

## Alfabetização muito além da Paideia:

### Proposta e conflitos em Angra dos Reis

Rodrigo Torquato da Silva - IEAR/UFF<sup>1</sup>

#### Resumo

O objetivo é apresentar os indícios de uma pesquisa voltada para a análise dos impactos da proposta de alfabetização da Rede municipal de Angra dos Reis e os seus rebatimentos e conflitos nas práticas alfabetizadoras. Sua relevância está no acompanhamento das propostas de uma rede pública e os elementos que as práticas alfabetizadoras sinalizam. Esse é um papel fundamental da universidade pública.

**Palavras-chave:** alfabetização, classes populares e conflitos.

#### Abstract

The objective of this paper is to present the preliminar results of a research aimed at analyzing the impacts of an alphabetization proposal at the municipal schools of Angra dos reis. Its relevance lies in monitorate the proposals of the public schools network and the elements that the everyday practices reveals . This is the public university work.

**Keywords:** alphabetization, popular classes e conflicts.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Pesquisador nos temas "territórios e territorialidades", "violência e cotidiano escolar e "sociologia urbana" com ênfase em "favelas e periferias". Prof<sup>o</sup> Adjunto do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF). Líder do grupo de pesquisa ALFAVELA - CNPQ. Contato: /rodrigotor4prof@yahoo.com.br/.

## **Alfabetização muito além da Paideia: Proposta e conflitos em Angra dos Reis**

Rodrigo Torquato da Silva

### **Introdução**

O objetivo do presente trabalho é analisar os impactos de uma proposta de alfabetização, imposta às professoras de uma rede municipal de ensino, e os possíveis rebatimentos em suas práticas alfabetizadoras. Infelizmente as professoras alfabetizadoras, em pleno século XXI, precisam ainda debater, ou melhor, debaterem-se em conflitos desgastantes com Secretarias Municipais de Educação que, assim como no município estudado, acreditam ser possível encontrar "o caminho" da Alfabetização através de "uma metodologia clara", pautada em um tipo de "análise linguística". Por sorte ou, certamente, por compromisso político e pedagógico, essas professoras ainda insistem em mostrar factualmente e cotidianamente que, em se tratando de escolas públicas que atendem predominantemente as classes populares (conceito este cada vez mais pluralizado), a "paideia" nunca foi o melhor caminho.

Apesar de ter ciência de que o que está sendo apresentado aqui são os primeiros indícios-resultados de uma pesquisa, não me furto de embrenhar-me nos conflitos que essa empreitada proporciona. Os riscos são justificados pelos compromissos políticos-militantes que assumimos durante nossas trajetórias de professores-alfabetizadores-pesquisadores, primeiro momento, e em seguida, de pesquisadores "profissionais" que estão ancorados em sua classe de origem. No caso do pesquisador que assina este trabalho, classe popular-favela. Portanto, quando analisamos os impactos de propostas de alfabetização homogeneizadoras para as classes populares na rede pública, o que está em jogo é uma luta política pela afirmação da diferença e pela luta contra as desigualdades sociais.

A fundamentação teórico-metodológica foi complementada por uma revisão bibliográfica das monografias produzidas acerca do tema, nos últimos dez anos, no Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR-UFF), incluindo, ainda, um estudo analítico dos principais discursos e imagens publicizadas em um dos periódicos da

cidade, que trazem no bojo de suas informações questões envolvendo, predominantemente, as classes populares e os dilemas sociais em que estão inseridas no município.

A empiria que sustenta o momento da pesquisa divide-se em duas frentes de ação: i) grupos focais com estudantes do curso de pedagogia moradores da região, com as professoras alfabetizadoras e com algumas pedagogas que compõem as equipes técnicas das escolas, ambas profissionais da rede municipal angrense; ii) acompanhamento de situações publicizadas, referindo-se a alguns bairros considerados violentos (os dados foram extraídos do periódico analisado e os grupos focais realizados).

### **Proposta de Alfabetização para a Rede - Como invisibilizar o invisibilizável?**

Ao chegar em Angra dos Reis, em 2008, na condição de professor D. E., da Universidade Federal Fluminense (UFF), pude constatar o que poderíamos denominar de “choque” entre a construção do imaginário e a realidade. A imagem construída da referida cidade era a de uma espécie de um “oásis” para os abastados do país. Esperava encontrar muitas mansões à vista, com iates multicores, ancorados em píeres particulares, consolidando o capitalismo como sinônimo de luxo e prazer. No entanto, deparei-me com um centro citadino que mais parecia com o Rio de Janeiro das minhas origens, onde riqueza e pobreza coexistiam em uma aparente harmonia.

Intrigado com o que via, passei a perguntar a transeuntes, camelôs (os poucos que encontrei) e jornaleiros qual o nome daquelas favelas que situavam-se nos morros. Para minha surpresa, ouvi de todos a uníssona resposta: “ em Angra não tem favela!” Ora, se o que via não eram favelas, como conceituaria tais construções “irregulares”, guiadas por becos e vielas, com escadarias longas e casas sem rebocos? Na verdade, o que estava diante de mim era o ápice do sucesso capitalista que, ao invés de uma “Meca dos milionários”, isolados por redes de proteção “anti-pobres”, o que estava visível nada mais era do que o contraste da desigualdade social, fundado nas premissas que sustentam o sistema: lucro, mais-valia, miséria, ostentação, violência, exploração e, fundamentalmente, opressão.

Sob as ondas dessas constatações, dirigi-me à Secretaria Municipal de Educação

(SME), no intuito de apresentar-me como o novo professor da UFF, concursado, para a disciplina “Alfabetização e Linguagem”. Já tinha experiência com outras Secretarias de Educação, como professor das séries iniciais em Duque de Caxias, Niterói e, ainda, no Ensino Médio-Normal, no Estado do Rio de Janeiro. Após uma conversa com a pessoa responsável, na ocasião, pela coordenação da equipe que estava implementando a Alfabetização na rede, fui apresentado à proposta, além de algumas estatísticas oriundas da sua experiência em vigor. Foi possível perceber que a Equipe da SME, quase que em sua maioria, tinha estudado no IEAR-UFF, o mesmo que estava sendo, ali, representado. Ou seja, a maior parte dos profissionais da educação atuando naquele momento, na SME-Angra, formou-se no IEAR-UFF, até porque, pelo que consta, era o único curso oferecido por uma Universidade Pública na Região. Após ser apresentado a Equipe de Alfabetização debruicei-me sobre um documento oficial, produzido em 2008, que seria o embrião da atual proposta.

### **A estrutura do documento-proposta: a “Mandala”**

O principal documento que sustenta a Proposta de Alfabetização da Rede tem o formato de um livro didático e traz na capa uma síntese dessa proposta representada por uma “Mandala” (esse termo foi usado pela integrante da equipe, mencionada acima, para explicar a ideia de transversalidade contida no símbolo “místico” da capa). Segundo a mesma pessoa, a “Mandala” tem elementos de fora para dentro e de dentro para fora – a ideia de transversalidade articula-se da seguinte forma: espaço – transformação (parte externa) e, na parte interna, meio ambiente – linguagem, que formam quatro eixos fundamentais, que dialogam com outros componentes temáticos.

O foco da proposta está fundamentado em quatro conceitos estruturantes: 1- Tempo; 2- Identidade; 3- Espaço e 4- Transformação . No entanto, os textos que apresentam a operacionalização da proposta evidenciam uma linearidade disciplinar a partir de níveis hierarquizados. No caso dos berçários e da pré-escola, por exemplo, não se faz muito clara a operacionalização dentro da ideia de transversalidade

proposta. Cercando disso, tanto F.<sup>2</sup> quanto o próprio documento afirmam, recorrentemente, estar seguindo as orientações da LDB e, logo, estando a transversalidade angrense “submetida” à Lei. Não seria da proposta a possível contradição entre a noção de transversalidade apresentada e a sua operacionalização na rede.

Os conteúdos específicos para cada nível de escolaridade repetem-se nas atividades dos anos iniciais. A diferença é que vai aumentando o “grau de complexidade”, demonstrando claramente uma linearidade hierárquica dos conteúdos que devem ser apreendidos pelas crianças. Já nos outros níveis, as estratégias mudam, mas os objetivos são os mesmos, galgar, de degrau em degrau, na escala de conteúdos prescritos no currículo.

Segundo as pedagogas da rede que participam da pesquisa e dos grupos focais que coordeno, a ambiguidade e a falta de clareza se dá em função da forma como a proposta foi elaborada e imposta. B. faz a seguinte análise:

A leitura que eu faço é a seguinte. Entrei na rede em 2005, quando esse livro estava saindo [entrando em vigor]. Então, cerca de 2 anos após a saída dele, a gente teve essa exigência. A gente também tinha a exigência de trabalhar isso com os professores. Os professores tinham que organizar os planejamentos em cima desses conceitos. Mas isso também “calhou” com a gestão anterior da Secretaria que, embora a gente tenha a continuidade do mesmo partido, no governo, essa outra gestão, quando entrou, deixou isso no esquecimento. Ela não disse assim, abertamente: Olha, não é isso aqui que nós acreditamos, mas deixou no esquecimento. Parou de cobrar e isso ficou esquecido. Hoje eu vejo assim, esse livro azul [refere-se, aqui, a outro livro que elas, as pedagogas, trouxeram para mostrar no nosso grupo de pesquisa] ninguém lembra dele. Esses outros, esse amarelo, laranja e o verde, ainda circulam e circulam mais no 1º segmento. Os professores do 2º segmento também, desde o início, repudiavam esse material. Então eu acho que eles têm uma especificidade maior na sua área. Por isso, eles deixaram isso de lado. Isso nunca foi usado, só pra olhar e fazer “chacota”. O 1º segmento ainda usa, o livro azul, a lista de conteúdos [contidas no livro]. (os parênteses são grifos meus)

A narrativa acima nos leva a pensar que além de imposta, a proposta cria um descompasso, antidualógico, entre planejamento e experiências pedagógicas

---

<sup>2</sup> O autor opta em utilizar letras maiúsculas para referir-se às profissionais da rede que participaram da pesquisa, com o intuito de preservar a identificação.

cotidianas. Há, numa primeira análise, uma evidente desvalorização dos conhecimentos gestados na prática alfabetizadora, por exemplo. Por trás do discurso de planejamento a priori, elaborados por uma equipe (ainda que esta seja composta por professoras da Rede) está uma concepção de conhecimento hierarquizado, pautado na lógica cientificista, que desvaloriza e desconsidera o conhecimento das professoras. À medida que a proposta é imposta, sem considerar que na alfabetização das classes populares muitas vezes precisamos ficar “à deriva”, para tentar entender os rumos da maré, ocorre também, no mesmo processo, uma desvalorização dos acordos e negociações que as professoras alcançaram, a duras penas, com estudantes das classes supracitadas. Isso, de certa forma, desestabiliza o planejamento construído na práticas, dentro do conjunto de possibilidades que os acordos e negociações permitem, e o cotidiano retroalimenta. E isso é, sem via de dúvidas, muito ruim.

E., outra pedagoga que participa da pesquisa, faz a seguinte análise:

A gente percebeu que [a proposta] mantém a mesma estrutura desde o berçário. A gente tem a transversalidade como se fosse um discurso. O que [muda] acrescenta são as orientações, são as observações, que falam que o trabalho tem de estar articulado, tem de estar contextualizado. Fica um pouco..., talvez, até fazendo um esforço para falar isso, fica um pouco a critério do professor, ou da Unidade Escolar, a melhor forma de tentar articular isso, com os conteúdos essenciais. E, por fim, a gente vai percebendo que a transversalidade parece que se resume a uma articulação que não é do planejamento.

Ou seja, E. percebeu, imediatamente, que a transversalidade está presente na sua prática. É a teoria em movimento e não o inverso, como entende a SME-Angra impondo um discurso vazio e sem diálogo com as alfabetizadoras. É apenas mais um documento cuja operacionalização já nasce inoperante. No fundo, é uma proposta vinda de cima, que não buscou entender, primeiro, quais as transversalidades que já estão presentes nas práticas docentes cotidianas.

Dialogando conosco, S., outra pedagoga da Rede, participante do grupo focal, corrobora com a análise, apresentando outras nuances para a questão.

Na verdade ele [o documento-proposta] só fala sobre os conceitos. Os quatro conceitos lá de cima são conceitos mais gerais sobre a estrutura do homem na terra, da vida do homem na terra, a partir do tempo, do espaço, as transformações... É para pensar questões sobre cidadania. A escola pode trabalhá-los. Durante algum tempo, quando saiu esse

material, era cobrado muito da gente que todo início de ano, a gente preenchia um formuláriozinho sobre como que a gente ia trabalhar esses conceitos básicos, inclusive os estruturantes, no planejamento. Durante algum tempo isso nos foi cobrado. Depois disso caiu no esquecimento. Eu não vejo hoje, isso ser introduzido na discussão da escola. Isso meio que ficou esquecido. Existem coerências internas na estruturação do texto, então, tem um grupo na rede que acha isso ótimo, maravilhoso, né?! Um grupo pequeno. Mas, uma boa parte do grupo não vê isso como essencial e como produção da rede, embora, a defesa seja que isso foi produzido pela rede. Principalmente esses cadernos aí, porque o outro, de uma certa forma ficou para trás né?! Esse daí [aqui ela aponta para um dos cadernos-livros que compõe a proposta que estamos analisando] alguém ainda lembra. A estrutura amarra e engessa o currículo. Mas você tem que trabalhar isso aí. Às vezes isso cria angústia no professor. Aí, quando vai o coordenador na escola e diz que tem que trabalhar aquilo ali, ele [o professor] diz: “Ah, tá bom!” Fecha, guarda e vai fazer o que ele acha.

“Fecha, guarda e vai fazer o que ele acha.” Essa é a questão. A alfabetização das classes populares, nessas condições, fica à mercê de disputas em que, por um lado, sob uma imposição, a proposta da SME não dialoga com a prática e, logo, não se consubstancializa na sua possibilidade de operacionalidade. Por outro lado, as práticas alfabetizadoras não se realizam a contento, visto que opera sob a pressão de situações de “policiamento”, que não possibilitam uma rotina planejada e orientada pela construção de um conhecimento prático-teórico-prático, oriundo das muitas percepções, diálogos, negociações e angústias cotidianas que sustentam a relação alfabetizadora-alfabetizando na sua concretude.

No entanto, é possível perceber, a partir dos relatos apresentados, que as crianças inseridas nesses contextos passam a ser o elemento fundamental das disputas que, inclusive, justifica a necessidade, ou não, dos sujeitos que travam tal batalha pela autorrealização profissional, independente dos resultados efetivos aos quais são convocados profissionalmente, que é, “apenas”, alfabetizar as crianças das classes populares. Ou seja, tais crianças passam a ter suas subjetividades disputadas como territórios de realização (autorrealização) de propostas-projetos de outrem, em que o objetivo dos processos-projetos não se realiza na sua proposta mais elementar, a alfabetização.

## A “Paideia Angrense”

Ao estabelecer contatos com a Secretaria de Educação de Angra dos Reis, o objetivo principal era um estabelecer um estreitamento na relação universidade - rede municipal - escolas publicas. Após a participação em um Fórum sobre Alfabetização, organizado pela SME-Angra, no qual uma professora, escolhida como modelo de operacionalizadora da proposta atual da Rede, apresentou os resultados da sua prática, não pude furtar-me de fazer vários questionamentos. Ao indagar sobre a viabilidade da proposta enquanto método universal para um município composto por classes populares de origens tão distintas, a relação professor pesquisador da UFF - SME sofreu um estancamento. A dita professora apresentou um trabalho no qual explicava como e quais sucessos obteve ao aplicar a metodologia proposta, fundamentada em 28 conteúdos-passos para a alfabetização de toda a turma (crianças com origens de classes populares muito diferentes). As indagações giravam em torno de muitas dúvidas que ficaram durante a explanação.

Posso considerar que a partir desse Fórum tive o primeiro embate oficial com parte da equipe responsável pelos projetos de alfabetização da rede. Fui informado imediatamente, e sem muitos rodeios, de que tinha sido investido muito dinheiro em uma proposta de trabalho, oriunda do Paraná, propagada pela professora Sandra Bozza. A referida professora havia sido contratada, com verba da prefeitura, para oferecer um curso de treinamento para as professoras alfabetizadoras da rede para que elas pudessem ser preparadas para aplicar a “nova” metodologia de alfabetização.

Os questionamentos aumentavam à medida que aprofundava as revisões bibliográficas, as conversas com os moradores, as caminhadas pelas áreas consideradas mais populares e violentas da região e os encontros com algumas professoras da rede. Tudo isso possibilitou constatar que a formação populacional de Angra dos Reis era marcada por uma incontestável diversidade cultural, permeada por múltiplas linguagens e dialetos (o Guarani Mbya, por exemplo) e que as classes populares estavam distribuídas em pelo menos quatro grandes grupos de habitantes, com suas histórias-memórias de lutas e resistências: os quilombolas, os caiçaras, os indígenas e os trabalhadores de muitas regiões do Brasil que vieram em busca de emprego-trabalho no “eldorado” angrense, locus de importantes usinas, estaleiros e

indústrias. Tal reflexão provocou, já de início, um “leve arranhão” na relação que tentava estabelecer com a SME. Fui informado, num tom preventivo, para não me meter com questões políticas em Angra dos Reis, visto que estas eram marcadas historicamente por desdobramentos difíceis, até mesmo violentos.

Essas inquietudes levaram-me a criar o grupo de pesquisa “Alfavela”. A partir daí, passei a convidar professoras e profissionais da rede de ensino público que tivessem o interesse na questão, além dos estudantes do curso de Pedagogia do IEAR-UFF. Após elaborar o cronograma de trabalho, iniciamos os grupos focais, com o intuito de refletir sobre a alfabetização angrense e melhor entender o impacto político e pedagógico daquela proposta, que estava sendo desenvolvida diante de nós, naquele município.

Pistas importantes têm surgido durante os estudos e os debates nas reuniões de pesquisa, vide o depoimento de E., pedagoga da rede.

Hoje, fui conversar sobre conteúdos. Existe uma certa fala das coordenadoras que dizem: “Isso aqui já está um pouco ultrapassado e não há nada de concreto ainda para colocar no lugar [referindo-se à proposta-mandala]”. Então, [continua E.] não pode ser jogado fora, porque não tem nada para colocar no lugar. Mas não corresponde mais [a realidade], não é o que eles [professores] querem, mas ele está ali. Então alguns professores acabam pegando essa lista de conteúdos e isso vira o que ele vai trabalhar dentro de sala. E quase sempre não tem ligação com a Mandala, com os conceitos, com nada. É só uma lista de conteúdos. Agora, tem a Sandra Bozza que traz um monte de discussões e inseguranças, porque pela forma, se você pegar e olhar página por página [referindo-se ao livro da Sandra Bozza, que orienta a atual proposta de alfabetização] essa é uma lista que você podia pegar na década de 80 e não ia ter muita diferença de uma lista em si, de conteúdos. Quando aparece o discurso da sociolinguística de você produzir texto? Aí, como é que encaixa isso dentro desse currículo que está ali? Isso é uma fonte de conflitos. Se a gente fala em áreas integradas, como é que o conteúdo está aqui, desse jeito, separadinho? Como é que vai integrar? No contato diário aparece um monte de questões, o tempo todo, que não tem uma resposta. A resposta está apontada num futuro que ainda está para se realizar.

As questões levantadas por E. fazem parte de um conjunto de elementos que me impulsionaram a pesquisar a origem da metodologia anunciada e, conseqüentemente, as redes de relações que se articulam em torno da proposta adotada. Por que inspirar-se em uma proposta desenvolvida no Paraná? Quem é

Sandra Bozza? Qual sua inserção no campo da alfabetização? Por que outros nomes não foram convidados, já que a UFF formou (como vimos acima no ensaio feito na SME por F.) a maioria dos profissionais da rede? Por lá passaram nomes importantes do campo da alfabetização, tais como Prof<sup>a</sup> Regina Leite Garcia, Prof<sup>a</sup> Nilda Alves, Prof<sup>a</sup> Teresa Esteban, Prof<sup>a</sup> Carmem Perez, Prof<sup>a</sup> Carmem Sanches, entre outras pesquisadoras consagradas da área.

Tais indagações levaram-me ao primeiro processo de investigação; o mais óbvio na atualidade: a *internet*. Constatei a existência de uma estrutura nacional de consultorias administradas por uma empresa privada, que gerencia uma rede de “educadores famosos”, oferecendo cursos, palestras, métodos, livros, entre outros materiais pedagógicos. Esses profissionais disponibilizam seus serviços a uma quantidade enorme de prefeituras no Brasil.

No caso de Angra dos Reis, a SME adotou, primeiramente, o livro "Ensinar a ler e a escrever: uma possibilidade de inclusão social" (BOZZA, 2000), como livro-base para a operacionalização da metodologia. Fazendo uma breve análise do conteúdo do texto, percebe-se que há uma coletânea de técnicas de alfabetização interessantes, entretanto, nada que já não tenha sido dito por outras pesquisadoras da área. Apresenta 28 conteúdos que servem de roteiros para o que a autora denomina de análise linguística. É importante ressaltar que a própria autora, cercado-se de possíveis críticas, admite que não está criando um método universal. No entanto, quando uma rede de ensino não só adota tal “método”, mas impõe a sua efetivação às professoras alfabetizadoras, o que entra em jogo é a evidência de uma tentativa de universalização metodológica que homogeneize as práticas alfabetizadoras. Ou seja, cria-se uma tentativa de sobrevalorizar a “teoria”, impondo-a sobre a prática e desconsiderando a complexidade da constituição histórica das classes populares de Angra, assim como seus diversos tipos de culturas, de tradições, de oralidades, de memórias, de religiosidades utilizados para resistir nos seus territórios, com as suas narrativas, seus dialetos, suas práticas passadas intergeracionalmente. Enfim, histórias de lutas e resistências ao epistemicídio (SANTOS, 2002), que há séculos tenta extirpar as diferenças hierarquizando as relações sociais, as interações com o mundo, com os conhecimentos, com as linguagens, o linguajar o mundo, como bem nos ensinou Paulo

Freire. Um epistemicídio que corrobora para um tipo de socialização eurocêntrica, que insiste na ideia de desterritorialização dos povos (COSTA, 2008) que não se adaptam ao modelo imposto e que, portanto, foram e são submetidos às muitas formas de opressão.

Fazendo uma análise da proposta-método de alfabetização Sandra Bozza e das articulações que sustentam a sua difusão, defrontamo-nos com uma teia complexa de prestadores de serviços pedagógicos, propagados por todo o Brasil. Embora seja uma questão delicada, a estrutura que sustenta essa lógica tem uma espinha dorsal de fácil visualização. Por isso, faz-se necessário entender de que lugar fala a autora.

A autora mantém ainda um site próprio no qual divulga, além dos seus trabalhos e textos, os serviços pedagógicos que tem a oferecer. A partir do referido site foi possível percorrer um caminho que talvez possa dar um sentido lógico ao que está contiguamente posto na decisão de adotar um livro e uma autora como referência-padrão para a alfabetização de um contingente tão complexo. Juntamente a isso, percebeu-se que não se trata de uma autora-pesquisadora independente, ou isolada. Ao contrário, ao fazer uma leitura exploratória dos principais livros da autora, buscando informações que dessem pistas acerca das redes em que ela se insere, encontramos as primeiras peças para o entendimento de um complexo quebra-cabeças.

Começamos pelo site da Editora Melo - <http://www.editoramelo.com.br/> - (último acesso em 10-07-2012), que comercializa o livro-padrão adotado em Angra dos Reis, com os 28 conteúdos-passos para a Alfabetização "eficaz". Podemos constatar ali que a referida Editora é uma empresa do Grupo Futuro. Tal Grupo agencia uma rede de autores e pesquisadores renomados, ligados a Educação, oferecendo "prestação de serviços pedagógicos qualificados", de modo a movimentar um mercado de vendas de pacotes pedagógicos a uma quantidade enorme de prefeituras em todo o país. À guisa de exemplo, seguem alguns eventos agendados:

- 8º Congresso Internacional de Educação de São Luís - MA - 09 a 11 de Julho de 2012;
- Fórum Internacional: Liderança, Competência e Gestão em Educação - Curitiba PR - 12 a 13 de julho de 2012;

- 12ª Jornada Internacional de Educação da Bahia - Salvador - BA - 26 a 28 de Julho de 2012;
- I Congresso de Gestão Educacional - Santa Luzia - MG - 10 a 12 de Julho de 2012;
- Congresso Internacional de Formação Continuada de Professores - Viamão - RS - 16 a 18 de Julho de 2012;
- 6º Congresso Internacional de Educação de Maceió - AL - 02 a 04 de Agosto de 2012.

Além disso, o Grupo Futuro monopoliza a venda dos produtos-livros (como é o caso do livro-referência adotado em Angra, da Professora Sandra Bozza), ligados aos pacotes de qualificação da educação (e pela quantidade de prefeituras envolvidas é possível constatar uma predominância do ensino público). A missão da empresa deixa claro qual é o seu negócio: "Propiciar o desenvolvimento dos educadores e fomentar negócios por meio de publicações, feiras e congressos educacionais." – [http://www.editoramelo.com.br/?page\\_id=334](http://www.editoramelo.com.br/?page_id=334) - (último acesso em 10-07-2012).

Continuando a navegação, encontramos depoimentos de "parceiros" que demonstram todo o poder de articulação e de cooptação:

*O "Educar/Educador" não é apenas o mais importante evento educacional realizado no país. É também, e principalmente, um evento que, pela qualidade e organização apresentadas, constitui magnífico modelo que serve de exemplo a outras organizações que trabalham outros setores da cultura brasileira.*

*A Futuro Eventos merece cumprimentos por ajudar o Brasil a promover congressos marcantes e inesquecíveis. **Celso Antunes - Palestrante - São Paulo/SP.** <http://www.futuroeventos.com.br/depoimentos.php> (último acesso em 10-07-2012).*

É preciso não só entender os emaranhados em que as propostas de alfabetização para as classes populares, predominantes nas escolas públicas, são elaboradas, mas denunciar as relações em que são construídas. O caso de Angra, como foi visto, é apenas um dos nós de uma rede de relações mercadológicas e de fortalecimento do status quo, no meio acadêmico. Seus rebatimentos mais profundos se dão na desvalorização das culturas dos estudantes e no descarte dos conhecimentos que emergem da relação professoras-estudantes construindo, conseqüentemente, uma relação refratária às estratégias de sobrevivência e de lazer,

por exemplo, dos estudantes menos abastados desse país.

Isso tudo contribui para o que chamamos de escola sem sentido. Ou seja, além dos históricos sintomas que as condições socioeconômicas acarretam às famílias e às crianças das escolas públicas de Angra dos Reis, estas ainda estão submetidas aos impactos do jogo mercadológico das empresas, incluindo, logicamente, como elemento fundamental desses pacotes, um discurso cientificista que cria uma espécie de materialidade do fracasso personificado nos meninos e meninas que não têm jeito e nas professorinhas alfabetizadoras. Dessa forma, juntamente com seus especialistas, fabricam e vendem o fracasso da educação pública.

### **As classes populares de Angra dos Reis**

A política de negar os problemas sociais e a diversidade cultural e linguística se refletem na proposta de Alfabetização imposta pela SME-Angra. Há uma tentativa de homogeneização das culturas e das formas de apreender as múltiplas linguagens que vai de encontro às muitas formas de conhecimentos criados pelas diversas maneiras dos povos de “fazer/fazer-se” com o mundo, aos dialetos populares elaborados na e com as práticas sociais, às escolhas individuais, aos estilos de vida. A negação disso é parte de um processo histórico que Boaventura Santos denomina de “epistemicídio”. (SANTOS, 2002). No entanto, como já foi dito, isso não é nem uma invenção, muito menos um “pecado” angrense. A história que nos é contada nas escolas, afirma que os gregos acreditavam na possibilidade de uma educação homogeneizadora que formaria o “verdadeiro grego” através da “Paideia Grega”. Lógico que não poderemos estabelecer uma comparação descontextualizada, visto que o mundo na época grega era destituído de muitos dos recursos tecnológicos que possibilitaram enormes avanços intelectuais em várias esferas, como na política, no social, na concepção de cultura, e jamais negaremos a enorme contribuição que essa proposta trouxe para pensarmos uma educação no sentido amplo.

É de fundamental importância para uma proposta séria de alfabetização tentar compreender os contextos e territórios das classes populares. E não apenas isso, mas, sobretudo, as origens, as etnias, as representações discursivas e imagéticas

propagadas por veículos de comunicação popular, para que, minimamente, possamos aprofundar na problemática em questão.

Em Angra dos Reis, há o que tenho denominado em trabalhos anteriores de quatro troncos-matrizes de classes populares que habitam o território. Os Quilombolas, os Guaranis MBYA, os Caiçaras e os trabalhadores voláteis dos estaleiros e das usinas instaladas no município. Todos com histórias de lutas e resistências para que não sejam diluídos identitariamente em projetos de homogeneização cultural que silenciam tradições, culturas milenares, rituais, memórias, inclusive as de desapropriações violentas que muitos sofreram na sua terra natal em nome da ideologia do progresso, ou em busca de uma concepção de modernidade.

Para melhor exemplificar apresentarei, abaixo, um conjunto de dados levantados a partir da análise, durante um ano de pesquisa, de um periódico local importante, de grande circulação, denominado “A cidade”. Algumas de suas principais características são a linguagem coloquial e as pautas, sugerindo temáticas de uma inserção no cotidiano das classes populares angrenses. Como metodologia trabalhamos com grupos focais e uma tabulação do periódico desde o mês de maio de 2011 até maio de 2012. É importante frisar que tal análise foi feita coletivamente contando com integrantes do grupo de pesquisa que coordeno - o ALFAVELA - em que alguns atuam como professores do primeiro segmento e outros, como pedagogos da Rede. A tabulação foi atualizada para o presente artigo e contou com o trabalho da professora Danielle Tudes, assistente de pesquisa no Alfavela e pedagoga da supracitada Rede.

Vale à pena ressaltar que não nos interessa tratar a fonte dos dados, o referido periódico, como narrativa e/ou fonte qualificada cientificamente e neutra de intenções, até porque no entendimento em que se pauta a pesquisa, toda narrativa tem como autor um sujeito dotado de intenções e de subjetividade construídas nas interações sociais e políticas. No entanto, nos debruçamos sobre o referido periódico durante um período de um ano, debatendo e analisando os contextos, os lugares e as circunstâncias em que as classes populares, através das fotografias e das narrativas apresentadas, encontravam-se. Embora sabendo que o próprio periódico já faz uma seleção dos casos que serão divulgados, visto que alguns não são acompanhados por

fotos - o que dificultou as interpretações fenotípicas - ainda assim obtivemos elementos de fundamental relevância para os estudos aqui propostos.

<b>LEVANTAMENTO DE DADOS</b>	
<b>Maior de 2011/ Maior de 2012</b>	
Total de casos analisados: 236	
(18 casos de delitos envolvendo mulheres)	
<b>Idade</b>	<b>citações</b>
Até 18 anos	48
De 19 a 25 anos	81
De 26 a 35 anos	73
De 36 a 45	21
De 46 a 55	11
Acima de 55	2
<b>Cor</b>	<b>citações</b>
Pretos	77
Pardos	83
Branco	35
Negros	15
Sem foto	26
Obs.: Nossos dados têm dois critérios de classificação, o do IBGE e o direcionamento do Movimento Negro, por isso há três categorias: negros, pretos e pardos. Somando essas três categorias teríamos:	
<b>Cor</b>	<b>citações</b>
Negros	175
Branco	35
Sem foto	26
<b>Adjetivos que caracterizavam os sujeitos</b>	<b>citações</b>
Traficante	71
Meliante	19
Ladrão	10
Elemento	9
Estuprador	9
Bandido	7
Assaltante	4
Suspeito	3
Indivíduo	2
Marginal	2
Taradão	2
Mulherengo	2
Baiano	1
Vascaíno	1
Atirador	1
Esperto	1
Tarado	1
Pedófilo	1
Assassino	1
Viciado	1
De menor	1
Vacilão	1
Criminoso	1
X9	1

Foi possível constatar, a partir do acompanhamento e análise, durante um ano de publicação semanal, do referido periódico, que as classes populares são apresentadas predominantemente em contextos de violência, de degradação social, de situações de promiscuidade e, portanto, como classes perigosas e ameaçadoras da harmonia social. Não encontrei, por exemplo, em nenhum dos exemplares, momentos em que as classes populares estejam defendendo seus direitos, suas tradições, seus territórios, ou sua existência enquanto povos originários desse país, como no caso do Guarani Mbya. A presença nos espaços mais abastados, de prestígio social, e/ou nos espaços de comando da política local são invisíveis, ou inexistentes. As imagens nos periódicos relativas ao grupo social predominante, que aparece nos contextos de prestígio e de comando político, não apresentam as cicatrizes em seus corpos. Ao contrário, a alvura de sua pele contrasta com os corpos negros marcados factualmente nas cenas expostas nas fotografias e manchetes. Poderíamos até sugerir que os corpos negros são apresentados, recorrentemente, como mensagem subliminar do que pode acontecer com outros corpos semelhantes que ousarem a quebrar a “ordem-harmonia”. Outro ponto fundamental são os adjetivos utilizados nos textos do periódico quando trata das questões até aqui abordadas. Estes não somente desqualificam o corpo negro, mas, sobretudo, retroalimentam um sistema linguístico que opera numa lógica racista, histórica, em que são apresentados mais verbetes depreciativos para xingar os corpos negros do que os corpos brancos quando ambos encontram-se em situações ou contextos de delitos.

É dentro desse caldo de questões, que envolve não só a problemática étnico-racial, mas os procedimentos de inculcação de valores, conceitos, conteúdos, ou seja, os processos de construção de conhecimento e de consolidação das subjetividades das crianças mais pobres, das escolas dessa rede, que devemos refletir: quais os impactos da política de imposição da “Paideia angrense”?

### **Alfabetização muito além da paideia angrense: algumas considerações finais**

Todas as narrativas apresentadas demonstram um pouco da complexidade que compõe as relações entre as propostas originadas fora dos trâmites participativos e dialógicos e os conflitos com os conhecimentos oriundos das práticas construídas

com o cotidiano, com as observações, as pesquisas, etc. Vimos também que a proposta de alfabetização da rede de Angra dos Reis, pelo menos no período que a pesquisa se propõe analisar, tem um impacto ínfimo enquanto sistema de regulação das práticas alfabetizadoras. Ao contrário do que supostamente acredita a equipe da SME-Angra, a imposição gera um descompasso entre as práticas cotidianas e a teoria fazendo com que as próprias professoras elaborem articulações entre a proposta imposta e suas ações, para que possam dar um sentido regulador mínimo para sua ação docente de alfabetização.

Podemos pensar que esta mesma rede de ensino cria um conjunto de obstáculos ao tornar o processo impositivo. Quero dizer com isso que, ao impor a proposta, a SME-Angra deixa de regular minimamente a alfabetização da rede, e cria uma seleção “natural” na qual as crianças das classes populares, maioria dos estudantes da rede pública, ficam “à mercê da sorte” dos estudantes que forem selecionados para as professoras-alfabetizadoras mais comprometidas.

Assim, ao fim do ano letivo teremos uns e não outros. Uns estudarão com aquelas professoras que ao “adotar” a proposta imposta eximem-se de ir além do que as teorias sem práticas (mortas) “mandam fazer”, garantindo, com isso, uma boa relação política com muitos (as) dos gestores. Outros, com mais “sorte”, ou porque não dizer, com comportamentos e estereótipos que melhor se enquadram aos padrões e às expectativas, terão êxitos. Ou seja, uma proposta que não nasce da efervescência dialógica que envolve um planejamento coletivo está fadada ao fracasso. Até aqui, nada digo de novo! O problema torna-se politicamente grave quando as pistas apontam para além dos conflitos entre propostas impostas e desvalorização dos conhecimentos das professoras, passando para questões de ordem mercadológicas perigosas de se mexer e complexas demais para abordar academicamente.

A concepção de educação claramente exposta na proposta da SME-Angra não é nova e tem por trás do discurso de contribuição para a melhoria das práticas de alfabetização o reforço da ideia de que as professoras-alfabetizadoras são operacionalizadoras de propostas, visto que são professorinhas destituídas de teorias. Suas experiências e acúmulos oriundos das suas reflexões e pesquisas são saberes apenas práticos e não têm valor “científico”. De encontro a essa concepção muitas

pesquisas com os cotidianos das escolas têm apontado para outra alternativa, ao invés de partir das propostas impostas, que dizem pouco a respeito das experiências pedagógicas de alfabetização diversas, de cotidianos violentos, contextos sociais complexos e realidades culturais específicas de cada grupo que compõe as classes populares em Angra dos Reis. Os estudantes forjam seus espaços de aprendizagens, enquanto sujeitos de ação e de práticas, ao mesmo tempo em que são forjados nos e com os espaços praticados por eles em intensa interação com os outros sujeitos, com as coisas, as histórias do lugar, os cheiros, os sons, as expectativas coletivas que se articulam com os seus projetos individuais.

Isso deixa transparente que, ao invés de propostas norteadoras de práticas, em se tratando das classes populares, o que precisamos é, inversamente, de práticas norteadoras de propostas. O que torna o processo mais complexo, pois com as práticas norteadoras as propostas passaremos a incluir como elementos fundantes dos processos alfabetizadores as imprevisibilidades das rotinas nas favelas e periferias; as histórias de violência que as crianças trazem de suas experiências cotidianas dos locais onde vivem; a quebra de tabus para que se possa refletir seriamente e conjuntamente (escola-comunidade) sobre as práticas sexuais que as cercam e lhez são impostas por circunstâncias existenciais complicadíssimas, e porque não assumirmos, circunstâncias terríveis; o questionamento da moral que sustenta o projeto de escola moderna-burguesa e assim discutirmos a sensualidade-sexualidade do funk em diálogo com as teses feministas; debater amplamente as relações promíscuas entre tráfico de drogas, milícias, polícia corrupta, políticos bandidos assuntos que elas conhecem bem e narram, caso tenhamos com elas estabelecido uma relação de honestidade e confiança e perguntarmos com franqueza. Não será com uma “nova Paideia”, que propõe a homogeneização das práticas alfabetizadoras para formar “o cidadão angrense”, por exemplo, desconsiderando as lutas das classes populares contra as desigualdades que historicamente são-lhez impostas, que se irá convencer de que o que elas sabem não são conhecimentos vivos-práticos que constrói as teorias, mas, apenas, senso comum que não garante a sobrevivência.

### **Referências Bibliográficas**

BOZZA, S. **Ensinar a ler e a escrever: uma possibilidade de inclusão social**. Pinhais: Editora Melo, 2008.

COSTA, Rogério Haesbaert da. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SANTOS, B. S. (org). Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.