil não se fale especificamente em ensino laico, a Lei Magna institui o Estado como sendo laico, ou seja, o país deve manter-se isento das questões religiosas no que se refere às suas tomadas de decisão. A religiosidade do indivíduo não compete ao Estado, mas sim às organizações específicas e inerentes de cada religião.

Embora a religião não devesse interferir nos assuntos que competem ao Estado, em 2015, a Frente Parlamentar Evangélica era composta por 199 (Cento e noventa e nove) deputados e 4(Quatro) senadores² evangélicos de diferentes partidos. A composição de uma bancada evangélica no congresso, no mínimo, ratifica alguns questionamentos em relação à laicidade prevista pelo Estado. A plataforma política apresentada pela bancada vai de encontro à ideologia religiosa de seus membros comprometendo decisões que deveriam contemplar as demandas de toda sociedade.

No campo da educação, contrariando a Lei Magna, a LDB 9394/96 em seu artigo 33 determina:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

(BRASIL, 1996)

² Dados apresentados pela Câmara dos Deputados <http://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=53658>

A implementação e prática do ensino religioso nas escolas públicas não só põe em xeque o caráter laico do Estado como legitima algumas religiões em detrimento de outras, visto que nem todas são contempladas no espaço educacional. Diante do exposto, é questionável se de fato é *assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil*, como prescrito na lei.

A relação entre educação e religião é de longa data. Se sob a Influência dos propósitos da Revolução Francesa o Brasil pauta suas leis educacionais com base nos princípios da França do século XVIII, cumpre lembrar que, enquanto colônia portuguesa, vivia sob a orientação da Companhia de Jesus³. O país sofria grande intervenção da metrópole lusitana, ministrando um ensino catequético só interrompido a partir da expulsão dos Jesuítas no ano de 1759, por meio da Reforma Pombalina⁴, sob os argumentos da corrente iluminista:

Declaro os sobreditos regulares [os Jesuítas] (...) rebeldes, traidores, adversários e agressores que estão contra a minha real pessoa e Estados, contra a paz pública dos meus reinos e domínios, e contra o bem comum dos meus fiéis vassallos (...) mandando que efetivamente sejam expulsos de todos os meus reinos e domínios.
(Decreto de Expulsão dos Jesuítas, 1753, S/P)

Em relação ao compromisso do Estado para com a educação brasileira, consta na legislação vigente, a LDB 9394/96⁵, em seu artigo 4º:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;
b) ensino fundamental;
c) ensino médio;
II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
(BRASIL, 1996, S/P)

³ Ordem religiosa liderada pela Igreja Católica a partir do século XVI com fins missionários, utilizando-se para tal recursos e estratégias rígidas. À Companhia de Jesus era incumbida não apenas a educação como também a formação cultural de crianças e jovens.

⁴ Reforma liderada pelo Marques de Pombal com o objetivo diminuir a atuação da Igreja, que revelava-se cada vez mais como uma ameaça à ordem e ao poder do Estado.

⁵ A redação da legislação citada sofreu alterações em virtude da lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera não apenas o artigo 4º da LDB nº 9394/96 como também outros pontos importantes da educação brasileira.

Com a inserção da obrigatoriedade na oferta de ensino público a partir da idade de quatro anos em 2013 através da Lei 12.796, podemos considerar que houve não apenas a ampliação da escolaridade, como principalmente o reconhecimento da importância da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças. Essa mudança, favorece em especial as crianças oriundas das camadas sociais mais pobres, uma vez que os filhos das categorias mais favorecidas financeiramente são desde muito cedo inseridos nas creches e pré-escolas da rede privada de ensino.

Na Década de 1930, educação como direito social aparece pela primeira vez na Constituição Brasileira de 1934, através do artigo 149 com a seguinte redação:

A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

(BRASIL, 1934, S/P)

Já na atual Constituição Federal de 1988, podemos identificar a seguinte redação em relação à oferta da educação no Brasil:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

(BRASIL, 1988 S/P)

Com base no exposto, podemos considerar que o Brasil passa a determinar a democratização do ensino, defendendo ser um direito de todos e dever do Estado e da família, cabendo a todos exercê-lo.

Tal direito, por meio do serviço público, delibera a todo cidadão o gozo à prática educativa. Embora a partir da Constituição de 1934⁶ possamos identificar que a oferta da educação é incumbência do poder público, sendo a família corresponsável pela educação dos seus filhos, a Constituição de 1988 já a aponta como importante promotora e incentivadora no processo educacional. Após algumas retificações a LDB 9394/96 em seu 2º artigo inverte as posições, exigindo maior atuação da família no que se refere à educação dos filhos:

⁶ Nas Constituições de 1937, 1946 e 1969 a família é incumbida de ministrar a educação dos filhos, a educação é citada como tarefa oferecida no lar.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

(BRASIL, 1996)

Retomando as discussões que se deram na década de 1930 em torno da educação, cabe-nos mencionar a forte influência de um grupo de intelectuais que muito embora fizesse parte de uma elite, uniram-se para a produção e assinatura de um manifesto que favoreceria a inserção das crianças pobres na escola. Mais especificamente no ano de 1932, nomes como Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Armanda Álvaro Alberto e Fernando Azevedo imprimiram suas assinaturas no documento intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, tendo como subtítulo *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Cumpre mencionar que em meados da década de 1920, por meio da ABE-Associação Brasileira de Educação tais pioneiros já vinham se organizando e repensando os rumos da educação. Embora não necessariamente atribuindo ao manifesto a ampliação da rede pública de ensino, Patto considera os episódios históricos das décadas de 1930 e 1920 como importantes passos rumo à educação popular:

Embora tenha sido apenas a partir dos anos trinta que o crescimento da rede pública de ensino tornou-se realidade (os historiadores da educação do Brasil concordam que até 1930 não dispúnhamos de um sistema de educação popular), não se pode esquecer que sua construção se dá sob a nítida influência das ideias e lutas encaminhadas nos dez anos anteriores. Por isso, a década de vinte é o vestíbulo da década de trinta e a compreensão das ideias educacionais em vigor a partir de então não pode prescindir do mapeamento das ideias que a precederam.

(PATTO, 1999, p. 84)

Importante salientar que cem anos antes à construção do manifesto, por meio da LEI 15 de outubro de 1827 *manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*:

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

(BRASIL. 1827)

Contudo, Patto nos chama a atenção para a seguinte conduta do Estado: *O Estado desincumbiu-se do ensino primário e voltou-se principalmente para o ensino*

secundário e superior, garantindo aos mais ricos o diploma como passaporte para os mais altos níveis públicos. (PATTO, 1999, p.79) Assim, o manifesto configurou-se como importante documento do início do século XX por reunir os aspectos obrigatório, laico e gratuito, prevendo a oferta de todo o ensino fundamental e depositando no Estado essa responsabilidade.

Embora cada qual portasse distintas ideologias, o manifesto apresenta preocupações com os rumos que a educação tomaria e reivindicava a construção de um plano nacional, visto que os países ao entorno já apresentavam avanços em relação a esse aspecto. O documento tomou proporções nacionais por meio de jornais e posteriormente com a publicação de um livro, cujo conteúdo defendia a ideia de uma educação comum a todos. Os pioneiros não só defendiam a igualdade na oferta do ensino como também acreditavam que a educação seria capaz de promover o desenvolvimento econômico e social. Tal concepção perdura até os dias de hoje quando se discute a relação entre desigualdade social e pobreza.

O Manifesto dos Pioneiros acreditava que a obrigatoriedade do ensino instituída pelo Estado não poderia estar desvinculada do quesito gratuidade, por saber que a maioria da população por recursos próprios não conseguiria alcançar os bancos escolares:

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la.

(Manifesto dos Pioneiros, 1932)

Embora defendesse que o Estado deveria garantir de forma gratuita a oferta do ensino, os intelectuais que assinaram o documento tinham a ciência das limitações de seus ideais, uma vez que o número de escolas não atenderia a demanda da população em idade escolar naquela época. A perspectiva promovida em 1930, muito embora tenha contribuído para a inclusão de crianças pobres na escola, não nos trouxe garantias da oferta do ensino com a devida qualidade.

O debate promovido através da divulgação do manifesto trazia à tona a educação como um grande problema de ordem social e emergencial. Os contornos dados ao tema colocavam-no em evidência, chamando atenção para a necessidade de uma reformulação dos ideais acerca da educação, ou melhor, uma organização do

sistema escolar de forma a atender mais democraticamente as diferentes classes existentes no país: A construção de Plano Nacional de Educação.

Se compararmos o Manifesto com a atual LDB, separados por uma diferença de 64 anos, constataremos não apenas a obrigatoriedade do Plano Nacional de Educação como também a exigência de que este seja construído de forma colaborativa. No artigo 9º da Lei 9394/9496 já no inciso I, encontramos a seguinte redação: *A União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;*

A opção por mencionarmos alguns dos ideais presentes no Manifesto dos Pioneiros justifica-se por este reunir elementos condizentes com a promoção da democratização do ensino, apresentando com isso um olhar especial às camadas mais pobres da sociedade.

Ampliando o rol de literaturas em relação ao movimento, outros autores por meio de suas construções teóricas vão apresentando mais claramente ideais também embutidos nos princípios presentes no documento:

Economicamente, objetivavam substituir uma economia agrária pela produção industrial e pelo trabalho livre e assalariado. Lutavam pela ampliação das indústrias para atingir um desenvolvimento industrial desejável. Politicamente lutavam pela expansão da escola pública, que era entendida como responsável pela formação do trabalhador. Alfabetizar era sinônimo de preparar para a cidadania, para o voto, era preciso formar mão de obra nacional especializada.

(IVASHITA e VIEIRA, 2009, p. 6)

Embora houvesse uma intenção de cunho social em alfabetizar a população pobre através do princípio da educação para todos, outras intenções de cunho político-econômico motivavam uma ampla reforma do ensino. O Brasil vinha passando por um processo de urbanização e as perspectivas educacionais à época não coadunavam com um país em vias de desenvolvimento. Um país com perfil moderno-industrial implicaria no aprimoramento da educação da população visando qualificá-la para o aperfeiçoamento profissional.

O manifesto incorre em críticas apontadas por Patto em razão de suas finalidades associarem-se a aspectos de ordem biológica, tornando-o dúbio:

A defesa do direito extensivo a todos os cidadãos de educarem-se até onde o permitissem suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social, corria paralelamente a defesa das escolas profissionalizantes-*predominantemente manuais – para as massas rurais e o elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais.*

(PATTO, 1999, p.133)

Subentende-se ainda outra intenção repudiada por Patto, o da seleção de funções por meio das questões econômicas e sociais, diferente do que prevê o documento:

As justificativas para esta atribuição são pouco claras: fala-se em *satisfazer necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais*. Não fica sugerido, em qualquer passagem, que os integrantes das classes trabalhadoras seriam menos aptos à progressão nos estudos ou a cursos *predominantemente intelectuais*. Mas talvez, esse pressuposto já estivesse presente no caráter tautológico da justificativa de uma escola profissionalizante para as classes trabalhadoras.

(PATTO, 1999, p.133)

A escola funcionaria, ainda que de forma velada, como um aparelho de estratificação social oferecendo ensino profissionalizante às massas com vistas ao desenvolvimento do país⁷, enquanto à outra parcela da sociedade era destinado ensino voltado para o desenvolvimento do intelecto.

A despeito da visão economicista que pairou sobre a escolarização das camadas pobres, não é possível desconstruir as benéficas propostas pelo documento. Em linhas gerais, o manifesto revelou um olhar social sobre a educação, entendendo-a como um problema e alinhando soluções para ele. Pensar na oferta do ensino de forma a abarcar o maior contingente populacional na idade escolar prevista na época (7 a 15 anos) configurou-se um importante ato no caminho para a universalização do ensino. O caráter laico, gratuito e obrigatório do ensino levava a educação a novos patamares instituindo ao Estado sua ampla oferta. De fato o manifesto pode ser considerado um considerável feito para a história do ensino público no Brasil.

⁷ Vide criação das instituições de ensino profissionalizante SENAI E SENAC respectivamente nos anos de 1942 e 1946, como bem nos lembra Patto. (PATTO, 1999).

1.2- Distinguindo metodologicamente os conceitos de pobreza e desigualdade social e sua relação com a educação

A inserção das crianças pobres na escola pública, numa perspectiva à favor das classes populares, não relaciona-se apenas à ampliação da escolaridade da população. Para além dos dados estatísticos, ela requer que a inclusão das massas esteja alinhada a um projeto de educação inclinado, sobretudo, à amenização das desigualdades. Para essa reflexão uma análise entre educação e pobreza se faz necessário.

A construção do referido texto apoiou-se nos conhecimentos e pesquisas realizadas por Rocha (2003). Tratam-se de análises acerca do conceito de pobreza, utilizando como recorte o contexto socioeconômico referente aos anos 1980 e 1990 do século XX.

A ausência de políticas educacionais que considerem as desigualdades sociais vem ser tornando alvo de muitas discussões no meio acadêmico. Considerando o histórico de desigualdade presente na América Latina, mais especificamente no Brasil, em seu livro intitulado *De pernas pro ar - A escola do mundo ao avesso*, o jornalista uruguaio Galeano, tal como se propôs ao escrever *As veias abertas da América Latina*, expõe críticas à exploração dessa sociedade pelo capitalismo mundial instituído. Embora o autor tenha apresentado algumas ressalvas em relação ao seu possível despreparo para uma análise aprofundada sobre política e economia à época de sua criação, 1971, o texto, além de verídico, ainda reflete de forma contemporânea o retrato do país no que tange ao aspecto desigualdade social. Assim, *As veias abertas da América Latina* dialoga com *De pernas pro ar* na medida em que o primeiro denuncia o tecido histórico de marginalização e desigualdade ao qual fomos submetidos e o segundo o ratifica.

Bem como o cenário econômico e político do país, a educação em sua essência é marcada por múltiplas desigualdades presentes no currículo escolar que insiste em ignorar o histórico e contexto social dos alunos pobres.

O *lócus* da pesquisa refere-se à uma escola pública situada na cidade de Duque de Caxias/RJ, região marcada por traços da pobreza e desigualdade social, cabe-nos um estudo inicial que oportunize a compreensão de que tais fatores, embora intrinsecamente relacionados configuram-se como duas faces de uma mesma questão.

Para uma melhor compreensão do conceito de pobreza criou-se um parâmetro com indicadores que juntos são capazes de identificar as regiões assoladas por esse mal. Embora o Brasil apresente uma renda *per capita* (do latim “por cabeça”) superior ao que se denominou por *linha da pobreza*, é perceptível a permanência da mesma em razão da desigualdade de renda presente em meio à população. Existem grupos de países com um perfil de renda superior ao Brasil e a desigualdade é amenizada por meio de políticas compensatórias e oferta universal de serviços públicos básicos. Tal estratégia é utilizada como importante ferramenta para o exercício da justiça social, o que somada ao crescimento da economia, proporciona a redução da pobreza. O que explica ser um país com progressivos avanços econômicos e na realidade reproduzir tanta miséria é a alta concentração de renda apresentada por um núcleo familiar enquanto outros recebem o mínimo necessário para a sua subsistência, atrelado também a outros fatores de ordem pública.

Baseando-se em estudos de relevância sobre políticas antipobreza, Rocha (2003) elenca dez questões importantes para a configuração de políticas públicas que caminhem em prol do combate à pobreza absoluta.

Em primeiro lugar procura questionar sobre a concepção de pobreza e posteriormente visa desconstruir a ideia de que a pobreza se limita à fome, como se apenas a oferta de comida fosse suficiente para a garantia da qualidade de vida. Muito embora saibamos que um dos aspectos que definem o ser pobre seja a ausência de uma alimentação adequada, entendemos que outros fatores influenciam para que o mesmo seja mantido abaixo da linha da pobreza. Ainda nessa discussão, a autora pontua que a desnutrição no Brasil, que outrora causou alto índice de mortalidade infantil apresentou declínios a partir da década de 1980.

Para o entendimento do conceito de ser pobre Rocha (2003) comunga da ideia de que este deve ser avaliado no âmbito familiar e não individualmente. A renda total do lar deve ser dividida por cada membro da família (pessoas que compartilham o mesmo ambiente doméstico, sendo parentes ou não) para assim chegar ao cálculo real da renda *per capita*.

Rocha (2003) apresenta como segundo ponto a importância da estabilização da moeda para o crescimento econômico do país, resultando assim progressos nas condições de vida, tais como considerável redução da mortalidade infantil na década de 90, mais especificamente de 1995 a 1999, maior esperança de vida ao nascer,

melhoria na infraestrutura, ampliação do acesso à escola. Conforme observado, tais evoluções repercutiram em ganhos para os menos favorecidos, reduzindo assim parte das desigualdades.

Como terceira questão a ser analisada, a autora ratifica que se não fora a alta concentração de renda detida por uma reduzida minoria o país não se depararia com pessoas abaixo da linha da pobreza. Aponta ainda, como quarta questão a geografia da pobreza, identificando o urbano como o lugar no mapa capaz de abrigar maiores contrastes sociais. Em razão da migração a zona rural deixa de apontar menor número populacional de pobres. Em relação às regiões brasileiras o Norte e Nordeste mantém as estatísticas que lhe conferem o *status* de maiores detentores da pobreza em relação às demais. O quinto ponto abordado refere-se à heterogeneidade da pobreza. (...) Como oitavo ponto a autora cita as crianças como os mais propícios às consequências da pobreza em razão da sua fragilidade e consequente dependência dos pais. Daí a necessidade de as políticas públicas serem prioritariamente voltadas para elas, especialmente no que se referem à sua saúde de maneira global. Mais uma vez a escola surge como uma importante estratégia no combate às desigualdades por meio de implementação de projetos e programas tais como merenda escolar, bolsa-escola e erradicação do trabalho infantil.

A nona questão trata de sugerir o um contínuo acompanhamento para a eficácia da política antipobreza e por último a autora busca sinalizar a urgência em se reestruturar os gastos sociais priorizando-os com investimentos focalizados na população pobre como bandeira política.

O tripé educação-renda-pobreza, eixo da maior importância para a nossa pesquisa é pontuada por Rocha, que revela-se categórica ao afirmar que:

A longo prazo, a redução da pobreza absoluta e da desigualdade de renda no Brasil passa, necessariamente, por mudanças estruturais no sistema educacional que garantam o acesso à escola e à educação de boa qualidade para os mais pobres. (...) a desigualdade de renda que resulta na persistência da pobreza absoluta reflete desigualdades de escolaridade, em boa parte transmitida dos pais para os filhos.

(ROCHA, 2003, p. 184)

Entendemos que a baixa escolarização não é fator determinante para ser pobre, entretanto por meio das estatísticas há de se identificar que a baixa escolaridade é uma marca predominante em meio à população pobre. Assim, a escola ainda é vista como um trampolim, capaz de promover a mobilidade social. A ascensão

social ainda perpassa pelos muros da escola. E o que fazer quando esta não cumpre seu papel de educar com qualidade a criança que hoje frequenta a sala de aula? Como garantir a permanência dessa criança na escola, conforme previsto na legislação?

Entendo a gravidade da desigualdade presente no acesso dos grupos mais pobres à escolarização brasileira, bem como aos demais grupos marginalizados na/pela sociedade o PNE⁸ (Plano Nacional de Educação) estabelece como oitava meta a ampliação da escolaridade da população.

Tal meta apresenta como público alvo pessoas entre 18(dezoito) e 29 (vinte e nove) anos de idade, desconsiderando quaisquer etapas de ensino. O objetivo consiste em elevar os anos de escolaridade das pessoas residentes no campo e da população com renda familiar per capita entre os 25% mais pobres do país, além de equalizar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE.

Até o ano de 2014, 25% da população mais pobre vivia com valor inferior a R\$414,00 por membro de cada família, enquanto que os 25% mais ricos viviam com, no mínimo, R\$1.312,00. Em análise ao Índice de Gini⁹ pudemos identificar que o Brasil apresenta o valor de 0,518, um dos piores índices mensurados no mundo

A meta 8 (oito) considera não apenas a urgência em aumentarmos a escolarização dos grupos mais vulneráveis, como também entende que essa ampliação poderá ser capaz de diminuir a distância econômica entre os mais ricos e os mais pobres da sociedade.

De acordo com dados coletados pelo PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) em 2014, o atual quadro de escolarização no Brasil, tendo como base o público apresentado, consiste em 8,3 anos, enquanto a meta estabelecida é de 12 anos até o ano de 2024, ano em que o plano em vigor se encerra. O número representativo da escolaridade dos 25% mais pobres do país encontra-se mais baixo

⁸ O Plano Nacional de Educação (PNE-Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014) trata-se de um documento com perfil de legislação com duração de dez anos, conforme previsto no artigo 214 da Constituição Federal. O plano ao qual nos referimos apresenta-se vigente desde o ano de 2014 e dita diretrizes, metas e estratégias de atuação na área da Educação. Os planos municipais e estaduais precisam ser construídos com base nas diretrizes estabelecidas pelo PNE.

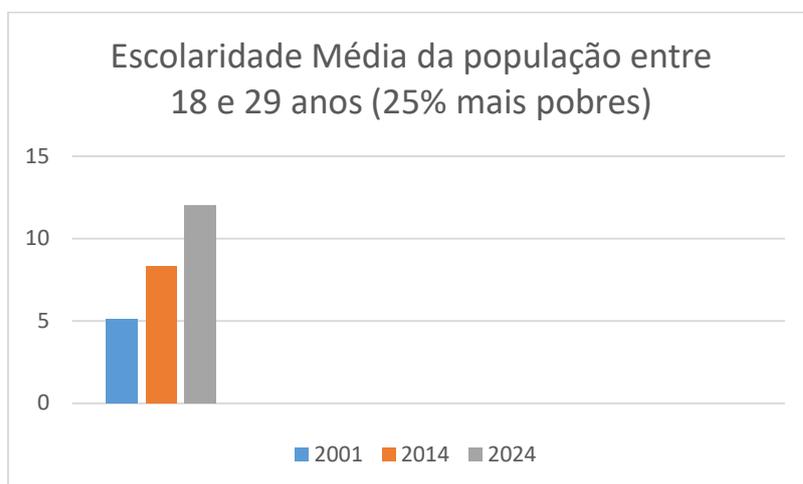
⁹ Instrumento elaborado pelo matemático italiano Conrado Gini no início do século XX com o objetivo de identificar o nível de desigualdade econômica presente em um país. O Índice de Gini é calculado pelo IPEA a partir de dados apresentados pelo PNAD. Consiste em uma medida da desigualdade de renda que evidencia a diferença entre os rendimentos das pessoas mais pobres e das mais ricas. Apresenta variação entre 0 evidenciando um país igualitário e 1 sinaliza grande concentração de renda por um restrito grupo de pessoas.

até mesmo da população com a menor escolaridade avaliada por região, que é a região Nordeste, com uma média de 9,1 anos.

A escolha pelos doze anos estabelecidos como meta leva em consideração que cada pessoa possa ter acesso no mínimo ao ensino fundamental (8 anos) e o ensino médio (3 anos).

Importante considerar que as estatísticas já apresentaram dados ainda mais alarmantes. No ano de 2001, a média da escolaridade dos 25% mais pobres era de 5,1 anos. A partir do gráfico a seguir, poderemos comparar a média de anos de escolaridade identificadas nos anos 2001, 2014 e a meta projetada para o ano de 2014:

Gráfico:01



(Fonte: Observatório do PNE <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/8-escolaridade-media/indicadores>)

Importante pensarmos que os grupos mais vulneráveis ao estigma da pobreza hoje compõem a escola pública. O relato da direção da escola pesquisada atesta esta afirmação:

Tem uma mãe aqui que é muito expansiva, ela já chega falando. Eu olhei pra ela, sabe quando uma pessoa murcha? Aquilo me deixou muito incomodada. Porque ela chegou totalmente diferente. *Ela não é assim. Eu vou procurar essa mulher!* E fui lá. Fui conversar com ela. *Aconteceu alguma coisa, a gente te fez alguma coisa?* E naquele dia eles não tinham um alimento. Quanto tempo aquela criança está sem comer. A gente não tinha feito nada. Simplesmente ela estava com fome. Ter fome! Meu Deus!

(HELENA)

A mulher a qual a diretora se refere, trata-se de uma mãe de aluno que insistentemente buscava saber quando se daria o retorno das aulas, num período em

que o trabalho pedagógico encontrava-se em greve, portanto, temporariamente suspenso. A inquietação da profissional da educação mediante as preocupações presentes no semblante já conhecido da mãe a aproximaram de uma dura realidade sofrida por aquela família: A fome. Naquela ocasião, sob o forte argumento *A gente é preocupado com gente!* Helena junto à equipe presente ofereceu alimentos para atender a carência daquela família, naquele momento.

A preocupação em contextualizar a situação a qual alunos e alunas da escola pública são expostos podem ser também observadas na pesquisa da professora Milet (1990). Em sua dissertação de mestrado intitulada *A orientação educacional que ultrapassa os muros da escola*, Milet buscou refletir sobre o papel do orientador educacional na escola pública brasileira, que por sua vez atende aos alunos das classes populares. Assim, para elucidar o quadro socioeconômico ao qual o país estava submetido em 1990, época a qual a pesquisa foi realizada, a autora utilizou-se de alguns dados apresentados pelo Banco Mundial, IBGE/UNICEF que por meio das estatísticas revelavam um país marcado pela desigualdade:

Brasil, década de (19)90, final do século XX, 140 milhões de habitantes. Dos 4 milhões de crianças que nascem por ano, cerca de 300 mil morrem antes de completar um ano. As altas taxas de mortalidade infantil são causadas por doenças de fácil prevenção que estão associadas a fatores de risco de caráter sócio econômico e ambiental: Diarreia infecciosa, seguida de infecções respiratórias agudas são responsáveis pela maior parte dos óbitos de crianças de menos de um ano de idade. O saneamento básico é um dos fatores fundamentais na determinação das condições de saúde da população brasileira, especialmente nos índices de mortalidade infantil. Em 1984, apenas 46,1% dos domicílios no Brasil tinham rede de esgoto adequada. Outro fator que exerce grande influência nos índices de mortalidade infantil é o nível de instrução da mãe. Em 1986, enquanto a mortalidade infantil para as crianças de mães sem instrução era de 100,5 óbitos por 1000 nascidos vivos, a mortalidade daqueles cujas mães tinham mais de 5 anos de instrução caía para 40,1 por 1000.

(MILET, 1990, p.6)

Embora os dados apresentados já tenham sofrido alterações, optamos por aqui citá-los afim de elucidar a importância das estatísticas para a pesquisa científica, bem como o cruzamento de informações na análise do objeto de estudo.

Na introdução de sua pesquisa, a autora afirma que a motivação nasce da experiência como orientadora educacional em uma escola situada no complexo de favelas da Maré/RJ. Como prática inerente à função, cotidianamente ouvia os problemas vivenciados por alunos daquela localidade, bem como seus familiares.

Diante do exposto, a autora buscou desenvolver uma análise da realidade macro do país, que não estava desconectada da realidade local:

Em matéria de distribuição de renda, o Brasil é praticamente o campeão de desigualdade, só perdendo para Serra Leoa, paupérrimo país africano e para Honduras, pequena república da América Central. Somente 1% da população detém a renda correspondente a 50% da população. Os números mostram que o Brasil é um país pobre em todas as áreas. Sem saúde, sem educação, onde 20% dos chefes de família são mulheres desassistidas e 23% da população que trabalha ganham menos de um quarto do salário mínimo. (...) O quadro educacional reproduz a imagem da crise socioeconômica. De cada mil crianças na faixa de obrigatoriedade escolar, 450 estão fora da escola, 250 repetem a 1ª série, e, das 300 que vão para a 2ª série, apenas 9 chegam à 8ª série e duas conseguem concluir o 2º grau. A média de escolarização no Brasil é de três anos. Analfabetos são mais de 31 milhões.

(MILET, 1990, p.7-8)

Concomitante ao período em que Milet desenvolvia seus estudos, a Tailândia era palco de uma Conferência Mundial sobre educação que resultou na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ou como é mais conhecida, Declaração de Jomtien. O documento manifesta a preocupação com o fato de milhões de pessoas não terem acesso à educação, na época, ou não tê-la de forma satisfatória. Com base nos dados apresentados anteriormente, ao que se vê, o quadro social brasileiro corroborava para as estatísticas em nível global:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

(UNESCO, 1990, S/P)

Seguindo o debate sobre a política de educação para todos, em 1993 nova conferência mundial é instituída, dessa vez em Nova Delhi, Índia, e dentre as metas elencadas, chamamos a atenção para as de número 1(um), 3(três) e 4 (quatro):

- 1) Elevar a 94% a cobertura da população em idade escolar;
- 3) Melhorar o fluxo escolar, reduzindo as repetências, de maneira que 80% dos alunos concluam o ensino fundamental com bom aproveitamento;
- 4) Estender o atendimento da educação infantil a mais de 3,2 milhões de crianças;

(UNESCO, 1993, S/P)

Não por acaso, a escolaridade da população vem apresentando significativo aumento, acompanhando as expectativas previstas na declaração e consequentemente os interesses oriundos das organizações internacionais que não apenas a financiaram, como também estiveram presentes durante sua elaboração.

Em 2015 o Banco Mundial anuncia duplicação de financiamentos, chegando ao total de US\$ 5 bilhões¹⁰ nos próximos cinco anos com vistas a erradicação da pobreza no mundo. O financiamento estará atrelado aos resultados inerentes à educação¹¹. De acordo com informações apresentadas pelo próprio Banco, o objetivo supera a expectativa da universalização do ensino, e intenta assegurar que as crianças *adquiram conhecimentos em leitura, matemática e aptidões não cognitivas de que necessitam para escapar da extrema pobreza*. O interesse pela aprendizagem das crianças em situação de desvantagem ora pelo fator pobreza, gênero, distância ou mesmo deficiência, pauta-se ainda na ideia de que elas possam *compartilhar os benefícios do crescimento econômico e impulsionar a inovação e a criação de emprego*.

O Banco Mundial se auto declara como o maior financiador da educação em todo o globo: *a instituição investiu US\$ 40 bilhões neste setor desde 2000, apoiando a educação mediante os próprios empréstimos, bem como supervisionando subsídios por meio da Parceria Global para a Educação, da qual é parceiro fundador*. Como bem se vê, a concessão de recursos está diretamente atrelada à intervenção do banco não apenas por meio de um acompanhamento minucioso dos planos de ação, como através do próprio direcionamento de diretrizes e imposições de metas: *Cada vez mais o Grupo Banco Mundial tem vinculado o financiamento da educação à obtenção de resultados pré-acordados, destinando US\$ 2,5 bilhões ao financiamento baseado em resultados nos últimos cinco anos*.

¹⁰Informações extraídas da página do Banco Mundial Brasil disponíveis em <http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2015/05/18/world-bank-group-doubles-results-based-financing-for-education-to-us5-billion-over-next-5-years>

¹¹Retomaremos esse assunto no 3º capítulo do referido texto, onde encontram-se expostos resultados educacionais da escola aonde foi realizada a pesquisa de campo;

Conforme previsto na Conferência de Nova Délhi, os índices de evasão diminuíram e, por meio de medidas discutíveis, as crianças apresentam também menores índices de retenção. Diante da chamada promoção automática, questionamo-nos com que qualidade essas crianças e jovens passam pela escola. A universalização do ensino obriga-nos a pensar em como atender com qualidade a clientela pobre que hoje encontra-se e permanece na escola pública por mais tempo.

Ao longo de sua pesquisa, Milet apresenta contínua preocupação a respeito dos dados sobre a educação e chama-nos a atenção para os índices alarmantes de analfabetismo no país, atrelado ao fato do trabalho infantil diariamente afastar as crianças dos bancos escolares. Com a assinatura do Estatuto da Criança e Adolescente em julho de 1990, um outro olhar da sociedade sobre essas crianças exploradas foi desenvolvido, o que não impediu e ainda não impede que, clandestinamente, essas continuem com afazeres outros, levando como adultos uma jornada dupla: trabalho e escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013) consideram que o acesso e permanência das crianças e jovens à/na escola consistem em importantes estratégias para a conquista da qualidade social. De acordo com o documento, os aspectos quantitativos na educação vêm se sobrepondo em relação à qualidade e aponta como crítica central que a universalização do acesso à escola é *uma medida necessária, mas que não assegura a permanência, essencial para compor a qualidade* (BRASIL, 2013, p. 24). Categoricamente, chama-nos a atenção para a importância de a oferta de vagas estar intrinsecamente vinculada à ideia de qualidade pedagógica, política e social, devendo ainda estar comprometida em garantir a permanência de crianças e jovens na escola.

Com vistas à continuidade de concessão de empréstimos e não especificamente com interesse sobre o desenvolvimento educacional dos alunos, o país vem traçando estratégias de superação para o problema da baixa escolaridade da população. Para tal, busca por meios das leis impor a garantia do direito da criança à educação. Dentre os documentos oficiais de maior relevância, elencamos a Constituição Federal/1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente/1990, e Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. No corpo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013) é possível observar a sistematização do que a Lei 9394/96 prevê como ações essenciais para a promoção

do acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola, revelando que ambos os documentos oficiais dialogam entre si:

Quanto à família, os pais ou responsáveis são obrigados a matricular a criança no Ensino Fundamental, a partir dos 6 anos de idade, sendo que é prevista sanção a esses e/ou ao poder público, caso descumpram essa obrigação de garantia dessa etapa escolar. Quanto à obrigatoriedade de permanência do estudante na escola, principalmente no Ensino Fundamental, há, na mesma Lei, exigências que se centram nas relações entre a escola, os pais ou responsáveis, e a comunidade, de tal modo que a escola e os sistemas de ensino tornam-se responsáveis por:

- Zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola;
- Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;
- Notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

(BRASIL, 2013, p.23)

À luz da Lei 9394/96 observamos que a previsão da universalização do ensino, entretanto, por si só ela não traz garantias da oferta de uma educação de qualidade aos alunos pertencentes à escola pública. Se mal interpretada, reforça o discurso neoliberal que insiste em dizer que oportuniza condições de acesso e permanência dessa criança pobre na escola. A esse respeito, Silva constata que:

A universalidade do direito social à escola é confundida com uma educação formal, hegemônica, em que o currículo, fragmentado e autoritário, atomiza as dimensões do desenvolvimento humano com o intuito de automatizar concepções e ações veiculadas como socialmente adequadas, adaptadoras dos sujeitos a contextos socioculturais e econômicos implacáveis. O aumento da oferta de vagas e o acesso garantido são insuficientes e inadequados para atender às necessidades socioculturais dos espoliados. Inviabiliza-se, na prática, a permanência na escola dos supostamente atendidos, que passam a compor a legião dos evadidos e repetentes. O sistema educacional, dessa forma, apenas legitima a sociopedagogia seletiva: oferta a oportunidade educacional a todos, mas, na prática sociocultural e econômica concreta, poucos a alcançam, reforçando o argumento da incompetência individual do educando perante a inexorabilidade dos contextos de realidade. Acaba a escola, portanto, cumprindo o seu papel ideológico de formar cidadãos convenientemente convencidos da naturalidade de seu estado de exclusão.

(SILVA, 2005, p.36)

De maneira não aleatória, as crianças mais pobres da sociedade quase sempre, são aquelas que apresentam o rótulo do insucesso, ampliando as estatísticas de infrequência e evasão escolar.

Tal estereótipo os acompanha ao longo de suas jornadas escolares e corrobora para que os mesmos sejam também responsabilizados pela perpetuação do histórico de pobreza em suas famílias. Como em um ciclo, a ausência de escolaridade compatível com as exigências do mercado de trabalho, bem como a não especialização e a não qualificação para o exercício profissional faz com que assumam o campo da informalidade quando adultos. Dito isto, compreendemos que o mercado de trabalho se relaciona diretamente com a formação educacional do trabalhador, uma vez que indivíduos com pouca escolarização tendem a exercer funções braçais com baixas remunerações.

A universalização do ensino, a ampliação do número de matrículas e com ela a inserção cada vez maior das camadas pobres da sociedade na escola nos impulsiona a pensá-la como espaço aglutinador de diferentes culturas. Muito mais que um resultado da soma de identidades diversas, é importante conceber a escola como um território híbrido, cujas culturas e experiências se entrelaçam na construção de um todo. Não nos basta pensarmos a educação apenas como um direito social a ser oferecido por lei à toda população em idade escolar, mas pensar em como garantir na prática que tal direito se efetive, em que condições, contextos sociais e circunstâncias.

Se por um lado a urgência do acesso igualitário à educação é verídica, por outro, importa a construção de um currículo que não apenas assuma a existência das diferenças na sociedade, mas que questione a produção social dessas diferenças e seus resultados nas relações cotidianas:

(...)O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existentes como nas reivindicações progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá *justiça curricular*, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.

(SILVA, 2007, p. 88)

Com base no exposto, no próximo capítulo abordaremos o multiculturalismo enquanto concepção curricular norteadora de reflexões em torno da diversidade presente no espaço escolar e algumas das demandas trazidas em nome dessa diversidade.

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO ESCOLAR À LUZ DA PERSPECTIVA MULTICULTURALISTA

Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 em seu artigo 3º: *O ensino será ministrado com base no(s) seguinte(s) princípio(s): I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...)*X- *Valorização da experiência extraescolar*, assim, questionamo-nos de que forma a escola busca valorizar tais práticas.

É prudente afirmar que a atual LDB demonstra-se avançada em relação às leis anteriores no que se refere à garantia do direito à educação, entretanto, levantamos como hipótese a ser confirmada ou retificada, que a prática educacional institucionalizada vem se revelando inconciliável aos dispositivos constitucionais.

A análise da redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais mostrou uma preocupação quanto à oferta de *uma educação comprometida com a cidadania*. Para tal, elege como um dos princípios a igualdade de direitos:

Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

(BRASIL, 1997, p.20)

O texto revela a importância da inclusão das questões sociais no currículo escolar. Apresenta em seu corpo, como um dos temas transversais, a pluralidade cultural, chamando-nos a atenção para a diversidade dos grupos que compõem a cultura brasileira, alertando-nos ainda para a emergência de se investir *na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade*. (BRASIL. 1997. p.20)

A escola, como subproduto do meio tende a projetar nos alunos um modelo eminente de personalidade baseada quase sempre nos valores aceitos socialmente: a cultura do masculino, hétero, cristão, branco. Os arranjos sociais atuais refletem um

mundo cada vez mais misto. Assim, partimos da análise multicultural para a defesa de uma escola com uma perspectiva mais ampla entorno dos alunos e suas famílias, suas histórias e trajetórias.

Como proposta de estudo para a pesquisa em curso *A construção do currículo a partir das culturas que emergem das classes populares: Uma proposta de estudos* apontamos o currículo como cerne da investigação. Para sermos mais específicos, propomos a análise do currículo que alicerça as práticas educacionais voltadas para crianças da escola pública. Estaria este currículo favorecendo a compreensão do histórico de vida dessas crianças? Por meio da prática, observamos que boa parte se encontra em situação de desvantagem ocasionada pela pobreza a qual estão submetidas. Assim, interessa-nos conhecer *o fio da miçanga*, quem é esse aluno por detrás do uniforme, que identidade carrega, que marcas traz na sua história.

Para subsidiar o estudo entorno das culturas dos alunos e a diversidade presente no ambiente escolar, nos orientamos a partir do histórico e contribuições do multiculturalismo, partindo da análise da identidade e diferença.

2.1- Problematizando identidade e diferença no campo das culturas

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem e lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.

Boaventura de Souza Santos

Num texto em que se propõe a discussão do multiculturalismo, optamos por introduzi-lo partindo da percepção que alunos de uma dada turma da escola pesquisada constroem sobre suas respectivas identidades. A turma em que propomos a conversa era uma turma que refletia o retrato da população brasileira, no que se refere a cor. Apesar da maioria das crianças ser negra, em seus desenhos se retratam como crianças brancas, algumas chegam a se colorir com o que se convencionou chamar de *cor da pele*, um tom rosado, que compõe a paleta de cores da maioria das marcas de lápis e assim a identificam em suas embalagens. Se pudéssemos representar o tom da pele dos brasileiros, seria necessário uma variedade de cores para compor essa paleta, então porque reconhecer apenas uma como legítima, atribuindo-lhe oficialmente o nome *cor de pele*?

Não se trata apenas de mera nomenclatura, mas de uma série de conceitos embutidos que tendem a determinar qual cor vale, qual é a cor oficial e que vão

fazendo com que as crianças se identifiquem com uma cor que não é a sua. Assim, elegemos dois desenhos que mais chamaram-nos a atenção a esse respeito. Todas as crianças haviam sido solicitadas a ilustrar seu cotidiano em situação de lazer. No desenho a seguir, observamos que os braços foram coloridos com cores próximas ao seu tom de pele, mas o mesmo não se observa em seus rostos:

Figura 02:

Passeio com cachorra



Aluna A, 11 anos

O autorretrato nos impulsiona a pensar sobre a negatividade que as pessoas de origem negra assumem em relação às suas imagens, seus corpos desde muito cedo. Essa incorporação da imagem do branco não pode ser lida apenas como uma opção.

A história nos revela a crueldade com que as pessoas negras foram tratadas desde os mais variados processos de escravidão que se deram em diversos países até os dias atuais. A linguagem utilizada para se referir ao negro, os cargos ocupados pelos mesmos no desigual mercado de trabalho, a diferença salarial posta entre negros e brancos mesmo quando assumem funções iguais denunciam o lugar subalterno que os negros ainda ocupam nessa sociedade.

Dia a dia atribui-se ao negro a imagem do negativo, enquanto ao branco são associados elementos simbólicos considerados como positivos. Embora Fanon tivesse construído uma reflexão em relação à leitura que a Europa desenvolve sobre o negro, como povo colonizado, reproduzimos as mesmas perspectivas:

Na Europa, o Mal é representado pelo negro. É preciso avançar lentamente, nós o sabemos, mas é difícil. O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro- tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral física ou à sujeira moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado rum da personalidade. Enquanto não compreendermos essa proposição, estaremos condenados a falar em vão do *problema negro*. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca.

(FANON, 2008, p.160)

A questão da negação à negritude é cultural e justifica-se pelo que tradicionalmente o branco atribui ao negro. Os desenhos revelam que a construção da identidade dessas crianças é pautada no que um mundo branco convencionou ser o bom ou o ruim. Seguem ainda as seguintes considerações apresentadas por Fanon:

Na Europa, o preto tem uma função: representar os sentimentos inferiores, às más tendências, o lado obscuro da alma. No inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome. Todas as aves de rapina são negras. Na Martinica, que é um país europeu no seu inconsciente coletivo, quando um *preto azul* faz uma visita, exclama-se *Que maus ventos o trazem?*

(FANON, 2008, p. 161)

No próximo desenho, observamos que os cabelos são coloridos em tom amarelo, dando a ideia de ser uma criança loira, embora não seja:

Figura 03:

Aparelho de som: Ouvir música



Aluna A.A, 10 anos

Em *Pele negra Máscaras brancas*, Frantz Fanon cita a seguinte antinomia facilmente observada na sociedade: *Uma magnífica criança loira, quanta paz nessa*

expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. (FANON, 2008, p.160)

Não é difícil entender o porquê das crianças negras desejarem ser brancas. A compreensão desse comportamento perpassa por uma reflexão sobre as formas de discriminação presentes nos livros, na mídia e reproduzidos nas relações cotidianas, pessoalmente (em casa, na escola, no trabalho, na roda de amigos, no ponto de ônibus) ou nas redes sociais já acessadas pelos alunos. (...) *Começo a sofrer por não ser branco na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade(...) Então, tentarei simplesmente fazer-me branco.* (FANON, 2008, p. 94) O querer ser branco trata-se de uma estratégia para ser aceito numa sociedade em que o negro ainda é tratado de forma desigual. Daí tão importante as ONG's e movimentos sociais que buscam o empoderamento das ditas minorias sociais, daí tão importante que as escolas tomem essa discussão pra si e insira no currículo reflexões como discriminação racial e tantas outras formas de opressão.

Pensar em uma pedagogia que atenda à diversidade cultural presente na escola pública brasileira requer que tenhamos em pauta um aprofundamento teórico em torno de como as identidades e diferenças são construídas e ainda um estudo sobre a perspectiva dos atuais estudos culturais.

Para conceituar a identidade, Canen & Canen apresentam três dimensões:

A identidade individual é compreendida como aquela constituída da pluralidade de marcadores que perfazem a constituição dos sujeitos, eles próprios híbridos e plurais. A identidade coletiva refere-se a algum marco da identidade percebido como central na construção de sua história de vida e das relações desiguais e preconceituosas que a atingem. (...) Por outro lado, denominamos identidade institucional ao conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, no marco das tensões entre as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e um projeto de instituição que se deve construir.

(CANEN & CANEN, 2005, 43)

Para uma melhor compreensão da dimensão Individual, Canen & Canen relacionam a identidade aos diversos marcadores inerentes à constituição da própria pluralidade do sujeito. Tratam-se de marcadores de gênero, cor, religião, classe socioeconômica e outros, que juntos compõem uma rede resultando na identidade individual.

Ao que se refere à identidade coletiva, é possível empreender que ela se dá por meio do encontro de diferentes pessoas em razão de uma dada característica

individual, tal como ocorre, por exemplo, os grupos que se organizam em razão das questões de gênero.

Ainda na busca por embasamentos teóricos que sustentem o conceito e a discussão sobre a identidade, recorreremos a Hall, que apresenta três perspectivas diferentes:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo *centro* consistia num núcleo interior que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia ainda que permanecendo essencialmente o mesmo- contínuo ou *idêntico* a ele. (...) pode se ver que essa era uma concepção muito *individualista*. De acordo com a concepção sociológica, a identidade é formada na *interação* entre o eu e a sociedade. (...) O sujeito pós-moderno é conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma *celebração móvel*: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelado nos sistemas que nos rodeiam.

(HALL, 2006, p.11-13)

Se na conceituação do sujeito do Iluminismo é possível a compreensão que a identidade era a essência do eu, na perspectiva sociológica, o *eu-real é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem*. (HALL, 2006)

Ao construir algumas reflexões em torno da identidade, Hall relaciona as transições da percepção da identidade às constantes oscilações do tempo moderno. O deslocamento de um, implica no câmbio da outra. A exemplo, o autor atribui ao fenômeno da globalização a contínua mutação dos conceitos de identidade, bem como sua pluralização e até os entrelaçamentos identitários.

As práticas que se apoiam na construção de um currículo que pregue o respeito e a tolerância às múltiplas identidades incorrem no equívoco de tratar a questão da identidade e diferença de forma superficial, não alcançando o cerne da questão que é um aprofundamento sobre como tais elementos da cultura são produzidos socialmente. Muito embora os discursos a favor da tolerância e respeito exalem um ar de favorecimento ao diálogo entre as culturas na sociedade e no ambiente escolar, como discutido por Silva, tais propostas caminham, em certo sentido, para a banalização da ideia de que as diferenças são fabricadas e, portanto, sustentam-se a partir das relações de poder:

Pedagogicamente as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais. Para essa perspectiva a diversidade cultural é boa e expressa, sob a superfície, nossa natureza humana comum. O problema central, aqui, é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferença. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas “respeitada”.

(SILVA, 2014, p.73)

Nesse contexto, tratar pedagogicamente as culturas no âmbito da tolerância, consiste em marcar a identidade por meio das diferenças, não de forma positiva, mas pautada na construção simbólica de superioridade, ainda que de forma subjetiva e subliminar.

A palavra *tolerar* vem do latim *tolerare*. De acordo com o dicionário Michaelis, o termo significa *levar com paciência, suportar com indulgência. Condescender com; dissimular certas coisas, sem, no entanto, as consentir expressamente, uma vez que não sejam lícitas*. Ainda em observação aos significados atribuídos, podemos identificar que tolerar refere-se a *permitir o livre exercício de (crenças ou cultos religiosos)*. *Admitir, dar tácito consentimento. Assimilar, digerir, suportar;*

Com alguma frequência os veículos midiáticos vêm apresentando, por meio de algumas publicidades em prol das pessoas com deficiência, campanhas que se utilizam do termo em questão para sensibilizar a sociedade a desenvolver olhares outros em torno das doenças, como também da pessoa com necessidade especial. Ao que parece, tais campanhas são de iniciativa do governo e de organizações não governamentais que lidam com pessoas especiais e enfrentam cotidianamente não apenas as limitações provocadas pelas mais variadas síndromes como esbarram nos limites inerentes à própria sociedade que é enxergar a pessoa para além de sua necessidade específica.

Outros termos também são utilizados com o objetivo de adequarmos nossos olhares e comportamentos em razão da deficiência, como a palavra normal/normalidade, atribuindo ao que se convencionou socialmente como diferente o aspecto de normal.

Diante do exposto, nos questionamos o que é ser normal, qual o conceito social de normalidade? Quem e como são intitulados os normais dentro da sociedade?

Porque é importante essa busca pela normalização? Porque encaixar as diferenças dentro de um dado padrão de normalidade? Para elucidar tais questões, nos apoiaremos nas contribuições de Foucault. Dada a amplitude do corpo teórico elaborado pelo mesmo, nos ateremos às construções referentes às relações de poder presentes no processo normalizador e normatizador. Para o início dessa abordagem, apresentamos a seguinte observação do autor:

O poder é essencialmente repressivo. O poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe. (...) Ser órgão de repressão é no vocabulário atual o qualitativo quase onírico do poder. Não será, então, que a análise do poder deveria ser essencialmente uma análise dos mecanismos de repressão?

(FOUCAULT, 2007, p.175 a)

Para o autor, os sujeitos são constituídos a partir das múltiplas modalidades de subjetivação. Por meio de mecanismos variados de controle somos construídos e a partir dos mesmos instrumentos de regulação nos constituímos enquanto sujeito. *Neste sentido, cada um faz não o que quer, mas aquilo que pode; aquilo que lhe cabe na posição de sujeito que ele ocupa numa determinada sociedade, submetido aos ditames de instituições sociais e políticas.* (SILVA, 2008). Dito de outra forma, também isso representa uma manifestação de poder, tal como ocorre entre um casal, entre pais e filhos e ainda nas mais variadas relações sociais. Daí porque, Foucault não apenas questiona as manifestações de poder como também eleva a temática a níveis outros: Quem nos autoriza ao exercício do poder?

Em *Vigiar e Punir*, o autor faz menção a elementos utilizados pela/na escola com vistas a disciplinarização dos corpos, tal como os exames e punições. Tratam-se de mecanismos de normatização, tendo como finalidade a normalidade dos sujeitos. Assim, normal era/é considerado todo aquele que apresenta conduta compatível com os padrões estabelecidos pelas normas. Em contrapartida, aquele que desvia-se das regras entra na categoria de anormal.

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga a homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades, e tornar úteis as diferenças, ajustando umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como imperativo e resultado de uma medida, toda gradação das diferenças individuais.

(FOUCAULT, 2007, 154 b)

A partir dos apontamentos citados, podemos observar que a regulamentação e demais dispositivos de regulação trabalham a favor da normatização, conseqüentemente, da normalização. Vislumbrar o normal implica em homogeneidade, igualdade em oposição à pluralidade, diversidade, multiplicidade. Assim, os conceitos de normal/anormal são atribuídos aos sujeitos na medida em que estes se adequam aos processos de padronização.

Somado aos questionamentos anteriormente apresentados, o termo *tolerar* também é alvo de preocupações por vir sendo aplicado continuamente na reivindicação da igualdade de direitos pelos mais variados grupos minoritários, muito embora nem sempre sejam em minoria numérica, mas simbólica. Defende-se a necessidade da tolerância religiosa, da tolerância às mais variadas opções de experimentar o sexo e a sexualidade como que pede um favor.

Tratar as relações sociais no âmbito da tolerância, partindo da ideia do *suportar*, *aguentar*, ratifica a supremacia dos grupos não minoritários em relação às minorias sociais, dando-lhes a alternativa de respeitar ou não a sua identidade, mantendo-os na posição de superioridade dentro de uma hierarquia social.

O conceito atribuído ao sentido de tolerância como está posto precisa estar desvinculado da ideia de aguentar as diferenças, deve caminhar rumo a superação das desigualdades que são construídas em torno das mais diversificadas identidades, tal como disserta Bauman:

A tolerância e o respeito às diferenças e a democracia são dois lados da mesma moeda, e seus destinos são inseparáveis. A crise de um é, simultaneamente, a crise do outro. Democracia sem tolerância e respeito pelo Outro é um oxímoro, enquanto democracia com tolerância e respeito à diferença é um pleonasma.
(BAUMAN, 2016)

As relações precisam se contrapor ao conceito de soberania simbólica de uns sobre os outros. Reivindicar a tolerância implica em reafirmar as relações de poder e negar a emergência de se estabelecer relações cada vez mais horizontais.

Por detrás de uma suposta cultura da tolerância estão embutidos valores ligados à caridade, à benevolência do maior em relação ao menor. A construção histórica do conceito de tolerância parte especificamente do ponto de vista do opressor em relação ao oprimido, permeado por estruturas de tensão existentes entre identidade e diferença. A esse respeito, Cardoso, aponta-nos alguns esclarecimentos necessários à análise:

Os sentidos de tolerância, predominantes nos dicionários das línguas latinas, revelam a ideologia da cultura europeia em seu projeto de universalidade e homogeneidade pela dominação das outras culturas. No século XVI, o vocábulo latino *tollerantia* significa *constância em suportar, permitir, condescender*. Nessa acepção, a tolerância supõe uma relação humana entre desiguais, em que o superior faz concessões ao inferior. Assim, o verbo '*tolerar*' aparece frequentemente como sinônimo de '*suportar*' ou '*aceitar com indulgência*'. Nesses dois sentidos básicos estão presentes a postura discriminatória e superior dos conquistadores e colonizadores europeus em relação aos povos indígenas da América Latina. *Tolerar* como '*suportar*', '*aguentar*' nos remete ao sentido dado na medicina. O doente *suporta* (aceita) um tratamento indesejado, quando necessário. Aceita passar por uma situação desagradável e incômoda como único meio para atingir um bem maior. Daí a expressão: "suporta-se quando não há outro remédio". Foi assim que os europeus viam a necessidade de *tolerar* os povos conquistados. A tolerância do conquistador (quando havia) em relação ao que era distinto e alheio à sua própria identidade, não expressava o reconhecimento da alteridade. Era vista como uma atitude necessária de *suportar* a presença do outro para preservar a ordem universal, pois com isso o civilizado estaria impedindo o comportamento violento natural dos povos indígenas.

(CARDOSO, S/D, p. 4)

Não se trata, pois de um discurso que favoreça à diversidade, mas sim de uma terminologia que tem suas raízes históricas plantadas na aversão à cultura do não civilizado, do diferente, do menor. Contrapondo-se a este conceito Cardoso remete-nos a uma outra concepção comprometida com a diversidade cultural dos grupos historicamente explorados e marginalizados, não mais em nome de uma cultura da dominação, mas em nome de uma cultura mais humanizadora. Pensando em um novo tratamento ao conceito, sugere a seguinte definição ao vocábulo:

Tolerância, s. f. Atitude de reconhecimento, na teoria e na prática, do outro como outro e de respeito mútuo às diferenças; - capacidade de diálogo, de compreensão e de respeito mútuo entre posições tolerantes com ideias e valores diferentes; - respeito aos direitos universais inalienáveis da pessoa humana; - reconhecimento da diversidade cultural, contrapondo-se à hegemonia de uma cultura que domina e marginaliza as outras; - resistência a tudo aquilo que provoca opressões e desigualdades sociais; - ação solidária na superação das desigualdades sociais; - valorização da diversidade cultural a partir da consciência clara do valor da própria identidade e de seus limites; - capacidade de cooperação para alcançar objetivos comuns; - atitude de solidariedade entre indivíduos, grupos, povos, nações e, também, dos seres humanos para com a natureza em geral.

(CARDOSO, S/D, p. 11-12)

Retomando a discussão inicial, a identidade não consiste em uma versão contrária à diferença, a identidade apoia-se na diferença, ela é impressa por meio das

marcas da diferença. Em meio à perspectiva do respeito à diversidade, tendemos a naturalizar as diferenças que constituem as identidades, esbarrando na percepção de superioridade de um grupo em relação aos demais

Não basta apenas se apropriar dos conceitos em torno do que seja a identidade, WOODWARD (in SILVA) sugere a necessidade de *uma compreensão mais ampla dos processos que estão envolvidos na construção da identidade*. Para tal, sugere não apenas uma conceitualização, mas uma divisão desta em diferentes dimensões.

Em um primeiro movimento, recorreremos à SILVA para a compreensão da composição da identidade, onde o mesmo inicialmente trata de explicar o que a identidade não é:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado, não é um fato-seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

(SILVA, 2014, p.96)

As teorias pós-críticas vêm caminhando para a construção de um discurso favorável ao respeito às culturas, bem como objetivando a promoção do diálogo entre as diferenças. O que Silva propõe é que nos atentemos às perspectivas de estudos culturais que ponham em xeque a superficialização do tratamento dado a essa discussão em torno da identidade e diferença por entender que tal movimento não dá conta de uma demanda muito mais ampla que é questionar e investigar a fundo como tais diferenças são socialmente produzidas.

Se por um lado a diferença é entendida como resultado de diversificadas identidades, Silva nos propõe pensar a construção da identidade a partir das diferenças e afirma tratar-se de uma relação de dependência mútua, sendo, pois, indissociáveis. Dentro dessa perspectiva, a diferença não é um subproduto da identidade, não se trata de um resultado, mas de um processo capaz de delinear as identidades e reproduzir diferenças outras. Mais que um processo, a diferença é, em certo sentido, um *processo de produção simbólica e discursiva* (SILVA. 2014. P. 81) capaz de manter as relações de poder em proporções assimétricas. Trata-se, pois de

relações sociais hierárquicas, quase sempre pautadas em disputas de poder e confrontos resultantes da imposição de aspectos da identidade de um ou mais grupos a grupos historicamente subalternizados. Encontram-se enviesados nessas relações, aspectos outros, tais como inclusão/exclusão, identidade/alteridade e eu/outro que evidenciam uma sociedade pautada nas oposições binárias.

A perspectiva criticada por Silva constrói-se sobre a ideia de que a identidade se autossustenta, fazendo, pois, alusão a si própria. Ela se constrói em oposição à outras identidades, partindo dos aspectos que a distingue das demais. Nesse ínterim, o *eu* é posto como referência em relação ao *outro*, indicando a posição do sujeito que fala, atua e que se impõe aos demais. Tais condutas reafirmam a divisão do mundo em polos. E por divisão, não nos referimos às práticas de partilha tão necessárias à vida em sociedade, mas à separação e categorização de povos em grupos cada vez mais rivais, cujas mediações são pautadas em lógicas binárias: Ou se é isso ou se é aquilo. Cumpre destacar a supremacia confirmada de alguns grupos em relação a outros. Daí ser tão necessário fazermos menção ao lema do movimento zapatista que resiste com esperança, em meio a situações de desesperança, tendo como horizonte filosófico e utópico um projeto de vida coletivo baseado na ideia de construção de *un mundo donde quepan muchos mundos*¹². (Subcomandante Marcos).

O movimento zapatista, liderado por indígenas do sudeste do México, nos deixa como exemplo, que o grito por eles proferido *Já basta!* precisa ser entoado por todos as demais sociedades que são historicamente subalternizadas, oprimidas e estigmatizadas. Por meio da contínua luta de classes, embasados pelos princípios da coletividade e impulsionados pela visão construída em torno das relações de poder as quais eram/são submetidos, em 1994 o movimento se instaura contra as formas de invisibilização cultural, desigualdade social e demais projetos coloniais.

Os conflitos oriundos das questões étnicas, ou da negação dessas, faz com que o exército zapatista lute em prol do *reconhecimento da dignidade indígena* (HILSENBECK FILHO, 2008) uma vez que em parte do México são vistos como pessoas com culturas identitárias inferiores. A problemática *o outro e eu* pode ser lida também nos conflitos instaurados em diferentes sociedades, em diferentes tempos cerceando uma cultura em razão de outra. E assim, as relações sociais vão sendo inscritas por meio das diferenças naturais e das que são (re)produzidas.

¹² Um mundo onde caibam muitos mundos.

A relação da identidade com o outro encontra-se em contínuo processo de disputa onde a cultura do outro revela-se continuamente estranha a minha. Essa oposição a minha própria identidade nos parece um problema de caráter social e em se tratando da escola configurar-se como um subproduto da sociedade, passa também a ser um problema de cunho político-pedagógico. E por que não curricular? Esses conflitos são fruto da interação social das diferentes identidades culturais presentes no ambiente escolar que carregam consigo marcas de uma sociedade que segrega em razão das diferenças, sejam elas de cunho econômico, de gênero, de cor, religioso e tantos outros aspectos que compõe a identidade.

A identidade e a diferença não estão apenas postas de maneira independente. Elas se entrelaçam, compondo uma relação híbrida e nem de longe configuram-se como elementos neutros da cultura. O poder se manifesta, pois, onde são demarcados e produzidos os processos de diferenciação, sendo esta a questão cerne das relações presentes entre identidade e diferença. Assim, apenas o reconhecimento das diferenças vem se revelando insuficiente. Em contraposição, evidenciar a problemática do binarismo que circunda a identidade e a diferença é pauta urgente nos discursos pedagógicos sobre currículo e cultura.

Assim, como alternativa possível ao cenário educacional de marginalização dos ditos diferentes, propomos uma discussão pautada nos ideais presentes no multiculturalismo, entendendo a necessidade de uma pedagogia que aborde o caráter político da identidade e da diferença.

2.2- Multiculturalismo: Considerações iniciais

O multiculturalismo surge nos Estados Unidos no esforço de romper com a ideia de escola enquanto espaço monocultural, mais especificamente no campo do ensino superior. As ditas minorias sociais percebem a nítida valorização da cultura branca, europeia, masculina e heterossexual no currículo universitário em detrimento das suas culturas e defendem que as contribuições das diferentes experiências culturais sejam contempladas também no currículo escolar. Importante salientar que o multiculturalismo não se limitou ao espaço acadêmico, mas se construiu a partir das mobilizações das minorias sociais em busca de maior visibilidade e equidade.

De acordo com SILVA, *não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior à outra* (SILVA, 2005, p. 86). É com base nesse princípio que o multiculturalismo coloca-se como um movimento de afirmação diante do direito à diversidade, assumindo-se como ferramenta de luta política a favor da construção de práticas mais igualitárias. Trata-se, pois, de um fenômeno social que visa a promoção de uma educação intercultural por meio de ações politicamente comprometidas com a valorização e contemplação das diferentes culturas.

Entendendo que o currículo carrega consigo ideais sociopolíticos, é possível pensar que não se pode separar as culturas das relações de poder presentes no cenário educacional. É importante pensar nos alunos oriundos da escola pública, pertencentes às classes sociais menos favorecidas, como sujeitos produtores de conhecimentos outros. Se é importante que tais alunos tenham acesso às mais variadas formas de construção do saber e ao saber historicamente produzido, de igual maneira é essencial que seus conhecimentos sejam não apenas trazidos para dentro da sala de aula, mas também contemplados no currículo escolar e validados como legítimos.

Na concepção de Frigotto, a produção do conhecimento refere-se também a uma manifestação de luta e está diretamente relacionada às relações de poder. O saber não pode estar desvinculado das relações de poder existentes entre os diferentes grupos:

A produção e a divulgação do conhecimento não se faz alheia aos conflitos, antagonismos e relações de forças que se estabelecem entre as classes e grupos sociais. A produção do conhecimento é ela mesma parte e expressão dessa luta. É neste sentido que a teoria se constitui em força material e a consciência crítica um elemento fundamental e imprescindível na luta pela transformação das relações sociais marcadas pela alienação e exclusão (....) Necessitamos, então, perceber que a superação mais profunda dos limites que encontramos na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos de sua socialização, somente se dará de forma mais efetiva na medida que forem sendo rompidas as relações sociais que fornecem a base material destes limites. Superação da divisão entre trabalho manual e intelectual e dos mais diversos processos e mecanismos de exclusão, que no horizonte histórico significa lutar pela superação da sociedade de classe.

(FRIGOTTO, 2008, p.51-52)

O tratamento igualitário às diferentes culturas não é um fim em si mesmo. O multiculturalismo coloca-nos diante da necessidade de pensarmos de que maneira a diferença é posta nas relações sociais e em que medida a escola pode favorecer no processo de diminuição dessa desigualdade

Tal movimento surge como uma resposta a evidente diversidade de culturas presentes na contemporaneidade. Cada vez mais grupos manifestam suas pluralidades identitárias e reivindicam por espaços de visibilidade e valorização, impulsionando-nos a tecer novos olhares e concepções em torno das diversidades. Daí pensarmos o multiculturalismo não apenas como conceito ou valor, mas como instrumento de luta na defesa das diferenças que se referem a cor, ao gênero, à religião, à faixa etária, às necessidades especiais e a tantas outras marcas identitárias que se dizem respeito às ditas minorias sociais, àqueles grupos socialmente marginalizados que hoje manifestam-se em prol dos seus direitos. Trata-se, pois, de um posicionamento crítico e militante diante das práticas excludentes que a sociedade historicamente vem exercendo para com tais grupos ao longo dos séculos.

Os estudos de Silva que abarcam o tema, denotam a ambiguidade presente na essência do multiculturalismo:

Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países (países dominantes do Norte) para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante.

(SILVA, 2007, p. 85)

Ao se referir à presença de grupos étnicos nos países do Norte, SILVA faz menção aos processos migratórios impulsionados pelas relações de poder que aglutinam no mesmo espaço geográfico diferentes culturas. Muito embora os diferentes grupos étnicos e raciais estejam juntos, a distância simbólica entre os mesmos amplia-se na mesma proporção em que as desigualdades sociais são, a grosso modo, alargadas. Os fluxos de migração constituem-se em uma via de mão dupla, tratando-se, pois, de um dos efeitos dos processos de colonização onde os países exploradores extraem toda riqueza da colônia não deixando outra alternativa se não aquela de fazer com que as pessoas deixem suas terras já esgotadas e busquem na metrópole enriquecida algum meio de subsistência.

No Brasil o multiculturalismo apresenta-se sobre perspectivas baseadas no fato de tratar-se de um país cuja demografia é construída a partir das relações inter-raciais. A prática de colonização e exploração da terra fez do Brasil um país capaz de abrigar as mais diferentes nacionalidades, culturas, raças. Hoje, em virtude das guerras e misérias espalhadas pelo mundo, nosso país acolhe grande número de refugiados. A exemplo, bem contemporâneo, é possível observar o número de sírios recebidos em solo nacional desde 2011. De acordo com Ministério da Justiça, o Brasil vem se destacando em relação à concessão de vistos humanitários para refugiados¹³ da Síria chegando a quase 10 mil.

Essa histórica característica brasileira de, por diferentes razões, receber em seu solo povos do mundo inteiro faz com que sua formação demográfica seja delineada pelas mais variadas culturas. Nesse contexto, nos parece paradoxal pensar que um país com composição tão plural tenha suas relações sociais pautadas na homogeneização cultural. Por outro lado, essa limitação entorno da percepção de que somos frutos de diferentes experiências vem impulsionando o empoderamento dos grupos mais diretamente afetados e marginalizados. Não só pela via dos movimentos sociais, mas principalmente por meio deles, vimos grupos excluídos se fortalecendo e se transformando em grandes potências em prol da reivindicação dos seus espaços e direitos político-sociais.

Do ponto de vista desses grupos minoritários, é emergencial a superação das perspectivas universais e monoculturais buscando evidenciar conhecimentos outros para além daqueles já legitimados socialmente. Assim, dentro dessa vertente, o multiculturalismo vem intensificar um aspecto resiliente que seja capaz, não apenas de testemunhar os casos históricos de exploração e alienação, mas que se utiliza dessas experiências como instrumento de denúncia.

As discussões em torno da desigualdade não se esgotam apenas pelo estudo das diferenças, assim como também não nos cabe desvincularmos as questões culturais das questões relacionadas ao poder. Considerando a diversidade cultural a

¹³ De acordo com a Lei 9.474/1997, refúgio refere-se a uma medida de proteção prevista em lei concedida a pessoas oriundas de outros países que estejam sendo perseguidas em razão de sua raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas. Também se enquadram neste perfil, estrangeiros cujos direitos humanos sejam violados em seus países de origem. O documento em questão define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências.

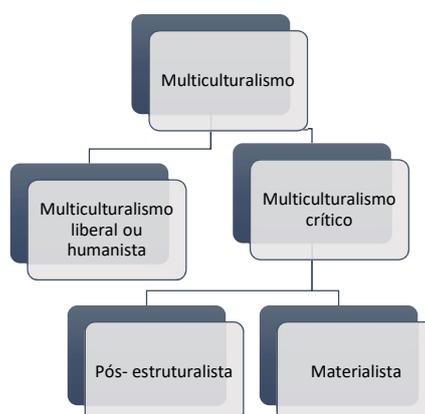
partir da perspectiva do antropocentrismo, não nos cabe determinar qual/quais cultura(s) pode(m) ser considerada(s) superior(es) em relação às demais. A partir daí, inferimos que a ideia da hierarquização das culturas precisa substituída por uma visão multilateral e democrática de maneira a contemplar e reconhecer as mais variadas formas de existir no mundo.

2.2.1-As subdivisões do multiculturalismo

O multiculturalismo apresenta-se sobre diferentes concepções. Ao analisarmos os estudos apresentados por autores de maior relevância no campo do currículo, em especial, multiculturalistas, observamos que cada qual buscou subdividi-lo em diferentes abordagens. Assim, para uma melhor compreensão do tema, optamos pela análise apresentada por Silva.

O autor citado confere ao multiculturalismo duas subdivisões: a primeira refere-se ao aspecto liberal ou humanista. A segunda, apresenta-se sobre o aspecto político e crítico, que por sua vez ramifica-se em outros dois aspectos: pós-estruturalista e materialista. A partir da figura 04 podemos visualizar as subdivisões do multiculturalismo estruturadas com base nas análises desenvolvidas pelo autor:

Figura: 04
Abordagens Multiculturalistas



(Fonte: Organograma construído a partir das contribuições literárias de SILVA)

A base do multiculturalismo liberal apoia-se no aspecto humano comum aos diferentes grupos sociais e é em nome dessa humanidade que o mesmo prega o

respeito, tolerância e a convivência pacífica entre todos. (SILVA, 2007, p.86). Em oposição a tais princípios, a visão crítica entende que as diferenças advindas de cada cultura não podem ser desassociadas das relações de poder.

A segunda abordagem analisada por SILVA apresenta-se ainda divididas em duas outras categorias. O pós-estruturalismo, uma dessas perspectivas, afirma que as diferenças não são de ordem natural, mas são produzidas por meio de processos linguísticos e coloca a diferença sobre um determinado ponto de vista, que não necessariamente trata-se de uma referência absoluta. As relações de poder seriam a principal responsável pela construção das diferenças e que, portanto, não cabe a manutenção dos discursos em prol da tolerância. Pensando à nível curricular não é suficiente apenas o reconhecimento e respeito as diferenças, mas pensar e discutir como tais diferenças foram socialmente construídas, quase sempre resultando em desigualdade e discriminação. Já a perspectiva materialista defende a tese de que os processos discriminatórios têm como base os processos *institucionais, econômicos e estruturais*. (SILVA, 2007, p. 87)

As perspectivas apresentadas pelo multiculturalismo comungam da ideia de que o currículo tradicional historicamente privilegia um único segmento da sociedade: *a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual* (SILVA, 2007, p. 88) e é altamente criticada por questionar a forma como esse currículo não contempla as ditas minorias sociais.

2.3- O currículo multicultural

Tradicionalmente a escola constitui-se enquanto instituição formal de ensino pautada numa lógica binária, tal como o modelo de sociedade a qual está inserida: educador X educando (aprendiz), detentor do saber X receptor de saber, o primeiro sempre na posição de quem sabe e o segundo, na de quem não sabe. Tal comportamento evidencia aspectos de uma política educacional muito criticada por Freire, defensor da educação popular, e intitulada por este como *educação bancária*, utilizada como instrumento de opressão. Muito embora as concepções Freirianas em torno do currículo sejam entendidas dentro de uma perspectiva crítica, optamos aqui por citá-las, muito embora o estudo em questão refira-se ao multiculturalismo, que é classificado como uma teoria pós-crítica.

Na concepção *bancária* que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

(FREIRE, 2005, p. 67)

Assim, a escola valoriza a reprodução de conteúdos desconectados da realidade social a qual alunos e até professores, estão inseridos em nome de uma pedagogia iluminista que estaria à serviço da iluminação das ideias dos alunos, seres incompletos, que viveriam no mundo das luzes.

Um dos exercícios realizados durante a pesquisa de campo com os alunos foi ouvi-los no que se refere a suas expectativas curriculares. Por meio de conversas individuais, as crianças falaram sobre o que gostariam de estudar na escola, que temas lhes pareciam mais interessantes. Embora não tivéssemos usado a palavra *currículo*, o objetivo era compreender por meio da escuta aos alunos, que tipo de conhecimentos lhes fariam mais sentido no universo escolar. Na medida em que foram falando, surgiram interesses outros por parte da pesquisadora sobre quais seriam as motivações para cada criança querer aprender um dado assunto.

Para melhor apresentar as escolhas dos alunos, expusemos os temas no quadro a seguir:

Quadro 01
Temas de interesse dos alunos

Aluno	Idade	Assunto de sua preferência	Motivação/Estímulo
G	10 anos	Outras línguas	Jogar futebol no exterior.
F	10 anos	Inglês	Aprender coisas novas.
T	10 anos	Inglês	Entender os vídeos do <i>Youtube</i>
N	11 anos	Inglês	Entender os jogos de vídeo <i>game</i>
U	10 anos	Inglês	Usar a internet
Z	11 anos	Inglês	Trabalho (para não passar constrangimentos no trabalho por não saber a língua)
J	10 anos	Inglês	Morar nos Estados Unidos da América
A.A	10 anos	Espanhol	Viajar pelo mundo
A.E	10 anos	Espanhol	Viajar para Espanha
X	9 anos	Espanhol	Viajar
A	11 anos	LIBRAS	Para se comunicar com pessoas surdas. A aluna pratica em casa com um livro da irmã.
Y	10 anos	Física	Conheceu e se interessou pelo tema a partir de um livro de quando o pai era estudante.
L	10 anos	Ciências da Robótica	Conheceu e se interessou pelo tema a partir do livro do curso que irmão mais velho faz.
B	10 anos	Química	Gosta de aprender e fazer experiências.
D	9 anos	Cinema	Quer estudar cinema quando crescer
I	10 anos	Educação Física	Gosta de esportes que vê na televisão: Vôlei, futebol, basquete;
A.C	10 anos	Culinária	Aprender a cozinhar em caso de emergências.
M	10 anos	Informática	Conseguir um bom emprego
E	11 anos	Informática	Para entender como funciona o computador
R	11 anos	Informática	Para estudar
Q	Q anos	<i>Continha de dividir</i>	A tia ensinou, mas ainda não aprendeu
W	11 anos	Vegetação, plantas	_____
S	9 anos	Flores	_____
H	10 anos	_____	_____

(Fonte: Informações obtidas por meio da conversa com os alunos em 14/02/2017;)

Ao observar os assuntos apontados pelos alunos, a internet se revela um importante recurso utilizado pelas crianças para aprender coisas novas e a partir daí despertam seu interesse para temas que a escola nem sempre dá conta de oferecer. Ao que parece, as crianças em seus contextos domésticos se antecipam ao currículo escolar. Em seu relato, um dos alunos demonstrou interesse por química e quando perguntado sobre como havia tido acesso ao tema, o mesmo afirmou assistir vídeos

que ensinam a fazer experiências. Citou ter realizado uma experiência com amido de milho e água e descobriu que ora a mistura pode ser líquida e ora pode ser sólida. A experiência citada pelo aluno apresenta um resultado semelhante a areia movediça. A mistura é considerada como fluido não newtoniano por apresentar viscosidade pouco definida e constante, variando conforme temperatura e pressão. Ao sofrer um grande impacto torna-se sólida. Se inserido um objeto leve, ela lentamente afundará em uma base líquida¹⁴. O interesse apresentado pelo aluno está relacionado a um dos maiores cientistas da história, Isaac Newton, e revela que as crianças anseiam por conhecimentos diversos, mas buscam beber em outras fontes que falem de modo mais atrativo e funcional.

Mesmo já fazendo uso das ferramentas digitais, algumas crianças citam a necessidade de ampliar os conhecimentos na área da informática para melhor domínio dos computadores. Interessante pensar que elas revelam desejo por estudar informática e outras línguas para que a partir daí possam buscar conhecimentos outros.

Embora alguns tenham citado como foco de interesse o estudo de uma outra língua, as motivações são bem variadas: Viagem, trabalho, uso na internet e surge até mesmo o interesse por LIBRAS, não para benefício próprio, mas para se comunicar com pessoas surdas e assim incluí-las. A aluna dissera praticar a língua por meio de um livro da irmã, situação semelhante foi citada por dois outros alunos cujo objeto de interesse também surgiu a partir do contato com exemplares de familiares.

Uma das alunas cita o desejo em aprender a cozinhar e nos traz a reflexão sobre o desejo de que a escola lhe ofereça conhecimentos que de fato possam ser aplicados em seu cotidiano.

Três alunos citaram conteúdos comuns ao programa curricular de Matemática e ciências. Em relação as *continhas*, o aluno explicou que não se tratava de um assunto que não era falado na escola. Cuidou de dizer que a *tia* explicou, mas ele ainda não aprendera a dividir, tomando pra si a responsabilidade pela *não* aprendizagem.

¹⁴ As informações foram extraídas do site Brasil Escola a partir do texto: *Fazendo areia movediça*, de Jennifer Fogaça.

Em conversa com a professora da turma sobre outros aspectos, a mesma contou que estava lendo o livro *Rubens, O Semeador*, de Ruth Rocha. A obra falava de sonhos e expectativas, algo tão importante nos dias atuais para as crianças. O livro apresenta ilustrações da natureza feitas Rubem Matuck e talvez por esse motivo as crianças tenham apresentado o tema *flores e plantas* como objeto de interesse.

Figura 05:

Rubens, O Semeador

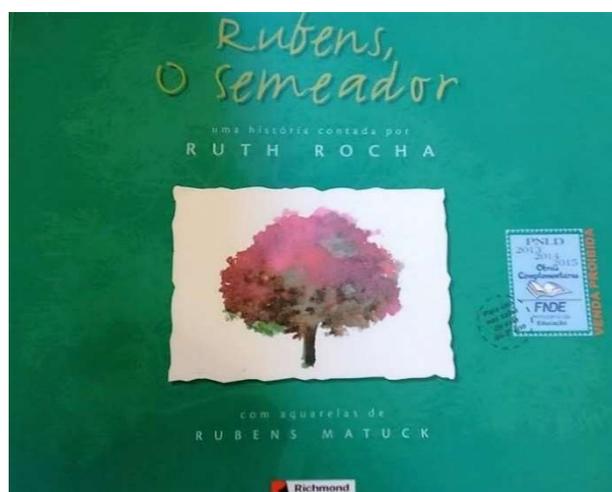


Figura 06:

Jardim



Aluno M, 10 anos

A construção do currículo perpassa por questões que vão para além das demandas encontradas nos documentos e programas oficiais que regem a educação neste país e são as crianças quem melhor nos ensina isso. O pensar sobre o currículo numa perspectiva diferente da que está posta vai de encontro à necessidade de se estabelecer vínculos mais sólidos e estreitos com os grupos com que se pretende trabalhar.

Se entendermos a escola como subproduto da sociedade e, portanto, um espelho que reflete seus ranços, estigmas e paradoxos, não há como deixar de pensar esse espaço como um universo propício às discussões referentes às identidades e diversidades. Se concebermos a escola como espaço de diversidade e, em meio a essa pluralidade, enxergarmos como campo de disputa de poder, construiremos a compreensão da urgência de práticas comprometidas politicamente com novas configurações educacionais a favor dos grupos historicamente excluídos.

Nesse contexto, pensamos o multiculturalismo como importante resposta a essa demanda que vem se revelando cada vez mais urgente: a diversidade presente na sociedade e, inevitavelmente na geografia escolar. Pensar o multiculturalismo no campo da educação, trata-se, pois, de assumir um posicionamento político frente às questões de desigualdade presentes no tempo/espaço escolar. A esse respeito, Canen & Canen declaram:

(...) temos argumentado que pensar em multiculturalismo é, acima de tudo, pensar sobre identidades plurais que perfazem as sociedades e em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais.

(CANEN & CANEN, 2005, p.42)

A declaração apresentada por Canen & Canen ratifica ainda mais a escolha dos propósitos previstos na elaboração da referida pesquisa. O multiculturalismo nos provoca, tal como apontado pelos autores citados, a pensar, de forma não folclórica, em como viabilizar espaços mais plurais dentro da escola, entendendo que a diversidade é inerente à sociedade.

O multiculturalismo nos obriga a pensar em como promover as discussões sobre temas que sempre estiveram presentes na escola, entretanto nem sempre obtiveram um olhar crítico e questionador por parte dos alunos e profissionais da educação. A proposta de universalização do ensino põe dentro da escola, em especial a escola pública, as diferentes culturas, em especial as inerentes às chamadas

minorias sociais, obrigando-nos a repensar a dinâmica da escola, as estratégias de ensino e todas as demais dimensões do currículo escolar.

Para ilustrar como, na prática, as questões plurais são compreendidas pelas crianças, trazemos outros trechos da conversa realizada com as mesmas durante a pesquisa de campo. O trecho ao qual nos reportamos nesse momento, refere-se à busca da pesquisadora por práticas cotidianas experienciadas fora da escola e a partir de então, a conversa se encaminha da seguinte maneira:

Uma das alunas se autorretratou em uma das atividades que pratica em seu dia a dia. Em conversa, a mesma relatou que luta jiu-jitsu e gosta de tocar violão:

Pesquisadora: *Aluna A.C, você faz o que pra se divertir?*

A.C: *Toco violão.*

Pesquisadora: *Aprende como?*

Aluna: *Com meu avô.*

Figura 07:

Aula de música



Aluna A.C, 10 anos

A experiência da aluna desperta a curiosidade da pesquisadora, ao passo que a mesma questiona às demais crianças sobre saberem tocar algum instrumento:

Pesquisadora: *Alguém aqui toca instrumento também?*

(Alguns alunos levantam a mão)

Aluno: *Eu toco violão.*

Pesquisadora: *Aprende como?*

Alunos: *Com meu padrasto.*

Pesquisadora: *E você?*

Alunos: *Toco pandeiro na igreja.*

A conversa se dirige para um importante tema e as crianças são provocadas a falarem sobre espaços religiosos outros:

Pesquisadora: *Ah! Bem lembrado. Alguém mais frequenta igreja?*

(Os alunos levantam a mão)

Pesquisadora: *Que igrejas?*

Aluna U: *A tia fala que se é pastor é da evangélica, se tem padre, é da católica.*

Pesquisadora: *Participam de atividades na igreja de vocês?*

Aluna U: *Participo das atividades, das apresentações, das saídas.*

Pesquisadora: *E vocês saem muito?*

Aluna U: *Às vezes a gente vai na chácara, às vezes a gente vai pra pizzaria, só as crianças.*

Pesquisadora: *Olha! E alguém participa de outra atividade religiosa sem ser igreja?*

(Silêncio)

Pesquisadora: *Por exemplo, alguém é do candomblé?*

(Silêncio)

Quando perguntados sobre que igrejas frequentam, a resposta da aluna chama a atenção para uma importante questão. Em uma conversa anterior a essa, também por meio dos desenhos, os alunos descreveram cenas do seu cotidiano escolar onde era comum apenas conteúdos programáticos presentes no currículo oficial, no entanto, a lembrança da aluna U *A tia fala que se é pastor é da evangélica, se tem padre, é da católica* sugere que as diferentes temáticas que envolvem o cotidiano dos alunos estão entrelaçadas ao currículo e portanto, presentes na sala de aula. A memória da aluna sugere ainda que, talvez as crianças ao relatarem suas experiências religiosas, não consigam identificar de que denominações fazem parte, tendo sido necessário, a docente promover uma explicação sintetizada de duas religiões de fundamentação cristã.

Quase que em um movimento de fuga, o assunto *candomblé* é ignorado pelas crianças que seguem relatando suas percepções em relação às práticas comuns nas igrejas e também o que é condenado por esta:

Aluna U: *Olha, eu não sou nada. Porque hoje eu tô na igreja, amanhã eu tô cantando funk.*

Pesquisadora: *E quem é da igreja não pode cantar funk?*

Aluna U: *Não, pode não. Pode entrar de short curto não. Oh! Ela vai à igreja comigo.*

A pesquisadora retoma a questão em torno da religião que os alunos evitam falar a respeito. Com a preocupação de que talvez as crianças desconhecessem a palavra, acrescenta no discurso o vocábulo *terreiro*, o que soa mais familiar uma vez que aos poucos começam a falar a respeito:

Pesquisadora: *Mas e aí, alguém tem alguma religião sem ser católica ou evangélica? Alguém frequenta terreiro?*

(Silêncio)

Pesquisadora: *Alguém da família de vocês frequenta?*

Aluna: *A minha avó é.*

Pesquisadora: *E você, seus pais?*

Aluna: *Não.*

(Vozes)

Aluno: *Meu primo é macumbeiro.*

(Risos)

Pesquisadora: *Por que riram?*

Alunos: *Porque é engraçado.*

Aluna: *Minha bisavó era...*

Pesquisadora: *Do candomblé?*

Aluna: *Minha avó É.*

A palavra *macumbeiro* parece ser mais conhecida por parte dos alunos em relação à palavra *candomblé*. Ao ouvirem-na, as crianças vão revelando os sentidos que atribuem as pessoas que fazem parte da religião e prontamente estabelecem

relação entre as pessoas que frequentam o terreiro e as pessoas que frequentam a igreja, como se vissem-nas como pessoas de lado opostos:

I: *Tem um cara na minha rua, ele é macumbeiro, só que é legal!*

Pesquisadora: *Só quê? Por que ele não seria legal?*

I: *Ué! Ele é, mas, assim...*

(Silêncio)

Pesquisadora: *Na igreja tem gente que é (legal) e tem gente que não é?*

(A aluna movimenta a cabeça em sinal negativo.)

Pesquisadora: *Na igreja todo mundo é legal?*

(A aluna movimenta a cabeça em sinal positivo.)

Aluna: *Na igreja tia, todo mundo é legal.*

Pesquisadora: *Hum.*

(Silêncio)

É notório que as crianças reproduzem em seus discursos as falas dos adultos, bem como sua prática de dividir o mundo em dois e assim vão criando categorias para todas as coisas e pessoas. As crianças, vão assimilando que o mundo deve ser repartido em fragmentos e as pessoas devem ser rotuladas e postas em uma hierarquia de acordo com sua religião, sua cor, gênero, idade.

O silêncio que essas crianças se impõem em relação às religiões afro-brasileiras reflete que a escola não é o lugar da pluralidade embora sejamos plurais. O silêncio dos alunos, quando substituído por concepções carregadas de preconceito, nos coloca o desafio de construir com elas um currículo de fato pautado na diversidade presente na escola, presente no mundo.

Em meio ao debate em prol da construção de um novo projeto de escola que contemple a diversidade, cabe-nos repensar as relações sociais que são construídas na sala de aula, bem como os valores que fundamentam e permeiam essas relações. Daí ser tão importante que esse estudo não se reporte apenas à literatura, mas que junto às conversas com os sujeitos participantes, em especial os alunos, possamos nos aproximar de caminhos para essa valorização das múltiplas culturas.

O multiculturalismo questiona aspectos monoculturais da educação que privilegiam especificidades de uma dada cultura, de um dado grupo social em

detrimento de outros. A unilateralidade presente no currículo escolar desfavorece as experiências oriundas das crianças negras, pobres, pertencentes a diferentes configurações familiares e também as seguidoras de religiões de matrizes africanas. As características apresentadas são apenas alguns exemplos de experiências não abarcadas pelo currículo escolar, quase sempre ocultadas ou com visibilidade de baixo prestígio social.

Em seu texto intitulado *Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades*, Carrano (2008), busca elencar elementos que favoreçam a compreensão do educador em torno das experiências culturais dos jovens alunos, levando-os a identificar o sentido da escola. Para tal, chama-nos atenção para o fato da expansão da escola pública, ou melhor, a expansão da oferta de vagas, não necessariamente vir acompanhada de um projeto que contemple as demandas das classes populares.

Por demanda, Carrano não se refere apenas aos investimentos materiais importantes aos educandos em seus processos de aprendizagem, mas também aos arranjos curriculares capazes de atender as probabilidades de aprendizagem desses alunos, atribuindo-lhes valores e sentidos. Assim, sublinha o autor:

É nesse contexto que os sujeitos da instituição escolar necessitam articular práticas instituintes produtoras de sentido de presença no espaço como forma de se contrapor às políticas públicas precárias que, em última instância, geram o quadro da escolarização sem sentido. Uma das possibilidades de recriação dos sentidos de presença na escola, para professores e alunos se encontra na experimentação de espaços relacionais que permitam a emergência da multiplicidade de sujeitos culturais que se encobrem sob o manto da uniformização e homogeneidade que a categoria aluno encerra.

(CARRANO, 2008. p.184)

Nesse sentido, a partir das contribuições de Carrano, é possível apreender a necessidade de um maior investimento por parte da escola no que se refere a ressignificação das práticas instituídas. A promoção de uma maior comunicabilidade entre as referências instituídas no/pelo currículo e as referências não escolares dos alunos, mais especificamente as experiências extraescolares estão vinculadas a um ideal de escola capaz de pensar a sua demografia pelo viés do multiculturalismo.

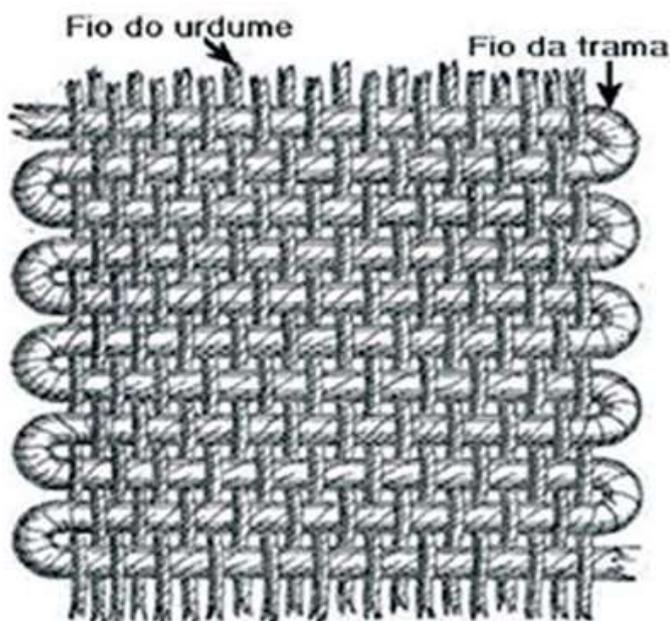
Muito embora o estudo em questão se debruce sobre a dinâmica escolar, é perceptível que o grande desafio encontra-se em pensar o aluno e sua cultura sob uma ótica não escolar, investigando suas referências quase sempre percebidas em

conflito, se não em oposição às práticas instituídas. O grande drama da escola na atualidade está em insistir em manter uma unidade social em meio a um universo marcado pelas diversidades e desigualdades. Enquanto a escola se nega a procurar compreender os códigos e sinais produzidos em espaços não escolares, o abismo existente entre currículo escolar e experiências não escolares se propagam e geram sintomas que pouco favorecem a permanência dos alunos das classes marginalizadas nas circunferências da escola. A perversidade presente na estrutura curricular oficial está na insistência em não se reconhecer e legitimar os conhecimentos desses alunos negando o fato de que essas crianças e jovens são elaboradoras de saberes que ampliam suas experiências no mundo.

Visto dessa forma, um dos desafios encontra-se na busca por ações que ampliem as experiências educacionais de forma a incorporar os conhecimentos dos alunos ao currículo que está posto. Por meio do entrelaçamento dessas diferentes culturas, tendemos a provocar uma maior sinergia entre o clássico e o popular, atribuindo sentidos outros ao estar na escola. E por entrelaçamento de culturas referimo-nos não apenas ao movimento híbrido necessário entre escola e aluno, mas entre aluno e aluno, aluno e professor e todos os demais elementos que compõe e enriquece a rede de relações sociais presentes nesse espaço. Não se trata apenas de um cruzamento de ideias. O cruzamento de culturas implica-nos em abordagens e configurações com perspectivas perpendiculares. Dito de outra maneira, em um dado momento elas se cruzam, entretanto seguem seus caminhos e rotas distintas, direcionando-se para lados opostos com objetivos distintos.

Tal questão nos impõe a preocupação de pensar as culturas como uma grande rede (figura 08) construída a partir da contribuição de diferentes fios. Esses fios sozinhos, cada qual com sua singularidade, são apenas fios, mas se entrelaçados, e não somente juntos, são capazes de compor um grande tecido, um todo carregado de cores e texturas diferentes. Assim poderia ser a escola, cada aluno poderia ter a notoriedade devida que lhe permitisse ser capaz de narrar a grandiosidade que é compor uma rede a partir da contribuição do seu fio.

Figura 08:
Processo de tecelagem



(Fonte: <http://textileindustry.ning.com/forum/topics/tudo-sobre-tecidos?commentId=2370240%3AComment%3A640167>)

2.3.1-Conceito de currículo como campo ideológico

Partindo de um estudo etimológico, a palavra currículo vem do latim *Scurrere*, e faz menção à rota, a caminho da vida. Refere-se a curso, a um percurso a ser realizado. No campo da pedagogia, o conceito mais restrito de currículo diz respeito a um projeto de estudos estruturado, previamente planejado. Pensando por uma lógica pós-crítica, trata-se de um campo ideológico com espaços para reflexões e contestações das relações entre os diferentes membros da escola, da sociedade.

Inúmeros estudos vêm sendo desenvolvidos a respeito dessa temática, muito embora se apresentem sobre perspectivas variadas, que vão desde às concepções teóricas tradicionais às pós-críticas. Por tradicionais, nos referimos às teorias que concebem o currículo como um campo neutro com definições acerca de quais são os

objetivos, métodos, procedimentos e resultados mensuráveis, como bem delineava BOBBIT, no início do século XX. Configura-se na organização e estruturação dos conteúdos selecionados por meio de um programa, configurando-se assim na relação de conhecimentos que serão transmitidos aos alunos por meio da atuação docente.

Ainda sobre essa lógica, Sacristán elenca uma série de características relacionando o currículo a um programa de conteúdos a serem ministrados na escola. Cumpre destacar que as definições sinalizadas pelo autor nesse momento não refletem a sua concepção de currículo, mas sim a que está posta:

O currículo como um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia de professor; o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

(SACRISTÁN, 2000, p.15)

Sobre esse ponto de vista, a prática educacional assume um caráter meramente técnico com limites a uma maior reflexão sobre as relações de ensino/aprendizagem. Se, diferente dessa lógica, concebermos o currículo como um movimento de equilíbrio entre *interesse e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado* (SACRISTÁN. 2000. P 17), podemos compreender a contradição existente na tentativa de se minimizar as divergências do ato de ensinar às questões técnicas. Tal banalização põe em segundo plano as divergências de interesse entre sociedade e ensino. A trama tecida na composição curricular no que se refere aos aspectos sociocultural e educacional não se traduz em uma reorganização neutra e desinteressada. Ela, ainda que de forma subjetiva pode ser entendida como uma opção política carregada de valores e intencionalidades, que não necessariamente podem estar vinculadas a um projeto de escola a favor da valorização das experiências extraescolares dos alunos.

Longe de se configurar como elemento de neutralidade, o programa curricular é sobretudo, uma escolha não aleatória de conteúdos culturais previamente selecionados. Ele revela quais conhecimentos são validados pela escola, assim como pela sociedade, mostrando com isso seu posicionamento político e seus ideais. O currículo é, portanto, responsável por determinar quais conhecimentos circularão na escola, sendo reconhecidos como legítimos neste espaço.

Embora o tratamento de como tais conteúdos foram selecionados seja uma importante pauta na escola, a promoção do debate esbarra em fatores diversos. Mesmo atuando no mesmo espaço geográfico, nós professores, orientadores, direção, apoio, responsáveis nos mantemos cada vez mais distantes e as reuniões pedagógicas instituídas mensalmente não dão conta de ampliar o diálogo.

Em análises a recentes documentos oficiais que abordam a temática, encontramos concepções curriculares que vão de encontro a compreensão de que currículo e cultura compõe uma trama e, portanto, não podem estar desvinculados um do outro, nem tampouco observados de forma distintas. De acordo com o disposto na lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica:

Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação.

(BRASIL, 2013, p.26)

Muito embora saibamos a distância entre a legislação e as práticas exercidas no seio da escola, ora por desconhecimento, ora pela impraticabilidade, ou até mesmo por esbarrar na opção política de cada unidade, ou de cada profissional da educação, nos parece que o governo em sua maior esfera perceba o currículo hoje como um campo de disputas. À luz da lei, observamos a defesa de que a escola configure-se como um espaço de diversidade. Ainda sob a perspectiva do referido documento:

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas.

(BRASIL, 2013, p.29)

Retomando a discussão a respeito do teor político-ideológico presentes nos critérios de seleção dos conteúdos, recorreremos à Apple:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

(APPLE, 2005, p. 59)

Nas palavras de Apple, é possível apreender que a seleção em torno da composição do currículo está instrumentalizada a partir de uma dada perspectiva de um determinado grupo, partindo sempre de pressupostos ideológicos não aleatórios. Nessa vertente, nos deparamos com percepções que entendem que não há neutralidade no fazer pedagógico, definindo-se, pois, como instrumento de luta. Cumpre pontuar que em meio às teorias pós-críticas é possível identificar que as mesmas buscam reconhecer a intrínseca relação entre saber e poder, identidade e diversidade. É sobre esta perspectiva que procuraremos nos ater.

Se concebermos o currículo como o conjunto de práticas exercidas no espaço escolar por todos os sujeitos que o compõem, fica claro que trata-se também das relações exercidas entre estes, e, portanto, está permeada pelas questões de poder, veladas ou não. Como visto, o currículo reflete os anseios da sociedade, seus interesses, além da divisão e disputa de classes, reproduzindo conhecimentos, valores e atitudes determinados pela sociedade. Por isso é tão importante não desassociar escola do meio social a qual está inserida. Daí ser necessário identificar

qual é o projeto de sociedade que estamos buscando. Para uma melhor compreensão, recorremos a Sacristán:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização, num modelo ou proposição simples. (...) O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc.

(SACRISTÁN, 2000, p.15)

De acordo com esta lógica, o currículo se caracteriza como a concretização dos anseios da sociedade, indo para além do processo de socialização das gerações mais novas. Essa materialização das demandas sociais exige um currículo praticado de forma dinâmica e não estática, promovendo um diálogo entre os diferentes sujeitos. Consideramos, pois que os desdobramentos de tais concepções nos levam a compreender que a construção do currículo evidencia as atribuições escolares a partir de um dado momento histórico e contexto social. Assim, o currículo tem como função promover o acesso ao conhecimento, sem, contudo, estar convertido apenas à transmissão de um dado programa de conteúdos de forma desvinculada à cultura dos alunos. Não pode se tratar de um modelo engessado incapaz de se ater às relações sociais presentes no universo escolar, bem como aos conflitos existentes decorrentes dessa interação.

Através do livro *Globalização e interdisciplinaridade - O currículo integrado* Santomé apresenta considerável preocupação em promover uma análise entorno das experiências desenvolvidas na/pela escola. Para tal, sugere uma maior integração entre dos conhecimentos disciplinares com o objetivo de se construir um currículo com caráter global capaz de minimizar as distâncias existentes entre os mesmos. Diante do exposto, é possível identificar ainda que Santomé propõe a inserção de conteúdos culturais no currículo praticado nas salas de aula como uma forma de aproximar a realidade das instituições escolares às questões sociais.

Santomé afirma que o conhecimento que circula na escola é fruto da inter-relação entre diferentes conhecimentos: conhecimento pessoal/cultural,

conhecimento popular, conhecimento acadêmico dominante, que é fundamentado nas ciências e conhecimento acadêmico transformador.

Em seus estudos, o autor aborda a fragmentação dos processos de produção construídos na sociedade, bem como a divisão do trabalho. Busca refletir ainda sobre como tais meios interferem na cultura escolar. Para melhor elucidar a questão, considera que, tal como os trabalhadores, os alunos têm negado o direito de intervir na construção dos conhecimentos que circulam em seus respectivos espaços de trabalho e aprendizagem, cabendo-lhes apenas elaborar estratégias que os possibilitem decorar um alto quantitativo de informações quase sempre descontextualizadas de suas experiências.

Ainda relacionando a prática escolar à divisão do trabalho, conforme os moldes de Taylor¹⁵, Santomé descreve a forma como os conteúdos eram/são ministrados em consonância a esse sistema:

Os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar com excessiva frequência eram descontextualizados, distantes do mundo experiencial de alunos e alunas. Assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade.

(SANTOMÉ, 1998, p.14)

Cumprir sinalizar que as maiores críticas em relação a esse modelo de produção, além do excesso de trabalho, estão na ausência de reflexão do trabalhador em torno do que está produzindo uma vez que o mesmo não tem acesso ao todo, mas apenas às partes de forma separada e desconexa. E é essa relação que Santomé busca estabelecer quando critica não apenas a estrutura fragmentada do currículo escolar, como também a ausência das culturas pertencentes aos alunos.

Essa concepção de educação historicamente praticada pela escola aponta a necessidade de se repensar o currículo como uma organização de conteúdos significativos, onde alunos e professores possam não apenas compreender o conteúdo, mas elaborá-lo, produzi-lo e transformá-lo em conhecimento real e significativo.

¹⁵ Taylorismo refere-se a uma concepção de produção em larga escala elaborada por Frederick W. Taylor no início do século XX, cujo método consistia em fragmentar o trabalho industrial. Cada operário, por assim dizer era incumbido de executar uma ação específica de forma sistematizada dentro de um dado período de tempo. Os principais objetivos consistiam em otimizar o tempo investido na produção de um dado produto além de promover maior economia e, conseqüentemente, maior lucratividade para a indústria. (Fonte: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/219/196>)

Segundo Santomé, o currículo trata-se de um processo de ensino das gerações mais novas tendo como o foco a aprendizagem dos conhecimentos que circulam na sociedade. Afirma que esses conhecimentos se processam de forma linear-disciplinar, compondo um desenho curricular que atua de forma predominante nas escolas, provocando um distanciamento entre os saberes. O currículo disciplinar atua no espaço acadêmico de forma a fragmentar os conteúdos, isolando-os uns dos outros.

Segundo Bernstein (apud SANTOMÉ), as disciplinas refletem um estado de sociedade que separa o mundo por categorias estabelecendo uma hierarquia entre as formas de produção.

Este modelo de currículo centrado na divisão dos saberes por disciplinas isoladas umas das outras é proposto ou determinado por agentes externos levando professores e alunos a seguirem um certo modelo, não atendendo assim à diversidade presente na sala de aula, presente na sociedade.

Um dos instrumentos utilizados como objeto de coerção diz respeito ao livro-texto que comumente apresenta conteúdos pré-determinados, limitando os estudos e ações dos alunos e professores, provocando uma neutralidade. A prática do ensino permite que os docentes desenvolvam uma leitura em relação ao livro didático, interpretando-o como um portador de saberes por vezes desvinculados dos contextos sociais dos alunos. A ausência de aspectos práticos e utilitários aos alunos consiste em uma importante crítica elaborada pela diretora da unidade de ensino pesquisada. Em sua exposição, demonstra compreender que em dados momentos o livro se revela como um contraponto à prática de um currículo vivo capaz de atender às demandas dos alunos. Nessa ótica, empreendemos que o livro didático é considerado como uma ferramenta à serviço do currículo oficial:

O mais importante pra mim seria o currículo vivo, aprender para a vida, o que ele vai utilizar lá fora. Não adianta eu ficar aqui falando de meio ambiente, de mundo sustentável quando a criança não tem um esgoto na casa dela. Ela vai viver isso como se ela não tem esse respeito? Do lixo, mas falta uma lixeira, se não tem onde colocar o lixo, se o lixeiro não passa. Então assim, o currículo tem que ser vivo, ele tem que aprender o que ele vai utilizar pra vida. O que vai ser útil pra sua vida lá fora. Então a gente tem que ter essa sensibilidade que muitas vezes eu tenho que deixar o livro didático de lado, e olhar pra ele, pra pessoa que eu estou formando, porque ele que é o importante.

(HELENA)

Os livros-texto são os mais gerais possíveis em nível de conteúdo. Os conteúdos são apresentados de forma ampla para que possam ser consumidos por um número maior de pessoas em diferentes regiões. A esse respeito, Santomé afirma que:

Uma apresentação abstrata e fragmentada da cultura não favorece dimensões importantes que todo projeto pedagógico deve levar em conta, como o de corresponder aos distintos interesses e necessidades dos alunos. Consequentemente surge uma forma especial de conhecimento que é o *conhecimento acadêmico* que por sua vez é embalsamado nos livros-texto com a intenção de fazer o corpo docente economizar trabalho, com uma pretensão de neutralidade ideológica. Desta maneira, ocorre uma ocultação do significado desse conhecimento, favorecida pelo fato de impedir ou não forçar uma comprovação desse mesmo saber na experiência diária. Os alunos não refletem sobre sua experiência cotidiana e só se preocupam com memorizar uma série de informações para passar nos exames ou provas aos quais são submetidos.

(SANTOMÉ, 1998, p.104)

Dessa forma é possível falar até no consumo do conhecimento quando o conteúdo é tratado dentro de uma perspectiva que visa apenas a sua memorização e a não reflexão dos fatos explorados.

A seleção destes conhecimentos ditos acadêmicos acabam por invisibilizar os conhecimentos que são construídos pelos alunos a partir das suas experiências, quando na verdade eles poderiam se articular, oportunizando de fato a aprendizagem de tais saberes.

A não compreensão do aluno de um dado saber muitas vezes se deve ao enfoque dado à metodologia, onde o mais importante na maioria das vezes é a forma como um determinado conteúdo é transmitido, acabando por se dogmatizado e não aprendido. A forma como a metodologia é pensada, torna o professor um protagonista, o único responsável pela *progama-ação* de toda e qualquer dinâmica ministrada na sala de aula.

Uma das características lamentável das aprendizagens escolares continua sendo que se mantém muito desassociadas da aprendizagem experiencial extraescolar dos alunos. Esse distanciamento se deve a própria seleção dos conteúdos dentro do currículo e à ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na atualidade. A brecha aumenta e se agrava, à medida que o estímulo cultural fora da instituição é cada vez mais amplo, atrativo e penetrante.

(SACRISTÁN, 2000, p. 71)

Preocupado com a atuação dos cidadãos em sociedade, não para servi-la, mas para melhor viver nela, Santomé considera de suma importância que a escola colabore na formação de alunos a fim de que os mesmos adquiram habilidades e atitudes. Observamos com isso que a escola não se trata apenas de um transmissor de conteúdos, mas um cultivador de valores:

Um sistema educacional é criado e modificado com o propósito de contribuir com uma capacitação de meninos e meninas para assumir responsabilidades e para poderem ser pessoas autônomas, solidárias e democráticas. Esta meta educacional é algo que deve condicionar a tomada de decisões no planejamento, desenvolvimento e avaliação de um currículo.

(SANTOMÉ, 1998, p. 29)

Assim, compreende-se que para Santomé o currículo escolar traduz todas as práticas realizadas na sala de aula, considerando ainda, a forte influência das experiências realizadas na sociedade. Caracteriza assim as práticas escolares como ações globais que oportunizam aos alunos o acesso aos diferentes conhecimentos:

O currículo pode ser discutido como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos.

(SANTOMÉ, 1998, p. 95)

Reconhecemos que parte da luta pela transformação das desigualdades sociais requer que venhamos a munir os alunos de conhecimentos diversos. Entretanto, é importante que a instituição escolar busque levar esse aluno a articular esses conhecimentos com suas experiências, estabelecendo um elo significativo entre esses diferentes saberes. Tal acervo cultural não é considerado apenas como objeto a ser transmitido de geração a geração, mas uma forma de possibilitar aos alunos o acesso a *instrumentos, procedimentos de análises, de transformação e criação de uma realidade natural e social concreta*. (SANTOMÉ, 1994, p).

Na contramão do que vimos discutindo, alguns movimentos vêm se instaurando no cenário educacional na defesa de que temas de cunho político e cultural não venham a ser debatido nas salas de aula de todo Brasil. Para essa breve exposição, vamos nos ater às propostas específicas do movimento *Escola Sem Partido*, como é mais conhecido, ou *Escola sem Ideologia*.

Embora o tema tenha ganhado notoriedade nacional no ano de 2016 com o Projeto de Lei nº 193, do Senado, as primeiras proposições a respeito surgiram no ano em 2004 como resposta crítica ao uso da escola para o tratamento de questões político-ideológicas. O programa antecede ao Projeto de Lei do Senado, de nº 193 de 2016, e tem por objetivo inserir-se no corpo da Lei 9394/96.

A justificativa para a criação da PL pauta-se na crítica a possíveis posicionamentos partidários adotados pelos professores e ainda ideologias religiosas pregadas por estes. A PL defende, que os responsáveis pelos alunos possam ter o direito de fornecer tais orientações de acordo com seus princípios, sem que os mesmos sejam violados, e limita a percepção da função da escola como mero espaço de transmissão de conhecimentos, sem ideologia, sem política.

Entendendo não haver neutralidade no ato de ensinar, as diretrizes presentes na referida PL ferem os pressupostos pedagógicos, inclusive no que tange a oferta de determinados conteúdos referentes à disciplina de História, por exemplo. A aprovação do documento intenta coibir práticas vistas como doutrinadoras, no entanto a linha tênue presente entre o que a lei chama de ideologia e o estímulo à reflexão dos fatos realizado pelo docente pode tender a levar os pais a interpretar a prática docente como assédio pedagógico, ideológico.

Enquanto vislumbramos a importância da inserção de temas relacionados às categorias identitárias tais como gênero, religião, cor, temas com dimensão multicultural, por exemplo, a comunidade educacional se vê em vias de assumir um comportamento de caráter imparcial. Outras questões se inserem na discussão levantada a partir da redação da PL da *Escola sem Partido* que se entrelaçam a nossas preocupações: Os novos contornos que se darão ao currículo escolar preveem a discussão das diferenças na sala de aula ou essas serão subjetivamente percebidas como questões de cunho ideológico?

Ao que parece a promoção do debate e o levantamento de questionamentos em torno dos fatos sociais, históricos e políticos tenderiam a perder espaço nas escolas brasileiras conforme conjecturas apresentadas pelo Ministério da Cultura em setembro do ano de 2016. A possível exclusão das disciplinas de Filosofia, História e Sociologia no ensino médio, fora anunciada pelo governo, contudo, em análise à Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio, bem

como LDB 9394/96 atualizada, foi possível constatar que o referido programa curricular não foi destituído das disciplinas citadas.

A ideia da *Escola sem Partido*, junto à ameaça de extinção de disciplinas de caráter reflexivo, impõe aos professores e aos alunos uma neutralidade na relação ensino-aprendizagem que não cabe em uma escola que vise a pluralidade de ideias, o diálogo, a transversalidade, a (re)formulação de conceitos. As diferentes visões de mundo tenderão a se manter silenciadas contribuindo ainda mais para a manutenção de um currículo monocultural, unidirecional aonde apenas um saber, o clássico, é validado. É nesse contexto, que buscamos, a partir da escuta aos sujeitos participantes sobre suas respectivas práticas, ampliar algumas concepções em relação ao currículo. Para esse estudo estaremos inserindo os alunos com vistas a horizontalizar o diálogo em torno do eixo cultura e assim pensar esse currículo plural defendido nas literaturas apresentadas.

CAPÍTULO 3

DIÁLOGOS COM E NA ESCOLA

No presente capítulo buscaremos descrever os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa em questão. Em seguida, apresentaremos algumas das características do município de Duque de Caxias, cidade onde a escola encontra-se localizada. Em tempo descreveremos alguns dos aspectos físicos e pedagógicos da unidade de ensino, *lócus* da pesquisa, identificados durante a pesquisa de campo.

Nesse capítulo, ara o processo de análise das falas dos sujeitos participantes ao longo das entrevistas realizadas, elegemos as seguintes categorias para observação: Formação e experiência profissional, nível de conhecimento do local em que a escola encontra-se inserida, considerações construídas entorno do eixo currículo e experiências extraescolares e estratégias utilizadas para maior conhecimento das experiências socioeconômicas.

3.1-Procedimentos adotados no processo de realização da pesquisa

A pesquisa apresenta-se como observacional qualitativa. A metodologia a ser empregada apoia-se nos estudos etnográficos. Para a realização do trabalho de campo, nos utilizamos de entrevistas com membros de uma comunidade escolar pública localizada no município de Duque de Caxias, sendo esta a população com uma amostragem de quatro participantes: um representante do segmento da direção, um representante do segmento de pais, um representante do segmento de apoio e um representante do segmento de docente.

A primeira fase da pesquisa consistiu em um estudo bibliográfico que compõe o referencial teórico dos dois primeiros capítulos: *Educação pública e desigualdade social - uma estreita relação* e *Concepção de currículo escolar à luz da perspectiva multiculturalista*.

A segunda fase consistiu na pesquisa de campo realizada. Após submissão da pesquisa ao CEP em março de 2016 e subsequente aprovação em abril do referido ano (Processo CAAE nº 54595316.4.0000.5283, Parecer nº 1500828), foi realizada a pesquisa de campo em uma escola municipal de Duque de Caxias/RJ.

A pesquisa de campo se deu através de coleta de dados relacionadas à escola e à comunidade escolar e ainda por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas com prévia autorização dos sujeitos participantes. Posteriormente foram realizadas as devidas transcrições para uma melhor análise das informações presentes nos relatos.

Dentre os principais benefícios previstos para a realização da pesquisa, consideramos que a mesma poderá elucidar experiências escolares que favoreçam maior diálogo entre currículo escolar e experiências extraescolares.

Para a análise dos dados, nos utilizamos do método de amostragem intencional, ou também identificada como amostragem por julgamento, que trata-se de uma amostra não probabilística, cujo objetivo nesta pesquisa, especificamente é identificar a intenção dos sujeitos pesquisados em seus fazeres, daí a opção por este tipo de amostragem e não outro que envolvessem um quantitativo maior de elementos da população escolar. Assim, nos atemos a um representante de cada segmento da Unidade Escolar. A escolha de cada membro se deu ora pela experiência de trabalho na comunidade em questão, ora por profissionais que além de trabalharem na referida localidade, moram no entorno da escola e apresentam conhecimentos sobre a realidade socioeconômica e cultural a qual os alunos atendidos estão submetidos. Assim, tal método de análise prevê uma maior intervenção da pesquisadora no que se refere à seleção dos sujeitos pesquisados dentre o grupo. (MARCONI & LAKATOS, 2002)

É reconhecido que a opção pelo método apresenta como limites a impossibilidade da generalização dos resultados observados, muito embora o objetivo da pesquisa não seja elencar quantitativamente práticas e sujeitos que apresentem um olhar em relação às experiências extramuros dos alunos, mas sim identificar como tais profissionais, em suas práticas cotidianas, percebem tal necessidade e de que maneira conseguem mediá-la no espaço-tempo da sala de aula dentro de um dado contexto.

Assim entendemos a inviabilidade da amostragem probabilística a ser aplicada especificamente nessa pesquisa dado os demais objetivos previstos apresentados por esta. O caráter técnico presente na amostragem probabilística não se aplica ao desenvolvimento do estudo em questão por não refletir a abordagem qualitativa desejada.

3.2-O *locus* da pesquisa

3.2.1- O município de Duque de Caxias

Tem gente com fome

Trem sujo da
Leopoldina
correndo correndo
pra dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome
Piiii

(...)

Trem sujo da
Leopoldina
correndo correndo
parece dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome
Só nas estações
quando vai parando
lentamente começa a
dizer
se tem gente com
fome
dá de comer
se tem gente com
fome
dá de comer
se tem gente com
fome
dá de comer
Mas o freio do ar
todo autoritário
manda o trem calar
Psiuuuuuuuuuu!

(Solano Trindade)

Até o ano de 1943, junto com os atuais municípios de São João de Meriti, e Nilópolis, Duque de Caxias fazia parte do município de Nova Iguaçu, tendo sido emancipado por meio da mobilização da União Popular Caxiense (UPC).

A cidade de Duque de Caxias encontra-se localizada aproximadamente à 17 Km afastada da capital do Estado do Rio de Janeiro, uma distância geográfica pequena, se comparada à distância social extrema entre alguns grupos de moradores

desses dois municípios. Miguel Pereira, Petrópolis, Magé, Rio de Janeiro, São João de Meriti, Belford Roxo e Nova Iguaçu são as cidades limítrofes ao município que encontra-se às margens da Baía de Guanabara.

Constitui-se como um dos municípios da Baixada Fluminense, sendo caracterizado como o mais rico da região, muito em função da Refinaria Duque de Caxias-REDUC. A presença da indústria o classifica como um dos municípios que apresentam maior arrecadação de ICMS do Estado do Rio de Janeiro, sendo a empresa Petrobrás responsável por 53% do PIB municipal (SIMÕES, 2007, p.224). A atuação da refinaria junto a outras empresas instaladas no município, bem como a relativa melhoria da infraestrutura e avanço da economia vêm favorecendo a desconstrução do conceito de cidade dormitório, marca da cidade em razão dos trabalhadores se locomoverem diariamente em massa à cidade do Rio de Janeiro para o exercício de suas funções. O regresso tardio à sua cidade justificava-se apenas para dormir. A esse respeito, afirma Costa:

As transformações socioeconômicas sofridas por Caxias revelam que a cidade perdeu a característica de *subúrbio dormitório* do Rio de Janeiro, desenvolvendo uma economia própria e passando a se constituir também numa cidade industrial. Nas décadas de 1970 e 80 começa a se consolidar o Pólo Petroquímico de Duque de Caxias; e, no início deste século Caxias recebe o Pólo Gás-químico. Porém, apesar de todo este crescimento econômico verificado principalmente a partir de 1960, Caxias continua com graves problemas sociais.

(COSTA, 1999, p. 351)

De acordo com dados apresentados pelo IBGE, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) apresentado pela cidade de Duque de Caxias é de 0,711, apenas 0033 abaixo do IDH do Brasil que hoje ocupa a 79ª posição em relação aos demais países do mundo. Observando o PIB referente ao ano de 2013 com o valor de R\$28.730,21 questionamo-nos como pode ser possível estes números não refletirem na qualidade de vida dos munícipes de Duque de Caxias.

Em relação ao aspecto demográfico, conforme números apresentados pelo IBGE aferidos no ano de 2010, a população de Duque de Caxias está calculada em 855.048 habitantes, distribuída em uma área territorial estimada em 467.620 km². A densidade demográfica corresponde ao número de 1.828,5 habitantes por km².

Apesar do destaque no setor econômico, Duque de Caxias se configura como uma cidade onde as desigualdades sociais e espaciais se fazem presentes no cotidiano dos seus moradores, sendo parte destes residentes em favelas às margens

de rios, mangues, brejos e Baía de Guanabara. A cidade, então, reflete o que no século XVIII Rousseau buscava elucidar a respeito do que compreendia ser a desigualdade moral:

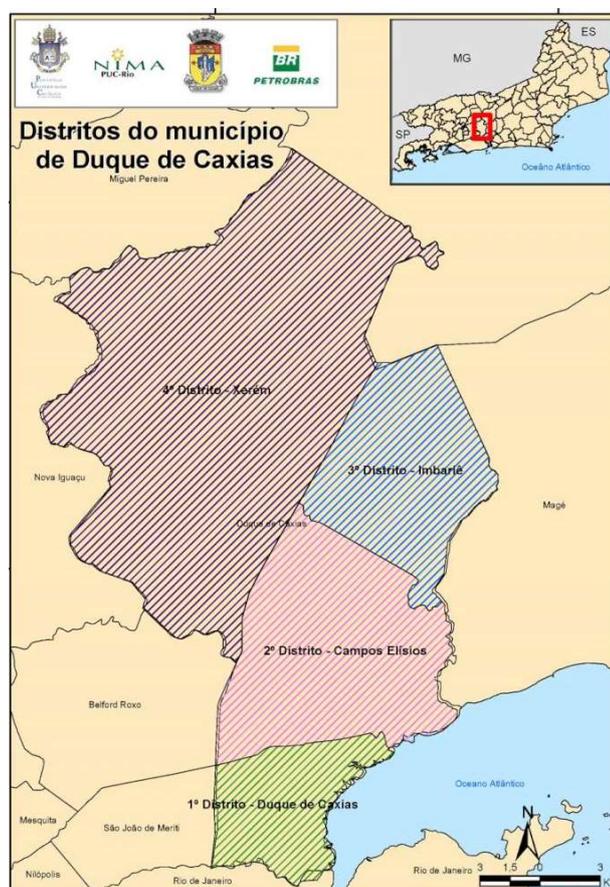
Concebo na espécie humana duas espécies de desigualdade. Uma que chamo de natural ou física, porque é estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma. A outra que pode ser chamada de desigualdade moral ou política porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou pelo menos autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos diferentes privilégios de que gozam alguns em prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que os outros ou mesmo fazer-se obedecer por eles.

(ROUSSEAU, S/D, p. 27)

Dividida em quatro distritos: Centro, Campos Elíseos, Imbariê e Xerém, Duque de Caxias é atravessada pela Rodovia Washington Luís onde encontramos boa parte das indústrias aqui instaladas. Na medida em que percorremos a rodovia sentido Centro - Petrópolis e entramos em determinados bairros temos a possibilidade de identificar a ausência de políticas públicas nestas regiões. Constatamos assim, quão desigual é a distribuição dos recursos financeiros, desprestigiando áreas periféricas. Essa forma de administração reflete as relações de poder estabelecidas em escala mundial, onde a sociedade global se estrutura sob a forma de metrópole ou colônia, sendo esta subordinada às imposições da gestão da metrópole. (GROSFOGUEL, 2008, S/P)

Figura 09:

Mapa político do município de Duque de Caxias



(Fonte: PUC/RJ [http://www.nima.puc-rio.br/sobre_nima/projetos/caxias/mapas_novos/Distritos do Municipio de Duque de Caxias.pdf](http://www.nima.puc-rio.br/sobre_nima/projetos/caxias/mapas_novos/Distritos_do_Municipio_de_Duque_de_Caxias.pdf))

Muito embora a cidade venha gradualmente apresentando um aumento do IDH, tais melhorias não necessariamente são capazes de atender à toda população duque caxiense. A opção pelos estudos sobre pobreza apresentados pelos autores outrora citados, justifica-se em razão da necessidade de compreendermos o contexto socioeconômico do público atendido e prioritariamente entendermos que a situação de pobreza no Brasil não é uma situação natural, mas sim o reflexo do nível de desigualdade presente neste país.

Em termos educacionais, a rede pública de ensino do município é formada por um total de 175 unidades escolares (entre creches, CAICC's e escolas de primeiro e segundo segmento). Do total apresentado, 65 unidades estão localizadas no primeiro distrito também nomeado como Duque de Caxias, 54 encontram-se no segundo distrito, Campos Elíseos, 31 estão no terceiro distrito, Imbariê e 25 encontra-se no 4º

distrito, Xerém. Conforme observado nos números apresentados, a maior concentração de escolas encontra-se no primeiro distrito.

Importante salientar que dos 855.048 caxienses, 110.461 são considerados analfabetos. Segue abaixo quadro demonstrativo com número de alunos matriculados na rede no ano de 2015:

Quadro 2:

Matrícula Inicial da Educação Básica no Município de Duque de Caxias/RJ-2015

	Ed. Básica	Segmentos	Turno	Ensino Regular		Educação Especial ¹⁶	
				Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Regular	Educação Infantil	Creche	Parcial	0	0	4	0
			Integral	2.396	52	41	0
		Pré-escola	Parcial	6.911	369	112	4
			Integral	152	36	9	1
	Ensino Fundamental	Anos Iniciais	Parcial	40.366	1.314	1.734	119
			Integral	0	0	0	0
		Anos finais	Parcial	14.575	721	274	18
			Integral	0	0	0	0
	Ensino Médio	Parcial	0	0	0	0	
		Integral	0	0	0	0	
EJA	EJA Presencial	Fundamental	Parcial	7.665	0	384	0
		Médio	Integral	0	0	0	0

(Fonte: INEP <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Consultado em 23/04/2016)

¹⁶ Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)

3.2.2- Descrição da comunidade

A comunidade atendida pela Escola Estadual Municipalizada Gustavo Armbrust é, em sua maioria residente do bairro Olavo Bilac. A escola também atende a crianças oriundas dos bairros vizinhos, como Jardim Leal e Periquitos.

O bairro Olavo Bilac está localizado no 1º distrito do município de Duque de Caxias e tem limite com o município de São João de Meriti, Baixada Fluminense. Embora esteja localizado próximo ao centro da cidade, ainda é uma região muito marcada pela ausência de investimentos públicos, sendo parte da comunidade afetada por questões relacionadas à falta de água, atendimentos ambulatoriais de saúde que não contemplam a toda população local, esgoto a céu aberto e outras questões relacionadas diretamente à infraestrutura básica. Apesar de adentrarmos no espaço geográfico dos alunos, percebemos um grande hiato entre escola e comunidade. Esta distância simbólica, fortalecida pela ausência de diálogos, impossibilita o (re)conhecimento da realidade sociocultural.

Figura 10:
Propaganda de loteamentos (1945)



(Fonte:

Diário

Carioca/1945

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093092_03&pasta=ano%20194&pesq

Figura 11:
Propaganda de loteamentos (1945) II



(Fonte: Diário da Noite/1945

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=221961_02&pasta=ano%20194&pesq=olavo%20bilac)

É possível identificar uma obra destinada à construção de uma elevatória para captação e tratamento do esgoto sanitário, sendo esta interrompida há aproximadamente 15 anos. O acúmulo de água exposta em tanques gera não apenas preocupações relacionadas a insetos, como também riscos de queda e afogamento para crianças que, na ausência de áreas para o lazer, entram no local para brincar de piques diversos e ainda soltar pipas, prática ainda muito comum no bairro.

Figura 12:
Elevatória de esgoto não concluída no bairro Olavo Bilac



(Fonte: Globo.com <http://redeglobo.globo.com/videos/t/jornalismo/v/elevatoria-esta-abandonada-ha-14-anos-no-bairro-jardim-olavo-bilac-em-duque-de-caxias/2787093/>)

Em termos de educação, existem 06 (seis) escolas e creches Municipais¹⁷:

Quadro: 03
Unidades municipais de ensino no bairro Olavo Bilac

Unidade de Ensino	Segmento atendido
Creche Municipal Parteira Odete	Educação Infantil (Creche 1 a 3 anos e pré-escolar 4 anos)
Creche Municipal Professora Laura D'Aquino Longo	Educação Infantil (Creche- 2 e 3 anos e pré-escolar)
Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense Olavo Bilac	Educação Infantil (Creche e pré-escolar)
E.E. M. Gustavo Armbrust	Séries iniciais do ensino fundamental (Pré-escolar ao 4º ano de escolaridade)
E. M Dr. Ricardo Augusto de Azeredo Vianna	(Pré-escolar ao 9º ano de escolaridade)
Conselho Escolar E. M Darcy Ribeiro	Séries iniciais do ensino fundamental

(Fonte: Dados coletados na comunidade)

¹⁷ Nesse estudo, optamos por não apresentar dados referentes à Rede Estadual e rede privada de ensino.

A segurança do local vem sendo continuamente abalada com assaltos e ameaças aos moradores, em especial nas áreas afastadas da UPP, instalada na região conhecida como Mangueirinha. Em função de contínuas denúncias, é comum vermos rondas policiais pelas ruas do bairro em alguns horários.

Uma parte do bairro sofre com enchentes na temporada de chuvas, em especial as casas e ruas situadas próximas ao rio Sarapuí. Com certa frequência tais moradores veem seus pertences serem destruídos pelas águas das chuvas, misturadas ao esgoto. A proliferação de doenças em circunstâncias das chuvas afeta significativamente a saúde nesse período. Trata-se a cima de tudo de um território de pessoas que se reinventam e reconstroem suas histórias de vida marcadas quase sempre pelo fator superação.

O bairro conta com um campo informal de futebol que reúne pessoas do sexo masculino aos sábados e domingos. Há ainda uma praça destinada ao lazer e práticas esportivas, onde nos finais de semana também pode se ver a aglomeração de pessoas em razão da venda de “comidas de rua”. Ao entorno da praça está localizado um pequeno e restrito comércio com a oferta de alimentos, produtos farmacêuticos e materiais de construção.

Na área de saúde a população conta apenas com um único posto que não presta atendimentos emergenciais, mas apenas ambulatoriais (Clínico geral e pediatria) e oferta algumas vacinas em dias e horários específicos no meio da semana.

Em relação a oferta de transporte público o bairro conta com linhas de ônibus nas principais avenidas do bairro, favorecendo a locomoção das pessoas desde bairros vizinhos, cidade de São João de Meriti, até o centro da cidade do Rio de Janeiro.

Quanto aos aspectos demográficos, foi observado que refere-se a um bairro relativamente populoso, tendo, em 2010, sido contabilizados o número de 33.965 habitantes, sendo 16.309 homens e 17.656 mulheres. De acordo com gráfico apresentado a seguir, a população masculina representa 48% da população, enquanto a feminina representa um percentual maior de 52%.

Gráfico 02:
Dados demográficos do bairro Olavo Bilac



(Fonte:

IBGE/2010

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330170&idtema=118&search=rio-de-janeiro%7Cduque-de-caxias%7C%3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm->)

De acordo com dados apresentados pelo IBGE, em relação à faixa etária da população, foi possível identificar que trata-se de uma comunidade em que predominam pessoas com idade entre 15 e 64 anos, representando 70% do total de habitantes, enquanto que crianças em idade pré-escolar caracterizam uma pequena minoria de 6%, aproximadamente.

Figura 13:
Fachada da Unidade Escolar



(Fonte: Imagem coletada dos arquivos da Unidade Escolar)

Infantil ao nono ano do Ensino fundamental. Por muitos anos a comunidade local contava com pouquíssimas unidades escolares, sendo, pois a E. E. M Gustavo Armbrust uma referência para muitos moradores e seus filhos, que na época podiam frequentar a escola dedicando-se exclusivamente à ela ou dividindo seu tempo entre jornada de trabalho e estudos.

A esse respeito, o ensino regular noturno configurava-se em uma verdadeira alternativa para atender a demanda de pessoas da região que necessitava concluir o então 1º grau (hoje, ensino médio), creditando nesta formação a possibilidade de aquisição de melhores empregos, melhores salários e conseqüentemente uma melhor condição de vida.

No ano de 2005, a escola passou pelo processo de municipalização, deixando de ser competência do Estado administrá-la e prover suas demandas, tanto no que se refere aos recursos humanos, quanto à sua manutenção e demais despesas que se fazem necessárias em seu dia a dia.

Cumprê destacar que o processo de municipalização não se restringiu apenas à escola pesquisada, mas tratou-se de um movimento realizado no estado do Rio de Janeiro, onde as escolas estaduais atenderiam o segundo segmento, ou séries finais, do ensino fundamental, cabendo aos municípios a oferta do primeiro segmento ou séries iniciais. Tal processo se deu na tentativa de atender às incumbências de cada sistema de ensino, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394/96, mais especificamente no artigo 10, inciso VI: *Os Estados incumbir-se-ão de (...) VI. assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.*

Muito embora tenha sido esta a motivação para o processo de municipalização, em seus primeiros anos enquanto unidade de ensino municipal, a Escola Estadual Municipalizada Gustavo Armbrust atendeu também a alunos das séries finais do ensino fundamental, passando apenas no ano de 2008 a atender crianças do primeiro segmento de ensino.

3.2.3- Identificação da escola

Seguem adiante algumas informações referentes à identificação da escola, sua descrição física e alguns aspectos relacionados à infraestrutura da unidade de ensino. Para uma melhor exposição dos dados coletados e, conseqüente, compreensão dos mesmos, faremos uso de quadros:

Quadro 04:
Identificação da Escola

Aspectos	Dados
Nome da U.E	Escola Estadual Municipalizada Gustavo Armbrust
Endereço	Praça Otávio Carneiro S/N, CEP. 25036-460, Bairro Olavo Bilac, Duque de Caxias/RJ
Telefone	2783-1408
E-mail	gustavoarmbrust@smeduquedecaxias.rj.gov.br
Código INEP da escola	33048924
Dependência Administrativa	Municipal
Localização	Urbana

(Fonte: INEP <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33048924>
e Secretaria da U.E)

Quadro 05: Horário de Funcionamento

Turno	Horário
1º turno (Manhã)	7h30min as 11h30min
2º Turno (Tarde)	13h as 17h

(Fonte: Dados coletados na secretaria da escola em fevereiro de 2017)

Quadro 06: Número de turmas

Ano de Escolaridade	1º Turno	2º Turno	Total
Educação Infantil	1	1	2
1º ano de escolaridade	2	----	2
2º ano de escolaridade	0	2	2
3º ano de escolaridade	2	1	3
4º ano de escolaridade	---	2	2
5º Ano de escolaridade	1	---	1
Total	6	6	12

(Fonte: Dados coletados na secretaria da escola em fevereiro de 2017)

Quadro 07: Número de alunos por turma

Turmas	Turno	Total de alunos	Alunos Incluídos	Necessidade Especial
51-Educação Infantil	1º	21	—	—
52-Educação Infantil	2º	20	—	—
101-1º Ano de escolaridade	1º	25	—	—
102-1º Ano de escolaridade	1º	24	—	—
201-2º Ano de escolaridade	2º	24	—	—
202-2º Ano de escolaridade	2º	23	—	—
301-3º Ano de escolaridade	1º	29	—	—
302-3º Ano de escolaridade	1º	30	—	—
303-3º Ano de escolaridade	2º	30	1	Espectro Autista e Retardo Mental
401-4º Ano de escolaridade	2º	33	—	—
402-4º Ano de escolaridade	2º	33	—	—
501- 5º Ano de escolaridade	1º	27	—	—
Total:	2	319	1	—

(Fonte: Dados coletados na secretaria da escola em fevereiro de 2017)

Quadro 08:
Estrutura física da escola

Dependências	Quantitativo
Salas de Aula	06
Sala de Leitura	01
Sala dos Professores	01
Sala de Informática	—
Sala de Recursos	—
Secretaria	01 ¹⁸
Sala de Orientação	—
Sala de Direção	—
Arquivo Inativo	01
Biblioteca	—
Cozinha	01
Despensa	01
Pátio	01 ¹⁹
Refeitório	—
Banheiro feminino para uso discente	01
Banheiro Masculino para uso discente	01
Banheiro para uso docente	01
Banheiro adequado a aluno com necessidades especiais	—
Banheiro adequado a docente com necessidades especiais	01 ²⁰
Depósito	01

(Fonte: Dados coletados na secretaria da escola em maio de 2016)

¹⁸ A secretaria da escola é utilizada também como espaço compartilhado com a Direção e Orientação Pedagógica.

¹⁹ A escola dispõe de uma mesa com dois bancos utilizados para as refeições cotidianas que encontram-se no pátio.

²⁰ O banheiro destinado a alunos e docentes com necessidades especiais é o mesmo destinado aos docentes em geral.

Quadro 09:
Infraestrutura básica da escola

Aspectos	Dados
Água consumida pelos alunos	Filtrada
Abastecimento de água	Rede Pública-Cacimba/Cisterna
Abastecimento de energia elétrica	Rede pública
Esgoto Sanitário	Rede Pública
Banheiro dentro do prédio	Sim
Banheiro fora do prédio	Não
Local de funcionamento da escola	Prédio escolar

(Fonte: Censo Escolar 2015 <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33048924>)

Quadro 10:
Lotacionograma

Setor	Funcionários	Quantitativo
Equipe Diretiva	Diretor	01
	Orientador Pedagógico ²¹	01
	Orientador Educacional ²²	01
	Dirigente de Turno	02
Equipe Técnico – Administrativo	Secretário Escolar	01
	Auxiliar Administrativo	01
Equipe docente	Regentes de Turma	12
	Dinamizador de Sala de Leitura	—
	Professor de Sala de Recursos	—
	Mediador de Tecnologia Educacional	01
	Cuidador	01
Equipe de Apoio	Merendeira	02
	Porteiro	01
	Auxiliar de Serviços Gerais	02
	Atendente	03

(Fonte: Dados coletados na secretaria da escola em fevereiro de 2017)

²¹ A orientadora pedagógica da U.E encontra-se licenciada.

²² A orientadora educacional da U.E encontra-se licenciada.

3.2.3.1- Dados pedagógicos

Para a realização do trabalho pedagógico a escola apoia-se nos pressupostos filosóficos da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/Secretaria Municipal de Educação, bem como em sua proposta curricular, que por sua vez pauta-se nos princípios presentes nos PCN's e demais documentos pertinentes à realização do processo de ensino/aprendizagem selecionados pela rede.

O planejamento anual é realizado no início do ano letivo ou nas primeiras semanas que se iniciam, conforme orientações previstas no calendário letivo da SME. Por atender as series iniciais do ensino fundamental, concentra suas ações no processo de alfabetização por meio de práticas cotidianas e realização de projetos pedagógicos que contribuam para a aquisição da língua escrita, em especial aos alunos que apresentam quadro de distorção idade-série. Tal preocupação justifica-se em razão de nos últimos anos terem sido identificados um quadro com significativo número de retenções no terceiro ano de escolaridade²³.

A formação continuada se dá por meio de Grupos de Estudos mensais, com datas previamente planejadas. Os temas relacionam-se à demanda da escola já identificada como sendo a alfabetização das turmas e demais tópicos vinculados: produção textual, consciência fonológica, gêneros textuais diversificados, portadores de textos e outros.

Para um melhor acompanhamento dos avanços apresentados pelos alunos em relação à escrita, a escola adotou a construção de um portfólio por turma, onde ficam registrados algumas produções dos alunos. Tal recurso é utilizado como estratégia contínua de observação e refere-se à realização de diagnósticos bimestrais onde são

²³ De acordo com o Regimento Escolar das unidades escolares do município de Duque de Caxias em seu art. 69 – *O currículo do Ensino Fundamental tem por referência a base nacional comum e diversificada, especificada pela LDB 9394/96, organizado em Áreas Curriculares compostas por Componentes Curriculares, de acordo com a Proposta Pedagógica e Pressupostos Teóricos e Filosóficos da Secretaria Municipal de Educação. Parágrafo Único: O Ensino Fundamental está organizado do 1º ao 9º ano de escolaridade, da seguinte forma: I-Ciclo de Alfabetização: Compreendendo os primeiros 3(três) anos de escolaridade, podendo haver retenção somente ao final do 3º ano; salvo em casos de frequência inferior a 75% em que poderá haver retenção desde o 1º ano;*

identificadas a fase da escrita de cada aluno, conforme pesquisas realizadas pela educadora Emília Ferreiro²⁴.

Seguem abaixo os últimos dados relacionados ao IDEB apresentado pela referida unidade escolar:

Quadro 11:

IDEB²⁵

Ano	IDEB da escola	Meta projetada para a escola	IDEB do Município de Duque de Caxias	Meta projetada para o município
2005	3.6 ²⁶	—	3.3	—
2007	2.1	—	3.7	3.4
2009	2.8	2,8	3.8	3.7
2011	— ²⁷	3,3	4.3	4.2
2013	—	3,6	4.4	4.4

(Fonte: INEP <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33048924>)

Entre os anos de 2008 e 2015 a escola atendeu especificamente alunos até o 3º ano de escolaridade do ensino fundamental, dedicando-se exclusivamente a prática

²⁴ Emilia Ferreiro, psicolinguista argentina, ex-aluna de Jean Piaget, desenvolveu pesquisas com crianças em processo de alfabetização onde buscou investigar os mecanismos pelos quais crianças realizam a aquisição da leitura e escrita. Por meio das contribuições de Ferreiro, há 30 anos os estudos em torno da alfabetização vêm ganhando novos contornos.

²⁵ O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

Onde não há registro de dados, o INEP considera que o número de participantes na Prova Brasil foi considerado insuficiente para que os resultados fossem divulgados. No caso específico da U.E, nem sempre houve atendimento aos anos de escolaridade avaliados.

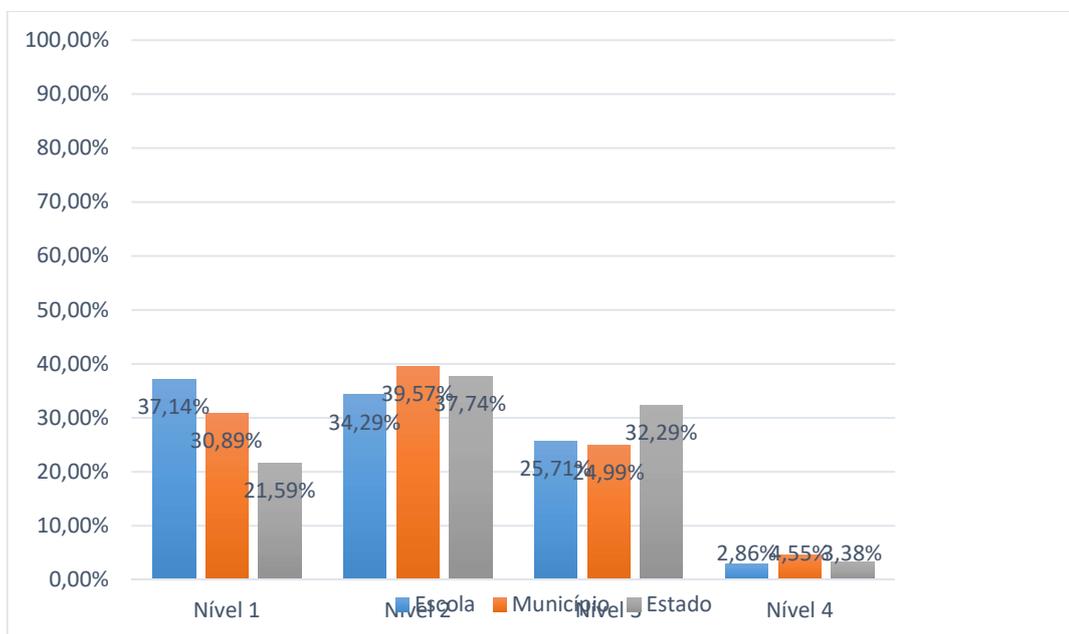
²⁶ Dado referente as séries finais do ensino fundamental.

²⁷ O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

da alfabetização dessas crianças. Seguem adiante dados referentes à ANA-Avaliação Nacional da Alfabetização.

Nesse caso, especificamente, vamos nos ater aos resultados, identificados como *Boletim Escolar*, referentes ao ano de 2014. Nos gráficos seguintes, optamos ainda por acrescentar os dados apresentados a nível municipal e estadual. Em seguida, segue legenda explicativa esclarecendo a escala por níveis, conforme relatado pelo INEP:

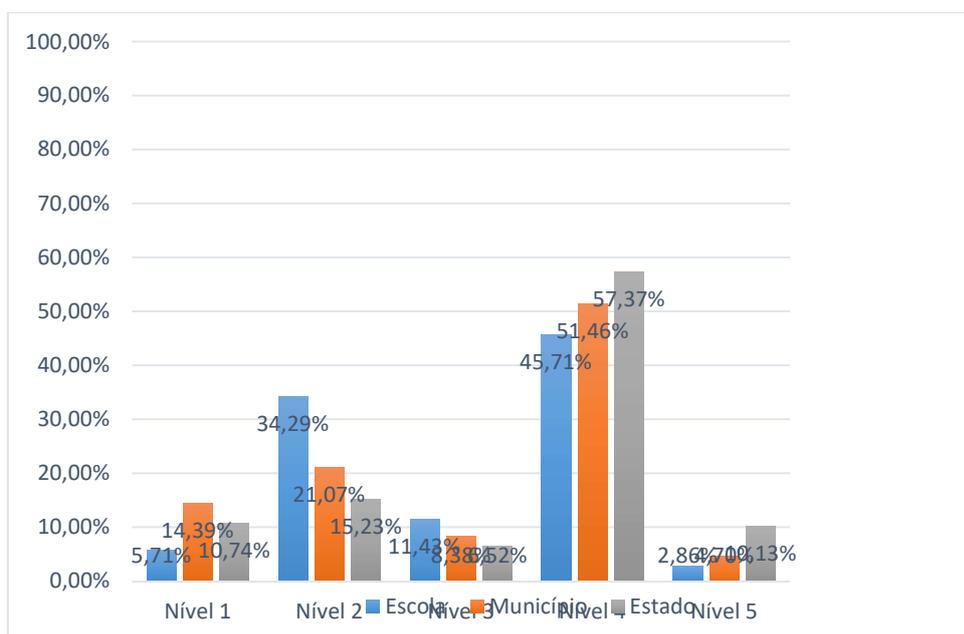
Gráfico 03:
Distribuição de estudantes por nível de proficiência Leitura²⁸



(Fonte: INEP <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33048924>)

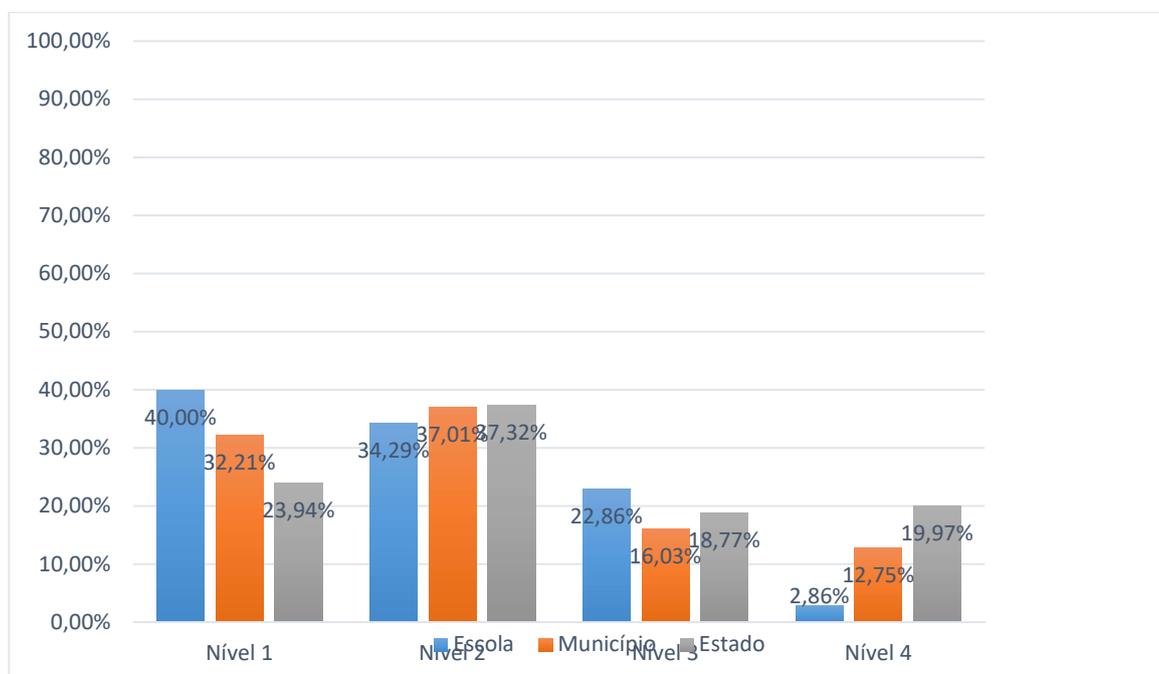
²⁸ A escala de proficiência em Leitura encontra-se em anexo.

Gráfico 04:
Distribuição de estudantes por nível de proficiência Escrita²⁹



(Fonte: INEP <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33048924>)

Gráfico 05:
Distribuição de estudantes por nível de proficiência Matemática³⁰



(Fonte: INEP <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33048924>)

²⁹ A escala de proficiência em Escrita encontra-se em anexo.

³⁰ A escala de proficiência em Matemática encontra-se em anexo.

De acordo com informativos do INEP, além dos resultados, o instituto tem o propósito de apresentar indicadores textuais com dados acerca do cenário educacional de cada escola, bem como a forma com que cada unidade realiza suas ações.

A partir da observação dos dados oficiais, observamos que um diferencial nos últimos anos na aplicação das avaliações externas consiste em não apenas apresentar os resultados relacionados ao desempenho dos alunos, mas descrever a partir dos indicadores de nível socioeconômico, por exemplo, em que circunstâncias tais crianças revelam tais resultados:

O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador foi calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos estudantes que realizaram a Prova Brasil 2013. Para melhor caracterizar as escolas foram criadas sete categorias de nível socioeconômico: muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto.

(INEP.2014)

Além dos dados relacionados às questões socioeconômicas, o INEP descreve a infraestrutura básica, a organização escolar, equipamentos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dispostos na unidade de ensino, indicador de esforço docente, outros.

Em observação aos dados da U.E, o INEP identificou o INSE-Indicador de Nível Socioeconômico dos alunos da U.E, *lôcus* da pesquisa, como sendo pertencente ao grupo 4. De acordo com nota técnica do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica emitida pelo Ministério da Educação:

Para melhor descrever o nível socioeconômico das escolas, foram criados, a partir da análise de cluster (K-Means), sete grupos, de forma que o Grupo 1 congrega as escolas com INSE médio mais baixo e o Grupo 7, com mais alto.

(INEP, 2014)

O INEP compreende que os indicadores oferecem aos governantes, gestores e sociedade civil subsídios para um melhor acompanhamento da qualidade da educação básica. Tais indicadores podem reorientar os programas de políticas públicas educacionais e gestão dos sistemas de ensino ao nível nacional em busca da oferta de melhorias no processo de ensino/aprendizagem, bem como a diminuição

de desigualdades sociais e regionais que, não por acaso, refletem nos resultados aferidos.

A inserção do INSE oportuniza a divulgação e análise do perfil dos alunos avaliados favorecendo relacionar os resultados identificados a um contexto social, econômico e cultural dos alunos. Cumpre destacar que em outros países tais estudos já vem sendo desenvolvidos há alguns anos:

Na década de 1960, as pesquisas sobre essa temática ganharam destaque, especialmente em virtude do estudo Equality of Educational Opportunity (Coleman et al., 1966), desenvolvido nos Estados Unidos para o atendimento de uma determinação legal. O Relatório Coleman, como ficou conhecido, procurou investigar, a partir de uma amostra representativa de escolas, como as oportunidades educacionais eram distribuídas entre os estudantes pertencentes a diversos grupos, em termos de raça, cor, religião e origem nacional. Nessa pesquisa foram aplicados testes aos alunos de diversas séries do ensino fundamental e médio, na terminologia brasileira, e questionários contextuais, que coletaram informações sobre as características das escolas, diretores, professores e dos próprios alunos. A partir das análises realizadas sobre esse conjunto de dados foi possível determinar a associação entre vários fatores e o desempenho acadêmico, bem como as desigualdades existentes entre os diversos grupos investigados. De modo geral, os resultados mostraram que o grupo formado pelos alunos brancos teve melhor desempenho médio nos testes quando comparados com os demais; o nível socioeconômico possui uma forte relação com o desempenho e os fatores escolares afetam de maneira mais acentuada o desempenho dos alunos menos favorecidos. As análises de Bourdieu (2004) também revelaram aspectos importantes das relações entre o sistema escolar e a estrutura da sociedade, ao mostrar como o êxito no percurso escolar se deve, em boa parte, à proximidade entre a cultura da escola e a da família.

(INEP, 2014)

Os dados apresentados pautam-se nas avaliações externas elaboradas pelo governo federal e ancoram-se em aplicação de exames para aferição dos conhecimentos dos alunos. Para Foucault, a técnica impregnada no exame configura-se em uma manifestação de poder relaciona-se de forma comprometedoras ao campo do saber/poder:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vem se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, da demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo seu brilho visível.

(FOUCAULT, 2007, p.154 b)

A exposição dos dados relacionados ao desempenho escolar dos alunos em um texto que verse sobre multiculturalismo, nos impõe a necessidade de uma leitura mais cuidadosa a respeito da avaliação externa, especificamente sobre as políticas de avaliação presentes em programas como Provinha Brasil e ANA, como mencionado anteriormente. Não se trata, pois de uma fuga ao tema central. A avaliação é tema de grande relevância nos estudos em torno do currículo e, portanto, está diretamente entrelaçado às nossas discussões.

Implementada no ano de 2007, a Provinha Brasil, tem como objetivo *avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais*. Conforme a Portaria Normativa nº 10 de 24 de abril, com a aplicação da avaliação nacional, pretende-se ainda *oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem*. O propósito presente no documento desqualifica as avaliações que são realizadas pelos docentes questionando a eficácia das mesmas. Sugere ainda que o cotidiano não seja capaz de revelar a esses docentes casos que requeiram atenção, o que o documento chama de dificuldade de aprendizagem.

Da forma como são aferidos os conhecimentos, e por conhecimentos, nesse caso nos referimos a conteúdos previamente selecionados por quem desconhece os alunos, não há como afirmar que de fato há um processo cuidadoso de investigação. A leitura que é feita dos *erros* cometidos pelos alunos a partir de um único retrato não mune, a quem quer que possa interessar, de afirmar que se trata de dificuldade de aprendizagem. Ela nem mesmo considera o que há por detrás de cada *não acerto*. Após a constatação do não alcance das metas, não são oferecidos posteriormente aos professores e alunos subsídios capazes de atender as demandas de cunho pedagógico. O que observamos é que alunos e escolas são estigmatizados por não alcançarem o nível almejado.

As avaliações externas ditam que conteúdos precisam ser explorados na sala de aula com vistas ao alcance de metas estabelecidas em consonância com as diretrizes da educação nacional e com isso atuam como regulador do que deve ser oferecido aos alunos. As políticas avaliativas delineiam o currículo escolar excluindo elementos específicos das culturas dos alunos: seus percursos intra e extramuros da escola, contexto familiar, dados econômicos.

Os resultados colhidos nos exames retratam apenas um momento sem apresentar uma leitura mais aprofundada do que as crianças e seus professores vivenciam dia a dia no complexo universo que é a sala de aula. As aprendizagens cotidianas ou mesmo as circunstâncias em que tais aprendizagens se dão são negligenciadas nos resultados e pouco interessa a quem apenas visa números e a ampliação destes. Os exames, tal como estão postos, custam a convencer-nos de uma possível relação com a real aprendizagem dos alunos. O contrário nos aponta Esteban:

(...)o cumprimento de metas e elevação de índices de desempenho não expressam necessariamente uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares.

(ESTEBAN, 2012, 571)

A citação da avaliação nacional no presente texto vem acompanhada de alguns questionamentos pertinentes ao estudo. Como ser possível a diminuição das desigualdades se os exames não preveem um olhar sobre as desigualdades já vivenciadas pelas crianças das escolas públicas em relação à outras escolas? Ao que se vê, nem mesmo as peculiaridades dos alunos são consideradas. As propostas oficiais mostram claramente um olhar técnico em relação à avaliação. Seu caráter pragmático intenta reduzir a discussão em relação ao complexo processo de aprendizagem, como reduzidas também são as formas de aferição dos resultados, por sinal, frios e descontextualizados. Em suas reflexões, Esteban considera que:

A política de avaliação apresenta-se como meio para se alcançar melhor qualidade na educação brasileira, porém se fundamenta na redução de seu sentido e na simplificação nas análises sobre a produção dos resultados escolares. Ao simplificar processos complexos, retira da reflexão e do debate aspectos indispensáveis à ação escolar, aos processos de aprendizagem, aos projetos de ensino e aos posicionamentos dos sujeitos em relação a seus resultados globalmente considerados, não apenas sujeitos hierarquicamente posicionados segundo seus desempenhos.

(ESTEBAN, 2012, p.574)

Em nome da melhoria da educação, são implementados meios reguladores que ditam aos professores o que deve ou não ser trabalhado na sala de aula, ratificando mais uma vez que as culturas dos alunos não cabem numa perspectiva curricular dita oficial. Como que em um esforço para o alcance das metas, a estrutura dos exames intenta nortear as práticas dos docentes em intervalos de tempo cada vez mais curtos,

velhas práticas são travestidas de novas políticas avaliativas impondo fazeres ao professor.

Em 2012, por meio da Portaria Nº 867, é instituído PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - 8 (oito)anos, bem como ações e diretrizes. Com ele, surge também a ANA-Avaliação Nacional Da Alfabetização. Diferente da Provinha Brasil que trabalha com amostras, a ANA tem função censitária, além de ampliar a área curricular a ser investigada. Tal avaliação apresenta como objetivo verificar o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em Matemática através da aplicação e análise de testes cognitivos, tendo como público-alvo alunos do 3º ano de escolaridade. O INEP considera que os resultados do ANA podem ser utilizados na reorientação das práticas pedagógicas sempre que for identificada tal necessidade.

De acordo com a legislação, em seu artigo 5º, as principais características da avaliação consistem em:

- I - ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada anualmente no Ciclo de Alfabetização;
- II - a utilização de procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental, conforme disposto no art. 30 da Resolução CEB/CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e sobre as condições intraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- III - contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- IV - concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- V - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.

(BRASIL, 2012)

Os documentos oficiais insistem em redações a favor da educação, entretanto, termos como *melhoria da qualidade do ensino* ainda se revelam consideravelmente vagos. Quando políticas públicas avaliativas são implementadas com ênfase em aspectos quantitativos em detrimento dos elementos qualitativos, deixa evidente o abismo posto entre as demandas do chão da escola e as demandas de um país que se dobra às imposições do Banco Mundial, por exemplo, no que se refere à elevação

das estatísticas em educação. Fonseca aponta a histórica influência do Banco Mundial na construção e acompanhamento das diretrizes da educação brasileira:

A partir de 1971, o Banco Mundial vem prestando cooperação técnica à Educação Brasileira, por meio de projetos de cofinanciamento desenvolvidos no âmbito do Ministério da Educação. (...) Os três primeiros empréstimos tomados pelo Ministério da Educação sob financiamento do Banco inseriram-se na linha de créditos convencionais (ou de investimento) que se caracterizavam pela predefinição de metas e pelo acompanhamento direto do banco, em todas as fases da execução dos projetos e em todos os níveis da administração educacional.

(FONSECA, 2007, p. 180)

Embora Fonseca apresente uma análise da relação entre o Banco Mundial e o Brasil no período de 1971 a 1990, no documento elaborado pelo próprio Banco *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos*, é possível identificar que nos 15 anos subsequentes o país manteve estreita articulação com o Banco Mundial. O estudo elaborado reconhece que o Brasil desenvolveu políticas que caminhavam de forma articulada aos projetos previstos pelo seu cofinanciador, com especial atenção à avaliação do desempenho educacional. No trecho a seguir, observa-se ainda que nos destacamos em relação a outros países quanto ao aumento de escolarização:

O estudo analisa a notável trajetória brasileira de continuidade de políticas e reformas sustentadas na educação durante os últimos 15 anos. Uma criança brasileira de 6 anos de idade nascida hoje no quintil mais baixo da distribuição de renda completará mais que o dobro de anos de escolaridade que seus pais. O nível médio de escolaridade da força de trabalho desde 1995 melhorou mais rápido do que qualquer outro país em desenvolvimento, mais do que a China, que tinha estabelecido recordes globais de aumento da escolaridade nas décadas prévias. Grandes disparidades de desempenho em comparação a outros países de renda média na América Latina e outras regiões estão sendo reduzidas, tais como o a conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental e a cobertura pré-escolar. E, em áreas chave como a da avaliação da aprendizagem estudantil e do monitoramento do desempenho educacional em geral, o Brasil é hoje um líder global.

(Banco Mundial, 2010, S/P)

Fonseca considera que os empréstimos são questionáveis diante da análise dos resultados financeiros e pontua que, à época, o próprio MEC, na figura dos técnicos e dirigentes, considerava que algumas ações poderiam ser efetivadas por meio de recursos próprios ao invés de financiamentos com ampliação da dívida externa.

3.3- Sujeitos participantes³¹

As entrevistas foram realizadas no meio do primeiro semestre do ano letivo de 2016. Houve a necessidade do adiamento das mesmas em razão do período de greve dos profissionais da educação que além da melhoria da infraestrutura das unidades escolares reivindicavam por reajuste salarial, liberação de licenças para estudo e outras questões que juntas compõem uma extensa, urgente e necessária pauta de luta. As entrevistas ocorreram após submissão, análise e autorização do CEP-Comitê de Ética em Pesquisa, com prévio esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa e autorização dos sujeitos participantes.

Para posterior registro e análise das narrativas houve a necessidade de gravarmos tais falas com posterior transcrição dos áudios que encontram-se integralmente em anexo. Cumpre destacar que as entrevistas com os profissionais da educação foram realizadas no espaço escolar com o cuidado de não comprometermos o planejamento pedagógico. Já a entrevista realizada com a mãe de um aluno foi realizada em sua residência para sua melhor comodidade, em razão da mesma ter dois filhos pequenos, sendo um deles com necessidades especiais.

O diálogo com os alunos ocorreu em dois momentos: final do ano de 2016 e início do ano de 2017, tendo sido gravada e transcrita a segunda conversa realizada. Registros dessa conversa encontram-se na íntegra em anexo. Fragmentos das falas dos alunos e demais participantes encontram-se presentes ao longo do texto.

3.3.1-Professor

A escolha pela professora que participou da entrevista semiestruturada se deu em razão da mesma lecionar na escola, *lócus da pesquisa*, há 25 anos. Embora não resida no bairro a qual a E.E M. Gustavo Armbrust encontra-se localizada, a referida docente mora no mesmo município. O tempo de trabalho, a experiência de magistério com crianças e adolescentes do bairro Olavo Bilac ultrapassa o período em que a escola encontra-se municipalizada. A professora Pilar acompanhou todo o processo

³¹ Optamos pelo uso da terminologia *sujeito* por entendermos que a participação das pessoas na construção das reflexões presentes no referido estudo, se deu de forma ativa. Daí o terceiro capítulo ser intitulado *Diálogos com e na escola*. Consideramos que cada participante constrói conhecimentos e por isso, não serem entendidos como objetos da pesquisa.

de transição onde a U.E deixou de ser estadual para ser administrada pela esfera municipal, no ano de 2005.

A entrevista foi realizada no espaço escolar na data de 16 de maio de 2016 com duração de aproximadamente 20 minutos. A docente, na época da realização da entrevista, trabalhava com uma turma de 3º ano de escolaridade, já tendo lecionado para os diferentes segmentos da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Em todos esses anos, vem atuando em diferentes funções: Dirigente de turno, auxiliar administrativo, além de regente de turma. Apresenta 35 anos de magistério, entre rede privada, pública municipal.

Tem como formação inicial o curso de magistério na modalidade Normal, tendo posteriormente concluído o Ensino Superior com licenciatura em Geografia. Recentemente matriculou-se em um curso de pós-graduação por entender e valorizar a importância da formação continuada.

3.3.2-Direção

A diretora da U.E, identificada como Helena formou-se como professora por meio do curso Normal no Ensino Médio. Em 1994 concluiu o curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF-Faculdade de Educação da Baixada Fluminense). Posteriormente seguiu estudos ao nível de pós-graduação com especialização em Psicopedagogia Institucional, no ano de 2012.

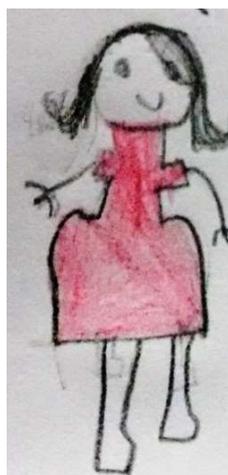
Assumiu o cargo de regente de turma na rede pública de ensino de Duque de Caxias no ano de 1995 e em 2004 formalizou uma dupla jornada por meio de uma segunda matrícula. Durante sua atuação profissional trabalhou nos diferentes distritos do município. Apresenta experiência de trabalho com crianças da Educação Infantil a alunos do 9º ano de escolaridade, tendo atuado não apenas na função de regente, como também dirigente de turno, vice-diretora e hoje na função de gestora da Unidade de Ensino a qual a pesquisa foi realizada, tendo sido escolhida pela comunidade escolar em 2015 por meio de eleições legitimadas pela Secretaria Municipal de Ensino.

Além dos 21 anos de magistério em escolas públicas do município, a diretora trabalhou por 6 anos em Rede Privada de ensino em escola confessional católica e em projeto de atendimento à comunidades carentes.

Reside em bairro vizinho aonde a escola está situada, conhecendo bem a realidade socioeconômica dos alunos por ela atendidos, as dificuldades estruturais da região e o perfil da comunidade.

Figura 15³²:

Diretora



Aluna A, 10 anos

3.3.3-Responsável (Mãe de aluno)

A entrevista com uma responsável de aluno da referida unidade escolar foi realizada aos treze dias do mês de maio de 2016, tendo como tempo de áudio 31 minutos. A senhora Diana³³ relatou ter o Ensino Médio completo e trabalhar como vendedora autônoma pois atualmente precisa assistir o filho em relação à escola, tratamentos médicos e atividades físicas que o auxiliam em seu desenvolvimento cognitivo e social. Trata-se da mãe de um aluno de 7 anos, do segundo ano de escolaridade.

O aluno foi diagnosticado como pessoa com necessidade especial, com laudo de espectro autista e retardo mental. Estuda na Unidade há 4 anos e meio, tendo sido matriculado anteriormente em uma creche municipal de Duque de Caxias. A participante foi escolhida não apenas por ser responsável por uma criança especial, mas também por ter sido aluna da escola e residir próximo a ela há muitos anos.

³² Desenho elaborado por uma aluna do 4º ano de escolaridade no ano de 2016. A aluna declarou gostar muito da diretora e por isso a elegeu para representar a imagem que tem construída da escola.

³³ O nome do sujeito participante foi substituído com o objetivo de preservar a identidade do mesmo.

Revela-se como uma mãe participativa e atuante, estando sempre presente na escola buscando dialogar com professoras e direção.

A entrevista foi realizada na residência da Senhora Diana em razão do seu cotidiano, mãe solteira de duas crianças pequenas, onde foi possível conhecer um pouco do contexto socioeconômico ao qual está inserida.

3.3.4-Equipe de Apoio

Para representar o segmento da Equipe de Apoio, realizamos uma entrevista com a senhora Dulce, responsável pela preparação da merenda na referida Unidade de Ensino. De acordo com sua fala, a mesma exerce a função há apenas três anos, tendo anteriormente exercido a profissão de empregada doméstica em residências na cidade do Rio de Janeiro. Apresenta Ensino Médio Incompleto.

Reside no bairro há alguns anos, onde tem a oportunidade de conhecer boa parte das famílias dos alunos, suas residências e parte de suas histórias de vida. Tal experiência é compartilhada por meio da entrevista semiestruturada realizada no dia 16 de maio de 2016 em meio ao espaço escolar.

3.3.5-Alunos

Ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa consideramos a importância de inserirmos as vozes dos alunos nesse diálogo. Assim, além das entrevistas com um representante de responsáveis, direção, apoio e docência, ampliamos o diálogo para uma turma de 4º ano de escolaridade no ano de 2016. Cumpre informar que a segunda conversa foi realizada em 2017, onde boa parte dos alunos estavam cursando o 5º ano de escolaridade. Sempre que possível, os alunos serão identificados por letras. Como o trabalho foi realizado em dois períodos distintos, é possível que haja alteração das idades. São crianças na faixa etária entre 9 e 14 anos, alguns oriundos de creche, outros apenas da pré-escola.

3.4- Análise dos aspectos identificados a partir da narrativa dos sujeitos participantes

A escolha pela realização da pesquisa em uma unidade de ensino localizada no município de Duque de Caxias justifica-se não apenas pelo fato de morar na cidade e assim conhecer algumas de suas especificidades, mas também pela estreita relação de trabalho construída ao longo de 12 (doze) anos na rede pública, somado a 4 (quatro anos) na rede privada.

A familiaridade com a rede de ensino do município de Duque de Caxias por vezes favoreceu o desenvolvimento da pesquisa, entretanto configurou-se também como um desafio, evidenciando a necessidade de desnaturalizarmos o olhar em torno do tema de pesquisa.

Sair do lugar comum exigiu o esforço de, em parte, desconstruir algumas concepções e verdades alimentadas ao longo de mais de 15 (quinze) anos de estudos e reflexões acerca do conceito de currículo e as especificidades trazidas pelos alunos. Nesse processo, inserir os sujeitos participantes no diálogo nos proporcionou o acesso a diferentes leituras sobre a realidade, bem como a desconstrução de concepções por vezes superficiais e estigmatizadoras.

Daí tão importante que essa pesquisa tenha se construído com a contribuição dos sujeitos participantes. Cada qual ao seu modo, a partir de suas perspectivas e experiências vividas ajudam-nos a costurar as ideias e ampliar as reflexões em torno desse universo tão complexo que é a escola. Por mais que a experiência cronológica tente nos convencer de que muito sabemos sobre sala de aula e pessoas, a reconstrução do cotidiano a partir da troca dialógica com o outro nos revela que ainda há muito a ser descortinado no campo do currículo e os diferentes elementos que o constituem.

Por meio das entrevistas com as profissionais da educação, buscamos identificar em suas narrativas estratégias utilizadas nas respectivas áreas de atuação que as permitissem conhecer parte da realidade socioeconômica do aluno. Em tempo, buscamos, através da entrevista com a responsável por um dos alunos da unidade de ensino, identificar se e como ela percebe a importância da escola conhecer parte das experiências dos educandos para além da sala de aula.

Para o desenvolvimento da análise dessas narrativas, elegemos as seguintes categorias temáticas: Formação e experiência profissional, nível de conhecimento do

local em que a escola encontra-se inserida, considerações construídas entorno do eixo currículo e experiências extraescolares.

Estimamos que a pesquisa possa responder às seguintes questões apontadas como hipótese: As experiências extraescolares são contempladas na sala de aula? Em que espaços/tempos/circunstâncias? Quais os limites encontrados pela escola para atender a tais demandas?

Iniciamos as análises a partir das experiências de profissionalização docentes. Conforme mencionado anteriormente, tanto a diretora quanto a professora apresentam formação inicial no curso Normal, Formação de Professores. Ao relatarem sobre suas motivações na escolha profissional, diretora e docente apontam para influência familiar, muito embora direção afirme se identificar com o magistério desde a infância:

Primeiro eu não queria ser professora porque a minha mãe queria que eu fosse professora. (...) Desde pequena eu sempre gostei de dar aula pra minha irmã, pros meus primos que eram menores, pros meus colegas. (...) Quando eu era pequena eu dizia Eu quero ser professora! Mas quando alguém diz que Você vai ter que ser professora! Eu não quis mais. Hoje eu não me vejo... eu não teria outra profissão.

(HELENA)

Na verdade, foi por influência familiar porque para o meu pai, só havia duas profissões para ele: Professora e advogada. Era o maior orgulho do meu pai ter um professor e um advogado. Infelizmente, a maioria foi para professor. Nenhum fez direito.

(PILAR)

A peculiaridade presente na escolha pelo magistério não necessariamente se traduz em uma escolha. Por vezes, o curso Normal, oferecido a nível médio é visto pelas famílias dos professores como um meio de se profissionalizar em um curto espaço de tempo com poucos recursos. Importante lembrar que o Estado não oferecia muitas opções de ensino técnico gratuito. Essa é uma das razões pelas quais o magistério atraiu e continua atraindo pessoas oriundas das camadas pobres da sociedade brasileira.

Após inserção no magistério, buscaram qualificação superior, respectivamente por meio do curso de Pedagogia e licenciatura na disciplina de Geografia. A direção já apresentava em seu currículo o curso de pós-graduação na modalidade de

especialização em Psicopedagogia e a professora encontrava-se em processo de conclusão do curso de especialização em Secretaria Escolar.

Durante a realização das entrevistas, foi questionado aos profissionais da escola sobre suas experiências profissionais. Ao falarem sobre o início de suas carreiras, tanto a diretora quanto professora mencionaram ter iniciado suas jornadas em unidades particulares. Inevitavelmente surge a comparação entre ambas esferas: Rede privada e particular.

A diretora descreve a transição de trabalho da escola particular para a escola pública, ao passo que a pesquisadora questiona se a mesma havia se chocado com a mudança de realidade, sugerindo a ideia da escola pública como um lugar de desprestígio, de ausências, negação.

Na contramão da concepção implícita na pergunta, Helena responde:

Não foi uma impressão negativa não, foi ao contrário, porque antes eu trabalhava em uma escola privada, mas dentro de um projeto que era voltado para um público de comunidade, de favela. Eu fui trabalhar em uma escola em Xerém³⁴ que era para a elite de Xerém, então me chocou o contraponto. Eu estava em uma escola particular com umas crianças super carentes e fui para a escola pública onde não havia essa carência de material, porque os pais contribuíam, eles queriam saber o que era necessário. Eu me lembro no primeiro dia o pai me perguntando qual a minha formação. Você estava ali com o caseiro do prefeito, o caseiro do cantor famoso, gente que convivia com gente que mostrava qual era o caminho. Gente que queria saber *Quem é você que está com meu filho? O que você vai fazer?* Então me chocou esse contraponto *Eu vou pra Xerém, no 4º distrito*. Não, foi o contrário. Uma direção super presente. Eu me lembro que a diretora falou assim pra mim no primeiro dia *Você não se incomode, mas você costuma fechar a porta?* Eu *Não, mesmo porque eu trabalhei em uma escola confessional católica e não se dá aula de porta fechada, se dá aula de porta aberta*. Eu não tinha o hábito mesmo de estar fechando a porta. Ela *Eu quero saber quem é você. Então eu vou passar pelo corredor eu quero ouvir sua fala, seu proceder com os alunos*. Assim, *Eu vou pra uma escola onde ninguém quer nada*. Não! E eu vi aquela coisa assim, eu não sentia diferença. Sentia assim *Nossa, a escola é boa, a escola pública é de qualidade*. (...)Uma escola pública boa, uma sala ampla, com parquinho, crianças presentes, pais presentes, tudo que você propunha para os pais eles estavam ali junto contigo, então não tive esse choque que era o contrário do projeto que eu vivia lá. Você ficava catando o pai em casa, pedindo pro orientador ir em casa *Não veio há tantos dias! Então vamos lá ver o que está acontecendo, professora?*

(HELENA)

³⁴ Trata-se do quarto distrito do município de Duque de Caxias, localidade relativamente distante da cidade onde alguns trechos são considerados de difícil acesso e outros são classificados como área com aspecto rural.

As comparações em relação a ambas esferas, pública e privadas, são mencionadas também pela docente e a mesma, na defesa pelo espaço que optou por trabalhar, manifesta seu repúdio quanto ao preconceito atribuído à escola pública pela sociedade:

E uma coisa que eu ficava aborrecida foi de ver o preconceito das pessoas. Uma vez eu fui numa reunião do meu neto na escola particular e a professora falava mal das crianças que estavam com dificuldades e ela falava que *essas crianças vieram da escola pública* e que ela estava cortando um dobrado e eu não aguentei. Naquela hora eu pedi pra falar e falei *Olha, pelo contrário, nós na escola pública, a gente recebe muitos alunos da escola particular, primeiro porque a escola chama os pais e convida para os pais poderem retirar as crianças e segundo que os pais ameaçam quando falam para as crianças Ah! Você não quer nada! Vou colocar você na escola pública*. Então nós temos muitos alunos assim, por desistência dos pais, por discriminação. Aluno, ele vai ser ruim em qualquer escola, na particular ou na pública. Eu acho que a diferença está aí, um preconceito muito grande, entendeu, em relação à escola pública.

(PILAR)

A concepção pejorativa construída em torno da escola pública por parte da população é notória. No discurso citado, a escola é vista como um espaço destinado às crianças que não se enquadram nos moldes ditados pela rede privada de ensino. Analisando por esse prisma, visto tantas vezes como o espaço de negação, a escola assume a responsabilidade por receber e educar a criança que a ela já chega discriminada, estigmatizada, marcada e por vezes desassistida por quem compete:

Esse aluno é um aluno que na maioria das vezes, não vou generalizar, pelo que eu pude analisar, pelo que eu estou vendo aqui, é um aluno que tem uma família que não está estruturada, que não está preocupada com a educação, porque quando ela está preocupada com a educação ela vem na reunião de pais, ela questiona o nosso trabalho.

(HELENA)

Este aluno na escola pública, ele é o retrato de todas as dificuldades que estamos enfrentando hoje por parte dos governantes, por parte da família e por parte dos professores que também não querem... eu sei que isso é muito chato de falar, mas eu vejo que tem que ter uma entrega muito grande. Eu como profissional, eu trabalho numa época de hoje que a nossa escola está precisando de tudo. Nós estamos desprovidos de tudo (...) Então eu vejo que os alunos da escola pública estão sendo reféns. Reféns disso tudo.

(PILAR)

As crianças são as mais vulneráveis aos problemas sociais e econômicos e por tanto as mais afetadas, não apenas em relação aos aspectos materiais como também às questões de ordem moral. A experiência cotidiana com essas crianças amplia o

olhar sobre o contexto econômico da família bem como o reconhecimento de que este interfere diretamente nas práticas de ensino aprendizagem: *A gente é preocupada com gente, não só com escolarização, mas preocupada com a família também. Se você não comeu, como é que você vai vir à escola?*

Os problemas sociais chegam à escola e embora as limitações sejam muitas, não há como ignorá-las ou excluí-las do contexto educacional. Casos relacionados à saúde das crianças, abuso sexual e fome são lembradas pelas profissionais da unidade em suas entrevistas e também pela responsável, enquanto estudante naquela mesma escola. Diana descreve como as dificuldades vivenciadas no contexto familiar interferiam no seu desenvolvimento e como a diretora teve acesso a esse histórico:

(...)Uma vez que eu fui me alimentar na escola e ali eu estava chorando. E ela perguntou *Porque você estava chorando?* E eu não respondia. E ela pediu que eu a aguardasse que ela queria falar comigo. Foi aí que ela descobriu. Então eu não querendo falar sobre o assunto e ela falando, falando então eu contei pra ela minha história *Olha a minha mãe me botou pra fora de casa, minha mãe não me quer dentro de casa, eu tô dormindo na casa de uma pessoa, de outra, então eu não estou tendo estrutura para estudar.* Porque às vezes eu chego aqui sem me alimentar, minha cabeça dói, então eu não quero estudar. Ela *mas você não pode ficar sem estudar, porque se você ficar sem estudar como você vai ter algo na vida se você não terminar o seu segundo grau? Você tem que terminar o seu segundo grau.* Então ali, ela conversando comigo, ela pode retirar de mim aquilo que muitas pessoas não conseguiam retirar porque às vezes você olha pra alguém, você não diz que a pessoa está com problema.

(DIANA)

Diana acredita que a primeira leitura da diretora sobre seu contexto socioeconômico se deu por meio do olhar, seguido de uma conversa: *É uma coisa de olhar mesmo, você ter uma percepção, de você olhar pra pessoa e descobrir que aquela pessoa não está bem.*

Todos os sujeitos entrevistados fizeram menção à sensibilidade do olhar tão importante na relação com os alunos e necessário para a leitura de quem é essa criança: *No dia a dia, você olha pro aluno, você já tem uma base.* (Pilar) Os relatos não se inclinam na defesa do olhar estereotipado, que demarca, que segrega. Mas no olhar investigador, no olhar que é capaz de perceber que o aluno tem algo a revelar para além das respostas que a escola lhe cobra:

Eu acho que está no olho. Você olha pra criança e você sente. Está no olho. Ela te olha te chamando, te pedindo ajuda. Eu me lembro a primeira vez que eu vim pra essa escola, eu me lembro de um aluno, o Paulo Daniel. Ele arrumou uma briga na sala de aula, ele se estapeou e brigou. E ele muito pequenininho, ele brigou com um maior do que ele. Eu conversei com ele, eu o adverti *Não pode acontecer isso, você não pode na escola dar espaço pra isso*. E quando tiver ninguém pra falar, *você me procura*. E várias vezes eu passava na secretaria e ele estava na porta, ele só ficava assim, botava a cara na porta e ficava me olhando. Na terceira vez que ele me olhou eu saí e falei *Você quer falar comigo, você não quer falar? Você quer falar comigo?* Aí, ele começou a rir. Ele não queria falar nada demais. Ele queria contar da vida dele. Às vezes a criança... você olha pra ela e você vê que... como ela tem a sensibilidade de descobrir o que a gente tem, que a gente não está num dia legal *Você está triste?* Porque ela te olha todos os dias e te diz que você está triste, a gente também sabe quando eles estão tristes, quando eles têm uma reação que está gritando por uma atenção, por um papo. Tem alguém te pedindo ajuda ali. Primeira coisa que você olha, quando eu sei que o meu filho não está legal, é o olhar do meu filho. Aquele olho caído, sem brilho. Você sabe. Você tem que olhar. Acho que o olhar fala tudo. É o espelho da alma, realmente. Se a alma não está feliz, o olho não está, não brilha e aí você tem que ter sensibilidade e até parar com essa questão de currículo e conteúdo.

(HELENA)

Embora atenda a todas as crianças da escola, a merendeira Dulce também afirma reconhecer no olhar dos alunos quando estão diferentes: *Quando eu vejo que ele (o aluno) está meio caidinho, meio tristinho eu já procuro saber Filho porque que você... você está bem? Por que que você está assim? (...) Eu pergunto Como você está?* Não por acaso um dos alunos da turma pesquisada a registrou em seu desenho sobre a escola.:

Figura 16:

A merendeira



Aluno B, 10 anos

Embora tenha escrito *cantina*, o aluno referia-se em sua ilustração à cozinha, desenhando ainda o refeitório presente no pátio tal como a planta da escola.

Figura 17:
Cozinha e refeitório



Aluna C, 9 anos

O problema *pobreza* parece ser ainda muito recorrente nas leituras feitas em relação ao contexto dos alunos. Em vários momentos as entrevistadas o relacionam como sendo um fenômeno que afeta os alunos, desencadeando uma corrente solidária dentro da escola: Funcionários se organizam para contribuir com alimentos para as famílias mais afetadas e seguem reproduzindo as mesmas práticas da antiga diretora da escola, conforme relatado por Diana, mãe de aluno e também ex-aluna da unidade.

As memórias dos sujeitos participantes remetem ainda a outros problemas relacionados à família e a saúde e por vezes, o educador assume papéis não previstos às suas funções. Em nome do bem estar dos alunos, esses profissionais relatam já terem deixado algumas de suas atribuições *oficiais* para atendê-los tamanha eram suas necessidades e tamanha eram as dificuldades apresentadas também pelos familiares para interferirem.

Ao longo dos relatos, a leitura realizada em relação aos pais e/ou responsáveis vai ganhando novas formas. Se por um lado, a direção aponta críticas reais em relação à ausência da família, por outro, seu discurso revela ter ciência dos fatores que, muitas vezes, comprometem um melhor acompanhamento dos pais. Essa mesma sensibilidade em relação às limitações da família podem ser observadas nos discursos da professora e merendeira. Aos poucos são citados casos de analfabetismo, distúrbio mental, uso de drogas, desemprego...

As observações realizadas vão revelando um considerável conhecimento da escola em relação aos alunos e seus familiares. Em comum na fala das três profissionais consiste também no fato de cada uma delas, em circunstâncias distintas,

já terem ido à casa dos alunos. O movimento de *ir* ao aluno consiste numa das práticas adotadas pelas docentes, se não com objetivo de conhecer suas experiências, acabam por assim fazer.

A escola nem sempre consegue instituir como oficial as visitas às residências dos alunos. Como alternativa, os profissionais adotam outros mecanismos de acesso às experiências extramuros capazes de revelar parte de suas trajetórias. Por meio de uma pesquisa³⁵ para casa, a docente descobriu que uma das crianças não morava em uma casa. Em seguida mostra comoção pela situação da criança e reconhece a importância de conhecer as questões extramuros:

Logo quando começou o P.P.P na escola (...) a gente começou a fazer a pesquisa para montar o nosso Projeto Político-Pedagógico, a parte física, aquela parte de gráficos da moradia, então eu mandei pra casa uma pesquisa sobre a moradia, a questão família. Então quando veio essa pesquisa pra minha mão eu descobri que uma criança não morava em uma casa, morava em uma caverna, um buraco dentro da favela. Morava ela, a mãe, o pai e as irmãs e eu fiquei assim muito comovida com aquela situação, aí eu comecei a ficar mais próxima da mãe dessas duas meninas e procurei ajudar no possível. Passei a dar mais atenção a essas meninas. Fui conversando com a mãe, aconselhando e tudo. O que eu pude fazer, eu fiz. Depois eu fiquei sabendo que elas já estavam com uma casinha de alvenaria. Quer dizer, é uma coisa que não tem nada a ver com o currículo em si, com o currículo oficial, mas o fato de você saber o que acontece com seu aluno fora da escola... É bom a gente saber.

(PILAR)

A fala da professora, carrega algumas concepções em torno do eixo currículo e culturas, como em situações binárias, opostas. A ideia de que aspectos inerentes às culturas dos alunos não fazem parte do currículo oficial, embora sejam importantes, revela-se muito comum nas falas, consistindo em um verdadeiro desafio. Mais uma vez a escola esbarra no fator tempo como um entrave ao (re)conhecimento das experiências extraescolares dos alunos, muito embora sua valorização esteja prevista na lei (LDB 9394/96).

As trajetórias recontadas por Diana se entrelaçam ao universo escolar revelando que alguns aspectos do seu cotidiano ganharam notoriedade por meio do olhar das diretoras e demais profissionais da escola, o que revela uma outra perspectiva curricular: de acolhida, de inclusão, de diálogo, de visibilidade ao aluno. Por outro lado, expõe a face excludente experienciada nesse mesmo espaço. Diana,

³⁵ Pesquisa realizada em outra unidade de ensino pela docente entrevistada.

mãe de um aluno da unidade de ensino, assumiu dupla participação na construção da pesquisa. Suas falas se intercalam entre Diana mãe e Diana aluna que também fora da escola pública pesquisada. A ex-aluna retomou algumas questões importantes para a discussão, como os constantes diálogos promovidos pela antiga diretora em prol do conhecimento da sua realidade social.

Agora, na figura de mãe, vive a experiência de retomar o diálogo com a escola muito em função das particularidades do filho Jorge, criança alegre, agitada, comunicativa. Distraída, amorosa, inteligente... autista. Criança. Como o projeto de pesquisa, à época, previa o diálogo com as famílias de alunos, vislumbramos a possibilidade de realizar a conversa com Diana e a escolha não se deu de forma aleatória.

Os primeiros contatos com a família foram estabelecidos no ano de 2015 como professora do Jorge, aluno incluído no 1º ano de escolaridade³⁶ com diagnóstico de autismo e retardo mental: *Ele foi medicado? Quando será a próxima consulta? Aconteceu algum problema em casa hoje? Ele está tão agitado!!! E a médica, o que fala sobre esse comportamento?* Havia identificado na relação construída uma contradição entre as cobranças realizadas à mãe, em razão do comportamento do filho, e o que vínhamos propondo pesquisar, quase um divórcio entre prática e teoria. Se por vezes se instaurava o conflito entre o ser orientador e o ser professor, a relação com Jorge e sua família trazia à tona um novo eu: eu-pesquisador.

As dificuldades e limites encontrados no trabalho com o referido aluno dão lugar à múltiplas possibilidades. Possibilidade de diálogo, de aprendizagem, de troca, de (re)construção, de desconstrução, de pesquisa. Interessamo-nos, à princípio, em conhecer a história de vida dessa mãe, que, sozinha, resiste às reclamações e imposições diárias da professora e escola na busca pela garantia de uma educação formal a qual seu filho tem direito.

Um tom diferente surge. O então monólogo perde a tônica, dando espaço a tantos outros diálogos. O jogo se inverte e a professora, também pesquisadora, se despe das certezas docentes: *Queria te ouvir.*

³⁶ Em 2015 o aluno cursou o 1º ano, em 2016 o 2º ano e atualmente, 2017, cursa o 3º ano de escolaridade, ainda na referida unidade de ensino. Jorge foi matriculado na escola aos 4 anos de idade na Educação Infantil. No período de 1 a 3 anos de idade frequentou uma creche municipal. É assistido por um cuidador desde o 1º ano.

Diálogos outros se construíam a partir de então pelo prazer e urgência de trazer à tona o outro lado da história, a versão e visão da família, mais especificamente da mãe e chefe da família de Jorge. Não se tratava, pois, de *dar* a voz, mas de compartilhá-la aos demais atores sociais. Novas leituras se configuravam.

Em maio de 2016, após aprovação do CEP realizamos uma entrevista formal com o objetivo de *identificar se e como ela (a família) percebe a importância de a escola conhecer parte das experiências dos educandos para além da sala de aula.*

Um importante percurso vem à tona: A descoberta do espectro autista em Jorge, seu filho. Nesse contexto, a observação, a intervenção e encaminhamentos clínicos realizados pela escola, mais especificamente de uma creche do bairro, foi essencial para o rápido diagnóstico do autismo e retardo mental. Nas lembranças da mãe, toda a equipe demonstrava cuidado e preocupação com o filho. As primeiras investigações da escola, após as observações do comportamento do aluno, voltam-se para uma conversa com a família sobre como as vivências extramuros da escola:

Eles me perguntaram como ele era em casa, se ele tinha um mundo imaginário, porque lá ele falava sempre na terceira pessoa ele não falava eu não, ele falava o Jorge. *O Jorge Me bateu.* Então, devido a isso eles fizeram outras investigações e me fizeram vários tipos de perguntas: *como ele era em casa, o que ele fala* e aí eu comentei com eles que em casa que era como uma criança normal, como eu não conhecia o assunto no caso, por isso que eles passaram pra mim e eu fui entendendo, fui compreendendo aquilo que estava acontecendo com ele, porque até então, eu fiquei muito assustada, mas depois eu passei a compreender porque eles faziam várias perguntas *como ele era em casa, o que ele via, o que ele comia* porque ele também tinha dificuldade para se alimentar, dificuldade pra eles entenderem aquilo que ele queria, ele falava através de sinais. Tinha uma mão dele que ele não mexia direito. Tudo isso eles foram me perguntando e ali eu ía respondendo na medida do possível, daquilo que eu entendia eu ía respondendo. Eles me ajudaram muito.

(DIANA)

A mesma preocupação pode ser observada no tato para a introdução ao assunto. A escola cuidou de esclarecer à mãe que um profissional poderia dar melhores orientações a partir de uma investigação mais apurada do desenvolvimento da criança. Após emissão de um laudo a creche prestou as devidas orientações à mãe, dentro do que lhe era possível. Em outras circunstâncias, a mãe relatara-nos que fora abandonada pelo pai de Jorge após diagnosticado o autismo. Na entrevista ela reproduz sua condição de mãe sozinha, condição esta ter sido exposta tanto na creche quanto na atual escola do seu filho em razão de sentir confiança. Reconhece

que a compartilhar essas experiências podem fazer com que a escola a ajude no que se fizer necessário e no que for possível, tamanha dificuldade encontrada pela escola, como bem reconhece: *Nós temos que nos expressar até para eles conhecerem aquilo que a gente está vivendo e dentro daquilo que a gente está vivendo, eles poderem até nos ajudar lá mesmo.*

Em relação à escolaridade do filho, Diana apresenta as seguintes expectativas:

Pra ele estar desenvolvendo mais na escola, eu acho que ele deveria estar em uma escola integral, porque ele ia ter vários profissionais que iriam ajudá-lo mais. (...)Então ele precisa de mais estímulo, ele precisava de uma (escola) em tempo integral, tipo uma creche. Por quê? Porque ali ele ia ter outros profissionais. Ele ia aprender mais coisas, ele ia aprender até uma atividade pra quando ele estivesse maior. Teria que ver aquilo que ele gosta. Só que eu acho que ele teria que estar numa escola em tempo integral porque isso iria o ajudar bastante. Uma escola especialista para crianças autistas igual a ele. Porque aí ele ia desenvolver mais, ele ia ficar mais tempo, mas como não é possível...

(DIANA)

As expectativas de Diana, por vezes, coincidem com as nossas e por vezes esbarram nos mesmos entraves: A inexistência de políticas públicas capazes de atender as múltiplas demandas das crianças da periferia. Embora nem todos estejam explícitos na entrevista, por meio de conversas outras, Diana desabafou-nos inúmeros problemas: casa pequena que não atende ao crescimento dos filhos, desassistência do pai das crianças, falta de apoio da sua própria família, recursos limitados, burocracia quanto ao *passé-livre* e outros benefícios, falta de medicamentos, intervalos longos das consultas, atendimentos clínicos distantes geograficamente da sua residência...

Embora o objetivo da pesquisa não seja analisar os processos de inclusão das crianças especiais na série regular, é notório e até constrangedor ouvir da mãe de Jorge seu desejo por uma escola especial. A manifestação por uma escola em tempo integral evidencia insatisfação por parte da mãe ao atual modelo de escola que é oferecido ao filho e ao atual currículo que não é capaz de atendê-lo em suas demandas.

No decorrer da entrevista Diana elogia a escola, professores, atual direção e cuida de dizer aquilo que nos deixa feliz. Revela gratidão pela assistência que é oferecida atualmente ao filho, mas também lembra de já ter sido orientada a transferi-lo da escola. Dito de outra forma, os processos de inclusão são questionáveis pela escola e ao que se vê pelo desejo da mãe, reprováveis. Muitas vezes nos debruçamos

a estudar a inclusão das crianças especiais e teorizar a respeito. As legislações se mostram favoráveis à permanência dessas crianças na escola, quando o contexto e ausência de investimentos as deixam à margem da margem. Decidimos por eles aquilo que por meio da nossa rasa leitura é melhor para eles e suas famílias, no entanto, sequer ampliamos o diálogo num exercício de tentar entender suas leituras sobre si mesmos.

Essas reflexões corroboram para a extensão do diálogo aos alunos da escola. As conversas com as crianças vão dando pistas para a reflexão de algumas questões apontadas no diálogo com as profissionais da escola, em especial, no que se refere aos contextos familiares dos alunos e as barreiras que nós adultos afirmamos existir entre o que entendemos por currículo oficial e experiências extramuros. Por meio de do relato de suas experiências, as crianças vão desconstruindo algumas velhas concepções e reafirmando outras. O movimento de escuta nos oportuniza ter acesso à outras leituras da sua realidade:

(...)o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos RESPECTIVOS mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

(PINTO e SARMENTO apud GOBBI, 2005, p. 69)

Figura 18:

Entrada



Aluna D, 9 anos

Para o alcance de uma reflexão que se aproximasse mais das experiências extramuros dos alunos, o diálogo com os mesmos tornou-se essencial. Assim, retomamos a pesquisa de campo dessa vez ampliando a conversa para os alunos. Ao voltarmos à escola, nos deparamos mais uma vez com a rede municipal em greve. A

unidade de ensino contava apenas com duas turmas estudando no turno da tarde, onde uma delas estava em processo de conclusão das atividades, visto o adiantamento do encerramento do ano letivo de 2016³⁷.

A conversa com os alunos se deu em dois momentos distintos. O primeiro encontro foi realizado no final do ano de 2016 com alunos do 4º ano de escolaridade da Escola Estadual Municipalizada Gustavo Armbrust. Diante da apresentação da pesquisadora, os alunos mostraram-se bastante surpresos com a ideia da pesquisa e ainda com a ideia de que um professor pudesse assumir a posição de aluno, dedicando-se a estudos e trabalhos. No decorrer da conversa a euforia do grupo comprometeu parte das gravações, tornando difícil a transcrição de suas falas.

Embora o instrumento utilizado não fosse a entrevista, elaboramos previamente um roteiro, ainda que informal, que pudesse trazer subsídios para o início de um diálogo com a turma. Optamos por uma conversa coletiva, seguida de atividades onde pudéssemos garantir a participação de todos os alunos presentes. Para essa proposta de trabalho, o desenho se revelou como uma alternativa aos instrumentos tradicionais, dando maior visibilidade às concepções dos alunos em torno do que seria tratado. Gobbi compreende o desenho como uma importante metodologia de pesquisa para os estudos relacionados à infância:

(...) O desenho infantil surge como centro da discussão; Conjugado à oralidade, ele é apresentado aqui como instrumento que pode ser utilizado quando queremos conhecer mais e melhor a infância(...) O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados.

(GOBBI, 2005, p.70-71)

Com a preocupação de mantermos em sigilo a identidade dos alunos, substituímos seus respectivos nomes por letras do alfabeto. Tal opção também foi pensada a fim de que os alunos sentissem mais à vontade para se expressarem, explicamos que seus nomes não seriam revelados no trabalho final. Cumpre salientar que poucos fizeram a opção por não compartilhar oralmente suas produções.

³⁷ O ano de 2016 foi marcado na rede pública de ensino de Duque de Caxias por constantes manifestações docentes. Ao final do referido ano letivo, não apenas servidores da educação como uma parcela dos demais servidores do respectivo município foram acometidos pelo não recebimento dos salários referentes aos meses de outubro, novembro, dezembro e décimo terceiro.

A conversa se deu em torno das percepções dos alunos em relação à escola. Pedimos que desenhassem imagens que para eles melhor representassem suas impressões sobre esse espaço. Seguem adiante algumas observações em relação aos desenhos elaborados pelas crianças.

Figura 19:

Fileira



Aluna E, 11 anos

Na figura 19, observamos a forma como as carteiras estão dispostas na sala de aula, enfileiradas umas atrás da outra. Não se trata apenas de uma forma de estruturar o espaço físico. A organização do mobiliário escolar por fileiras, tradicionalmente estrutura também as relações dentro da sala de aula dificultando o diálogo entre os alunos, a brincadeira as trocas, as parcerias, a participação, a atuação tão importantes na construção e autogestão do conhecimento. Ao contrário, tentam impor ordem e disciplina. As fileiras dão a ideia separação, fragmentação, individualidade, cada um no seu espaço, ao passo que outras formas de organização poderiam ampliar a construção de valores outros como coletividade, partilha, interação.

Embora as carteiras dos alunos ouvidos estivessem posicionadas por fileiras, observamos o esforço em minimizar os efeitos dessa forma de organização com o agrupamento por duplas de alunos. Enquanto as crianças elaboravam seus desenhos, era possível observar o diálogo entre elas a respeito de suas produções, bem como a troca de materiais para a confecção das mesmas. E assim, a escola vai criando estratégias de superação aos limites e imposições que são postas para a realização de um trabalho que vise a integração entre os alunos.

Inevitavelmente, o desenho remete à uma importante imagem de autoria do fotógrafo Sebastião Salgado, presente na obra *O Berço da Desigualdade*. O livro em sua essência apresenta uma denúncia à educação desenvolvida em países onde a miséria da sociedade se reflete no chão das escolas:

Figura 20:
Escola de Luena, Angola



(Fonte: *O berço da desigualdade*)

Tal imagem revela o quanto a rigidez da estrutura enfileirada das carteiras atravessa não apenas séculos, como muros e continentes. Copiamos não apenas um programa dito *clássico* de ensino. Em meio a tamanha pobreza e precariedade, reproduzimos também a forma com que as crianças uma a uma devem se posicionar para estarem aptas à oferta do ensino. Um misto entre um espaço de aprendizagem e um adestramento de corpos para que a transmissão do conhecimento transcorra de forma plena e satisfatória. Os desenhos dos alunos deixam claro que também eles já entenderam como é e deve ser feita a disposição dos seus corpos.

Na escrita ao lado da fotografia, CRISTOVAM BUARQUE, também autor do livro, apresenta a seguinte legenda: *Quem é o professor capaz de despertar tanta atenção?* Os desenhos dos alunos, cada qual ao seu modo, respondem a essa questão. Na direção das nossas discussões, desenharam sua professora à frente da turma, ratificando a ideia do mestre e de líder, aquele a quem os alunos devem direcionar sua atenção. Os alunos reproduzem a imagem do professor em posição de

destaque sugerindo que este tenha maior domínio da turma, entretanto, a forma com que expressam suas feições, revelam um comportamento docente receptivo, acolhedor, disposto, alegre.

As crianças, tal como os adultos, captam nossas feições e assim desenvolvem uma leitura de quem somos. A esse respeito, a professora entrevistada Pilar, que não é a mesma professora regente da turma pesquisada, aponta algumas considerações importantes a serem pontuadas nesse momento da análise: *A primeira leitura do aluno é quando ele entra na sala de aula e ele olha para o professor. Ele já está fazendo uma leitura do semblante do professor e ele já vai saber, bom, hoje a professora não está bem.* (PILAR)

Figura 21:

A escola e a professora

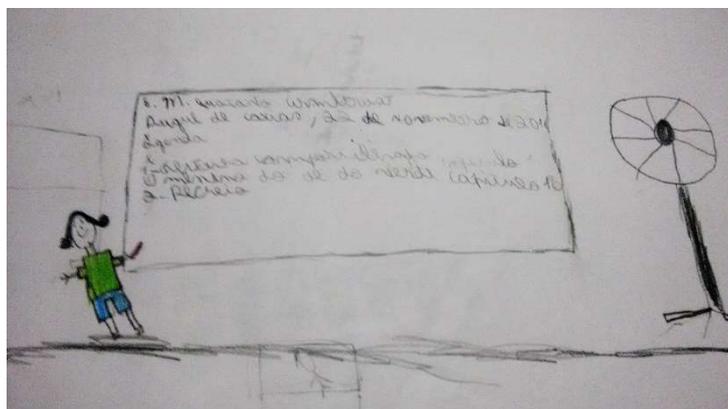


Aluna F, 10 anos

Em uma das produções dos alunos é possível observar que o mesmo tenta reproduzir a agenda contendo as atividades a serem desenvolvidas. Posteriormente a professora salientou fazer parte da sua prática cotidiana para que os alunos possam saber o que será trabalhado. Em meio as tarefas expostas no desenho em questão, encontrava-se a leitura de livro *O menino do dedo verde*, leitura esta proposta pela docente.

Figura 22:

Agenda

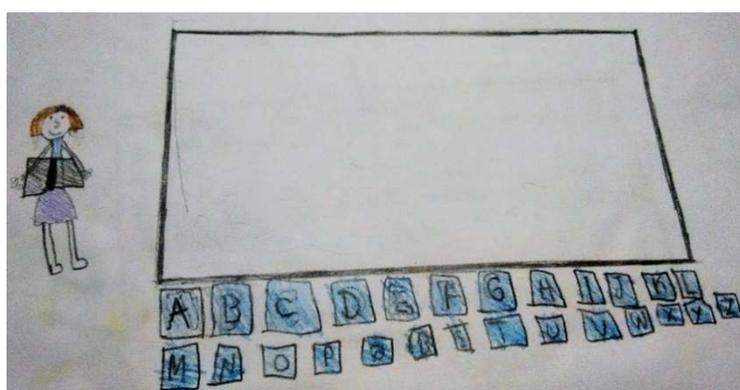


Aluno G, 10anos

Em conversa com a professora, esta declarou já ter experiência na função de professor de Sala de Leitura³⁸. Relatou reconhecer a importância de estimular os alunos com a prática de livros e demais portadores textuais. Não por acaso, um aluno optou por assim retratar sua concepção em torno da escola: sua professora à frente da turma com um livro à mão.

Figura 23:

Leitura



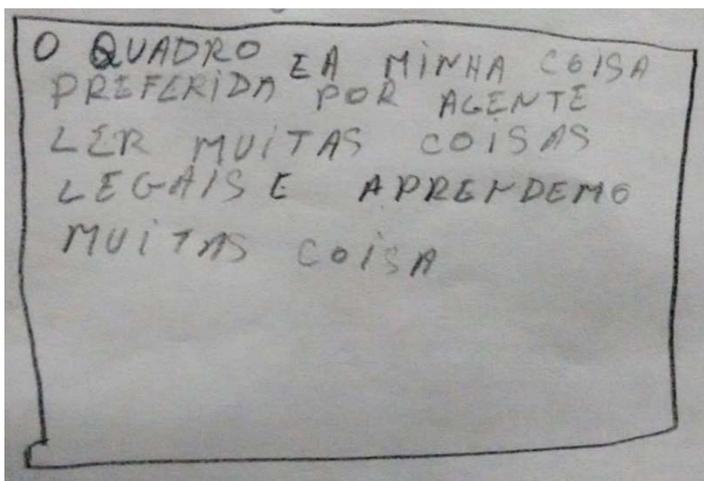
Aluno H, 9 anos

³⁸ A rede pública de ensino de Duque de Caxias conta com a função de Sala de Leitura exercida por um professor concursado que desenvolve o trabalho de estímulo à leitura num espaço específico ou na própria sala de aula dos alunos. Até o ano de 2016, o trabalho pautava-se em projetos elaborados no início do ano letivo e submetidos à apreciação e aprovação de uma equipe específica da Secretaria Municipal de Educação, sem a qual o referido docente não poderá assumir a função pretendida.

Embora a sala de aula conte com muitos outros recursos visuais como cartazes, listas, trabalhos dos alunos o quadro mostrou-se como uma grande referência nas aulas. Na figura 24, a aluna pontuou percebê-lo como ferramenta para aprendizagem da leitura e *muitas coisas*.

Figura 24:

O quadro I



Aluno A, 10 anos

Os alunos não apenas reproduziram o quadro, como também procuraram escrever neles os conteúdos explorados durante as aulas. Ao falarem sobre seus desenhos, sinalizaram gostar muito de *contas*. Em outros desenhos é possível identificar a presença de conteúdos de outras áreas do conhecimento³⁹ além da matemática.

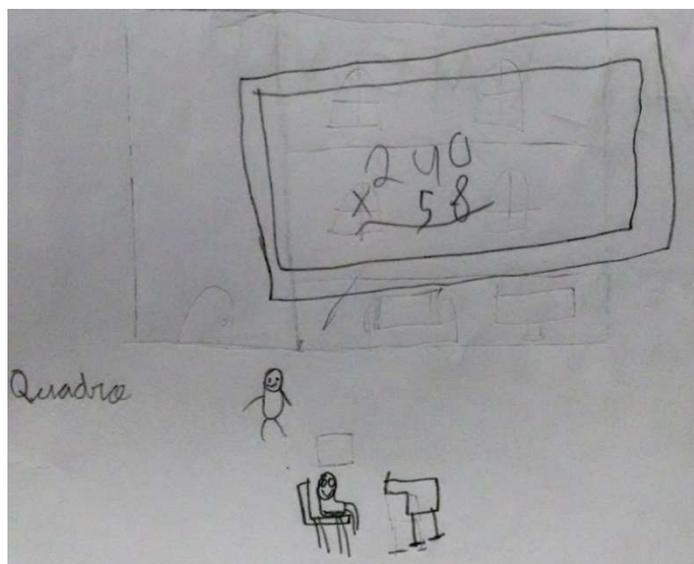
³⁹ De acordo com o documento Proposta pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, entre o 4º e 5º ano de escolaridade, os conteúdos e avaliações são divididos em três áreas curriculares: Linguagem, Ciências matemáticas, física, química e biologia e ciências sociais (História e Geografia)

Figura 25:
O quadro II



Aluno I, 10 anos

Figura 26:
O quadro III



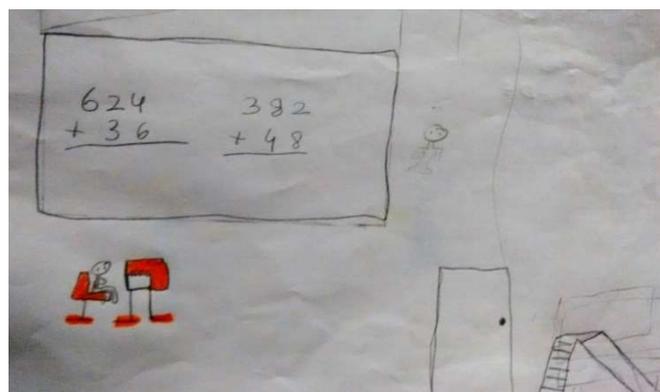
Aluno J, 9 anos

Figura 27:
O quadro IV



Aluno K, 9 anos

Figura 28:
O quadro V



Aluno L, 9 anos

Figura 29:
O quadro VI



Aluno M, 10 anos

A fachada da escola também foi lembrada:

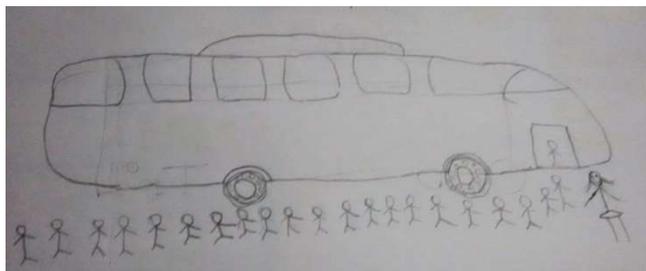
Figura 30:
Fachada da escola



Aluno N, 10 anos

Em seu desenho, um dos alunos fez um ônibus e depois mencionou se tratar de um passeio escolar que participou junto aos colegas da escola. Mais uma vez retrata a figura da professora com um semblante feliz em um movimento de acolhida aos alunos:

Figura 31:
Passeio escolar



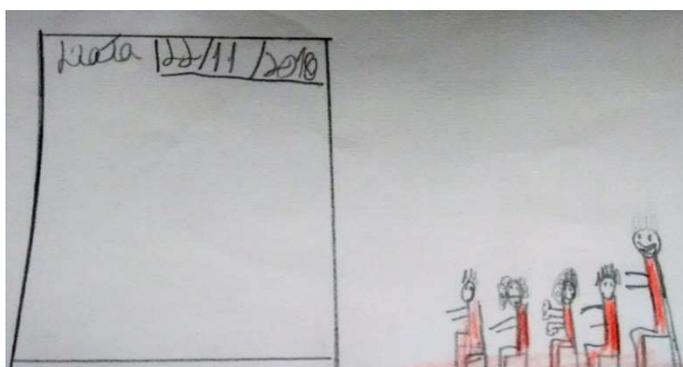
Aluno O, 14 anos

Interessante pensar que muitas vezes as lembranças que construímos em relação à escola se reportam a experiências realizadas fora dela. O aluno em especial

apresenta um quadro de distorção idade-série⁴⁰ de aproximadamente quatro anos. Seu tamanho chama a atenção em relação às demais crianças da turma por apresentar alta estatura. Fato é que por esse e outros motivos sentava-se na última carteira da última fileira. Em um dos desenhos realizados por outro aluno da sala podemos observar o quanto as crianças percebem as diferenças:

Figura 32:

Os colegas



Aluno: P, 10 anos

Em seguida o aluno P explica seu desenho: *Tia, eu desenhei os meus colegas ... Aí, Aluno O, foi mal eu ter desenhado o seu pescoço. Os demais alunos riem. Sério, o aluno exposto não retruca, não se defende, não responde. Segue calado. Por quantas vezes mais?*

As práticas de bullying⁴¹ no universo escolar são muito comuns desde sempre. Embora falemos da importância do respeito ao próximo, a cultura do rótulo parece um campo pouco permeável e as crianças seguem trazendo à tona problemas recorrentes na/da sociedade. Somos espelho dela e seguimos reproduzindo suas mazelas. As relações de poder, opressão, estigmatização, tal como ocorrem na sociedade, são rapidamente apropriadas e reproduzidas na sala de aula ora pela cor, ora pelo gênero, ora pela capacidade cognitiva ou mesmo pela incapacidade de se adequar às normas estipuladas na/pela escola.

⁴⁰ De acordo com PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação, é considerada em situação de distorção idade-série alunos que apresentam no mínimo dois anos de atraso escolar em relação à idade de referência.

⁴¹ De acordo com Nogueira, tratam-se de estratégias de intimidação ao outro por meio de práticas rotineiras de violência física ou verbal elaboradas por uma pessoa ou grupo de pessoas.

Ao mesmo tempo em que é previsto a discussão do tema em projetos escolares em caráter nacional, o respeito às diferenças (físicas, religiosas, sociais, econômicas, culturais, outras) na prática escolar o efeito desse movimento é ainda pouco palpável e sólido. A propósito, há exatos 20 anos, o Ministério da Educação e da Cultura propunha como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais a pluralidade cultural.

A presença daquele adolescente na sala, endossando as estatísticas de distorção idade-série, evidencia o fracasso escolar e nos leva a refletir do que se trata, como se trata, de quem é e quem fracassa junto. Se por muitas vezes nos cursos de Pedagogia e licenciaturas afins, como alunos, sinalizamos as dificuldades de aprendizagem, cabe-nos a ampliação da questão para as dificuldades de *ensinagem*, dividindo com as crianças, o peso da responsabilidade.

A esse respeito, disserta Esteban:

Os resultados negativos traduzem a insuficiência da aprendizagem dos estudantes, em especial os das classes populares, e a inadequação do ensino à necessidade de muitos deles. A evasão escolar encontra nas condições socioeconômicas sua principal explicação, que também servirá para muitos casos de reprovação e de distorção idade/ano de escolarização. Porém essa dimensão socioeconômica com frequência se desdobra em explicações individualizadas que fomentam a interpretação de que muitos casos de repetência (que geram a distorção referida) expressam problemas e dificuldades individuais de aprendizagem. Questão que merece ser trazida ao debate com atenção, já que pode reforçar a ideia de que o sujeito é, em última análise, o responsável por seu próprio fracasso.

(ESTEBAN, 2015, p.143)

Como docentes, costumamos atribuir os insucessos alcançados à dificuldade de aprendizagem dos alunos e nunca a qualquer erro no ensino que é ofertado a elas. São as crianças pobres, quase sempre, que recebem a marca do fracasso por não alcançarem as expectativas escolares. São elas as responsabilizadas por não alcançarem os objetivos previstos conforme nos lembram Esteban e Sampaio:

(...) Os estudantes que não correspondem às expectativas de aprendizagem, definidas previamente pelas escolas e políticas oficiais de avaliação, passam a ser compreendidos e classificados, de um modo geral e com bastante frequência, como os que possuem *dificuldades de aprendizagem*.

(ESTEBAN e SAMPAIO, 2012, p.3)

Em a *Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia*, Patto delinea aspectos referentes ao conceito da Teoria da carência cultural e questiona se

tal teoria não favoreceria ainda mais a reprodução do preconceito, ainda que de forma velada. Entre as décadas de 1960 e 1970, pesquisas apontam para a correlação entre o nível de escolaridade da população e o fator econômico, tendendo a cair por terra a teoria liberal, segundo a qual a igualdade de oportunidades inevitavelmente corrobora para o alcance do sucesso, neste caso, um maior nível de escolarização. Tais pesquisas, de caráter experimental, apontavam as seguintes conclusões: *A pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.* (PATTO, 1999, p.124) Diante da manifestação dos grupos economicamente desfavorecidos, como resposta aos resultados apresentados nas pesquisas à época, surge a Teoria da carência cultural.

Patto considera que tal teoria consiste numa forma disfarçada de justificar a razão pela qual a população mais afetada pelo fator desigualdade social não apresenta melhores estatísticas quanto ao quesito escolaridade. A esse comportamento, atribui ao momento social em que o racismo e demais formas de preconceito aos sujeitos, em algumas partes do globo já podiam ser considerados como práticas discriminatórias. Assim, aspectos como o ambiente social habitado pelo sujeito influenciaram diretamente nos aspectos psicológicos, daí a compreensão construída tendenciosamente de que *adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes* (PATTO, 1999, p.72). O mesmo, segundo a corrente teórica, se aplica aos alunos. Uma clara tradução da interpretação colonial para a relação entre o selvagem e o civilizado.

Em meio à entrevista com Helena, a diretora da escola pesquisada, surge o relato de uma criança com histórico de retenção escolar por anos seguidos. A leitura realizada em relação a essa criança, inevitavelmente vem acompanhada do contexto familiar a qual está inserida, também descrito pela profissional:

Às vezes a gente acha que *Ah! Não sabe é porque não quer, não sabe porque é relaxado*. Mas a gente não conhece a realidade de vida que essas crianças têm. *Ah! A mãe é relaxada, a mãe não quer nada!* Mas, vai lá! A gente não sabe o que está vivendo aquela mulher, o que está passando, ou na família, às vezes o pai que está desempregado. A gente está aqui do nosso ladinho e a primeira coisa é julgar. Outro dia o pai veio, da Laís, não sei se você conhece e queria saber o que estava escrito lá no portão da outra escola aonde a aluna faz *Sala de Recursos*. Aí você descobre, como é que ele vai fazer a filha dele ler e escrever se ele não sabe ler? Tem todo um histórico. Já são cinco vezes no terceiro ano. Mas a gente está cobrando uma coisa que não dá. O caminho não é esse. Não é por aí.

(Helena)

Na fala da direção da escola observamos que a mesma se utiliza do contexto familiar para entender as razões pelas quais a aluna não encontra ajuda familiar com vistas ao alcance de melhores níveis de escolaridade, bem como aquisição da leitura e escrita. Entretanto, diferente das concepções analisadas por Patto em relação ao fracasso escolar, vê-se, claramente o reconhecimento de que a escola está se conduzindo por um caminho errado ao achar que a solução para as questões pedagógicas identificadas está em atribuir a fatores extraescolares e não intra: *O caminho não é esse, não é por aí*. (Helena) Em seu discurso, é possível observar uma reflexão e até uma auto reflexão em relação à como a escola, na figura de seus profissionais, constroem a imagem da família.

Nesse contexto, essas referências vão sendo incorporadas, ou melhor, reproduzidas em nossos discursos, não apenas no sentido de considerar o contexto social dos alunos e identificar potência em suas formas de produção do conhecimento, mas no sentido de imprimir-lhes a marca do negativo, a marca daquele que não sabe. Para Patto, nem mesmo os pesquisadores acadêmicos estão isentos ao erro dessa avaliação:

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores, munidos de um referencial teórico-crítico, estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam seus olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado, é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar.

(PATTO, 1999, p.74)

Como medida solucionadora ao problema da baixa escolarização da população pobre mesmo tendo sido oferecidas oportunidades de acesso à escola, o problema do

fracasso escolar passa a ser visto como um fenômeno facilmente a ser resolvido. Entendendo que os problemas de ordem de aprendizagem são dos alunos, são implementados *programas de educação compensatória*, visando que as diferenças sejam revertidas. Tais incentivos, corroboram para desviar um olhar mais crítico da estrutura da escola e da sociedade de classes, ao qual essa criança pobre *diagnosticada* com sintomas do fracasso escolar assume as mais baixas camadas.

Por assim dizer, a teoria da carência cultural reforça a ideia da inferioridade das populações subalternas. Ao longo do livro Patto apresenta análises diversas em torno de outras teorias formuladas com vistas a explicar e tratar o problema do fracasso escolar no Brasil. Em sua maioria, comungam da ideia de que as dificuldades são inerentes ao aluno. Daí tão comum a reprodução desses discursos na escola.

E o que dizer de um sistema público de ensino que sequer pode contar com o apoio de profissionais da área da saúde com vistas à uma avaliação apurada das questões neurológicas que talvez afetem a aprendizagem de parte dos alunos? Não pretendemos, com esta observação, negligenciar a função da escola no que se refere ao alcance dos objetivos relacionados à aprendizagem. Também não há qualquer pretensão em deslocar a responsabilidade da área da educação para a área da saúde, como observado por Patto⁴², contudo, não podemos incorrer no equívoco de ignorar fatores de ordem neurológica que por vezes podem causar entraves no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

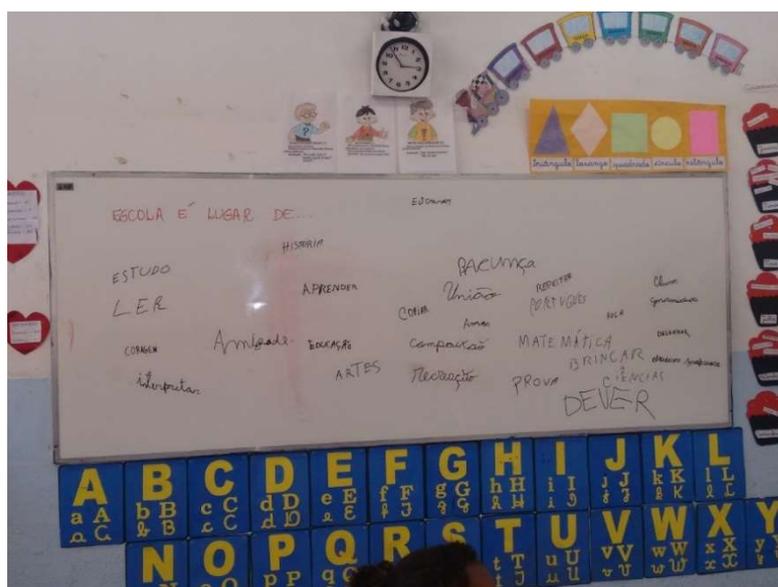
Mais uma vez, são as crianças pobres as mais afetadas por não terem acesso a um sistema público de saúde capaz de lhe atender em suas demandas, ou sequer, capaz de investigar tais demandas. Assim, seguem responsabilizadas pelo fracasso escolar e penalizadas com anos afins e sem fim de escolaridade em razão da

⁴² Em análise ao corpo literário da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicas, Patto elencou algumas das atribuições ao fracasso escolar presentes nos artigos: Quando se trata de explicar as causas das dificuldades da escola elementar pública, contidas na RBEP incluem desde considerações não-críticas de naturezas econômica, política, social e cultural-sempre no marco de uma visão liberal de mundo e de uma concepção funcionalista de sociedade-até referências à dimensões pedagógica e psicológica do processo educativo. É no âmbito destas últimas que se localiza uma incoerência fundamental do discurso educacional que o torna um discurso fraturado: de um lado - e de acordo com uma clara influência da filosofia, educacional escolanovista - há críticas aos métodos de ensino, especialmente à ausência de significado para o aprendiz de um ensino formalista baseado na memorização, e levado a efeito por um corpo docente via de regra incapacitado; de outro, e em íntima relação com a medicalização do fracasso escolar ocorrida desde o início do século - a atribuição das dificuldades de aprendizagem escolar a distúrbios físicos e psíquicos localizados no aprendiz, em sua família ou até mesmo em seu professor. (PATTO, 1988, p.74)

repetência, caso não transfiram-se ou sejam transferidos das estatísticas da distorção idade-série para o da evasão escolar, quase sempre o que acontece.

A experiência dos alunos denuncia a construção do conceito de escola que formaram ao longo de seis, sete anos de escolaridade. Ao observar os desenhos que os alunos construíam veio à tona o texto *A escola* de Paulo Freire, e propomos que as crianças, de maneira informal, expressassem com uma palavra a ideia de escola completando a frase *a escola é lugar de*. Embora simples, a proposta revelou a concepção dos alunos em relação ao que cabe na escola, conforme podemos observar na figura a seguir.

Figura 33:
Escola é lugar de...



(Fonte: Fotografia com registro das falas dos alunos em novembro de 2016)

Chama-nos a atenção para o universo de palavras comuns ao corpo docente e aos poucos o quadro vai tomando a forma quase que de um planejamento pedagógico: Surgiram as colocações iniciais: *Estudar, ler, interpretar, escrever, copiar, desenhar...*

Inicialmente as crianças vão dispendo as palavras como em um exercício: Uma a uma registram suas concepções como se estivessem construindo uma lista. Aos poucos percebem a proposta como uma atividade mais descontraída e passam a fazer

os registros de forma menos rígida, explorando os espaços do quadro de forma aleatória e descomprometida com quaisquer resquícios de *dever de aula*.

A dinâmica segue e os alunos revelam impressões ainda muito voltadas para os aspectos técnicos: *Artes, português, matemática, ciências, história. Prova e dever* também são lembrados como elementos do universo escolar.

Algumas crianças caminham numa direção diferente. Constroem suas palavras alinhadas às ideias de Freire: Coragem, amizade, compaixão, união, amor, respeito, generosidade.

Ao final da atividade uma das crianças escreveu a palavra *bagunça* tendo arrancado dos demais alunos expressões de espanto, por entenderem como ousado o ato. O comportamento das crianças ratificou o que já vinha sendo evidenciado ao longo da conversa: Que as crianças aprendem desde muito cedo, quais são os códigos aceitos na escola, o que convém e o que não convém falar à figura de um professor, ou o que entendem como professor, no caso específico o pesquisador.

Em meio a tantas outras, a palavra *alunos* aparece no quadro e para nós vem carregada de sentidos. Ela nos coloca o desafio de repensar a razão pela qual todos os demais elementos citados pelos alunos estão presentes na escola.

Escola é

... o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(FREIRE)

No início do ano de 2017 retomamos a conversa com os alunos ainda com alguns entraves. O calendário escolar havia sofrido alterações e com isso o início das aulas foi adiado por uma semana. Pelos mesmos motivos outrora citados, a categoria dos profissionais da educação do município optou por iniciar o ano letivo em greve.

Para a continuidade do diálogo, seguimos o trabalho com a mesma turma, hoje cursando o 5º ano de escolaridade. Por questões pedagógicas e administrativas, a turma foi mudada de horário, sendo transferida para o turno da manhã. A professora da turma se manteve a mesma com o objetivo de dar continuidade ao trabalho construído ao longo do ano de 2016.

Ao entrarmos na sala nos deparamos com muitos rostos conhecidos. A professora cuida de explicar que se trata da mesma turma, tendo apenas dois alunos novos. Como era semana inicial, somado ao fato de outras turmas não terem aula em razão da greve, alguns alunos ainda não haviam retornado.

Gentilmente a docente cede um período para a realização do trabalho e antes de sair da sala, explica as crianças a razão da presença da pesquisadora. Em suas feições fica notório que relembram do último encontro e demonstram satisfação em guardar tarefas já concluídas. A conversa se inicia de maneira ainda tímida, seguida de respostas monossilábicas e embora os alunos fossem posteriormente se sentindo mais à vontade para falar, a produção de desenhos novamente se revelou como uma estratégia importante para que as crianças pudessem registrar parte do que havia sido conversado. Na transcrição em anexo observamos que alguns alunos destacaram-se mais na fala, daí ser tão necessário adotar outras ferramentas além da oralidade. Dos 24 (vinte e quatro) alunos presentes, apenas uma aluna não apresentou nenhum desenho sob a justificativa de não saber o que desenhar. Em conversa posterior com a professora, a mesma colocou ser essa uma postura comum da aluna em relação a qualquer atividade proposta. Diante do exposto, ao final do ano de 2016 a aluna fora promovida junto ao Conselho de Classe e não apenas pela docente.

Pedimos aos alunos que relatassem um pouco sobre suas respectivas rotinas, sobre suas brincadeiras preferidas, que lugares costumam frequentar para a práticas dessas brincadeiras, o que mais fazem para se divertir, com quem convivem. Em meio a conversa também surgiram perguntas relacionadas a religiões, expectativas de futuro e assuntos que despertam o interesse deles, mas que cotidianamente não são abordados na escola.

A conversa com os alunos se revelou muito importante para a desconstrução de alguns conceitos, mais especificamente de estereótipos. Conforme relatado na descrição do bairro e entorno, há na localidade a presença de uma UPP evidenciando ali um espaço de violência. Os alunos, contudo, mostram que não se trata de um espaço com predominância dessa violência. Quando perguntados sobre o que costumam fazer para se divertir, boa parte dos alunos relataram que as brincadeiras coletivas nas suas respectivas ruas ou nas demais ruas do bairro ainda fazem parte do universo infantil:

Pesquisadora: *Tá. Falem pra mim as brincadeiras que vocês fazem na rua, no bairro, na casa de vocês...*

Alunos: *Pique-esconde, pique-bandeira, pique-ajuda, pique-garrafão...*

Seguem adiante algumas ilustrações das brincadeiras coletivas citadas pelos alunos:

Figura 34:

Pique-esconde



Aluno B, 10 anos

Figura 35:
Pique-garrafão



Aluna F, 10 anos

Figura 36:
Futebol



Aluno: Q, 10 anos

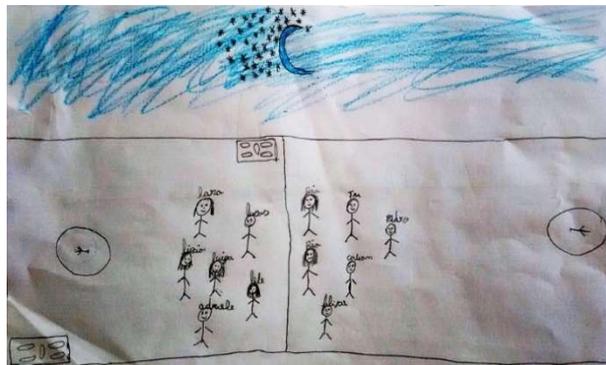
Figura 37:
Bicicleta e pipa



Aluno L, 10 anos

Figura 38:

Pique-bandeira



Aluna: R, 11 anos

Embora as crianças fossem relatando serem comuns as brincadeiras na rua, expuseram medo por parte das famílias. A rua ainda é um espaço de riscos, de perigo, de insegurança privando muitas crianças do brincar ao ar livre e de se socializarem por meio das brincadeiras coletivas:

Aluno: *Meu pai não me deixa ir pra rua.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Aluno: *Porque tem medo de carro.*

Pesquisadora: *E quais os outros medos que as famílias de vocês têm?*

Aluno: *De ser assaltado.*

Alunos: *A minha também.*

Pesquisadora: *E medo de vocês irem pra rua?*

Alunos: *De me pegarem.*

Alunos: *Minha mãe também, de sequestro.*

Pesquisadora: *Aluno N, sua mãe deixa você sozinho na rua?*

Aluno N: *Não!!!*

A essas crianças, a escola passa a ser um dos poucos espaços possíveis para socialização, troca, conversa com outras crianças, um ponto de encontro.

Embora o medo seja uma constante na vida de muitas famílias, não é um impedimento para que outras crianças brinquem ao ar livre. O fato de algumas brincarem nas ruas sem a vigilância de um adulto não representa ausência de medo

por parte desses, mas justifica-se também em função dos pais trabalharem. Isso impõe as crianças das periferias uma certa habilidade para lidar com os riscos oferecidos, fazendo com que as mesmas desenvolvam desde muito novas uma certa sagacidade para cuidarem de si:

Pesquisadora: *E sua mãe, Q, têm medo de sequestro?*

Aluno Q: *É ruim! Pra me sequestrar tem que correr muito!*

As crianças aprendem desde muito cedo a cuidarem de si e diferente do que nós professores comumente pensamos, nem sempre trata-se de um descaso da família. A ausência dos cuidados esperados pela escola é, muitas vezes, é justificada pela necessidade de as famílias trabalharem para prover a subsistência dessas crianças. A pergunta da pesquisadora evidencia a expectativa docente em relação ao que a escola considera importante, quase sempre negligenciando demandas de caráter urgente que os pais precisam suprir: alimentação, domicílio, indumentária...

Pesquisadora: *Quem ajuda vocês a fazer o dever de casa? Alguém ajuda?*

Alunos: *Minha mãe(...) Meus irmãos(...) Ninguém(...) Eu não faço!*

(Vozes)

Pesquisadora: *Quem fica sozinho em casa?*

(Muitos alunos levantam a mão)

Pesquisadora: *Os responsáveis de vocês trabalham fora?*

Alunos: *Sim.*

Importante pensar ainda no número de mulheres que ocupam o mercado de trabalho e assumem sozinhas a difícil tarefa de serem profissionais, mães e do lar. Diante da necessidade de prover o sustento da família, não cabe outra alternativa senão deixar os filhos mais novos sob os cuidados dos mais velhos:

Pesquisadora: *Quando você fala assim Mãe posso ir pra rua? Ela deixa? Ela não tem nenhum medo?*

Aluna U: *Eu não peço, eu já vou logo!*

Pesquisadora: *Mas sua mãe sempre tá em casa?*

Aluna U: *Não, só no domingo.*

Pesquisadora: *Quem fica com você durante a semana?*

Aluna: *A Jéssica.*

Pesquisadora: *E Jéssica é o que sua?*

Aluna: *Irmã.*

Pesquisadora: *Mais nova? Mais velha?*

Aluna: *Mais velha.*

Observando os desenhos, identificamos que apenas duas crianças adicionaram membros da família em circunstância de lazer. Nem sempre os responsáveis dispõem de tempo livre para acompanhar seus filhos nas brincadeiras. Na figura 39, observamos a aluna com duas crianças menores onde relatou serem seus irmãos mais novos, também cuidados por ela em razão da mãe trabalhar fora. A aluna em questão tem um irmão especial maior de idade, não mencionado no desenho, a quem dedica sua atenção mediante a ausência da mãe.

Figura 39:

Banho de piscina



Aluna E, 11 anos

A algumas crianças o adultecimento precoce parece ser um processo natural. Estas que por direito deveriam ser cuidadas, são delegadas a cuidar de outrem. Na figura 40 uma menina se autorretrata cozinhando, em volta, acrescenta um cenário alegre com a presença do sol e pássaros voando. A aluna é uma das mais velhas de um universo de seis filhos cujos pais trabalham fora.

Figura 40:

Preparo da comida



Aluna S, 9 anos

No desenho seguinte, a aluna retratou sua família: A mãe, irmã e ela dormindo.

Figura 41:

Dormindo em casa



Aluna T, 10 anos

Quantas questões podem ser lidas a partir da observação da figura 41. Ao falarem com quem convivem em seu cotidiano, as crianças, tal como a aluna em questão, vão apresentando outros formatos de família para além do modelo que tradicionalmente víamos como legítimo: pai, mãe e filhos. De forma muito natural vão descrevendo configurações outras, como conviver com pai e mãe ainda que em casas separadas:

Pesquisadora: *Quem mora só com a mãe?*

(Alguns alunos levantam a mão)

Pesquisadora: *Quem mora só com a pai?*

(Alguns alunos levantam a mão)

Pesquisadora: *Quem mora com os dois?*

(Alguns alunos levantam a mão)

Aluna U: *Meio.*

Pesquisadora: *Como é meio?*

Aluna U: *Eu moro meio com a minha mãe e meio com o meu padrasto.*

Pesquisadora: *É dividido?*

Aluna U: *É assim, quando eu fico estressada com a minha mãe, eu vou pra casa do meu pai.*

Pesquisadora: *E quem mais tem pais separados e fica um pouquinho com um, um pouquinho com o outro?*

Aluno: *O que, tia?*

Pesquisadora: *A colega está falando que os pais moram em casas separadas e que fica um pouco com cada. Alguém mais também fica assim?*

Aluno: *Eu tia, eu fico o fim de semana com meu pai, de quinze em quinze dias.*

(Muitas vozes)

Alunos: *E quem não mora com nenhum dos dois, mora com outras pessoas?*

(Não se pronunciam)

No relato, a aluna cita inicialmente *padrasto* e depois menciona *pai*, revelando se tratar de uma mesma pessoa. Consideramos, pois, que a pessoa a quem se refere como padrasto não configura-se apenas como ex-marido da sua mãe, mas sim a pessoa que assumiu a função de pai mantendo um vínculo mesmo após o fim do casamento.

Ao lado da ilustração da figura 36, podemos observar que a aluna intencionou desenhar as mesmas pessoas em um outro contexto, tendo, contudo desistido e apagado. Ao entregar o desenho fez questão de justificar que *não tem nada pra fazer* e por esse motivo dorme. A aluna chama-nos a atenção de forma muito intencional para o fato do bairro não apresentar espaços destinados ao lazer. O diálogo com os alunos confirma essa ausência:

Pesquisadora: *E praça? Vocês brincam em praças?*

Alunos: *No Jardim Metr p les, na praça da AMAJAL⁴³...*

Pesquisadora: *Praça da AMAJAL no (bairro) Jardim Leal?*

Aluno: *Isso.*

Os alunos vão fazendo referência às praças localizadas nos bairros vizinhos, deixando de mencionar a praça do bairro que fica em frente à escola. Quando questionados a respeito da praça, coletivamente fizeram a seguinte avaliação:

Pesquisadora: *E essa praça aqui da escola, vocês não brincam não?*

Alunos: * s vezes, a professora puxava a orelha da gente pra gente estudar mesmo. Brigava, falava Gente, o mesmo gosto que vocês têm pra ir pra praça, vocês têm que ter pra estudar.*

Aluno: *A praça já t  velha!*

Pesquisadora: *Nem quando vocês vêm pra escola vocês não brincam nela?*

Alunos: *Não!*

Pesquisadora: *E tem outros lugares no bairro pra se divertir?*

(Silêncio)

Não por acaso, apenas um aluno faz menção à praça em seu desenho. Muito embora a mesma não fique evidente na ilustração, a legenda utilizada pelo aluno no verso da folha diz: *Estou saindo de casa e indo pra praça. (Aluno N)*

Figura 42:

A caminho da praça



Aluno N, 11 anos

⁴³ Associação de Moradores e Amigos do Jardim Leal-Duque de Caxias.

O silêncio das crianças, alinhado aos seus desenhos confirmam a ausência de espaços públicos pensados para o lazer das crianças. Como alternativa, os alunos relatam buscar outros espaços para brincarem, espaços não instituídos, como por exemplo, uma casa abandonada localizada no bairro:

Pesquisadora: *Quando vocês querem brincar, além de brincar na rua, que lugares do bairro vocês gostam de brincar, se divertir?*

Vitória: *Na casa abandonada.*

Pesquisadora: *Tem casa abandonada por aqui?*

Vitória: *Por aqui não. Lá em cima!*

Pesquisadora: *Lá em cima, onde?*

Alunos: *No morro.*

(...)

Pesquisadora: *Mas você já foi na casa abandonada?*

Aluna U: *Muitas vezes.*

Pesquisadora: *Muitas crianças brincam lá?*

Aluna U: *Sim! Fica muito menino e muita menina brincando lá.*

Pesquisadora: *E brincam de que na casa abandonada?*

Alunos: *De pique-esconde...*

A Casa Abandonada foi a opção de desenho adotada pela aluna para ilustrar em que espaços brinca:

Figura 43:

Casa Abandonada



Aluna U, 10 alunos

Se por um lado os alunos mencionaram brincadeiras coletivas como práticas para o lazer, por outro, um grupo de alunos declarou fazer uso de aparelhos de celular, som, televisores e vídeo game em seu tempo livre para se divertirem. Seguem adiante algumas ilustrações:

Figura 44:

Vídeo game: Minecraft I⁴⁴



Aluna I, 10 anos

Ao explicar sobre seu desenho a aluna disse que passa algum tempo jogando vídeo *game*. No canto esquerdo desenhou uma câmera sobre um tripé onde relatou dedicar-se ainda a gravar suas partidas, publicando-as posteriormente em um canal no YOUTUBE com o objetivo de ensinar as outras crianças e demais interessados as estratégias de jogos. A experiência da aluna abre-nos um leque de reflexões em relação ao potencial dos alunos para uma série de usos que eles vêm fazendo da internet. Por detrás de muitos canais virtuais há toda uma indústria de *marketing* que lhe recompensa financeiramente por cada *like* que o vídeo recebe. Há de se considerar ainda que as pessoas anseiam pela aprovação pública e o número de curtidas nas redes sociais e afins são traduzidos como um certo *status*, um certo nível de popularidade. Entretanto, consideraremos aqui que a ideia de criar um canal próprio e compartilhar práticas pode dizer muito sobre essa criança. A produção de vídeos, mesmo os mais caseiros, implica uma série de conhecimentos e habilidades: Manipulação dos recursos oferecidos minimamente por um aparelho de celular, edição de cenas, comunicação adequada ao público, criatividade na escolha dos temas, espontaneidade, outros.

⁴⁴ Segundo site oficial do Minecraft, trata-se de um jogo de construção em um “mundo aberto” onde os jogadores podem interagir inserindo ou destruindo blocos em ambiente tridimensional.

A aluna traz à tona ainda a ideia de que uma criança de base periférica, como tantas outras, pode alcançar dezenas e centenas de pessoas ao fazer uso da internet. A proposta apresentada pelo YOUTUBE a partir do *slogan* inicial *transmita você mês*, amplia as possibilidades das massas expressarem ao mundo suas experiências, ideias, conhecimentos, denúncias e o que mais desejarem falar. A internet vem alcançando cada vez parcelas da sociedade, configurando-se num espaço fértil para partilha da palavra e as grandes massas vêm de fato se apropriando dessa ideia e fazendo diferentes usos.

Ao entrarmos no canal da aluna, identificamos vídeos com o perfil relatado pela mesma, contudo também identificamos outras ideias que fazem parte do universo das crianças dessa faixa etária. Em um de seus trabalhos, gravou um experimento com água e confetes em círculo resultando em um arco-íris, uma imagem linda que poderia render uma aula inteira na sala de aula.

Ainda em visita ao canal, chamou-nos a atenção um vídeo em que aluna afirma ter conversado com desconhecidos no *Whatsapp* procurando saber se tratavam-se de famosos ou não, se eram *fake* e isso nos sugere o nível de vulnerabilidade com que as pessoas se colocam diante da *internet*. As crianças, de forma geral, desconhecem os riscos oferecidos, sendo atraídas por falsos perfis nas redes sociais. Há de se considerar ainda a exposição, sem medidas, do seu cotidiano, dos seus interesses, quase sempre sem a supervisão de um adulto.

Seguem adiante outros desenhos onde os alunos revelam fazer uso de meios eletrônicos em seu tempo livre:

Figura 45:

Vídeo *game*: Minecraft II



Aluno J, 10 anos

Tal como na figura 45, observamos uma preferência pelo jogo

Figura 46:

Vídeo game: Asphalt 8



Aluno W, 11 anos

Figura 47:

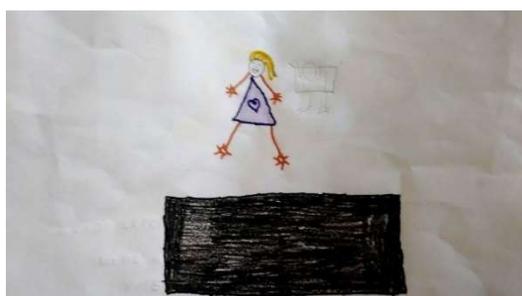
Vídeo game e Pipa



Aluno G, 10 anos

Figura 48:

Desenhos na televisão



Aluna D, 9 anos

Figura 49:
Jogo Roblox



Aluno: X, 9 anos

Figura 50:
Celular



Aluna Y, 10 anos

Figura 51:
Vídeos, músicas e jogos



Aluna Z, 11 anos

Figura 52:

Dança



Aluna A.A, 10 anos

Após a conclusão da conversa com os alunos, no pátio um cartaz do 1º ano chama-nos atenção. A atividade trazia a seguinte legenda *O que gosto de fazer na minha escola* e embora não fossem da turma pesquisa, parecia ter alguma relação com questões abordadas no presente estudo:

Figura 53:

Cartaz



Os alunos fizeram desenhos sobre suas preferências na escola. A turma em questão cursou o pré-escolar na mesma unidade de ensino e suas ilustrações refletem as brincadeiras e experiências vivenciadas na educação infantil.

Figura 54:

Brincar



Importante pensar que as crianças ao iniciarem suas experiências escolares associam a sala de aula a um espaço lúdico e prazeroso. Nos demais desenhos, podemos ver brinquedos serem também citados como preferências na escola:

Figura 55:

Boneca



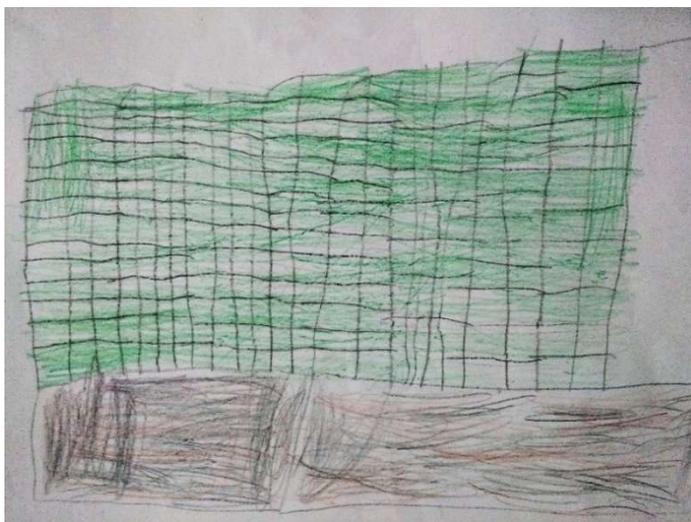
Figura 56:
Caminhão-cegonha



A escola escolhida para a realização da referida pesquisa hoje atende a turmas do pré-escolar ao 5º ano de escolaridade e a despeito da diferença de idade, de gostos, de programa curricular, o que podemos inferir ao observar e, inevitavelmente comparar os desenhos, é que na medida que a experiência dos alunos se amplia, a percepção em relação à escola vai tomando outras formas e cores. Para um aluno em especial, o que demonstrou comportamento mais inquieto durante o diálogo e produção dos desenhos, reproduziu as grades da sala de aula, detalhe não destacado por nenhuma outra criança da sala. Observamos duas questões relevantes em relação a essa criança. A primeira é que sua carteira encontrava-se posicionada próximo à mesa da professora e a segunda refere-se a contínua necessidade de estar do lado de fora da sala apresentando os mais variados motivos que justificasse sua saída daquele local. Uma constatação martela-nos a mente: Nem todos cabem nesse modelo de escola. Nem todos!

Figura 57:

Grades



Aluno A.B, 12 anos

Os primeiros desenhos elaborados pelos alunos quando ainda cursavam o 4º ano de escolaridade, revelaram que suas impressões estavam quase sempre relacionadas à sala de aula, ao quadro com exercícios e à professora à frente da turma. A organização das carteiras foi, invariavelmente, retratada umas atrás das outras. Apenas dois alunos relacionaram a escola com atividades lúdicas, embora na segunda conversa tenham verbalizado sobre brincadeiras no pátio com maior frequência.

Figura 58:

Bola e corda



Aluna A.C, 10 anos

Figura 59:

Futebol II



Aluno A.D, 10 anos

Embora uma análise comparativa não fosse a proposta inicial para o trabalho com os registros dos alunos, estes nos alertaram para a seguinte questão: em se tratando dos desenhos relacionados ao cotidiano escolar, os alunos ora não coloriram suas ilustrações, ora usaram uma paleta limitada de cores tal como pode ser visto na sala de aula específica e nas mais variadas salas das escolas públicas. Por outro lado, quando ilustraram suas experiências de lazer extramuros da escola, os alunos construíram desenhos alegres, vibrantes e cheios de vida. Seguimos pensando se, de alguma ou de muitas formas, o currículo oferecido contribui para que ano após ano os alunos tenham suas expectativas cada vez mais descoloridas.

Embora uma análise comparativa não fosse a proposta inicial para o trabalho com os registros dos alunos, estes nos alertaram para a seguinte questão: em se tratando dos desenhos relacionados ao cotidiano escolar, os alunos ora não coloriram suas ilustrações, ora usaram uma paleta limitada de cores tal como pode ser visto na sala de aula específica e nas mais variadas salas das escolas públicas. Por outro lado, quando ilustraram suas experiências de lazer extramuros da escola, os alunos construíram desenhos alegres, vibrantes e cheios de vida. Seguimos pensando se, de alguma ou de muitas formas, o currículo oferecido contribui para que ano após ano os alunos tenham suas expectativas cada vez mais descoloridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Veremos que uma outra solução é possível. Ela implica uma reestruturação do mundo.
FRANTZ FANON

Iniciamos o presente estudo com um capítulo que se propôs a discutir a relação entre educação e pobreza. A experiência de trabalho no magistério nos revelava que as crianças da escola pública são diretamente afetadas pela desigualdade social que assola, não apenas o município de Duque de Caxias, como todo país. Como tal, propúnhamos que a escola pudesse desenvolver um diálogo com os alunos oriundos das classes populares a fim de que as experiências de cunho socioeconômica fossem elucidadas no currículo escolar. Entretanto, as conversas construídas com os alunos nos revelaram que muito embora estes façam parte de um contexto econômico desfavorecido, o fator pobreza não é elemento chave, tampouco determinante na construção de um currículo alternativo ao currículo oficial, outras categorias estão atravessadas, como cor, gênero, religião, outros.

O diálogo com os alunos sobre parte de suas experiências ratifica a necessidade da escuta aos mesmos como uma prática cotidiana, a fim de que seja desvelado um universo ainda desconhecido pela escola. E sobre esse universo não nos referimos às ausências, às deficiências, nem mesmo às múltiplas precariedades possivelmente sofridas por essas crianças. O que a conversa com os alunos trouxe, como importante contribuição para a presente pesquisa, foi a possibilidade de pensar em como tais crianças vão construindo conhecimentos diversos mesmo com as dificuldades que lhes são postas.

A pesquisa apresentou como objetivo geral investigar os limites e possibilidades encontrados pela escola para a valorização das experiências de vida dos alunos. Por meio da pesquisa de campo com as próprias crianças, consideramos que há de se ampliar a concepção da escola em relação a suas experiências para além do que as estatísticas em torno da pobreza determinam. A pesquisa contribui para a constatação de que é necessário enxergar a potência presente nas experiências extraescolares e não apenas a ausência. E como primeira possibilidade para essa valorização e conseqüente ressignificação do currículo está na continuidade do diálogo com o aluno e com a família, para fins de conhecimento de suas experiências.

A preocupação em oferecer conteúdos previstos nos programas curriculares consiste também em um limite para a valorização das trajetórias dos alunos. Contudo, ao nos propormos ouvi-las, fomos surpreendidos com o fato de que parte de suas experiências e expectativas estão voltadas para alguns conteúdos, sem, contudo, terem sido alimentadas pela/na escola. A internet e até mesmo despreziosas consultas aos livros de familiares revelaram-se capazes de despertar o interesse dos alunos por temas no campo da física e da química, por exemplo. As crianças, diferente do que pode ser lido friamente nos resultados das avaliações externas, em seus contextos sociais exercem a prática da leitura, fazendo uso funcional dela conforme seus interesses pessoais. O levantamento realizado em torno do que gostariam de estudar no espaço escolar revelou ainda que as crianças esperam que a escola possa reuni-las de conhecimentos para o uso de outros veículos de informações. As crianças anseiam por conhecimentos e não pelo acúmulo deles.

No início do presente estudo nos questionamos se o currículo oficial favorece a permanência das crianças pobres na escola pública? De acordo com dados apresentados pelo PNAD 2014, a frequência no ensino fundamental dos 25% mais pobres da população aumentou de 93,9% para 95% do ano de 2004 ao ano de 2012. Já dados referentes à evasão escolar também no ensino fundamental, sinalizam que houve uma queda de 12% para 3,1% desde o ano 2000 ao ano de 2010. Tecnicamente os dados apresentados favoreceriam as nossas inquietações, entretanto um estudo que se propõe qualitativo não se sustenta a partir da leitura de números desarticulados da realidade observada.

A análise da prática nos leva a considerar que fatores como promoção automática e progressão parcial, práticas instituídas nas escolas com amparo das legislações vigentes, são capazes de mascarar resultados que de fato interessam-nos aqui. As atuais turmas de Educação de Jovens e Adultos espalhadas pela rede municipal de Duque de Caxias e de tantas outras redes públicas de ensino talvez se traduzam em campos férteis para um estudo mais aprofundado posteriormente. A grosso modo, são turmas que atendem a pessoas que na idade certa não conseguiram concluir seus estudos evadindo os bancos escolares e retomando anos depois por necessidade de inserção no mercado de trabalho ou por motivação pessoal.

Assim, a partir da pesquisa de campo, o questionamento inicial ganha novas roupagens: Em que condições crianças como o aluno O, com idade fora de um parâmetro previsto, pobre, negro, permanecem por anos a fio dentro de uma escola, que perspectivas lhe são atribuídas? O que faz com que ainda resistam e insistam em permanecer num espaço que segue rotulando e segregando crianças que nela não se adaptam? Sua presença na escola evidencia que esse currículo que está posto não está a favor das crianças economicamente desfavorecidas, ainda que as pesquisas insistam em dizer o contrário.

A posição em que o aluno se encontrava na sala de aula, a intenção presente em seu desenho, a percepção que os alunos constroem sobre ele atrelado ao que verbalizam a seu respeito, se entrelaça ao que discutimos ao longo da pesquisa. As diferenças estão postas no universo da sala de aula e nos falta tempo e espaço para ampliar essa discussão no ambiente escolar com nossos pares. Seguimos com os mesmos programas curriculares, e os desenhos dos alunos ratificam isso, como se os resultados adquiridos até então fossem satisfatórios. A presença do aluno O e de tantos outros que resistem em permanecer, mesmo em meio ao quadro de violência real e simbólica, ratificam as questões já abordadas em relação ao fracasso escolar.

É nesse sentido que a opção pelos estudos em torno do currículo numa perspectiva multicultural se revelou como uma importante ferramenta capaz de interpretar as demandas da escola no que se refere ao universo plural que ela representa. Dado a não homogeneidade da escola, visto a presença de identidades plurais, uma leitura multicultural sobre ela nos insere numa perspectiva pedagógica voltada às diferenças como importante categoria a ser considerada na construção do currículo escolar.

Pensando mais especificamente sobre a turma pesquisada, as crianças vão elucidando, por meio das relações que constroem com os colegas ou por meio de discursos apresentados à pesquisadora, forte reprodução dos modelos comportamentais adotados pela sociedade. As falas imbuídas de discriminação, *bullying* e preconceito às pessoas de religiões afro-brasileiras nos colocam o desafio de pensar um currículo estruturado no reconhecimento e valorização dessas diferenças e de tantas outras como cor e gênero. Para o tratamento dessas questões, a prática de um currículo alinhado às perspectivas multiculturais em oposição a um currículo monocultural, nesse estudo, se revelou como uma importante alternativa.

Cumprе salientar que a pesquisa em questão refere-se apenas a um recorte do contexto escolar e das experiências extramuros de um dado grupo de alunos. O olhar captado se deu em torno de um fragmento do complexo e vasto cenário que é a escola. Trata-se, pois, de uma leitura parcial construída a partir das narrativas dos sujeitos, não devendo, pois, ser interpretada como o retrato da realidade da escola pesquisada.

Com base nos estudos realizados esperamos que, nós profissionais da educação, estejamos atentos às diferenças presentes nesse complexo espaço que é a escola, privilegiando os diversos saberes advindos dessa multiplicidade de identidades. Almejamos ainda que novos olhares em torno das culturas dos alunos possam ser considerados na construção de um currículo a favor das demandas das classes populares, sobretudo, com as classes populares.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 6ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). *O sentido da Escola*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

APPLE, Michael. *A política do Conhecimento Oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. 8ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANTES, Antônio Augusto. *O que é Cultura Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*. O que é, como se faz. 48ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BANCO MUNDIAL. *Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos - sumário executivo*. 2010. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-class-education-in-brazil-the-next-agenda>>. Acesso em: 03/Mar/2017

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *A construção do "herói" na escola: Leitura na escola-Assis 1920/1950*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Bauman lança livro e diz: o desafio do presente é construir o novo*-Em 'Babel', sociólogo polonês defende que vivemos tempos de crise mundial. [06 de agosto de 2016]. S/L: O Globo. Entrevista concedida a Leonardo Cazes. Disponível em <http://oglobo.globo.com/cultura/livros/bauman-lanca-livro-diz-desafio-do-presente-construir-novo-19855966>. Acesso em 18/fev/2017.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. Carlota. *Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet*. Campinas Educ. Soc. vol.24 n°.84, Setembro. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000300002&script=sci_arttext
Acesso em 20/01/2016

BRAGA, Lizandro. *A Teoria do Regime de Acumulação Integral*. Revista Conflicto Social. Ano 6. Nº 10. Jul/Dec. 2013. Disponível em <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/219/196> Acesso em 25/01/2017)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1934.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1824.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5692/71)*. Brasília, 1971.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. *Educação para todos: A conferência de Nova Delhi*. Brasília, 1994.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9394/96). Brasília, 1996.

_____. *Lei nº 9.474/97*. Brasília, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997.

_____. *Lei nº 10.836*. Brasília, 2004.

_____. *Lei nº 11.274*. Brasília, 2006.

_____. *Portaria normativa nº- 10*, Brasília, 2007.

_____. *Portaria normativa nº- 867*, Brasília, 2012.

_____. *Lei 12.711*, Brasília, 2012.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Brasília, 2013.

_____. *Lei nº 12.796*, Brasília, 2013.

_____. *Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005* de 25 de junho de 2014.

_____. *Lei nº13.415*, Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria De Avaliação Da Educação Básica *Nota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica* (Inse)

CANEN, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. *Rompendo fronteiras curriculares: O multiculturalismo na educação e outros campos do saber*. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.40-49, Jul/Dez, 2005. Disponível em

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/canen.pdf> Acesso em 23/jan/2017.

_____. Ana; OLIVEIRA, Angela Maria Araujo de. *Multiculturalismo e Currículo em ação: Um estudo de caso*. Revista Brasileira nº 21 Rio de Janeiro Set./Dez. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300006 Acesso em 17/jan/2017.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Um sentido latinoamericano para a tolerância*. Disponível em http://www.unesp.br/Home/observatorio_ses/um-sentido-latinoamericano-para-a-tolerancia.doc Acesso em 21/mar/ 2016

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades*. Diversia. Educación y Sociedad, v. 1, p. 159-184, 2008.

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. *Estudantes de Cotas: um convite à reflexão* Revista Virtual Textos & Contextos, nº 5, nov. 2006 Disponível em <file:///C:/Users/Leandro/Downloads/1020-3726-2-PB.pdf> Acesso em 23/fev/2013.

COSTA, Pierre Alves da. *Duque de Caxias (RJ) De cidade dormitório à cidade do refino do petróleo: Um estudo econômico-político, do início dos anos 1950 ao início dos anos 1970*. Niterói/RJ: UFF, 2009.

DUQUE DE CAXIAS. *Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias*, Vol. 2. Disponível em <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Propostas%20Curriculares/D.%20Caxias%20-%20Proposta%20Pedag%C3%B3gica/PROPOSTA%20PEDAG%C3%93GICA%20Vol2.pdf> Acesso em 08/Fev/2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Educação popular: Desafio à democratização da escola pública*. Caderno Cedes, Campinas Vol. 27 nº 71, jan/abril. 2007.

_____. Maria Teresa. *Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: Pensando a partir do cotidiano escolar* Revista Brasileira de Educação, vol. 17, núm. 51, setembro-dezembro, 2012, pp. 573-592 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/275/27524689005.pdf> Acesso em 02/Mar/2017.

_____. Maria Teresa; SAMPAIO, Carmem Sanches. *Diferença, alteridade e aprendizagem: Desafios infantis ao saber docente*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2355b.pdf Acesso em 02/Mar/2017.

_____, Maria Teresa. Quem estamos formando da forma que avaliamos? In: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa, SERPA, Andréa. (Orgs.) *Saberes cotidianos em diálogo*. Petrópolis/RJ: De Petrus, FAPERJ, 2015. p.141-159.

FANON, Frantz. *Pele Negra Máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, Ivanilda. *Escola sem partido e a falsa ideia de neutralidade*. Le Monde Diplomatique Brasil. 22/06/2016. Disponível em <http://diplomatique.org.br/escola-sem-partido-e-a-falsa-ideia-de-neutralidade/> acesso em 13/Dez/2016.

FONSECA, Marília. *O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro*. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 13ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 24ª Ed. São Paulo: Graal, 2007 a.

_____. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. 34ª Ed. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2007 b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 23ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 46ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. *Normalidade*: revisitando o conceito. In: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012

Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_01_28_903-7291-1-PB.pdf. Acesso em 19/dez/2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras** da UNIOESTE, Foz do Iguaçu Vol. 10, nº 1, Pág. 41-62, 1º sem. 2008.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 46ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. *De pernas pro ar: A escola do mundo ao avesso*. 8ª Ed. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GARCIA, Regina Leite. *Uma orientação educacional nova para uma nova escola*. 7ª Ed. São Paulo: Edições Loyola. 1995.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. *Orientação educacional na prática*: Princípios, técnicas, instrumentos. 4ª Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org's) *Currículo, cultura e sociedade*. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005. cap. 4, p.92-124.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA. Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri;

PRADO, Patrícia Dias (Org's). *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças*. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-92.

GONÇALVES, Diana Vidal. *80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate*. *Educ. Pesqui.* [online]. 2013, vol.39, n.3, pp.577-588. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300002&lang=pt Acesso em 10/jan/2017.

GRINSPUN, Mirian Paura Sabroza Zippin (org.) *A prática dos orientadores educacionais*. São Paulo: Cortez, 1994.

GROSGOUEL, Ramón. *Descolonizando los paradigmas de la economía-política: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. In: II Congresso Diálogos sobre diálogos-Universidade Federal Fluminense. 2008, Niterói/RJ.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HILSENBECK FILHO, Alexander Maximilian. *Por um mundo onde caibam muitos mundos: O zapatismo e as não-fronteiras da resistência e da esperança*. In Dossiê América Latina: nova fase de múltiplos embates Jair Pinheiro e Lúcio Flávio de Almeida (Org's). *Lutas Sociais*. Jan/jun 2008 n. 19/20. pp 108-120. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18756/13946> Acesso em 20/dez/2016.

IVASHITA, Simone Burioli; Vieira. Renata de Almeida. *Os antecedentes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil*. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. 2009. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/GuEVnTfr.pdf. Acesso em 18/fev/2017.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas Ed., 2002.

MILET, Rosa Maria Lepak. *A orientação educacional que ultrapassa os muros da escola*. Dissertação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org's.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. CANDAU. Vera Maria. *Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Rosana Maria Cesar Del Picchia de Araujo. *Violência nas escolas e juventude: Um estudo sobre o bullying escolar*. Tese. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & a Educação*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. *O fracasso escolar como objeto de estudo: Anotações sobre as características de um discurso*. Caderno de Pesquisa. São Paulo, nº 65, pp. 72-77. Maio. 1988. Disponível em <http://fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/708.pdf> . Acesso em 25/jan/2017.

_____. Maria Helena Souza. *A Produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999.

PNUD. *Relatório do Desenvolvimento Humano: Sustentar o Progresso Humano- Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resilência*. 2014

ROCHA, Sonia. *Pobreza no Brasil*. Afinal, de que se trata? 3ª Ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *A origem das Desigualdades entre os homens*. São Paulo: Editora Escala, S/D.

_____. *Emílio ou da educação*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

SALGADO, Sebastião. BUARQUE, Cristovão. *O berço da desigualdade*. Brasília: Ed. UNESCO, 2005.

SAWAYA, Sandra Maria. *Práticas de leitura e escrita entre crianças na pobreza urbana*. Disponível em <http://hottopos.com/videtur18/sandra.htm> Acesso em: 20/jul/2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SACRISTÁN, Gimeno. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. *As Causas da pobreza*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 15ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Marcos Vinícius Paim da. *Controle e normalização: Michel Foucault e a relação entre corpo e poder* Domus On line: Revista Teor. pol. soc. Cidad., Salvador, v. 5, p. 87-98, jan./dez. 2008. Disponível em <http://www.fbb.br/media/Publica%C3%A7%C3%B5es/Domus%202008/5%20Vinicius%20v.%205%202008.pdf> Acesso em 03/jan/2017.

SIMÕES, Manoel Ricardo. *A cidade estilhaçada: Reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense*. Mesquita: Editora Entorno, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez: 2008.

_____, Boaventura de Sousa. *Dilemas do nosso Tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento*. Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/curriculosemfronteiras.pdf>
Acesso em: 31/Jul/2015.

SPRANDEL, Marcia Anita. *A pobreza do paraíso tropical: Interpretações e discursos sobre o Brasil*. Ed. Relume Dumará, 2004.

UNESCO, *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 04/Mar/2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p. 05- 15, maio/ago. 2003.

Sites consultados

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330170&idtema=118&search=rio-de-janeiro%7Cduque-de-caxias%7C%C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm->

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lels/L5692.htm Consultado em 17/Jun/2015

<http://observatorio-das-desigualdades.com/2014/10/10/indice-de-desenvolvimento-humano-desaceleracao-no-crescimentos-nos-ultimos-anos/>

Consultado em 15/Jan/2016

<http://www.historia.uff.br/nec/revolucao-francesa-e-questao-da-educacao-publica-discursos-pedagogicos-que-permanecem.>

Consultado em 14/Jan/2016

<http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014pt.pdf> Consultado em 15/Jan/2016

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1

Consultado em 17/Fev/2016

www.jusbrasil.com.br Consultado em 24/Fev/2016

<http://textileindustry.ning.com/forum/topics/tudo-sobre-tecidos?commentId=2370240%3AComment%3A640167>

Consultado em 12/Abr/2016

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm Consultado em 20/Abr/2016

[http://www.nima.puc-](http://www.nima.puc-rio.br/sobre_nima/projetos/caxias/mapas_novos/Distritos_do_Municipio_de_Duque_de_Caxias.pdf)

[rio.br/sobre_nima/projetos/caxias/mapas_novos/Distritos do Municipio de Duque de Caxias.pdf](http://www.nima.puc-rio.br/sobre_nima/projetos/caxias/mapas_novos/Distritos_do_Municipio_de_Duque_de_Caxias.pdf) Consultado em 20/Abr/2016

<https://www.google.com.br/maps/place/E.M.+Gustavo+Armbrust/@-22.761425,-43.3224755,15z/data=!4m2!3m1!1s0x0:0xc65ac58c985a74bd>

Consultado em 21/Abr/2016

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Consultado em 23/Abr/2016

<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33048924> Consultado em 04/Mai/2016

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseduacao.pdf Consultado em 20/05/2016

<http://redeglobo.globo.com/videos/t/jornalismo/v/elevatoria-esta-abandonada-ha-14-anos-no-bairro-jardim-olavo-bilac-em-duque-de-caxias/2787093/>

Consultado em 23/Mai/2016

<http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/8-escolaridade-media/indicadores>

Consultado em 28/Set/2016

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Consultado em 28/Set/2016

<http://brasil.elpais.com/> Consultado em 02/Dez/2016

<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/pde-interativo/68-diagnostico-dimensao-2-taxas-de-rendimento> Consultado em 11/Fev/2017

[http://minecraft-br.gamepedia.com/Minecraft Wiki](http://minecraft-br.gamepedia.com/Minecraft_Wiki) Consultado em 17/Fev/2017

<http://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=53658> Consultado em 24/Fev/2017

<http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/fazendo-areia-movedica.htm>

Consultado em 24/Fev/2017

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf Consultado em 02/Mar/2017

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/201>

[6/Portarias/PORTARIA N 867 DE 4 DE JULHO DE 2012.pdf](6/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf) Consultado em 02/Mar/2017

ANEXOS

Anexo 1

Carta de Anuência da instituição sediadora



Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura Municipal de Duque de Caxias
Secretaria Municipal de Educação
Escola Estadual Municipalizada Gustavo Armbrust

CARTA DE ANUÊNCIA da INSTITUIÇÃO SEDIADORA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar o(s) setor(es) docente, Direção e apoio, para o desenvolvimento das atividades referentes ao Projeto de Pesquisa, intitulado: A construção do currículo a partir das culturas que emergem das classes populares: Uma proposta de estudos, da pesquisadora Caroline Delfino dos Santos, sob a responsabilidade das Professoras Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima e Jurema Rosa Lopes do curso de Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes, da Universidade do Grande Rio, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Duque de Caxias, ____ de _____ de 2016

Nome, por extenso, do responsável pelo setor

Cargo e/ou função que exerce na instituição

Assinatura e Carimbo

CPF

E-mail

Anexo 2

Termo de consentimento para a participação dos colaboradores na Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DAS CULTURAS QUE EMERGEM DAS CLASSES POPULARES: UMA PROPOSTA DE ESTUDOS. Você foi selecionado por meio de amostragem intencional e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição de ensino Escola Estadual Municipalizada Gustavo Armbrust.

Os objetivos deste estudo são:

- Investigar como as culturas, trajetórias e experiências dos diferentes sujeitos podem contribuir na organização de um currículo que atenda às demandas os alunos oriundos da escola pública sem, contudo, deixar de ampliar os conhecimentos para além do que estes já sabem, estando de fato a serviço da emancipação social.
- Resignificar o currículo escolar a partir das contribuições advindas do olhar da comunidade local;
- Estreitar as relações entre escola e comunidade através do viés do diálogo;
- Investigar a realidade socioeconômica dos alunos, bem como as desigualdades sociais presentes;

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um roteiro de entrevistas relacionado ao tema em questão, não havendo riscos com sua participação.

Os benefícios relacionados com a sua participação consistem em possíveis contribuições para que a escola possa repensar sua prática a favor da valorização das experiências extraescolares dos alunos e com isso fazer com que o currículo dialogue com a realidade socioeconômica dos discentes.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, caso o participante opte pelo sigilo. As entrevistas terão as informações analisadas qualitativamente, sendo substituído o nome do entrevistado por pseudônimos, se assim desejar.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor (a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento com a pesquisadora responsável Caroline Delfino dos Santos e orientadoras Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima e Jurema Rosa Lopes no e-mail carol.delfino.santos@gmail.com ou no telefone (21)98262-3807.

Pesquisador Responsável
Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima

Pesquisador Responsável
Jurema Rosa Lopes

Pesquisador Responsável
Caroline Delfino dos Santos

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIGRANRIO, localizada na Rua Prof. José de Souza Herdy, 1160 – CEP 25071-202 TELEFONE (21).2672-7733 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep@unigranrio.com.br

Duque de Caxias, ____ de _____ de 2016

Sujeito da pesquisa

Anexo 3– Termo de consentimento do uso de imagens dos colaboradores na Pesquisa



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Caroline Delfino dos Santos, Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (Orientadora) e Jurema Rosa Lopes (Orientadora) do projeto de pesquisa intitulado “A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DAS CULTURAS QUE EMERGEM DAS CLASSES POPULARES: UMA PROPOSTA DE ESTUDOS” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Duque de Caxias, __ de _____ de 20__

Pesquisador Responsável
Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima

Pesquisador Responsável
Jurema Rosa Lopes

Pesquisador Responsável
Caroline Delfino dos Santos

Sujeito da Pesquisa

Anexo 4– Cronograma do desenvolvimento da pesquisa



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO-PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY
MESTRADO HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

Cronograma

ANO	2015											
Meses/ Atividades	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Apresentação do projeto de Pesquisa			X	X								
Reformulações necessárias do/no Projeto de Pesquisa					X	X						
Levantamento bibliográfico					X	X	X	X	X	X	X	X
ANO	2016											
Elaboração de roteiro de entrevistas			X									
Submissão da pesquisa ao CEP			X									
Avaliação do CEP				X								
Aprovação do CEP				X								
Coleta de dados: Realização das entrevistas semiestruturadas					X	X						
Análise dos dados							X	X				
Redação dos Resultados									X	X		
Entrega do Relatório Final ao CEP											X	

Anexo 5– Roteiro para realização de entrevistas



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO-PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY
MESTRADO HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

INSTRUMENTO(S) DE COLETA DE DADOS ROTEIRO DE ENTREVISTA (Profissional de Educação)

Data:	Local:
Identificação do participante	Nome do participante: Função: Idade:
Experiência profissional	Tempo de profissão: Áreas de atuação: Área de maior identificação (e por quê?) Escolha da profissão:
Campo de atuação	A opção pela escola pública: Quem são os alunos da escola pública?
Currículo	Concepções sobre currículo:
Experiências extraescolares	É possível identificar as experiências extraescolares dos alunos: De que forma? Em que espaços tempo? É importante? Por quê? O que muda na sua prática quando esses aspectos são identificados? É possível promover o diálogo entre o currículo oficial e tais experiências? Quais são os contrapontos? Os Limites encontrados? Os riscos?
Estudo de caso	Relate uma experiência marcante com aluno a partir do conhecimento de algumas de suas experiências social, cultural ou econômica:

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(Responsável por aluno)

Data:	Local:
Identificação do participante	Nome do participante: Idade:
Dados do Aluno	Nome: Idade: Ano de escolaridade:
Experiência Escolar	Com quantos anos foi matriculado em uma escola? Sempre estudou em escola pública? Já teve retenção/reprovação escolar?
Escola pública	Por que optou pela escola pública (houve opção):
Currículo	Concepções sobre currículo:
Experiências extraescolares	Em sua visão como responsável, seria importante a escola conhecer a realidade socioeconômica e cultural dos alunos? Por quê? É papel da escola? Seria invasivo?
Estudo de caso	Relate uma situação marcante entre aluno/professor/escola em que alguma experiência extraescolar veio à tona: Como foi mediada? Por quem foi mediada? Quais encaminhamentos foram tomados? Quais desfechos? O que isso representou para a família? Que sentimentos vieram à tona? Mudou sua visão sobre a escola?

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Anexo 6– Orçamento de Projeto de Pesquisa



Data:22/03/2016

ORÇAMENTO DE PROJETO DE PESQUISA

Nome do Projeto: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DAS CULTURAS QUE EMERGEM DAS CLASSES POPULARES: UMA PROPOSTA DE ESTUDOS

Pesquisador Responsável: Caroline Delfino dos Santos

Instituição/Unidade/Departamento: UNIGRANRIO

Fonte (Instituição): UNIGRANRIO

	VALOR US\$	VALOR R\$
MATERIAL PERMANENTE	_____	R\$ 0,00
MATERIAL DE CONSUMO	_____	R\$ 200,00
SERVIÇOS DE TERCEIROS	_____	R\$ 0,00
HONORÁRIOS DO PESQUISADOR	_____	R\$ 0,00
DESPESAS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	_____	R\$ 0,00
OUTROS	_____	R\$ 0,00
TOTAL	_____	R\$200,00

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:

Este orçamento de projeto de pesquisa é apenas indicativo e visa a atender exigências da CONEP/Plataforma Brasil. A aprovação do protocolo pelo Comitê de Ética na Pesquisa da UNIGRANRIO limita-se aos aspectos éticos da pesquisa e não implicando em nenhuma hipótese, compromissos financeiros da parte da Universidade com o desenvolvimento das atividades do projeto ou com o pesquisador. A aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética pode ser uma exigência para posterior obtenção de recursos financeiros na UNIGRANRIO ou em agências de fomento.

Assinatura do Pesquisador
Caroline Delfino dos Santos

Anexo 7

Escala de proficiência em Leitura

Nível	Habilidades
1 (até 425 pontos)	<ul style="list-style-type: none">• Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas;
2 (426 até 525 pontos)	<p>Além da habilidade descrita no nível anterior, os estudantes devem:</p> <ul style="list-style-type: none">• Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto;• Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem;• Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha;• Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal;
3 (526 a 625 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none">• Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto;• Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo;• Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais (piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica) com base na progressão textual e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal (tirinha);• Inferir sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha;
4 (maior que 625 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional.

	<ul style="list-style-type: none">• Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil.• Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.
--	---

(Fonte: INEP <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33048924>)

Anexo 8

Escala de proficiência em Escrita

Nível	Habilidades
1 (Até 350 pontos)	<ul style="list-style-type: none">• Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, ainda não escrevem palavras alfabeticamente.• Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
2 (351 a 450 pontos)	<ul style="list-style-type: none">• Escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos.• Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
3 (451 a 500 pontos)	<ul style="list-style-type: none">• Escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoantevogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas.• Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
4 (501 a 600 pontos)	<ul style="list-style-type: none">• Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas.• Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
5 (maior ou igual a 600 pontos)	<ul style="list-style-type: none">• Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas.• Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais.

	<ul style="list-style-type: none">• Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.
--	--

(Fonte: INEP <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33048924>)

Anexo 9

Escala de proficiência em Matemática

Nível	Habilidades
1 (até 425 pontos)	<ul style="list-style-type: none">• Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito. Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos.• Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo). - Identificar maior frequência em gráfico de colunas, ordenadas da maior para a menor.• Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.
2 (426 até 525 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ler medida em instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida.• Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos.• Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas.• Identificar registro de tempo em calendário; uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras; identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras; identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas).• Comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até três algarismos.• Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10.• Compor número de dois algarismos a partir de suas ordens.• Calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento. - Resolver problema com as ideias de acrescentar, retirar ou completar com números até 20; problema com a ideia de metade, com dividendo até 10.
3 (526 a 575 pontos)	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário. • Identificar frequências iguais em gráfico de colunas; identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas). • Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. • Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena); subtração sem reagrupamento envolvendo pelo menos um valor com 3 algarismos. • Resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar; problema de divisão com ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20.
<p style="text-align: center;">4 (maior que 575 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas. • Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números naturais com três algarismos; composição ou decomposição não canônica (pouco usual) aditiva de números naturais com até três algarismos. • Identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra. • Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena); subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. • Resolver problema, com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar, não envolvendo reagrupamento; com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar ou completar, envolvendo reagrupamento; de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; de multiplicação com a ideia de adição de parcelas iguais, de dobro ou triplo, de combinação ou com a ideia de proporcionalidade, envolvendo fatores de 1 algarismo ou fatores de 1 e 2 algarismos; de divisão com ideia de repartir em partes iguais, de medida ou de proporcionalidade (terça e quarta parte), sem apoio de imagem, envolvendo números de até 2 algarismos.

(Fonte: INEP <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33048924>)

Anexo 10

Transcrição da entrevista com a diretora Helena

Pesquisadora: Duque de Caxias, 16 de maio de 2016. Helena, de acordo com o seu plano de gestão eu já fui anotando sobre a sua formação, o curso de Pedagogia, depois o curso de pós-graduação. Tomei essa liberdade pra ir anotando. Aí eu vou te explicar do que se trata a minha pesquisa, como é a pesquisa. O objetivo maior é identificarmos se é possível e em quais espaços, a gente enquanto escola consegue conhecer a realidade social, econômica do aluno. Eu tinha algumas perguntas para estar fazendo. Queria saber quanto tempo você tem ao todo de magistério, independente da escola pública.

Helena: São 26 anos.

Pesquisadora: E na escola pública, quanto tempo?

Helena: Na escola pública? 21.

Pesquisadora: Esses 5 anos então foram na rede privada?

Helena: Foram na Rede Privada.

Pesquisadora: Por que você optou pela escola pública?

Helena: Primeiro pela estabilidade, porque você na escola particular, na rede privada você ganha muito menos, é muito mais cobrada e você não tem uma estabilidade. Você sabe que quando você é novinha tudo bem, mas quando você tem uma certa idade, eles preferem um professor mais jovem. E aqui você tem estabilidade de emprego. Então foi pela estabilidade mesmo, pra ter um emprego seguro.

Pesquisadora: Mas você se chocou na época com a realidade? O que te impressionou mais há 21 anos?

Helena: Não foi uma impressão negativa não, foi ao contrário, porque antes eu trabalhava em uma escola privada, mas dentro de um projeto que era voltado para um público de comunidade, de favela. Eu fui trabalhar em uma escola em Xerém⁴⁵ que era para a elite de Xerém, então me chocou o contraponto. Eu estava em uma escola

⁴⁵ Trata-se do quarto distrito do município de Duque de Caxias, localidade relativamente distante da cidade onde alguns trechos são considerados de difícil acesso e outros são classificados como área com aspecto rural.

particular com umas crianças super carentes e fui para a escola pública onde não havia essa carência de material, porque os pais contribuía, eles queriam saber o que era necessário. Eu me lembro no primeiro dia o pai me perguntando qual a minha formação. Você estava ali com o caseiro do prefeito, o caseiro do cantor famoso, gente que convivia com gente que mostrava qual era o caminho. Gente que queria saber *Quem é você que está com meu filho? O que você vai fazer?* Então me chocou esse contraponto *Eu vou pra Xerém, no 4º distrito.* Não, foi o contrário. Uma direção super presente. Eu me lembro que a diretora falou assim pra mim no primeiro dia *Você não se incomode, mas você costuma fechar a porta?* Eu *Não, mesmo porque eu trabalhei em uma escola confessional católica e não se dá aula de porta fechada, se dá aula de porta aberta.* Eu não tinha o hábito mesmo de estar fechando a porta. Ela *Eu quero saber quem é você. Então eu vou passar pelo corredor eu quero ouvir sua fala, seu proceder com os alunos.* Assim, *Eu vou pra uma escola onde ninguém quer nada.* Não! E eu vi aquela coisa assim, eu não sentia diferença. Sentia assim *Nossa, a escola é boa, a escola pública é de qualidade.* Hoje eu estou mais decepcionada. Hoje, nesse caminhar a gente vai vendo as pessoas estarem degradando a escola pública porque aqui se põe pra ter o bolsa-família. Ele vai pra ter o bolsa-família. *Não porque eu quero que o meu filho aprenda, mas eu quero ter um dinheiro no final do mês.* Isso já me deixa entristecida nos dias de hoje, mas quando eu entrei na rede há 20 anos, não me deixou chocada não. Uma escola pública boa, uma sala ampla, com parquinho, crianças presentes, pais presentes, tudo que você propunha para os pais eles estavam ali junto contigo, então não tive esse choque que era o contrário do projeto que eu vivia lá. Você ficava catando o pai em casa, pedindo pro orientador ir em casa *Não veio há tantos dias! Então vamos lá ver o que está acontecendo, professora?* Eu não vi quando entrei na rede. Hoje você está mais calejada e mais entristecida com o que você está vendo porque a família deixou de dar importância pra escola, deixou de dar importância para o professor. A gente virou um qualquer, mas no começo, era bem diferente.

Pesquisadora: Nesses 21 anos você já trabalhou em quais espaços da escola?

Helena: Eu já trabalhei em sala de aula durante vinte e tantos anos. Já trabalhei como dirigente de turno, fiquei um ano. Fiquei um ano na vice direção e agora um ano e meio na direção aqui na direção do Gustavo Armbrust.

Pesquisadora: E qual foi a área que você mais gostou de todas essas funções que você já exerceu?

Helena: Eu adoro alfabetização. Alfabetização é a minha paixão. Muitas vezes eu repenso estar aqui na gestão porque eu poderia estar fazendo mais do outro lado. Eu gosto do que eu estou fazendo, é claro que eu gosto. Mas quando você vê o colega falando, você pensa *Caramba, eu podia estar ajudando ali, eu podia estar ajudando aqui*. Então a alfabetização me faz repensar o tempo todo se esse é mesmo o caminho que eu tenho que trilhar porque eu gosto muito disso. Gosto de ver crescer, de ajudar a crescer. Você pega o aluno no primeiro ano e ele pega o livrinho e fala *Tia, eu posso ler?* E você olha assim e fala *Fui eu que fiz*. Puxa, é muito gostoso! É muito gratificante! É um poder assim que você tem que você não imagina.

Pesquisadora: Você quer falar um pouquinho sobre porque você escolheu ser professora?

Helena: Eu não sei porque eu escolhi ser professora. Primeiro eu não queria ser professora porque a minha mãe queria que eu fosse professora e adolescente, você sabe que tem aquele embate. *Eu não quero o que a minha mãe quer*. Eu queria fazer eletrônica. Eu adoro também eletrônica. E teve um tempo que ela não me deixou, quando eu estava terminando parou de me encher, querendo saber o que eu ía fazer e eu me matriculei no curso Normal. Aí quando eu cheguei em casa ela falou *E aí, o que você vai fazer? Já pensou o que você vai fazer? Mãe, eu já fui lá, já fiz minha matrícula, já falei que eu vou ser professora, já dei meu nome*. E aí ela falou assim *Mas você vai ser professora?* Desde pequena eu sempre gostei de dar aula pra minha irmã, pros meus primos que eram menores, pros meus colegas. Sempre gostei dessa coisa de dar aula, mas quando eu era pequena eu dizia *Eu quero ser professora!* Mas quando alguém diz que *Você vai ter que ser professora!* Eu não quis mais. Hoje eu não me vejo... eu não teria outra profissão. Se eu tivesse em outro lugar, eu sei que seria plenamente infeliz. É muito gratificante trabalhar nesse ambiente da escola. Você vê assim, hoje, no próximo mês eu vou ser madrinha do casamento de uma aluna que foi minha no Jardim de Infância. Ela me localizou e falou assim *Tia eu faço questão que você seja a minha madrinha*. Eu fui professora dela no Jardim-Educação Infantil, no primeiro, no segundo e no terceiro ano. E eu já tinha sido convidada para os 15 anos e a agora ela falou assim *Tia eu vou casar e quero que você seja a minha*

madrinha de casamento. Você é muito importante na minha vida. E é chocante. Você fica assim Nossa, eu não pensei que era tão importante para alguém. Nesse tempo todo, a pessoa não me esqueceu. E ela falou Você não é minha tia, você é minha tia mãe. Ela veio aqui na escola Eu estou tentando te achar e eu te achei aqui. E veio com o noivo, ela Eu quero fazer esse convite com ele, eu quero te apresentar pra ele. Eu vou casar. Eu relutei, eu não me vi tão íntima com ela. Você é muito jovem. Você tem amigos jovens. Eu já sou velha guarda para estar no seu meio. Você pode chamar pessoas da sua idade. Ela Não tia, eu quero você. E eu fiquei meio assim... eu pedi pra ela um tempinho. Você me dá um tempinho pra eu responder, pra eu falar com meu marido? E ela ficou o tempo todo assim. No dia minha mãe me perguntou Nossa, você não está percebendo o que você vai fazer? Ela disse pra você que você é tão importante e você está preocupada com gasto com roupa! Faz o que a menina está pedindo. Então eu estou empenhada em ir nesse dia e fazer essa diferença. Eu vou e sentir mais do que nunca muito importante, muito valorizada na minha profissão. Nossa Senhora, depois de quase quinze anos alguém lembra que eu existo, que eu estou aqui, que eu fui professora dela, a tia do Jardim, a tia que a ensinou a ler. Nossa, eu fiz a diferença, pelo menos foi um, mas foi diferente e espero que daqui a 30 (anos) estar indo nas bodas de alguns.

Pesquisadora: Como você identifica, nesse tempo, nessa sua experiência... Se você pudesse traçar um perfil desse aluno, você já foi falando que quando começou encontrou uma escola pública e agora a gente tem outra escola pública. Mas hoje, como você traçaria o perfil desse aluno que hoje compõe a escola pública? Quem é esse aluno?

Helena: Esse aluno é um aluno que na maioria das vezes, não vou generalizar, pelo que eu pude analisar, pelo que eu estou vendo aqui, é um aluno que tem uma família que não está estruturada, que não está preocupada com a educação, porque quando ela está preocupada com a educação ela vem na reunião de pais, ela questiona o nosso trabalho. Não, é aquele que assim *Está indo à escola? A professora está aí todos os dias? Eu não quero saber quem é essa professora. Eu não quero saber o que ela está fazendo. Eu quero que o meu filho vá à escola. A preocupação é estar na escola. Quatro horas que eu vou ficar livre. Você vê isso. A gente ouve isso na fala da mãe. Não aguento mais ele!* Nossa, filho é pra sempre. *Como é que você não aguenta o seu filho?* E eu vejo a família mesmo não confia nessa escola.

Simplesmente é um depósito. *Ah! Ele está seguro lá. Ah! Tem que ter o Mais Escola⁴⁶ pra ficar mais duas, três horas na escola pra eu ficar livre dessa escola.* Então não é porque ele vai pro Mais Escola pra ele ter um trabalho de reforço. Não, é pra simplesmente ficar. Ter mais um lugar de estar guardado.

Pesquisadora: Você mudou? Houve mudança de visão de quando você era professora pra quando você passou a ser diretora?

Helena: Muita. Muitas vezes a gente fica questionando o diretor da escola *Mas por que que não tem isso? E por que não vamos fazer aquilo?* E muitas vezes não é porque eu quero que eu vou conseguir não. Eu posso querer muito. É porque eu não consigo. O sistema me impede de muita coisa. A estrutura da escola, a gente agora está com um embate. A escola tem 302 alunos, essa escola é muito pequena. As turmas de terceiro ano estão completamente inchadas, completamente mesmo. Turma com 30, lá dentro, com 28, 29, quando o limite seria 24 Mas a gente tem um pai que pede, a gente fica assim sensibilizada, a gente conversa com o colega, o colega se sensibiliza também *Porque também eu vou deixar uma criança sem escola? Não, tudo bem.* A gente já chegou no limite, não tem como. Não tenho nem mais cadeira pra sentar ninguém, mas nesse momento, o que eu estou vendo, pro pai a preocupação é assim: a gente teve a greve *Ah! A professora do meu filho fez greve. Ela vai pagar quando? Quantos sábados? Mas assim, Sábado é um dia que eu vou ficar livre dessa criança do lar.* Eu vejo muita situação como essa. Me preocupa muito essa perda do papel da escola. A gente estava conversando sobre o vídeo que vamos passar na reunião de pais na próxima semana e era mais ou menos isso. A criança está vindo sem limites porque ela não conhece nenhum adulto que mande. *Vai pra escola!* E a escola acaba sendo um lugar... um presídio pra criança. *Eu vou pra lá porque ninguém mais me quer. Aquele lugar em que alguém chega e quer me colocar numa linha que eu não conheço.* Impor um limite que a criança não quer. Porque ela não sabe que tem que ter um limite *Eu posso ir até aqui, daqui pra lá é você.* A gente está tendo muito esta dificuldade, porque a família está usando... eles mandam e não

⁴⁶ Mais Escola trata-se de um programa do governo federal com verbas específicas que tem como desafio a promoção da Educação Integral para os alunos das escolas públicas brasileiras. Objetiva oportunizar a melhoria da qualidade da educação através da ampliação dos tempos e espaços. Embora reconheça a escola com espaço promotor do currículo oficial, busca, por meio de outras instâncias educativas, articular diferentes saberes através da participação de pessoas da comunidade e seus respectivos conhecimentos.

querem ter nenhum trabalho. Não só a escolarização, mas também a educação, o respeito, os valores. Está difícil.

Pesquisadora: Quando você pensa currículo, o currículo tradicional, o currículo numa perspectiva menos tradicional, o que você acha que seria mais importante? Trazer pra dentro de sala, o que está previsto no currículo oficial? Isso é possível? Quais são as limitações? O que é mais importante?

Helena: O mais importante pra mim seria o currículo vivo, aprender para a vida, o que ele vai utilizar lá fora. Não adianta eu ficar aqui falando de meio ambiente, de mundo sustentável quando a criança não tem um esgoto na casa dela. Ela vai viver isso como se ela não tem esse respeito? Do lixo, mas falta uma lixeira, se não tem onde colocar o lixo, se o lixeiro não passa. Então assim, o currículo tem que ser vivo, ele tem que aprender o que ele vai utilizar pra vida. O que vai ser útil pra sua vida lá fora. Então a gente tem que ter essa sensibilidade que muitas vezes eu tenho que deixar o livro didático de lado, e olhar pra ele, pra pessoa que eu estou formando, porque ele que é o importante. Não adianta eu querer empurrar na cabeça da criança coisas que ela não vai... ela tem que vivenciar sim, claro que tem! Coisas que *Ah! É comunidade!* Então ele tem que aprender pra fora da comunidade. Ele tem que aprender para o mundo. Eu não vou querer colocar ele num mundinho *Ah! Ele não vai ser doutor nunca!* Quem disse? Quem disse? Quem sou eu pra dizer isso? Mas eu tenho que colocar coisas que vão contribuir pra formação dele de vida, de mundo, não ficar presa num currículo tradicional *Ah! Está escrito ali que eu tenho que trabalhar o a e i o u.* É importante o a e i o u ou é importante que eu dê uma parada agora e olhe para aquela pessoa que às vezes está precisando de um carinho. O grupo está totalmente agitado, disperso, de falar com a mãe, de chamar, de conversar, de parar tudo e ver que o grupo está gritando, precisando. A gente tem que ter sensibilidade pra aplicação do currículo. O currículo nem sempre vai ser... O que adianta lá no final... *Ah! Eu fiz tudo!* Aí eu chamo o cara e o cara não sabe nada. Fica triste com a escola *Ah! Eu não quero ir para aquele lugar porque aquele lugar me sufoca, me maltrata.* Acho que tem que ter prazer de vir pra cá.

Pesquisadora: E como é que você consegue captar essa realidade desse aluno?

Helena: Eu acho que está no olho. Você olha pra criança e você sente. Está no olho. Ela te olha te chamando, te pedindo ajuda. Eu me lembro a primeira vez que eu vim

pra essa escola, eu me lembro de um aluno, o Paulo Daniel. Ele arrumou uma briga na sala de aula, ele se estapeou e brigou. E ele muito pequenininho, ele brigou com um maior do que ele. Eu conversei com ele, eu o adverti *Não pode acontecer isso, você não pode na escola dar espaço pra isso*. E quando tiver ninguém pra falar, *você me procura*. E várias vezes eu passava na secretaria e ele estava na porta, ele só ficava assim, botava a cara na porta e ficava me olhando. Na terceira vez que ele me olhou eu saí e falei *Você quer falar comigo, você não quer falar? Você quer falar comigo?* Aí, ele começou a rir. Ele não queria falar nada demais. Ele queria contar da vida dele. Às vezes a criança... você olha pra ela e você vê que... como ela tem a sensibilidade de descobrir o que a gente tem, que a gente não está num dia legal *Você está triste?* porque ela te olha todos os dias e te diz que você está triste, a gente também sabe quando eles estão tristes, quando eles têm uma reação que está gritando por uma atenção, por um papo. Tem alguém te pedindo ajuda ali *Gente, eu tenho que parar a minha aula e eu vou falar com fulano aqui fora*. E aí você conversa com ele e ele já volta... Como a gente mesmo, com um amigo nosso *Não hoje você não está bem! Não fulano eu vou te ajudar, vou te dar um toque, te dar a mão*. A criança também. E o olhar dela fala. Você olha pra criança... Olho de criança brilha! Você vê aquela criança pinga fogo, quando você olha assim *Hum, não está bem!* Primeira coisa que você olha, quando eu sei que o meu filho não está legal, é o olhar do meu filho. Aquele olho caído, sem brilho. *Você está sentindo alguma coisa, meu filho? Ah! Hoje eu estou com uma dor de cabeça! Eu não estou muito bem, aconteceu isso...* Você sabe. Você tem que olhar. Acho que o olhar fala tudo. É o espelho da alma, realmente. Se a alma não está feliz, o olho não está, não brilha e aí você tem que ter sensibilidade e até parar com essa questão de currículo e conteúdo. É porque eu sou muito faladeira, você olha pra pessoa e observa que *Hoje a pessoa não está bem*. Outro dia aconteceu com a gente aqui com uma mãe. Tem uma mãe aqui que é muito expansiva, ela já chega falando. Eu olhei pra ela, sabe quando uma pessoa murcha? Aquilo me deixou muito incomodada. E eu falei assim com as meninas *Nossa, aconteceu alguma coisa com ela. Será que a gente fez alguma coisa? Porque ela chegou totalmente diferente. Ela não é assim. Ela não fala assim com a gente*. Eu fiquei incomodada com aquilo. Na hora de comer, eu falei *Ai, gente, eu não vou conseguir comer, isso está me incomodando. Eu vou procurar essa mulher!* E o

Ronaldo⁴⁷ falou assim *Não tia, quer que eu vá contigo?* Eu *Não, eu não posso ir com você. Se a gente fez alguma coisa de errado, vai parecer que eu estou indo lá em uma afronta. Eu vou sozinha. Você sabe onde eu estou, se acontecer alguma coisa, você já sabe aonde eu fui.* E fui lá. Fui conversar com ela. *Aconteceu alguma coisa, a gente te fez alguma coisa?* E naquele dia eles não tinham um alimento. A gente ficou tão assim! Eu voltei e falei pro pessoal *Gente, eles não têm comida.* Foi na época da greve e ela veio questionar. Ela não tem ... Ela queria trazer. E por que quer trazer? A gente estava no nosso momento de greve. O que que está acontecendo? E ela não tinha com o que alimentar lá. *Aí eu falei com as meninas, todo mundo trouxe, a gente fez um saquinho Gente está acontecendo isso e isso.* E cada um fez uma coisa e trouxe e fomos lá levar. Eu não posso trazer da escola ... e eu tenho que respeitar a professora. Aceita que é de todo mundo aqui e não tenha vergonha de pra dizer pra gente o que aconteceu. A gente está aqui, o mundo é redondo. Pode ser que um dia eu esteja precisando, sei lá o que vai acontecer com a minha vida amanhã. Hoje eu estou perfeita, estou trabalhando, mas amanhã eu não sei. Gostaria muito que, se um dia eu estivesse precisando... talvez nem fosse de comer, mas segura vem, vamos lá, vou te levar.

Pesquisadora: E o fato de você não estar na sala, tem os dois lados, você fora de sala tem a oportunidade de ter acesso aos pais, aos bastidores...

Helena: Tem uns que são espertinhos, né. Outro dia até falaram pra mim *Helena, cuidado, porque você é muito mãezona e as pessoas já viram isso e se aproveitam da sua bondade pra te usar pra conseguir alguma coisa.* Eu prefiro... eu não quero desconfiar. Se a pessoa está precisando, eu vou te ajudar num primeiro momento. Se eu vejo que aquilo vai se tornar uma constante, não dá mais. *Eu não tenho pra te dar todo dia, mesmo porque não fui eu que dei sozinha.* Todo mundo da secretaria chegou junto, o pessoal de apoio chegou junto, porque estava junto no dia e viu que o Ronaldo queria ir lá. Foi o arroz de um, o feijão de outro, porque só tinha naquele momento nós da secretaria e apoio junto. Foram eles que junto comigo *Vamos fazer essa bolsa! Vamos levar.* Um saquinho pesado. Tem coisas que eu nem pedi. Eu pensei assim arroz, feijão, macarrão, fubá, coisa pra sustância mesmo. *Aí vem outro Não, a gente precisa trazer um biscoito recheado, a criança não deve ter comido biscoito recheado.*

⁴⁷ Porteiro da Unidade Escolar

Vamos trazer um Toddy. Lá em casa tem um Toddy, um Nescau que não está usando, vamos botar aqui na bolsa. Então quer dizer, cada um teve também a sensibilidade de trazer. Eu pensei no grosso, mas aí, cada um *Não, mas é criança, tem muito tempo que não come isso.* E aí você vê que esse grupo também alimenta isso. A gente é preocupada com gente, não só com escolarização, mas preocupada com a família também. Se você não comeu, como é que você vai vir à escola? E se você está na escola? Quanto tempo aquela criança está sem comer. A gente teve o quê? Quase trinta dias parado. Trinta dias que aquela criança não teria o alimento. E ela falou, ela falou até assim pra mim. Ela paga aluguel. Ela tinha o dinheiro do aluguel. E ela falou *eu não posso tirar do dinheiro do aluguel. Eu tenho dinheiro e não posso gastar porque eu não posso deixar de dar um teto pros meus filhos.* Caraca! Você ter o dinheiro, seu filho pedir e você não dar. Nossa! É tocante! Eu acho que educação parte primeiro disso. Se a gente tentar mudar, porque a preocupação que eu tenho com o profissional... A gente está se endurecendo. Acho que o professor está se endurecendo. É difícil pra mim. Eu trabalho porque preciso. Eu já trabalhei por três turnos porque precisava trabalhar. Já fiquei direto. Quando eu estava na sala já dobrei direto. De sete às sete. Já fiquei. Já entrei nessa de sete as sete. Porque precisava do dinheiro. A forma não é essa? Então vamos lá. Mas e quem não tem recurso? E quem não tem? Igual ela falou *Eu vivo de faxina.* Faxina... se come perde a casa. Se a gente não tem esse olhar pro aluno, porque o aluno vai chegar pra você e dizer. Outro dia, a gente tem um aluno do prezinho que falou *Oh, eu preciso comer antes porque eu não comi nada até agora. Eu preciso comer porque eu estou com fome!* Aí a gente *Você não tomou café não? Não tomei café!* 2h30min da tarde e ele não tinha tomado café e ele pediu comida. Quer dizer se a gente não está aberto pra ele falar, se ele tem medo de mim, da professora, ou medo de alguém, ele não fala. Ele vai passar mal na sala de aula, a gente vai ficar desesperado e era o quê? Fome. Eu acho que a gente tem que estar menos armado. Tem aluno que perturba, que enche o saco? Tem sim, mas na maioria das vezes eles só querem atenção, só querem que você dê um pouquinho de atenção. Outro dia teve até um embate que a professora falou que eu passo a mão na cabeça. Eu não passo a mão na cabeça não. Eu não passo nem na do meu filho. Só que eu acho que tem várias formas de você ser autoridade. Eu não preciso ser autoritária. Ele sabe quem manda. Tem coisas que eu permito. Não me aflinge isso. Mas eu não quero ser aquela figura imponente que ele

tenha medo de chegar até mim. A criança não tem que ter medo de mim. Às vezes eles me chamam assim *Diretora*. Diretora não, eu me chamo Helena. Eu não quero um título, um cargo, eu quero meu nome. Eu tenho um nome. Então não tem que ter medo de chegar, não ter medo de falar comigo. Eu sou uma pessoa igual a você que pensa, que sente, e a criança tem que ter isso com o professor, essa relação tem que ser feita. Essa coisa de eu me colocar aqui no alto e deixar a criancinha aqui embaixo, falar com ela com o dedo na cara só vi dar medo. Medo não constrói, né.

Pesquisadora: São muitas experiências que a gente carrega, né, Helena?

Helena: São. Essa mulher, eu fiquei assim... E aquele dia foi uma coisa, é Deus mesmo na vida da gente! Quero nem falar pra não chorar. Porque eu acho que Deus toca e me deixou incomodada porque eu ía comer, mas eu fiquei preocupada porque eu achei que a gente tinha feito uma outra coisa, uma maldade. Eu falei assim *Mas a gente fez alguma coisa errada? Gente, eu não vou conseguir comer, eu preciso falar com ela. O que que a gente fez.* E não era. A gente não tinha feito nada. Simplesmente ela estava com fome. Ter fome! Ih! Meu Deus! Nunca passei não, mas deve ser uma sensação horrível, né! Você estar com seus filhos e na hora do almoço não ter o que servir. Não gosto nem de pensar.

Pesquisadora: Eu acho que as outras perguntas que eu faria já foram contempladas no teu relato. Eu ía perguntar só se é possível promover o diálogo entre o currículo oficial e essas experiências.

Helena: Creio que sim. É possível sim.

Pesquisadora: O que muda na prática quando você sabe que essa criança está vindo pra escola sem comer, ou teve um problema, ou sofreu uma violência doméstica que a gente tem casos. O que muda na sua prática, no seu modo de agir com essa criança, com essa família? Quando você tem essa concepção do histórico dessa criança, muda alguma coisa?

Helena: Muda sim. Muda o seu olhar. Você não pode tratá-la como você trataria os outros. Ela tem uma peculiaridade, uma coisa que precisa ser vista. Ela precisa ser vista como pessoa, ela não é um coletivo, ela é um indivíduo, e ela precisa ser vista ali. Não é que ela vai ter benefícios não, mas o meu olhar pra ela tem que ser diferenciado, para aquela família. Ele precisa de ajuda. O que que a escola pode fazer

pra ajudar aquela família? Entrar em contato com as igrejas que têm um serviço social? Com quem? Quem pode ajudar aquela família? Uma das grandes ânsias que eu tenho tido ultimamente é fazer Serviço Social. Voltar a estudar. Não é só a Pedagogia, eu preciso saber um outro lado, um outro caminho. Eu acho que esses dois têm que caminhar junto. Meu marido falou assim *Que horário você vai fazer isso?* Eu falei assim *Eu não pensei, eu não consegui encaixar.*

Pesquisadora: Você chama de Serviço Social o curso de Serviço Social?

Helena: O curso de Serviço Social. Porque estando na gestão, trabalhando com o pedagógico, o social também tem que vir. Eu acho que a gente tem que ter esse olhar de saber o que fazer. Outro dia, a gente pediu pra levar o menino no médico porque ele estava com a boca toda arrebitada. Eu falei pra ela *A gente precisa saber se não é contagioso.* E ela disse assim *Tia, mas eu não tenho R\$3,50 da passagem.* O que que eu faço? O que é correto fazer nesse momento. O que é correto. O que foi correto pra mim foi pegar o dinheiro da passagem e entregar. O que eu achei que fosse o correto. Mas será que eu fiz o correto? Eu não sei. Naquele momento eu tinha os R\$7,00, não era muito e podia ajudar. Mas o que é o correto nesse momento quando tem alguém precisando de ajuda, você sabe que o sistema de saúde está falido. O que é possível fazer, o que é o correto fazer? Eu estou vivendo muita vontade de estudar isso. Como é que faz? O que é certo? É certo dar o dinheiro ou eu tenho que fingir que... *Você vai a pé?* Eu sei que é longe daqui para o Hospital Infantil. É chão! Algumas coisas já estão gritando. Eu tenho que saber o que fazer, como lidar com isso. Tanto nessa posição, nesse cargo. Eu tenho que ter um outro olhar e eu quero saber o que é o certo nesse momento. Você sabe pedagogicamente, mas socialmente? Eu fiz o correto? **Pesquisadora:** Essa sua necessidade surgiu agora na gestão?

Helena: Surgiu agora na gestão. Surgiu agora. E uma coisa que eu conversei com meu marido *Nossa, eu preciso fazer. Eu quero saber como fazer.* Como é que se abre uma porta de emprego? Você fala com um pai, com uma mãe que precisa ganhar dinheiro, que a criança tem que vir com o material. Mas como essa família vai ganhar dinheiro? Como é que você faz pra encaminhar para o mercado de trabalho? Ou pra mãe até estudar porque ela não está alfabetizada. Como é que você consegue despertar nela essa vontade? Isso tem que encaminhar. E se eu quero trazer essa

família pra dentro da escola eu tenho que saber como ajudar essa família, porque não é só pedagogicamente que eu vou ajudar, mas socialmente, porque ela tem outras questões que eu preciso ajudar a resolver. E sozinha sem esse apoio, eu não consigo, eu não sei. Não é nem não conseguir, é não saber como fazer mesmo. Eu faço o que humanamente eu acho que é correto, mas eu não sei se é correto. E eu até sei que não é correto porque nesse dia, a colega falou assim *Mas ela estava lá no posto*. Eu falei assim *Ai, meu Deus, eu dei R\$7,00 pra ela*. Quer dizer, não foi nada, foi um dinheirinho, uma merreca.

Pesquisadora: No posto aqui próximo, no bairro?

Helena: É. Será que ela se utilizou da minha inocência ou será que ela foi lá e não conseguiu? Porque assim, eu não tive coragem de perguntar *Vem cá, você foi ali no posto?* Mas de repente será que eu não teria que ter feito isso? Ou de repente ela não falaria comigo. Eu quero saber o que fazer. Eu quero saber o que fazer, como reagir e aí eu não sei. Eu não sei. Nunca li nada sobre. Nunca procurei alguém da assistência social para falar sobre e aí e é uma das vontades que eu estou tendo. Eu estou sentindo necessidade de saber, de ver. Porque é muito fácil eu falar que a mãe não leva no hospital. Mas que hospital é esse que vai receber essa mãe? Acho que a escola teria que ter alguém pra fazer essa ponte. Tudo que a gente está cobrando dela... porque assim, é não ter a passagem, é não saber ler e escrever, é não saber falar com esse médico e a gente teria que ter alguém que fosse lá, ou ensinar pra ela o que ela tem que falar *Quando você for lá no médico, você tem que falar assim, assim, assim*. Eu falo para o meu marido *Quando chegar lá tem que falar pro médico que a gente viu isso, que ele não está comendo assim, e você leva ele*. Eu faço isso com meu marido. E ela, precisa mais do que ninguém de alguém pra falar. Às vezes a gente acha que *Ah! Não sabe é porque não quer, não sabe porque é relaxado*. Mas a gente não conhece a realidade de vida que essas crianças têm. E às vezes quando ela começa a falar a gente *Nossa, você vive isso?* Eu falo com meu filho, às vezes no comer *Eu não quero mais esse iogurte, eu não quero mais esse biscoito*. E aí eu fico *Lá na escola tem um menino que come biscoito e quantas vezes feijão, arroz e ovo. E come aquilo como se estivesse comendo um bife*. É doloroso a gente querer ajudar, porque se a gente for falar *Ah! A mãe é relaxada, a mãe não quer nada!* Mas, vai lá! A gente não sabe o que está vivendo aquela mulher, o que está passando, ou na família, às vezes o pai que está desempregado. A gente está aqui do nosso ladinho e

a primeira coisa é julgar. Isso aí, não vou me colocar como santa porque quantas vezes *Ah! Impossível, não conseguiu*. Mas quando você vai viver esse lado ... todo mundo tem que sair um dia da sala de aula e vir pra cá. Todo mundo tem que fazer esse... conhecer a escola, porque dentro de sala a gente é muito protegido. Dentro da minha sala eu sou protegida, eu sou blindada. Eu converso, eu falo, mas são quatro horas e depois eu vou embora, e muitas vezes não. hoje. Outro dia o pai veio, da Laís, não sei se você conhece e queria saber o que estava escrito lá no portão da outra escola aonde a aluna faz Sala de Recursos. Ele queria que eu soubesse o que está escrito lá. Eu *Mas senhor, como que eu vou saber o que está escrito no portão de outra escola?*

Pesquisadora: Ele não era alfabetizado?

Helena: Não, até então a gente não sabe. Aí eu falei pra ele, eu falei vou ligar pra escola. Liguei pra lá e perguntei *Olha, eu estou com um pai aqui e ele não conseguiu falar a informação que está aí e ele não está entendendo*. Aí a pessoa começou a rir *Não, está escrito que amanhã vai ter um bazar na escola*. Aí eu fui falar com ele e ele disse pra mim que estava escrito que não tinha aula e ele descobriu agora que eu sei que ele não sabe ler. E ele *Eles não falam direito*. E muitas vezes eu falo assim *Você tem que ter paciência*. Aí você descobre, como é que ele vai fazer a filha dele ler e escrever se ele não sabe ler?

Pesquisadora: E essa aluna tem todo um histórico, né!?

Helena: Todo um histórico. Já são cinco vezes no terceiro ano. Mas a gente está cobrando uma coisa que não dá. O caminho não é esse. Não é por aí.

Pesquisadora: A mão não alcança. Você não sabe se a mão não alcança.

Helena: E eu creio que não vai alcançar. O meu medo é que não alcance. Muitas vezes a gente não vai alcançar. A gente sabe que ele precisaria de uma ajuda lá naquela casa e lá, quantas vezes ele veio reclamar que a filha mais velha não faz... *O que vocês acham? O que eu faço com ela?* Eu falo assim *Mas é o senhor que é o pai dela. Tem que falar com ela. (Ele) Mas eu falo*. Às vezes é uma ajudinha, alguém para estar fazendo, falando, (dando) um apoio. E é um homem sozinho, não tem nenhuma mãe lá, não tem uma mulher nessa casa. De repente com uma mulher é mais fácil de lidar por ser mais bem resolvida do que um homem. E ele precisa sustentar a família.

Pesquisadora: Quando a escola o chamou, foi ele quem falou que não poderia levar a filha dele ao médico porque ele precisaria sustentar a família?

Helena: É e é verdade.

Pesquisadora: E aí você entende porque.

Helena: É um dia de trabalho. Ele é pedreiro, ganha por dia

Pesquisadora: Por dia. Como é que vai parar um dia, dois e a gente sabe que sistema público é...

Helena: E obra, não é todo dia que você tem. Se você falar pro seu patrão lá do outro lado que não vai, que vai estar tratando do seu filho na escola, ninguém quer saber. Quer saber que ele trabalhe, que seja produtivo, a gente vale enquanto está produzindo. Deixa de produzir, ele vai achar alguém que produza. Mas eu vejo um futuro, eu creio muito na mudança. Não sou pessimista não. Eu creio que vai acontecer. Um dia a gente... por mais que a gente pense *Meu Deus, o que vai ser daqui a 10 anos? Qual a mudança?* Tem gente sensível, tem gente que ama o que faz. Hoje a nossa frase do Conselho (de Classe) que eu tirei foi *Só desperta paixão de aprender quem tem paixão de Ensinar-Paulo Freire*. É muito bom ver alguém ... eu gostaria de encontrar esses alunos adultos. *Aquela ali foi minha professora*. Ele não virou a cara pra você no meio da rua. Ele veio falar com você porque ele tem boas recordações suas. Por mais que eu tenha brigado, claro que eu brigo, claro que eu falo alto, claro que eu saio do salto, às vezes você precisa que aquela criança entenda que *eu mando e você tem que obedecer*. Mas isso é um momento, não é a vida inteira na escola. E é muito bom quando você vê assim *Não, eu lembro de você e tem vezes que você nem lembra o nome da criança, fica Meu Deus do céu, desculpa a tia, mas passou tanto tempo. Fala o nome pra tia porque eu não estou me lembrando mais*. Outro dia um menino grande no ônibus me deixou lugar para sentar eu falei pra ele assim *Pode sentar!* E ele ficou me olhando. Aí eu falei assim *Meu Deus do céu, você já foi meu aluno, né?* Aí ele falou assim *Fui*. E eu *Não consigo me lembrar do teu nome, mas eu vou lembrar, peraí, até chegar em casa eu vou me lembrar*. E aí fiquei um tempão. Olhava pra ele e ficava *Eu lembro de você, eu lembro de você*. Aí quando estava chegando no Parque Lafaiete, eu disse pra ele *Danielzinho!!!* Aí ele começou a rir. *Mas desse tamanho você não é mais o Danielzinho*. O cara com quase dois

metros. *Nossa!* Ele começou a rir, ele lembrava no ônibus. Eu lembrei. Quando ele me olhou... *Você foi meu aluno. Meu Deus, eu sei que você foi.* E eu não lembrava o nome. Eu fiquei um tempão *Mas eu vou me lembrar. Eu vou me lembrar. Eu vou me lembrar de você!* Tem um que vendia água no ponto do ônibus. Foi meu horror. Eu tinha um terror.. Eu falei *Meu Deus! Carlos Henrique. Carlos Henrique me deixava maluca!* Eu falava *Meu Deus! Acaba esse ano logo porque eu não aguento mais esse menino.* E ele vendendo água em Caxias eu passei e ele estava virando o isopor para virar a água fora, no que ele passou, eu estava de sandália, eu passei e molhou. E ele olhou e falou assim *Desculpa professora, sou eu! ... Carlos Henrique, é você?* Aí ele começou a rir. Eu já falava assim... ali ele percebia que ele me causava um desconforto. Ele não me obedecia de jeito nenhum. Foi um ano terrível. Ele lembra até hoje. E quando eu passei e ele *Desculpa, professora!* Quando eu olhei *Carlos Henrique, é você?* Foi assim... marcante!

Pesquisadora? Você mora aqui perto, né?

Helena: É.

Pesquisadora: O fato de você morar perto, isso muda o seu olhar sobre eles? O fato de conhecer onde eles moram?

Helena: Muito. Muitos deles são vizinhos nossos e você vê que a realidade da casa, a realidade que vivenciam. Você está lá, você está na escola, mas você sabe que aquela realidade que você está trazendo pra ele aqui não é aquela que ele vive. Aquela família bonitinha não é aquela que ele tem. Ele tem de repente um pai gritando. Ele fica na rua o dia inteiro. Quer dizer quando a mãe fala *Ah! Ele não fez o dever da escola.* Mas por quê? Porque ele passa o dia inteiro na rua. A mãe passa o tempo todo no portão conversando sobre a vida dos outros, olhando quem foi, quem veio, mas não tem aquele momento de pegar no caderno. Meus pais não são letrados, mas a minha mãe tinha um momento *Pega o caderno agora, vem agora, faz seu dever de casa.* E quando eu não sabia ela fazia assim *Eu vou chamar fulano pra te ajudar, porque eu não consigo.* E foi assim. Você só vai conseguir vencer se você conseguir estudar. O tempo todo foi assim, eu era incentivada a estudar e consegui ser alguém e quando eu não dava conta eu ia perguntar. E a minha mãe *Você pode me explicar pra depois eu falar com ela?* E foi assim, e a gente vivenciou isso. Então por isso esse amor pela escola e por isso eu querer ensinar, querer transformar talvez a vida de

outras pessoas porque a gente tem esse poder de transformação de destruição. Por mais que a gente queira que não. Você ter uma professora que o tempo todo coloca você pra baixo *Ah! Você não quer nada!* A criança absorve. As palavras têm poder. Então por mais que ele não seja um doutor, porque ele não ... ser um doutor, você tem que dizer pra ele *Não, você pode! Você só não vai conseguir se você não quiser. Você pode! ...não!* Quem disse? *Ah! Não vai chegar à faculdade!* Quem disse? Não era pra eu ter chegado então. Não era pra eu ter conseguido. Meus pais não sabem ler direito. Porque que eu consegui? Por que que foi comigo? Por que que não pode ser com o filho dos outros? Então a melhor forma... em casa eu recebi essa confiança e na escola eu também recebi e não eu tenho que passar. Só vai mudar se a gente quiser que mude. A gente pode fazer diferente. É trabalhoso, é difícil. É mais fácil a gente fechar o olho e fingir que não está vendo. Muito mais fácil. Eu não vou pra casa triste, eu não vou pra casa aborrecida, mas eu acho que não dá pra gente viver de olho fechado. Eu gosto dessa relação de saber. Às vezes a mãe chega, conversa e fala mas eu quero que ela confie em mim, na direção da escola. Se eu coloquei o meu filho na escola onde eu confio, é claro que eu cheguei lá eu fiz uma entrevista, é claro que eu falei com o diretor da escola. E por que o pai aqui não pode falar comigo? Eu sou servidora pública. Mais do que ninguém sou eu que estou ali pra servir. Eu não quero essa distância. A comunidade tem que confiar mim, tem que me conhecer e confiar no trabalho que a gente está tentando fazer. Eu não vou dizer que a gente vai conseguir, mas a gente vai tentar fazer o melhor, a gente vai tentar fazer e trazer pra cá. A gente tem que conseguir que a mãe fale com a gente, dialogue sobre os sintomas que ela está passando, se é violência em casa. De repente é a mãe que *tô nem aí*. A gente vai ver e a gente vai tentar lidar. Eu me lembro que essa primeira diretora dessa escola (Xerém) ela dizia assim *Veja o aluno como um órfão de pai e mãe vivo. Não adianta você falar Ah ele tem família, só que na hora ele vai depender de você e de você. Se você fechar o olho também pra ele, nem você. Quem vai ser por ele? Ah! Ele tem mãe, ele tem pai!* Tem, mas e aí? Alguém fez alguma coisa? Não! O que vai ter que fazer? É nessas quatro horas tentar plantar alguma coisa, estimular, e a gente sabe que muitos casos que a gente vê na escola... A gente acabou de terminar um Conselho (de Classe). A gente viu aqui, professor falando aqui hoje *Ele está sozinho e ele está conseguindo porque ele quer*. E porque tem um professor estimulando, porque se o professor também não estiver nem aí, *Ah! Ele não está*

conseguindo nada, ele não quer nada! Mas não, ele está querendo sim. Um pouquinho, mas ele está querendo. Eu tenho que estimular esse querer e assim a gente consegue. Dos cem, a gente não vai salvar cem, mas quem disse que 20, 30, 50 a gente não vai conseguir? E eu tenho fé que a gente vai conseguir. A gente não vai mudar o mundo não, mas a gente vai deixa-lo um pouquinho melhor.

Pesquisadora: Queria agradecer muito.

Helena: Eu queria agradecer a você.

Anexo 11

Transcrição da entrevista com a docente Pilar

Pesquisadora: Duque de Caxias, 16 de maio de 2016. Professora, fala pra mim quanto tempo você tem de profissão ao todo.

Pilar: Ao todo, 35 anos, sendo que eu já estou aposentada na Rede Estadual e continuo ainda na ativa na Rede Municipal.

Pesquisadora: Trabalhou alguma vez na Rede Privada?

Pilar: Já. Trabalhei durante dezesseis anos em uma escola particular aqui mesmo em Duque de Caxias.

Pesquisadora: Nesses 35 anos, quais as funções que você já assumiu além de professora?

Pilar: Nessa escola particular eu já fui o que eles chamam de coordenadora, e essa escola tinha do Jardim até ao Ensino Médio, uma escola grande com 18 turmas em cada turno. Já fui coordenadora dessa escola e já fui na Rede Municipal auxiliar de secretaria, já trabalhei na secretaria aonde eu pude estar trabalhando com merenda, com as verbas do governo federal que são destinadas à escola, já fui dirigente de turno e agora professora regente todo esse tempo também, das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Pesquisadora: E qual você se identifica mais.

Pilar: Assim, não tenho nenhuma preferência. Os momentos que eu estava com segundo segmento atuando como professora de Geografia eu gostava. Tiveram até momentos da minha vida que era assim, na parte da manhã séries iniciais, na parte da tarde, até o nono ano e na parte da noite Ensino Médio. Eu já pude trabalhar com os três ao mesmo tempo, sempre gostei.

Pesquisadora: Qual é a sua formação inicial? Você passou pelo curso Normal? Como você chegou ao curso Normal?

Pilar: Na verdade foi por influência familiar porque para o meu pai, só havia duas profissões para ele: Professora e advogada. Era o maior orgulho do meu pai ter um professor e um advogado. Infelizmente, a maioria foi para professor. Nenhum fez direito. E foi por influência mesmo. A minha irmã mais velha frequentou o Colégio Santo Antônio na época com muita dificuldade, mas meu pai tinha muito orgulho de mantê-la ali. E ali, no Colégio Santo Antônio, tinha todo aquele aparato de até trabalhar

letras, aí eu via a minha irmã com aquelas letras redondinhas, aquelas letras cursivas, aí eu imitava a minha irmã. Ela se preparava para as aulas práticas e eu também a imitava. Então foi realmente influência familiar.

Pesquisadora: Por que você escolheu a escola pública para trabalhar na maior parte da sua carreira?

Pilar: Bom, a escola pública, ela me veio depois como um segundo plano, porque na verdade eu iniciei na escola particular. Então, eu sempre fui realizada como professora, mesmo atuando na escola particular, mas na verdade eu escolhi a escola pública pela estabilidade, porque na escola particular a gente trabalha... Foi uma grande experiência na minha vida ter iniciado na escola particular, mas eu via também, eu sentia que na escola pública eu poderia até me dedicar mais porque a gente sabe, a gente tem uma visão que existem muitos alunos com muita dificuldade, então é o meu sonho. Primeiramente por causa da estabilidade.

Pesquisadora: Você se arrependeu da sua opção.

Pilar: Não.

Pesquisadora: Embora tenha sido pela estabilidade, depois você acabou...

Pilar: Tanto sim que depois que eu entrei na escola pública eu abandonei a escola particular tendo até mesmo tempo para trabalhar. Eu não quis. Eu amei trabalhar na escola pública.

Pesquisadora: Você sentiu muita diferença no trabalho?

Pilar: Muita diferença. E uma coisa que eu ficava aborrecida foi de ver o preconceito das pessoas. Uma vez eu fui numa reunião do meu neto na escola particular e a professora falava mal das crianças que estavam com dificuldades e ela falava que *essas crianças vieram da escola pública* e que ela estava cortando um dobrado e eu não aguentei. Naquela hora eu pedi pra falar e falei *Olha, pelo contrário, nós na escola pública, a gente recebe muitos alunos da escola particular, primeiro porque a escola chama os pais e convida para os pais poderem retirar as crianças e segundo que os pais ameaçam quando falam para as crianças Ah! Você não quer nada! Vou colocar você na escola pública*. Então nós temos muitos alunos assim, por desistência dos pais, por discriminação. Aluno, ele vai ser ruim em qualquer escola, na particular ou na pública. Eu acho que a diferença está aí, um preconceito muito grande, entendeu, em relação à escola pública. Eu mesma já fui da escola pública, nunca na minha vida

estudei na escola particular, sempre estudei na escola pública. Eu e meus irmãos e todos nós somos formados.

Pesquisadora: E hoje qual seria... se você pudesse traçar um perfil do aluno da escola pública hoje, como é que você descreveria esse aluno?

Pilar: Este aluno na escola pública, ele é o retrato de todas as dificuldades que estamos enfrentando hoje por parte dos governantes, por parte da família e por parte dos professores que também não querem... eu sei que isso é muito chato de falar, mas eu vejo que tem que ter uma entrega muito grande. Eu como profissional, eu trabalho numa época de hoje que a nossa escola está precisando de tudo. Nós estamos desprovidos de tudo, mas eu nunca perco a esperança. Eu vou trabalhar as minhas ferramentas pra que esse aluno tenha um bom aproveitamento. Elas vão ser assim as minhas ferramentas vão ser muito precárias, muito primárias, mas eu vou tentar. Então eu vejo que os alunos da escola pública estão sendo reféns. Reféns disso tudo.

Pesquisadora: Em relação as concepções que você foi construindo em relação ao currículo, hoje qual perspectiva curricular você tem eleito na sua sala de aula?

Pilar: No século em que a gente está vivendo, os tempos são outros, mas eu ainda levanto a bandeira do tradicional, porque eu aprendi, com todas as dificuldades, aquele mesmo currículo tradicional, porém, eu não trabalho só dentro do tradicional. Eu procuro estar obedecendo o currículo, as metas da escola, mas eu procuro estar atualizada, eu estou sempre passando o currículo, mas procurando trazer as minhas experiências, as experiências dos alunos e levar até a sala de aula pra gente estar trabalhando ali, paralelamente.

Pesquisadora: E como você consegue captar essas experiências desses alunos?

Pilar: Bom, uma vez eu escutei alguém falar assim *A primeira leitura do aluno é quando ele entra na sala de aula e ele olha para o professor. Ele já está fazendo uma leitura do semblante do professor e ele já vai saber, bom, hoje a professora não está bem. Nossa, hoje a professora está com mais...* Essa é a primeira leitura. Então, a mesma coisa o professor. No dia a dia, você olha pro aluno, você já tem uma base. É claro que eu não estou dentro da casa do aluno, mas a gente pode chegar até lá. De várias formas. Eu acredito que pra gente ter um bom êxito, pra gente estar melhorando esse rendimento do aluno, a gente tem que procurar conhecer melhor cada aluno. Mesmo porque, todo mundo sabe que elevar a autoestima do aluno é tudo. Como eu

posso estar elevando a autoestima do aluno se eu não conheço o aluno? Eu tenho que procurar estar sabendo. E é assim muito fácil. Uma pequena conversa, um pequeno tempo, uma pequena conversa com a mãe, com o responsável. Tem várias maneiras de gente chegar até o aluno.

Pesquisadora: Então você acha que é possível manter um diálogo entre o currículo oficial e as experiências desses alunos? Além de possível, é importante, é necessário?

Pilar: Eu acho que é. Um depende do outro, porque se não vão ser palavras em vão. É jogar uma coisa sem êxito. Eu acho que um depende do outro.

Pesquisadora: Você acha que trazer essas experiências pra dentro de sala tem seus contrapontos? Tem seus limites?

Pilar: Ah! Claro que tem. Quando a gente está com aquela vontade de estar trabalhando determinado assunto, porque aquele assunto deve ser trabalhado pelo currículo, pelo assunto do momento... Tem, tem seus entraves porque a gente para e vai se dedicar só àquele assunto, pra ir bem fundo, bem trabalhado e muitas vezes a gente fica se perguntando *Será que eu não estou me envolvendo demais com isso e deixando outros aspectos?* Isso sempre... A gente sempre vai ficar inseguro, mas o importante é a gente estar vendo o que a turma, de um modo geral, o que é necessário estar trabalhando naquele momento. Infelizmente a gente vai ter que parar outros aspectos para estar levando a seguir.

Pesquisadora: Eu queria que você relatasse se você lembra alguma experiência com aluno... a partir do momento que você soube da história de vida de um determinado aluno, isso mudou o seu modo de vê-lo? Em todos esses anos, você se recorda de alguma experiência bem marcante nesse sentido?

Pilar: Já aconteceram várias experiências e vira e mexe eu me vejo pensando de cada experiência que passei com aluno, tanto pra mim, quanto pra ele. A gente não perde tempo, a gente só ganha quando a gente percebe que está havendo alguma coisa errada com o aluno. Então, eu tive várias experiências boas, de ter dialogado com aluno e partindo daquela conversa, conhecendo um pouco mais da história, eu vi que teve um bom aproveitamento, melhorar o seu rendimento, até mesmo melhorado a nossa relação, alunos com problemas indisciplinados e tudo e melhorando muito o relacionamento. Uma coisa que eu vejo no grupo, não no individual, que melhora muito... Tem experiências de saídas. Hoje em dia está muito difícil, sair com aluno,

estar levando ele para um teatro, para um cinema. Essas saídas, essas atividades extraclases, elas ajudam tanto no currículo, quanto no relacionamento, surtem muito efeito. Então eu tenho muitas experiências com aluno que deram certo, graças a Deus!

Pesquisadora: Você mora aqui em Caxias, né? Num bairro relativamente próximo, não é tão distante? Você já trabalha aqui há um bom tempo. Você já teve a oportunidade de conhecer a casa de algum aluno, a família?

Pilar: Logo quando começou o P.P.P na escola, o Projeto Político-Pedagógico, a gente foi fazer o nosso, P.P.P naquela comunidade onde eu moro, no bairro em que eu moro. Eu trabalhava em uma escola no mesmo bairro que eu moro, no Parque Lafaiete. E ali a gente começou a fazer a pesquisa para montar o nosso Projeto Político-Pedagógico, a parte física, aquela parte de gráficos da moradia, então eu mandei pra casa uma pesquisa sobre a moradia, a questão família. Então quando veio essa pesquisa pra minha mão eu descobri que uma criança não morava em uma casa, morava em uma caverna, um buraco dentro da favela. Morava ela, a mãe, o pai e as irmãs e eu fiquei assim muito comovida com aquela situação, aí eu comecei a ficar mais próxima da mãe dessas duas meninas e procurei ajudar no possível. Passei a dar mais atenção a essas meninas. Fui conversando com a mãe, aconselhando e tudo. O que eu pude fazer, eu fiz. Depois eu fiquei sabendo que elas já estavam com uma casinha de alvenaria. Quer dizer, é uma coisa que não tem nada a ver com o currículo em si, com o currículo oficial, mas o fato de você saber o que acontece com seu aluno fora da escola... É bom a gente saber.

Pesquisadora: E aqui na escola, você já teve uma experiência semelhante?

Pilar: Já, já teve uma experiência muito muito grave de uma aluna estar com a saúde afetada por problemas de piolho e eu me joguei, botei tudo de lado pra poder estar ajudando essa criança. A mãe tinha distúrbio mental, o pai já de idade, ele que era o provedor da família, ficava muito tempo trabalhando pra poder levar o alimento pra casa, não tinha tempo de cuidar das filhas e essa menina pegou piolho a ponto de ter a doença mífase. Eu nem sabia que existia essa doença mífase. O que é a mífase? Um bicho penetra ali, uma mosca deixa uma larva e depois esse bicho perfura o crânio e depois vai para o cérebro e essa menina teve que ser internada e eu passei por cima de tudo, levei essa menina para o Hospital Infantil. Cheguei lá, conversei com a assistente social, pedi que internassem aquela menina porque não tinha a vaga e a assistente social falou que eu como professora não podia estar à frente, que se ela

tinha pais, eram os pais que tinha que ir. Eu falei pra ela que a mãe tinha distúrbio mental e com muito custo ela falou *então tudo bem, eu vou conseguir uma vaga, vou internar essa criança, porém, eu vou indicar esse pai para o Conselho Tutelar*. Aí eu falei *Tudo bem, acione o Conselho Tutelar, mas acione o Conselho Tutelar não pra tirar a guarda dessa criança desse pai, mas sim pra reestruturar a família, pra resolver esse problema*. Assim foi feito. Ela mandou pro pessoal do Conselho, conseguiu consulta pra mãe da menina. Até localizaram o pai, porque até então esse suposto pai não era o pai, ela tinha um pai biológico. Conseguiram que esse pai desse uma pensão. Foi feito todo um trabalho em conjunto. Foi uma experiência. Fui muito criticada na escola por algumas pessoas por acharem que eu estava me envolvendo demais, mas eu deixei tudo isso de lado. Eu quis ver a vida da criança, a saúde da criança. Os problemas depois eu resolvi. Tanto sim que resolvi que não fui processada, estou aí até hoje. A criança melhorou, está com um cabelão, hoje está uma moça porque ela tinha perdido todos os cabelos da cabeça por conta dessa miíase. Hoje encontro com ela, uma moça bonita e grata.

Pesquisadora: Você já trabalha aqui há quantos anos, nessa escola?

Pilar: Nessa escola eu trabalho desde 1991. E são mais ou menos 25 anos.

Pesquisadora: Você pegou a transição do Estado para o Município.

Pilar: Peguei a transição do Estado para o município. Como eu era a única professora que tinha matrícula na prefeitura de Caxias, eu preferi levar a minha matrícula do Estado pra outro local e permanecer aqui, saindo da escola em que eu estava, ficando aqui. Essa escola é a minha escola do coração.

Pesquisadora: Acho que é isso. Você quer relatar mais alguma coisa?

Pilar: Não, não.

Pesquisadora: Obrigada pela entrevista, eu agradeço

Anexo 12

Transcrição de entrevista com a responsável por aluno Diana

Pesquisadora: Duque de Caxias, 13 de maio de 2016. Oi, fala pra mim seu nome todo por favor.

Diana: Diana Cristina da Costa

Pesquisadora: Sua profissão?

Diana: Vendedora.

Pesquisadora: Jorge está no 2º ano, né? Seu filho estuda lá na E.E. M Gustavo Armbrust desde quando?

Diana: Desde o pré.

Pesquisadora: Desde os quatro anos?

Diana: Isso.

Pesquisadora: A sua formação qual é?

Diana: segundo grau completo.

Pesquisadora: O Jorge, ele foi matriculado em uma creche. Ele tinha quantos anos? Você lembra?

Diana: Foi com um ano.

Pesquisadora: Foi em qual escola?

Diana: Foi na Creche Parteira Odete.

Pesquisadora: Ele sempre estudou na escola pública?

Diana: Sim.

Pesquisadora: Ele já foi reprovado alguma vez?

Diana: Não.

Pesquisadora: Quando você o colocou na escola pública, você o colocou por qual motivo?

Diana: Porque eu não tenho condições de pagar uma escola particular pra ele, aí a gente procura o município porque não tem condições de pagar.

Pesquisadora: Na sua opinião, você acha que seria importante que a escola conhecesse a realidade socioeconômica do aluno?

Diana: Sim.

Pesquisadora: Mas por quê? Por que você acha que é importante?

Diana: Porque eles podem fazer um julgamento melhor das pessoas, conhecer mais a história da pessoa, tanto do aluno quanto da família porque nem sempre é aquilo que a gente tá vendo que é verdade, às vezes tem coisas que a gente não revela porque é particular nosso, mas se a gente pegar alguma confiança em outra pessoa a gente até fala no assunto.

Pesquisadora: Você já sentiu alguma vez que a escola invadiu um pouco a sua privacidade? Já se sentiu constrangida?

Diana: Olha, eu nunca me senti constrangida não porque eu sempre tive necessidade porque eu crio ele sozinha. Então sempre tive a necessidade. Devido a necessidade eu gosto sempre de expor, não a minha vida toda, até porque às vezes eu falo, eu falo até demais. Geralmente quando eu pego a confiança de alguém, geralmente todas as professoras que deram aula para o Jorge e estão dando aula agora para o César sabem a condição a qual eu me encontro. Não costumo mentir não. Eu falo sempre a verdade pra que eles possam conhecer mais, não da minha vida, mas um pouco daquilo que eu estou passando. E em cima daquilo eles tirarem uma conclusão. Porque se eu também não falar com eles, como que eles vão saber a minha condição. Nem sempre a gente encontra ajuda, mas nós temos que nos expressar até para eles conhecerem aquilo que a gente está vivendo e dentro daquilo que a gente está vivendo, eles poderem até nos ajudar lá mesmo, então por isso nunca me senti constrangida com nada.

Pesquisadora: Você se lembra de alguma experiência em que a escola... alguma situação na escola em que eles pudessem ter te ajudado nesse sentido? Em algum momento pararam para te perguntar uma questão mais particular?

Diana: Olha, em questão do Jorge mesmo, eles me ajudaram muito, me orientaram bastante, me deixaram muito tranquila porque o pai dele abandonou a gente, eu fiquei sozinha, sem condição financeira, então eles me ajudaram e eu levei ele pro médico e ali o médico foi me dando laudo e foi todo aquele processo até eu poder receber o benefício porque eu não trabalho por causa dele porque eu preciso estar sempre o acompanhando. Então eu deixei de trabalhar pra estar com ele, pra melhora dele.

Pesquisadora: Qual é o laudo?

Diana: O laudo dele é retardo mental e autismo.

Pesquisadora: Na época a escola chamou você, fez perguntas pra saber como ele era em casa? Que tipo de perguntas eles fizeram?

Diana: Eles me perguntaram como ele era em casa, se ele tinha um mundo imaginário, porque lá ele falava sempre na terceira pessoa ele não falava eu não, ele falava o Jorge. *O Jorge Me bateu.* Então, devido a isso eles fizeram outras investigações e me fizeram vários tipos de perguntas: *como ele era em casa, o que ele fala* e aí eu comentei com eles que em casa que era como uma criança normal, como eu não conhecia o assunto no caso, por isso que eles passaram pra mim e eu fui entendendo, fui compreendendo aquilo que estava acontecendo com ele, porque até então, eu fiquei muito assustada, mas depois eu passei a compreender porque eles faziam várias perguntas *como ele era em casa, o que ele via, o que ele comia* porque ele também tinha dificuldade para se alimentar, dificuldade pra eles entenderem aquilo que ele queria, ele falava através de sinais. Tinha uma mão dele que ele não mexia direito. Tudo isso eles foram me perguntando e ali eu ia respondendo na medida do possível, daquilo que eu entendia eu ia respondendo. Eles me ajudaram muito.

Pesquisadora: Essas observações partiam de qual profissional da escola? Era professora, era diretora, era orientadora?

Diana: Olha, todos eles se preocupavam muito com ele, com desenvolvimento dele, tanto a diretora, quanto as estimuladoras, a professora. Sempre fiz amizade com todo mundo, até a faxineira, todo mundo conhecia o Jorge era envolvido com ele, gostavam dele. Graças a Deus todo mundo era envolvido
cada um queria ajudar um pouco.

Pesquisadora: Quando eles chamaram você, que tipo de orientação... eles achavam o comportamento dele estranho, diferente, essa questão do mundo imaginário que encaminhamentos eles te deram?

Pesquisadora: Eles me orientaram a levar ele numa doutora de desenvolvimento que ela iria me dizer o que eu ia que fazer porque eles me orientaram e falaram *mãe, nós não estamos dizendo que seu filho é maluco, que ele tem algum outro tipo de problema mental. O problema dele é de desenvolvimento. Então ele vai ser levado ao profissional e lá ele vai dizer aquilo que a senhora deve fazer pra melhora dele. A senhora não precisa ficar nervosa, mas leva ele nessa doutora de desenvolvimento que ela vai lhe dizer o que fazer. Não só ela, mas uma fonoaudióloga porque ele precisa. Ele se comunica através de sinais porque na idade dele, de três anos, não é*

pra ele se comunicar por sinais. Então nós estamos muito preocupados com ele. Então nós vamos mandar ele pra essa profissional que com certeza ela vai poder lhe ajudar.

Pesquisadora: E você lembra alguma outra circunstância em que a escola procurou não só tratar essa questão do conteúdo, que a escola procurou saber além? O que você acha que a escola ofereceu pro seu filho além do que você concebe enquanto escola?

Diana: Olha eles me ofereceram assim... no caso, muito apoio. Eles sempre me acompanharam, sempre perguntaram *como está, se você precisar de alguma declaração pra você ir em tal lugar...* Eles falaram que eu tinha direito a um benefício, mas que eles iriam me ajudar até chegar lá porque não iria dar para eu trabalhar, que eu ia ter que estar acompanhando ele em tudo. Então eles falaram *o que a senhora precisar, nós estamos aqui para lhe ajudar. Se pudéssemos nós ajudaríamos mais. Nós não temos condições. Mas nós vamos estar lhe orientando quais profissionais a senhora pode ir até a senhora receber esse benefício o mais rápido possível, assim eu espero.* Foi esse tipo de apoio que eles me deram.

Pesquisadora: Hoje o Jorge está no segundo ano. Independente do laudo médico dele, o que você acha que seria papel da escola oferecer em termos de currículo? O que você acha que ele deveria estar aprendendo na escola?

Diana: Olha, pra ele estar desenvolvendo mais na escola, eu acho que ele teria que estar... é porque essa escola não é uma escola integral, ele teria que estar em uma escola integral, porque ele ia ter vários profissionais que iriam ajudá-lo mais. Porque ele, o caso dele é esquecimento. Ele esquece com facilidade. Então até eu como mãe, eu falo Jorge *vai escovar o dente.* Ele vai. Quando ele termina de tomar banho, porque tudo ele precisa da minha ajuda, eu falo *bota roupa!* a roupa está na frente dele, ele não entende, ele não compreende aquilo que eu falo. Eu *Jorge bota a roupa.* Aí ele bota a roupa. *Ah! Tá, mãe.* Parece que ele está sempre dormindo. Então ele precisa de mais estímulo, ele precisava de uma integral, em tempo integral, tipo uma creche. Por quê? Porque ali ele ia ter outros profissionais. Ele ia aprender mais coisas, ele ia aprender até uma atividade pra quando ele estivesse maior.

Pesquisadora: Que tipo de atividade?

Diana: Eu não sei te dizer agora no momento. Aí teria que ver aquilo que ele gosta. Só que eu acho que ele teria que estar numa escola em tempo integral porque isso iria o ajudar bastante. Uma escola especialista para crianças autistas igual a ele.

Porque aí ele ía desenvolver mais, ele ía ficar mais tempo, mas como não é possível... e também ficar longe, porque eu não trabalho, mas eu também não posso apartar do outro porque eu tenho dois então eu tenho que me desdobrar às vezes em três pra estar ajudando eles dois. Esqueço até de mim pra estar ajudando. Então quer dizer, não tem como. Se ele estivesse em tempo integral, seria bom.

Pesquisadora: O currículo hoje, os conteúdos, você acha que contempla a necessidade dele?

Diana: Não. Não contempla. Ajuda, né. Até pelos tempos de hoje.

Pesquisadora:: Ele já está lendo?

Diana: Ainda não.

Pesquisadora: E deixa eu te perguntar outra coisa, você falou pra mim outra vez que estudou lá na Gustavo Armbrust. Eu queria que você contasse pra mim quando que você começou estudar lá, com quantos anos?

Diana: Olha, eu só sei te dizer que quando eu fui pra lá... Eu estudei lá terceira, quarta e quinta série. Quando eu fui pra sexta série, eu já fui pro CIEP 131. Então esse período que eu fiquei lá eu gostei da escola. A escola é boa. Tinha um ensino bom, de qualidade. Tanto que eu fiquei esses três anos lá estudando. Eu via uma escola boa, mas como uma estrutura meio antiga. Há coisas que precisam melhorar naquela escola, mas a estrutura continua a mesma de quando eu fui estudar lá. A mesma estrutura, não mudou. Mudaram os professores, mas a escola continua a mesma.

Pesquisadora: O que que você chama de estrutura? O prédio? O espaço? Ou a forma de ensinar?

Diana: Não, o espaço. A forma de ensinar lá sempre foi boa. O estudo sempre foi de qualidade. Isso aí eu não posso negar que o estudo lá sempre foi bom. Até muito puxado. Quando eu estudava era puxadíssimo. A professora puxava a orelha da gente pra gente estudar mesmo. Brigava, falava *Gente, o mesmo gosto que vocês têm pra ir pra praça, vocês têm que ter pra estudar*. E a gente jovem, né não queria estudar. A professora não dava mole não. Lá não tinha negócio de ficar fazendo trabalhinho não. Era só prova mesmo.

Pesquisadora: Eu queria que você relatasse pra mim, o que você comentou antes da entrevista, que foi uma experiência com uma antiga diretora, que ela não se limitava só a administrar a escola, que ela conhecia sua história e que ela te dava um suporte que era pra além do papel de uma diretora. Então se você pudesse contar um pouco

dessa experiência... Porque hoje você vive... a gente conversou um pouco sobre o olhar da escola sobre o seu filho. Eu queria que você contasse um pouco sua experiência como aluna daquela mesma escola. Como foi a sua relação com essa diretora, no que ela te ajudou para além...

Diana: Olha, eu sempre tive problemas familiares, então devido a esses problemas... eu era uma jovem, minha mãe me botou pra fora de casa, então essa diretora, a Dona Mirian ela me ajudou muito. Ela me ajudava no seguinte: Se eu necessitasse de um dinheiro de passagem ela me dava. Como eu era muito jovem e não tinha um emprego pra trabalhar e não tinha um apoio na minha família, todos viraram as costas pra mim e ela me abraçou. Então ela me deixava almoçar na escola e levar uma marmita para jantar em casa. Era esse apoio que ela me dava, e me dava também palavra, conversava comigo e falava *aquilo que eu puder te ajudar na medida do possível vou estar ajudando*. E era isso o que ela podia fazer por mim. E isso me ajudou bem.

Pesquisadora: Como ela sabia do seu histórico de vida? Como ela passou a conhecer a sua história? Porque quando a gente faz a matrícula, na ficha não vem dizendo convive bem com a família? Não vem perguntando isso. Você tem problemas? A ficha de matrícula, ela é seca. Como ela ficou sabendo?

Diana: É uma coisa de olhar mesmo, você ter uma percepção, de você olhar pra pessoa e descobrir que aquela pessoa não está bem.

Pesquisadora: Ela tinha isso?

Diana: Ela tinha isso. Como uma vez que eu fui me alimentar na escola e ali eu estava chorando. E ela perguntou *Porque você estava chorando?* E eu não respondia. E ela pediu que eu a aguardasse que ela queria falar comigo. Foi aí que ela descobriu. Então eu não querendo falar sobre o assunto e ela falando, falando então eu contei pra ela minha história *Olha a minha mãe me botou pra fora de casa, minha mãe não me quer dentro de casa, eu tô dormindo na casa de uma pessoa, de outra, então eu não estou tendo estrutura para estudar*. Porque às vezes eu chego aqui sem me alimentar, minha cabeça dói, então eu não quero estudar. Ela *mas você não pode ficar sem estudar, porque se você ficar sem estudar como você vai ter algo na vida se você não terminar o seu segundo grau? Você tem que terminar o seu segundo grau*. Então ali, ela conversando comigo, ela pode retirar de mim aquilo que muitas pessoas não conseguiam retirar porque às vezes você olha pra alguém, você não diz que a pessoa está com problema. Você olha pra ela, ela está arrumadinha, então você não diz que

ela está com problema. E ela conseguiu no caso naquela época ver lá dentro da minha alma. Porque ali, através disso ela me ajudou e eu peguei confiança nela. Coisa que eu não pegava com ninguém. Ela falou comigo, ela me orientou. Então ali ela passou a ter mais cuidado comigo. Ela me chamava. E quando ela queria me dar alguma coisa ela me chamava lá na secretaria. Me dava aquilo ali, então ali ela pode descobrir, eu acredito através do amor, ela pode descobrir aquilo que eu estava passando. Se não ela não poderia descobrir aquilo que eu estava passando naquele momento.

Pesquisadora: Ela ainda é viva?

Diana: Ela é. Ainda é viva.

Pesquisadora: Você sabe onde ela mora?

Diana: Ela mora aqui na (Rua) Jamari. De vez em quando eu encontro com ela. Ela foi por muito tempo a diretora do Gustavo (Armbrust).

Pesquisadora: Ela está aposentada?

Diana: Ela está aposentada.

Pesquisadora: Você acha que um dia se eu for conversar com ela, ela me recebe?

Diana: Eu acho que sim. Ela é muito esclarecida.

Pesquisadora: Ela tem quantos anos?

Diana: Deve ter uns 70 e poucos anos.

Pesquisadora: Ela tem consciência?

Diana: Tem, ela é lúcida. A filha dela mora aqui no bairro também.

Pesquisadora: E ela te conhecia do bairro? Porque você sempre morou aqui, né? Ela já morava na (rua) Jamari, porque a (rua) Jamari é próxima daqui.

Diana: Já, já morava. Ela mora aqui há muitos anos.

Pesquisadora: Ela conhecia então a sua família, sabia onde você morava?

Diana: Não. Depois que ela passou a saber que eu morava pertinho. Ela falou: *Você mora pertinho de mim, né?* Eu falei *É*.

Pesquisadora: E depois que ela passou a saber que você morava aqui? Isso mudou alguma coisa ou foi muitos anos depois?

Diana: Não. Ela permaneceu no mesmo lugar. Logo depois ela ficou um tempo como diretora mas depois ela saiu. Mas ela sempre perguntando *Tá tudo bem?* Eu *Tá, tá tudo bem*. Muito bacana.

Pesquisadora: Você falou pra mim que estudou lá até a 5ª série, depois você voltou pra escola pra complementar os estudos já adulta. Na sua vida escolar, você se deparou com outras Donas Mirians, com outras diretoras ou professoras que tiveram esse olhar com você?

Diana: Agora no momento, agora sim, mas eu passei um período depois dela, no caso que ela saiu, graças a Deus eu melhorei mais a minha situação. Eu fui melhorando. Depois disso, eu fui melhorando cada vez mais, graças a Deus. Mas teve outras pessoas importantes que me ajudaram. Eu tive outras pessoas que ajudaram muito, bastante. Até porque os tempos mudaram. Mas eu tive muitas outras Donas Mirians.

Pesquisadora: Essa sua experiência com a Dona Mirian, com as professoras da creche, isso fez você ter outra visão de escola? Qual era a visão que você tinha antes? Depois desse episódio, qual visão você passou a ter?

Diana: Olha, na verdade, de tudo isso que eu passei as pessoas que me abraçaram quando eu precisei, tanto dessa época quanto agora, eu fui ver que cada um de nós a gente tem que aprender a olhar pra cada um com outro olhar. Porque às vezes nem tudo que você vê... tem um ditado que diz que *nem tudo que reluz é ouro*? Então, às vezes você olha para a pessoa, você não sabe, então elas me fizeram ver com outros olhos tudo. As professoras, tanto da escola quanto da creche, as diretoras, porque eu sempre sou uma mãe que procuro estar ajudando ao máximo, seja uma outra mãe que o filho tem problema, eu procuro ajudar, até porque isso tá no sangue. Quando você é ajudada e é grata a alguém que ela fez por você, você quer ajudar outros também. Então vira uma corrente do bem um ciclo você não consegue. Tanto que eu não consigo. Quando às vezes eu vejo alguém que tá precisando de algo aí eu vou até aquela pessoa e quando eu não posso doar, eu oriento *olha ali tem algo que dá pro seu filho, tem um tratamento*. Vira um ciclo vicioso. Então eu, hoje mesmo eu estava imaginando isso, porque teve a festa lá aonde o Jorge foi tratado, na mesma creche que o Jorge ficou. Então o carinho delas com meu filho. Com os dois. No caso, tanto com Jorge até hoje elas falam. Hoje eu fui lá na festa do Dia das Mães atrasado e lá tinha duas professoras que acompanharam o Jorge e elas abraçaram e falaram que ele está grande, perguntaram qual a idade. Então a gente vê o carinho de cada uma delas.

Pesquisadora: Elas não precisavam perguntar, né...

Diana: Elas não precisavam porque ele saiu né. Elas falaram *e aí, Jorge, como você está bem, você está bem?* E abraçaram ele e eu chamei pra deixar registrado, pra tirar uma foto. Tirei uma foto e as mesmas ... algumas não estão lá porque mudaram de creche. As outras... e eu posso te dizer que as que estão lá, tanto as novas quanto as antigas, todas elas ali, na medida do possível, assistiram o meu filho. Tanto as de hoje como as da época do Jorge Então eu fico muito feliz com isso e eu posso dizer que eu sou uma pessoa abençoada por Deus, porque elas cuidam muito bem, sabe. Fazem o possível e até o impossível porque às vezes... e eu fico muito feliz porque elas dão a vida pra cuidar das nossas vidas, da vida dos nossos filhos, então, isso me deixa muito feliz. Ainda que tenham algumas dificuldadezinhas que elas passam. Às vezes faltam alguma coisa pra criança, mas elas sempre dão um jeitinho e eu fico muito feliz, sabe, não posso reclamar. Sei que tem pessoas piores do que eu. Eu me sinto feliz, assim.

Pesquisadora: Você acha que hoje, lá no Gustavo, a escola do Jorge, você acha que de alguma forma as pessoas procuraram conhecer a sua realidade de vida, e em razão disso, do fato delas conhecerem, isso mudou o tratamento com o Jorge?

Diana: Olha, não só procurou saber, como deu todo suporte. Tanto a diretora, quanto a professora foram sempre humildes, sempre querendo procurar descobrir a história do Jorge, como é o Jorge tanto em casa como na escola. Procuraram meios de melhorar o ensino dele. Ele melhorou 100% na escola. A professora o assistiu muito bem, ali formamos uma parceria, professora, diretora e eu como mãe e ali elas me orientando e ele desenvolveu. Acredito que a escola também ficou feliz. Ali ele está desenvolvendo. Eu sempre sou assistida pela diretora, pela professora. Eram maravilhosas, faziam o que podiam e o que não podiam e eu também dava todo suporte. Aquilo que eu também não podia eu avisava a ela *Olha, professora, hoje e não posso, mas amanhã eu vou poder.* E o que eu não podia eu falava *Olha eu não tenho condições, mas vou fazer o possível.* E ali tudo mudou, ele aprendeu coisa que ele não estava aprendendo, no caso com a outra professora também. Quer dizer, tanto a diretora como o próprio professor, porque o professor teve que sair de licença, atrasou as crianças, não só o meu filho, mas todas as crianças atrasaram-se muito, mas aí a outra professora que veio assistiu os alunos e assim, foi uma benção.

Pesquisadora: Eu acho que é isso. Você quer falar alguma coisa?

Diana: Não. Eu queria agradecer por ter me chamado para a entrevista e agradecer porque graças a Deus, como eu falei, os professores todos ali estão sempre pra ajudar a gente. Só isso mesmo, agradecer.

Pesquisadora: Eu que agradeço por estar disposta a ajudar.

Anexo 13

Transcrição da entrevista realizada com a profissional Dulce

Pesquisadora: Duque de Caxias, dezesseis de maio de 2016, Tia Dulce, fala pra mim quantos anos a senhora tem de trabalho ao todo.

Dulce: Ai meu Deus, eu acho que eu trabalho há mais de 30 anos. Muito mais de 30 anos.

Pesquisadora: E na função de merendeira?

Dulce: Na função de merendeira eu trabalho há três anos.

Pesquisadora: Esses três anos na escola pública? Por que a senhora optou por trabalhar na escola pública?

Dulce: Porque eu trabalhava no Rio, então como Deus abriu essa porta aqui eu deixei de trabalhar lá porque o trânsito era muito cansativo, não era tanto o trabalho em si, na casa⁴⁸, mas era a condução, era muito desgastante.

Pesquisadora: Gostou da função?

Dulce: Adorei. Me identifiquei. Amo o que faço! Gosto muito!

Pesquisadora: A senhora mora aqui perto (da escola)? Conhece os alunos? Conhece a casa de alguns alunos?

Dulce: Moro. Conheço, conheço.

Pesquisadora: Dentro da escola a senhora só atuou como merendeira ou exerceu outras funções?

Dulce: Assim, a gente ajuda quando a gente está disponível no nosso trabalho a gente até ajuda as outras partes da escola. Lava sala de aula, lava cadeira quando tem faxinão agente dá aquela geral.

Pesquisadora: Um ajudando o outro?

Dulce: Um ajudando o outro.

Pesquisadora: Mas o que a senhora mais gosta na escola mesmo ...

Dulce: É a função de merendeira.

Pesquisadora: A senhora consegue dizer pra mim quem são esses alunos atendidos nessa escola pública? Se a senhora pudesse traçar um perfil, em linhas gerais, como a senhora descreveria quem é esse aluno?

⁴⁸ Dulce, antes da entrevista, relatou ter trabalhado como doméstica antes de exercer a função de merendeira.

Dulce: Tem uns alunos muito bons, umas crianças ótimas de se lidar, e eles são crianças que se identificam com a gente e a gente se identifica com eles. Eles são muito carinhosos, a gente acaba se apaixonando pelas crianças e eles são muito carinhosos com a gente. *É tia pra lá, é tia pra cá. O tia a sua comida está gostosa!*

Pesquisadora: Não tem preço, né!?

Dulce: Não tem preço! Não tem preço!

Pesquisadora: Mas em relação à realidade socioeconômica deles, como a senhora avalia? A senhora consegue ter uma percepção? A senhora consegue perceber se eles têm uma certa condição financeira favorável ou não? Dá pra perceber na sua função de merendeira?

Dulce: Dá pra perceber sim. Tem uns que têm uma condição muito triste, muito triste que a gente acaba ficando com pena. Eu mesma às vezes na minha casa, que eu recebo a cesta básica aí eu pego de lá e trago até pra eles porque eu fico com pena. Aquelas massas, aquelas coisas que eu não uso, até um feijão e arroz... porque eu não consumo.

Pesquisadora: e como a senhora consegue identificar quem precisa e quem não precisa? Como a senhora consegue fazer essa leitura? Como a senhora avalia?

Dulce: Às vezes eu já conheço alguns a casa, sei onde mora, eu já conheço a situação financeira dos pais. Às vezes são mãe solteira. Então aquilo me sensibiliza, então o que eu faço? Fico com pena e dou. Até na hora da merenda repete, eu pego e dou.

Pesquisadora: Capricha lá...

Dulce: Capricho lá no café da manhã, pergunto *Quer mais?* Porque eu vejo que é uma criança que tem necessidade de se alimentar. E a gente vê as condições dele.

Pesquisadora: Mesmo a senhora não estando na sala de aula, qual seria o papel da escola? Que tipo de ensino a senhora acha que a escola deveria oferecer pra eles? Seria só chegar, abrir o livro, o professor exercer o papel dele de ensinar aquele conteúdo previsto, ou tem algo a mais?

Dulce: Sim eu acho que os professores deveriam a se achegar mais a eles, brincar, conversar, contar uma historinha, ter uma recreação com as crianças, saber um pouco mais deles. Eu acho que deveria ter mais uma visão sobre a vida deles.

Pesquisadora: Porque é importante pra escola saber do aluno? Será que é importante só saber se ele sabe ler ou não?

Dulce: Ah! Não! Só a ler, não! O professor tem que estar atento a tudo, àquela criança. Desde o momento que uma mãe manda uma criança pra escola, quer dizer a mãe educa em casa, mas os professores são uma segunda mãe pra educar aquela criança. Tem que saber, entrar em contato no dia a dia com aquela criança, então a gente vai acabando percebendo como eles estão, a vida deles em si. Eu acho que tem que ser...

Pesquisadora: Como acontece com a senhora no seu relato. A senhora não faz só o trabalho de preparar a merenda e servir a merenda.

Dulce: Não, não! Eu procuro até saber com eles quando estão tristes, *O que que foi, o que que aconteceu?* Quando tá chorando *O que que foi?*

Pesquisadora: E quando come menos, quando come mais? Tem isso também?

Dulce: Tem, tem sim. Às vezes eu sei aqueles que comem mais, e aqueles que comem menos. Aqueles que comem menos eu já boto assim a quantidade deles. Agora eu sei que aqueles que comem mais, que eu sei, aí eu capricho mais mesmo.

Pesquisadora: Aí quando está diferente, a senhora já percebe logo?

Dulce: Já percebo. Comeu pouco, eu já falo *O que que está acontecendo? Você come direitinho, o que que está acontecendo?* Aí eu pergunto.

Pesquisadora: Muito bacana! A senhora lembra de alguma experiência que a senhora teve nesses três anos... Algum aluno que tenha marcado... O fato da senhora saber a história de vida de um aluno... alguma história de vida a impactou? Eu não estou sabendo bem formular a pergunta. Eu quero saber se já teve alguma experiência que a senhora soube do aluno que te impactou bastante. Alguma experiência extraescolar...

Dulce: Sim. Realmente isso aconteceu. Me impactou.

Pesquisadora: Algum problema que esse aluno tenha enfrentado em casa... Justamente. A mãe tem um certo problema de vício e era maltratado. Então aquilo me sensibilizou muito porque o tio veio buscar e a mãe veio. Então ficou aquele problema. Um puxa pra cá, outro puxa pra lá. E aquilo me machucou. Ele chorando, se escondendo numa sala de aula e dizendo que não queria ficar com a mãe, eu preferia ficar com o tio.

Pesquisadora: Por conta desse contexto da mãe?

Dulce: Justamente, porque a mãe batia nele, maltratava ele. Então, o que que acontece, o tio tinha aquele carinho, já sabia o que se passava. Ficou uma situação até enjoada. Ela é mãe, ele era irmão dela, tio, mas acabou que a criança foi com ela.

Pesquisadora: Depois desse episódio, o seu olhar sobre essa criança mudou?

Dulce: Depois desse episódio... Meu Deus do céu! Tudo eu faço por ele. Tudo! Tudo eu faço por ele. É no carinho. Tudo eu procuro dar pra ele. Tá entendendo? Porque aquilo me tocou muito dentro de mim. Ele também tem um irmãozinho e eu sei... o que eu faço por um, eu faço pro outro também. Me tocou muito, aquilo me tocou muito.

Pesquisadora: A senhora acha que é possível, enquanto escola, dialogar nossa função, aquilo que é papel da escola com esse outro olhar? Dá pra casar os dois? Ou é uma coisa só? A senhora além de ser merendeira está falando pra mim que às vezes dialoga com eles, conversa com eles, aconselha, pergunta se está tudo bem. É possível fazer as duas coisas ao mesmo tempo?

Dulce: Sem brincadeira, eu faço.

Pesquisadora: Dá pra fazer?

Dulce: Eu faço. Comigo tem que dar porque aí você já fica com a visão sobre aquela criança. Então quando eu vejo que ele está meio caidinho, meio tristonho eu já procuro saber *Filho porque que você... você está bem? Por que que você está assim?* Esse mesmo, agora ele está com a mãe dele. Eu pergunto *Como você está?* Então graças a Deus dá, dá sim. São meus bebês, né. Na verdade são meus bebês e eu tenho um carinho muito grande por eles. Gosto muito deles.

Pesquisadora: Olha eu acho que as suas respostas contemplaram as minhas dúvidas. A senhora quer falar mais alguma outra experiência?

Dulce: É, tem aluno que apesar deles não serem uns alunos assim... quer dizer, aqui é só até o quarto ano⁴⁹, né, tem uns que têm uma certa idade. Então tem uns que a gente vê que saem da escola, eles aprontam pelas ruas pegando ônibus, eu vejo indo pra casa, pegando ônibus. Quando eu tô, que eu moro perto, eu falo *Vai pra casa! Vai pra casa se não eu vou falar pra sua mãe!*

Pesquisadora: A gente sai da escola, mas a escola não sai da gente!

Dulce: É isso aí. E aonde eles me vêm, é na rua, é no supermercado, é na igreja *Tia, tia.* Aí vêm, me abraçam e me beijam. Os pais ficam olhando *É a tia lá da escola, que faz a minha comida.* Isso é gratificante pra gente, então eu brinco muito com eles. São meus bebês! Aí eu falo *Isso aqui é pros meus bebês, eu não vou te dar!*

Pesquisadora: Tia Dulce, muito obrigada!

Dulce: Nada, não sei se valeu?

⁴⁹ Em 2017 a escola ampliou a oferta do ensino do 4º para o 5º ano de escolaridade.

Anexo 14

Transcrição da segunda conversa realizada com os alunos⁵⁰

Pesquisadora: Bom dia! Tudo bom!? Lembram que eu havia conversado com vocês no final do ano passado que estava fazendo um trabalho na faculdade? Então, naquele dia nós conversamos sobre como vocês viam a escola, como era a rotina de vocês na sala de aula e pedi que desenhassem algo que pra vocês representava a escola. Hoje, seguindo com meu trabalho, vim conversar com vocês sobre o dia a dia de vocês fora da escola. Como é a vida de vocês, que brincadeiras gostam de participar, o que fazem para se divertir, com quem convivem... Queria também conversar com vocês sobre o que gostariam de estudar se pudessem escolher. *Ah se eu pudesse escolher, eu gostaria de aprender na escola sobre...*

X: Ciências.

Pesquisadora: O que sobre Ciências?

X: Corpo humano.

Pesquisadora: Mas *corpo humano* vocês já estudaram na sala?

Alunos: Sim.

Pesquisadora: E se a gente pudesse pensar em algo que a gente não aprendeu ainda, mas que pudéssemos estar aprendendo na escola. O que seria?

M: Inglês.

Pesquisadora: Por quê?

M: É importante.

A: É importante pra quando você tiver um trabalho.

(Risos baixo)

Pesquisadora: Pra conseguir um emprego, é isso?

Alunos: Sim.

Pesquisadora: E que emprego vocês gostariam de ter?

X: Eu queria ser médico.

Aluna: Eu queria ser veterinária.

A.C: Não sei.

⁵⁰ Atividade realizada no dia 14/02/2017 com uma turma de 5º ano de escolaridade da Escola Estadual Municipalizada Gustavo Armbrust. A apresentação foi realizada pela docente da turma que relembrou aos alunos se tratar de uma conversa para uma pesquisa de mestrado.

Pesquisadora: Tá! E o que mais vocês gostariam que tivesse na escola pra vocês estudarem?

Alunos: Educação Física.

Pesquisadora: E recreação? Tem recreação? É a mesma coisa?

Alunos: Não.

Pesquisadora: O que é recreação e o que é educação física?

Aluno: Na Educação Física pratica esporte e na recreação a gente brinca.

Pesquisadora: E vocês gostam muito de brincar?

Alunos: Sim, é muito legal!

Pesquisadora: Quais são as brincadeiras que vocês fazem na escola na recreação?

Alunos: Futebol, queimado, cabo de guerra, pique bandeira, bambolê...

Pesquisadora: E quando vocês brincam de futebol, quem participa?

Alunos: Os meninos e as meninas.

Pesquisadora: Eu vi em um desenho...

Aluna: No ano passado, eu joguei no gol!

Pesquisadora: Foi mesmo? Você foi a goleira?

(Risos baixo)

Pesquisadora: E ela é boa goleira? Agarra bem a bola ou levou muita bolada?

(A aluna movimentava a cabeça em sinal negativo)

(Risos)

Pesquisadora: E no queimado, brincam meninas e meninos também?

Alunos: Também.

Pesquisadora: Ah! Vem cá! Futebol é coisa só de menino?

Alunos: Não!!!

Pesquisadora: Menina também joga?

Alunos: É.

Pesquisadora: E os (grandes) times de futebol têm menino e menina também?

Alunos: Sim.

Pesquisadora: Vocês acham bacana?

Alunos: Sim!

Pesquisadora: Alguma menina aqui já quis ser jogadora de futebol?

(As meninas levantam as mãos confirmando a pergunta.)

Pesquisadora: Hum! Muitas meninas! Deixa eu ver. Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete... quase todas! A.C, você joga futebol?

(A aluna faz com a cabeça que sim.)

Pesquisadora: E você pratica outro esporte também, não é?

A.C: Luta.

Pesquisadora: Luta? Qual nome?

A.C: Jiu Jitsu.

Pesquisadora: E tem mais meninos ou meninas?

A.C: Meninos.

Pesquisadora: Tem mais meninas ou você é a única menina?

A.C: Quase a única. São poucas.

Pesquisadora: Por que você pratica esse esporte?

A.C: Eu gosto.

Pesquisadora: Você luta com meninos?

A.C: Também.

Pesquisadora: Te tratam diferente?

A.C: Normal.

Pesquisadora: Vocês falaram o que brincam na escola. E na casa de vocês, na rua no bairro? Ah! Uma pergunta, todo mundo mora aqui no bairro de Olavo Bilac ou alguém mora em outros bairros?

(Alguns alunos levantam a mão)

Pesquisadora: Você? Você mora em qual bairro?

Alunos: (Jardim) Metrôpoles⁵¹.

Pesquisadora: E você?

Alunos: (Jardim) Metrôpoles.

Pesquisadora: Alguém mora no Jardim Leal?

Aluno: Eu.

Pesquisadora: E você, M, mora onde?

Aluno: Metrôpoles.

Pesquisadora: Ele morava na minha rua, Q também.

Q: Mudei.

⁵¹ Jardim Metrôpoles é um bairro pertencente ao município de São João de Meriti que faz divisa com o município de Duque de Caxias. Trata-se de um bairro vizinho ao bairro da escola, Olavo Bilac.

Pesquisadora: Mudou de novo, João?

(O aluno faz que sim com a cabeça.)

Pesquisadora: Alguém mora no bairro Periquito?

Aluna: Eu já morei.

Pesquisadora: E como você vem para a escola?

Aluna: Transporte escolar.

Pesquisadora: E vocês, como vêm pra escola?

Alunos: Ônibus, a pé, de carro, de transporte (escolar), bicicleta.

Pesquisadora: Tá. Falem pra mim as brincadeiras que vocês fazem na rua, no bairro, na casa de vocês...

Alunos: Pique-esconde, pique-bandeira, pique-ajuda, pique-garrafão...

Pesquisadora: Que é pique-garrafão?

U: É tipo pique-esconde. Você abaixa a cabeça e fica contando, depois que falar já...

Alunos: Eita! Eita!

(Risos alto)

I: Não é assim, não!

Pesquisadora: Não é assim, não? Confundi?

I: É assim, Oh! Por exemplo, tá com ela, aí ela escolhe uma pessoa pra chutar, aí ela chuta e tem que trazer a garrafa de costas tipo pique esconde, se colar, tem que chutar a garrafa e tem que bater na garrafa. Entendeu?

Pesquisadora: Nossa! Que difícil!!!

Alunos: Tem que colar três vezes, Se tiver uma pessoa só e ela chutar a garrafa, volta tudo de novo. Tem que colar três vezes.

Pesquisadora: Que difícil! Quem inventou essa brincadeira? Sempre teve? Sempre existiu? Na minha época não tinha não! Tô velha!!! Que mais vocês brincam?

I: É que tem outro nome.

Pesquisadora: Tem? Quem sabe outro nome do pique-garrafão?

Alunos: Pique-lata, pique-americano...

Pesquisadora: Hum! Vocês brincam muito na rua?

Alunos: Sim!

Pesquisadora: Mais na rua ou dentro de casa?

Alunos: Mais na rua.

Alunos: Dentro de casa.

Pesquisadora: E quem brinca mais na rua, alguém fica com vocês na rua? Vocês ficam sozinhos, ficam com a mãe, com o pai, com o irmão?

Aluno: Meu pai não me deixa ir pra rua.

Pesquisadora: Por quê?

Alunos: Porque tem medo de carro.

Pesquisadora: E as outras mães têm medo?

Alunos: A minha tem.

U: A minha não passa nem ônibus.

Pesquisadora: Mas quando você fala assim *Mãe posso ir pra rua?* Ela deixa? Ela não tem nenhum medo?

U: Eu não peço, eu já vou logo!

Pesquisadora: Mas sua mãe sempre tá em casa?

U: Não, só no domingo.

Pesquisadora: Quem fica com você durante a semana?

Aluna: A Jéssica.

Pesquisadora: E Jéssica é o que sua?

Aluna: Irmã.

Pesquisadora: Mais nova? Mais velha?

Aluna: Mais velha.

Pesquisadora: E quais os outros medos que as famílias de vocês têm?

Aluno: De ser assaltado.

Alunos: A minha também.

Pesquisadora: E medo de vocês irem pra rua?

Alunos: De me pegarem.

Pesquisadora: É? Que mais?

Alunos: Minha mãe também, de sequestro.

Pesquisadora: E sua mãe, Aluno Q, têm medo de sequestro?

Aluno Q: É ruim! Pra me sequestrar tem que correr muito!

Pesquisadora: João corre mesmo, eu já vi na rua.

(Risos)

Pesquisadora: N, sua mãe deixa você sozinho na rua?

Aluno N: Não!!!

Pesquisadora: Alguém aqui vai embora sozinho?

Alguns alunos: Sim.

(Vozes)

Pesquisadora? Vocês falaram das brincadeiras na rua, mas e quando está chovendo, vocês brincam de quê?

Alunos: A gente brinca na chuva, de jogar bola na chuva.

(Muitas vozes)

Pesquisadora: Deixa eu fazer outra pergunta. Quando vocês querem brincar, além de brincar na rua, que lugares do bairro vocês gostam de brincar, se divertir?

U: Na casa abandonada.

Pesquisadora: Tem casa abandonada por aqui?

U: Por aqui não. Lá em cima!

Pesquisadora: lá em cima ,onde?

Alunos: No morro.

Pesquisadora: Que morro?

Aluna U: No morro da Caixa d'Água.

Pesquisadora: É o morro do São Pedro? Ou é o Morro do Sapo⁵²?

Aluna: Não! É o morro da Caixa d'Água.⁵³

Pesquisadora: Não conheço.

(Muitas vozes)

I: É no escadão, perto do Morro do Sapo

Pesquisadora: Morro do Sapo eu conheço.

(Vozes)

Pesquisadora: Mas você já foi na casa abandonada?

Aluna U: Muitas vezes.

Pesquisadora: Muitas crianças brincam lá?

Aluna U: Sim! Fica muito menino e muita menina brincando lá.

Pesquisadora: E brincam de que na casa abandonada?

Alunos: De pique-esconde...

Aluna: É melhor levar um pano branco, botar por cima...

⁵² Morro situado no bairro Olavo Bilac onde foi instalada uma Unidade de Polícia Pacificadora-UPP e faz parte da comunidade Mangueirinha-Duque de Caxias. No alto do morro há uma pedra cujo formato dá origem ao nome. Muitas crianças da escola, de maneira geral, residem no referido local.

⁵³ Morro identificado pelos moradores por fazer parte do complexo de favelas da comunidade Mangueirinha-Duque de Caxias. No alto do morro encontra-se uma instalação de água desativada da CEDAE, daí o nome, Caixa d'Água.

(Risos)

(Vozes)

Pesquisadora: Que aventura, hein, na casa abandonada! E praça? Vocês brincam em praças?

Alunos: No Jardim Metrópolis, na praça da AMAJAL...

Pesquisadora: Praça da AMAJAL no (bairro) Jardim Leal?

Aluno: Isso.

Pesquisadora: Mas Você mora lá perto?

Aluno: Umas três ou quatro ruas a cima.

Alunos: Lá é muito grande!

(Vozes)

Pesquisadora: E o que vocês fazem na praça?

Aluno: Jogo futebol.

Pesquisadora: Você participa da escolinha de futebol de lá?

Aluno: Uhum!

Pesquisadora: Que mais?

Alunos: Bicicleta, andar de skate, patins.

Pesquisadora: Têm medo não?

Alunos: Não! Descendo morro!

Pesquisadora: Vocês conhecem patinete? Mas não é aquele patinete que compra pronto, não.

(Silêncio)

Pesquisadora: Patinete de madeira, que a gente faz em casa...

I: Carrinho de rolimã?

Pesquisadora: Carrinho de rolimã?

Alunos: Ah! Tá!

Pesquisadora: Vocês já andaram? Já desceram ladeira?

Alunos: Sim.

Pesquisadora: E essa praça aqui da escola, vocês não brincam não?

Alunos: Às vezes.

Aluno: A praça já tá velha!

Pesquisadora: Nem quando vocês vêm pra escola vocês não brincam nela?

Alunos: Não!

Pesquisadora: E tem outros lugares no bairro pra se divertir?

(Silêncio)

Pesquisadora: E fim de semana, o que vocês fazem?

Alunos: A gente brinca.

Pesquisadora: E no campo de futebol da guacha? Jogam futebol lá?

Alunos: Não.

Aluno: Meu pai joga na praça da AMAJAL.

Pesquisadora: Então quando vocês querem brincar vocês ficam na rua mesmo de vocês, é isso?

Alunos: É, ou na rua dos outros.

Pesquisadora: A.C, você faz o que pra se divertir?

A.C: Toco violão.

Pesquisadora: É mesmo? Alguém aqui toca instrumento também?

(Alguns alunos levantam a mão)

Aluno: Eu toco violão.

Pesquisadora: Aprendeu como?

Alunos: Com meu padrasto.

Pesquisadora: E você, A.C?

Aluna: Com meu avô.

Pesquisadora: E você?

Alunos: Toco pandeiro na igreja.

Pesquisadora: Ah! Bem lembrado. Alguém mais frequenta igreja?

(Os alunos levantam a mão)

Pesquisadora: Que igrejas?

Aluna U: A tia fala que se é pastor é da evangélica, se tem padre, é da católica.

Pesquisadora: Participam de atividades na igreja de vocês?

Aluna U: Participo das atividades, das apresentações, das saídas.

Pesquisadora: E vocês saem muito?

Aluna U: Às vezes a gente vai na chácara, às vezes a gente vai pra pizzaria, só as crianças.

Pesquisadora: Olha! E alguém participa de outra atividade religiosa sem ser igreja?

(Silêncio)

Pesquisadora: Por exemplo, alguém é do candomblé?

(Silêncio)

Aluna U: Olha, eu não sou nada. Porque hoje eu tô na igreja, amanhã eu tô cantando funk.

Pesquisadora: E quem é da igreja não pode cantar funk?

Aluna U: Não, pode não. Pode entrar de *short* curto não. Oh! Ela vai à igreja comigo.

Pesquisadora: Mas e aí, alguém tem alguma religião sem ser católica ou evangélica? Alguém frequenta terreiro?

(Silêncio)

Pesquisadora: Alguém da família de vocês frequenta?

Aluna: A minha avó é.

Pesquisadora: E você, seus pais?

Aluna: Não.

(Vozes)

Aluno: Meu primo é macumbeiro.

(Risos)

Pesquisadora: Por que riram?

Alunos: Porque é engraçado.

Aluna: Minha bisavó era...

Pesquisadora: Do candomblé?

Aluna: Minha avó É.

I: Tem um cara na minha rua, ele é macumbeiro, só que é legal!

Pesquisadora: Só quê? Por que ele não seria legal?

I: Ué! Ele é, mas, assim...

(Silêncio)

Pesquisadora: Na igreja tem gente que é(legal) e tem gente que não é?

(A aluna movimenta a cabeça em sinal negativo.)

Pesquisadora: Na igreja todo mundo é legal?

(A aluna movimenta a cabeça em sinal positivo.)

Aluna: Na igreja tia, todo mundo é legal.

Pesquisadora: Hum.

(Silêncio)

Pesquisadora: E domingo, que vocês fizeram?

Aluno: Eu fui à praia.

M: Eu fui à Praia do Forno, em Arraial do Cabo.

Pesquisadora: Você vai muito pra lá?

Aluno M: Às vezes.

Pesquisadora: Quem mais foi à praia? Cachoeira? Piscina?

(Os alunos levantam a mão)

Aluna: Eu já fui na praia da Barra.

Aluna: Eu já fui na Praia Vermelha.

Aluno: Eu já fui na praia lá de baixo.

Pesquisadora: Alguém mais quer falar o que faz pra se divertir? E em casa? Ah!

Vocês veem muita TV em casa? O que vocês fazem em casa?

Alunos: Mexer no celular, vídeo game, computador, tablet.

Pesquisadora: O que vocês veem na internet?

Alunos: *Facebook, netflix, youtube*, vídeos.

Pesquisadora: Que vídeos assistem?

Alunos: Desenho, música, novela antiga...

Pesquisadora: Fala uma novela antiga aí:

Alunos: A gata comeu, Chocolate com pimenta...

(Vozes)

Aluna: Eu vejo sessão da tarde na TV TODO DIA.

(Vozes)

Pesquisadora: Ano passado vocês estudavam à tarde. Agora vocês estudam de manhã. O que vocês fazem quando chegam em casa? Qual é a rotina de vocês?

Alunos: A gente acorda, toma café, toma banho, escova os dentes, penteia o cabelo, bota a roupa e vamos pra escola.

Pesquisadora: E chegando da escola fazem o quê?

Alunos: Tomamos café, fazemos dever...

Pesquisadora: Mas quando saem da escola?

(Vozes)

Alunos: Tomo banho, almoço, faço dever de casa, brinco...

Pesquisadora: Quem ajuda vocês a fazer o dever de casa? Alguém ajuda?

Alunos: Minha mãe. Meus irmãos. Ninguém. Eu não faço.

(Vozes)

Pesquisadora: Quem fica sozinho em casa?

(Muitos alunos levantam a mão)

Pesquisadora: Os responsáveis de vocês trabalham fora?

Alunos: Sim.

Pesquisadora: Quem mora só com a mãe?

(Alguns alunos levantam a mão)

Pesquisadora: Quem mora só com a pai?

(Alguns alunos levantam a mão)

Pesquisadora: Quem mora com os dois?

(Alguns alunos levantam a mão)

Aluna U: Meio.

Pesquisadora: Como é *meio*?

Aluna U: Eu moro meio com a minha mãe e meio com o meu padrasto.

Pesquisadora: É dividido?

Aluna U: É assim, quando eu fico estressada com a minha mãe, eu vou pra casa do meu pai.

Pesquisadora: E quem mais tem pais separados e fica um pouquinho com um, um pouquinho com o outro?

Aluno: O que, tia?

Pesquisadora: A colega está falando que os pais moram em casas separadas e que fica um pouco com cada. Alguém mais também fica assim?

Aluno: Eu tia, eu fico o fim de semana com meu pai, de quinze em quinze dias.

(Muitas vozes)

Alunos: E quem não mora com nenhum dos dois, mora com outras pessoas?

(Alguns alunos levantam a mão)

Pesquisadora: Eu gosto muito de desenhos de crianças. Eu queria pedir que vocês desenhassem o que vocês disseram que costumam fazer pra se divertir, conforme vocês falaram. Eu vou tirar foto do desenho de vocês e vou colocar no meu trabalho junto com essa conversa que nós tivemos. Pode ser?